

---

# МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ

---



Нови Сад, 2021.

## **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 Јуријева 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 2, Нови Сад  
[www.ff.uns.ac.rs](http://www.ff.uns.ac.rs)  
[metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs)  
[metodickividici.ff.uns.ac.rs](http://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)

Часопис *Методички видци* штампа се уз финансијску подршку  
Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## **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](http://www.ff.uns.ac.rs)  
[metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs)  
[metodickividici.ff.uns.ac.rs](http://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)

Journal *Methodical Perspectives* is printed with the financial support of the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia.



## САДРЖАЈ

### НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Марија С. Раковић

ЗАВИСНОСЛОЖЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ  
СРПСКОГ ЈЕЗИКА: АКТУЕЛНО СТАЊЕ И ПРОБЛЕМИ

DEPENDENT CLAUSES IN SECONDARY SCHOOL TEACHING OF THE  
SERBIAN LANGUAGE: CURRENT SITUATION AND PROBLEMS ..... 13

Dušanka S. Zvekić-Dušanović, Jelena R. Redli

SRPSKI KAO NEMATERNJI JEZIK U REPUBLICI SRBIJI: U TEŽNJI KA  
ADITIVNOM BILINGVIZMU

SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE IN THE REPUBLIC OF SERBIA: IN  
THE PURSUIT OF ADDITIVE BILINGUALISM..... 31

Jelena R. Perišić

НАЧИНИ ИМЕНОВАЊА И ОБРАДЕ КОЛОКАЦИЈА У ПРИРУЧНИЦИМА ЗА  
СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ

WAYS OF NAMING AND PROCESSING COLLOCATIONS IN COURSEBOOKS  
OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE..... 51

### НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

Corinna A. Jerkin, Maja G. Opašić

SLUČAJ SLIKOVNICE: POLOŽAJ SLIKOVNICE U HRVATSKIM ODGOJNO-  
OBRAZOVNIM DOKUMENTIMA

THE CASE OF PICTUREBOOK: PICTUREBOOK PRESENCE IN CROATIAN  
EDUCATIONAL DOCUMENTS ..... 71

Јелена М. Марковић, Ранка М. Станковић

*ЈА/ТИ/МИ/ВИ* У ДИСКУРСНОЈ КОМПЕТЕНЦИЈИ У СВЕТЛУ  
КОНТРАСТИВНЕ АНАЛИЗЕ МЕЂУЈЕЗИКА

*I/YOU/WE* IN DISCOURSE COMPETENCE IN THE LIGHT OF CONTRASTIVE  
INTERLANGUAGE ANALYSIS ..... 95

Radmila R. Suzić

ANALIZA SADRŽAJA I ELEMENATA KULTURE U UDŽBENIKU ZA  
ENGLISKI JEZIK *PIONEER*

ANALYSIS OF ELEMENTS OF CULTURE IN THE ENGLISH LANGUAGE  
TEXTBOOK *PIONEER* ..... 121

Milena M. Kaličanin, Kristina M. Petrović

TEACHING DRAMA: CHALLENGES AND BENEFITS

ПОДУЧАВАЊЕ УЗ ПОМОЋ ДРАМЕ: ИЗАЗОВИ И ПРЕДНОСТИ ..... 133

Marina M. Petrović Jilih

DRUŠTVENO-KRITIČKI PRISTUP U GERMANISTIČKOJ NASTAVI  
KNJIŽEVNOSTI NA PRIMERU ROMANA *DOBRI DANI* MARKA DINIĆA

SOCIO-CRITICAL APPROACH IN TEACHING GERMAN LITERATURE ON  
THE EXAMPLE OF THE NOVEL *GOOD DAYS* BY MARKO DINIĆ ..... 149

Georgina V. Dragović, Marija B. Nijemčević Perović

PERFORMATIVNI PRISTUPI U DIGITALNOM OKRUŽENJU: PREDLOZI I  
UPUTSTVA ZA INTEGRISANJE DRAMSKIH ELEMENATA U E-NASTAVU  
STRANOG JEZIKA

PERFORMATIVE APPROACHES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT:  
SUGGESTIONS AND GUIDELINES FOR INTEGRATING ELEMENTS OF  
DRAMA IN ONLINE TEACHING ..... 167

Nataša N. Popović

ATTITUDES D'APPRENANTS ADULTES PAR RAPPORT À L'UTILISATION  
DE JEUX DE SOCIÉTÉ EN CLASSE DE FLE

THE ATTITUDES OF ADULT STUDENTS TOWARDS THE USE OF  
TABLETOP GAMES IN FFL CLASSES ..... 191

Vanja V. Manić-Matić

LA SITUATION DE LA CHANSON FRANCOPHONE EN PÉRIODE DE  
PANDÉMIE: ÉTAT DES LIEUX, RÉFLEXIONS ET IMPACT DANS  
L'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DU FLE



FRANCOPHONE SONGS IN THE PANDEMIC: REFLECTIONS ON THE STATE OF ART AND THE IMPACT ON LEARNING/TEACHING FFL..... 207

Jelena B. Brajović

RAZVIJANJE LEKSIKOGRAFSKE KOMPETENCIJE KOD  
SREDNJOŠKOLSKIH UČENIKA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA  
DEVELOPING LEXICOGRAPHIC COMPETENCE OF HIGH SCHOOL  
STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE ..... 225

Snežana Z. Detar Jevđović

MEĐUJEZIČKI UTICAJ U PISANOJ PRODUKCIJI NA ITALIJANSKOM KOD  
SRBOFONIH UČENIKA  
CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN THE WRITTEN PRODUCTION OF  
SERBOPHONE STUDENTS IN ITALIAN..... 247

Marija N. Vujović

GREŠKE U GRAĐENJU I UPOTREBI GLAGOLSKIH VREMENA I NAČINA  
KOD SRBOFONIH STUDENATA ITALIJANSKOG KAO L2 I ŠPANSKOG KAO  
L3 USLED NEGATIVNOG TRANSFERA SRODNIH JEZIKA  
ERRORS IN CONSTRUCTION AND USE OF VERB TENSES AND MOODS  
MADE BY SERBIAN STUDENTS OF ITALIAN AS L2 AND SPANISH AS L3  
DUE TO NEGATIVE TRANSFER OF RELATED LANGUAGES..... 267

Jelena V. Badovinac, Nebojša S. Vlaškalić

ELEMENTI KULTURE I CIVILIZACIJE U UDŽBENIKU ITALIJANSKOG  
JEZIKA *NUOVO ESPRESSO 1 – VIDEO CORSO I CAFFÈ CULTURALE*  
ELEMENTS OF CULTURE AND CIVILIZATION IN THE ITALIAN  
LANGUAGE TEXTBOOK *NUOVO ESPRESSO 1 – VIDEO CORSO AND CAFFÈ  
CULTURALE* ..... 289

Лука М. Меденица

УТИЦАЈ ИНПУТА НА ПРАВОПИСНА ПОСТИГНУЋА СТУДЕНАТА  
РУСКОГ ЈЕЗИКА ФИЛОЛОШКОГ ПРОФИЛА  
THE INFLUENCE OF INPUT ON ORTHOGRAPHIC ACHIEVEMENT OF  
PHILOLOGY STUDENTS OF THE RUSSIAN LANGUAGE..... 305

Vojkan B. Stojičić, Martha P. Lampropoulou	
PERFECTIVE AND IMPERFECTIVE ASPECT: A CASE STUDY OF L2 SERBIAN STUDENTS OF MODERN GREEK	
ПЕРФЕКТИВНИ И ИМПЕРФЕКТИВНИ АСПЕКТ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА СТУДЕНАТА НЕОХЕЛЕНИСТИКЕ .....	319

### **ДРУШТВЕНО-ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ**

Светозар Н. Бошков, Лазар Д. Аксентијевић	
РИМСКА КУЛТУРА У УЏБЕНИЦИМА ИСТОРИЈЕ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ XIX ВЕКА	
ROMAN CULTURE IN HISTORY TEXTBOOKS IN THE SECOND HALF OF THE 19 <sup>th</sup> CENTURY .....	341

Гордана М. Рудић, Жељко У. Вучковић	
ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ КРИТИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ МЕДИЈА	
CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF CRITICAL MEDIA PEDAGOGY .....	359

Данијела Д. Љубојевић	
ЕТИЧКИ ПРИНЦИПИ И АКАДЕМСКИ ИНТЕГРИТЕТ У ПРОЦЕСУ ИЗРАДЕ НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКИХ РАДОВА	
ETHICAL PRINCIPLES AND ACADEMIC INTEGRITY IN PREPARING SCIENTIFIC RESEARCH PAPERS FOR PUBLICATION.....	375

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA.....	401
STYLESHEET .....	405
HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE.....	409
CONSIGNES AUX AUTEURS .....	413

*НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА*



## **ЗАВИСНОСЛОЖЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА: АКТУЕЛНО СТАЊЕ И ПРОБЛЕМИ<sup>1</sup>**

*АПСТРАКТ:* У раду се разматра степен усвојености граматичких садржаја о систему зависнослужених реченица у средњошколској настави српског језика. Циљ је да се уоче: граматички садржаји из синтаксе који се изучавају у четвртом разреду средње школе; степен усвојености градива о систему зависнослужених реченица и потешкоће ученика при усвајању градива из синтаксе српског језика у средњој школи. Задатак у раду биће да се опишу: актуелно стање, проблеми везани за обраду садржаја из синтаксе и дају методичке препоруке за наставну праксу. За потребе рада обављено је истраживање у школи, па корпус чине радови ученика четвртог разреда Гимназије у Краљеву. Резултати анализе су показали да се систем зависнослужених реченица обрађује подробно (уведено је проширивање градива у складу са узрастом ученика и *Наставним планом и програмом*), уводе се нове синтаксичке функције зависних реченица, а потешкоће се односе на утврђивање апозитивне синтаксичке функције, као и одређивање врсте зависне реченице чији везник може уводити различите врсте зависних реченица.

*Кључне речи:* синтакса, зависнослужена реченица, Гимназија у Краљеву, средња школа, настава граматике, четврти разред средње школе, *Наставни план и програм*.

## **DEPENDENT CLAUSES IN SECONDARY SCHOOL TEACHING OF THE SERBIAN LANGUAGE: CURRENT SITUATION AND PROBLEMS**

*ABSTRACT:* The paper discusses the degree of adoption of grammatical units of the system of dependent complex clauses in high school teaching of the Serbian language. The aim is to notice: grammatical units from syntax that are studied in the fourth grade of high school; the degree of adoption of the material on the system of dependent clauses and the difficulties students have in adopting syntactic material of the Serbian language in high school. The task in the paper will be to describe the current situation, identify problems related to the processing of syntactic units and give methodological recommendations for teaching practice. For these purposes, research was conducted in a secondary school, so the corpus consists of tests done by fourth grade students of the grammar school in Kraljevo.

---

<sup>1</sup> Рад је настао у оквиру пројекта *Динамика структура савременог српског језика* (ОИ 178014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

The results of the analysis showed that the system of inflectional clauses is processed in detail (expansion of the material was introduced in accordance with the age of students and the curriculum), new syntactic functions of dependent clauses are introduced, and difficulties are related to determining the appositive syntactic function and determining the type a dependent clauses that begins with the same conjunction as another type.

*Key words:* syntax, dependent compound sentence, grammar school, high school, grammar teaching, fourth grade of high school, curriculum.

## 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Како настава граматике има своју дугу традицију, неопходно јој је посветити посебну пажњу – увек изнова допуњујући граматичке садржаје новом терминологијом и осмишљавати нове моделе реализације граматичких садржаја у наставном процесу. Савлађујући граматичке структуре, ученик стиче способност генерализације и уопштавања, навикава се да поштује законитости језика и да их примењује у практичном животу (Цветановић, Келемен 2011/1: 17). Граматика српског језика интегрални је део свих циклуса образовног процеса, па се у складу са когнитивним нивоом ученика, разматрају једноставнији и комплекснији граматички садржаји.

Синтаксом српског језика се ученици баве још од најранијих периода образовног процеса с обзиром на то да је „синтакса систем правила о устројству реченице и њених делова” (Пипер, Клајн 2013: 257). Још на почетку основношколског образовања ученици усвајају ред речи у реченици, њихове функције у комуникативном смислу с обзиром на то да „језик, којим људи међу собом опште и споразумевају се, којим једни другима исказују своје мисли, осећања и расположења, није ништа друго већ низ веза појединих речи” (Стевановић 1979: [1]). Наравно, терминологија у вези са реченицама долази касније, од седмог разреда основне школе, да би се надограђивала кроз средњу школу. Иако су од најранијег образовног периода у контакту са синтаксом реченице, увид у овај сегмент граматичког система српског језика бива у потпуности остварен са завршетком средње школе.

Као лингвистичка дисциплина синтакса је почела са већом пажњом да се изучава у наставној пракси у другој половини 20. века. Међутим, методичка литература веома шкрто пружа слику о синтакси у наставној пракси [...] (Тир Борља 2012: 50). Највећа методичка проучавања наставе синтаксе српског језика и књижевности, у новије време, дала је Љ.

Петровачки<sup>2</sup>, док су њени претходници били М. С. Лалевић и М. Павловић, творци два приручника: *Синтакса српскохрватскога књижевног језика* (1962) и *Проблеми синтаксе и језички динамизам: приручник за наставнике гимназије* (1972). Област синтаксе у другом циклусу обавезног образовања са аспекта прописа, циљева и исхода наставе је разматрана у раду *Синтакса у настави српског језика у другом циклусу обавезног образовања* (2020) З. Сорак. Нама није циљ да разматрамо моделе методичке обраде наставних садржаја из синтаксе, већ да дамо опис стања проучавања ове лингвистичке области у средњој школи, степен усвојености граматичких садржаја о систему зависних реченица у српском језику, као и да дамо методичке импликације за наставну праксу на основу добијених резултата.

Наставни часови посвећени обради синтаксе српског језика у средњој школи започињу у трећем разреду, да би се садржаји проширивали и продубљивали током четвртог разреда. Претпоставља се да ученици у завршном разреду имају основна знања о зависним реченицама, која су усвојили још у основној школи. Такође се подразумева и да су та знања у претходним разредима обнављали и примењивали у различитим језичким и стилским анализама и вежбама (Петровачки 1998: 71).

Активна настава синтаксе треба да афирмише тзв. унутрашњи принцип реченице, за разлику од традиционалне наставе која је сву пажњу усмерила на облик реченице. Реченицу или синтаксичку конструкцију треба посматрати интегрално као јединство садржаја и форме, сагледати начин на који је садржај обликован језичким средствима (лексичким, граматичким, стилистичким и акустичким) (Петровачки 2008: 66).

Увидом у *Наставни план и програм српског језика и књижевности за гимназију* видимо да се у трећем разреду од ученика захтева да: проширују и продубљују знања о синтаксичким јединицама (реч, синтагма и реченица). Очекује се да наставник упозна ученике са структуром сложеног предиката (са задржавањем на модалним и фазним глаголима и њиховим местом у структури сложеног предиката) и апозитивом (уп. *Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију* 2020: 419). У четвртог разреда се област *синтакса* разматра на следећи начин: после обнављања знања о независним предикатским реченицама потребно је обрадити специјалне независне реченице, тј. комуникативне реченице без предиката. Од наставника се очекује да са ученицима обнови и прошири знања о врстама

---

<sup>2</sup> Видети: Петровачки 1996; 1998; 2004; 2008.

зависних реченица, као и да укаже на њихову именичку, придевску и прилошку вредност. Овде је важно успоставити корелацију са наставним садржајем из језичке културе који се односи на правилно писање запете (уп. *Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020*: 436).

С обзиром на комплексност синтаксичких тема, за квалитетно савладавање градива из синтаксе предуслов је да ученици у процесу усвајања граматичких норми добро овладају знањима из области морфологије. И не само морфологије, већ и других језичких дисциплина како би се обезбедио интегрални приступ проучавању језичких појава (Петровачки 2004: 50).

Дакле, предуслов за стицање знања из области синтаксе српског језика јесте познавање језичких правила на свим нивоима. Поред практичне примене, у комуникативном чину, овладавање синтаксом српског језика доприноси и развоју језичке културе, као и оспособљавању ученика да се што квалитетније, стилски и језички исправније, изражавају при изради писмених задатака, писању есеја, књижевних текстова, при чему ће развијати своју креативност, али и богатити речник. То је још једна потврда да је синтакса интегрални део различитих лингвистичких дисциплина, као и да доприноси унутарпредметној корелацији – између наставе језика и наставе књижевности.

Предмет овога рада је утврђивање познавања система зависносложених реченица ученика четвртог разреда гимназије. *Наставним планом и програмом* за IV разред гимназије општег типа предвиђена су четири часа недељно, односно 128 часова годишње, као и за друштвено-језички смер, док је фонд часова за природно-математички смер три часа недељно, односно 96 часова годишње. Уџбеник, тј. граматика коју ученици користе у процесу самообразовања је *ГраMATика српскога језика: уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе* (1992) Ж. Станојчића и Љ. Поповића.

Оперативним планом рада професор српског језика и књижевности реализује обраду садржаја о зависним реченицама у октобру и новембру и то на следећи начин: (1) систем зависних реченица; обележја; три основна типа (именичке, придевске, прилошке); (2) изричне реченице; (3) односне реченице; (4) месне и временске реченице – месец октобар; (5) узрочне и условне реченице; (6) допусне, намерне, поредбене и последичне реченице – месец новембар. Наведени садржаји реализовани су часовима обраде, након чега је уследио један час систематизације пређеног градива о систему зависних реченица. Претпостављамо, на основу изреченог, да се обради система зависних реченица приступа као новом градиву, без обзира на



чињеницу да се систем зависних реченица обрађује у осмом разреду основношколског образовања. Наравно, ученици имају одређена предзнања, али се сада теоријске поставке проширују сложенијим примерима за сваку врсту зависних реченица и њихове синтаксичке функције. Сада ученици праве диференцијацију између односних и месних реченица, као и између апозитивне и атрибутивне синтаксичке функције зависних реченица, поред субјекатске, објекатске, функције прилошких одредби и атрибута.

## 2. ОПИС ИСТРАЖИВАЊА

За потребе овог рада обављено је истраживање у краљевачкој Гимназији, у децембру 2018. године.<sup>3</sup> Истраживање је обављено убрзо након што су ученици обрадили садржај о зависносложеним реченицама у српском језику. У истраживању је учествовао 71 ученик, са три различита смера: општи смер (26), друштвено-језички смер (26) и природно-математички смер (19). Ученицима је дато да ураде тест од девет задатака, различитог обима када је број примера у питању, и различите тежине, за време једног школског часа (45 минута). Тест је носио 55 поена.

Задаци су захтевали углавном практичну примену стечених знања, али ни провера теоријских поставки није изостала. Задаци су се базирали на диференцијацији реченица са истим везником, одређивању врста зависних реченица, њихових синтаксичких функција, као и усвајању ортографских правила везаних за писање запете када се зависне реченице нађу у инверзији. Заступљена је провера знања у вези са свим реченицама које чине систем зависних реченица у српском језику.

Ученици су имали утисак као да раде контролни задатак за проверу знања о зависним реченицама, чему су допринели састав теста и тежина задатака. На основу резултата тестова, изведена је квалитативна и квантитативна анализа, након чега су изведене методичке импликације за наставну праксу.

---

<sup>3</sup> Истраживање је обављено под менторством професорке српског језика и књижевности Маријане Радић (Гимназија, Краљево).

### 3. КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА

Тест (Прилог 1) чини девет задатака. Како је осмишљавање теста, по речима психолога, веома захтеван посао, као помоћно средство послужили су нам стандарди, где проналазимо типове задатака из области зависносложене реченице, као и информатори за припрему пријемног испита на Филолошком факултету у Београду и Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Задаци из информатора треба да репрезентују знања о зависним реченицама потребна за упис на факултет, па се сматра да гимназијалац након обраде градива у четвртном разреду из ове области уме и зна да успешно одговори на постављена питања.

У првом задатку се од ученика захтевало да одреде синтаксичку функцију подвучених делова реченице. Примерима су провераване: одредбе услова, намере, времена и места, као и функције апозитива и правог објекта. У овом задатку ученицима је тешкоћу стварао пример: *Први снег, који је ове године рано пао, брзо се отопио*. Синтаксичка функција ове зависне реченице је апозитив, а у ученичким тестовима су се појављивали и одговори: субјекат, апозиција (чест), атрибут (најчешћи), предикат (у једном тесту) и прилошка одредба за време (у једном тесту). Одговор да је у питању апозиција или атрибут не чуде с обзиром на то ученици често не праве дистинкцију између атрибута, апозитива и апозиције, па се у наставном процесу захтева посвећивање посебне пажње одређивању ових функција зависних реченица.

Када је овај задатак у питању, два ученика са друштвено-језичког смера нису урадили ни један пример, па закључујемо да су им синтаксичке функције зависних реченица непознате, као и једном ученику, из истог одељења, који је у овом задатку давао одговоре као да је питање било да се одреди врста зависне реченице.

Још један пример, у овом задатку, имао је најразличитије одговоре. То је пример: *Зоран је купио цвеће да обрадује мајку*. За ову функцију ученици су давали следеће одговоре: објекат (најчешћи погрешан одговор), одредба услова, одредба узрока, предикат (само два одговора). Погрешке говоре да ученици често не могу са сигурношћу одредити прилошко-одредбене функције зависних реченица. Репрезентативне синтаксичке одредбене функције, попут временских, узрочних и начинских, није тешко одредити, док одредбе циља (намере), места, узрока, услова и допуштања често стварају недоумице код ученика. Циљ овог задатка је био да се провери познавање

синтаксичких функција, од којих је највећу тешкоћу представљало одређење апозитивне функције.

Захтев у другом задатку био је да се у пет комуникативних реченица подвуку зависне реченице: временска, допусна и месна (дате са везницима *када*, *мада* и *где*), које су ученици у великом броју препознали, док су тешкоћу представљале: намерна и изрична реченица. Пример у којем је требало подвући намерну реченицу био је: *Стана улази мирно да расприши све приче које је чула и сама причала*, и изричну: *Ја сам у овој ствари толико чист да могу само пожелети да останем такав праведник*. Најчешће грешке су, у другом случају, када су подвукли *да могу само пожелети да останем такав праведник* (јер су у питању две зависне реченице – последична је надређена изричној), али и *Ја сам у овој ствари толико чист* (у питању је независна реченица). Циљ овог задатка је био да проверимо препознавање врста зависних реченица у ширем контексту (више од једне независне и једне зависне реченице), на основу карактеристичних везника, али и без њих. Иако се детаљна морфосинтаксичка анализа вишеструкосложених реченица ради тек на филолошком факултету, неопходно је да ученици средње школе препознају зависне реченице у ширем контексту. У основној школи су усвајали врсте зависних реченица сходно везницима којима су се уводиле, док се у средњој школи разматрају примери у којима везник не мора бити главни критеријум за одређивање врсте зависне реченице. Ту је важно извршити нијансирања: укључити критеријум логике и успоставити диференцијацију међу реченицама које почињу истим везником, а различите су врсте, па самим тим и синтаксичке функције.

У трећем задатку од ученика се захтевало да одреде конституентску вредност подвучене зависне реченице у примеру: *Соба коју су били резервисали, срећом, гледала је на друго двориште*. Највећи број ученика је тачно одговорио, док је чешћа погрешка била да је у питању именичка, а не придевска конституентска вредност. Овај тип задатка понуђен је као пример којим се остварује стандард везан за познавање система зависних реченица, па је, из тог разлога, нашао своје место у тесту. Одређивање конституентске вредности зависних реченица је у тесној вези са одређивањем синтаксичких функција, па се провере међусобно прожимају.

Најбоље резултате ученици су постигли у четвртном задатку у ком је требало одредити врсту зависних предикатских реченица. Понуђена су четири одговора, а само један је требало заокружити. Примери су били једноставнији у односу на примере из претходних задатака, па су се састојали

од једне независне и једне зависне реченице. Ученици су грешили у примерима: *Да је боље размислио, сад се не би кајао* (најчешћи одговор је био да је у питању последична реченица); *Затвориш ли прозоре, неће бити промаје* (узрочна и намерна реченица); *Ко се није родио у равници, тај је неће разумети* (где су ученици најчешће за врсту ове реченице говорили да је изрична). Успешно решавање овог задатка сугерише да је ученицима једноставније да одреде врсту зависне реченице у саставу једне зависне и једне независне реченице.

Пети задатак састоји се од једног примера у коме је требало да се одреди функција подвучене зависне предикатске реченице употребљене у комуникативној реченици. Пример гласи: *Било је сасвим непотребно да се толико труди око тог неискреног момка*. У великом броју тестова ученици нису одговорили на ово питање, а најчешћа погрешка је да је у питању предикат, док се као одговор, атрибут појавио само у једном тесту. Резултати овог задатка говоре да ученицима ствара потешкоћу одређивање синтаксичке функције субјекта, често је мешајући са предикатом (претпостављамо због тога што је у питању изрична реченица уведена везником *да* у функцији субјекта слична конструкцији *да* + презент).

Шести задатак био је везан за препознавање везника, односно одређивање две врсте зависних реченица које почињу везником *пошто*. Како су сигнали зависносложених реченица, везници се препознају и бивају доказ врсте зависне реченице, али када један везник може да буде обележје више од једне зависне реченице, то код ученика ствара дилему. Већина ученика није одговорила на постављено питање, а такође, у великом броју, препознали су само да су у питању временске реченице. Уместо узрочне појављују се одговори: условне, последичне (најчешће), допусна, намерна и начинска (спорадични примери). У вези са овом погрешком јесу и погрешке које се тичу одређивања врста зависних реченица које почињу истим везником, које смо имали у другом задатку, па не чуде одговори ученика на ово питање. То је само још један доказ да је ученицима потребно још времена да усвоје разликовање врста зависних реченица за чије одређење везник није критеријум.

Седмим задатком се захтевало да ученици препознају два примера у којима зависна реченица која почиње везником *кад* нема функцију одредбе за време. Тачни одговори су: *Дуго су ишли, кад одједном наиђоше на једно чудно дрво* (који су ученици углавном препознали као тачан); док је други тачан одговор: *Питао ме је кад да дође*, с тим да су ученици често као

пример у коме зависна реченица која почиње везником *кад* нема функцију прилошке одредбе за време наводили одговор под *в*: *Ушли су у салу кад је скуп већ био почео*. Најређе су ученици грешили да је у питању пример *Кад стигнеш, пошаљи ми поруку* (грешка се јавила само у шест тестова).

Осми задатак је подразумевао да се одреде врсте зависних реченица. Ученици су добили петнаест реченица којима је требало одредити врсту. Зависне реченице су уведене типичним везницима, па су у том смислу примери били репрезентативни. Највише негативних одговора проналазимо у примеру: *Мораћеш ми вратити дуг макар и кућу да продаш* (где се уместо одговора условна реченица најчешће говори да је у питању последична реченица). Такође, одговор да је у питању последична реченица проналазимо и у примеру: *Изашао је у парк да се прошета*. Још један проблемски пример био је: *Људи су били толико уплашени да им се крв ледила*, где уместо одговора да је у питању последична проналазимо одговоре поредбена и изрична реченица. Анализа добијених резултата је показала да су, сем наведених примера, остале врсте зависних реченица ученици веома успешно одредили. Погрешке се огледају у неразликовању последичних, условних и намерних реченица, па се намеће питање које методске поступке ваља применити како би се погрешке отклониле.

Девети задатак представља корелацију наставне подобласти **граматика** и наставне подобласти **култура изражавања** у оквиру предмета *Српски језик и књижевност*. С обзиром на то да се правописна правила о употреби запете, посебно када је зависна реченица у инверзији, везују за систем зависних реченица, одлучили смо да у тесту проверимо и познавање употребе запете. Анализа резултата је показала да су ученици најбоље урадили овај задатак – водећи се језичким осећајем и познавањем правописног правила о писању запете када се зависна реченица нађе на првом месту, односно у инверзији. Потешкоћу је представљао пример: *Наставник је говорио гласно да би га сви ђаци чули* где запета изостаје, као и при факултативној употреби запете у примеру: *Ко се једном опече и на хладно дува*, где запета може, али и не мора, стајати испред везника **и**. Овладавање ортографским правилом употребе запете, у овом случају, важно је за усвајање система зависних реченица, али и за употребу у осталим видовима писане комуникације и употребе.

#### 4. КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА

За потребе овог рада направили смо статистичку обраду података дату у виду табеле. Квантитативна анализа тестова је показала да је највећи број ученика (40) урадио тест са бодовима у распону од 41 до 50 бодова, а након тога у распону од 31 до 40 18 ученика, док је 7 ученика имало резултат између 51 и 55, а 6 ученика између 21 и 30 поена. Оно што је привукло пажњу јесте чињеница да нико од ученика природно-математичког смера није имао између 21 и 30 бодова, иако они имају мањи фонд часова (3) српског језика од остала два смера, који имају 4 часа недељно. Најбољи резултат од 53 бода показао је један ученик са природно-математичког смера, док је највећи број ученика, њих 4, из одељења друштвено-језичког смера, имао преко 50 бодова.

СМЕР	21–30	31–40	41–50	51–55
Природно-математички (IV <sub>7</sub> ) (19)	/	3 [39, 35, 32]	15 [50 (2), 49 (2), 48 (4), 47, 46 (2), 43 (2), 41 (2)]	1 [53]
Друштвено-језички (IV <sub>6</sub> ) (26)	4 [30, 28, 24, 22]	9 [40, 39 (2), 37 (2), 35, 34 (2), 31]	9 [50 (2), 47, 46 (2), 43, 42, 41 (2)]	4 [52 (2), 51 (1)]
Општи (IV <sub>3</sub> ) (26)	2 [28, 26]	6 [39 (2), 34 (2), 33, 31]	16 [50, 49 (3), 48 (2), 47 (2), 46 (2), 45 (3), 44 (2), 41]	2 [51 (2)]
УКУПНО (71)	6 (8.45%)	18 (25.35%)	40 (56.34%)	7 (9.86%)

Табела 1. Квантитативна анализа резултата

#### 5. МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

На основу дате квалитативне и квантитативне анализе резултата средњошколског теста о познавању садржаја система зависносложених реченица, могу се извести одређене методичке импликације за наставну праксу. Резултати су показали да ученицима тешкоћу представља одређење синтаксичких функција, али и врста зависних реченица – било да их треба

препознати у низу више од једне независне и једне зависне предикатске реченице, или одредити врсту зависне реченице у контексту који није шири од једне независне и једне зависне реченице у случајевима када више врста отпочиње истим везником.

На основу резултата анализе, дајемо следеће методичке препоруке за наставну праксу:

1. Диференцирање синтаксичких функција атрибута, апозиције и апозитива. Посебно ваља са ученицима разматрати, посредством разноврсних примера, функције атрибута, апозиције и апозитива. Наставник ће посредством критеријума у виду сталне или тренутне особине помоћи ученицима да лакше одреде о којој синтаксичкој функцији је реч. Иако је у великом броју примера веома тешко извршити идентификацију, применом наведеног критеријума ученици ће имати више успеха у одређивању атрибутске, апозицијске и апозитивне функције зависних реченица.
2. Укључити примере са нетипичним везницима. Када је одређење врста зависних реченица у питању, препорука би била у наставни садржај укључити разноврсне примере везане за мање репрезентативне показатеље врсте зависне реченице – уместо везника *да* у последичним реченицама употребити *макар* или уместо *као* у поредбеним реченицама употребљавати *него*.
3. Укључити теорију. Када су терминолошка одређења у питању, анализа је показала да су ученици усвојили нове и сложеније лингвистичке термине, прилагођене њиховом узрасту и когнитивним способностима (као што су конституентска вредност и синтаксичка функција), док поједини ученици не разликују врсту од службе зависне реченице. Стога је неопходно овладати и теоријским поставкама о зависним реченицама, како би се практични задаци адекватно решавали.
4. Увежбавати уочавање врста зависних реченица и њихових синтаксичких функција у ширем контексту. Уколико препознају врсте зависних реченица и њихове синтаксичке функције на нивоу више од две реченице, ученици ће у потпуности овладати синтаксичким знањима. Неће имати потешкоћа да уоче главну и зависне реченице у оквиру вишеструко сложених реченица, што ће у великој мери допринети уочавању синтаксичких јединица и њихових функција на нивоу дискурса.

## 6. ЗАКЉУЧАК

Синтакса зависносложене реченице подробније се обрађује у средњој школи – разматрају се сложенији примери сваке од врста, одређују синтаксичке функције и усвајају ортографска правила која су посредно у вези са граматичким садржајем. Ученици четвртог разреда гимназије веома добро познају систем зависнослужених реченица. На основу понуђених одговора, одређују им врсту, препознају их у ширем контексту и самостално одређују о којој врсти зависне реченице је реч. Сем синтаксичке функције апозитива, остале синтаксичке функције ученици у великој мери адекватно одређују, а показују запажене резултате и када је употреба запете у питању. Тешкоћу представља препознавање врсте зависне реченице чији везник може уводити различите врсте зависних реченица.

С обзиром на тежину граматичке области коју смо истраживањем обухватили, усвајање синтаксичких знања о зависним реченицама представља једно од најзначајнијих знања из граматике српског језика, па му је, у складу са тим, неопходно посветити пажњу у будућим истраживањима. Поред систематизације знања о граматици српског језика, усвајање знања о зависним реченицама доприноси и развоју писаних компетенција ученика, па управо ова знања они примењују при обављању задатака на часовима књижевности – у виду израде писмених и писаних задатака, стилски улепшаном изражавању, као и испољавању креативности и богаћењу речника.

Значајно би било детаљније упоредити конкретне садржаје које су ученици усвојили са садржајима који су *Наставним планом и програмом* предвиђени, као и у којој мери ученици користе граматичке уџбенике српског језика при учењу граматичких начела српског језика у средњој школи, што може бити тема неког будућег рада. Тада би се стекао комплетан увид у степен усвојености знања о систему зависних реченица код ученика средње школе, као и у наставна средства и поступке који доприносе том процесу.



ПРИЛОГ 1

СИСТЕМ ЗАВИСНОСЛОЖЕНИХ РЕЧЕНИЦА

Одељење: \_\_\_\_\_

Оцена: \_\_\_\_\_

1. Коју синтаксичку функцију имају подвучене зависне реченице?

Ако га будеш питао, све ће ти испричати. \_\_\_\_\_

Зоран је купио цвеће да обрадује мајку. \_\_\_\_\_

Кад сам стигла, јавила сам се свим пријатељима. \_\_\_\_\_

Да те не познајем тако добро, наљутио бих се на тебе. \_\_\_\_\_

Први снег, који је ове године рано пао, брзо се отопио. \_\_\_\_\_

Где има користи, има и штете. \_\_\_\_\_

Већ је речено да се живот у Авлији стварно не мења никада. \_\_\_\_\_

2. У следећим комуникативним реченицама подвуците зависну:

(а) **временску реченицу**: Када је Свети Сава чуо и разумео жалбу, позове отмицара и посаветује га да на леп начин врати заузету земљу своје суседу и да се помире.

(б) **допусну реченицу**: Мада је забрањено суботом носити цакове, ја сам заборавио на своју веру, до које сам много држао.

(в) **намерну реченицу**: Стана улази мирно да распрши све приче које је чула и сама причала.

(г) **месну реченицу**: Али не заборавите да нико од вас не би сједио ту гдје седи да ја нисам треснуо својом кесом.

(д) **изричну реченицу**: Ја сам у овој ствари толико чист да могу само пожелети да останем такав праведник.

3. Коју конституентску вредност има подвучена зависна реченица?

Соба коју су му били резервисали, срећом, гледала је на друго двориште.

Заокружите слово испред тачног одговора.

(а) именичку вредност

(б) придевску вредност

(в) прилошку вредност

4. Одредите **врсту** подвучених **зависних предикатских реченица**:

- (1) Атреј је следио звук који је постајао све тиши и тиши.  
(а) изрична (б) поредбена (в) последична (г) односна
- (2) Одговор је нашла касније, када је стигла до тог места.  
(а) односна (б) начинска (в) временска (г) изрична
- (3) Да је боље размислио, сад се не би кајао.  
(а) узрочна (б) условна (в) последична (г) намерна
- (4) Реци ми да ли си нешто ново сазнао.  
(а) изрична (б) односна (в) начинска (г) последична
- (5) Затвориш ли прозоре, неће бити промаје.  
(а) условна (б) узрочна (в) последична (г) намерна
- (6) Ко се није родио у равници, тај је неће разумети.  
(а) изрична (б) односна (в) начинска (г) допусна
- (7) Оклевала је мало пре но што је ступила у учионицу.  
(а) месна (б) временска (в) условна (г) узрочна

5. **Било је сасвим непотребно да се толико труди око тог неискреног младића.**

Подвучена зависна предикатска реченица употребљена је у датој комуникативној реченици у функцији: (а) објекта (б) атрибута (в) субјекта (г) предиката

6. Напишите које **две врсте** зависних реченица могу бити обележене везником **пошто**. \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_.

7. Заокружите **слова** испред примера у којима зависна реченица која почиње с **кад нема функцију** одредбе за време:

- (а) Питао ме је кад да дође. (б) Кад стигнеш, пошаљи ми поруку.  
(в) Ушли су у салу кад је скуп већ био почео.  
(г) Дуго су ишли, кад одједном наиђоше на једно чудно дрво.

8. Одредите **врсте** подвучених зависних реченица:

Иако је лепо говорио, ништа га нисам схватио. \_\_\_\_\_  
Све сам га схватио јер је лепо говорио. \_\_\_\_\_  
Ако будем све научио, добићу добру оцену. \_\_\_\_\_  
Изашао је у парк да се прошета. \_\_\_\_\_  
Док сам пролазио кроз град, посматрао сам излоге. \_\_\_\_\_  
Боље смо прошли него што смо очекивали. \_\_\_\_\_  
Где год седне свуда дува ветар. \_\_\_\_\_

Људи су били толико уплашени да им се крв ледила. \_\_\_\_\_  
Ко слуша старије, прима добар савет. \_\_\_\_\_  
Јасно је чуо да га опомињу. \_\_\_\_\_  
Мораћеш ми вратити дуг макар и кућу да продаш. \_\_\_\_\_  
Говори као да није ручао. \_\_\_\_\_  
Преселили су се тамо одакле брзо могу да дођу у град. \_\_\_\_\_  
Учио је српски зато што није имао оцену. \_\_\_\_\_  
Сунце је тако грејало да су се сви склањали у хлад. \_\_\_\_\_

9. Ставите **запете** тамо где је потребно:

Кад стигнеш кући јави се.  
Мада су га салетали питањима ништа није хтео да каже.  
Ако пожуриш стићи ћеш на време.  
Да је он добар друг то сви знамо.  
Милан се када је чуо да је добио одличну оцену силно обрадовао.  
Ко се једном опече и на хладно дува.  
Јоца би да је знао шта се стварно догодило другачије поступио.  
Пошто није знао шта да каже Марко је ћутао.  
Будући да се ствари тако развијају ја морам доћи.  
Наставник је говорио гласно да би га сви ђаци чули.  
Ко једном уђе у историју никад из ње не излази.  
Пре него што је отишао у кревет гледао је телевизију.  
Чим је чуо Ленине кораке отворио је широм улазна врата.  
Тамо где си рођен ту ти је и домовина.  
Покушао сам да похватам нити разговора премда би се то боље могло назвати препирком.

## ЛИТЕРАТУРА

- Лалевић, М. С. (1962). *Синтакса српскохрватскога књижевног језика*. Београд. [Lalević, M. S. (1962). *Sintaksa srpskohrvatskog književnog jezika*. Београд].
- Павловић, М. (1972). *Проблеми синтаксе и језички динамизам: приручник за наставнике гимназије*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије. [Pavlović, M. (1972). *Problemi sintakse i jezički dinamizam: priručnik za nastavnike gimnazije*. Београд: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije].
- Петровачки, Љ. (1996). Синтаксичке јединице: синтагме: методички приступ језичкој грађи из синтаксе у средњој школи. *Књижевност и језик: часопис Друштва за српскохрватски језик и књижевност* 44 (1/2): 55–65. [Petrovački, Lj. (1996). Sintaksičke jedinice: sintagme: metodički pristup jezičkoj građi iz sintakse u srednjoj školi. *Književnost i jezik: časopis Društva za srpskohrvatski jezik i književnost* 44 (1/2): 55–65].
- Петровачки, Љ. (1998). Односне реченице у настави. *Књижевност и језик: часопис Друштва за српскохрватски језик и књижевност* 46 (1): 71–86. [Petrovački, Lj. (1998). Odnosne rečenice u nastavi. *Književnost i jezik: časopis Društva za srpskohrvatski jezik i književnost* 46 (1): 71–86].
- Петровачки, Љ. (2004). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Змај. [Petrovački, Lj. (2004). *Sintaksa u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Zmaj].
- Петровачки, Љ. (2008). Активна настава синтаксе. *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет: 64–79. [Petrovački, Lj. (2008). Aktivna nastava sintakse. *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet: 64–79].
- 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].
- Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију (2020). *Службени гласник Републике Србије / Просветни гласник* 69 (4): 419; 436. [Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju (2020). *Službeni glasnik Republike Srbije / Prosvetni glasnik* 69 (4): 419; 436].
- Сорак, З. (2020). Синтакса у настави српског језика у другом циклусу обавезног образовања. *Баутина* 52: 131–144. [Sorak, Z. (2020).

- Sintaksa u nastavi srpskog jezika u drugom ciklusu obaveznog obrazovanja. *Vaština* 52: 131–144].
- Станојчић, Ж., Поповић Љ. (1992). *Граматика српскога језика: уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд, Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства, Завод за издавање уџбеника. [Stanojčić, Ž., Popović Lj. (1992). *Gramatika srpskoga jezika: udžbenika za I, II, III i IV razred srednje škole*. Beograd, Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zavod za izdavanje udžbenika].
- Стевановић, М. (1979). *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма) 2*. Београд: Научна књига. [Stevanović, M. (1979). *Savremeni srpskohrvatski jezik (gramatički sistemi i književnojezička norma) 2*. Beograd: Naučna knjiga].
- Тир Борља, М. (2012). Један приступ обради синтагме у основној школи. *Методички видици* 3: 47–72. [Tir Borlja, M. (2012). Jedan pristup obradi sintagme u osnovnoj školi. *Metodički vidici* 3: 47–72].
- Цветановић, З., Келемен, Љ. (2011/1). Методичко моделовање часа наставе граматике и правописа. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу* 24: 17–26. [Cvetanović, Z., Kelemen, Lj. (2011/1). Metodičko modelovanje časa nastave gramatike i pravopisa. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu* 24: 17–26].

Marija S. Raković  
University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts

## DEPENDENT CLAUSES IN SECONDARY SCHOOL TEACHING OF THE SERBIAN LANGUAGE: CURRENT SITUATION AND PROBLEMS

### *Summary*

The curriculum includes teaching all types of dependent clauses and their syntactic functions in the fourth grade of high school. The aim of the paper was to notice: grammatical units from syntax that are studied in the fourth grade of high school; the degree of adoption of the material on the system of dependent clauses and the difficulties students had in adopting the material from the syntax of the Serbian language in high school. The task in the paper was to describe the current situation, to identify problems related to the processing of syntactic units and to give methodological recommendations for teaching practice. After processing the entire material related to the syntax of a dependent clause, the students were given a test with tasks of different types. In addition to grammar, the tasks also tested the knowledge of the orthographic rules of comma writing when a dependent clause is found in inversion. The results of the analysis showed that the system of inflectional clauses is processed in detail, new syntactic functions of dependent clauses are introduced, and difficulties are related to determining the appositive syntactic function, as well as determining the type of dependent clause starting with the same conjunction as another type. Methodological implications for the teaching practice relate to the introduction of several diverse examples concerning the distinction of attribute, appositional and appositive syntactic functions, the introduction of examples with different types of dependent clauses introduced by the same conjunction, as well as a consideration of the theoretical framework. In order to adequately adopt the system of dependent clauses in high school teaching, it is necessary to notice dependent clauses and determine their syntactic functions in multiple sentences, and not only at the level of one dependent and one independent clause.

*Key words:* syntax, dependent compound clause, grammar school, high school, grammar teaching, fourth grade of high school, curriculum.

Примљено: 15. 5. 2021.  
Прихваћено: 1. 8. 2021.

**Duškanka S. Zvekić-Dušanović**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i  
lingvistiku  
dusazd@ff.uns.ac.rs

Originalni naučni rad  
UDK: 811.163.41'243(497.11)  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.31-50

**Jelena R. Redli**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i  
lingvistiku  
redli@ff.uns.ac.rs

## **SRPSKI KAO NEMATERNJI JEZIK U REPUBLICI SRBIJI: U TEŽNJI KA ADITIVNOM BILINGVIZMU<sup>1</sup>**

*APSTRAKT:* U Republici Srbiji nastava se, osim na srpskom kao većinskom jeziku, ostvaruje i na osam manjinskih jezika: albanskom, bosanskom, bugarskom, mađarskom, rumunskom, rusinskom, slovačkom i hrvatskom. Učenici koji celokupnu nastavu pohađaju na jednom od ovih jezika tokom osnovne i srednje škole uče i srpski jezik kao nematernji. Učenje većinskog jezika ima za cilj postizanje aditivne dvojezičnosti – funkcionalno ovladavanje srpskim jezikom radi uključivanja u širu društvenu zajednicu uz istovremeno očuvanje i negovanje maternjeg jezika. Ipak, nije zanemarljiv broj učenika koji ne ovladaju ni osnovnim nivoom upotrebe srpskog jezika, uprkos višegodišnjem učenju. Ovo je naročito primetno kod učenika mađarskog i albanskog maternjeg jezika. U radu se prikazuju nastojanja da se ova situacija prevaziđe putem unapređivanja nastave predmeta Srpski kao nematernji jezik.

*Ključne reči:* bilingvizam, edukacija, nacionalne manjine, Republika Srbija, srpski kao nematernji jezik.

## **SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE IN THE REPUBLIC OF SERBIA: IN THE PURSUIT OF ADDITIVE BILINGUALISM**

*ABSTRACT:* In the Republic of Serbia, teaching takes place in Serbian as a majority language as well as in eight minority languages: Albanian, Bosnian, Bulgarian, Croatian, Hungarian, Romanian, Ruthenian, and Slovak. Students who attend classes in one of these languages during primary and secondary schooling also learn Serbian as a non-mother tongue. Majority language learning aims to achieve additive bilingualism – functional mastery of Serbian, which enables inclusion in a wider social community while preserving and nurturing mother tongues. However, the number of students who do not master the use

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta Sintaksička, semantička i pragmatička istraživanja standardnog srpskog jezika (178004), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

of Serbian at a basic level despite many years of learning it is not negligible. This is especially noticeable among students of Hungarian and Albanian mother tongues. The paper presents the efforts to overcome this situation by improving the teaching of Serbian as a non-mother tongue.

*Key words:* bilingualism, education, national minorities, Republic of Serbia, Serbian as a non-mother tongue.

## 1. UVOD

Republika Srbija je multinacionalna i multikulturalna država s većinskim srpskim narodom, koji govori srpskim jezikom, i velikim brojem nacionalnih manjina različitih kulturnih, religijskih i jezičkih grupa.

Jedan od vidova zaštite manjinskih zajednica u Srbiji jeste mogućnost obrazovanja na manjinskom jeziku. Naime, u Srbiji se, osim na srpskom, nastava organizuje i na osam manjinskih jezika: albanskom, bosanskom, bugarskom, mađarskom, rumunskom, rusinskom, slovačkom i hrvatskom. Učenici koji nastavu pohađaju na jednom od ovih jezika obavezni su, u okviru redovnog školovanja, da uče srpski kao nematernalni jezik. Mada jeste obavezan predmet, u njegovom koncipiranju i realizaciji teži se razvijanju aditivnog bilingvizma, tipa bilingvizma „kod koga se znanja stečena u drugom jeziku prosto dodaju ranije usvojenim sposobnostima u prvom jeziku, pa je ukupni rezultat nesumnjivo jezičko obogaćenje. Do ovoga dolazi u povoljnim okolnostima i uz pozitivan psihološki predznak: drugi jezik se usvaja jer se to želi” (Bugarski 1997: 126).<sup>2</sup>

Okolnosti u kojima se ostvaruje nastava predmeta Srpski kao nematernalni jezik veoma su različite. Na uspeh u ovladavanju srpskim jezikom utiče više faktora, među kojima su najznačajniji tipološka bliskost/različitost maternjeg i srpskog jezika i etnojezička mešovitost/homogenost sredine u kojoj učenici žive. Kod učenika koji nastavu pohađaju na hrvatskom ili bosanskom jeziku (jezicima koji su donedavno pripadali zajedničkom srpskohrvatskom jeziku) i učenika koji nastavu pohađaju na bugarskom, rusinskom ili slovačkom jeziku (jezicima srodnim srpskom jeziku) nisu uočeni veći problemi u ovladavanju srpskim jezikom. Za razliku od njih, učenici albanskog i mađarskog maternjeg jezika imaju velikih

---

<sup>2</sup> R. Bugarski navodi razlikovanje aditivnog i suptraktivnog bilingvizma. Za razliku od aditivnog, kod suptraktivnog bilingvizma „znanja u drugom jeziku stiču se na račun prvog jezika, kome se tako oduzima deo terena” (Bugarski 1997: 126). Suptraktivni bilingvizam nastaje „u nepovoljnim okolnostima, koje nose negativni predznak: drugi jezik se uči zato što se to mora” (Bugarski 1997: 126). Čest je kod ugroženih autohtonih manjina, a ukoliko je u nekoj zajednici masovan, može signalizovati postepen prelazak sa prvog na drugi jezik.



teškoća u učenju srpskog jezika, ne samo zbog tipoloških razlika, već i usled homogenosti sredina u kojima žive, odnosno nedovoljnih kontakata s govornim predstavnicima srpskog jezika. Neretka je pojava da učenici albanskog i mađarskog maternjeg jezika, uprkos višegodišnjem učenju u školskim uslovima, ne ovladaju srpskim jezikom ni na osnovnom nivou. To ometa njihovo dalje školovanje, zapošljavanje i uključivanje u širu društvenu zajednicu. Važno je istaći da su od svih manjina najbrojniji upravo učenici čiji je maternji jedan od ova dva jezika.

Ovaj rad ima za cilj da predoči aktivnosti koje se preduzimaju radi unapređivanja nastave predmeta Srpski kao nematernji jezik kako bi se obezbedilo efikasnije usvajanje/učenje ovog jezika.

## 2. ZAKONODAVNI OKVIR

Prava nacionalnih manjina u Republici Srbiji zagantovana su Ustavom Republike Srbije i s njim usklađenim zakonima. Ustavom je regulisano da „država jemči posebnu zaštitu nacionalnim manjinama radi ostvarivanja potpune ravnopravnosti i očuvanja njihovog identiteta” (član 14).

Način ostvarivanja individualnih i kolektivnih prava pripadnika nacionalnih manjina<sup>3</sup> uređen je *Zakonom o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina*. Prema ovom Zakonu „pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na vaspitanje i obrazovanje na svom jeziku, odnosno govoru u ustanovama predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja”, pri čemu „obrazovanje na jeziku nacionalne manjine ne isključuje obavezno učenje srpskog jezika” (član 13).

Određena ovlašćenja u oblasti kulture, obrazovanja, obaveštavanja i službene upotrebe jezika i pisma nacionalnih manjina poverena su nacionalnim savetima nacionalnih manjina, što je regulisano *Zakonom o nacionalnim savetima nacionalnih manjina*. Ovlašćenja u oblasti obrazovanja odnose se, pored ostalog, na pravo osnivanja ustanova vaspitanja i obrazovanja, učešće u upravljanju ustanovama, predlaganje planova i programa nastave i učenja za sadržaje koji izražavaju posebnost nacionalne manjine, davanje mišljenja o nastavnim programima srpskog jezika kao nematernjeg, davanje mišljenja o udžbenicima i nastavnim sredstvima na jeziku i pismu nacionalne manjine.

---

<sup>3</sup> Nacionalne manjine su definisane kao manjinske zajednice u jednom društvu, koje imaju svoju matičnu zemlju (liberalni princip), ali isto tako i zajednice koje pokazuju kulturnu posebnost (etnički princip) (Đurić i dr. 2014: 10).

Upotrebu jezika u obrazovno-vaspitnom radu reguliše *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Za pripadnike većinskog naroda obrazovno-vaspitni rad ostvaruje se na srpskom jeziku i ćirilichnom pismu, dok se za pripadnike nacionalne manjine ostvaruje na jeziku, odnosno govoru i pismu nacionalne manjine. Zakon predviđa i mogućnost dvojezične nastave. Ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada na jeziku nacionalne manjine, ili dvojezično – na jeziku nacionalne manjine i na srpskom jeziku, kao i na stranom jeziku i jeziku nacionalne manjine, predviđeno je za predškolsko obrazovanje i vaspitanje (na osnovu *Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, član 5), za osnovno obrazovanje i vaspitanje (na osnovu *Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, član 12) i za srednje obrazovanje i vaspitanje (na osnovu *Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju*, član 5). Tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja, ukoliko se obrazovanje stiče na jeziku nacionalne manjine, stranom jeziku ili dvojezično, učenje srpskog jezika je obavezno. Ukoliko učenik pripadnik nacionalne manjine nastavu pohađa na srpskom jeziku, organizuje se nastava jezika nacionalne manjine s elementima nacionalne kulture kao izborni program.

Osim ovim aktima, Srbija je opredeljenost ka zaštiti manjinskih jezika potvrdila i potpisivanjem i ratifikovanjem Evropske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima (Bugarski 2009: 72).

### 3. PROBLEM POZNAVANJA SRPSKOG JEZIKA

Slabi rezultati u ovladavanju srpskim jezikom, kao što je već napomenuto, prisutni su najviše kod učenika mađarskog i albanskog maternjeg jezika koji žive u pretežno homogenim etnojezičkim zajednicama. To su sredine u kojima se komunikacija dominantno odvija na manjinskom jeziku, učenici su retko u prilici da budu u kontaktu s govornicima srpskog jezika i nemaju potrebe da se služe srpskim jezikom radi zadovoljavanja osnovnih životnih potreba. Neretka je situacija da srpski uče isključivo u okviru školske nastave.

Problem slabog vladanja srpskim jezikom, uprkos višegodišnjem učenju, istican je u raznim prilikama. Posebno su značajne inicijative koje potiču iz navedenih manjinskih zajednica. Tako je Nacionalni savet mađarske nacionalne manjine od 2010. godine u više navrata inicirao susrete s predstavnicima Ministarstva prosvete, Nacionalnog prosvetnog saveta Republike Srbije i Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja s ciljem da se pronađe rešenje za modifikaciju plana i programa za Srpski kao nematernji jezik. U cilju poboljšanja znanja srpskog jezika ovaj Savet od 2008. godine organizuje posebne kurseve za učenike osnovnih i srednjih škola. Od 2011. organizuje i intenzivne kurseve

srpskog jezika koji se ostvaruju tokom septembra kao priprema za pohađanje nastave na srpskom jeziku na nekom od fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Efikasnije učenje i usvajanje srpskog jezika Nacionalni savet mađarske nacionalne manjine postavio je kao jedan od strateških ciljeva u dokumentu *Razvojna strategija obrazovanja za period 2010–2016. godine*.<sup>4</sup>

Kao prioritetan zadatak integracije i rada s mladima, naročito formalno i neformalno obrazovanje, postavilo je i Koordinaciono telo Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa još 2008. godine. Nedovoljno znanje srpskog jezika albanske nacionalne manjine pokazalo se kao jedan od ključnih problema. Godine 2014. sprovedeno je sveobuhvatno istraživanje koje je sagledalo različite aspekte pitanja učenja srpskog kao nematernjeg jezika u pomenutim sredinama. Tokom istraživanja obavljani su testiranje i razgovor s učenicima, sprovedeni su anketni intervjui s nastavnicima, direktorima škola i roditeljima, vođeni su razgovori s donosiocima odluka na lokalnom i nacionalnom nivou, prikupljena su mišljenja medija, civilnog društva, predstavnika državnih organa i privrednog sektora. Rezultati istraživanja izloženi su u *Studiji o mogućnostima unapređenja nastave i učenja Srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa* (Bošković i dr. 2014). Dva su ključna nalaza ovog istraživanja: 1) testiranje je potvrdilo da najveći broj učenika nema funkcionalno znanje srpskog u meri da mogu ostvariti osnovnu komunikaciju i 2) sve anketirane grupe sagovornika saglasne su u tome da je znanje srpskog jezika potrebno.

Jedan od uzroka neefikasne nastave Srpskog kao nematernjeg jezika nesumnjivo je nedovoljna kvalifikovanost nastavnika. Istraživanja su pokazala da mnogi nastavnici koji realizuju ovu nastavu nemaju odgovarajuće kompetencije. Tako je, na primer, istraživanje sprovedeno u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa na jugu Srbije (Bošković i dr. 2014: 82–83) pokazalo da se od 41 nastavnika nijedan nije stručno obrazovao za nastavu Srpskog kao nematernjeg jezika, tj. nijedan ne ispunjava uslove propisane *Pravilnikom o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika*. Osnovni uzrok nesumnjivo je činjenica da na fakultetima centralne i južne Srbije doskora i nije postojalo usmerenje koje bi obuhvatalo specifičnosti nastave ovog predmeta. Na severu Srbije situacija je nešto drugačija budući da još od osamdesetih godina XX veka na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu postoji studijska grupa koja obrazuje nastavni kadar upravo ovog profila. Ipak, i u tim krajevima uočeno je da nastavu

---

<sup>4</sup> Up. detaljnije o aktivnostima koje Nacionalni savet mađarske nacionalne manjine preduzima u cilju poboljšanja znanja srpskog jezika u radu Zvekić-Dušanović (2016).

izvode i oni koji nisu završili ovu studijsku grupu. U nedostatku stručnog kadra nastavu izvode nastavnici srpskog kao maternjeg jezika ili čak i drugih usmerenja.

S ciljem da nastavnici koji već drže nastavu ovog predmeta steknu kompetencije koje nisu stekli tokom svog školovanja, 2013. godine je na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, u okviru programa celoživotnog učenja, počeo da se realizuje Program za polaganje dodatnih ispita za izvođenje nastave srpskog jezika kao nematernjeg. Program predviđa sticanje temeljnih znanja iz glotodidaktike, metodike nastave drugog/stranog jezika, jezika u kontaktu i književnih veza, te njihovu primenu u metodičkoj praksi. Do početka 2021. godine ovaj program je upisalo osamdeset četiri polaznika, od kojih ga je četrdeset uspešno završilo.

Na osnovu sveobuhvatne analize nastave Srpskog kao nematernjeg jezika u osnovnim školama u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa, stručni tim koji je radio na realizaciji Studije (Bošković i dr. 2014) sačinio je preporuke za unapređenje nastave ovog predmeta. Jedna od preporuka jeste i organizovanje obuke za nastavnike, koja će se fokusirati na ključne teme metodike nastave nematernjeg jezika. Prvi ciklus obuka održan je već u prvoj polovini 2015. godine, u trajanju od osam dana raspoređenih u dve četvorodnevne etape. Među preporukama bilo je i uvođenje asistenata (koji su, takođe, pohađali obuku) kao pomoć nastavnicima u stručnom, kreativnom i diferenciranom pristupu ovoj nastavi. Asistenti su uključeni u nastavu školske 2015/16. godine i, zajedno s nastavnicima, počeli su da primenjuju novonaučena metodička znanja u praksi. Preporukama datim u Studiji (Bošković i dr. 2014) predviđeno je kontinuirano praćenje uspeha učenika nakon obuka i uvođenja asistenata. S tim ciljem organizuje se periodično testiranje učenika. Ubrzo nakon obuka i uvođenja asistenata uočen je izvestan napredak u usvajanju srpskog jezika (Krajišnik i dr. 2019).<sup>5</sup>

Procenjeno je, takođe, da je jedan od uzroka otežanog usvajanja većinskog jezika i neadekvatan program za predmet Srpski kao nematernji jezik. Stoga će se u narednom odeljku ukratko prikazati karakteristike programa koji je prethodio reformisanom.

---

<sup>5</sup> Rad s asistentima je nastavljen i nakon uvođenja novog programa, o čemu se govori u odeljku 6. ovoga rada.

#### 4. TRADICIJA NASTAVE SRPSKOG KAO NEMATERNJEG JEZIKA

Nastava Srpskog kao nematernjeg jezika ima dugu tradiciju. Ovaj se predmet počeo izučavati odmah nakon Drugog svetskog rata (Burzan 1984: 5). Već tada postavljeni ciljevi odražavali su težnju koja je i danas prisutna – produktivno ovladavanje srpskim jezikom i osposobljavanje za svakodnevnu komunikaciju. Prvi programi bili su koncipirani prema tradicionalnoj gramatičko-prevodnoj metodi, određivali su učenje određenog broja reči i osnova gramatike srpskog jezika, sadržaj nije bio sistemski obrađen za potrebe nastave drugog jezika. Prekretnicu je činila 1966. godina kada je sačinjen program u koji su ugrađena tadašnja savremena znanja iz glotodidaktike, psihologije i lingvistike. U prvi plan je, umesto učenja izolovanih reči i gramatičkih pravila, stavljeno formiranje i razvijanje govornih navika (Kočiš 1966). Iz obilja jezičkog materijala izdvojeni su oni modeli koji predstavljaju neophodan minimum za svakodnevnu komunikaciju. Iz stava da se jezik usvaja putem uvežbavanja i automatizacije jezičkih modela, preporuke da se to ostvaruje putem raznovrsnih strukturnih vežbi, zastupanja implicitnog pristupa gramatici i isključivanja maternjeg jezika sa časa, može se zaključiti da su autori ovog programa bili upoznati i da su primenili postavke audio-lingvalnih i audio-vizuelnih metoda učenja stranog jezika, koje su bile aktuelne polovinom XX veka. Ubrzo, već sedamdesetih godina XX veka, uvidelo se da je potrebna diferencijacija programa, zbog različitih maternjih jezika učenika. To se nastojalo postići određivanjem osnovnog i proširenog dela programa. Ipak, ova diferencijacija je bila minimalna, sastojala se od nešto više modela u proširenom delu programa. Tokom proteklih decenija zadržana je ova koncepcija programa. Jedina suštinska izmena odvijala se postepeno devedesetih godina, a sastojala se od dodavanja obaveznih tekstova za obradu. Ovaj se potez pokazao kao pogrešan za učenike koji slabo vladaju srpskim jezikom, jer su gramatičke i leksičke karakteristike unetih književnih tekstova prevazilazile njihove mogućnosti. Obaveza da se obrađuju originalni književni tekstovi dovela je do slabljenja motivacije za rad i učenika i nastavnika budući da je takav zahtev bio nerealan prvenstveno za učenike mađarskog i albanskog maternjeg jezika.

Posledica minimalne diferencijacije ovog programa jeste da su se pred jedne učenike postavili preveliki zahtevi, dok su drugi bili uskraćeni za mogućnost bržeg i kvalitetnijeg napredovanja.

## 5. KONCEPCIJA NOVOG PROGRAMA

Tokom 2017. godine, u organizaciji Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, uz podršku misije OEBS-a u Srbiji, sačinjen je predlog novog programa za predmet Srpski kao nematernji jezik za osnovnu i srednju školu.<sup>6</sup> Za ovaj posao angažovani su univerzitetski nastavnici s iskustvom i kompetencijama u nastavi stranog i nematernjeg jezika, nastavnici praktičari u osnovnim i srednjim školama, a održani su i sastanci s predstavnicima nacionalnih manjina u cilju dobijanja mišljenja o strukturi i sadržajima novog programa. Tako standardi i program predstavljaju spoj teorijskog znanja i praktičnog iskustva, što bi trebalo da rezultuje optimalnim rešenjima.

U koncipiranju novog programa za ovaj predmet pošlo se od *Pravilnika o opštim standardima postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih* (2017). Jedna od karakteristika *Standarda* jeste diferencijacija postignuća učenika na osnovnom, srednjem i naprednom nivou u okviru svakog ciklusa obrazovanja. U Programu za predmet Srpski kao nematernji jezik ovo je primenjeno stvaranjem dve varijante. Prva, koja se naziva varijanta A, predviđena je za učenike za koje se procenjuje da mogu dostići osnovni nivo standarda, a to su učenici čiji maternji jezik pripada neslovenskim jezicima i koji žive u pretežno homogenim sredinama. Druga, varijanta B, pokriva srednji i napredni nivo, i primerena je učenicima čiji maternji jezik pripada slovenskim jezicima i koji žive u mešovitim sredinama. Bez obzira na nivo postignuća, oba programa imaju za cilj da omoguće učenicima da vode usmenu i pisanu komunikaciju na srpskom jeziku, da se uključe u život zajednice i ostvare svoja osnovna demokratska prava i dužnosti i da razviju jednu od temeljnih vrednosti demokratskog društva – interkulturalnost.

U obe varijante definisani su Ishodi (kojima se opisuje šta će učenik biti u stanju da razume i iskaže po završetku određene oblasti), Oblasti (Jezik, Književnost i Jezička kultura) i Sadržaji (kojima se određuju građa koju učenici treba da savladaju u okviru svake oblasti).

Treba napomenuti da je, kako u izradi Standarda tako i u izradi Programa, konsultovan *Zajednički evropski okvir za učenje jezika (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2001)*, te

---

<sup>6</sup> Detaljno se o koncepciji novog programa govori u radu Zvekić-Dušanović (2020).

su sugestije koje se tamo mogu naći ugrađene u ova dokumenta u skladu sa specifičnostima naše sredine.

Metodički gledano, i u pristupu nastavi Srpskog kao nematernjeg jezika neophodna je suštinska diferencijacija. Da bi bila efikasna, nastava se mora prilagođavati konkretnim učenicima. U zavisnosti od maternjeg jezika i uže etnojezičke sredine ona se mora kretati između principa nastave stranog jezika i srpskog kao maternjeg jezika. Za učenike mađarskog i albanskog maternjeg jezika iz homogenih sredina primereni su postupci koji se preporučuju za nastavu stranog jezika, a što se ostalih tiče, ova se nastava može približiti nastavi srpskog kao maternjeg jezika. Raspoloživo vreme (2–3 časa nedeljno u zavisnosti od razreda) treba optimalno iskoristiti. U praksi to znači da učenicima koji nastavu prate po varijanti A treba obezbediti dovoljno vremena za bazično usvajanje srpskog jezika, stvoriti bogat komunikativni kontekst na času simuliranjem svakodnevnih životnih situacija u skladu s uzrastom. Od učenika koji prate varijantu B može se očekivati brži i obuhvatniji napredak, raspoloživo vreme treba iskoristiti za unapređivanje već postojećih jezičkih sposobnosti uz korišćenje pozitivnog transfera iz nastave maternjeg jezika.

## 6. IMPLEMENTACIJA NOVOG PROGRAMA

Sredinom 2018, ponovo u saradnji sa Misijom OEBS-a u Srbiji, osmišljena je metodologija praćenja novog programa nastave i učenja, urađeni su upitnici za nastavnike i ulazni testovi za učenike prvog i petog razreda osnovnog obrazovanja i vaspitanja, kao i za učenike prvog razreda gimnazije. Nakon usvajanja i objavljivanja programa, istraživanje je započeto u septembru 2018, a Program je počeo da se primenjuje od školske 2018/19. godine u prvom i petom razredu osnovne škole i u prvom razredu srednje škole, što znači da njegova potpuna implementacija treba da bude sprovedena u školskoj 2021/22. godini. Prethodilo mu je uvođenje Standarda postignuća, koji su rezultat dvogodišnjeg rada ekspertskeg tima s predistraživanjem i javnom raspravom, uz podršku i organizaciju Misije OEBS-a u Srbiji, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZVKOV). Za potrebe njihove implementacije, imajući u vidu realne potrebe učenika, ali i pravila principa funkcionalnog pristupa učenju jezika, sačinjen je priručnik (*Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih – Priručnik za nastavnike* (Krajišnik, Zvekić-Dušanović 2017)) u kom su postavljeni novi zahtevi i drugačiji prioriteti od onih

kojih su iskazani u starom nastavnom programu za Srpski kao nematernalni jezik i na osnovu kojih je dat predlog novog nastavnog programa i udžbenika koji će s njima biti usklađeni. Sačinjeni su i važni dokumenti kao što je *Pravilnik o opštim standardima postignuća za predmet Srpski kao nematernalni jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih* i *Program nastave i učenja Srpskog kao nematernalnog jezika*. Objavljeni su novi udžbenici i pomoćna nastavna sredstva (*Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernalni jezik za prvi ciklus osnovnog obrazovanja* (Krajišnik, Dognar 2018); *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernalni jezik za drugi ciklus obaveznog obrazovanja* (Krajišnik, Dognar 2019a); *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernalni jezik za treći ciklus osnovnog obrazovanja* (Krajišnik, Dognar 2019b)) kako bi se nastavnicima omogućila lakša primena novih programa za predmet Srpski kao nematernalni jezik.

Izradom novih programa pokrenuta je značajna reforma nastave srpskog kao nematernalnog jezika. Zajedničkim nastojanjima eksperata i nastavnika praktičara radilo se na kreiranju konačne verzije programa. Program je predstavljen nastavnicima osnovnih i srednjih škola, a interesovanje za njegovo predstavljanje bilo je veoma veliko, te su prisustvovali nastavnici iz raznih krajeva Srbije, koji predaju u školama srpski jezik kao nematernalni. Njima su prikazana dokumenta koja prate postavljen zadatak da se posebno tretiraju homogena i heterogena okruženja. Direktori škola su zamoljeni da proslede Program svim nastavnicima srpskog kao nematernalnog da bi dali svoje mišljenje kako bi ga ekspertski tim po potrebi modifikovao.

Da bi se osiguralo da program bude što uspešnije implementiran, izabrana je Radna grupa koju su činili lingvisti, metodičari nastave stranog jezika, univerzitetski profesori, nastavnici i stručnjaci sa praktičnim iskustvom u podučavanju srpskog kao nematernalnog jeziku u manjinskim zajednicama, a uključivala je i predstavnike ZUOV-a i ZVKOV-a. Jedan od kriterijuma za izbor članova Radne grupe bilo je njihovo učešće u razvoju standarda i stručnost u nastavi srpskog jezika i književnosti. Pomenuti ekspertski tim održao je obuke za preko tri stotine nastavnika od severa do juga Srbije, koji su na taj način edukovani da predaju srpski kao nematernalni po novim programima. Prvo su 2017/18. godine održane obuke iz primene standarda postignuća, a 2018/19. iz primene novih programa. Pozivi za obuku poslani su svim školama u kojima se uči srpski kao nematernalni jezik, a najveći odziv bio je u mađarskim sredinama, gde je najviše nastavnika prepoznalo značaj obuke i čitavog projekta. Potreba za obučavanjem nastavnika proistekla je iz činjenice da je kvalitet nastave srpskog kao nematernalnog



jezika bio nizak, što je otežavalo dalje obrazovanje i zapošljavanje. Namera je bila da se ojačaju metodičke kompetencije nastavnika i ponude praktični alati za uspešnu realizaciju programa, da se nastavnici edukuju kako da čitaju i primenjuju standarde, da savladaju način prenošenja znanja, da prvo oni nauče kakvo, koje i koliko znanje treba da prenesu đacima da bi ovi, kada završe četvrti i osmi razred osnovne škole, i srednju školu, umeli da govore srpski jezik.

Obuke su, takođe, održane za prosvetne savetnike iz osam školskih uprava Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja u kojima se odvija nastava i na jezicima nacionalnih manjina da bi mogli kvalitetnije pratiti i vrednovati obrazovno-vaspitni proces u školama.

Zbog dodatne otežavajuće okolnosti u albanskim sredinama, gde je izražen nedostatak nastavnika kvalifikovanih za srpski kao nematernji, OEBS je u školskoj 2018/19. godini, uz podršku albanske zajednice, angažovao kvalifikovane asistente u nastavi koji pružaju podršku nastavnicima srpskog kao nematernjeg jezika u izvođenju nastave u četiri osnovne škole u Bujanovcu i Preševu. Tako je devetoro nastavnika imalo podršku u izvođenju nastave srpskog za oko 750 učenika. Ova akcija je donela dobre rezultate, jer se kvalitet nastave podigao na viši nivo pa je, samim tim, i omogućeno osposobljavanje učenika za komunikaciju na srpskom jeziku. Međutim, prema svedočenjima asistenata, ali i samih nastavnika, bilo je dosta nastavnika koji su nastavni proces u potpunosti prepustili svojim asistentima. Time se obim posla asistenata znatno povećao, dok nastavnici nisu radili na sopstvenom usavršavanju u praksi, te su po odlasku asistenata nastavili da drže nastavu na način koji nije mogao doneti željene rezultate.

## 7. REZULTATI PRVIH TESTIRANJA

Kontinuirano praćenje efekata primene standarda i novih programa planirano je u vidu cikličnih testiranja učenika u raznim školama, nakon uvođenja programa po razredima. Tako su do sada testirani učenici 1. i 5. razreda osnovne škole i 1. razreda gimnazije u oktobru 2018. godine (inicijalno) i u maju 2019. godine (završno).<sup>7</sup> S obzirom na to da su uvedeni programi A i B za učenike homogene i heterogene jezičke sredine, za svaki razred su napravljena po dva testa, jedan za učenike iz homogenih sredina (test po A programu) i jedan za učenike iz heterogenih sredina (test po B programu). Jedino je za učenike 1. razreda osnovne

---

<sup>7</sup> Prošle, 2020. godine, planirano testiranje nije održano zbog epidemiološke situacije nastale zbog pandemije virusa KOVID-19.

škole pripremljen jedan test bez obzira na jezičko okruženje, jer se pošlo od pretpostavke da učenici 1. razreda u homogenim sredinama nemaju nikakvo ili skoro nikakvo predznanje srpskog jezika, te ne vredi praviti poseban test koji bi, praktično, proveravao neznanje. Testiranje je bilo anonimno, a učenicima i nastavnicima je rečeno da rezultati testa ne utiču na njihov školski uspeh, niti se beleže u dnevnik.

Sadržaj svakog testa bio je u direktnoj vezi s programom za 1. i 5. razred osnovne škole i 1. razred gimnazije, i uslovljen standardima iz oblasti Jezik i Jezička kultura za predmet Srpski kao nematernji jezik, dok se znanje iz oblasti Književnost nije testiralo. Testom su se proveravale sledeće jezičke veštine: 1. slušanje (za sva tri razreda); 2. čitanje (za 5. razred i 1. razred gimnazije); 3. pisanje (za 5. razred i 1. razred gimnazije): a) poznavanje oba pisma srpskog jezika; b) vođena pisana produkcija; c) funkcionalna gramatička pismenost – pravilna upotreba gramatičkih oblika standardnog jezika u jezičkom kontekstu i d) upotreba leksike iz tematskih oblasti bliskih uzrastu učenika; 4. govor: verbalno iskazivanje aktivnosti i naziva predmeta i osoba iz neposrednog okruženja – pojedinačne reči i jednostavne rečenice (za 1. razred osnovne škole).

Testiranje je vršeno u dve faze putem inicijalnih i završnih testova. Da bi se rezultati lakše uporedili i valorizovali, testovi su imali istu strukturu, ali se sadržaj razlikovao u skladu s ishodima predviđenim za svaki razred. Sadržaj inicijalnog testa zasnivao se na ishodima iz prethodnog razreda (osim za 1. razred), a sadržaj završnog testa na ishodima za razred koji učenici završavaju. Na ovaj način su se mogli izvesti komparativni zaključci o ukupnim postignućima učenika u ovom predmetu, ali i uporediti pojedine jezičke veštine.

Rezultati dobijeni testiranjem pokazali su sledeće:<sup>8</sup>

7.1. U prvom razredu osnovne škole poboljšale su se veštine slušanja i govorenja. Mada je napredak bio relativno mali na kraju u odnosu na početak školske godine, nivo kompetencija nakon dva polugodišta bio je viši. Njihov napredak je direktno uslovljen jezičkim okruženjem u kojem žive, jer je razlika bila najveća u homogenom okruženju u poređenju s uslovno heterogenim i heterogenim. Iz toga se može zaključiti da su đaci iz homogene sredine u relativnom smislu najviše napredovali.

---

<sup>8</sup> Podaci su preuzeti iz *Izveštaja o rezultatima primene novog nastavnog programa i učenje srpskog kao nematernjeg jezika* (ZUOV, OEBS 2019), koji su autorke dobile ljubaznošću Dejanke Milijić Subić, zamenice direktora Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.

Ciklus	Frekvencija učenika			Aritmetička sredina	Standardna devijacija
	Minimum	Maksimum			
1.	149	0	15	8,22	4,784
2.	159	2	15	9,35	3,292

Tabela 1. Deskriptivna statistika – slušanje

Veština govorenja merena je skalom s rasponom od 0 do 30 poena, te je u prvom talasu prosečan broj osvojenih poena iznosio 9,4, a u drugom 12,74.

Talas	Frekvencija učenika			Aritmetička sredina	Standardna devijacija
	Minimum	Maksimum			
1	149	0	30	9,40	10,887
2	159	0	30	12,74	11,890

Tabela 2. Deskriptivna statistika – govor

T testom<sup>9</sup> utvrđeno je da je razlika između grupa statistički značajna ( $t = -2,388$ ; sig = 0,018) ali mala (Koenov D = 0,277)<sup>10</sup>, što znači da se veština slušanja neznatno bolje razvila na kraju školske godine u odnosu na početak. Jednofaktorska analiza varijanse<sup>11</sup> pokazala je da homogeno, uslovno homogeno i heterogeno jezičko okruženje u oba ciklusa pokazuju statistički značajnu razliku u nivou znanja. Na početku školske godine heterogena grupa je u proseku osvojila 35,25 poena, uslovno heterogena 12,14, a homogena svega 5,15 ( $F = 408,746$ , sig = 0,000). Na kraju školske godine prosečni broj poena je porastao ( $F = 412,386$ , sig = 0,000), iako se raspored nije promenio: prosečan broj poena kod đaka iz heterogene grupe iznosio je 38,14, kod đaka iz uslovno heterogene 16,27 poena, a kod onih iz homogene 10,81.

<sup>9</sup> T testom se testira značajnost razlika između dve grupe i proverava da li se rezultati na kraju školske godine zaista razlikuju od onih na njenom početku. Statistički značajan test pokazuje da razlika između dve grupe nije slučajna.

<sup>10</sup> Koenov D iznad 0,2 smatra se malim, iznad 0,5 srednjim, iznad 0,8 velikim, a iznad 1 veoma velikim.

<sup>11</sup> Analiza varijanse je analitički model za testiranje značajnosti razlika između tri i više grupa.

		Ciklus	
		1	2
<b>Jezičko okruženje</b>	homogeno	5,15	10,81
	uslovno heterogeno	12,14	16,27
	heterogeno	35,25	38,14

Tabela 3. Prosečni rezultati prema jezičkom okruženju

Sva tri jezička okruženja pokazala su statistički značajnu razliku u prosečnom broju poena na testu. U heterogenom ( $t=-2,394$ ,  $\text{sig}=0,018$ ; Koenov  $D=0,45$ ) i uslovno heterogenom ( $t=-2,259$ ,  $\text{sig}=0,028$ ; Koenov  $D=0,574$ ) jezičkom okruženju efekat razlike je bio srednji, dok je u homogenom okruženju bio izuzetno velik ( $t=-8,296$ ,  $\text{sig}=0,000$ , Koenov  $D=1,446$ ), što potvrđuje da su đaci iz homogene sredine najviše napredovali.

7.2. U petom razredu osnovne škole posebno su testirani đaci koji uče SKNM po programu A i po programu B. Kod onih na početnom nivou znanja srpskog jezika znatno se poboljšala veština slušanja, malo veština pisanja, ali je u čitanju uočena stagnacija. S druge strane, slabije rezultate imali su učenici na srednjem nivou znanja. U slušanju i pisanju nisu utvrđene promene, dok je kompetencija čitanja opala na kraju u odnosu na početak školske godine. Celokupan rezultat pokazao je da su đaci koji su testirani po programu A na drugom merenju imali bolje rezultate, dok oni koji su testirani po programu B nisu napredovali, što ukazuje na to da je veći efekat postignut kod đaka iz homogenih sredina.

Tip programa	Ciklus	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. devijacija		
Program A	slušanje	1	1	15	8,11	2,569	
		2	4	15	10,15	2,680	
	čitanje	1	0	10	5,74	2,113	
		2	2	10	5,82	2,223	
	pisanje	1	0	24	6,22	5,864	
		2	0	29	7,85	6,689	
	ukupan skor	1	2	49	20,07	8,791	
		2	7	53	23,82	10,079	
	Program B	slušanje	1	1	15	13,66	2,247
			2	5	15	14,24	1,135
čitanje		1	0	10	9,07	1,696	
		2	1	10	8,00	1,554	
pisanje		1	0	30	19,59	8,212	
		2	0	30	23,86	8,291	
ukupan skor		1	8	55	42,32	10,876	
		2	11	54	46,10	8,291	

Tabela 4. Deskriptivna statistika prema vrsti testa

Kompetencija slušanja kod đaka koji uče po programu A imala je srednju vrednost od 8,48 na početku školske godine, dok je na kraju iznosila 10,15. T test je pokazao statistički značajnu razliku između grupa ( $t = -4,850$ ;  $\text{sig} = 0,000$ ), te da je efekat razlike srednje veličine (Koenov  $D = 0,777$ ), iz čega možemo zaključiti da je postignut solidan pomak.

U veštini čitanja đaci nisu napredovali, jer je srednja vrednost učenika koji idu po programu A ostala ista od početka do kraja školske godine (5,74 i 5,82). Za razliku od njih, đaci koji uče po programu B na kraju godine pokazali su slabije znanje u odnosu na njen početak. Srednja vrednost je na početku iznosila 9,07 da bi na kraju pala na 7,41, što pokazuje statistički značajnu razliku ( $t = 3,694$ ;  $\text{sig} = 0,000$ ), s velikim efektom (Koenov  $D = -0,656$ ).

U veštini pisanja đaci nisu pokazali veće znanje, jer je prosečan broj poena onih kojima je testirana veština pisanja po programu A početkom školske godine iznosio 6,22, dok je na kraju bio nešto viši (7,85), što nije statistički značajno, a rezultati su daleko ispod proseka skale (15 poena). Slična situacija, samo sa nešto boljim prosečnim rezultatima, uočena je kod onih đaka koji pohađaju ovaj predmet prema programu B. Rezultat na početku školske godine (19,52) nije statistički značajno različit u odnosu na onaj na kraju (23,86).

7.3. U prvom razredu gimnazije, takođe, posebno su testirani đaci koji su radili po programu A i po programu B. Oni na početnom nivou pokazali su statistički značajnu razliku kod veština slušanja i pisanja, ali su kompetencije

čitanja stagnirale. Posmatrano u celini, očigledna je razlika u nivou znanja na početku i na kraju školske godine. Đaci na srednjem nivou znanja ni u jednoj jezičkoj veštini nisu značajno napredovali, pa je potvrđen veći efekat programa u homogenim jezičkim sredinama.

Tip programa	Ciklus	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. devijacija		
<b>Program A</b>	slušanje	1	5	15	10,11	1,977	
		2	3	15	11,00	2,723	
	čitanje	1	3	10	6,63	1,629	
		2	3	10	6,80	1,769	
	pisanje	1	0	24	9,00	5,747	
		2	0	29	11,69	6,519	
	ukupan skor	1	10	49	25,75	7,980	
		2	16	51	29,49	8,603	
	<b>Program B</b>	slušanje	1	5	15	13,18	1,900
			2	5	15	13,46	1,967
čitanje		1	4	10	8,67	1,421	
		2	4	10	8,72	1,540	
pisanje		1	1	30	21,23	7,027	
		2	3	30	22,42	7,042	
ukupan skor		1	19	55	43,08	8,958	
		2	18	55	44,59	9,357	

Tabela 5. Deskriptivna statistika prema vrsti testa

Prosečna vrednost 10,11 na početku školske godine, odnosno 11,00 na njenom kraju postignuta je u veštini slušanja kod đaka koji rade po programu A. Razlika je statistički značajna ( $t = -2,052$ ;  $\text{sig} = 0,043$ ), ali je njen efekat relativno mali (Koenov  $D = 0,371$ ). Prosečan rezultat đaka koji rade po programu B ostao je isti na kraju školske godine u odnosu na početak (13,18 i 13,46).

U veštini čitanja nisu napredovali ni đaci koji pohađaju ovaj predmet po programu A, ni oni koji ga pohađaju po programu B. Srednje vrednosti nisu statistički značajne, jer su na početku i kraju školske godine za početni nivo znanja iznosile 6,63 i 6,80, dok su za srednji nivo znanja bile 8,67 i 8,72.

Skala kojom je merena veština pisanja imala je raspon od 0 do 30 bodova, a đaci koji su radili test za program A sa prosečno osvojenih 9 poena bili su ispod teorijskog proseka skale (15 poena). Pri tom, niko nije dobio maksimalan broj bodova (najviše 24). Uprkos proseku od 11,69 poena u drugom talasu, koji je i

dalje ispod teorijskog proseka, rezultati dobijeni na kraju školske godine statistički su značajno bolji ( $t = -2,426$ ;  $\text{sig} = 0,017$ ). Međutim, iako je razlika značajna, njen efekat je relativno mali (Koenov  $D = 0,439$ ).<sup>12</sup> Razlika nije statistički značajna kod đaka koji su testirani po programu B s obzirom na to da su osvojili u proseku 21,23 poena na početku školske godine, a 22,42 na njenom kraju, što pokazuje da između ova dva talasa nije došlo do promene u pokazanom znanju.

## 8. ZAKLJUČAK

S obzirom na to da je školska 2018/19. godina bila prva godina u kojoj je rađeno po novom programu, koji je značajno promenjen u odnosu na prethodni, pozitivni rezultati u postignućima učenika i pomaci svakako ohrabruju. Dobijeni rezultati pokazuju da je Program dao najbolje rezultate u homogenim jezičkim sredinama (albanska i mađarska nacionalna manjina), dok su u drugim sredinama rezultati nešto slabiji. Razloga može biti nekoliko. Znanje, odnosno predznanje srpskog bilo je najmanje kod učenika iz homogene sredine, posebno u 1. razredu osnovne škole, te je i najmanji pomak u ovladavanju jezikom bio vidljiviji nego u heterogenim sredinama. Pored ovoga, voditelji oba talasa obuka svedočili su da su nastavnici u homogenim sredinama bili spremniji da doslednije primenjuju preporuke novog programa, jer im znatno olakšava rad s učenicima koji poseduju minimalno jezičko znanje, nego nastavnici u heterogenim sredinama čiji su učenici značajno komunikativniji na srpskom jeziku, te nisu osećali veliku potrebu da menjaju svoj način rada i prilagode ga novom programu.

S ciljem daljeg unapređivanja nastave Srpskog kao nematernjeg jezika, kako bi se do kraja školovanja obezbedilo funkcionalno vladanje ovim jezikom svih učenika, potrebno je kontinuirano ohrabrivati nastavnike da primenjuju sadržaje i preporuke novog programa, da prihvate promene u metodičkom pristupu kako bi usmerili nastavu ka dostizanju predviđenih ishoda i standarda. Neophodno je, takođe, nastaviti kontinuirano testiranje učenika da bi se pratila implementacija Programa i blagovremeno reagovalo na nedostatke i eventualne probleme.

---

<sup>12</sup> Na konačan statistički ishod moglo je uticati to što je bilo zadataka koji su bodovani sa 0 poena, jer je tokom pregleda testova primećeno da su u pojedinim školama učenici došli sa pripremljenim tekstovima (koji nisu odgovarali zahtevu zadatka).

## LITERATURA

- Bošković i dr. (2014). *Studija o mogućnostima unapređenja nastave i učenja Srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa*. Beograd: Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa.
- Bugarski, R. (1997). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa.
- Bugarski, R. (2009). Evropska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima, u *Višejezični svet Melanije Mikeš: zbornik u čast Melanije Mikeš*, ur. P. Vlahović, R. Bugarski, V. Vasić (Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu): 69–81.
- Burzan, M. (1984). *Interferencija u predikatu srpskohrvatske rečenice u jeziku učenika mađarske nacionalnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ђурић, В. и др. (2014). *Попис становништва, домаћинстава и станова 2011. у Републици Србији: етноконфесионални и језички мозаик Србије*. Републички завод за статистику. [Ђурић, В. и др. (2014). *Попис становништва, домаћинстава и станова 2011. у Републици Србији: Етноконфесионални и језички мозаик Србије*. Републички завод за статистику.] Приступљено 3. 6. 2021. URL: <<https://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/Popis2011/Etnomozaik.pdf>>
- Izveštaj o rezultatima primene novog nastavnog programa i učenje srpskog kao nematernjeg jezika* (2019). Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, Misija OEBS u Srbiji.
- Krajišnik, V., Zvekić-Dušanović, D. (2017). *Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih: priručnik za nastavnike*. Beograd: Misija OEBS u Srbiji.
- Krajišnik, V., Dognar, A. (2018). *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernji jezik za prvi ciklus osnovnog obrazovanja*. Organization for Security and Co-operation in Europe. Приступљено 3. 6. 2021. URL: <<https://www.osce.org/mission-to-serbia/402464>>
- Krajišnik, V., Strizak, N., Zvekić-Dušanović, D. (2019). Improving the Teaching of Serbian as a Non-Mother Tongue in Primary Education of Albanian National Minority in Southern Serbia, in *Philological Research Today IX: Early and*



- Beginners' Foreign Language Learning in Formal Education*, eds. A. Jovanović, K. Zavišin, Lj. Đurić (Beograd: Filološki fakultet): 115–132.
- Krajišnik, V., Dognar, A. (2019a). *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernji jezik za drugi ciklus obaveznog obrazovanja*. Organization for Security and Co-operation in Europe. Pristupljeno 3. 6. 2021. URL: <<https://www.osce.org/mission-to-serbia/432383>>
- Krajišnik, V., Dognar, A. (2019b). *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernji jezik za treći ciklus osnovnog obrazovanja*. Organization for Security and Co-operation in Europe. Pristupljeno 3. 6. 2021. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/12/Recnik-3.pdf>>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2017). *Pravilnik o opštim standardima postignuća za predmet srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih*. Pristupljeno 3. 6. 2021. URL: <<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/04/Op%C5%A1ti-standardi-postignu%C4%87a-za-Srpski-kao-nematernji.pdf>>
- Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika*. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 11/2012.
- Ustav Republike Srbije*. Sl. glasnik RS, br. 98/2006.
- Zakon o nacionalnim savetima nacionalnih manjina*. Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 20/2014 – odluka US, 55/2014 i 47/2018.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. Sl. glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 – dr. zakon.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Sl. glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon i 6/2020).
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. Sl. glasnik RS, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon i 10/2019.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*. Sl. glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – dr. zakon i 6/2020.
- Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina*. Sl. list SRJ, br 11/202, Sl. list SCG, br 1/2003 – Ustavna povelja i Sl. glasnik RS, br. 72/2009 – dr. zakon, 97/2013 – odluka US i 47/2018.
- Zvekić-Dušanović, D. (2016). Neka pitanja nastave srpskog kao nematernjeg jezika u homogenim mađarskim i albanskim sredinama u Republici Srbiji, u *Teme jezikoslovne u srbistici kroz dijahroniju i sinhroniju: zbornik u čast Ljiljani Subotić*, ur. J. Dražić, I. Bjelaković, D. Sredojević (Novi Sad: Filozofski fakultet): 667–686.

Zvekić-Dušanović, D. (2020). Konceptija novog programa za predmet Srpski kao nematernji jezik, u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi IV*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik): 173–183.

Dušanka S. Zvekić-Dušanović  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

Jelena R. Redli  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE IN THE REPUBLIC OF SERBIA:  
IN THE PURSUIT OF ADDITIVE BILINGUALISM

*Summary*

Serbian as a non-mother tongue is a compulsory subject in the Republic of Serbia for all students who attend classes in one of the languages of national minorities: Albanian, Bosnian, Bulgarian, Croatian, Hungarian, Romanian, Ruthenian, and Slovak. The aim of teaching this subject is the functional mastery of the Serbian language while preserving and nurturing the mother tongue. Success in mastering the Serbian language is conditioned by a number of factors, the key ones being the typological closeness/difference between the mother tongue and the Serbian language and the ethno-linguistic heterogeneity/homogeneity of the environment in which the students live.

The paper presented some of the specifics of teaching the subject Serbian as a non-mother tongue. The authors pointed out the problem of poor success in mastering the Serbian language, primarily among students from homogeneous language environments who attend classes in Hungarian and Albanian. The concept of acquisition/learning of Serbian as a non-mother tongue in the syllabus from the previous period was reviewed and compared with the new one. It was pointed out that the new syllabus has two variants which differ according to the scope of expectations of mastering the Serbian language. The study presented the first steps in its implementation and the results of the first tests, which aim to monitor the effects of the implementation of the new syllabus. It also focused on the initial and final testing of 1<sup>st</sup> and 5<sup>th</sup> grades elementary students and 1st grade secondary students. The results are encouraging since they show that progress has been made, primarily in homogeneous language environments (Albanian- and Hungarian-speaking students). The paper pointed out the need for continuous monitoring of the syllabus implementation in order to respond in a timely manner to possible shortcomings and problems.

*Key words:* bilingualism, education, national minorities, Republic of Serbia, Serbian as a non-mother tongue.

Primljeno: 4. 6. 2021.

Prihvaćeno: 13. 7. 2021.

## **NAČINI IMENOVANJA I OBRADE KOLOKACIJA U PRIRUČNICIMA ZA SRPSKI JEZIK KAO STRANI**

*APSTRAKT:* Sintagmatska leksička spojivost predstavlja jedan od najvećih problema prilikom usvajanja srpskog kao stranog jezika, posebno kada je reč o kolokacijama – spojevima koji se nalaze u kontinuumu između slobodnih spojeva i idioma. Pretpostavlja se da jedan od uzroka može biti i nedovoljna zastupljenost ili nejasna razgraničenost ovakvih konstrukcija u udžbenicima i priručnicima. Stoga, predmet ovog rada jesu kolokacije u priručnicima za srpski kao J<sub>2</sub>, odnosno načini njihovog imenovanja i obrade. Cilj istraživanja je utvrđivanje postojećeg stanja u nekoliko priručnika namenjenih nastavi i učenju srpskog jezika na nivoima B1, B2 i C1, kako bi se u daljoj perspektivi unapredila nastava jezika u ovom domenu i pojačala svest polaznika kurseva o kolokacijama kao vidu leksičkih spojeva. Korpus za istraživanje sastoji se od priručnika *Naučimo srpski 2*, *Super srpski* i *Priručnik za srpski kao strani jezik*.

*Ključne reči:* kolokacije, jezička terminologija, nastava jezika, srpski jezik kao strani, jezički priručnici, nivo B1, nivo B2, nivo C1.

## **WAYS OF NAMING AND PROCESSING COLLOCATIONS IN COURSEBOOKS OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*ABSTRACT:* Syntagmatic lexical compatibility is one of the biggest problems in adopting Serbian as a foreign language, especially regarding collocations – compounds in a continuum between free compounds and idioms. It is assumed that difficulties may be caused by insufficient representation or unclear demarcation of such constructions in learning materials and textbooks. Consequently, the subject of this paper is naming and processing collocations in manuals for learning Serbian as L<sub>2</sub>. Our research aims to determine the current situation in several coursebooks of Serbian as a foreign language at levels B1, B2, and C1, in order to improve language teaching in this domain and increase the course participants' awareness about collocations as a form of lexical compounds. The research corpus consists of the coursebooks *Let's learn Serbian 2*, *Super Serbian*, and *The Manual for Serbian as a Foreign Language*.

*Key words:* collocations, language terminology, language teaching, coursebooks, Serbian as a foreign language, level B1, level B2, level C1.

## 1. UVOD

Predmet ovog rada predstavljaju kolokacije u priručnicima za srpski jezik kao strani, odnosno načini njihovog imenovanja i obrade u zadacima u okviru različitih nivoa, lekcija i tematskih celina.

Na samom početku predstavimo teorijske postavke i ranija razmatranja problema koji su u neposrednoj vezi sa istraživanjem i čine njegovu polaznu tačku: imenovanje i definisanje kolokacija, mesto kolokacija u ravni sintagmatskih leksičkih spojeva, značaj usvajanja kolokacija prilikom učenja stranog/drugog jezika i obrada kolokacija u priručnicima za J<sub>2</sub><sup>1</sup>. Nakon toga ćemo formulisati ciljeve i izneti osnovne hipoteze, a zatim opisati i korpus na kojem je vršena analiza. Poslednji (i najvažniji) deo rada čini prikazivanje rezultata sprovedene analize, na osnovu čega ćemo izvesti zaključke i ukratko izneti predloge za poboljšanje kvaliteta nastave srpskog jezika kao stranog u domenu usvajanja kolokacija.

## 2. TEORIJSKE POSTAVKE I RANIJA ISPITIVANJA PROBLEMA

### 2.1. Imenovanje i definisanje kolokacija i njihovo mesto među sintagmatskim spojevima

Kolokacije se, kao poseban tip leksičkih spojeva koji se nalazi na prelazu između slobodnih spojeva i idioma, čak i u stručnoj literaturi različito imenuju. Tako G. Blagus-Bartolec (Blagus-Bartolec 2008) pored naziva *kolokacija* navodi i ostale koji se mogu susresti, poput: *spojevi reči, leksičke skupine, sintagme, izrazi, izričaji, lokacije, idiomi, sveze, višerečnice* i slično, a ona sama uvodi termin *kolokacijske sveze*. Kao što se može primetiti, svaki od naziva nastoji da preciznije približi fenomen kolociranja – povezivanja reči u jednu čvršću strukturu, imajući u vidu njihovu leksičku i gramatičku spojivost. Međutim, većina datih naziva je ili previše uopštena, ili izaziva zabunu i svrstava ih među druge tipove sintagmatskih leksičkih spojeva. Što se same definicije kolokacija tiče, takođe nailazimo na donekle različite uglove posmatranja. Primera radi, Silić i Pranjković (Silić–Pranjković 2008: 261) kolokacije opisuju kao spojeve reči ili spojeve sintagmema jedinice leksičkog nivoa koje se sastoje od najmanje dve povezane sastavnice ili tagmeme, tj. autosemantične reči ili oblika. Većina leksikologa (Halliday et al.

---

<sup>1</sup> Strani, nematernji, drugi jezik.

1964: 33; Ridout–Waldo–Clarke 1970; Backlund 1973; Seaton 1982; Crystal 1985: 55; Cruse 1986: 40) kolokaciju definiše kao fenomen kod kojeg leksičke jedinice pokazuju tendenciju ka zajedničkom pojavljivanju sa jednom ili više drugih reči. Nejšn (Nation 2013: 317) ih opisuje kao grupu reči koja čini vezanu celinu, bilo zato što se često javljaju zajedno, ili zbog toga što značenje celine nije očigledno na osnovu značenja delova.

Važno je razgraničiti kolokacije od ostalih sintagmatskih leksičkih spojeva – slobodnih spojeva i idioma, što i nije tako jednostavno, budući da postoje i granični slučajevi.

Napravivši sintezu svih ranijih ispitivanja u vezi sa diferenciranjem spomenutih spojeva, J. Dražić (Дражић 2014: 80) izdvaja ključne parametre prema kojima ih je moguće razlikovati<sup>2</sup>. Na osnovu toga daje tabelarni prikaz koji se može opisati na sledeći način: Slobodni spojevi predstavljaju zbir leksema primarnog značenja, kolokacioni opseg im je širok, stepen zamenljivosti visok, a postojanost niska. Otvorene i ograničene kolokacije jesu zbir sekundarnog i primarnog značenja, kod prvih je kolokacioni opseg uži, a kod drugih uzak, stepen zamenljivosti može se okarakterisati kao slabiji ili slab, postojanost je visoka. Vezane kolokacije su zbir leksema primarnog značenja, sa veoma uskim kolokacionim opsegom i vrlo malim, odnosno nultim stepenom zamenljivosti, a postojanost im je veoma visoka. Idiomi su semantičke transformacije na nivou rečenice (frazе), kod njih ne postoji mogućnost kolokiranja i zamene, a postojanost je apsolutna.

## 2.2. Značaj izučavanja kolokacija u okviru $J_2$

U poslednje vreme kolokacije postaju predmet istraživanja sve većeg broja stručnjaka koji se bave primenjenom lingvistikom i kolokacijama u pedagoškoj praksi. Posebna pažnja poklonjena je ispitivanju principa usvajanja kolokacija prilikom učenja stranog jezika, pretežno engleskog. U ovom domenu izdvaja se rad Majkla Luisa (Lewis 1993; 2000), čije se ideje mogu svesti na postavljanje gramatike u drugi plan i razumevanje jezika putem leksičkih celina (engl. *lexical chunks*), s obzirom na to da se jezik ne sastoji od tradicionalne gramatike i viđenja vokabulara, već od spojeva reči kao ustaljenih celina. Luis takođe tvrdi da značajnu

<sup>2</sup> Reč je o sledećim parametrima: 1) ostvarena semantička realizacija polisemantičnih reči i moguća semantička transformacija jednog od konstituenata kolokacije; 2) kolokacioni opseg jednog od članova kolokacije; 3) sadržajno i formalno jedinstvena veza, stabilna i bliska terminu.

ulogu u učenju jezika ima upravo sposobnost reprodukcija čitavih leksičkih sklopova, te bi baš oni trebalo da budu jezički materijal na osnovu kojeg se uočavaju gramatički šabloni. S tim u vezi je i Nejšn (Nation 2013) utvrdio kako većina učenika nije u stanju da uspostavi odgovarajuće veze između oblika i značenja kolokacija u  $J_2$ . Neda Borić (Borić 2004: 63–66) kolokacijsku kompetenciju opisuje kao ideal kojem treba težiti prilikom usvajanja leksičkog sistema stranog jezika. Autorka ističe kako, prema određenim istraživanjima, čak i do 70% govornog materijala čini neka vrsta vezanih izraza (engl. *fixed expressions*). Značaj kolokacija kao lingvističkog područja koje igra važnu ulogu u učenju stranog jezika naglašavaju i H. Burić i J. Lasić (Burić–Lasić 2012: 235–236). Kao važan uslov javljanja kolokacija u jeziku posebno ističu učestalost, odnosno pojavljivanje određenih reči u uvek istoj kombinaciji, tako da kasnije u svesti učenika ostaju mimetički zalepljene zajedno. To znači da proizilaze iz učestalosti pojavljivanja, ali na neki način i iz frazeologiranosti, pa ih je onima koji uče jezik ponekad teško razgraničiti od idioma. Prema njihovom mišljenju, može se reći da je neko do kraja savladao jedan strani jezik tek onda kada savlada i njegovu frazeologiju kao jezičku pojavu koja ne izvire samo iz gramatičke, sintaksičke ili semantičke i čisto jezičke logike, već predstavlja sociolingvističku, istorijsku, kulturnu, tradicijsku, i na kraju metaforičku i kreativnu dimenziju određenog jezika.<sup>3</sup> Isto se tako može reći i za kolokacije jer će gramatički korektna rečenica ipak zvučati pogrešno ako u njoj nije upotrebljena ispravna kolokacija.

Vasiljev i saradnice (Vassiljev et al. 2015: 299), sumirajući ranije zaključke u vezi sa ulogom poznavanja kolokacija u nastavi engleskog jezika kao stranog, navode niz argumenata koji opravdavaju uključivanje kolokacija u nastavne materijale: 1) poznavanje kolokacija predstavlja esencijalni element poznavanja jednog jezika, budući da su jezičko znanje i njegova upotreba bazirani na asocijacijama između sekvencijalno posmatranih jezičkih jedinica; 2) fluentna upotreba jezika zahteva kolokacijsko znanje, s obzirom na to da se autentični tekstovi u velikoj meri sastoje od ovakvog jezika; 3) upotreba kolokacija odslikava neproizvoljnu prirodu i predvidljivo oblikovanje leksikona; 4) poznavanje kolokacija učeniku olakšava proces razmišljanja, memorisanja i iznošenja kompleksnih ideja.

---

<sup>3</sup> Ovo se poklapa sa definicijom Jasmine Dražić, prema kojoj je kolokacija: „sintagmatski leksički spoj dveju ili više autosemantičnih leksema, ustrojen prema morfosintaksičkim pravilima datog jezika, s većim ili manjim stepenom postojanosti i međusobne vezanosti elemenata, uslovljenim jezičkim, vanjezičkim, kulturno-istorijskim i društvenim datostima” (Дражић 2014: 73).

### 2.3. Obrada kolokacija u priručnicima za J<sub>2</sub>

Tumer i Elgort (Toomer–Elgort 2019) smatraju da problemi u recepciji i produkciji kolokacija nastaju delimično i zbog manjka efikasnih nastavnih aktivnosti, zadataka i uputstava u zadacima. Napominju da je neophodno sprovesti opsežna istraživanja kako bi se osvetlili različiti aspekti prirode i kompozitne strukture leksičkih i gramatičkih kolokacija, a onda kreirale najbolje instrukcije u zadacima, kao i nastavni materijali koji bi poboljšali kompetencije studenata J<sub>2</sub> u ovom domenu. Prema M. Bergovec (Bergovec 2007: 58), koja je zagovornik leksičkog pristupa, poželjno je da lekseme i leksički spojevi budu uvedeni kao deo situacije, odnosno konteksta u kojem se i inače nalaze.<sup>4</sup> Na taj način se brže prepoznaju, usvajaju i na kraju efikasnije koriste u različitim govornim situacijama, pa učenike treba izložiti velikoj količini pisanog i govornog materijala. Trebalo bi ih, takođe, naučiti samostalnom i sistematskom beleženju korisnih izraza i rečenica, kolokacija, frazema, itd. Jedna od ideja koju autorka iznosi jeste da se izrazi i rečenice sličnog sintaksičkog modela mogu kasnije grupisati u kolokacijske tabele. Malmir i Parhizkari (Malmir–Parhizkari 2021) su ispitivali efekat koji zadaci kao što su definisanje, popunjavanje praznina i pisanje rečenica (u kojima će se naći zadati spojevi) imaju na usvajanje kolokacija. Rezultati su pokazali da studenti kod kojih su primenjivane vežbe sastavljanja rečenica pokazuju bolje kompetencije<sup>5</sup> u pogledu leksičkih kolokacija od onih kojima su date vežbe sa definicijama na J<sub>2</sub> ili vežbe sa popunjavanjem praznina. Osim toga, popunjavanje

---

<sup>4</sup> Autorka dodaje i to da:

„ (...) izvan kontekstne gramatičke vježbe trebalo bi u leksičkom pristupu izbjegavati, ili barem smanjiti jer od njih nema komunikacijske koristi. U nastavi stranoga jezika vođenoj načelima leksičkoga pristupa potrebno je poučavati stvarni i mogući jezik. Pri tome se misli na lekseme i leksičke sklopove za koje postoji vjerojatnost da će ih učenik u svakodnevnoj komunikaciji čuti (u cjelosti ili samo dio) i moći ponovno upotrijebiti” (Bergovec 2007: 58).

<sup>5</sup> Ovo se može potkrepiti i tvrdnjom Laufer (Laufer 1997) koja smatra da se vežbama sa osmišljavanjem i pisanjem rečenica mogu postići impresivni rezultati u pogledu memorisanja reči. Dok koriste leksičke ili gramatičke kolokacije u iskazima, učenici treba da zapaze reč i pokušaju da pretpostave kako se ona može upotrebiti u rečenici, povezana sa drugim rečima. Stoga, učenicima J<sub>2</sub> trebaju semantička i sintaksička znanja, poznavanja gramatičkih pravila, pa i pragmatička znanja o tome kako na prikladan način upotrebiti određenu kolokaciju u rečenici. Osim toga, kako tvrde Malmir i Parhizkari (Malmir–Parhizkari 2021: 71), pisanje pomaže učenicima da uvežbavaju reč i sačuvaju je u dugotrajnoj memoriji. Dok pišu, oni aktiviraju svoje kognitivne funkcije višeg stepena, što predstavlja osnovu za stabilno i obimno učenje.

praznina se pokazalo kao efikasniji način učenja, prisećanja i pamćenja i leksičkih i gramatičkih kolokacija nego što je to slučaj sa povezivanjem spoja sa definicijom na J<sub>2</sub>.<sup>6</sup>

### 3. POTREBA ZA ISTRAŽIVANJEM, CILJEVI I HIPOTEZE

Prethodno opisani problemi ukazuju na potrebu za analizom nastavnih materijala koji se koriste u nastavi srpskog kao stranog, budući da i iskustvo u radu sa studentima na različitim nivoima učenja jezika otkriva kako se najveći broj teškoća javlja upravo u recepciji i produkciji sintagmatskih leksičkih spojeva.<sup>7</sup> Cilj istraživanja jeste utvrđivanje postojećeg stanja u nekoliko priručnika namenjenih nastavi i učenju srpskog jezika na nivoima B1, B2 i C1, kako bi se u daljoj perspektivi unapredila nastava jezika u ovom domenu i pojačala svest polaznika kurseva o kolokacijama kao vidu leksičkih spojeva.

Pretpostavlja se da u priručnicima postoje vežbe koje aktiviraju receptivne i produktivne sposobnosti u domenu kolokacija, ali je mali broj onih u kojima se kolokacije sistemski uvežbavaju. Takođe, ne očekuje se veliki broj zadataka u kojima se, u okviru uputstva za izradu, kolokacije precizno imenuju i jasno razgraničavaju od ostalih sintagmatskih leksičkih spojeva – slobodnih spojeva i idioma.

### 4. ANALIZA I REZULTATI ANALIZE

#### 4.1. Opis uzorka

Korpus za istraživanje čine sledeći udžbenici i priručnici:

1. *Naučimo srpski 2*<sup>8</sup> (2007) – udžbenik i radna sveska koja ga prati, predviđeni za učenje srpskog jezika kao stranog na nivoima B1 i B2. Oba priručnika sastoje se od po deset lekcija (1–5 za nivo B1, 6–10 za nivo B2).

---

<sup>6</sup> Ovako drastičnu razliku autori objašnjavaju činjenicom da su rečenice u kojima je potrebno popuniti praznine delimično kontekstualizovane i obezbeđuju bolju osnovu za usvajanje kolokacija, dok definicije pružaju samo značenje reči ili leksičkog spoja (Malmir–Parhizkari 2021: 69).

<sup>7</sup> Ispitivanje kolokacijske kompetencije kod poljskih studenata srpskog jezika (Перишић 2020) pokazalo je da se teškoće u prepoznavanju i upotrebi kolokacija javljaju nezavisno od nivoa vladanja jezikom, čak i kod osoba koje su srpski jezik učile više od pet godina.

<sup>8</sup> U daljem tekstu: *NS2*.



2. *Super srpski*<sup>9</sup> (2011) – udžbenik namenjen nivoima B2 i C1 (bez jasne granice među nivoima), sastoji se od osam lekcija.
3. *Priručnik za srpski kao strani jezik*<sup>10</sup> (2011) – priručnik namenjen svim nivoima izučavanja srpskog jezika kao stranog, od A1 do C2, gde svaki nivo sadrži po osam lekcija.<sup>11</sup> U obzir za analizu u ovom radu uzeti su nivoi B1, B2 i C1.

Istraživanjem su obuhvaćeni zadaci u priručnicima, kao i zapisi na marginama. U obzir nisu uzete kolokacije koje se javljaju u tekstovima<sup>12</sup> predviđenim za usavršavanje veštine čitanja. Takođe, iz analize su izostavljeni zadaci kojima je cilj uvežbavanje deklinacije, konjugacije ili pretvaranje jedne vrste reči u drugu, i u kojima se među ciljanim rečima slučajno našao i poneki konstituent kolokacije.

Tekstovi instrukcija za izradu zadataka posmatrani su sa ciljem utvrđivanja naziva kojima se imenuju kolokacije, ali i načina njihove obrade. Sadržaji zadataka posmatrani su kako bi se utvrdila veza sa temom, smeštanje u kontekst i struktura spojeva.

#### 4.2. Rezultati istraživanja

Rezultati su prikazani posebno za svaki priručnik i u okviru njega za svaki nivo<sup>13</sup>, sa kratkim sumarnim osvrtom na kraju. Udžbenik i radna sveska *NS2* analizirani su odvojeno, ali su prilikom izvođenja zaključaka posmatrani kao jedna celina.

##### 4.2.1. NS 2

###### 4.2.1.1. Udžbenik

NIVO B1 – U lekcijama predviđenim za nivo B1 registrovan je jedan zadatak koji sadrži kolokacije – u trećoj lekciji, namenjenoj opisu osoba. Kolokacije su opisane terminom **reč**, a obrađene tako što je dat spisak specifičnih prideva kojima se može opisati kosa (*gusta, retka, seda, kovrdžava...*), nos (*préast, kukast, orlovski*) ili uši (*klempave*).

<sup>9</sup> U daljem tekstu: *SS*.

<sup>10</sup> U daljem tekstu: *PZSKSJ*.

<sup>11</sup> Nakon svih lekcija dodat je i odeljak Gramatičke vežbe, koji nije uzet u obzir prilikom analize, budući da vežbe nisu podeljene po nivoima.

<sup>12</sup> Osim ako nisu kasnije izdvojene iz teksta.

<sup>13</sup> Osim *SS*, gde nema jasno naznačene granice među nivoima.

NIVO B2 – U lekcijama namenjenim za obradu na nivou B2 zabeleženo je sedam zadataka u četiri različite lekcije – 2 u šestoj (gastronomija, zdravlje i bolesti, saveti), 1 u sedmoj (sport i slobodno vreme), 2 u osmoj (posao) i 2 u devetoj (putovanja, čitanje) lekciji. Nazivi navedeni u zadacima sa kolokacijama su: **pojam**, **izraz** (2 puta), **reč** ili izostaje bilo kakvo imenovanje. Što se obrade kolokacija tiče, u jednom od zadataka iz šeste lekcije potrebno je izbaciti uljeze (uz reči: *posećivati*, *omiljeno*, *naručiti*, *nacionalni*, *probati*), a kao dodatak date su i lekseme kojima se može opisati vino (*belo*, *crno*, *crveno*, *roze*), pivo (*svetlo*, *tamno*) ili sok (*gusti*, *gazirani*, *negazirani*, *od jabuke/kruške...*). U drugom zadatku iz ove lekcije u tri kolone su navedeni glagoli (*kuvati*, *peći*, *mazati*, *ljuštiti...*), vrste hrane (*sarma*, *supa*, *meso*, *jogurt*, *jabuka...*) i kvantifikatori (*čša*, *kašika*, *komad*, *flaša*, *džak...*) koje treba međusobno povezati – prvu kolonu sa drugom, drugu sa trećom. U sedmoj lekciji je, uz tekst, sa strane istaknuta lista kolokacija – *vršiti pritisak na nekog*, *posvetiti pažnju nečemu/nekome*. U jednoj od vežbi iz osme lekcije potrebno je utvrditi značenja spojeva: *dobiti posao*, *otkaz*; *imati/dati dobre preporuke* i navedene su kolokacije sa leksemama *posao*, *preporuka*, *oglas*, *plata*, *mušterija...* Uz jednu od vežbi iz iste lekcije nalazimo spisak kolokacija koje treba iskoristiti u pisanju žalbe: *izraziti nezadovoljstvo*, *žaljenje*, *stav*; *uputiti žalbu*; *izborna procedura*; *prosečna ocena*; *štampani radovi*; *iskustvo u nastavi*. U jednom od zadataka iz devete lekcije treba dodati ponuđene reči uz lekseme: *soba*, *noćenje*, *pansion*, a u drugom objasniti spojeve poput: *privatni/hotelski smeštaj*, *bračno putovanje*, *celodnevni boravak*, *turistički aranžman*.

#### 4.2.1.2. Radna sveska

NIVO B1 – Na nivou B1 kolokacije su prisutne u dva zadatka, po jednom u dve lekcije – trećoj i četvrtoj. Ni u jednom od njih nije naveden naziv za ovakve spojeve. Obradene su na taj način što je u zadatku u okviru treće lekcije potrebno napisati antonime konstrukcija kao što su npr. *ravna/gusta/kratka kosa*, *krupne oči*, *debeo čovek*, dok se u zadatku iz četvrte lekcije traži od studenata da izbacе uljeza, odnosno reč koja se ne može kombinovati sa zadatim, gde se dva primera odnose na kolokacije sa glagolima *polagati* – *vožnju*, *ispit*, *radost* i *obilaziti* – *grad*, *vreme*, *Evropu*.

NIVO B2 – Na nivou B2 u pitanju su četiri zadatka u tri lekcije – dva u šestoj (gastronomija, zdravlje i bolesti, saveti), po jedan u sedmoj (sport i slobodno vreme) i devetoj (putovanja, knjige, čitanje) lekciji. Za kolokacije se koriste termini: **pojam** (6. lekcija), **frazеologizmi** (9. lekcija) ili izostaje naziv u uputstvu za izradu zadatka (7. lekcija). Kada je u pitanju obrada, u jednom od zadataka iz 6.

lekcije potrebno je povezati spojeve tipa: *veza luka, kocka šećera* i slično, a zatim u okviru sledećeg zadatka napisati rečenice u kojima će se pojaviti prethodno dobijeni spojevi. U zadatku iz sedme lekcije treba povezati imenice i glagole (npr. *baviti se veslanjem, ličiti na majku, odmahivati glavom, nadoknaditi čas* i sl.). U zadatku iz 9. lekcije, među pravim frazeologizmima u vezi sa knjigama i čitanjem, koje treba povezati sa značenjem, našle su se i kolokacije kao npr. *knjiga žalosti*.

Ni u jednom uputstvu za izradu zadatka **kolokacija** nije nazvana svojim imenom. Korišćena su određenja poput: **reč, pojam, izraz**, kod jedne vežbe čak i **frazeologizam**, ili je naziv izostao. Kolokacije su u zadatke uvrštene tematski – u skladu sa tematikom lekcije u kojoj se obrađuju, što omogućava smeštanje u kontekst, lakše memorisanje i kasnije reprodukovanje naučenih kolokacija. Dotaknut je i problem antonimije u kolokacijama, polja koje je veoma značajno kod usvajanja ovih leksičkih jedinica i jako čest izvor grešaka. Liste gramatičkih i leksičkih kolokacija koje se javljaju na marginama uz pojedine tekstove takođe su dobar podsticaj za pamćenje datih konstrukcija i kasniju pravilnu upotrebu. Vežbe u kojima je potrebno povezati kolone ili objasniti značenja u nekoliko slučajeva praćene su zahtevom da se dobijeni spojevi iskoriste u novostvorenim iskazima (pismeno ili usmeno).

#### 4.2.2. SS

U ovom priručniku kolokacije su uočene u ukupno devet zadataka u okviru pet lekcija – 2 u prvoj (komunikacija), 1 u drugoj (rodoljublje), 2 u petoj (finansije, uspeh), 3 u šestoj (posao, zaposlenje) i 1 u osmoj (junaci današnjice). Za kolokacije se koristi naziv **izraz** (2 puta) ili ga uopšte nema – eventualno se navode vrste reči koje će se pojaviti u zadatku (imenice, glagoli). Kada se radi o obradi ovih leksičkih spojeva, u jednom od zadataka iz prve lekcije među primerima za gestove koje treba povezati sa značenjima našle su se i kolokacije: *klimati glavom, klatiti nogom, mahati rukom, odmahivati glavom, cupkati nogom*. U narednom zadatku iz ove lekcije potrebno je od nekoliko sinonimičnih izabrati odgovarajući glagol koji se uklapa u kontekst – neki primeri su specifične kolokacije (*saopštiti rezultate, izložiti mišljenje*). U drugoj lekciji javlja se zahtev da se povežu glagoli sa imenicama uz koje se mogu pojaviti. U zadacima iz pete lekcije potrebno je povezati glagole (*sklopiti, prekinuti, raskinuti, organizovati, zakazati, potpisati, otkazati*) sa odgovarajućim rečima (*govor, ugovor, predgovor, razgovor*) i tako formirati spojeve, ili podvući odgovarajući glagol – u pitanju su kolokacije sa glagolima *dostići, osvojiti, postići*, gde se lako može pogrešiti u izboru sinonima. Šesta lekcija sadrži tri zadatka u kojima treba: povezati glagole sa njihovim

dopunama – dobijaju se kolokacije: *odgajati decu, donositi odluke, povlačiti poteze* i sl.; dopuniti izraze odgovarajućim glagolom (npr. *biti pod stresom, boriti se sa stresom*); povezati glagole sa imenicama – dobijaju se kolokacije kao npr. *probni test, puno radno vreme, dobiti otkaz, voditi računa, ostaviti utisak*. U osmoj lekciji registrovana je vežba sa zahtevom da se povežu lekseme iz dve kolone, tako da se na kraju dobijaju kolokacije poput *održati govor, izdati zapovest, dolaziti u obzir, krenuti u kontranapad*.

Termin **kolokacija** nije zabeležen ni u jednom uputstvu. Umesto toga, uglavnom se koristi širokoobuhvatan naziv **izraz**, imenovane su vrste reči koje će se pojaviti u zadatku ili imenovanje izostaje. Osim toga, često se u istom zadatku javljaju i kolokacije i slobodni spojevi i idiomi, što studentima otežava odvajanje kolokacija od drugih reči i leksičkih spojeva. Primeri kolokacija u vezi su (pretežno) sa tematikom lekcije u kojoj se obrađuju. Većina zadataka odnosi se na povezivanje kolona, definicije, ubacivanje datih leksema na pravo mesto kako bi se dobili ispravni leksički spojevi ili odabir odgovarajućeg kolokata od nekoliko ponuđenih približnog značenja. Ovakvi zadaci nesumnjivo pomažu u otklanjanju problema vezanih za sinonimiju u kolokacijama. Sa druge strane, malo je zadataka koji podrazumevaju produkciju novih iskaza.

#### 4.2.3. PZSKSJ

NIVO B1 – U delu posvećenom nivou B1 registrovana su tri zadatka povezana sa kolokacijama – jedan u lekciji Turizam i dva u okviru lekcije Ekologija. Kolokacije su imenovane kao **termini** ili **reči**. Što se obrade tiče, u prvom zadatku se iznosi zahtev da studenti opišu turističke atrakcije u svojoj zemlji tako što će koristiti ponuđene reči i izraze – dati su dvočlani spojevi, od kojih većinu čine slobodni spojevi, ali i kolokacije različitog stepena vezanosti, kao npr. *vazдушna banja, kulturno i istorijsko nasleđe, zaštićeni objekti, gradska kuća, nadmorska visina, kompleks šuma*. U jednom od zadataka u lekciji Ekologija među navedenim terminima koje treba objasniti nalaze se spojevi: *kisela kiša, fantomska struja, efekat staklene bašte, alternativna energija, alternativni transport, ekoturizam*, dok se u drugom zadatku među ponuđenim rečima koje treba iskoristiti u budućem napisanom tekstu nalaze sledeće: *seča šuma, nuklearne probe, klimatske promene*.

NIVO B2 – Među zadacima namenjenim nivou B2 usvajanju kolokacija posvećen je jedan zadatak u okviru lekcije Geopolitika. Kolokacije su imenovane kao **reči**. Obrađuju se tako što se u prvom delu zadatka spajaju pridevski (*spoljna, državna, predizborna, politička, vladarska, međunarodna, diplomatska*) i imenički

(*misija, organizacija, partija, granica, loza, politika, kampanja*) kolokati, a u drugom glagolski (*pružati, naslediti, proglasiti, prekršiti, doneti, predložiti, raspisati*) i imenički (*zakon, podrška, amandman, presto, referendum, nezavisnost, odluka*) kolokati.

NIVO C1 – Kod zadataka namenjenih nivou C1 kolokacije su registrovane u jednom zadatku koji pripada lekciji Globalizacija i u uputstvima nisu posebno imenovane. Prvi deo zadatka sadrži reči koje treba ubaciti u tekst – većina leksema je ili deo slobodnog spoja ili se radi o jednoj reči, ali ima i nekoliko konstituenata kolokacija: *igrati (ulogu), preuzimati (ulogu), postaviti (pitanje), (prelaziti) granicu*. Drugi deo odnosi se na pitanje sa kojim rečima možemo koristiti navedene reči u različitom kontekstu, gde su date reči: *prosek, lestvica, nametati, rast, podržavati*, a potrebno je svakoj od njih dodati po šest kolokata.

Ni u ovom priručniku ne postoji nijedno uputstvo u kojem je upotrebljen naziv **kolokacija**. Koriste se nazivi **reč** ili **termin**, navode klase reči koje su deo zadatka ili izostaje bilo kakav naziv. Uočene su vežbe u kojima je potrebno povezati kolokate ili objasniti značenje kolokacija bliskih terminima. Sporadično se pojavljuju zadaci u kojima je potrebno ponuđene reči ubaciti u tekst, u nekim primerima se dobijaju kolokacije, ali ne sistemski, ni dosledno. Interesantno je to što su jedini zadaci koji aktiviraju produktivne veštine – pisanje i govor uz upotrebu zadatah kolokacija – smešteni na nivo B1, dok ih na B2 nivou nema, a na nivou C1 postoji zahtev da se dopišu kolokati navedenih leksema, što takođe uključuje samostalan rad i razmišljanje o leksičkoj spojivosti.

## 5. ZAKLJUČAK

U Tabeli 1. koja sledi prikazani su sumirani rezultati istraživanja, prema sledećim parametrima: 1) analizirani priručnik, 2) nivo učenja jezika za koji su zadaci predviđeni, 3) u okviru svakog nivoa broj lekcija i zadataka posvećenih usvajanju kolokacija, 4) naziv za kolokacije u uputstvu za izradu i 5) način na koji se ovi spojevi obrađuju (tip vežbe).

<b>Priručnik</b>	<b>Nivo</b>	<b>Broj lekcija / zadataka</b>	<b>Naziv za kolokacije</b>	<b>Obrada</b>
NS2	B1	1/1	reči	– liste reči
	B2	4/7	pojmovi, izrazi, reči, -	– liste reči – povezivanje kolokata – izbacivanje uljeza – izolovani primeri, objašnjavanje spojeva – dopisivanje / razvrstavanje kolokata
NS2 – radna sveska	B1	2/2	-	– navođenje antonima (pridevski kolokati) – izbacivanje uljeza – korišćenje zadatih spojeva u pisanom tekstu
	B2	3/3	pojmovi, frazelogizmi, -	– povezivanje kolokata – objašnjavanje spojeva – korišćenje zadatih spojeva u pisanju (rečenicama)
SS	B2, C1	5/9	imenice, glagoli, izrazi, -	– izolovani primeri, povezivanje sa značenjima – biranje odgovarajućeg (glagolskog) kolokata – povezivanje kolokata – podvlačenje odgovarajućeg kolokata – dopunjavanje spoja kolokatom koji nedostaje
PZSKSJ	B1	2/3	termini, reči	– objašnjavanje spojeva – korišćenje zadatih spojeva u kontekstu (pisanom tekstu i usmenom izlaganju)
	B2	1/1	reči, -	– povezivanje kolokata – imenice i pridevi, glagoli i imenice
	C1	1/1	-	– ubacivanje leksema (među kojima su i konstituenti kolokacija) u tekst – dopisivanje kolokata

Tabela 1. Imenovanje i obrada kolokacija u posmatranim priručnicima

Ukupno je registrovano dvadeset sedam zadataka koji se odnose na kolokacije (komplet *NS2* – 13, *SS* – 9, *PZSKSJ* – 5). Zabrinjava činjenica da se ni u jednom uputstvu za izradu, čak ni u jednom priručniku, ne pojavljuje termin *kolokacija*. Nazivi koji su registrovani u instrukcijama su: *reč* (4x), *pojам* (2x), *izraz* (2x), *frazeologizam*, *termin*, javljaju se nazivi vrsta reči kao što su *imenice* ili *glagoli*, a nije mali ni broj zadataka u kojim bilo kakav naziv u uputstvu izostaje<sup>14</sup>. Jedan od razloga zašto uputstva treba da sadrže termin *kolokacija* jeste taj što se navedeni priručnici, između ostalog, koriste i na stranim univerzitetima na lektorskim vežbama sa studentima (srpske) filologije. Stoga bi za jednog budućeg filologa bilo veoma dobro da postepeno uvodi lingvističke termine jezika koji uči/studira, kao i da prepozna razliku među različitim tipovima leksičkih spojeva.

Retki su i zadaci u kojima se sistemski uvežbavaju kolokacije. Pretežno se radi o vežbama gde postoje i drugi sintagmatski leksički spojevi, što studentima ne daje signal da postoji razlika između kolokacija i slobodnih spojeva sa jedne, i kolokacija i idioma sa druge strane. U ovakvim slučajevima može pomoći lektor tako što će ukazati studentima da između tih spojeva postoje razlike i podsticati ih da sami razdvoje kolokacije od ostalih sintagmi ili izraza i definišu njihove osobine.

Uočeno je da su u svim priručnicima primeri kolokacija u vezi sa tematskom celinom koja se obrađuje, što studentima omogućava lakše smeštanje primera u kontekst i mentalni leksikon.

U pogledu strukture, najviše je primera kolokacija koje su kombinacija glagola i imenice ili imenice i prideva. Uočeni su i primeri gde imenica u nominativu kolocira sa imenicom u genitivu ili (vrlo retko) nekom drugom padežu.

Što se tipova zadataka tiče, zastupljeni su sledeći zadaci: povezivanje kolokata, izbacivanje neodgovarajućih ili izbor odgovarajućih kolokata u nizu od nekoliko ponuđenih, liste reči (izdvojenih iz tekstova), definisanje značenja spojeva ili povezivanje spojeva sa značenjem, dopisivanje kolokata, razvrstavanje kolokata, ubacivanje zadatih kolokata na pravo mesto u tekstu. Jako je važno i ohrabrujuće to što se u nekoliko zadataka pojavljuju vežbe u kojima je potrebno upotrebiti zadate kolokate u rečenicama, tekstu ili usmenom izlaganju (*NS2*, *PZSKSJ*). Ipak, takvih primera je samo nekoliko. Spojevi izdvojeni iz teksta takođe su primer dobre prakse, a naredni korak mogao bi biti sastavljanje mini-rečnika

<sup>14</sup> Uputstvo glasi, na primer: *Povežite kolone, Izbacite uljeze* i slično.

kolokacija<sup>15</sup> (i idioma, ali jasno naznačeno i odvojeno) na kraju svake lekcije ili na kraju udžbenika. Drugi, verovatno i efikasniji, način jeste da takve liste studenti sastavljaju sami, uz konsultacije sa lektorom. Vežbe sa višestrukim izborom, povezivanjem kolokata ili definisanjem značenja predstavljaju dobru osnovu na kojoj lektor može dalje izgraditi i proširiti zadatak – zahtevom da student smisli primer u kojem će date kolokacije upotrebiti u kontekstu, pitanjem može li se umesto jednog od kolokata upotrebiti neki sinonim, objašnjenjem u slučajevima kada ne može i stvaranjem svesti o tome da su kolokacije u manjoj ili većoj meri ograničene u smislu kombinovanja, kao i stalnim ispravljanjem grešaka jer se poslovice „Na greškama se uči” i prilikom usvajanja stranog jezika pokazuje kao relevantna.

## LITERATURA

- Alanović, M., Bjelaković, I., Bugarski, N., Dražić, J., Kurešević, M., Vojnović, J. (2007). *Naučimo srpski 2*. Novi Sad: Odsek za srpski jezik i lingvistiku, Centar za srpski jezik kao strani.
- Alanović, M., Bjelaković, I., Bugarski, N., Dražić, J., Kurešević, M., Vojnović, J. (2006). *Naučimo srpski 2 – radna sveska*. Novi Sad: Odsek za srpski jezik i lingvistiku, Centar za srpski jezik kao strani.
- Babić, B. (2011). *Naučimo srpski 1 i 2 – rečnik glagola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Backlund, U. (1973). *The collocation of adverbs of degree in English* – Doctoral Dissertation. Uppsala: Uppsala University.
- Bergovec, M. (2007). Leksički pristup u nastavi stranih jezika s posebnim osvrtom na hrvatski. *Lahor* 2/3: 53–66. Pristupljeno 18. 4. 2021. URL: <[https://www.academia.edu/18780913/Leksi%C4%8Dki\\_pristup\\_u\\_nastav\\_i\\_stranih\\_jezika\\_s\\_posebnim\\_osvrtom\\_na\\_hrvatski](https://www.academia.edu/18780913/Leksi%C4%8Dki_pristup_u_nastav_i_stranih_jezika_s_posebnim_osvrtom_na_hrvatski)>.

---

<sup>15</sup> Na osnovu kompleta *NS1* i *NS2* nastali su nacrt za tematski rečnik u okviru monografije *Minimalne leksičke i gramatičke strukture u srpskom kao stranom jeziku* Jasmine Dražić (2008) i rečnik *Naučimo srpski 1 i 2 – rečnik glagola* Biljane Babić (2011), u kojima kolokacije čine integralne delove odrednica. U prvom slučaju su označene i jasno razgraničene od idioma, u drugom svrstane u istu kategoriju sa idiomima. Na kraju priručnika *PZSKSJ* takođe je dat dvojezični srpsko-poljski rečnik, ali pretežno se radi o pojedinačnim leksemama. Uvrštene su samo pojedine kolokacije koje se mogu smatrati terminima, bez jasne naznake.



- Blagus-Bartolec, G. (2008). *Kolokacijske sveze u hrvatskom jeziku (s posebnim osvrtom na leksikografiju)* – doktorska disertacija. Zagreb: Univerzitet u Zagrebu.
- Borić, N. (2004). Kolokacije kao dio leksičkog pristupa u nastavi stranih jezika (s posebnim osvrtom na engleski jezik), u *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*, ur. Diana Stolac et al. (Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku): 63–68.
- Burić, H., Lasić, J. (2012). Kolokacije u nastavi inojezičnoga hrvatskog. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu* 5: 233–249.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Dražić, J. (2008). *Minimalne leksičke i gramatičke kolokacije u srpskom kao stranom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Дражић, Ј. (2014). *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет. [Dražić, J. (2014). *Leksičke i gramatičke kolokacije u srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet].
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. *Second language vocabulary acquisition*: 20–34. Pristupljeno 18. 4. 2021. URL: <[https://www.academia.edu/10234906/The\\_lexical\\_plight\\_in\\_second\\_language\\_reading\\_words\\_you\\_dont\\_know\\_words\\_you\\_think\\_you\\_know\\_and\\_words\\_you\\_cant\\_guess](https://www.academia.edu/10234906/The_lexical_plight_in_second_language_reading_words_you_dont_know_words_you_think_you_know_and_words_you_cant_guess)>.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Liber, K., Prpa, S. (2011). *Priručnik za srpski kao strani jezik*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Malmir, A., Parhizkari, N. (2021). The Effect of Definition, Fill-in-the-Blank, and Sentence Writing Exercises on the Acquisition, Retention, and Production of Lexical vs. Grammatical Collocations. *Journal of Teaching Language Skills* 40 (1): 33–82. Pristupljeno 17. 4. 2021. URL: <[https://www.academia.edu/45187565/The\\_Effect\\_of\\_Definition\\_](https://www.academia.edu/45187565/The_Effect_of_Definition_)

- Fill\_in\_the\_Blank\_and\_Sentence\_Writing\_Exercises\_on\_the\_Acquisition\_Retention\_and\_Production\_of\_Lexical\_vs\_Grammatical\_Collocations>.
- Milićević Dobromirov, N., Novković, B. (2011). *Super srpski*. Novi Sad: Azbukum.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary In Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Перишић, Ј. (2020). Колико Пољаци разумеју српске колокације? (Да ли једном учеснику библиотеке из часа на час пада на мозак да лови и граби белешке?), у *Српски као страни језик у теорију и пракси 4: тематски зборник радова*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет): 563–579. [Perišić, J. (2020). Koliko Poljaci razumeju srpske kolokacije? (Da li jednom učesniku biblioteke iz časa na čas pada na mozak da lovi i grabi beleške?), u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi 4: tematski zbornik radova*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet): 563–579].
- Ridout, R., Waldo-Clarke, D. (1970). *A reference book of English*. London: Macmillan.
- Seaton, B. (1982). *A handbook of English language teaching terms and practice*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Silić, J., Pranjković, I. (2008). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Toomer, M., Elgort, I. (2019). The development of implicit and explicit knowledge of collocations: A conceptual replication and extension of Sonbul and Schmitt (2013). *Language Learning* 69 (2): 405–439. Pristupljeno 18. 4. 2021. URL: <The Development of Implicit and Explicit Knowledge of Collocations: A Conceptual Replication and Extension of Sonbul and Schmitt (2013) - Toomer - 2019 - Language Learning - Wiley Online Library>.
- Vassiljev, L., Skopinskaja, L., Liiv, S. (2015). The treatment of lexical collocations in EFL coursebooks in the Estonian secondary school context. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 11: 287–311.

Jelena R. Perišić  
Jagiellonian University in Cracow  
Faculty of Philology  
Institute of Slavonic Studies

WAYS OF NAMING AND PROCESSING COLLOCATIONS IN  
COURSEBOOKS OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Summary*

While learning any foreign language, including Serbian, students encounter problems in the field of syntagmatic lexical compatibility. Perhaps the most difficulties in this domain are created by collocations – compounds in a continuum between free compounds and idioms. It was assumed that the problems mentioned above might be caused by insufficient representation or unclear demarcation of such constructions in learning materials and textbooks. Consequently, the subject of this paper was naming and processing collocations in manuals for learning Serbian. The research aimed to determine the current situation in several coursebooks for Serbian as a foreign language at levels B1, B2, and C1, toward further language teaching improving in this domain and increasing the course participants' awareness about collocation as a form of lexical compounds. The research corpus consisted of the coursebooks *Let's learn Serbian 2*, *Super Serbian*, and *The Manual for Serbian as a Foreign Language*.

After analysing the instructions and content of the tasks, the results revealed that the term *collocation* does not appear in any coursebook instruction. Additionally, tasks that systematically practice collocations are rare and collocations are not clearly distinguished from idioms and free compounds. Examples of collocations are related to the thematic units – it allows students to memorise and use them efficiently in communication. We registered the following types of tasks: linking the collocates, removing inappropriate or selecting appropriate collocates, definitions or connecting compounds with definitions, adding parts of collocation, sorting collocation, filling in the blanks. There are also tasks where students have to make sentences using the given collocation – this is good for productive competence, but there should be more exercises of this type.

*Key words:* collocations, language terminology, language teaching, coursebooks, Serbian as a foreign language, level B1, level B2, level C1.

Primljeno: 1. 5. 2021.  
Prihvaćeno: 13. 7. 2021.



*НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА,  
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА*



**Corinna A. Jerkin**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Poslijediplomski doktorski studij kroatistike  
corinna.jerkin@yahoo.com

Originalni naučni rad  
UDK: 82-93:371.64/.69(497.5)  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.71-94

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

## **SLUČAJ SLIKOVNICE: POLOŽAJ SLIKOVNICE U HRVATSKIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM DOKUMENTIMA<sup>1</sup>**

*APSTRAKT:* Polazeći od teze o slučaju dječje književnosti koja se odnosi na prešućivanje i zanemarivanje dječje književnosti u okviru teorije književnosti i akademske zajednice u cjelini, u radu se razvija i ispituje teza o slučaju slikovnice u odgojno-obrazovnome kontekstu. Analiziraju se važeći odgojno-obrazovni dokumenti u Hrvatskoj u usporedbi s onima koji su donedavno bili na snazi da bi se utvrdila pojavnost slikovnice po odgojno-obrazovnim ciklusima ili razredu, zastupljenost slikovničkih sadržaja u odgojno-obrazovnim područjima i nastavnim predmetima, osobito u Hrvatskome jeziku i posebno u lektiri te pristupi slikovnici u okviru pojedinih odgojno-obrazovnih područja. Rezultati analize pokazuju da ni u reformskim dokumentima nije prepoznat potencijal slikovnice na koji ukazuju suvremena teorijska i metodička promišljanja. Slikovnica je i dalje prisutna uglavnom na početnim obrazovnim razinama, a opcionalne i preopćenite smjernice za uvođenje u nastavnu praksu ne osiguravaju joj stvarnu zastupljenost te dostatno i standardizirano produblivanje spoznaja.

*Ključne riječi:* dječja književnost, Engleski jezik, Hrvatski jezik, kurikulum, Likovna kultura, nastavni plan i program, (rani) književni odgoj, slikovnica.

## **THE CASE OF PICTUREBOOK: PICTUREBOOK PRESENCE IN CROATIAN EDUCATIONAL DOCUMENTS**

*ABSTRACT:* On the basis of the case of children's literature, which points to its concealment and neglect within the literary theory and academic community as a whole, the

---

<sup>1</sup> Ovaj je rad financiralo Sveučilište u Rijeci projektom uniri-pr-human-19-9.

paper develops and examines picturebooks in the educational context. Current educational documents in Croatia are analyzed and compared to those in force until recently to determine the presence of picturebooks by educational cycle or grade. Furthermore, the representation of picturebook content in educational areas and subjects, particularly in the subject Croatian Language and especially in required reading lists, is analyzed, including the approaches to picturebooks within particular educational areas. The results indicate that the potential of picturebooks remains unrecognized even in the reform documents, as indicated by contemporary theoretical and pedagogical considerations. Picturebooks remain present mainly at the initial educational levels, while optional and overly generalized guidelines for their introduction into the teaching practice do not ensure their genuine representation and sufficient and standardized deepening of knowledge.

*Key words:* children's literature, English Language, Croatian Language, curriculum, Arts, syllabus, (early) literary education, picturebook.

## 1. UVOD

Slikovnica je, iz kanonske perspektive, dvostruko marginalizirana kao niži oblik nižega oblika književne umjetnosti (dječje književnosti)<sup>2</sup>. Naime, i u okviru dječje književnosti ponekad je prihvaćen stav da je slikovnica namijenjena najmlađim čitateljima i prema tome na neki način jednostavnija od romana (Hateley 2018), a sama dječja književnost već je marginalizirana u okviru znanosti o književnosti, što je primijećeno u inozemnoj i domaćoj zajednici istraživača dječje književnosti. Zohar Shavit (1994) prozvala ju je Pepeljgom znanosti o književnosti, pronalazeći uzroke nepovoljna, odnosno podređena položaja njezina istraživanja u nastojanjima da se razmatranja dječje književnosti uklope u tradicionalna proučavanja književnosti. Deborah Thacker (2000) promotrila je odsutnost dječje književnosti iz književne teorije pitajući se je li riječ o prijeziru ili neznanju. Smiljana Narančić Kovač (2012) ispitala je teorijski status dječje književnosti u kontekstu opreke *visoko – nisko* u književnosti i kulturi, pri čemu je neopravdanu pojavu prešućivanja i zanemarivanja dječje književnosti u okviru teorije književnosti, ali i u akademskoj zajednici uopće nazvala slučajem dječje književnosti.

---

<sup>2</sup> Slikovnica je poseban sintetski medij i vrsta umjetnosti (Nikolajeva 2002: 85, Narančić Kovač 2015: 32), a ne žanr ili vrsta dječje književnosti, poput primjerice bajke ili priče o životinjama jer slikovnice mogu činiti neke od tih vrsta (Narančić Kovač 2015: 54). Ipak, slikovnica je nesumnjivo povezana s dječjom književnosti i na nju se gleda(lo) i kao na djelo dječje književnosti (v. u Narančić Kovač 2015: 52–54). Zatim, nije samo slikovnica zapostavljena u dječjoj književnosti. I dječji igrokaz zadobio je epitet zapostavljenoga književnog žanra u teoriji hrvatske dječje književnosti (Verdonik i Štiglić 2015), a valja primijetiti da su obje vrste hibridne (sintetske), književna i vizualna, odnosno scenska.



Slikovnica je nedvojbeno, kao što je to istaknuto i u naslovu simpozija održanoga 1971. u Zagrebu, prva djetetova knjiga (*Slikovnica prva knjiga djeteta* 1972), ali neopravdano je zadobila etiketu isključivo prve djetetove knjige (usp. Bukvić 2019). Za razliku od uvriježenoga javnog mišljenja, suvremena slikovnička istraživanja opovrgavaju pogrešnu predodžbu o slikovnici kao knjizi rezerviranoj samo za najmlađe čitatelje i njima je slikovnica prepoznata kao posebna umjetnička vrsta<sup>3</sup> namijenjena ukriženoj (*crossover*) publici djece i odraslih ili ljudima svake dobi (usp. Beckett 2012, Narančić Kovač 2015). Drugim riječima, „slikovnica nije tek puki uvod u književnost ili druge medije kao jednostavniji oblik pripovijedanja ili posredovanja informacija. Naprotiv, dobra slikovnica obiluje sofisticiranim značenjima i načinima izražavanja” (Narančić Kovač 2019a: 342).

U suvremenim se znanstvenim publikacijama posvećenim slikovnici ističe razvoj slikovnice kao umjetničke vrste i procvat znanstvenih istraživanja u novije vrijeme. Pritom je primijećeno da je istraživanje slikovnice doživjelo znakovite promjene krajem 20. stoljeća. U početku su dominirale povijesne perspektive i teme pojave i razvoja slikovnice, zatim su se slikovnice promatrale kao umjetnički oblik (vrsta) ili obrazovno sredstvo za usvajanje jezika, uvod u književnost i vizualnu pismenost, a posljednjih godina zadobile su teorijsku pozornost (Colomer, Kümmerling-Meibauer i Silva-Dfáz 2010: 1).

Razvoj istraživanja slikovnice u Hrvatskoj prikazala je Narančić Kovač (2015: 35–39). Ustvrdila je da su i u nas povijesna, pedagoška i metodička proučavanja prethodila teorijskim razmatranjima za koje je istaknula da su, za razliku od ostalih pristupa, „još na samome početku” (2015: 37).

Polazeći od činjenice da dječja književnost kao sustav pripada i književnomu i obrazovnomu sustavu (Shavit 1994: 4) i slučaja dječje književnosti, prema kojemu teorijski rezultati obično ostaju u zatvorenome krugu istraživača dječje književnosti (Narančić Kovač 2015: 644), cilj je ovoga rada utvrditi odražava li se u donedavnim i aktualnim hrvatskim odgojno-obrazovnim dokumentima slučaj slikovnice.

Pod slučajem slikovnice podrazumijeva se podređen i neprikladan položaj koji slikovnica uživa u određenome kontekstu, u ovome slučaju odgojno-

<sup>3</sup> U podnaslovu knjige *Crossover Picturebooks* S. Beckett stoji engleski naziv *genre*, a odgovarajuće hrvatsko nazivlje nije usustavljeno. Terminološku zbrku u vezi s nazivima *žanr* i *vrsta* prikazale su Bačić-Karković i Car-Mihec (usp. 2000: 17–18), a ona se ogleda i u uporabi naziva u radovima iz dječje književnosti.

-obrazovnome. Slučaj slikovnice temelji se na slučaju dječje književnosti i marginalizacije slikovnice kao vrste namijenjene isključivo najmlađoj publici, a dijelom proizlazi iz nedovoljne upućenosti predmetnih učitelja i nastavnika u srednjim školama u teorijska, povijesna i metodička razmatranja slikovnice. Naime, na hrvatskim sveučilištima nemalo je kolegija posvećeno isključivo slikovnici<sup>4</sup>, i to samo na učiteljskim fakultetima, a čak ni kolegiji dječje književnosti nisu obvezni na svim studijima na kojima se obrazuju budući učitelji i nastavnici ponajprije Hrvatskoga jezika.<sup>5</sup> Osim toga, realno je pretpostaviti da nedovoljno poznaju slikovničke naslove kad je istraživanjem to utvrđeno za dječje knjižničare (usp. Martinović i Stričević 2013).

Prema tome, u ovome radu propituje se uvažavaju li se suvremene teorijske spoznaje o slikovnici u preporukama za rad sa slikovnicom u procesu odgoja, učenja i poučavanja ili ih sastavljači ne ugrađuju u odgojno-obrazovne dokumente jer ih nedovoljno poznaju ili im pridaju manju važnost u odnosu na druge sastavnice (sadržaje, ishode).

## 2. SLIKOVNICA U DJEČJEM VRTIČU I ŠKOLI: UVIDI I MOGUĆNOSTI

U ovome poglavlju izdvojeni su podaci i spoznaje iz metodičkih razmatranja slikovnice u (ranome) književnom odgoju u svrhu pružanja uvida u donedavnu i trenutačnu situaciju te su opisane mogućnosti unapređenja metodičke prakse u skladu sa suvremenim spoznajama.

Haramija (2004) je primijetila da je u slovenskome vrtičkom kurikulumu književnost neopravdano pridružena samo jezičnom odgoju, kao njegov svojevrsni privjesak, a nije prepoznata kao zasebna umjetnost.<sup>6</sup> Neuvrštavanjem književnosti u umjetničko područje njezini ciljevi nisu posebno razvijeni, već su uklopljeni u opće ciljeve i ciljeve jezičnoga odgoja, pri čemu su u manjini i u određenome

---

<sup>4</sup> Izborni kolegij Slikovnica – prva knjiga djeteta izvodi se na preddiplomskome sveučilišnom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Učiteljskome fakultetu u Rijeci, a kolegij Slikovnica na engleskome jeziku obvezan je kolegij na Integriranome preddiplomskome i diplomskome sveučilišnom učiteljskom studiju, smjer Engleski jezik na zagrebačkome Učiteljskom fakultetu.

<sup>5</sup> Primjerice, na studiju Kroatistike na Filozofskome fakultetu u Zagrebu kolegij o hrvatskoj dječjoj književnosti nudi se samo na jednopredmetnome studiju na preddiplomskoj razini kao izborni. Podrobnju analizu prisutnosti kolegija posvećenih dječjoj književnosti na hrvatskim sveučilištima provela je Narančić Kovač (2020).

<sup>6</sup> Mačehinski odnos prema književnosti u kurikulumnome kontekstu kritizirao je i Rosandić (2010: 11).

smislu podređeni. Odgojitelji bi trebali uravnoteženo provoditi sva kurikulna područja, no u praksi se često događa da preteže područje koje je pojedinomu odgojitelju bliže, stoga Haramija predlaže nastavni program koji bi propisivao određene književne vrste za pojedinu dob, ali dopuštao odgojiteljima slobodan odabir naslova. Predstavila je i nepovoljne rezultate do kojih su došli diplomanti: kutići knjiga često nemaju dostatan broj naslova ili su knjige stare i poderane i odgojitelji nedovoljno upućuju na njih. Zatim, uočena je nelogičnost u ispunjenim upitnicima. Odgojitelji tvrde da se kvalitetno pripremaju za posredovanje književnih djela, no istovremeno priznaju da često čitaju knjige koje djeca donose od kuće i traže da im se pročitaju u vrtiću, dakle bez postavljenih ciljeva, prethodnoga čitanja i povezivanja s drugim kurikulnim područjima. Autorica je upozorila i na to da u dječjim vrtićima treba njegovati literarno-estetsku i pragmatičnu vrstu čitanja te da odgojitelji trebaju birati slikovnice kvalitetnoga teksta i ilustracija. Istaknula je da su slušanje, pripovijedanje i kasnije čitanje osnovne sastavnice uspješnoga ranog knjižnog odgoja.

Slunjski (2006) je na temelju provedenih istraživanja zaključila da u mnogim hrvatskim ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja prevladava tradicionalni metodički pristup književnim tekstovima, odnosno da se obrađuju kao u školi. Takav je pristup, koji podrazumijeva odabir istoga sadržaja za svu djecu, provođenje aktivnosti kao obvezne u određenome vremenu te čiji je cilj upamćivanje i reproduciranje (npr. krasnoslov) ocijenila neprimjerenim jer ne uvažava potrebe i mogućnosti svakoga djeteta. Iako su primjedbe u određenoj mjeri osnovane, ne može se oštro odijeliti tradicionalni od suvremenoga metodičkoga pristupa, a tradicionalno nije po sebi loše i neprikladno danas. Primjedba koju upućuje Slunjski u vezi s okupljanjem djece radi vođene književne aktivnosti ne stoji u potpunosti. Djecu se u aktivnostima prekida i primjerice za ručak. Dakako, djecu ne treba prisiljavati na sudjelovanje u određenoj aktivnosti, već ih motivirati na uključivanje. Upamćivanje i reprodukcija književnih tekstova, jasno, ne smiju biti isključivi cilj, ali njihovo kazivanje ima pozitivne učinke, primjerice mogu „pospješiti recepciju jezika te olakšati usvajanje materinskoga jezika u ranojezičnoj fazi” (Pavličević-Franić 2005: 243).

Velički (2009) je, za razliku od Slunjski, primijetila izbacivanje okupljanja iz metodičke prakse, a upravo u okupljanju radi druženja, „razgovaranja, čitanja i slušanja priča i stihova, igranja gestovnih i pokretnih igara te igara za poticanje govornog stvaralaštva” (85) vidi priliku za poticanje govorne kompetencije u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba.

Martinović (2011) je istražila slikovnicu kao poticajni materijal za leksički razvoj djece u trećoj godini. Korpus čine slikovnice objavljene u Hrvatskoj 2007. – 2009., a rezultati pokazuju da se slikovnice znatno razlikuju s obzirom na veličinu i raznolikost zastupljenoga rječnika te ukazuju na nesklad raznolikosti rječnika slikovnica te rječnika djece određene dobi kojoj su slikovnice namijenili nakladnici i knjižničari.

Skladany (2018) je, anketirajući odgojitelje doznala da često, gotovo svakodnevno, čitaju djeci, individualno, u manjim skupinama ili svima, međutim najčešće biraju poučne bajke i basne te problemske, edukativne, tematske i terapijske slikovnice koje sadržajno odgovaraju stvarnomu problemu u skupini. Istraživanjem je otkriveno i da se neki odgojitelji ne pripremaju za čitanje, što je problematizirala i Haramija (2004).

Neira-Piñeiro i Martín-Macho Harrison (2020) u istraživanju o izboru tekstova za književni odgoj i poticanje čitanja među studentima predškolskoga odgoja na dvama španjolskim sveučilištima utvrdile su da mnogi studenti nemaju razvijene kriterije za procjenjivanje prikladnosti književnih djela dječjoj publici te da je njihovo književno i književnometodičko obrazovanje nedostavno zbog čega prednost daju edukativnoj i moralizatorskoj dimenziji djela umjesto umjetničkim svojstvima i užicima čitanja.

Visinko (2000) je na temelju provedenoga istraživanja prikazala sustav kriterija za uključivanje slikovnice u odgojno-obrazovni proces. U vezi s kriterijem stupnja odgoja i naobrazbe učenika primijetila je da se slikovnica postupno zanemaruje nakon drugoga razreda osnovne škole, a mogla bi se obrađivati i u višim razredima i srednjoj školi: „razlike su u razini interpretacije i načinu bavljenja slikovnicom” (71). Zatim, zagovara uvođenje slikovnice u različite oblike odgojno-obrazovnoga rada i razmatra mjesto slikovnice u pojedinim nastavnim predmetima i unutarpredmetnim područjima Hrvatskoga jezika. Pritom primjećuje da u svojim zapisima učitelji veću pozornost pridaju verbalnomu dijelu slikovnice, što otvara pitanje kako u praksi pristupaju vezi riječi i ilustracija. Osvrnula se na ulogu slikovnica u nastavi početnoga čitanja i pisanja, stvaralaštvo potaknuto slikovnicom, osobni izbor slikovnica te poteškoće u radu sa slikovnicama zbog neopremljenosti školskih knjižnica dostatnim brojem novijih naslova.

Na rezultate koje donosi Visinko nadovezuje se i istraživanje M. Lazzaricha (2011) o integracijskoj primjeni slikovnice u nastavi Hrvatskoga jezika kojim je utvrdio da korelacijsko-integracijski pristup na primjeru slikovnica poetskoga tipa potiče na čitanje i razumijevanje teksta, bolju interakciju među učenicima te općenito učenici iskazuju zadovoljstvo i pozitivne reakcije na takav

nastavni sadržaj. Lazzarich (2017: 64) ističe da učitelji u osmišljavanju načina primjene slikovnice u nastavi imaju na raspolaganju različite strategije, metode i oblike rada, a slikovnica je osobito primjeren nastavni sadržaj za povezivanje različitih nastavnih predmeta te metodičku raznovrsnost nastave.

Gabelica i Težak (2019) uočile su neprikladan položaj slikovnice u lektiri, odnosno njezino zanemarivanje od trećega razreda na što je upozorila i Visinko (2000). Gabelica i Težak starijim učenicima namijenile bi slikovnice s više teksta, no količina teksta ne mora biti presudna, dapače postoje bezrječne slikovnice namijenjene djeci i odraslima koje bi također mogle postati dijelom školske lektire. Danas je slikovnica prepoznata kao slojevita umjetnička vrsta i uočena je potreba za slikovničkom lektinom za učenike svih uzrasta<sup>7</sup>.

Narančić Kovač razmotrila je razloge za uključivanje dječje književnosti i slikovnice u nastavu stranoga jezika u osnovnoj školi i podijelila ih je u dvije osnovne skupine. U prvome pristupu one služe razvijanju jezične kompetencije, a u drugom je jezik sredstvo za razvoj književne, pripovjedne, kulturne i međukulturne kompetencije odnosno „odgojnih i obrazovnih ciljeva koji proizlaze iz književnosti kao slojevitoga i jedinstvenoga načina kreativnoga i umjetničkoga izražavanja i prenošenja univerzalnih i kulturno-specifičnih vrijednosti, kao ljudske djelatnosti koja pridonosi razvoju kognitivnih sposobnosti, kritičkoga mišljenja, ali i senzibilnosti za suptilne nijanse značenja i bogatstvo ljudskih čuvstava” (2019a: 344–345). Pritom ističe da je drugi pristup „višestruko korisniji, a njegovi su učinci slojevitiji i trajniji nego kada se književni tekst svede na razinu nastavnoga materijala za uvježbavanje struktura” (337).

Batič (2019) je, ispitujući gledišta odgojitelja i učitelja razredne nastave u Sloveniji o integraciji slikovnice u proces poučavanja, došla do saznanja da odgojitelji i učitelji uglavnom smatraju kako nemaju poteškoća u odabiru kvalitetnih naslova, međutim u odgovorima na pitanja otvorenoga tipa nije dobila potvrdu za to. Primijetila je i neprimjerenosti u čitanju slikovnica, što se ogleda u nesinkronome čitanju verbalnoga i vizualnoga diskursa (15,8 % ispitanika djeci ili učenicima ilustracije je pokazalo nakon čitanja jezičnoga dijela teksta) ili neprepoznavanju važnosti prednjih korica u motivaciji djece i učenika za čitanje slikovnice. I ranijim je istraživanjima primijećeno da se peritekstualnim sastavnicama (kao što su korice, ovitak, spojni listovi, naslovna stranica i sl.) često ne pridaje pozornost tijekom čitanja naglas u odgojno-obrazovnim situacijama.

---

<sup>7</sup> Zaključak je to i okrugloga stola održanoga u sklopu Međunarodnoga festivala slikovnica *Ovca u kutiji* 2017. (Šišović 2017).

Iako su profesionalni posrednici slikovnice skloni previdjeti važnost tih svojstava, mijenjaju svoje stavove nakon osvješćivanja uloge periteksta (Martinez, Stier i Falcon 2016). Batič je uočila i da je likovno izražavanje i stvaralaštvo potaknuto slikovnicom često pogrešno jer se iscrpljuje u pukom kopiranju najdražih motiva i ilustracija.

Iz prethodnoga pregleda dosadašnjih istraživanja o mogućnostima primjene slikovnice u dječjim vrtićima i školi, razvidno je da takva istraživanja nisu brojna, a ona provedena upućuju na to da slikovnica često ima neprimjeren položaj u odgojno-obrazovnome sustavu, primjerice zbog upućivanja slikovnice samo djeci rane i predškolske dobi te mlađim učenicima, neprikladne pripreme odgojitelja ili svođenja slikovnice na razinu didaktičkoga sredstva za ostvarivanje drugih ciljeva.

### 3. KORPUS I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Korpus ovoga istraživanja čine važeći odgojno-obrazovni dokumenti Republike Hrvatske, općega i posebnoga tipa.

Temeljni je opći dokument Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK 2011) kojim su definirane temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti, ciljevi odgoja i obrazovanja, kao i načela i ciljevi pojedinih odgojno-obrazovnih područja te dane smjernice za vrednovanje učeničkih postignuća i ostvarivanja kurikula.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO 2015) osnovni je dokument za početnu razinu odgoja i obrazovanja, a u njegovu su središtu vrijednosti, načela i ciljevi, a ne sadržaji.

U ovome radu analiziraju se nastavni programi i kurikuli za Hrvatski jezik, Engleski jezik (prvi strani jezik) za osnovnu školu i gimnazije te Likovna kultura u osnovnoj školi i Likovna umjetnost u gimnazijama. S obzirom na to da je u Hrvatskoj u tijeku obrazovna reforma, u obzir se uzimaju novodoneseni dokumenti i oni koji su djelomično aktualni.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (NPPOŠ 2006), nastao na temelju HNOS-a (2005), ove školske godine, 2020./2021., još se primjenjuje u četvrtome i osmome razredu, a nastavni programi za gimnazije koji su bili na snazi od 90-ih godina 20. stoljeća također su važeći još samo ove školske godine u četvrtome razredu.

Korpus obuhvaća spomenute nastavne programe navedenih predmeta za sve razrede, dakle i one koji su izvan uporabe i nove predmetne kurikule (2019) kako bi se mogle usporediti recentne promjene u pristupu slikovnici.

U korpus su uključeni i popisi izbornih lektirnih djela za osnovnu i srednju školu nastali na temelju rezultata upitnika koji je ispunilo 8344 učitelja razredne nastave, učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika te školskih knjižničara na poziv Ministarstva znanosti i obrazovanja 2019. godine.

U opisanome su korpusu ispitani zastupljenost i položaj slikovnice:

- a) s obzirom na odgojno-obrazovna područja odnosno nastavne predmete i odgojno-obrazovna razdoblja, odnosno razrede
- b) s obzirom na predmetna područja/domene, sadržaje, ishode i pristupe
- c) u lektiri.

Provedena je kvalitativna i poredbena analiza obrazovnih dokumenata.

#### 4. REZULTATI I RASPRAVA

##### *4.1. Zastupljenost slikovnice u dokumentima s obzirom na odgojno-obrazovna razdoblja odnosno razrede u pojedinim odgojno-obrazovnim područjima, odnosno nastavnim predmetima*

Analiza dokumenata, kao što se može iščitati iz Tablice 1, pokazala je da se slikovnica izrijeком ne spominje u NKRPOO-u. Iako iz njega nije očigledna važnost slikovnice u ranome i predškolskome odgoju, ona se vjerojatno implicitno podrazumijeva jer mjerila za opremu dječjega vrtića utvrđena Državnim pedagoškim standardom predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008, čl. 50) uključuju prostor i opremu za čitanje slikovnica. Iako smatramo da bi slikovnica trebala biti spomenuta i u NKRPOO-u, njezino nespominjanje može se donekle objasniti organizacijom dokumenta koji ne uključuje odgojno-obrazovne sadržaje. U Hrvatskoj, međutim, nedostaju i dodatni materijali za odgojitelje, poput primjerice slovenske publikacije *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce* (2001)<sup>8</sup>, kojima bi se odgojiteljima osigurala podrška u planiranju i programiranju rada sa slikovnicom u odgojnoj skupini.

NOK (2011) ne izdvaja posebno slikovnicu, već se samo općenito navode književni i neknjiževni tekstovi kao sadržaj za ostvarivanje ciljeva i učeničkih postignuća.

Slikovnica se u programu za Hrvatski jezik (2006) izrijeком spominje samo u prvome razredu, kao zasebna tema, a u kurikulu (2019) se spominje u

---

<sup>8</sup> U priručniku je cijelo poglavlje posvećeno jeziku (na tridesetak str.), a u njemu se nalazi i potpoglavlje Književna vzgoja v vrtcu (petnaestak str.). Slikovnica je posebno izdvojena (str. 99–101) i donose se načela i primjeri.

razradama ishoda i/ili navodi kao sadržaj za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda od prvoga do petoga razreda osnovne škole. Za Hrvatski jezik (HJ) može se, prema tome, utvrditi određeni pomak u smislu dobne namjene slikovnice, međutim on je još uvijek nedostatan. Strip se, primjerice, pojavljuje do osmoga razreda u osnovnoj školi i u svim četirima razredima gimnazije, a nema razloga zašto se i slikovnica ne bi obrađivala na višim obrazovnim stupnjevima.

Položaj slikovnice u Engleskome jeziku (EJ) pokazuje da promišljanje o slikovnici i učeničkoj dobi nije bilo sustavno u kurikulnoj reformi. Naime, slikovnica se u novome dokumentu za Engleski jezik s obzirom na dobnu namjenu našla u nepovoljnijemu položaju. Nastavnim programom (2006) bila je uključena u prvih pet razreda osnovne škole, a u kurikulumu se eksplicitno spominje samo u prvome razredu. Iako kurikulum načelno ostavlja mogućnost uključivanja slikovnice i kasnije<sup>9</sup>, bitno je eksplicitno navesti slikovnicu upravo zbog toga što pogrešna pretpostavka o njezinoj namjeni isključivo mlađim čitateljima može i danas postojati među učiteljima.

Slikovnica je i u likovnome odgoju i obrazovanju (LIK) prisutna samo na početnim obrazovnim razinama, s neznatnim pomakom od pojavnosti u prvome razredu u NPPOŠ-u do uključivanja i u drugi razred osnovne škole u kurikulumu.

Slikovnica se u NPPOŠ-u spominje i u poglavlju o školskoj knjižnici, a također se odnosi na prvi razred osnovne škole.

Dakle, slikovnica je u donedavnim i važećim odgojno-obrazovnim dokumentima namijenjena ponajprije početnomu književnom, jezičnom, umjetničkom i informacijskom obrazovanju u školi, a iz nastavnih programa i kurikula u najboljem slučaju iščezava nakon petoga razreda osnovne škole. Obrazovna reforma propustila je dati slikovnici primjerenije mjesto, odnosno uvesti ju u više odgojno-obrazovne cikluse.

#### *4.2. Zastupljenost slikovnice u dokumentima s obzirom na predmetna područja/domene, nastavne sadržaje, odgojno-obrazovne ishode i pristup slikovnici*

Iako se slikovnica u NKRPOO-u ne spominje izrijeckom, poneki se zaključci o pristupu slikovnici mogu donijeti na temelju cilja ranoga i predškolskoga odgoja koji se tiče cjelovitoga razvoja odgoja i učenja djece te

---

<sup>9</sup> Primjerice, u razradi ishoda u trećem razredu piše: „uspoređuje književne tekstove na engleskom jeziku s onima iz vlastite kulture npr. ilustrirane priče, jednostavne pjesme, stripovi i sl. Otvoreno je pitanje podrazumijeva li se ovdje i slikovnica.



razvoja njihovih kompetencija. Primjerice, u razvoju jedne od temeljnih kompetencija – komunikacije na materinskome jeziku naglasak se stavlja na produktivne jezične i stvaralačke djelatnosti – govorenje i pisanje, odnosno bilježenje, a ne na recepcijske – slušanje i čitanje odnosno predčitalačke aktivnosti (gledanje ilustracija, listanje knjiga). Međutim, djelatnosti prihvaćanja osobito su važne pri ranome usvajanju jezika (v. u Pavličević-Franić 2005: 90–100), pa i nadređene stvaralačkim djelatnostima na početku književnoga obrazovanja (Blažić 2013: 255–256). Slušanje bi u razvoju kompetencije na materinskome jeziku trebalo biti prepoznato kao i u metodici glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima (usp. Gospodnetić 2015, Sam 1998), ali dakako na odgovarajući način kojim se uvažavaju osobitosti jezičnoga i književnoga područja. Štoviše, jasno je da se u dokumentu u vezi s navedenom kompetencijom nije poštovao slijed jezičnih djelatnosti u čovjekovu životu: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje (usp. Visinko 2010: 20).

Nasuprot tomu, rezultati istraživanja stavova odgojitelja u vezi s njihovim kompetencijama za razvoj kompetencija djece ranoga i predškolskoga uzrasta (Dundović, Srića i Karlovčan 2019), pokazuju da većina ispitanika (čak 95 %) smatra da uglavnom ili u potpunosti posjeduju potrebna znanja i vještine za razvoj dječje kompetencije na materinskome jeziku, a nijedan ispitanik ne smatra da mu je potrebna dodatna podrška za razvoj te kompetencije. Većina je i prepoznala slikovnicu kao poticaj za razvoj kompetencije na materinskome jeziku. Postavlja se pitanje prate li odgojitelji kurikulne smjernice ili je njihova pretjerana sigurnost i samouvjerenost pokazatelj nedovoljne osviještenosti o važnosti i obuhvatnosti navedene kompetencije koja nadilazi služenje materinskim jezikom te pogrešnih predodžbi o slikovnici.

Slikovnica u ranome i predškolskome odgoju može imati važnu ulogu u razvoju kompetencije kulturne svijesti i izražavanja, koja obuhvaća recepcijsku i produktivnu razinu, što je razvidno već iz naziva kompetencije.

U Tablici 2. popisani su određeni dijelovi iz Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu te predmetnih kurikula koji se odnose na slikovnicu. Iz NPPOŠ-a doslovno su preuzete formulacije, osim za područje dječje književnosti za Engleski jezik koje su neprikladne za tablični prikaz zbog opširnosti, ali se analiziraju u tekstu. Ishodi iz kurikula doslovno su preneseni u Tablicu, a u tekstu se na njih upućuje odgovarajućom oznakom (pri čemu se slovo, nakon kratice OŠ i naziva predmeta, odnosi na domenu, prva brojka označava razred, a druga broj ishoda pojedine domene). Razrade ishoda i sadržaji, odnosno preporuke za ostvarivanje ishoda nisu uključeni u Tablicu zbog obima.

Slikovnica se u školskim reformskim dokumentima, neočekivano, ne naglašava kao sadržaj za ostvarivanje ishoda u domeni A. Hrvatski jezik i komunikacija nastavnoga predmeta Hrvatskoga jezika. U predmetu Engleski jezik u domeni A. Komunikacijska jezična kompetencija slikovnica se također ne spominje izrijeckom, ali ne može se isključiti da je obuhvaćena dječjom književnosti koja se navodi do petoga razreda, a potom se dopunjuje (šesti razred), odnosno zamjenjuje (sedmi i osmi razred) književnosti za mladež. Za razliku od toga, slikovnica je u ranijemu nastavnom programu za osnovnu školu za Engleski jezik bila posebno istaknuta za razvoj vještine govorenja u trećemu i četvrtome razredu i to u vezi s povezivanjem elemenata priče.

Položaj slikovnice u području književnosti u školskim dokumentima nije moguće jednoznačno odrediti. U kurikulu Hrvatskoga jezika (2019) u domeni B. Književnost i stvaralaštvo slikovnica je zastupljenija nego u ranijemu programu (2006), međutim raščlambom ishoda po razredima pokazuje se da se upoznavanje slikovnice kao posebne vrste iscrpljuje u trećemu razredu osnovne škole. Razradama ishoda OŠ HJ B.1.3., OŠ HJ B.2.2., OŠ HJ B.2.3. i OŠ HJ B.3.3. pretpostavlja se razlikovanje slikovnice i njezinih vrsta. Dokument, međutim, ostaje neodređen u pogledu različitih vrsta slikovnica koje bi učenici trebali upoznati, pri čemu je razrada ishoda OŠ HJ B.2.2. svojevrsna iznimka jer navodi da učenik razlikuje slikovnicu po obliku i sadržaju. Ipak, i takvo određenje ostavlja prostora za različita tumačenja. Prema jednoj od mogućih tipologija, one Diane Zalar (2012: 84), po formi se razlikuju leporello, pop-up, nepoderive, slikovnice igračke i multimedijske slikovnice, a po sadržaju slikovnice o slovima, životinjama, svakodnevnom životu, igrama, fantastične i dr. slikovnice, no što se u kurikulu smatra oblikom i sadržajem nije poznato. U Nastavnome planu i programu (2006) školskoj knjižnici bilo je posvećeno posebno poglavlje, pa joj je bio povjeren jedan od zadataka, razlikovanje slikovnica od knjiga (*sic!*) i rječnika. S obzirom na to da nema posebnoga nacionalnog kurikula za školsku knjižnicu, u kurikulu Hrvatskoga jezika uspostavljena je prikladna korelacija pa se u razradama ishoda OŠ HJ B.1.3. i OŠ HJ B.2.3. navodi da učenik posjećuje školsku knjižnicu i posuđuje slikovnice te ih preporučuje drugim učenicima i objašnjava svoj izbor. U kasnijemu razredu, međutim, slikovnica je primjerice kao sadržaj povezana s ostvarivanjem ishoda (OŠ HJ B.3.2. koji se odnosi na određivanje obilježja književnoga teksta, kao što su: tema, redoslijed događaja, mjesto i vrijeme radnje, lik i dr.), ali je navedena kao jedan od devet predloženih sadržaja pa se tek proučavanjem prakse mogu dobiti konkretni podaci o njezinoj stvarnoj zastupljenosti. U kurikulu Hrvatskoga jezika bilježi se pojava slikovnice u petome

razredu, a ona se odnosi na stvaralaštvo učenika koji crta slikovnicu. Podatak sam po sebi i nije informativan jer može imati različite izvedbe, a svrhu bi ostvario kad bi učenici u toj aktivnosti primijenili spoznaje o slikovnici kao sintetskoj umjetničkoj vrsti i njezinim (pod)vrstama. Uopće, razrada ishoda koja se odnosi na različite vrste slikovnica ima potencijala za detaljniju i svrhovitiju razradbu te uvođenje u više razrede osnovne škole pa i srednju školu. Detaljne upute za odabir i uporabu slikovnice po razredima u skladu s načelom postupnosti te prirodom i svrhom nastavnoga predmeta dane su u nastavnome programu za Engleski jezik (2006) u kojem se slikovnica kao nastavni sadržaj navodi u obrazovnim postignućima za Kulturu i civilizaciju, u zasebnome dijelu dječja književnost, od prvoga do petoga razreda. U prvome i drugome razredu poraba je slikovnice na razini preporuke, a kasnije se obradba propisuje. Broj naslova varira od jednog do dvaju. Odabir naslova prepušten je učiteljima. U prvim trima razredima ističe se i obradba ili čitanje na satu te kvaliteta ilustracija i privlačan dizajn slikovnica kao i da je slikovnica izvorna. Posebne upute odnose se i na tekst i priču: u prvim trima razredima slikovnica treba sadržavati malo teksta, odnosno tekst koji se ponavlja, a od drugoga razreda uvodi se uvjet da barem jedna slikovnica bude pripovjedna (da sadrži priču). Kako učenici napreduju u poznavanju stranoga jezika, otvara se mogućnost i samostalnoga čitanja slikovnica s nepoznatom pričom za pojedine učenike u četvrtome i petome razredu. Takve jasne i razrađene upute napuštene su u kurikulumu za Engleski jezik (2019), a u njemu se slikovnica eksplicitno pojavljuje samo u prvome razredu osnovne škole u razradi ishoda u domeni B. Međukulturna jezična kompetencija, prema kojemu učenici prepoznaju i pozitivno reagiraju na različite književne tekstove, uključujući slikovnice.

Pojavnost slikovnice u području kulture i međukulturnosti u predmetnim kurikulumima Hrvatskoga i Engleskoga jezika opravdana je i poželjna, ali nedovoljno razvijena. U predmetnome kurikulumu Hrvatskoga jezika eksplicitno se pojavljuje također samo u prvome razredu osnovne škole, u vezi s ishodom OŠ C.1.2., i odnosi se više na slikovnicu kao medij, odnosno drugi dio domene u koju je uključena kultura, prema čijoj razradi učenik izdvaja slikovnice kao primjerene medijske sadržaje i razgovara o njima. Posredno je slikovnica uključena i u ishode u četirima nižim razredima osnovne škole koji se odnose na posjećivanje kulturnih događaja (OŠ HJ C.1.3., OŠ HJ C.2.3., OŠ HJ C.3.3. i OŠ HJ C.4.3.), a podrazumijevaju susrete s ilustratorima. Iako se susreti s ilustratorima u pravilu ograničavaju na lokalne ili nacionalne umjetnike, a zahvaljujući internetskomu okruženju ponekad se mogu uspostaviti i kontakti s međunarodnim ilustratorima, u susretima s njima naglasak se ne mora staviti na razvijanje kulturne i međukulturne

kompetencije. Prema tome, u predmetnim kurikulumima materinskoga i stranoga jezika kulturni kontekst i međukulturni pristup u susretu sa slikovnicom potrebno je uvažiti i naglasiti i poslije prvoga razreda, produbiti ih i uspostaviti međupredmetnu korelaciju i integraciju. Razvoj međukulturne kompetencije pomoću slikovnice potiče se i u predmetu Likovne kulture ishodom OŠ LK C.1.2. No, iako je svrha domene C. Umjetnost u kontekstu, između ostaloga, poticati učenike na uvažavanje kulturnih raznolikosti, u razradi navedenoga ishoda povezivanje aspekata umjetničkoga djela ograničava se na učeničko svakodnevno iskustvo i njegovu okolinu. To doduše korelira s ishodom OŠ HJ B.3.1., ali u razvoju kulturne i međukulturne kompetencije valjalo bi uvažiti i iskustva iz udaljenijih kultura s kojima se učenik nema priliku susresti u neposrednoj okolini. Dakako, to bi se moglo postići produblivanjem ishoda i upućivanjem na slikovnicu u višim razredima, što izostaje i u kurikulumu Likovne kulture.

Kao što je spomenuto, slikovnica se u kurikulumu Hrvatskoga jezika pojavljuje i u okviru stvaralaštva koje je s književnosti povezano u jednu domenu. Stvaralaštvo je, međutim, iznimno bitna sastavnica likovnoga odgoja i obrazovanja. U nastavnome programu za Likovnu kulturu (2006) slikovnica se navodi kao ključni pojam u vezi s obrazovnim postignućem likovnoga izražavanja doživljaja priče. Iako se u kurikulumu ponajprije javlja u domeni C. Umjetnost u kontekstu, njome se upućuje i na domenu A. Stvaralaštvo i produktivnost, ishodom OŠ LK C.2.1. Učenik tako „likovnim izražavanjem i kreativnom igrom [...] uspoređuje odnose slika i teksta” u slikovnicama kao njemu bliskim tiskovinama. Takav ishod zapravo bi predstavljao vrlo primjereno produblivanje obrazovnih postignuća o slikovnici iz prvoga razreda, iz književnosti kao nastavnoga područja Hrvatskoga jezika, koja su bila predviđena ranijim dokumentom: „spoznati i doživjeti (recepcija) kratke slikovnice, stilski i sadržajno primjerene djetetu; razlikovati slikovnicu od drugih knjiga zbog povezanosti slike i teksta” (NPPOŠ: 27). U kurikulumu Hrvatskoga jezika, nažalost, izostavljena je takva *differentia specifica* slikovnice. Valja primijetiti i da recepcija slikovnice nije prikladno prepoznata u kurikulumu Likovne kulture, odnosno nije uključena u domenu B. Doživljaj i kritički stav čiji je cilj sustavno odgajanje opažaja. Ipak, ne može se poreći da kurikulum ostavlja takvu mogućnost jer su domene zamišljene kao komplementarne i međusobno povezane, već je glavna poteškoća kurikula njegova uopćenost i nedovoljna određenost pa se u konkretizaciji kurikula lako mogu izgubiti beskrajnje pretpostavljene korelacijske mogućnosti.

#### 4.3. Položaj slikovnice u lektiri

Lektira se i u Nastavnome planu i programu (2006) i predmetnim kurikulumima (2019) pojavljuje jedino u okviru Hrvatskoga jezika. U nastavnome programu za Hrvatski jezik (2006) donose se popisi lektire po razredima, pri čemu se navodi koji su naslovi obvezni i broj naslova koje treba odabrati s popisa. Slikovnički naslovi nalaze se samo na popisima za prvi i drugi razred, na što su upozorile Gabelica i Težak (2019), ali oni nisu među obveznim naslovima. Zatim, konačan popis učiteljima nije ostavljao mogućnost odabira recentnoga slikovničkog naslova. Kurikulom (2019) je učiteljima i nastavnicima povjerena veća sloboda u odabiru naslova premda se i u njemu donosi popis obveznih književnih djela za cjelovito čitanje. Iako kurikulum preporuča suvremene naslove, upitnikom upućenim učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima knjižničarima utvrđeno je da u praksi nema velikoga interesa za suvremene slikovnice i da se prednost daje djelima koja su već bila u lektiri. Na popisu izbornih djela za lektiru nastaloga na temelju rezultata upitnika među prvih trinaest djela po broju glasova za prvi i drugi razred osnovne škole, odnosno među djelima s 1000 ili više glasova, nema nijednoga naslova koji nije bio na prošleme popisu (2006). Nasuprot tomu, primjerice, višestruko nagrađivana slikovnica *Velika tvornica riječi* A. de Lestrade i V. Docampo, objavljena 2009. u izvorniku, a 2013. u hrvatskome prijevodu, dobila je svega 13 glasova. Nekoliko desetaka ili manje glasova dobile su i druge svjetski poznate ili popularne slikovnice, kao što su *Najotmjereniji div u gradu* (35) i *Grubzon* (31) J. Donaldson i A. Schefflera i *Fantastične leteće knjige g. Morrisa Lessmorea* W. Joycea i J. Bluhma (26; ali i 21 glas kao djelo na popisu za treći, četvrti i peti razred).

Osim toga, u lektirnim popisima ne navode se ilustratori neautorskih slikovnica, a neki su učitelji stoga protumačili i da se umjesto određenih naslova (npr. Collodijeva *Pinokija* u drugome razredu) omogućava obradba njihovih slikovničkih adaptacija, kao što pokazuju pojedini primjeri iz nastavne prakse. Također, u skladu s nepreciznim popisom bilježi se i pojava čitanja različitih slikovničkih adaptacija u istome razrednom odjelu (primjerice Torjančeva i Junakovićeve slikovnička adaptacija pjesme *Kako živi Antuntun* G. Viteza), ovisno o dostupnosti naslova u školskoj knjižnici. Dakako, to nije problematično samo po sebi, već isključivo ako se zanemari vizualna sastavnica i izostane poredbeni pristup dvjema različitim adaptacijama.

Proizlazi da su lektirni popisi zapravo sporedni u odnosu na svrhu i ciljeve lektire (usp. Narančić Kovač 2019b). Slikovnica u hrvatskim obrazovnim dokumentima nije prepoznata kao posebna umjetnička vrsta u lektiri odnosno nije istaknut osobit cilj slikovničke lektire, poput primjerice razvijanja vizualne pismenosti, čime bi joj se osigurao povoljniji položaj.

Zatim, obrazovnom reformom nije uvažena ili prepoznata potreba za nekniževnom lektirou (usp. Visinko 2003) ili uključivanjem lektire u druge nastavne predmete (usp. Jerkin 2012), pa se tako ne spominju nefiktivne ili informativne slikovnice u kontekstu lektire u drugim predmetima ili međupredmetne korelacije.

## 5. ZAKLJUČAK

Odgojno-obrazovni dokumenti u ovome radu istražili su se kao pokazatelji položaja slikovnice u hrvatskome odgojno-obrazovnom sustavu, ponajviše u okviru književnoga odgoja. Analizom dokumenata s obzirom na prisutnost slikovnice u određenim odgojno-obrazovnim područjima i nastavnim predmetima na pojedinim obrazovnim razinama dobiveni su ambivalentni rezultati.

U najranijemu razdoblju, ranome i predškolskome odgoju, slikovnici zasigurno pripada važno mjesto, no u odgovarajućemu aktualnom dokumentu njezina je uloga samo posredno naznačena i to ne posve precizno i prikladno. Naime, zanemarena je recepcijska razina, a prenaglašena stvaralačka. Precizniju sliku o položaju slikovnice u dječjem vrtiću omogućit će dodatna istraživanja u samim ustanovama, od analize fonda slikovnica do promatranja prakse i refleksija odgojitelja. Pritom bi bilo potrebno provjeriti vide li odgojitelji slikovnicu ponajprije kao odgojno sredstvo i/ili sredstvo za poticanje komunikacijske kompetencije, a koliko uvažavaju njezinu estetsku dimenziju.

U aktualnim školskim dokumentima slikovnica je najzastupljenija u Hrvatskome jeziku, no nominalna prisutnost ne osigurava i stvarnu jer je slikovnica uglavnom tek preporučeni sadržaj (predložak) uz druge vrste, a njezin unutarpredmetni i međupredmetni korelacijsko-integracijski potencijal također nije posebno istaknut nego se načelno pretpostavlja općim smjernicama. Ograničenja ovoga istraživanja proizlaze, dakle, prije svega iz činjenice da je općenitim kurikulnim preporukama učiteljima prepuštena velika sloboda, stoga je buduća istraživanja položaja slikovnice u nastavi potrebno usmjeriti prema odgojno-obrazovnoj praksi.

Ipak, odgojno-obrazovni dokumenti dostatni su za utvrđivanje neprikladnoga odnosa prema slikovnici u barem jednome segmentu. Namjenjuju je isključivo mlađim učenicima zanemarujući činjenicu da je ona kao umjetnička vrsta upućena i dječjoj i odrasloj publici. Slikovnicu bi svakako trebalo uključiti u više razrede osnovne škole i u srednju školu, zbog čega je nužno omogućiti odgovarajuće slikovničko obrazovanje na fakultetskoj razini, osim budućim odgojiteljima i učiteljima razredne nastave, i budućim učiteljima predmetne nastave, nastavnicima te knjižničarima.

Potrebno je također odgojno-obrazovnim djelatnicima i knjižničarima kontinuirano pružati odgovarajuću podršku u obliku stručnih skupova i programa cjeloživotnoga obrazovanja kako bi bili upoznati s novim znanstvenim spoznajama u vezi sa slikovnicom, kritičkim ocjenama novih naslova i suvremenim metodičkim mogućnostima.

<b>Nastavni programi za gimnazije</b>	<b>Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006)</b>	<b>NOK (2011)</b>	<b>NKRPOO (2015)</b>	<b>Kurikuli nastavnih predmeta (2019)</b>
<b>HJ (1995)</b>	<b>HJ</b> 1. razred			<b>HJ</b> 1. – 5. razred OŠ
<b>EJ (1994)</b>	<b>EJ</b> 1. – 5. razred			<b>EJ</b> 1. razred OŠ
<b>LIK (LU) (1994)</b>	<b>LIK (LK)</b> 1. razred			<b>LIK (LK, LU)</b> 1. – 2. razred OŠ
	<b>ŠK. KNJIŽ.</b> 1. razred			

Tablica 1. Pojavnost slikovnice u odgojno-obrazovnim dokumentima po odgojno-obrazovnim ciklusima odnosno razredima u pojedinim odgojno-obrazovnim područjima, odnosno nastavnim predmetima

<b>NPPOŠ (2006)</b>			
<b>HJ</b>	1. r.	Nastavno područje: <b>književnost</b>	Tema: Slikovnica <i>Ključni pojmovi:</i> slikovnica, slika, tekst <i>Obrazovna postignuća:</i> spoznati i doživjeti (receptija) kratke slikovnice, stilski i sadržajno primjerene djetetu; razlikovati slikovnicu od drugih knjiga zbog povezanosti slike i teksta.
<b>EJ</b>	1. – 5. r.	Odgojno-obrazovna postignuća: znanja – <b>Kultura i civilizacija (dječja književnost)</b>	(upute za odabir i uporabu slikovnice po razredima)
	3. i 4. r.	Vještine i sposobnosti: <b>Govorenje:</b> govorna interakcija, produkcija i izgovor	povezivanje elemenata priče pomoću slikovnica ili aplikacija/ slikovnih kartica (3. r.), povezivanje elemenata priče slikovnicama ili slikovnim karticama i sposobnost opisivanja slikovnog predloška (4. r.)
<b>LIK (LK)</b>	1. r.	Nastavno područje: <b>Primijenjeno oblikovanje – dizajn</b>	Tema: Boja – Ilustracija <i>Ključni pojmovi:</i> slikovnica <i>Obrazovna postignuća:</i> likovno izraziti doživljaj priče.
<b>ŠK. KNJIŽ.</b>	1. r.	neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima u školskoj knjižnici	pokazati razlike između knjiga (slikovnica, rječnik, knjiga)

### **Predmetni kurikuli (2019)**

<b>Predmet</b>	<b>Razred</b>	<b>Domena</b>	<b>Ishod u vezi s kojim se slikovnica eksplicitno navodi u razradi ishoda, sadržajima ili preporukama za ostvarivanje ishoda</b>
<b>HJ</b>	1. – 5. r.	<b>Književnost i stvaralaštvo</b>	OŠ HJ B.1.3. Učenik izabire ponuđene književne tekstove i čita/slušaj ih s razumijevanjem prema vlastitome interesu. OŠ HJ B.2.2. Učenik sluša/čita književni tekst i razlikuje književne tekstove prema obliku i sadržaju. OŠ HJ B.2.3. Učenik samostalno izabire književne tekstove za slušanje/čitanje prema vlastitome interesu. OŠ HJ B.3.1. Učenik povezuje sadržaj i temu



			književnoga teksta s vlastitim iskustvom. OŠ HJ B.3.2. Učenik čita književni tekst i uočava pojedinosti književnoga jezika. OŠ HJ B.3.3. Učenik čita prema vlastitome interesu te razlikuje vrste knjiga za djecu. OŠ HJ B.3.4. i OŠ HJ B.5.4. Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta. OŠ HJ B.4.1. Učenik izražava doživljaj književnoga teksta u skladu s vlastitim čitateljskim iskustvom.
	1. r.	<b>Kultura i mediji</b>	OŠ C.1.2. Učenik razlikuje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu.
<b>EJ</b>	1. r.	<b>Međukulturna komunikacijska kompetencija</b>	OŠ EJ B.1.1. Uočava međukulturna iskustva u poznatome kontekstu te prepoznaje osnovne činjenice i obilježja kultura ciljnoga jezika ili drugih kultura i uočava sličnosti s vlastitom kulturom.
<b>LIK (LK)</b>	1. r.	<b>Umjetnost u kontekstu</b>	OŠ LK C.1.2. Učenik povezuje neki aspekt umjetničkog djela s iskustvima iz svakodnevnog života te društvenim kontekstom.
	2. r.	<b>Umjetnost u kontekstu (i Stvaralaštvo i produktivnost)</b>	OŠ LK C.2.1. Učenik prepoznaje i u likovnom ili vizualnom radu interpretira povezanost oblikovanja vizualne okoline s aktivnostima i namjenama koje se u njoj odvijaju. (Ishod se ostvaruje zajedno s ishodom A.2.1. Učenik likovnim i vizualnim izražavanjem interpretira različite sadržaje.)

Tablica 2. Zastupljenost slikovnice u Nastavnome planu i programu (2006) i predmetnim kurikulumima (2019) u pojedinim područjima, odnosno domenama nastavnih predmeta

## IZVORI

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). *Narodne novine* 63.

Izborna djela za lektiru – 1. i 2. razred osnovne škole (2019). Dostupno na <<http://mzo.gov.hr>> (pretraživanjem po dokumentima).

Izborna djela za lektiru – 3., 4. i 5. razred osnovne škole (2019). Dostupno na <<http://mzo.gov.hr>> (pretraživanjem po dokumentima).

Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019). *Narodne novine* 7.

Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019). *Narodne novine* 10.

- Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije (2019). *Narodne novine* 7.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). *Narodne novine* 5.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni programi za gimnazije. Hrvatski jezik za gimnazije (1995). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa.
- Nastavni programi za gimnazije. Likovna umjetnost (1994). Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete.
- Nastavni programi za gimnazije. Strani jezici. Prvi strani jezik: Engleski jezik (1994). Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete.
- Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce* (2001). Maribor: Obzorja.
- Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (2005). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

## LITERATURA

- Bačić-Karković, D., Car-Mihec, A. (2000). *Uvod u genologiju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Batič, J. (2019). Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School. *Center for Educational Policy Studies Journal*. Pristupljeno 15. 3. 2021. URL <<https://doi.org/10.26529/cepsj.554>>.
- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. New York: Routledge.
- Blažić, M. M. (2013). Poučavanje dječje književnosti u predškolskim ustanovama i osnovnoj školi u Sloveniji, u *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika*, ur. A. Bežen, B. Majhut (Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Europski centar za sustavna i napredna istraživanja): 249–258.
- Bukvić, A. (2019). Srušimo zidove: slikovnice za odrasle, slikovnice za sve. Pristupljeno 15. 3. 2021. URL: <<https://gkr.hr/Magazin/Prikazi/Srusimo-zidove-Slikovnice-za-odrasle-slikovnice-za-sve>>.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., Silva-Díaz, C. (2010). Introduction: Current trends in Picturebook Research, in *New Directions in Picturebook*

- Research*, eds. T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i C. Silva-Díaz (New York i London: Routledge): 1–8.
- Dundović, N., Srića, S., Karlovčan, A. (2019). Iskustva i stavovi odgojitelja o razvoju kompetencija kod djece ranoga i predškolskoga uzrasta, u *Zajedno rastemo – kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje: zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa*, ur. A. Višnjić Jevtić (Zagreb, Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak” Čakovec): 29–37.
- Gabelica, M., Težak, D. (2019). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.
- Haramija, D. (2004). Pomen knjige za predškolskega otroka, u *Književnost i odgoj: zbornik*, ur. R. Javor (Zagreb: Knjižnice grada Zagreba): 70–76.
- Hateley, E. (2018). Canon processes and picturebooks, in *The Routledge Companion to Picturebooks*, ur. B. Kümmerling-Meibauer (London i New York: Routledge): 128–136.
- Jerkin, C. (2012). Lektira našeg doba. *Život i škola* 58 (27): 113–133.
- Lazzarich, M. (2011). Integracijske mogućnosti slikovnice u nastavi materinskoga jezika. *Život i škola* 26: 61–81.
- Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Martinez, M., Stier, C., Falcon, L. (2016). Judging a Book by Its Cover: An Investigation of Peritextual Features in Caldecott Award Books. *Children's Literature in Education* 47: 225–241.
- Martinović, I. (2011). Slikovnica kao poticajni materijal za leksički razvoj u trećoj godini života. Doktorska disertacija. Osijek: Filozofski fakultet.
- Martinović, I., Stričević, I. (2013). Kompetencije dječjih knjižničara: koliko poznaju literaturu za svoje korisnike. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 56 (3): 67–90.
- Narančić Kovač, S. (2012). Slučaj dječje književnosti, u *Peti hrvatski slavistički kongres: zbornik radova. Knj. 2*, ur. M. Turk, I. Srdoč-Konestra (Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci): 643–651.
- Narančić Kovač, S. (2015). *Jedna priča – dva pripovjedača: slikovnica kao pripovijed*. Zagreb: ArTresor naklada.
- Narančić Kovač, S. (2019a) Dječja književnost i slikovnica u nastavi stranoga jezika, u *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, ur. Y. Vrhovec i dr. (Zagreb: Naklada Ljevak): 336–357.

- Narančić Kovač, S. (2019b). Stručnjakinja za dječju književnost: I povjerenje i odgovornost učiteljima za uspjeh lektire. Pristupljeno 15. 3. 2021. URL: <<https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/strucnjakinja-za-djecju-knjizevnost-i-povjerenje-i-odgovornost-uciteljima-za-uspjeh-lektire-8414804>>.
- Narančić Kovač, S. (2020) Courses on Children's Literature in Tertiary Education: Focus on Croatia. International Online Conference *Fostering Dialogue. Teaching Children's Literature at University*. Università degli studi di Padova, November 19–21. (izlaganje)
- Neira-Piñeiro, M. R., Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado* 24 (2): 224–250. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- 10.30827/profesorado.v24i2.14076
- Nikolajeva, M. (2002). The Verbal and the Visual: The Picturebook as a Medium, in *Children's Literature as Communication*, ed. R. D. Sell (Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company): 85–110.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike – razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Rosandić, D. (2010). Umjesto znanstvenih informacija – uopćene preporuke: jezično-komunikacijsko područje u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*. *Školske novine* 15 (13. travnja): 11.
- Sam, R. (1998). *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*. Rijeka: Glosa.
- Shavit, Z. (1994). Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children's Literature – A New Perspective for the Study of the Field, in *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß: Studien zur Allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*, hrsg. H.-H. Ewers, G. Lehnert, E. O'Sullivan (Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler ): 3–15.
- Skladany, V. (2018). Važnost čitanja i pripovijedanja u radu s djecom rane i predškolske dobi iz perspektive odgajatelja. Završni rad. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Slikovnica prva knjiga djeteta*. 1972. *Umjetnost i dijete* – poseban otisak 4 (19/20).
- Slunjski, E. (2006). Tradicionalni i suvremeni metodički pristup književnim sadržajima u vrtiću. *Učitelj* 6: 133–141.
- Šišović, D. (2017). Slikovnice uvesti u lektiru za sve uzraste. Pristupljeno 15. 3. 2021. URL: <<https://glasistrenovine.hr/arhiva-portala/pregled-vijesti/slikovnice-uvesti-u-lektiru-za-sve-uzraste-554186>>.

- Thacker, D. (2000). Disdain or Ignorance? Literary Theory and the Absence of Children's Literature. *The Lion and the Unicorn* 24 (1): 1–17.
- Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* 10 (18): 80–91.
- Verdonik, M., Štiglić, P. (2015). Pojavnost igrokaza u zbornicima i antologijama dječje književnosti – prinos usustavljanju književne vrste. *Detinjstvo: časopis o književnosti za decu* 41 (1): 84–91.
- Visinko, K. (2000). Primjena slikovnice u odgojnoj i nastavnoj praksi, u *Kakva je knjiga slikovnica*, ur. R. Javor (Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, Hrvatski centar za dječju knjigu): 70–78.
- Visinko, K. (2003). Neknjiževna lektira u osnovnoj školi. *Hrčak* 17: 20–24.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika: pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zalar, D. (2012). Slikovnica, u *Hrvatska književna enciklopedija*. Sv. 4, S –Ž., ur. V. Visković (Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža): 84–85.

Corinna Jerkin  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences

Maja Opašić  
University of Rijeka  
Faculty of Teacher Education

THE CASE OF PICTUREBOOK:  
PICTUREBOOK PRESENCE IN CROATIAN EDUCATIONAL DOCUMENTS

*Summary*

On the basis of the case of children's literature, which points to its concealment and neglect within the literary theory and academic community as a whole, the paper develops and examines picturebooks in the educational context. The case of picturebooks refers to an inferior and inappropriate position picturebooks have in a certain context, such as the educational one, and is based on marginalization of picturebooks as a form strictly intended to the youngest audience. After an insight into the previous research on possibilities to implement picturebooks into kindergartens and schools, it is evident such research is scarce, and the ones that have been carried out imply the inappropriate position picturebooks have in educational system. The aim of this research is therefore to inspect if contemporary theoretical findings on picturebooks are accepted and applied in

recommendations referring to picturebooks in the process of upbringing, learning and teaching, if they are being neglected within educational documents due to the lack of knowledge or if they are less important than some other elements (contents, goals). Current educational documents in Croatia are analyzed and compared to those in force until recently to determine the presence of picturebooks by educational cycle or grade. Furthermore, the representation of picturebook content in educational areas and subjects, particularly in the subject Croatian Language and especially in required reading lists, is analyzed, including the approaches to picturebooks within particular educational areas. The results indicate that the potential of picturebooks remains unrecognized even in the reform documents, as indicated by contemporary theoretical and pedagogical considerations. Picturebooks remain present mainly at the initial educational levels, while optional and overly generalized guidelines for their introduction into the teaching practice do not ensure their genuine representation and sufficient and standardized deepening of knowledge. This research is limited by the fact that general curriculum recommendations present teachers with a lot of choice and liberty, thus implying that future research on the position of picturebooks in class should be directed at educational practice.

*Key words:* children's literature, English Language, Croatian Language, curriculum, Arts, syllabus, (early) literary education, picturebook.

Primljeno: 19. 5. 2021.

Prihvaćeno: 4. 7. 2021.

**Јелена М. Марковић**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет, Катедра за  
англистику  
jelena.markovic@ff.ues.rs.ba

Оригинални научни рад  
УДК: 811.111'243:371.3  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.95-119

**Ранка М. Станковић**  
Универзитет у Београду  
Рударско-геолошки факултет  
ranka.stankovic@rgf.bg.ac.rs

## **ЈА/ТИ/МИ/ВИ У ДИСКУРСНОЈ КОМПЕТЕНЦИЈИ У СВЕТЛУ КОНТРАСТИВНЕ АНАЛИЗЕ МЕЋУЈЕЗИКА<sup>1</sup>**

*АПСТРАКТ:* У раду најпре истражујемо дискурсне феномене коришћења личних заменица првог и другог лица (једнине и множине) у функцији личног метадискурса и флукуације степена формалности писаног дискурса на српском као матерњем језику коришћењем корпуса *КорССАнг*. У светлу контрастивне анализе међујезика, резултати актуелног истраживања упоређени су са досадашњим резултатима истраживања референтног дискурса писаног на енглеском као страном језику код исте групе говорника (корпус *ICLE-SE*). Поређење јасно показује да су слабости дискурсне компетенције у писању на страном језику уочене у ранијим истраживањима присутне и у писању на српском као матерњем језику. Уопштено говорећи, а на основу резултата истраживања, неопходно је примењивати систематичнији приступ у настави писања не само на енглеском као страном језику, већ и на српском као матерњем језику. Стога је у раду представљен и педагошки оријентисан приступ настави писања заснован на коришћењу аутентичних језичких корпуса (*учење засновано на подацима*), уз упућивање на конкретне активности у учионици које могу допринети развијању дискурсне компетенције ученика у писању и на матерњем и на страном језику.

*Кључне речи:* контрастивна анализа међујезика, србофони говорници енглеског, корпус *ICLE*, корпус *КорССАнг*, заменице, стил, настава писања.

---

<sup>1</sup> Овај рад настао је у оквиру пројекта „Научни потенцијали аотираних корпуса у примењеној лингвистици” који суфинансира Министарство за научнотехнолошки развој, високо образовање и информационо друштво Републике Српске.

## ***I/YOU/WE* IN DISCOURSE COMPETENCE IN THE LIGHT OF CONTRASTIVE INTERLANGUAGE ANALYSIS**

**ABSTRACT:** This paper explores two discourse phenomena: the first and second personal pronoun use in the function of personal metadiscourse and the formality level fluctuation, in the written discourse in L1 Serbian (the *KorSSAng* corpus). In the light of Contrastive Interlanguage Analysis, the results are compared to the results of the previous research performed on the reference L2 corpus in English of the same group of language users (the *ICLE-SE* corpus). The comparison has clearly shown that the weaknesses of the L2 discourse competence identified in the previous research are regularly found in the L1 written discourse. Generally speaking, the results undoubtedly point out that a more systematic teaching writing approach is needed, not only in the L2, but also in the L1 Serbian classes. Therefore the paper offers a pedagogically-oriented approach to teaching writing based on authentic corpora classroom use (Data-driven learning), suggesting specific classroom activities enhancing students' discourse competence in both L1 and L2.

**Key words:** Contrastive Interlanguage Analysis, L1 Serbian speakers of English, the *ICLE* corpus, the *KorSSAng* corpus, pronouns, style, teaching writing.

### 1. УВОД

На српском говорном подручју до сада је објављено неколико радова у којима су се истраживачи бавили писаном продукцијом србофоних говорника енглеског језика, студената англистичких катедри на српском говорном подручју, на средњем или напредном нивоу владања енглеским као страним језиком. Истраживачи су користили доступне електронске базе података, а добијени резултати истраживања значајни су за сагледавање одабраних дискурских феномена у вештини писања на страном језику. У тумачењу трансфера истраживачи су се углавном ослањали на лексикографске и граматичке приручнике, сазнања из контрастивне анализе писаног дискурса код одраслих, као и на сопствено искуство говорника српског као матерњег језика. Разлог зашто до сада није коришћен и референтни корпус писаног дискурса на српском као матерњем у продукцији говорника истих социолингвистичких карактеристика је једноставан – први такав корпус је тек недавно постао доступан научној јавности. Стога овај рад представља новину управо у сагледавању потенцијалног доприноса корпуса језичког понашања говорника на српском језику *као матерњем*, што представља карику која је недостајала у таквим истраживањима.



### 1.1. Предмет рада

Примарни предмет овог рада јесте анализирање одабраних карактеристика писаног дискурса, уочених на корпусу писаног дискурса србофоних говорника енглеског језика *на енглеском језику као страном*, а које су сада означене као предмет тумачења у писању сродне групе говорника *на матерњем језику*. Најпре, у питању је метадискурсно коришћење првог и другог лица (једнине и множине) језичких форми у изграђивању интеракције *писац – читалац*, а затим стилске особености дискурса у вези са степеном формалности коришћених личних заменичких облика. Самим тим у раду представљамо методолошки потенцијал поступка *контрастивне анализе међујезика* (енг. *Contrastive Interlanguage Analysis*, Granger 1996, Granger 2015) у условима публикавања нових језичких корпуса на српском говорном подручју – на страном, али и матерњем, српском језику, као и могућности коришћења резултата истраживања у настави страног и матерњег језика.

### 1.2. Корпус *КорССАнг* и корпус *ICLE-SE*

Пре представљања недавно публикованог корпуса *КорССАнг*, који је коришћен као основ за наше истраживање, неопходно је најпре укратко представити поткорпус *ICLE-SE* из разлога који ће касније бити наведени.

У првој половини 2020. године публикована је трећа верзија међународног корпуса неизворног енглеског језика под називом *International Corpus of Learner English, version 3 (ICLE v3, Granger et al. 2020)*. У питању је ученички корпус (енг. *learner corpus*) – нови ресурс у учењу страних језика – чија је педагошка оријентација јасна од самог почетка (Granger 2003, Sinclair 2004). Обим треће верзије корпуса *ICLE* износи око 5,5 милиона речи. Корпус садржи укупно двадесет шест националних корпуса, одређених матерњим језиком говорника. Обим појединачних националних поткорпуса износи минимално око 200.000 речи. Ова верзија корпуса, за разлику од прве и друге, по први пут укључује и *србофони* поткорпус *ICLE-SE*.

Србофони део корпуса *ICLE-SE* садржи 325 аргументативних састава србофоних говорника укупне дужине 202.621 реч. Неопходно је нагласити да је овај корпус формиран по апсолутном принципу *један учесник – један састав*, што корпусу, и поред релативно ограниченог обима, даје репрезентативност која је неопходна за научноистраживачке сврхе. Аутори састава били су студенти англистике на четири универзитета на српском говорном подручју (Источно Сарајево, Бања Лука, Београд и Нови Сад).

Корпус је формиран у току 2015. и 2016. године. Просечна дужина састава поткорпуса *ICLE-SE* износи око 620 речи. Састави су писани углавном на опште теме. Као примере наслова које су студенти најчешће бирали наводимо следеће: „Is reading a book better than watching its movie adaptation?“, „One should never judge a person by external appearances“, „Most university degrees are theoretical and do not prepare students for the real world“, „Are we too dependent on computers?“, „Conflicts are necessary for healthy relationships“.

Од друге половине 2020. године јавности је доступан и *Корпус састава студената англистике (КорССанг)*, формиран при Универзитету у Источном Сарајеву у периоду од 2017. до 2019. године, који се састоји од око 60.000 речи писаног дискурса на српском језику. Овај корпус део је *Корпуса студената англистике (КорСАНг)*,<sup>2</sup> који садржи и текстове превода у оба смера као паралелизоване датотеке. Комплетан корпус укупне је дужине око 200.000 речи и доступан је на платформи коју одржавају чланови Друштва за језичке ресурсе и технологије Јертех (<http://jerteh.rs/>).

Аутори састава који чине корпус *КорССанг* су такође студенти англистике на српском говорном подручју, а теме састава су биране тако да буду одличан референтни корпус корпусу *ICLE-SE*. Наводимо неколико

---

<sup>2</sup> Корпус *КорСАНг* поседује делимичну морфолошку анотацију у смислу да су сваком токеном придружене информације о врсти речи и леми. Морфолошка анотација обављена је аутоматски применом алата за обележавање врстом речи (енг. *part-of-speech tagger*) *TreeTagger* (Schmid 1997, Schmid 1999). Скуп обележја коришћених за анотацију врсте речи има десет ознака за врсту речи на српском језику, као и скраћенице, интерпункције, и једна категорија за све остало (Утвић 2011, Томашевић и др. 2018). Речник који консултује *TreeTagger* приликом лематизације дериват је система морфолошких електронских речника српског језика чији су аутори Цветана Крстев и Душко Витас (Крстев 2008). Модел за тагирање, смештен у параметарској датотеци језика (енг. *language parameter file*), обучен је на основу хармонизованих ресурса који су ручно анотирани у оквиру различитих пројеката током дужег временског периода (Станковић и др. 2020). Припрему података за обучавање координирала је Ранка Станковић, док је модел за тагирање обучио Михаило Шкорић. За тагирање и лематизацију текстова на енглеском језику коришћен је, такође, *TreeTagger* (са параметарском датотеком која даје *Penn Treebank* скуп етикета (<https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/Penn-Treebank-Tagset.pdf>)).

Иначе, у корпусу се налазе и ћирилични и латинични текстови (што је у примерима у раду и задржано у оригиналу), јер је једна од пропозиција формирања корпуса била да се очува изворно писмо.

Ћирилична лема придружена је сваком токеноу како би се постигла унификација резултата без обзира на писмо.

примера наслова састава: „Породица или посао: шта је важније?“, „Како замишљам доброг родитеља“, „Од склапања брака до развода данас“, „Ја (не) бих у Европску унију“, „Да ли друштвене мреже нарушавају односе међу људима?“ и др. Другим речима, намера тима који је формирао корпус управо је била да теме састава не буду директни преводи тема које су коришћене за формирање *ICLE-SE* корпуса, већ сродне, такође опште теме.

Напоменимо и да овај корпус, за разлику од корпуса *ICLE-SE*, не карактерише повољна уравнотеженост заступљености говорника из четири универзитетска центра – значајно бољи одзив студената англистике у волонтерском писању забележен је у писању *на енглеском као страном* у поређењу са *српским језиком као матерњим*. Сматрамо да је наведени податак веома индикативан за наставу и српског и енглеског језика на српском говорном подручју и да га не треба занемарити.

### 1.3. *Методологија рада: Контрастивна анализа међујезика*

Од свог издвајања из класичних контрастивних истраживања крајем деведесетих година прошлог века, контрастивна анализа међујезика уистину је доживела прави процват на међународном плану (нпр. Altenberg and Granger 2001, Nesselhauf 2005, Ädel 2006, Gilquin and Granger 2011, Paquot and Granger 2012, Deshors et al. 2018, Granger et al. 2020). Један од основних циљева контрастивне анализе међујезика јесте уочавање карактеристика међујезика које нису карактеристике циљног језика – не само погрешне форме и употребе, већ и примери учестале (енг. *overuse*) и ретке (енг. *underuse*) употребе структурних јединица разних нивоа сложености (Granger 2002: 12), праћен и другим важним циљем – истраживањем трансфера, односно уочавањем његових последица (Jarvis 2011: 148).

Овај методолошки модел недавно је доживео и ревизију (Granger 2015), која у први план истиче *варијабилност језика* – не само међујезика, већ језика уопште. Тако ревидирани модел инсистира на коришћењу *референтних* варијанти језика и међујезика – наиме, предлаже се поређење језичких корпуса који имају сличне социолингвистичке варијабле говорника, односно сличан контекст језичке продукције.

Коришћењем србофоног корпуса *ICLE-SE* на српском говорном подручју до сада је објављено неколико радова о дискурским феноменима писања на енглеском језику као страном (Radić-Bojanić 2019, Radonja 2019, Šućur 2019, Марковић 2017). Правац поређења био је једини могућ – поређење дискурса србофоних говорника енглеског као страног и

референтног корпуса енглеског језика као матерњег *LOCNESS (Louvain Corpus of Native English Essays, www.uclouvain.be)*.

Захваљујући публикавању корпуса *КорССАнг* сада је могуће извести и комплементарна, педагошки оријентисана истраживања дискурса србофоних говорника енглеског као страног и референтног корпуса српског језика као матерњег, првенствено у циљу прецизнијег уочавања и идентификовања облика трансфера из српског језика, и то његових мање транспарентних реализација. Управо поменути правац поређења представља окосницу овог рада, који се тематски ослања на досадашња истраживања одабраних карактеристика употребе заменичких облика у писаном дискурсу (Radić-Војанић 2019, Марковић 2019, Марковић 2017).

Важно је истаћи да је корпус *КорССАнг*, по социолингвистичким варијаблама студената-аутора који су учествовали у писању састава, најбоља опција за контрастивнолингвистичка проучавања у оквиру методологије контрастивне анализе међујезика. Другим речима, корпус *КорССАнг* формиран је управо због недостајуће компоненте у потпуном методолошком поступку *интегрисаног контрастивног модела* (енг. *Integrated Contrastive Model*) (Granger 1996, Марковић 2019), чија је основа комплементарност истраживања класичне контрастивне анализе и контрастивне анализе међујезика у педагогији страних језика.

## 2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У фокусу рада налазе се дискурсни феномени везани за одабране карактеристике личних заменичких облика – њихов потенцијал за изражавање личног метадискурса у ужем смислу, као и њихов потенцијал да умногоме утичу на степен формалности писаног дискурса.

### 2.1. *Лични метадискурс у ужем смислу*

Под метадискурсом подразумевамо компоненте дискурса које представљају експоненте рефлексивности у *текућем, актуелном* дискурсу, по моделу који даје Адел (Ädel 2006). Овај модел утемељен је на Јакобсоновом моделу језичких функција, чије три функције јесу *инхерентно метадискурсне*: експресивна, директивна и метајезичка. При том, морамо нагласити да се експресивна и директивна функција остварују једино када се

различитим језичким формама упуђује на *писца као писца текућег дискурса* и/или *читаоца као читаоца текућег дискурса*.<sup>3</sup> Иначе, иако је изражена језичким формама, метадискурсна јединица није одређена или ограничена формама – питање идентификације метадискурса решава се искључиво у интерпретацији контекста.

Приступ који смо користили у овом раду у литератури се зове *дубински приступ* (енг. *thick approach*), за разлику од вероватно популарнијег и методолошки мање захтевног поступка *површног приступа* (енг. *thin approach*, Ädel and Mauranen 2010: 2–3), који користи, на пример, Хајланд у неким својим радовима (нпр. Hyland and Tse 2004, Hyland 2005). У таквом приступу резултати су умногоме квантитативни, без неопходног филтера тумачења метадискурских јединица у специфичном контексту. Стога такав приступ тумачењу метадискурса није одговарајући, посебно у педагошки оријентисаним истраживањима.

Тип метадискурса који нас занима јесте *лични метадискурс у ужем смислу* (Марковић 2017), односно експоненти метадискурса који укључују обележеност личним заменичким облицима првог и другог лица једине и множине, а користе се једино у *функцији изграђивања интеракције писца и читаоца*, за разлику од текстуалног метадискурса, чија је првенствена функција усмерена на сам текст.

Модел личног метадискурса који користимо у раду јесте адаптирани рефлексивни модел (Марковић 2019: 97, на основу Ädel 2006). Реч је о пет функција у оквиру *изграђивања интеракције писца и читаоца: очекивање реакције читаоца* (Anticipating the Reader's Reaction), *усаглашавање перспектива* (Aligning Perspectives), *замисљање сценарија* (Imagining Scenarios), *претпоставке о читаоцу* (Hypothesising About the Reader) и *апеловање на читаоца* (Appealing to the Reader). Следи по један пример за сваку наведену функцију, по редоследу навођења, преузет из монографије ауторке Адел (2006):

1. *I do realize that all this may sound somewhat over-enthusiastic to anyone who does not share my point of view.*
2. *We can assume/learn/see that...*

---

<sup>3</sup> Овде, због писаног медијума, користимо термине *писац* и *читалац*; иначе, наравно, *говорник* и *слушалац*.

3. *If you consider* the society in the 20s when *The Sun also Rises* was published, *you can perhaps imagine* what kind of woman Lady Brett was regarded.
4. *You have probably heard* people say that there is no more to investigate on our earth, no unknown wilderness to explore or tribes to be discovered...
5. *I warmly recommend* this film.

Истраживања србофоног корпуса о овом дискурсном феномену показала су најпре да србофони говорници веома често посежу за личним заменичким облицима (Radić-Bojanić 2019, Марковић 2017), а затим и да србофони говорници, за разлику од својих колега изворних говорника енглеског језика, инсистирају на коришћењу личних заменица у функцијама личног метадискурса.

### 2.1.1. Резултати истраживања (први део)

Узимајући у обзир циљеве истраживања, корпус *КорСАНг* претражен је двојако. Најпре, упитом [lemma="ја|ти|ми|ви"] добијене су укупно 364 конкорданце личних заменица првог и другог лица једнине. Након тога, претражени су облици презента првог и другог лица једнине, што је резултирало добијањем укупно 1.047 погодака (упит који је коришћен јесте [tag="V" & word=".\*м|. \*м|. \*ш|. \*š|. \*мо|. \*мо|. \*те|. \*те"]).<sup>4</sup> Наведени упити усклађени су са чињеницом да је у корпусу задржана оригинална графика (уврштени су и ћирилични и латинични текстови), што се мора рефлектовати и у самом упиту.

Даље, два документа конкорданци, укупно око 1.500 резултата, анализирани су најпре по питању да ли јесу или нису у функцији личног метадискурса, уз преузимање ширег контекста за одабране примере. У току овог процеса издвојили смо и велики број примера контекста мешања

---

<sup>4</sup> Овде наводимо конкретне упите због будућих корисника корпуса, а у Додатку дајемо два илустративна снимка екрана – пример упита и одзив система. Упит којим смо претражили глаголе обележене првим или другим лицем у презенту није представио глаголе, на пример, у претериту (као ни облике чији презент нема флексију дату у упиту), али чињеница да су у питању аргументативни састави сведочи да се највећи број глаголских облика свакако користи у презенту – посебно оних који су у нашем центру пажње, у функцији личног метадискурса.

формалног и неформалног стила коришћењем заменичких облика. Поменути примери дати су у наредном потпоглављу.

Даље у тексту представљамо део одабраних примера, и то напореда са делом досадашњих резултата истраживања корпуса *ICLE-SE* (Марковић 2019: 83–123) управо због високог степена сличности дискурских образаца о којима је реч.

Функција *очекивања реакције читаоца*, као суштински значајна функција личног метадискурса, веома је честа у личном метадискурсу у корпусу *КорССАнг*. Како писац све време пише у очекивању реакције свог замишљеног саговорника, односно читаоца, видимо јасно у следећим примерима:

1. Ako se to pitamo sigurno postoji i dobar razlog za to. *Možda sam ja staromodna, možda sam jedina od malobrojnih koji se ne odriču knjige, svoje biblioteke* [...] (<БЛ-3-14>)
2. *Razumijem ja svakakve razloge, ja shvatam da su se stvari dešavale u prošlosti, ružne stvari koje ne smijemo zaboraviti.* (<БЛ-3-15>)
3. Наравно нема свако ту могућност. *Шта желим рећу?* Управо то да савремени човјек треба доживјети експанзију [...] (<ИС-3-03>)
4. Tu ću se osvrnuti na moje muzičko iskustvo i kako ga doživljam na našim prostorima. *Da ne biste pomislili da sam neki edukovani muzičar sa diplomom, odmah da vam kažem da nisam. Sviram gitaru i samouk sam.* (<БЛ-3-18>)
5. *Griješite ako ovdje osjetite sarkazam, ovo je ljubav majke.* (<БЛ-3-13>)
6. Hoće li ovdje u BiH implodirati neka zvijezda, napraviti crnu rupu koja će progutati sve koji ovdje ostanu? *Naravno, dramatižujem s ciljem da pokažem da je lako otići u Evropsku uniju.* (<БЛ-3-15>)
7. No, kada su u pitanju društvene mreže i njihov uticaj na pojedinca, ovaj balans između pomenutog sve više naginje prema nedostatku. *Da, znam da društvene mreže uveliko pomažu i olakšavaju komunikaciju među ljudima, naročito ako žive udaljeni jedni od drugih, ali počinjem doводити u pitanje kakvu komunikaciju?* (<БЛ-4-07>)
8. Što znači da je upravo u tih prvih pet godina života potrebno pružiti najviše i detetu usaditi LJUBAV! A ne crtane filmove, video-igrice i slično. *Da, živimo brzim životima, ali to nije izgovor za činjenicu da nam deca od svega 2–3 godine života, koja jedva znaju po koju reč da izgovore, zure u kompjutere i android telefone, postajavši otuđeni* [...] (<БГ-2-02>)

Примери из дискурса писаног на српском као матерњем језику у функционалном смислу готово „одјекују” у обрасцима које говорници користе када пишу на енглеском језику, а који су уочени у ранијим истраживањима:

1. *Of course, I don't want to be so harsh. I like both reading books and watching movies.* (<ICLE-SE-2051.1>)
2. *Please don't get me wrong, I'm not going over my moral principles, it's just the fact that I don't want to live a life poorer than I live now.* (<ICLE-SE-4002.1>)
3. *On the other side, theoretical education is all that students get from a university studying. I'm not saying that our kids should not learn to read, or to do math [...].* (<ICLE-SE-3033.1>)

Друга функција личног метадискурса јесте функција *усаглашавања перспектива*, где писац покушава да формира заједничке перспективе са својим читаоцем (Ådel 2006: 76). Чест експонент ове функције јесте заменица првог лица множине у функцији укључујућег ауторског *we* (енг. *inclusive authorial we*, Quirk et al. 1985: 350), али није и једини. Следе одабрани примери из корпуса српског језика:

1. *Ali šta nam zapravo zaista sugeriše sintagma „ljepota je prolazna”?* Она задире у најдубље egzistencijalno питање човјека, питање пролазности живота, а оно заправо вуче и друга питања. (<БЛ-4-02>)
2. *Све нас то доводи до закључка да је утицај музике као појам нешто врло комплексно готово неодређено [...]* (<ИС-2-02>)
3. *Ако желимо да објаснимо утицај музике на људски живот, из једног разлога то нећемо успети никада до краја да урадимо.* (<ИС-3-04>)
4. *Јесмо ли ту лекцију и савладали? Иако се начелно и слажемо са тим учењима, слажемо се и са оним да није увек лако живети у складу са Ршумовићевим речима [...]* (<НС-4-03>)
5. *Ако је то случај, питање је да ли је жртвовање било превелико и да ли је човек срећан са новцем, а без породице. И знате шта? Углавном није. Човек је јединка која не може сама.* (<ИС-2-03>)
6. *Да можда имају своје mane, имају их budimo iskreni, али то и јесте прavi, стварни roditelj.* (<БЛ-3-13>)
7. *Zbog svega navedenog, nije li utoliko bolje reći da mediji kreiraju, prije nego prenose sadržaj? Obratimo samo pažnju na taj sadržaj. Parovi, Veliki brat, Grand, Top shop, Eksploziv i ostale emisije sličnog tipa.* (<БЛ-2-02>)



Примери и у овој функцији су веома бројни. Доминира употреба ауторског *ми*, али у употреби су и *ја* и *ти/ви*. Поређења ради, следи неколико примера из претходних истраживања која показују како аутори користе личне заменице у истој функцији у писању на енглеском језику:

1. *So, we can see that books can have considerable positive impact on your personal skills, isn't that so? So, are you now convinced that books are better than movies?* (<ICLE-SE-1025.1>)
2. *Who is to say that one is better than the other? Well, I'd like to say no one, but you and I know this is not true.* (<ICLE-SE-3027.2>)
3. *The battle between books and movies is one that is never going to end. It all boils down to which one you prefer. [...] And you know what? Both are perfectly fine with me!* (<ICLE-SE-3038.2>)
4. *Also, it's a bit inconvenient to pause your movie every five minutes or so [...], don't you think?* (<ICLE-SE-1025.1>)

Најупечатљивија сличност међу примерима извесно јесте паралела метадискурсног „знате шта?“ (16) и „you know what?“ (21).

Функцију *Замишљање сценарија* не очекујемо у академском писању, али је очекујемо у жанру аргументативног састава на додипломском нивоу:

1. *Zamišljam*. Мајка. Отас. *Roditelj*. Potpuno jasni termini, odnosi, pojmovi, veze ili nešto peto, šesto. Dobar roditelj, *ajmo pričati* [...] Ova majka zvuči fenomenalno. *Zamisli* da samo jednom dođem kući i nađem jabuku koju je ona ostavila samo za mene? *Zamisli* [...] (<БЛ-3-13>)
2. али *ево*, *намучиши се* одређени број година и *себи створиши* прилику за бољу будућност као и људи који имају посла. Мислим на факултет и образовање. (<ИС-2-01>)
3. *Svaki dan se krećem negdje, i, hajmo reći, uzela sam ulogu pasivnog posmatrača* [...] *Ali, ukoliko*, isto kao i ja, *postaneš pasivni posmatrač, i pogledaš malo bolje. Poslušаш* malo bolje. [...] *I чекаш*. Neko da krene, da otpochnu ti zanimljivi razgovori i šale koje si *zamislio/la* u glavi. Ništa se ne dešava. *Чекаш* још. Opet ništa. Svi zadubljeni u telefone, a ti onako *sjediš* i *чекаш* da se „trgnu“, ostave telefone na bar tih sat-dva dogovorenog druženja. Onda *odlučiš* da probiješ led, *kreneš* sa pričanjem nekog zanimljivog incidenta ili anegdote. I na prvu, *pomisliš*: „Super, imam njihovu pažnju. Slušaju me.“ *Ali*, reakcija na tvoju ispričanu priču je ona koja ih odaje; usiljeni osmeh ili čak potpuno bezizražajno lice, uz, eto,

možda jednu ili maksimalno dvije osobe koje se potrudе da taj smijeh učine stvarnim. (<БЛ-4-07>)

Примери остварења ове метадискурсне функције у корпусу *ICLE-SE* следе:

1. *Try to imagine living in a world without computers, or without technology at all. Does that seem possible to you?* (<ICLE-SE-2003.2>)
2. *Lying on the bed, covered with a blanket and holding an interesting book which takes you anywhere you want or maybe sitting in the cinema, eating popcorns and watching the scenes live?* (<ICLE-SE-1008.3>)
3. *Let's hypothesize for a moment and think of our social lives. Say that all wireless networks and all computers broke down. And say it took about a month to bring them back up. [...] This would be a very difficult transition for people, lulled in by the comfort afforded by not having to leave one's room to talk to people.* (<ICLE-SE-3026.2>)

Следећа функција је функција претпоставки о читаоцу. Она је усмерена ка читаоцу, као и функција очекивања реакције читаоца, али на различит начин: док је функција претпоставки о читаоцу усмерена на општи идентитет читаоца, функција очекивања реакције читаоца усмерена је на читаоачеве реакције на дискурс (Марковић 2019: 98). У наставку наводимо примере функције претпоставки о читаоцу из корпуса:

1. *Da li vi imate ovakvu majku? Grijешите ako ovdje osjetite sarkazam, ovo je ljubav majke.* (<БЛ-3-13>)
2. *Ноћу stvarnu komunikaciju, iskrene osmjehe, dragocjena prijateljstva. Ti, ko god da si, a читаш ovo, razmisli [...]* (<БЛ-4-07>)
3. *Smatram da bi trebalo da se zabavimo bez obzira na to čime se bavimo ili u kakvoj porodici živimo [...]* (<БЛ-3-12>)

Паралелни примери идентификовани су раније у корпусу неизворног енглеског језика:

1. *If you are a dreamer, and I can definitely call myself like that, even in today's world you will always find a way to escape from this cruel reality.* (<ICLE-SE-2045.1>)
2. *[...] so if you are, like me, from a "notorious" country, the first images people will get of you won't be the brightest.* (<ICLE-SE-2039.1>)

3. For these people, their computer has replaced the people in their lives. [...] *Are you one of them? Or maybe you are like the rest who still have not reached that point.* (<ICLE-SE-3017.2>)

Преостала, пета функција јесте функција *апеловања на читаоца*. Бројни експоненти ове функције идентификовани су у оба корпуса:

1. *Ti, ko god da si, a čitaš ovo, razmisli [...]* (<БЛ-4-07>)
2. *Ne dozvolimo da našu budućnost kreiraju neznalice i nepošteni ljudi već birajmo one koji su obrazovani, časni i pošteni. Trebali bismo se detaljnije informisati i naša saznanja iskoristiti da bismo mogli popraviti za početak stanje u našoj ulici, našoj školi ili mjesnoj zajednici. Učimo o našim pravima, demokratiji, zakonu i o tome kako da ga mijenjamo i unaprijedimo da bi nam svima bilo bolje. Izaberimo da nas vode ljudi koji će nam vratiti dostojanstvo, koji će svojom mladalačkom energijom i svojom kreativnošću ujediniti i stare i mlade. Birajmo uzore našim budućim naraštajima jer mi odlučujemo o njihovoj budućnosti već danas.* (<БЛ-2-10>)
3. *Sami sebi možemo i treba da budemo odskočna daska i sami sebe treba da guramo čak i onda kada nam je to prilično teško ili gotovo nemoguće.* (<БЛ-3-03>)
4. *Zapitaš se šta je pošlo po zlu, ili pak, u jednom trenutku, kreneš sebe kriviti. E, tu stani. Ne idi tim putem. Nisi ti kriv/a! Iz nekog neobjašnjivog razloga, telefoni su postali „ogledala”, stvari bez kojih ljudi danas jednostavno ne mogu funkcionisati.* (<БЛ-4-07>)
5. *Naučimo djecu da vole knjige svojim primjerom. Pokažimo djeci koliko poštujemo knjigu, pa će i djeca preko nas zavoljeti knjigu.* (<БЛ-3-14>)
  - i. *Trebamo poći prvo od sebe, svojih očekivanja, svojih osobina i svojih želja.* (<БЛ-3-09>)

Примери који следе резултат су ранијих истраживања:

1. If you don't have enough free time to read *then my honest suggestion is to watch movies which are not based on an awesome book [...]*. (<ICLE-SE-2041.1>)
2. All in all, *I hope my arguments were enough to persuade you to read the next block buster hit before you go and see it in a theatre.* (<ICLE-SE-4020.1>)

3. *Be yourself, shine from the inside, and not from the outside. Make people astonished by the inner you, not the fake you!* (<ICLE-SE-3021.1>).

На крају овог дела можемо закључити да је коришћење личног метадискурса у свим функцијама изграђивању интеракције *писац – читалац* веома учестало код говорника у писању на српском језику као матерњем.

## 2.2. Мешање стилова у писању

Следећи део нашег истраживања односи се на феномен мешања изразито формалног стила и неутралног или неформалног стила у писању на неизворном енглеском језику. На овај феномен пажњу научне јавности скренула је Радић-Бојанић (2019), идентификујући његово постојање у корпусу *ICLE-SE*, односно његовом делу састава где су студенти, неизворни говорници, користили изразито формалну заменицу *one*. Пишући о „флукуацијама у стилу”, Радић-Бојанић истиче следеће:

„... naporedna upotreba ove neodređene zamenice i ličnih zamenica odaje utisak lošeg stila, upravo zbog neprirodne promene nivoa formalnosti od neutralnog (*if you do happen to watch the movie adaptation first*) do izrazito formalnog (*one may argue that there is no room left*), pa opet do neutralnog (*for your own creative input when reading the book*). Ovakve fluktuacije u stilu i nivou formalnosti mogu se objasniti osobinama međujezika [...], ali to svakako nije pristup u pisanju koji ima pedagošku potporu, ni model u akademskim tekstovima koje studenti čitaju tokom studija” (2019: 46–47).

Следе примери које Радић-Бојанић (2019: 45) наводи у свом раду:

1. *One* could say it is extremely challenging to find the perfect match or that is to say *your* soulmate. Little do *we* know about each other, *our* emotions and things that affected *us* most profoundly. [...] But, does it really matter if someone is 10 or 15 older than *you*? Can *you* have a great relationship with someone who is much older or much younger than *you*?
2. In the age of free love and archaic moral norms, *one* cannot be certain about rightness of their choice. [...] *We* could say that they are, more or less, defined personalities in their teenage years [...].

### 2.2.1. Резултати истраживања (други део)

Исти феномен – мешање формалног и неформалног стила коришћењем личних заменичких облика – истраживали смо у корпусу *КорССАнг*. Резултати указују на вишеструко мешање стилова писања.

Најпре, аутор у дискурсној целини користи личне заменице првог лица јединине недоследно – почиње неформалним *ја*, наставља ауторским *ми*, или обрнуто:<sup>5</sup>

1. Срећа је стање ума и за то увијек *волим да узмем* примјер наших прадједова или чак дједова. *Као што знамо* живот прије је био много тежи него живот данас. Макар у мјесту одакле *ја долазим*. (<ИС-2-01>)
2. *Како ја zamišljam* dobrog roditelja? Па, како да *вам* то опишем? Можда је још рано. *Да vidimo* како обични смртници, тј. неки моји пријатељи виде и приказују своје родитеље. (<БЛ-3-13>)

Даље, флукуације стила стварају се коришћењем неформалних личних заменица, формалних личних заменица, неодређених заменица и формалних неличних облика (безличне и пасивне конструкције) у истој целини, параграфу или реченици, уз употребу лексема *човек* и *особа*:

1. Naravno, činjenica je da novac ne kupuje sreću, no svakako je koristan. Njime se plaćaju školarine, ekskurzije, putovanja, kao i razne stvari koje mogu da *nam* upotpune život. U tome svemu se često *čovjek* izgubi i počinje da želi više. U svoj toj svojoj pohlepnosti postaje spreman na sve. Sada se nameće samo jedno pitanje: *da li se mora povući granica* kada posao od *nas* iziskuje žrtvovanje porodice? Porodica čini *čovjeka* onim što jeste. (<ИС-4-01>)
2. Na kraju krajeva, zar nije sreća ono što *nam* svima treba, bilo u braku ili van njega, bili *mi* stari ili mladi? Ako *neko* želi i osjeća da će biti srećan kada se vjenča ili razvede, i treba da prati taj put. Šta je život ako se u *nama* javi praznina zbog neispunjenog sna? *Svako* treba i zaslužuje da bude srećan, bio on srećan kada stupi u brak mlad ili star, bilo da želi djecu ili ne, bilo da želi da ostane sam do kraja života. Nije *svako* krojen na isti način, Bog *nas* stvori različite. Veliki problem je u osudi društva. Društvo je to koje diktira pravila i određuje šta će se prihvatiti ili ne. *Mi kao*

<sup>5</sup> Паралелни примери нађени су и у неизворном корпусу *ICLE-SE* у ранијим истраживањима (Марковић 2019: 112–113):

- When we compare movies vs. books we can say that books are better. [...] I am going to discuss why books are better than movies [...]. (<ICLE-SE-1002.1>)
- On the other hand, we may also argue that money has inflicted upon us such atrocious disasters that we have every right to call it "evil". As I have already stated, many wars have been waged because of money [...]. (<ICLE-SE-3048.2>)

- pojedinci* ne možemo da učinimo mnogo, ali *možemo* da živimo život kakav želimo. (<БЛ-3-01>)
3. [...] i ako *osoba* želi i ima mogućnost da promijeni nešto na sebi, a da će time njen život biti srećniji, i te kako treba da to uradi. Prema mišljenju psihologa, iza tih zahvata stoji nesigurnost. Nekako u *našem* je mentalitetu to *da se ljudi zamaraju* stvarima koje ih se ne tiču i to će se teško promijeniti. *Ljudi* trebaju prestati da osuđuju zrele i stabilne *osobe* što je npr. operisala nos, ako će nju ta promjena učiniti zadovoljnom. (<БЛ-2-06>)
  4. On i te kako zavisi od načela koje *neko* posjeduje, i šta je *toj osobi* potrebno u životu da ga živi na najlagodniji mogući način. Jedino što sa sigurnošću *mogu da kažem* je da *treba da se izabere* nešto što nama znači u životu, i što neće na kraju da *nas* dovede do toga da žalimo to što *smo izabrali*. (<БЛ-3-16>)
  5. Da možda imaju svoje mane, imaju ih *budimo iskreni*, ali to i jeste pravi, stvarni roditelj. On griješi kao i *mi*, ali i da ima more pogrešaka, uvijek, ali uvijek ima ostrvo, ostrvce, barem klada dobrote, situacije kad *te* nasmije, napravi toplo mlijeko ili uradi nešto da znamo da *nismo sami*. *Zamišljam* dobrog, odličnog, najboljeg roditelja [...] (<БЛ-3-13>)

Тумачећи трансфер првенствено као формалну категорију, Радић-Бојанић истиче да мешање стилова коришћењем заменице и личних заменица није последица трансфера, будући да „у граматичком систему српског језика не постоји формални еквивалент ове заменице” (2019: 49–50), што је извесно тачно на формалном језичком нивоу. Ипак, савремено тумачење трансфера значајно је шире интерпретације, будући да подразумева и *концептуални трансфер* (енг. *conceptual transfer*, Jarvis and Pavlenko 2008: 112–153), а не једино формално-језички трансфер. Концептуални трансфер, иначе, сагледава се као феномен који не мора бити увек једносмеран – од матерњег ка страном језику (Jarvis and Pavlenko 2008: 113). Стога је сасвим оправдано употребу лексема *човек* и *особа* у претходним примерима тумачити као последицу концептуалног повратног трансфера – од енглеског *one*.

У светлу резултата свог истраживања, Радић-Бојанић (2019) закључује да се мешање стилова у писању на страном језику може објаснити недовољно развијеном дискурсном компетенцијом на страном језику. Актуелно истраживање проширује досадашња сазнања, јер учовамо да

студенти не сматрају значајним доследност нивоа формалности састава као целине ни у писању на матерњем језику.

### 3. ЗАКЉУЧНЕ ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Извесно је да нема концепта у области усвајања страног језика који је присутан у свим фазама и коме је посвећена већа пажња (Sorace 2003: 146), а који је и даље остао недовољно истражен, као што је то случај са утицајем матерњег језика (Jarvis 2000: 246). Управо у погледу педагошки оријентисаних истраживања трансфера из матерњег језика значај ученичких корпуса показује се као немерљив (Lee and Chen 2009; Paquot 2017; Appel and Szeib 2018) – трансфер се идентификује не само у виду грешака, већ и у виду прекомерне и/или ретке употребе бројних јединица језика, укључујући њихове жанровске карактеристике у различитим језицима (Paquot and Granger 2012: 141), као и дискурсне моделе матерњег језика на вишим нивоима комуникативне компетенције (Paquot 2017: 29). Стога ученички корпуси с правом носе епитет „карике која недостаје” у настави енглеског језика (*“missing link in EAP pedagogy”*, Gilquin, et al. 2007).

У актуелном истраживању, коришћењем доступних аутентичних језичких корпуса, утврђено је постојање трансфера оба истраживана феномена из дискурсне компетенције у писању на матерњем језику у писање на енглеском језику као страном. Наравно, неговање специфичности традиције писања сопствене културе није могуће, нити потребно, игнорисати у коришћењу међујезика (упоредити нпр. Lee and Chen 2009: 282), али специфичне реализације трансфера код два истраживана феномена упућују нас на одређене педагошке закључке.

Најпре, правилан педагошки приступ у настави писања на страном језику извесно подразумева усмеравање ка циљном жанру енглеског академског дискурса у настави (Lee and Chen 2009: 282; Hyland 2008: 20), у овом конкретном случају, аргументативном саставу. Даље, наставници приступају вежбању писања у складу са потребама оних који вежбају писање, усмеравајући се на проблематичне дискурсне феномене идентификоване у претходним корпусним истраживањима. Управо у идентификацији проблематичних дискурских феномена ученички корпуси имају незаобилазну улогу (Lee and Chen 2009: 282).

У нашем истраживању оба истраживана феномена идентификована су као проблематична. Први истраживани феномен – ослањање аутора на механизме експлицитног успостављања интеракције са читаоцем – није сам

по себи за оспоравање, иако, у овој мери, јесте неуобичајено учестао на средњем или напредном нивоу коришћења енглеског као страног језика. Судајући по резултатима истраживања, очигледно је да говорници потребују механизме изражавања сопственог идентитета, као и механизме успостављања блиског контакта са читаоцем. Питање идентитета у језичком понашању уопште, као и у писању, је фундаментално. Стога подржавамо став да је погрешно чекати да се језичка компетенција развије, а потом развијати критичку свест о начинима изражавања личног и културолошког идентитета у писању. Другим речима, ова питања заслужују централна места у процесу наставе и учења *од самог почетка*. Уколико то није случај, процес усвајања језика се отежава (Ivanić and Camps 2001: 31). Једино педагошки приступи који утичу на критичку свест ученика могу да помогну да се на одмерен начин пројектује лични и културолошки идентитет – како у писању на страном, тако и у писању на матерњем језику.

Свесни смо да су студенти, аутори састава, извесно били изложени формалним инструкцијама које не сугеришу коришћење личних заменица првог и другог лица једнине (Куо 1999), али то, очигледно, није довољно. Један од основних начина коришћења корпусне лингвистике и ученичких корпуса у учионици уопште јесте у оквиру *учења заснованог на подацима* (енг. *Data-driven learning*; Meunier 2002: 130–135; Mizumoto and Chujo 2016), укључујући вежбање писања на страном језику (Lee and Chen 2009: 293–294). Наставник у учионици представља конкорданце циљних форми (у конкретном случају заменица првог и другог лица) у циљу уочавања карактеристика коришћења у датом аутентичном корпусу (*ICLE-SE*). У интеракцији, наставник помаже ученицима да уоче да ли се заменички облици користе на најбољи начин у корпусу, узимајући у обзир њихову учесталост. Даље, наставник усмерава ученике на алтернативне могућности изражавања ставова и мишљења аутора (нпр. коришћење пасива, *It is the key issue that has to be considered...*; *In this essay, it is argued...*; безличне конструкције, *The purpose of this essay is to...*; *This essay will first outline...*; *The main questions addressed in this paper are ...*; или доследно коришћење инклузивног ауторског *we*, *After seeing this evidence, we cannot agree with the idea...*), као и на алтернативне начине усмеравања дискурса ка замишљеном читаоцу (нпр. *Some people may disagree with this idea...*; *The evidence presented in this assignment has shown that...*). Другим речима, указивање на пропозиционо идентичне, али формалније језичке механизме страног језика у оквиру учења заснованог на подацима јесте неопходно у вежбању писања на



енглеском језику због очекиваног трансфера из српског као матерњег језика. Додаћемо да, на основу резултата истраживања, сматрамо потпуно оправданим коришћење *учења заснованог на подацима* и у вежбању писања на матерњем језику.

Други истраживани феномен, флукуација стила у писању, сам по себи јесте непожељна карактеристика писаног дискурса. Будући да је овај феномен у актуелном истраживању идентификован и у писању на матерњем језику, у оквиру исте реченице, параграфа или дискурсне целине, у потпуности је очекивано да писану продукцију на међујезику такође карактерише недоследност у степену формалности. Код овог феномена наставници се могу користити најпре унапред одабраним примерима аутентичних састава из корпуса (*ICLE-SE, КорССАнг*) који демонстрирају непожељну флукуацију стила (Appel and Szeib 2018: 124). Сматрамо да ће бити од великог педагошког значаја контрастирати такве саставе са примерима састава који демонстрирају супротно – доследност и уједначеност стила у датом жанру аргументативног састава. Као допуна контраста, у складу са постојећим програмима матерњег и страног језика, наставници могу инсистирати на упознавању релевантне *терминологије* и *означених концепата* на примерима коришћених аутентичних састава (нпр. *формално/неформално, функционални стил, жанр, метадискурс*). Овладавање терминологијом мора тећи паралелно са вежбама у којима се дају одговарајући задаци на корпусу *аутентичних* састава (нпр. трансформација неформалних језичких експонената из одабраних састава у формалне, идентификација формалних и неформалних експонената у одабраним саставима).

Закључујући ово поглавље, истичемо неопходност систематичнијег приступа вежбању писања на матерњем језику на српском говорном подручју у школској популацији, односно неопходност коришћења аутентичних језичких корпуса у учионици, а затим и вредновања и оцењивања дискурсне компетенције матерњег језика кроз детаљне описне оцене добрих и лоших страна конкретних разноврсних дискурсних задатака. Морамо имати у виду да је за говорнике српског као матерњег, будуће интелектуалце, од пресудног значаја да могу успешно одговорити на свакодневне задатке у форми квалитетног писаног дискурса. Штавише, недовољно или неправилно неговање традиције писања на матерњем језику за већину говорника биће камен спотицања у овладавању вештином писања на страним језицима, што је ово истраживање и показало.

Извесно је да се сродним истраживањима карактеристика дискурсне компетенције србофоних говорника енглеског у писању на матерњем језику могу уочити и друге слабости или мање пожељни дискурсни феномени. Користећи сада доступне корпусне ресурсе, идентификовани проблеми могу се решавати у оквиру педагошког приступ *учења заснованог на подацима* у учионици. Стога изражавамо наду да ће ова студија бити подстицај за нова, сродна истраживања, сада када су нам доступни неопходни алати у форми првих електронских корпуса неизворног језика и референтне варијанте изворног језика србофоних говорника.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English* (Studies in Corpus Linguistics ed., no. 24). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Ädel, A., & Mauranen, A. (2010). Metadiscourse: Diverse and Divided Perspectives. *Nordic Journal of English Studies* 9 (2): 1–11.
- Altenberg, B., & Granger, S. (2001). The Grammatical and Lexical Patterning of MAKE in Native and Non-native Student Writing. *Applied Linguistics* 22 (2): 173–195.
- Appel, R., & Szeib, A. (2018). Linking adverbials in L2 English academic writing: L1-related differences. *System* 78: 115–129.
- Deshors, S. C., Götz, S., & Laporte, S. (Eds.). (2018). *Rethinking Linguistic Creativity in Non-native Englishes* (Benjamins Current Topics ed., vol. 98). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Gilquin, G., & Granger, S. (2011). From EFL to ESL: Evidence from the International Corpus of Learner English, in *Exploring Second-Language Varieties of English and Learner Englishes: Bridging a paradigm gap*, eds. J. Mukherjee, M. Hundt (Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins): 55–78.
- Gilquin, G., Granger, S., & Paquot, M. (2007). Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes* 6 (4): 319–335.
- Granger, S. (1993). The International Corpus of Learner English, in *English Language Corpora: Design, Analysis and Exploitation*, eds. J. Aarts, P. de Haan, & N. Oostdijk (Amsterdam: Rodopi): 51–71.
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora, in *Languages in Contrast:*

- Text-based cross-linguistic studies*, eds. K. Aijmer, B. Altenberg, & M. Johansson (Lund: Lund University Press): 37–51.
- Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research, in *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, eds. S. Granger, J. Hung, & S. Petch-Tyson (Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins): 3–33.
- Granger, S. (2003). The International Corpus of Learner English: A New Resource for Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition Research. *TESOL Quarterly* 37 (3): 538–546.
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research* 1 (1): 7–24.
- Granger, S., Dupont, M., Meunier, F., Naets, H., & Paquot, M. Eds. (2020). *International Corpus of Learner English 3*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Greenbaum, S., & Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes* 27: 4–21.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics* 25 (2): 156–177.
- Ivanič, R., & Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 10: 3–33.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigour in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning* 50 (2): 245–309.
- Jarvis, S. (2011). Data mining with learner corpora, in *A Taste for Corpora: In honour of Sylviane Granger*, eds. F. Meunier, S. De Cock, G. Gilquin, & M. Paquot (Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins): 127–154.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York and London: Routledge.
- Krstev, C. (2008). *Processing of Serbian – Automata, Texts and Electronic Dictionaries*. Belgrade: Faculty of Philology, University of Belgrade.
- Kuo, C.-H. (1999). The Use of Personal pronouns: Role Relationships in Scientific Journal Articles. *English for Specific Purposes* 18 (2): 121–138.

- Lee, D. Y., & Chen, S. X. (2009). Making a bigger deal of the smaller words: Function words and other key items in research writing by Chinese learners. *Journal of Second Language Writing* 18: 281–296.
- Марковић, Ј. (2017). Лични метадискурс у писању код неизворних и изворних говорника енглеског језика. *Филолог* 15: 44–60. [Marković, J. (2017). Lični metadiskurs u pisanju kod neizvornih i izvornih govornika engleskog jezika. *Filolog* 15: 44–60].
- Марковић, Ј. (2019). *Кроз призму контрастивне анализе међујезика*. Пале: Филозофски факултет. [Marković, J. (2019). *Kroz prizmu kontrastivne analize međujezika*. Pale: Filozofski fakultet].
- Mizumoto, A., & Chujo, K. (2016). Who is data-driven learning for? Challenging the monolithic view of its relationship with learning styles. *System* 61: 55–64.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus* (Studies in Corpus Linguistics ed., vol. 14). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Paquot, M. (2017). L1 frequency in foreign language acquisition: Recurrent word combinations in French and Spanish EFL learner writing. *Second Language Research* 33(1): 13–32.
- Paquot, M., & Granger, S. (2012). Formulaic language in learner corpora. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 130–149.
- Radić-Bojanić, B. (2019). Neodređena zamenica *one* u pisanju kod neizvornih govornika engleskog jeziku [Indefinite pronoun *one* in academic writing of non-native speakers of English]. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 44 (2): 39–52.
- Radonja, M. (2019). The Use of Interactive Metadiscourse in Serbian Students' Writing in English. *Радови Филозофског факултета: часопис за хуманистичке и друштвене науке* 21: 121–134.
- Schmid, H. (1997). Improvements in Part-of-Speech Tagging with an Application to German. In *Natural Language Processing Using Very Large Corpora*, eds. S. Armstrong et al. (Dordrecht: Springer): 13–25.
- Schmid, H. (1999). Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. In *New Methods in Language Processing*, ed. D. B. Jones (London: Routledge): 154–164.
- Sinclair, J. (2004). Introduction, in *How to Use Corpora in Language Teaching* (Studies in Corpus Linguistics ed., vol. 12), ed. J. Sinclair (Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins): 1–10.

- Sorace, A. (2003). Near-Nativeness, in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. C. J. Doughty, & M. H. Long (Malden: Blackwell Publishing): 130–151.
- Stanković, R., Šandrih, B., Krstev, C., Utvić, M., & Škorić, M. (2020). Machine Learning and Deep Neural Network-Based Lemmatization and Morphosyntactic Tagging for Serbian, in *Proceedings of the 12th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC*, eds. N. Calzolari et al. (Marseille: European Language Resources Association): 3947–3955.
- Šućur, S. (2019). Reverse Transfer in Adult Serbian EFL Learners' Writing – A Corpus Based Study, in *CELLS – Beyond Hermeneutics: Challenging Traditional Approaches to Literary and Language Studies*, eds. Ž. Babić et al. (Banja Luka: Faculty of Philology): 141–159.
- Tomašević, A., Stanković, R., Utvić, M., Obradović, I., & Kolonja, B. (2018). Managing Mining Project Documentation Using Human Language Technology. *The Electronic Library* 36 (6): 993–1009.
- Утвић, М. (2011). Анотација Корпуса савременог српског језика. *ИНФОтека* 12 (2): 39–51. [Utvić, M. (2011). Anotacija Korpusa savremenog srpskog jezika. *INFOteka* 12 (2): 39–51].

Jelena M. Marković  
University of East Sarajevo  
Faculty of Philosophy

Ranka M. Stanković  
University of Belgrade  
Faculty of Mining and Geology

#### I/YOU/WE IN DISCOURSE COMPETENCE IN THE LIGHT OF CONTRASTIVE INTERLANGUAGE ANALYSIS

##### Summary

The aim of the paper is to explore two discourse phenomena related to pronoun use in L1 Serbian written discourse; the first and second personal pronoun use in the function of personal metadiscourse and the formality level fluctuation in the written discourse. The methodological foundation of the study is Contrastive Interlanguage Analysis. The L1 Serbian corpus of argumentative essays written by university students of English (the *KorSAng* corpus) has been used in the study.

The previous research on the same discourse phenomena identified in the *ICLE v.3* Serbian national subcorpus of L2 English, *ICLE-SE*, has shown that Serbian speakers of

English use the first and the second person pronouns abundantly in argumentative essays in order to build the writer-reader relationship in all personal metadiscourse functions, and also that the speakers tend to fluctuate the formality level of the discourse by frequent switches from formal (e.g. *one*) to informal pronouns (or other informal means), and vice versa. The two tendencies in L2 English have been mainly interpreted as universal tendencies of L2 discourse competence so far.

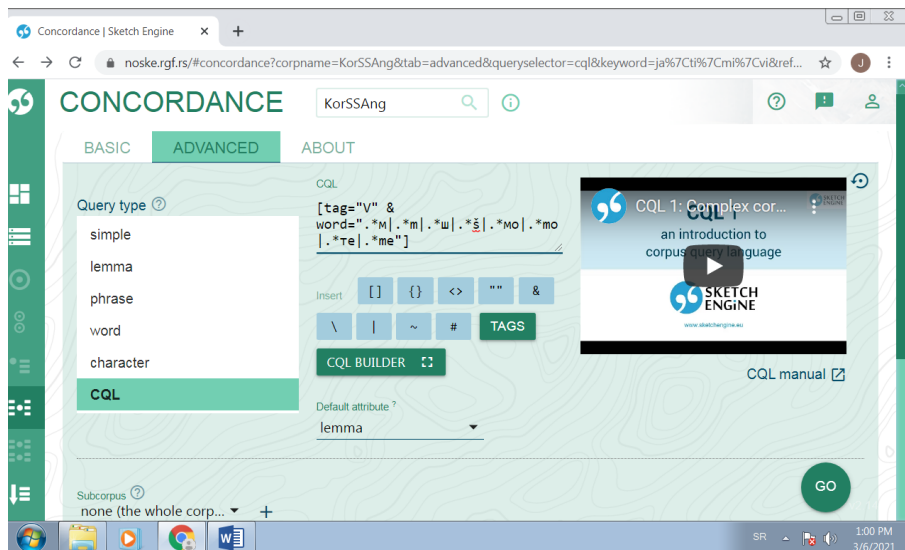
The current research clearly shows that the two discourse phenomena are frequently used by language users while writing in their L1 Serbian in the same genre, i.e. the argumentative essay. The conclusion based on the results of the current study is that the two phenomena in the focus are features of L1 writing of the specific group of language users, which subsequently means that their presence in L2 written discourse is to be seen primarily as L1 transfer.

In the end the paper presents a pedagogically-oriented approach to teaching writing in L1 Serbian and L2 English, using the results of the corpus linguistics research via Data-driven learning. In the approach specific classroom activities are suggested, the aim of which is to help learners master the two discourse features that have been identified as problematic in the research. The results of the study will hopefully lead to new research projects in the Serbian-speaking area based on language corpora which are now available to Serbian researchers in the field.

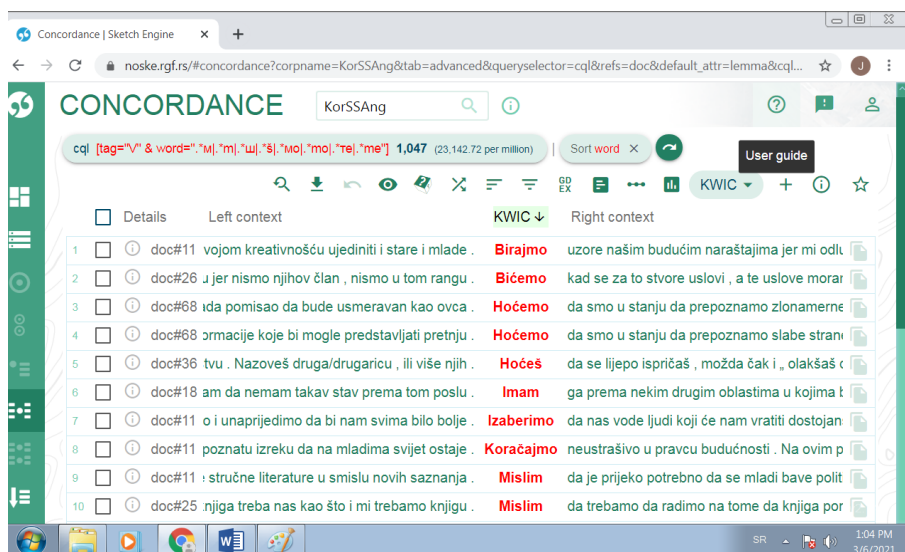
*Key words:* Contrastive Interlanguage Analysis, L1 Serbian speakers of English, the *ICLE* corpus, the *KorSAnG* corpus, pronouns, personal metadiscourse, style.

Примљено: 18. 1. 2021.  
Прихваћено: 14. 3. 2021.

ДОДАТАК



Слика 1: Снимак екрана који показује јединствен упит за заменичке облике првог и другог лица у корпусу КорССАнг.



Слика 2: Снимак екрана који показује одзив система на упит приказан на Слици 1.





## **ANALIZA SADRŽAJA I ELEMENATA KULTURE U UDŽBENIKU ZA ENGLJSKI JEZIK *PIONEER***

**APSTRAKT:** Ovaj rad se bavi analizom i procenom prisutnosti elemenata anglofone, domaće (lokalne) i međunarodne kulture u udžbeniku za engleski jezik – *Pioneer* B2, MM Publications (2015). Metodom analize sadržaja udžbenika, teme kao što su umetnost, muzika, istorija, književnost, običaji, geografija, sport i slobodno vreme dele se u jednu od tri kategorije, anglofona, domaća ili međunarodna kultura, koje se potom dalje tumače u svetlu elemenata površinske ili dubinske kulture. Kao velika prednost udžbenika ističe se širok raspon savremenih tema i interkulturalnih sadržaja što nesumnjivo doprinosi jačanju interkulturalne kompetencije učenika, a prisustvo elementa dubinske kulture drugih nacija podstiče razvoj globalne svesti. Nedostatak ovog udžbenika ogleda se u odsustvu elemenata ciljne kulture na oba nivoa. Autentični materijali nisu sastavni deo sadržaja, te su na taj način učenici uskraćeni za izvorne jezičke materijale koji bi im mogli omogućiti da ostvare dodir sa segmentima stranog jezika koji će im biti potrebni u daljem obrazovnom i profesionalnom angažovanju.

**Ključne reči:** engleski jezik, anglofona kultura, površinska i dubinska kultura, *Pioneer*, udžbenik.

## **ANALYSIS OF ELEMENTS OF CULTURE IN THE ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK *PIONEER***

**ABSTRACT:** This paper deals with the analysis of elements of Anglophone, domestic (local) and international culture in the textbook for English language learning, *Pioneer* B2, MM Publications (2015). Topics such as art, music, history, literature, customs, geography, sports and leisure activities are divided into one of three categories in the process of content analysis: Anglophone, domestic or international culture, which are further interpreted in the light of surface or deep culture. An advantage of the textbook is a wide range of contemporary topics and intercultural contents, which contribute to strengthening the intercultural competence of students; the presence of elements of deep culture of other nations encourages the development of global awareness. The disadvantage of this textbook is reflected in the absence of authentic materials and elements of deep and surface target culture, which deprives students of original language materials that they will need in further educational and professional engagement.

**Key words:** English language, Anglophone culture, surface and deep culture, *Pioneer*, textbook.

## 1. UVOD

U kontekstu učenja stranog jezika u razrednoj situaciji slobodno se može reći da su udžbenici osnovno sredstvo i glavno pomagalo nastavnicima na svim nivoima obrazovanja – od osnovnoškolskog do univerzitetskog. S obzirom da se nastava stranog jezika u razrednoj situaciji temelji na temama koje se obrađuju u udžbeniku koji nastavnik koristi u nastavi, nesumnjivo je da će taj nastavni materijal imati uticaj na učenike, na njihovo poimanje socijalne, verske, kulturne i jezičke raznolikosti. Na sličan način učenici dalje šire informacije o kulturi stranog jezika koji uče kroz pojedinosti o kojima saznaju kroz razne tekstove, članke i vežbe. To je od vitalnog značaja za učenje jezika, jer se na taj način razvijaju pozitivni stavovi, jača mogućnost učenja i usvajanja stranog jezika, ali i rađa empatija ka drugim nacijama kroz upoznavanje sa različitim kulturama, načinima i stilovima života. Mnogi će se složiti sa mišljenjem da udžbenici čine samu srž procesa učenja stranog jezika, ne samo zbog jezičkih elemenata kojima se bave, već i zbog kulturoloških normi koje imaju značajnu ulogu u procesu oblikovanja kulturnih i društvenih stavova koji postaju sastavni deo opšte kulture i ponašanja učenika (Azizifar, Khoosha, Lotfi 2011: 88).

Međutim, postoje različita stanovišta u vezi sa kulturnim i društvenim sadržajima u udžbenicima za učenje stranog jezika. Dok jedni smatraju da je učenje stranog jezika neodvojivo od elemenata kulture (Tomlinson 2008; Byram 1990; Byram, Flemming 1998; Kramsch, Sullivan 1996; McKay 2004, Suzić, Radić-Bojanić 2018), te da udžbenici koji se mahom baziraju na obradi jezičkog sadržaja dovode do nesnalazjenja učenika u autentičnim situacijama, drugi odbacuju ovu zamisao navodeći da se engleski jezik pretvara u jezik *lingua franca*, te da baš iz tog razloga treba da se uči nezavisno od elemenata bilo kakve kulture (Alptekin 2002; Jenkins 2000; Seidlhofer 2001). Pored toga, postoji i treća strana koja tvrdi da prisutnost elemenata kulture u udžbenicima za strani jezik može da razvije negativne stavove u vezi sa društvenim i kulturnim sadržajima ciljnog jezika (Sardi 2002: 101).

Uzimajući u obzir sve navedene argumente, teško je reći koji pristup ima prednost nad ostalima, stoga je cilj ovog rada da se kroz analizu udžbenika za engleski jezik (koji se u ovom slučaju koristi kao udžbenik na tercijarnom nivou obrazovanja) analiziraju elementi anglofone, domaće, tj. lokalne i međunarodne kulture kako bi se utvrdilo da li se sadržaj ovog udžbenika zasniva na sociolingvističkom pristupu prema kome su elementi kulture ciljnog jezika nerazdvojni od nastave jezika kao takve. S obzirom da se pomenuti udžbenik

koristi na tercijarnom nivou obrazovanja, dakle koriste ga studenti starosti od 18 do 20 godina, elementi lokalne i međunarodne kulture su takođe uzeti u obzir kako bi se videlo da li se učenicima daje mogućnost multikulturalnog pristupa, odnosno poređenja različitih kultura, da li oni diskutuju o kulturama, uočavaju sličnosti i razlike, da li nastavnici podstiču učenike na razumevanje kako svoje tako i kulture drugih nacija. Ukoliko se elementi kulture ne baziraju isključivo na površinskoj kulturi, već se kroz analizu elemenata kulture uočavaju segmenti koji se odnose na dubinsku kulturu neke nacije, na taj način dolazi do jačanja međuljudskih odnosa i premošćivanja jaza između različitih kulturnih sredina (Steiner, Nash, Chase 2008: 88).

## 2. TEORETSKA SHVATANJA O JEZIKU I KULTURI

U okviru nastave stranog jezika koja se odvija u razrednoj situaciji neretko je akcenat stavljen na lako uočljive, tzv. površinske elemente kulture (Hinkel 2001: 445) koji karakterišu određenu naciju. Tako se u materijalima za učenje stranog jezika često nalaze opisi praznika, turističkih znamenitosti, poznatih ličnosti, hrane, pića i slično. Međutim, ovi površinski elementi kulture nisu dovoljni da učenici shvate određenu kulturu, jer se oni fokusiraju na akumulaciju opštih statičnih informacija ne baveći se osnovnim sociokulturnim interakcijama koje se javljaju u autentičnim situacijama.

Kulturu ne čine samo materijalne stvari, već i stanje svesti, vrednosti i moral ljudi, način na koji razmišljaju i zamišljaju svet i svoje živote u njemu (Suzić, Radić-Bojanić 2018: 514). Stoga, dubinsku kulturu, za razliku od površinske, odlikuje ono nevidljivo što karakteriše neku regiju, grupu ljudi ili subkulturu, njihove društvene norme, način života, verovanja i vrednosti. Prema tome, nije redak slučaj da elementi dubinske kulture nailaze na nerazumevanje, konfuziju i osudu.

S obzirom da je učenje jezika usko povezano sa stavovima učenika o jeziku koji uče (Starks, Paltridge 1996: 218), razvoj pozitivnih stavova učenika o kulturi jezika koji se uči jedan je od faktora koji utiče na razvoj međukulturnog razumevanja. Drugim rečima, pre nego što počnu da uče strani jezik, učenici moraju da budu otvoreni za razumevanje i uvažavanje elemenata kulture drugih naroda. Negativni stavovi ka drugim kulturama se uglavnom rađaju kod osoba koje svet posmatraju kroz prizmu sopstvene kulture i njenih vrednosti, što dovodi do razvoja stereotipa i etnocentrizma (Karimpur 2000, prema Ahmad H., Shah S. R. 2014: 88). Slično tome, Gardner veruje (Gardner 1985) da je motivacija za učenje stranog jezika određena upravo stavom učenika prema kulturi ciljnog jezika.

Naime, negativni stavovi učenika o kulturi ciljnog jezika mogu dovesti do smanjenja motivacije i želje da se strani jezik nauči, što kao posledicu može imati nezadovoljavajuća dostignuća u poznavanju stranog jezika.

Ne treba zaboraviti ni značaj upotrebe autentičnih materijala u udžbenicima koji se koriste u nastavi stranih jezika, jer ovakvi materijali omogućavaju učenicima da upoznaju jezik kroz stvarne životne situacije u odgovarajućem kulturnom i socijalnom kontekstu (Ketabi, Shomossi 2007: 149). Autentični materijali su uglavnom prisutni kao pisani materijali (novinski članci, časopisi, knjige, jelovnici i slično) i usmeni sadržaji (audio-materijali i video-materijali). Ovakvi sadržaji su neretko dopunjeni mapama, slikama i ilustracijama stvarnih mesta i događaja što upotpunjuje širok spektar štampanih i govornih informacija koje se nalaze u udžbenicima za učenje stranog jezika (Glišović 2014: 239).

### 3. METODOLOGIJA

Na osnovu prethodno iznetih teorijskih postavki, kroz analizu sadržaja udžbenika za učenje engleskog jezika *Pioneer*, MM Publications, na nivou B2, pokušavamo da identifikujemo prisutnost elemenata anglofone, domaće (lokalne) i međunarodne kulture. Zatim te identifikovane elemente analiziramo kroz prizmu površinske i dubinske kulture. Cilj ovakve uporedne analize je da se ispita način na koji su dati elementi uvršteni u lekcije, te mogu li da pomognu učenicima da razviju interkulturalnu kompetenciju zbog koje bi postali svesni kulturoloških razlika u društvu u kojem žive. Analiza sadržaja udžbenika izvršena je retrospektivnom analizom, tj. analizom sadržaja udžbenika koji je u upotrebi (Skopinskaja 2003) na Univerzitetu Singidunum u Srbiji. U pitanju je udžbenik za učenje engleskog jezika na tercijarnom nivou obrazovanja *Pioneer*, B2, MM Publications (2015). Ovaj udžbenik se koristi na Univerzitetu Singidunum kao primarna literatura na prvoj i drugoj godini studija. Analizom sadržaja koji se obrađuje u ovom udžbeniku doći ćemo do odgovora na sledeća istraživačka pitanja:

1. Da li udžbenik sadrži dovoljan broj savremenih tema koje bi učenicima sekundarnog i tercijarnog obrazovanja bile interesantne i stimulativne?
2. U kom odnosu su u udžbeniku zastupljeni elementi anglofone, domaće i međunarodne kulture?
3. Da li se u udžbeniku koriste autentični materijali?
4. Da li teme obrađene u udžbeniku za učenje engleskog jezika *Pioneer B2* sadrže elemente površinske i dubinske anglofone kulture?

Metoda analize sadržaja korišćena je pri analizi elemenata kulture, tako što je svaka stranica udžbenika detaljno pregledana, s ciljem da se uoče sve aktivnosti u koje su inkorporirani elementi kulture. Dobijeni rezultati su potom kategorisani prema temama, a svaka tema je klasifikovana u jednu od tri kategorije: anglofona kultura, domaća kultura i međunarodna kultura. Svi statični aspekti kulture koju udžbenik obrađuje, kao što su praznici, geografski pojmovi, poznate ličnosti, hrana, piće i slično, posmatrani su potom kao elementi površinske kulture, dok su nevidljivi aspekti koji karakterišu neku regiju, društvene norme, vrednosti i verovanja posmatrani kao elementi dubinske kulture.

#### 4. ANALIZA PODATAKA

Osnovni cilj rada je da se kroz analizu sadržaja udžbenika *Pioneer* za učenje engleskog jezika na nivou B2 utvrdi koji su elementi anglofone (ciljne) kulture, domaće (lokalne) i međunarodne kulture zastupljeni i u kojoj meri. Potom se za svaki od navedenih elemenata utvrđuje da li pripada kategoriji površinske ili dubinske kulture. Dobijeni rezultati predstavljani su u Tabeli 1.

Kategorija	Anglofona kultura	Domaća kultura	Međunarodna kultura
Hrana i piće			
Život, rad i škola	– britanski i američki engleski		– nekonvencionalne škole (Afrika, Amerika, Kanada) – britanski i američki izrazi
Slobodno vreme	– idiomi		
Sport	– idiomi		– ultramaratoni (Kanada, Amerika, Arktik, Sahara, Peru) – istorija pilatesa (SAD)
Geografija			– zastave i amblemi (Kina, USA, Bangladeš, Rusija, Švajcarska, Belize, Meksiko, Turska, Italija, Nepal) – Brazil, Egipat, Japan (gramatičke vežbe) – Venecija (vežbe čitanja) – Kenija (vežbe slušanja)
Umetnost, muzika, film	Isečci iz književnih dela: – <i>The jungle book</i> ,	Opiši nacionalni festival svoje zemlje, turistička	– nacionalni multikulturalni festival u Australiji – film <i>Now you see me</i> ,

	Radjard Kipling, engleski književnik – Karlajl muzej (Carlyle Museum) (vežba pisanja) – Šerlok Holms (Sherlock Holmes) (vežba čitanja)	znamenitost (vežba pisanja)	američki film – Leonardo da Vinči, italijanski slikar i pronalazač
Savremene teme	– tradicionalno i nekonvencionalno obrazovanje u Velikoj Britaniji – Erozija obale u severnoistočnoj Britaniji	– Koje dobrotvorne organizacije postoje u tvojoj zemlji? (vežba govorenja) – Da li je problem vandalizma čest u tvojoj zemlji? (vežba pisanja) – Da li je problem beskućništva prisutan u tvojoj zemlji? (vežba govorenja)	– tekst na temu <i>Šta putovanje čini autentičnim?</i> (vežba čitanja) – aqua alta u Veneciji (vežba čitanja) – <i>The Big Issue</i> – novine koje se objavljuju na četiri kontinenta (vežba čitanja)
Istorija			– Citati poznatih osoba: Marcus Garvey, aktivista sa Jamajke; J. H. Pilates, nemački gimnastičar i bodibilder; Robert Evans, američki producent; J. Gagarin, N. Armstrong (pominju se u vežbi čitanja)
Običaji		Opiši običaj svoje zemlje (vežba govorenja)	– Pominju se običaji iz sledećih zemalja: Australija, Indija. – 1. april – običaji u raznim zemljama
Autentični materijali	– Isečak iz književnog dela <i>Jungle book</i>		

Tabela 1. Klasifikacija tema obuhvaćenih udžbenikom *Pioneer*

Kako se u istraživanje krenulo s istraživačkim zadatkom *Da li udžbenik sadrži dovoljan broj savremenih tema koje bi učenicima sekundarnog i tercijarnog obrazovanja bile interesantne i stimulatívne?*, autorka na osnovu tema

prezentovanih u Tabeli 1. izvodi zaključak da su teme predstavljene u okviru udžbenika *Pioneer* raznovrsne, savremene i dovoljno motivacione kako bi zainteresovale učenike za čitanje, slušanje i pisanje na stranom jeziku. Od savremenih tema posebno se izdvajaju teme u vezi sa tradicionalnim i nekonvencionalnim obrazovanjem, teme u vezi sa klimatskim promenama i njihovim uticajem na biljni i životinjski svet, te teme koje se tiču kvaliteta savremenog života s obzirom na porast stope kriminala i povećan broj socijalno ugroženog stanovništva. Tekstovi ovog tipa obrađeni su kroz sve četiri jezičke veštine. Dakle, teme i izrazi koji su u vezi sa ovom tematikom, provlače se kroz vežbe pisanja, slušanja, čitanja i govorenja. Teme su savremene, aktuelne, a samim tim i dovoljno stimulatívne da navedu učenike da o istima dodatno razmisle ili ih istražuje.

U odgovoru na drugo istraživačko pitanje – *U kom odnosu su u udžbeniku zastupljeni elementi ciljne, domaće i međunarodne kulture?* autorka analizom sadržaja predstavljenog u Tabeli 1. dolazi do iznenađujućeg zaključka. Kada se radi o prisutnosti elemenata anglofone, tj. ciljne kulture uočava se da se u kategorijama *hrana i piće, život, rad, škola, slobodno vreme, sport, geografija, istorija, običaji, autentični materijali* ne pominje nijedan tekst koji bi verodostojno predstavio anglofonu kulturu u navedenim kategorijama. Kategorije *sport* i *slobodno vreme*, u kontekstu elemenata anglofone kulture, obrađene su kroz vežbu vokabulara gde se spominju idiomi karakteristični za engleski jezik, a koji u sebi sadrže fraze koje su vezane sa određene sportove, npr. *below the belt* (boks), *the ball is in your court* (tenis). U okviru kategorije *škola* autorka takođe ne pronalazi elemente anglofone kulture koji bi opisali sistem školovanja, škole, prestižne engleske univerzitete, običaj nošenja školskih uniformi i slično, već samo jednu vokabularnu vežbu koja se odnosi na razlike između britanskog i američkog engleskog jezika, npr. *mark – grade, semester – term* i slično. Kada su u pitanju elementi domaće kulture, iako udžbenik ne sadrži tekstove koji se eksplicitno tiču običaja, načina života i tema u vezi sa našim podnebljem, uočava se da se u okviru sekcija koje se odnose na vežbe govorenja od učenika traži da opišu znamenitosti i običaje sopstvene zemlje, navedu goruća socijalna i ekonomska pitanja sa kojima se njihova zemlja suočava. Sem u navedenim vežbama govorenja, elementi domaće kulture nisu prisutni ni u jednom drugom segmentu udžbenika.

Što se tiče elemenata međunarodne kulture, primetno je da udžbenik obiluje istima (Tabela 1). U gotovo svim navedenim kategorijama spominju se elementi međunarodne kulture, s izuzetkom kategorija *hrana i piće, slobodno*

vreme i *autentični materijali*. Elementi međunarodne kulture provlače se kroz sve četiri jezičke veštine, a posebno su prisutni u vežbama čitanja. Primetno je da se u okviru vežbi slušanja elementi međunarodne kulture slabije pominju, već se multikulturalnost provlači kroz razgovore, intervjue i razmenu mišljenja studenata različitih etničkih grupa koji govore o temama koje su u vezi sa obrađivanom celinom (npr. klimatske promene, značaj zdrave ishrane i slično).

Treće istraživačko pitanje odnosi se na autentične materijale i glasi: *Da li se u udžbeniku koriste autentični materijali?* Na osnovu detaljne analize sadržaja udžbenika i uvidom u Tabelu 1, nije uočeno prisustvo nijednog autentičnog materijala, sem isečka iz književnog dela *Knjiga o džungli* (engl. *Joungle Book*).

U okviru četvrtog istraživačkog pitanja – *Da li teme obrađene u udžbeniku za učenje engleskog jezika Pioneer B2 sadrže elemente površinske i dubinske anglofone kulture?* pronalaze se elementi i površinske i dubinske kulture. Elementi površinske kulture vidljivi su u sekcijama koje pokrivaju oblast međunarodne kulture, gde se spominju zastave i amblemi svetskih zemalja (Amerika, Kina, Nepal, itd.), poznate ličnosti (Leonardo da Vinči, Jurij Gagarin, Robert Evans), filmovi (engl. *Now you see me*), fiktivni likovi (Šerlok Holms). Elementi dubinske kulture prisutni su i u vežbama pisanja i govorenja, gde se od učenika traži da opišu običaje, socijalne probleme (kriminal, siromaštvo), autentično doživljavanje neke destinacije (engl. *How to have authentic travel experinece*). Elementi dubinske kulture su prisutni i u izjavama istorijskih, poznatih ličnosti (Markus Garvi, J. H. Pilates, Robert Evans) koje su dovoljno intrigantne da pokrenu debate i razmenu mišljenja (npr. *A people without the knowledge of their past history, origin and culture is like a tree without roots*<sup>1</sup>; Markus Garvi).

## 5. ZAKLJUČAK

Na osnovu detaljne analize sadržaja udžbenika *Pioneer B2* izvodi se zaključak da udžbenik obiluje savremenim temama koje su od opšteg značaja za učenike stranog jezika starije dobi (starije tinejdžerske godine i adolescenti). Sadržaj se bazira na aktuelnim temama koje su u jednakoj meri prisutne kroz sve četiri jezičke veštine. Teme prate tehnološka otkrića, savremene pristupe putovanju i obrazovanju, bave se ozbiljnim pitanjima od javnog značaja kako na lokalnom tako i na međunarodnom nivou. Obrađene teme su interesantne i prijemčive, te čine dobru osnovu za dalji samostalni istraživački rad.

---

<sup>1</sup> Ljudi bez znanja o svojoj prošlosti, poreklu i kulturi su poput drveta bez korena.



Prednost materijala zastupljenih u okviru ovog udžbenika ogleda se i kroz mnoštvo tema u vezi sa elementima međunarodne kulture. Kroz niz vežbi čitanja, slušanja i pisanja učenici se upoznaju sa znamenitostima drugih kultura, pominju se istorijske ličnosti, festivali, događaji, opisuju se socijalni problemi, daju informacije o uticaju klimatskih promena na određene delove sveta, te se, prvenstveno kroz vežbe čitanja učenici upoznaju sa karakteristikama drugih nacija, kultura i njihovim problemima.

Elementi domaće kulture, iako nisu zastupljeni kroz tekstove i ilustracije, prisutni su u udžbeniku kroz zadatke koji se tiču vežbi govorenja. Zadaci su opšteg karaktera. Na primer, Opiši način na koji se u tvojoj zemlji obeležava 1. april. Zadaci ovog tipa prisutni su u većini tekstova – uglavnom nakon što je neka tema obrađena kroz vežbu čitanja, što daje mogućnost nastavniku stranog jezika da pokrene debatu i razmenu mišljenja među učenicima.

Elementi površinske i dubinske kulture su, po mišljenju autorke, odlično inkorporirani u jezičke sadržaje, podstiču učenike na iznošenje sopstvenog mišljenje i razvijanje stava o važnim životnim pitanjima kako svoje zemlje tako i zemalja u svetu. Elementi dubinske kulture su suptilno prisutni u vežbama čitanja i slušanja, na osnovu kojih se od učenika traži da iskažu svoje mišljenje o problemima sa kojima se ljudi susreću u drugim zemljama, a koji su deo dubinske kulture određene nacije, te da potom diskutuju o prisutnosti takvih problema u svojoj zemlji, npr. *Are there homeless people in your country and what is being done to help them?*<sup>2</sup>

Nedostaci koji su uočeni analizom predstavljenih sadržaja odnose se prvenstveno na izostanak elemenata anglofone kulture. Elementi ciljne kulture nisu predstavljeni niti kroz receptivne, niti kroz produktivne veštine, tako da učenici ni na koji način nisu izloženi uticaju ciljne kulture jezika koji uče. Interesantno je da čak i elementi površinske anglofone kulture, koji su gotovo neizostavan deo svakog udžbenika za učenje stranog jezika (hrana, piće, običaji, škola, sport), ne pronalaze svoje mesto u analiziranom udžbeniku. Neophodno je naglasiti još jedan veliki nedostatak uočeni analizom sadržaja – a to je potpuni izostanak autentičnih materijala. Udžbenik ne sadrži nijedan isečak iz novina, časopisa, radio-snimak ili autentičan video-zapis koji bi učenicima omogućio da steknu uvid o načinu upotrebe određenih fraza i izraza u stvarnim životnim situacijama.

Na osnovu analiziranih sadržaja izvodi se zaključak da udžbenik *Pioneer B2* obiluje savremenim temama i sadržajima, daje učenicima mogućnost da se

---

<sup>2</sup> Postoje li beskućnici u vašoj zemlji i šta se čini da im se pomogne?

upoznaju sa temama od opšteg značaja na međunarodnom nivou, inkorporira elemente domaće i međunarodne kulture kroz vežbe čitanja, slušanja i pisanja. Kao posebno značajna stavka izdvaja se činjenica da se udžbenik u velikoj meri bavi elementima dubinske kulture, međunarodne i domaće, što treba da bude značajna stavka svakog udžbenika namenjenog učenju stranog jezika kod starijih polaznika. Kao glavni nedostatak udžbenika izdvaja se problem izostanka elemenata anglofone kulture, te odsustvo autentičnih materijala.

## LITERATURA

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal* 56 (1): 57–64.
- Azizifar, A., Koosha, M., Lotfi, A. (2011). An Analytical Evaluation of Iranian High School ELT Textbooks from 1970 to the present. *The Journal of Asia TEFL* 8 (1): 87–109.
- Byram, M., Grundy, P. (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal* 50 (3): 213–128.
- Gardener, R.C. (1985). *Social Psychology and Second language learning: the Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Glišović, I. (2014), Autentičan jezik u nastavi stranih jezika na nefilološkim fakultetima, *Tematski zbornik radova Univerziteta u Nišu: Jezik, književnost i kultura* 4: 236–247.
- Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication, in *Teaching English as a second or foreign language*, ed. M. Celce Murcia (Boston, MA: Heinle Cengage Learning): 443–459.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Karimpur, A. (2000). Iranian EFL Learners' Attitudes Towards British and American English and their Effect on Their Listening Comprehension, prema Ahmad H., Shah S. R. (2014). EFL textbooks: exploring the suitability of textbook contents from EFL Teachers' perspective. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences* (2) 1: 87–95.

- Ketabi, S., Shoomossi, N. (2007). A critical look at the concept of authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 4 (1): 149–155.
- Kramersch, C., Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal* 50 (3): 199–212.
- McKay, S. L. (2004). Western Culture and the Teaching of English as an International Language. *English Teaching Forum Online* 42 (2): 10–15.
- Sardi, C. (2002). On the Relationship between Culture and ELT. *Studies about Languages* 3: 101–107.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11: 134–158.
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective, in *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, ed. I. Lázár (European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing): 39–69.
- Starks, D., Paltridge, B. (1996). A note on using sociolinguistics methods to study non-native attitudes towards English. *World Englishes* 15 (2): 217–224.
- Steiner, S. F., Nash, C. P., Chase, M. (2008). Multicultural Literature That Brings People Together. *Reading Teacher* 62 (1): 88–92.
- Suzić, R., Radić-Bojanić, B. (2018) ; Elementi anglofone kulture u udžbenicima na tercijarnom nivou obrazovanja (FCE i CAE). *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 7 (1), ur. S. Gudurić, B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 513–522.
- Tomlinson, B. (2008). *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Continuum.

Radmila R. Suzić  
Singidunum University  
Faculty of Business in Belgrade

ANALYSIS OF ELEMENTS OF CULTURE IN THE ENGLISH LANGUAGE  
TEXTBOOK *PIONEER*

*Summary*

This paper deals with the analysis of elements of Anglophone, domestic (local) and international culture in an English textbook *Pioneer* B2, MM Publications (2015). Given that foreign language teaching in the classroom situation is based on topics covered in the textbook, this type of teaching material will have an impact on students, their understanding of social, religious, cultural and linguistic diversity. Therefore, using the method of content analysis, topics such as art, music, history, literature, customs, geography, sports and leisure activities are divided into three categories: Anglophone, domestic (local) or international culture. These topics are further interpreted in the light of elements of surface or deep culture in order to determine whether the content of this textbook is based on a sociolinguistic approach according to which the elements of the culture of L2 are inseparable from language teaching. Based on the analysed contents, it is concluded that the *Pioneer* textbook is rich in contemporary topics, gives students the opportunity to get acquainted with topics of general importance at the international level, incorporates elements of domestic and international culture through reading, listening and writing exercises. An advantage of the *Pioneer* textbook is the wide range of intercultural contents, which contributes to the strengthening of students' intercultural competence, and the presence of elements of deep culture encourages the development of global awareness. A particularly important component of the textbook is that it largely deals with elements of deep culture, both international and domestic, which should be a significant component of any textbook intended for learning a foreign language. The main shortcoming is the absence of elements of Anglophone culture and authentic materials which should have a central place in any English language learning textbook because it is a unique way to bring students closer to real-life situations in an appropriate cultural and social context.

*Key words:* English language, Anglophone culture, surface and deep culture, *Pioneer*, textbook.

Primljeno: 1. 5. 2021.  
Prihvaćeno: 24. 8. 2021.

**Milena M. Kaličanin**

Univerzitet u Nišu

Filozofski fakultet, Departman za anglistiku

milena.kalicanin@filfak.ni.ac.rs

Original research paper

UDC: 821.111.09-2"15/16":371.3

DOI: 10.19090/MV.2021.12.133-148

**Kristina M. Petrović**

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

Doktorske studije filologije (srbistika)

tinkapetrovic@yahoo.com

## **TEACHING DRAMA: CHALLENGES AND BENEFITS<sup>1</sup>**

*ABSTRACT:* It has frequently been stated that the dramatic method of teaching is rather efficient in students' personal development. The basic practical aspect of this teaching method involves the acquisition of various social and language skills which point to its immense interdisciplinary potential. Apart from the benefits, teaching drama represents a highly challenging task for educators since they are supposed to mediate between the world of artists and the recipients of their art. In order to highlight the challenges and benefits of teaching drama, the theoretical framework of the paper relies on the pioneering lecturing work of Heathcote (1976, 1998), as well as the critical insights of Freire (2005) and Nussbaum (1997). Their methodical perspectives on drama as a learning medium have been combined with the results of the internal survey the authors of the paper conducted in the period 2016-2018 by teaching Renaissance drama courses at the university level.

*Key words:* dramatic method of teaching, Heathcote, Freire, Nussbaum, English Renaissance drama.

## **ПОДУЧАВАЊЕ УЗ ПОМОЋ ДРАМЕ: ИЗАЗОВИ И ПРЕДНОСТИ**

*АПСТРАКТ:* Често се у академској литератури могу наћи подаци о ефикасности драмског метода подучавања и његовом значају за лични развој студената. Основни практични аспект ове методе наставе обухвата, пре свега, стицање разноврсних друштвених и језичких вештина што указује на њен огroman интердисциплинарни потенцијал. Поред предности, подучавање драме представља изузетно изазован наставнички задатак, јер наставници морају да посредују између света уметника и рецепијената њихове уметности. Како би истакли изазове и добре стране подучавања драме, теоријски оквир рада почива на пионирском раду Дороти Хиткот (1976, 1998), као и на критичким увидима П. Фреиреа (2005) и М. Нусбаум (1997). Методичке перспективе наведених теоретичара о драми као медијуму учења се у раду комбинују

---

<sup>1</sup> This study was financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

са резултатима интерног истраживања спроведеног у периоду од 2016. до 2018. године на Филозофском факултету у Нишу, приликом извођења курса из Енглеске ренесансне драме.

*Кључне речи:* драмски метод подучавања, Хиткот, Фреире, Нусбаум, енглеска ренесансна драма.

## 1. INTRODUCTION

Although teachers have generally reached a consensus on numerous beneficial aspects of teaching drama, its educational aspects have only recently become a focus of pedagogical interest in Serbia. The issue of methodology and scientific validity of the dramatic method of teaching has been rather ambivalent since the majority of Serbian pedagogues and theoreticians have expressed their concern related to the possible placement of dramatic method of teaching within certain scientific categories. Namely, this method of teaching incorporates the scientific fields of pedagogy and art, but its subject, goals and methods have still remained unspecified and undefined according to strict academia standards. Nonetheless, it has frequently (and rightly!) been stated and proven that the dramatic method of teaching is rather efficient in students' personal development by enabling them to enrich their creative potentials and imaginative faculties.

The basic practical aspect of this teaching method involves the acquisition of various social and language skills which point to its immense interdisciplinary potential. Teaching practices that best describe it involve a theoretical approach to drama and theatre, elocution, dramatization of original texts in class, role-play, theatre forums prepared and conducted by students, students' individual and group performances, applied theatre etc. It goes without saying that a great number of these teaching practices can successfully be applied in class.

Bearing this in mind, we conducted an internal survey at the Faculty of Philosophy in Niš, while teaching the Renaissance drama courses in the period 2016-2018. Our goal was to investigate whether students found the dramatic method of teaching useful, enjoyable and applicable in their future educational development. Apart from the already stated benefits of educational drama, the conducted survey initially shows that the dramatic method of teaching represents a highly challenging task for educators since they are supposed to mediate between the world of artists and the recipients of their art by focusing on (supposedly!) universal themes and sets of values. This is the reason we turned to rather influential methodical perspectives of drama as a learning medium in the pioneering lecturing work of Dorothy Heathcote (discussed in Wagner, 1976 and

Hornbrook, 1998), as well as the critical insights of Paulo Freire (*Pedagogy of the Oppressed*, 2005) and Martha Nussbaum (*Cultivating Humanity*, 1997). Their critical and practical insights enabled us to modernize the prevalent, mostly conservative, teaching methods and, accordingly, innovate and diversify dramatic texts taught in the university curricula.<sup>2</sup>

## 2. DRAMATIC METHOD OF TEACHING: EXAMPLES

### 2.1. Dorothy Heathcote

The greatest revolution in dramatic pedagogy was performed by Dorothy Heathcote (1926-2011), whose lectures were rather inspiring for a vast number of educators that incorporated her methodical principles not only in the domain of teaching drama, but also in teaching literature, history and philosophy in general. Though without formal teaching education, Heathcote was working as a lecturer first at the Durham Institute, and later at the University of Newcastle, which gave her freedom to conduct dramatic workshops in which her students frequently enacted carefully chosen daily life situations. In cooperation with Gavin Bolton, an innovative teaching method was created that marked the English pedagogy of the 1960s and 1970s.

When analyzing their dramatic method of teaching, Hornbrook (1998) describes Heathcote as „a midwife of creative knowledge” and Bolton as „a cold evaluator” (Hornbrook 1998: 18). While the conventional approaches to teaching drama were primarily based on ex cathedra lectures, this dramatic method involves the „stand up and show” principle. Imaginative assignments in various social and ethical situations, changes of perspective were mostly included in Heathcote’s class that she conducted with students of different age – from the level of primary school to the university level. The main difference from the already existing dramatic workshops in England was Heathcote’s idea about the need to improvise. Her students were asked to choose and dramatize a daily life situation that was not a part of any play and, as such, was not already prepared and written for them. The main idea behind this method was for the students to willingly place themselves in certain situations that would potentially be resolved and interpreted based on their

---

<sup>2</sup> The mere fact that the University in Novi Sad recognized the significance of dramatic pedagogy as a separate scientific discipline by establishing a special master program dealing predominantly with educational drama and applied theatre (in 2016) testifies to its slow but certain pace of recognition in Serbia.

personal experience. Viewed from this perspective, it becomes quite clear that Heathcote based her model of teaching on (artistic) improvisation, students' empathy and acquiring knowledge by merging personal with other people's experience.

One of the benefits of this method of teaching definitely represents the fact that the dramatic dialogue is created during students' performance, which basically means that every student's performance is unique. Hence, these students are able to perceive a clear distinction between the concepts of play and drama: by acting in the play, there is no possibility to personalize the circumstances that are performed; also, being limited by the dramatic text, they are not supposed to express their own reactions to the given situations. On the other hand, drama is based on unpredictable denouements since dramatic conflict is not prepared in advance and is literally based on the opponent's reaction. This is why every performance represents a new challenge for students, because every time they have the possibility to offer different resolutions to a given situation.

This method of teaching is focused on the development of students' intellectual and imaginative capacities and its main goal is to overcome the problem of students' passivity and disinterest in the process of the interpretation of a dramatic text in class. Thus, conflicts during the performance are quite welcome, whereby the emphasis is on the motives, causes and reasons for certain students' choices and not on the actual accomplishment of action.

After the performance, a new drama is created *post festum*. By using the methods of dialogue and discussion, every new performance brings a possible change in the attitude that inevitably causes different replicas in the same situation enacted. New layers of action, as well as new emotions and viewpoints of actors are unavoidable. Thus, by teaching drama, students are prepared for future personal development not by merely acquiring knowledge but by expanding the boundaries of private experience and perception. This is why Wagner claims that Heathcote's method of teaching mostly and solely revolves around the issues of humanity (1976: 181). Another benefit of this method of teaching that Wagner emphasizes is the fact that dramatic texts are viewed not as fixed and unchangeable categories, but are, quite the opposite, represented in their fluidity – as subjects to constant alterations that enable students to personalize certain unfamiliar dramatic situations (1976: 182).

In *Contexts for Active Learning: Four Models to Forge Links Between Schooling and Society* (2002), Heathcote explains the main postulates and methods of her dramatic method of teaching. Her teaching practice basically boils down to



four models: 1. drama used to explore people, 2. mantle of an expert, 3. rolling role, and 4. commission model.

The first model of exploring people is practically based on social collaboration and investigation of the dramatic aspect of the moment students are engaged in. One of three levels of social politics is usually explored: personal psychology, social politics or the question of power. A certain modification of behaviour is needed to make sure that fiction is not intertwined with students' habitual reactions. Invented events are supposed to have a clear focus and productive tension around which drama revolves (usually created by the teacher).

Our practical example of Heathcote's first model of dramatic method of teaching concerned not the actual text of Shakespeare's play *Richard III*, but the conspicuous structural ambivalence of this English Renaissance's anti-hero. A rather controversial question of Richard III being a hero or a villain was posed to the class, bearing in mind this character's charismatic, almost seductive powers used for making the audience a sort of a willing accomplice in his villainous deeds, but at the same time a long list of the victims that he cruelly executed in order to obtain the English crown was presented. In this way, by expressing disgust or sympathy for Richard, the students were involved in the contemplation of existential questions of a binary opposition of good/evil. All the participants stated their views on this obvious ambivalence and in their performance after a brief discussion in class the roles in Shakespeare's play were slightly modified, whereby the students enacted their own version of the play. They introduced a psycho-analytical approach to Richard's villainy, contemplated the possible causes and symptoms of his villainous behaviour, reconstructed his childhood image, etc. A dominant idea shared by students at the end of this practical task concerned the human capacity for inborn evil. In other words, they posed a question whether Richard was born or made evil. The students' answer to this rather philosophical issue was that he was obviously a victim of social and historical circumstances so that Shakespeare put our whole Western civilization on trial by creating a villain as a perfect mirror image of his society.

Heathcote's second model, the mantle of an expert, is a representation of a social situation in which the teacher has the role of a leader, participant, opponent, organizer and creator of conflict and tension. The teacher's comments and questions enable students to actively engage themselves in a given dramatic situation and take certain roles in the performance on their own. Heathcote recommends the social situations that enable students to be responsible, make their own decisions and accept their consequences.

Our practical example of Heathcote's second model concerned different aspects of revenge and was based on Shakespeare's play *Hamlet*. The question was whether the act of revenge could possibly be morally justified. As teachers, we served as the mediators in the creative process, probing the students with the issues of morality, justice, legality, but not offering solutions, which was their way of coping up with the problem as significant members of the society. The general conclusion was that revenge did not represent a socially acceptable mode of behaviour, not only because certain state laws would be broken by harming an individual, but also because one would betray the basic principles of humanity thus reflecting Hamlet's famous moral dilemma: to be or not to be? The students reinforced the idea that if Hamlet actually avenged the death of his father, i.e. murdered the new king then he would have embraced the methods of the society that he rebelled against and ultimately become both its unwilling servant and victim.

Heathcote's rolling role consists of interdisciplinary activities that are incorporated in the dramatic performance. The teacher is supposed to create new projects and give assignments that will enrich the play with new elements. This method represents one of the main components of integrative teaching whose aim is to establish as many interdisciplinary links as possible.

Our practical example in class was based on a totally new project of connecting the chronicles of English historical rulers and Shakespeare's versions of their rule. The students were rather successful in finding similarities and differences between the actual historical and imaginary dramatic characters. For instance, it was rather surprising for the students to discover that historical Richard III was not a detestable figure, that is, not a hunchback with a withered arm as Shakespeare portrayed him. This historical fact made way for further research on this topic, as well as for the reasons Shakespeare created his famous villain as an invalid, with the conspicuous physical deformity. A variety of students' interpretations of this issue just testifies to an important aspect of teaching drama: development of students' critical thinking. According to the students, Shakespeare purposefully created Richard III as a physically deformed creature to reinforce the idea that his physical deformity actually represented a vivid emanation of the deformity of his mind.

Heathcote's commission model implies that the whole project is commissioned by an external investor (imaginary or real) that establishes the deadlines and gives additional motivation to students. Thus it could be a good opportunity to enable students to express their talents – creative writing, singing,

dancing, acting, that is, developing their creative potentials and imaginative facilities.

These methods are also rather convenient for introducing students to literary works – by enacting a dramatic situation in which students take the roles of protagonists and antagonists, not being informed about the fact that the same topic would be the subject of the literary work they are supposed to read for the class. In this way, their personal attitudes towards certain characters and their problems are created without any external suggestion. Later, this practice enables a debate related to circumstances that cause the unexpected resolution of a given situation – social framework, cultural identity, moral customs, etc. By identifying themselves with antagonists and social outcasts, students are taught to develop their critical thinking capacities and simultaneously enhance their imaginative faculties. It goes without saying that they also expand their knowledge about the dominant culture and the possibility to probe into the (im)morality of certain social principles and attitudes usually taken for granted.

## *2.2. Paulo Freire*

Apart from Dorothy Heathcote's innovative dramatic method of teaching, the second half of the 20<sup>th</sup> century is surely marked with a new vision of the educational system whose proponents have created an alternative to classic pedagogy most frequently represented in schools. One of the founders of a new school of teaching was Paulo Freire who basically thought that classic pedagogy was rather conservative and discriminatory; a more potent social dimension was introduced in his way of teaching, i.e. it was predominantly based on social criticism. In a way, this method of teaching represented a continuation of what Heathcote and Bolted had already created in England.

His conception of education also implies a new method in drama teaching, since its starting point represents the development of students' critical thinking. Having been himself a teacher in Brazil and simultaneously a witness of repressive state politics, Freire thought that one of the main pillars of the dominant (repressive) system was the system of education that basically ensured that the oppressed should not change their social position unless crucial internal (educational) changes were made. This is the reason his theory was perceived as rather dangerous and subversive by the Brazilian Government in the second half of the 20<sup>th</sup> century. Freire himself was arrested, his theory got banned in 1964, but the insights of his pedagogy of the oppressed (or critical pedagogy) are very much important for the present moment.

These are the most dominant characteristics of the „banking” system of education, according to Freire: a) the teacher teaches, students are taught; b) the teacher knows everything, students are ignorant; c) the teacher speaks, students obediently listen to the lecture; d) the teacher is in charge of discipline, students are disciplined; e) the teacher imposes his choices, students unquestionably accept them; f) the teacher acts, students have the illusion of acting through the teacher’s work; g) the teacher chooses the contents of the subject, students willingly accept them without being consulted; h) the teacher’s authority is more important than the knowledge he conveys which is in direct collision with students’ freedom; i) the teacher is the subject of teaching whereas students represents its object (2005: 22).

This system of education mirrors the social system in which certain social groups are marginalized and adjusted to dubious social values. Hence, Freire believes that this kind of educational system represents the crux of oppressive behavior – the more students store the taught knowledge in a passive fashion, the less is their critical thinking applied in practice, which ultimately results in the passive outlook towards the society and the eventual change they could envision (2005: 22).

The method he suggests to be applied in the educational system is the so-called problem-posing education based on dialogue and communication between teachers and students that insists on constant questioning of both teachers’ and students’ views, which enables both parties to simultaneously teach and learn. In this relationship, no one is an authority, because the authority is on the side of truth, that is, universal ideas, so the eventual arguments based on the authority of participants in the dialogue are no longer valid. This process, claims Freire, is not „cognitive” from one point of view and „narrative” from the other – it is cognitive in both ways, since its participants are equal (2005: 26).

In this method of teaching, students are constantly urged to answer various challenges, solve problems and influence the attitudes of others while changing their own views. This makes them less isolated and alienated in the teaching process and, at the same time, they are engaged in all the changes that take place – their commitment and trust to take part in the teaching process represent a good preparation for their future social endeavors.

”Education as an expression of freedom – contrasted to education as an expression of dominance – denies the view that man is abstract, isolated, disconnected from and independent of the world; also, it denies the fact that the world exists as a reality distanced from people”. (Freire 2005: 27)

Whereas the banking system of education is based on the process of ascribing mythological features to the society as a distanced, inconceivable phenomenon, problem-posing education demythologizes the society and thus critically and creatively transforms it. Finally, Freire's pedagogy is ultimately humanistic since all individuals, notwithstanding their sex, race, education and gender, are given equal possibilities to think and judge critically, to be aware of incompleteness of their views and work on their future development. This can all be achieved through a constructive dialogue, based on mutual respect of individuals involved in it. The educational system should strive towards this practice, so that a similar practice could be used in daily life situations and future social and political conflicts.

Inspired by Freire's pedagogy, Augusto Boal wrote a book *Theatre of the Oppressed* (2008) in which he describes the teaching methods that are supposed to be practically applied in class. His „theatre forum" (2008: 36) gives the spectator a possibility to become a part of the dramatic performance, change its ending, try diverse scenarios and later discuss them. It goes without saying that this dramatic method of teaching contributes to the development of students' critical thinking and avoidance of simplified resolutions to problems presented in the play. The greatest challenges for drama teachers thus represent the ability to make their students question and judge certain widespread views and thus nurture their capacities for critical thinking by demystifying and problematizing frequent contradictions in social relations.

The practical task we performed with the students in class concerned Shakespeare's play *The Merchant of Venice*. Our goal in choosing this play for arranging the theatre forum in class was for our students to expose, discuss and criticize the stereotype of the Jew in the Western civilization. What they perceived as the main problem in Shakespeare's play was a great dose of cruelty in treating a human being (though a Jew) by the Venetian Christians in the Renaissance period. Crucial Christian values, mercy, love and forgiveness, were not presented on the part of the Venetian Christians in the play; furthermore, their treatment of Shylock showed that they were rather declarative about these values, whereas in practice they did not express them. So, although Shakespeare's play was perceived as anti-Semitic at the beginning of our discussion in class, the students' final conclusion was totally contrasted to their initial expectations. This conclusion made the students investigate the position of the Jews from the Renaissance period as the beginning of modernity to the present moment. A very fruitful discussion concerning the atrocities the Jews were exposed to particularly during the Second

World War, the relevance of the Holocaust for the present moment, the issue of freedom to express diverse religious views in the modern society were only some of the topics raised after reading Shakespeare's play.

### 2.3. *Martha Nussbaum*

Following in the footsteps of Freire, Martha Nussbaum speaks about socially and politically engaged dramatic method of teaching. In *Cultivating Humanity* (1997), she insists on the idea that telling stories and the mere act of reading represent crucial activities for creating one's integrity. By referring to Aristotle who claimed that the main task of the poet was to portray not what actually happened but what might have happened, Nussbaum states that the mere awareness of diversity is a rather valuable means in the world of politics (1997: 248).

"The citizen of the world" (1997: 248) phrase is quite frequently used by Nussbaum. One can become a citizen of the world solely by passing through a humanist model of education – a kind of education whose main goal is to develop empathy. In spite of conspicuous trends in contemporary education in which humanist subjects are rather marginalized, even perceived as redundant since they are not focused on making profit, a great number of intellectuals tried to defend humanist disciplines. In *The Death of Universities* (2010), Terry Eagleton claims that proper education has to incorporate humanist subjects. If history, philosophy and other similar sciences disappear from the world of academia, the objects for technical training or corporate research institutes would remain. But it is also important to notice that these would not be proper universities and that it would be a misconception to ascribe them to academia. Tony Kushner in his article *A Modest Proposal* (1998) agrees with Eagleton and claims that the mere concept of education is contrasted to the act of training. Education as a concept in itself entails the capacities for the future creative and critical development of an individual. In the same vein, William Golding in his essay *On the Crest of the Wave* (1974) states that education today refers to the training of future technicians, soldiers and physical workers, and should not bear this dignified name anymore. It should be referred to as training, similar to the one conducted with dogs.

In *Cultivating Humanity* (1997), Nussbaum claims that it would be devastating if we became a nation of technically competent people who lost the ability to think critically, question themselves and respect social diversity (1997: 274). One of the aims of this essay represents the idea that by teaching literature (drama in particular) students can obtain proper humanistic education that would

expose them to different cultures, customs, religions, nations and apart from the literary aspect, it could also provide them with insights into historical, philosophical and artistic movements and epochs. In other words, proper knowledge is not gained by the accumulation of scientific details, but by developing „sympathetic imagination” (Nussbaum 1997: 247).

This kind of empathy for members of different cultures enables us to experience them „not as dangerous aliens, but as people whose problems and abilities are pretty similar to ours” (Nussbaum 1997: 247). Since these peoples mostly possess different worldviews, it is sometimes rather difficult to identify or sympathize with them while reading a literary work, claims Susanne Keen (2006: 209). Nussbaum thus insists on the idea of including literary works that do not originate in the Western culture into teaching curricula since they could represent a challenge for students. Viewed from this perspective, literature is socially and even politically relevant. Controversial social issues are mostly present in the domain of drama. By posing a problem and leaving it to be resolved by students, teachers, audience, drama does not only satisfy our esthetic sense but also creates active social members. In that sense, teachers who open diverse discussion topics, demystify moral messages and encourage critical thinking have a great social responsibility.

A good example of what Nussbaum had on her mind when emphasizing the significance of multiculturalism was practically presented to the students through a discussion about Shakespeare’s *Othello*, through a play that originated in Western culture. The issue of race that Shakespeare posed was again used in class to reveal the hypocrisy of the „white” Venetians (just like in *The Merchant of Venice*). In other words, while warring and fighting on the side of the Venetians, Othello, the Moor was a good subject of the state, whereas the problem arises when the coloured warrior is to get married to the „white” daughter of the Venetian senator. His services after the marriage ceremony were no longer needed in Venice and as a castaway from the Christian state he was supposed to create a new identity as a lover and not a warrior anymore – a process that quite expectedly ended as a tragedy. Apart from the disrespect for the Other (nations), the students also judged a society which was merely based on material gain whereas genuine affection was not even considered as a possible option.

Literature is quite convenient for creating an interest in diverse characters because in real life we usually do not have insights into what people feel or think. In a literary work, characters’ thoughts, feelings, dreams, experience is presented and internal private worlds are exposed. By the act of reading, we can develop

techniques to glimpse into the internal sphere of the people around us and by cherishing sympathy, empathy and understanding, modern society can definitely be altered, claims Nussbaum:

“Narrative imagination is in different ways an important basis of moral interaction...that ultimately leads to respect for a private sphere no matter how different it was from a dominant social norm.” (1997: 251)

The school curricula have to be based on the principle of multiculturalism, which is a basic principle of literature. Only in this way would literature be regarded as a social and not as an esthetic activity. Thus, every act of reading should include a social, humanist and even political context, because resisting this way of reading or ignoring the fact that it represents a social practice of a particular social group does again represent a political reading (Nussbaum 1997: 265). By asking questions, even the ones that seem to be controversial or hardly understandable to students, certain intriguing issues are introduced that can lead to the process of overcoming a stereotypical way of thinking and discovering new social and political views and outlooks. On the other hand, it is very important not to insert one's own views into literary works and character psychology. That is why both sympathetic and critical thinking should be cultivated (Nussbaum 1997: 260).

Opposed to the educational system based on making profit, Nussbaum creates the idea of a liberal „inclusive model of citizenship” that would potentially generate men and women that will conscientiously take part in a democratic society (1997: 350). The mere concept of democracy is based on men capable of making their own decisions and judgments about a social and political system. Education without humanist subjects is unfortunately void of insights into different forms of social, political and historical orders, their benefits and consequences, as well as the ability for an individual to assess diverse social phenomena. This „banking” concept of education, as Freire calls it, is beneficial for the current ruling elite that cannot materially benefit from a thinking citizen and possible political dissident. Teaching drama (and literature in general) with its great potential (controversial topics, multiculturalism, issues of race, class, gender and, after all, justice and morality) has a great impact on creating the citizen of the world that can take part in a democratic society and definitely make a change in order for a more humane world to be created.



### 3. CONCLUSION

After employing Heathcote's, Freire's and Nussbaum's practical techniques of dramatic method of teaching in class, an assessment survey was conducted. It was performed in the period 2016-2018 with the students who attended the course in English Renaissance literature (120 students of the English language and literature were involved in the anonymous survey; the survey concerned only the first year students since the English Renaissance literature course is obligatory in the second semester of studies at the English Department, Faculty of Philosophy in Niš, Serbia). These are the questions that were raised in the assessment sheet:

Do you find the dramatic method of teaching beneficial for your future education/personal development?

If yes – what elements of this method of teaching are particularly useful?

If not – state the reasons.

We were rather delighted to discover that not a single person found the dramatic method of teaching useless and unnecessary for their future education and personal development. One of the most frequent reasons for finding the dramatic method of teaching useful concerned the fact that students were finally not regarded as passive recipients of given knowledge, but were perceived as equal participants in the complex process of learning. The constant dialogue among the students, as well as between them and the teachers made them feel more self-confident, active and assertive in class. Apart from these findings, it is also very important to emphasize that some students also asserted that by participating in the applied theatre in class, they had the impression that their English was improving and getting more fluent.

The main aim of this anonymous survey was to obtain the students' feedback about the dramatic method of teaching practiced in the literature classes that could eventually offer valuable insights into their applicability at the university level. Once obtained, the results are presented in the concluding segment of this paper. Although the answers given by the students are rather satisfactory and show that we are on the right track of distributing knowledge and creating a strong sense of critical judgment among the students, we are quite aware of the limitations of this survey. Namely, it represents an initial stage in a complex research that would potentially involve a more studious approach to the practical aspects of the dramatic method of teaching. Our idea here is to present these initial findings and

emphasize the validity of this teaching method. It is our plan to conduct a more detailed survey, involving more students, with a large number of issues that they could personally relate to and explain for the sake of enhancing the teaching process. Of course, this sort of research cannot be conducted in the pandemic circumstances, so we are looking forward to the return to regular classes and further verifiable inquiries of this method.

Although quite aware of the educational benefits of the dramatic method of teaching, it is our experience that this way of teaching is very challenging and demanding. As teachers, we were supposed to be the mediators between the artistic ideas and students' way of comprehending them. Our idea in choosing the dramatic texts to be analyzed in class was directed by the universality of their topics, i.e. we wanted to make the Renaissance texts closer to the modern way of thinking and experiencing the world. The enacting of different parts from the given plays, as well as vivid discussions that overcome their dramatic structure certainly testifies to the fact that we were on the right track. Finally, it is our experience that this method of teaching is rather difficult because one can never predict the direction in which the applied theatre in class would eventually lead you. In other words, teachers can never be fully prepared for what awaits them in class since diverse techniques of improvisation are crucial for the staging of the applied theatre. Nonetheless, it is our belief that this way of teaching rightly possesses the qualities of being educational and inspiring. It is also our belief that Heathcote, Freire and Nussbaum were right to assert that this was the only proper method of teaching drama. We might as well add – at the university level, for sure.

## REFERENCES

- Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Eagleton, T. (2010). The Death of Universities. *The Guardian*, 17 Dec. Accessed on January 20, 2018 from <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- Golding, W. (1974). On the Crest of the Wave, in *The Hot Gates* (London: Faber and Faber): 43–48.
- Heathcoat, D. (2002). *Contexts for Active learning: Four Models to Forge Links Between Schooling and Society*. Accessed on July 15, 2018 from <<http://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/dorothy-heathcote-four-models-for-teaching-learning/>>

- Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. London and New York: Routledge.
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative* 14 (3): 207–236. Accessed on January 11, 2018 from <[http://brainnarratives.qwriting.qc.cuny.edu/files/2012/12/keen- a\\_theory\\_of\\_narrative\\_empathy.pdf](http://brainnarratives.qwriting.qc.cuny.edu/files/2012/12/keen- a_theory_of_narrative_empathy.pdf)>
- Kushner, T. (1998). A Modest Proposal. *American Theatre* 15 (1): 20–22, 77–89. Accessed on January 20, 2018 from <[http://www.dennisbaker.net/docs/modest\\_proposal.pdf](http://www.dennisbaker.net/docs/modest_proposal.pdf)>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington D.C.: National Education Association.

Милена Каличанин  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

Кристина Петровић  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

## ПОДУЧАВАЊЕ УЗ ПОМОЋ ДРАМЕ: ИЗАЗОВИ И ПРЕДНОСТИ

### Резиме

Често се у академској литератури могу наћи подаци о ефикасности драмског метода подучавања и његовом значају за лични развој студената. Основни практични аспект ове методе наставе обухвата, пре свега, стицање разноврсних друштвених и језичких вештина што указује на њен огроман интердисциплинарни потенцијал. Поред предности, подучавање драме представља изузетно изазован наставнички задатак, јер наставници морају да посредују између света уметника и рецепијената њихове уметности. Како би истакли изазове и предности подучавања драме, теоријски оквир рада почива на пионирском раду Дороти Хиткот (1976, 1998), као и на критичким увидима П. Фреиреа (2005) и М. Нусбаум (1997).

Дијалогичност, вежбе имагинације у замишљеним социјалним и етичким ситуацијама, промена перспективе чине само неке од елемената на којима је Дороти Хиткот радила са ученицима. Разлика у односу на стандардне драмске радионице је у томе што су биле засноване на импровизацији, без унапред припремљеног драмског предлошка. Ослањајући се на њене практичне увиде, Фреире ствара метод проблемске наставе. Заснован на дијалогу и комуникацији, овај метод омогућава међусобно и непрестано преиспитивање ставова наставника и ученика. У том процесу обе стране уче и истовремено подучавају. Марта Нусбаум сматра да се право образовање не постиже гомилањем знања, већ развијањем саосећајне имагинације.

Припаднике других раса, класа, нација и религија одликују не само другачији животни избори, већ и другачији поглед на свет. Зато је тешко идентификовати се са њима или развити емпатију читајући књижевно дело. Стога је потребно, тврди М. Нусбаум, да се у школске програме укључе дела која не потичу из западне културе, те за ученике представљају изазов.

Методичке перспективе наведених теоретичара о драми као медијуму учења се у раду комбинују са резултатима интерног истраживања спроведеног у периоду од 2016. до 2018. године на Филозофском факултету у Нишу, приликом извођења курса из Енглеске ренесансне драме. Један од главних закључака овог интерног истраживања је да је драмски метод подучавања, иако изузетно захтеван, добио само позитивне рецензије студената.

*Кључне речи:* драмски метод подучавања, Хиткот, Фреире, Нусбаум, енглеска ренесансна драма.

Received: 7 April 2021

Accepted: 19 July 2021

**Marina M. Petrović Jilih**  
Univerzitet u Kragujevcu  
Filološko-umetnički fakultet, Odsek za  
germanistiku  
marinajulichkg@gmail.com

Originalni naučni rad  
UDK: 378.016:82.09  
821.163.41.09 Dinić M.  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.149-165

## **DRUŠTVENO-KRITIČKI PRISTUP U GERMANISTIČKOJ NASTAVI KNJIŽEVNOSTI NA PRIMERU ROMANA *DOBRI DANI* MARKA DINIĆA**

*APSTRAKT:* Nadovezujući se na aktuelan književno-didaktički diskurs, ovaj rad za predmet ima analizu dokumenata i kategorizaciju takozvanih književnih kompetencija, kojima bi studenti četvrte godine germanistike trebalo da raspolažu. Istovremeno se u fokus bavljenja književnim tekstovima u univerzitetskoj nastavi postavljaju njihova literarnost i društvenopolitička uloga. Pošto didaktiku književnosti posmatramo kao primenjenu nauku i deo socijalnog sistema, pribegli smo kvalitativnoj naučnoj metodologiji i naučnom dizajnu analize dokumenata. Na osnovu kategorizacije i subkategorizacije pojava oblika relevantnih za ovo istraživanje, a proizašlih iz sastava ispitanika, došli smo do zaključka da predloženi model odgovara postavljenim ciljevima, te ga kao direktno proizašlog iz nastavne prakse posmatramo i kao skroman doprinos za unapređenje iste.

*Ključne reči:* literarnost, književnost kao socijalni sistem, društvena kritika, nastava, kvalitativna istraživanja.

## **SOCIO-CRITICAL APPROACH IN TEACHING GERMAN LITERATURE ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL *GOOD DAYS* BY MARKO DINIĆ**

*ABSTRACT:* Following up with the current literary didactic discourse, the paper aims at categorizing the so-called literary competences that fourth-year students of German studies should have. At the same time, the focus in dealing with literary texts in university teaching is put on students' literacy and its socio-political role. Since from my point of view the literary didactic is an applied science and also a part of a social system, I used the qualitative scientific methodology and scientific design for document analysis. Based on the categorization and subcategorization of manifestations relevant to this research, and resulting from the students' written assignments, I came to the conclusion that the proposed model corresponds to the goals that were set at the beginning. Therefore, since it comes directly from the teaching practice, I also see it as a modest contribution to their improvement.

*Key words:* literature, literature as a social system, social critique, teaching, qualitative research.

## 1. AKTUELNA KNJIŽEVNO-DIDAKTIČKA DISKUSIJA

### *1.1. Mesto i uloga književnosti u univerzitetskoj nastavi nemačkog jezika i književnosti*

Književnost u nastavi nemačkog kao stranog jezika može da ima različite pojavne oblike, funkcije, uloge i ciljeve. Sve do sredine 20. veka nastava književnosti u Evropi posmatrana je u sprezi sa idealom humanističkog vaspitanja i obrazovanja – kako u nastavi klasičnih jezika, grčkog i latinskog, tako kasnije nemačkog i kao maternjeg i kao stranog jezika. Nakon uvođenja direktne, audio-lingvalne i audio-vizuelne metode sredinom 20. veka, potom i komunikativne metode od sedamdesetih godina prošlog veka, došlo je do radikalne promene didaktičkih ciljeva i činilo se da je književnost „odslužila svoje” (Dobstadt/Riedner 2001: 6). Svakodnevna komunikacija i jezička osposobljenost za svakodnevnu ili pragmatičnu komunikaciju na stranom jeziku bili su osnovni ciljevi nastave. Književni tekstovi – činilo se didaktičarima – nisu imali ni mesta, ni razloga da se opet nađu u nastavi. Tek čuveni pledoaje H. Vajnrajha, kojim upućuje na estetske kvalitete jezika i njihove mogućnosti motivisanja učenika za učenje i komunikaciju, razbijajući uz to „dosadu” učenja jezika (Weinreich 1985: 241) vraća književne tekstove u didaktičku diskusiju u Nemačkoj. Komunikativna didaktika počinje sve više da se interesuje za književne tekstove, što je bilo vidljivo i u uždbenicima i u tematskim časopisima (Dobstadt und Riedner 2001: 6). Alois Virlaher, osnivač interkulture germanistike i mnogobrojni drugi predstavnici ovog pravca obezbedili su književnim tekstovima stabilno mesto u nastavi stranih jezika početkom osamdesetih godina 20. veka. U osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi oni se uglavnom instrumentalizuju u službi gramatike, lingvokulturologije<sup>1</sup> ili nekih drugih ciljeva. Krajem 20. i početkom 21. veka interkulturni pristup u nastavi koji polazi od poređenja sopstvene i strane kulture, homogenizujući različite perspektive i dajući pripadnicima strane kulture unapred spremljenje stereotipne etikete, zamenjen je diskursivnim pristupom. Kulturno kontrastivni pristupi (npr. tipično nemačko, tipično srpsko) interkulture didaktike, te podela u etnički razgraničene kulturne zajednice transformišu se u diskursivne semiotičke koncepte (Altmayer 2009: 123). Predmet interesovanja lingvokulturoloških istraživanja postaju kulturni interpretativni obrasci „kao verovatno objektivne

---

<sup>1</sup> O interkulturnoj germanistici i lingvokulturologiji opširnije u: Petrović Jilih 2013.

osobine određenih kultura”<sup>2</sup> (nem. Als vermeintlich objektive Eigenschaften der jeweiligen Kulturen) (Dobstadt und Riedner 2001: 7). Na primenu raznovrsnih postupaka u radu sa književnim tekstovima, pre svega onih produktivnih, uticali su savremeni pristupi u nauci o književnosti (Zobenica 2018: 17), ali i otkrića iz drugih nauka (lingvistika, nauka o književnosti, radikalni konstruktivizam, kognitivne teorije, psihologija, sociologija, teorija komunikacije), kao i druge vrste umetnosti.

Mišljenja smo da je trenutno najvažnije i goruće pitanje: ŠTA SAD? Svet se nalazi u procesu globalizacije, učenik/student je u centru nastavnog procesa, nastavnik je moderator, kanon je otvoren. Korona i pandemija traju skoro dve godine. Sa pravom postavljamo sledeće pitanje: „Šta da radimo na nastavi nemačke književnosti i kulture na fakultetima?” Naši sadašnji studenti će uskoro postati nastavnici! Nastava književnosti u interkulturnoj germanistici ne treba da instrumentalizuje književne tekstove u druge svrhe, već da njihovoj literarnosti podari centralno mesto. Sticanje književnih kompetencija od strane studenata trebalo bi da bude jedan od najvažnijih ciljeva. Osim toga, studenti treba da razviju svest o kritičkom i samokritičkom pristupu aktuelnim društveno-političkim problemima i pitanjima, da bi i sami vaspitali i podučavali svoje učenike/studente u samosvesne individue spremne za promene. Ovo su, čini se, glavni ciljevi moderne didaktike književnosti na germanističkim (i drugim filološkim) katedrama u Srbiji.

### *1.2. Literarnost u aktuelnoj književno-didaktičkoj diskusiji*

Dobštadt i Riedner naglašavaju da se u centar pažnje nastave književnosti mora postaviti upravo naglašavanje posebnosti književne funkcije jezika. Samo tako moguće je postići i ostale ciljeve, kao što su sticanje simboličkih kompetencija i razumevanje stranog jezika. Literarnost ili poetika teksta igra se zvukom, ritmom, formalnim spajanjem, sposobnošću da prebaci pažnju sa smisla na strukturu, čime se ujedno i paradoksalno stvara preduslov za spoznavanje smisla i njegovo novo nastajanje (Dobstadt und Riedner 2001: 10). Ako literarnost nije ekskluzivna specifičnost književnosti, već je oduvek u sastavu jezičkog izraza, onda je književna kompetencija jezička kompetencija koja je bitna i za vanknjiževnu komunikaciju. Razumevanje književnih tekstova je pre svega znanje o tome kako funkcioniše konstrukcija značenja književnih tekstova (Dobstadt und Riedner

<sup>2</sup> Sve prevode u tekstu sačinila je autorka.

2014: 162–163). Najdlinger i Pazevalk, takođe, polaze od postavke da poetski jezički oblik nije specifičnost samo književnog jezika, već jezika uopšte. Oni u centar svojih razmatranja stavljaju „potencijal književnog jezika i forme” (nem. Potenzial von literarischer Sprache und Form) (Neidlinger und Pasewalck 2014: 142), pledirajući međutim za veću kompleksnost nastave jezika, čime opet instrumentalizuju književni tekst i njegovu literarnost. Književno otuđenje (nem. Verfremdung) je odlika književnog teksta koju razmatra Šidermajer. Pri tome upućuje nas i na vezu književnih tekstova sa društvenim procesima i kulturnim diskursima (Schiedermaier 2014: 132). Oni koji uče strani jezik bi trebalo da vladaju i „simboličkom kompetencijom”. Ta kompetencija se posebno stiće čitanjem književnih tekstova. Sposobnost za opažanje stranosti, razlika, otuđenja, mnogoznačnosti i ambivalencije samo su neke njene komponente. Kao sastavni deo komunikativne nastave, studentima treba ponuditi suočavanje sa poetskim, osećajnim i ideološkim dimenzijama tekstova, kao i njihovo tumačenje. (Kramsch 2001: 36). Leskovec smatra da je funkcija književnih tekstova u internacionalnoj germanistici<sup>3</sup> sa jedne strane književno-naučna, a sa druge društveno-politička. Kada je deo kulturološke nauke o književnosti, književnost se u prvoj liniji proučava sa aspekata kulturne komunikacije i delanja i u istraživanjima se služi kulturološkim metodama. Ali, interkulturalna nauka o književnosti pokušava da se, pre svega, bavi specifičnom strukturom književnih tekstova, što je moguće isključivo korišćenjem književno-naučnih metoda. U ovom smislu se germanistička književnost bavi tekstinternim i teksteksternim, tj. kontekstualnim postupcima. Kod ovih prvih posebno su relevantne receptivna estetika, hermeneutika, strukturalizam, naratologija i dekonstruktivizam. Ovakva nauka o književnosti treba da bude predmet na fakultetima internacionalne germanistike (Leskovec 2014: 120). U ovom smislu se Šlibar zalaže za univerzitetsku (ali i školsku) nastavu književnosti kao nastavu čiji je osnovni cilj da studenti književne tekstove čitaju rado i sa zadovoljstvom (Šlibar 2011: 14). Ovo je moguće samo ako prihvate njihovu sedmostruku stranost<sup>4</sup> i razviju odgovarajuće književne kompetencije (Šlibar 2014: 41–50). Neophodni koraci za rešavanje problema u sistemu u kome želja i nelagoda funkciraju kao metoda, sistem i struktura su

---

<sup>3</sup> Pod internacionalnom germanistikom podrazumevamo germanističke studije na nematičnim fakultetima, što nikako ne treba mešati sa interkulturalnom germanistikom.

<sup>4</sup> Sedmostruku stranost književnih tekstova po Nevi Šlibar čine: sistemska, funkciona, strukturalna, interkulturalna, receptivna, diskursivna i situativna stranost (Šlibar 2014: 41–50, Petrović Jilih 2016: 39–43).



samoposmatranje, samorefleksija, verbalizacija želje, volje i nelagode i identifikacija stranosti (u nama samima) (Šlibar 2014: 50).

### *1.3. Književno-didaktički model i osposobljavanje za udubljivanje u svetove književnih tekstova*

U književno-didaktičkom modelu koji predlažemo za univerzitetsku nastavu germanistike važna uloga data je interaktivnoj nastavi i komunikativnim zadacima<sup>5</sup>. Raznovrsne nastavne metode treba da motivišu studente na rad i da ih osposobe da čitaju skrivene kodove u tekstovima. To znači da se analitičkim, interpretativnim, produktivnim postupcima produbljuju i stižu književnoistorijska, književnoteorijska, kulturološka, analitička i mnoga druga znanja i kompetencije potrebne za uspešno „otključavanje” tekstualnih kodova.

U tom modelu:

- književnost se shvata kao socijalni sistem koji je institucionalizovan i relevantan za celo društvo;
- ophođenje sa književnim tekstovima podrazumeva kako njihovu recepciju i obradu tako i produkciju i distribuciju;
- kulturni interpretativni obrasci implicirani u književnim tekstovima treba da budu predmet svesnog tumačenja, a studenti treba svesno da se suoče sa pojmom kulture, koji ne počiva na etničkim, već jezičkim zajednicama;
- regulativa značenja postavlja se u individualne i socijalne kontekste;
- u središtu socijalnog sistema književnosti su njegovi akteri koji se na različite načine na kognitivnoj, normativnoj i emotivnoj ravni suočavaju sa poetskom funkcijom književnih tekstova.

Da bi se suvereno i sa željom kretali po „slobodnom prostoru književnosti” (nem. Freiraum Literatur) studenti moraju da poznaju ovaj prostor i da se po njemu kreću kao po čudesnom svetu lavirinata sa njihovim ponavljanjima, protivurečnostima i prerušavanjima (Šlibar 2011: 14).

Cilj posredovanja književnosti unutar univerzitetskog okvira je, dakle, aktivna i potencijalno svesna recepcija i obrada književnosti. Pri tome se ne radi o o prenošenju „ispravnog značenja teksta”, već se, pored subjektivno zadovoljavajućeg i koherentnog dodeljivanja komunikata na ravni kognicije, radi i o sposobnosti da se udovolji očekivanjima drugih partnera u komunikaciji na

---

<sup>5</sup> Opširnije o modelu u Petrović Jilih 2016: 50–55.

socijalnoj ravni. To u okviru germanističkog učenja znači da treba poznavati i načine čitanja koji su priznati od strane nauke o književnosti i književne kritike (Müller-Peisert 2005: 146).<sup>6</sup>

## 2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Ciljevi, istraživačka pitanja, analitički aparat

Kako u novonastalim uslovima onlajn nastave nedostaje bitan stub teorijskog didaktičkog konstrukta – komunikacija i regulacija o komunikatima, tj. konstruisanim značenjima u okviru nastavne zajednice, te nemogućnost primene velikog broja metoda i učešća u nekim ulogama književnosti kao socijalnog sistema, trebalo je nanovo osmisliti nastavu iz predmeta. Prihvatajući moto Neve Šlibar „Književnost za čitav život” (nem. Literatur für das Leben) (Šlibar 2014: 13), postavljena istraživačka pitanja glase: Da li je predstavljen model efikasan za postizanje glavnog cilja? Da li su studenti četvrte godine germanistike osposobljeni za samostalno udublјivanje (zaronјavanje) i užitak u književnim tekstovima? U glavne ciljeve nastave spadaju ostvarivanje funkcija književnosti kao socijalnog sistema na emotivnom, moralnom i kognitivnom nivou (uporedi Petrović Jilih). Neophodno je, između ostalog, ostvarivanje dole navedenih ciljeva, koji će ujedno biti i analitičke kategorije. Ciljevi su preuzeti od Šlibar i Leskovec i prilagođeni su potrebama istraživanja:

- samoposmatranje i samorefleksija;
- verbalizacija emocija, oduševljenja i nelagode prilikom čitanja i obrade književnih tekstova;
- identifikacija raznih vrsta stranosti (teksta, konstrukcije sveta, nas samih);
- razvoj kritičkog i produktivnog mišljenja (Šlibar 2011: 50);
- reakcija na društvene procese (razvoj lične i grupne odgovornosti i volje za promenama) (Leskovec 2014: 121).

---

<sup>6</sup> Nem. Ziel der Literaturvermittlung im universitären Rahmen ist also die aktive und potentiell bewußte Rezeption und Verarbeitung von Literatur. Dabei geht es nicht um die Ermittlung von „richtiger Textbedeutung“, sondern neben der subjektiv befriedigenden und kohärenten Kommunikatzuordnung auf der Ebene der Kognition um die Fertigkeit, auf der sozialen Ebene den Erwartungen anderer Kommunikationspartner zu entsprechen. Das heißt im Rahmen der germanistischen Lehre auch, Lesarten zu kennen, die von der Literaturwissenschaft und Literaturkritik anerkannt sind.

## 2.2. Kriterijum za izbor tekstova

Izbor glavnog teksta *Als wir träumten (Dok smo sanjali)* Klemensa Majera (Clemens Meyer), objavljenog 2006. godine, i sporednih tekstova – romana *Die guten Tage (Dobri dani)* Marka Dinića iz 2019. godine, te filmova *Zbogom, Lenjne! (Goodbye Lenin)* (2003) i *Životi drugih (Das Leben der Anderen)* (2006) ispunjavaju sve kriterijume koje je predložila Neva Šlibar (Šlibar 2011: 92–98), sa posebnim osvrtom na ciljeve postavljene u ovom konkretnom nastavnom projektu. Odabrani tekstovi su:

- prilagođeni postavljenim ciljevima nastave;
- sagledani i recipirani kao celina;
- odgovaraju jezičkim kompetencijama studenata;
- aktuelni su u smislu mogućnosti uspostavljanja veze između sveta tekstova i sveta u kome recipijenti žive;
- nude brojne kulturne interpretativne obrasce nemačke govorne zajednice;
- imaju visoku književno-umetničku vrednost;
- imaju potencijal da emotivno i intelektualno zainteresuju studente kao što su emotivno i intelektualno zainteresovali nastavnicu (opširnije u: Petrović Jilih 2016: 71–75).

## 2.3. Primer iz prakse<sup>7</sup>

Budući da lingvokulturologija na Katedri za germanistiku na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu nije zastupljena kao samostalan predmet, već samo sa dva slična predmeta: *Nemačke teorije kulture* kao izborni predmet u zimskom semestru na četvrtoj godini studija i *Kulturno-politička istorija Nemačke 20. veka* na master studijama, odlučili smo da je ugradimo u nastavu na predmetima na četvrtoj godini studija germanistike u letnjem semestru 2021. godine: *Produktivan rad sa književnim tekstovima i Nemačka književnost 20. veka*<sup>8</sup>.

Odlučili smo se za integraciju oba predmeta. Pretpostavka je bila da su studenti i studentkinje u prethodne tri godine studija stekli dovoljno književnih kompetencija neophodnih za razumevanje književnih tekstova. Posedovanje

<sup>7</sup> Isti primer iz nastavne prakse, ali sa različitim istraživačkim pitanjima i ciljevima, korišćen je za još dva istraživanja, čiji će rezultati tek biti objavljeni. Zato u radovima može doći do preklapanja pri predavljanju plana nastave.

<sup>8</sup> Na ovom predmetu radi se i sa tekstovima iz 21. veka.

književnoteorijskih i književnoistorijskih znanja neophodno je za ulazak u fikcionalni višeznačni socijalni sistem književnost (kognitivna funkcija književnosti). Potpuno razumevanje tekstova omogućava studentima uživanje u njima (emocionalna funkcija), te normativno sporazumevanje (moralna funkcija) kao što su građenja identiteta, razbijanja tabua i predrasuda, argumentovano predstavljanje sopstvenog mišljenja, prevazilaženja konflikata (o funkcijama opširnije u Petrović-Jilih (2016: 30–31) i Šmit (1991: 111).

Sledeći korak bio je izbor odgovarajućih metoda, odnosno načina rada, aktivnosti nastavnika i učenika koji će dovesti do ostvarenja željenog cilja. Svaka odabrana metoda treba da bude u službi cilja i prilagođena učenicima, pri čemu prednost treba davati onim metodama koje doprinose razvoju ličnosti učenika i njihovih sposobnosti, odnosno metode kod koje u središtu pažnje nije nastavnik (Zobenica 2018: 230).

„Metodski repertoar interkulturnih treninga” (Honeff-Becker 2006: 16) preuzet je od Honef-Beker, prerađen i korišćen za potrebe naše nastave na sledeći način:

1. receptivni postupci – čitanje/gledanje/slušanje tekstova, detaljno ponovljeno čitanje;
2. refleksija i samorefleksija – pisanje biografije;
3. produktivni postupci – razne vrste kreativnog i produktivnog pisanja (scenski prikazi, pozorišno-pedagoški performansi – obavezni u uslovima „normalne” nastave ovde nisu mogli biti primenjivani);
4. analitički postupci – analiza filmskih i književnih tekstova.

Nakon didaktičkih razmišljanja, u nastavne jedinice (dva puta po 90 minuta) raspodeljeni su zadaci i formiran je koncept nastave zasnovan na produktivnom pisanju:

1. Napiši sastav, pesmu, esej ili biografiju pod naslovom *Moje detinjstvo i mladost u Srbiji (Meine Kindheit und Jugend in Serbien)*;
2. Pročitaj roman Marka Dinića *Dobri dani (Die guten Tage)*;
3. a) Napiši komentar sa osvrtom na tekst (potkrepi argumente citatima iz teksta, iz novina, časopisa, sa interneta) na temu:  
*Pisci lažu! (Die Dichter lügen!)* ili  
*Ma to nije istina (Das ist doch nicht wahr)* ili  
*To nije zemlja u kojoj živim i koju volim. A možda i jeste? (Das ist nicht das Land in dem ich lebe und das ich liebe. Oder doch?)*  
b) *Istočna Nemačka i ujedinjenje (toliko znam o tome) (Das weiß ich über*

*die DDR und die Wende*).

4. Pogledaj film *Good Bye, Lenin!*
5. Pogledaj film *Das Leben der Anderen*.
6. Napiši filmsku kritiku o izabranom filmu sa posebnim osvrtom na kulturne interpretativne obrasce.
7. Književno-naučna analiza uvodnog dela romana *Als wir träumten* Klemensa Majera.
- 8–11. Individualno čitanje teksta.
12. čas: Napiši sastav na temu *Moje/tvoje/njegovo/naše/njihovo detinjstvo i mladost u NDR-u i nakon ujedinjenja (Meine/deine/seine/ihre Kindheit und Jugend in der DDR und nach der Wende)*.
- 13, 14. i 15. čas: Evaluacija nastave (razgovor, diskusija, individualni intervjui).

### 3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE, ANALIZA I REZULTATI ISTRAŽIVANJA

#### 3.1. Polje istraživanja

Polje istraživanja obuhvata studente i studentkinje četvrte godine germanistike na Katedri za nemački jezik i književnost Filološko-umetničkog fakulteta u Kragujevcu. Iako dolaze iz različitih krajeva Srbije, čine relativno homogenu grupu sa istim ili sličnim obavezama na fakultetu i sličnim izgledima za zapošljavanje kao nastavnici, prevodioci, kulturni menadžeri, saradnici u kulturnim i društvenim institucijama i slično. Dobijeni rezultati o vladanju ključnim kompetencijama, književnim kompetencijama i književnim kompetencijama u kontekstu sposobnosti reflektovane društvene kritike imaju uopštenu dimenziju. U osmom semestru onlajn nastave akademske 2020/2021. godine u nastavi na obaveznim predmetima *Nemačka književnost 20. veka 2* i *Produktivan rad sa književnim tekstovima* učestvovalo je dvadeset studenata. Od njih dvadeset, sastav o romanu *Dobri dani* pisalo je njih sedamnaest.

#### 3.2. Analiza dokumenata<sup>9</sup>

Istraživanje je vršeno postupkom koji spada u klasično polje kvalitativno-interpretativne analize (Mayring 2002: 46) pri obradi jezičkog i nejezičkog

---

<sup>9</sup> Sastavi su pisani na nemačkom jeziku. Kako bi ovo istraživanje bilo dostupno i svim zainteresovanima koji ne vladaju znanjem nemačkog jezika, odlučili smo da sve navedene iskaze prevedemo na srpski jezik.

materijala: opisnom analizom dokumenata. U dokumente ne spadaju samo diplome, potvrde i pisani izvori od posebnog značaja, „dokument može da bude sve, tekstovi, filmovi, tonski zapisi, ali i predmeti kao što su alati, građevine, umetnički predmeti” (Mayring 2002: 47)<sup>10</sup>.

Važno je da nas odabrani dokumenti dovode do važnih zaključaka o ljudskim mišljenjima, osećanjima i delanjima, tj. da se mogu interpretirati (Ibid.: 47). Prva prednost ovog istraživačkog dizajna je raznovrsnost materijala. Druga prednost je u tome što je materijal već spreman i istraživači ne moraju da ga prave i testiraju. Subjektivnost istraživača je time svedena na izbor dokumenata. Analizi dokumenata može se pribeci kad god postoje valjani izvori dokumenata za rešavanje istraživačkih zadataka. Kvalitativna interpretacija materijala igra odlučujuću ulogu u postupku koji se sastoji iz sledećih koraka:

1. postavka analitičkog aparata i istraživačkih pitanja;
2. navođenje dokumenata koji se analiziraju;
3. kritika izvora i sagledavanje iskazne vrednosti dokumenata za istraživačka pitanja;
4. interpretacija dokumenata (Mayring 2002: 48–49).

### 3.3. Pojedinačni slučaj Tea

U našem istraživanju analiziraćemo samo jedan reprezentativni dokument, dok ćemo na osnovu ostalih koji su pisani kao produktivan odgovor na književni tekst *Dobri dani* Marka Dinića predstaviti nastale kategorije relevantne za istraživanje. Polazimo od činjenice da studenti poseduju veliki broj književnih kompetencija koje im omogućavaju razumevanje književnih tekstova, te one neće biti posebno analizirane. Više pažnje biće posvećeno ostvarivanju tri funkcije socijalnog sistema književnosti: emotivne, normativne i kognitivne, kao i samokritičkoj i kritičkoj osposobljenosti da reaguju na društvenu kritiku izraženu u tekstu.

Verbalizujući utiske i emocije koje je ovaj tekst na njih ostavio, studentkinje<sup>11</sup> pokazuju visok stepen sposobnosti (samo)posmatranja, (samo)refleksije i (samo)kritike, koje će biti prikazane u kratkoj analizi slučaja Tea.

Posle par stranica knjige *Dobri dani* Marka Dinića meni se smučilo. Nisam mogla da verujem šta sam ja to pročitala i htela sam da prekinem čitanje. Prvo osećanje

---

<sup>10</sup> ... kann Dokument alles sein, Texte, Filme, Tonbänder, aber auch Gegenstände wie Werkzeuge, Bauten, Kunstgegenstände.

<sup>11</sup> U istraživanju su učestvovala studentkinje.

koje je nekontrolisano raslo u meni je bio bes. Iako ne mogu o sebi da kažem da sam baš neki veliki patriota, bila sam razočarana i povređena. Povređena zbog reči jednog nepoznatog čoveka o mojoj zemlji, zemlji u kojoj sam rođena, u kojoj živim i koju volim.

Emocije koje su se prilikom prvog čitanja književnog teksta javile kod studentkinje jesu pre svega nekontrolisani nalet besa, neverica, razočaranje, uzburkanost osećanja i implicitno prisutnog „nacionalnog” ponosa. Iako za sebe smatra da „nije neki veliki patriota” priznaje da voli zemlju u kojoj je rođena, te ne može da toleriše ružne reči o njoj koje izgovara „neki nepoznati čovek”. Zato je htela da sazna identitet tog čoveka – pisca ovog teksta, te se nekoliko puta vraćala na omot knjige, ne verujući sopstvenim očima da se njegovo ime završava na -ić. Ovo iznenađenje komentariše jednom jedinom rečju: „Grozno!”

Vratila sam se par puta na naslovnu stranu knjige i pročitala njegovo ime. Nisam mogla da verujem kako neko, čije se prezime završava na -ić, može da napiše tako nešto. Grozno.

Na ovom mestu je moglo da dođe do prekida čitanja zbog neprihvatnja slike sveta predstavljene u književnom tekstu. Iz besa, ali verovatno i radoznalosti, Tea je na Guglu (Google) pokušala da pronade biografiju autora. Time ukazuje na svoj pokušaj da, istražujući kontekst teksta, pokuša i da ga shvati. To nam ukazuje na činjenicu da je studentkinja identifikovala stranost pisca, teksta i sebe same i bila spremna na pokušaj „trpljenja” drugačijeg:

Rođen u Beču, odrastao u Beogradu i onda se vratio u Beč. Sedi malo, ako ti sve ovo što čitaš toliko smeta, rekla sam sama sebi. Ali udubljujući se u knjigu i odaljavajući se od prvih utisaka postajalo mi je sve jasnije da je autor ipak možda u pravu i da je sve ovo što piše prava slika našeg naroda, mog naroda. Sa pročitanim stranicama sve više sam se slagala sa rečima koje sam čitala.

Tea nije prekinula čitanje lektire, već joj je, što se više udaljavala od prvog utiska bivalo sve jasnije da treba da promisli o tome da li autor zaista greši ili je ipak u pravu. Prihvatajući perspektivu autora, odnosno pripovedača, ona zaključuje da u knjizi pronalazi „pravu sliku našeg naroda, mog naroda”. Narod za Teu predstavlja etničku zajednicu koju generalizuje, uopštava i kojoj samim tim daje stereotipne odlike. Glavni lik je fascinira. Vrativši se nakon puno godina *u zemlju koju mrzi* iz bega na Zapad, bega od *realnosti*, od *oca*, *autoriteta*, *poslušnosti*, bega od *srpskog nacionalizma*, on je zapravo simbol jedne generacije u koju se ispitanica empatijski uklapa.

Kritika našeg društva koju sam ovde pročitala istovremeno me je i iritirala i slagala sam se sa njom. „Und ich bin der festen Überzeugung, dass Angst, Feigheit und Schuld einander bedingen, über alle Generationen hinweg. Leiden die Leute in

Serbien nicht gerade daran am meisten?“ (s. 100) Da, to je tačno. Bes koji se provlači kroz knjigu je nešto sa čim mnogi ljudi ove generacije mogu da se identifikuju i od kojih su mnogi pre davnog vremena napustili Srbiju.

Kritičko razmišljanje dovelo je do toga da Tea saoseća sa pripovedačem i deli njegovu (loše) mišljenje o mnogim društvenim prilikama u zemlji. Ona, čak, razmišlja o kolektivnoj krivici, koju imenuje kao „kolektivna osećanja koja smo indirektno preživeli“. Slika grada Beograda za nju predstavlja i druge gradove u zemlji: propadanje, smrad, pustošenje – teške su reči – kaže ona, ali su i prikladne. Tea reaguje na društvene procese i imenuje društvene tabue. Verbalizuje najdublja osećanja, pokušava da pronađe rešenja uspostavljanjem transfera između sveta teksta i sveta koji je okružuje. Spremna je za promene i identifikaciju različitih vrsta stranosti. Imenuje probleme, ne ustežući se da društvo u kome živi nazove distopijom:

Ne volim što smo postali ovo što smo postali, niti volim put kojim idemo. Možda distopija i nije samo reč, možda je to realnost. Naša realnost.

### 3.4. Relevantne kategorije kompetencija

Na osnovu ostalih izjava mogu se idvojiti sledeće kategorije koje su relevantne za ovaj rad i koje ćemo bez detaljne analize dokumentovati odabranim citatima:

- samoposmatranje i samorefleksija:

Sve me je podsetilo na to koliko je uvrnuta, nepregledna i distopijska cela situacija u ovoj zemlji. (Minja)

- verbalizacija emocija, oduševljenja i nelagode prilikom čitanja i obrade književnih tekstova:

Ja sam bila veoma iznervirana. Ali ta iznerviranost je varirala. Od one iznerviranosti koja je budila ljutnju, onu najgoru moguću, ljutnju na svet, na pripovedača koji od nas stvara agresivne, jednom rečju glupe i prazne ljude, koji sebe žale, do iznerviranosti kao bespomoćnosti, koja potvrđuje istinu, istinu koja boli i koja nas pomno prati koliko god mi bežali od nje i bezuspešno je skrivali, koja potvrđuje strahove prožete porodičnim odnosima, uticajem politike. (Lola)

- identifikacija raznih vrsta stranosti (teksta, konstrukcije sveta, nas samih):

Svako poznaje makar jednu osobu iz okruženja ili iz porodice, koja živi već dugo u inostranstvu, ili to planira da uradi. Mnogi od njih veoma retko posećuju svoju zemlju, neki od njih čak i izgube identitet kao Srbi i osećaju se kao stranci kada se vrate. Oni su, baš kao i naš junak, rascepljeni na hiljadu delova i pokušavaju da se sastave, budući sećanja na određena mesta, na događaje i ljude. (Mona)



- razvoj kritičkog i produktivnog mišljenja:

Ova knjiga me podseća na moj svakodnevni, unutrašnji, nesvestan pokušaj da shvatim šta se sve to trenutno događa, a što se očigledno tiče prošlosti ove zemlje. Čega se sećamo, a šta znamo sa sigurnošću dve su potpuno različite stvari. (Minja)

- reakcija na društvene, političke i istorijske procese (razvoj lične i grupne odgovornosti i volje za promenama):

Dakle, ja želim da ostanem ovde da bih pokušala što više da naučim o stvarima koje se moraju promeniti, ali i o onima koje treba sačuvati. Optimista sam jer mi se čini da su mladi ljudi iz mog okruženja poprilično spremni da se bore za promene, da prihvate različitosti. Želim da verujem da se strah od nepoznatog i stranog polako smanjuje i pretvara u radoznalost. A radoznalost je prvi korak koji vodi ka promeni. (Lina)

### 3.5. Rezultati analize i kategorizacije

Rezultati pokazuju da studentkinje vladaju književnim kompetencijama po opštem modelu kompetencija za nastavu književnosti (model Ulfa Abrahama po Šlibar 2011: 56):

1. stručno-jezička kompetencija – studentkinje uspešno primenjuju književno-naučne pojmove;
2. poetska kompetencija – poseduju sposobnost građenja imaginarnih svetova i stvaranja istorijske svesti;
3. interaktivna kompetencija – poseduju sposobnost izražavanja sopstvenog razumevanja književnog teksta u odnosu na druge načine razumevanja i čitanja;
4. moralna kompetencija – poseduju sposobnost etičkog vrednovanja fikcionalnog teksta;
5. kognitivna kompetencija – stiču književna, socijalna, ekonomska i politička znanja;
6. rezultati istraživanja pokazuju da studentkinje samouvereno učestvuju u socijalnom sistemu književnosti. Služe se stručnom terminologijom, reaguju na predstavljene modele svetova i karaktera, verbalizuju skrivene i potisnute emocije, kritikuju društvo i argumentuju sva svoja mišljenja, navodeći citate iz teksta ili primere iz sopstvenog života. Osuđujući događaje iz prošlosti, jasno su usmerene ka humanističkim i demokratskim idejama, poštovanju drugačijeg, odbacivanju govora mržnje, nacionalizma, nasilja, te želi da „menjaju svet”.

#### 4. ZAKLJUČAK

Iz istraživačkih pitanja i postavljenih ciljeva proistekle su i potvrđene sledeće hipoteze:

- Studenti i studentkinje germanistike u osmom semestru poseduju književno-naučno znanje koje im omogućava da se samostalno uhvate u koštac sa kompleksnim književnim tekstovima, prepoznajući njegove eksterne i interne kontekste. Studentkinje poseduju strategije „književno-naučnog čitanja” (Leskovec 2014: 122)
- Studentkinje su pokazale spremnost za preuzimanje kako lične tako i kolektivne odgovornosti za društveno-političke prilike u kojima žive.
- Studentkinje su čitanjem, razumevanjem, obradom teksta učestvovala u socijalnom sistemu književnosti na sve tri njegove ravni: emocionalnoj, moralnoj i kognitivnoj.
- Osposobljene su da sa oduševljenjem uđu u fiktivne svetove, na njih reaguju i kritički ih analiziraju i tumače.
- Konstruktivnom tumačenju prišle su na kreativan i produktivan način.

Ovaj rad je pledoaje za germanističku nauku o književnosti sa fokusom na literarnosti, društveno-političkom aktiviranju i interkulturalnosti. Fokus bi mogao i trebalo bi ga preneti i na druge katedre germanistike u Srbiji. Predloženi didaktički model bi trebalo modifikovati čim se za to steknu uslovi, odnosno čim se pređe na neposrednu nastavu. Mnogobrojna pitanja koja se ovde otvaraju ukazuju na potrebu za daljim istraživanjima u oblasti empirijske didaktike književnosti. U vezi sa ovim, značajno bi bilo ispitati kojim književnim i socio-kulturnim kompetencijama vladaju studenti i studentkinje na mlađim godinama studija (uključiti i fakultete iz drugih gradova), kako modernizovati i u kom pravcu menjati silabuse iz ovih predmeta na osnovnim i master studijama, na koji način se izvodi nastava književnosti i kulture na germanističkim katedrama u zemlji, te šta nastavnici misle o sadašnjem stanju u nastavi i njegovim promenama. Od velike važnosti bi bilo i sprovođenje pojedinačnih intervjuva i grupnih diskusija.

Glavni cilj nastave preuzeli smo od Neve Šlibar: „Književnost za čitav život!” Samo ostvarivanje funkcija književnosti kao komunikativnog sistema na sva tri nivoa – emotivnom, normativnom i kognitivnom može studente i studentkinje da preobrazu u buduće dobre nastavnike i nastavnice, koji će sa istim oduševljenjem prenositi zarazu i „pedagoški eros” u ophođenju sa književnim

tekstovima na svoje đake. „Energija nam je potrebna ne samo da bismo izašli na kraj sa školskom svakodnevnicom, već upravo sa nastavom književnosti, jer ništa nije zaraznije od sposobnosti za oduševljavanjem: i onda kada se učenici i učenice prave „cool“ i nezainteresovani, sigurno ćete moći Vašim entuzijazmom da ih povučete za sobom. Energija koja dolazi iz „pedagoškog erosa“ istovremeno je neiscrpna; zarazom se proširuje i obnavlja” (Šlibar 2014: 9)<sup>12</sup>.

## LITERATURA

- Dinić, M. (2019). *Die guten Tage*. Wien: Paul Zolnay.
- Mayer, C. (2010). *Als wir träumten*. Frankfurt am Main: Fischer (erste Auflage 2006).
- Altmayer, C. (2009). Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, in *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*, Hrsg. A. Hu, M. Byram (Tübingen: Narr): 123–138.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext*. München: Iudicium.
- Altmayer, C. (2014). Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache, in *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Hrsg. C. Altmayer u.a. (Tübingen: Stauffenburg Verlag): 25–37.
- Dobstadt, M./Riedner, R. (2014). Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach, in *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Hrsg. C. Altmayer u.a. (Tübingen: Stauffenburg Verlag): 119–130.
- Kramsch, C. (2001). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte, in *Fremdsprache Deutsch* 44 (Ismanning: Hueber Verlag): 53–59.
- Leskovec, A. (2014). Literaturwissenschaftliche Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht, in *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und*

---

<sup>12</sup> Nem. Energie benötigt man/frau nicht nur, um den Schulalltag zu meistern, sondern gerade beim Literaturunterricht, denn nichts ist ansteckender als Begeisterungsfähigkeit: Auch wenn die SchülerInnen „cool“ tun und desinteressiert, werden Sie sie durch Ihren Enthusiasmus mit sich reißen können. Die Energie, die aus dem pädagogischen Eros kommt ist gleichsam unerschöpflich; durch Ansteckung erneuert sie sich.

- internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Hrsg. C. Altmayer u.a. (Tübingen: Stauffenburg Verlag): 141–152.
- Müller-Peisert, G. (2005). *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*. Kassel: Universität Kassel.
- Neidlinger, D./Pasewalck, S. (2014). Das Potenzial literarischer Sprache und Form im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Plädoyer für Komplexität im Fremdsprachenunterricht, in *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Hrsg. C. Altmayer u.a. (Tübingen: Stauffenburg Verlag): 141–152.
- Petrović Jilih, M. (2013). Didaktika, lingvokulturologija i književnost u interkulturnoj germanistici, u *Sprache und Literatur diesseits und jenseits der Mauer(n)=Jezik i književnost s obe strane zida: Festschrift für Božinka Petronijević zum 65. Geburtstag = zbornik u čast Božinke Petronijević povodom 65. rođendana*, ur. D. Nedeljković, N. Vujčić (Kragujevac: FILUM): 331–344.
- Petrović Jilih, M. (2016). *Svi smo bili tekst...* Kragujevac: FILUM.
- Šlibar, N. (2011). *Wie didaktisiere ich literarische Texte?: neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schiedermaier, S. (2014). Deutsch als (ver)fremde(te) Sprache. Literarische Verfremdung als Kategorie im Fach Deutsch als Fremdsprache, in *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (Tübingen: Stauffenburg Verlag): 131–140.
- Schmidt, S. J. (1991). *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinreich, H. (1985). *Von der Langeweile des Sprachunterrichts. Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Zobenica, N. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Marina M. Petrović Jilih  
University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts

SOCIO-CRITICAL APPROACH IN TEACHING GERMAN LITERATURE ON THE  
EXAMPLE OF THE NOVEL *GOOD DAYS* BY MARKO DINIĆ

*Summary*

Following up with the current literary didactic discourse, the paper aims at analyzing and categorizing the so-called literary competences that fourth-year students of German studies should have. At the same time, the focus in dealing with literary texts in university teaching is put on students' literacy and its socio-political role. Since from my point of view the literary didactic is an applied science and also a part of a social system, I used the qualitative scientific methodology and scientific design of document analysis. Starting from research questions, whether and to what extent students are trained to use literary texts in their work as future teachers and whether and to what extent they are able to transfer to their students the key educational competencies of democratic social values with the principle of mediation, but also whether the suggested didactic model in the conditions of online teaching managed to meet the needs of teaching, the following goals have been set: preparing the students for independent, argumentative, critical and self-critical reading and interpretation of texts and cultural patterns in them. Based on the categorization and subcategorization of manifestations relevant to this research and resulting from the analysis of the students' written assignments, I came to the conclusion that the proposed model corresponds to the goals that were set at the beginning. Therefore, since it comes directly from the teaching practice, I also see it as a modest contribution to their improvement.

*Key words:* literature, literature as a social system, social critique, teaching, qualitative research.

Primljeno: 30. 4. 2021.

Prihvaćeno: 20. 7. 2021.



**Georgina V. Dragović**  
Univerzitet u Kragujevcu  
Filološko-umetnički fakultet, Katedra za  
germanistiku  
georgina.dragovic@filum.kg.ac.rs

Stručni rad  
UDK: 371.3:004.738.5  
UDK: 81'243  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.167-190

**Marija B. Nijemčević Perović**  
Univerzitet u Kragujevcu  
Filološko-umetnički fakultet, Katedra za  
germanistiku  
marija.nijemcevic@filum.kg.ac.rs

## **PERFORMATIVNI PRISTUPI U DIGITALNOM OKRUŽENJU: PREDLOZI I UPUTSTVA ZA INTEGRISANJE DRAMSKIH ELEMENATA U E-NASTAVU STRANOG JEZIKA**

*APSTRAKT:* Novo okruženje kreirano informaciono-komunikacionom tehnologijom usled pandemije virusa COVID-19 postaje centar pažnje obrazovne politike i reforme. Rezultati najnovijih istraživanja sprovedenih u Srbiji (N=619) i zemljama regiona (N=2487) ukazali su na niz problema koji su obeležili početke realizacije nastave na daljinu i potrebu za prilagođavanjem načina rada novim zahtevima (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020). Cilj rada je predstavljanje potencijala performativnih pristupa u digitalnom okruženju i izdvajanje konkretnih predloga za integrisanje dramskih elemenata u novi koncept nastave stranog jezika, koji su proizvod vannastavnih aktivnosti u radu sa studentima germanistike na Univerzitetu u Kragujevcu. Težište se pritom stavlja na uputstva za upotrebu digitalnih alata u virtuelnoj učionici, koji mogu doprineti prevazilaženju nedostataka onlajn časova, poput izostanka socijalne interakcije, monotone nastave i demotivisanosti studenata. Osim toga, navedeni predlozi imaju za cilj da olakšaju osposobljavanje nastavnika za upotrebu dramskih aktivnosti u onlajn nastavi i obogate njihova iskustva u radu sa digitalnim alatima.

*Cljučne reči:* IKT, e-nastava, nastava na daljinu, konferencijski alat, performativni pristupi, dramska pedagogija, pozorišna pedagogija, nastava stranih jezika.

## **PERFORMATIVE APPROACHES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: SUGGESTIONS AND GUIDELINES FOR INTEGRATING ELEMENTS OF DRAMA IN ONLINE TEACHING**

*ABSTRACT:* The new environment created by information and communication technologies due to the COVID-19 pandemic has become the focus of educational policy and reform. The results of the latest research studies conducted in Serbia (N=619) and in Serbia incl. neighbouring countries (N=2487) indicated a number of problems that marked the beginnings of online teaching and the need to adapt the way of working with students to new requirements. (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020). The aim of our paper is to

present the potential of performative approaches in the digital environment and offer concrete proposals for integrating dramatic elements into a new teaching concept of foreign language teaching, which is the project of extracurricular activities with students in the German Studies degree programme at the University of Kragujevac. The focus is on instructions for the use of tools in the virtual classroom, which can contribute to overcoming the problems of online classes, such as the lack of social interaction, monotonous teaching and demotivation. In this way, we provide concrete suggestions for overcoming the disadvantages of online classes, such as the lack of social interaction, monotonous teaching and learning experience and demotivation. In addition, these proposals aim to facilitate the training of teachers to use drama activities in an online environment and to enrich their experiences in working with digital tools.

*Key words:* ICT, e-teaching, distance learning, conferencing tools, performative approaches, process drama, theatre pedagogy, foreign language teaching.

## 1. UVODNA RAZMATRANJA

Implementacija sistema za nastavu i učenje na daljinu na svim obrazovnim nivoima u Srbiji postala je obrazovna svakodnevnica u martu 2020. godine kao jedna od preventivnih mera za sprečavanje pojave i širenja epidemije zarazne bolesti COVID-19. U literaturi postoje različite definicije i diversifikativni nazivi za elektronsko učenje – e-učenje, učenje na daljinu, onlajn učenje, mobilno učenje, digitalno učenje i dr. (cf. Kumar Basak, Wotto, Bélanger 2018). Kako se u radu ne bavimo razlikama između navedenih pojmova, navešćemo definiciju koja je univerzalna: Pod elektronskim učenjem se podrazumeva učenje podržano širokim spektrom digitalnih alata i medija koji se efikasno koriste u oblastima i domenima obrazovno-vaspitačkog rada, a u cilju bogaćenja iskustvenog horizonta učenika/studenata (Ibid.: 191, 195).

U kontekstu globalnih promena koje ukazuju na neophodnost prilagođavanja novim zahtevima i u sferi obrazovanja, neizostavno je pomenuti digitalne kompetencije. Pored niza drugih veština, uspešno planiranje i realizovanje nastavnog procesa u novom okruženju nezamislivo je bez digitalne pismenosti. Iako se i u srpskim strateškim dokumentima ističe značaj novih tehnologija za unapređivanje obrazovnog sistema i daju preporuke za uspešno integrisanje informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) u obrazovanje (*Okvir digitalnih kompetencija* 2019), diskusije o ovoj temi temelje se na *Evropskom okviru za razvoj i razumevanje digitalnih kompetencija* (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van den Brande 2016) i *Evropskom okviru digitalnih kompetencija za obrazovne ustanove* (Redecker 2017). U strateškim dokumentima koji nude alate za poboljšanje kompetencije IKT pismenosti, digitalne veštine se odnose na poznavanje (*znanja*), efikasno korišćenje alata (*veštine*) i kritički odnos prema



doprinosu digitalnih tehnologija ostvarivanju definisanih ciljeva (*stavovi*) (cf. Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van den Brande 2016: 5–6). U *Evropskom okviru za razvoj i razumevanje digitalnih kompetencija* digitalne veštine su razvrstane u pet oblasti (Ibid.: 8–9):

1. *Informacija* podrazumeva identifikovanje, pronalaženje, preuzimanje, čuvanje, organizovanje, analiziranje i evaluaciju digitalnih sadržaja u smislu njihovog značaja za ostvarivanje nastavnih ciljeva;
2. *Komunikacija* se odnosi na komuniciranje u digitalnom okruženju, deljenje resursa i povezivanje sa drugima. Ova oblast je značajna za nastavu i učenje stranih jezika, jer se preko digitalnih alata učenicima/studentima nudi mogućnost umrežavanja i interakcije;
3. *Kreiranje sadržaja* uključuje stvaranje i uređivanje tekstualnih i audio-vizuelnih sadržaja. Ova oblast digitalne kompetencije omogućava subjektima nastavnog procesa da se kreativno izraze i stvaraju medijske proizvode;
4. *Bezbednost* za vreme onlajn nastave je važno osigurati. Na taj način se obezbeđuje lična zaštita, zaštita podataka i digitalna zaštita identiteta;
5. *Rešavanje problema* predstavlja najviši oblik učenja. U digitalnoj nastavi pod njim se podrazumeva identifikacija digitalnih potreba i resursa, donošenje odluke o prilagođenosti digitalnih alata određenim potrebama, kreativno korišćenje tehnologije i rešavanje tehničkih problema.

Na *Evropskom okviru za razvoj i razumevanje digitalnih kompetencija* zasnovani su i indikatori digitalnih veština (*Digital Skills Indicator* 2015). Po ugledu na obrazovne standarde indikatori digitalne kompetencije formulisani su kao iskazi o veštinama koje učenici mogu da steknu i na konkretniji način opisuju nivo njihove ostvarenosti – bez veština, nizak nivo veština, osnovni nivo veština i napredni nivo veština.

*Evropski okvir digitalnih kompetencija za obrazovne ustanove* (cf. Redecker 2017) nudi spektar tematskih elemenata kojima se ističe značaj procesa strateškog planiranja i podrške obrazovnog liderstva kao temelja za dugoročnu misiju obrazovanja zasnovanog na upotrebi digitalnih tehnologija. Naime, da bi se ostvarila vizija o postavljanju tradicionalnog i obrazovanja za digitalno doba u komplementarni odnos, potrebno je da obrazovni menadžment modernizuje nastavnu praksu. Modernizacija se odnosi ne samo na infrastrukturna proširenja prostora za učenje i njegovo opremanje digitalnim medijima i veb-tehnologijom nego i na ulaganje u stručno usavršavanje nastavnika. Ono se smatra preduslovom

za kvalitetnu digitalnu nastavu i svrsishodno integrisanje obrazovne digitalne tehnologije u nastavne sadržaje i kurikulume, pa time postaje jedna od prioritetnih oblasti za obrazovanje u globalnom društvu (cf. Caena, Redecker 2019).

Primeni IKT-a u obrazovanju pripisuju se brojne prednosti (cf. Ivanović, Antonijević 2020: 187; Cherney, Fetherston, Johnsen 2018: 99; Mackey 2016; LaFave 2016; Kenzig 2015: 625; Andevski, Vidaković, Arsenijević 2014: 368; Luyt, 2013; Matašić, Dumić 2012: 146):

1. privlačenje pažnje polaznika;
2. veće interesovanje, motivacija i zadovoljstvo polaznika;
3. mogućnost lakšeg pojašnjavanja težih koncepata i principa;
4. potpunije razumevanje sadržaja i delotvornije sticanje novih pojmova;
5. bolje pamćenje sadržaja, te mogućnost primene znanja u novim situacijama;
6. fleksibilno mesto i vreme učenja;
7. mogućnost nadoknade gradiva;
8. brzo prilagođavanje učenika ovakvom vidu učenja;
9. prilagođavanje individualnim potrebama učenika;
10. pristup drugim digitalnim izvorima;
11. kooperativno i kolaborativno učenje;
12. ekonomičnost.

O nedostacima i granicama IKT-a „mnogo ređe se govori” (Pešikan 2016: 41).<sup>1</sup> Nastava na daljinu iznedrila je brojne probleme u praksi, zbog čega su nastavnici redovno putem medija upozoravali da će se e-nastava negativno odraziti na učenike, jer „nema žive reči” (Andrić 2020, 2. decembar) i jer „[p]roblemi postoje tamo gde je potrebno dosta vežbe, potpitanja i dodatnih objašnjenja” (Gošće N1 2021, 15. mart). Pored nastavnika i roditelji su iskazivali nezadovoljstvo zbog prelaska na e-nastavu, navodeći, kao razloge „četiri ili pet sati [sedenja] za računarima u kontinuitetu”, neprilagođenost rasporeda nastave virtuelnom okruženju i sl. (Andrić 2020, 2. decembar). Polazeći od svakodnevnih problema u planiranju, pripremi i realizaciji nastavne prakse sprovedena su dva istraživanja u Srbiji i regionu (KzZB 2020; Nikolić i Milivojević 2020) kako bi se ispitali pozitivni i negativni stavovi o e-nastavi iz ugla učenika i nastavnika.

U ovom radu težište se stavlja na empirijski ispitane nedostatke nastave na daljinu koja je organizovana i realizovana u Srbiji u školskoj 2020/2021. godini i

---

<sup>1</sup> Za nedostatke e-nastave pogledati npr. Ben-Jacob (2017) i Kebritchi, Lipschuetz, Santiago (2017).

predloge za njihovo prevazilaženje pomoću dramskih elemenata. Nakon prikaza rezultata najnovijih istraživanja, sa posebnim osvrtom na nedostatke e-nastave, predstavimo teorijski koncept dramske i pozorišne pedagogije i dosadašnje pokušaje integrisanja performativnih pristupa u digitalno okruženje. Nakon toga sledi prikaz predloga i uputstava za upotrebu dramskih tehnika i aktivnosti u kombinaciji sa tehničkim opcijama dostupnim na internetu. Na kraju ćemo objasniti zašto opisane nastavne aktivnosti imaju potencijal da otklone nedostatke i obogate kontekst e-nastave i ukazati na otvorena istraživačka pitanja na ovom polju.

## 2. NEDOSTACI E-NASTAVE U SRBIJI ZA VREME PANDEMIJE

U martu prošle godine Nikolić i Milivojević (2020) sproveli su prvo istraživanje u Srbiji i zemljama regiona, kako bi ispitali spremnost i osposobljenost nastavnika za pripremu i realizaciju e-nastave. Njihovo kvantitativno istraživanje sproveli su na uzorku od 2.487 nastavnika osnovnih i srednjih škola, od kojih 2.371 radi u Srbiji. Drugo istraživanje sprovela je Kancelarija za Zapadni Balkan uz podršku Fondacije „Fridrih Nauman” (Friedrich Naumann) (KzZB 2020) u decembru iste godine. Njime su kvalitativnim i kvantitativnim putem ispitivane prednosti i nedostaci e-nastave iz ugla 619 učenika iz 300 srednjih škola.

Rezultati istraživanja potvrđuju mišljenja nastavnika i roditelja izneta u medijima, te ih treba shvatiti ozbiljno. Složićemo se sa autorima studije da je zabrinjavajuće to što

„manje od petine učenika smatra da je **onlajn nastava u njihovoj školi monotona**, a približno isti udeo učenika ukazuje na **nedostatak raznovrsnih sadržaja**. Manji broj učenika ističe i **nedovoljno [sic!] poznavanje IKT od strane nastavnika**. Prema nalazima istraživanja u segmentu onoga što učenicima najviše smeta u trenutnom izvođenju onlajn nastave u školama koje pohađaju, **hitnu intervenciju za poboljšanje zahteva interakcija u onlajn nastavi**, i to kako interakcija [sic!] učenika sa nastavnicima, tako i interakcija [sic!] među učenicima. Dodatno je potrebno preduzeti i mere za **poboljšanje nastavnih sadržaja u pravcu njihove veće raznovrsnosti i zanimljivosti**. Na ovo se nadovezuju i nalazi u pogledu toga šta učenicima najviše smeta u pristupu nastavnika onlajn nastavi, gde su nedostatak interakcije [sic!] [sic!] i **nedostatak povratnih informacija od nastavnika** prepoznati kao najveće smetnje u onlajn nastavi. Opšti zaključak upućuje na činjenicu da više od polovine učenika smatra da **nastavnici treba da unaprede digitalne kompetencije i poznavanje platformi/aplikacija** koje se koriste u onlajn nastavi, ali i da imaju razumevanje za okolnosti pod kojima se onlajn nastava odvija i da cene trud nastavnika” (KzZB 2020: 27–28, podebljano od strane autorki rada).

Monotonost nastave, nedostatak raznovrsnih i zanimljivih sadržaja, izostanak interakcije u didaktičkom trouglu i slično predstavljaju nedostatke nastave koji, između ostalog, proizilaze iz nedovoljne obučenosti i kompetentnosti nastavnika za pripremu i realizaciju nastave na daljinu i potrebe da im se omogući usavršavanje na ovom polju (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 87, 89, 91; KzZB 2020: 3). Tome u prilog govore statistički podaci da dve trećine nastavnika nije zadovoljno svojim e-časovima (Ibid.: 78) i da otprilike polovina učenika više valorizuje tradicionalnu nastavu (cf. KzZB 2020: 28). Nezadovoljstvo e-časovima se može dovesti u vezu sa činjenicom da gotovo polovina nastavnika nije upoznata sa radom u virtuelnim učionicama (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 91). Najveći broj njih, tačnije 55% ispitanika, koristilo je Gugl Klasrum (*Google Classroom*) (Ibid.: 31). Sledi *Viber* sa 20% (N=505), dok je *Skajp* (*Skype*), *Zum* (*Zoom*), *Mudl* (*Moodle*) i *Majkrosoft Tims* (*Microsoft Teams*) implementiralo u nastavu 1–2% nastavnika (Ibid.). S obzirom na to da više od polovine učesnika ovog istraživanja nije upoznato sa funkcionisanjem virtuelne učionice i da je samo trećina pohađala obuku za korišćenje virtuelne učionice, možemo zaključiti da nastavnike treba motivisati da pohađaju takve programe stručnog usavršavanja (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 91). Da digitalne kompetencije treba unaprediti pokazala su i ranija istraživanja (cf. Senić Ružić 2019; Kenzig 2015; Ružić Dimitrijević, Nikolić 2014; Bulatović, Bulatović, Arsenijević 2012).

Kako bismo odgovorili na potrebu za prevazilaženjem problema u praksi, u nastavku ćemo predstaviti potencijal performativnih pristupa koji bi mogli da doprinesu većoj interakciji i motivaciji aktera nastavnog procesa, ali i da obogate saznavni horizont nastavnika i probude u njima želju da predložene i opisane aktivnosti realizuju.

### 3. DRAMSKA I POZORIŠNA PEDAGOGIJA

Dramska i pozorišna pedagogija su kroz istoriju posmatrane kroz dihotomije: proces i proizvod, pozorište i učionica, umetnik i nastavnik (cf. Anderson 2005: 119). Da bismo razumeli ove opozicije, na samom početku poglavlja nužno je definisati ta dva performativna pristupa i pozabaviti se njihovim formalnim i sadržinskim distinkcijama. Nakon toga biće reči o razlozima zbog kojih su dramski elementi specifično važni za nastavu i učenje nemačkog jezika (na daljinu), te kako se mogu instrumentalizovati u cilju prevazilaženja problema o kojima je bilo reči u uvodnim razmatranjima (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020).

*Pozorišna pedagogija* ima svoje korene u antičkoj Grčkoj, ali se kao samostalna naučna disciplina razvija tek sedamdesetih godina prošlog veka u Nemačkoj. Pionirski radovi Hansa Martina Ritera (Hans Martin Ritter) i Hans-Volfganga Nikela (Hans-Wolfgang Nickel) utrljali su put konstituisanju ove naučne i nastavne discipline. *Pozorišna pedagogija* se zasniva na komplementarnom odnosu pozorišta kao oblika scenske umetnosti i pedagogije kao samostalne discipline koja se bavi vaspitno-obrazovnim procesima i njegovim zakonitostima u različitim razvojnim fazama i tipovima obrazovnih ustanova (cf. Göhman 2004: 57). Sa druge strane, termin *dramska pedagogija* prvi put se pojavljuje devedesetih godina u publikacijama Manfreda Ševea (Manfred Schewe 1993). Iako je reč o mladom nastavnom pristupu, ideje učenja i vaspitanja kroz dramsku igru datiraju iz helenskog perioda, a preko epoha renesanse, prosvetiteljstva i klasicizma njihov razvoj možemo pratiti sve do danas. Kada je u pitanju integrisanje dramske pedagogije u postojeće klasifikacije metoda i pristupa ne postoji usaglašenost. Dok jedni smatraju da predstavlja podgrupu alternativnih komunikativnih metoda (e. g. Fasching 2017: 9; Ortner 1998), drugi je tumače kao samostalni nastavni koncept (e. g. Schewe 2016: 357; Kao, O'Neill 1998: 122). Iz ugla glotodidaktike zainteresovanost za performativne pristupe povezuje se sa komunikativnim obrtom, koji se temelji na ideji da je jezik društveni čin, a za uspostavljanje interakcije među učenicima, između ostalog, predlaže se igranje uloga (cf. Kessler 2008: 43).

Etimologija reči u nazivu dramske i pozorišne pedagogije vraća nas u drevnu Grčku i ukazuje na postojanje formalnih razlika među njima. Naime, prevedeno sa grčkog jezika pedagogija znači „vaspitanje” (gr. παιδαγωγός), pozorište „gledalište” (gr. θέατρον), dok drama izvorno predstavlja „radnju” (δρᾶμα) (Dragović 2019: 69). Isto tako, ako se osvrnemo na tvorbu reči nemačkog jezika (nem. Dramapädagogik/Theaterpädagogik), iz koje je poznato da je druga konstituenta nosilac značenja, a prva je bliže određuje predstavljajući sredstvo ka cilju (Bidlo 2006: 27), možemo konstatovati supstancijalnu razliku po pitanju usmerenosti ova dva pristupa. Naime, dok pozorišna pedagogija stremi materijalizaciji doživljenog iskustva u vidu scenskog prikaza pred publikom (nem. Produktorientierung), kod dramske pedagogije završna prezentacija je neobavezna, te je posmatramo pre kao procesni koncept (nem. Prozessorientierung). Istovetna sredstva kojima se oba pristupa služe, u pozorišnoj pedagogiji se primarno instrumentalizuju kako bi se ispunili i učvrstili kulturni i estetski, a u dramskoj pedagogiji pedagoški ciljevi. Ipak, treba naglasiti da oni nisu jasno podvojeni već da se međusobno prožimaju i nadopunjavaju. Značajna razlika između njih proizilazi iz mogućnosti integrisanja u nastavni proces. Za razliku od dramske

pedagogije čiji su elementi primenljivi u školskoj praksi, uz poštovanje zahteva koje postavlja jezička obrazovna politika, pozorišna pedagogija zahteva koncept integrativne nastave (npr. projektnu nastavu) ili se integriše u vannastavne aktivnosti (npr. dramsku sekciju) (cf. Vaßen 2016: 89).

Bez obzira na očigledne razlike i neopravdano poistovećivanje ovih pojmova, performativni pristupi imaju zajedničke ciljeve (cf. Even, Schewe 2016). Njihovim integrisanjem u obrazovno-vaspiti program ostvaruje se važan didaktičko-metodički princip, jer su životni problemi mnogo više nalik problemima koji se sreću u umetnosti i dramskim elementima – to su problemi koji retko imaju jedno tačno rešenje. Kulturno-umetničke i dramske forme u (van)nastavnim aktivnostima doprinose ostvarivanju interdisciplinarnosti u školskom programu i stvaranju bogatijeg okruženja za učenike i nastavnike.

Veliki broj istraživanja ukazuje na značajan potencijal koji performativni pristupi imaju za ostvarivanje didaktičko-metodičkih principa u nastavi stranih jezika (cf. Sambanis 2013; Even 2003; Schewe 1993). Posebno treba istaći njihov doprinos razvoju komunikativnih, društvenih i transkulturnih kompetencija. Osim toga, značajan je i uticaj na neretko zapostavljene afektivne faktore, kao što su emocionalni razvoj, savlađivanje straha od pravljenja grešaka prilikom izražavanja na stranom jeziku, podsticanje motivacije (cf. Kessler 2008), razvijanja pažnje i koncentracije (cf. Haack 2018). Novije studije (cf. Vollmer et al. 2001) ukazuju na neophodnost uspostavljanja jedinstva kognicije i emocija u cilju zadovoljenja didaktičko-metodičkih principa međudelovanja svih subjekata u nastavi i skladnog međuodnosa nastavnika i učenika.

Od brojnih aspekata koji povezuju pozorišnu i dramsku pedagogiju izdvajamo one koji su najznačajniji za optimizaciju tradicionalne nastave stranih jezika i prevazilaženje njenih nedostataka (instrukcionizam, orijentisanost ka nastavniku, nedostatak interakcije u didaktičkom trouglu, demotivisanost učenika, primarna usmerenost ka kognitivnim ciljevima, marginalizovanje motoričkih veština, estetskog senzibiliteta nastave i slično):

1. *Govor tela* – u oba pristupa težište je na jedinstvu verbalnog i neverbalnog izraza, koji se u literaturi smatraju „unificiranim komunikacionim konstruktom” (Suzić 2005: 199). Da je telesni pokret sastavni deo komunikacije ukazali su Rej Berdvistl u svojoj teoriji kinezike (Birdwhistell 1960) i Edvard Hol (Hall 1963) u svojoj teoriji proksemike koja se bavi proučavanjem upotrebe prostora u komunikaciji. U performativnim pristupima podjednaka pažnja se poklanja verbalnim i neverbalnim aktivnostima, a govor tela i igranje uloga u značajnoj meri mogu da doprinesu podsticanju recepcije i produkcije na ciljnom

jeziku (cf. Schewe 1993: 345). Kroz pozorišne i dramske pristupe učenici se osposobljavaju za jezičku korektnost, ali i da gestovima, načinom držanja tela, izrazom lica, pogledom prenose svoje namere, emocije i stavove.

2. *Igra, pokret i učenje* – igra je jedno od najznačajnijih sredstava i ciljeva dramske i pozorišne pedagogije. Razmatranja o značaju ludičkih aktivnosti kao osnovne potrebe svakog ljudskog bića i elementu koji dopunjuje segment vaspitno-obrazovnog rada prožimala su pedagoške ideje mislilaca od antičkog perioda do savremenog doba. Uopšteno govoreći, funkcije ludičkih aktivnosti usmerene su na zabavu, rasterećenje, motivaciju učenika za rešavanje zadataka (cf. Sambanis 2013; Ojeda 2004: 7), dinamiku časa i podsticanje aktivnog stava prema učenju (cf. Hornjak 2013: 412). Iako se igra neretko smatra sporednom aktivnošću koju nastavnici koriste na početku ili kraju časa za „zagrevanje” ili da bi ispunili višak vremena i popravili raspoloženje učenika, u performativnim pristupima se zagovaraju stavovi američkih funkcionalnih mislilaca da su za brže sticanje znanja i njegovu trajnost neophodne aktivnosti u kojima se igra i učenje dopunjavaju (cf. Carr 2017: 39, 42). Ludičke aktivnosti se uklapaju u koncept otvorene nastave, čiji je cilj samoodređenje učenika, aktivan pristup učenju, buđenje radoznalosti i želje za konstruisanjem znanja. U dramskoj i pozorišnoj pedagogiji urođena potreba individue za igrom ispunjava se na taj način što se u nastavu integrišu pozorišni elementi, a imaginacija koja iz toga proizilazi koristi se kao okvir za stvaranje realne komunikacijske situacije u fiktivnom okruženju (cf. Schewe 1993: 29).

Igra je nedvosmisleno povezana sa pokretom, koji je značajan kako zbog zdravstvenog vaspitanja dece tako i zbog motivacione uloge i empirijskih nalaza koji potvrđuju da kretanje i igra otvaraju vrata učenju (cf. Dragović 2019; Sambanis 2013; Schiffler 2012). Spoznaja sopstvenog tela i njegovih mogućnosti je jako važna, jer je telo najbolji rekvizit u performativnim pristupima. Tako se težište sa verbalne prenosi i na neverbalnu komunikaciju, spoznavanje sopstvene telesnosti, prostora u kome se odvija igra i grupe sa kojom se stupa u interakciju (telesna, prostorna i socijalna ravan). Kao što su kreativnost i opažanje ograničeni kada postoje telesna i duhovna stegnutost (cf. Czerny 2010: 14), isto je i sa jezičkim aktivnostima na stranom jeziku. Učenje kroz igru, pokret i aktiviranje svih raspoloživih čula predstavlja način da se podstakne fizički, emocionalni i kognitivni razvoj. Oni predstavljaju sastavnu kariku rada po performativnim pristupima, pa im se zbog toga pripisuje značajan didaktički i edukativni potencijal u formalnoj nastavi.

3. *Holistička orijentacija i višekanalno učenje*. Iz teorije shema poznato je da se informacije čuvaju u određenim shemama, pri čemu jedna te ista

informacija može biti prisutna u različitim shemama i memorisana kao pojam, slika, radnja, zvuk i sl. Dakle, „na što se više načina jedna informacija obrađuje, utoliko će u više podsistema biti sačuvana i time bolje zapamćena” (Stipančević 2016: 35). Ovakvo shvatanje je značajno za nastavnu praksu po modelu performativnih pristupa, gde se prednost daje višekanalnom učenju, holističkom razvoju i ostvarivanju kognitivnih, afektivno-emocionalnih i psihomotoričkih ciljeva. Oni se, dakle, ne smatraju samo pristupima zasnovanim na igri i pokretu već i sredstvom holističkog obrazovanja, jer uključivanjem celokupne osobe obezbeđuju celovito učenje koje podstiče aktivnosti obe hemisfere mozga (cf. Ronke 2006: 106).

4. *Interaktivnost.* Performativni pristupi zasnivaju se na grupnim oblicima rada i društvenim aktivnostima koji doprinose ličnom izrazu pojedinca. Interakcija oblikuje proces učenja, ali i ponašanje pojedinca. Kroz ove pristupe učenici stiču ključne društvene kompetencije koje su preduslov za njihovo senzibilisanje za demokratske i multikulturalne vrednosti savremenih društava (cf. Kessler 2008: 46). U svakom grupnom radu dolazi do konfliktnih situacija, a konstruktivni sukobi su značajni za stvaranje uslova za napredovanje grupe i podsticanje dinamike rada. Kroz ovakve situacije učenici uče kako da na kooperativan i konstruktivan način, uz međusobno poštovanje, prevaziđu sukobe i postignu dogovor. Na taj način se ostvaruju afektivno-emocionalni ciljevi usmereni ka izgradnji ličnosti učenika, koji podrazumevaju empatiju, tj. razumevanje sopstvenih osećana i osećanja osoba iz okruženja (cf. Kao, O’Neill 1998: 12). Interakciji se daje primat u odnosu na jezičku korektnost, jer se se greške nikada ne ispravljaju za vreme interakcije već u fazama refleksije i evaluacije. To naravno ne znači da se produkcija zanemaruje. Naprotiv, uvežbavanje usmene produkcije, čiji je cilj poboljšanje govorne kompetencije učenika, smatra se primarnim dometima performativnih pristupa (Ibid. 15). Interakcija u fiktivnom svetu dovodi i do smanjenja jezičke anksioznosti i stresa što je veoma bitno u nastavi stranih jezika (Ibid.: 85). Zahvaljujući tom efektu, učenici su spremniji za interakciju sa drugima na stranom jeziku.

5. *Iskustveno učenje.* Ova karakteristika performativnih pristupa nadovezuje se na prethodnu. Naime, osnovni cilj ovog aspekta performativnih pristupa je da se kroz afirmisanje aktivizma i empatije omogući učenicima da konstruišu i prodube svoja znanja, uspostave praktične veštine i razviju osećaj odgovornosti. Za to je neophodno da učionica postane iskustveni prostor za aktivnosti na stranom jeziku, u kojoj subjekti nastavnog procesa neće osećati strah da progovore i u kojoj će se uspostaviti veze između nastavnih sadržaja i realnog



života. To je odlučujuće za produktivni razvoj, a performativni pristupi imaju veliki doprinos na tom polju (cf. Kao, O'Neill 1998: 85; Schewe 1993: 212).

6. *Dopuštanje međuintervencije fikcije i realnog.* Ovaj aspekt predstavlja jednu od suštinskih odlika performativnih pristupa. U kontekstu nastave stranih jezika posmatramo ga prvenstveno iz ugla afektivnog domena učenja. Naime, učenici kroz igranje uloga nalaze „zaštitu” u fiktivnom liku i rasterećenije pristupaju produkciji na ciljnom jeziku, bez straha od pravljenja grešaka (cf. Even 2003: 133). Na ovaj način jača njihovo samopouzdanje, ostavlja im se prostor da improvizuju i razgovor učine verodostojnijim realnim komunikativnim situacijama. Odatle proizilazi razlika između performativnih pristupa i tradicionalne nastave u kojoj učenici neretko dobijaju zadatak da reprodukuju gotove dijaloge. Međutim, iako je reč o fiktivnom kontekstu i ulogama, situacije su realne i učenici se u njima svakodnevno mogu naći (cf. Fasching 2017: 118).

7. *Estetsko obrazovanje.* Estetski senzibilitet nastave u našem sistemu obrazovanja razvija se kroz pojedine oblasti i predmete, kao što su Srpski jezik i književnost, Likovna kultura, Muzička kultura (cf. Milinković 1997: 203). Performativni pristupi koji su prilagođeni nastavi stranih jezika pružaju mogućnost proširenja ove liste predmeta. Osim toga, u narednim poglavljima ćemo se upoznati i sa relativno novim aspektom ovako koncipirane nastave, koji proizilazi iz potrebe za primenom novih tehnologija kao neizbežnog okruženja u savremenom poimanju obrazovanja. Takva vrsta interdisciplinarnosti sadržaja uticala je i na dekonstrukciju pojma estetike i estetskog vaspitanja. U performativnim pristupima neguju se i razvijaju stvaralačke estetske sposobnosti angažovanjem učenika u različitim oblicima dramskih aktivnosti.

Navedene specifičnosti performativnih pristupa govore o njihovom velikom (gloto)didaktičkom potencijalu za razvijanje predmetno specifičnih i opštih (međupredmetnih) kompetencija.

### 3.1. *Performativni pristupi u e-nastavi*

U kontekstu nedostataka nastave na daljinu treba istaći potencijal pozorišne i dramske pedagogije za socijalno učenje, tj. učenje koje se zbiva u interakciji pojedinca i socijalne okoline, motivacionog potencijala i znanje koje se konstruiše zahvaljujući „povratnoj praksi” (povratnim informacijama) u fazama refleksije i vršnjačke i komplementarne evaluacije (v. poglavlje 3). Do sada je sprovedeno nekoliko istraživanja koja se bave integrisanjem elemenata dramske pedagogije u nastavu na daljinu (Gallagher et al. 2020; Anderson 2005). Anderson (2005) se bavio poređenjem odlika dramskih elemenata u onlajn i nastavi u

učionici sa težištem na socijalnoj interakciji. U oba slučaja dolazi do razmene iskustava, s tom razlikom što se u nastavi na daljinu taj proces ne odvija nužno sinhrono, dok je u nastavi u učionici težište na iskustvima u realnom vremenu i prostoru. Pored toga, nastava u učionici podrazumeva fizičko prisustvo, koje u nastavi na daljinu izostaje. Ipak, ovaj autor naglašava da se stavljanjem fokusa na imaginaciju prevazilazi glavni nedostatak IKT-a, te se bez obzira na postojanje fizičke distance upotrebom dramskih tehnika ostvaruje dinamična socijalna interakcija. Kritička refleksija kao važna karakteristika dramskih aktivnosti, u e-nastavi dodatno dobija na značaju zbog formiranja kritičke svesti o primeni računarskih i informacionih tehnologija kao sredstava za dramsko, ali i druga iskustva u digitalnom okruženju mladih generacija. Ipak, Anderson (2005) naglašava da se opozicije međusobno dopunjuju (uživo i digitalno, materijalno i virtuelno) i da tehnologija ne može u potpunosti da zameni dramu u učionici.

Transformacija nastave i učenja uz i kroz IKT-a nagnala je zagovornike performativnih pristupa da odgovore izazovima globalne pandemije u sferi obrazovanja i preispitaju dosadašnja saznanja o doprinosima dramskih aktivnosti, ovoga puta u digitalnom svetu i vremenu fizičke i socijalne distance. Jedan od takvih pokušaja bio je kolaborativni etnografski istraživački projekat sproveden u Kanadi, Grčkoj, Engleskoj, Tajvanu, Indiji i Kolumbiji (Gallagher et al. 2020). Novonastala društveno atomizirana stvarnost zahteva od dramskih pedagoga da osmisle kako bi virtuelne tehnologije, kao „nematerijalne” i „bestelesne”, ipak mogle da pruže neposrednost i blizinu učenika/studentata (Gallagher et al. 2020: 641). Da bi dramske aktivnosti doprinele stvaranju veze koja čini digitalno okruženje stvarnijim i uzbudljivijim za učenike mora se posvetiti posebna pažnja kulturnom i društvenom, a ne isključivo digitalnom (Ibid.). U ovom koautorskom radu navodi se primer savremene pozorišne umetnice iz Kanade, Adrian Vong (Adrienne Wong), koja je digitalni žanr podkasta, proisteklog iz jednog radio-prenosa, kombinovala sa gradskom pešačkom turom, vodeći na taj način slušaocima kroz ulice Vankuvera. Njen saradnik, Dustin Skot Harvej (Dustin Scott Harvey), koristio je digitalno strimovana audio-uputstva kako bi dvoma učesnicima koji se nalaze na različitim lokacijama širom Kanade omogućio „randevu”. Ovi primeri ilustruju činjenicu da se velike vremenske i prostorne razlike mogu prevazići korišćenjem digitalnih alata i da se težište stavlja na dekonstruisani pojam socijalne i fizičke distance, pa i identiteta. Osim toga, oni pokazuju da dramski elementi i „kulturni alati” mogu da pomognu učenicima/studentima da se povežu u digitalnom okruženju i tako prevaziđu glavni nedostatak nastave stranog jezika na

daljinu: nedostatak direktnog kontakta (mimika, gestovi, dodiri, pokreti) (cf. Zobenica 2020: 13).

U narednom poglavlju ćemo predstaviti alate koji akterima nastavnog procesa pružaju osećaj „digitalne živosti” i kombinuju neposrednost sa reflektivnim i kontemplativnim procesima.

#### 4. PREDLOZI ZA PRAKSU

Pre nego što pređemo na konkretna uputstva za upotrebu konferencijskog alata u performativno orijentisanoj e-nastavi, želeli bismo da se osvrnemo na nastanak ideja i na kontekst u kom su isprobani predlozi u praksi.

Ideje za performativno orijentisanu e-nastavu proistekle su iz problema s kojima smo se suočavali u radu sa studentima germanistike na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Primetili smo da im je teže padalo aktivno uključivanje u nastavu kada se ona odvijala pomoću konferencijskog alata. Većina studenata pratila je časove sa isključenim kamerama i mikrofonima što je značajno otežavalo interakciju na času. Stekli smo utisak da su se studenti osećali nelagodno, kada pred svima, uključujući i nastavnika, treba da komuniciraju na stranom jeziku. Da se e-nastava ne bi svela na frontalnu nastavu, najpre smo pronašli način da organizujemo grupni rad u zasebnim virtuelnim učionicama na Gugl Mit-u (*Google Meet*), koristeći sledeću aplikaciju *Google Meet Breakout Rooms by Robert Hudek* (v. poglavlje 4.1). Primetili smo da se interakcija odvijala tečno, sve do vraćanja u glavnu virtuelnu učionicu u kojoj se nalazi nastavnik. To je u skladu sa očekivanjem, jer su rezultati istraživanja pokazali da su ishodi nastave i učenja na daljinu u većoj meri ostvareni kada postoji interakcija (Cherney, Fetherston, Johnsen 2018: 99).

Budući da potencijal performativnih pristupa leži u podsticanju interakcije, prevazilaženju jezičke anksioznosti, učenju kroz pokret i igru i podizanju motivacije za učenje (v. poglavlje 3.1) došli smo na ideju da ispitamo domete performativno orijentisane e-nastave sa osam studenata u okviru jedne dramsko-pedagoške radionice. Radionica je realizovana kao vannastavna aktivnost u vidu blok-nastave u trajanju od četiri časa. S obzirom na pozitivne povratne usmene informacije studenata o isprobanim aktivnostima i zapažanje rukovodioca radionica da su dramske aktivnosti protekle uz dosta komunikacije i smeha, smatramo da se ovaj vid rada može preporučiti za podsticanje usmene interakcije na časovima.

U nastavku ćemo najpre opisati kako se za stvaranje dramatične atmosfere mogu iskoristiti konferencijski alati u kombinaciji sa drugim softverom. Zatim ćemo dati opis performativnih aktivnosti u e-nastavi uz korišćenje opisanih

sredstava. Ograničićemo se na nastavu stranog jezika putem konferencijskog alata Gugl Mit (*Google Meet*), budući da je ovaj alat najčešće korišćen u školama u Srbiji za video-poziv (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 31).

#### 4.1. Alati za performativno orijentisanu e-nastavu

Za rad u performativnoj e-nastavi stranog jezika mogu se koristiti sledeći alati i opcije na Gugl Mit-u:

1. *Kamera*. Najčešće se na pozorišnoj sceni ne nalaze svi akteri. Iz tog razloga uključivanjem i isključivanjem kamere (klikom na simbol za kameru ispod prozora za video-prenos na Gugl Mit-u) može se stvoriti efekat nestanka/pojave aktera, prekida scene ili promene scene.

2. *Mikrofon*. Postoje situacije u kojima se sporazumevamo neverbalno. Zamislite da je neko zarobljen u staklenom liftu i želi da vam poruči nešto, a vi treba da odgonetne šta? Ili zamislite da se pojavljuju duhovi, koje čujete, a ne vidite? Mikrofon se, dakle, takođe može uključivati i isključivati zarad stvaranja dramatičnih situacija (klikom na simbol za mikrofon ispod prozora za video-prenos na Gugl Mit-u).

3. *Ime*. U fiktivnom, dramatičnom svetu često preuzimamo druge uloge. Kako bismo se što bolje saživeli sa karakterima, možemo da promenimo i naše ime koje se prikazuje u Gugl Mit-u. To je posebno korisno onda kada ima mnogo različitih karaktera ili kada treba da se snimi čas, jer se na taj način može sakriti identitet učenika. Ime se može promeniti: 1) otvaranjem brauzera Hrom (*Chrome*), 2) pritiskom na tri vertikalne tačke u gornjem desnom uglu u prozoru, 3) odabirom opcije *Setings (Settings)* i 4) selektovanjem kartice sledeće kartice „*Manage Your Google Account*”. Kada se pojavi nova strana, bira se opcija *Personal Info (Personal Info)*, a klikom na polje *Nejm (Name)* unose se izmene. Kada se ime promeni, obavezno je čuvanje unete promene klikom na *Sejv (Save)*.

4. *Pozadina*. U performativno orijentisanu nastavi sa pozadinom se može igrati na dvostruki način. U zavisnosti od dramske aktivnosti ili scene koja se improvizuje, možemo urediti sopstveni prostor predmetima kojima raspolazemo. Drugi način je da postavimo virtuelnu pozadinu na Gugl Mit-u. To nam omogućava opcija *Čejndž Bekgraund (Change Background)* koju aktiviramo klikom na tri vertikalne tačke u donjem desnom uglu. U ponudi su razne slike prirode i enterijera, ali i apstraktne i crtane slike koje će nam stvoriti novo okruženje za ulazak u fiktivni svet.

5. *Glas*. Ako učenicima dodelimo ulogu starije ili mlađe osobe, ili osobe suprotnog pola, neće svakome pasti lako da promeni glas adekvatno zadatoj ulozi.

U tom slučaju se može instalirati Vojsmod (*Voicemod*),<sup>2</sup> Klaunfiš Vojs Čejndžer (*Clownfish Voice Changer*)<sup>3</sup> ili neki drugi besplatni program pomoću kojih se vrlo jednostavno može promeniti glas.

6. *Zvukovi*. Ukoliko učenici dobiju zadatak da odigraju scenu na bučnom aerodromu, u šumi punoj zombija ili u Sidneju za Novu godinu, koristiće im odgovarajući zvuci u pozadini koje vrlo lako mogu puste na svom računaru. Potrebno je samo pristupiti jednom od sajtova koji nude besplatne zvukove.<sup>4</sup>

7. *Filteri*. Ukoliko je potrebno da se prikaže da se neka scena odigrala u prošlosti, u snu ili na nekom hladnom i tamnom mestu, možemo da promenimo boju slike pomoću filtera. Filteri se na Gugl Mit-u mogu dodati instaliranjem ekstenzije Riekt: Emodži, GIFs and Filters for Gugl Mit (*React: Emojis, GIFs & Filters for Google Meet*).<sup>5</sup> Pored te opcije, ova ekstenzija nudi stikere i GIF-ove pomoću kojih učenici mogu bezvučno da reaguju na sadržaj koji vide ili čuju ili da pošalju poruku u vidu animacija.

8. *Maskiranje*. Za maskiranje aktera mogu se koristiti šminka i rekviziti. Ukoliko se potrebni rekviziti ne nalaze na dohvata ruke, onda ih s velikom verovatnoćom možemo pronaći na programu Snep Kamera (*Snap Camera*).<sup>6</sup> Pored rekvizita kao što su naočare, kape i slično, ovaj program nudi razne maske i efekte, tako da se vrlo lako možemo pretvoriti po potrebi npr. u prase, dobru vilu ili anđela. Pritom, postoji mogućnost delimičnog maskiranja (npr. vidi se učenik koji podseća na pile), kao i potpunog maskiranja (umesto učenika se vidi pile koje prati njegove pokrete). Potpuno maskiranje se posebno preporučuje učenicima koji se plaše glume.

9. *Grupni rad*. Ukoliko želimo da podelimo učenike u grupe zbog uvežbavanja različitih scena ili uloga, možemo da instaliramo pomenuti „*Google Meet Breakout Rooms by Robert Hudek*”.<sup>7</sup> Ova ekstenzija nam nudi mogućnost da sve grupe pratimo istovremeno na zasebnim prozorima. Možemo da ih slušamo

<sup>2</sup> Instalaciju možete preuzeti na sledećem linku: <https://www.voicemod.net/>.

<sup>3</sup> Instalaciju možete preuzeti na sledećem linku: <https://clownfish-translator.com/voice-changer/>.

<sup>4</sup> Npr. <https://freesfx.co.uk/>.

<sup>5</sup> Ova ekstenzija se može besplatno instalirati ovde: <https://chrome.google.com/webstore/detail/react-emoji-gifs-filters/odlccijpiadmfofddfbikkicnbdeneabm#:~:text=Use%20emoji%2C%20GIFs%20and%20video,interrupt%20the%20flow%20of%20conversation.>

<sup>6</sup> Instalacija se može preuzeti na sledećem linku: <https://snapcamera.snapchat.com/>.

<sup>7</sup> Ova ekstenzija se može besplatno instalirati sa sledećeg linka: <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-meet-breakout-room/kogfdlbehkaeoafmgacphlnhohpabig>. Na istoj stranici nalazi se i uputstvo za korišćenje u video-formatu na engleskom jeziku.

odjednom, a pomoću prozora za kontrolu grupnih učionica možemo da selektujemo grupu koju bismo voleli da čujemo i da sa njom komuniciramo. Pored toga, ova ekstenzija nudi mogućnost da učenike podelimo i po slučajnom izboru na grupe, da im se obratimo na razglasu i da zatvorimo virtuelne učionice za grupni rad nakon isteka vremena rada kako bi se svi vratili u glavnu virtuelnu učionicu.

#### 4.2. Aktivnosti u performativno orijentisanoj e-nastavi

Uzimajući u obzir postavljeni obim rada, u nastavku ćemo opisati jednu od aktivnosti koja je isprobana sa studentima na dramsko-pedagoškoj radionici, kako bismo na konkretnom primeru prikazali kako se opisani alati mogu koristiti u e-nastavi na Gugl Mit-u. Ova pozorišna aktivnost poznata je pod nazivom Plejbek Tiatar (*Playback Theater*) (srp. plejbek teatar ili plejbek izvođenje). U plejbek teatru nastavnik najpre zamoli dobrovoljca da ispriča nešto zabavno što mu se dogodilo u prošlosti. Ako se niko ne javi, nastavnik može da pokaže nekoliko smešnih slika, pripremi smešne priče ili ispriča anegdodu iz svog života kako bi podstakao učenike da učestvuju. Dok jedan od učenika/studentata prepričava događaj iz prošlosti, ostali imaju zadatak da ga pažljivo slušaju i beleže detalje. Nakon izlaganja učenici/studenti-slušaoци postavljaju pitanja. Ona su veoma važna; što više potpitanja postave, to će prikupiti više informacija koje će im pomoći da shvate okolnosti pod kojima se nešto dogodilo (npr. ko je sve bio uključen, kako su akteri izgledali, kako je mesto izgledalo i sl.).

Po završenom intervjuu, nastavnik deli učenike u grupe u zavisnosti od broja aktera u priči (v. poglavlje 5.1, tačka 9). Moguće je organizovati i veći broj učenika od broja aktera, jer su potrebni i oni koji će puštati ili praviti zvukove u pozadini (v. poglavlje 5.1, tačka 6). Svaka grupa dobija zadatak da unutar grupe podeli uloge i da promeni imena koja se vide na prozorima za video-prenos (v. poglavlje 5.1, tačka 3). Nakon toga, učenici na stranom jeziku smišljaju scenu na osnovu priče iz života učenika/studenta-pripovedača (v. poglavlje 5.1, tačke 4, 5, 7 i 8). Posle isteka vremena za izdvojeni grupni rad učenici se vraćaju u zajedničku virtuelnu učionicu gde izvode pripremljenu scenu. Dok jedna grupa prezentuje, učenici/studenti-gledaoci prate sa isključenim kamerama i mikrofonom ili sa uključenim kamerama, uz npr. crno-beli filter, da bi se znalo ko izvodi (v. poglavlje 5.1, tačke 1, 2 i 7). Učenik koji je ispričao priču može da oceni koje plejbek izvođenje je bilo najpribližnije doživljaju iz sećanja.

Opisana aktivnost adekvatna je za učenike stranog jezika na naprednom nivou, ali postoje i dramske i pozorišne aktivnosti za niže jezičke nivoe i za različite uzraste. Iz tog razloga želimo da predstavimo ukratko tri internet-stranice

na kojima se mogu pronaći aktivnosti za performativno orijentisanu e-nastavu. U proteklih godinu dana čuveni edukator za dramsku pedagogiju, David Farmer, preuredio je svoju internet-stranicu za dramsku i pozorišnu pedagogiju<sup>8</sup> tako da se na njoj, pored aktivnosti za rad u učionici, mogu naći varijante istih aktivnosti za e-nastavu, što ovaj sajt čini ogromnim izvorom aktivnosti za e-nastavu. Pomenuti sajt odlična je polazna tačka za nastavnike stranog jezika koji nemaju mnogo iskustva sa performativno orijentisanom nastavom, jer su vežbe precizno opisane i većina ih je potkrepljena video-zapisima. Druga preporuka odnosi se na stranicu Denvera Kasadoa (Denver Casado) i Betine Herši (Betina Hershey).<sup>9</sup> Tu se može pronaći spisak različitih aktivnosti i alata za e-nastavu, te i ova stranica može da posluži kao odličan resurs, ali i inspiracija za kreiranje novih aktivnosti. Treća stranica koju bismo preporučili je stranica Džejni Dal (Janea Dahl), pozorišne pedagoškinje, koja zajedno sa svojim timom nudi aktivnosti za performativno orijentisanu nastavu. Ona je trenutno jedina autorka koja je priredila priručnike za performativno orijentisanu e-nastavu, s tim što treba napomenuti da se mogu preuzeti samo uz doplatu.<sup>10</sup>

## 5. ZAKLJUČAK

U želji da ponudimo predloge za rešavanje problema koje učenici (KzZB 2020) i nastavnici (Nikolić, Milivojević 2020) povezuju sa nastavom na daljinu (nedovoljna obučenost za korišćenje digitalnih alata; nedostatak interakcije u didaktičkom četvorouglu; jednolična nastava; nedostatak raznovrsnih sadržaja; nedostatak motivacije i slično), ovim radom smo nastojale da proširimo saznajni horizont nastavnika na polju digitalnih kompetencija sa težištem na dramskim aktivnostima u virtualnoj učionici.

Dramske aktivnosti se zasnivaju na empirijski utemeljenom stavu performativno orijentisane pedagogije da učenje jezika treba da se odvija kroz aktivnu radnju i korišćenje tehnika pozorišta i srodnih dramskih umetnosti (cf. Even, Schewe 2016). Neki od glavnih nedostataka pripisanih nastavi na daljinu predstavljaju prednosti performativnih pristupa (cf. Haack 2018; Hornjak 2013; Czerny 2010; Kessler 2008; Ronke 2006; Kao, O'Neill 1998):

1. povećanje motivacije za učenjem stranog jezika;
2. interakcija na telesnoj, prostornoj i socijalnoj ravni;

<sup>8</sup> <https://dramaresource.com/>.

<sup>9</sup> <https://www.bbbpress.com/teaching-drama-online/>.

<sup>10</sup> <https://www.dramanotebook.com/teach-drama-online/drama-games-to-teach-online/>.

3. podsticanje aktivnog stava prema učenju;
4. smanjivanje straha od govora i pravljenja grešaka;
5. holističko učenje;
6. iskustveno učenje.

Imajući u vidu glotodidaktički potencijal dramskih aktivnosti, težište smo stavili na pregled alata i ekstenzija sa jasnim redosledom koraka u njihovoj upotrebi. Na taj način smo pokušale nastavnicima da olakšamo snalaženje i da ih motivišemo na integrisanje dramskih elemenata u e-nastavu. Iako su opisani alati i aktivnosti isprobani u praksi na tercijarnom nivou obrazovanja (v. poglavlje 4), efekti njihove upotrebe nisu ispitani empirijskim putem. S obzirom na to da postoje teorijski, a sada i praktično osnovane pretpostavke da bi se integrisanjem dramskih elemenata u e-nastavu stranog jezika mogli prevazići njeni glavni nedostaci, bilo bi poželjno da performativni pristupi u digitalnom okruženju budu predmet kvalitativnih i kvantitativnih studija. Izjava jedne studentkinje da bi dramsko-pedagoški rad bio efektivniji u analognoj nastavi, ukazuje na to da tehnologija ne može u potpunosti da zameni dramu u učionici. Zbog toga bi bilo zanimljivo ispitati doprinos dramskih aktivnosti u prevazilaženju nedostataka e-nastave i eventualne razlike u dometima dramsko-pedagoškog rada u virtuelnoj i običnoj učionici. Trebalo bi, takođe, kritički razmotriti kakvi bi bili stavovi studenata/učenika ako bi se na ovaj način održavala nastava stranog jezika u velikoj grupi i dužem vremenskom periodu.

Do sada je objavljen veoma mali broj empirijskih istraživanja u ovoj oblasti (v. Gallagher et al. 2020; Anderson 2005), ali bi pored njih bilo značajno videti više radova sa praktičnim predlozima za osnovnu i srednju školu na srpskom jeziku, jer ih trenutno ima u nedovoljnom broju i uglavnom na engleskom jeziku. Iz tog razloga se nadamo da ćemo ovim radom podstaći nastavnike da se usavršavaju, a istraživače da metodološki ispituju potencijale ove nove oblasti.

## LITERATURA

- Anderson, M. (2005). New Stages: Challenges for Teaching the Aesthetics of Drama Online. *The Journal of Aesthetic Education* 39 (4): 119–131. Pristupljeno 21. 4. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.-<<https://doi.org/10.1353/jae.2005.0035>>.
- Andevski, M., Vidaković, M., Arsenijević, O. (2014). Internet u nastavi i učenju. *Sinteza 2014 - Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and*



- Worldwide*: 368–374. Pristupljeno 19. 4. 2021. <<https://doi.org/10.15308/SInteZa-2014-368-374>>.
- Andrić, V. (2020, 2. decembar). Prvi dani onlajn nastave protekli uz brojne probleme. *Danas*. Pristupljeno 20. 4. 2021. URL: <<https://www.danas.rs/drustvo/prvi-dani-onlajn-nastave-protekli-uz-brojne-probleme/>>.
- Ben-Jacob, M. G. (2017). Internet Ethics for Users and Providers. *Journal of Educational Technology Systems* 46 (2): 252–258. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/0047239517697967>>.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik*. Essen: Oldib.
- Bulatović, Lj., Bulatović, G., Arsenijević O. (2012). Multimedijaska pismenost u pedagoškoj praksi u postmodernizmu. Pristupljeno 20. 4. 2021. URL: <[http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/6\)%20Obrazovna%20tehnologija/PDF/607%20Ljiljana%20Bulatovic%20-%20Multimedijaska%20pismenost%20u%20pedagoskoj%20praksi%20u%20posmodernizmu.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/6)%20Obrazovna%20tehnologija/PDF/607%20Ljiljana%20Bulatovic%20-%20Multimedijaska%20pismenost%20u%20pedagoskoj%20praksi%20u%20posmodernizmu.pdf)>.
- Caena, F., Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: the case for the European Digital Competence Framework for Educators (*Digcompedu*), *European Journal of Education* 54: 356–369. Pristupljeno 16. 7. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1111/ejed.12345>>.
- Carr, H. (2017). *The Survival Values of Play*. New York: Andesite Press.
- Cherney, M. R., Fetherston, M., Johnsen, L. J. (2018). Online Course Student Collaboration Literature: a Review and Critique, *Small Group Research* 49 (1): 98–128. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/1046496417721627>>.
- Czerny, G. (2010). *Theater-SAFARI: Praxismodelle für die Grundschule*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Digital Skills Indicators – Methodological introduction*. Pristupljeno 17. 6. 2021. URL: <[http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc\\_id=14342](http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=14342)>.
- Dragović, G. (2019). *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren: eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<http://doc.rero.ch/record/327181/files/DragovicG.pdf>>.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

- Even, S., Schewe, M. (2016). Einleitende Gedankensammlung zum performativen Lehren, Lernen und Forschen, in *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*, ed. S. Even, M. Schewe (Berlin: Schibri): 10–22.
- Fasching, M. (2017). *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/1838047>>.
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., Charlebois, B. (2020). Response to COVID-19: losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces and new intimacies, *Research in Drama Education: the Journal of Applied Theatre and Performance* 25 (4): 638–644. Pristupljeno 19. 4. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816817>>.
- Göhmann, L. (2004). *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz Verlag.
- Gošće N1 (2021, 15. mart). Učenici i nastavnici trpe mnogobrojne posledice zbog onlajn nastave. *N1*. Pristupljeno 19. 4. 2021. URL: <<https://rs.n1info.com/vesti/gosce-n1-ucenici-i-nastavnici-trpe-mnogobrojne-posledice-zbog-onlajn-nastave/>>.
- Haack, A. (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hornjak, S. (2013). Igra kao didaktički materijal u nastavi stranih jezika, u *Jezik i obrazovanje*, ur. J. Vučo, O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 411–421.
- KzZB: Kancelarija za Zapadni Balkan (2020). *Stavovi mladih o online nastavi u Srbiji*. Istraživanje u saradnji sa Friedrich Naumann fondacijom za slobodu. Pristupljeno 24. 4. 2021. URL: <<http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/Rezultati-istrazivanje-o-stavovima-mladih-o-onlajn-obrazovanju-u-Srbiji-1.pdf>>.
- Kao, S.-M., O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford: Ablex Publishing.
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature

- Review, *Journal of Educational Technology Systems* 46 (1): 4–29. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/0047239516661713>>.
- Kenzig, M. J. (2015). Lost in Translation: Adapting a Face-to-Face Course Into an Online Learning Experience, *Health Promotion Practice* 16 (5): 625–628. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/1524839915588295>>.
- Kessler, B. (2008). *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media* 15 (4): 191–21. Pristupljeno 15. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/2042753018785180>>.
- Ivanović, Đ., Antonijević, M. (2020). E-učenje: stanje i perspektive u Republici Srbiji, u *XXVI skup Trendovi razvoja Inovacije u modernom obrazovanju*, ur. V. Katić (Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka): 187–190. Pristupljeno 21. 4. 2021. URL: <<http://ebooks.ien.bg.ac.rs/1425/1/ivanovic%2C%20antonijevic.pdf>>.
- LaFave, D. (2016). Research on online education, in *The SAGE encyclopedia of online education*, ed. S. Danver (SAGE Publications, Inc.): 96–964. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://www.doi.org/10.4135/9781483318332.n307>>.
- Luyt, I. (2013). Bridging spaces: Cross-cultural perspectives on promoting positive online learning experiences. *Journal of Educational Technology Systems* 42: 3–20.
- Mackey, T. (2016). Learner-centered techniques. *The SAGE encyclopedia of online education*, ed. S. Danver (SAGE Publications, Inc.): 635–635. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://www.doi.org/10.4135/9781483318332.n208>>.
- Matasić, I., Dumić, S. (2012). Multimedijske tehnologije u obrazovanju. *Medijska istraživanja* 18 (1): 143–151. Pristupljeno 21. 4. 2021. URL: <<https://hrcak.srce.hr/85389>>.
- Milinković, Z. (1997). Strukturiranje estetičkog obrazovanja i estetskog vaspitanja u školi. *Nastava i vaspitanje* 46 (2/3): 203–209.
- Nikolić, N., Milivojević, Z. (2020). *Trenutno stanje u onlajn nastavi u Srbiji i regionu*. Bor: Obrazovno kreativni centar. Pristupljeno 26. 4. 2021. URL:

<<https://okc.rs/wp-content/uploads/2020/06/Istra%C5%BEivanje-Stanje-u-onlajn-nastavi-u-Srbiji.pdf>>.

- Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba (2019). Pristupljeno 20. 4. 2021. URL: <[http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019\\_ODK\\_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf](http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf)>.
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ojeda, F. A. (2004). *The role of Word Games in Second Language Acquisition: Second – Language Pedagogy, Motivation and Ludic Tasks*. Dissertation, University of Florida.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje* 65 (1): 31–46. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.5937/nasvas1601031P>>.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union Punie*. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.2760/159770>>.
- Ružić-Dimitrijević, Lj., Nikolić, B. (2014). Učenje na daljinu – izazov za Srbiju, u *XX Skup Trendovi razvoja: razvojni potencijal visokog obrazovanja*, ur. V. Katić (Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka). Pristupljeno 26. 4. 2021. URL: <[http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2014/radovi/T4.3/T4.3-8.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2014/radovi/T4.3/T4.3-8.pdf)>.
- Ronke, A. (2006). Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht, in *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, ed. J. Udo (Frankfurt am Main: Lang): 105–112.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Schewe, M. (2016). Dramapädagogische Ansätze, in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ed. E. Burwitz-Melzer (Tübingen: Francke Verlag): 354–357.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Senić Ružić, M. (2019). *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi*. Pristupljeno 26. 4. 2021. URL: <<https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/3565/Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

- Stipančević, A. (2016). *Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, doktorska disertacija.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule, in *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*, ed. S. Even, M. Schewe (Berlin: Schibri): 87–125.
- Vollmer, H. J., Henrici G., Finkbeiner, C., Grotjahn, R., Schmid-Schönbein, G., Zydatisß, W. (2001). Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* 2 (12): 1–145.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: the Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.2791/11517>>.
- Zobenica, N. (2020). Digitalni mediji i scenariji učenja u nastavi nemačkog jezika kao stranog. *Metodički vidici* 11: 127–150. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.19090/mv.2020.11.127-150>>.

## IZVORI

- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://www.voicemod.net/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://clownfish-translator.com/voicechanger/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://freesfx.co.uk/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. [https://chrome.google.com/webstore/detail/react-emoji-gifs\\_filters/odlccijpiadmfofddfbikkicnbdeneabm#:~:text=Use%20emoji%2C%20GIFs%20and%20video,interrupt%20the%20flow%20of%20conversation](https://chrome.google.com/webstore/detail/react-emoji-gifs_filters/odlccijpiadmfofddfbikkicnbdeneabm#:~:text=Use%20emoji%2C%20GIFs%20and%20video,interrupt%20the%20flow%20of%20conversation)
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://snapcamera.snapchat.com/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-meet-breakout-room/kogfdlbehkaeoafmgaecphlnhohpabig>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://dramaresource.com/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://www.bbbpress.com/teaching-drama-online/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://www.dramanotebook.com/teach-drama-online/drama-games-to-teach-online/>

Georgina V. Dragović  
University of Kragujevac  
Faculty for Philology and Arts

Marija B. Nijemčević Perović  
University of Kragujevac  
Faculty for Philology and Arts

PERFORMATIVE APPROACHES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT:  
SUGGESTIONS AND GUIDELINES FOR INTEGRATING ELEMENTS OF DRAMA  
IN ONLINE TEACHING

*Summary*

In this paper, the authors examined the limits of performative approaches in an online teaching environment. At the beginning of this paper, they presented the problems that online teaching caused in Serbian schools. Afterwards they discussed the latest research findings of two studies (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020) that were conducted in Serbia (N=619) and in Serbia incl. neighbouring countries (N=2487). The evidence shows that students had a lack of motivation and interaction, that online classes were perceived as boring and that the teachers were not trained well enough for the use of digital tools. Further on, the authors discussed the performative approaches and the potential these approaches have for online lessons in general, but also for overcoming the evidence-based disadvantages of online classes. In the final section, they presented concrete proposals for integrating dramatic elements into a new teaching concept of foreign language teaching. To give an example, they described an activity that they tried out with students at the university. In addition to that, they informed the readers where to find more drama activities for online lessons. Summing up their thoughts, they pointed out that they got positive feedback from the students regarding drama activities, but they concluded that further research is necessary in order to examine the effects of performative teaching in online language teaching.

*Key words:* ICT, e-teaching, distance learning, conferencing tools, performative approaches, process drama, theatre pedagogy, foreign language teaching.

Priljeno: 2. 5. 2021.  
Prihvaćeno: 11. 8. 2021.

## **ATTITUDES D'APPRENANTS ADULTES PAR RAPPORT À L'UTILISATION DE JEUX DE SOCIÉTÉ EN CLASSE DE FLE<sup>1</sup>**

*RÉSUMÉ*: Le but de cette recherche est d'examiner les attitudes d'apprenants adultes des niveaux A2, B1 et B2 par rapport à l'utilisation des jeux de société en classe de FLE. Pour ce faire, nous avons procédé à une recherche expérimentale, menée à l'Institut français de Novi Sad. Comme outil de collecte des données, nous avons élaboré un questionnaire qui nous a permis de mieux cerner les apports et les limites de cet outil didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE et de voir quelle est son influence sur la motivation des apprenants. Nous présenterons également des jeux de société récents qui peuvent être utilisés comme matériel didactique complémentaire en classe de FLE, notamment dans le but d'améliorer la compétence de production orale. De même, nous examinerons les possibilités d'adaptation de jeux à des objectifs pédagogiques et linguistiques précis et à différents niveaux de connaissances.

*Mots-clés* : jeux de société, français langue étrangère, questionnaire, attitudes des apprenants, production orale.

## **THE ATTITUDES OF ADULT STUDENTS TOWARDS THE USE OF TABLETOP GAMES IN FFL CLASSES**

*ABSTRACT*: The goal of this research is to examine the attitudes of adult students of the levels A2, B1 and B2 towards the use of tabletop games in classes of French as a foreign language (FFL). To achieve this, we conducted an experimental research at the French Institute of Novi Sad. As an instrument for collecting data we developed a questionnaire that allowed us to better understand the contributions and limitations of this didactic tool in teaching/learning French as a foreign language and to determine its influence on the motivation of the students. We will also present recent tabletop games that can be used as

---

<sup>1</sup> Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contacts et en divergences* (n° 1001-13-01), financé partiellement par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France en Serbie et il contribue également au projet scientifique n° 01600, financé par le ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie. Certaines parties de ce travail ont été présentées au colloque international *Les langues et les cultures dans le temps et dans l'espace 9*, qui s'est tenu à la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad le 16 novembre 2019.

complementary teaching material in FFL classes, particularly with the aim of improving speaking skills. Additionally, we will examine the possibilities of adapting the games to specific educational and linguistic objectives and to different levels of language proficiency.

*Key words:* tabletop games, French as a foreign language, questionnaire, attitudes, speaking.

## 1. INTRODUCTION

Même si le jeu en tant qu'outil d'apprentissage a une tradition longue de plusieurs siècles (Barthélémy-Ruiz 2006)<sup>2</sup>, les débuts de son utilisation en classe de langues étrangères sont liés à l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970 dans le cadre de laquelle l'enseignement de la langue étrangère était centré sur la communication : « il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication » (Bérard 1991 : 17). Cependant, dans le cas du français langue étrangère, ce n'est que dans les années 1980 et 1990 que différents types de jeux (jeux de mots, jeux de lettres, activités d'expression dramatique, certains jeux de société) sont enfin entrés en classe comme outils pédagogiques à part entière (Silva 2008b : 20). Au cours des deux dernières décennies, on a pu observer un intérêt croissant pour le jeu et, plus largement, pour les techniques d'animation et la créativité (Silva 2008b : 21), lorsqu'une nouvelle orientation didactique, la perspective actionnelle, qui est souvent considérée comme un simple prolongement de l'approche communicative (Puren 2006 : 37), a été proposée par le Conseil de l'Europe. Cependant, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), le jeu occupe une place très marginale. Les jeux ne sont mentionnés qu'une fois, dans le Chapitre 4 intitulé *L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*, dans la section consacrée à l'utilisation ludique de la langue. Les auteurs présentent brièvement l'importance du jeu dans l'apprentissage de la langue et donnent quelques exemples : jeux de société, activités individuelles et jeux de mots (Conseil de l'Europe 2001 : 47).

---

<sup>2</sup> Déjà à l'époque de la Renaissance, le jeu était directement associé à l'apprentissage (Barthélémy-Ruiz 2006). D'ailleurs, « à toute époque, des jeux, devenus depuis jeux de société, ont été inventés directement aux fins de pédagogie » (Barthélémy-Ruiz 2006). Par exemple, le puzzle a tout d'abord servi pour enseigner la géographie, le Mastermind a été conçu par un ingénieur américain qui voulait aider son fils à développer son esprit logique, etc.



D'après H. Silva, les fonctions principales du jeu en classe de langue sont les suivantes : « socialisation, authenticité, mise en œuvre de stratégies, développement cognitif et motivation » (Silva 2008a : 25). Elle précise que le jeu est une pratique sociale qui pousse les apprenants « à agir et à vivre en action et en relation avec tous les acteurs de la scène pédagogique » (Silva 2008a : 25). Le jeu déclenche des interactions authentiques<sup>3</sup> entre apprenants et s'intègre naturellement à la perspective actionnelle, étant donné que chaque apprenant est en permanence le principal acteur de son apprentissage, les participants ayant pour objectif de réaliser une tâche ludique précise en utilisant la langue étrangère. Lors d'un jeu, différentes stratégies sont mises en œuvre : celles du jeu et celles de l'apprentissage. En outre, le jeu favorise le développement cognitif des apprenants de tous les âges :

« il peut amener les participants à déployer leurs intelligences multiples, leur don de l'observation, leur esprit critique, leurs facultés d'analyse et de synthèse, leur connaissance et leur estime de soi et des autres » (Silva 2008a : 26).

Finalement, en tant que forme d'enseignement interactif, le jeu peut influencer la motivation des apprenants de façon déterminante car il conduit à une communication centrée sur l'apprenant en suscitant des interactions orales authentiques et « en déplaçant le centre d'attention du contenu linguistique vers la tâche ludique à accomplir » (Silva 2008a : 26).

Notons que le jeu « permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq 2003 : 160). Comme le remarque F. Weiss, « l'expression quasi spontanée au cours d'un jeu (...) permet à l'élève de montrer qu'il est capable de mobiliser le vocabulaire et les structures de la méthode utilisée en classe d'une façon différente, nouvelle et créative » (Weiss 2002 : 9). Lors de l'utilisation des jeux en classe, les apprenants sont souvent amenés à travailler en groupe. Dans ce cas, même les apprenants « silencieux », introvertis, ont l'occasion de devenir actifs et de s'apercevoir qu'ils sont capables d'apporter une contribution importante au succès de travail en groupe (Schiffler 1991 : 94-95), ce qui pourrait renforcer leur

---

<sup>3</sup> En plus de l'acquisition des compétences linguistiques, un des objectifs principaux des cours de FLE est celui d'« agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines d'utilisation dans lesquels il [l'apprenant] aura à employer la langue étrangère » (Weiss 2002 : 7). C'est justement là que réside l'intérêt principal des jeux en tant qu'activités ludiques qui favorisent des mises en situation proches de la vie réelle lors desquelles les apprenants ont l'occasion de mobiliser les connaissances précédemment acquises.

motivation et susciter le plaisir d'apprendre. Le travail d'équipe permet également de multiplier le temps de parole des apprenants et de créer un meilleur climat affectif en renforçant les liens au sein du groupe (Schiffler 1991 : 95).

Lors du choix des jeux en général, et plus particulièrement, des jeux de société, qui seront utilisés en classe de FLE, l'enseignant devrait tenir compte des facteurs suivants : le nombre d'apprenants dans la classe, l'espace dont il dispose, l'âge des apprenants, le niveau de connaissances des apprenants, le temps prévu pour le jeu et l'objectif d'apprentissage.

## 2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche dont les résultats sont présentés dans ce travail a pour but d'analyser les attitudes d'apprenants adultes à l'égard de l'utilisation des jeux de société dans l'enseignement du FLE, d'évaluer l'impact de cet outil didactique sur leur motivation, leur apprentissage et le climat de classe et d'identifier des inconvénients éventuels. Pour atteindre ces objectifs de recherche, nous avons procédé à une recherche expérimentale qui a été réalisée en dehors du système de l'éducation formelle, à l'Institut français de Novi Sad, en septembre et en octobre 2019. Nous avons choisi de mener notre recherche dans cet établissement parce qu'il possède des conditions propices aux jeux : le nombre d'apprenants par groupe est limité à 12 (le nombre moyen d'apprenants est de 6 à 8) et les tables sont disposées en U, ce qui favorise l'interaction orale. Les cours de FLE y ont lieu deux fois par semaine, à raison d'une heure et demie par cours. Au cours de deux mois, cinq enseignants ont régulièrement utilisé des jeux de société à des fins pédagogiques avec des apprenants des niveaux A2, B1 et B2 du CECR. En moyenne, les jeux étaient utilisés une fois par semaine, leurs objectifs étant bien définis et inscrits dans la séquence pédagogique. On y consacrait entre 20 et 30 minutes, en général à la fin du cours. Les enseignants choisissaient des jeux compétitifs favorisant notamment la production orale des apprenants ; en même temps, les apprenants pouvaient également s'entraîner à la compétence de compréhension orale et, dans certains cas, à celle de production écrite.

Les jeux de société utilisés étaient les suivants :

- au niveau A2 : *Dobble, Ni oui ni non, Speech, Tam-Tam, Time's up, Tombola, Unanimo*
- au niveau B1 : *Brainstorm, Bubble talk, Codenames, Imagine, Speed dating, Taboo, Time's up*
- au niveau B2 : *Codenames, Dice Academy, Duplik, Il était une fois, Ni oui ni non, Speech, Taboo.*

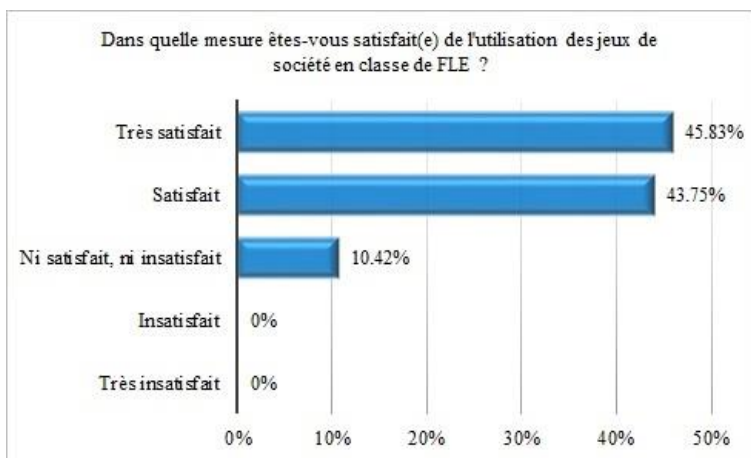
Dans la plupart des cas, les enseignants ont utilisé les jeux tels quels. Ce n'est que très rarement qu'ils ont apporté certaines modifications, c'est-à-dire qu'ils ont adapté des jeux aux circonstances et aux objectifs du cours. Par exemple, ils ont réduit le nombre de cartes en enlevant celles qui pouvaient causer des difficultés aux apprenants, ou bien simplifié des règles de certains jeux afin de mieux les adapter au niveau des connaissances des apprenants ; dans certains cas, ils ont retiré certains accessoires du jeu sans que cela ait de répercussion sur l'intérêt ludique du jeu. Nous tenons à souligner que le but des jeux n'a jamais été modifié.

La méthodologie adoptée pour effectuer la présente recherche combine les méthodes quantitative et qualitative. La collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire qui a été distribué à l'ensemble des apprenants ayant participé à notre recherche lors de la dernière séance du mois d'octobre qu'ils ont complété de manière anonyme. Le questionnaire comprenait 12 questions, dont 8 questions fermées sous forme d'échelle de Likert allant de 1 à 5 (1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord), 2 questions à choix multiples et 2 questions ouvertes.

### 3. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

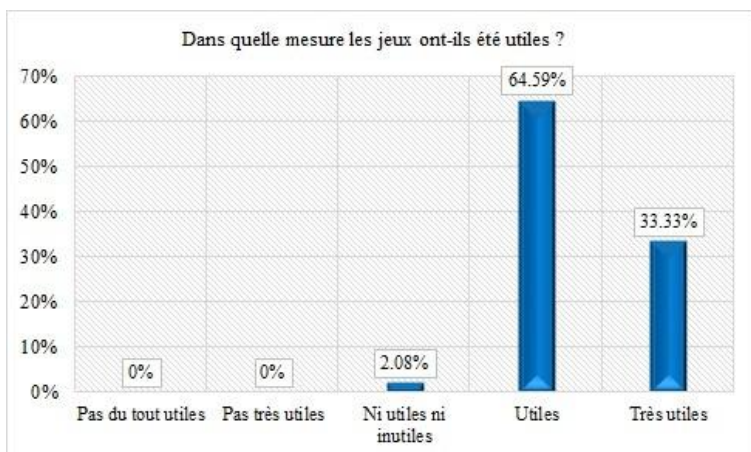
L'enquête a été menée auprès de 48 apprenants. La majorité des participants à cette recherche sont des femmes (58,3%), contre 41,7% d'hommes. La moyenne d'âge des apprenants qui composent l'échantillon de notre étude est de 32,4 ans, l'amplitude des âges allant de 18 à 59 ans. Le questionnaire a été complété par 21 apprenants de niveau A2, 12 apprenants de niveau B1 et 15 apprenants de niveau B2 du CECR.

La première question posée visait à évaluer le degré de satisfaction des apprenants quant à l'utilisation des jeux de société en classe de FLE. Une grande majorité des apprenants ont exprimé leur satisfaction – 45,83% se déclarent très satisfaits et 43,75% sont satisfaits, tandis que 10,42% se déclarent ni satisfaits ni insatisfaits. Les apprenants de niveau A2 ont été les plus satisfaits de cette pratique et lui ont accordé la note la plus élevée (4,48 sur une échelle de 1 à 5).



Graphique 1. Degré de satisfaction des apprenants quant à l'utilisation des jeux de société en classe de FLE

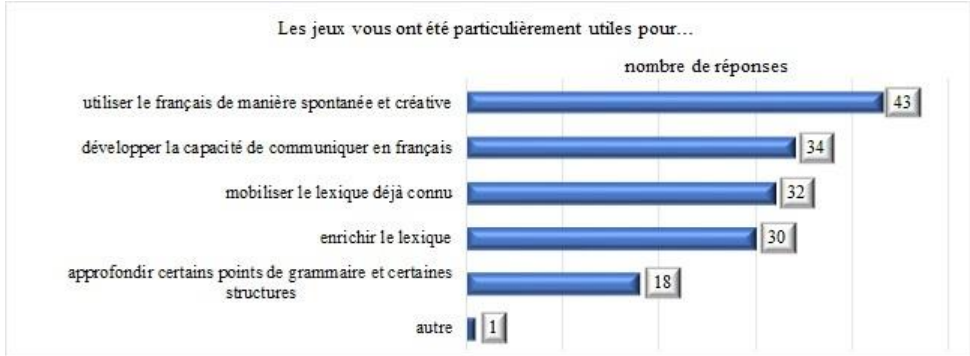
La deuxième question portait sur l'utilité des jeux. Presque tous les répondants (47 sur 48) jugent les jeux de société utilisées en classe utiles, dont 33,33% très utiles. Seuls 2,08% se montrent neutres. Le plus grand nombre de répondants de chaque groupe a qualifié les jeux d'utiles.



Graphique 2. Opinion des apprenants concernant l'utilité des jeux de société

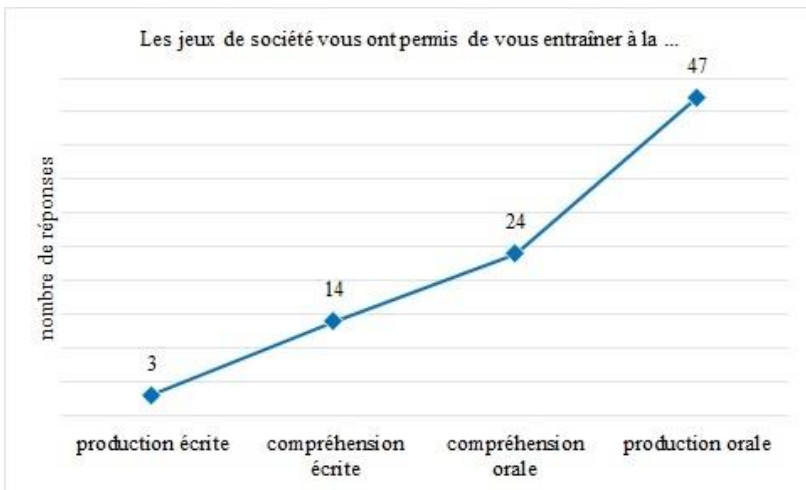
La troisième question consistait à savoir quel était, du point de vue des apprenants, l'intérêt de ce support didactique en classe de FLE. D'après les participants à notre enquête, les jeux ont été particulièrement utiles : pour utiliser le français de manière spontanée et créative (89,58%), pour développer la capacité de communiquer en français (70,83%), pour mobiliser le lexique déjà connu

(66,67%), pour enrichir le lexique (62,5%) et pour approfondir certains points de grammaire et certaines structures (37,5%). Notons que le plus grand nombre d'apprenants enquêtés ont estimé que les jeux avaient été particulièrement utiles pour utiliser le français de manière spontanée et créative.



Graphique 3. L'intérêt des jeux de société en classe de FLE selon les apprenants

La question suivante concernait l'influence des jeux de société sur l'amélioration des compétences langagières des apprenants. Ils estiment que les jeux leur ont permis de s'entraîner non seulement à la production orale (97,92%), mais aussi à la compréhension orale (50%), à la compréhension écrite (29,17%) et même à la production écrite (6,25%). Sur un total de 48 répondants, 47 considèrent qu'ils se sont particulièrement entraînés à la production orale, tandis que seuls 3 répondants sont d'avis qu'ils se sont entraînés à la production écrite.



Graphique 4. L'influence des jeux de société sur l'amélioration des compétences langagières des apprenants

Pour ce qui est de l'évaluation subjective de la motivation des apprenants au cours de la recherche expérimentale réalisée, une grande majorité des répondants (79%) considèrent que l'utilisation des jeux de société comme outil didactique complémentaire a influencé leur motivation de façon déterminante (« cela a eu un impact positif sur ma motivation et sur mon intérêt pour la langue française », « oui, c'est amusant et on apprend à travers le jeu », « les jeux de société sont un moyen intéressant et dynamique d'apprendre une langue, ils m'ont aidée à être encore plus motivée »). Quant aux facteurs qui ont particulièrement contribué à renforcer la motivation des apprenants, nous avons pu noter les réponses suivantes : l'aspect ludique des activités proposées (« j'ai pu utiliser la langue de manière inhabituelle », « ils ont rendu les cours beaucoup plus intéressants et amusants », « l'apprentissage spontané et ludique est très efficace »), la liberté de prendre la parole (« les jeux m'ont permis de m'exprimer librement », « ils nous ont incités à communiquer librement dans différentes situations »), la motivation pour apprendre continuellement (« les jeux m'ont incitée à réviser le vocabulaire et la grammaire »), le mode de travail des enseignants (« les professeurs ont présenté les jeux de manière très intéressante », « ça fait du bien de ne pas utiliser le manuel pendant un certain temps »). Seuls 21% ont exprimé leur réserve quant à l'accroissement de leur motivation : soit assez légère (« oui, mais pas suffisamment », « les jeux n'ont pas particulièrement influencé ma motivation », « les jeux de société ont eu une faible influence sur ma motivation car ils ne durent pas longtemps »), soit, plus rarement, forte (« cela n'a eu aucun impact sur ma motivation »).

La partie suivante du questionnaire comportait 6 affirmations portant sur l'expérience des apprenants relative à l'utilisation des jeux de société en classe. Les répondants devaient indiquer s'ils étaient « pas du tout d'accord », « plutôt en désaccord », « ni en désaccord, ni d'accord », « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec ces affirmations. Leurs réponses sont présentées dans le Tableau 1.

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord, ni d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Lors de la pratique des jeux de société, je n'ai pas réfléchi aux erreurs en utilisant le français.	2,08%	31,25%	12,5%	43,75%	10,42%
Les jeux de société m'ont aidé(e) à mieux connaître les autres membres du groupe.	/	10,42%	25%	39,58%	25%
Les jeux de société m'ont aidé(e) à établir une meilleure communication avec les autres membres du groupe.	/	4,17%	18,75%	43,75%	33,33%
Grâce aux jeux de société, les cours sont plus dynamiques.	/	2,08%	2,08%	29,17%	66,67%
Lors de la pratique des jeux de société, je me sentais détendu(e) et à l'aise.	/	/	8,33%	27,08%	64,59%
Je souhaiterais qu'on continue à utiliser des jeux de société en cours.	/	2,08%	4,17%	27,08%	66,67%

Tableau 1. Taux de réponses concernant l'expérience des apprenants relative à l'utilisation des jeux de société en classe

Nous pouvons constater qu'un peu plus de la moitié des apprenants (54,17%) déclarent ne pas avoir réfléchi aux erreurs lors de la pratique des jeux. Presque deux tiers des répondants (64,58%) adhèrent au fait que les jeux de société les ont aidés à mieux connaître les autres membres du groupe, tandis qu'un peu plus des trois quarts (77,08%) estiment que grâce aux jeux de société ils ont réussi à établir une meilleure communication avec les autres membres du groupe. Presque tous les apprenants (46 sur 48 ou 95,84%) approuvent le fait que ce support didactique a rendu les cours plus dynamiques. 91,67% déclarent s'être sentis à l'aise et détendus lors de l'utilisation des jeux. Finalement, 45 sur 48 apprenants (93,75%) souhaiteraient que cette pratique soit poursuivie à l'avenir, ce qui témoigne de leur niveau de satisfaction très élevé.

Le questionnaire se clôture par une question ouverte qui nous a permis d'identifier les inconvénients associés à la mise en place des jeux de société en classe de FLE. La plupart des apprenants interrogés n'ont noté aucun aspect négatif. Parmi les inconvénients identifiés, nous pouvons citer : le temps insuffisant consacré aux jeux (« on ne joue pas suffisamment », « plus de temps consacré aux

jeux ») et la mise en question de l'effet produit par le jeu (« l'effet dépend d'un jeu à l'autre », « cela prend beaucoup de temps et n'a pas beaucoup d'effet »).

#### 4. QUELQUES EXEMPLES D'ADAPTATION DE JEUX DE SOCIÉTÉ

Nous tenons à souligner que, dans certains cas, les jeux de société devraient être modifiés et adaptés aussi bien aux objectifs visés en cours qu'au niveau des apprenants. Pour ce qui est de la modification de jeux, H. Silva distingue deux notions : l'adaptation et le détournement. Elle entend par *adaptation* « une modification matérielle ou structurale qui n'affecte pas en profondeur la logique du jeu » (Silva 2000 : 23). D'autre part, les *détournements* représentent un type d'adaptations à des fins pédagogiques ; en d'autres termes, ils « privilégient les objectifs du programme au détriment de la logique du jeu » (Silva 2000 : 23). Dans ce cas, la composante ludique du jeu serait donc complètement dénaturée. Dans cette section, nous allons présenter quelques exemples d'adaptation des jeux de société suivants : *Dobble*, *Speech* et *Time's up*. Ces trois jeux populaires contemporains pourraient être rangés dans la catégorie de jeux de vocabulaire, *Time's up* étant en même temps un jeu narratif, d'après la typologie des jeux proposée par H. Silva (2000 : 18).<sup>4</sup>

##### 4.1. *Dobble*

*Dobble* est une série de 5 mini-jeux dans lesquels tous les joueurs jouent en même temps. C'est un jeu d'observation et de rapidité qui consiste à repérer le plus vite possible le seul symbole identique entre deux cartes, le nommer et puis prendre la carte, la poser ou la défausser, en fonction des règles du mini-jeu choisi. Le jeu est constitué de 55 cartes, chacune comportant 8 symboles différents de la même forme et de la même couleur mais de taille différente.

Ce jeu est très pratique pour découvrir ou réviser le vocabulaire d'un champ lexical particulier de manière ludique – par exemple, le lexique relatif aux animaux, aux fruits et légumes, aux parties du corps, aux vêtements, etc. On peut facilement trouver de nombreux générateurs de *Dobble* en ligne et ainsi fabriquer ses propres cartes en fonction de l'objectif pédagogique visé.

---

<sup>4</sup> H. Silva propose une typologie des jeux en les classant en cinq catégories : jeux de vocabulaire, jeux narratifs, jeux d'images, jeux de défi et jeux de stratégie (Silva 2000 : 18), les deux premières catégories étant les plus fréquemment utilisées par les enseignants.



Lors de la recherche expérimentale menée dans le cadre de ce travail, ce jeu a été utilisé au niveau A2. Son utilisation a permis aux apprenants de réviser et d'enrichir le lexique des aliments et, par conséquent, d'améliorer, dans une certaine mesure, leur compétence lexicale.

#### 4.2. *Speech*

*Speech* est un jeu composé de 60 cartes illustrées recto-verso ; c'est un générateur d'histoires et de débats. Il peut être utilisé à tous les niveaux d'apprentissage à condition qu'on adapte le but du jeu à l'objectif du cours. Il existe quatre modes de jeux :

1. Un joueur doit inventer une histoire à l'aide de 5 cartes piochées au hasard, ensuite c'est son adversaire qui prend 5 nouvelles cartes et fait de même.
2. Les joueurs inventent des histoires différentes à partir des 5 mêmes cartes.
3. Le meneur et son adversaire piochent 8 cartes chacun. Le meneur retourne la première de ses cartes et pose une question. Puis son adversaire retourne sa première carte et répond à la question posée, et ainsi de suite.
4. Un joueur pioche une carte et lance un débat. Par exemple, si sur la carte piochée on voit un ordinateur, le sujet du débat pourrait être « L'ordinateur nous rend-il plus intelligents ? », « Peut-on vivre sans Internet ? » ou « Faut-il interdire les écrans aux enfants ? », etc. Puis les joueurs qui s'affrontent piochent 5 cartes chacun et en utilisent 4 pour proposer des arguments.

À la fin de chacune de ces variantes, on vote pour choisir un vainqueur. Si le groupe avec lequel on travaille est grand, on peut mettre les apprenants par deux ou plus et ainsi faire travailler tout le monde en même temps.

Ce jeu peut être adapté à différents objectifs pédagogiques et linguistiques et on peut l'utiliser avec les apprenants de tous les niveaux. Il peut contribuer à l'amélioration de la compétence grammaticale des apprenants car il permet de travailler sur différents points de grammaire, tels que les temps verbaux (le présent, les temps du passé, etc.), les adjectifs et les pronoms interrogatifs, l'expression de l'hypothèse avec *si*. La tâche de l'enseignant consiste juste à imposer des contraintes aux apprenants. *Speech* peut également être utilisé afin d'améliorer la compétence lexicale des apprenants, qu'il s'agisse de la découverte ou de la révision du vocabulaire. Avec les apprenants des niveaux avancés, on peut travailler sur les connecteurs logiques (de cause, conséquence, but, condition etc.). On peut également inventer une histoire collective, à la manière de *Il était une*

*fois* : chaque joueur pioche 3-5 cartes et tous les joueurs racontent ensemble une histoire en se servant des cartes tirées, le gagnant est celui qui se débarrasse le premier de toutes les cartes.

Dans le contexte de la présente recherche, ce jeu a été utilisé tel quel avec les apprenants des niveaux A2 et B2, aucune modification n'a donc été apportée. Au niveau A2, l'objectif visé était de travailler sur les formes du futur simple en inventant une histoire à partir de 5 cartes piochées au hasard, tandis qu'au niveau B2, l'utilisation de *Speech* a permis aux enseignants d'organiser des débats portant sur le thème du travail. Les apprenants de niveau B2 ont donc eu l'occasion de pratiquer l'expression orale, c'est-à-dire d'exprimer et de défendre leur opinion et de proposer des arguments tout en utilisant des connecteurs logiques de cause et de conséquence, cette contrainte ayant été imposée par les enseignants.

#### 4.3. *Time's up*

*Time's up* est un jeu de vocabulaire et de mémoire qui se joue en 3 manches avec 2 équipes ou plus, en fonction du nombre d'apprenants. Chaque équipe doit deviner le plus de mots possible écrits sur les cartes dans un temps imparti. Lors de la première manche, un joueur de la première équipe tente de faire deviner le plus de cartes possible à ses coéquipiers en l'espace de 30 secondes (ou plus, en fonction du niveau des apprenants). Il a le droit de s'exprimer librement. Puis c'est le tour de l'équipe adverse et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les mots soient devinés. Lors de la deuxième manche, le principe du jeu est le même, mais les joueurs ne peuvent prononcer qu'un seul mot. Lors de la troisième manche, on procède comme dans la première, excepté que les joueurs n'ont plus le droit de parler, ils peuvent seulement mimer les mots. Nous tenons à souligner que, pendant les trois manches, on joue tout le temps avec les mêmes cartes. À l'issue des trois manches, l'équipe qui trouve le plus de mots remporte la partie.

On peut utiliser ce jeu à tous les niveaux d'apprentissage notamment pour systématiser le vocabulaire d'un champ lexical précis (par exemple, professions, nationalités, métiers, objets, etc.). L'enseignant peut sélectionner des cartes du jeu existant ou bien créer de nouvelles cartes. Il peut aussi demander aux apprenants de préparer des cartes pour le jeu.

*Time's up* peut également être utilisé pour améliorer la compétence grammaticale des apprenants. Pour ce faire, c'est-à-dire, pour réviser certains points de grammaire, l'enseignant peut ajouter des contraintes complémentaires. Par exemple, il peut demander aux apprenants d'utiliser des pronoms relatifs ou

des pronoms compléments d'objet direct et/ou indirect pour faire deviner les mots lors de la première manche.

Dans le cadre de la recherche expérimentale qui fait partie de ce travail, au niveau A2, *Time's up* a été utilisé pour réviser le lexique relatif au logement et au mobilier. Les enseignants ont donc dû faire une sélection de cartes, ce qui a été la seule modification apportée au jeu. Pour ce qui est du niveau B1, *Time's up* a permis aux apprenants de travailler sur les pronoms relatifs (*qui, que, dont* et *où*) : dans la première manche du jeu, la contrainte imposée par les enseignants était d'utiliser chaque fois au moins un pronom relatif lors de l'explication des mots figurant sur les cartes tirées.

## 5. CONCLUSION

Lors de l'introduction d'innovations dans les pratiques pédagogiques, les attitudes des apprenants sont d'une importance fondamentale. Étant donné que l'utilisation des jeux de société dans l'enseignement du FLE représente plutôt une innovation qui n'a pas fait l'objet de beaucoup de recherches menées jusqu'à présent, il nous a semblé important d'accorder une importance particulière à ce support didactique.

Notre recherche a montré que les apprenants adultes étaient très favorables à l'utilisation des jeux de société en classe de FLE. Ils sont très intéressés par ce mode de travail, ce qui est exprimé par le souhait que cette pratique soit poursuivie à l'avenir.

L'avantage principal des jeux de société est l'impact positif qu'ils ont sur la motivation des apprenants, ce qui représente une condition nécessaire à l'apprentissage réussi d'une langue étrangère. Par leur structure et leurs objectifs, ils mettent les apprenants devant certains problèmes qui, une fois résolus, contribuent à renforcer leur motivation. Nous tenons à souligner que le développement d'attitudes positives envers la langue est étroitement lié à la motivation (Bjelica, Ostojic 1983 : 4).

Exploités en classe, même occasionnellement, les jeux de société présentent de nombreux avantages : ils encouragent la prise de parole et l'interaction et contribuent à améliorer les compétences linguistiques des apprenants et à créer un climat de classe agréable et propice à l'apprentissage. Ils ont également une fonction socialisante parce qu'ils permettent d'établir des relations plus étroites entre les apprenants, qui sont souvent amenés à travailler en groupe. En outre, à travers les jeux, « activités de communication par excellence » (Decuré 1994 : 20), les apprenants utilisent la langue étrangère de manière

naturelle et authentique, et sont, par conséquent, plus impliqués dans leur apprentissage.

Il est incontestable que les jeux de société constituent un outil didactique précieux et efficace qui devrait être intégré dans les stratégies d'enseignement afin de diversifier les pratiques de classe, non seulement dans le cas du FLE mais aussi pour enseigner d'autres langues étrangères.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barthélémy-Ruiz, Ch. (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. Consulté le 25 mars 2021. URL : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire>>.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE international.
- Bjelica, N., Ostojić, B. (1983). *Igre u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Strasbourg : Unité de Politiques Linguistiques. Consulté le 3 avril 2021. URL : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Decuré, N. (1994). Jouer, est-ce bien raisonnable ? *Les Langues Modernes* 88 (2) : 16–24.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde* 347 : 37–40.
- Schiffler, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Silva, H. (2000). Les jeux de société : adaptations et détournements. *Cahiers de l'APLIUT* XIX (3): 14–27.
- Silva, H. (2008a). Concevoir des jeux pour la classe. *Le Français dans le monde* 358 : 25–27.
- Silva, H. (2008b). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

Nataša N. Popović  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet, Odsek za romanistiku

## STAVOVI ODRASLIH UČENIKA PREMA UPOTREBI DRUŠTVENIH IGARA U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

### *Sažetak*

Cilj rada je ispitivanje stavova odraslih učenika različitih nivoa znanja (A2, B1 i B2) prema upotrebi društvenih igara u nastavi francuskog kao stranog jezika. U tu svrhu sprovedeno je eksperimentalno istraživanje u Francuskom institutu u Novom Sadu tokom septembra i oktobra 2019. godine. Tokom dva meseca nastavnici su redovno koristili društvene igre koje su imale jasno definisan pedagoški i jezički cilj. U proseku, igre su korišćene jednom nedeljno na kraju svakog časa u trajanju od 20 do 30 minuta. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik na osnovu koga su izvedeni zaključci o prednostima i nedostacima upotrebe ovog didaktičkog sredstva u nastavi i učenju francuskog jezika kao stranog, kao i o njegovom uticaju na motivaciju učenika. Pored toga, u radu su predstavljene popularne društvene igre koje mogu da se koriste kao dopunski didaktički materijal u nastavi francuskog jezika, pre svega u funkciji razvijanja veštine usmene produkcije. Prikazane su i mogućnosti njihovog prilagođavanja različitim pedagoškim i jezičkim ciljevima i nivoima znanja. Osnovnu prednost upotrebe društvenih igara u nastavi predstavlja njihov pozitivan uticaj na motivaciju učenika, što je i neophodan uslov za uspešno učenje stranog jezika, a o čemu svedoči visok stepen zadovoljstva anketiranih učenika. Pored toga, igre podstiču usmeno izražavanje i interakciju i doprinose poboljšanju jezičke kompetencije učenika i uspostavljanju prijatnije atmosfere u učionici. Korišćenjem društvenih igara mogu se razvijati sve četiri jezičke veštine (govor, slušanje, čitanje i pisanje), kao i gramatička i leksička kompetencija. Zahvaljujući igrama, učenici često rade u paru ili u grupi i na taj način imaju priliku da bolje upoznaju ostale članove grupe i da sa njima ostvare bolju komunikaciju. Pored toga, kao komunikativne aktivnosti par ekselans, igre podstiču učenike da aktivno učestvuju u nastavnom procesu koristeći strani jezik na spontan i kreativan način. Neosporiva je činjenica da, ukoliko se koriste na adekvatan način, društvene igre predstavljaju dragoceno i izuzetno korisno didaktičko sredstvo, te bi ih trebalo uvrstiti u nastavu ne samo francuskog, već i drugih stranih jezika.

*Ključne reči:* društvene igre, francuski kao strani jezik, upitnik, stavovi učenika, usmeno izražavanje.

Article reçu: le 30 avril 2021

Article accepté: le 13 juillet 2021



## **LA SITUATION DE LA CHANSON FRANCOPHONE EN PÉRIODE DE PANDÉMIE: ÉTAT DES LIEUX, RÉFLEXIONS ET IMPACT DANS L'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DU FLE<sup>1</sup>**

*ABRÉGÉ:* Nous vivons tous dans une nouvelle ère façonnée par la pandémie et la propagation de la COVID-19. Par conséquent de nouvelles règles et de nombreuses restrictions se sont vues imposées dans tous les domaines du quotidien. Ainsi, la musique, mais aussi la chanson ont été impactées. Dans notre travail nous allons nous concentrer sur un corpus de 17 chansons francophones qui ont eu un écho *via* Internet. Nous allons montrer quel impact elles ont et comment elles pourront être utilisées en classe de FLE. En se basant sur la méthodologie analytique et comparative, nous allons montrer quels sont les avantages de leur utilisation en classe de FLE et ce qu'elles apportent au niveau technique, socioculturel et linguistique. Nous sommes d'avis qu'il revient aux enseignants de suivre chaque changement socioculturel, de l'adapter et de l'intégrer davantage non seulement dans l'apprentissage/enseignement des langues, mais aussi dans l'apprentissage/enseignement en général.

*Mots clés:* pandémie, chanson, français, francophonie, technologie, socioculturalité, linguistique, enseignement/apprentissage du FLE (français langue étrangère).

## **FRANCOPHONE SONGS IN THE PANDEMIC: REFLECTIONS ON THE STATE OF ART AND THE IMPACT ON LEARNING/TEACHING FFL**

*ABSTRACT:* We are all living in a new era of humanity imposed by the spread of the COVID-19 pandemic. As a result, new rules and many restrictions have been put in place, affecting all areas of life, including music and songs. In our paper, we will be analyzing a corpus of 17 French songs that echoed throughout the Internet, in order to show what impact they have had on humanity and how they can be used in the French language classes. Based on analytical and comparative methodology, we will show what the advantages of their use in FFL classes are and what they introduce at the technical, socio-cultural and linguistic levels. We believe that it is up to teachers to

---

<sup>1</sup> Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique (1001-13-01) financé partiellement par *l'Agence universitaire de la francophonie* et *l'Ambassade de France* en Serbie.

follow each socio-cultural change, adapt and integrate it further, not only in language learning/teaching, but also in learning/teaching in general.

*Key words:* pandemic, song, French, Francophonie, technology, socioculturality, linguistics, teaching/learning of FFL (French as a foreign language).

## 1. INTRODUCTION

Cela fait plus d'un an que l'on s'adapte à une nouvelle réalité et aux nouvelles circonstances de la vie. La COVID-19 et la pandémie nous ont obligés à suivre de nouvelles règles de comportement, qui dans un sens ont censuré certains actes socioculturels habituels, très importants pour la survie et la cohésion des êtres humains. Le port du masque, les gestes barrières, la distance physique, le couvre-feu, la fermeture des lieux publics et culturels, ne sont que quelques-uns des nouveaux phénomènes qui ont dangereusement aggravé la condition humaine. L'art en général, ainsi que les artistes, font partie de ceux qui ont été les plus touchés, car ils ont perdu leur place sur scène dans le monde entier.

C'est justement la raison pour laquelle dans le travail ci-présent nous allons nous concentrer sur l'un des domaines artistiques, la musique, et plus précisément, la chanson francophone dans un contexte de pandémie. D'après Yves Charles Zarka « l'être humain a toujours chanté. Cette affirmation n'est évidemment ni physique, ni historique mais métaphysique. Elle veut dire qu'il appartient à l'être de l'homme de chanter, tout autant qu'il appartient à son être ou à son essence de parler » (Zarka 2004: 4).

Si nous gardons en vue notre contemporanéité, nous pouvons dire que depuis l'apparition d'Internet, surtout des plateformes comme *YouTube* et d'autres réseaux sociaux, la chanson est devenue accessible à tous. Aujourd'hui, où l'industrie musicale est digitalisée, et où ses artistes ne peuvent plus se produire sur scène comme avant, la chanson a trouvé un autre biais pour se manifester. Grâce aux réseaux sociaux, elle circule très rapidement, surtout si elle est de qualité, elle dispose d'un accès rapide et instantané partout dans le monde. Parfois elle nous touche au plus profond du cœur, parfois elle passe inaperçue, ou alors on l'écoute en tant que simple divertissement. « Aujourd'hui, les chansons circulent très rapidement d'un pays à l'autre, et ainsi elles relient tous les coins du monde francophone ». (Manić-Matić, Popović 2012: 355) En ce qui concerne son rôle durant la pandémie nous trouvons que son statut a changé et qu'elle est aussi devenue un art *par excellence*, car nous pouvons voir beaucoup de nouveaux artistes et une nouvelle scène que nous n'avons pas connus auparavant.



Pour pouvoir mieux analyser notre corpus, nous allons le présenter à travers trois aspects, c'est-à-dire nous allons voir ce que les chansons francophones nous apportent en temps de pandémie d'un point de vue technologique, socioculturel, linguistique, puis nous aborderons leur utilisation dans l'apprentissage/enseignement du FLE.

## 2. ASPECT TECHNOLOGIQUE

Lorsque qu'on mentionne des clips vidéo, nous pouvons dire que toutes les chansons choisies sont favorables pour le travail dans l'apprentissage/enseignement du FLE. La première raison de ce choix est que tout notre corpus est facilement accessible. Étant donné que tout le monde aujourd'hui est hyper connecté grâce à Internet, et fait partie de nombreux réseaux sociaux (*YouTube, FaceBook, Instagram, Twitter, Flash Infos*, etc.) *via* les ordinateurs, les portables, les smartphones, les tablettes, il est tout à fait naturel d'exploiter ces nouveaux supports dans le contexte de FLE. C'est pourquoi notre corpus est majoritairement issu de la plateforme *YouTube*, mais nous pouvons aussi le voir circuler *via* d'autres réseaux sociaux.

La deuxième raison importante de ce choix est la durée d'une chanson, qui en général dépasse rarement 5 minutes (sauf les chansons № 14, 15 et 16). Ensuite, le corpus choisi assure une bonne qualité de l'image et du son. En ce qui concerne l'image, les utilisateurs d'Internet font partie du public visuel, c'est-à-dire qu'ils ont plutôt tendance à regarder une chanson, parce que c'est l'image qui va les attirer, ainsi que son nombre de vues. Le son est aussi important, mais reste cependant au second plan par rapport à l'époque de la digitalisation de la musique. Aujourd'hui c'est l'image qui capte d'abord le public, ensuite, le son. « Les enregistrements audiovisuels constituent un support particulièrement riche et attrayant pour le cours de FLES<sup>2</sup>. Les apprenants, surtout les plus faibles d'entre eux, y trouvent une aide visuelle aux activités de compréhension orale ». (Defays 2018: 307)

Pour ce qui concerne notre choix, nous nous sommes aperçue que certains artistes avaient fait preuve de plus de créativité que d'autres. Dans certains clips vidéo nous pouvons voir plusieurs images d'un même endroit (chanson № 1 et 4 – un appartement ; chanson № 11 et 13 – une maison). Parfois, on se déplace d'un continent à l'autre (chanson № 17), d'une ville à une autre (chanson № 6, 17), ou

---

<sup>2</sup> FLES – Français langue étrangère et seconde.

encore on se déplace d'un endroit à l'autre dans une même ville (chanson № 12). Certains artistes sont moins créatifs et ne disposent que d'un seul cadre d'image (chansons № 2 et 5 - une pièce ; chanson № 3 - un studio), ou encore d'une image scindée en vignettes et où se trouvent les chanteurs ou les solistes qui sont bien mis en avant (chanson № 7 et 14). Parfois, on peut aussi voir un mélange de périodes, la période d'avant et celle d'après la pandémie (chanson № 15), ou encore un grand espace avec beaucoup de cadres (chanson №16 – Gare du Nord, Paris). Pour ce qui est des moyens technologiques, les chansons précédemment mentionnées ont été réalisées, soit à l'aide d'une simple caméra soit avec une caméra de téléphone portable (chansons № 2, 4, 5, 7 et 13), ou de plusieurs caméras de plusieurs participants (chansons № 1, 3, 6, 11, 16 et 17). La technologie de la plateforme *Zoom* a aussi bien été utilisée et combinée, ou encore celle de simples enregistrements vidéo qui ont été copiés, collés et intégrés dans une même vidéo (chansons № 6, 7, 14 et 17). Il y avait parfois même des montages d'anciennes vidéos intégrées dans une chanson (chanson № 15).

Pourtant, il y a aussi d'autres moyens avec lesquels les chansons ont été réalisées. Il s'agit des exemples des chansons № 8, 9 et 10, qui sont en effet des reprises des dessins animés bien connus de la production « Walt Disney » (№ 8 « Le Livre de la Jungle », № 9 « La Petite Sirène » et № 10 « La Belle et la Bête »). Dans ces cas-là un autre procédé est en jeu, c'est-à-dire, une adaptation des personnages principaux des dessins animés chantant sur l'air de mélodies très connues de nouvelles paroles qui concernent la pandémie. De même, en parlant de son et d'airs connus, les auteurs des chansons № 1, 2, 4, 5, 11, 12 et 14 se sont aussi inspirés de mélodies célèbres francophones et anglophones (№ 1 Jacques Brel « Vesoul », № 2 Tex Lecor « Le Frigidaire », № 4 Lewis Capaldi « Someone you loved », № 5 comptine française « Lundi matin », № 8 la chanson du dessin animé de Disney *Le Livre de la Jungle* « Il en faut peu pour être heureux », № 9 la chanson du dessin animé de Disney, *La Petite Sirène* « Sous l'océan », № 10 la chanson du dessin animé de Disney, *La Belle et la Bête* « C'est la fête », № 11 Les Cowboys Fringants « L'Amérique Pleure du groupe », № 12 Georges Brassens « Les amoureux des bancs publics », № 14 Michael Jackson « We are the world »).

Lorsque nous visionnons un clip sur la plateforme *YouTube*, nous ne regardons ni n'entendons pas seulement la chanson choisie, mais nous avons accès à d'autres informations importantes. Cette plateforme nous donne aussi l'information *via* ses outils numériques, combien de fois une chanson a été vue/entendue, etc. Nous pouvons y voir également si elle est populaire ou non. De plus, *YouTube* assure une interaction virtuelle grâce à ses outils, où chacun peut

laisser son commentaire à propos d'un clip de la chanson et dire aussi si elle a été aimée, « likée », ou non, ou encore peut laisser d'autres commentaires. D'après tout ce qui précède nous pouvons dire que toutes les chansons du corpus assurent un bon son et une bonne image, donc elles peuvent être bien utilisées en tant que supports pédagogiques dans l'apprentissage/enseignement du FLE.

### 3. ASPECT SOCIOCULTUREL

« La chanson dit donc beaucoup plus de choses qu'on ne croit, beaucoup plus de choses qu'on n'en perçoit immédiatement sur les êtres, les passions et les rapports sociaux » (Zarka 2004: 4). La chanson surtout en pandémie représente un phénomène social particulier et tout à fait réaliste. Elle reflète bien les nouvelles circonstances en pandémie, le nouvel entourage, ainsi que l'état psychique et physique des gens confinés. Les apprenants « y découvrent aussi les éléments culturels qui leur manquent si le cours ne se déroule pas dans un pays francophone : les conditions proxémiques (la distance entre les interlocuteurs), les attitudes corporelles, les expressions du visage, (...) » (Defays 2018: 307–308).

Les artistes des chansons concernées sont issus de milieux socioculturels variés francophones, de tout âge, plus ou moins connus dans le monde francophone. Ce qui représente un atout d'Internet c'est que chaque personne qui s'y connaît en informatique et qui est talentueuse, qui sait chanter et produire de la musique, peut se promouvoir grâce à un accès facile aux réseaux sociaux. Dans notre cas il s'agit de chansons destinées à toutes les générations où tout le monde peut s'identifier. Elles dévoilent bien un monde francophone avec toutes ses variétés (France (chansons N° 1, 2, 3, 5, 6, 13, 15, 16 et 17), Suisse (chanson N° 12), Canada francophone (chansons N° 4, 11 et 14), Afrique francophone – le Maroc (chanson N° 7), Belgique (chanson N° 17), La Réunion (chanson N° 17), Caraïbes (chanson N° 17)). Parfois, elles dépassent le monde francophone, lorsque quelques strophes sont chantées en italien et en espagnol (chansons N° 6 et 17). De plus, elles sont parfois traduites en anglais, pour être potentiellement diffusées dans le monde entier (chanson N° 6) et pour montrer qu'en pandémie, on souffre de la même manière. Nous pouvons voir que toutes les cultures *via* la chanson critiquent, se moquent, râlent, ont de la peine, souffrent ou rient de la nouvelle situation (Symphonie confinée « La tendresse », chansons N° 6 et 7). Dans ces derniers exemples, l'*Autre* n'existe presque pas, ainsi que l'interculturalité, car on devient tous égaux dans cette crise sanitaire globale. Ici, il s'agit d'un atout dans l'acceptation et la valorisation de la culture des autres et de la sienne, surtout en parlant des apprenants serbophones, car les frontières entre les cultures dans la

pandémie dans un sens s’effacent et nous vivons tous pareillement. Il faudrait aussi mentionner que dans l’apprentissage des langues étrangères dans les Balkans, ce fait est très important car dans notre pays les cultures étrangères étaient surtout représentées au détriment des cultures balkaniques, comme de grandes civilisations colonisatrices, où on ressentait une certaine dévalorisation de la culture maternelle. Avec la pandémie ces différences se perdent et le monde entier est uni contre la COVID-19.

Toutes les chansons en pandémie sont réalistes et authentiques, ce qui est un autre atout pour l’apprentissage/enseignement du FLE. Elles deviennent sociales, voire activistes et engagées (chansons № 1, 2, 6, 7, 14, 15, 16 et 17), parfois bienfaitantes avec leur humour parodique (chansons № 3, 4, 5, 11, 12 et 13), et même ludiques, grâce à leurs formes enfantines (chansons № 8, 9 et 10).

En plus de cela nous pouvons voir toute la France et la francophonie de manière plus authentique, dans leur domicile ou dans des lieux publics (gares, salons, marchés, jardins, toits des maisons et immeubles, mers, écoles de dance, monastères, écoles, patinoires, etc.). De même, le code vestimentaire des gens qui sont dans les vidéos, où on voit tout d’abord le port des masques et une nonchalance dans l’habillement du quotidien, est un bon exemple culturel surtout pour les jeunes apprenants serbophones. Étant donné qu’ils sont majoritairement influencés par la culture américaine *via* la musique et les films, culture portée grandement sur l’apparence, parfois même d’une manière exagérée, ils ont justement dans ces exemples l’occasion de voir des gens ordinaires qui revendiquent des conditions et des valeurs saines pour vivre.

Les chansons № 1, 3, 4, 5, 11 et 12 sont des parodies où l’on se moque du destin de l’humain en confinement, où l’on critique les politiciens et les nouvelles règles de vie (les gens enfermés dans leurs domiciles, la possession des attestations pour pouvoir sortir, les gestes barrières, le guide à travers la maison, les artistes sans public, etc.). La Serbie à la différence des autres pays francophones avait connu seulement une période de confinement rigide, ce qui n’était pas le cas de la France qui a été confinée trois fois et où les gens avaient besoin d’attestations pour pouvoir circuler en ville. Il s’agit d’un rare phénomène socioculturel que les apprenants serbophones vont rencontrer dans l’exemple de la chanson № 3, et qui n’est pas en vigueur dans notre pays. De même, en exploitant certaines chansons les apprenants peuvent aussi en apprendre plus sur la scène politique francophone, sur les noms de politiciens importants (chansons № 1, 3, 4 et 5). Par ailleurs, il y en a d’autres de notre corpus figurant dans certains médias (chanson № 3 diffusée par « TV Paris Première » et chanson № 17 diffusée par la chaîne du journal

« L'Humanité »), qui ont pour objectif de rendre les gens socialement responsables, par exemple de porter le masque, de tenir une distance physique, parfois invitant à s'unir et à réagir pour une humanité plus radieuse.

Pour ce qui est des autres comportements, dans ces chansons nous pouvons voir les gens seuls confinés (chansons N° 1, 2, 4, 5, 11 et 13), ou une image des gens dans une révolte douce où on revendique une liberté, une vie sociale sans distance physique où on va chanter et danser comme avant (chansons N° 15, 16 et 17). En effet, dans ce dernier exemple (chansons N° 15, 16 et 17), il s'agit d'une même chanson et de ses reprises. Sur les différents réseaux elle est devenue virale et prend une forme presque hymnique, pour des gens qui chantent les droits de l'homme en tant qu'êtres sociaux et citoyens du monde.

« Cette chanson de HK et ses amis Saltimbanks est devenu un véritable hymne à la défense de la culture et de l'art. Le cri de ralliement des artistes qui occupent les théâtres de France depuis plusieurs mois, mouvement qui s'était formé pour protester contre la fermeture des lieux culturels à cause de la pandémie de Covid-19. » (source Internet de *La Presse de la Manche* consultée le 6 juillet 2021)<sup>3</sup>

C'est pour cela qu'elle a été traduite en espagnol, italien, allemand (N° 17), et elle a aussi une reprise où les sous-titres sont en anglais<sup>4</sup>, c'est-à-dire que l'auteur de cette chanson voulait attirer au maximum l'attention du public partout dans le monde, tout en réclamant la vie que nous avons tous vécue avant la pandémie. Cette constatation nous allons la justifier par le fait que le chanteur de la chanson « Danser encore », Kaddour Hadadi<sup>5</sup>, est déjà connu sur la scène francophone comme une personne activiste, très soucieuse de l'humanité et pour de nombreux sujets en France. De même, ce n'est pas seulement une « chanson », mais « la chanson internationale en pandémie », où ce n'est pas seulement toute la France qui chante, comme si c'était la Marseillaise, mais bien au-delà, les peuples de toutes les nationalités.

---

<sup>3</sup> [https://actu.fr/normandie/cherbourg-en-cotentin\\_50129/le-chanteur-hk-et-son-spectacle-revendicatif-danser-encore-bientot-a-cherbourg\\_42103558.html?utm\\_medium=Social&utm\\_source=Facebook#Echobox=1622112695](https://actu.fr/normandie/cherbourg-en-cotentin_50129/le-chanteur-hk-et-son-spectacle-revendicatif-danser-encore-bientot-a-cherbourg_42103558.html?utm_medium=Social&utm_source=Facebook#Echobox=1622112695)

<sup>4</sup> Nous n'avons pas mis dans notre corpus cet exemple pour ne pas l'encombrer, mais il est bien disponible sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=g3NT0cirYh0>

<sup>5</sup> Sur le lien suivant de la RFI (*Radio France internationale*) nous pouvons trouver une certaine biographie sur le chanteur Kaddour Hadadi : <https://www.facebook.com/RFI/videos/159376889330430>

### *3.1. L'esthétique musicale*

« L'ancienne musique est liée à la poésie ; or la nouvelle musique ne tente pas de transférer ce que nous portons en nous-mêmes dans le monde réel, mais c'est l'extérieur qui se reflète sur la vie intérieure (non comme une réalité, mais comme une possibilité de la réalité) »<sup>6</sup> (Knežević 2011: 75).

Justement, c'est ce que les chansons de notre corpus essaient de transmettre. À travers une esthétique musicale et visuelle les auteurs des chansons essaient en effet de sortir d'eux-mêmes la souffrance et le mécontentement qu'on vit dans la pandémie et à travers la musique ils cherchent une sorte de refuge et d'apaisement de leurs chagrins. Avec ces clips vidéo on démontre une nouvelle esthétique de la mélodie, des instruments et des voix de toutes les générations. La voix au premier plan, en tant qu'instrument suprême, comme dans les églises, est légèrement accompagnée avec des instruments variés. Les artistes talentueux et ceux moins talentueux représentent en effet la voix du peuple, de tous les citoyens du monde. Il est très important de montrer cette nouvelle esthétique musicale dans notre contexte de l'apprentissage/enseignement du FLE, car ces vingt dernières années la musique contemporaine en Serbie a connu une certaine décadence notamment avec les chaînes TV PINK et la musique turbo-folk. Il s'agit d'un phénomène musical et socioculturel qui a prédominé sur toutes les scènes et a mis malheureusement en arrière-plan une bonne et belle esthétique musicale.

Pour ce qui est des instruments dans le corpus choisi, nous pouvons en voir une large palette. L'instrument le plus représenté est la guitare, mais c'est tout à fait normal et attendu, car c'est un instrument très accessible et très populaire partout. Cependant, nous pouvons dire qu'elle est au premier plan dans les chansons № 5, 11 et 12. Dans la chanson № 5 nous avons une reprise de la comptine « Lundi matin », d'Alex Fredo, jeune chanteur et humoriste du Canada francophone. C'est une représentation ludique de la chanson, et vu le fait que l'original est destiné aux enfants, il est tout à fait justifié qu'elle soit présentée au son de la guitare, comme la plupart des comptines. La présence de la guitare dans la chanson № 11, du groupe Cowboys Fringants, en effet fait partie de l'identité québécoise et de la musique pop-country au Canada francophone. Pour ce qui est de la chanson № 12, c'est une reprise de la chanson du fameux chanteur français

---

<sup>6</sup> Citation originale : «Stara muzika je vezana uz poeziju; dok nova ne teži izlaganju onoga iz nas u realan svet, već spoljašnje ogleda u unutrašnjem životu (ne kao stvarnost, već kao celokupnu mogućnost realnosti).» (Knežević 2011 : 75)

Georges Brassens par des artistes suisses, dont presque toutes les chansons sont accompagnées de guitare.

Le deuxième instrument, et non pas le moins important, est l'accordéon, un instrument traditionnel en France. Dans certaines chansons sa présence est même stéréotypée et accentuée (chanson N° 3), et parfois il constitue un accompagnement naturel, une sorte de symbole folklorique de la musique traditionnelle française (chanson N° 15). Il s'agit ici de bons exemples de la motivation en classe de FLE, car les apprenants serbophones pourront s'y identifier, étant donné que l'accordéon est un point commun entre les deux pays, la France et la Serbie, en ce qui concerne les instruments traditionnels. De plus, comme il est souvent dévalorisé en Serbie, car très utilisé dans les danses folkloriques, dans les chansons choisies ici, il change de statut et accompagne la chanson contemporaine et moderne.

Dans notre corpus nous avons aussi des chansons qui représentent des reprises d'airs connus. Pour attirer plus facilement leur public, les artistes de ces chansons se sont servis d'artistes déjà célèbres et valorisés (Tex Lecor (chanson N° 2), Georges Brassens (chanson N° 12), W. Disney (chansons N° 8, 9 et 10), comptine (chanson N° 5)). De même, en s'appuyant sur ces mélodies connues il y a plus de chance que le public soit attiré et séduit, car il les connaît déjà et il va pouvoir s'y identifier plus vite.

### *3.2. L'esthétique visuelle*

Pour ce qui est de l'esthétique visuelle, ces chansons la changent considérablement. Étant donné que l'objectif de leurs auteurs est de transmettre un message, ils ne se sont pas trop souciés de la représentation de l'image et parfois elle était même trop réaliste et vivante (chansons N° 15, 16 et 17), sans avoir passé au préalable des filtres d'embellissement de l'image. Dans certaines chansons cette image est plus détaillée, car leurs auteurs voulaient accentuer l'image du confinement dans différentes pièces d'une maison ou d'un appartement (chansons N° 1 et 4). Parfois, la caméra est changée d'endroits pour montrer comment les artistes vivent « sans public » dans toutes les scènes de la vie contemporaine (chanson N° 12). Il y avait aussi des artistes moins créatifs qui se sont enregistrés dans un seul endroit (chansons N° 2 et 5). Nous avons déjà dit plus haut que même la plateforme *Zoom* a aussi été exploitée dans le montage de certains clips vidéo. Ce qui est le plus important c'est que cette nouvelle esthétique visuelle s'éloigne de l'esthétique que les chansons populaires américaines nous imposent dans les médias visuels, surtout en Serbie. Avec ces exemples les apprenants serbophones vont avoir l'impression d'être dans le contexte de la France et de certains pays

francophones tels qu'ils sont, d'une manière réelle, simple, stimulante et parfois volontairement provocatrice, car elles nous permettent aussi de voyager dans différents pays francophones.

### 3.3. *L'humour*

Une attention particulière est portée sur les chansons qui traitent avec une certaine parodie le confinement et la crise sanitaire. Dans chaque situation de crise l'humour, qu'il soit bienveillant ou noir, est le meilleur remède et un encouragement pour tous. Nous allons nous apercevoir que nous ne sommes pas seuls dans ces nouvelles circonstances et nous nous en sortirons mieux.

La parodie dans certaines chansons (N<sup>o</sup> 3, 4, 5, 11, 12 et 13) nous aide à surmonter le chagrin, le stress, la peur et l'incertitude subie en pandémie. Parfois cela peut être très touchant aussi, et c'est pour cela qu'il faudra bien choisir le contexte et le public avec lequel nous allons exploiter ces chansons, parce que ce qui est drôle et sympathique pour une personne, ne le sera pas obligatoirement pour une autre. Somme toute, ce qui est commun dans cette pandémie c'est la réunion de différents peuples qui voient sous un même angle cette crise, comme une résistance de l'humanité souffrante, et qui dans la plupart des cas apportent une sorte d'optimisme, de sortie, de cette crise sanitaire. « Cette fonction de rêve collectif, d'indispensable évasion, la chanson populaire aujourd'hui l'assume plus quotidiennement que le cinéma et le roman. » (Bernard 1964: 171)

## 4. ASPECT LINGUISTIQUE

En parlant de l'aspect linguistique nous pouvons dire que notre corpus représente un riche trésor linguistique, divers et varié. Toutes les chansons sont favorables pour l'apprentissage/enseignement du FLE tout d'abord grâce à leur authenticité ; la langue réelle et parlée dans un contexte francophone. « La vie, ses vices et sa laideur ; le travail et sa monotonie, la masse et son conformisme, les grands problèmes internationaux et l'angoisse qui en résulte peuvent devenir des sujets de chansons ». (Bernard 1964: 172)

À part les différents niveaux de langue (familier, standard et vulgaire), chacune est riche d'un nouveau vocabulaire qui concerne la pandémie et le monde en confinement (*la COVID-19, les gestes barrières, le rereconfinement, etc.*). Certains artistes se sont aussi servis de jeux de mots dans les titres ou dans les paroles des chansons, tout en exploitant un air connu, où on chante l'actualité du monde en pandémie dans un sens parodique (N<sup>o</sup> 8 « On a fermé tous les cinés » (Le



Livre de la Jungle), N° 9 « En confinement (La Petite Sirène) », N° 10 « Plus de fête » (La Belle et La Bête) », N° 11 « Souvenir de confinement - La Covid Fringante » des Cowboys Fringants, N° 12 « Sans public », Parodie Georges Brassens « Les amoureux des bancs publics », N° 13 Pierre Perret « Les confinés ». Parmi notre corpus seulement trois chansons n'ont pas été sous-titrées (chansons N° 2, 7<sup>7</sup> et 14), et toutes les autres sont accompagnées de paroles, certaines ont même des sous-titres en anglais (chanson N° 6). Les chansons qui n'ont pas de paroles comme accompagnement visuel sont celles qui sont déjà reprises sous-titrées (chansons N° 7 et 17), où simplement n'en possèdent pas (chansons N° 2 et 14). L'objectif des sous-titres en pandémie est de communiquer à tous un même message transparent et de s'assurer de la bonne compréhension, car il peut s'agir aussi de variétés lexicales du français parlé dans différents pays francophones, où bien d'un accent un peu fort, du français parlé dans différentes régions françaises (chansons N° 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15 et 16).

## 5. QUELQUES PISTES D'EXPLOITATION DES CHANSONS EN CLASSE DE FLE

« Parmi la diversité de documents authentiques dont peut disposer le professeur de FLE, la chanson est l'un des outils les plus utilisés par les enseignants ». (Boza Araya 2012: 1) Cependant, à son origine elle « n'était pas prévue pour un usage pédagogique. Aujourd'hui, dans les méthodes communicatives il y a une tendance à l'introduire de plus en plus [...] » (Manić-Matić, Popović 2012: 355).

Les chansons de notre corpus sont avantageuses pour plusieurs raisons. Tout d'abord elles sont toutes facilement accessibles sur la plateforme *YouTube*. En tant que supports pédagogiques actuels et authentiques, elles permettent aux apprenants de se sensibiliser au contexte réel, non seulement français, mais aussi francophone. Grâce à leurs formes courtes, visuelles et sonores, elles représentent des documents favorables et attrayants pour un cours d'une durée de 45 minutes<sup>8</sup>, et dans le contexte universitaire, double cours, nous pouvons travailler davantage

---

<sup>7</sup> Cette chanson est reprise de la chanson N° 6 qui par contre sur *YouTube* contient les sous-titres.

<sup>8</sup> Dans le système éducatif en Serbie (écoles primaires et secondaires), un cours dure 45 minutes dans les circonstances normales, mais en pandémie il est réduit à 30 minutes. Dans le contexte universitaire il s'agit plutôt d'un double cours de 45 minutes, c'est-à-dire de 1 heure 30 minutes.

sur leur exploitation et varier les chansons francophones en tant que supports pédagogiques. De même, ces chansons qui visent un public des niveaux A1-B2, peuvent aussi assurer le travail sur toutes les compétences (linguistique, sociolinguistique et pragmatique (CECRL<sup>9</sup> 2000: 17-18), ainsi que sur les activités langagières (compréhension écrite et orale/production écrite et orale).

Chanson N <sup>o</sup>	Traitant du lexique de la pandémie	Traitant du lexique du français parlé hors de France	Traitant de l'humour/ de la parodie	Traitant de l'humanité	Esthétique visuelle - changement de l'intérieur et/ou de l'extérieur	Esthétique musicale multi- instrumentiste (+) /ou la chanson basée sur un air connu
1.	+		+		+	+
2.	+			+		air connu
3.	+		+			+
4.	+	+	+		+	air connu
5.	+		+			air connu
6.	+			+	+	+
7.	+	+		+	+	+
8.	+		+		+	+
9.	+		+		+	+
10.	+		+		+	+
11.	+	+	+		+	air connu
12.	+	+	+		+	air connu
13.	+		+		+	+
14.	+			+	+	+/air connu
15.	+			+	+	+
16.	+			+	+	+
17.	+			+	+	+

Tableau 1.

Étant donné leur côté ludique elles peuvent stimuler une bonne motivation car on les écoute surtout pour le plaisir. « L'utilisation de la langue pour le rêve ou le plaisir est importante au plan éducatif [...] » (CECRL 2000: 47). Cependant, la question qu'on se pose ici est : pour qui elle implique du plaisir ? « Pour l'enseignant ou pour l'apprenant ? Pour les deux ? » (Gourvenec 2017: 95). Étant

<sup>9</sup> CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

donné que la chanson ne cesse pas de changer elle représente une découverte pour les deux. « [...] les deux options ont leur intérêt (et qu'on peut évidemment [...] combiner au cours de l'année), mais que chacun implique une réflexion permettant d'évaluer le choix avant de le valider » (Gourvenec 2017: 97).

Nous allons donner un aperçu tabulaire qui va nous aider à mieux choisir une ou des chansons pour travailler différentes compétences (voir Tableau 1 ci-dessous). Bien qu'elles témoignent toutes de la pandémie, on peut quand même en trouver les différents aspects selon lesquels on va définir les objectifs qu'on devrait atteindre en cours de FLE.

Le choix de la chanson dans l'exploitation va dépendre des objectifs qu'un enseignant devra atteindre dans différentes compétences linguistiques (vocabulaire, phonétique, niveaux de langues, variété du français, phonétique, etc.), socioculturelles (pandémie, confinement, gestes barrières, règles différentes, monuments, villes et pays francophones, scène politique, esthétique musicale et visuelle, humour, parodie, etc.) et pragmatique « qui recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » (CECRL 2000: 18). Une fois le clip vidéo choisi, on peut passer aux étapes suivantes de l'exploitation pédagogique de la chanson « 1. Définir la tâche, 2. Définir les objectifs et compétences visées, 3. Sélectionner et analyser les supports à utiliser, 4. Planifier la tâche, 5. Introduire la tâche, 6. Préparer la tâche, 7. Réaliser la tâche et 8. Évaluer la tâche » (Gourvenec 2017: 180-181). Pour aller plus loin on peut toujours proposer aux apprenants de créer une « playlist » musicale reflétant le monde francophone et ensuite échanger les « playlists » différentes entre les apprenants où ils vont nous faire découvrir leurs goûts musicaux dans une atmosphère sympathique et créative. Cela a aussi un bon impact sur la motivation, non seulement pour les apprenants qui aiment la musique, et pourraient s'en inspirer, mais aussi pour tous les apprenants de FLE qui voudraient se familiariser davantage avec la culture francophone. Cependant, il faudrait aussi avoir en vue un certain désavantage de l'exploitation des clips vidéo « dans la mesure où ils incitent parfois à la passivité le spectateur qui se laisse bercer par les images sans vraiment y réagir » (Defays 2018: 308). Dans ces cas-là, il revient à l'enseignant d'« encourager ses apprenants à une écoute active, voire critique, et sélectionner, de préférence, des extraits courts qui permettent de maintenir leur attention éveillée » (Defays 2018: 308).

## 6. CONCLUSION

La nouvelle réalité en temps de pandémie a fait ressortir de nouveaux phénomènes socioculturels et la chanson n'a pas été épargnée. Dans notre contexte de pandémie, elle nous offre une autre perception du langage dans un contexte artistique.

De même elle témoigne de solidarité et d'universalité d'une humanité unie contre la pandémie.

Pour pouvoir être comprise dans le monde entier elle a été sous-titrée, chantée dans d'autres langues, et même traduite en *lingua franca*, en anglais. Elle est devenue un appel citoyen pour une vie normale dans la crise sanitaire de par sa forme internationale, presque hymnique. Grâce aux réseaux sociaux elle circule vite et elle est accessible partout facilement. Les chanteurs ont trouvé un autre moyen de se manifester, de s'exprimer, de faire parfois appel à leurs congénères et de se révolter contre les restrictions comportementales prescrites par les gouvernements et les institutions sanitaires partout dans le monde. La chanson est l'un des outils avec laquelle ils expriment globalement leur mécontentement, essayent de lutter tout en éveillant la conscience des autres gens, ou encore chantent sur de nouvelles conditions avec un humour bienveillant ou parfois noir. Elle nous permet de vivre les cultures. Sa forme visuelle et musicale, ainsi que sa durée, font d'elle un excellent support pédagogique en classe de FLE. Sa forme langagière, avec toutes ses variétés et contextes socioculturels réels francophones, pourrait influencer davantage la motivation dans l'apprentissage/enseignement du FLE. De plus, en pandémie elle efface les frontières entre les peuples car nous sommes tous pareillement concernés par la crise globale. De cette façon elle nous encourage et transmet une sorte d'optimisme. Par ailleurs, sa mélodie ne peut qu'être bénéfique pour la santé mentale et ses paroles contribuent largement à l'éveil de la conscience humaine en nous rassurant qu'on n'est pas seul dans cette crise sanitaire globale. Nous sommes d'avis qu'il est toujours important d'encourager et rassurer les apprenants, surtout dans les crises, de tenter de s'adapter aux nouvelles circonstances, de ne pas arrêter d'apprendre, de s'enrichir, et de partager les bonnes valeurs de la citoyenneté mondiale.

## CORPUS

Les Gouettes (en trio mais à quatre), « T'as voulu voir le salon », source URL consultée le 21 avril 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=BFOJtRFIY-8>>.

Johnny Boy, « Chanson pour la pandémie », source URL consultée le 1 avril 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=wvoMxVqvg88>>.

Sandrine Sarroche, « Elle vendait des attestations et aussi ... », source URL consultée le 26 mars 2021 : <<https://www.facebook.com/watch/?v=1750699935102471>>.

Danick Martineau, « Corona Virus », source URL consultée le 16 mars 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=O7W8j-hBP94>>.

- Alex Fredo, « Lundi matin - PARODIE DU RECONFINEMENT », source URL consultée le 12 novembre 2020 : <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_97SBRGHRAM](https://www.youtube.com/watch?v=_97SBRGHRAM)>.
- Symphonie confinée « La tendresse », source URL consultée le 29 mars 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=rEjvRktXeis>>.
- « La tendresse », Reprise de la chanson N° 6, *Chorale virtuelle du Maroc - Les choristes des Écoles Catholiques de Mohammedia*, source URL consultée le 12 mai 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=ISfv54nczNE>>.
- PARODIE COVID : « On a fermé tous les cinés » (Le Livre de la Jungle), source URL consultée le 14 décembre 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=bbc2u5kd1XI>>.
- PARODIE COVID : « En confinement (La Petite Sirène) », source URL consultée le 26 novembre 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=HDeXUFYmGtw>>.
- PARODIE COVID : « Plus de fête » (La Belle et La Bête) », source URL consultée le 26 octobre 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=SUGijS5USWw&t=33s>>.
- SOUVENIR DE CONFINEMENT - LA COVID FRINGANTE, source URL consultée le 9 octobre 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=13sxuiMLm4>>.12. « Sans public », Parodie
- Georges Brassens « Les amoureux des bancs publics », source URL consultée le 15 mars 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=qVUxPC8qfsQ>>.
- Pierre Perret « Les confinés », source URL consultée le 9 juin 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=zA2JjodD6IU>>.
- Gilles Hudon, « Nous sommes le monde (We are the World) », source URL consultée le 10 avril 2020 : <<https://www.youtube.com/watch?v=2LIcu--bioo>>.
- « HK (Kaddour Hadadi) - On veut continuer à danser encore ! », source URL consultée le 26 décembre 2020 : <[https://www.youtube.com/watch?v=g48\\_U2T3QRE](https://www.youtube.com/watch?v=g48_U2T3QRE)>.
- « DANSER ENCORE - Flashmob - Gare du Nord - 4 Mars 2021 », Reprise de la chanson N° 15, source URL consultée le 5 mars 2021 : <<https://www.youtube.com/watch?v=Gq9qFvoMKaY>>.
- « DANSER ENCORE de HK (Kaddour Hadadi) », les reprises les plus populaires, source URL consultée le 21 avril 2021 : <<https://www.facebook.com/humanite.fr/videos/3092324091025735>>.

## BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Bernard, Y. (1964). La chanson, phénomène social, in *Revue française de sociologie*: 166–174 ; source URL consultée le 27 avril 2021 : <[www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1964\\_num\\_5\\_2\\_6324](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_2_6324)>.
- Boza Araya, V. (2012). La chanson et son enseignement – Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ?, in *Revista de Linguas Modernas* 16: 197–213. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/view/12605>
- CECRL - *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000). Source URL consultée le 2 avril 2021 : <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>>.
- Defays, J.-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Gourvenec, L. (2017). *Paroles et musique : le français par la chanson*. Paris : Hacchette.
- Knežević, S. (2011). *Muzička estetika i instrumenti*. Sombor: Gradska biblioteka „Karlo Bijelicki”; Gradski muzej Sombor.
- Manić-Matić, V., Popović N. (2012). La chanson francophone en classe de FLE, in *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 1, ur. S. Gudurić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 355–361.
- Zarka, Y. C. (2004). *Cités 19 : Que dit la chanson ?* Paris : PUF.
- Source URL consultée le 10 mars 2021 : <<https://www.youtube.com/watch?v=g3NT0cirYh0>>.
- Source URL consultée le 21 avril 2021 : <<https://www.facebook.com/RFI/videos/159376889330430>>.
- Source URL consultée le 21 avril 2021 : <[https://actu.fr/normandie/cherbourg-en-cotentin\\_50129/le-chanteur-hk-et-son-spectacle-revendicatif-danser-encore-bientot-a-cherbourg\\_42103558.html?utm\\_medium=Social&utm\\_source=Facebook#Echobox=1622112695](https://actu.fr/normandie/cherbourg-en-cotentin_50129/le-chanteur-hk-et-son-spectacle-revendicatif-danser-encore-bientot-a-cherbourg_42103558.html?utm_medium=Social&utm_source=Facebook#Echobox=1622112695)>.

Vanja Manić-Matić  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet, Odsek za romanistiku

FRANKOFONA PESMA U DOBA PANDEMIJE –  
RAZMIŠLJANJA O STANJU UMETNOSTI I UTICAJ U UČENJU/NASTAVI  
FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

*Sažetak*

Živimo u novoj eri koju su oblikovali pandemija i širenje virusa COVID-19. Kao rezultat toga nametnuta su nam nova pravila i mnoga ograničenja u svim oblastima svakodnevnog života, pa tako i u muzici. Od proglašenja pandemije, umetnici širom sveta pokušavaju da istupe pred ovom novom stvarnošću i da se bore za bolje uslove rada i svoje živote uopšte. U radu ćemo se fokusirati na korpus od sedamnaest francuskih pesama koje su odjeknule internetom i pokazaćemo kakav uticaj imaju na čovečanstvo i kako se mogu koristiti u učenju/nastavi francuskog kao stranog jezika. Na osnovu analitičke i komparativne metodologije pokazaćemo koje su prednosti njihove upotrebe na časovima francuskog i šta nam one donose na tehničkom, sociokulturološkom i jezičkom nivou. Verujemo da je na nastavnicima da prate svaku sociokulturološku promenu, prilagođavaju je i dalje integrišu ne samo u učenje/nastavu jezika već i u učenje/nastavu uopšte.

*Ključne reči:* pandemija, pesma, francuski, frankofonija, tehnologija, sociokulturalnost, lingvistika, nastava/ učenje, francuski kao strani jezik.

Article reçu: le 5 mai 2021  
Article accepté: le 19 juillet 2021





## **RAZVIJANJE LEKSIKOGRAFSKE KOMPETENCIJE KOD SREDNJOŠKOLSKIH UČENIKA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA**

*APSTRAKT:* Rečnik predstavlja osnovno i dragoceno sredstvo za rad svakom učeniku koji uči strani jezik, kako u školskim tako i u vanškolskim okvirima, u samostalnom i celoživotnom učenju. Velikom broju učenika potrebno je, međutim, razviti svest o mnogostrukoj koristi rečnika, odnosno potrebno je obučiti ih za korišćenje raznovrsnih informacija koje različiti rečnici pružaju u situacijama kada se ne traži samo značenje neke reči. Zbog toga se u ovom radu analizira uloga rečnika u udžbeničkoj literaturi dostupnoj srednjoškolskim učenicima francuskog jezika u Srbiji, s pretpostavkom da u njoj postoje nedostaci koji bi se mogli nadomestiti odgovarajućim aktivnostima u nastavnoj praksi. Stoga je cilj rada i ukazati na nezamenljivu ulogu nastavnika u razvijanju leksikografske komeptencije učenika. Shodno potrebama, teškoćama i navikama konkretnih učenika, trebalo bi da nastavnik sugerise upotrebu određenih rečnika i na časovima predlaže neke od aktivnosti preporučenih u glotodidaktičkoj literaturi.

*Ključne reči:* rečnik, leksikografska kompetencija, učenici francuskog kao stranog jezika, nastavnik, autonomija.

## **DEVELOPING LEXICOGRAPHIC COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

*ABSTRACT:* Dictionary is a primary and valuable tool for a foreign language student, both in and out of school, in autonomous and lifelong learning. However, many students need to develop an awareness of the multiple benefits of using dictionaries, i.e. they need to be trained to use various types of information different dictionaries provide in situations other than merely looking for the meaning of a word. Therefore, the paper analyzes the role of dictionaries in textbook literature available to high school students in Serbia learning French, assuming it has shortcomings that appropriate activities in teaching practice could compensate. Therefore, the paper aims to point to the inevitable role of teachers in the development of students' lexicographic competence. According to students' individual needs, difficulties and habits, the teacher should suggest using specific dictionaries and propose some of the activities recommended in the glottodidactic literature in class.

*Key words:* dictionary, lexicographic competence, French as a foreign language students, teacher, autonomy.

## 1. UVOD

Savremeni glotodidaktičari, leksikografi i lingvisti ukazuju na značajnu ulogu rečnika, naročito jednojezičnih, u razvijanju jezičko-komunikativne i (inter)kulturene kompetencije učenika stranog jezika. Kratak prikaz tih istraživanja dajemo odmah posle uvodnih napomena.

Podstaknuti ličnim iskustvom u radu sa studentima francuskog jezika i književnosti na Filološkom fakultetu u Beogradu u poslednjih petnaest godina, kao i istraživanjem koje pokazuje da po dolasku na fakultet „studenti nemaju razvijene leksikografske navike” (Vidić 2014: 115), u ovom radu polazimo od pretpostavke da se u preduniverzitetskom obrazovanju ne radi dovoljno na kvalitetnoj upotrebi rečnika. Zbog toga smo želeli da ispitamo ulogu rečnika u udžbeničkoj literaturi za francuski kao strani jezik dostupnoj učenicima srednjih škola u Srbiji, kako bi se, s jedne strane, ustanovili nedostaci, s druge strane ukazalo na primere koji bi mogli pozitivno da utiču na razvijanje leksikografske korisničke kompetencije.

Ova kompetencija, po definiciji koju daje J. Kostić-Tomović, podrazumeva „sposobnost delotvorne i brze upotrebe rečnika radi pronalaženja potrebne informacije o značenju ili o nekim drugim svojstvima leksema” (2017: 19). Ista autorka navodi kako samo retki korisnici leksikografsku kompetenciju razvijaju samostalno (Kostić-Tomović 2017: 20). Budući da očekujemo da analiza udžbenika pokaže da oni uglavnom ne sadrže aktivnosti za uvođenje u korišćenje rečnika, u tekstu iznosimo i predloge aktivnosti iz glotodidaktičke literature i ličnog iskustva kojima bi nastavnici francuskog jezika mogli da podstaknu sticanje leksikografskih navika kod svojih učenika/studenata.

## 2. JEDNOJEZIČNI (UČENIČKI) REČNICI

Osmišljavanje savremene nastave stranog jezika mora biti u skladu sa komunikativnim potrebama i teškoćama ciljnih učenika, koje je, što je moguće pre, potrebno osposobiti za samostalno učenje, u čemu veliku ulogu ima efikasna upotreba rečnika. U odnosu na učenike maternjeg jezika, učenike stranog jezika, koji strani jezik uče uglavnom samo u školi, nekoliko puta nedeljno (u Srbiji najčešće dva puta nedeljno po 45 minuta), odlikuje slabija sposobnost predviđanja i zaključivanja, odnosno slaba intuicija na stranom jeziku, zapažaju Ž. Binon i S. Verlend (Binon, Verlinde 2009: 42). Razvijanju navedenih sposobnosti umnogome doprinosi dobar izbor jednojezičnih rečnika, u početku najbolje učeničkih

(*dictionnaire d'apprentissage*)<sup>1</sup>, namenjenih neizvornim govornicima stranog jezika. Naime, učenici početnog i srednjeg nivoa obično koriste samo dvojezične rečnike, koji mogu biti praktično sredstvo za razumevanje tekstova, ali ne i sredstvo za razvijanje intuicije u ciljnom jeziku, koja obuhvata formulisanje hipoteza o značenju nepoznate reči (Surcouf 2010). Dvojezični rečnici nisu dovoljni ni za produkciju tekstova na stranom jeziku. Didaktizacija u učeničkim rečnicima čini ove rečnike dobrim prelaznim rešenjem (od dvojezičnog ka opštem jednojezičnom), budući da je rečnik definicija kontrolisan, a primeri su dati u kontekstu razumljivom učenicima stranog jezika, ali ne i lišenom elemenata kulture (što je često slučaj u dvojezičnim rečnicima). Učeničke rečnike karakterišu i napomene o upotrebi (*remarques/notes/notice d'usage*) pojedinih reči, koje mogu sadržati informacije ne samo semantičke, nego i morfološke, sintagmatske, paradigmske i pragmatičke prirode (Binon, Verlinde 2009: 44, 46, 52), najčešće nepostojeće u drugim rečnicima<sup>2</sup>, a neophodne u aktivnostima koje nisu samo receptivne. Uokvirene ili na neki drugi način istaknute, na početku ili kraju rečničkog članka, ove napomene treba da privuku učenikovu pažnju (Naudts in Binon, Verlinde 2009: 52) i preduprede moguće greške.

Jedan od didaktičara koji savetuje da se rano počne s korišćenjem jednojezičnog rečnika, Ž. P. Rober, naročito preporučuje učenički rečnik Žozete Re-Debov (Rey-Debove, *Dictionnaire du français – référence, apprentissage*, 1999), prilagođen nefrankofonim učenicima (Robert 2008: 66), adolescentima i odraslima. Učenicima i studentima francuskog jezika obraćaju se i D. Točanac, T. Dinić i J. Vidić *Francusko-srpskim rečnikom* (2017: VIII), te, prirodno, koriste i ovaj francuski izvor kao uzor u radu, ne izdvajajući, ipak, napomene o upotrebi iz rečničkog članka. Kao što se može videti u izvodu 1, osim izdvojene napomene o

<sup>1</sup> O učeničkim rečnicima v. Kostić-Tomović (2017: 249) koja ih definiše i navodi termine na nemačkom i engleskom jeziku (*Lernerwörterbuch, learner's dictionary*). S. Verlend, T. Selva i Ž. Binon zapažaju da ima svega pet francuskih učeničkih rečnika (Verlinde et al. 2009: 289), od kojih je prvi Gugenemov *Osnovni francuski rečnik* (Gougenheim, *Dictionnaire fondamental de la langue française*, 1958) reči i izraza koji se najčešće koriste u svakodnevnom govoru.

<sup>2</sup> Da bi vladao vokabularom, kako u receptivnim tako i u produktivnim aktivnostima, učenik, ističu Binon i Verlend, treba da: „poznaje značenje leksičkih jedinica ciljnog jezika (semantička dimenzija)”, zna kako se one kombinuju (sintagmatska dimenzija) i upotrebljavaju (pragmatička dimenzija), zna kako da ih razlikuje (paradigmska dimenzija) i organizuje (Binon, Verlinde 2009: 50).

upotrebi (s informacijom pragmatičke prirode)<sup>3</sup>, jednojezični učenički rečnik sadrži brojnije i bogatije primere. Na taj način učenik je više izložen stranom jeziku:

---

*Dictionnaire du français – référence, Француско-српски речник (2017)*  
*apprentissage (1999)*

---

**ADDITION** [adisjõ] n.f. **UNE ADDITION**  
**1.** Opération de calcul qui consiste à ajouter des nombres les uns aux autres. *120+30+12 est une addition.* → **plus.** *Elle fait une addition. Les quatre opérations de calcul sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division.* **2.** Ce que l'on doit payer au restaurant, au café. *Garçon, l'addition, s'il vous plaît! Je règle l'addition et nous partons.* **3.** L'ADDITION: action d'ajouter en mélangeant, dans une recette. *Ce jus de fruit est préparé sans addition de sucre.*

**REM.** Au café ou au restaurant, au moment de payer, on emploie le mot *addition*, mais à l'hôtel on emploie le mot *note*. Voir aussi **facture.**

---

**addition** [adisjõ] n.f. **1.** сабирање • *faire l'~* саб(и)рати **2.** рачун (у ресторану, кафеу) • *L'~, s'il vous plaît.* Молим вас, рачун. • *Régler l'~* платити (кафански) рачун **3.** додавање, додатак • *par ~* додавањем, тако што се дода • *sans ~ de sucre* без додатка шећера

Izvod 1. Članak u jednojezičnom učeničkom i u dvojezičnom rečniku

Uočava se i to da jednojezični rečnik sadrži i druge reči iz istog asocijativnog polja, a sve to doprinosi boljem memorisanju, kao i pravilnijoj upotrebi reči u aktivnostima produkcije. Asocijativna polja iz jednojezičnih rečnika doprinose i usvajanju kolokacija, naglašava M. Popović (2009: 168–169):

„Асоцијативна поља се користе и у једнојезичним речницима када се у оквиру чланка посвећеног једној речи наводе и друге речи које су у некој вези са дефинисаним појмом. Овај поступак је веома користан и због проблема колокација. Уз реч *décision* у речнику се наводи и глагол *prendre*, и тако се зна да се *донети одлуку* не преводи *\*apporter une décision* већ *prendre une décision*.”

Usvajanje kolokacija jedan je od ključnih problema u učenju stranog jezika, budući da „učenik može da погоди значење извесних колокација (у

---

<sup>3</sup> Uz neke druge reči, rečnik Ž. Re-Debov pruža i uokvirene napomene o lažnim prijateljima, a uz gramatičke termine – objašnjenja.

активностима рецепције) али не и да их употреби (у активностима продукције) уколико их раније није меморисао” (Брајовић 2021: 210), што значи да „неопходно је научити и ученике да стекну навику да приликом коришћења речника уочавају колокације” (Ibid.: 211), које су обично бројније у једнојеzičним реčницима.

### 3. METOD

Savremeni истраживачи указују на значајну улогу реčника у учењу страног језика, посебно издвајајући предности једнојеzičnih реčника. У даљем тексту испитujemo да ли се њихове препоруке препознају у удžбеничком материјалу. Применом дескриптивне и аналитичко-компаративне методе, односно експлоративно-interpretativnog поступка, на корпусу савремених удžбеника француског језика за средњу школу и додатног удžбеничког материјала издвајамо: (а) присуство и циљ активности које експлицитно позивају на употребу реčника, (б) присуство анализе реčничког чланка, (с) присуство анексних реčника и (д) врсте реčника који се предлажу ученицима (с посебним нагласком на једнојеziчне и ученичке реčнике).

У обзир узимамо удžбенике за средњу школу који се налазе у каталозима одобрених удžбеника Министарства просвете, науке и технолошког развоја, почев од 2012/13. школске године (с напоменом да се у каталозима налазе и удžбеници одобрени ранијих година), односно удžбенике који се користе у нашим школама, а објављени су у XXI веку (неколико наслова из XX века не уvršćujemo у овај корпус). Реč је о удžбеницима или удžбеничким комплетима (с радном свеском и/или приручником за наставнике) објављеним у Србији или Француској. У питању су следећи наслови: *Le français... j'aime !* за први и други разред (2007. и 2009), *Quoi de neuf ?* за трећи и за четврти разред (2012. и 2018), *Le Nouveau Taxi !* 2 и 3 (2009. и 2010) и *Belleville* 2 и 3 (2004. и 2005) – по два удžбеничка комплета који се углавном користе за четри године, *Version originale* на 4 нивоа (2011–2013). Корпус чине и удžбеници *Panorama de la langue française* 3 (1996) и *Nouveau Rond-Point Pas à Pas B1.2.* (2012), као и три наслова додатног материјала: *Jouer, communiquer, apprendre* (2002), *Le chemin des mots* (2004) и *Écritures créatives* (2011), које ученици могу да консултују у медијатеци Француског института у Београду.

Posle анализе резултата, указujemo на могуће наставничково поступање, у смислу коришћења добрих примера који се нуде у удžбеничком материјалу и didaktičкој литератури.

## 4. REZULTATI I DISKUSIJA

### 4.1. Rečnici u udžbeničkoj literaturi

Iz posmatranog i pobrojanog korpusa, izdvajamo dva udžbenika i jedan udžbenički komplet na četiri nivoa (A1–B2) u kojima ima elemenata koji nas u ovom radu zanimaju.

U udžbeniku srpskih autora za osmu godinu učenja i četvrti razred gimnazije – *Quoi de neuf* – učenicima se predlaže korišćenje rečnika, ali se ne eksplicira način rada, niti se predlažu konkretni rečnici. Predlaže se rad na porodici reči uz pomoć rečnika (Bošković Klос, Деспотовић Турчић, Маринковић 2018: 24), kao i traženje značenja pojedinih reči (Bošković Klос, Деспотовић Турчић, Маринковић 2018: 11, 57), uz uočavanje i porekla reči. Uz ovaj udžbenik ne postoji priručnik za nastavnike u kojem bi se, eventualno, mogle naći preporuke za rad s rečnikom.

Upotrebi rečnika posvećena je veća pažnja u adaptacijama udžbeničkih kompleta *Version originale* za srpske učenike francuskog jezika u gimnazijama i stručnim srednjim školama. Kroz ceo udžbenik *Version Originale 1* (namenjen učenicima prve godine učenja francuskog jezika) posebnim piktogramom sugerise se upotreba rečnika u aktivnostima koje učenika podstiču na jednostavnu produkciju na stranom jeziku (*Version Originale 1* 2011: 12, 23, 24, 26, 38, 50, 67, 79) ili na razumevanje značenja reči (*Version Originale 1* 2011: 73, 98). Ukazuje se, takođe, na skraćenice kojima se u rečniku označava rod imenica (*Version Originale 1* 2011: 12), ali se time i završava eksplicitno obučavanje učenika za korišćenje rečnika. U odgovarajućem pedagoškom priručniku podstiče se upotreba raznovrsnih rečnika: dvojezičnih, štampanih ili onlajn izdanja (u okviru prve jedinice, znači na samom početku učenja jezika) i jednojezičnih – *Petit Larousse illustré* i *Le Robert de poche*, s predlogom da se uporede dve definicije iz ovih rečnika (*Version Originale 1: Guide pédagogique*, Unité 7, str. 13). Već se u prvoj jedinici priručnika za nastavnike skreće pažnja na važnu činjenicu da rečnici sadrže brojne druge informacije pored semantičkih (*Version Originale 1: Guide pédagogique*, Unité 1, str. 8), ali se u samom udžbeniku ne predlažu aktivnosti kojima bi se učenici podstakli da te druge informacije prvo uoče u rečničkom članku, a zatim i samostalno traže u rečniku. Drugim rečima, nastavnik bi trebalo da osmisli rad i aktivnosti na razvijanju leksikografske kompetencije, na čiji se značaj ukazuje u priručniku. U priručniku za nastavnike udžbenika za petu i drugu godinu učenja francuskog (odnosno za prvi i drugi razred gimnazije i stručnih srednjih škola), *Version Originale 2*, takođe se podstiče upotreba jednojezičnih rečnika (*Version Originale 2: Guide pédagogique*, Unité 4, str. 12, 16),

traženjem definicija. Aktivnosti samog udžbenika nalikuju onim iz prve knjige, s tim što se uočava i jedna aktivnost konstituisanja porodica reči (*Version Originale 2* 2011: 82). Na porodici reči, uz pomoć rečnika, radi se i u udžbeniku *Version Originale 3* (2012: 101), dok poslednja, deveta jedinica sadrži tekst o neologizmima i ažuriranju rečnika *Le Petit Robert*, aktivnosti vezane za značenje i definicije reči, ali i one koje eksplicitno podstiču razmišljanje o sopstvenoj upotrebi rečnika (*Version Originale 3* 2012: 116), odnosno koje više podstiču razvijanje metakognitivnih učenikovih strategija nego leksikografske kompetencije. U priručniku za nastavnike, sada se predlažu rečnici *Le Petit Larousse* i *Le Petit Robert*, kao i onlajn izdanja rečnika (*Version Originale 3: Guide pédagogique*, Unité 9, str. 5) i opet se skreće pažnja na to da je potrebno da učenici u rečniku poznaju značenje skraćenica za rod, ali i broj i vrstu reči (*Version Originale 3: Guide pédagogique*, Unité 9, str. 6). U pedagoškom priručniku udžbenika *Version Originale 4*, kao dodatna aktivnost, predlaže se upotreba onlajn rečnika skraćenica koje se koriste u SMS porukama (*Version Originale 4: Guide pédagogique*, Unité 6, str. 7).

Još jedan savremeni udžbenik učenike barem delimično „vodi” kroz korišćenje rečnika – *Nouveau Rond-Point Pas à Pas B1.2*. Međutim, navedeni udžbenik se ne koristi u srednjim školama, jer se ne nalazi na spisku odobrenih udžbenika Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Kako se navodi na koricama ovog udžbenika, on vodi ka brzom sticanju autonomije i nudi „savete i strategije za bolje učenje”, između ostalog i aktivnostima koje učenika obučavaju i navikavaju da, na tom jezičkom nivou, prvenstveno koristi jednojezični rečnik (Flumian et al. 2012: 139). Pored eksplicitnih preporuka učenicima da praktikuju globalno razumevanje teksta i koriste rečnike kao što su *Le petit Robert* i *Le Larousse illustré*, te da sami predlože prevod reči ili izraza (u čemu vidimo nastojanje da se kod učenika razvija sposobnost zaključivanja), udžbenik sadrži i aktivnost kojom se od učenika traži da iz ponuđenog književnog teksta izdvoje deset reči, za njih predlože definiciju, a potom i prevod na maternji jezik (Flumian et al. 2012: 139). Data je i preporuka za obazrivo, neishitreno korišćenje dvojezičnog rečnika, stavljanjem naglaska na značaj konteksta u razumevanju (Ibid.): „...dobro pročitajte sve odrednice reči kako biste bili sigurni da prevod koji ćete izabrati zaista odgovara kontekstu”. U priručniku za nastavnike, na jednom mestu pronalazimo predlog da učenici u rečniku potraže antonime imenica i glagola koji bi im mogli biti korisni u traženoj usmenoj produkciji (*Nouveau Rond-Point Pas à Pas B1.2 : Guide pédagogique*, Unité 2, str. 9).

Više primera nalazimo u perifernom, dodatnom materijalu, uglavnom namenjenom višem jezičkom nivou.

Autori knjige *Le chemin des mots* pozivaju učenike da koriste jednojezične rečnike, te da, uz pomoć rečnika *Le Robert* (znači ponovo opšteg, a ne rečnika za učenje jezika) pronađu: poreklo i smisao reči, prvobitni i savremeni smisao (Dumarest, Morsel 2004: 11); značenje pojedinih zajedničkih imenica nastalih od vlastitih imena<sup>4</sup> (Ibid.: 24); porodicu reči, odnosno moguće prefikse i sufikse, uz datu pomoć u vidu broja i oblika mogućih osnova reči<sup>5</sup> (Ibid.: 78).

U zbirci ludičkih aktivnosti *Jouer, communiquer, apprendre* dva puta se predlaže konsultovanje rečnika. U „Iгри азбуке или rečnika” (*Jeu de l’alphabet ou du dictionnaire*), namenjenoj učenicima koji su francuski jezik učili najmanje pet godina (odnosno 400 sati<sup>6</sup>), potrebno je na papiru ispisati šest sledećih rubrika (kojima se mogu dodati i neke druge kategorije): Imena (*Prénoms*), Profesija ili zanimanje (*Profession ou métier*), Gradovi (*Villes*), Zemlje (*Pays*), Biljke (*Plantes*), Životinje (*Animaux*), a zatim ih, u ograničenom vremenskom periodu, ispuniti rečima koje počinju zadatim slovom (na primer: *Marie, médecin, Marseille, Madagascar, melon, mammouth*). Posle svake ispunjene rubrike, nastavnik dodeljuje po poen za pronađenu reč i tri poena za reč koju niko drugi nije pronašao. U nastavku ovog takmičarskog zadatka (gotovo identičnog edukativnoj društvenoj igri „Zanimljiva geografija”), nastavnik predlaže aktivnost kreativnog pisanja – sastaviti priču koja će sadržati šest pronađenih reči (Weiss 2002: 47). Kreativna, a manje zahtevna, jesta aktivnost nazvana „Napravite vaš rečnik!” (*Faites votre dictionnaire !*), namenjena učenicima koji francuski uče 200 do 400 sati (3–4 godine, odnosno 6–8 kod nas). Pošto su u rečniku pronašli definicije nekoliko nepoznatih reči, učenici treba da napišu za svaku reč po tri svoje definicije<sup>7</sup> (Weiss 2002: 106–107).

Upotrebu jednojezičnih rečnika u aktivnostima kreativnog pisanja, počev od nivoa B1, a podstaknutim igrama književnog pokreta „Ulipo”<sup>8</sup>, nalazimo i u zbirci

---

<sup>4</sup> Nalog i početak aktivnosti glase: „Répondez aux questions suivantes à l’aide du dictionnaire. 1. Louis de Béchamel était un financier et un gourmet très connu du XVIIIe siècle. Mais qu’est-ce qu’une béchamel ? ...”

<sup>5</sup> Nalog i početak aktivnosti glase: „À l’aide d’un dictionnaire, trouvez les familles des mots simples suivants : Clair; Long; Chant (2 bases : chant - ; cant - )...”

<sup>6</sup> S obzirom na činjenicu da naš Nastavni plan predviđa da se i prvi i drugi strani jezik uče sa po 2 časa nedeljno, 72 časa godišnje (68 u osmom razredu), to bi značilo da bi se ova aktivnost eventualno predložila učenicima pri kraju osme godine učenja francuskog.

<sup>7</sup> Na primer, učenik pronalazi definiciju „sreće” u rečniku (*Bonheur : Etat de parfaite satisfaction intérieure*), a zatim piše svoje tri definicije (*Le bonheur → c’est...; → c’est...; → c’est...*).

<sup>8</sup> Na francuskom *OuLiPo*, što je akronim za naziv *Ouvroir de littérature potentielle*, u prevodu „Radionica za potencijalnu književnost”.



*Écritures créatives*. U prvoj aktivnosti (*Littérature définitionnelle*), učenici u paru pišu po jednu jednostavnu rečenicu, čije će tri reči (na primer imenicu, glagol, pridev) drugi par zameniti njihovim definicijama, koje će pak ili potražiti u rečniku (i onda ih preformulisati) ili sami izmisliti (Bara, Bonvallet, Rodier 2011: 67). U toj novoj rečenici, podvlače se četiri reči, za koje neki drugi par piše definiciju, te se tako dobija nova, prilično duga i složena rečenica, u kojoj, kad se pročita, prvi par treba da prepozna početnu rečenicu. Cilj druge aktivnosti (*Abécédaire*) jeste kolektivno pisanje enciklopedijskog rečnika, „stvarnog, imaginarnog ili apsurdnog” (Ibid.: 68). Za svako slovo abecede, učenici biraju reč koja počinje tim slovom, za koju, u paru, daju što je moguće više komentara (objašnjavaju razloge izbora baš te reči, moguću polisemiju, citate, naslove knjiga, filmova ili pesama koje sadrže tu reč, i slično), prvo usmeno, zatim i pisano. Parovi potom razmenjuju napisane tekstove radi čitanja i korigovanja<sup>9</sup>, te se oni, u papirnom ili elektronskom obliku, čuvaju cele školske godine kako bi se od njih napravio enciklopedijski rečnik odeljenja. To je, takođe, zaključuju autori zbirke, „odličan način da se memoriše vokabular” (Ibid.).

Aktivnosti uočene u perifernom materijalu podsećaju na one koje predlaže udžbenik *Panorama 3*, s kraja prošlog veka, namenjen starijim adolescentima i odraslim učenicima koji su francuski jezik učili 250 sati (što bi odgovaralo današnjem nivou A2/B1), a koji je svakako potrebno navesti kao dobar primer mogućeg podsticanja učenika na korišćenje rečnika. Na njegovom početku, predlaže se pisanje (i ilustrovanje) jednog ili više rečničkih članaka, prvo jezičkog, a zatim i „ličnog i originalnog” (Girardet, Frérot 1996: 12), koji bi oponašao ponuđene modele nekoliko neobičnih, maštovitih i duhovitih rečničkih članaka, pod nazivom „izmaštani rečnik” (*dictionnaire fantaisiste*), „rečnik otrcanih misli<sup>10</sup>” (*dictionnaire des idées reçues*), „rečnik uspomena” (*dictionnaire des souvenirs*). To znači da se učenik podsticanjem kreativnog pisanja dodatno motiviše da koristi rečnike (jer, osim što bi trebalo da bude zabavno, ono i ukazuje na višestruke uloge rečnika), ali pre svega da obrati pažnju na strukturu rečničkog članka u kojem treba da uoči elemente kao što su „etimologija reči; različito pisanje reči tokom vekova; različita značenja reči; književni citati; različiti izrazi u kojima se pojavljuje reč iz odrednice”, kao i izraze koji se ne mogu bukvalno prevesti na maternji jezik (Girardet, Frérot 1996: 12).

Strani udžbenici (početnog) nivoa A, u cilju ostvarenja plurilingvalne komeptencije kao jednog od opštih ciljeva referentne publikacije za savremeno

<sup>9</sup> Za korigovanje bi učenicima takođe trebalo ponuditi da koriste rečnike, o čemu će biti reči u sledećem poglavlju.

<sup>10</sup> Tako je, inače, kod nas prevedeno Floberovo istoimeno delo.

učenje/nastavu stranog jezika – *Zajedničkog evropskog okvira: učenje, nastava, ocenjivanje* (2001)<sup>11</sup>, najčešće sadrže višejezične aneksne rečnike (francusko-engleski-španski-portugalski, a onda, u zavisnosti od rečnika, još i nemački, grčki, italijanski). U njima su popisana samo značenja reči i izraza koja se pojavljuju u kontekstima tekstova i aktivnosti iz udžbenika, ponekad samo značenje iz prvog pojavljivanja u udžbeniku. Transparentne reči najčešće se ne uvršćuju u rečnik. Uobičajeno je da ispred rečnika stoji popis korišćenih skraćenica. Osim višejezičnog rečnika, udžbenik *Le Nouveau Taxi ! 2*, namenjen nivou A2, ima i tematski rečnik, samo na francuskom, s odrednicama kao što su „ishrana”, „kultura”, „obrazovanje”, itd., čija je funkcija, ističu autori, da olakša memorisanje reči i da pospeši njihovo aktivno učenje (Menand 2009: 107), ali nema ponuđenih aktivnosti koje će se jasno dovesti u vezu s rečnikom i njegovom funkcijom. U sledećoj knjizi istog udžbenika, *Le Nouveau Taxi ! 3*, nema nikakvog rečnika, kao ni u drugim stranim udžbenicima nivoa B, što ukazuje na želju autora da učenike podstaknu na samostalno korišćenje rečnika.

Dvojezične aneksne rečnike nalazimo u udžbenicima domaćih autora – *Le français... j'aime !* (prvi i drugi razred) i *Quoi de neuf ?* (treći i četvrti razred), dok *Version originale* ne sadrži rečnik.

Analiza udžbeničkog materijala pokazuje da se rečnik pominje u jednom savremenom srednjoškolskom udžbeniku domaćih autora, da neke smernice za korišćenje rečnika pruža udžbenik koji bi se mogao koristiti u vanškolskom učenju/nastavi na nivou B1 (jer za školsku nastavu nije odobren), da udžbenički komplet *Version originale* na četiri nivoa podstiče upotrebu rečnika, a da podsticajnije i raznovrsnije predloge sadrži dodatni materijal. Učenici se, međutim, ni na jednom mestu ne upućuju na korišćenje učeničkih rečnika, niti se predlaže detaljna analiza rečničkih članaka (kao što je to urađeno u udžbeniku *Panorama 3* iz 1996). Kada se u aktivnostima predlaže korišćenje rečnika, dvojezičnih ili opštih jednojezičnih, to je uglavnom radi semantizacije, rada na porodici ili etimologiji reči. Budući da predložene aktivnosti ne podstiču otkrivanje i drugih informacija koje rečnik pruža prilikom učenja stranog jezika, udžbenici za francuski kao strani jezik koje trenutno koriste učenici srednjih škola u Srbiji ne doprinose dovoljno razvoju veštine upotrebe rečnika<sup>12</sup>, čak ni aneksnih rečnika koje mnogi udžbenici sadrže. Stiče se utisak da je

---

<sup>11</sup> Prevod dokumenta *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) objavljen je u Crnoj Gori pod nazivom *Zajednički evropski okvir: učenje, nastava, ocenjivanje* (2003). O pominjanju rečnika u ovoj publikaciji v. Grabowska (2016).

<sup>12</sup> Isto zapažanje iznosi i J. Kostić-Tomović vezano za udžbeničke komplete za nemački, u školskoj i vanškolskoj nastavi u Srbiji (2017: 24).

postojanje dvojezičnih aneksnih rečnika u domaćim udžbenicima, namenjenim čak i adolescentima koji francuski jezik uče više od četiri godine, prevashodno motivisano komercijalnim razlogom. Ukoliko već postoje, bilo bi bolje kad bi sadržali čitave rečenice-primere, a ne samo izolovane reči (onako kako je to uglavnom urađeno u pomenutom *Francusko-srpskom rečniku* iz 2017. godine)<sup>13</sup>, kao i poneku napomenu o upotrebi. S druge strane, pojedinim prevodima iz udžbeničkih rečnika, izvedenim iz, najčešće, savremenih tekstova, leksikografi bi mogli dopuniti standardne dvojezične rečnike u upotrebi.

#### 4.2. Predlozi aktivnosti u funkciji podsticanja leksikografskih navika

Kako bi učenici stekli naviku da koriste rečnik/e, „naročito da ga/ih koriste često” (Cavalla et al. 2010: 38), važno je, između ostalog, eksplicitno objasniti kako „efikasno čitati članak”, naglašavaju Baron i Bertran (Baron, Bertrand 2012: [1]), što bi značilo da bi bilo dobro da se učenicima već u udžbenicima nivoa A2, ili najkasnije B1, pokaže struktura članka u nekom jednojezičnom rečniku. Ovo je urađeno u pomenutom udžbeniku objavljenom pre dvadeset pet godina – *Panorama 3*. U nedostatku takve didaktičke aparature u samom udžbeniku, a nedostatak smo ustanovili pregledom savremene udžbeničke literature dostupne srpskim učenicima, nastavnik može i sam da izabere rečničke članke za analizu, imajući na umu konkretnu grupu učenika koju ima pred sobom. Engelberg i Lemnicer naglašavaju da prilikom razvijanja leksikografske korisničke kompetencije „treba poći od konkretnih jezičkih problema i tako upoznavati učenike sa funkcijom i strukturom rečnika, dok vežbe u kojima je upotreba rečnika sama sebi svrha treba izbegavati” (Engelberg-Lemnitzer u Kostić-Tomović 2017: 22). Nastavnik francuskog jezika mogao bi, na primer, da počne od glagola *aider*, budući da izbor predloga uz ovaj glagol srpskim učenicima često predstavlja problem, to jest da objasni upravo taj rečnički članak i da učenicima skrene pažnju na to da je uvek dobro proveriti u rečniku sintaksičku konstrukciju reči<sup>14</sup>. Učenici bi, najpre, posmatrali članak koji se odnosi na glagol: polazni rečnički oblik,

<sup>13</sup> Nešto slično primećeno je u udžbeniku *Francuski jezik za I razred srednje škole* (Kostić, Perret 1995) za prvu godinu učenja, koji ne sadrži uobičajeni francusko-srpski aneksnii rečnik nego prevod reči u kontekstu, odnosno prevod čitavih rečenica, sa izgovorom (fonetskom transkripcijom) i bez gramatičkih oznaka i kvalifikatora.

<sup>14</sup> Naveli smo primer glagola, ali to mogu biti i pridevi i imenice, za koje Verlend, Binon i Selva (Verlind, Binon, Selva 2006: 88) navode tri primera (*bon en qqch.*, *apte à faire qqch.*, *l’approvisionnement en qqch.*), uz zapažanje da se informacije o sintagmatskim odnosima u rečnicima obično pronalaze samo implicitno, u primerima, osim oznake da su glagoli neprelazni ili prelazni (direktno i indirektno).

izgovor, gramatičku oznaku, definiciju i primere. U Izvodu 2, primetićemo da je u ovom slučaju srpskim učenicima korisniji dvojezični rečnik, budući da se u njemu nalazi primer koji jasnije ukazuje na nepostojanje predloga iza glagola u značenju „pomoći (nekome)”, što će, u drugoj etapi rada s rečnikom, omogućiti zamenu imenice odgovarajućom zamenicom, u čijoj upotrebi učenici upravo i greše, pod uticajem maternjeg jezika.

---

*Dictionnaire du français – référence, apprentissage* (1999)      *Француско-српски речник* (2017)

---

**AIDER** [ede] verbe [conjugaison 1a]

I. Apporter son aide à qqn en joignant ses efforts aux siens. *Prenez ma main, je vais vous aider à vous relever. Pouvez-vous m'aider ? Aidez-moi ! Je vais t'aider à finir la vaisselle. Vos conseils m'ont beaucoup aidée.*

II. Verbe pronominal S'AIDER  
DE : se servir de. *Elle s'est aidée de ses mains pour grimper sur le rocher. J'ai dû m'aider du dictionnaire pour trouver l'orthographe de ce mot.*

**aider** [ede] v. tr. помоћи, помагати • ~ *qqn à faire qqch* помагати неком да уради нешто • *Je vais ~ ma grand-mère à traverser la rue.* Помоћи ћу баки да пређе улицу. ◇ v. tr. ind. допринети • ~ *au succès d'une entreprise* допринети успеху предузећа ◇ *s'~* потпомогнути се, припомогнути се, помагати се • *s'~ de ses mains* потпомоћи се рукама.

---

Izvod 2. „Problematicni” glagol *aider* u (štampanom) učeničkom jednojezičnom i dvojezičnom rečniku

Usledili bi jezički zadaci, u zavisnosti od jezičkog nivoa učenika, recimo: u primeru iz članka *Je vais aider ma grand-mère à traverser la rue* zameniti imenicu *grand-mère* zamenicom; objasniti slaganje participa perfekta u primeru *Vos conseils m'ont beaucoup aidée*; ispraviti u rečenicama koje nastavnik predloži (možda iz učeničkih radova) greške u glagolskoj konstrukciji, što bi trebalo – smatraju Baron i Bertran (Baron, Bertrand 2012: [2]) – da podstakne učenika da obraća više pažnje na tu vrstu grešaka u svojim pisanim radovima. Učenicima je potrebno razviti i naviku da koriste rečnike prilikom rada na proveru ispravnosti sopstvenih pisanih radova.

U didaktičkoj literaturi frankofonih autora pronalazimo sledeće predloge aktivnosti kojima bi se učenici ohrabрили da koriste jednojezične rečnike, osposobili za njihovo korišćenje i uvideli kakve informacije u kom rečniku mogu da pronađu<sup>15</sup>:

- izrada sopstvenog rečnika, s kontekstualizovanom upotrebom reči (Tréville, Duquette 1996: 123–124; Cuq, Gruca 2013: 409);
- traženje u rečniku značenja nepoznatih reči (Cavalla et al. 2010: 99) i porodice reči (Cavalla et al. 2010: 203–204);
- kreiranje karte proučavanja reči (koja sadrži nepoznatu reč u rečenici u kojoj je viđena, zatim podatke iz rečnika – definiciju, po jedan sinonim i antonim koji odgovaraju kontekstu, porodicu reči, sopstveni primer rečenice koja bi sadržala tu reč) i kolektivna aktivnost kreiranja veb-glosara<sup>16</sup> (Baron, Bertrand 2012: [3–6]);
- traženje određene reči ili izraza u dva jednojezična rečnika i jednom dvojezičnom i uočavanje razlika u količini i vrsti informacija (Tréville, Duquette 1996: 127–128).

U vezi sa poslednjim predlogom, nastalim pre četvrt veka, smatramo da bi korisno bilo ponuditi učenicima i poređenje rečničkih članaka posvećenih istoj odrednici uzetih iz jednog opšteg i jednog učeničkog jednojezičnog rečnika. Na taj način učenici bi uvideli da je odlika prvog članka iscrpnost (s čestim primerima iz književnih tekstova), a drugog rečničkog članka jednostavnost. Učenicima bi trebalo predstaviti i članak iz nekog internetskog rečnika, budući da su oni učenicima najdostupniji. Prikazom rečničkih članaka iz opšteg i internetskog rečnika u Izvodu 3, dopunićemo, zapravo, prethodni Izvod 2. Uz napomenu da bi se učenicima prikazali celi članci, u ovom tekstu ćemo ih skratiti – u prvom prikazujemo samo početni deo, posvećen glagolu, a izostavljamo ostatak koji sadrži porodicu reči (*aider*, *aide*, *aideau*, *aide-mémoire*,

<sup>15</sup> Kad je reč o nefrankofonim autorima, pozivajući se na K. Končarević i B. Stankovića, Pavlović-Šajtinac iznosi predloge vežbanja koja bi učenike ruskog jezika usmerila na korišćenje školskog rečnika pre svega (Павловић-Шајтинац 2016: 60–63), ali koja se svakako mogu prilagoditi i učenju drugih stranih jezika, jednako kao i predlozi koje Kostić-Tomović navodi iz jedne radne sveske za nemački jezik (Kostić-Tomović 2017: 24).

<sup>16</sup> Nastavnik iz teksta koji je izabrao za čitanje pravi listu reči ili izraza koji mogu predstavljati problem učenicima; svaki učenik bira po jednu reč koju će obraditi po zadatom modelu – traženi elementi su gramatička kategorija, rod i broj, postupak građenja reči, značenje elemenata ili afiksa koji čine reč, moguća značenja i reči iste porodice; učenici prilikom prvog čitanja rade na globalnom razumevanju teksta, a ako posle drugog čitanja ne poznaju neku reč, konsultuju „članak” koji je uradio neki njihov drug, i vrednuju ga, govoreći koliko im je pomogao u razumevanju reči.

*entraider* (s'), *entraide*, *sous-aide*); u drugom, u kojem nema transkripcije, ali se može čuti izgovor, ostavljamo definicije, izraze i napomenu o upotrebi glagolskih konstrukcija, uvedenu naslovom „Teškoće”, a izostavljamo sinonime, antonime, homonime i citate.

---

*Lexis Larousse de la langue française* (2002)

Larousse.fr<sup>17</sup>

**AIDER** [ede] v. tr. (lat. *adjutare* ; 1080). *Aider quelqu'un à* (et l'inf.), *dans* (et un nom), joindre ses efforts aux siens afin d'agir dans une circonstance donnée : *Quelqu'un qui nous guide, qui nous aide à voir clair en nous-même* (Aragon). *Il a besoin d'être aidé dans ce travail.* (syn. ÉPAULER, SECONDER, SECOURIR). *Les entreprises ont dû être aidées par l'État* (syn. SOUTENIR, SUBVENTIONNER). *Peu à peu, l'exemple aidant, les mêmes auditeurs se décidèrent à entrer* (Camus). ◇ v. tr. ind. *Aider à une chose*, la faciliter : *La présence de ces personnalités dans le comité de patronage aidera à la réussite de notre projet* (syn. CONTRIBUER À, FAVORISER). Ces notes aident à la compréhension du texte. ◇ **s'aider** v. pr. *S'aider d'une chose*, s'en servir, en tirer parti : *Il s'aide uniquement de ses mains pour grimper à la corde. S'aider d'un dictionnaire pour traduire un texte. Aide-toi, le ciel t'aidera.* [...]

**aider**

verbe transitif

(ancien français *aidier*, du latin *adjutare*)

DÉFINITIONS

Apporter son concours à quelqu'un, joindre ses efforts aux siens dans ce qu'il fait ; lui être utile, faciliter son action, en parlant de quelque chose : *Aider un ami à surmonter ses difficultés.*

Apporter un soutien financier à quelqu'un, à une entreprise : *Ces subventions doivent aider les industries en difficulté.*

EXPRESSIONS

*Ça aide*, expression familière indiquant que quelque chose est important, sert beaucoup.

*La fatigue, le temps, etc., aidant*, du fait de la fatigue, grâce au temps, etc.

[...]

DIFFICULTÉS

CONSTRUCTION

*Aider qqn* : construction courante

REMARQUE

*Aider à qqn* est une tournure littéraire, courante à l'époque classique, mais aujourd'hui sortie de l'usage. « *Aucun n'aide aux chevaux à se tirer d'affaire.* » (La Fontaine)

[...]

---

Izvod 3. „Problematični” glagol *aider* u (štampanom) opštem jednojezičnom i onlajn rečniku

Na osnovu navedenog primera obrade reči u onlajn rečniku, zaključujemo da bi upravo ovaj rečnik najviše odgovarao potrebama srpskih učenika koji uče

---

<sup>17</sup> Konsultovano 17. 1. 2021. na: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/aider/1846>

francuski jezik, odnosno da on nudi objašnjenje za upotrebu glagola „pomoći (nekome)”, s primerom, u istaknutoj napomeni, uz sve druge korisne i pregledno date informacije, kao i izuzetno značajnu mogućnost besplatnog i lako dostupnog korišćenja. Poželjno je, naravno, da nastavnik predloži referentne onlajn rečnike, na primer Larusov i Roberov rečnik (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>; <https://dictionnaire.lerobert.com/>), a za naprednije učenike/studente francuskog jezika i najznačajniji rečnik XX veka – *Trésor de la langue française* (<http://atilf.atilf.fr/tlfi.htm>), kao i Akademijin rečnik (<http://www.academie-francaise.fr/>).

## 5. ZAKLJUČAK

Najznačajniji zadatak savremenog nastavnika stranog jezika jeste osposobljavanje učenika za samostalni rad, što se, između ostalog, postiže podsticanjem upotrebe rečnika. Pregledom savremenih udžbenika za francuski jezik za srednju školu u Srbiji, došli smo do zaključka da oni ne doprinose dovoljno razvoju veštine upotrebe rečnika, ali i da se iz dodatnog materijala, uglavnom namenjenom višem jezičkom nivou, mogu izdvojiti i učenicima prilagoditi pojedine aktivnosti koje traže i upotrebu rečnika. U udžbeničkoj literaturi pomenuti dvojezični i, najčešće, opšti jednojezični rečnici (nažalost nikada učenički) najčešće imaju ulogu pomoćnog sredstva u semantizaciji. Obično se učenici podstiču da traže definicije u rečniku, a zatim i da samostalno definišu (semantizuju na ciljnom jeziku), na kraju, ponekad, i da prevode. Nismo pronašli nijednu aktivnost kojom se analizira struktura rečničkog članka, a potom predlaže i njegovo pisanje (pisanje ne samo definicije, nego celog članka, s primerima i kolokacijama); takve aktivnosti ukazale bi i na informacije koje nisu samo semantičke prirode, a dragocene su ne samo za učenje reči i aktivnosti recepcije, nego i za produkciju, ali i važnu etapu provere sopstvenih pisanih radova, kojom se kod učenika razvijaju metakognitivne strategije, neophodne u samostalnom radu. Nismo pronašli ni aktivnosti koje bi kod učenika razvijale naviku da u rečniku uočavaju kolokacije, niti se u adaptacijama udžbeničkog kompleta *Version originale* ili udžbenicima domaćih autora vodi računa o teškoćama srpskih učenika tako što bi se one pokušale otkloniti efikasnom analizom ciljanih rečničkih članaka i odgovarajućim propratnim vežbama. U dodatnom materijalu uočili smo, međutim, traganje za motivišućim načinima da se kod učenika stvori navika korišćenja rečnika – predlaganjem igara i kreativnog pisanja, pri čemu upotreba rečnika nije „sama sebi svrha”, kao i predlaganje kolaborativnog stvaranja rečnika. Nastavnik stoga ima veoma značajan zadatak da, polazeći od jezičkih potreba i

teškoća svojih učenika, nadomesti uočene nedostatke udžbenika, da iz priručnika za nastavnike i dodatnog materijala iskoristi poneki predlog, istovremeno razvijajući kod svojih učenika svest o značaju samostalnog korišćenja rečnika, neizostavnog sredstva u celoživotnom učenju jezika.

U nastavu francuskog jezika u našim školama neophodno je, takođe, više uključiti jednojezične rečnike, što ne znači da dvojezične treba isključiti iz procesa učenja, između ostalog i zato što ponekad sadrže informacije koje su upravo relevantne za učenike za koje su primeri birani i prevedeni. Autori dvojezičnih rečnika neretko poznaju teškoće učenika, kao što je nedovoljno vladanje kolokacijama ili sintaksičkim konstrukcijama (informacije sintagmatske prirode), ili upotreba reči adekvatna komunikativnoj situaciji (pragmatička informacija). Drugim rečima, nastavnik treba da stimuliše upotrebu različitih tipova rečnika, možda najviše pojedinih, lako dostupnih onlajn rečnika, onih s kvalitetnim opisom, što znači rečničkim člancima u kojima se stavlja akcenat na uočene teškoće učenika pri učenju i savladavanju stranog jezika.

## LITERATURA

- Baron, A., Bertrand, J. (2012). Utiliser le dictionnaire monolingue en classe de langue. Pristupljeno 16. 1. 2020. URL : <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/utiliser-le-dictionnaire-monolingue-en-classe-de-langue/>> .
- Binon, J., Verlinde, S. (2009). La contribution de la lexicographie pédagogique du français langue étrangère ou seconde (FLES) à la lexicographique du français langue maternelle (FLM), in *Pour l'amour des mots. Glanures lexicales, dictionnairiques, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*, Textes réunis par M. Willems (Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis): 39–59.
- Брајовић, Ј. (2021). *Комуникативно-акциони модел наставе француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет Универзитета. [Brajović, J. (2021). *Komunikativno-akcioni model nastave francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta].
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D., Richou, C. (2010). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.



- Grabowska, M. (2016). Les dictionnaires dans l'apprentissage du FLE en Pologne: état des lieux, in *Acta Universitatis Wratislaviensis, Romanica Wratislaviensia*, LXIII: 53–67.
- Kostić-Tomović, J. (2017). *Savremena nemačka leksikografija*. Beograd: FOCUS – Forum za interkulturnu komunikaciju.
- Павловић-Шајтинац, М. (2016). Лексикографија школских речника руског језика у српској и хрватској говорној и социокултурној средини [докторска дисертација] Приступљено 14. 2. 2020. URL: <<http://phaidrabg.bg.sc.rs/o:12723>> [Pavlović-Šajtinac, M. (2016). *Leksikografija školskih rečnika ruskog jezika u srpskoj i hrvatskoj govornoj i sociokulturnoj sredini* [doktorska disertacija] Приступљено 14. 2. 2020. URL: <<http://phaidrabg.bg.sc.rs/o:12723>>]
- Поповић, М. (2009). *Лексичка структура француског језика: морфологија и семантика*. Београд: Завод за удџбенике. [Popović, M. (2009). *Leksička struktura francuskog jezika: morfologija i semantika*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Surcouf, Ch. (2010). Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ? Приступљено 10. 1. 2020. URL: <<http://journals.openedition.org/apliut/982>>.
- Tréville, M.-C., Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette FLE.
- Verlinde, S., Binon, J., Selva, T. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française* 150: 84–98.
- Verlinde, S., Selva, T., Binon, J. (2009). La Base lexicale du français (BLF) : de la lexicographie de l'apprentissage à l'environnement d'apprentissage, in *Le dictionnaire maître de langue: Lexicographie et didactique*, éd. M. Heinz (Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur): 289–306.
- Vidić, J. (2014). Rečnik u nastavi francuskog jezika za akademske potrebe. *Komunikacija i kultura online* 5: 102–131.

#### LEKSIKOGRAFSKI IZVORI

- Dico en ligne Le Robert*. Приступљено 17. 1. 2021. URL: <<https://dictionnaire.lerobert.com/>>
- Dictionnaire de l'Académie française*. Приступљено 17. 1. 2021. URL: <<http://www.academie-francaise.fr/>>

- Dictionnaire Français en ligne – Larousse*. Pristupljeno 17. 1. 2021. URL: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>>
- Lexis Larousse de la langue française* (2002). Paris : Larousse.
- Rey-Debove, J. (1999). *Dictionnaire du français – Référence/Apprentissage*. Paris : Dictionnaires Le Robert et Clé International.
- Точанац, Д., Динић, Т., Видић, Ј. (2017). *Француско-српски речник*. Београд: Завод за уџбенике. [Тоџанац, Д., Динић, Т., Видић, Ј. (2017). *Francusko-srpski rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Trésor de la Langue Française informatisé*. Pristupljeno 17. 1. 2021. URL : <http://atilf.atilf.fr/tlfi.htm>

## UDŽBENICI I UDŽBENIČKI KOMPLETI

- Бошковић Клос, С., Деспотовић Ђурчић Т., Јовановић, В. (2012). *Quoi de neuf ?*, француски језик за 3. разред гимназије: уџбеник и радна свеска. Београд: Завод за уџбенике. [Bošković Klos, S., Despotović Ćurčić T., Jovanović, V. (2012). *Quoi de neuf ?*, francuski jezik za 3. razred gimnazije: udžbenik i radna sveska. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Бошковић Клос, С., Деспотовић Ђурчић Т., Маринковић, С. (2018). *Quoi de neuf: француски језик за 4. разред гимназије: уџбеник и радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике. [Bošković Klos, S., Despotović Ćurčić T., Marinković, S. (2018). *Quoi de neuf: francuski jezik za 4. razred gimnazije: udžbenik i radna sveska*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Gallier, Th., Grand-Clément, O. (2004). *Belleville 2: méthode de français*. Paris : CLE International/Sejer.
- Grand-Clément, O., Volte, A., Gallier, Th., Moore, V. (2005). *Belleville 3: méthode de français*. Paris : CLE International/Sejer.
- Гудурић, С., Баратовић, Ж., Топољски, А. (2007). *Le français... j'aime !*: француски језик за I разред средње школе (гимназије и средње стручне школе): I страни језик. Београд: Завод за уџбенике. [Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2007). *Le français... j'aime !*: francuski jezik za I razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole): I strani jezik. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Гудурић, С., Баратовић, Ж., Топољски, А. (2007). *Le français... j'aime !*: француски језик за I разред средње школе (гимназије и средње стручне школе): радна свеска: I страни језик. Београд: Завод за уџбенике. [Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2007). *Le français...*

- j'aime !*: francuski jezik za I razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole): radna sveska: I strani jezik. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Гудурић, С., Баратовић, Ж., Топољски, А. (2009). *Le français... j'aime ! 2*: француски језик за II разред средње школе (гимназије и средње стручне школе): I страни језик. Београд: Завод за уџбенике. [Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2009). *Le français... j'aime ! 2*: francuski jezik za II razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole): I strani jezik. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Гудурић, С., Баратовић, Ж., Топољски, А. (2009). *Le français... j'aime ! 2*: француски језик за II разред средње школе (гимназије и средње стручне школе): радна свеска: I страни језик. Београд: Завод за уџбенике. [Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2009). *Le français... j'aime ! 2*: francuski jezik za II razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole): radna sveska: I strani jezik. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Flumian, C., Labascoule, J., Priniotakis, S., Royer, C., Conseil pédagogique et révision Puren, Ch. (2012). *Nouveau Rond-Point Pas à Pas B1.2*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Girardet, J., Frérot, J.-L. (1996). *Panorama de la langue française 3: méthode de français*. Paris : CLE International.
- Костић, В., Perret, М. (2003). *Француски језик за I разред средње школе други страни језик – прва година учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Kostić, V., Perret, M. (2003). *Francuski jezik za I razred srednje škole drugi strani jezik – prva godina učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Menand, R., avec la participation d'A. Berthet et de V. Kizirian. (2009). *Le Nouveau Taxi ! 2: méthode de français*. Paris : Hachette Livre.
- Menand, R., Johnson, A.-M., avec la collaboration d'A. Berthet, N. Hirschsprung et de F. Kite. (2010). *Le Nouveau Taxi ! 3 : Méthode de français*. Paris : Hachette Livre.
- Nouveau Rond-Point Pas à Pas B1.2 : Guide pédagogique*. Paris : Éditions Maison des langues. Pristupljeno 7. 7. 2021. URL: <[https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/nouveau\\_rond\\_point\\_pas\\_a\\_pas\\_4/course\\_modules/ressources?group\\_id=&expanded\\_ids%5B%5D=4e35abb6-4fdb-49f3-9fca-7cdb9cf2db7c](https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/nouveau_rond_point_pas_a_pas_4/course_modules/ressources?group_id=&expanded_ids%5B%5D=4e35abb6-4fdb-49f3-9fca-7cdb9cf2db7c)>
- VERSION Originale 1 : француски језик: уџбеник и радна свеска за први разред гимназија и стручних средњих школа (прва година учења) / [приредила] Б. Николић. (2011). Београд: Klett. [VERSION Originale 1 : francuski jezik: udžbenik i radna sveska za prvi razred gimnazija i stručnih*

*srenjih škola (prva godina učenja) / [priredila] B. Nikolić (2011). Beograd: Klett].*

*VERSION Originale 1 : guide pédagogique. Paris : Éditions Maison des langues. Pristupljeno 7. 7. 2021. URL: [https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-1/course\\_modules/ressources?group\\_id=&expanded\\_ids%5B%5D=e5232f84-6ed6-43dc-b0a7-807ae313ea62](https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-1/course_modules/ressources?group_id=&expanded_ids%5B%5D=e5232f84-6ed6-43dc-b0a7-807ae313ea62)*

*VERSION Originale 2 : méthode de français: niveau 2: француски језик: уџбеник и радна свеска за први разред гимназија и стручних средњих школа (пета година учења): и други разред гимназија и стручних средњих школа (друга година учења) / [ауторке адаптације] J. Међедовић, А. Никодијевић (2011). Beograd: Klett. [VERSION Originale 2 : méthode de français: niveau 2: francuski jezik: udžbenik i radna sveska za prvi razred gimnazija i stručnih srednjih škola (peta godina učenja): i drugi razred gimnazija i stručnih srednjih škola (druga godina učenja) / [autorke adaptacije] J. Međedović, A. Nikodijević. (2011). Beograd: Klett].*

*VERSION Originale 2 : Guide pédagogique. Paris: Éditions Maison des langues. Pristupljeno 7. 7. 2021. URL: [https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-2/course\\_modules/ressources?group\\_id=&expanded\\_ids%5B%5D=2f51b5e7-f031-40b7-957b-c1d1016db1d4](https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-2/course_modules/ressources?group_id=&expanded_ids%5B%5D=2f51b5e7-f031-40b7-957b-c1d1016db1d4)*

*VERSION Originale 3 : француски језик: [niveau 3]: уџбеник и радна свеска за 2. разред гимназија и средњих стручних школа (шеста година учења) и 3. и 4. разред гимназија и средњих стручних школа (трећа и четврта година учења) / [ауторке адаптације] Д. Милошевић, М. Милановић (2012). Beograd: Klett. [VERSION Originale 3 : francuski jezik: [niveau 3]: udžbenik i radna sveska za 2. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (šesta godina učenja) i 3. i 4. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (treća i četvrta godina učenja) / [autorke adaptacije] D. Milošević, M. Milanović (2012). Beograd: Klett].*

*VERSION Originale 3 : Guide pédagogique. Paris: Éditions Maison des langues. Pristupljeno 7. 7. 2021. URL: [https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-3/course\\_modules/ressources?group\\_id=&expanded\\_ids%5B%5D=331d5884-6ed1-4be4-8e33-926e21a6ba25](https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-3/course_modules/ressources?group_id=&expanded_ids%5B%5D=331d5884-6ed1-4be4-8e33-926e21a6ba25)*

*VERSION Originale violet : француски језик: ниво 4: уџбеник и радна свеска за 3. и 4. разред гимназија (први страни језик) / [ауторке адаптације] Д.*

Милошевић, М. Милановић. (2012). Београд: Klett. [*VERSION Originale violet : francuski jezik: nivo 4: udžbenik i radna sveska za 3. i 4. razred gimnazija (prvi strani jezik) / [autorke adaptacije] D. Milošević, M. Milanović (2012). Београд: Klett].*

*VERSION Originale 4 : Guide pédagogique.* Paris: Éditions Maison des langues. Pristupljeno 7. 7. 2021. URL: [https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-4/course\\_modules/ressources?group\\_id=&expanded\\_ids%5B%5D=3fc4e948-34d6-4835-b53a-68a85710fe93](https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/version-originale-4/course_modules/ressources?group_id=&expanded_ids%5B%5D=3fc4e948-34d6-4835-b53a-68a85710fe93)

Volte, A. (2004). *Belleville 2 : cahier d'exercices.* Paris : CLE International/Sejer.

#### DODATNI MATERIJAL

Bara, S., Bonvallet, A.-M., Rodier, Ch. (2011). *Écritures créatives.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dumarest, D., Morsel, M.-H. (2004). *Le chemin des mots.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre.* Paris : Hachette.

Jelena Brajović  
University of Belgrade  
Faculty of Philology, Department of Romance Studies

#### DEVELOPING LEXICOGRAPHIC COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

##### *Summary*

The most important task of a modern foreign language teacher is to make students as autonomous as possible. This is achieved by, among other things, encouraging students to use dictionaries. Many students need to be explicitly told about the multiple benefits of dictionary use, i.e. they need to be trained to use various types of information in a variety of dictionaries. The paper aims to show that a teacher has a unique role in developing lexicographic competence. It also aims to offer teachers some guidelines for work, mainly derived from the didactic literature. The author summarized the vital role of the teacher after analyzing the role of dictionaries in textbook literature available to French language students in Serbia. By reviewing secondary school textbooks, the author realized that they do not contribute enough to the development of dictionary usage skills, while additional material can be used to adapt a particular dictionary through required activities for students. In the textbook literature, the mentioned bilingual and, most often, general monolingual dictionaries (unfortunately never learner's dictionaries) play the role of a semanticization

aid. We failed to find any activities that would indicate information that is not only semantic in nature. Therefore, starting from the language needs and difficulties of their students, the teacher has an essential task to compensate for the shortcomings perceived in textbooks and to use some suggestions from additional material (such as collaborative dictionary creation or creative writing using a dictionary), while developing in students awareness of the importance of the autonomous use of a dictionary, an indispensable tool in lifelong language learning. At the same time, it is advisable to stimulate the use of different types of dictionaries, perhaps the most tried-and-tested and easily accessible online dictionaries (otherwise close to students), with articles emphasizing the observed difficulties of foreign language students.

*Key words:* dictionary, lexicographic competence, French as a foreign language students, autonomy, teacher.

Primljeno: 13. 5. 2021.

Prihvaćeno: 19. 7. 2021.

## **MEĐUJEZIČKI UTICAJ U PISANOJ PRODUKCIJI NA ITALIJANSKOM KOD SRBOFONIH UČENIKA<sup>1</sup>**

*APSTRAKT:* Rad se zasniva na teorijama o međujezičkom uticaju kako bi se ispitale sledeće varijable: 1) nivo znanja engleskog jezika i 2) uticaj količine izloženosti engleskom jeziku na pojavu međujezičkog uticaja u kontekstu formalnog obrazovanja u Srbiji. U radu se analiziraju rezultati pisane produkcije na italijanskom kao drugom stranom jeziku u cilju oslikavanja oblika međujezika učenika na polju leksike i morfologije. Istraživanje je sprovedeno u Osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš” i obuhvatilo je učenike petog i sedmog razreda koji uče engleski jezik od prvog i italijanski jezik od petog razreda. Pregledom i analizom rezultata istraživanja utvrđeno je da dve vrste međujezičkog uticaja dominiraju prilikom građenja ciljnih reči u pisanoj produkciji na italijanskom jeziku (leksički i morfološki međujezički uticaj), kao i da je međujezički uticaj veći sa višim nivoom znanja.

*Ključne reči:* međujezički uticaj, nivo znanja, količina izloženosti, leksika, morfologija, pisana produkcija, engleski kao prvi strani jezik, italijanski kao drugi strani jezik.

## **CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN THE WRITTEN PRODUCTION OF SERBOPHONE STUDENTS IN ITALIAN**

*ABSTRACT:* The paper is based on the theories of cross-linguistic influence in order to examine the following factors: 1) language proficiency of the English language and 2) influence of amount of exposure to the English language with regard to the cross-linguistic influence. The paper analyzes the results of the written production in Italian in order to define the forms of interlanguage in the field of lexis and morphology. The research was carried out in the primary school „Petar Petrović Njegoš” in Belgrade and includes the fifth and seventh grade pupils studying the English language from the first grade and the Italian language from the fifth grade. By analyzing the results of the research, we discovered that two types of cross-linguistic influence are dominant in the construction of target words (lexical and morphological cross-linguistic influence), as well as that the higher the language proficiency, the greater the cross-linguistic influence is.

*Key words:* cross-linguistic influence, language proficiency, amount of exposure, lexis, morphology, written production, English as the first foreign language, Italian as the second foreign language.

---

<sup>1</sup> Rad je zasnovan na doktorskoj disertaciji Detar Jevdović, S. (2018). „Uticaj engleskog jezika na pisanu produkciju na italijanskom kod srbofonih učenika” pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

## 1. UVOD

Predmet ovog rada jeste ispitivanje međujezičkog uticaja kao jedne od specifičnosti učenja drugog stranog jezika koja nastaje kao posledica sličnosti i razlika između ciljnog jezika i bilo kod drugog jezika koji je učenik prethodno učio ili istovremeno uči. Budući da se međujezički uticaj najlakše uočava na polju leksike i morfologije (De Angelis 2007), u radu će posebno biti izdvojeni oblici međujezika koji se u tom domenu javljaju. Uz osvrt na uticaj varijabli – nivo znanja engleskog jezika i količina izloženosti engleskom jeziku – u fokusu rada nalazi se istraživanje koje obuhvata kritičku analizu leksičkih i morfoloških konstrukcija međujezika kod učenika petog i sedmog razreda. Cilj istraživanja usmeren je na utvrđivanje činjenice da li engleski jezik ima veći uticaj na polju leksike i morfologije u italijanskom kao drugom stranom jeziku kod onih ispitanika koji poseduju viši nivo znanja engleskog jezika i koji su u većoj meri bili njemu izloženi. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da međujezički uticaj engleskog kao prvog u produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika zavisi od varijabli nivoa znanja i količine izloženosti, kao i da je međujezički uticaj veći na polju leksike i morfologije sa višim nivoom znanja. Ovaj segment istraživanja zasniva se na studiji (Williams and Hammarberg 1998) koja ističe da se sa povećanjem nivoa znanja i količinom izloženosti prvom stranom jeziku povećava i učestalost međujezičkog uticaja iz prvog stranog jezika.

Prvi deo rada obuhvata teorijski okvir koji iz više uglova sagledava pojavu međujezičkog uticaja. Pored definisanja samog pojma, opisane su i varijable nivoa znanja i količine izloženosti, kao i odlike i oblici međujezika koji se tom prilikom javljaju.

U drugom delu rada izneti su i analizirani rezultati istraživanja pisane produkcije na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda. Cilj analize ovog dela istraživanja jeste izdvajanje i određivanje konstrukcija karakterističnih za međujezik učenika na polju leksike i morfologije, kao i utvrđivanje činjenice da li engleski jezik ima veći uticaj na polju leksike i morfologije onih ispitanika koji poseduju viši nivo znanja engleskog jezika i koji su u većoj meri bili njemu izloženi. Osim toga, ovaj deo rada obuhvata i poređenje rezultata učenika petog i sedmog razreda.

Zaključak rada posvećen je analizi istraživanja koje je sagledano u okviru postavljenih ciljeva i hipoteza.



## 2. MEĐUJEZIČKI UTICAJ

Studije o međujezičkom uticaju (eng. *crosslinguistic influence*) nastoje da objasne kako i pod kojim uslovima prethodno jezičko znanje utiče na produkciju, razumevanje i razvoj ciljnog jezika. S tim u vezi javljaju se i razmimoilaženja u terminologiji koja se koristi pri imenovanju ove pojave (Weinreich 1953). Odlin (1989: 27) definiše međujezički transfer kao uticaj koji je rezultat sličnosti i razlika između ciljnog jezika i drugog prethodno učenog jezika.

### 3. FAKTORI KOJI UTIČU NA POJAVU MEĐUJEZIČKOG UTICAJA

Proučavanjem međujezičkog uticaja identifikovano je više faktora koji utiču na količinu učenikovog oslanjanja na prethodno naučene jezike i određuju tip međujezičkog uticaja na ciljni jezik. Istraživanja u ovoj oblasti (Williams and Hammarberg 1998; De Angelis and Selinker 2001; Cenoz 2001; Ringbom 2001; Hammarberg 2001; Dewaele 2001; Tremblay 2006) kao najraspostranjenije faktore ove pojave ističu: tipološku bliskost, nivo znanja, količinu izloženosti, upotrebu jezika, tj. učestalost korišćenja, redosled usvajanja, status jezika i kontekst. Kada govorimo o faktoru bliskosti jezika, rana istraživanja (Ringbom 1987) navode da, ukoliko su jezici koji se uče tipološki slični, onda postoje olakšavajući faktori prilikom učenja (pozitivan transfer). Međutim, kada postoji divergencija između jezika, do međujezičkog uticaja može doći u obliku grešaka, preterane ili, sa druge strane, nedovoljne produkcije, kao i pogrešnog razumevanja iliti negativnog transfera (Odlin 1989).

#### 3.1. Nivo znanja

U vezi sa faktorom nivo znanja jezika, Ringbom (1986) ističe da što je znanje ciljnog jezika niže, učenik je više prisiljen da se osloni na druga prethodna znanja koja poseduje. Taj drugi jezik podrazumeva sve strane jezike koje je polaznik prethodno učio, a obuhvata i uticaj maternjeg jezika. Međutim, da bi prvi strani jezik pružio materijal za međujezički uticaj, govornik mora posedovati određeni nivo znanja prvog stranog jezika (Hammarberg 2001).

U vezi sa međujezičkim uticajem u okviru učenja drugog stranog jezika, Ringbom (1987) primećuje da nivo znanja izvornog jezika određuje tip transfera u ciljnom jeziku. U prvim svojim radovima (Ringbom 1986, 1987) zastupa ideju da

je transfer oblika<sup>2</sup> relativno površan tip međujezičkog uticaja. Navodi da se on podjednako tiče i maternjeg i prvog stranog jezika budući da nivo znanja ne utiče na pojavu ovog tipa međujezičkog uticaja. Međutim, kada govori o transferu značenja Ringbom smatra da do njega može doći samo sa jezika koje govornik dobro poznaje, odnosno sa maternjeg ili prvog stranog jezika kojima govornik dobro vlada što se vidi u fluentnosti izražavanja (De Angelis 2007). U kasnijim radovima Ringbom (2001) zastupa tezu da prvi strani jezik pruža više materijala za transfer oblika.

### *3.2. Količina izloženosti*

U literaturi koja se bavi međujezičkim uticajem pojedini autori (Odlin 1989; Murphy 2003) smatraju da faktor količine izloženosti ima jak uticaj na verovatnoću pojave kako pozitivnog tako i negativnog transfera. Murphy (2003: 8) definiše ovu varijablu kao dužinu boravka u sredini ciljnog jezika ili, u slučaju učenika stranog jezika, kao količinu stranog jezika kojoj je učenik izložen u školskom ili vanškolskom ambijentu.

## 4. OBLICI MEĐUJEZIČKOG UTICAJA

### *4.1. Leksički međujezički uticaj*

U jednoj od svojih najopsežnijih studija iz 1987. godine Ringbom je izdvojio nekoliko oblika međujezičkog uticaja stranog jezika koje je uopšteno kategorizovao kao pozajmljenice (u koje uključuje hibridne tvorevine i složenice) i oblike leksičkog međujezičkog uticaja (kalkovi, semantičke ekstenzije, kognati i lažni prijatelji).

Ringbom (1987: 117) je još ranije u svom radu ukazao i na razlike između kognata i lažnih prijatelja, navodeći da prvi označavaju reči istog korena i uglavnom istog značenja, dok se drugi odnose na reči istog korena, ali drugačijeg značenja.

---

<sup>2</sup> Ringbom (1987, 2001) pravi razliku između transfera oblika i značenja. Pod transferom oblika Ringbom podrazumeva prebacivanje s jednog jezika na drugi (preključivanje koda), hibridne tvorevine, slivenice i varljive kognate, dok transfer značenja uključuje kalkove i semantičke ekstenzije (v. Odeljak 4.1. *Leksički međujezički uticaj*).

Na gorenavedenu klasifikaciju poziva se i autorka De Angelis (2007) i u skladu sa njom daje primere leksičkog međujezičkog uticaja, izdvaja i definiše sledeće oblike međujezika:

1. Kalkovi – slučaj kada se semantička svojstva jedne reči prenose na kombinaciju leksičkih jedinica. Na primer: ‘*child wagon*’ za ‘*pram*’ (na švedskom *barnvagn*);
2. Semantičke ekstenzije – slučaj kada se semantička svojstva proširuju na reč iz prvog stranog jezika. Na primer: ‘He bit himself in the *language*’ (na finskom *kieli* = znači i ‘tongue’ i ‘language’);
3. Kognati (uključuju i lažne prijatelje) – slučajevi formalne međujezičke sličnosti reči različitih odnosa:
  - a) u potpunosti različito značenje: ‘At the time he works in a *fabric*’ (na švedskom *fabric* = ‘factory’);
  - b) slično, ali identično značenje van konteksta: ‘The next day we *grounded* a club’ (na švedskom *grunda* = ‘found’);
  - c) u nekim, ali ne svim kontekstima identično ili skoro identično značenje:
 

‘The *hound* is the best friend of man’ (na švedskom *hund* = ‘dog’, povremeno isto ‘hound’);
4. Hibridne tvorevine i slivenice – slučajevi morfološke ili fonetske modifikacije reči u skladu sa normama prvog stranog jezika. Na primer: ‘In the morning I was tired and in the evening I was *piggy*’ (na švedskom *pigg* = ‘refreshed’);
5. Pozajmljenice – slučajevi potpune zamene jezika ili releksifikacije<sup>3</sup>, tj. izostanka modifikacije reči u skladu sa normama prvog stranog jezika. Na primer: ‘I’m usually very *pigg* after the diet’ (na švedskom *pigg* = ‘refreshed’).

#### 4.2. Morfološki transfer

Pregledom literature koja se bavi međujezičkim uticajem nailazi se na istraživanja koja ističu da je transfer vezanih morfema, iako moguć, redak u toku učenja prvog stranog jezika (Weinreich 1953; De Angelis 2007). Međutim, po

---

<sup>3</sup> Releksifikacija je zamena domaće reči ili izraza stranim. U ovom slučaju se radi o zameni reči drugog stranog jezika originalnom rečju ili izrazom iz prvog stranog jezika.

mišljenju nekih autora (Murphy 2003) on predstavlja bitnu karakteristiku leksičkog međujezičkog uticaja u toku produkcije drugog stranog jezika.

Pojedini autori (De Angelis and Selinker 2001: 43) takođe nude primere morfološkog međujezičkog uticaja navodeći slučajeve u kojima slobodna ili vezana morfema maternjeg ili prvog stranog jezika u kombinaciji sa drugom slobodnom ili vezanom morfemom iz ciljnog jezika formira približnu ciljnu reč.

## 5. ISTRAŽIVANJE

Istraživanje je sprovedno pri kraju drugog polugodišta školske 2014/15. godine u Osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš” u Beogradu. Učestvovalo je 86 učenika petog i sedmog razreda i dva nastavnika, od kojih je jedan držao nastavu engleskog jezika, a drugi nastavu italijanskog jezika u pomenutim razredima.

Učenici koji su učestvovali u istraživanju bili su raspoređeni u dve osnovne grupe: (A) učenike petog razreda sa 43 ispitanika i (B) učenike sedmog razreda sa takođe 43 ispitanika. Svim učenicima je maternji jezik srpski, prvi strani jezik engleski, a drugi strani italijanski. Engleski jezik uče od prvog, dok italijanski jezik uče od petog razreda.

### *5.1. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja*

U okviru istraživanja primenjena je kombinovana metoda koja obuhvata primenu kvalitativne i kvantitativne metode. Kada je reč o sagledavanju konteksta nastave engleskog jezika (struktura časova, upotreba jezika u učionici, nastavne metode i nastavni materijal) upotrebljena je kvalitativna metoda, dok je za poređenje i analizu rezultata anketiranja i testiranja ispitanika primenjena kvantitativna metoda.

Od tehnika rada primenjeno je anketiranje predmetnih nastavnika i učenika, kao i testiranje učenika u vezi sa predmetom istraživanja.

Kao instrumenti istraživanja upotrebljeni su upitnici za anketiranje nastavnika i učenika i testovi za proveru nivoa znanja engleskog jezika, kao i testovi za proveru pisane produkcije italijanskog jezika.

Upitnici za nastavnika sadrže, pored ličnih podataka (ime i prezime, godine radnog staža, nivo znanja jezika koji predaje, kao i ostalih jezika koje poznaje) i podatke u vezi sa fondom časova predmeta koji predaje, strukturom časova, nastavnim metodama i sredstvima koje koristi u nastavi, upotrebom stranog i maternjeg jezika u nastavi, kao i kriterijumima pri ocenjivanju učenika. Upitnik za učenike sadrži uvodne napomene i sledeće informacije: lične podatke (pol, razred,

maternji jezik učenika i roditelja, stručna sprema roditelja, poznavanje drugih stranih jezika), jezičko iskustvo ispitanika (kontekst učenja, izloženost, upotreba i učestalost korišćenja engleskog jezika u školi i van nje), kao i ocenu iz engleskog jezika na poslednjem polugodištu.

Testovi za proveru nivoa znanja engleskog jezika sačinjeni su na osnovu tematskog sadržaja udžbenika koji se koriste u nastavi (*Project 2 i Project 4*). U testu za peti razred iz engleskog jezika zastupljene su sledeće tehnike: dopuna rečenica rečju koja nedostaje, dopuna rečenica jednom od ponuđenih reči iz zagrada, povezivanje reči sa leve i desne strane, upotreba odgovarajućeg oblika reči iz zagrada, dopuna rečenica sa ponuđenim odgovorima, provera razumevanja teksta pitanjima sa višestrukim izborom (tri distraktora), kao i pisanje kratkog sastava na zadatu temu. Slične tehnike korišćene su i u testu za sedmi razred iz engleskog jezika: upotreba odgovarajućeg oblika reči iz zagrada, dopuna rečenica rečju koja nedostaje, dopuna rečenica sa ponuđenim odgovorima, dopuna rečenica jednom od ponuđenih reči iz zagrada, popunjavanje tabele odgovarajućom kategorijom reči, povezivanje reči sa leve i desne strane, provera razumevanja rečenica pitanjima *true/false/doesn't it say*, kao i pisanje kratkog sastava na zadatu temu. Razlog za odabir ovakvih aktivnosti nalazi se u nameri da se koristi objektivni instrument za određivanje jezičkog nivoa učenika. Za svaki tačan odgovor predviđeno je pozitivno bodovanje. Zadaci su različite težine kako bi se iskristalisali nivoi znanja u vidu brojčanog ocenjivanja. Namera je bila da se na osnovu dobijenih rezultata ustanovi naknadna podela ispitanika na podgrupe: onih sa višim nivoom znanja (ocenjeni sa 5 i 4) i onih sa nižim nivoom znanja (ocenjeni sa 2 i 3). Istraživanje ne uključuje kategoriju nedovoljnog znanja.

Za testiranje pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika za peti i sedmi razred korišćene su dve vrste testa. Obim reči u testovima je isti kod obe grupe ispitanika i iznosi oko 60 reči. Prvi test se zasniva na opisu slike (za svaki razred po jedna slika) i uključuje poznatu leksiku i strukture rađene na časovima engleskog i italijanskog jezika. Drugi test podrazumeva pisanje kratkog sastava (sastav je vođen, a instrukcije su date na maternjem jeziku, piše se o temi o kojoj je već bilo reči na časovima engleskog i italijanskog jezika). Namera je bila da se, na osnovu analize grešaka koju učenici prave, prouče oblici transfera u okviru leksike i morfologije, tj. da se izdvoje i izbroje konstrukcije međujezika.

## 5.2. Podela ispitanika na podgrupe

Obrađeni upitnici i ankete pružili su opšti uvid u sliku vezanu za nivo znanja i količinu izloženosti engleskom jeziku ispitanika petog i sedmog razreda.

Podaci vezani za nivo znanja engleskog jezika utvrđeni su prikupljanjem ocena ispitanika, izvođenjem srednje prosečne ocene, kao i analizom testova za proveru nivoa znanja engleskog jezika. Izvođenjem zaključne ocene iz engleskog jezika učenika petog razreda na polugodištu 2014/15. uočava se da je njih 86% postiglo odličan i vrlo dobar uspeh, dok je 14% postiglo dobar i dovoljan uspeh. Analizom zaključnih ocena u sedmom razredu primećuje se da je 79% učenika postiglo odličan i vrlo dobar uspeh, a njih 21% dobar i dovoljan. S druge strane, rezultati testiranja učenika iz engleskog jezika u drugom polugodištu školske 2014/15. nedvosmisleno pokazuju da je 72% učenika petog razreda postiglo odličan i vrlo dobar uspeh, a njih 28% dobar i dovoljan. Rezultati učenika sedmog razreda potvrđuju da je njih 81% postiglo odličan i vrlo dobar uspeh iz engleskog jezika, dok je njih 19% postiglo dobar i dovoljan. Na osnovu navedenih podataka, poređenjem uspeha učenika na testovima sa zaključnim ocenama sa polugodišta 2014/15. godine i izvođenjem aritmetičke sredine primećuje se da 79% ispitanika petog razreda poseduje viši nivo znanja engleskog jezika (ocene 4 i 5), dok njih 21% pokazuje niži nivo (ocene 2 i 3). Istim postupkom se, takođe, dolazi se do zaključka da 80% ispitanika sedmog razreda iz engleskog jezika poseduje viši nivo znanja (ocene 4 i 5), dok 20% pokazuje niži nivo znanja (ocene 2 i 3). Niko od ispitanika ne pokazuje nedovoljno stečeno znanje.

Podaci vezani za količinu izloženosti engleskom jeziku utvrđeni su obuhvatanjem nastavnog i vannastavnog inputa. Nastavni input čini celokupan materijal koji je korišćen u nastavi engleskog jezika: udžbenički komplet (*Project 2* u petom i *Project 4* u sedmom razredu), kao i dodatni materijal koji donosi predmetni nastavnik (slike, fleš karte, poster, dodatna vežbanja iz stranih udžbenika, tekstovi stranih popularnih pesama, projekti). Vannastavni input uključuje one sadržaje kojima su ispitanici bili izloženi izvan nastavnog okruženja. Obradom ovog dela upitnika saznajemo da pri učenju engleskog jezika svi učenici petog razreda koriste udžbenik, video- zapise (filmove, serije, klipove) – 65,1%, dodatni materijal koji im donosi predmetni nastavnik (30,2%), rečnik (32,6%), pisma i razglednice (4,7%), autentične materijale (brošure, reklame, meni...) – 16,3%, audio CD (34,9%), kompjuter/CD-ROM (41,9%), časopise, novine, knjige i stripove (37,2%), poeziju, priče i bajke (16,3%), pesme i recitacije (34,9%), igrice (58,1%). Pri učenju engleskog jezika svi učenici sedmog razreda koriste udžbenik, video-zapise (filmove, serije, klipove) – 60,5%, dodatni materijal koji im donosi predmetni nastavnik (20,9%), rečnik (23,3%), pisma i razglednice (11,6%), autentične materijale (brošure, reklame, meni...) – 14%, audio-CD (32,6%), kompjuter/CD-ROM (55,8%), časopise, novine, knjige i stripove (34,9%), poeziju,

priče i bajke (9,3%), pesme i recitacije (34,9%), igrice (60,5%). Imajući u vidu iznete podatke, došlo se do zaključka da je 39,5% ispitanika petog razreda u velikoj meri izloženo engleskom jeziku, a njih 60,5% u manjoj meri. Kod ispitanika sedmog razreda situacija je donekle drugačija: 46,5% ispitanika je u velikoj meri izloženo engleskom jeziku, a 53,5% u manjoj meri.

Detaljan uvid i analiza podataka dobijenih upitnikom za učenike, kao i testovima nivoa znanja engleskog jezika omogućili su dodatnu poddelu ispitanika na podgrupe.

U skladu sa navedenim podacima, u okviru svakog razreda možemo razlikovati sledeće podgrupe:

I Visok nivo znanja / velika količina izloženosti

II Visok nivo znanja / mala količina izloženosti

III Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti.

Na osnovu dalje analize dobijenih podataka iz upitnika za učenike i testova nivoa znanja engleskog jezika dolazi se do zaključka da se 39% ispitanika petog razreda (17 ispitanika) može svrstati u I podgrupu, 35% ispitanika (15 učenika) u II, a 26% ispitanika (11 ispitanika) u III podgrupu. Ukoliko se pogleda situacija u sedmom razredu, uočava se da 47% ispitanika (20 učenika) spada u I podgrupu, 30% ispitanika (13 učenika) u II, dok je 23% (10 učenika) onih koji spadaju u III podgrupu.

### 5.3. Rezultati pisane produkcije na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda

Rezultati pisane produkcije na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda pokazali su da sve tri grupe (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti, Visok nivo znanja / mala količina izloženosti i Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) prave leksičke i morfološke greške uslovljene međujezičkim uticajem iz engleskog jezika.

Na osnovu klasifikacije konstrukcija međujezika koju daje De Angelis (2007: 42) kod učenika petog i sedmog razreda mogu se izdvojiti sledeći oblici međujezičkog uticaja: kalkovi, semantičke ekstenzije, kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice (v. Tabelu 1).

Kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) zabeleženi su sledeći primeri kalkova: *sport borsa, al uno place, tennis racheta*. Kod druge grupe (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) i treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici kalkova.

Kod prve grupe ispitanika sedmog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti), zabeleženi su sledeći primeri kalkova: *photo macchina, ariaplane, ariaporto*. Kod druge (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) i treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici kalkova.

Ukoliko se pogledaju oblici semantičkih ekstenzija, kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) nailazi se na primere neodgovarajuće lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom *piacere* (*io piace... ili čak Lei non piacciono*). Kada je reč o semantičkim ekstenzijama kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti), zabeležen je samo jedan primer: *io sono undici*. Kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici semantičkih ekstenzija.

Ukoliko se pogledaju oblici semantičkih ekstenzija kod prve grupe ispitanika sedmog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti), nailazi se na primere neodgovarajuće upotrebe imenica ili neodgovarajuće lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom *piacere* (*organizzazione* ili čak *organizzazione/organizzazione, foresta, lei piace stare nel parco*). U pogledu semantičkih ekstenzija kod druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) izdvajaju se primeri upotrebe neodgovarajuće imenice kao i lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom *piacere* (*io piace la statua di Michelangelo, organizzazione*). Kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici semantičkih ekstenzija.

Kada su u pitanju kognati kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) nailazi se na sledeće primere: *i miei parenti sono Maria e Milan, takođe i Mio padre e mia madre sono i miei parenti, in inverno nevica e fa molto caldo, Babbo Natale porta i presenti ai bambini, il dono, io resto in casa, classe di italiano*. Kada je reč o kognatima kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) beleže se sledeći primeri: *presento, Babbo Natale porta i presenti ai bambini, in inverno nevica e fa molto caldo*. Kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici kognata.

Kada je reč o kognatima kod prve grupe ispitanika sedmog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) nailazi se na sledeće primere: *sono andato a Firenze con i miei parenti, molti monumenti popolari ili popolari, mobile, presente ili presento, caldo ili coldo, camera, rumore, nella città non ci sono*



*fattorie, i momenti che io spendevo con la famiglia, a lei piace come spende il tempo, lei resta nel parco, commerciali.* Kada su u pitanju kognati kod druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) zapažaju se sledeći primeri: *ci stendiamo, camera, ho comprato un presente bellissimo, presente, caldo, popolare* ili čak *populano, con i miei parenti*. Kada je reč o kognatima kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) izdavaju se samo tri primera (*popolare, caldo, presenti da donne*).

Kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) nailazi se na mnoštvo primera oblika hibridnih tvorevina i slivenica, a među njima najviše onih konstrukcija kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku, zatim odgovarajućeg lica prezenta, kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika (*guitaro, computero e radio, lampo, magazini, sponga, ombrello, syropo, palaca, palaco, collectia, colectione, testo, ospidal* ili čak *ospidale, corridoro, fooda, io vado tu guardare i negozi / Io vado tu scuola di disegno, loro tokano, schuola, geographia*). Kada su u pitanju hibridne tvorevine i slivenice kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) beleži se dosta primera reči engleskog jezika kod kojih se dodaje italijanska morfema za građenje oblika muškog ili ženskog roda; zatim reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika (*computero, lampo, io ho tou fratelli, ristorante, ballo è di fronte a bed, settembre ili septembre, scholla ili čak schuola, ombrello, cantante perfecto, appartamento, colectione, hospedale, doro, lei è smarta, thre*). Kada je reč o hibridnim tvorevinama i slivenicama kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) uočavaju se primeri kod kojih se dodaje italijanska morfema za građenje oblika muškog ili ženskog roda; zatim reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika (*lampo, beggo, computero ili čak computere, commodo, umbrelo ili čak ombrello, vollibolle, schula ili čak scholo, agosto, cioccolato, pencilo*).

Među oblicima hibridnih tvorevina i slivenica kod prve grupe ispitanika sedmog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) najviše se uočavaju oni primeri kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku; zatim morfeme za građenje oblika prezenta glagola, imenica koje označavaju mesto gde se nešto obavlja, kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika (*tre ragazzi che rajdano la bicicletta, ristorante, baloone ili čak ballone/balone, placi verdi, dopo siamo returno, tradizionale, traditione, la macchina di photographia, čak i photographica, pullovero, pazienti, tropheo ili trophei, vinjardo, popolare, populara,*

*titla, appuntamento, febbraio, reservatione ili reservazione, caffeteria ili cafeteria, pochetti, schuola, il suo cane favorito, e poi rimembro*). Kada je reč o hibridnim tvorevinama i slivenicama kod druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) moguće je izdvojiti one oblike koji su napisani pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika, zatim one nastale dodavanjem morfeme za građenje oblika infinitiva ili trećeg lica jednine prezenta, kao i morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku (*cathedrale, photographia, photographica, un uomo sellare i balloni, un uomo che solde, parko, capa, sporti, trophéo, controle, reservazione, ragazzi rajdare la bicicletta, pullovero, popolare, titlo, appuntamento*). Kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) mogu se uočiti oblici hibridnih tvorevina i slivenica, među kojima se izdvajaju najviše one konstrukcije kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku, zatim reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika (*balloone ili čak balloono/balloni/ballooni, parko, centero, cappo, pullovero, ristorante, reservazione, sporti, victoria, titlo, teatro, actore, doctore*).

I među oblicima pozajmljenica kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) nailazi se na veliki broj primera, naročito na upotrebu odgovarajućih predloga karakterističnih za engleski jezik ili reči napisane u originalu kao u engleskom jeziku. Zanimljiva je i upotreba lične zamenice *I*, nastavka *'s* za građenje saksonskog genitiva, kao i upotreba trećeg lica jednine glagola *to be* (*on letto, on scrivania, andiamo to cinema, festeggio il mio compleanno on ventidue gennaio, umbrella, sandwich, design, from Belgrado, voglio to guardare, decidono to entrano, quando voglio to compro, biglietto for cinema, I mi alzo, I gioco ai videogiochi, I mangio alle 12, I arrivo, I ho, lui's zaino, lo sport on TV, film is tradizionale, una volta at mese, parlo on inglese e italiano, palla è di front of letto, la capital dell'Italia*). Kada je reč o pozajmljenicama kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) beleže se primeri upotrebe engleskih reči napisanih u originalu. Naročito je česta upotreba engleskih predloga. Zanimljiva je i upotreba lične zamenice *I* i *Me*, kao i zamenice u kombinaciji sa trećim licem jednine glagola *to be*: *It's (in letto, on the letto, on letto, on scrivania, gioco on computer, racket, vanno to mio compleanno, vado to cinema, regalo to nonni, vado to nonno e nonna, regalo libri o dolci to altri, vai to Via Resavska, in camera è bed, accanto a bed, mio compleanno is of 5 september, sandwich, sopra i letto ci sono molti posters, ski, me non vado allo stadio, it's divertente, I dormo, I guardo la TV, I ho 12 anni)*. Kada su pozajmljenice u pitanju kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti), takođe se nailazi na primere reči iz engleskog

jezika napisanih u originalu, kao i na upotrebu nekoliko engleskih predloga i lične zamenice *they* (*on letto, vado to Petar Petrović scuola, ball, posters, tomato, bevo milk, photo, they vivono, ski, preferiti subject*).

Mnoštvo je primera pozajmljenica i kod prve grupe ispitanika sedmog razreda (Visok nivo znanja / velika količina izloženosti) nastalih upotrebom engleskih reči napisanih u originalu. Jedan deo leksike odnosi se i na tehnološka dostignuća, pa učenici u tom kontekstu koriste dosta engleskih reči. Zanimljiva je i upotreba engleskih predloga *to* i *on*, kao i ličnih zamenica *he* i *we* (*c'è un ragazzo e una ragazza a fare jogging, restaurant, balloon, hotel, ragazzi giocano, leggi il nostro plan, photo, cathedral, success, poster, violence, show, films, caries, protests, 2 laptops, ha portato vestiti, cd, mp3 player, tablet, he è basso/ he ha capelli corti, we andavo con il treno, non vuole to andare, she say on telefono, on la via*). Oblici pozajmljenica kod druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja / mala količina izloženosti) mahom uključuju reči preuzete direktno iz engleskog jezika i napisane u originalu. Za većinu ovih reči postoji adekvatna reč na italijanskom jeziku koju su učenici obrađivali sa predmetnim nastavnikom. Interesantna je i upotreba lične zamenica *he*, kao i trećeg lica prezenta glagola *to be* (*ci sono due ragazzi a fare jogging, giocano football, persone sitting, cap, va al shopping, show, success, nelle poster toscane, piece teatrale, protest, reservation, victori, è fanny, he prima va in casa in campagna, he ha noleggiato una macchina, lo sport ideale is*). Kada je reč o pozajmljenicama kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) nailazi se, takođe, na primere reči iz engleskog jezika napisane u originalu, kao i upotrebu engleskog glagola *to hang*, predloga *to* i *with*, i veznika *but* (*due persone fanno jogging, vado in center, hotel, restaurant, le persone hanging to cane, basket, show, lui va with suo padre, ascolta la musica but not molto*).

#### 5.4. Uporedna analiza rezultata pisane produkcije učenika petog i sedmog razreda

Kada je reč o poređenju rezultata učenika petog i sedmog razreda (Tabela 1) zapaža se generalno veći broj međujezičkih konstrukcija nastalih pod uticajem engleskog jezika kod učenika sedmog razreda, što je u skladu sa pretpostavkom da je međujezički uticaj veći na polju leksike i morfologije što je nivo znanja viši (v. Odeljak 5.2.).

Učenici sedmog razreda duže uče engleski jezik, te se, upoređivanjem rezultata testiranja, dobija kompletna slika koja govori u prilog studije (Williams and Hammarberg 1998) – studija ističe da se sa povećanjem nivoa znanja i količinom izloženosti prvom stranom jeziku povećava i učestalost međujezičkog uticaja iz prvog stranog jezika (v. Odeljak 5.2.).

S druge strane, budući da je najviše oblika međujezika zabeleženo kod ispitanika oba razreda koji poseduju visok nivo znanja i koji su u velikoj meri bili izloženi engleskom jeziku, zaključuje se da varijable nivo znanja i količina izloženosti utiču na pojavu međujezičkog uticaja engleskog u produkciji italijanskog jezika. Takođe, prisustvo međujezičkih konstrukcija kod ispitanika sa niskim nivoom znanja i manjom izloženošću engleskom jeziku, upućuje na zaključak da varijable nivo znanja i izloženost nisu jedine koje utiču na pojavu međujezičkog uticaja na ovom uzrastu.

	Oblici međujezika učenika 5. razreda			Oblici međujezika učenika 7. razreda		
	Visok nivo znanja engleskog jezika			Nizak nivo znanja engleskog jezika		
	Velika količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Velika količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku
	Broj učenika: 17	Broj učenika: 15	Broj učenika: 11	Broj učenika: 20	Broj učenika: 13	Broj učenika: 10
Kalkovi	3			3		
Semantičke ekstenzije	2	1		5	4	
Kognati	14	6		18	12	3
Hibridne tvorevine i slivenice	32	22	14	40	27	19
Pozajmljenice	26	25	11	41	31	13
<b>Ukupno</b>	<b>77</b>	<b>54</b>	<b>25</b>	<b>107</b>	<b>74</b>	<b>35</b>

Tabela 1. Oblici međujezika učenika petog i sedmog razreda

Osim toga, detaljnijom analizom konstrukcija međujezika učenika petog i sedmog razreda uočava se da se kalkovi javljaju samo kod grupe ispitanika oba razreda koji poseduju visok nivo znanja engleskog jezika i koji su u velikoj meri njemu bili izloženi. Interesantno je da su broj i tip kalkova (sa izuzetkom jednog predložkog izraza kod učenika petog razreda) istovetni u oba razreda, a s obzirom na mali broj oblika ovog tipa međujezika dolazi se do zaključka da ovaj tip međujezičkih konstrukcija nije tipičan za uzrast u okviru koga je obavljeno istraživanje. Nameće se i zaključak da se možda ovaj tip oblika međujezika ne zasniva prvenstveno na uticaju

prvog stranog jezika (Ringbom 2001). Osim toga, istovetan broj kalkova u petom i sedmom razredu navodi na pomisao da se broj ovog oblika međujezika ne povećava sa uzrastom ispitanika kako to pojedina istraživanja ističu (Gost and Celaya 2005; Celaya 2007; Agustín Llach 2010).

Ukoliko se uporede oblici semantičkih ekstenzija ispitanika oba razreda, zapaža se da se ovaj oblik međujezičkih konstrukcija javlja samo kod učenika koji poseduju visok nivo znanja engleskog jezika bez obzira na količinu izloženosti ili broj godina učenja jezika. Za razliku od petog razreda, za koji su karakteristični primeri neodgovarajuće upotrebe lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom *piacere*, kao i glagola *to be*, kod učenika sedmog razreda izdvajaju se i primeri upotrebe neodgovarajućih imenica nastalih pod uticajem engleskog jezika. Broj ovog oblika međujezika razlikuje se u odnosu na starosnu dob, te se uočava da su učenici sedmog razreda skloniji ovom obliku međujezičkog uticaja.

Što se oblika kognata oba razreda tiče, zapaža se da se ovaj oblik međujezika javlja samo kod učenika petog razreda koji poseduju visok nivo znanja engleskog jezika, dok se kod učenika sedmog razreda javlja i kod učenika sa niskim nivoom znanja engleskog jezika bez obzira na količinu izloženosti. Budući da je kod ove grupe ispitanika sedmog razreda (Nizak nivo znanja / mala količina izloženosti) mali broj ovakvih primera zaključuje se da nivo znanja ima limitiranu ulogu u pojavi ovog tipa transfera. Ovo zapažanje nije u potpunosti u skladu sa navedenim tvrdnjama Ringboma (2001), koji zastupa mišljenje da kognati kao tip transfera forme mogu nastati nezavisno od nivoa znanja jezika (v. Odeljak 3.1.). Broj ovog tipa međujezičkih konstrukcija učenika sedmog razreda je donekle veći u odnosu na ispitanike petog razreda, dok tip kognata pokazuje slične karakteristike u oba razreda.

Ukoliko se osmotre oblici hibridnih tvorevina i slivenica učenika petog i sedmog razreda, može se zapaziti veliki broj sličnih primera reči engleskog jezika. Za razliku od petog razreda, kod starijih ispitanika uočavaju se i oblici nastali dodavanjem morfeme za građenje oblika infinitiva, kao i imenica koje označavaju mesto gde se nešto obavlja. Broj ovog tipa međujezičkih konstrukcija je donekle veći u sedmom razredu, no budući da se javlja kod svih grupa ispitanika oba razreda može se zaključiti i potvrditi Ringbomova teza (2001) po kojoj hibridne tvorevine i slivenice kao tip transfera forme nastaju prevashodno pod uticajem prvog stranog jezika nezavisno od nivoa znanja.

Najveći broj oblika međujezika učenika petog i sedmog razreda zapaža se u okviru pozajmljenica. Broj pozajmljenica u sedmom razredu je znatno veći u odnosu na peti razred (v. Tabelu 1). Na osnovu opisanih rezultata i svega navedenog, moguće je zaključiti da su učenici sedmog razreda skloniji upotrebi pozajmljenica od učenika

petog razreda što je veoma neobično budući da italijanski jezik uče skoro tri godine (očekivano je da oni poseduju širi vokabular drugog stranog jezika). Pretpostavlja se da je razlog za to nesigurnost u sopstveno znanje, te stoga zbog nedovoljnog poznavanja reči drugog stranog jezika radije pribegavaju duže učenom prvom stranom jeziku, a sve u cilju održavanja komunikacije (Manchón Ruiz 2001). Istraživanja koja su obavili Vilijams i Hamarberg (Williams and Hammarberg 1998), kao i Celaja (Celaya 2007) ističu da su pozajmljenice kao oblik međujezika karakteristične za učenike na početnom nivou učenja ciljnog jezika i da učestalost njihovog javljanja opada sa porastom nivoa znanja i sa ovladavanjem jezičkim veštinama. U vezi sa tim uočava se da rezultati koji su dobijeni u sprovedenom istraživanju nisu u skladu sa gore pomenutim studijama.

U skladu sa iznetim tumačenjima može se uočiti da se i kod ispitanika sedmog razreda javlja potreba za popunjavanjem praznina u znanju ciljnog jezika i da je tip međujezičkog uticaja koji se tom prilikom javlja negativan. S obzirom da je kod učenika sedmog razreda primetan veći broj oblika međujezika nastalih kao posledica negativnog transfera (pozajmljenice, hibridne tvorevine i slivenice, lažni prijatelji) zaključuje se da ovakvi rezultati nisu u skladu sa pomenutim studijama (Ringbom 1987; Williams and Hammarberg 1998) koje zastupaju mišljenje da se u pisanju učenika početnog nivoa znanja može uočiti mnogo više primera negativnog transfera u odnosu na one sa višim nivoom znanja. S druge strane, veći broj oblika kognata kao primera pozitivnog transfera kod učenika sedmog razreda ukazuje na činjenicu da se ovaj tip međujezika povećava sa znanjem prvog stranog jezika (Odlin 1989). U tom smislu nameće se zaključak da se ne može sa sigurnošću tvrditi da transfer opada kako nivo znanja ciljnog jezika raste, barem dok pojedinac ne dostigne visok nivo znanja ciljnog jezika (De Angelis 2007). Takođe, negativan transfer se može objasniti i činjenicom da učenici na ovom nivou znanja engleskog jezika još uvek nisu dostigli visok nivo automatizacije (Tremblay 2006).

## 6. ZAKLJUČAK

Rezultati sprovedenog testiranja učenika petog i sedmog razreda nam ukazuju na činjenicu da prilikom građenja ciljnih reči u pisanoj produkciji na italijanskom jeziku dominiraju dve vrste međujezičkog uticaja:

1. Leksički međujezički uticaj koji se odnosi na upotrebu cele neciljne reči (iz engleskog jezika) u produkciji ciljne reči (u italijanskom jeziku) i
2. Morfološki međujezički uticaj koji se odnosi na produkciju oblika međujezika kod koga se slobodna ili vezana morfema iz engleskog jezika kombinuje sa

slobodnom ili vezanom morfemom iz italijanskog jezika u cilju nastajanja reči slične onoj u ciljnom jeziku.

Leksički i morfološki transfer se u najvećoj meri odnose na upotrebu neciljne reči ili morfeme u produkciji ciljnog jezika.

Na kraju se može zaključiti da se na ovom uzrastu (peti i sedmi razred) u velikoj meri javljaju oblici transfera forme (pozajmljenice, hibridne tvorevine i slivenice, kognati), dok se oblici transfera značenja (kalkovi i semantičke ekstenzije) retko ili skoro uopšte ne pojavljuju (v. Tabelu 1). Ovo je u potpunosti u skladu sa onim što i sam Ringbom (2001: 68) zaključuje kada navodi da će, gde god imamo uticaj prvog stranog na drugi strani jezik, to biti transfer celog oblika reči prvog stranog jezika, ili u potpunosti ili u nešto izmenjenom obliku. Rezultati istraživanja ukazuju i na činjenicu da se transfer oblika ne odnosi isključivo i samo na celu reč, kao kod pozajmljenica već u slučaju hibridnih tvorevina i slivenica on uključuje i vezane morfeme (Hammaberg 2001; De Angelis and Selinker 2001; Murphy 2003).

## LITERATURA

- Agustín Llach, M. P. (2010). An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: Review Study. *International Journal of Linguistics* 2: 1–17.
- Celaya, M. L. (2007). I study *natus* in English’: lexical transfer in CLIL and regular learners in *Paper presented at the AESLA Conference, Murcia, Spain, April* (Murcia: University of Murcia): 19–21.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic difference, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Ulrike (Clevedon: Multilingual Matters): 9–20.
- De Angelis, G. and Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Ulrike (Clevedon: Multilingual Matters): 42–58.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Ulrike (Clevedon: Multilingual Matters): 69–89.

- Gost, C., and Celaya, M. L. (2005). Age and the use of L1 in EFL oral production, in *Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada*, eds. M. L. Carrió Pastor (València: Universitat Politècnica de València - AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada): 129–136.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Ulrike (Clevedon: Multilingual Matters): 21–41.
- Manchón Ruiz, R. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas, in *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, eds. V. Salazar and S. Pastor (Anexo 1: ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante): 39–71.
- Murphy, S. (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics* (Teachers College: Columbia University). <<https://doi.org/10.7916/D8SF2VN8>>
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, eds. M. Sharwood Smith and E. Kellerman (Oxford, UK: Pergamon Press): 150–162.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3-production. In *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters): 59–68.
- Tremblay, M. C. (2006). Cross-Linguistic influence in Third Language Acquisition: The role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa* 34: 109–119.
- Weinreich, U. (1953). Languages in Contact. *Publications of the Linguistic circle of New York* 1.
- Williams, S. and Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19 (3): 295–333.



Snežana Z. Detar Jevđović  
Primary school „Petar Petrović Njegoš”

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN THE WRITTEN PRODUCTION  
OF SERBOPHONE STUDENTS IN ITALIAN

*Summary*

The subject of the paper is the study of the influence that English as the first foreign language has on the acquisition of Italian as the second foreign language. One of the complex features related to second language acquisition is cross-linguistic influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language a learner has previously acquired. Cross-linguistic influence is the most evident in the fields of lexis and morphology defining to a large extent the nature and characteristics of interlanguage occurring on that occasion. The paper is based on the theories of cross-linguistic influence in order to examine the following factors: 1) students' language proficiency in English and 2) influence of the amount of exposure to the English language. The paper analyzes the results of written production in Italian in order to define the forms of interlanguage in the field of lexis and morphology. The research was carried out in one primary school in Belgrade and includes the fifth and seventh grade pupils studying the English language from the first grade and the Italian language from the fifth grade. By examining and analyzing the results of the research, we discovered that two types of cross-linguistic influence are dominant in the construction of target words (lexical and morphological cross-linguistic influence), as well as that the higher the language proficiency, the greater the cross-linguistic influence is.

*Key words:* cross-linguistic influence, language proficiency, amount of exposure, lexis, morphology, written production, English as the first foreign language, Italian as the second foreign language.

Primljeno: 6. 8. 2020.  
Prihvaćeno: 20. 9. 2020.



## **GREŠKE U GRAĐENJU I UPOTREBI GLAGOLSKIH VREMENA I NAČINA KOD SRBOFONIH STUDENATA ITALIJANSKOG KAO L2 I ŠPANSKOG KAO L3 USLED NEGATIVNOG TRANSFERA SRODNIH JEZIKA<sup>1</sup>**

*APSTRAKT:* Fenomen transfera kod višejezičnih govornika našao se u fokusu istraživanja u oblasti psiholingvistike tokom protekle tri decenije. Empirijska istraživanja sprovedena u ovoj oblasti ukazuju na činjenicu da je negativni transfer najizraženiji kod tipološki sličnih jezika. Ovaj rad analizira greške u građenju i upotrebi glagolskih vremena i načina nastale usled negativnog transfera kod srbofonih studenata koji uče italijanski kao L2 i španski kao L3. Rezultati istraživanja pokazuju da je najveći broj grešaka interlingvalne, a ne intralingvalne prirode, kao i da su greške nastale prevashodno usled međujezičkih identifikacija. Analiza grešaka je takođe pokazala da transfer stvaraju ne samo slični oblici reči već i slična gramatička pravila. Pored navedenog, ispostavilo se i da se broj grešaka smanjuje s porastom nivoa jezičke kompetencije, i L2 i L3.

*Cljučne reči:* transfer, glagolska vremena i načini, srpski, italijanski, španski.

## **ERRORS IN CONSTRUCTION AND USE OF VERB TENSES AND MOODS MADE BY SERBIAN STUDENTS OF ITALIAN AS L2 AND SPANISH AS L3 DUE TO NEGATIVE TRANSFER OF RELATED LANGUAGES**

*ABSTRACT:* The phenomenon of transfer in plurilingual speakers has been in the focus of research in the field of psycholinguistics over the past three decades. Empirical research studies conducted in this area indicate that negative transfer is most pronounced in typologically similar languages. This paper analyzes errors in the construction and use of verb tenses and moods caused by negative transfer in Serbophone students learning Italian as L2 and Spanish as L3. The results of the research show that the largest number of errors is of interlingual and not intralingual nature, as well as that the errors occurred primarily due to interlingual identifications. The error analysis proved that transfer is created not only by similar word forms but also by similar grammatical rules. Also, it has been proven that the number of errors decreases with increasing levels of language competence in both L2 and L3.

*Key words:* transfer, verb tenses and moods, Serbian, Italian, Spanish.

---

<sup>1</sup> Istraživanje je sprovedeno za potrebe doktorske disertacije odbranjene 2019. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu.

## 1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Fenomen transfera (međujezičkog uticaja) kod višejezičnih govornika našao se u fokusu istraživanja u oblasti psiholingvistike tokom protekle tri decenije. Premda su teoretičari kontrastivne analize tvrdili da će sličnosti između polaznog i ciljnog jezika olakšati učenje, a razlike izazvati poteškoće u učenju, empirijska istraživanja sprovedena u ovoj oblasti u poslednjih tridesetak godina ukazuju na činjenicu da je negativni transfer najizraženiji upravo kod tipološki srodnih jezika (Williams & Hammarberg 1998; De Angelis & Selinker 2001; Cenoz 2001; Ecke 2001; Hammarberg 2001; Ringbom 2001). Zahvaljujući prevashodno faktorima jezičke tipologije i psihotipologije, dokazano je da upravo međujezičke sličnosti prouzrokuju najveći broj grešaka i favorizuju pojavu negativnog transfera prilikom učenja novog jezika (Swan 1997).

### *1.1. Definicija i vrste transfera*

Pod pojmom jezičkog transfera podrazumeva se upotreba znanja maternjeg ili nekog drugog jezika tokom učenja drugog ili dodatnog jezika (Gass & Selinker 1983: 372). Transfer se može dogoditi na različitim jezičkim nivoima, u različitim pravcima, u produkciji ili razumevanju. Uticaj prethodnog znanja na učenje novog jezika može biti pozitivan ili negativan. Pozitivnim transferom smatra se onaj koji doprinosi olakšavanju učenja ili upotrebe ciljnog jezika. Prema ishodu koji može imati na učenje postoji i negativni transfer. On nastaje onda kada preneseno znanje iz L1<sup>2</sup> ili ranije naučenog stranog jezika dovede do stvaranja negramatičkih ili komunikativno neprikladnih rečenica u jeziku koji se trenutno uči. Zbog toga je ovu vrstu transfera lako identifikovati.

Jedna od prvih grana kontrastivne lingvistike koja se bavila fenomenom transfera bila je kontrastivna analiza. Njena osnovna pretpostavka bila je da će sličnosti olakšati učenje, a razlike izazvati poteškoće u učenju L2. Teoretičari kontrastivne analize tvrdili su da su, što su jezici udaljeniji i razlika veća između

---

<sup>2</sup> Skraćenicama L1 označava se prvi, L2 drugi, a L3 treći jezik. Pri ovome se ne misli isključivo na hronološki redosled učenja jezika (budući da su informanti ranije učili i neke druge strane jezike, npr. engleski), već na trenutni stepen kompetencije govornika u svakom od njih (Groseva 1998), gde je L1 – maternji i najdominantniji jezik govornika (srpski), L2 – strani jezik u kome imaju najviši nivo kompetencije (italijanski) i L3 – jezik u kom su najmanje fluentni (španski).

dva sistema, veće i poteškoće, a da su poteškoće manje kada su jezici bliži i sličniji (Weinreich 1953: 1).

Empirijska istraživanja (Williams & Hammarberg 1998; De Angelis & Selinker 2001; Hammarberg 2001; Ringbom 2001) dokazala su suprotno: ukoliko su u kontaktu jezici iz iste jezičke porodice, u pojedinim fazama učenja negativni transfer će se češće javljati nego kod jezika koji nisu srodni. Ovo je bila početna pretpostavka u našem istraživanju.

Pored efekta koji ima na učenje ciljnog jezika, transfer se može klasifikovati i prema pravcu delovanja. Džarvis i Pavlenko (Jarvis & Pavlenko 2008: 73) daju sledeću podelu transfera: transfer prema napred (*forward transfer*) – L1 utiče na nematernji ciljni jezik koji se kasnije uči, transfer prema nazad (*reverse transfer*) – transfer ide iz nematernjeg jezika na L1 i bočni transfer (*lateral transfer*) – u umu višejezičnih govornika nematernji jezik utiče na drugi nematernji ciljni jezik, npr. L2 → L3.

Prema oblasti znanja ili upotrebe jezika transfer može biti: pravopisni, fonetski, leksički, semantički, morfološki, sintaksički, diskursivni, pragmatički, sociolingvistički (Jarvis & Pavlenko 2008: 20). Morfološki transfer podrazumeva uticaj strukture reči jednog jezika na produkciju ili razumevanje strukture reči na drugom jeziku, dok se sintaksički odnosi ne samo na transfer redosleda reči, već i na uticaj čitave jezičke strukture na produkciju ili razumevanje drugog jezika. U našem istraživanju bavili smo se negativnim, bočnim, morfološko-sintaksičkim transferom.

### 1.2. Jezička tipologija i psihotipologija

Postoje brojni faktori koji mogu usloviti pojavu transfera, a među najvažnije spadaju jezička tipologija i psihotipologija.

Jezička tipologija govori o stvarnoj strukturalnoj bliskosti između jezika, onoj koju je moguće objektivno izmeriti (De Angelis 2007: 22). Za mnoge lingviste (Williams & Hammarberg 1998; Dewaele 1998) proučavanje zajedničkih karakteristika (fonetskih, fonoloških, leksičkih, morfoloških, sintaksičkih, diskursivnih) i određivanje stepena tipoloških sličnosti koje postoje među jezicima smatra se ključnim u određivanju obima međujezičkog uticaja u učenju i korišćenju ciljnog jezika. Do kraja 80-tih godina XX veka, pod snažnim uticajem biheviorističkog učenja i kontrastivne analize, a imajući u vidu slučajeve bilingvala, verovalo se da objektivne strukturalne sličnosti između jezika mogu olakšati proces učenja ciljnog jezika. Danas, zahvaljujući istraživanjima u oblasti učenja trećeg jezika (Williams & Hammarberg 1998; Dewaele 1998; De Angelis &

Selinker 2001; Ringbom 2001), sa sigurnošću se tvrdi da će se kod tipološki srodnih jezika, u pojedinim fazama učenja, negativni transfer češće javljati nego kod jezika koji nisu slični.

Psihotipologija je učenikova subjektivna procena stepena tipološke bliskosti između jezika. Udaljenost između jezika može se posmatrati kao lingvistički fenomen, utvrđivanjem stvarne jezičke razlike između dva jezika, ili kao psiholingvistička pojava, određivanjem onoga što učenici jezika misle da je stepen razlike između polaznog i ciljnog jezika (Ellis 1994: 327). Psihotipologija označava način na koji učenik doživljava jezičku udaljenost između maternjeg jezika i jezika koji uči, odnosno stepen podudaranja za koji govornik veruje da postoji između ta dva jezika. Upravo to subjektivno opažanje bliskosti jezika pokazalo se kao važnije za pojavu transfera od stvarne, tipološki potvrđene bliskosti, jer su brojna istraživanja transfera (De Angelis & Selinker 2001; Jarvis & Pavlenko 2008) dokazala da se interferencija češće pojavljuje između onih jezika i jezičkih struktura koje učenik smatra najbližim. Drugim rečima, učenik pravi pretpostavke o jeziku koji uči. Učenikova percepcija jezičke distance će određivati prenosivost elemenata između jezika. Ukoliko učenik veruje da su polazni i ciljni jezik u nekom smislu isti, doći će do transfera. Istovremeno, transfer će biti zaustavljen ukoliko izostane učenikov subjektivni sud o međujezičkoj bliskosti.

Ovaj koncept prenesen je i na kontekst trojezičnosti i višejezičnosti. Ako se u jezičkom repertoaru učenika nađu L1 koji učenik ne doživljava povezanim sa ciljnim jezikom i L2 koji učenik percipira kao povezan sa ciljnim jezikom, učenik će se više oslanjati na znanje L2 nego na svoj maternji jezik. Dakle, verovatnije je da će doći do transfera, i pozitivnog i negativnog, ukoliko učenik, u skladu sa svojim subjektivnim shvatanjem, doživi jezike kao bliske ili povezane na bilo koji način.

## 2. UČESNICI I KORPUS

Istraživanje se zasniva na podacima dobijenim iz pisane produkcije četrdeset srbofonih studenata italijanskog jezika Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Filološko-umetničkog fakulteta u Kragujevcu, tokom četiri akademske godine (2015–2019). Učesnici, starosti između 20–25 godina, studirali su kao prvi jezik italijanski, a kao drugi španski jezik. Informanti su počeli da pohađaju kurs španskog kao L3 od početnog nivoa (A1.1), dok je nivo znanja italijanskog jezika kao L2 bio B2 (samoprocena). Analiza grešaka korpusa sprovedena je posle završene prve, a potom i posle završene druge godine kursa španskog jezika.

Korpus je sačinjen iz tri dela. Prvi deo predstavljaju eseji na španskom koje su studenti pisali na zadate teme – opisivanje osobe, porodice, putovanja, opisivanje kuće, škole, praznika, kupovine, mode i društvenih mreža. Drugi deo sastoji se od pismenih sastava na temu opisa zadate slike, a treći čini prevod rečenica sa srpskog na španski jezik. Prevod rečenica nije spadao u kurikulum fakulteta, već predstavlja posebno osmišljen autorski materijal napravljen s ciljem da se uvide najučestaliji slučajevi negativnog transfera. Metoda kojom je obrađen korpus jeste analiza grešaka.

### 3. ANALIZA KORPUSA

Detaljnijom analizom grešaka pronađenih u korpusu dolazi se do zaključka da se greške vezane za kategoriju glagola tiču sledećih načina: indikativa (prezent, futur I i prošla vremena), konjunktiva, kondicionala i imperativa.

#### 3.1. Indikativ

##### 3.1.1. Prezent

U italijanskom i španskom jeziku prezent indikativa se gradi dodavanjem ličnih nastavaka na osnovu dobijenu odbacivanjem nastavka za infinitiv. Takođe, oba vremena razlikuju tri konjugacije i, osim pravilnih, poseduju veliki broj nepravilnih glagola.

Nastavci za građenje sadašnjeg vremena pravilnih glagola u italijanskom i španskom dati su u Tabeli 1:

Prezent u italijanskom jeziku							
parlare		credere			partire		
jednina		množina		jednina		množina	
1.lice	parl-o	parl-iamo	cred-o	cred-iamo	part-o	part-iamo	
2.lice	parl-i	parl-ate	cred-i	cred-ete	part-i	part-ite	
3.lice	parl-a	parl-ano	cred-e	cred-ono	part-e	part-ono	
Prezent u španskom jeziku							
hablar		creer			partir		
jednina		množina		jednina		množina	
1.lice	habl-o	habl-amos	cre-o	cre-emos	part-o	part-imos	
2.lice	habl-as	habl-áis	cre-es	cre-éis	part-es	part-ís	
3.lice	habl-a	habl-an	cre-e	cre-en	part-e	part-en	

Tabela 1. Prezent u italijanskom jeziku i Prezent u španskom jeziku

Nastavci za prvo i treće lice jednine su identični, nastavak za treće lice množine glagola prve konjugacije je sličan, dok su ostali nastavci različiti u dva jezika.

Upravo je sličnost prikazana u nastavku za treće lice množine izazvala negativni transfer iz jednog jezika u drugi, i to prevashodno kod glagola koji su u oba jezika slični u obliku infinitiva ili značenju: *ayudano\** umesto *ayudan* prema italijanskom *aiutato*; *comprano\** umesto *compran* prema italijanskom *comprano*; *cuestano\** umesto *cuestan* prema italijanskom *costano*; *hablano\** umesto *hablan* prema italijanskom *parlano*; *pagano\** umesto *pagan* prema italijanskom *pagano*; *practicano\** umesto *practican* prema italijanskom *praticano*; *saludano\** umesto *saludan* prema italijanskom *salutano*; *se lavano\** umesto *se lavan* prema italijanskom *si lavano*; *viajano\** umesto *viajan* prema italijanskom *viaggiano*.

Naredna vrsta greške pronađena u korpusu ticala se dodavanja italijanskih nastavaka za građenje prezenta na osnovu španskih glagola. I u ovom slučaju je u pitanju bila sličnost glagola u oba jezika, tako da navedeni slučajevi (osim primera hibridne tvorevine *organizi*) predstavljaju potpune pozajmljenice. Hibridne tvorevine su reči koje su pretrpele morfološke ili fonetske modifikacije u skladu sa pravilima ciljnog jezika. Potpune pozajmljenice predstavljaju one reči u L3 koje su u potpunosti preuzete iz ranije naučenog jezika – L2, a koje nisu doživele nikakvu modifikaciju u skladu sa pravilima L3 (De Angelis 2007: 42). Slede primeri grešaka: *dai\** umesto *das* prema italijanskom *dai*; *eviti\** umesto *evitas* prema italijanskom *eviti*; *organizi\** umesto *organizas* prema italijanskom *organizzi*; *vieni\** umesto *vienes* prema italijanskom *vieni*; *vivi\** umesto *vives* prema italijanskom *vivi*.

Kada je u pitanju korišćenje prezenta nije bilo grešaka, s obzirom na to da se upotreba ovog vremena u oba jezika podudara, što je primer za pozitivni transfer u procesu učenja srodnih jezika.

### 3.1.2. Futur I

Kako se veliki broj grešaka vezanih za buduće vreme tiče oblika glagola, daćemo kratak pregled građenja ovog vremena u oba jezika.

Futur I u italijanskom i španskom jeziku gradi se na način prikazan u Tabeli 2.



Futur I u italijanskom jeziku						
parlare		credere		partire		
jednina	množina	jednina	množina	jednina	množina	
1.lice	parl-erò	parl-eremo	cred-erò	cred-eremo	part-irò	part-iremo
2.lice	parl-erai	parl-erete	cred-erai	cred-erete	part-irai	part-irete
3.lice	parl-erà	parl-eranno	cred-erà	cred-eranno	part-irà	part-iranno

Futur I u španskom jeziku						
hablar		creer		partir		
jednina	množina	jednina	množina	jednina	množina	
1.lice	hablar-é	hablar-emos	creer-é	creer-emos	partir-é	partir-emos
2.lice	hablar-ás	hablar-éis	creer-ás	creer-éis	partir-ás	partir-éis
3.lice	hablar-á	hablar-án	creer-á	creer-án	partir-á	partir-án

Tabela 2. Futur I u italijanskom jeziku i Futur I u španskom jeziku

Dakle, futur I pravilnih glagola u italijanskom jeziku gradi se dodavanjem identičnih nastavaka: *-rò, -rai, -rà, -remo, -rete, -ranno*, pri čemu druga i treća konjugacija zadržavaju svoj tematski vokal, a prva svoj tematski vokal menja iz *a* u *e*. Građenje futura I pravilnih glagola u španskom jeziku je jednostavnije. Na infinitiv se dodaju sledeći nastavci: *-é, -ás, -á, -emos, -éis, -án*.

Jedna od dve greške koje se tiču građenja vremena predstavljala je korišćenje italijanskih nastavaka za građenje futura I uz španske glagole: *ayudaró\** umesto *ayudaré* prema italijanskom *aiuterò*; *compraró\** umesto *compraré* prema italijanskom *comprerò*; *estudiaró\** umesto *estudiaré* prema italijanskom *studierò*; *llevaró\** umesto *llevaré* prema italijanskom *porterò*; *pasaró\** umesto *pasaré* prema italijanskom *passerò*; *trabajeró\** umesto *trabajaré* prema italijanskom *lavorerò*; *hablaremó\** umesto *hablaremos* prema italijanskom *parleremo*.

Druga greška koja je u vezi sa oblikom glagola u futuru I bila je primena italijanskog pravila o promeni tematskog vokala *a* u *e* u prvoj konjugaciji na španske glagole: *paseré\** umesto *pasaré*; *compreré\** umesto *compraré*; *envieré\** umesto *enviaré*; *espereré\** umesto *esperaré*; *me relajeré\** umesto *me relajaré*; *intenteré\** umesto *intentaré*; *tomeré\** umesto *tomaré*; *pregunteré\** umesto *preguntaré*; *manderé\** umesto *mandaré*; *paserás\** umesto *pasarás*; *ayuderá\** umesto *ayudará*; *estudierá\** umesto *estudiará*; *comenzerá\** umesto *comenzará*; *empezará\** umesto *empezará*; *trabajerá\** umesto *trabajará*; *terminerá\** umesto *terminará*; *regreserá\** umesto *regresará*; *se quedará\** umesto *se quedará*; *gusterá\** umesto *gustará*; *descanserá\** umesto *descansará*; *paserá\** umesto *pasará*; *llegerá\**

umesto *llegará*; *feliciterá\** umesto *felicitará*; *paseremos\** umesto *pasaremos*; *costerán\** umesto *costarán*<sup>3</sup>.

U korpusu je identifikovana i greška vezana za upotrebu futura I. U italijanskom jeziku upotreba futura I dozvoljena je u protazi realnih kondicionalnih rečenica (*Se avrò tempo, leggerò il libro – Ako budem imao vremena pročitacu knjigu*). U španskom jeziku u ovakvoj vrsti kondicionalnih rečenica upotreba futura I nije dozvoljena, već je u tom slučaju neophodno koristiti prezent (*Si tengo tiempo, leeré el libro*). Ovo je bila najučestalija greška koju je napravilo 87,5% studenata prve i 67,5% studenata druge godine:

- *si vendrás* (umesto *si vienes*) *verás que te vas a sentir mejor*;
- *si irá al médico* (umesto *si va al médico*) *probablemente el médico le ayudará*;
- *si querrás* (umesto *si quieres*) *tener más tiempo libre, deberás organizarte mejor*.

Srpski, maternji jezik informanata, takođe nije mogao da bude izvor transfera, budući da bi se u tom jeziku, u pogodbenim rečenicama ovog tipa, u protazi pojavio futur II.

### 3.1.3. Prošla vremena

#### 3.1.3.1. Passato prossimo i Pretérito perfecto

Pravilna upotreba prošlih vremena u romanskim jezicima generalno predstavlja poteškoću srbofonim govornicima zbog činjenice da se u srpskom, njihovom maternjem jeziku, upotreba prošlih vremena svela na korišćenje perfekta. U radu se nećemo baviti najčešćim problemima sa kojima se govornici srpskog jezika susreću u trenutku kada treba da odaberu i upotrebe tačno prošlo vreme u italijanskom i španskom, već onima koji su nastali kao proizvod negativnog transfera iz L2 u L3.

Prvo vreme kod kojeg je primećen veći broj grešaka jeste italijanski *Passato prossimo*, koji se gradi na isti način kao španski *Pretérito perfecto*, tj. od pomoćnog glagola u prezentu i participa prošlog glavnog glagola. Ipak, postoji nekoliko razlika. Prva od njih odnosi se na sam pomoćni glagol. U italijanskom jeziku, u zavisnosti od toga da li je glavni glagol prelazan ili neprelazan (ako

---

<sup>3</sup> Razloge za ovakvu pojavu treba tražiti u istorijskoj gramatici italijanskog jezika. Za više informacija konsultovati Patota (2002: 68–69).

zanemarimo izuzetke i specifične slučajeve), koriste se dva pomoćna glagola: *avere* i *essere*. U španskom jeziku postoji samo jedan pomoćni glagol – *haber*, koji se upotrebljava za građenje složenih vremena svih glagola. Pored toga, u italijanskom, particip glavnog glagola slaže se u rodu i broju sa subjektom ukoliko je pomoćni glagol *essere*.

U Tabeli 3. prikazana je promena italijanskih glagola *parlare* i *venire*, i španskih *hablar* i *venir*, kako bi se konjugacije mogle uporediti i razumeti uzrok pojave transfera.

Passato prossimo				
parlare			venire	
	jednina	množina	jednina	množina
1.lice	ho parlato	abbiamo parlato	sono venuto/a	siamo venuti/e
2.lice	hai parlato	avete parlato	sei venuto/a	siete venuti/e
3.lice	ha parlato	hanno parlato	è venuto/a	sono venuti/e
Pretérito perfecto				
hablar			venir	
	jednina	množina	jednina	množina
1.lice	he hablado	hemos hablado	he venido	hemos venido
2.lice	has hablado	habéis hablado	has venido	habéis venido
3.lice	ha hablado	han hablado	ha venido	han venido

Tabela 3. Passato prossimo i Pretérito perfecto

Kada je u pitanju građenje vremena *Pretérito Perfecto* u španskom, naišli smo na nekoliko vrsta grešaka u korpusu:

1. upotreba oblika pomoćnog glagola *avere* umesto oblika glagola *haber*: *ho visto\** umesto *he visto*; *ho cambiado\** umesto *he cambiado*; *ho encontrado\** umesto *he encontrado*; *ho hablado\** umesto *he hablado*; *ho dicho\** umesto *he dicho*; *ho trabajado\** umesto *he trabajado*; *ho comprado\** umesto *he comprado*; *ho visitado\** umesto *he visitado*; *hai conocido\** umesto *has conocido*; *hai pensado\** umesto *has pensado*.
2. upotreba glagola *ser* kao pomoćnog (iako se španski glagoli *ser* ili *estar* ne koriste za građenje složenih vremena) u onim slučajevima kada bi se glagol *essere* koristio kao pomoćni u italijanskom jeziku, tj. uz neprelazne i povratne glagole: *soy estada\** umesto *he estado*; *soy venida\** umesto *he venido*; *soy llegada\** umesto *he llegado*; *soy regresada\** umesto *he regresado*; *es venido\** umesto *ha venido*; *ella es llegada\** umesto *ella ha*

*llegado; es diventata\* umesto se ha hecho; es muerta\* umesto ha muerto; son pasados tres años\* umesto han pasado tres años; me soy lavada\* umesto me he lavado; me soy vestida\* umesto me he vestido; me soy acostada\* umesto me he acostado; se es movido\* umesto se ha movido.*

3. upotreba participa koji se završavaju na *-ato* i *-ito* umesto ispravnih španskih oblika koji se završavaju na *-ado* i *-ido*, čineći ove oblike ili hibridnim tvorevinama ili potpunim pozajmljenicama. Na primer: *encontrato\* umesto encontrado; mostrado\* umesto mostrado; saludato\* umesto saludado; movito\* umesto movido; soñado\* umesto soñado; enamorado\* umesto enamorado; amato\* umesto amado; pasato\* umesto pasado; vestito\* umesto vestido; aceptato\* umesto aceptado; recibito\* umesto recibido.*
4. slaganje participa u rodu i broju sa subjektom – pravilo koje postoji u italijanskom, ali ne i u španskom jeziku: *soy estada\* umesto he estado; soy venida\* umesto he venido; soy llegada\* umesto he llegado; soy ida\* umesto he ido; ella es llegada\* umesto ella ha llegado; ella es venida\* umesto ella ha venido; es muerta\* umesto ha muerto; son pasados\* umesto han pasado; me soy lavada\* umesto me he lavado; me soy vestida\* umesto me he vestido; me soy acostada\* umesto me he acostado; se es convertida\* umesto se ha convertido.*

Uprkos tome što se italijansko prošlo vreme *Passato prossimo* gradi na isti način kao prošlo vreme *Pretérito perfecto* u španskom jeziku, upotreba ova dva vremena se ne podudara, jer je navedenom italijanskom vremenu po upotrebi sličniji španski *Pretérito indefinido*. *Passato prossimo* se koristi da označi radnje koje su se dogodile u nedavnoj prošlosti čije se psihološke ili emotivne posledice osećaju u sadašnjosti, ali i radnje koje su se odigrale u dalekoj prošlosti koje ni na koji način nisu povezane sa sadašnjim trenutkom (Moderc 2004: 305). *Pretérito perfecto* nužno upućuje na radnje koje su povezane sa sadašnjim trenutkom i koje su se dogodile u prošlosti neposredno pre trenutka govora, radnje koje su se desile u trenutku koji nije vremenski određen i radnje čije se posledice osećaju u sadašnjosti (Rajić & Marcos Blanco 2009: 76). Stoga će se koristiti uz priloške odredbe za vreme poput: *hoy, esta mañana, esta semana, este año, nunca, siempre, ya, hasta ahora, desde ayer, por el momento*. Sa druge strane, *Pretérito indefinido* koji po oblicima više podseća na italijanski *Passato remoto*, upućuje na radnju koju govornik smatra završenom u prošlosti i koja nema nikakve veze sa sadašnjim

trenutkom, te se koristi uz: *ayer, la semana pasada, el mes pasado, el año pasado, anoche, entonces, en 1999, hace dos meses, hace dos años, hace dos días* (Rajić & Marcos Blanco 2009: 74), a koristi se u govornom jeziku podjednako često kao *Pretérito perfecto*.

Uprkos tome, a usled pogrešno izvedene analogije zbog sličnosti u građenju vremena *Passato prossimo* i *Pretérito perfecto*, studenti (85% na prvoj i 72,5% na drugoj godini) koriste vreme *Pretérito perfecto* umesto vremena *Pretérito indefinido* u slučajevima kada bi u italijanskom upotrebili *Passato prossimo*:

- *me he ido a Italia en 2011\* umesto me fui a Italia en 2011;*
- *lo he visto hace dos días\* umesto lo vi hace dos días;*
- *se ha mudado a esa ciudad hace algunos años\* umesto se mudó a esa ciudad hace algunos años;*
- *he trabajado con él hace 20 años\* umesto trabajé con él hace 20 años;*
- *ayer he encontrado las flores delante de la puerta\* umesto ayer encontré las flores delante de la puerta;*
- *mi coche se ha roto ayer\* umesto mi coche se rompió ayer;*
- *he recibido tu mensaje el miércoles pasado\* umesto recibí tu mensaje el miércoles pasado;*
- *lo he conocido el año pasado en el mar\* umesto lo conocí el año pasado en el mar;*
- *el verano pasado he estado de camarero en un bar\* umesto el verano pasado estuve de camarero en un bar;*
- *la semana pasada he visto una película\* umesto la semana pasada vi una película*
- *He nacido en 1998\* umesto Nací en 1998.*

### 3.1.3.2. Italijanski imperfetto i španski imperfecto

Budući da su se u slučaju imperfekta problemi javljali više kod oblika nego u upotrebi vremena, u Tabeli 4. ćemo prikazati kako se ovo vreme gradi u italijanskom i španskom jeziku.

Imperfekat u italijanskom jeziku						
parlare		credere			partire	
jednina	množina	jednina	množina	jednina	množina	
1.lice	parl-avo	parl-avamo	cred-evo	cred-evamo	part-ivo	part-ivamo
2.lice	parl-avi	parl-avate	cred-evi	cred-evate	part-ivi	part-ivate
3.lice	parl-ava	parl-avano	cred-eva	cred-evano	part-iva	part-ivano

Imperfekat u španskom jeziku						
hablar		creer			partir	
jednina	množina	jednina	množina	jednina	množina	
1.lice	habl-aba	habl-ábamos	cre-ía	cre-íamos	part-ía	part-íamos
2.lice	habl-abas	habl-abais	cre-ías	cre-íais	part-ías	part-íais
3.lice	habl-aba	habl-aban	cre-ía	cre-ían	part-ía	part-ían

Tabela 4. Imperfekat u italijanskom jeziku i Imperfekat u španskom jeziku

Poređenjem dve tabele i imajući u vidu da su sve do sada analizirane greške usled negativnog transfera nastale prevashodno kod sličnih reči, ne iznenađuje što među najučestalije greške na koje smo naišli u korpusu spadaju:

1. korišćenje italijanskog nastavka *-o* za građenje prvog lica jednine imperfekta, umesto španskog nastavka *-a*: *hablabo\** umesto *hablaba*; *tomabo\** umesto *tomaba*; *pensabo\** umesto *pensaba*; *soñabo\** umesto *soñaba*; *estabo\** umesto *estaba*; (*yo*) *ero\** umesto (*yo*) *era*;
2. korišćenje italijanskog nastavka *-vo* i *-va* umesto španskog nastavka za građenje imperfekta glagola prve konjugacije *-ba*: *hablavo\** umesto *hablaba*; *pensavo\** umesto *pensaba*; *me gustavo\** umesto *me gustaba*; *jugavo\** umesto *jugaba*; *tomavo\** umesto *tomaba*; *pensavo\** umesto *pensaba*; *hablavo\** umesto *hablaba*; *se tratavo\** umesto *se trataba*; *cambiavo\** umesto *cambiaba*; *soñavo\** umesto *soñaba*; *contavo\** umesto *contaba*; *miravo\** umesto *miraba*;
3. korišćenje nastavka za građenje imperfekta glagola prve konjugacije prilikom građenja imperfekta glagola druge i treće konjugacije. U italijanskom jeziku imperfekat ima jedinstvene nastavke za sve tri konjugacije (*-vo*, *-vi*, *-va*, *-vamo*, *-vate*, *-vano*) pri čemu svaka konjugacija zadržava svoj tematski vokal, dok u španskom jeziku postoje oblici: *-aba*, *-abas*, *-aba*, *-ábamos*, *-abais*, *-aban* za prvu, i: *-ía*, *-ías*, *-ía*, *-íamos*, *-íais*, *-ían* za drugu i treću konjugaciju. Zbog evidentnog negativnog transfera iz

italijanskog studenti su koristili nastavke tipične za prvu konjugaciju prilikom građenja imperfekta glagola sve tri konjugacije: *comeba\** ili *comeva\** umesto *comía*; *bebeba\**, *bebeva\** ili *bebiba\** umesto *bebía*; *teneba\** umesto *tenía*; *vendebeba\** umesto *vendía*; *veniba\** umesto *veníá*; *diceba\** umesto *decía*; *saliba\** umesto *salía*; *se sentiba\** ili *se sentiva\** umesto *se sentía*; *comebamos\** umesto *comíamos*.

### 3.2. Italijanski konjunktiv i španski subjunktiv

Italijanski konjunktiv (*congiuntivo*) i španski subjunktiv (*subjuntivo*) su načini koji ne postoje u srpskom jeziku. Kao takve, srbofoni govornici ih izjednačavaju u ova dva romanska jezika, odnosno doživljavaju ih kao sličnije nego što to zaista jesu. Konjunktiv i subjunktiv jesu načini kojima se izražava neizvesnost ili nesigurnost ostvarenja radnje. Njima se izražava subjektivnost, a radnja se predstavlja kao moguća, verovatna ili proizvod ličnog mišljenja. Uprkos tome, upotreba italijanskog konjunktiva i španskog subjunktiva ne podudara se u svim slučajevima. Na primer, u italijanskom jeziku konjunktiv se koristi u zavisnim rečenicama posle glagola koji izražavaju lično mišljenje ili stav (*Penso che Lorenzo sia ricco*), dok se španski subjunktiv upotrebljava samo uz negaciju glagola koji izražavaju mišljenje (*No creo que me comprenda bien*). Dalje, u španskom se subjunktiv upotrebljava posle vremenskog veznika: *cuando*, *apenas* za izražavanje dve simultane radnje u budućnosti (*Podrás jugar cuando termines tu tarea*), što u italijanskom jeziku nije slučaj. Navedena razlika u upotrebi italijanskog konjunktiva i španskog subjunktiva će biti uzrok najvećeg broja studentskih grešaka.

Grešku izazvanu transferom iz italijanskog u španski predstavlja upotreba subjunktiva posle glagola koji izražavaju mišljenje. Ovakvi glagoli, ukoliko ispred njih nije upotrebljena negacija, u španskom jeziku zahtevaju indikativ:

- *pienso que sea imposible\** umesto *pienso que es imposible*;
- *pienso que los dos vestidos sean largos\** umesto *pienso que los dos vestidos son largos*;
- *creo que no sea facil vivir aquí\** umesto *creo que no es facil vivir aquí*;
- *creo que haya ido al parque\** umesto *creo que ha ido al parque*;
- *me parece que sea\** umesto *me parece que es*.

Učestala greška (87,5% studenata druge godine) bila je i korišćenje infinitiva umesto subjunktiva u slučajevima kada je to dozvoljeno u italijanskom,

ali ne i u španskom jeziku. U italijanskom se konjunktiv koristi posle glagola koji izražavaju naredbu (*Proibisco che tu fumi qui*). Uprkos gramatičkom pravilu, u praksi se retko sreću primeri upotrebe konjunktiva posle glagola naredbe. Naime, ukoliko je u rečenici prisutan logički subjekat u obliku indirektnog objekta, u italijanskom se radije koristi implicitna konstrukcija s predlogom *di* i infinitivom: *Ti proibisco di fumare qui*. Španski subjunktiv upotrebljava se posle glagola koji izražavaju naredbu ili savet (*Prohíbo que fumes aquí*). Slično kao u italijanskom jeziku, u španskom se umesto subjunktiva može koristiti infinitiv ako je u rečenici prisutan subjekat koji se odnosi na infinitiv (Rajić & Marcos Blanco 2009: 157; Romero Dueñas & González Hermoso 2015: 240): *Te prohíbo que fumes aquí* ili *Te prohíbo fumar aquí*. Posle glagola koji izražavaju naredbu ili savet, čak i u slučajevima kada je izražen subjekat u obliku indirektnog objekta (dativa) na koji se infinitiv odnosi, u španskom nije dozvoljena upotreba infinitiva ukoliko je eksplicitno naveden još jedan subjekat. Drugim rečima može se reći: *Te pido enviar la carta*, ali nije gramatički ispravno reći: *Te pido ayudarme\**, već je u drugom slučaju neophodno upotrebiti subjunktiv: *Te pido que me ayudes*. U italijanskom jeziku dozvoljena je upotreba infinitiva u oba slučaja: *Ti chiedo di spedire la lettera* i *Ti chiedo di aiutarmi*. Upravo je ova pogrešna analogija doprinela stvaranju negativnog transfera iz L2 u L3, odnosno građenju implicitne rečenice u slučaju kada to nije gramatički prihvatljivo u španskom jeziku:

- *te digo de dejarme en paz\** umesto *te digo que me dejes en paz* prema italijanskom *ti dico di lasciarmi in pace*;
- *te pido (de) ayudarme\** umesto *te pido que me ayudes* prema italijanskom *ti chiedo di aiutarmi*;
- *te ruego (de) hacerme un favor\** umesto *te ruego que me hagas un favor* prema italijanskom *ti supplico di farmi un favore*;
- *te ruego (de) ayudarme\** umesto *te ruego que me ayudes* prema italijanskom *ti supplico di aiutarmi*.

Izuzetno visok procenat studenata (97,5% na drugoj godini) upotrebio je prezent, futur I ili futur II umesto subjunktiva posle veznika *cuando* i *apenas* u zavisnoj vremenskoj rečenici, što predstavlja očigledan direktan transfer iz italijanskog jezika:

- *cuando vuelvo a casa\** umesto *cuando vuelva a casa* prema italijanskom
- *quando torno a casa*;
- *cuando mi primo viene te voy a escribir\** umesto *cuando mi primo venga te voy*



- *a escribir* prema italijanskom *quando mio cugino viene ti scrivo*;
- *cuando la obra terminará\** umesto *cuando la obra termine* prema italijanskom *quando lo spettacolo finirà*;
- *cuando acabará sus estudios\** umesto *cuando acabe sus estudios* prema italijanskom *quando finirà i suoi studi*;
- *cuando habrá terminado la Universidad\** umesto *cuando termine la Universidad* prema italijanskom *quando avrà finito l'Università*;
- *cuando lo habré hecho, saldré\** umesto *cuando lo haga, saldré* prema italijanskom *quando lo avrò fatto, uscirò*.

Dok je pogrešna upotreba futura II ili prezenta mogla da bude uslovljena transferom iz srpskog jezika, upotreba futura I u navedenim konstrukcijama jasno pokazuje da je transfer potekao iz italijanskog.

U korpusu postoji još jedna česta greška u upotrebi španskog subjunktiva. U italijanskoj rečenici, posle glagola koji zahtevaju konjunktiv, moguće je upotrebiti futur I za izražavanje buduće radnje. Takva opcija ne postoji u španskom jeziku, već je upotreba subjunktiva obavezna:

*Penso che Paolo viene* ili *verrà*. Mislim da će Paolo doći.

*Penso che Paolo venga*. Mislim da Paolo dolazi.

*Penso che Paolo sia venuto*. Mislim da je Paolo došao.

*No pienso que Pablo vendrá \**

*No pienso que Pablo venga*. Ne mislim da Pablo dolazi ili da će doći.

*No pienso que Pablo haya venido*. Ne mislim da je Pablo došao.

Sledeći primeri iz korpusa ilustruju pogrešnu upotrebu futura I umesto subjunktiva:

- *tengo miedo que se quedará en casa\** umesto *tengo miedo de que se quede en casa* prema italijanskom *ho paura che rimarrà a casa*;
- *espero que le gustará\** umesto *espero que le guste* prema italijanskom *spero che le piacerà*;
- *no creo que llegará\** umesto *no creo que llegue* prema italijanskom *non credo che arriverà*.

Poređenjem navedenih primera uočava se da, i pored brojnih sličnosti, postoje razlike u upotrebi ovog načina u italijanskom i španskom jeziku. Greške uslovljene negativnim transferom proizvod su uverenja studenata da se sva pravila vezana za italijanski konjunktiv mogu primeniti i na španski subjunktiv.

### 3.3. Kondicional

Prilikom korišćenja kondicionala studenti su pravili dve vrste grešaka. Prva se ticala oblika kondicionala, a druga njegove upotrebe.

Kondicional I se u španskom jeziku, kao i u italijanskom, gradi prema pravilima po kojima se gradi futur I. Shodno tome, prilikom pravljenja španskih kondicionala I studenti su pravili iste greške koje su pravili pri građenju futura I. Najfrekventnija greška odnosila se na menjanje tematskog vokala kod glagola prve konjugacije: *gustería\** umesto *gustaría*; *lleverías\** umesto *llevarías*; *pasería\** umesto *pasaría*; *comprería\** umesto *compraría*; *te ayudería\** umesto *te ayudaría*; *estudiería\** umesto *estudiaría*.

Kada je u pitanju upotreba kondicionala u španskom jeziku najčešća greška (97,5% studenata druge godine) odnosila se na upotrebu ovog načina prema pravilima o slaganju vremena. Kondicional I (kondicional sadašnji) se u španskom jeziku koristi u indirektnom govoru da izrazi buduće radnje iz perspektive prošlosti:

*Dijo que compraría una casa.* Rekao je da će kupiti kuću.

U italijanskom se umesto kondicionala sadašnjeg u istoj situaciji koristi kondicional II (prošli):

*Disse che avrebbe comprato una casa.* Rekao je da će kupiti kuću.

Studenti su u španskom jeziku koristili kondicional prošli umesto kondicionala sadašnjeg za izražavanje buduće radnje iz perspektive prošlosti:

- *lo que prometió que habría hecho\** umesto *lo que prometió que haría* prema italijanskom *quello che ha promesso che avrebbe fatto*;
- *prometió que habría venido para Pascua\** umesto *prometió que vendría para Pascua* prema italijanskom *ha promesso che sarebbe venuto per Pasqua*;
- *pensaba que habríamos ido al mar\** umesto *pensaba que iríamos al mar* prema italijanskom *pensavo che saremmo andati al mare*.

### 3.4. Imperativ

Greške vezane za imperativ javile su se u oblicima glagola, a ne u njegovoj upotrebi. Studenti su koristili italijanske nastavke za građenje imperativa umesto španskih. Poređenjem oblika prikazanih u Tabeli 5, može se objasniti pojava transfera.

Imperativ u italijanskom jeziku						
parlare		credere		partire		
jednina	množina	jednina	množina	jednina	množina	
1.lice	parl-iamo		cred-iamo		part-iamo	
2.lice	parl-a	parl-ate	cred-i	cred-ete	part-i	part-ite
3.lice	parl-i	parl-ino	cred-a	cred-ano	part-a	part-ano
Imperativ u španskom jeziku						
hablar		creer		partir		
jednina	množina	jednina	množina	jednina	množina	
1.lice	habl-emos		cre-amos		part-amos	
2.lice	habl-a	habl-ad	cre-e	cre-ed	part-e	part-id
3.lice	habl-e	habl-en	cre-a	cre-an	part-a	part-an

Tabela 5. Imperativ u italijanskom jeziku i Imperativ u španskom jeziku

Primeri iz korpusa pokazuju da su studenti koristili italijanske nastavke za građenje imperativa umesto adekvatnih španskih nastavaka: *¡escribime!* \* umesto *¡escribeme!*; *¡imagini!* \* umesto *¡imagine!*; *¡dejate!* \* umesto *¡dejad!*

U italijanskom jeziku nastavak za imperativ drugog lica množine identičan je nastavku za prezent. U španskom nastavak za imperativ drugog lica množine ima karakterističan nastavak koji se uvek završava na *-d*. I pored toga studenti su gradili drugo lice imperativa na način na koji se to radi u italijanskom, tj. dodavanjem nastavka za sadašnje vreme indikativa: *¡dejais!* \* umesto *¡dejad!*; *¡olvidais!* \* umesto *¡olvidad!*

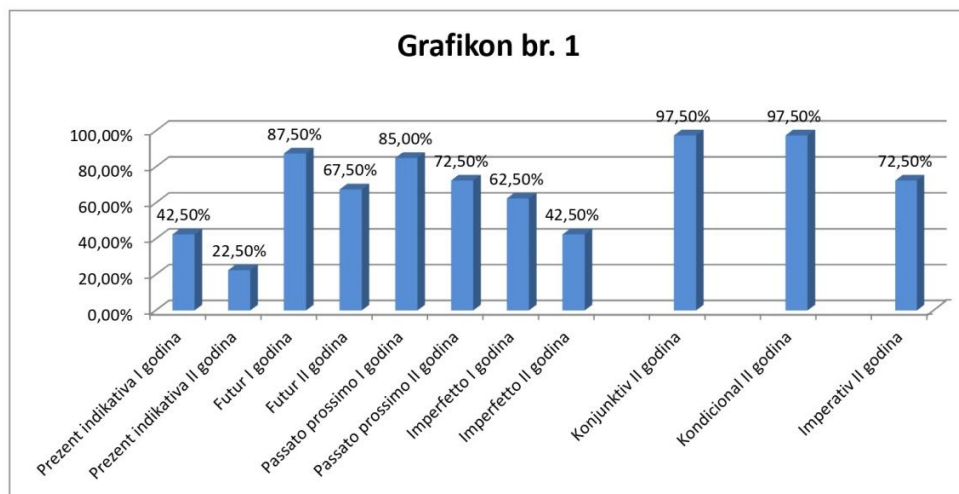
Sledeća grupa grešaka odnosila se na građenje negativnog imperativa drugog lica jednine. U italijanskom jeziku on se gradi od *non* + infinitiv, dok se u španskom jeziku gradi od *no* + subjunktiv prezenta: *No lo tirar!* \* umesto *¡No lo tires!*; *¡No tirarlo!* \* umesto *¡No lo tires!*; *¡No lo olvidar!* \* umesto *¡No lo olvides!*; *¡No olvidarlo!* \* umesto *¡no lo olvides!*; *¡No echarla!* \* umesto *¡no la echas!*

Poslednja vrsta grešaka ticala se građenja imperativa trećeg lica jednine i položaja zamenica. U italijanskom jeziku sve vrste zamenica se nalaze ispred oblika imperativa trećeg lica jednine kao proklitike. U španskom, ukoliko se radi o pozitivnom imperativu, zamenice se spajaju sa trećim licem jednine imperativa, dakle enklitike su, dok se nalaze ispred negativnog imperativa trećeg lica jednine: *¡Usted me de las llaves!* \* umesto *¡Usted deme las llaves!* prema italijanskom *mi dia le chiavi!*; *¡me las de!* \* umesto *¡démelas!* prema italijanskom *me le dia!*

U radu su pobrojane greške koje su informanti pravili tokom dve godine pohađanja kursa španskog jezika, pri čemu su i dalje intenzivno učili italijanski jezik. Analizirana je pisana produkcija studenata posle prve, a zatim i posle druge godine učenja španskog jezika. Dobijeni podaci ukazuju na činjenicu da su greške

ostale iste, što govori o važnosti uticaja faktora tipologije i psihotipologije, ali se procenat studenata koji su pravili greške smanjio sa porastom znanja L3, ali i L2. Navedeno ukazuje da je u procesu učenja tipološki sličnih jezika važan i faktor označen kao „nivo znanja jezika”.

Na Grafikonu 1. prikazan je procenat studenata koji je pravio morfosintaksičke greške u produkciji na španskom tokom dve godine učenja ovog jezika. Obradom korpusa saznajemo da je greške vezane za prezent indikativa napravilo 42,5% studenata tokom prve godine učenja španskog jezika, dok je njihov broj posle druge godine učenja L3 bio znatno manji – 22,5%. Kada je u pitanju buduće vreme, izuzetno visok procenat studenata (87,5%) pravio je greške tokom prve godine kursa španskog. Procenat studenata koji je pogrešno gradio i upotrebljavao futur I posle druge godine učenja španskog bio je i dalje dosta visok (67,5%), ali znatno niži nego tokom prve godine učenja. Kada je reč o prošlim vremenima, 85% studenata prve i 72,5% studenata druge godine grešilo je u građenju i upotrebi vremena *Passato prossimo*, dok je nešto niži procenat (62,5% posle prve i 42,5% posle druge godine) imao problem sa imperfektom.



Grafikon 1. Procenat studenata koji je pravio morfosintaksičke greške

Kako kurikulum predviđa učenje kondicionala, konjunktiva i imperativa na drugoj godini kursa španskog jezika, nije bilo moguće ispitati faktor nivoa znanja jezika, ali je evidentno da je visok procenat studenata pravio greške kod navedenih kategorija. Grafikon pokazuje da se broj grešaka nastalih zbog negativnog transfera redukovao s porastom znanja i L2 i L3, odnosno sa porastom lingvističkog iskustva studenata, ali da je negativan transfer prilikom učenja

tipološki sličnih jezika prisutan, usled uticaja faktora jezičke tipologije i psihotipologije.

#### 4. ZAKLJUČAK

U radu smo se bavili analizom međujezika u pisanoj produkciji srbofonih studenata koji uče srodne romanske jezike, s ciljem da otkrijemo, analiziramo i klasifikujemo najučestalije interlingvalne morfosintaksičke greške nastale usled negativnog transfera iz nematernjeg, ranije naučenog, italijanskog jezika na nematernju produkciju španskog kao L3. Identifikovane greške pokazuju da je negativni transfer jači kod tipološki srodnih jezika nego kod onih koji to nisu, bez obzira na redosled učenja, budući da maternji jezik govornika nije bio uzrok negativnog transfera. Na pojavu transfera presudan uticaj imala je jezička tipologija. Budući da je najveći broj grešaka uočen kod onih oblika ili pravila koji su u italijanskom i španskom jeziku slični, dokazano je da tipološka bliskost između L2 i L3 olakšava jezički transfer. Pokazano je da nematernji jezici mogu biti izvor transfera, te kod proučavanja ovog fenomena ne treba obratiti pažnju samo na uticaj maternjeg jezika na ciljni jezik, već prevashodno na uticaj L2 na ciljni jezik, posebno u slučaju kada je L2 tipološki najbliži L3. Ovome bismo dodali da interferencija ne zavisi samo od stvarne, objektivne sličnosti između L1 i L2, već i od drugih faktora poput, na primer, psihotipologije. Između italijanskog i španskog jezika postoji objektivna tipološka sličnost, ali ih srbofoni govornici doživljavaju još sličnijim nego što to zaista jesu. Navedeno je u skladu sa rezultatima pojedinih istraživanja (Jarvis & Pavlenko 2008) koja su dokazala da se interferencija češće javlja između onih jezika i jezičkih struktura koje student smatra najbližim. Dakle, i psihotipologija doprinosi nastanku tranfera, i to negativnog. Usled uticaja faktora jezičke tipologije i psihotipologije, dokazano je da međujezičke sličnosti prouzrokuju najveći broj grešaka i favorizuju pojavu negativnog bočnog transfera.

Analiza morfosintaksičkih grešaka pokazala je da transfer stvaraju ne samo slični oblici već i slična gramatička pravila. Na primer, italijanski konjunktiv sličan je španskom subjunktivu, ali se upotreba ovog načina ne poklapa u svim slučajevima, što je bio osnovni uzrok pojave negativnog transfera. Slučajevi transfera usled sličnih oblika evidentni su prevashodno kod futura I, dok je najviše grešaka koje se tiču lažnih analogija kod gramatičkih pravila počinjeno pri upotrebi sledećih vremena: futur I, perfekat, imperfekat i načina: konjunktiv, kondicional i imperativ.

Greške u korpusu nisu nastale isključivo zbog nepoznavanja pravila španskog jezika, već su nastale zbog uticaja koji je na učenje L3 imalo znanje prethodno naučenog italijanskog jezika. Najveći broj grešaka bio je interlingvalne prirode, budući da mnoge od grešaka identifikovanih u korpusu (npr. promena tematskog vokala kod glagola prve konjugacije u futuru I) ne bi napravili učenici koji su prethodno učili neki drugi jezik, tipološki udaljen od španskog.

Najzad, u procesu učenja tipološki sličnih jezika važnost ima i nivo znanja i ciljnog i prethodno naučenih jezika. Istraživanje je pokazalo da se broj grešaka smanjuje kako raste nivo L3, ali i L2.

## LITERATURA

- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition, in *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters): 8–20.
- De Angelis, G., Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind, in *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters): 42–58.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19: 471–490.
- Ecke, P. (2001). Lexical retrieval in a third language: evidence from errors and tip-of-the-tongue states, in *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters): 90–114.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Gass, S., Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Groseva, M. (1998). Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?, in *Tertiärsprachen: Theorien, Modell, Methoden*, eds. B. Hufeisen & B. Lindermann (Tübingen: Stauffenburg): 21–30.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition, in *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition:*

- Psycholinguistic Perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters): 21–41.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Moderc, S. (2004). *Gramatika italijanskog jezika*. Beograd: Udruženje nastavnika italijanskog jezika Srbije.
- Patota, G. (2002). *Lineamenti di grammatica storica dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Rajić, J., Marcos Blanco, H. (2009). *Gramática de la lengua española para serbiohablantes*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production, in *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, eds. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters): 59–68.
- Romero Dueñas, C., González Hermoso, A. (2015). *Gramática del español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary Acquisition and use. Pristupljeno 19. 4. 2017. URL: <<https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/The-influence-%E2%80%A6.pdf>>.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Williams, S., Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19 (3): 295–333.

Marija Vujović  
Logos – Language school

ERRORS IN CONSTRUCTION AND USE OF VERB TENSES AND MOODS MADE  
BY SERBIAN STUDENTS OF ITALIAN AS L2 AND SPANISH AS L3 DUE TO  
NEGATIVE TRANSFER OF RELATED LANGUAGES

*Summary*

The phenomenon of transfer in plurilingual speakers has been in the focus of research in the field of psycholinguistics over the past three decades. Empirical research studies conducted in this area indicate that negative transfer is most pronounced in typologically similar languages. Thanks to the factors of language distance and

psychotypology, it has been proven that interlingual similarities are the ones that cause the largest number of errors and favor the occurrence of negative lateral transfer. This paper analyzes errors in the construction and use of verb tenses and moods caused by negative transfer in Serbophone students learning Italian as L2 and Spanish as L3. The results of the research show that the largest number of errors is of interlingual and not intralingual nature, as well as that the errors occurred primarily due to interlingual identifications. In other words, the most frequent errors in students' written production concern the similarities that exist between Italian and Spanish, while the mother tongue of the participants has never been a source of negative transfer in this corpus. The analysis proved that transfer is created not only by similar word forms but also by similar grammatical rules. Also, it has been proven that the number of errors decreases with increasing levels of language competence in both L2 and L3.

*Key words:* transfer, verb tenses and moods, Serbian, Italian, Spanish.

Primljeno: 21. 1. 2021.

Prihvaćeno: 26. 7. 2021.



**Jelena V. Badovinac**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet  
Doktorske studije jezika i književnosti  
jelenabadovinac@gmail.com

Originalni naučni rad  
UDK: 811.131.1'243:008  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.289-304

**Nebojša S. Vlaškalić**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet, Odsek za romanistiku  
nebojsa.vlaskalic@ff.uns.ac.rs

## **ELEMENTI KULTURE I CIVILIZACIJE U UDŽBENIKU ITALIJANSKOG JEZIKA *NUOVO ESPRESSO 1 – VIDEO CORSO I CAFFÈ CULTURALE*<sup>1</sup>**

**APSTRAKT:** U ovom istraživanju ćemo izdvojiti elemente italijanske kulture i civilizacije prikazane u kratkim video-zapisima (*Video corso*) i zasebnim, namenski osmišljenim, tekstualnim celinama (*Caffè culturale*) koji prate sve nastavne jedinice u udžbeniku italijanskog jezika *Nuovo Espresso 1*. Cilj rada je da analizira ovaj korpus, te naglasi njegovu didaktičku korisnost u procesu učenja i usvajanja italijanskog jezika i kulture. Imajući u vidu raznolikost materijala koji ćemo analizirati, razvrstaćemo ga po tematskim celinama kako bismo preglednije predočili koliko je učenje stranog jezika neodvojivo od učenja o ciljnoj kulturi. Istražićemo kako tekstualni i video-prikazi dopunjavaju kulturološke aspekte jezika, te olakšavaju proces učenja i usvajanja italijanskog jezika i kulture na početnom nivou, što doprinosi kvalitetnijoj interkulturalnoj kompetenciji učenika pri komunikaciji s izvornim govornicima.

**Ključne reči:** italijanski jezik i kultura, usvajanje stranog jezika, interkulturalna kompetencija, komunikacija, video i tekst.

## **ELEMENTS OF CULTURE AND CIVILIZATION IN THE ITALIAN LANGUAGE TEXTBOOK *NUOVO ESPRESSO 1 – VIDEO CORSO AND CAFFÈ CULTURALE***

**ABSTRACT:** In this research, we will single out the elements of Italian culture and civilization presented in short videos (*Video corso*) and separate, intentionally designed, textual units (*Caffè culturale*) that accompany all teaching units in the Italian language textbook *Nuovo Espresso 1*. The aim of this research is to analyze this corpus and

---

<sup>1</sup> Rad je prezentovan na Šestoj međunarodnoj konferenciji Interkulturalnost u obrazovanju – *Interkult 2020*, održanoj onlajn 3. oktobra 2020. godine, u organizaciji Pedagoškog zavoda Vojvodine.

emphasize its didactic usefulness in the process of learning and acquisition of Italian culture. Keeping in mind the variety of material that we will analyze, we will classify it by thematic units in order to present more clearly how learning a foreign language is inseparable from learning about its culture. Through textual and video presentations we will emphasize how the cultural aspects of language complement each other and facilitate the process of learning Italian language and culture at the elementary level. This approach will ultimately lead to better intercultural competence when communicating with native speakers.

*Key words:* Italian language and culture, foreign language acquisition, intercultural competence, communication, video and text.

## 1. UVOD

Budući da ćemo se u radu baviti elementima italijanske kulture i civilizacije, čije je razumevanje i usvajanje od presudnog značaja za celovito savladavanje i upotrebu italijanskog jezika kao stranog, u našem pristupu dve navedene kategorije će se međusobno preplitati. Veze između jezika i kulture neraskidive su, što ističe i Marić, ukazujući na Skotijevo mišljenje po kojem „jezik omogućava razvoj kulture, a razvojem kulture se razvija i jezik” (Scotti u Marić 2006: 909). Za komplementarni razvoj ova dva društvena fenomena ključna figura jeste njihov korisnik, odnosno pojedinac u društvenoj zajednici u kojoj oni nastaju i razvijaju se. Nastavu stranog jezika ne treba ograničavati isključivo na sticanje komunikativnih kompetencija i usvajanje jezičke građe, već je neophodno sagledati širi društveni kontekst, te uzeti u obzir i jezičku sociolingvističku dimenziju. Imajući u vidu da je proces učenja stranog jezika u najvećoj meri baziran na radu nastavnika, uz korišćenje osnovnog didaktičkog materijala tokom nastave, jasno je da se vanjezički elementi mnogo teže savladavaju. Stoga, podučavanje stranog jezika treba obogatiti raznovrsnim posrednim sredstvima za usvajanje vanjezičkih elemenata, poput informativnih i edukativnih tekstova, te multimedijalnog sadržaja, o čemu će u ovom radu još biti reči.

Nakon istraživanja korelacija između jezika, kulture i civilizacije u prvom poglavlju ovog rada, drugi deo našeg istraživanja posvetićemo učenju stranih jezika i interkulturalnoj kompetenciji. U trećem poglavlju bavićemo se verbalnom i neverbalnom komunikacijom kao obeležjem italijanske kulture. Analizirani korpus predstavimo u poslednjem delu našeg rada. Analizirajući tekstualne i video-celine u udžbeniku *Nuovo Espresso 1*, istaći ćemo kako kulturni aspekti upotpunjavaju jezičke, te tako olakšavaju proces učenja italijanskog jezika i kulture na početnom nivou, istovremeno doprinoseći boljoj interkulturalnoj kompetenciji s izvornim govornicima.

## 2. JEZIK, KULTURA I CIVILIZACIJA

Zbog njegove višeznačnosti, pojam jezika nije jednostavno odrediti, stoga ćemo se pozvati na tvrdnju Bugarskog, koji smatra da jezik predstavlja „čovjeku svojstvenu sposobnost društvenog opštenja putem artikulisanog sistema verbalnih znakova koji omogućuje oblikovanje misaonih sadržaja i njihovo prenošenje u vidu suvislih govornih poruka” (Bugarski 2005: 10). Bugarski dalje naglašava da je ljudska sposobnost da se služi jezikom genetski utemeljena, ali da se ona ostvaruje zahvaljujući okruženju u kojem se određeni jezik govori (Bugarski 2005: 10–11). Dakle, čovek od rođenja spontano razvija tu sposobnost, ali koji će jezik govoriti, najpre zavisi od okoline, odnosno zajednice u kojoj odrasta.

Od svog postanka čovek se bavi stvaranjem, a sve njegove tvorevine, među kojima je i jezik, možemo u izvesnom smislu posmatrati kao deo kulture. Polazeći od činjenice da je „pojam kulture širok i [...] lako podložan manipulaciji”, Dudaš smatra da je nemoguće precizno definisati kulturu (Dudaš 2006: 159). Kultura je polisemična leksema koju su pokušali da definišu mnogi naučnici – tako su antropolozi Kreber i Klakhon, nakon što su prikupili i analizirali više stotina definicija ovog pojma, ponudili i sopstvenu definiciju:

„Kultura se sastoji od eksplicitnih i implicitnih obrazaca ponašanja koji se stiču i prenose putem simbola, tvoreći razlikovna dostignuća ljudskih grupa [...]; suštinsko jezgro kulture sastoji se od tradicionalnih [...] ideja i pogotovu vrednosti koje im se pridružuju; kulturni sistemi se mogu, s jedne strane, smatrati proizvodima delanja, a s druge strane uslovljavajućim elementima budućeg delovanja” (Kroeber & Kluckhohn u Durbaba 2016: 17–18).

Izučavajući odnos kulture i civilizacije, zapitali smo se da li su ovi pojmovi možda sinonimi, što implicira i antropolog Edvard Barnet Tejlor koji kaže da „kultura ili civilizacija, sagledana u širokom etnografskom smislu predstavlja složenu celinu koja uključuje znanje, uverenja, umetnost, moral, zakon, običaje i bilo koje druge sposobnosti ili navike koje čovek stiče kao član društva” (Tylor 1920: 1). Odnosom kulture i civilizacije bavio se i Bugarski. Budući da su čovekove tvorevine duhovne i materijalne prirode, on smatra da materijalna dobra, poput naučno-tehnološkog napretka, spadaju u civilizaciju nekog društva, te je njen stepen razvijenosti moguće porediti s nekom drugom civilizacijom. S druge strane, duhovna dobra čine kulturu, koja je od suštinske važnosti za život jedne zajednice, te ne može biti merljiva<sup>2</sup> (Bugarski 2006: 32). Balboni, pak, pomenuta dva pojma

<sup>2</sup> Razlika se jasno vidi i ukoliko se dva navedena pojma etimološki analiziraju: „reč kultura (lat. *cultūra* „sađenje, obrađivanje”) upućuje na negovanje, u poljoprivrednom, biološkom

definiše iz perspektive podučavanja jezika, te naglašava da se o pojmu kulture može govoriti kao o načinu života (engl. *way of life*), dok se civilizacija odnosi na bitne kulturne vrednosti, ideje, te način organizacije ličnog i društvenog života, koji su opšteprihvaćeni. On dodaje da se problemi u jednostavnoj komunikaciji zasnivaju na kulturološkim razlikama, dok je kod dubljih odnosa komunikacija otežana civilizacijskim distinkcijama (Balboni 2008: 1). Govoreći o vezama između komunikacije i kulture, komunikolog Edvard Hol ova dva pojma dovodi u istu ravan, ističući da je „kultura komunikacija, a komunikacija kultura.” (Hol u Durbaba 2016: 275).

Premda su razlike između ova dva pojma evidentne, u našem radu oni će biti posmatrani kao komplementarni. Stoga ćemo civilizaciju smatrati celovitijim pojmom i posmatrati je kao zapadnoevropsku, a italijansku kulturu kao njen sastavni deo. Budući da će predmet naše analize biti korpus namenjen početnom nivou učenja italijanskog jezika, elemente kulture i civilizacije u ovom istraživanju podelićemo na nekoliko celina, o čemu će biti reči u poslednjem poglavlju rada.

### 3. UČENJE STRANOG JEZIKA I INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA

Kako bi se ostvarila delotvorna i nedvosmislena komunikacija s izvornim govornicima, učenje stranog jezika trebalo bi upotpuniti učenjem o kulturološkim i društvenim prilikama naroda čiji se jezik uči. U pokušaju da se prevaziđu eventualni problemi koji se mogu javiti u međusobnom razumevanju, nije dovoljno samo pasivno prihvatati različitosti, već je neophodno negovati konstantnu interakciju između pripadnika različitih kultura. Neophodnost takve interakcije vezuje se za interkulturalnost koja „podrazumeva suočavanje s problemima koji se javljaju u odnosima između nosilaca različitih kultura, njihovo prihvatanje i poštovanje” (Đurić, Đurić & Tomašević 2021: 22). Interkulturalnost i plurilingvizam imaju i institucionalno utemeljenje u načelima jezičke politike ujedinjene Evrope, odlučne da neguje raznolikost i bogatstvo jezika koji se u njoj govore. Učenje stranih jezika, dakle, ima i svoju višu namenu, kroz ostvarivanje što uspešnijeg sporazumevanja i saradnje građana Evrope u raznorodnim oblastima (Đorović 2014: 250). U tom smislu, Stanić i Blatešić naglašavaju da je nastava stranog jezika od posebne važnosti za razvijanje interkulturalne kompetencije,

---

ili nekom od izvedenih značenja, dok reč civilizacija (lat. *civis* „građanin”) ukazuje na specifičnosti urbane kulture, na gradski život sa njemu svojstvenom organizacijom” (Bugarski 2006: 33).

neophodne pri direktnim i indirektnim kontaktima s predstavnicima strane kulture (Stanić & Blatešić 2019: 326). Treba naglasiti i značaj mobilnosti učenika, odnosno stvaranja prilika da kroz boravak u zemlji čiji jezik uče utvrde stečena i usvoje nova znanja<sup>3</sup>. Na taj način stižu se bogata iskustva, značajna ne samo za nastavak učenja stranog jezika u matičnoj zemlji, već i za bolje međusobno razumevanje i toleranciju između pripadnika različitih kultura.

Kada se uči maternji jezik, uči se implicitno jer se sluša i imitira jezik koji se čuje, pa se ceo proces odvija spontano. Nasuprot tome, pri učenju stranog jezika učenik ne može automatski da stvara rečenice, niti da ih razume u određenom kontekstu, a osim toga često ne uspeva pravilno da shvati neverbalnu komunikaciju na stranom jeziku. Stoga je neophodno da te veštine dodatno razvija (Vilić 2006: 907), kako bi postao ravnopravan sagovornik u komunikaciji s izvornim govornikom. S obzirom na to da je većina didaktičkog materijala namenjenog učenju stranog jezika i dalje zasnovana na komunikativnom pristupu, podsećamo da je u tom kontekstu osnovni cilj nastave sticanje komunikativne kompetencije. U tom procesu, pored sticanja znanja o gramatičkim i leksičkim strukturama, kao i jezičkim funkcijama ciljnog jezika, učenik treba da nauči kako da primenjuje stečena znanja u odgovarajućim komunikativnim situacijama. Stoga je od izuzetne važnosti da nastavnik u kontinuitetu bogati postojeći didaktički materijal adekvatnim dodatnim sadržajima, kojima će podsticati učenika da razmišlja o kulturi koju upoznaje, ali i da mu omogući direktne ili indirektno interkulturalne susrete, kroz povezivanje s izvornim govornicima ciljnog jezika. Upravo će ta interakcija biti prvi korak u sticanju interkulturalne kompetencije<sup>4</sup>, za koju Durbaba ističe da „se smatra sposobnošću pojedinca da komunicira, deluje i stvara u socijalnom okruženju drugih kulturno različitih pojedinaca i grupa” (Durbaba 2016: 275). Kada se čin učenja i savladavanja stranog jezika posmatra kroz ovu širu prizmu postaje jasno da „ne postoji komunikativna kompetencija bez adekvatne interkulturalne kompetencije” (Balboni 2008: 3)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Značaj mobilnosti mladih, a pre svega studenata, istaknut je i u Bolonjskoj deklaraciji o visokom obrazovanju, pre više od dve decenije, tako da su pokrenuti još uvek aktuelni raznovrsni programi za razmenu studenata (kao što su *Erasmus+* i *Erasmus Mondo*), s ciljem da se studentima omogući studiranje u drugačijem akademskom okruženju.

<sup>4</sup> Premda postoji terminološka neusaglašenost oko pojmova *interkulturalno/interkulturalno*, te *interkulturalnost/interkulturalnost*, u radu ćemo koristiti pojmove *interkulturalno* i *interkulturalnost*.

<sup>5</sup> U odnosu na komunikativnu kompetenciju, Durbaba interkulturalnu kompetenciju smatra primarnom u pedagoškom smislu, te ističe kako se ona „ne vezuje isključivo za pojmovni repertoar nastave stranih jezika, već zahteva brojna interdisciplinarno shvaćena umeća. U

Uzimajući u obzir činjenicu da učenik počinje da uči strani jezik s određenim ličnim stavovima i predubeđenjima o tom jeziku, odnosno njegovim izvornim govornicima, proces sticanja interkulturalne kompetencije treba da se sprovedi postepeno „od sticanja znanja o drugoj kulturi, preko razvijanja svesti o drugačijim perspektivama posmatranja sebe i drugih, da bi se došlo do interkulturalne interakcije i posredovanja” (Momčilović 2013: 527). Momčilović podseća na jasno određene faze u postizanju interkulturalne kompetencije koje navode Fenes i Hepgud: „etnocentrizam → priznanje → svest → razumevanje → prihvatanje i poštovanje → promena → interkulturalna kompetencija” (Fenes & Hepgud u Momčilović 2013: 527), što potvrđuje složenost ovog procesa. Mada je savladavanje navedenih faza individualno i zavisi od stavova koje učenik ima o sopstvenoj, ali i o ciljnoj kulturi, za njihovo uspešno savladavanje presudan je nastavnik koji bi trebalo vešto da usmerava učenike na putu ka sticanju interkulturalne kompetencije.

#### 4. VERBALNA I NEVERBALNA KOMUNIKACIJA KAO OBELEŽJE ITALIJANSKE KULTURE

Kako bismo bolje sagledali odnos kulture i komunikacije kod Italijana, treba naglasiti da su složene društveno-političke prilike na Apeninskom poluostrvu imale značajan uticaj na raznovrsnost jezičkog izraza italijanske govorne zajednice. Kroz kritički stav prema svom narodu, sociolog Livolsi iznosi da se kolektivno nasleđe ne može negirati i ignorisati. Govoreći o danas prisutnim razlikama između severnog, bogatijeg, i južnog, siromašnijeg dela Italije, te o teškom putu od ujedinjenja do današnjih dana<sup>6</sup>, italijanski sociolog zaključuje da ne postoji samo jedna Italija, već mnoge (Livolsi 2011: 12–13). Ovakav stav može se analizirati iz različitih uglova, a nama je zanimljiv u sociolingvističkom smislu. S tim u vezi, treba istaći da, pored standardnog jezika, Italija obiluje mnoštvom dijalekata koji se mogu razlikovati na regionalnom, ali i na lokalnom nivou. Svaki lokalni jezik oslikava posebnu društvenu dimenziju – od različitog izgovora, leksike i gramatike,

---

sinergiji sa komunikativnom kompetencijom, ostvarenom u nastavi/učenju stranih jezika, nastaje interkulturalna komunikativna kompetencija” (Durbaba 2016: 277).

<sup>6</sup> Smatramo da je ovde važno podsetiti se nekih od najznačajnijih političkih događaja za Italiju, kao što su: Ujedinjenje Italije (1861. godina), Dućeova diktatura (od 1922. do 1943. godine), političko-ideološki sukobi nakon Drugog svetskog rata, eskalacija terorističkih napada (ubistvo premijera Alda Mora 1978. godine), korupcionaške afere (devedesetih godina XX veka), itd.

preko raznolikih običaja i tradicije, do gastronomije, koja zauzima posebno mesto u životu svih Italijana. Iako se učenje italijanskog kao stranog jezika zasniva na izučavanju njegovog standardnog oblika, smatramo da je važno naglasiti da na njega utiču mnogobrojne dijalekatske karakteristike, neodvojive od kulturoloških i civilizacijskih elemenata koji su predmet našeg istraživanja.

Kultura jednog naroda ogleda se u načinu komunikacije, kako između sunarodnika tako i sa pripadnicima drugih naroda. Ističući značaj komunikacije za očuvanje ljudskog postojanja, Trebješanin i Žikić navode da je ona „temelj svih društvenih odnosa i svake interpersonalne interakcije” (Trebješanin & Žikić 2015: 13). Budući da se „govorna komunikacija odvija kroz dva simultana komunikaciona kanala: verbalni (lingvistički) kanal i neverbalni (nelingvistički) kanal” (Jovičić u Jovičić, Kašić & Đorđević 2006: 443), mi ćemo ih u ovom delu rada analizirati. Pri verbalnoj komunikaciji poruka se prenosi jezičkim simbolima, koji imaju poseban značaj u izučavanju stranih jezika. Međutim, pored ovih lingvističkih kodova, prema Balboniju, prenose se i vizuelni, kinezički, proksemički kodovi, kao i poruke koje se šalju kroz način oblačenja i statusne simbole (Balboni 2008: 6). U tom slučaju govorimo o neverbalnoj komunikaciji, čije je kodove jednako važno savladati pri učenju stranog jezika, radi što uspešnije interakcije sa sagovornikom. Svaku društvenu zajednicu karakteriše posebna neverbalna komunikacija, koja raspolaže univerzalnim, ali i lokalnim simbolima, razumljivim isključivo njenim pripadnicima.

U nastavi italijanskog kao stranog jezika na početnom nivou, posebnu pažnju treba posvetiti i tumačenju neverbalne komunikacije, koja kod Italijana ima značajnu ulogu u prenošenju informacije u komunikacionom kanalu. Pored univerzalnih telesnih pokreta u komunikaciji, bitno je uočiti i specifične oblike kinezičke komunikacije, izrazito zastupljene kod italijanskih govornika – osobenost gesta, facijalne ekspresije, posturalne i taktilne komunikacije, a koji simultano prate verbalnu komunikaciju. S obzirom na značajnu ulogu koju verbalna i neverbalna komunikacija imaju u sticanju komunikativne i interkulturalne kompetencije, u analizi našeg korpusa izdvojićemo najznačajnije elemente verbalne i neverbalne komunikacije kod Italijana, za koje autori knjige *Nuovo Espresso 1* smatraju da bi učenici ovog jezika trebalo da usvoje na početnom nivou učenja.

## 5. OPIS I ANALIZA KORPUSA

Namenjen učenicima italijanskog kao stranog jezika na početnom nivou (A1), udžbenik *Nuovo Espresso 1*, prvi je u istoimenoj ediciji udžbenika

italijanskog jezika za strance, u izdanju izdavačke kuće *Alma Edizioni* iz Firenze, koja, pored ovog, u ponudi ima i udžbenike za ostale nivoe učenja jezika (A2, B1, B2, C1 i C2). Zapravo, naš korpus je prerađeno i dopunjeno izdanje udžbenika *Espresso 1*, koje je pod novim nazivom prvi put štampano 2001. godine. Ovo novo izdanje, s unapređenim vizuelnim aspektom, sadrži veliki broj zanimljivih ilustracija, fotografije poznatih gradova i mapu Italije. Za početni nivo pripremljen je didaktički materijal za oko devedeset sati nastave, koji pored udžbenika obuhvata i CD s dijalogima, DVD s video-kursom i video-gramatikom, radnu svesku s dodatnim vežbama, kao i vodič za nastavnika<sup>7</sup>. Kao što je navedeno u uvodnom delu pomenutog vodiča, prvobitna verzija ove edicije udžbenika izazvala je odlične reakcije korisnika, pre svega zbog svog raznovrsnog sadržaja, jasnih objašnjenja, prilagođenosti učenicima i metodološkog pristupa (Ziglio & Rizzo 2001: 2). Udžbenik *Nuovo Espresso 1* koristi se već duži niz godina na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Studenti osnovnih akademskih studija kao izborni predmet mogu da biraju italijanski jezik tokom dve godine (studenti svih filoloških i nefiloloških studijskih grupa), odnosno tokom sve četiri godine studiranja (studenti studijskog programa Francuski jezik i književnost sa drugim romanskim jezikom i kulturom). Nastavni materijal u udžbeniku podeljen je na deset lekcija, u okviru kojih se obrađuju različite teme, praćene brojnim audio-zapisima i zadacima prilagođenim svakoj gramatičkoj jedinici, s posebnim akcentom na proširenje leksičkog fonda. Na kraju svake nastavne jedinice nalazi se sažetak gramatičkih pravila s najznačajnijim morfosintaksičkim elementima, jezičkim konstrukcijama i karakterističnim izrazima, koji predstavlja neku vrstu podsetnika i olakšava učenje.

Ukoliko se nakratko osvrnemo na prethodno izdanje, uočavamo da je prepoznata potreba da se u savremenoj glotodidaktici primeni aktuelniji pristup, te je novi udžbenik dopunjen i multimedijalnim materijalom. *Video-kurs (Video corso)* sačinjen je od deset kratkih epizoda, u kojima su prikazane svakodnevne situacije iz života grupe italijanskih studenata. Pored ovih igranih epizoda, on obuhvata i video-zapise u kojima izvorni govornik pojašnjava najvažnije gramatičke elemente u datoj lekciji. Nova verzija udžbenika obogaćena je i kulturološkim sadržajima koji prate svaku nastavnu jedinicu, pod nazivom

---

<sup>7</sup> Ovi podaci preuzeti su sa sajta izdavača v. <https://www.almaedizioni.it/it/catalogo/scheda/nuevo-espresso-1/> - pristupljeno 1. 9. 2020. godine.



*Kulturološki kafe* (*Caffè culturale*) što u staroj verziji nije bio slučaj<sup>8</sup>. Nakon druge, pete, sedme i desete nastavne oblasti, autori udžbenika predlažu po tri dodatne aktivnosti:

- 1) igru, kroz koju učenik, zabavljajući se, ima priliku da ponovi najvažnije leksičke i morfosintaksičke elemente;
- 2) pregled usvojenih znanja (*Šta znam da uradim?*; *Šta sam novo naučio/la?*);
- 3) predlog da učenik uradi konkretan zadatak (da napiše upitnik, izvrši pretragu na internetu, popuni svoju biografiju i sl.) (Ziglio & Rizzo 2001: 6).

Poslednji deo udžbenika sastoji se iz niza morfosintaksičkih i leksičkih vežbi uz svaku lekciju, kao i četiri testa, predviđena za samostalni rad i proveru znanja (s datim rešenjima). Nakon toga, učeniku je ponuđen pregled celokupne gramatike obrađene u udžbeniku.

Kada je u pitanju metod rada, ovaj udžbenik prilagođen je komunikativnom pristupu u nastavi. Mada *Nuovo Espresso 1* karakteriše raznovrsnost materijala, koji podstiče razvijanje sve četiri jezičke veštine (slušanje, govor, razumevanje i pisanje), ipak se primećuje veći broj dijaloga (u pisanoj ili audio-formi) i zadataka koji stimulišu rad u paru ili u grupi, u odnosu na vežbe koje imaju za cilj samostalno pismeno izražavanje na italijanskom jeziku.

## 6. ANALIZA ELEMENATA KULTURE I CIVILIZACIJE

Kako bismo utvrdili u kojoj meri su zastupljeni kulturološki i civilizacijski elementi u *Video-kursu* i kratkim tekstualnim celinama pod nazivom *Kulturološki kafe* u udžbeniku *Nuovo Espresso 1*, podelili smo naš korpus na pet celina: kulturno-istorijske znamenitosti i geografski pojmovi; gastronomija; običaji, navike i verovanja; tipični verbalni izrazi; te tipični neverbalni izrazi. Kroz detaljnu analizu izdvojenih celina, pokazaće se da su autori, osim razvijanja komunikativne kompetencije, imali na umu i relevantnost razumevanja italijanskih kulturoloških obeležja, te sticanje interkulturalne kompetencije kod učenika italijanskog jezika kao stranog.

---

<sup>8</sup> U okviru udžbenika *Espresso 1* samo nakon nekih lekcija (konkretno 2, 5, 7. i 10. lekcije), predstavljeni su određeni elementi italijanske kulture i civilizacije. Primećuje se da su ovde teme i tekstovi u okviru *Kulturološkog kafea* leksički i sadržajno zahtevniji u odnosu na prerađeno izdanje.

ELEMENTI KULTURE I CIVILIZACIJE U UDŽBENIKU <i>NUOVO ESPRESSO I</i>	<i>VIDEO CORSO</i>	<i>CAFFÈ CULTURALE</i>
KULTURNO-ISTORIJSKE ZNAMENITOSTI I GEOGRAFSKI POJMOVI	VC1: 14–15; VC2: 28–29; VC3: 44–45; VC4: 56–57; VC5: 70–71; VC6: 86–87; VC8: 114–115; VC9: 126–127; VC10: 140–141	CC2: 29; CC4: 58; CC7: 101
GASTRONOMIJA	VC4: 56–57; VC5: 70–71; VC8: 114–115	CC3: 46; CC8: 116
OBIČAJI, NAVIKE I VEROVANJA	VC6: 86–87; VC7: 100–101; VC8: 114–115; VC10: 140–141	CC1: 16; CC3: 46; CC5: 71; CC6: 88; CC8: 116; CC9: 128
TIPIČNI VERBALNI IZRAZI	VC1: 14–15; VC2: 28–29; VC3: 44–45; VC4: 56–57; VC5: 70–71; VC6: 86–87; VC8: 114–115; VC9: 126–127; VC10: 140–141	CC1: 16
TIPIČNI NEVERBALNI IZRAZI	VC4: 56–57; VC5: 70–71; VC7: 100–101; VC8: 114–115; VC9: 126–127	CC10: 141
Legenda skraćenica: VC = Video corso; CC = Caffè culturale <sup>9</sup>		

Tabela 1. Elementi kulture i civilizacije u udžbeniku *Nuovo Espresso I*

Najznačajniji geografski podaci o Italiji predstavljeni u *Kulturološkom kafeu* vezani su za aktivnosti kroz koje učenici treba da se upoznaju s brojem stanovnika, brojem regija, te najvećim italijanskim gradovima prikazanim na mapi Italije (CC2: 29), kao i turističkim atrakcijama (CC4: 58 i CC7: 101). U *Kulturološkom kafeu* koji prati četvrtu nastavnu celinu (CC4: 58), učenicima su predstavljene kulturno-istorijske znamenitosti nekoliko čuvenih italijanskih gradova (Sikstinska kapela u Rimu, Galerija Ufici u Firenci, katedrala Duomo u Milanu, Trg Svetog Marka u Veneciji, te arheološko nalazište Pompeja). Uporedo sa usvajanjem nove leksike iz oblasti geografije i putovanja (CC7: 101), učenici dobijaju priliku da nauče nešto više o lokalitetima kao što su Činkve Tere, jezero Garda, ostrva Iskija, Kapri i Pročida, srednjovekovni gradići San Điminjano i Areco, te brdoviti predeli regija Kjanti i Frančakorta, čuveni po istoimenim vinima. Kada je reč o *Video-kursu*, u čak osam epizoda prikazana je Firenca sa nekim od

<sup>9</sup> U daljem tekstu ćemo koristiti navedene skraćenice.

svojih najznačajnijih znamenitosti. Preostale dve epizode smeštene su u drugačiji kontekst – predstavljeni su Pistoja (VC6: 86–87) i tipični krajolik u unutrašnjosti Toskane (VC5).

Polazeći od pretpostavke da je učenicima na početnom nivou učenja italijanskog jezika poznato da je hrana važan element italijanskog kulturnog identiteta, autori udžbenika posvetili su značajnu pažnju gastronomiji. Osim toga što je čitava jedna nastavna jedinica u knjizi posvećena isključivo hrani, analizirani korpus obiluje kulturološkim i civilizacijskim elementima iz oblasti gastronomije. Kako bi proces usvajanja italijanske kulture bio olakšan, učenici imaju priliku da se i kroz video-epizode (VC4: 56–57; VC8: 114–115) upoznaju s prehrambenim navikama Italijana. *Kulturološki kafe* (CC3: 46) nudi pregled ugostiteljskih objekata u Italiji (bar, restoran, tratorija, picerija, itd.), s posebnim osvrtom na razlike među njima. Pored toga što ima za cilj obnavljanje morfosintaksičkih struktura obrađenih u prethodnoj nastavnoj jedinici, te usvajanje novog vokabulara, *Kulturološki kafe* (CC8: 116), kroz prikaz tipičnih italijanskih prehrambenih proizvoda, podstiče kod učenika razvoj interkulturalne kompetencije, kao i usvajanje novih elemenata italijanske kulture<sup>10</sup>.

Kulturni modeli vezani za običaje, navike i verovanja Italijana zastupljeni su u zadovoljavajućoj meri u *Video-kursu* i *Kulturološkom kafeu*. Kroz video-epizode, učenici stižu različita saznanja – od toga da Italijani imaju dvokratno radno vreme s pauzom za ručak (VC6: 86–87) i da se, kao prijatelji, srdačno pozdravljaju (VC10: 140–141), preko uvida u ono što kupuju u delikatesnoj radnji, do toga kako plaćaju na kasi (VC8: 114–115). Kultura pozdravljanja kod Italijana (uz poljupce i zagrljaje, naročito između rodbine i prijatelja), načini plaćanja (napojnica i plaćanje računa u baru), važnost koju trg ima u društvenom, političkom i kulturnom životu Italijana, te tradicija prazničnih darovanja, takođe su predstavljeni u okviru *Kulturološkog kafea* (CC1: 16; CC5: 7; CC6: 88; CC9: 128).

Premda se u *Kulturološkom kafeu* može uočiti tek nekoliko tipičnih verbalnih izraza (CC1: 16), *Video-kurs* nudi nekoliko ovakvih (za Italijane veoma karakterističnih) izraza, što ukazuje na nameru autora da se učenicima, kroz multimedijalni format, što bolje približi (nova) leksika iz datih nastavnih jedinica. Predstavljanjem realnih životnih situacija kroz audio-vizuelni materijal, učenicima

<sup>10</sup> Studenti imaju zadatak da fotografije na kojima su prikazani tipični prehrambeni proizvodi (*gianduiotto*, *parmigiano reggiano*, *mozzarella*, *prosciutto di Parma*, *olio d'oliva*, *tortellini*, *chianti*) povežu s odgovarajućim detaljnim opisom.

se olakšava usvajanje elemenata strane kulture. Akteri kratkih epizoda u okviru *Video-kursa* učestalom upotrebom karakterističnih verbalnih izraza svaki put iznova podsećaju učenike kako da obogate svoju komunikaciju na italijanskom jeziku. Među najčešćim tipičnim verbalnim izrazima izdvojili bismo: *Oh, mamma! – Majko mila!* (VC1); *va be' – važi, dobro; Che piacere! – Kakvo zadovoljstvo!*; *Ma dai! – Ma daj!* (VC2); *allora – dakle* (VC3); *boh – hm! tja! ama...* (izražava nedoumicu); *anzi – čak / naprotiv; Che ore sono? – Koliko je sati?* (VC4); *senti / senta – čuj / čujte* (VC5); *a sinistra / a destra – levo / desno* (VC6); *In bocca al lupo! – Nek je sa srećom!* (VC9); *Ma va'! – Hajde molim te! / Svašta!* (VC10).

Budući da su neodvojivi deo komunikacije kod Italijana, tipični neverbalni izrazi zastupljeni su u zadovoljavajućoj meri za početni nivo učenja italijanskog jezika. Učenici imaju prilike da vide mnogobrojne italijanske gestove, praćene facijalnim ekspresijama, u pet video-epizoda (VC4, VC5, VC7, VC8, VC9). Zbog neospornog značaja gestova u italijanskoj komunikaciji, opredelili smo se da na kraju našeg rada predstavimo *Kulturološki kafe* pod nazivom *Conosci i gesti italiani? – Poznaješ li italijanske gestove?* (CC10: 141), koji je u celosti posvećen gestovima.

Kroz nastavnu aktivnost u kojoj treba da povežu značenja šest gestova s odgovarajućim fotografijama, učenici dobijaju priliku da savladaju osnovne gestove koje Italijani koriste u svakodnevnoj komunikaciji. Autori su se opredelili za sledeće gestove: 1. *Quello è matto! – Ma, ovaj je lud!*; 2. *Non mi interessa per niente! – Uopšte me ne zanima!*; 3. *Ma cosa vuoi? – Ma, šta ti hoćeš?*; 4. *È ora di andare. – Vreme je da idem / da se ide.*; 5. *Buona fortuna! – Srećno!*; 6. *Ci vediamo dopo! – Vidimo se kasnije!*

**caffè culturale**

**Conosci i gesti italiani?**  
**a. Inserisci nel balloon la frase che il gesto esprime.**

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_  
 4. \_\_\_\_\_  
 5. \_\_\_\_\_  
 6. \_\_\_\_\_

**a** Non mi interessa per niente!  
**b** Quello è matto!  
**c** Buona fortuna!  
**d** Ci vediamo dopo!  
**e** Ma cosa vuoi?  
**f** E ora di andare.

**b. E nel tuo Paese? Quali sono i gesti per le espressioni del punto a.? Ci sono gesti simili che hanno però un significato diverso?**

Fotografija 1. Kulturološki kafe 10 – Poznaješ li italijanske gestove?  
 (Ziglio & Rizzo 2015: 141)

Premda ograničen, izbor italijanskih gestova u udžbeniku izuzetno je zanimljiv, a u praksi se pokazao veoma efikasnim za uporedno učenje jezika i kulture. Imajući u vidu da se kroz učenje gestova, brže i lakše usvajaju ne samo modeli neverbalne komunikacije, već i elementi verbalne komunikacije (gramatika i leksika), predlažemo da se sadržaj udžbenika *Nuovo Espresso 1* dopuni dodatnim materijalom koji bi obuhvatio još neke italijanske tipične neverbalne izraze.

## 7. ZAKLJUČAK

Predmet rada bila je analiza zastupljenosti kulturoloških i civilizacijskih elemenata u namenski osmišljenom video i tekstualnom sadržaju u okviru udžbenika *Nuovo Espresso 1*. Kao što je već navedeno, ove elemente grupisali smo u pet celina: kulturno-istorijske znamenitosti i geografski pojmovi; gastronomija; običaji, navike i verovanja; tipični verbalni izrazi; te tipični neverbalni izrazi. Imajući u vidu njihov značaj za razvoj interkulturalne kompetencije, pokušali smo da utvrdimo kako i koliko ovi elementi doprinose kvalitetu nastavnog procesa, te usvajanju strane kulture. Dok tekstualni sadržaj *Kulturološkog kafea* podstiče razvoj interkulturalne kompetencije kroz aktivnosti u kojima učenik treba da uoči sličnosti i razlike između svoje i ciljne

kulture, *Video-kurs* je osmišljen kao multimedijalni prikaz strane kulture s kojom se učenik susreće na početnom nivou učenja italijanskog jezika kao stranog. Najzastupljeniji elementi italijanske kulture i civilizacije u video i tekstualnim sadržajima jesu gastronomija i geografija, dok su običaji, navike i verovanja Italijana prikazani u zadovoljavajućoj meri. Uočili smo da su tipični verbalni i neverbalni izrazi prikazani prvenstveno u *Video-kursu*, što nas navodi na zaključak da su autori imali nameru da ove elemente predstave u multimedijalnom obliku, kako bi učenicima olakšali njihovo razumevanje i usvajanje. U udžbeniku *Nuovo Espresso 1* uopšte nisu zastupljeni kulturološki i civilizacijski elementi iz oblasti umetnosti (muzički, likovni i filmski sadržaji), kao ni znamenite ličnosti Italije.

Nakon sprovedene analize, zaključujemo da su sadržaji u prikazanim video- i tekstualnim celinama adekvatno odabrani za početni nivo učenja italijanskog jezika kao stranog. Međutim, ukoliko se u procesu učenja/nastavi italijanskog jezika na ovom nivou koristi udžbenik *Nuovo Espresso 1*, valjalo bi upotpuniti namenski osmišljene video i tekstualne celine, koje su bile predmet analize našeg rada, nedostajućim elementima kulture i civilizacije. Pored uvođenja dodatne literature prilagođene nivou znanja učenika (Vučo 2003: 161), predlažemo da se, u skladu sa interesovanjem učenika, nastava obogati multimedijalnim sadržajima iz oblasti italijanske muzike (YouTube linkovi sa pesmama), filma (inserti iz čuvenih filmova italijanske kinematografije), reprodukcijama poznatih umetničkih dela, te kratkim video i ppt prezentacijama o znamenitim ličnostima Italije. Pored vešto odabranog dopunskog didaktičkog materijala, za proces interkulturalne kompetencije ključna je figura nastavnika, čija uloga podrazumeva i isticanje sličnosti između sopstvene i strane kulture, kao i isticanje lepote različitosti, što bi trebalo da doprinese prevazilaženju eventualnih pogrešnih predstava o drugoj kulturi.

## IZVORI

Ziglio, L., Rizzo, G. (2015). *Nuovo Espresso 1*. Firenze: Alma Edizioni.

Ziglio, L., Rizzo, G. (2008). *Espresso 1*. Firenze: Alma Edizioni.

## LITERATURA

Balboni, P. (2008). Cultura, civiltà e interculturalità. Pristupljeno 28. 8. 2020.  
URL: <[http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua\\_straniera/1361.pdf](http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1361.pdf)>.

Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.

- Bugarski, R. (2006). Kultura i Jezik, u *Susret kultura*, ur. Lj. Subotić, M. Kleut, N. Bugarski (Novi Sad: Filozofski fakultet): 31–37.
- Dudaš, B. (2006). Kulture i identitet. O njihovom problematičnom odnosu, u *Susret kultura*, ur. Lj. Subotić, M. Kleut, N. Bugarski (Novi Sad: Filozofski fakultet): 159–170.
- Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika: uvod u interkulturalnu primenjenu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Đorović, D. (2014). Specifičnosti nastave italijanskog jezika za studente društvenih i humanističkih nauka na Filozofskom fakultetu u Beogradu, u *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*, ur. J. Filipović, O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet) 249–267.
- Đurić Bosnić, A., Đurić, M. & Tomašević T. (2021). *Isto i različito: kratki vodič kroz interkulturalno obrazovanje*. Beograd: Impresum.
- Jovičić, S., Kašić, Z., Đorđević, M. (2006). Paralingvističke i ekstralingvističke informacije u govornim tehnologijama, u *Zbornik radova 50. Konferencije za ETRAN, tom II* (Beograd): 443–449. Pristupljeno 12.3.2021. URL: <[https://www.etrans.rs/common/archive/ETRAN\\_1955-2006/ET\(R\)AN\\_1955-2006/eTRAN/50.ETRAN.2006.2/AK/Jovicic%20Kasic%20Djordjevic.ETRAN2006.pdf](https://www.etrans.rs/common/archive/ETRAN_1955-2006/ET(R)AN_1955-2006/eTRAN/50.ETRAN.2006.2/AK/Jovicic%20Kasic%20Djordjevic.ETRAN2006.pdf)>.
- Livolsi, M. (2011). *Chi siamo, La difficile identità nazionale degli italiani*, Milano: Franco Angeli.
- Marić, A. (2006). Uticaj međujezičkih razlika na učenje bliskih jezika, u *Susret kultura*, ur. Lj. Subotić, M. Kleut, N. Bugarski (Novi Sad: Filozofski fakultet): 909–917.
- Momčilović, N. (2013). Interkulturalnost i nastava stranih jezika, u *Od nauke do nastave*, ur. B. Dimitrijević (Niš: Filozofski fakultet): 523–535.
- Stanić, T., Blatešić, A. (2019). Književni i civilizacijski elementi u udžbenicima italijanskog jezika *Nuovo Espresso*, u *Susret kultura*, ur. Ž. Milanović (Novi Sad: Filozofski fakultet): 325–338.
- Trebješanin, Ž., Žikić, B. (2015). *Neverbalna komunikacija: antropološko-psihološki pristup*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Tylor, B. E. (1920). *Primitive culture*. London: John Murray, Albemarle Street.
- Vilić, I. (2006). Kontakt sa kulturom i civilizacijom u procesu učenja stranog jezika, u *Susret kultura*, ur. Lj. Subotić, M. Kleut, N. Bugarski (Novi Sad: Filozofski fakultet): 905–908.

- Vučo, J. (2013). Udžbenici italijanskog jezika za univerzitetsku nastavu, u *Udžbenik u nastavi stranih jezika*, ur. M. Vuković, V. Kilibarda, B. Šekularac, J. Vučo (Nikšić: Univerzitet Crne Gore): 149–161.
- Ziglio, L., Rizzo, G. (2001). *Nuovo Espresso 1: guida per l'insegnante*. Firenze: Alma Edizioni.

Jelena Badovinac  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy  
PhD program in Language and Literature

Nebojša Vlaškalić  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

ELEMENTS OF CULTURE AND CIVILIZATION IN THE ITALIAN LANGUAGE  
TEXTBOOK *NUOVO ESPRESSO 1 – VIDEO CORSO AND CAFFÈ CULTURALE*

*Summary*

In this research, we singled out the elements of Italian culture and civilization presented in short videos (*Video corso*) and separate, intentionally designed, textual units (*Caffè culturale*) that accompany all teaching units in the Italian language textbook *Nuovo Espresso 1*. The aim of this research was to analyze this corpus and emphasize its didactic usefulness in the process of learning and acquisition of Italian culture. Keeping in mind the variety of material that we analyzed, we divided our corpus into five thematic units (landmarks and geographical terms; gastronomy; custom, habits and beliefs; typical verbal expressions; and typical non-verbal expressions) in order to present more clearly how learning a foreign language is inseparable from learning about its culture. After exploring the correlations between language, culture and civilization in the first section of this paper, we dedicated the second part of our research to foreign language learning and intercultural competence. The third section was dedicated to verbal and non-verbal communication as part of Italian culture. We described and analyzed the corpus in the final section. Through textual and video presentations we emphasized how the cultural aspects of language complement each other and facilitate the process of learning Italian language and culture at the elementary level. This approach contributed to better intercultural competence when communicating with native speakers.

*Key words:* Italian language and culture, foreign language acquisition, intercultural competence, communication, video and text.

Primljeno: 30. 4. 2021.  
Prihvaćeno: 13. 7. 2021.



Лука М. Меденица  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет, Катедра за  
славистику  
medenicaluka@yahoo.com

Оригинални научни рад  
УДК: 811.161.1'243-057.87  
УДК: 811.161.1'35-057.87  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.305-317

## УТИЦАЈ ИНПУТА НА ПРАВОПИСНА ПОСТИГНУЋА СТУДЕНАТА РУСКОГ ЈЕЗИКА ФИЛОЛОШКОГ ПРОФИЛА

*АПСТРАКТ:* Истраживања које се баве утицајем инпута на ученичка и студентска постигнућа у контексту страних језика веома су актуелна у свету, док, по нашем мишљењу, у Србији наведено питање није истражено у довољној мери. Стога је предмет овог рада утврђивање чинилаца који утичу на правописна постигнућа студената руског језика. Истраживањем су обухваћена тридесет три испитаника, студената треће године Филолошког факултета Универзитета у Београду. Како бисмо утврдили да ли фактор инпута утиче на повећање правописних постигнућа, студенте смо груписали према нивоу претходне изложености језику и према постигнућима на иницијалном тестирању, а затим их поделили на експерименталну и контролну групу. Резултати иницијалног и финалног тестирања били су подвргнути поређењу како би се открило у којој мери је фактор инпута утицао на правописна постигнућа студената. Дошли смо до закључка да повећање ваннаставног инпута утиче на правописна постигнућа испитаника, као и да је инпут у периоду до иницијалног тестирања био прецизан предиктор студентских постигнућа.

*Кључне речи:* инпут, руски језик као страни, правописна постигнућа, Филолошки факултет.

## THE INFLUENCE OF INPUT ON ORTHOGRAPHIC ACHIEVEMENT OF PHILOLOGY STUDENTS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

*ABSTRACT:* Studies dealing with the effects of input on second language learning achievements in both school and academic contexts attract considerable interest in many countries. However, in our opinion, the area has not been researched to its full potential in Serbia. Thus, this paper sets out to discover factors that influence the orthographic achievements of Russian language students. A total of thirty-three respondents took part in this research and they were all third-year students of the Faculty of Philology at the University of Belgrade. In an attempt to examine input as a factor that can improve students' orthographic achievements, we formed two student groups – the experimental and the control group, on the basis of their previous exposure to L2 and their results on the initial assessment test. The initial and final testing results were compared to evaluate the role of the input factor in students' orthographic achievements. Our work further suggests that extended exposure to extracurricular input impacts the orthographic achievement of respondents. Finally, our result has led us to conclude that input in the period preceding the initial testing offered compelling signals for predicting students' achievement.

*Key words:* input, Russian as a foreign language, orthographic achievement, Faculty of Philology.

## 1. УВОД

Питање инпута у настави језика веома је актуелно, јер је усвајање језика без одговарајућег инпута немогуће (Gass 1997). Под инпутом се у усвајању језика подразумева објективан и физички мерљив садржај којем је особа изложена аудитивно или визуелно (Carroll 1999: 341), тј. инпут који је доступан приликом усвајања другог језика представља сирове језичке податке из којих се изводе правила и структура циљног језика (Chaudron 1985: 3).

Хипотеза о разумљивом инпуту (Krashen 1985) изузетно је утицајна у теорији усвајања страног језика и након више од четири деценије. Крешен истиче значај оптималног инпута и подвлачи да особа усваја језик једино када разуме садржај инпута. У својим каснијим радовима аутор наводи и низ истраживања у којима доказује позитиван утицај читања литературе коју ученик сам одабере на постигнућа у усвајању страног језика, укључујући утицај на вокабулар, граматику, писмено изражавање, разумевање прочитаног и правопис (Krashen 2004, Krashen, Lee, & Lao 2017, Renandya, Jacobs, Krashen, & Ong 2019). Елис (Ellis 1994: 53) такође истиче да читање пружа идеално окружење за имплицитно усвајање правописа страног језика.

У Србији су слична истраживања у контексту страних језика веома ретка. Стипанчевић (Stipančević 2020) је у једном од скоријих истраживања испитивала утицај екстензивног читања и слушања у настави немачког језика код студената који уче језик као изборни, на нивоу А2. Ауторка долази до сазнања да инпут није утицао на повећање рецептивних вештина, али јесте на повећање продуктивних вештина. У истраживању је експериментална група показала боље резултате у писменом изражавању, док су постигнућа студената у разумевању прочитаног и разумевању говора била на истом нивоу као и код контролне групе.

Према нашем сазнању до сада нису спровођена истраживања која мере утицај инпута у настави правописа руског језика у Србији, те ћемо у овом раду покушати да утврдимо да ли испитивани чиниоци имају утицај на правописна постигнућа студената Филолошког факултета.

## 2. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА И ХИПОТЕЗА

Приликом уписа на Филолошки факултет Универзитета у Београду студенти имају могућност да одаберу један од четири студијска програма. У оквиру програма *Језик, књижевност, култура* (у даљем тексту ЈКК) студенти

се могу уписати на одговарајући профил. Поред нешто више од двадесет страних језика студијски програм ЖКК нуди и руски језик као главни. У оквиру профила постоји низ обавезних предмета<sup>1</sup>, међу којима је и предмет Савремени руски језик Г–5, у петом семестру. Иако се на Филолошки факултет у Београду могу уписати и матуранти који нису учили руски језик, очекује се да до треће године студија студенти владају језиком на доста високом нивоу. Како се наставни циљеви филолошких студија разликују од курсева стандардног језика или језика струке, једна од компоненти у оквиру предмета Савремени руски језик Г–5 јесте *Правопис рускога језика*. Наведена вежбања студенти похађају од прве године студија, а у оквиру вежби из правописа од студената се очекује да овладају одређеним правописним правилима и да их примењују у писменом изражавању. На трећој години студија сви студенти усвајају правила на руском језику у идентичним условима, а наставни инпут им је веома висок. На руском језику се одвија низ вежби: правописне вежбе у трајању од једног двочаса, граматичке у трајању од једног двочаса, лексичке вежбе у трајању од два двочаса и говорне вежбе у трајању од једног двочаса. На тај начин наставни инпут на вежбама на недељном нивоу износи чак десет двочаса на трећој години студија. Поред тога, одређени број предавања се такође одвија на руском језику. Потребно је напоменути да је и обавезна литература за поједине предмете на руском језику. Дакле, наставни инпут је код свих студената једнак. Студенте који нередовно похађају наставу у истраживању посебно разматрамо како бисмо избегли неуједначен наставни инпут. Редовност похађања наставе често јесте један од предиктора постигнућа, међутим, чак и када узимамо у обзир наведени фактор увиђамо да одређени студенти ипак постижу боље резултате на испитима од других колега. До сада није истраживано који чиниоци утичу на повећања постигнућа студената русистике, стога је циљ нашег истраживања да утврдимо да ли фактори које испитујемо имају утицај на правописна постигнућа студената треће године Филолошког факултета Универзитета у Београду.

На основу свега изложеног постављамо хипотезу да повећање инпута утиче на правописна постигнућа студената. Дакле, у раду ћемо покушати да

---

<sup>1</sup> О анализи изборних и обавезних предмета и наставних програма, као и о положају русистике на Филолошком факултету Универзитета у Београду пише Гинић (Гинич, Ајджанович, & Меденица 2020).

установимо да ли повећање ваннаставног инпута кроз читање и/или аудио-књиге утиче на правописна постигнућа.

### 3. ТЕХНИКЕ, ИНСТРУМЕНТИ И УЗОРАК

У циљу прикупљања података о инпуту испитаника до иницијалног тестирања коришћена је техника анкетирања. За потребе рада осмишљен је и дизајниран упитник који су попуњавали студенти треће године русистике на дан иницијалног тестирања. Упитник је био подељен у два дела. Први део односио се на инпут до уписа на Филолошки факултет, а други део се односио на инпут у току прве и друге године студија. Тако су се студенти изјашњавали у којој мери су били аудитивно или визуелно изложени руском језику, тј. да ли су из забаве читали књиге на руском језику како пре уписа на факултет тако и на првој и другој години студија, да ли су читали на руском језику обавезну литературу на првој и другој години студија, да ли су читали штампу, форуме и друге онлајн садржаје, као и да ли су гледали филмове, серије и слушали музику на руском језику у истом периоду. Поред тога, упитник је садржао основне податке о студенту: име и презиме, узраст на дан попуњавања анкете и узраст у ком је особа почела да учи руски језик. Иницијално тестирање спроведено је 27. новембра 2020. године.

У циљу прикупљања података о инпуту испитаника у периоду од иницијалног до финалног тестирања коришћен је наменски дневник који су водили студенти у периоду од четири недеље, од краја новембра до 25. децембра 2020. године, када је спроведено финално тестирање. Студенти су уписивали називе књига које су читали или слушали (аудио-књиге) у том периоду. Како се у оквиру правописних вежби на Филолошком факултету у настави користи електронска платформа *Мудл (Moodle)*, студенти су имали могућност да у оквиру специјално креиране активности добију препоруке за читање. Ова могућност је била дата како би се избегао одабир искључиво обавезне литературе за предмете из књижевности, већ се мерио и утицај инпута из књига које су студенти из забаве читали и/или слушали. Осим тога, на поменутом списку налазиле су се и књиге које су по нашој процени нешто једноставније од дела Гогоља, Љермонтова, Пушкина и других руских класика које студенти читају на другој и трећој години студија. Хју и Нејшн (Hu & Nation 2000) испитивали су однос између броја непознатих речи у тексту и постигнућа у разумевању прочитаног у енглеском као страном језику. Аутори су закључили да 90% покривености текста не даје добре резултате у разумевању прочитаног, јер је изузетно мали број испитаника

постигао адекватно разумевање, док је код 95% покривености текста нешто већи број испитаника постигао адекватно разумевање текста, али према ауторима тај број испитаника није био задовољавајући. Због тога аутори препоручују да број познатих речи у тексту мора бити чак 98%. Имајући ово у виду, било нам је нарочито важно да се на списку који је понуђен студентима нађу и књиге које ће бити разумљиве и оним студентима који још увек нису у могућности да читају руске класике на руском језику, већ то чине на српском, због великог броја непознатих речи у оригиналним делима.

Како нам је циљ био да одредимо правописна постигнућа студената, сматрали смо да диктат представља ефикасан мерни инструмент, те су подаци о постигнућима студената мерени уз помоћ диктата. Можемо сматрати да је инструмент поуздан јер су писању диктата студенти приступили у истим условима и истога дана. Имајући у виду да је и иницијални и финални диктат садржао 186 речи, можемо сматрати да је инструмент дискриминативан и да пружа добар увид у разлике у постигнућима студената.

Истраживањем су обухваћена тридесет три испитаника, студената треће године Филолошког факултета Универзитета у Београду.

#### 4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Након детаљне анализе иницијалних резултата постигнућа студената и података из упитника сматрали смо да би било сврсисходно студенте поделити у три групе, према постигнућима.

##### 4.1. Прва група

Прву групу чини четрнаест студената. У питању су студенти који су на иницијалном диктату имали између 94,6% и 100% успешности (просечно 96,6% успешности), тј. имали су виша постигнућа од својих колега из друге и треће групе. Интересантно је да су се сви студенти прве групе у анкети изјаснили за одговор да имају скоро свакодневни инпут у периоду од најмање годину дана. Период трајања интензивног инпута био је у корелацији са узрастом у ком је испитаник почео да учи језик. У првој групи имамо једног студента који је почео да учи језик од рођења, шесторо студената који су почели да уче језик у петом разреду основне школе и чак седморо студената који су се по први пут сусрели са језиком тек на факултету. Уколико детаљније сагледамо инпут студената на првој и другој години студија, уочићемо да је он шаренолик. Међутим, код сваког испитаника прве групе, макар у једној (код 14% испитаника), а чешће у

две или више категорија од укупно четири бележимо скоро свакодневни инпут. Тако је 57% студената скоро свакодневно читало лектуру из књижевности и/или обавезну литературу на руском језику на првој и другој години студија. Чак 71% испитаника изјаснило се да је скоро свакодневно читало штампу, форуме и друге онлајн садржаје на руском језику у истом периоду. Исти проценат испитаника изјаснио се да је скоро свакодневно гледао руске серије, филмове и/или слушао руску музику. Нажалост, 50% испитаника уопште није читало из забаве књиге на руском језику, док остали то нису радили скоро свакодневно, већ у току лета или неколико пута годишње.

У периоду од иницијалног до финалног диктата ова група студената наставила је са скоро свакодневним инпутом и њихови резултати су се у просеку повећали са 96,6% успешности на 97,4% успешности. То се може сматрати веома задовољавајућим, имајући у виду да су иницијална постигнућа била на изузетно високом нивоу. На основу детаљне анализе постигнућа и анкете испитаника прве групе дошли смо до закључка да су, без обзира на врсту инпута, правописна постигнућа изузетно висока код оних студената који имају скоро свакодневни инпут у дужем периоду, али да је конкретни инструмент тестирања недовољно дискриминативан за ову групу студената, јер су њихова постигнућа на иницијалном диктату била изразито висока, са просеком од чак 96,6% успешности. И поред тога, можемо закључити како нам је прва група испитаника указала на чињеницу да је инпут прецизан предиктор постигнућа.

#### 4.2. Друга група

Другу групу чини дванаест студената. У питању су испитаници који су имали нешто слабија постигнућа од прве групе, али ипак боља од треће групе испитаника – са просечних 91,8% успешности на иницијалном диктату, а у распону од 89,2% до 93,5% успешности. У другој групи осморо студената је руски језик почело да учи на факултету, док је њих четворо почело да га учи у петом разреду основне школе. Оно што је заједничко овој групи испитаника, поред слабијих постигнућа у односу на прву групу, јесте чињеница да нико од испитаника у периоду пре иницијалног диктата није имао скоро свакодневни инпут у било којој од четири категорије. Дакле, и ова група студената, као и прва, чини хомогену групу по питању изложености руском језику ван факултета. И прву и другу групу чине студенти који редовно похађају наставу и редовно испуњавају своје додатне обавезе на вежбама из правописа на платформи *Мудл (Moodle)*. Код друге групе, међутим, бележимо нижи ваннаставни инпут у односу на прву групу. Тако су обавезну литературу на првој и другој години

студија испитаници друге групе у најбољем случају читали једном недељно (свега 25%), док су остали то чинили ређе. Свега 16% студената изјаснило се да је једном недељно читало штампу, форуме и друге онлајн садржаје на руском језику, док су остали испитаници то чинили још ређе. Идентично су се изјаснили и у вези са гледањем серија, филмова и слушањем музике на руском језику. Узимајући у обзир горе наведене податке о инпуту до иницијалног диктата, као и резултате иницијалног диктата, можемо сматрати да је у питању хомогена група студената која се може поделити на експерименталну и контролну групу.

Експерименталну групу чинили су студенти који су скоро свакодневно у периоду од четири недеље, од иницијалног до финалног диктата, били изложени инпуту. У питању је било четворо студената, чија су постигнућа на иницијалном диктату износила 90,8% и који су у наведеном периоду скоро свакодневно читали и/или слушали аудио-књиге на руском језику. Испитаници су бирали књиге које им представљају обавезну литературу за испите из књижевности, али и књиге из области популарне психологије и стрипове. Један студент експерименталне групе почео је да учи руски језик у петом разреду основне школе, а осталих троје на факултету.

Осморо студената чинило је контролну групу, чија су постигнућа на иницијалном диктату била нешто већа од експерименталне групе и износила су 92,2% успешности. Ови испитаници нису повећали инпут у периоду од иницијалног до финалног диктата. Троје студената контролне групе почело је да учи руски језик у петом разреду основне школе, а њих петоро на факултету.

Резултати финалног диктата показали су да су студенти експерименталне групе остварили напредак од читавих 4,2%, са просеком од 95% успешности на финалном диктату. Контролна група је незнатно назадовала, за 0,9%, и постигла резултат од 91,3% успешности на финалном диктату. У Табели 1. можемо сагледати укупна постигнућа експерименталне и контролне групе.

	Број студената	Иницијална постигнућа	Финална постигнућа	Разлика
Експериментална група	4	90,8%	95%	+ 4,2%
Контролна група	8	92,2%	91,3%	-0,9%

Табела 1. Укупна постигнућа експерименталне и контролне групе

Назадовање студената контролне групе можемо објаснити и тиме да нису били у могућности да примењују правописна правила руског језика због слабе изложености језику, док је код експерименталне групе повећање инпута утицало, између осталог, и на боље разумевање, а самим тим и ефикаснију примену правописних правила.

У Табели 2. приказаћемо појединачна постигнућа свих студената друге групе, како експерименталне (ЕГ) тако и контролне групе (КГ).

	Иницијална постигнућа	Финална постигнућа	Разлика
ЕГ1	89,2%	96,2%	+7%
ЕГ2	89,2%	94,6%	+5,4%
ЕГ3	92,4%	95,1%	+2,7%
ЕГ4	92,4%	94%	+1,6%
КГ1	93,5%	93,5%	0
КГ2	92,4%	92,4 %	0
КГ3	93,5%	92,4%	-1,1%
КГ4	92,4%	89,7%	-2,7%
КГ5	89,2%	87,6%	-1,6%
КГ6	91,9%	89,2%	-2,7%
КГ7	91,3%	90,8%	-0,5%
КГ8	93,5%	94,6%	+1,1%

Табела 2. Појединачна постигнућа студената

Можемо закључити да је истраживање у оквиру друге групе студената јасно указало да је фактор инпута значајно утицао на правописна постигнућа студената експерименталне групе.

#### 4.3. Трећа група

Трећу групу чини седам студената. У питању су испитаници који су имали најслабија постигнућа. Свега просечних 83,6% успешности на иницијалном диктату, а у распону од 76,8% до 88,7% постигнућа. У трећој групи је један испитаник почео да учи руски језик у петом разреду основне школе, један у првом разреду гимназије, а њих петоро на факултету. Код ове групе испитаника, поред слабијих постигнућа на иницијалном диктату, заједничка је и нередовност испуњавања обавеза на платформи *Мудл* и нередовност похађања наставе (неки студенти су, рецимо, запослени). Због



тога је било потребно ове студенте издвојити у трећу групу испитаника. Што се изложености језику ван факултета тиче, долазимо до закључка да је она веома слична изложености коју смо забележили код друге групе. Међутим, због ниског наставног инпута, а услед нередовности похађања наставе, ова група студената остварила је нижа постигнућа на иницијалном диктату. Можемо сматрати да и ова група студената чини једну хомогену целину по питању изложености језику, постигнућима и редовности, а по чему у потпуности одуарају од прве групе. Од друге групе их, пак, разликује нередовност похађања наставе и постигнућа на иницијалном диктату, док им се ваннаставни инпут подудара.

Експерименталну групу у оквиру треће групе чинило је двоје испитаника који су скоро свакодневно били изложени инпуту у периоду од иницијалног до финалног диктата. Они су читали књиге са списка обавезне литературе за испите из књижевности, али и белетристику по свом избору. Оба испитаника почела су да уче руски језик на факултету. Петоро студената чинило је контролну групу. Ови испитаници нису променили своје навике и нису повећали инпут у том периоду. Резултати иницијалног и финалног диктата свих учесника приказани су у Табели 3.

	Број студената	Иницијална постигнућа	Финална постигнућа	Разлика
Експериментална група	2	80,9%	87,3%	+6,4%
Контролна група	5	84,6%	84,4%	-0,2%

Табела 3. Укупна постигнућа експерименталне и контролне групе

Студенти експерименталне групе су на иницијалном диктату постигли резултат од 80,9%, а на финалном диктату резултат од 87,3% успешности, што значи да су остварили напредак од чак 6,4%. Испитаници контролне групе назадовали су 0,2%, јер су им резултати били 84,6% и 84,4% успешности. Можемо закључити да резултати треће групе такође указују на значајан утицај инпута. У Табели 4. приказаћемо појединачна постигнућа свих студената треће групе, како експерименталне (ЕГ) тако и контролне групе (КГ).

	Иницијална постигнућа	Финална постигнућа	Разлика
ЕГ1	76,8%	84,9%	+8,1%
ЕГ2	84,9%	89,7%	+4,8%
КГ1	88,7%	87%	-1,7%
КГ2	87,6%	87%	-0,6%
КГ3	81,1%	82,2%	+1,1
КГ4	79,5%	79,5%	0
КГ5	86%	86%	0

Табела 4. Појединачна постигнућа студената

#### 4.4. Дискусија

Иницијални резултати показали су претходно стечено знање из правописа и језика, а финални резултати међусобни однос између резултата иницијалног и финалног диктата. Добијени резултати су у даљој анализи били подвргнути поређењу са подацима из упитника и наменског дневника како би се дошло до закључка у којој мери је фактор инпута утицао на правописна постигнућа студената. Резултати недвосмислено указују на значај инпута у настави правописа. Инпут у периоду пре иницијалног диктата био је прецизан предиктор постигнућа. Код прве групе испитаника, студената код којих у дужем периоду бележимо скоро свакодневни инпут и ван факултета, дошли смо до закључка да су правописна постигнућа изузетно висока, без обзира на врсту инпута, са просеком од чак 97,4% успешности на финалном диктату. У оквиру друге групе испитаника бележимо напредак од 4,2% код експерименталне групе, тј. оних студената који су у периоду од четири недеље скоро свакодневно били изложени језику кроз читање и слушање аудио-књига, за разлику од контролне групе, код које бележимо благи пад. У оквиру треће групе смо такође добили резултате који указују на значај инпута. Експериментална група је напредовала за чак 6,4%, док је контролна благо назадовала. Све горе наведено доводи нас до закључка да је фактор инпута знатно утицао на постигнућа студената на финалном диктату, и то у веома кратком временском периоду.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Циљ нашег рада је био да утврдимо да ли фактор инпута утиче на правописна постигнућа студената треће године руског језика на Филолошком

факултету Универзитета у Београду. Студенти су били подељени у три групе према постигнућима ради добијања што прецизнијих показатеља. У раду су анализирани резултати иницијалног и финалног диктата, као и подаци из упитника и наменског дневника сваке групе појединачно, како бисмо добили одговор на постављени циљ истраживања и хипотезу. Резултати истраживања потврђују хипотезу да повећање инпута утиче на правописна постигнућа. Установљено је да повећање ваннаставног инпута кроз читање и/или слушање аудио-књига утиче на правописна постигнућа испитаника, као и да је инпут у периоду пре иницијалног диктата представљао прецизан предиктор студентских постигнућа. Можемо закључити да се правописна правила не могу примењивати у писаној продукцији без скоро свакодневног инпута у дужем периоду у континуитету, тј. да приликом усвајања правописних правила руског језика студенти филолошког профила морају бити изложени инпуту како би били у могућности да усвојено примењују у продукцији. Резултати истраживања би могли бити драгоцени и другим факултетима у земљи и иностранству који школују студенте филолошког профила, премда би било корисно увек узимати у обзир особености правописа конкретног језика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Carroll, S. (1999). Putting input in its proper place. *Second Language Research* 15 (4): 337–388.
- Chaudron, C. (1985). Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 1–14.
- Ellis, N. (1994). Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition. *Aila Review* 11: 37–56.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hu, M., Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13 (1): 403–430.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Westport, CT: Heinemann and Libraries Unlimited.

- Krashen, S., Lee, S. Y., Lao, C. (2017). *Comprehensible and Compelling: The Causes and Effects of Free Voluntary Reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Renandya, W. A., Jacobs, G. M., Krashen, S., Ong, C. H. M. (2019). The power of reading: Case histories of second and foreign language readers. *Language and Language Teaching* 8 (1): 10–14.
- Stipančević, A. (2020). Sprachförderung durch extensives Lesen und Hören im universitären DaF-Unterricht. *Методички видици* 11: 151–167.
- Гинич, Е., Айджанович, Н., Меденица, Л. (2020). Современное положение русского языка в высших учебных заведениях Сербии, у *Положај словенских језика, књижевности и култура на универзитетима у свету. Округли сто Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта*, ур. Љ. Бајић, Ј. Гинић, Н. Станковић Шошо (Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду): 18–47 [Ginich, E., Aïdzhanovich, N., Medeniĭsa, L. *Sovremennoe polozhenie russkogo jazyka v vysshikh uchebnykh zavedenijakh Serbii, u Položaj slovenskih jezika, književnosti i kultura na univerzitetima u svetu. Okrugli sto Komisije za nastavu slovenskih jezika i književnosti Međunarodnog komiteta slavista*, ur. Lj. Bajić, J. Ginić, N. Stanković Šošo (Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu): 18–47].

Luka Medenica,  
University of Belgrade  
Faculty of Philology, Department of Slavic Studies

#### THE INFLUENCE OF INPUT ON ORTHOGRAPHIC ACHIEVEMENT OF PHILOLOGY STUDENTS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

##### *Summary*

Studies dealing with the effects of input on second language learning achievements in both school and academic contexts attract considerable interest in many countries. However, in our opinion, the area has not been researched to its full potential in Serbia. Thus, this paper sets out to discover factors that influence the orthographic achievements of Russian language students. A total of thirty-three respondents took part in this research and they were all third-year students of the Faculty of Philology at the University of Belgrade. In an attempt to examine input as a factor that can improve students' orthographic achievements, we formed two student groups – the experimental and the control group, on the basis of their previous exposure to L2 and their results on the

initial assessment test. Through the use of journals that students kept in order to track their progress in the four-week-long period between the initial and the final test, which took place in December 2020, we were able to acquire data on respondents' input during this time frame. Students in the experimental group had the task to read and/or listen to Russian books of their choice every day during the aforementioned period. In contrast, students in the control group experienced no increase in extracurricular input during the same interval. Instructional input remained the same for all respondents. The initial and final testing results were compared to evaluate the role of the input factor in students' orthographic achievements. The research findings indicate that students in the experimental group made substantial progress. And our work further suggests that extended exposure to extracurricular input, gained through reading and/or listening to audiobooks, impacts the orthographic achievement of respondents. Finally, our result has led us to conclude that input in the period preceding the initial testing offered compelling signals for predicting students' achievement.

*Key words:* input, Russian as a foreign language, orthographic achievement, Faculty of Philology.

Примљено: 22. 1. 2021.

Прихваћено: 8. 7. 2021.



**Vojkan B. Stojičić**  
University of Belgrade  
Faculty of Philology, Department of Modern  
Greek Studies  
vojkans@hotmail.com

Original research paper  
UDC: 811.14'06-057.875(=163.42)  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.319-337

**Martha P. Lampropoulou**  
University of Belgrade  
Faculty of Philology, Department of Modern  
Greek Studies  
marthalamp@gmail.com

## **PERFECTIVE AND IMPERFECTIVE ASPECT: A CASE STUDY OF L2 SERBIAN STUDENTS OF MODERN GREEK<sup>1</sup>**

*ABSTRACT:* This paper attempts to highlight common errors made by Serbian learners of L2 Modern Greek in relation to verbal aspect. It begins by exploring terms such as aspect and perfectivity in the Modern Greek language and then presents an analysis based on the written performance of our sample group. This analysis is crucial since it examines the way in which the written production of the participants evolved over the four years of their academic studies, something that deepens our understanding of the way this grammatical area is acquired by Serbian learners.

*Key words:* perfective aspect, imperfective aspect, Modern Greek as a foreign language, Serbian students.

## **ПЕРФЕКТИВНИ И ИМПЕРФЕКТИВНИ АСПЕКТ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА СТУДЕНАТА НЕОХЕЛЕНИСТИКЕ**

*АПСТРАКТ:* Рад покушава да укаже на уобичајене грешке у вези са глаголским аспектом код српских студената који уче модерни грчки језик као страни. На почетку рада указано је на појмове аспекта и перфективности у модерном грчком језику, те је потом представљена анализа резултата заснована на писменим радовима наше групе испитаника. Ова анализа од изузетног је значаја, будући да испитује начин на који се писмена продукција испитаника развијала током четири године основних академских студија, што нам помаже да боље разумемо начин на који српски студенти усвајају ову граматичку категорију.

*Кључне речи:* перфективни аспект, имперфективни аспект, модерни грчки као страни, србофони студенти.

---

<sup>1</sup> The paper is the result of research conducted within project no. 178002 funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

## 1. INTRODUCTION

This longitudinal study investigates the way in which 15 Serbian learners interpret and express the notion of aspect in Modern Greek in terms of the subjunctive and future tense constructions. It is one of the most challenging grammatical areas for foreign learners of Modern Greek with a considerable number of errors observed. This is also the case with Serbian-speaking students who study at the Department of Modern Greek Studies at the University of Belgrade. The study has two parts. In the first part, the expression of verbal aspect and subjectivity in Modern Greek is explored and specific examples are juxtaposed with their equivalents in Serbian. As Veloudis (1989) and Moser (1994, 2005) note, all languages have the means to express time, perfectivity or aspect; therefore, a semantic and morphological comparison is made between the two languages.

The second part of the paper investigates the understanding of aspect by a group of 15 Serbian students from the Department of Modern Greek Studies at the University of Belgrade, based on their written performance. We collected essays from the same 15 students from their first year of studies until their fourth year. More specifically, the data were collected from a body of 60 short essays over an extended period of time: from the 2014-2015 academic year to the 2017-2018 academic year. The essays were part of their spring semester exams. The participants were asked to write a short essay on a given topic. The type of essay was an important factor in our study as it involved directional discourse (topics which required giving instructions or advice), which favors the use of both the perfective and the imperfective. The results showed that verbal aspect is a “vulnerable area of the grammatical domain” (Mattheoudaki, Kitsou and Tzimokas 2011; Papadopoulou 2005; Drettas 1987), but also that our students acquire aspect to a satisfactory level by the end of their studies. Their erroneous choices when it comes to the perfect or the imperfect subjunctive mainly depend on the context and less on syntax or grammatical rules. Moreover, there is a tendency to use the imperfective instead of the perfective, something that reveals negative transfer from their mother tongue. Based on our findings and the relevant literature, this study suggests ways to address these errors which stem from mother tongue influence in order to improve the teaching of Modern Greek as a second/ foreign language.



2. VERBAL ASPECT IN MODERN GREEK

Verbs describe motion or denote an action and they can be put into three categories of mood in Modern Greek (Joseph & Philippaki-Warburton 1987; Tzartanos 1946; Triantaphyllides 1941): a) the indicative, which states an event or poses a question, b) the subjunctive mood, which is used to express wishes, to give instructions and to state possibility, and c) the imperative mood, which is used to order and/or to require. Beside the volition of the speaker, the verbs are also characterized by aspect, which shows the attitude of the speaker. There are two types of aspect: perfective and imperfective. As Holton et al. explain, the imperfective indicates that the action is “in progress, habitual or repeated” (1999: 110), while the perfective shows that the action is seen as “completed” (ibid.).

As the following figure shows, a change of aspect means a difference in the stem, although the inflections remain the same. The perfective-imperfective distinction is present in the present and the past tenses, as well as in the subjunctive and the imperative mood.

	<b>Imperfective</b>	<b>Perfective</b>
<b>Present</b> (non-past)	γράφ-ω ghraf-o (write-Imp)-1s 'I write, I am writing'	γράψ-ω ghraps-o (write-Perf)-1s <i>Dependent</i>
<b>Past</b>	έ-γραφ-α e-ghraf-a (write-Imp)-1s 'I was writing, I used to write'	έ-γραψ-α e-ghraps-a (write-Perf)-1s 'I wrote'
<b>Future</b>	θα γράφ-ω tha ghraf-o (write-Imp)-1s 'I will write (e.g. often)'	θα γράψ-ω tha ghraps-o (write-Perf)-1s 'I will write'
<b>Imperative</b>	γράφ-ε ghraf-e (write-Imp)-1s 'Write (e.g. often)'	γράψ-ε ghraps-e (write-Perf)-1s 'Write (e.g. now)'
	(cf. Joseph 1983, Tsangalidis 1997, Holton et al. 1997: 111)	

Figure 1. Perfective and imperfective aspects in Modern Greek (from Tsangalidis 1998: 310).

Apart from the attitude of the speaker, perfectivity is connected to evidentiality and telicity, i.e. the speaker presents the action as feasible or not, based on evidence, especially in cases where the speaker proposes or makes suggestions/recommendations. Yet, in all cases, morphology and syntax set constraints on the semantics of the verb forms (Koutoupi-Kiti & Tsangalidis 2002; Psaltou- Joycey 2003: 2; Roussou 2015: 170–180).

At a more theoretical level, there is a lot of debate about the way mood and modality are defined diachronically (Charleston 1941, in Van Der Auwera & Zamorano 2016). Moods are treated with caution and doubt by contemporary linguists and grammarians alike (Lakoff 1968; Lightfoot 1979). The main area of debate in Modern Greek concerns the formation of subjunctive types in a periphrastic manner and/or the marking of certain particles as components of moods, i.e. the negation «μην». For instance, the subjunctive mood is identified primarily by means of preverbal particles, mainly the particles *na* ('to') and *as* ('let's', 'let him/her', etc.), particles which according to Lakoff (1968: 161) are devoid of meaning. Similarly, Lightfoot (1979: 48) supports the idea that the particles of the subjunctive in Modern Greek do not carry "any distinctive meaning of their own". In addition, the subjunctive is diachronically questioned in terms of semantics<sup>2</sup>. As Goodwin claims (2011: 374–375), the subjunctive originally expressed future time and this simple future meaning is found "in general suppositions". All this has given rise to differing presentations of its functions in the various grammars of Modern Greek.

### 3. ASPECT IN SERBIAN

Differing views on modality have been expressed for Serbian grammar, too. According to Piper and Klajn (2013: 183), there are three moods: the indicative, the imperative, and the optative. However, Stanojčić (2010: 164) defines moods as: the imperative, the optative and the future. On the other hand, Piper et al. (2005: 453) claim that there are only two moods in the Serbian verb system: the imperative and the optative, through which modality is expressed. The latter also consider the primary role of mood to identify the action denoted by the verb as real (related to appearance and time) or unreal (Piper et al. 2005: 1003).

---

<sup>2</sup> In general, the issue of whether mood should be specified formally only by means of verbal morphology is still being debated (Van Der Auwera & Zamorano 2016).

Despite the confusion or the disagreement in typology encountered in Serbian, Serbian grammar makes the following distinction:

*Verbs:*

a) Verbs with perfective aspect

1) Čim **pojedom** tortu na terasi, ići ću na utakmicu.

*Μόλις φάω την τούρτα, θα πάω στον αγώνα.*

*When I **have eaten** the cake, I will go to the game.*

b) Verbs with imperfective aspect

2) Sedim i **jedem** tortu na terasi.

*Κάθομαι και τρώω την τούρτα στη βεράντα.*

*I am sitting on the porch and **eating** cake.*

c) Verbs with two aspects. The aspect depends on the semantics.

3a) Sedim na terasi i **telefoniram** Janisu.

*Κάθομαι στη βεράντα και **τηλεφωνώ** στον Γιάννη.*

*I am sitting on the porch and I **am calling** John.*

3b) Čim **telefoniram** Janisu, poslaću ti poruku.

*Μόλις **τηλεφωνήσω** στον Γιάννη θα σου στείλω μήνυμα.*

*When I **have called** John, I will send you a message.*

In the following example, we can see an aspectual difference between Modern Greek and Serbian.

*Τώρα θα σας **μιλήσω** για τις συνέπειες της οικολογικής καταστροφής. (perfective)*

*Sada ću vam **govoriti** o posledicama ekološke katastrofe. (imperfective)*

*Now I **am going to talk** to you about the consequences of ecological destruction.*

#### 4. TEACHING THE PERFECTIVE AND THE IMPERFECTIVE ASPECT IN MODERN GREEK

Serbian learners of Modern Greek are taught the tense system and the moods in the first year of their studies, by the end of which they are expected to have reached the A2 level. They become familiar with semantically ambiguous

types of aspect during the third and fourth years, when they get a grasp of the subtle nuances.

However, at an early stage, teaching involves examples in Modern Greek accompanied by their equivalent in Serbian. Students receive feedback from both the Serbian members of staff and native speakers of Modern Greek working at the Department, who teach grammar jointly. In the current study, aspect will be investigated in the subjunctive and in the future tenses in Modern Greek. Both areas provide appropriate ground for us to explore the notion of perfectivity.

The subjunctive is formed by particles and conjunctions preceding the main verb (i.e. *να, να*). The same applies to the future in Modern Greek (i.e. *θα, θα*).

The various forms of *write* in Modern Greek<sup>3</sup>:

- *να/θα γράφω* (–past, imperfective)
- *να/θα γράψω* (–past, perfective)
- *να/θα έγραφα* (+past, imperfective)
- *να/θα έγραψα* (+past, perfective)

and in Serbian:

- *Да пишуем/нуцаћу* (–past, imperfective)
- *Да напишем/написаћу* (–past, perfective)
- *Да сам писао/писало бих* (+past, imperfective)
- *Да сам написао/написало бих* (+past, perfective)

Modality in sentences with *να* or *θα* is defined by means of the morphological characteristics of +/- past, +/- telic (Roussou 2015: 186)<sup>4</sup>. However, the particle *αν* is syntactically and semantically ‘fuzzy’. According to Triantaphyllides (1941: §1061), *αν* can be characterized as a particle, but also as a conjunction. This dual nature of its syntactic identity has been the subject of different approaches and differing analysis<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Indicative examples translated into English will be provided below.

<sup>4</sup> Modality in Modern Greek, apart from moods, is also denoted by means of adverbs such as *ίσως* (*perhaps*) and *πιθανόν* (*possibly*), and other constructions (Holton, Mackridge & Filippaki-Warburton 1999: 204–212).

<sup>5</sup> It should be noted that the dependent clause that is introduced with *να* can occasionally allow switch reference, either implying a single subject or a different one. For example, in the following sentence:

The verbs which precede subjunctive forms usually express volition (*want, wish, etc.*), modality (*can, must, might, etc.*), perception (*remember, forget, consider etc.*), feelings (*I am happy, I am sorry, etc.*) and cognition (*know, learn, etc.*) (Roussou 2015: 188).

In order to exemplify verbal aspect for students and to cover any subtle nuances, teaching involves the juxtaposition of equivalent sentences.

Examples in the target language and in the mother tongue respectively<sup>6</sup>:

- 4) *Θέλω κάθε μέρα **να γράφω** ημερολόγιο. (imperfective)*  
*Hoću svakog dana da **pišem** dnevnik. (imperfective)*  
*'I want **to write** a journal every day.'*
- 5) *Θέλω **να γράψω** τώρα ένα μήνυμα στον Κώστα. (perfective)*  
*Hoću da **napišem** sada poruku Kostasu. (perfective)*  
*'I want **to write** a note to Kostas.'*
- 6) ***Θα γράφω** τα νέα μου κάθε μέρα στην κοπέλα μου. (imperfective)*  
***Pisaću** svakog dana svojoj devojci novosti. (imperfective)*  
*'I **will be writing** my news to my girlfriend every day.'*
- 7) ***Θα γράψω** ένα γράμμα παραπόνων στον υπεύθυνο του καταστήματος. (perfective)*  
***Napisaću** pismo žalbe menadžeru prodavnice. (perfective)*  
*I **will write** a complaint letter to the store manager.'*
- 8) *Μακάρι **να έγγραφα** νωρίτερα την επιστολή.*  
*Eh da **sam pisao** ranije dopis.*  
*I wish I **had written** this letter earlier.'*
- 9) *Μακάρι **να έγγραψε** τη διεύθυνση σωστά.*

---

*Ο Γιάννης θέλει να φύγει.*

*John wants to leave.*

*Or John wants him to leave.*

The subject of the sentence might be John himself, meaning that John is planning to leave, or it could be that John wants (demands) someone else to leave.

<sup>6</sup> The grammatical features in bold cannot be attributed in the English language due to the different type of grammatical realization.

Eh da **je napisao** tačno adresu.

'If only he **had written** the address correctly.'

10) **Θα έγραφα** ένα άρθρο αν είχα χρόνο.

**Pisao bih** članak kad bih imao vremena.

'I **would write** an article if I had time.'

11) Πιθανότατα **θα έγραψε** τη διεύθυνση σωστά.

**Najverovatnije da je napisao** adresu tačno.

'He is likely **to have written** down the address correctly.'

We see that in Serbian, in addition to the use of *da* and the conjugation of the verbs, aspect can be marked through adding perfective prefixes to the verbal root<sup>7</sup>.

Taking into consideration the fact that there are significant differences in the typology of aspect in both languages, it is not surprising that errors may occur on the part of the students, especially during the initial stages of language learning. As Mitsis stresses (1998: 174–197), the moods and the conjugation of verbs are two grammar areas which require special attention. Errors in the verbal aspect made by Serbian students have been recorded and discussed in previous studies (Stojičić & Lampropoulou 2020; Stojičić, Lampropoulou & Janković 2019; Rađenović 2017; Vervitis, Kapourkatsidou & Stojičić 2012). Katsimali (2005: 65–86) and Galanopoulos (2019) also confirm the difficulty which foreign students of Modern Greek have when it comes to distinguishing aspect (perfective or imperfective). More specifically, Galanopoulos (2019) detects such errors in both oral and written production and believes that the teacher should dedicate a lot of time to this area and provide adequate examples. Koutoupi-Kiti & Tsangalidis (2002) and Psaltou-Joycey (2003: 2) argue that in order to successfully distinguish the morphological forms of perfective and imperfective aspect, the viewpoint of the speaker is of primary importance. Therefore, semantics should be prioritized and exemplified sufficiently during grammatical analysis.

---

<sup>7</sup> “In article-less Slavic languages (e.g. Russian, Polish, Czech), the object’s quantization does not play a large role in compositional telicity. These languages utilize the verb-marking mechanism of signaling (a)telicity, at least for activities and accomplishments with Incremental Theme objects” (Slabakova 2005: 65).

## 5. EMPIRICAL PART

As mentioned earlier, this study is a longitudinal one: we monitored the progress of students over a period of four consecutive academic years by examining their written production at each level: A1, A2, B1, B2-C1. A total of 60 essays were collected. The topics revolved around everyday life and the degree of difficulty varied depending on the level, e.g. advertisements or a letter to a friend (A1, A2), a letter or an article (B1, C1).

### 5.1. *Material*

More specifically, the material was collected from a number of essays, which were part of a spring semester mid-term evaluation. Overall, a total of 60 essays were collected from 15 students with four sample essays from each participant (one from each academic year). The form of these essays ranged from personal letters to friends or relatives (narration of personal plans and special occasions) and advertisements (e.g. renting a house) to formal emails or newspaper articles on everyday issues (e.g. recycling, health and nutrition, etc.). The topics of these essays were as follows:

Written task 1 (A1) – 2014-2015 academic year: “Write three different newspaper advertisements: a) a marriage announcement, b) a property advertisement – a house to rent, and c) a job advertisement – asking for a private Math tutor.”

Written task 2 (A2) – 2015-2016 academic year: “You have graduated from high school and you are thinking about what the best options for your future studies are. Write a letter to a friend asking for advice.”

Written task 3 (B1/B2) – 2016-2017 academic year: students had to elaborate on one of five topics: “Discuss the advantages and disadvantages of cloning”, “Discuss whether people use their free time wisely”, “Discuss contemporary unhealthy eating habits and propose solutions”, “Discuss why it is important to preserve culture and tradition” and “Discuss why travelling is important in life”.

Writing task 4 (C1/C2) – 2017-2018 academic year: students had to elaborate on one of five topics: “Write an article for a newspaper on the impact of advertising on the younger generation and propose solutions”, “Write an article on the influence of the most widely spoken and dominant languages over other weaker ones”, “Write an article on museums and the utilization of cultural resources”,

“Write an article on euthanasia and its implications” and “Write an article on the power of the mass media”.

As can be seen, each topic corresponds to a level from A1 to C1/C2, based on the Common European Framework of Reference (CEFR). In other words, the sample provided us with the possibility to examine the evolution and development of written expression and comprehension of modality and tropicality in Modern Greek of each participant over four consecutive annual midterm exams from A1 to C1/C2 level. More specifically, aspect was studied with regard to the future tenses and the subjunctive as the theme of the examined material favored the use of such forms, especially when the subjects proposed potential solutions. Therefore, all perfective and imperfective forms of future tenses and of the subjunctive were recorded and will be further analyzed.

### *5.2. Participants*

Fifteen students took part in the study: 3 males and 12 females, aged around 21 or 22 years old. The criterion for their selection was their satisfactory performance: a) their average score was 5 points or above (on a scale of 1-10) and b) they were students who did not repeat any semester from the start of their studies until the fourth year (2017-2018 academic year). It is important to stress that students enrolling at the Department of Modern Greek Studies start from a beginners' level according to the Common European Framework of Reference for Languages.

### *5.3. Results*

A total of 749 instances of aspectual forms were recorded in the 60 examined essays. These forms were subjunctive and future tense constructions. Subjunctive forms comprised 80% (599) of this total, with instances of future forms accounting for a mere 20% (150), as can be seen in Figure 2 below.



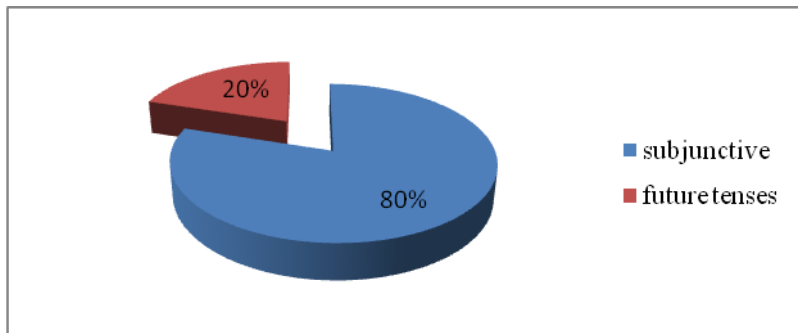


Figure 2. Total of future and subjunctive forms

Moreover, of the 749 instances (of aspectual forms), only 53 (7%) cases constituted errors in perfectivity (Figures 3 and 4).

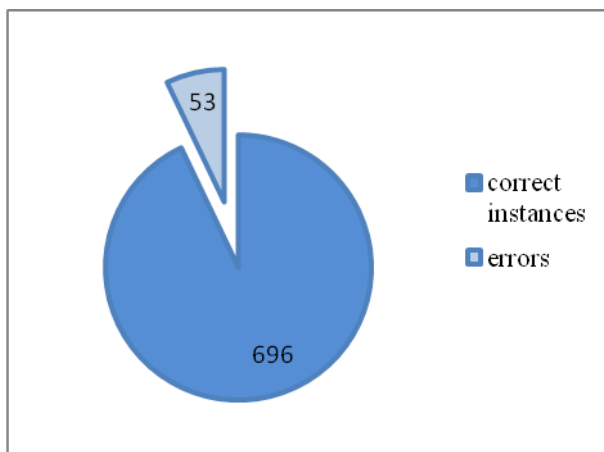


Figure 3. Errors in perfectivity

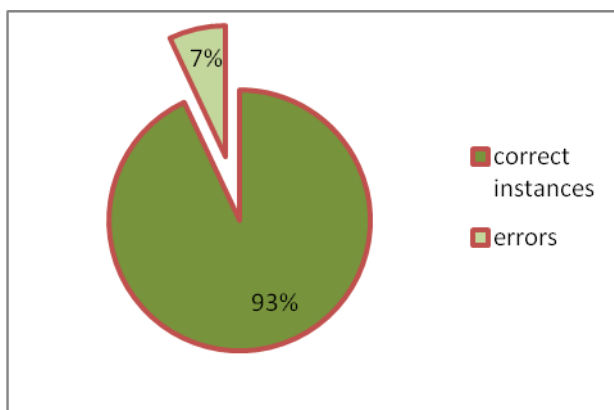


Figure 4. Errors in perfectivity (in percentages)

The majority of students made very few mistakes in relation to the use of the correct aspectual verbal form (Table 1 and Figure 5).

students	essay 1 (errors)	essay 2 (errors)	essay 3 (errors)	essay 4 (errors)	total aspectual verbal forms (correct forms and errors)
S1	1	0	0	0	54
S2	0	0	3	0	48
S3	0	1	0	2	54
S4	0	0	0	0	90
S5	0	1	0	2	44
<b>S6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>48</b>
S7	0	0	0	0	44
S8	1	2	0	0	47
S9	0	2	1	0	56
<b>S10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>45</b>
S11	0	0	2	3	53
S12	0	0	0	0	39
S13	0	0	0	1	42
S14	1	0	2	0	42
S15	0	0	3	1	44

Table 1. Errors per student

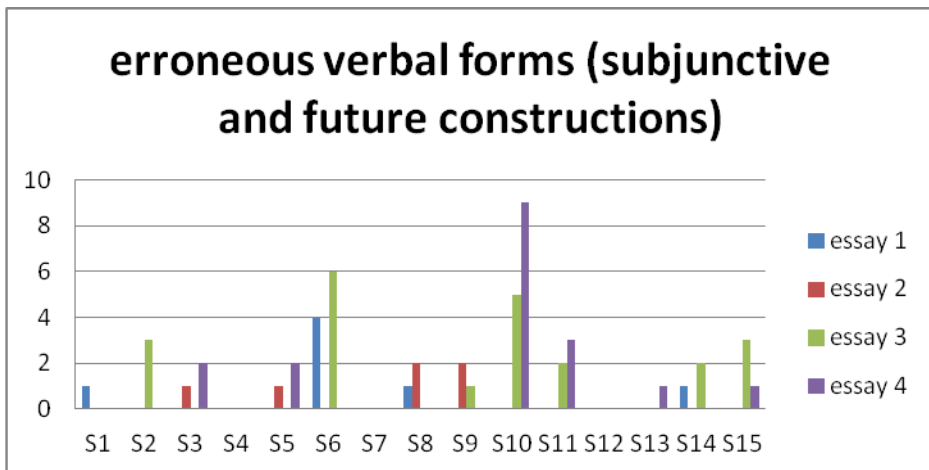


Figure 5. Errors per essay

Lastly, the findings showed that the use of imperfective forms slightly surpassed perfective ones. However, this depended on the context, which was shaped by the topic itself.

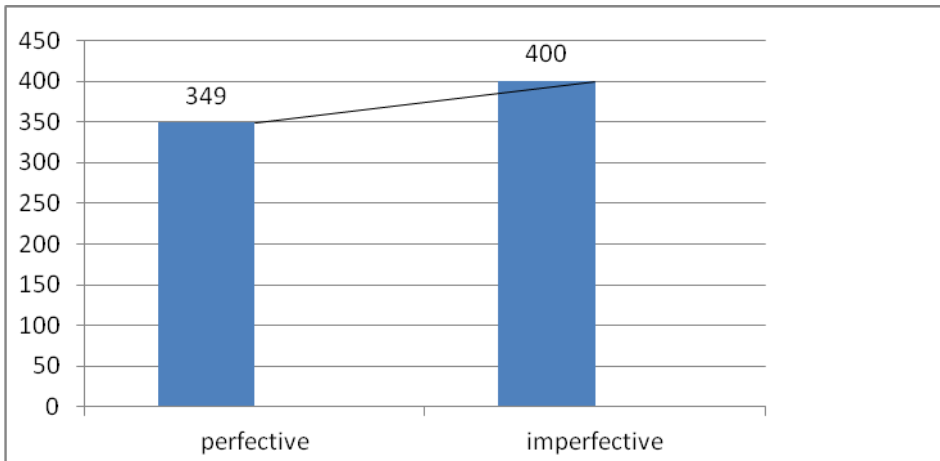


Figure 6. Perfective-imperfective

## 6. DISCUSSION

The findings revealed very few mistakes in the students' overall performance and the errors did not relate to language level. This means that the participants did not exhibit confusion regarding the conceptualization of the perfective forms either at a beginners' level or when at a more advanced level according to the CEFR.

The results can be explained if we take into account the fact that the sample consisted of proficient students and, thus, their progress was remarkable during their four years of studies. Table 4 clearly illustrates that only two students made slightly more mistakes than the rest. Moreover, half of the errors can be put down to negative transfer. In fact, 23 of the 53 mistakes were due to the influence of the Serbian language. For instance, Participant No. 6 was influenced by his mother tongue:

- 12) Προετοιμάζονται<sup>8</sup> για να δίνουν\*/ να δώσουν εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο.  
*Pripremaju se da polazu prijemni ispit.*

<sup>8</sup> Talking about final year high-school students who take national exams.

*'They are getting ready to take exams for entrance to university.'*

13) Αυτός<sup>9</sup> δεν ξέρει τι θέλει να σπουδάξει\*/ να σπουδάσει.

*On ne zna šta želi da studira.*

*'He does not know what he wants to study.'*

The student in question used the wrong type of subjunctive. It was apparent that he treated the action as continuous, something that is expected in Serbian (use of the imperfective). However, for a Modern Greek speaker the focus lies in the intention of the action. Both (12) and (13) in Modern Greek highlight the result, that of sitting the exams and starting an academic degree course; therefore, the use of the perfective is imperative.

Last but not least, the frequency of the types of imperfective could be a result of the essay topics. The language of instructions and advice gives precedence to the frequent use of imperfective forms such as «να είναι» 'to be', «να έχουν» 'to have' – subjunctive forms that denote a state of being, and future forms such as «θα πρέπει» 's/he should', which carries a deontic sense. Such cases imply continuity and an atelic sense.

All in all, the context and the intention of the speaker are important factors in the choice of aspect. For this reason, we assume that there is a need for more examples in the classroom in order to ensure a better understanding of the phenomenon.

Adult students can be familiarized with the subjunctive at the beginners' level by means of appropriately tailored activities, such as speaking activities where they would be required to engage in persuasive debates and offer advice. Additionally, it is important to discuss problematic areas in terms of modality, areas where we notice negative transfer from the mother tongue. In turn, it would be helpful to give detailed feedback. These practices could enhance understanding and lead to better grammatical choices of aspect.

## 7. CONCLUSION

This particular study examined the grammatical performance of 15 students in perfective and imperfective aspects during their academic studies at the

---

<sup>9</sup> Talking about a student who is about to take national exams in order to continue on to tertiary education.

Department of Modern Greek Studies at the University of Belgrade. Even though the sample size was small, the outcome is useful. Aspect is considered to be a tricky area for foreign learners of Modern Greek. However, the findings show that it is an area that students can successfully master. The few errors were mainly due to negative transfer, something that could be improved with practice. How aspect is taught could be reconsidered and teaching material could be reviewed by going through various linguistic approaches. As our findings show, the role of L1 transfer should be a fundamental factor considered in research, especially when we come across vulnerable interfaces such as “the syntactic to discourse pragmatic one” (Collentine 2010: 43). Consequently, the evaluation of diachronic and contemporary approaches along with the evaluation of feedback may sharpen students’ accurate detection of the different expressions of modality, as well as any L1 interference errors.

## REFERENCES

- Charleston, B. M. (1941). *Studies on the Syntax of the English Verb*. Bern: Francke.
- Collentine, J. (2010). The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings. *Hispania* 93: 39–51.
- Drettas, G. (1987). Problèmes de linguistique balkanique. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris (BSL)* 82 (1): 257–281.
- Goodwin, W. (2011). *Syntax of the Moods and Tenses of the Greek Verb*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holton, D., Mackridge, P. Philippaki-Warbuton, I. (1999). *Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. London: Routledge.
- Joseph, B., Philippaki-Warbuton, I. (1987). *Modern Greek*. London – New York: Routledge.
- Lakoff, R. (1968). *Abstract syntax and Latin complementation*. Cambridge – Mass: MIT Press.
- Lightfoot, D. W. (1979). *Principles of Diachronic Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Psaltou-Joycey, A. (2003). Strategy use by Greek university students of English, in *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics. Proceedings of the 15<sup>th</sup> Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, ed. E. Mela-Athanasopoulou (Thessaloniki: Aristotle University): 591–601.
- Slabakova, R. (2005). What is so difficult about telicity marking in L2 Russian? *Bilingualism: Language and Cognition* 8: 63–77.

- Stojičić, V., Lampropoulou, M. (2020). Do you speak Greek? A case study of L2 Serbian learners of Greek. *Teme* 14/1: 251–266.
- Stojičić, V., Lampropoulou, M., Janković, A. (2019). Interpretation of the subjunctive in Greek as L2: a case study of Serbian students. *Αναλυτικό Φιλολογικό Φακουλτάμα* 31/2: 391–410.
- Tsangalidis, A. (1998). From Mood to Aspect: Grammaticalisation Theory and the Greek ‘Aorist Subjunctive’, in *Proceedings of the 12<sup>th</sup> International Conference on Theoretical and Applied Linguistics*, ed. S. Lambropoulou (Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο): 309–321.
- Van Der Auwera J., Zamorano Aguilar. A. (2016). The History of Modality and Mood, in *The Oxford Handbook of Modality and Mood*, eds. J. Nuyts and J. Van Der Auwera (Oxford: Oxford University Press): 1–21. DOI 10.1093/oxfordhb/9780199591435.013.4.
- Βελούδης, Γ. (1989). Ο μεταγλωσσικός χαρακτήρας του Παρακείμενου: Παρακείμενος Α'. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 10: 359–378. [Veloúdes, G. (1989). Ο metaglōssikós kharaktēras tou Parakeímenou: Parakeímenos Α'. *Melētes gia tēn ellēnikē glōssa* 10: 359–378].
- Βερβίτης, Ν., Καπουρκατσίδου, Μ., Stojičić, V. (2012). Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: η περίπτωση σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την Ελληνική, in *Selected papers of the 10<sup>th</sup> ICGL*, eds. Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki, P. Kambakis-Vougiouklis (Komotini: Democritus University of Thrace): 717–724. [Vervítēs, N., Kapourkatsídou, M., Stojičić, V. (2012). Zētēmata diaglōssas stēn paragōgē graptou lōgou: ē períptōsē servóphōnōn phoitētōn me glōssa stókho tēn Ellēnikē, in *Selected papers of the 10th ICGL*, eds. Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki, P. Kambakis-Vougiouklis (Komotini: Democritus University of Thrace): 717–724].
- Γαλανόπουλος, Ι. (2019). *Η σημασία και η λειτουργία των χρόνων του ρήματος στον νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο – Αξιοποίηση των συμπερασμάτων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Τμήμα Επιστήμων της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διδακτορική Διατριβή. [Galanópoulos, I. (2019). *Ē sēmasía kai ē leitourgía tōn khrónōn tou rēmatos ston neoellēnikó afhēgēmatikó lōgo – Axiopoiēsē tōn sumperasmátōn stē didaskalía tēs neoellēnikēs glōssas*. Tmēma Epistēmōn tēs Ekpaídeusēs kai Koinōnikēs Ergasías, Panepistēmio Patrōn. Didaktoriké Diatrivē].

- Κατσίμαλη, Γ. (2005). *Γλωσσολογία σε Εφαρμογή*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα. [Katsimalé, G. (2005). *Glōssología se Epharmogé*. Athéna: Ekdóseis Kardamítsa].
- Κουτούπη-Κητή, Ε., Τσαγγαλίδης, Α. (2002). Ο εξαρτημένος ασυνόδευτος, στο *Γλωσσολογικές έρευνες για την ελληνική: Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, επιμέλεια: C. Clairis, (Paris: L'Harmattan): 309–312. [Koutoupē-Kētē, E., Tsangalídēs, A. (2002). O exartēménos asunódeutos, sto *Glōssologikés éreunes gia tēn ellēnikē: Praktiká tou 5ou Diethnoús Sunedriou Ellēnikés Glōssologías*, epiméleia: C. Clairis, (Paris: L'Harmattan): 309–312].
- Ματθαίουδάκη, Μ., Ι. Κίτσου & Δ. Τζιμώκας. (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31: 317–328. [Matthaioudákē, M., I. Kítsou & D. Tzimōkas. (2011). Ē khrēsē tēs rēmatikēs ópsēs stē néa ellēnikē ōs deúterēs/xénēs glōssas: porísmata empeirikés éreunas apó tis exetáseis pistoipoíseis ellēnomátheias. *Melétes gia tēn Ellēniké Glōssa* 31: 317–328].
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη*. Αθήνα: Gutenberg. [Mētsēs, N. (1998). *Stoikheiódeis arkhés kai méthodoi tēs Epharmosménēs Glōssologías. Eisagōgē stē Didaskalía tēs Ellēnikés ōs Deúterēs (é Xénēs) Glōssas. Glōssologiké Vivliothékē*. Athéna: Gutenberg].
- Μόζερ, Α. (1994). *Ποιόν και απόψεις του ρήματος*. Αθήνα: Παρουσία. [Mózer, A. (1994). *Poión kai apópsēis tou rēmatos*. Athéna: Parousía].
- Μόζερ, Α. (2005). *Άποψη και χρόνος στην ιστορία της ελληνικής*. Αθήνα: Παρουσία. [Mózer, A. (2005). *Áropsē kai khrónos stēn istoría tēs ellēnikés*. Athéna: Parousía].
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, *Journal of Applied Linguistics* 21: 39–54. [Papadopoulou, D. (2005). Ē paragōgē tēs rēmatikēs ópsēs apó spoudastés tēs ellēnikés ōs deúterēs/xénēs glōssas, *Journal of Applied Linguistics* 21: 39–54].
- Ρούσσου, Α. (2015). *Σύνταξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <<http://hdl.handle.net/11419/581>>. [Roussou, Á. (2015). *Súntaxē*. Athéna: Síndesmos Ellēnikón

- Akadēmaikṓn Vivliothēkṓn. Diathésimo sto: <<http://hdl.handle.net/11419/581>>].
- Τζάρτζανος, Α. (1946). *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής Δημοτικής)*. Αθήναι: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. [Tzártzanos, A. (1946). *Neoellēnikḗ Sún taxis (tēs koinḗs Dēmotikḗs)*. Athḗnai: Organismós Ekdóseōs Skholikṓn Vivliōn].
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Αθήναι: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. [Triantaphullídēs, M. (1941). *Neoellēnikḗ Grammatikḗ (tēs Dēmotikḗs)*. Athḗnai: Organismós Ekdóseōs Skholikṓn Vivliōn].
- Пипер, П., Антонић, И., Ружић, В. и др. (2005). *Синтакса савременога српског језика: Проста реченица*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик. Нови Сад: Матица српска. [Piper, P., Antonić, I., Ružić, V. i dr. (2005). *Sintaksa savremenoga srpskog jezika: Prosta rečenica*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Institut za srpski jezik. Novi Sad: Matica srpska].
- Пипер, П., Клајн, И. (2017). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска. [Piper, P., Klajn, I. (2017). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska].
- Рађеновић, А. (2017). *Индикатив претерита у грчком и српском језику*. Неobjављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет. [Rađenović, A. (2017). *Indikativ preterita u grčkom i srpskom jeziku*. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet].
- Станојчић, Ж. (2010). *Граматика српског књижевног језика*. Београд: Креативни центар. [Stanojčić, Ž. (2010). *Gramatika srpskog književnog jezika*. Beograd: Kreativni centar].



Војкан Б. Стојичић  
 Универзитет у Београду  
 Филолошки факултет

Марга П. Ламбропулу  
 Универзитет у Београду  
 Филолошки факултет

## ПЕРФЕКТИВНИ И ИМПЕРФЕКТИВНИ АСПЕКТ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА СТУДЕНАТА НЕОХЕЛЕНИСТИКЕ

### *Сажетак*

Питање употребе перфективног или имперфективног облика глагола у модерном грчком језику заокупља пажњу многих лингводидактичара. Једна од најчешћих грешака у учењу модерног грчког језика као страног код србофоних говорника односи се на правилну употребу свршеног или несвршеног глаголског вида у граматичком систему овог језика. Модерни грчки језик показује аспектну морфологију у свим глаголским облицима, што значи да су сва времена аспектно одређена перфективношћу/имперфективношћу и не могу бити неутралне аспектуалности (Рађеновић, 2017). С тим у вези, спроведена је лонгитудинална студија која је подељена у два дела. Након представљеног теоријско-методолошког оквира који се односи на питања глаголског вида у модерном грчком и српском језику, приказани су резултати анализе писаних радова петнаест студената неохеленистике, током њиховог четворогодишњег школовања на Филолошком факултету Универзитета у Београду. За наше истраживање одабрали смо анализу писаног дискурса код студената неохеленистике, будући да се кроз писање састава на теме у којима се тражило давање савета и различитих упутстава претпоставила и већа употреба конјунктива аориста и футура тренутног у модерном грчком језику.

Резултати спроведеног истраживања указују на постојање негативног трансфера, односно интерференције код србофоних говорника, а изнети закључци износе додатне податке у односу на раније спроведена истраживања, која су за циљ имала анализу писаних радова ненативних говорника који уче модерни грчки као страни. Најзад, у раду се истиче важност анализе повратних информација које се могу добити из писаних радова студената неохеленистике, с циљем унапређивања универзитетске наставе модерног грчког језика као страног и да се овакав вид грешака смањи током учења језика.

*Кључне речи:* перфективни и имперфективни аспект, модерни грчки као страни, србофони студенти.

Received: 12 July 2021  
 Accepted: 8 August 2021



*ДРУШТВЕНО-ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ*



**Светозар Н. Бошков**  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет, Одсек за историју  
svetozarboskov@ff.uns.ac.rs

Оригинални научни рад  
УДК: 371.671:94(37)  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.341-358

**Лазар Д. Аксентијевић**  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет, Одсек за историју  
Докторске студије историје  
lazar.aksentijevic94@gmail.com

## **РИМСКА КУЛТУРА У УЧБЕНИЦИМА ИСТОРИЈЕ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ XIX ВЕКА**

*АПСТРАКТ:* Учбеник представља основно средство наставне комуникације и има примарну улогу у процесу сазнавања историје. У раду посматрамо присуство римске културе у учбеницима историје у другој половини XIX века. За ово истраживање изабрано је пет учбеника историје за више разреде који су се користили у Хабзбуршкој, односно Аустроугарској монархији и Кнежевини Србији. Анализом учбеника Стојана Бошковића из 1866, Александра Сандића из 1869, Милоша Зечевића из 1896, Отона Варге из 1898. и Антуна Гинделија из 1898. године, представићемо начине на које су наведени аутори сагледавали римску културу, али и разлике међу њима, водећи рачуна о чињеници да ли се садржај поменутих учбеника са обимом градива о култури повећавао.

*Кључне речи:* римска култура, историја, учбеници, Стојан Бошковић, Александар Сандић, Милош Зечевић, Отон Варга, Антон Гиндели.

## **ROMAN CULTURE IN HISTORY TEXTBOOKS IN THE SECOND HALF OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURY**

*ABSTRACT:* The textbook is the basic means of teaching communication and has a primary role in the process of learning history. This paper discusses Roman culture in history textbooks in the second half of the 19th century. For this research, five history textbooks for higher grades were selected, which were used in the Habsburg monarchy and Principality of Serbia. The analysis of textbooks by Stojan Bošković from 1866, Aleksandar Sandić from 1896, Miloš Zečević from 1896, Otto Varga from 1898 and Antun Gindely from 1898 will present how the mentioned authors saw Roman culture but also the differences between them and whether there was an increase in the volume of the material on culture.

*Key words:* Roman culture, history, textbook, Stojan Bošković, Aleksandar Sandić, Miloš Zečević, Otto Varga, Antun Gindely.

## 1. УВОД

Период XIX века у европским земљама представља почетак научно-критичког изучавања античке прошлости (Бошков 2016: 11). Овај период није само период истраживања већ и растрзаности српског народа између две велике силе – Османског царства са једне и Хабзбуршке монархије са друге стране. Тако су Срби били раздвојени северно и јужно од Саве и Дунава. Приоритет Срба који су живели јужно од Саве и Дунава била је борба за ослобођење од вишевековне османске власти, док су приоритети Срба северно од Саве и Дунава били другачији – књига, закон и правна борба за остваривање права Срба и неговање идеје о уједињењу српског народа у слободну српску државу. Током XIX века најзначајнији начин идентификационог сврставања била је припадност нацији. Постоје два типа поимања нације: етнички и грађански. Етнички је заснован на осећају припадности народу, сличне прошлости, обичајне блискости, професионалном заједништву, геополитичкој упућености, митској представи и са јединственим језиком, док грађански тип одређује заједницу културним и политичким идентитетом. По мишљењу Марковића, Срби су се, сходно свом географском положају, упознали са оба типа поимања нације и временом су створили свој препознатљив став који је одолевао постојећим искушењима перманентне асимилације (Марковић 2016: 17). Образовање српске омладине је на том путу било приоритетно, а посебне заслуге за то припадају Српској православној цркви, која је била организатор свих активности Срба у Хабзбуршкој монархији. У својој мисији Српска православна црква је често била подвргнута искушењима, али своју мисију никада није обустављала.

Ни српски народ није био изузетак у погледу револуционарних идеја које су долазиле из западне Европе. Организовање образовања српског народа била је само једна од тих идеја које су водиле ка коначном ослобођењу од туђинске власти и формирању сопствене слободне државе. Власти Хабзбуршке монархије су различито гледале на тему образовања, те је за њих идеални поданик био католик који говори немачки, али се од тог програма убрзо одустало (Фотић 2005: 651). Словени, а међу њима и Срби, нису били подобни да владају, „њима се мора владати” – истицао је гроф Андраши (Тејлор 2001: 147). Црквено-школска аутономија Срба након двојне нагодбе 1867. године заснивала се на аустријским царским привилегијама и IX члану Закона из 1868. године. Закон је предвиђао самосталност српских

школа, пре свега основних, јер средњих је било у малом броју, док високих школа није ни било (Раденић 2000<sup>3</sup>: 162–166). Учитељска школа у Сомбору основана је 1778. године и касније основане: Карловачка гимназија (1791. године), Богословија (1794. године) и Српска православна гимназија у Новом Саду (1816. године), представљале су највиши ниво образовања који су Срби могли имати у Монархији (Бошков 2016: 31, 41). Српска православна црква имала је кључну улогу у том процесу. На територијама јужно од Саве и Дунава ситуација је била сасвим другачија. Након Првог српског устанка 1804. године, основана је Устаничка школа 1808. године, која је са прекидима радила све до 1838, када је у ослобођеној Србији основан Лицеј у Крагујевцу. Лицеј је 1840. године пребачен у Београд, нову престоницу Србије (Бошков 2010а: 63–64).

## 2. УЏБЕНИЦИ КАО СРЕДСТВО ОБРАЗОВАЊА

Историја као школски предмет уско је повезана с развојем историјске свести и развојем историје као науке. Уџбеник, како нам га представља Д. Кољанин, јесте књига која снажно утиче на развој детета као културног бића, те они (уџбеници) имају претензију да буду културни образци и да садрже све или готово све што је битно за једну културу (Кољанин 2013: 28–30). Тек од средине XIX века уочавамо више наставних средстава, којих је било веома мало почетком XIX века, а то су, између осталог, и уџбеници, који су набављани најпре у Русији (Ивановић 2006: 110). Уџбеници историје на српском језику, о којима ћемо касније у раду говорити, средином XIX века били су под утицајем немачке историографске школе. Српски историографи и писци првих уџбеника историје на српском језику били су највише под утицајем Вилхема Пуца (Pütz 1861; Pütz 1862; Pütz 1864; Pütz 1867). Образовање омладине у XIX веку почивало је на античким принципима, а античке теме представљале су основ образовања српског народа (Бошков 2013: 127). У уџбеницима историје из XIX века даје се приоритет проучавању културне историје античког света. Као пример издвајамо Извештаје из 1873/74. и 1891/92. године о раду Учитељске школе у Сомбору, у којима се наводи да се античка историја „мора радити с посебним освртом на културни развитак читавог старог века, као и земљопис дотичних земаља”<sup>1</sup> Римска

---

<sup>1</sup> Упоредити: Извештај УШС 1873/74; АСАНУК, бр. 29/1; Извештај УШС 1891/92; АСАНУК, бр. 29/V, Бошков 2016: 197.

култура је у том процесу имала посебан значај. Представљање римске културе у тадашњим уџбеницима историје на српском језику има и улогу подстицања и неговања античких вредности код српске омладине. И познати енглески антрополог Е. Тајлор пише да култура представља ону сложену целину која обухвата сазнање, веровање, уметност, морал, право, обичај и друге погодности и начине које је човек стекао као члан друштва (Тулор 1903: 1). Српски народ који је живео на територији Хабзбуршке монархије и касније Аустроугарске борио се за очување идентитета, а оснивање школа и организовање образовања српског народа на српском језику био је само један од видова борбе са тим циљем. Први уџбеници историје на српском језику у том процесу имају веома важну улогу.

### 3. РИМСКА КУЛТУРА У УЏБЕНИЦИМА ИСТОРИЈЕ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ XIX ВЕКА

Први уџбеник који ћемо представити јесте уџбеник Стојана Бошковића – *Историја света за народ и школу. Књ. 1, Историја старог века* – који је штампан 1866. године у Државној штампарији у Београду. Уџбеник се састоји од 389 страница и једне штампарске карте у виду прилога на крају књиге. Аутор под појмом културе подразумева образовање и васпитање римских младића. Васпитање је, пре свега, било задатак родитеља. Деца су учена да поштују старије, да воле своју отаџбину, да осећају стид и понос. Потребна знања која аутор издваја јесу: поштовање религије, разумевање историје и устава, као и познавање народних обичаја (Бошковић 1866: 294). Када говори о римској религији Бошковић наводи њену зависност од грчке религије, али наводи и битну разлику – религија код Грка се развијала највише кроз поезију, док се код Римљана она развијала државним уредбама. Даље, аутор наводи најраспрострањеније римске култове: култ Јупитера, Марса, Сатурна, Вулкана, Јана, Јуноне, Минерве, Весте, Церере, Дијане, Венере и Белоне (Бошковић 1866: 304–305). Култови су представљали веома важан сегмент свакодневног живота Римљана, јер је њихов свакодневни живот био прожет религиозним елементима. Ништа се у животу Римљана није могло одвојити од религије – било да је у питању свакодневни живот или управљање државом.

Стара римска књижевност била је у свештеним књигама. Римским освајањима, пре свега Грчке, Римљани су прихватили и њихово образовање и књижевност. Занимљива је и подела римске књижевности коју прави аутор уџбеника. Он римску књижевност дели на три периода – златни, сребрни и



гвоздени. Нико од познатих нам аутора не наводи гвоздени период и обично се тај период назива бронзаним периодом, тако да није јасно одакле аутору ово именоване. Под златним периодом С. Бошковић подразумева период од Суле до Августа, сребрни период представља књижевност која је настала у периоду од Августа до Хадријана, док гвоздени период представља књижевност од Хадријана до пропасти Римског царства. Златни период римске књижевности представља период у којем се она нагло развија под утицајем грчке књижевности, али највећи писци римске књижевности припадају ипак сребрном периоду. У том периоду су стварали и чувени песници Вергилије, Хорације и Овидије (Бошковић 1866: 378–379).

Најважнији римски историчари, према Бошковићевом мишљењу, јесу Салустије (пише о Југуртином рату и Катилининој завери), Тит Ливије (пише историју Рима у 142 књиге), Валеј Патеркул са својом *Римском историјом*, Гај Јулије Цезар (описује галске и грађанске ратове), Цицерон са својим делом о Републици и Гај Светоније Транквил (пише о животу дванаест римских царева). У истакнуте историчаре убраја и Грке који су се бавили римском историјом, а то су Дионисије из Халикарнаса и Диодор са Сицилије (Бошковић 1866: 379–380). Од беседника наводи Цицерона и Квинтилијана, а од филозофа Сенеку и Цицерона. Плиније и Страбон су у уџбенику представљени као једини знаменити научници природних наука. У царском периоду се развила и правна наука, а као најважнији њени представници истичу се: Гај Попинијан, Улпијан и Паулус. Настанак правне науке С. Бошковић тумачи губитком слободе. Наиме, када је слобода протерана из Сената и Народне скупштине, она је пристаниште нашла у судници (Бошковић 1866: 381). Да су у уџбеницима били истицани циљеви образовања српске омладине са темама којима аутори посвећују посебну пажњу види се на примеру слободе и права о којима пише сам аутор. Јасно се види да је Бошковић искористио питање појма слободе код римских аутора како би појаснио који циљеви борбе српског народа треба да буду у оквиру борбе за њихово ослобођење и стварање слободне српске државе. Помињање развоја правне науке и првих римских правника има за циљ да упуту српску омладину на који се начин, осим борбе, могу у једној уређеној и правној држави стећи одређене привилегије, али и да будућа слободна српска држава мора да има правни и административни апарат који ће управљати том државом.

Уџбеник Александра Сандића *Историја света* представља један од најважнијих уџбеника српске историје XIX века. Интересантан је и сам

процес настанка овог уџбеника. Аутор у предговору сведочи да му је испод части да његови ученици уче из немачких уџбеника, па је тако касније настао и превод друге и треће свеске треће књиге историје Вилхема Пуца (Сандић 1869: 271). А. Сандић је рођен 1838. године у Великом Бечкереку. Био је стипендиста Матице српске између 1857. и 1861. године. Студирао је права и словенску филологију код Франца Миклошича. Наставник српског језика и књижевности постао је 1861. у Карловачкој гимназији, а пет година касније (1866) постао наставник енглеског и српског језика у Новосадској српској гимназији (Бошков 2010б: 55).

Сандићев уџбеник објављен је 1869. и то као један од ретких на српском језику (Бошков 2016: 79). Када говори о римској култури, А. Сандић под њом подразумева религију, устав, ратништво, књижевност и вештине. Римска религија заузима битно место у овом уџбенику. Основао ју је Нума Помпилије, који је уредио богослужење и увео свештеничке колегије: понтифике, аугуре, фламине, весталке, по савету нимфе Егерије. Нума је подигао и храм са два лица – једно лице гледало је у прошлост, друго у будућност, док је храм на Капитолу подигнут тек за време Тарквинија Охолог. Даље, аутор пише о свим претходно поменутиим свештеничким колегијама (Сандић 1869: 167–171). Како су Грци били учитељи Римљана, тако и Сандић повезује грчког бога Зевса са римским Јупитером. О сибилским књигама, које су служиле свештенству, аутор пише да су пореклом из Куме, најстарије грчке насеобине у Италији. Сама религија је била на зениту, према ауторовом мишљењу, у периоду Републике. Са гашењем Републике, која је уступала место Царству, опадала је и религија. Наведеном чињеницом аутор жели да истакне да је религија заправо била тесно повезана са стањем у држави (Сандић 1869: 249). Сами обреди које А. Сандић описује били су исти као и код Грка, а то су пре свега била жртвовања. Римљани су празновали педесетак празника – у позоришту, али и амфитеатру и цирку (Сандић 1869: 250). У поднаслову о култури, Сандић пише и о римском уставу, који је био мешовит: монархијски, аристократски и демократски. Даље пише о државним чиновницима који су бирани на одређене временске периоде, од годину до пет година (Сандић 1869: 251). Под ратништвом аутор подразумева војне јединице које су уређене још од периода Сервија Тулија, а то су легије које су обично бројале 300 коњаника и 4200 пешака, док је касније тај број нарастао и до 6000 легионара (Сандић 1869: 252). Римска књижевност представља битан сегмент римске културе и она се развијала, према ауторовом мишљењу, од периода пунских ратова. Од

царева који су помагали књижевност и уметност аутор издваја Августа, а на њега се угледао и његов саветник и пријатељ Мецена (Сандић 1869: 233). Сандић на крају набраја књижевнике по времену у којем су живели. Почиње са Енијем, а завршава са римским сатиричарем Јувеналом. Од беседника издваја Цицерона, најзнаменитијег филозофског писца (Сандић 1869: 253). Када пише о историографима, аутор наводи и њихова дела. Као најбољи историчари наведени су: Јулије Цезар, Салустије, Корнелије Непот, Тит Ливије, Валеј Патеркул, Корнелије Тацит, Светоније и Јустин. Вештине представљају последњи сегмент који А. Сандић описује, а тичу се римске културе. Градитељство, како аутор тврди, Римљани су научили од Етрураца. Захваљујући овој помоћи, Римљани су могли да граде своје храмове, цркве, водоводе и путеве. Како су од Етрураца учили о грађењу тако су од Грка учили о лепоти градње. Захваљујући томе настали су најлепши храмови, позоришта, амфитеатри и тријумфалне капије (Сандић 1869: 254). Колосеум и амфитеатар, како А. Сандић пише, настали су у време Флавија Веспасијана, када су обнављане и подизане многе вароши после несрећа Неронове владавине (Сандић 1869: 236). Чињеница је да је аутор посветио велики простор римској култури, и то не случајно. Његов главни задатак је, како је истакао и у Уводу уџбеника, да ученици у српској гимназији у Новом Саду уче из уџбеника на српском језику, а не из уџбеника на немачком или мађарском језику. Колико је за њега била важна национална историја показује и случај уметања нових наставних јединица у уџбеник које нису постојале у немачким уџбеницима – узорима за писање српског уџбеника. Поменуте наставне јединице посвећене су националној историји, са посебним освртом на српске владаре, односе са суседним државама, затим говоре о утицају Византије и западних држава на простор на којем је живео српски народ, итд. Античка прошлост му је користила да покаже ученицима које античке идеале треба неговати и поштовати у настојању да се створи нова, слободна српска држава. По његовом мишљењу приоритет је неговање српског језика и српске књижевности, јер је то једини пут да се историја српског народа не заборави и да историју српског народа пишу српски аутори, а не странци.

Следећи уџбеник о којем излажемо, настао крајем XIX века, јесте уџбеник Отона Варге. Аутор је написао три свеске уџбеника под насловом *Историја света по наставном плану и упутству за средње школе. Прва свеска: Стари век* (Варга 1898а); *Историја света по наставном плану и упутству за средње школе. Друга свеска: Средњи век* (Варга 1896) и

напоследку *Историја света по наставном плану и упутству за средње школе. Трећа свеска: Нови век* (Варга 1898б). За нас је најважнија прва свеска која говори о старом веку.<sup>2</sup>

Када говори о римској култури О. Варга истиче да велика римска освајања нису само променила тадашњи свет, већ и Рим. Говори о грчком утицају на свакодневни живот Римљана, од религије, науке до уметности. Аутор пише да су старе игре по цирку замениле грчко позориште и да је наступила „поплава” учитеља и васпитача. Многе старе обичаје потиснули су нови. Иако је било великих противника, као што је био Катон, римска образованост се хеленизовала (Варга 1898: 131). Од писаца овог периода О. Варга издваја Полибија, кога назива још и писцем великог преображаја. У дванаестом потпоглављу петог поглавља који носи назив *Како је изгледала римска држава* аутор истиче да је, поред материјалног благостања, велика делатност била и на културном пољу. Посебно истиче публикавање књига и постојање књижара, уређених као и у XIX веку. На пољу науке аутор посебно издваја Тацита, писца *Анала*, Трајановог савременика, као и Плутарха, Паусанију и Птоломеја (Варга 1898а: 179). Када говори о римској религији пре хришћанства, коју је установио Нума Помпилије (Варга 1898а: 96), аутор пише да је вера у бесмислене богове изгледала као глупост. О. Варга неморал и безакоње за време позне Републике и раног Царства, приписује пре свега религији (Варга 1898а: 184). Јединство у Римском царству није могла да изврши ни религија, ни филозофија, већ хришћанска вера (Варга 1898а: 185). Интересантна је и занимљива ауторова поставка која се базира на великом труду да убеди читаоце у исправност хришћанске вере (Бошков 2016: 135). Ово настојање аутора повезано је са великом улогом коју је црква имала у животу Мађара. Избор управо овог уџбеника за превод повезан је са чињеницом да су и код Срба велику улогу у образовању имали црква и хришћанство, па је превођење овог уџбеника била одлична прилика да се српски ђаци упознају, пре свега, са почецима хришћанства и борбом за слободу вероисповести у оквиру Римског царства.

Последњи уџбеник који ћемо овде представити је уџбеник Милоша Зечевића. Наиме, постоје два уџбеника овог аутора, а тичу се историје старог века. Први, који је написан 1880. године, и други написан шеснаест година

---

<sup>2</sup> Уџбеник под насловом *Историја света по наставном плану и упутству за средње школе, Св. 1, Стари век* превео је са мађарског М. Јовановић, те је штампан крајем XIX века, односно 1898. године.

касније. Први уџбеник, *Историја света, Преглед удешаван за средње школе, Књига I* (Зечевић 1880) наишао је на велике критике Јована Ђорђевића. М. Зечевић и Ј. Ђорђевић су водили расправу о овом уџбенику док су били гимназијски професори (Ђорђевић 1883; Зечевић 1884). Замерке које Ђорђевић износи односе се на хронолошке, географске податке и правопис, а Зечевића критикује и због неоправданог скраћења старог века – наиме од 72 штампана табака,  $9\frac{1}{2}$  обухвата историју старог века (Ђорђевић 1883: 117). Иако је тешко прихватао критике које му је упутио Ј. Ђорђевић и водио врло жустру полемику с њим у вези са свим примедбама, М. Зечевић је ипак на крају већину тих критика усвојио приликом писања другог уџбеника са истим насловом. Наравно, није усвојио све критике и примедбе, али се потрудио да детаљније и прецизније објасни недостатке који су се појавили у првом уџбенику. Општа оцена је да је други Зечевићев уџбеник био знатно квалитетнији. Модел за писање био му је такође уџбеник Вилхема Пуца (Pütz 1861).

Када говори о римској култури, Зечевић истиче да је Рим био стециште великих књижевника који су, иако нису достигли грчке узоре, били представници људске образованости (Зечевић 1896: 217). Аутор даље говори о утицају грчког образовања и истиче да су Римљани били велики ратници, али сурови људи. Тек је хеленско образовање то требало да промени, а први који је то потенцирао био је Сципион Африканац. Томе се гласно успротивио Катон Старији, кога аутор још назива и Строгим. Он је све грчке учитеље протерао из Рима, а свог сина васпитавао и учио према спартанском начину образовања (Зечевић 1896: 255–256) Зечевић истиче своје мишљење да Римљани не достижу Грке ни у уметности, ни у књижевности. Сем лирских песама, у које аутор убраја и химне боговима, Римљани су волели усмено да прослављају јунаке из најдубље прошлости кроз епове. Најчувенији епски песник је свакако Вергилије. За време пунских ратова Римљани су заволели и позоришне представе. Од писца комедија аутор издваја Плаута и Теренција, од сатиричара Јувенала, док за трагедије пише да нису имале добро тло међу Римљанима (Зечевић 1896: 311–312). У вајарству, сликарству и немарству Римљани заостају за Грцима. Тако се ниједан кип божанства не може поредити са Фидијевим, а ниједан сликар се не може поредити са Апелом. С друге стране, сасвим је другачија слика када је грађевинарство у питању. Сачувани споменици, као што су водоводи, путеви, али и велике грађевине по престоници, показују да су Римљани били сјајни градитељи и да су своја достигнућа успешно примењивали у пракси. Аутор истиче Витрувија као

највећег римског градитеља, јер су по његовом плану подигнуте велике грађевине попут Пантенона. М. Зечевић издваја још и Титову капију, Трајанов стуб и Хадријанову гробницу, те истиче квалитет у изградњи и дуги век трајања (Зечевић 1896: 313).

Беседништво током целог грчко-римског периода не познаје јасну разлику између књижевне критике и реторичке теорије (Kennedy 1972: 384–419). М. Зечевић уопштено говори о развоју реторике, односно беседништва, те врши компарацију између Грка и Римљана, тако да браћа Грах не уступају пред Периклом, док је славни Цицерон био римски Демостен (Зечевић 1894: 313). Од писаца историје, аутор издваја Салустија, Корнелија Непота, Ливија, Светонија и посебно Тацита, којег назива римским Тукидидом (Зечевић 1896: 315). У одељку о филозофима и природњацима, М. Зечевић пише о Варону, Лукрецију, Сенеки као истакнутим филозофима, док од природњака писац издваја Плинија и Галена. Једина наука коју су Римљани боље развили од Грка јесте право. Оснивач ове науке био је Сулпиције Руф (Зечевић 1896: 317). Уз хришћанство које се ширило јављала се и хришћанска књижевност. Од хришћанских писаца аутор издваја Јустина, Тертулијана, Лактанција, Херонима, Амброзија и Августина (Зечевић 1896: 319).

Идући ка крају XIX века примећујемо да се различити аспекти римске културе све више појављују у уџбеницима. Аутори, попут Зечевића, све више пажње поклањају књижевности и религији, док историјска дела добијају све више на важности у проучавању најстарије прошлости античких народа. Проучавање извора, како историјских дела тако и књижевних, крајем XIX века добија све више на значају код српских историографа, па стога и не чуди да је Зечевић у овом периоду посебну пажњу посветио овим изворима, објашњавајући њихов допринос на проучавању историје као науке.

За овај рад важан је још један уџбеник који се користио у српским школама у другој половини XIX века на територији Аустроугарске. То је уџбеник Антуна Гинделија под насловом *Povjesnica staroga vijeka za više razrede sred. učilišta* који је штампан у више издања, приређивача Вјекослава Клаића.

У време када се појавио овај уџбеник развој српске историографије ишао је у правцу развијања критичке мисли и формирања нове критичке историографије. Једна од кључних ствари у овом уџбенику јесте питање историјских извора, највише због чињенице да је Стари завет био један од кључних извора за историју најстаријих античких народа који су живели на Средњем истоку. Аутор, на пример, на почетку уџбеника врши поделу на

културне народе, тј. оне народе који имају уређене државне институције и који се баве ратарством, сточарством и трговином и међу којима кључну улогу у организованој држави играју религија и верска активност. За такве народе аутор каже да се истичу у култури и књижевности. Аутор даље културне народе дели на камовце, семовце и јафетовце, у чему се види директан утицај Старог завета, а Индоевропљане сврстава у јафетовце (у које спадају и Римљани). Они се даље деле на две групе, азијске и европске, где су и Римљани сврстани сходно свом географском положају (Gindely 1898: 2).

Религија, према ауторовом мишљењу, представља озбиљну дужност Римљана. Аутор је римску религију на минуциозан начин описао у односу на раније уџбенике о којима смо овде писали. Најстарије римско божанство био је бог Јан коме је подигнут храм за време Нуме Помпилија. Аутор даље говори о дужностима првосвештеника, али и о дужностима осталих колегија (Gindely 1898: 168). Они су били агрегат различитих верских система који су од периода Другог пунског рата пропадали. Римљани су разликовали небеске од земаљских божанстава. У небеска божанства аутор сврстава: Јана, односно Јануса, Јупитера, Јуно, односно Јунону, Минерву, Аполона и Дијану. Бог Марс је одвојен од групе небеских и земаљских божанстава као и Венера. У божанства земље аутор сврстава: Телуса, Сатурна, Цереру, Либер и Либеру који одговарају грчком Дионису и Персефони. Као најзначајније празнике аутор издваја сатурналије које су представљале празник бога Сатурна. Римљани су имали и богове подземља, а то су били Оркус и *Dis Pater*. Нептун је био бог воде, док је његова супротност представљена у божанству ватре, односно Вулкану (Gindely 1898: 225). Поред веровања у ова божанства, Римљани су веровали и у духове, односно ларе и пенате. Богослужења су вршена молитвама, заветима, жртвама и светковинама. У даљем тексту аутор говори о свештеничким редовима над којима је врховну власт имао *pontifex maximus*. Веровање у предсказања и гатање у будућност је према аутору било чешће него код Грка. Будућност су Римљани прорицали према случајним знамењима, односно гатању из утробе животиња, жребању, сибилским књигама и посматрањем лета птица (Gindely 1898: 227).

Најстарији књижевни рад Римљана аутор повезује, као и остали аутори, са великим грчким утицајем након освајања. Учећи грчки језик, упознали су и благо грчке литературе, тако да су се најстарији римски књижевници угледали на грчке узоре. Период од 240. до 90. године пре н. е. назива периодом архајске књижевности. У тај период спадају дела која нису била под грчким утицајем, односно она која су претходила каснијим освајањима, а заправо су из домена религиозне поезије, која су се развила из народних игара и била у тесној вези са

народним обичајима. Као најпознатијег писца архајског периода аутор истиче Ливија Андроника, који је Римљане упознао са уметничком драмом. Ливије Андроник је и први римски писац који је превео *Одисеју*. Најславнији песник републиканског периода, према А. Гинделију, јесте Квинт Еније са својим *Аналима* (Gindely 1898: 222). Овде морамо да истакнемо да је *научни рад* код овог аутора подробније објашњен, у односу на претходно приказане уџбенике. Он говори и о изворима за писање историјских књига у раном римском периоду. За изворе који су коришћени за писање аналитичке историје у III веку пре н. е. аутор наводи следеће: *Annales pontificum*, *Annales maximi*, у којима је првосвештеник, односно *pontifex maximus* сваке године бележио најзначајније догађаје; приватне хронике које су садржале историју појединих породица; уговоре; *commentarii magistratum*; традицију; посмртне говоре и песме које су певале о славним догађајима. Најславнији аутор аналита у овом периоду био је Фабије Пиктор чије дело није сачувано (Gindely 1898: 223).

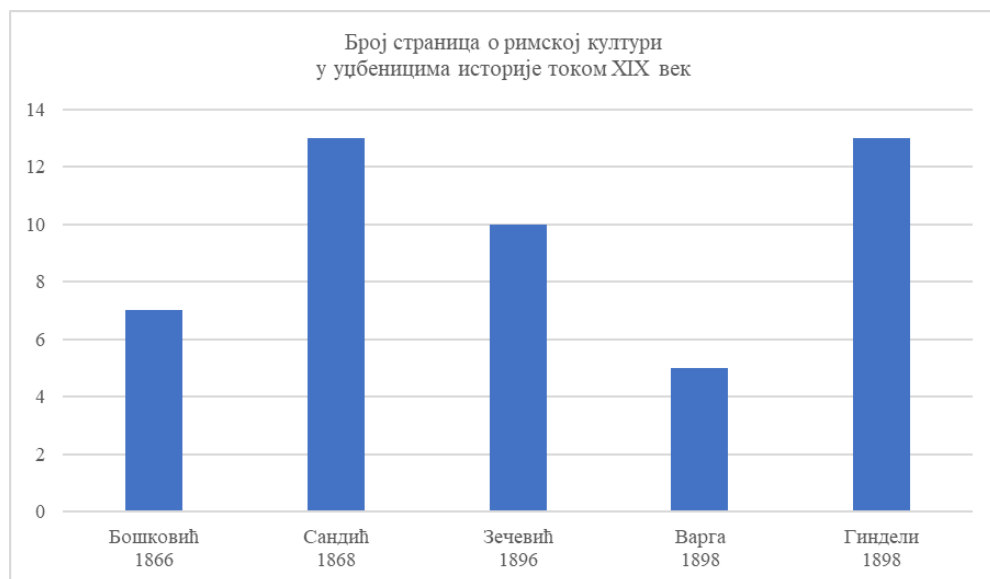
Златни век римске књижевности и уметности обухвата период од 90. године пре н. е. до смрти цара Августа 14. године. У научна дела аутор сврстава беседе, филозофска и историјска дела (Gindely 1898: 267). Аутор се, такође, диви римском беседништву, а најславније име које издваја јесте име Марка Тулија Цицерона. Као и у ранијим уџбеницима, Цицерон је представљен као најбољи представник реторике и филозофије овог периода. Што се тиче историчара, попут ранијих уџбеника, аутор наводи Гаја Јулија Цезара, Гаја Салустија Криспа, Корнелија Непота, Тита Ливија и Помпеја Трога (Gindely 1898: 268). Песничка дела златног периода обухватају дела Лукреција, који је први међу Римљанима у делу *De rerum natura* песнички обрадио научни предмет, Катула који је Римљане упознао са лирским песништвом и Варона, писца сатира (Gindely 1898: 269). Аутор у даљем делу текста представља радове Вергилија, Овидија, Хорација и Тибула. Пантомиме такође представљају карактеристику златног периода и њен продукт. Оне су се одигравале у велелепним позориштима, а изводили су их глумци (Gindely 1898: 270). Уметничка дела Августовог периода представљају врхунац римског градитељства. Цар Август је обновио осамдесет два храма и саградио неколико нових. Подигао је форум, тремове са стубовима и маузолеје, те је завршио и Марцелово позориште које је започео Цезар. Најлепша грађевина овог периода јесте Пантеон, који је Риму дао ново лице. Пошто није било домаћих уметника бројни грчки вајари и сликари украшавали су поменуте велелепне грађевине (Gindely 1898: 271).

Период од краја II века н. е. представља период пропадања књижевности, тако да аутор писце из тог периода не жели ни да набраја, а



изузетак чине једино правници тог времена. Као најзнаменитије правнике аутор наводи Емија Папинијана, Јулија Паула, Домиција Улпијана и Херенија Модестина (Gindely 1898: 292). Најстарију црквену књижевност писали су следећи писци: Јустин, Иринеј, Клемент из Александрије, Тертулијан, Ориген и Ципријан. За период V века аутор наводи латинске писце, Амброзија и Јеронима, и грчке – Атанасија, Василија, Грегорија Низијанског и Ивана Хризостома (Gindely 1898: 286).

Једино питање које се овде поставља је зашто аутор толико простора даје религији, религиозним обредима, боговима и верским празницима? Одговор на ово питање лежи у чињеници да се половином XIX века још увек у неким уџбеницима историје на српском језику учило да је свет створен божанским утицајем. Подстакнути Старим заветом стварање света и помињање Адама и Еве су у њима имали кључну улогу у формирању цивилизацијског друштва. Већ шездесетих година XIX века ситуација се мења и кључну улогу у формирању цивилизацијског друштва имају људи, а не богови. Томе је допринео и развој критичке историографије. Ово појављивање религиозних елемената у уџбенику А. Гинделија је само остатак ранијих размишљања и поимања историографске свести. Ипак, аутор је свестан да су историјски извори, а не религија, кључни у формирању историјског мишљења, па сходно томе даје списак античких извора како би сваки читалац са лакоћом могао да испрати описане догађаје.



Графикон 1. Број страница о римској култури у уџбеницима историје током XIX века

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Уџбеник као основно средство наставне комуникације представља и примарну улогу у процесу сазнавања историје. Током XIX века наставни процес је, пре свега, зависио од знања наставника и његове способности да пренесе знање својим ученицима. И поред значаја наставника, уџбеници историје имају велики значај. Можемо се овде присетити и речи Н. Гавриловића који наводи да је „основна дужност професора била да знање пренесе на практичан и лако разумљив начин. Ради провере ефикасности свог рада одржавали су редовне месечне испите. Такође су водили рачуна и о дисциплини и уредности ученика. Морали су да послуже ученицима као узор и да их уче да указују поштовање представницима власти и свештенству. Професори су дужни да воде белешке о напредовању у науци и моралном владању ученика и то морају да подносе сваког месеца на увид врховном школском инспектору” (Гавриловић 1978: 45).

О улози антике у уџбеницима историје на српском језику у српским школама у XIX веку најобимнију анализу дао је један од аутора овог рада, С. Бошков. Он наводи да је образовање српске омладине у овом периоду почивало на античким принципима, те су античке теме представљале основ на којима је образован српски народ (Бошков 2016: 218). Римска култура као једна сложена целина у представљеним уџбеницима приказана је кроз призму религије и књижевности, али, у нешто мањој мери, и кроз неимарство, односно градитељство. Поједини аутори уџбеника поље културе, поред религије, књижевности и градитељства, шире и на тему устава, права и ратништва. Новина у односу на остале уџбенике био је уџбеник А. Гинделија у коме можемо да пронађемо списак историјских извора које је користио за описивање одређених временских периода (Gindely 1898: 223). Пратећи садржај анализираних уџбеника, можемо да закључимо и да се обим наставног градива из области културе временом повећавао.

Сви наведени примери показују да је образовање српске омладине у другој половини XIX века било усмерено на усвајање античких принципа и да су античке теме, па самим тим и римска култура, чинили важан сегмент у том процесу. Борба српског народа за ослобођење од туђинске власти и формирање слободне државе огледа се и у организовању образовања српског народа у којем уџбеници историје имају врло значајну улогу.

## ИЗВОРИ

- АСАНУК – Архив Српске академије наука и уметности у Сремским Карловцима  
*Извештај о србској учитељској школи за школску годину 1891/92*, Сомбор 1892.  
(АСАНУК, бр. 29 V)
- Извештај о српској учитељској школи за школску годину 1873/74*, Сомбор 1874.  
(АСАНУК, бр. 29 I)

## ЛИТЕРАТУРА

- Бошков, С. (2010a). Настава античке историје на Лицеју и Великој школи у Београду током 19. века, у *Античка култура, европско и српско наслеђе: антика и савремени свет*, ур. Р. Васић, Д. Стефановић, К. Марицки Гађански, том 4 (Београд: Друштво за античке студије Србије и Институт за теолошка истраживања): 63–71. [Boškov, S. (2010a). Nastava antičke istorije na Liceju i Velikoj školi u Beogradu tokom 19. veka, u: *Antička kultura, evropsko i srpsko nasleđe: antika i savremeni svet*, ур. R. Vasić, D. Stefanović, K. Maricki Gađanski, том. 4 (Београд: Друштво за античке студије Србије и Institut za teološka istraživanja): 63–71].
- Бошков, С. (2010b). Античка прошлост у *Историји света* Александра Сандића. *Истраживања* 21: 55–63. [Boškov, S. (2010b). Antička prošlost u *Istoriji sveta* Aleksandra Sandića. *Istraživanja* 21: 55–63].
- Бошков, С. (2013). Античка прошлост у српским уџбеницима крајем XIX века, у: *Антика и савремени свет. Научници, истраживачи и тумачи*, ур. Р. Васић, И. Јордовић, С. Бошков, К. Марицки Гађански, том 7 (Београд: Друштво за античке студије Србије): 127–134. [Boškov, S. (2013). Antička prošlost u srpskim udžbenicima krajem XIX veka, u *Antika i savremeni svet. Naučnici, istraživači i tumači*. том 7, ур. R. Vasić, I. Jordović, S. Boškov, K. Maricki Gađanski (Београд: Друштво за античке студије Србије): 127–134].
- Бошков, С. (2016). *Антика у настави историје*. Нови Сад: Филозофски факултет. [Boškov, S. (2016). *Antika u nastavi istorije*. Novi Sad: Filozofski fakultet].
- Бошковић, С. (1866). *Историја света за народ и школу. Књ. 1, Историја старог века*. Београд: Државна штампарија. [Bošković, S. (1866). *Istorija sveta za narod i školu. Knj. 1, Istorija starog veka*. Beograd: Državna štamparija].
- Варга, О. (1898a). *Историја света по наставном плану и упутству за средње школе. Св. 1, Стари век*, превод: М. А. Јовановић. Нови Сад: Браћа М.

- Поповић. [Varga, O. (1898a). *Istorija sveta po nastavnom planu i uputstvu za srednje škole. Sv. 1, Stari vek*, превод: М. А. Јовановић. Нови Сад: Браћа М. Роровић].
- Варга, О. (1896). *Историја света по наставном плану и упутству за средње школе. Св. 2, Средњи век*, превод: М. А. Јовановић. Нови Сад: Браћа М. Поповић. [Varga, O. (1896). *Istorija sveta po nastavnom planu i uputstvu za srednje škole. Sv. 2, Srednji vek*, превод: М. А. Јовановић. Нови Сад: Браћа М. Роровић].
- Варга, О. (1898б). *Историја света по наставном плану и упутству за средње школе. Св. 3, Нови век*, превод: М. А. Јовановић. Нови Сад: Браћа М. Поповића. [Varga, O. (1898b). *Istorija sveta po nastavnom planu i uputstvu za srednje škole. Sv. 3, Novi vek*, превод: М. А. Јовановић. Нови Сад: Браћа М. Роровић].
- Гавриловић, Н. (1978). Оснивање и рад српске Учитељске школе 1812–1848, у *200 година образовања учитеља у Сомбору 1778–1978*, ур. Р. Макарић, С. Васиљевић (Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору): 31–80. [Gavrilović, N. (1978). Osnivanje i rad srpske Učiteljske škole 1812–1848, u *200 godina obrazovanja učitelja u Somboru 1778–1978*, ур. R. Makarić, S. Vasiljević (Sombor: Odbor za proslavu dve stotine godina obrazovanja učitelja u Somboru): 31–80].
- Gindely, A. (1898). *Povjesnica staroga vijeka za više razrede sred. učilišta*. Zagreb: Kralj. Zemaljska tiskara.
- Ђорђевић, Ј. (1883). *Критика на Историју света М. Зечевића*. Нови Сад: Српска штампарија С. Милетића. [Đorđević, J. (1883). *Kritika na Istoriju sveta M. Zečevića*. Novi Sad: Srpska štamparija S. Miletića].
- Зечевић, М. (1880). *Историја света. Преглед удешаван за средње школе. Књ. 1*. Београд: Државна штампарија. [Zečević, M. (1880). *Istorija sveta. Pregled udešavan za srednje škole. Knj. 1*. Beograd: Državna štamparija].
- Зечевић, М. (1884). *Како се пише историја: одговор Јовану Ђорђевићу од Милоша Зечевића*. Београд: Штампарија Задруге штампарских раденика. [Zečević, M. (1884). *Kako se piše istorija: odgovor Jovanu Đorđeviću od Miloša Zečevića*. Beograd: Štamparija Zadruga štamparskih radenika].
- Зечевић, М. (1896). *Историја старог века: преглед за вишу наставу*. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије. [Zečević, M. (1896). *Istorija starog veka: pregled za višu nastavu*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije].

- Ивановић, Д. (2006). *Српски учитељи из Хабзбуршке монархије у Србију (1804–1858)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Ivanović, D. (2006). *Srpski učitelji iz Habzburške monarhije u Srbiji (1804–1858)*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Kennedy, G. (1972). *The Art of Rhetoric in the Roman World*. Princeton: Princeton University Press.
- Кољанин, Д. (2013). *Изграђивање идентитета: историја Југославије у уџбеницима за основне школе у Србију 1929–1952*. Нови Сад: Филозофски факултет. [Koljanin, D. (2013). *Izgrađivanje identiteta: istorija Jugoslavije u udžbenicima za osnovne škole u Srbiji 1929–1952*. Novi Sad: Filozofski fakultet].
- Марковић, С. (2016). *Српски учитељ у Угарској 1778–1918*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору. [Marković, S. (2016). *Srpski učitelj u Ugarskoj 1778–1918*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru].
- Pütz, W. (1861). *Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus, Buch 1*. Köln: DuMont-Schaubergschen Buchhandlung.
- Pütz, W. (1862). *Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus, Buch 2*. Köln: DuMont-Schaubergschen Buchhandlung.
- Pütz, W. (1864). *Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus, Buch 3*. Köln: DuMont-Schaubergschen Buchhandlung.
- Pütz, W. (1867). *Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus, Buch 4*. Köln: DuMont-Schaubergschen Buchhandlung.
- Раденић, А. (2000). Закон о црквено-школској аутономији, у *Историја српског народа. Књ. V/2*, ур. С. Гавриловић, Ј. Калић, А. Митровић, Р. Самарцић, С. Ћирковић, В. Стојанчевић (Београд: Српска књижевна задруга): 162–166. [Radenić, A. (2000). Zakon o crkveno-školskoj autonomiji, u *Istorija srpskog naroda. Knj. V/2*, ur. S. Gavrilović, J. Kalić, A. Mitrović, R. Samardžić, S. Ćirković, V. Stojančević (Beograd: Srpska književna zadruga): 162–166.]
- Сандић, А. (1869). *Историја света. Књ. I, Стари век*. Нови Сад: у штампарији Игњата Фукса. [Sandić, A. (1869). *Istorija sveta. Knj. I, Stari vek*. Novi Sad: u štampariji Ignjata Fuksa].
- Тејлор, А. (2001). *Хабзбуршка монархија 1809–1918*. Београд: Clio. [Tejlor, A. (2001). *Habzburška monarhija 1809–1918*. Beograd: Clio].
- Tylor, E. (1903). *Primitive culture, researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray, Albemarle Street.

Фотић, А. (2005). *Приватни живот у српским земљама у освит модерног доба*. Београд: Clio. [Fotić, A. (2005). *Privatni život u srpskim zemljama u osvit modernog doba*. Beograd: Clio].

Svetozar N. Boškov  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

Lazar D. Aksentijević  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy  
Doctoral studies in History

#### ROMAN CULTURE IN HISTORY TEXTBOOKS IN THE SECOND HALF OF THE 19<sup>th</sup> CENTURY

##### *Summary*

The textbook as the basic means of teaching communication has the primary role in the process of learning history. During the 19<sup>th</sup> century, the teaching profession primarily depended on the teacher's knowledge and his ability to pass on knowledge to his students, but in addition to the importance of teachers, history textbooks also had great importance. For this research, five history textbooks for higher grades were selected, which were used in the Habsburg monarchy and Principality of Serbia. The analysis focused on textbooks by Stojan Bošković from 1866, Aleksandar Sandić from 1896, Miloš Zečević from 1896, Otto Varga from 1898 and Antun Gindely from 1898. The presented textbooks viewed Roman culture as a complex whole mostly through the prism of religion and literature, but also architecture. Following the content of these textbooks, we can conclude that the volume of material on culture has increased. From all this it can be concluded that the historical textbooks of this period made a great progress in the methodological and scientific terms in comparison to earlier textbooks.

*Key words:* Roman culture, history, textbook, Stojan Bošković, Aleksandar Sandić, Miloš Zečević, Otto Varga, Antun Gindely.

Примљено: 13. 5. 2021.  
Прихваћено: 23. 7. 2021.

**Гордана М. Рудић**  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Катедра за библиотекарство  
gordana.rudic@dmi.uns.ac.rs

Стручни рад  
УДК: 316.774:37.013  
DOI: 10.19090/MV.2021.12.359-374

**Жељко У. Вучковић**  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Катедра за библиотекарство  
zeljko.sombor@yahoo.com

## **ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ КРИТИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ МЕДИЈА**

*АПСТРАКТ:* Односи између медија и образовања указују на суштину друштва у којем живимо и на вредности на којима је оно засновано. Медији често доминирају нашим слободним временом и у великој мери обликују наше погледе на свет и друштвено понашање. Преобиле медијских садржаја и информација које нуди интернет доводи до проблема у проналажењу потребних садржаја и валидних информација. У раду су анализирани ови проблеми, као и могућности коришћења огромног информационог и комуникационог потенцијала медија у сврхе учења, образовања и културе. Критичка педагогија медија мора допринети интеграцији медијских компетенција у школски систем и приближавању школе свакодневном животу младих и новим начинима комуникације, учења и друштвености. Аутори закључују да је, упркос свим изазовима, могуће искористити медијску и информациону револуцију у хумане и образовне сврхе, кроз развијање информационе и медијске писмености, разумевања медијског света и одговорног креирања медијских садржаја.

*Кључне речи:* медији, интернет, образовање, информациона писменост, педагогија медија.

## **CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF CRITICAL MEDIA PEDAGOGY**

*ABSTRACT:* The essence of our society and its core values are indicated by the relationship between the media and education. Media often dominate our free time and largely shape our views of the world and social behaviour. The abundance of media content and information offered by the internet leads to the impossibility of finding the necessary content and valid information. Usage of the information and communication potential of the media for learning, education, and culture is analyzed in the paper. The integration of media competencies into the school system and bringing the school closer to the everyday life of young people and new ways of communication, learning, and sociability should be a task of critical media pedagogy. Despite all the challenges, the authors conclude that it is possible to use the media and information revolution for humanitarian and educational

purposes. It is necessary to develop information and media literacy, understand the media world, and responsibly create media content for those purposes.

*Key words:* media, internet, education, information literacy, media pedagogy.

## 1. УВОД: МЕДИЈИ ИЛИ ОБРАЗОВАЊЕ?

Према запажању Светлане Безданов Гостимир, анализом наше медијске и педагошке стварности може се увидети да медији и образовање углавном немају додирних тачака. С једне стране, прагматичној природи већине савремених медија, заснованих на сензационализму, спектакуларности и атракцији, потпуно су страни некомерцијални образовни и школски програми и садржаји. Са друге стране, новија емпиријска истраживања показују да су наши учитељи и наставници недовољно медијски писмени и медијски компетентни, да чак и слабији ученици показују не само више интересовања, већ и више вештина и знања о савременим компјутерским играма, друштвеним мрежама и новим медијима (Безданов Гостимир 2008: 177).

Светска искуства указују да се у школским курикулумима на свим нивоима образовања у развијеним земљама систематска пажња поклања медијском образовању већ више од тридесет година. При томе су готово у равноправној употреби термини: медијско образовање, образовање за медије, медијска писменост, медијска култура, увод у медије, увод у комуникације, комуникологија, медији масовне комуникације, уметност медија и слично. Без обзира на формулацију термина, најважније је разумевање суштине и сврхе медијског образовања, а то је по нашем мишљењу формирање медијских компетенција појединца ради побољшања квалитета живота у савременом медијском свету. Да бисмо изградили људе способне да разумеју медије и да се критички и делотворно понашају са медијима и у односу на њих, медијско образовање се мора одвијати систематски и континуирано већ од предшколског узраста:

„Посматрано шире, национална стратегија би морала да се заснива на циљевима образовања који укључују и компоненту коју бисмо могли назвати: медијска писменост ради побољшања квалитета живота. Таква формулација укључује све од права човека да буде информисан и да информише, да може да саопшти своје идеје у различитим формама, до шансе да се боље образује користећи управо технолошке предности масовних медија. У сваком случају учење о медијима помоћу медија морало би бити базични принцип, метод који не би смео бити занемарен” (Зиндовић Вукадиновић 2008: 171).



Медијско образовање може се одредити као бескрајно истраживање начина на који ми стичемо свест о свету и начина на који други људи представљају смисао тог света за нас. Комплексност и озбиљност проучавања односа између медија и образовања проистиче из чињенице да нас овај однос води до саме суштине друштва у којем живимо и до вредности на којима је наш свет заснован. У утицајној књизи под насловом *Образовање и медији* Гоне (Gone 1998) указује на десет суштинских разлога за хитно и систематско успостављање медијског образовања: 1. висока потрошња медијских садржаја и презасићеност (сатурација) до које стижемо због сувишка најразличитијих информација; 2. идеолошка улога медија схваћена као селективна и интересна конструкција друштвене свести, посебно имајући у виду рекламе; 3. значај информација за процесе управљања и руковођења у предузећима и организацијама (владине агенције, политичке партије, министарства, велике компаније); 4. све већа улога медија у политичким и демократским процесима (избори као медијски догађаји); 5. нарастајући значај визуелних и електронских комуникација у свим доменима друштва (осим школе, која примат још увек даје штампаним медијима, савремени комуникациони системи углавном су визуелног карактера); 6. очекивање младих да буду образовани у духу времена у којем живе (какав је смисао образовања и изградње индивидуалне културе ако се избегавају технологије и вредности свакодневног живота и медијског света у којем млади човек одраста?); 7. приватизација и тржишна оријентација информационих и медијских индустрија и институција које преобликују улогу, особине и приоритете савремених медија; 8. улога дигитализације у записивању, чувању и трансмисији речи, слика и података и конвергенција различитих метода и технологија у медијској производњи; 9. процес глобализације донео је нове форме власништва, ширења и утицаја медијске индустрије и 10. појачан утицај медија на понашање, стилове живота и морални развој, самосвест и идентитет појединаца, не само као грађана, већ као људских бића (медијско образовање мора имати јасну вредносну димензију) (Gone 1998: 23).

## 2. ИНФОРМАЦИЈЕ ИЛИ ЗНАЊЕ?

Преобиле информација око нас доводи до ситуације у којој оне постају бескорисне, јер такво „бомбардовање” информацијама представља препреку за примање оних информација које су релевантне за одређене потребе или активности. „Реакције на прекомерност информација могу да буду изостављање (запостављање или неусвајање одређене информације) и

грешка (погрешно усвајање информације)” (Vikeri et al. 2011: 27). Оваква ситуација у први план истиче значај селекције и вредновања информација у циљу њихове сврсисходне употребе.

Обиље информација је потребно ставити у службу знања и не дозволити да тако значајан ресурс буде сметња за његово увећање и унапређење. Како од податка и информације доћи до знања? Кључни појмови, податак, информација и знање, имају мноштво дефиниција и тумачења. Издвојимо Фиделово (Raya Fidel) тумачење које бележи Зинс (Zins 2007: 483) у свом истраживању о концептуалним приступима за дефинисање ових појмова, коришћењем Делфи методе: *податак* је низ симбола; *информација* је податак који се преноси, има значење, ефекат и циљ; *знање* је лични, когнитивни оквир који омогућује људима да користе информације. Можемо закључити да је веза између информације и знања двострана: са једне стране, коришћењем информација увећавамо знање, са друге знање је неопходно за коришћење информација. Дакле, кључни елеменат важан за развијање знања није информација сама по себи, него њено правилно, сврсисходно и ефикасно коришћење.

Информације могу правилно и ефикасно користити само информационо писмене особе. У данашњем развијеном информатичком друштву, писменост подразумева и информациону писменост. Америчко удружење библиотека, давне 1989. године, дало је дефиницију информационо писмене особе, као особе која уме да препозна када јој је информација потребна и која има способност да потребну информацију лоцира, вреднује и ефикасно користи (АЛА 2006).

Млади људи, они који су одрасли или одрастају уз интернет, умеју да користе различите уређаје, информационе сервисе и алате који им омогућавају приступ непрегледном мору информација, што јесте почетни услов за проналажење информација. Многи би се сложили са тврђењем да се тиме они могу сматрати информационо писменима. Међутим, умеће коришћења уређаја и алата који омогућују претраживање интернета није довољно, тако да наведено тврђење није тачно. Млади људи проводе много времена претражујући интернет, користећи мобилне телефоне и компјутере. Међутим, често само бесциљно лутају („сурфују”) морем информација и различитих медијских садржаја, без артикулисане потребе за одређеним, провереним и валидним информацијама. Информације на које наилазе конзумирају површно и „успут”.

Уколико издвојимо студенте, као посебан део популације младих, можемо рећи да су они свакако у стању да препознају када су им информације потребне, јер током студија често имају потребу за проналажењем информација из одређене области или у вези са одређеном тематиком. Међутим, поставља се питање да ли они имају способност да потребне информације лоцирају, вреднују и ефикасно користе. Иако су вешти у коришћењу уређаја и алата за претраживање интернета, они имају тешкоћа да пронађу, лоцирају и вреднују информације које су им заиста потребне, како за студије тако и за решавање свакодневних потреба. То потврђује и истраживање које је спроведено међу више од 11.000 студената америчких колеџа. Већина њих је изјавила да се врло брзо „изгуби” у „густишу преоптерећеном информацијама” (Head 2013: 474). Закључено је да обиље информационих технологија, уређаја, информационих ресурса доводи до парадоксалне ситуације – расположива количина информација је готово безгранична, али је дефинисање и сужавање упита за проналажење релевантних и тачних одговора, један од најтежих и веома фрустрирајућих изазова са којима се студенти суочавају. Велики број коментара на ово истраживање од стране просветних радника, администратора, професионалаца у различитим областима и осталих, показало је да „парадокс тражења информација” погађа готово све (Head 2013: 476).

Потреба за подизањем нивоа информационе писмености младих је евидентна. Да би „човек научио да се информише и да информише друге” неопходно је „образовање за информације” (Le Koadik 2005: 120). За младе школског узраста информациона писменост је важна за учење и стицање знања у учионици, као и ван ње. Потребно је да учитељи и наставници имају активну улогу у развијању њихових знања и вештина у том домену. Међутим, врло често и сами наставници имају потребу да подигну ниво сопствених компетенција у погледу информационе писмености, те можемо констатовати да им је потребна (и неопходна) подршка. Ефикасан допринос овом процесу може да пружи особље школске библиотеке кроз сарадњу са наставним особљем. Библиотекари у школским библиотекама јесу, или би требало да буду, професионално оспособљени и едуковани у домену информационе писмености, претраживања информација, њиховог организовања и вредновања. Међутим, упркос истраживањима која показују да подизање нивоа информационе писмености има позитиван утицај на учење ученика, као и да је у томе важна сарадња наставника са библиотекарима, библиотекари се и даље боре да их наставници прихвате као сараднике у

образовању (McKeever et al. 2017: 55). Увођењем дисциплине везане за информације у процес образовања, са специјализованим предавачима, били би обезбеђени почетни услови за оспособљавање ученика да претражују, проналазе, вреднују и користе информације, односно, за буду припремљени за улазак у информационо друштво (Le Koadik 2005: 121).

### 3. АНТИНОМИЈЕ МЕДИЈСКОГ СВЕТА

Живимо у глобалном медијском свету, окружени модерним медијским технологијама и преплављени таласом најразличитијих медијских порука и садржаја. Медији у великој мери обликују наше животе, погледе на свет и системе вредности, тако да се с правом о савременој култури може говорити као о медијској култури:

„С појавом медијске културе, слике, звуци и представе почињу да учествују у стварању садржаја свакодневног живота, доминирају нашим слободним временом, обликују политичка гледишта и друштвено понашање, и нуде грађу на основу које људи обликују чак и сопствени идентитет. Радио, телевизија, филм и други производи индустрије културе обезбеђују моделе на основу којих одређујемо шта значи бити мушкарац или жена, успешан или неуспешан, моћан или слаб. На основу садржаја које нам пружа медијска култура многи људи формирају своја схватања о класи, етничкој припадности или раси, националности, сексуалности, о 'нама' и 'њима'. Медијска култура учествује у обликовању доминантних схватања о свету и највишим вредностима; она дефинише шта се сматра добрим или лошим, позитивним или негативним, моралним или злим. Приче и слике у медијима приказују симболе, митове и изворе који за већину људи, у већем делу света, данас чине општу културу. Медијска култура пружа основу за стварање идентитета, у складу са којом се појединци данас уклапају у савремена техно-капиталистичка друштва. Она производи нове облике глобалне културе” (Kelner 2004: 5).

Свеприсутност медија и готово фамилијарни однос модерног човека са њима ретко су праћени критичким разумевањем медијске моћи и утицаја. Медијима се радије приступа са технолошке него са друштвене и вредносне позиције. За уобичајену, свакодневну свест медији су најчешће средства забаве, лаке и ефикасне комуникације, а њихова друштвена улога сагледава се углавном кроз метафоре какве су „прозор у свет” или „огледало стварности”. Међутим, пажљивијим посматрањем показује се да ствар са медијима ни издалека није тако једноставна и идилична. Медији нису само прозор или огледало света, већ активни, заинтересовани посредници између

човека и света, који креирају и конструишу своје поруке и значења у складу са интересима центара идеолошке и друштвене моћи.

Савремена друштва и савремени појединци налазе се пред снажним медијским изазовом. У времену у којем живимо медији утичу не само на нашу перцепцију, већ и на наше схватање стварности, на наше образовање, формирање укуса, стилова живота и система вредности. Медији нас информишу, забављају, социјализују, образују, убеђују. Међутим, медији стално показују своје двоструко, јанусовско лице: никада раније човечанство није имало прилику да прикупи, обради и пренесе толику количину информација и различитих медијских садржаја. С друге стране, богатство информационих ресурса и комуникационих технологија често се користи као оруђе друштвене моћи, манипулације и доминације. Како с правом примећује социолог Драган Коковић (Кокović 2007), карактер, улога и значај масовних медија могу се посматрати са међусобно искључивих, антиномијских позиција:

1. Медији стварају специфичну вештачку средину и тако удаљавају човека од реалног света и реалних проблема – Медији омогућују универзализацију човека и његово укључивање у живот целокупног човечанства;
2. Медији стандардизују свакодневни живот, уништавајући сваку индивидуалност – Медији обогаћују индивидуалност, јер проширују постојеће везе и односе између људи;
3. Медији смањују обим непосредне међуљудске комуникације – Медији проширују ограничене непосредне контакте и тако повећавају и универзализују међуљудску комуникацију;
4. Медији подстичу испразно и несврховито коришћење слободног времена – Медији обогаћују слободно време стварајући услове за задовољење различитих људских потреба;
5. Медији су по својој природи манипулативна и антидемократска оруђа моћи и доминације – Медији су оруђа слободе и демократизације друштвеног живота;
6. Медији подстичу пасивност живљења и лењост мишљења – Медији подстичу активност, динамичност и партиципацију у друштвеном животу.

Наведеним медијским антиномијама можемо додати и оне које се директно тичу сфере образовања. У књизи под насловом *Гугл универзитет*:

образовање у (пост)информатичком добу Тара Брабазон у само једној реченици лапидарно одређује кључни проблем образовања у свету медија, интернета и нових информационих и комуникационих технологија: „Кликтање замењује мишљење” (Brabazon 2007: 16). Нове технологије и оруђа попут Веб 2.0 (Веб 2.0) дозвољавају свима да партиципирају у креирању и ширењу интернетских садржаја, али растући квантитет информација и разни методи приступа не гарантују квалитет и креативност њихове употребе. Могући пут за решавање овог проблема Тара Брабазон види у обједињеном напору наставника, педагога и библиотекара да се Гугл (Google) трансформише од оруђа забаве до оруђа образовања, критичког и рефлексивног мишљења. Без обзира на глобалну технолошку и информациону инфраструктуру, информатичко друштво се неће трансформисати у друштво знања док сваки појединац не буде оспособљен да одабере, организује, пренесе и користи информације на креативан и друштвено одговоран начин.

#### 4. КРИТИЧКА ПЕРСПЕКТИВА МЕДИЈСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

По природи своје друштвене мисије, образовање је увек нека врста посредовања (медијације) између човека и света, између истине и стварности, између бића и мишљења. Зато целокупни школски и образовни систем нужно има своју посредничку или медијалну димензију. У настојању да достигне неки постављени идеал или образац знања, ставова и вредности, школа се одувек појављује као медијатор између појединца и заједнице, жеља и могућности, слободе и норми. И не само образовање, већ и све друге сфере људског живота, зависе од посредника и правила која они успостављају. Људско знање и укупни резултати спознајних процеса у великој мери су одређени посредницима или медијима који су постављени између субјекта и објекта сазнања. Тако је, на пример, прилично јасно да ће неко ко погледа кап воде посредством микроскопа добити сасвим различиту поруку од неког ко истражује посматрајући исту кап голим оком. Ствар се додатно усложњава када знамо да у систему посредовања, поред технолошких конфигурација, учествују и бројни друштвени и институционални фактори као носиоци односа моћи, утицаја и манипулације. Стога се критичка педагогија медија мора утемељити на чврстим комуниколошким, социолошким и филозофским основама и спознајама о онтолошким, епистемолошким и вредносним димензијама сваког медијског посредовања (Andevski et al. 2012).

Основна сврха и мисија критичке педагогије медија била би да ученицима, студентима и свим грађанима омогући да схвате савремену културу и друштво, да створе сопствени идентитет и отпорност према медијским манипулацијама, као и да подстакне медије да стварају алтернативне и креативне облике културе ради трансформације савременог медијализованог и отуђеног друштва:

„Критичка медијска педагогија развија концепте и анализе које читаоцима омогућују да критички анализирају садржаје савремене медијске и потрошачке културе, открију значења и ефекте сопствене културе и тако им помогне да стекну контролу над сопственим културним окружењем. Сматрам да критика културе и медијска педагогија захтевају примену друштвене теорије и да та, критичка теорија друштва такође треба да полази од медија и студија културе као критичких метода, да би омогућила суштински увид у структуру савременог друштвеног живота. Тако овај пројекат комбинује методолошке стратегије, теорије и концепте, како модерних тако и постмодерних теорија, покушавајући да створи критичку перспективу подесну за анализирање најважнијих културних и друштвених феномена савременог доба” (Kelner 2004: 20).

Као општи циљ медијско-педагошких настојања Тулодјецки (Tulodziecki 2000) наводи оспособљавање за прикладно, самостално, креативно и друштвено одговорно делање у свету у којем влада снажан утицај медија. Овај циљ обухвата неколико задатака у медијско-педагошком раду.

Први циљ јесте смислено коришћење постојеће медијске понуде за различите сврхе, какве су информисање, разонода, игра, учење, решавање проблема и комуницирање. Притом, велика одговорност лежи како на родитељској кући тако и на школи. Посебну могућност за употребу медија у школи пружа пројектно оријентисана настава.

Други задатак педагогије медија јесте креирање сопствених медијских доприноса. Деца и млади треба да буду способни да помоћу медијских технологија креирају сопствене медијске поруке и садржаје. У ту сврху они морају познавати најмање три области: језик медија, утицај медија, као и медијску продукцију и ширење медијских порука.

Трећи задатак обухвата разумевање и вредновање медијских форми, као предуслов креирања, разумевања и процена медијских порука и садржаја. Веома је важно да деца и млади могу да вреднују предности и ограничења медијског изражавања у погледу форме приказивања или начина обликовања поруке.

Четврти задатак подразумева отварање могућности да деца и млади разумеју емоционално дејство медија и њихов утицај на ставове, вредности и понашања. Важност овог задатка проистиче из чињенице да су медији у стању да створе проблематичне емоције попут страха или агресивности, као и искривљене представе о стварности и другим појединцима и друштвеним групама.

Пети задатак јесте способност разумевања и просуђивања услова медијске продукције и ширења медијских порука. То подразумева критичку анализу личних и институционалних, правних, економских, политичких и других друштвених услова медијске производње и дистрибуције. Претпоставка за овакву анализу јесте елементарна транспарентност и прозирност медијске сцене као карактеристика демократског друштва.

Најзад, шести и свеобухватни задатак јесте развој интелектуалног, социјалног и моралног приступа и става према медијима. Што су поменути ставови развијенији, то је већа и вероватноћа избегавања опасних медијских утицаја, одговорног коришћења медијских садржаја и обликовања живота у свету медија, информација и комуникација.

Педагогија медија је релативно млада педагошка дисциплина која је настала као резултат развоја педагошке науке и као одговор на образовне и васпитне последице све веће употребе и утицаја модерних медија. У теоријским темељима ове дисциплине стоје различите научне области (педагошке науке, социологија, медиологија, комуникологија, итд.), па су због тога и настали различити приступи и интерпретације у објашњењу и разумевању медијског деловања. Развојне етапе медијске педагогије могу се поделити у шест фаза: почеци медијске педагогије, која се паралелно развијала са наглом експанзијом штампаних медија и филмске индустрије у првој половини XX столећа; идеолошка педагогија медија, која се развијала у тоталитарним системима фашизма и реал-социјализма, са циљем да се медији и моћ коју они поседују употреби у идеолошке сврхе; нормативна педагогија медија, као почетак еманциповања и самосталног развоја нове научне дисциплине (у овој фази дефинише се двострука природа и улога медија, као оруђа манипулације и као битна оруђа образовања и комуникације); критичка и еманципаторска педагогија медија у којој је главна идеја развој медијских компетенција са циљем изградње критичког става и спречавања медијских манипулација; образовно-технолошка и функционална педагогија медија – главни проблем постаје увођење нових медија у васпитно-образовни систем и наставни процес (развијају се поддисциплине као што су медијска дидактика,



образовна технологија, медијска писменост); рефлексивно-практична педагогија медија, са нагласком на активном и практичном приступу у стицању медијских компетенција које подразумевају способност кретања по свету медија на критички и независан начин, с осећајем одговорности, а користећи медије као средство за креативно изражавање и образовање (Tolić 2008: 3–4).

Класична формулација коју је предложио Баке (Bake 2013) разликује следеће области медијске компетенције:

- критика медија – способност да се аналитички, етички и рефлексивно анализирају медијски садржаји и поруке;
- наука о медијима – знање о медијима у смислу информисаности о медијском систему, које укључује и способност коришћења различитих медијских формата и технологија;
- употреба медија – коришћење медијских садржаја и
- иновативно и креативно медијско деловање – стварање медијских садржаја и развој иновативних медијских пракси.

## 5. БУДУЋНОСТ МЕДИЈСКОГ ОБРАЗОВАЊА

Незаустављив развој медијских технологија, широка понуда мултимедијалних садржаја, конвергенција ка јединственим дигиталним форматима порука, интерактивност и фамилијарност младе генерације са новим медијима, претпоставке су једне оптимистичке визије будућности медија и медијског образовања. Међутим, ове претпоставке саме по себи нису довољне. Дигитални медијски оптимизам мора се засновати на новој визији културе и новој друштвености. Управо такав правац развоја нуди модел партиципативне културе. Партиципативна култура је култура у којој су повезани слобода изражавања и грађанска ангажованост, култура која подстиче активизам, креативност, комуникацију и размену идеја (Jenkins 2010). Форме партиципативне медијске културе подразумевају: а) укљученост – формална или неформална припадност онлајн заједницама у различитим областима медија какве су, на пример, друштвене мреже; б) експресивност – продукција нових креативних форми, на пример, видео-уметности; в) заједничко решавање проблема – тимски рад у формалним или неформалним групама ради решавања одређених задатака или развоја нових знања и г) циркулација – проток идеја и информација, на пример, активно учешће на блогovima.

Све већи број истраживача уочава потенцијалне користи од партиципативних форми културе, какве су прилике за заједничко учење, одговорнији став према интелектуалној својини, диверсификација културе, развој вештина које тражи тржиште знања, охрабривање грађанског активизма. Кроз ове активности младих људи ствара се и нова форма скривеног курикулума. Има аутора који сматрају да се поменуте вештине и компетенције могу стећи спонтано, без учешћа школе и педагошких интервенција. Међутим, партиципативна медијска култура захтева систематски приступ медијском образовању из најмање три разлога: дигитални јаз, проблем транспарентности и етички изазов. Дигитални јаз представља проблем неједнаке доступности дигиталних ресурса, до вештина и знања која треба да припреме младе за активан живот у савременом свету. Проблем транспарентности чине изазови са којима се млада генерација суочава у напору да критички приступи медијским ресурсима и да разуме начин на који медији обликују слику стварности. Етички изазов изазван је нестанком традиционалних и појавом нових начина образовања и модела социјализације. Како осигурати да се млади људи социјализују у оквирима измењених друштвених правила и моралних норми са којима ће се суочити као креатори медија и актери онлајн заједница?

Из глобалне перспективе може се закључити да школа као институција споро реагује на друштвене и технолошке промене и на образовне потенцијале партиципативне културе, те да се нови модели медијског деловања и образовања обликују ван школских зидова и унутар неформалних комуникационих заједница. Партиципативна култура нуди удобно, пријатељско и атрактивно окружење за учење и образовање. Школе се морају отворити ка новој писмености и медијским компетенцијама које млади људи очекују и захтевају као предуслов успешног живота у будућем свету. Нова медијска компетенција темељи се на традиционалној и информационој писмености, технолошким способностима и критичкој рефлексiji медијских садржаја, као и на новим вештинама и способностима:

- Игра: способност, мотивација и жеља да се игра и експериментише са околином у решавању проблема.
- Перформанс: способност да се усвоје различити идентитети у циљу подстицања импровизација, открића, прихватања мултикултуралности.
- Присвајање: способност прихватања, коришћења и ремиксовања медијских садржаја.

- Мултиплицирање: способност истовременог решавања различитих задатака.
- Дистрибуција: способност интеракције са различитим технологијама и оруђима које проширују когнитивне капацитете.
- Колективна интелигенција: способност удруживања и тимског решавања задатака.
- Просуђивање: способност вредновања поузданости и квалитета информационах извора.
- Трансмедијска навигација: вештина праћења токова прича и информација кроз разноврсне медијске конфигурације.
- Умрежавање: способност повезивања, синтезе и дисеминације информација.
- Посредовање: способност кретања кроз различите заједнице и културе, поштовање различитих перспектива и вредности.

## 6. ЗАКЉУЧАК

У свету се већ више од тридесет година поклања пажња медијском образовању. Нужно је да национална стратегија активно и систематски укључује ову компоненту у циљеве образовања и у Србији. Обиље информација и различитих медијских садржаја потребно је ставити у службу знања, а то подразумева подизање нивоа информационе и медијске писмености, као и развијање критичког разумевања утицаја медија. Критичка педагогија медија омогућује разумевање савремене културе и друштва, стварање сопственог идентитета и отпорност према медијским манипулацијама.

Свеprisутност медија у свакодневном животу модерног човека доводи до фамилијарног односа са њима, због чега се њихова моћ и утицај ретко критички разматрају и разумеју. Медијске компетенције није довољно посматрати само са технолошке позиције, у смислу познавања медијског система и коришћења различитих медијских формата и технологија. У даљем планирању и развоју систематског медијског образовања потребно је пронаћи адекватне методе за развој интегралних медијских компетенција које омогућују критичку анализу медијских садржаја и порука, њихово коришћење, као и иновативно и креативно стварање медијских садржаја.

Развој медијских компетенција данас, у условима настанка нове друштвености и нових облика културе, треба да укључи потенцијале

партиципативне културе. Овај облик културе подстиче грађанско ангажовање, комуникацију, креативност и размену идеја. Такође, има очигледан утицај на развој медијских вештина и компетенција код младих у оквиру неформалних комуникационих заједница. Потенцијале партиципативне културе треба искористити и у формалном медијском образовању младих. Оно треба да се стиче систематски, у оквиру школског система, који, нажалост, споро реагује на друштвене и технолошке промене. Формалним образовањем у области медија смањује се дигитални јаз, код младих се развија критички приступ медијским ресурсима и разумевање начина на који медији обликују слику стварности. Формално образовање за медије, уз примену модела партиципативне културе, омогућило би младим људима, као креаторима медија и актерима онлајн заједница, да се социјализују у оквирима измењених друштвених правила и моралних норми.

Можемо закључити да је интерактивност, као потенцијал нових медија, својство технологије, док је партиципативност кључно својство нове медијске културе. Партиципативни модел образовања и културе може бити одговор на изазове медијског и информационог доба.

## ЛИТЕРАТУРА

- ALA – American Library Association. (2006). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Приступљено 19. 12. 2020. URL: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>.
- Andevski, M., Vučković, Ž. (2012). *Prolegomena za kritičku pedagogiju medija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Bake, D. (2013). *Medijska pedagogija*. Beograd: Fakultet za medije i komunikacije.
- Bezdanov Gostimir, S. (2008) *Medijska pismenost (za srednje škole...)*, u *Knjiga za medije – mediji za knjigu*, ur. D. Vuksanović, (Beograd: Clio): 173–187.
- Brabazon, T. (2007). *The University of Google: Education in a (post) information age*. Aldershot: Ashgate.
- Vikeri, B. S., Vikeri, A. (2011). *Informaciona nauka u teoriji i praksi*. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.
- Gone, Ž. (1998). *Obrazovanje i mediji*. Beograd: Clio.
- Zindović Vukadinović, G. (2008). *Obrazovanje za medije – prilog konceptu za srednje škole*, u *Knjiga za medije – mediji za knjigu*, ur. D. Vuksanović, (Beograd: Clio): 167–172.

- Zins, C. (2007), Conceptual approaches for defining data, information, and knowledge. *Journal of American Society for Information Science and Technology* 58 (4): 479–493. Приступљено 17. 12. 2020. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- 10.1002/asi.20508.
- Jenkins, H. (2010). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: Mac Arthur.
- Kelner, D. (2004). *Medijska kultura*. Beograd: Clio.
- Koković, D. (2007). *Društvo i medijski izazovi: uvod u sociologiju masovnih komunikacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Le Koadik, I.F. (2005). *Nauka o informacijama*. Beograd: Clio.
- McKeever, C., Bates, J. and Reilly, J. (2017). School library staff perspectives on teacher information literacy and collaboration. *Journal of Information Literacy* 11 (2): 51–68. Приступљено 15. 12. 2020. URL: <<http://dx.doi.org/10.11645/11.2.2187>>.
- Tolić, M. (2008). Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji. *Acta Iadertina* 38 (5): 1–13.
- Tulodziecki, G. (2000). *Medienerziehung in der Grundschule – Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Head, A. (2013). Project Information Literacy: What Can Be Learned About the Information-Seeking Behavior of Today's College Students? *Invited Paper, Association of College and Research Librarians Conference, Forthcoming*. Приступљено 17. 12. 2020. URL: <<https://ssrn.com/abstract=2281511>>.

Gordana M. Rudić  
University of Novi Sad  
Faculty of Pedagogy in Sombor

Željko U. Vučković  
University of Novi Sad  
Faculty of Pedagogy in Sombor

## CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF CRITICAL MEDIA PEDAGOGY

### *Summary*

The world has been paying attention to media education for more than thirty years. It is also necessary that the national strategy of Serbia actively and systematically includes this component in the education objectives. The abundance of information and various media contents need to be in the service of knowledge. In that sense, we should raise the

level of information and media literacy and develop a critical understanding of media influence. Critical media pedagogy enables a contemporary culture and society understanding, personal identity creation, and resistance to media manipulations.

The ubiquity of media in modern everyday life leads to being familiar with them. Therefore, their power and influence are rarely critically considered and understood. It is not enough to observe media competencies only from a technological point of view, as knowledge of the media system and the use of different media formats and technologies. It is necessary to find those educational methods for integrated media competencies development that enable an analytical, ethical, and reflective analysis of media content and messages, their use, and innovative and creative media content creation.

The development of media competencies today, in the conditions of the emergence of new sociability and new forms of culture, should use the potentials of participatory culture. This form of culture encourages civic engagement, communication, exchange of ideas, and creativity. It already has a significant impact on media skills and competencies development within informal communication communities of young people. However, we should use participatory culture potentials in a formal media education of young people in schools. While using a participatory culture model in formal media education, we will enable young people, as media creators and actors of online communities, to socialize within the changed social rules and moral norms.

As a new media potential, interactivity is a property of technology, while participatoriness is the most significant property of a new media culture. A participatory model of education and culture can answer the challenges of the media and information age.

*Key words:* media, internet, education, information literacy, media pedagogy.

Примљено: 4. 6. 2021.

Прихваћено: 19. 7. 2021.

## ЕТИЧКИ ПРИНЦИПИ И АКАДЕМСКИ ИНТЕГРИТЕТ У ПРОЦЕСУ ИЗРАДЕ НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКИХ РАДОВА

*АПСТРАКТ:* Процес израде научног рада је дуг и на том путу може доћи до повреде етичких начела у свакој од фаза израде уколико се не познаје или намерно занемари етички кодекс. Најчешће и најтеже повреде етичког кодекса су плагирање, лажно ауторство, измишљање и кривотворење резултата и аутоплагирање. У овом раду ће бити представљена етичка начела којих се треба придржавати у процесу израде научноистраживачког рада како не би дошло до урушавања академског кредибилитета и интегритета истраживача. Навођење етичких начела засновано је на важећим правилницима у Републици Србији који су донети на нивоу целе државе и високошколских установа чија је обавеза била да своја акта ускладе са Основама за кодекс о академском интегритету на високошколским установама у Републици Србији, који је усвојио Национални просветни савет 2016. године.

*Кључне речи:* етичка начела, високошколске установе, фазе израде научног рада, цитирање, плагијат, аутоплагијат, лажно ауторство, измишљање и кривотворење резултата.

## ETHICAL PRINCIPLES AND ACADEMIC INTEGRITY IN PREPARING SCIENTIFIC RESEARCH PAPERS FOR PUBLICATION

*ABSTRACT:* The process of writing scientific and research papers is rather long and ethical principles can be violated in each of the phases if the code of ethical behaviour is not known or is intentionally neglected. The most common and serious offences of the code are plagiarism, false authorship, fabrication and falsification of results, and self-plagiarism. This paper will present the ethical principles that should be observed in the process of writing scientific research papers in order to avoid the undermining and damaging the researcher's academic credibility and integrity. These principles are based on valid regulations in the Republic of Serbia adopted at the level of the entire country and at the level of higher education institutions, whose obligation was to harmonize their acts with the Fundamentals of the Code of Academic Integrity at higher education institutions in the Republic of Serbia, adopted by National Education Council in 2016.

*Key words:* ethical principles, higher education institutions, stages of writing a scientific paper, citation, plagiarism, auto-plagiarism, false authorship, fabrication and falsification of results.

## 1. УВОД

Последњих година смо сведоци неакадемског понашања и кршења етичких принципа при изради научних радова који су изазвали велику пажњу јавности, а научну заједницу представили у негативном смислу. Један од недавних примера из 2019. године био је докторат министра финансија Сенише Малог за који је Одбор за професионалну етику Универзитета у Београду утврдио да је плагијат, што је за последицу имало поништење титуле доктора наука коју је Сениша Мали стекао (Одбор за професионалну етику 2019)<sup>1</sup>. Јавност углавном није претерано заинтересована за стање у академском свету, али писање у медијима о случају плагијата у раду политичара није могло да остане незапажено. Поред Сенише Малог, под оптужбама за плагијат био је и Небојша Стефановић, министар полиције, као и Александар Шапић, председник општине Нови Београд (Комисија је касније утврдила да докторат Небојше Стефановића није плагијат). Плагијати међу политичарима, међутим, нису својствени само нашој земљи. Као можда најпознатији случај у скорије време издвајамо случај и министра одбране Немачке, барона Карла Теодора Гутенберга, који се због утврђеног плагијата 2011. године одрекао докторске титуле и дао оставку на функцију (Филиповић 2011). У Немачкој је забележен и случај Анете Шаван, министарке образовања, којој је Универзитет Диселдорф одузео докторску титулу 2013. године због неадекватног цитирања у докторској дисертацији тридесет три године раније (Рошчић 2013). Што се тиче професора са високошколских установа, ситуација није много боља – у тренутку писања овог рада на сајту Универзитета у Београду, Одбора за професионалну етику, стоје три јавне осуде због плагирања и пет решења о неакадемском понашању само у последње две године (решења се односе на поступања по питању неакадемског понашања).

Намеће се питање да ли је оваква појава неакадемског понашања настала у последње две деценије, како је могуће да се дешава и којих моралних начела треба истраживач да се придржава како његов академски интегритет не би био угрожен. Откривање плагијата постало је много лакше због употребе адекватних софтвера за утврђивање плагијата, приступа

---

<sup>1</sup> Овај случај још увек није добио разрешење. Управни суд је у јуну 2021. године поништио решење Одбора за професионалну етику Универзитета у Београду и предмет је враћен Одбору на поновно одлучивање.



интернету и репозиторијумима мастер радова и докторских дисертација. Транспарентност радова на овај начин омогућила је свима трајни увид јавности, али с друге стране и много лакши приступ туђим радовима него што је то раније био случај – када је за сваку библиографску јединицу требало отићи у библиотеку. Из тог разлога је питање етичких начела све актуелније и добија на значају. Изазови су превелики; свесно или несвесно, истраживачи и научни радници могу да се нађу у незгодној ситуацији због преузимања заслуга.

У овом раду ће бити речи о етичким принципима научног сазнања као здравој основи за бављење квалитетним научноистраживачким радом. Кроз анализу фаза у истраживачком процесу, представимо основне појмове битне за поштовање ових начела: ауторска права, интелектуална својина, плагијат, лажно ауторство и аутоплагирање. Направићемо у оквиру сваке фазе и посебан осврт на представљање докумената и закона који регулишу ову област на нивоу државе и универзитета. На крају рада ћемо укратко представити етичке кодексе на државним универзитетима у Србији и представити пример добре праксе за упознавање са овом облашћу.

## 2. ЕТИЧКИ ПРИНЦИПИ И АКАДЕМСКИ ИНТЕГРИТЕТ НАУЧНОГ САЗНАЊА КАО ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Академски интегритет представља етички кодекс у складу са којим треба да се понашају припадници академске заједнице. То је скуп вредности и принципа којима се унапређују активност и делатност високошколске установе и универзитета у целини (Бјелобаба 2019). Међународни центар за академски интегритет дефинише академски интегритет као посвећеност следећим основним вредностима: искреност, поверење, правичност, поштовање, одговорност и храброст (Основне вредности академског интегритета 2020: 2). Лексема интегритет потиче од латинске речи *integritas* и може означавати не само потпуност, недељивост, целовитост, већ и лично поштење, честитост, часност, независност, исправност и непорочност, као и приврженост одређеним вредностима и понашању. У усвојеним кодексима о академском интегритету на универзитетима у Србији наводи се да академски интегритет представља честитост и да се очекује од

„чланова академске заједнице у обављању професионалног рада и испуњавању академских дужности, током научног и наставног рада, да негују и штите академску честитост тако што се њихово деловање заснива на самосталном научно и наставном раду, спровођењу оригиналних (нових)

научних истраживања, објављивању властитих резултата рада, строгом поштовању ауторских права других, као и другим академским обавезама предвиђеним Кодексом” (Кодекс о академском интегритету 2020, чл. 1).

Кршење академског интегритета може имати разне облике, а један од најтежих престапа јесте плагијат.

Ако пођемо од етимологије речи, етички принципи су принципи или начела који спадају у домен етике (грч. *ethikos*), односно науке о моралу. Предмет етике је морална пракса и примена моралних начела (норми правилног и моралног деловања) у животу, а у нашем случају се мисли на примену моралних начела у научноистраживачком раду. Етичка начела научноистраживачке делатности су примена етике научноистраживачког рада, у складу са принципима добре научне праксе, и одговорности научника за последице свог рада (Закон о научноистраживачкој делатности, чл. 5). Основни здраворазумски етички принципи којима треба да се воде истраживачи су: објективност, непристрасност, јавност и проверљивост истраживања које спроводе. Међутим, листа је дужа и заправо регулисана правилником. У *Кодексу понашања у научноистраживачком раду* наводе се следећа начела: искреност, поузданост, објективност, непристрасност и независност, отворена комуникација, вођење бриге о учесницима и субјектима истраживања, исправност у навођењу референци и одговорност према будућим генерацијама (Кодекс понашања у научноистраживачком раду 2018: 2). Поред ових основних, постоје и друга начела о којима ће бити речи у даљем тексту и имају везе са моралним понашањем које не може увек законом да се регулише (као што је постојање савести у раду). Обрадићемо их кроз анализу фаза у истраживачком поступку: у фази прикупљања литературе, у фази коришћења литературе, у фази нацрта истраживања, у приступању и прикупљању података, у фази анализе и интерпретације резултата (према Ткалац Верчич, Синчић Ћорић, & Полошки Вокић 2010: 5). У овом раду ћемо обрадити још једну фазу у истраживачком процесу – фазу обликовања и публикације научног рада<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Под научним радом се у овом раду подразумевају они радови у којима се излажу главни резултати научноистраживачког рада који представљају допринос развоју науке.

## 2.1. Етички принципи у фази прикупљања литературе

Прва фаза којом почиње сваки научноистраживачки подухват јесте **фаза прикупљања литературе**. Ткалац Верчић и др. (2010) прву и другу фазу наводе заједно; међутим, сматрамо да их у овом раду треба одвојити, с обзиром на то да можемо бити ограничени ауторским правом да користимо туђ материјал. У овом потпоглављу ћемо објаснити у којим случајевима може доћи до такве ситуације. Интернет је умногоме допринео лакшем приступању литератури. Сада је много једноставније доћи до библиографских јединица за које је некад било потребно ићи у библиотеку или их тражити преко међубиблиотечке позајмице. Поред званичних електронских издања која се нуде у дигиталним библиотекама, истраживачима су доступни и разни репозиторијуми научних радова и радови до којих се лако долази претраживањем, пошто су објављени у часописима са отвореним приступом. Међутим, и даље има научних радова до којих је тешко доћи, а неретко захтевају и плаћање приступа. На интернету углавном постоји решење и за такве ситуације: неки веб-сајтови нуде услугу „откључавања” научних радова из часописа затвореног приступа (нпр. <https://sci-hub.se>) или се на неким сајтовима могу бесплатно преузети целе књиге у пе-де-еф или доц формату (нпр. <https://vk.com/>). Оваква пракса залази у домен интелектуалне својине и кршења ауторског права. Аутори књига имају право на економско искоришћавање дела стављањем тог дела у промет и добијају накнаду за то. Уколико се омогући слободна и неконтролисана дистрибуција дела путем интернета, аутор неће добити одговарајућу накнаду за свој труд и рад. Једино аутор има искључиво право да другоме дозволи или забрани бележење и умножавање свог дела у целости или делимично, било којим средствима, у било ком облику, на било који трајни или привремени, посредни или непосредни начин (Закон о ауторским и сродним правима 2018, чл. 22). Неовлашћено дистрибуирање није законом дозвољено и санкцијама подлеже свака особа која пусти у промет ауторско дело. С друге стране, није *етички* бесплатно преузимање ауторских дела путем сајтова који се баве пиратеријом.

Поред моралних задршки у вези са преузимањем нечијег ауторског дела са пиратских сајтова, имамо и нека блага законска ограничења у коришћењу литературе. Иако то није уобичајена пракса, постоје дела која се не смеју прерађивати већ само користити у оригиналном облику. Оваква ситуација регулисана је применом отворених међународних правних стандарда – Кријетив комонс (*Creative Commons*) (CC). Најстрожа лиценца је

Ауторство – Некомерцијално – Без прерада. Њом аутор дела дозвољава само преузимање и дистрибуцију дела, ако/док се правилно назначавача име аутора, без икаквих промена дела и без права комерцијалног коришћења датог дела. Уколико истраживач пронађе такво дело, СС стандарди му налажу да сме само да га цитира, а не и парафразира, сумира закључке или преузима идеје одатле (више о овим лиценцама у пододељку *Етички принципи у фази обликовања и публикације научног рада*).

## 2.2. Етички принципи у фази коришћења литературе (писање рада)

Након што истраживач одабере литературу са којом ће радити, следи **фаза коришћења литературе**. Најбитнији аспект у овом делу је цитирање. У наведеном примеру Синише Малог са почетка рада видимо грешку у овој фази, јер аутор дисертације преузете делове туђег рада није на одговарајући начин навео (није навео извор).

Цитирање представља дословно навођење речи, идеја или ставова других аутора у сопственом раду. За сваки научноистраживачки процес цитирање је од изузетне важности – представља императив у научном раду – али увек треба имати у виду да су интелектуално власништво и ауторска права област која је прилично регулисана законом. Како цитирање не би прешло у плагијат или аутоплагијат, потребно је поштовати правила цитирања која су у суштини веома једноставна – укратко, увек треба навести аутора дела прво одмах у загради након цитата (цитирање унутар текста), а затим и други пут у библиографским референцама на крају рада. Цитирање унутар текста може бити харвардским (аутор – датум), ванкуверским (нумеричким) или мешовитим стилем (нумерички у тексту са додељеним бројевима референцама које су сложене по азбуци или абеди), што углавном зависи од области истраживања (и писања рада). Харвардски стил је карактеристичан за друштвене и хуманистичке науке, док ванкуверски стил преовладава у природним и техничким наукама (Милић 2021: 2). Употреба било ког стила не може бити погрешна, само је од изузетне важности да се правилно цитира туђе дело како рад не би био проглашен плагијатом.

Према *Великом речнику страних речи и израза* реч плагијат води порекло од латинске речи *plagiarius* што значи крадљивац, отимач, док се у савременом језику ова реч користи за „уметничко, научно или друго дело настало подражавањем или присвајањем туђе ауторске својине” (Клајн и Шипка 2007: 942). У *Основама за кодекс о академском интегритету на*

високошколским установама у Републици Србији дају се јасне дефиниције и одређења плагијата:

„Плагирање је представљање туђих идеја или туђег рада, у целини или деловима, без навођења изворног ауторства или изворника, односно противзаконито присвајање туђих интелектуалних творевина и научних резултата и њихово приказивање као својих [...]”

(Основе за кодекс о академском интегритету на високошколским установама у Републици Србији 2016: 3).

У даљем тексту се појашњава дефиниција навођењем свих ситуација када се може говорити о плагијату. Плагијат није само дословно преузимање делова туђег рада, већ може бити и парафразирање, сажимање и непрецизно цитирање уколико се аутор дела не цитира адекватно. Посебно је интересантан пример парафразирања. Парафразирање представља препричавање, односно прераду текста другим речима, за шта је потребна одређена језичка вештина. То није навођење туђег текста од речи до речи као што је цитирање. Треба задржати смисао из оригинала и рећи то исто на други начин, а често у циљу бољег разумевања. Понекад истраживачи прибегавају парафразирању тако што задрже исти број реченица, а промене само одређене речи из оригинала и употребе синониме. То није добра пракса и треба је избегавати: „Често је много боље под наводницима пренети део оригиналног текста (уз референцирање), него се упустити у неуспело парафразирање” (Јовановић, 2010: 3). За разлику од парафразирања где су текстови сличне дужине, код сажимања или резимирања текст је краћи од оригинала и циљ је преношење главне идеје сопственим речима. Посебну пажњу треба обратити на употребу парафразираних или сажетих цитата са страног језика. Без обзира на чињеницу да најпре имамо превод на српски језик, а затим препричавање или сажимање, неопходно је адекватно навођење референце. Чак и превод директног цитата, уколико га није сам аутор превео и није званично објављен, мора да има потписано име преводиоца који је за ту прилику превео цитат. У сваком случају, и након парафразирања и сажимања треба правилно референцирати оригинално дело.

Поред лошег парафразирања или сажимања, плагијат представља и непрецизно цитирање, које може имати неколико облика. Први је када аутори преузму делове цитата, али не из оригиналног дела, већ од другог аутора који је исто дело цитирао. Цитирање увек мора бити из оригиналног дела, не само због давања заслуга оригиналном аутору за његов рад већ и зато што цитат

узет из контекста (уколико нисмо прочитали оригинално дело) може да заведе читаоца на неку другу страну или да се злоупотреби (в. Милић 2021).

Специфичну врсту плагијата представља аутоплагијат. Дешава се да се истраживачи годинама баве истом проблематиком и да пишу радове на сличне теме. Неретко се посегне за „рециклирањем” сопственог, раније објављеног рада и преузимањем његових делова. У овој ситуацији важе иста правила за цитирање као и за било ког другог аутора – делови се могу цитирати, парафразирати или сажимати, али уз правилно навођење сопственог рада у референцама. Многи радови су објављени у часописима који имају јасна правила да се делови из тог часописа не смеју преузимати и публиковати, без обзира на то што смо ми сами аутори свог дела. Према *Закону о ауторском и сродним правима* аутор дела је увек носилац моралних овлашћења (овлашћење да његово име буде назначено уз дело) и имовинскоправних овлашћења, али поред њега ова имовинскоправна овлашћења могу имати и друга лица која су та права стекла (чл. 9). Тако их може имати, на пример, и часопис у ком је претходно објављен наш рад.

### 2.3. Етички принципи у фази нацрта истраживања

У *Основама за кодекс о академском интегритету* наводи се такође да плагијат јесте и представљање туђих идеја као сопствених. Овај аспект је битан у **фази нацрта истраживања**. Туђи истраживачки процеси се не смеју преузимати без навођења извора. Уколико је неко истраживање већ спроведено, а ми га желимо поновити, то јесте дозвољено, али уз назнаку ауторства оригиналног истраживања.

Уколико истраживач сам ради нацрт истраживања, потребно је да води рачуна и о етичности целокупног истраживања: истраживање на деци, особама са посебним потребама или ситуација нарушавања приватности или психичког стања испитаника или употреба животиња у истраживању. Експериментална истраживања на људима или животињама дубоко задиру у етичке дилеме. Здравље, безбедност, добробит заједнице или животна средина никако не треба да буду угрожени. Одговорност у истраживачким поступцима дефинисана је чланом 7. *Кодекса понашања у научноистраживачком раду*.

#### 2.4. Етички принципи у фази приступа подацима и прикупљања података

Прикупљање података је појавом интернета знатно олакшано. Истраживачима су на располагању многи онлајн алати који се могу користити у прикупљању података – као што је то пример са електронским упитником и видео-конференцијским позивом (в. Стојшин 2014). Међутим, приликом **приступа подацима и прикупљања података** истраживачи треба да буду нарочито опрезни. Ступањем на снагу *Opште уредбе о заштити података личности* (енгл. *General Data Protection Regulation*) у Европској унији и *Закона о заштити података* код нас драстично се мења приступ подацима које истраживачи могу да прикупе и у коју сврху. Од 25. маја 2018. године све установе које прикупљају или чувају личне податке о било коме ко живи у Европској унији, морају бити у складу са *Opштом уредбом*. *Opшта уредба* је документ који је Европски парламент одобрио 14. априла 2016. године, а примењује се од 25. маја 2018. Замењује *Директиву о заштити података 95/46 / ЕЦ* и осмишљена је да заштити личне податке појединаца у Европској унији. Организације морају добити изричито одобрење за прикупљање и употребу података појединца и повлачење сагласности мора бити подједнако лако као и давање. Уредба се односи на организације свуда у свету које раде са грађанима Европске уније. Такође је важно схватити да универзитети који нуде курсеве преко интернета, посебно на системима за управљање учењем, морају да се ускладе са *Opштом уредбом*.

*Opшта уредба о заштити података* тиче се личних података и заштите грађана Европске уније од злоупотребе и злоупотребе њихових личних података од трећих лица. Предмет *Уредбе* односи се на обраду личних података и правила која се односе на слободно кретање личних података (Opшта уредба о заштити података о личности, чл. 1). У *Уредби* се лични подаци дефинишу као било које информације о особи које се могу користити за њихову идентификацију, директно или индиректно: име, идентификациони број, подаци о локацији, мрежни идентификатор или један или више фактора специфичних за физички, физиолошки, генетски, ментални, економски, културни или социјални идентитет тог физичког лица (Opшта уредба о заштити података о личности, чл. 4). Када говоримо о веб-локацијама и системима за управљање учењем на универзитетима или факултетима, наведена дефиниција се односи на име, адресу е-поште, информације о налогу, фотографију, ај-пи адресу и још много тога. Укључује

чак и псеудонимне информације ако их је лако дешифровати да би се открио идентитет особе (Љубојевић 2018: 16).

Веома важан аспект примене ове Уредбе односи се на **сагласност и информисаност учесника** у истраживању. Не само што у домен етичког понашања истраживача спада тражење сагласности од учесника за учешће у истраживању, већ нас и закон на то обавезује. Иако се Уредба односи на грађане Европске уније, Устав Републике Србије и Закон о заштити података личности садрже исте или сличне одредбе.

Крвним законом у Србији, *Уставом Републике Србије*, инсистира се на заштити података о личности што подразумева прикупљање, држање, обраду и коришћење података о личности. Употреба података о личности мора бити искључиво за сврху за коју су прикупљени, а свако има право да буде обавештен о прикупљеним подацима о својој личности (Устав РС, чл. 42).

Важећи *Закон о заштити података о личности* донет је 2018. године и њиме се уређује право на заштиту физичких лица у вези са обрадом података о личности и слободни проток таквих података, начела обраде, права лица на које се подаци односе, обавезе руковалаца и обрађивача података о личности, кодекс поступања, пренос података о личности у друге државе и међународне организације, надзор над спровођењем овог закона, правна средства, одговорност и казне у случају повреде права физичких лица у вези са обрадом података о личности, као и посебни случајеви обраде (*Сл. гласник РС*, бр. 87/2018).

На основу ових закона може се видети да је неопходно да истраживач води рачуна о томе коју врсту података тражи од испитаника, као и да сви испитаници у истраживању морају да дају сагласност за учешће у истраживању. У оквиру сагласности морају јасно да буду обавештени о томе у ком истраживању учествују, о правој сврси и циљу истраживања (начело искрености), колико је предвиђено трајање истраживања, односно колико времена ће одузети испитанику, да ли постоји ризик (истраживање не сме да наноси штету испитаницима), да ли испитаници учествују добровољно или добијају неки вид компензације/надокнаде (у научном раду односи истраживача и испитаника морају бити *искључиво на добровољној основи*), да могу да одустану од учешћа у сваком тренутку, да ће њихови подаци бити анонимни, односно да ће се обрађивати само за сврху тог одређеног истраживања и да ће се користити само у научне сврхе. Испитаницима треба пружити још неке податке уколико су релевантни за истраживање. На крају



писмене сагласности је неопходан потпис, док је у електронским упитницима довољно штриклирати одговарајуће поље предвиђено за то.

Оваква законска регулатива довела је у питање неке истраживачке поступке који су се користили до сада, као што је посматрање са потпуним учесником. Посматрање је метода научног прикупљања података која се заснива на опсервацији појава непосредним чулним опажајима (чулом вида, слуха, укуса, мириса, али и доживљавањем)<sup>3</sup> и често се користи у социологији, политичкој науци, педагогији и комуникологији. Постоје разне класификације посматрања, а за потребе овог рада издвојићемо директно (непосредно) посматрање, пошто се ту јављају спорни етички моменти. Посматрање се, према раду и улози посматрача, може класификовати на посматрање са учествовањем и посматрање без учествовања. Посматрање са учествовањем се даље може поделити на пет категорија учесника: потпуни учесник, учесник – посматрач, посматрач – учесник, чист посматрач и научни посматрач. Сви ови учесници, осим прве наведене категорије, знају да су посматрани и могу да преузму и улогу посматрача у неким од њих. У посматрању са учествовањем са потпуним учесником имамо ситуацију у којој посматрач (активно) учествује у свим активностима групе, при чему чланови групе нису упознати са његовим намерама, нити знају да су посматрани. Иако делује спорно чињеница да учесници не знају да се врши истраживање, оваква врста поступка је веома битна ради утврђивања неког понашања у затвореним групама и често је од интереса за друштво. Етичка дилема је да ли је оправдано вршити такво истраживање, али се то решава накнадним обавештавањем и накнадном сагласношћу (Миљевић 2007: 226).

Још један важан етички моменат у фази прикупљања података јесте следећи – истраживач треба да буде објективан, непристрастан и независан у раду, да бележи тачне и потпуне податке и да не буде селективан према подацима у зависности од тога да ли му одговарају или не. Субјективност се често наводи као недостатак посматрања (лична уверења, предиспозиције истраживача, и сл.), али се онда то донекле превазилази техником триангулације, као и спровођењем истраживања у којем учествује више независних стручњака (в. Илић 2016: 17).

<sup>3</sup> Посматрање као истраживачки поступак се може дефинисати на више начина у зависности са ког становишта се полази. Више о томе у Илић (2016) и Миљевић (2007).

Етички моменти у прикупљању података односе се и на неке технике које истраживачи примењују, као на пример у случају групног интервјуа када се користи оштро испитивање. Према Шојховој (*E. Scheuch*) типологији научних разговора постоје благо, неутрално и оштро/строго испитивање (Милић 1996/1965: 509). Основна идеја благог испитивања јесте успостављање што приснијег односа испитивача са испитаником и стицање његовог потпуног поверења. Ова врста испитивања се најпре примењивала у психијатрији, а затим су се њиме почели служити психолози, клинички психолози и новинари. Испитивач треба да саслуша испитаника стрпљиво и пријатељски, али на интелигентан и критичан начин. Неутрално испитивање је заправо врста анкетања које се најчешће примењује у масовним анкетама. То је врста структурираног интервјуа где се читају питања, испитаник одговара и његови одговори се записују. Испитивач је само посредник и не успоставља се приснији однос између њега и испитаника. Строго испитивање личи на истражно-судски поступак. Могуће га је обавити у специјално аранжираним ситуацијама и истраживач може да сучељава учеснике у истраживању, као и њихове раније дате исказе, итд. (Миљевић 2007: 205). Испитаник се подвргава врло строгом испитивању које више личи на полицијско саслушање – питања се постављају отворено, безобзирно и брзо, а испитаник мора одмах да одговори без дужег размишљања, првом асоцијацијом које се сети. Веома је важно у оваквој врсти испитивања добити сагласног испитаника за учешће у истраживању и гарантовати му да се на основу добијених информација неће предузимати никакве друштвене санкције. Због ове друге карактеристике, често се доводи у питање веродостојност података, а такође је неподобно за испитивање дубљих побуда и психичких друштвених последица понашања (Милић 1996/1965: 509).

### *2.5. Етички принципи у фази обраде, анализе и интерпретације резултата*

Прикупљени подаци у истраживачком процесу нису довољни сами по себи, већ их је неопходно обрадити како би се на основу резултата донели закључци. Велики проблем у обради података, нарочито истраживачима из области друштвених и хуманистичких наука, представља статистичка обрада података. На пример, на филолошким смеровима у Србији у курикулумима нема предмета Статистика, нити се елементи обраде података обрађују у оквиру других предмета као што је Методологија научних истраживања. Истраживачима из ових области преостаје да се самоиницијативно додатно

образују на овом пољу или да ангажују статистичара или агенцију за обраду података. Уколико је ово друго случај, треба то навести у раду. С друге стране, учешће трећег лица треба свести на саму обраду података, док анализа и интерпретација резултата представљају искључиво рад истраживача (Ткалац Верчић и др. 2010: 6)

Приликом обраде података, као и у фази прикупљања, треба задржати објективност и непристрасност и не сме доћи до „фризирања” резултата како би се добили бољи резултати. Интерпретација резултата и доношење закључака треба такође да буду објективни, са критичким освртом на све елементе који могу бити спорни или утичу на исход истраживања. Нису дозвољени ни фалсификовање (изостављање или промена података како би се подржала нека тврдња, хипотеза или податак), нити фабриковање (измишљање података или извора), тј. кривотворење или измишљање резултата.

У приказивању резултата истраживања савремени програми којима се обрађују резултати (SPSS, R) нуде богат избор визуелног приказа: разне врсте дијаграма (кружни, стубичасти, штапићасти, линијски, хистограми), табела, графикона, бокс плота (*box plot*). Сматра се да не треба приказивати исте резултате и табеларно и графички како би се добило на броју страна, те овде предност има графички приказ (Јовановић 2010: 5).

Често се дешава да долази до злоупотребе резултата истраживања. Измишљање и кривотворење резултата представља један од најтежих облика превара у науци, а дефинише се као манипулисање предметом, опремом или процесом истраживања како би резултати научног истраживања били намерно подешени или тенденциозно протумачени (Кодекс понашања у научноистраживачком раду 2018, чл. 14). Овакве појаве су могуће када се истраживање користи за учвршћивање средства експлоатације или неке политике. Изузетно су контроверзна медицинска и фармацеутска истраживања због којих је дошло до пораста теорија завере. Најпознатије истраживање овог типа је оно о утицају ММР вакцине на појаву аутизма код деце, које је спровео Ендрју Вејкфилд (Andrew Wakefield), а 1998. године га и објавио у часопису *Лансет* (*The Lancet*). Раскринкавање поменутог рада започело је истрагом новинара Брајана Дира (Brian Deer) који је утврдио да је Вејкфилд био у сукобу интереса, манипулисао доказима и прекршио многе друге етичке кодексе (Дир 2021). Чланак је 2010. године у потпуности повучен, Ендрју Вејкфилд је изгубио лекарску лиценцу, али последице његовог неетичког понашања се и даље осећају.

Проверљивост спада у основне етичке принципе научног сазнања. У случају истраживања Ендрјуа Вејкфилда, ниједно касније спроведено истраживање тог типа није успело да докаже везу између ММР вакцине и аутизма. Често истраживачи преузимају нацрт другог истраживања – што је дозвољено уз одговарајуће референцирање – и пожељно како би се потврдили претходно добијени резултати. Уколико се новим истраживањима потврди и докаже оригинално истраживање, можемо говорити о начелу проверљивости. Раније споменут истраживачки поступак – непосредно посматрање са учешћем – такође не испуњава начело проверљивости, јер је немогуће поновити идентичне услове и ученике. Велики допринос проверљивости даје транспарентност рада и потпуна јавност свих саставних делова истраживачког поступка (начело јавности).

## 2.6. Етички принципи у фази обликовања и публикације научног рада

Када су у питању захтеви за обликовање научног рада, припрема рада за часопис се углавном одвија према упутствима за ауторе које часопис задаје. Истраживач има врло малу слободу у обликовању текста. Ситуација је мало другачија када су у питању семинарски и мастер радови и докторске дисертације где је истраживачима дата већа слобода у обликовању текста. Треба споменути ситуације када се, због захтеваног броја страна, прибегава фонту који даје „веће” карактере и тиме повећава обим рада, а заправо се не мења ништа суштински. Стандард за израду радова је фонт *Times New Roman*, величине 12 pt. Уколико бисмо овај рад пребацили у фонт *Arial* број страна би се повећао за две. Постоји још један начин за повећање броја страна – у питању је већи проред између пасуса. Уколико је рад обликован блок стилем за писање (нема увученог првог реда), тада је не само дозвољен, већ и неопходан већи проред. Уколико је рад писан зупчастим стилем (када је прва реченица увучена као што је то случај у овом раду), онда никако није дозвољено правити веће прореде између пасуса. За овакво понашање не постоје законске санкције, али треба да постоји савест као морално начело код студената и истраживача да се број страна не повећава на овај начин. Прецизно упутство за техничко обликовање рада (са предвиђеним/ограниченим бројем речи и карактера) у потпуности отклонило овакву праксу и не би било простора за неетичко понашање.

Публикација научног рада је најважнија за начело проверљивости и јавности. Транспарентност рада подиже квалитет рада по више основа, али етички елементи су најбитнији. Када истраживач зна да ће његов рад читати

бројна стручна и нестручна јавност, да ће свако ко буде желео моћи да има увид у то шта је урађено, да оспори и да утврђује да ли је неетички преузео заслуге за туђе дело, онда сви много обазривије приступају раду и истраживању.

Приликом објављивања рада, рад потписује само онај аутор који је допринео процесу настајања и објављивања датог научног дела. Лажно ауторство представља навођење као аутора лица које није учествовало у изради рада. Обично је у питању коаутор који се наводи из неких колегијалних односа или због постојања хијерархијског односа (надређени – подређени) као што је у питању однос професор – асистент. Лажно ауторство је препознато као врста неетичког понашања у свим кодексима професионалне етике усвојеним на универзитетима у Србији и треба се борити против тога. У *Кодексу понашања о научноистраживачком раду* наводи се као најтежи облик преваре у науци (чл. 10, 13).

Сенат Универзитета у Београду је 2011. године донео Упутство за формирање репозиторијума докторских дисертација према коме од 2012. свака докторска дисертација мора да има следеће три изјаве које треба да буду одштапане, попуњене, потписане и приложене уз штампани и електронски примерак дисертације. То су: Изјава о ауторству, Изјава о истоветности штампане и електронске верзије и Изјава о коришћењу дисертације. Ово је постала обавеза свих универзитета у Србији од 2015. године, ступањем на снагу Закона о високом образовању. Све ове изјаве су у сагласности са етичким кодексом.

У Изјави о ауторству кандидат се изјашњава да је докторска дисертација резултат сопственог истраживачког рада, да дисертација у целини, ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа, да су резултати коректно наведени и да аутор није кршио ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Изјава о коришћењу заснива се на лиценцама Кријетив комонс (*Creative Commons*) које штите ауторска права и дефинишу врсте власништва над ауторским делом. Докторанди треба да се изјасне како желе да се њихова дисертација води у репозиторијуму. Постоји неколико основних лиценци:

1. Ауторство (Attribution — CC BY) – дозвољава дистрибуцију, ремикс, прераду, као и комерцијално коришћење дела, ако/док се правилно назначавача име аутора. Ово је најфлексибилнија лиценца. Употребљава се како би се, у највећој мери, дозволило коришћење дела.

2. Ауторство — Делити под истим условима (Attribution-ShareAlike — CC BY-SA) – дозвољава ремикс и прераду, као и комерцијално коришћење дела, ако/док се правилно назначавача име аутора и ако се прерада лиценцира под истим условима.
3. Ауторство — Без прерада (Attributio-NoDerivs — CC BY-ND) – дозвољава дистрибуцију, комерцијално и некомерцијално коришћење дела, ако/док се правилно назначавача име аутора и ако се дело уопште не мења.
4. Ауторство — Некомерцијално (Attribution-Noncommercial — CC BY-NC) – дозвољава ремикс, прераде, као и коришћење дела на некомерцијалан начин, ако/док се правилно назначавача име аутора, с тим што прераде не морају бити лиценциране овом лиценцом.
5. Ауторство — Некомерцијално — Делити под истим условима (Attribution-Noncommercial-ShareAlike — CC BY-NC-SA) – дозвољава ремикс и прераде, као и некомерцијално коришћење дела, ако/док се правилно назначавача име аутора и ако се прерада лиценцира под истим условима.
6. Ауторство — Некомерцијално — Без прерада (Attribution-Noncommercial-NoDerivs — CC BY-NC-ND) – најстрожа CC лиценца и дозвољава само преузимање и дистрибуцију дела, ако/док се правилно назначавача име аутора, без икаквих промена дела и без права комерцијалног коришћења дела (О лиценцама Кријетив комонс 2017).

Предаја готовог рада за објављивање гарантује да рукопис представља ауторов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом месту, односно није предат на другом месту као рад (нпр. исти семинарски рад који се подноси на разматрање у оквиру два различита предмета или исти научни рад који пролази поступак рецензије у два различита часописа). Истовремено предавање истог рукописа на више места представља кршење етичких стандарда. Могуће је објављивање истих радова у различитим часописима, али само уз сагласност уредника часописа и назнаку у ком часопису је првобитно био објављен рад (Кодекс понашања у научноистраживачком раду 2018: 4).

### 3. ЕТИЧКИ КОДЕКСИ НА ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Основу за доношење свих етичких кодекса на високошколским установама у Републици Србији представља документ *Основе за кодекс о академском интегритету на високошколским установама у Републици Србији*, који је усвојио Национални просветни савет 2016. године. Према овом документу свака високошколска установа мора да донесе Кодекс о академском интегритету „у циљу очувања достојанства професије, унапређивање моралних вредности и подизања свести о одговорности свих чланова академске заједнице” (Основе за кодекс о академском интегритету на високошколским установама у Републици Србији 2016). Све самосталне високошколске установе биле су у обавези да донесу кодекс у складу са овим *Основама* у року од 45 дана од дана њиховог објављивања. Навешћемо важна документа која су усвојена на државним универзитетима у Србији као пример примене Закона:

- Универзитет у Београду је 2016. донео *Кодекс професионалне етике Универзитета у Београду, Правилник о раду етичких комисија и Одбора за професионалну етику Универзитета у Београду и Правилник о поступку утврђивања неакадемског понашања у изради писаних радова*. Овај Правилник се примењује на плагирање, лажно ауторство, измишљање и кривотворење резултата и аутоплагирање.
- Универзитет у Новом Саду је 2012. донео *Правилник о поступку утврђивања постојања повреде кодекса професионалне етике Универзитета у Новом Саду и Кодекс о академском интегритету* (пречишћен и допуњен 2020. године).
- Универзитет у Крагујевцу је донео *Кодекс о академском интегритету и професионалној етици Универзитета у Крагујевцу* (2016).
- Универзитет у Новом Пазару је донео *Кодекс о академском интегритету и професионалној етици*.
- Универзитет у Нишу је још 2009. године донео *Кодекс професионалне етике Универзитета у Нишу*.
- Универзитет у Приштини са седиштем у Косовској Митровици је 2008. донео *Кодекс професионалне етике на Универзитету у Приштини*.

- Универзитет одбране је 2011. донео *Кодекс професионалне етике на Универзитету одбране*.

Национални савет за науку и технолошки развој је 2018. године донео *Кодекс понашања у научноистраживачком раду*. Овим Кодексом дефинишу се начела, етичка правила у научном раду (добра пракса коришћења података: доступност и приступ; одговарајуће истраживачке процедуре; одговорност у истраживачким поступцима; понашање током објављивања резултата истраживања; рецензија и уређивачка политика), преваре у науци (плагирање, лажно ауторство, измишљање и кривотворење резултата и аутоплагирање), органи и тела за спровођење Кодекса (Одбор за етику у науци). Важност доношења овог Кодекса огледа се у томе што предвиђа последице за неетичко понашање, као што је искључивање са научноистраживачког пројекта који се финансира из буџета. Поред овога, Кодекс напокон ставља у први план значај етичких принципа и покреће питање едукације свих студената, наставника и свих научних радника о овој важној теми.

#### 4. ПРИМЕНА У НАСТАВИ

У овом раду представљени су етички принципи које треба да поштује сваки припадник академске заједнице. Од студената и њихових првих радова, преко наставника, професора, истраживача до институција у истраживачким пројектима колаборативног и уговорног типа. Међутим, цела област етике и правила која је прате били су годинама у домену „подразумевања”, а није постојало системско решење како би сви учесници у процесу били правилно и детаљно информисани. Један од начина упознавања је свакако читање горенаведених правилника, кодекса и закона. С друге стране, није реално очекивати од студената на почетку студија да се баве тиме; штавише, многи истраживачи их вероватно нису прочитали. Из тог разлога је Национални савет за високо образовање предвидео у *Основама за кодекс о академском интегритету на високошколским установама у Републици Србији* следеће:

„Високошколска установа је дужна да у току студија, а посебно на почетку прве године свих нивоа студија које организује, упозна студенте са правилима академске честитости, правилима за навођење идеја и радова других аутора, односно правилима цитирања и препричавања” (2016: 2).

Исте године је Стручни тим за реформу високог образовања у Републици Србији издао публикацију *Националне препоруке за универзитете*



и институте у Србији за управљање интелектуалном својином у активностима трансфера знања. У публикацији је разрађено осамнаест препорука. Једна од препорука је и подизати свест и стицати основна знања о интелектуалној својини путем обука намењених студентима и истраживачима (2016: 52).

Нажалост, и поред оваквих препорука и потреба да се уведу предмети којима би се обрађивала ова област, на високошколским установама је немогуће имати нове предмете без претходне акредитације, а често у припреми курикулума за нови циклус акредитације нема места за курсеве попут ових.

У складу са наведеним препорукама позитиван пример представља Универзитет у Београду који је за своје студенте припремио два онлајн курса о академском интегритету: Академски интегритет 1 и Академски интегритет 2<sup>4</sup>. На овим курсевима студенти се упознају са основним појмовима академске честитости и правилима академског писања. Курсеви су информативног карактера, али су од великог значаја за увођење студената у академски свет. Овакве курсеве могуће је припремити и у оквиру пројеката где би се повезале све високошколске институције зарад припреме квалитетних обука не само за студенте, већ и за све актере у терцијарном образовању.

Поред курсева и обука, факултети би требало да имплементирају и софтвер за утврђивање плагијата и омогуће приступ свом наставном особљу како би се сви студентски радови подвргли провери. Као тренутно најпопуларније комерцијално софтверско решење јавља се Турнитин (*Turnitin*), али постоје и бесплатни алати на интернету којима би се могли детектовати плагијати (нпр. [plagiarisma.net](http://plagiarisma.net)). Формирање дигиталних репозиторијума свих студентских радова током студија такође доприноси смањењу плагијаризма. Првенствено би наставници кроз свој предмет требало да подижу свест студената о значају интелектуалне својине и значењу плагијата, а затим би и институције требало да кроз правилнике и софтверску подршку указују на важност оригиналног ауторског рада.

Свакако би препоруке ишле у овом правцу да се на свим високошколским установама успостави систем за упознавање студената са етичким принципима и академским интегритетом од самог почетка студирања, по могућности кроз засебне предмете, укључујући и оне у другом циклусу попут Методологије научних истраживања или Технике научног рада, а ако је то немогуће остварити, онда кроз понуду неформалних обука и курсева које би факултет понудио својим студентима. Требало би да наставно особље у оквиру

<sup>4</sup> Више о курсевима на <http://integritet.rect.bg.ac.rs/>

сваког предмета упознаје студенте и доследно инсистира на етичким принципима у изради радова од првог дана студија.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Писање научноистраживачких радова представља дуготрајан и захтеван процес у ком је, поред стручног знања, неопходно обратити пажњу и на поштовање етичких начела како не би дошло до неетичког понашања и урушавања академског интегритета. Од 2016. године, када је Национални просветни савет донео *Основе за кодекс о академском интегритету на високошколским установама у Републици Србији* кодекс понашања је регулисан разним правилницима на свим државним и приватним акредитованим факултетима у Србији. Основни етички принципи поштења у научноистраживачком раду представљају следећа начела: искреност, поузданост у извођењу истраживања и објављивању резултата, објективност у тумачењу и закључивању, непристрасност и независност, отворена комуникација у дискусији са другим научницима и/или јавношћу, вођење бриге о учесницима и субјектима истраживања, исправност у навођењу референци и одговорност према будућим генерацијама научника. У овом раду представљени су кроз шест фаза у научноистраживачком процесу: фаза прикупљања литературе, фаза коришћења литературе (писање рада), фаза нацрта истраживања, фаза приступа подацима и прикупљања података, фаза обраде, анализе и интерпретације резултата и фаза обликовања и публикације научног рада. Најтежи облици преваре у науци који могу да се десе су: плагирање, лажно ауторство, измишљање и кривотворење резултата и аутоплагирање. Начело јавности (транспарентност) и начело проверљивости су најбољи начин да се спрече наведене преваре пошто врло лако може доћи до урушавања кредибилитета и академског интегритета аутора уколико није поштовао етичка начела. Уколико се утврди неакадемско понашање, доносе се мере: забрана учешћа у раду тела која су задужена за старање о квалитету научноистраживачког рада, забрана коришћења средстава за науку и истраживање, повлачење објављеног рада, опомена, јавна опомена, јавна осуда и, као најстрожи облик мере, одузимање звања, а у неким европским државама, попут Немачке, такво неетичко понашање у академском раду повлачи за собом и повлачење са јавне функције.

Иако се *Кодекс понашања у научноистраживачком раду* односи искључиво на научноистраживачке пројекте које финансира држава, сматрамо да су етичка начела дата у њему универзална и да треба да важе за све истраживаче који се лате израде научног рада, без обзира на то да ли су у питању

часописи, приватни или државни сектор. Нарочиту пажњу требало би посветити едукацији и упознати све актере на високошколским установама – од студената до истраживача – о важности поштовања етичких принципа и очувања академског интегритета у процесу израде научноистраживачких радова.

## ЛИТЕРАТУРА

- About CC Licenses. (2017). Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://creativecommons.org/about/cclicenses/>>
- Бјелобаба, С. (2019). *Академски интегритет 1*. (Курс развијен у оквиру пројекта Европске уније и Савета Европе „Јачање интегритета и борба против корупције у високом образовању у Србији” 2017–2019). Приступљено 3. 5. 2021. URL: <<http://integritet.rect.bg.ac.rs/>> [Bjelobaba, S. (2019). *Akademski integritet 1*. (Kurs razvijen u okviru projekta Evropske unije i Saveta Evrope „Jачanje integriteta i borba protiv korupcije u visokom obrazovanju u Srbiji” 2017–2019). Pristupljeno 3. 5. 2021. URL: <<http://integritet.rect.bg.ac.rs/>>].
- General Data Protection Regulation (2018). *Official Journal of the European Union*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://gdpr-info.eu/>>
- Deer, В. (2021). Andrew Wakefield: the fraud investigation. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://briandeer.com/mmr/lancet-summary.htm>>
- Закон о ауторским и сродним правима* (2019). Београд: Службени гласник (Службени гласник РС, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019). Приступљено 23. 4. 2021. <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>> [*Zakon o autorskim i srodnim pravima* (2019). Beograd: Službeni glasnik (Službeni glasnik RS, br. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – odluka US i 66/2019). Pristupljeno 23. 4. 2021. <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>>].
- Закон о заштити података о личности* (2018). Приступљено 23. 4. 2021. URL: <[https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_zastiti\\_podataka\\_o\\_licnosti.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zastiti_podataka_o_licnosti.html)> [*Zakon o zaštiti podataka o ličnosti* (2018). Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <[https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_zastiti\\_podataka\\_o\\_licnosti.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zastiti_podataka_o_licnosti.html)>].
- Закон о научноистраживачкој делатности* (2005). Београд: Службени гласник (Службени гласник РС, бр. 110/2005, 50/2006 – испр., 18/2010 и 112/2015) Приступљено 23. 4. 2021. URL: <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>> [*Zakon o naučnoistraživačkoj delatnosti* (2005). Beograd: Službeni glasnik (Službeni glasnik RS, br.

- 110/2005, 50/2006 - ispr., 18/2010 i 112/2015) Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>>].
- Илић, В. (2016). *Посматрање и анализа садржаја*. Београд: Филозофски факултет. [Ilić, V. (2016). *Posmatranje i analiza sadržaja*. Beograd: Filozofski fakultet].
- Јовановић, М. Б. (2010). *Упутство за писање и презентирање научних и стручних радова* Приступљено 23. 4. 2021. URL: <<https://www.grf.bg.ac.rs/~mjovanovic/gal-sr.html>> [Jovanović, M. B. (2010). *Uputstvo za pisanje i prezentiranje naučnih i stručnih radova*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://www.grf.bg.ac.rs/~mjovanovic/gal-sr.html>>].
- Клајн, И., Шипка, М. (2007). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј. [Klajn, I., Šipka, M. (2007). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej].
- Кодекс о академском интегритету* (2020). Сенат Универзитета у Новом Саду. Приступљено 23. 4. 2021. URL: <<https://www.uns.ac.rs/index.php/univerzitet/javnost-rada-2/dokumenti/aktiuns/category/35-pravilnici/>> [*Kodeks o akademskom integritetu* (2020). Senat Univerziteta u Novom Sadu. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://www.uns.ac.rs/index.php/univerzitet/javnost-rada-2/dokumenti/aktiuns/category/35-pravilnici/>>].
- Кодекс понашања у научноистраживачком раду* (2018). Национални савет за науку и технолошки развој. Приступљено 23. 4. 2021. URL: <<http://www.mpn.gov.rs/tela-i-komisije/>> [*Kodeks ponašanja u naučnoistraživačkom radu* (2018). Nacionalni savet za nauku i tehnološki razvoj. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<http://www.mpn.gov.rs/tela-i-komisije/>>].
- Љубојевић, Д. (2018). GDPR and Learning Management Systems. *Proceedings / The Ninth International Conference on e-Learning*: 15–19. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<http://econference.metropolitan.ac.rs>>
- Милић, В. (1996 (1965)). *Социолошки метод*. Београд: Завод за уџбенике. [Milić, V. (1996 (1965)). *Sociološki metod*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Милић, Н. (2021). *Цитирање литературе у научној раду*. Приступљено 23. 4. 2021. URL: Универзитетска библиотека Светозар Марковић: <<https://unilib.libguides.com/c.php?g=660502&p=4664158>> [Milić, N. (2021). *Citiranje literature u naučnom radu*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <Univerzitetska biblioteka Svetozar Marković: <https://unilib.libguides.com/c.php?g=660502&p=4664158>>].

- Миљевић, М. И. (2007). *Методологија научног рада*. Пале: Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву. [Miljević, M. I. (2007). *Metodologija naučnog rada*. Pale: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu].
- Националне препоруке за универзитете и институте у Србији за управљање интелектуалном својином у активностима трансфера знања* (2016). Стручни тим за реформу високог образовања у Републици Србији. Београд: Фондација Темпус. [*Nacionalne preporuke za univerzitete i institute u Srbiji za upravljanje intelektualnom svojinom u aktivnostima transfera znanja* (2016). Stručni tim za reformu visokog obrazovanja u Republici Srbiji. Beograd: Fondacija Tempus].
- Одбор за професионалну етику (2019). *Решење Одбора за професионалну етику донето на седници од 21. 11. 2019. године*. Приступљено 23. 4. 2021. URL: <Универзитет у Београду: <http://bg.ac.rs/sr/organi/etika/etika.php>> [Odbor za profesionalnu etiku. (2019). *Rešenje Odbora za profesionalnu etiku doneto na sednici od 21. 11. 2019. godine*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <Univerzitet u Beogradu: <http://bg.ac.rs/sr/organi/etika/etika.php>>].
- Основе за кодекс о академском интегритету на високошколским установама у Републици Србији* (2016). Национални савет за високо образовање. Приступљено 23. 4. 2021. URL: <<http://nsvo.gov.rs/odluke-nsvo/>> [*Osnove za kodeks o akademskom integritetu na visokoškolskim ustanovama u Republici Srbiji* (2016). Nacionalni savet za visoko obrazovanje. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<http://nsvo.gov.rs/odluke-nsvo/>>].
- Roščić, D. (2013). Ministarki oduzeta doktorska titula. *DW*, 2. jun. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://p.dw.com/p/17Yvo>>
- Стојшин, С. (2014). Интернет као предмет истраживања и/или средство за прикупљање података – са освртом на електронски упитник. *Интернет и друштво: међународни тематски зборник радова*: 197–214. Приступљено 23. 4. 2021. URL: <<http://iup.rs/books/internet-i-drustvo/>> [Stojšin, S. (2014). Internet kao predmet istraživanja i/ili sredstvo za prikupljanje podataka – sa osvrtom na elektronski upitnik. *Internet i društvo: međunarodni tematski zbornik radova*: 197–214. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<http://iup.rs/books/internet-i-drustvo/>>].
- Ткалац Верчић, А., Синчић Ћорић, Д., Полошки Вокјић, Н. (2010). *Приручник за методологију истраживачког рада : Како осмислити, провести и описати зnanstveno i стручно истраживање*. Загреб: М. Е. П. д. о. о.

Filipović, S. (2011). Gutenberg grubo prekršio standarde. *DW*, 11. maj. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://p.dw.com/p/11DpS>>

*Fundamental Values of Academic Integrity, Third Edition* (2020). Pristupljeno 3. 5. 2021. URL: <<https://www.academicintegrity.org/fundamental-values/>>

Danijela D. Ljubojević  
Belgrade Metropolitan University  
Faculty of Information Technologies

## ETHICAL PRINCIPLES AND ACADEMIC INTEGRITY IN PREPARING SCIENTIFIC RESEARCH PAPERS FOR PUBLICATION

### *Summary*

Writing scientific and research papers is a long and demanding process in which, in addition to professional knowledge, it is necessary to respect ethical principles and to act with academic integrity. Ethical principles can be violated in each of the phases in the scientific research process if the code of ethical behaviour is not known or is intentionally neglected. These principles are given throughout the valid regulations in the Republic of Serbia adopted at the level of the entire country and at the level of higher education institutions whose obligation was to harmonize their acts with the Fundamentals of the Code of Academic Integrity at higher education institutions in the Republic of Serbia, adopted by National Education Council in 2016. The basic ethical principles presented in this paper are the following: honesty, reliability in conducting research and publishing results, objectivity in interpretation and conclusion, impartiality and independence, open communication in discussion with other scientists and / or the public, caring for participants and research subjects, correctness in quoting references, and responsibility towards future generations of scientists. They are presented through six phases: the phase of collecting literature; the phase of using literature (writing a paper); the research design phase; the data access and data collection phase; the phase of processing, analysis and interpretation of results; and the phase of shaping and publishing a scientific paper. The most serious forms of offences in science are plagiarism, false authorship, fabrication and falsification of results, and self-plagiarism. The principle of publicity (transparency) and the principle of verifiability are the best ways to prevent these offences, as they can very easily lead to the damage of the credibility and academic integrity of the author if (s)he did not respect ethical principles.

*Key words:* ethical principles, higher education institutions, phases in writing a scientific paper, citation, plagiarism, auto-plagiarism, false authorship, fabrication and falsification of results.

Примљено: 15. 5. 2021.  
Прихваћено: 30. 8. 2021.

# *УПУТСТВА ЗА ПРИПРЕМУ РУКОПИСА*





**METODIČKI VIDICI**  
FILOZOFSKI FAKULTET U NOVOM SADU

**PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA<sup>1</sup>**

Rad se šalje u elektronskoj formi (.doc OBAVEZNO, nikako .docx) kao atačment na adresu [metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto: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

---

<sup>1</sup> Molimo Vas da ovaj dokument koristite kao obrazac.

## **NASLOV RADA<sup>2</sup>**

*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; fusnote<sup>3</sup>; 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, pod navodnicima); izvori citata daju se u zagradama u samom tekstu rada, npr. (Filipović 1986: 25). Rad treba da bude podeljen na odeljke (npr. 1. UVOD – sve velikim slovima) i pododeljke (npr. 3.1. *Opis uzorka – početno veliko slovo*).

## **ILUSTRACIJE I TABELE**

Tekst u grafičkim prikazima (tabele, grafikoni): Font Times New Roman, veličina 10, normal.

Legenda ispod ilustracija (grafički prikazi, slike): Font Times New Roman, veličina 10, normal, centralno poravnanje, oznaka: Tabela 1, Slika 1, Grafikon 1. i sl.

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> U fusnotama daju se komentari i napomene autora.

LITERATURA<sup>4</sup>

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.

---

<sup>4</sup> 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](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom

NASLOV RADA NA ENGLESKOM

*Summary*

Rezime rada (na engleskom jeziku); Font Times New Roman, veličina slova 10, jednostruki 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 Perspectives)**  
FACULTY OF PHILOSOPHY, NOVI SAD

**STYLESHEET<sup>1</sup>**

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](mailto: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

---

<sup>1</sup> Please use this document as a template.

## TITLE OF THE PAPER<sup>2</sup>

*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.

*Ključne reči:* 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;<sup>3</sup> 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.

## REFERENCES<sup>4</sup>

Times New Roman 12, spacing 1.5, hanging indent. Ordered alphabetically.

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Footnotes should contain only the author's comments.

<sup>4</sup> References are listed alphabetically after the APA standard.

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, in *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. Accessed on 7. May 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Author's name and surname

Affiliation in Serbian

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

*Sažetak* (in Serbian)<sup>5</sup>

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.

---

<sup>5</sup> 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.



**HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE<sup>1</sup>**

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](mailto: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

---

<sup>1</sup> Verwenden Sie bitte dieses Dokument als Vorlage zur Gestaltung Ihres Manuskripts.

Doktorstudium der Philosophie/ Sprache und Literatur/ Soziologie/  
Erziehungswissenschaft  
E-Mail-Adresse

## TITEL DES AUFSATZES<sup>2</sup>

*ABSTRACT:* Abstract des Aufsatzes (ca. 100-150 Wörter) und die Stichwörter werden in der Sprache des Artikels verfasst. Font Times New Roman (10pt), mit dem Einzug unter dem Titel, einzeiliger Zeilenabstand.

*Stichwörter:* im Anschluss an Abstract in der neuen Zeile schreiben (bis 10 Stichwörter).

## TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH

*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; Fußnoten<sup>3</sup>; 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).

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.

## 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.

## LITERATURVERZEICHNIS<sup>4</sup>

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, in *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

---

<sup>4</sup> Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

Internet-Dokument:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Zugriff am 7. 5. 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-l.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html)>.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch

TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

*Zusammenfassung* (auf Serbisch) <sup>5</sup>

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.

---

<sup>5</sup> Die Redaktion wird die Zusammenfassungen der Autoren ohne Serbischkenntnisse übersetzen lassen.

**METODIČKI VIDICI (Perspectives didactiques)**  
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, NOVI SAD

**CONSIGNES AUX AUTEURS<sup>1</sup>**

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](mailto: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

---

<sup>1</sup> Veuillez utiliser ce document comme modèle.

## TITRE DE LA CONTRIBUTION<sup>2</sup>

**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.

## TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH

**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 page<sup>3</sup> ; 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).

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Les notes de bas de page ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs.

## ILLUSTRATIONS ET TABLES

Le texte dans les illustrations graphiques (tables, schémas) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal.

Les légendes au-dessous des illustrations (illustrations graphiques, images) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal ; centré ; titre : Table 1, Image 1, Graphique 1, etc.

BIBLIOGRAPHIE<sup>4</sup>

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, dans le *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

---

<sup>4</sup> Il faut donner les références bibliographiques dans l'ordre alphabétique, selon les normes de l'APA.

Des éditions électroniques :

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Consulté le 7. avril 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Prénom et nom de l'auteur

Affiliation en serbe

TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

*Sažetak* (en serbe)<sup>5</sup>

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.

---

<sup>5</sup> Si les auteurs ne parlent pas serbe, la rédaction s'engage de faire la traduction de leurs résumés. Dans ce cas-là, les auteurs doivent envoyer leurs résumés d'environ 300 mots en langue originale de la contribution.



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД  
21000 Нови Сад  
Др Зорана Ђинђића бр. 2  
www.ff.uns.ac.rs

Штампа  
Футура  
Нови Сад

Тираж  
100

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82  
316.77

**Методички видици:** часопис за методiku филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни уредник Биљана Радић-Бојанић. - 2010, бр. 1- . - Нови Сад: Филозофски факултет, 2010- - 22 cm

Годишње.

ISSN 2334-7465 (Online)

ISSN 2217-415X (Штампано изд.)

COBISS.SR-ID 258963207