
МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ



Нови Сад, 2022.

Методички видици

Главни и одговорни уредник

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

Међународни уређивачки одбор

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

Др Ирена Водопија-Крстановић, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска

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

Др Кармен Дарабуш, Технички универзитет, Клуж-Напока, Румунија

Др Сњежана Корен, Свеучилиште у Загребу, Хрватска

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

Др Предраг Мутавцић, Универзитет у Београду

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

Домаћи уређивачки одбор

Др Јасмина Дражић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Ана Стипанчевић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Драгољуб Перић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Наташа Ајџановић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Сања Маричић Месаровић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду,
Србија

Др Ивана Иванић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Снежана Стојшин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Биљана Лунгулов, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких
предмета

МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ

Издаје
Филозофски факултет Нови Сад

Адреса
Др Зорана Ђинђића бр. 2, Нови Сад
www.ff.uns.ac.rs

metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs
metodickividici.ff.uns.ac.rs

За издавача
Др Ивана Живанчевић Секеруш, декан

Уредник
Др Биљана Радић-Бојанић

Секретар редакције
Мр Милица Брацић

Лектура
Мр Наташа Белић, мр Милица Брацић (текстови и резимеи на српском)
Др Јагода Топалов (текстови и резимеи на енглеском)

Припрема за штампу
Игор Лекић

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

Methodical Perspectives

Editor-in-chief

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

International editorial board

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

dr Irena Vodopija-Krstanović, University of Rijeka, Croatia

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

dr Carmen Dărăbuș, Universitatea Tehnică Cluj-Napoca, Romania

dr Snježana Koren, University of Zagreb, Croatia

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

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

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

Domestic editorial board

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

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

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

dr Nataša Ajdžanović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

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

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

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

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

Journal of teaching methodology of philological and social studies

Methodical Perspectives

Published by
Faculty of Philosophy, Novi Sad

Address
Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad
www.ff.uns.ac.rs

metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs
metodickividici.ff.uns.ac.rs

Representing the Publisher
Ivana Živančević Sekeruš, PhD, Dean

Editor-in-chief
Biljana Radić-Bojanić, PhD

Secretary of the journal
Milica Bracić

Proofreading
Nataša Belić, Milica Bracić (texts and summaries in Serbian)
Jagoda Topalov (texts and summaries in English)

Typeset
Igor Lekić

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

САДРЖАЈ

НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Александар М. Новаковић

АНАЛИЗА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА *СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК* НА
ФИЛОЛОШКИМ И ФИЛОЗОФСКИМ ФАКУЛТЕТИМА У РЕПУБЛИЦИ
СРБИЈИ

*SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDY PROGRAMS AT THE
FACULTIES OF PHILOSOPHY AND PHILOLOGY IN THE REPUBLIC OF
SERBIA* 13

Кристина Н. Стаменковић

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ТЕРМИНОЛОГИЈИ НА ЛИНГВИСТИЧКОЈ
СЕКЦИЈИ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

METHODOLOGICAL APPROACH TO TERMINOLOGY IN TEACHING A
LINGUISTICS ELECTIVE COURSE IN HIGH SCHOOL 41

Jelena Lj. Spasić

INFORMATIVNI TEKSTOVI U UDŽBENICIMA SRPSKOG JEZIKA ZA
ČETVRTI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE

INFORMATIVE TEXTS IN SERBIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE
FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL 61

НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

Jagoda P. Topalov

CRITICAL PEDAGOGY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: VIEWS
AND ATTITUDES OF EFL TEACHERS FROM SERBIA

KRITIČKA PEDAGOGIJA ENGLLESKOG JEZIKA KAO STRANOG: STAVOVI
NASTAVNIKA IZ SRBIJE 81

Nataša B. Bikicki, Tamara Đ. Verežan

FAKTORI KOJI UTIČU NA OPREDELJENJE STUDENATA ZA
KOMBINOVANU ILI ONLAJN NASTAVU POSLOVNOG ENGLLESKOG
JEZIKA, NJIHOVE STRATEGIJE I POSTIGNUĆE NA ISPITNOM TESTU

FACTORS THAT INFLUENCE STUDENTS' DECISION TO TAKE BUSINESS
ENGLISH BLENDED LEARNING OR ONLINE LEARNING COURSES,
THEIR STRATEGIES AND FINAL TEST SCORES 99

Marija Ž. Nenadić

ANALIZA UDŽBENIKA *ENGLISH FILE (INTERMEDIATE)*:
INTERKULTURNI KRITERIJUM

TEXTBOOK ANALYSIS OF *ENGLISH FILE (INTERMEDIATE)*: THE
INTERCULTURAL CRITERION 119

Sladana J. Marić

TEACHING ENGLISH IN PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION (EPME) IN
THE DIGITAL ERA

NASTAVA ENGLLESKOG U STRUČNOM MUZIČKOM OBRAZOVANJU
(EPME) U DIGITALNOJ ERI 141

Nataša T. Radusin-Bardić

FORMATIVNA EVALUACIJA U OKVIRU UNIVERZITETSKE NASTAVE
NA DALJINU IZ PREDMETA METODIKA NASTAVE FRANCUSKOG
JEZIKA

FORMATIVE EVALUATION IN THE FRAMEWORK OF TEACHING THE
ACADEMIC COURSE OF FRENCH LANGUAGE TEACHING
METHODOLOGY REMOTELY 163

Tamara B. Stanić, Aleksandra R. Blatešić

ZAINTERESOVANOST STUDENATA ZA OBRADU KNJIŽEVNOG TEKSTA
U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA

STUDENTS' INTEREST IN READING LITERARY TEXTS IN ITALIAN
LANGUAGE TEACHING 183

Антонина В. Костић

ФОНЕТСКЕ ГРЕШКЕ И ХИПЕРКОРЕКЦИЈА ЛИЧНИХ ИМЕНА И
ТОПОНИМА У МОДЕРНОМ ГРЧКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

PHONETIC ERRORS AND HYPERCORRECTION OF PERSONAL NAMES
AND TOPONYMS IN MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE 207

Маја Г. Баћић Ћосић

ГЕНИТИВ У НАСТАВИ САВРЕМЕНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

GENITIVE CASE IN TEACHING MODERN GREEK AS A FOREIGN

LANGUAGE 233

Jasna D. Bićanić

NORMATIVNO (NE)TOČNI OBLIK – POLAZIŠTE I ISHODIŠTE
ISTRAŽIVANJA UČINKOVITOSTI POVRATNE INFORMACIJE

NORM-(NON)DEVIANT FORM – THE STARTING POINT AND END POINT
OF FEEDBACK EFFECTIVENESS RESEARCH 251

ПРИКАЗИ

Jelena R. Perišić

КАКО УЧИТИ ЈЕЗИК НА ГРЕШКАМА – ПРИЛОГ САВРЕМЕНОЈ МЕТОДИЦИ
SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA 277

УПУТСТВА ЗА ПРИПРЕМУ РУКОПИСА289

*НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ*

Александар М. Новаковић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за србистику
aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

Оригинални научни рад
УДК: 811.163.41'243:378(497.11)
DOI: 10.19090/MV.2022.13.13-39

АНАЛИЗА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА *СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК* НА ФИЛОЛОШКИМ И ФИЛОЗОФСКИМ ФАКУЛТЕТИМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

АПСТРАКТ: Предмет овога рада је анализа актуелних студијских програма за изучавање *српског као страног језика* на државним филолошким и филозофским факултетима у Републици Србији са циљем стварања јасније слике о снагама и/или слабостима које их одликују. У раду је коришћена метода теоријске анализе са техником анализе садржаја, компаративна и дескриптивна метода, захваљујући којима смо спровели детаљна квалитативна истраживања акредитационог материјала доступног на званичним веб-сајтовима Филозофског факултета у Новом Саду, Филолошког факултета у Београду, Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу и Филозофског факултета у Нишу. Анализа постојећих студијских програма нам је показала да међу њима има сличности, али и одређених разлика које су условљене политиком сваког појединачног факултета.

Кључне речи: српски као страни језик, студијски програми, будући наставници, компетенције.

SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDY PROGRAMS AT THE FACULTIES OF PHILOSOPHY AND PHILOLOGY IN THE REPUBLIC OF SERBIA

ABSTRACT: The subject of this paper is the analysis of current study programs of *Serbian as a foreign language* at the state faculties of philology and philosophy in the Republic of Serbia to create a clearer picture of the strengths and weaknesses that characterize them. We combined a theoretical analysis with the content analysis technique, comparative and descriptive methods. We conducted a detailed qualitative research of accreditation material available on the official websites of the Faculty of Philosophy in Novi Sad, Faculty of Philology in Belgrade, Faculty of Philology and Arts in Kragujevac and Faculty of Philosophy in Niš. We found similarities between them and some differences caused by the policies of individual faculties.

Key words: Serbian as a foreign language, study programs, future teachers, competencies.

1. УВОД

Друштвено-политичке прилике у другој половини XX века утицале су на појаву и развој потреба реализације наставе српског као страног језика. С обзиром на чињеницу да је све већи број ученика који долазе из иностранства¹, требало је обезбедити адекватне наставне материјале и остале основне услове за учење српског језика. Нажалост, више година је приступ проучавању ове врсте наставе био стихијски и неорганизован. „Предавачи који су се бавили наставом српског као страног језика развијали су, свако за себе, свој метод рада, учили се на грешкама и 'тајно' се ослањали на уџбенике страних језика црпећи идеје, моделе и приступе језичкој материји” (Крајишник 2016: 9), а није била реткост да „професори страних језика [...] предају српскохрватски језик када се за то укаже потреба” (Вучковић 1984: 9). Из тог разлога Ранко Бугарски (1984: 17) већ на првом округлом столу, који је био посвећен настави српског језика као страног, поставља (између осталих) и питање: *Ко би требало да предаје српски као страни језик?* Никола Кремзер (1984: 31) је запазио да код нас постоји заблуда да је „наставник српскохрватског као матерњег најкомпетентнији за наставу српскохрватског као страног”, састављајући редослед наставника за наставу српског као страног у нашим условима, без обзира што су и њима понекад недостајала неопходна знања из педагогије, дидактике, психологије и методике наставе страних језика: 1) наставници којима је матерњи језик исти као и слушаоцима, а студирали су српскохрватски код нас; 2) наставници којима је матерњи језик српскохрватски, а студирали су језик који је слушаоцима матерњи; 3) наставници којима је матерњи језик српскохрватски, а студирали су неки од светских језика који може послужити као метајезик у комуникацији са слушаоцима; 4) наставници који су студирали српскохрватски као матерњи, а владају и неким страним језиком познатим слушаоцима (метајезик).² Приметно је да Никола Кремзер није поменуо наставника који поседује ускостручне компетенције за организовање и

¹ Зора Вукадиновић (1984: 61) бележи да се као ученици појављују страни студенти, пословни људи, домаћице, новинари и дипломате, а није била ни реткост да се српски као страни изучавао и у војним школама при Југословенској народној армији (Ђерић 1984: 68).

² За више информација о историјском развоју методике наставе српског као страног језика погледати библиографије радова које су сачиниле Весна Крајишник (1992) и Милка Николић (2020).

реализацију наставе српског као страног језика. Настојећи да адекватно одговоре на уочени пропуст у оквиру србистичких наука – едукацију будућих наставника српског као страног језика, високошколске институције акредитовале су посебне мастерске студије српског као страног језика.³ Најпре је то учинио 2013. године Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу (*Српски језик и књижевност: српски као страни језик*), а затим 2014. године (*Српска филологија: Српски као страни језик*) и 2021. године (*Језик, књижевност и култура – модул Српски као нематерњи и страни језик и књижевност*) Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, односно 2015. године Филолошки факултет у Београду (*Српски језик као страни*). Осим поменутих, Филозофски факултет у Новом Саду акредитовао је и модул *Српски као нематерњи и страни језик и књижевност* на нивоу основних академских студија. Како нас питања (ре)акредитације обавезују да свакодневно промишљамо о могућностима унапређења студијских програма, предмет овога рада је анализа актуелних програма *српски као страни језик* на државним факултетима у Републици Србији. Циљ је стварање јасније слике о снагама и/или слабостима наведених студијских програма. У складу са тим издвојили смо следеће истраживачке задатке: 1) анализирати студијске програме за српски као страни на високошколским установама у Републици Србији; 2) упоредити основне карактеристике, структуру и садржаје поменутих студијских програма и 3) изнети препоруке за унапређење њиховог квалитета и/или савете за потенцијалну акредитацију нових студијских програма. У раду смо користили методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, компаративну и дескриптивну методу, захваљујући којима смо спровели детаљна квалитативна истраживања ради увиђања снага и слабости четири мастерска и једног програма основних академских студија српског као страног језика. За потребе истраживања користили смо акредитациони материјал доступан на званичним веб-сајтовима Филозофског факултета у Новом Саду, Филолошког факултета у Београду, Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу и Филозофског факултета у Нишу. Користили смо уверења о акредитацији студијског

³ Од наставника се очекује да буде врстан познавалац науке о (српском) језику, са једне стране, односно да има одговарајуће методичке компетенције (да буде „стручан предавач”), са друге стране, јер „не може сваки говорник српскога језика да буде и одговарајући наставник” (Велимирац 2016: 28).

програма, распореде предмета по семестрима, књиге предмета и распореде часова. Истраживање смо спровели током јануара 2022. године.

2. АНАЛИЗА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК

Прегледом и анализом студијске документације на филолошким и филозофским факултетима на територији Републике Србије утврдили смо да су програми намењени образовању и едукацији кадрова за наставу српског као страног језика акредитовани на четири високошколске установе. На Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, Филолошком факултету Универзитета у Београду и Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу успостављени су мастер програми посвећени настави српског као страног језика, док је на Филозофском факултету Универзитета у Нишу акредитован само један предмет у оквиру студија националне филологије. Уз то, Филозофски факултет у Новом Саду акредитовао је студијски програм основних академских студија – *Језик, књижевност и култура* са дванаест модула, међу којима и модул под називом *Српски као нематерњи и страни језик и књижевност*.

2.1. Мастерски програм *Српски као страни језик на Филозофском факултету у Новом Саду*

На Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду је одлуком⁴ Комисије за акредитацију и проверу квалитета 26. септембра 2014. године акредитован програм мастерских студија *Српска филологија: Српски као страни језик* у оквиру друштвено-хуманистичких наука. Основни циљ ових мастерских студија јесте образовање и оспособљавање стручњака за организовање и реализацију наставе српског као страног језика. Према акредитационом материјалу и конкурсима за упис на мастерске студије, наведени студијски програм уписује укупно двадесет кандидата, од чега троје у својству студената који се финансирају из буџета и седамнаесторо са статусом самофинансирајућих студената. Програм могу уписати сви кандидати који имају завршене основне академске студије из области српског језика и књижевности, српског језика и лингвистике, српске филологије у контакту са мађарском/словачком филологијом и сродних филолошких

⁴ Број одлуке: 612-00-01024/2014-04.

области, па чак и они који су завршили еквивалентне академске студије у иностранству⁵.

Реч је о мастерским студијама након чијег завршетка кандидат стиче укупно 60 ЕСП бодова. Стицање звања мастер филолог (за српски као страни језик) подразумева полагање седам предмета (укључујући истраживачки рад и писање завршног рада). Настава се организује током јесењег семестра, док се у пролећном семестру студенти усмеравају ка реализацији студентског истраживачког рада и писању завршног (мастерског) рада (који, према акредитационом материјалу, имају статус обавезних предмета). Осим поменутих предмета *Студијско-истраживачки рад* и *Завршни рад*, још два предмета имају статус обавезних – *Контактна и контрастивна лингвистика* и *Методичке апликације у настави српског језика као страног*. На овом студијском програму укупно је једанаест изборних предмета распоређених у три изборна блока из којих студент бира по један предмет. У првом изборном блоку укупно је четири предмета: *Глагол – значење – аргумент*, *Преглед савремене српске књижевности*, *Функционална граматика српског као страног језика* и *Нове технологије у настави страног језика – учење на даљину*. Други изборни блок такође обухвата четири предмета: *Друштвена и културна историја Срба у XX веку*, *Биографска истраживања историје Срба у XX веку*, *Археологија идентитета*, *Економска историја Југославије*. У трећем изборном блоку је укупно три предмета: *Системи и стандарди вредновања језичких компетенција*, *Савремена методологија и употреба техничких средстава у настави српског као страног језика* и *Теорија уметности код Срба: 1848–1914*. На основу прегледа обавезних и изборних предмета може се уочити логична и функционална расподела предмета према статусу и према изборним блоковима. Са једне стране, функција обавезних предмета (укључујући истраживачки и завршни рад студената) јесте стицање базичних знања о месту и функцији контактне и контрастивне лингвистике у настави српског као страног језика, с обзиром на то да нам је добро познато да се страни језик не може учити без постојања међујезичког утицаја, односно утицаја матерњег језика ученика на страни. Са друге стране, изборни предмети су груписани на тај начин да студенту, будућем професору српског као страног језика, пруже довољно потребних и функционалних знања из

⁵ У овом случају је потребно доставити Факултету потврду о познавању српског језика на нивоу Ц2 (према Заједничком европском референтном оквиру за познавање језика).

области српског језика, савремене књижевности, културе и методике наставе српског као страног језика.⁶

Бављење наставом српског као страног подразумева поседовање основних знања о теорији језика у контакту, појмовно-терминолошким одредницама и практичним решењима из области контрастивне лингвистике. Обавезни предмет под називом *Контактна и контрастивна лингвистика* представља базу свима онима који би желели да се озбиљније баве овом врстом наставе, те се, након одслушаног курса, од студента очекује да поседује теоријска, методолошка и практична знања из контрастивне лингвистике. Знања која обухватају њен историјски развитак, теорију језика у контакту и њене творце, као и основне појмове – директни и индиректни контакти, језичко посуђивање, процес адаптације, интерференција, билингвизам, диглосија, језичке универзалије, контрастивна проучавања језика, области контрастивне лингвистике (контрастивна анализа, развој теорије превођења и анализа грешака), као и њене практичне аспекте. Уз овај обавезни предмет, потпуно природно стоји и предмет *Методичке апликације у настави српског као страног језика*. Реч је о предмету на коме би студенти требало да се упознају са основним теоријским поставкама методике наставе страног језика. Остала два обавезна предмета (*Студијски истраживачки рад у функцији израде дипломског (мастер) рада* и *Завршни рад*) требало би да студента оспособе да истражује у области српског језика и лингвистике, као и да самостално приступи изради мастерског рада.

Рад у настави српског као страног језика и држање часова странцима подразумева поседовање квалитетних знања из области српске лингвистике. У литератури се често наводи да савладавање синтаксичких питања представља најтежи задатак странцима који уче српски језик. Зато се од наставника очекује да добро влада терминологијом из ове области, због чега студенти на анализираном студијском програму изучавају следеће предмете у првом изборном блоку: *Глагол – значење – аргумент*, *Преглед савремене српске књижевности*, *Функционална граматика српског као страног језика* и

⁶ Креатори и реализатори наведених предмета јесу еминентни професори Филозофског факултета у Новом Саду, који су својим радом дали допринос утемељењу и развоју методике наставе српског као страног језика кроз писање научних радова, монографија, уџбеника и кроз организацију семинара и летњих школа: Јасмина Дражић, Биљана Бабић, Миливој Алановић, Јелена Редли, Душанка Звекић-Душановић, Радмила Бодрич и Јелена Ајџановић.

Нове технологије у настави страног језика – учење на даљину. Други изборни блок је у целости посвећен стицању и проширивању знања из области друштвено-хуманистичких наука – српске историје, материјалне и духовне културе и социологије: *Друштвена и културна историја Срба у XX веку, Економска историја Југославије, Биографска истраживања Срба у XX веку и Археологија идентитета.* Два од три изборна предмета у трећем изборном блоку припадају групи методичких предмета – *Системи и стандарди вредновања језичких компетенција и Савремена методологија и употреба техничких средстава у настави српског као страног језика,* док је трећи (по реду) посвећен изучавању уметности – *Теорија уметности код Срба: 1848–1914.* Предметом *Системи и стандарди вредновања језичких компетенција* исказано је настојање да се студенти упознају са теоријским и практичним поставкама тестирања језичког знања: врстама тестова у настави страних језика, циљевима тестирања, особинама тестова, техникама тестирања знања, језичких вештина и језичких елемената, фазама у процесу тестирања, као и са европским стандардима у области тестирања знања страних језика. Веома близак предмету из првопоменутог изборног блока, а који се односи на примену савремених информационо-комуникационих технологија, јесте и предмет *Савремена методологија и употреба техничких средстава у настави српског као страног језика.* Циљ предмета је развијање свести о томе како технологија може помоћи учењу и подучавању кроз примену стратегија и посебних алата за њену интеграцију у наставне планове и програме. Трећи предмет у оквиру поменутог изборног блока, чини се, нема много везе са наставом српског као страног језика – *Теорија уметности код Срба: 1848–1914.* Реч је о предмету чији је избор условљен положеним предметом *Преглед поетика* на основним академским студијама, а који као свој циљ има настојање да студент овлада појмовима и поступцима анализе теорије уметничког стварања на грађи из националне књижевне и ликовне традиције од романтизма до авангарде.⁷

⁷ За више информација о појединачним предметима погледати званичну веб-презентацију Филозофског факултета у Новом Саду: <http://skr.rs/zMkB>.

2.2. Програм основних академских студија Језик, књижевност и култура (модул Српски као нематерњи и страни језик и књижевност) на Филозофском факултету у Новом Саду

Филозофски факултет у Новом Саду је, у настојању да прошири значај и утицај методике наставе српског као страног језика, акредитовао модул *Српски као нематерњи и страни језик и књижевност* у оквиру студијског програма основних академских студија *Језик, књижевност и култура*. Одлуком Националног тела за акредитацију и обезбеђење квалитета у високом образовању од 8. априла 2021. године овај модул је добио дозволу за реализацију уз још једанаест модула. Специфичност овог програма је да, уз општа знања о српском језику и књижевности, студентима пружа знања из области методике наставе српског као страног и нематерњег језика, по чему свршени студенти, дипломирани филолози, стичу вештине неопходне за рад са странцима.

На основу прегледа структуре студијског програма и датог модула, можемо утврдити да постоји више предмета који су директно везани за методiku наставе српског као страног језика и њој сродне дисциплине (*анализу грешака, културологију, контактну лингвистику* и сл.). Реч је о предметима који имају статус обавезних и који се почињу изучавати након усвајања основних знања о српском језику на фонетско-фонолошком и морфосинтаксичком нивоу – током треће и четврте године студија: *Анализа грешака: морфолошки ниво, Прегледна граматика српског језика као страног, Анализа грешака: синтаксичко-семантички ниво* (трећа година), *Теорија језика у контакту* (четврта година), односно о предметима са статусом изборних: *Енглеско-српски језички контакти, Наука о превођењу, Методика наставе српског као нематерњег и страног језика, Српски језик у контакту са мађарским и Српски језик у контакту са словачким*⁸. Поред предмета који су у директној вези са методиком наставе српског као страног језика, можемо издвојити и предмете који припадају дисциплинама са којима је она у директном контакту.⁹ Најпре бисмо издвојили предмете *педагошке*

⁸ Постојање наведених предмета у студијском програму условљено је социодемографским приликама у овом делу Републике Србије.

⁹ У овом попису изоставили смо предмете педагошко-психолошко-методичког усмерења, који су предвиђени као обавезни *Законом о основама система образовања*

оријентације: Дидактика (обавезни предмет), Информатичка писменост 1, Бесплатни софтверски алати 1, Мотивација за учење, Увод у дигиталну хуманистику, Социологија образовања (изборни блок *Опште образовање и вештине 1*); Информатичка писменост 2, Бесплатни софтверски алати 2, Примена нових технологија у настави (изборни блок *Опште образовање и вештине 2*); Интерактивна педагогија, односно предмете социокултуролошке оријентације: Језик и култура, Румунска култура, Савремени демографски процеси, Популарна култура и животни стилови, Социологија образовања (изборни блок *Опште образовање и вештине 1*); Слика традиције и традиционалне представе у српској књижевности, Историја српске културе (изборни блок 2); Традиционална култура Срба (изборни блок 6); Историја мађарске културе, Културна историја Словака у Војводини (изборни блок 8) и Семиотика културе (изборни блок 9).¹⁰

На основу прегледа акредитационог материјала закључујемо да је Филозофски факултет у Новом Саду отишао корак даље у односу на све филолошке факултете у Републици Србији, јер је начинио пионирски корак у успостављању програма посвећеног изучавању методике наставе српског као нематерњег и страног језика на базичном нивоу студија. Нашавши праву меру између општих (и неопходних србистичких предмета) и предмета усмерених ка методици наставе српског као страног и нематерњег језика, омогућио је изградњу квалитетних и темељних знања о настави српског као нематерњег и страног језика, које студенти на каснијем (мастерском) нивоу студија могу додатно освежити и унапредити.

2.3. Мастерски програм Језик, књижевност и култура (модул Српски као нематерњи и страни језик и књижевност) на Филозофском факултету у Новом Саду¹¹

Филозофски факултет у Новом Саду је, настојећи да учврсти и додатно ојача своју школу методике наставе српског као страног и

и васпитања, као и многобројне стране језике обухваћене студијским програмом (мађарски, немачки, руски, шпански, француски, италијански, енглески, румунски, словачки и русински језик).

¹⁰ За више информација о појединачним предметима погледати званичну веб-презентацију Филозофског факултета у Новом Саду: <http://skr.rs/zMkJ>.

¹¹ За више информација о студијском програму погледати званичну веб-презентацију Филозофског факултета у Новом Саду: <http://skr.rs/zMyu>.

нематерњег језика, акредитовао програм *Српски као нематерњи и страни језик и књижевност* у оквиру мастерских академских студија под називом *Језик, књижевност и култура*. Национално тело за акредитацију и обезбеђење квалитета у високом образовању издало је уверење о прихватању овог програма 15. априла 2021. године. Циљ студијског програма јесте формирање и развијање компетенција наставника за организовање и реализацију наставе српског као страног језика. Програм је намењен свим заинтересованим кандидатима који имају завршене одговарајуће студије језика (и књижевности), укључујући и стране филологије.

Настава на студијском програму се реализује током једне академске године, при чему је пажња усмерена ка истовременом развоју теоријских знања и практичних вештина студената, будућих предавача српског као нематерњег и страног језика. Програмом је предвиђено изучавање предмета чијим се савладавањем директно стичу и проширују знања о настави српског као нематерњег и страног језика, при чему се кандидатима оставља избор оних који би били у сагласју са знањима стеченим на претходном нивоу студија (било да је реч о србистици или страним филологијама). Током јесењег семестра студент је у обавези да одслуша и положи седам испита, односно пет током пролећног семестра. Доминантно место у студијском програму заузима изучавање методике наставе језика и књижевности, у оквиру које постоји могућност избора једног од чак тринаест методичких предмета. Притом, предмети *Методика наставе: методичке апликације српског језика као нематерњег и страног*, *Методички системи* и *Настава и тестирање лексике* директно су усмерени ка усавршавању знања из области наставе (српског као) страног и (нематерњег) језика. Остали предмети у оквиру овог методичког блока представљају наставак изучавања методике наставе страних језика (француског, румунског, немачког, словачког, енглеског и сл.). Четири изборна блока у току јесењег семестра садрже већи број предмета, чија је функција усавршавање компетенција будућих предавача српског као страног језика, али и стицање неопходних знања из области социolingвистике и лингвокултурологије¹²: *Усвајање другог језика: фактори, контексти, садржаји, Савремене тенденције мађарских мањинских књижевности* (изборни блок 1), *Словачко-српска контрастивна проучавања језика, Филозофија културе* (изборни блок 2),

¹² Студенти су у обавези да изаберу један од више понуђених предмета у оквиру сваког изборног блока.

Лингвокултурологија, Српско-мађарска контрастивна језичка проучавања (изборни блок 3) и *Говорне компетенције у настави српског као нематерњег и страног* (изборни блок 4). Осим наведених изборних предмета, два су са статусом обавезних предмета и усмерена су ка стицању теоријско-методолошких знања неопходних за писање научног рада (*Техника и методологија филолошких и лингвистичких истраживања*), односно практичну реализацију наставе (*Стручна пракса*).

Током пролећног семестра у понуди су предмети захваљујући чијем изучавању би студенти требало да развију вештине писања научних и академских радова: *Студијски истраживачки рад* и израда мастер рада – *Мастер рад*. Ипак, у погледу стицања додатних знања из области методике наставе српског као нематерњег и страног језика, два предмета заузимају истакнуто место. Обавезни предмет *Контактна и контрастивна лингвистика* омогућава проширивање знања о питањима интерференције страног и матерњег језика ученика, док предмет *Школска пракса – хоститовање* обезбеђује развијање практичних вештина кроз примену стечених знања у конкретним наставним ситуацијама. Од предмета из петог изборног блока могли бисмо издвојили предмет *Колокације у теорији и пракси*, јер подразумева изучавање лингвистичких садржаја који представљају саставни (и рекли бисмо, обавезни) део наставе српског као страног и нематерњег језика.

2.4. Мастерски програм Српски језик као страни на Филолошком факултету у Београду

Непосредно након Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду и Филолошки факултет Универзитета у Београду покренуо је мастерске студије српског као страног језика. Комисија за акредитацију и проверу квалитета издала је 8. маја 2015. године уверење¹³ о акредитацији студијског програма *Српски језик као страни*. Циљ овог студијског програма је да студент стекне знања о језичким и културним специфичностима српског језика, као и да унапреди методичка знања о извођењу наставе српског језика страним студентима и да их пренесе будућим предавачима и лекторима српског као страног језика. Овај студијски програм могу уписати сви кандидати који су завршили одговарајуће основне академске студије српског

¹³ Уверење број: 612-00-01155/2013-04.

језика и књижевности. Током једне академске године студије српског језика као страног може се уписати сто студената, при чему се двадесет и један финансира из буџета, а остали имају статус самофинансирајућих студената.

Настава на студијском програму се реализује током јесењег семестра, док је пролећни семестар посвећен изради студијског истраживачког и завршног рада. Акредитациони материјал обухвата укупно десет предмета. Међутим, од свих понуђених предмета шест има статус обавезних: *Методика наставе српског као страног језика*, *Примењена граматика*, *Говорна компетенција у српском језику као страном* и *Техника академског писања* (јесењи семестар), односно *Студијски истраживачки рад* и *Завршни рад* (пролећни семестар). На програму постоји један изборни блок са четири предмета, од којих студент бира само један – *Лингвокултурологија*, *Лексикологија српског језика*, *Културна историја Срба и однос према другим културама* и *Национално у књижевности*. Већ на основу првог прегледа можемо закључити да је реч о компактном студијском програму који студенту пружа неопходна знања из области методике наставе српског као страног језика, српске лингвистике, књижевности и културе, те технике научног рада (у склопу припреме за даљи самостални истраживачки рад).¹⁴

Садржаји обавезних предмета у јесењем семестру обезбеђују стицање знања из области примењене лингвистике, која будући наставник српског као страног језика може применити на својим часовима. Предмет *Методика наставе српског као страног језика* заузима централно место у студијском програму, обезбеђујући студенту овладавање методичким компетенцијама неопходним у процесу реализације наставе српског као страног језика и њене диференцијације у односу на методику наставе српског као матерњег. Веома близак овом предмету јесте и предмет *Примењена граматика*, који је усмерен ка стицању компетенција да се постојећа знања из граматике српског језика примене у подучавању страних студената. Важно место међу обавезним предметима на студијском програму заузима и предмет *Говорна компетенција у српском језику као страном*, током кога се студенти упознају са специфичностима говорне компетенције на различитим нивоима владања српским језиком као страним и интерферентним карактеристикама говора

¹⁴ Наставу на студијском програму реализују универзитетски професори и сарадници са вишегодишњим искуством у области методике наставе српског као страног језика: Весна Крајишник, Небојша Маринковић, Весна Ломпар, Рајна Драгићевић, Мило Ломпар, Весна Николић, Никица Стрижак и Биљана Николић.

странаца. Осим ускостручних предмета из области примењене лингвистике, постоје три обавезна предмета усмерена ка стицању знања и умећа у оквиру академског писања као посебног дискурса – *Техника академског писања* (јесењи семестар), односно *Студијски истраживачки рад* и *Завршни рад* (пролећни семестар). Изборни блок обухвата четири предмета, од којих је један уско везан за област националне филологије – *Лексикологија српског језика*, док су остали из области лингвокултурологије, историје и књижевности – *Лингвокултурологија*, *Културна историја Срба и однос према другим културама* и *Национално у књижевности*.¹⁵

2.5. Мастерски програм Српски језик и књижевност: српски као страни језик на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу¹⁶

Без обзира на чињеницу да је Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу последњи отворио Центар за српски као страни језик, први је међу факултетима акредитовао одговарајуће мастерске студије за српски као страни језик. Комисија за акредитацију и проверу квалитета је током 2013. године издала уверење о прихватању програма на нивоу мастерских студија под називом *Српски језик и књижевност (српски као страни језик)*. Нажалост, према тренутно доступним подацима на званичном веб-сајту факултета, овај студијски програм није реакредитован (што представља велики губитак за развој наставе српског као страног језика и њој блиске методике). Раније акредитовани програм био је намењен развоју, продубљивању и јаснијем профилисању стручних потенцијала и научно-методолошких знања неопходних за рад у просвети, научним институтима и у другим друштвеним и културним установама. У (сад већ неважећем) акредитационом материјалу постојао је само један исход учења који се односио на наставу српског као страног језика – „обавља послове лектора/вишег лектора за српски на факултетима у иностранству”, док су се сви остали односили на традиционалне студије српског језика и књижевности – наставник у основним и средњим школама, сарадник на високошколској институцији, послови лектора и коректора текстова на српском језику, рад у

¹⁵ За више информација о појединачним предметима погледати званичну веб-презентацију Филолошког факултета Универзитета у Београду: <http://skr.rs/zMko>.

¹⁶ Имајући у виду да програм више није актуелан, анализу овог програма смо спровели након сагледавања карактеристика касније акредитованих студијских програма за српски као страни језик.

издаваштву, итд. Програм је могло да упише тридесеторо заинтересованих студената, који су у датом тренутку имали завршене четворогодишње студије из области српског језика и књижевности са просечном оценом изнад осам, односно еквивалентно (славистичко, србистичко) основно академско образовање у иностранству.

Настава се на студијском програму реализовала током два семестра. Акредитацијом је утврђено да студијски програм садржи укупно шеснаест предмета, од којих су четири обавезна – *Лекторске вежбе из српског језика 1*, *Лекторске вежбе из српског језика 2*, *Европски оквири српске културе, књижевности, језика и Завршни рад*. Сви остали предмети имали су статус изборних и студенти су били у прилици да самостално бирају и формирају свој професионални профил – *Савремена проучавања српског језика, Социолингвистички аспекти српског језика, Српски језик у породици европских језика, Вукова реформа и савремени српски језик, Транслатологија, Савремена проучавања српске књижевности, Српска књижевна критика, Канон српске књижевности, Интеркултурни идентитет српске књижевности, Упоредна истраживања српске књижевности* (први изборни блок); *Примењена истраживања у српском језику – Израда завршног рада, Примењена истраживања у српској књижевности – Израда завршног рада* (други изборни блок). Као што се може приметити, израда завршног рада и у овом студијском програму је имала статус обавезног предмета, као што је то био случај са претходна два анализирана програма, при чему је разлика у студентском истраживачком раду који је имао статус изборног.¹⁷

Централно место у структури студијског програма припадало је обавезним предметима: *Лекторске вежбе из српског језика 1* и *Лекторске вежбе из српског језика 2*, који су били посвећени проширивању знања о основним категоријама српског језика на различитим нивоима његове анализе, са циљем стицања компетенција за примену најразличитијих метода у преношењу сазнања о најтежим садржајима српског језика странцима (фонолошких, прозодијских, граматичких и стилистичких). Предмет *Европски оквири српске културе, књижевности, језика* упознавао је студенте са утицајем модерних идеологија на развој српске културе, која представља

¹⁷ Наставу на студијском програму су реализовали професори са вишегодишњим искуством рада на универзитету: Милош Ковачевић, Радивоје Младеновић, Тијана Ашић, Драган Бошковић, Славица Гароња-Радованац, Анђелка Пејовић, Маја Анђелковић, Сања Ђуровић и Томислав Павловић.

неодвојиви елемент наставе српског као страног језика. Сви предмети првог изборног блока били су посвећени проширивању знања о српском језику и књижевности, при чему је врло мало садржаја који су директно повезани са наставом српског као страног језика: *Савремена проучавања српског језика*, *Социolingвистички аспекти српског језика*, *Вукова реформа и савремени српски језик*, *Српски језик у породици европских језика*¹⁸, *Транслатологија*, *Савремена проучавања српске књижевности*, *Српска књижевна критика*, *Канон српске књижевности*, *Интеркултурни идентитет српске књижевности* и *Упоредна истраживања српске књижевности*.

2.6. Ка мастерском програму Српски као страни језик на Филозофском факултету у Нишу

За разлику од претходно анализираних студијских програма у Новом Саду, Београду и Крагујевцу, Филозофски факултет у Нишу нема акредитоване мастерске студије српског као страног језика, што је условљено организационим и образовно-политичким питањима. Но, први пут је у оквиру студија србистике (уверењем¹⁹ Националног тела за акредитацију и обезбеђење квалитета у високом образовању од 12. октобра 2022. године) акредитован предмет *Методика наставе српског језика као страног*, што представља само први корак ка успостављању нових мастерских студија српског као страног језика. Реч је о изборном предмету, чија се настава реализује током јесењег семестра, и то паралелно са наставом обавезног методичког предмета под називом *Лингвометодика*. Циљ предмета јесте упознавање студената са основним појмовима из области методике наставе српског као страног језика, њено утемељење и стицање компетенција неопходних за самосталну реализацију наставе са странцима. Садржај предмета укључује теоријску и практичну наставу, при чему је теоријска настава посвећена упознавању са најважнијим теоријско-методолошким питањима ове научне дисциплине: теоријама учења страног језика, историјским развикојем, појмом, предметом и задацима методике наставе српског као страног језика, њеним основним карактеристикама, програмским

¹⁸ Као изузетно важни садржаји за наставу српског као страног језика појављују они који се односе на питања конфронтативне (генетске и типолошке) анализе српског језика и питања контрастивне анализе српског у породици словенских и несловенских језика.

¹⁹ Уверење број: 612-00-00621/5/2020-03.

садржајима, местом и улогом ученика и наставника, евалуацијом постојећих уџбеника, функцијом тестова и најчешћих језичких грешака. Практична настава се темељи на увежбавању програмских садржаја у конкретним наставним ситуацијама, каква су израда практичних припрема за часове, осмишљавање наставних материјала и њихова примена на часовима у Центру за српски језик као страни и нематерњи. Препоручену литературу за овај предмет чини неколико библиографских јединица: *Методика наставе српског као завичајног* Марине Јањић, *Настава страног језика на филолошким студијама (теорија и пракса)* и *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици* Ксеније Кончаревић, одбрањена докторска дисертација *Полифункционалност уџбеничког комплекта за учење српског језика као страног* Александра Новаковића и четири зборника *Српски као страни језик у теорији и пракси*, за које је Весна Крајишник (2016) истакла да представљају „својеврсне уџбенике” из методике наставе српског као страног језика.

Оно по чему се приступ развоју методике наставе српског као страног, уз све наведено, издваја јесте свакако акредитација предмета *Методика наставе српског као завичајног* на нивоу основних академских студија. Добро нам је познато да је ова врста методике поддисциплина методике наставе српског као страног језика, па је акредитација овог предмета свакако пионирски корак ка покретању комплетних мастерских студија. Реч је о предмету чија се настава реализује у пролећном семестру треће године, и то непосредно након одслушаних обавезних методичких предмета: *Увод у методiku наставе српског језика* и *Увод у методiku наставе књижевности*. Студенти су, стицањем основних методичких знања, стекли услов да прате наставу на овом курсу, која укључује теоријске и практичне садржаје. Теоријска настава подразумева упознавање са предметом наставе српског језика као завичајног, темељним методолошким питањима ове врсте наставе, завичајном педагогијом, организацијом наставе српског као завичајног, комуникативном методом, језичким вештинама, структуром часа, уџбеницима, структуром букварске наставе и поступцима обраде слова. Практична настава усмерена је ка примени стечених знања путем симулације и/или држања часова ученицима из дијаспоре помоћу Скајпа (*Skype*). Литература обухвата три библиографске јединице: монографију *Методика наставе српског као завичајног* и научни рад „Темељна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори” Марине

Јањић, као и уџбеник *Методика наставе почетног читања и писања* Вука Милатовића.

3. ДИСКУСИЈА

Анализа наставних програма и званичних веб-сајтова филолошких факултета у Републици Србији нам је показала да су тренутно акредитована три мастерска програма *српски као страни језик* – два на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду и један на Филолошком факултету Универзитета у Београду, односно један модул у оквиру основних академских студија на Филозофском факултету у Новом Саду, чиме је ова институција јасно исказала настојање да учврсти и унапреди своју школу методике наставе српског као страног (и нематерњег) језика. Иако је Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу први имао акредитоване студије српског као страног језика, студијски програм није успео да се одржи и реакредитује, што представља озбиљан губитак у настојању да се ова врста наставе унапреди. Осим поменутих, једино на Филозофском факултету Универзитета у Нишу постоји нада да ће се ова врста студија успоставити у блиској будућности, с обзиром на чињеницу да у оквиру мастерских академских студија Србистике постоји предмет *Методика наставе српског језика као страног*, односно предмет *Методика наставе српског као завичајног* на нивоу основних академских студија.

Изазови акредитовања, одржавања и реализације студија српског као страног језика представљају питање од изузетне важности за факултете у условима образовања и едукације у XXI веку. Реч је о комплексним студијским програмима мастерских студија, које треба осмислити и организовати у складу са расположивим и, уједно, ограниченим временом, и то кроз мањи број предмета (који је одређен правилницима о акредитацији). Иако је поређењем са мастерским студијама србистике (језичког или књижевног усмерења) број студената који се одлучују за студије српског као страног језика мањи, интересовање (у оквирима ове области) расте из године у годину, зато што студије српског као страног језика представљају дисциплину од посебног друштвеног значаја. Како је приликом осмишљавања студијских програма потребно узети у обзир све наведене карактеристике и дисциплине, природно долази до појаве различитих приступа у њиховој организацији и структурирању. Зато су уписне квоте ограничене и условљене реалним потребама и интересовањем студената у датом тренутку, јер историјски развитак наставе српског као страног језика

нам показује да спољнополитичка и економска моћ државе предодређује њен развитак – што више странаца има интереса да живи и послује у Републици Србији, утолико ће и интересовање за наставом српског као страног расти. Но, оно што представља немоћ ових студијских програма свакако јесте мали број буџетских места, што је главни узрок због кога се свршени студенти србистике радије одлучују за друге мастерске студијске програме, какви су српски језик, српски језик и књижевности, књижевност и српски језик и др. Ипак, Филозофски факултет у Новом Саду направио је одличан потез акредитацијом модула *Српски као нематерњи и страни језик и књижевност*, на коме је предвиђен и већи број буџетских места и захваљујући коме је тренутно „недодирљив”, с обзиром на чињеницу да сличних програма основних академских студија нема на осталим филозофским факултетима у земљи.

Структура анализираних мастерских студијских програма нам показује да су сви усаглашени са препорукама надлежних акредитационих државних комисија, при чему се настава (махом) реализује током јесењег семестра, са изузетком новоакредитованог студијског програма на Филозофском факултету у Новом Саду (на коме се настава реализује и током пролећног семестра).

Филозофски факултет у Новом Саду (2014)	Филозофски факултет у Новом Саду (2021)	Филолошки факултет у Београду	Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу
Јесењи семестар			
Обавезни предмет 1	Обавезни предмет 1	Обавезни предмет 1	Обавезни предмет 1
Обавезни предмет 2	Обавезни предмет 2	Обавезни предмет 2	Обавезни предмет 2
Изборни предмети (студент бира три од укупно дванаест понуђених у три изборна блока)	Обавезни предмет 3	Обавезни предмет 3	Изборни предмети (студент бира четири од десет понуђених)
	Изборни блок 1 (студент бира 1 од 2)	Обавезни предмет 4	
	Изборни блок 2 (студент бира 1 од 4)	Изборни предмет (студент бира један од четири понуђена)	
	Изборни блок 3 (студент бира 1 од 4)		
	Изборни блок 4 (студент бира 1 од 2)		
Пролећни семестар			
Студијско-истраживачки рад	Мастерски рад	Студијски истраживачки рад	Обавезни предмет
Завршни рад	Студијски	Завршни рад	Изборни предмет

	истраживачки рад		(студент бира један од два понуђена)
	Школска пракса – хоспитовање		Примењена истраживања у српском језику/књижевности – израда завршног рада
	Обавезни предмет 1		Завршни рад
	Изборни блок 5 (студент бира 1 од 5)		

Табела 1. Структура мастерских програма *Српски као страни језик* на факултетима у Републици Србији

Савладавањем садржаја било ког од три актуелна студијска програма студенти стичу адекватне компетенције из области наставе српског као страног језика, методике наставе страног језика, српског језика (и књижевности) и лингвокултурологије, што је у складу са интердисциплинарном природом методике наставе српског као страног језика и важношћу које ове дисциплине имају у успешној реализацији часова са странцима. Управо се на том пољу појављују највеће сличности, али и разлике у приступу (в. Табелу 2). Централно место у структурама мастерских студијских програма у Београду и Новом Саду имају бројни методички предмети, међу којима посебну важност имају обавезне методике наставе српског као страног језика – *Методичке апликације у настави српског језика као страног* (2014) и *Методика наставе: методичке апликације српског језика као нематерњег и страног* (2015) на Филозофском факултет у Новом Саду, односно *Методика наставе српског као страног језика* на Филолошком факултету у Београду, чију наставу реализују професори са вишегодишњим искуством у овој области. Осим поменутих предмета, доминантно место у сва три програма заузимају предмети посвећени бољем упознавању друштвених, политичких и историјских прилика у Републици Србији, што представља предмет бављења различитих дисциплина (културологије, историје, социологије) са којима је методика наставе српског као страног језика у непосредном контакту. Истакнуто место у сва три програма заузима и студентска пракса. Захваљујући постојању центара за српски као страни језик (Крајишник, Маринковић 2002; Суботић, Бјелаковић 2007; Новаковић 2021), омогућена је њена несметана реализација кроз директан контакт са странцима, који уче српски на различитим нивоима. Готово сви методички предмети у оквиру програма претпостављају да ће

студент бити способен да стечена теоријска знања примени у конкретним наставним ситуацијама при центрима. Посебна карактеристика студијског програма из 2014. године на Филозофском факултету у Новом Саду претпоставља стицање компетенција за примену информационо-комуникационих технологија у настави страног језика (на предметима *Нове технологија у настави страног језика – учење на даљину* и *Савремена методологија и употреба техничких средстава у настави српског као страног језика*), јер нам је из праксе добро познато да се часови са странцима врло често реализују путем електронских интерактивних платформи. „Српски као страни језик први пут су представили преко електронске платформе аутори са Филозофског факултета у Новом Саду, који су свој уџбенички материјал прилагодили систему учења на даљину” (Крајишник 2016: 11).²⁰ Добра страна програма из 2021. године на Филозофском факултету у Новом Саду односи се на постојање већег броја предмета из области методике наставе српског као нематерњег и страног језика и њој сродних дисциплина – *Методика наставе: методичке апликације српског језика као нематерњег и страног, Усвајање другог језика: фактори, контексти, садржаји, Словачко-српска контрастивна проучавања језика* и *Лингвокултурологија*, што говори у прилог чињеници да се континуирано праћење претходно акредитованог програма на овом Факултету позитивно одразило на креирање новоуспостављеног из 2021. године. Програм на Филолошком факултету у Београду више пажње усмерава ка стицању специфичних знања из области методике наставе српског као страног језика (захваљујући предметима какви су *Примењена граматика, Говорна компетенција у српском језику као страном*). Са друге стране, студијски програм српског као страног језика на Филолошко-уметничком факултету, услед својих специфичности, (нажалост) није имао довољно моћи да се одржи и поново акредитује. Концепција овог програма није била уско везана за наставу српског као страног језика, што се јасно може уочити из назива самог програма (*Српски језик и књижевност: српски као страни језик*), из циљева и исхода, међу којима нема ниједног који је у директној вези са наставом српског као страног језика, а посебно из његове структуре и препоручених садржаја. Осим предмета *Лекторске вежбе из српског језика I*

²⁰ Убрзо су исто учинили и Центар за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду (користећи платформу *Мудл*), као и центар на Филозофском факултету у Нишу (креирањем електронских интерактивних уџбеника и тестова).

и 2, нема других садржаја и методичких предмета који би упућивали на то да је овај програм био посвећен стицању компетенција за наставу са странцима. Уз то, ниједан од анализираних студијских програма не пружа могућност стицања теоријских знања о реализацији акционих истраживања, која представљају основу за будуће унапређење наставне праксе.

Критеријум	Филозофски факултет у Новом Саду (ОАС)	Филозофски факултет у Новом Саду – 2014 (МАС)	Филозофски факултет у Новом Саду – 2021 (МАС)	Филолошки факултет у Београду (МАС)	Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу (МАС)
Назив студијског програма се односи на наставу српског као страног језика	+	+	+	+	+/-
Циљеви и исходи су у вези са наставом српског као страног језика	+	+	+	+	-
Структура студија према правилницима надлежних државних органа за акредитацију	+	+	+	+	+
Компактна структура и проучавање одговарајућих садржаја из					
▪ методике наставе страног језика	+	+/-	+	+/-	-
▪ методике наставе српског као страног језика	+	+	+	+	-
▪ српског језика (и књижевности)	+	+	+	+	+
▪ културологије	+	+	+	+	+
▪ социолингвистике	+	+	+	+	+
▪ историје	+	+	+	+	+
▪ контрастивне анализе	+	+/-	+	+/-	-

▪ анализе грешака	+	+/-	+	+/-	-
▪ информатике	+	+	+	-	-
▪ акционих истраживања наставне праксе	-	-	-	-	-
▪ технике научног рада	+/-	+/-	+	+	+/-
▪ практична настава у оквиру појединачних предмета	+	+	+	+	+
Студентска пракса при центрима за српски као страни језик	+	+	+	+	+/-
Довољан број „буџетских места” за студије српског као страног језика	+	-	+	-	-
Стручни наставници и сарадници	+	+	+	+	+
Актуелна литература из области методике наставе страног језика	+	+	+	+	+
Актуелна литература из области методике наставе српског као страног језика	+	+/-	+	+/-	+/-
Легенда	Одговара.		Делимично.		Не одговара.
	+		+/-		-

Табела 2. Предности и недостаци студијских програма за српски као страни језик

4. ЗАКЉУЧАК

Све већи број лингвометодичара и наставника почео је крајем XX и почетком XXI века своју пажњу усмеравати ка настави српског као страног језика и њеном унапређивању, отварајући велики број теоријско-методолошких питања. Упућени у наставу српског као страног језика, препознали су потребу образовања кадрова, који би се њоме бавили и научно развијали. Зато су акредитовали мастерске студије српског као страног језика – најпре на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, Филозофском факултету у Новом Саду, те Филолошким факултетима у Београду. Нажалост, друштвено-политичко-економске прилике утицале су да се ове студије одрже једино у Београду и Новом Саду. Појављује се идеја и о њиховој акредитацији на Филозофском факултету у Нишу, што је видљиво из новоакредитованих предмета на нивоу основних академских студија (*Методика наставе српског као завичајног*), односно на нивоу мастерских студија (*Методика наставе српског као страног језика*). Уз наведено, Филозофски факултет у Новом Саду акредитовао је модул *Српски као нематерњи и страни језик* на нивоу основних и мастерских академских студија.

Анализа постојећих мастерских програма *српски као страни језик* показала нам је да међу њима има поклапања, али и одређених разлика које су условљене политиком сваког појединачног факултета. Узев у начелу, већи степен подударности постоји између студијских програма на Филозофском факултету у Новом Саду и Филолошким факултетима у Београду, док су одређене слабости студијског програма Филолошко-уметничког факултета делимично утицале да ове студије не буду реакредитоване. Програми на Филозофском факултету у Новом Саду и на Филолошким факултетима у Београду у потпуности су окренути ка стицању компетенција из методике наставе страних језика, методике наставе српског као страног (и нематерњег) језика, србистике, културологије, социологије и историје, пружајући студентима довољна и потребна знања да успешно реализују часове са странцима. Као добре стране могли бисмо издвојити постојање: обавезних методика наставе српског као страног и нематерњег језика, предмете из области методике наставе страних језика, примењене србистике/лингвистике, лингвокултурологије и практичне примене стечених знања. Ипак, учили смо и одређени број недостатака, који нису нужно одређени концепцијом и структуром студијских програма: мали број буџетских места, недостатак предмета који би се детаљније бавили питањима наставе страног језика,

теоријом превођења и акционим истраживањима у овој области, као и коришћене литературе из области методике наставе страних језика (руског, енглеског и сл.), односно некоришћених публикација (монографија, докторских дисертација, научних радова) насталих након 1984. године у којима се аутори првенствено баве наставом српског као страног језика. Из тог разлога као препоруке за побољшање квалитета и функционалности постојећих и будућих студијских програма износимо следеће: 1) повећање броја буџетских места за упис на студије српског као страног језика, 2) ажурирање литературе у оквиру обавезног предмета из области методике наставе српског као страног језика и писање одговарајућег уџбеника, 3) имплементација акционих истраживања у проучавању наставне праксе и 4) упознавање са местом и улогом савремених информационо-комуникационих технологије у настави (српског као) страног језика (у оним програмима којима није предвиђено њихово изучавање). Верујемо да би на побољшање квалитета студија српског као страног језика могла да утиче сарадња са наставницима страних филологија, педагошких и социолошких дисциплина, јер методика наставе српског као страног језика представља интердисциплинарни научну област. Уз то, ослањање на добру праксу Филозофског факултета у Новом Саду (у погледу акредитације новог по угледу на стари програм) требало би да омогући креирање квалитетнијих студија за образовање будућег наставног кадра. На основу свега реченог, закључујемо да студије српског као страног језика имају изузетан друштвени значај, обезбеђујући квалитетнији наставни кадар, ефикаснију наставу српског као страног језика, а самим тим и квалитетнију комуникацију са иностраним партнерима (који Републику Србију виде као потенцијалну дестинацију за инвестирање и живот). Зато методика наставе српског као страног у будућности мора имати специјалан (приоритетан) статус у оквиру србистике.

ЛИТЕРАТУРА

- Bugarski, R. (1984). Pregršť pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku, u *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani*, ur. P. Vučković (Beograd: Institut za strane jezike): 17–22.
- Velimirac, S. (2016). Uloga nastavnika srpskog kao stranog jezika, у *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 27–35.
- Vučković, Petar (1984). Srpskohrvatski jezik i strani jezici u institutu, u *Okrugli sto*

- Srpskohrvatski jezik kao strani*, ur. P. Vučković (Beograd: Institut za strane jezike): 9–12.
- Vukadinović, Z. (1984). Program i realizacija nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog, u *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani*, ur. P. Vučković (Beograd: Institut za strane jezike): 60–67.
- Đerić, R. (1984). O nastavi srpskohrvatskog jezika kao stranog u JNA, u *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani*, ur. P. Vučković (Beograd: Institut za strane jezike): 68–69.
- Krajišnik, V. (1992). Bibliografija jugoslovenskih radova o srpskohrvatskom jeziku kao stranom (1960–1990). *Živi jezici* 34–35 (1–4): 184–203.
- Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика, у *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 7–26. [Krajišnik, V. (2016). Neka pitanja iz metodike nastave srpskog kao stranog jezika, u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi III*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik): 7–26].
- Крајишник, В., Маринковић, Н. (2002). О активностима Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 30/1: 263–266. [Krajišnik, V., Marinković, N. (2002). O aktivnostima Centra za srpski kao strani jezik na Filološkom fakultetu u Beogradu. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane* 30/1: 263–266].
- Kremzer, N. (1984). Didaktičko-metodski aspekt nastave srpskohrvatskog kao stranog, u *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani*, ur. P. Vučković (Beograd: Institut za strane jezike): 29–33.
- Николић, М. (2020). Библиографија српског као страног језика (1991–2018), у *Српски језик као страни у теорији и пракси IV*, ур. В. Крајишник, (Београд: Филолошки факултет); 593–623. [Nikolić, M. (2020). Bibliografija srpskog kao stranog jezika (1991–2018), u *Srpski jezik kao strani u teoriji i praksi IV*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet): 593–623].
- Новаковић, А. (2021). Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик Филозофског факултета Универзитета у Нишу од оснивања до данас. *Philologia Mediana* 13, 949–971. [Novaković, A. (2021). Aktivnosti Centra za srpski kao strani i nematernji jezik Filozofskog

fakulteta Univerziteta u Nišu od osnivanja do danas. *Philologia Mediana* 13, 949–971].

Суботић, Љ., Бјелаковић, И. (2007). Центар за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду (искуства и перспективе), у *Српски као страни језик у теорији и пракси*, ур. М. Дешић (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 173–183. [Subotić, Lj., Bjelaković, I. (2007). Centar za srpski jezik kao strani na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu (iskustva i perspektive), u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi*, ur. M. Dešić (Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik): 173–183].

ИЗВОРИ

Акредитациони материјал за студијски програм мастерских академских студија *Српска филологија: Српски као страни језик* доступан на веб-сајту Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду: <http://www.ff.uns.ac.rs>.

Акредитациони материјал за студијски програм мастерских академских студија *Језик, књижевност и култура* (модул: *Српски као нематерњи и страни језик и књижевност*) доступан на веб-сајту Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду: <http://www.ff.uns.ac.rs>.

Акредитациони материјал за студијски програм основних академских студија *Језик, књижевност и култура* (модул: *Српски као нематерњи и страни језик и књижевност*) доступан на веб-сајту Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду: <http://www.ff.uns.ac.rs>.

Акредитациони материјал за студијски програм *Српски језик и књижевност: српски као страни језик* доступан на веб-сајту Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу: <https://www.kg.ac.rs>.

Акредитациони материјал за студијски програм *Српски као страни језик* доступан на веб-сајту Филолошког факултета Универзитета у Београду: <http://www.fil.bg.ac.rs>.

Aleksandar M. Novaković
University of Niš
Faculty of Philosophy

**SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDY PROGRAMS AT THE
FACULTIES OF PHILOSOPHY AND PHILOLOGY IN THE REPUBLIC OF
SERBIA**

Summary

Who should teach Serbian as a foreign language? This question has occupied the minds of Serbian scholars, researchers and methodology of teaching instructors. Namely, there is a misconception that teachers of Serbian as the mother tongue are the most competent for teaching Serbian as a foreign language, but the available literature testifies that during the historical development of this type of teaching, foreign language teachers often performed this role. With the development of the methodology of teaching Serbian as a foreign language, the necessity to educate future teachers of Serbian as a foreign language at the departments of Serbian at the faculties of philology and philosophy became clear. That is why higher education institutions in the Republic of Serbia have accredited special master programs of Serbian as a foreign language. This was first done in 2013 at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac (*Serbian language and literature: Serbian as a foreign language*), then in 2014 at the Faculty of Philosophy in Novi Sad (*Serbian philology: Serbian as a foreign language*) and in 2015 at the Faculty of Philology in Belgrade (*Serbian as a foreign language*), while the Faculty of Philosophy in Novi Sad in 2021 made a pioneering step by accrediting the module Serbian as a non-native and foreign language at the level of bachelor academic studies. These study programs have more or less successfully responded to the growing needs of a modern university, educating young people to cope with numerous challenges in teaching Serbian as a foreign language. As the (re)accreditation process requires us to think about the possibilities for improving study programs, the aim of this paper is to analyze the current *Serbian as a foreign language* programs at state faculties in the Republic of Serbia with the goal of examining their strengths and / or weaknesses.

Key words: Serbian as a foreign language, study programs, future teachers, competencies.

Примљено: 3. 3. 2022.
Прихваћено: 26. 4. 2022.

Кристина Н. Стаменковић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Докторске студије српског језика
kristinastmnkvc43@gmail.com

Оригинални научни рад
УДК: 371.3::811.163.41'36
DOI: 10.19090/MV.2022.13.41-60

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ТЕРМИНОЛОГИЈИ НА ЛИНГВИСТИЧКОЈ СЕКЦИЈИ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ¹

АПСТРАКТ: У раду је представљен методички приступ граматичкој терминологији. Изложени методички модел предвиђен је за обраду у току три часа лингвистичке секције у трећем разреду средње школе. С ослонцем у комуникативном приступу, (а) ученицима се скреће пажња на проблеме формирања и стабиловања термилошких система; (б) залази се у постулате терминологије као лингвистичке дисциплине; (в) ближе се упознаје са нашим језикословним термилошким речницима и на крају се (г) на примеру *Писменице српскога језика* анализирају етимологија и структура граматичког термилошког апарата из прве половине 19. века у поређењу са савременим стањем. Кроз реализацију часова метајезички систем посматра се у дијахронијском кључу, чиме се успоставља корелација са већ обрађеним градивом из историје језика.

Кључне речи: термин, терминологија, термилошки речник, Вук Стефановић Карацић, настава српског језика.

METHODOLOGICAL APPROACH TO TERMINOLOGY IN TEACHING A LINGUISTICS ELECTIVE COURSE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This paper presents a methodological approach to grammatical terminology. The model constitutes three classes in the linguistics elective course in the third year of high school. By relying on the communicative approach, (a) students are introduced to the problem of creating and stabilizing terminology systems, and (b) the postulates of terminology as a part of linguistics; (c) they examine various grammatical terminology dictionaries; (d) and finally, using *Pismenica srpskoga jezika* as an example, they analyze the etymology and structure of the early 19th century grammatical terminology, while comparing it to the current state. Through these classes the metalanguage is examined

¹ Рад је скраћена верзија семинарског рада написаног за потребе испита из *Методике наставе српског језика – специјални курс* на мастер студијама на Филолошком факултету у Београду.

diachronically, which establishes a correlation with the previously processed material from the history of language.

Key words: term, terminology, terminological dictionary, *Pismenica*, Vuk Stefanović Karadžić, Serbian language teaching.

1. УВОД

1.1. Савремена језикословна литература не оскудева у сумирању проблема с којима се терминологија, као лингвистички вишеструко релевантна област, редовно сусреће. Та готово непрегледна библиографија, међутим, обрнуто је сразмерна заступљености наведене дисциплине у школским наставним програмима. Наиме, терминологија се у трећем разреду средње школе обрађује узгредно, као пука тангента лексикологије која ученицима не нуди занимљиве и подстицајне садржаје. Тако, простор који завређује терминологији могу дати управо часови лингвистичке секције. Како су мотивисаност и заинтересованост ученика на лингвистичкој секцији подигнуте на виши ступањ, може се искорачити из формализма који намеће презентациони карактер ове наставне јединице.

1.2. При формирању методичког модела имаћемо на уму спектар на чијим се супротним крајевима налазе принципи систематичности и одмерености. Сходно томе трудићемо се да успоставимо равнотежу између исцрпног и пријемчивог излагања, као и монолошке и дијалошке инстанце.

Као граматички предложак и извориште примера користићемо прву дескриптивну граматiku која је презентовала структуру српског језика на народној основи – *Писменицу Сербскога језика по говору простога народа* Вука Стефановића Караџића,² објављену у Бечу 1814. године. Поред тога што је означила почетак Вукове реформаторске делатности, поменута граматика оцртава и његову улогу у конституисању лексичког система. Стога су њена вредност и применљивост у настави неисцрпне.

1.3. Наставни циљеви које треба остварити обухватају следеће.

Образовни циљеви подразумевају ширење и продубљивање знања о терминологији као научној – пре свега, лингвистичкој – дисциплини, с обзиром на скрајнутост овог поља на редовној настави. Градиво које се обрађује на редовним часовима, ограничено на елементарне појмове, овде се разрађује, прецизира и осветљава из дијахронијске перспективе и кроз нове примере. На тај начин се наставно градиво уздиже на вишу раван научности.

² Даље *Писменица*.

Осим тога, поново се активирају и актуелизују стечена знања из историје српског језика и предстандардне епохе језичког развоја, чиме се потврђује принцип трајности знања и умења. Утврђује се и свест о томе да граматички опис једног језика није искључиво дидактичко-учбенички усмерен, већ да представља кључан корак ка кодификацији. Непосредније упознавање са лингвистичким терминолошким речницима помоћи ће ученицима да уоче разлике између дескриптивних речника, који пописују полисемантичку структуру свих лексема једног језика, и терминолошких (као представника посебних³ речника), који селективно обухватају лексичку масу.

Васпитни циљеви тичу се развоја интересовања за почетке језикословне мисли код нас, тј. истичу важност првих покушаја да се наслеђеним средствима опише структура органског идиома, какав је народни језик. Ово би требало да подстакне ученичко интересовање за однос традиционалних и модерних токова у науци и култури. Истиче се пресудан утицај културноисторијских прилика на обликовање научног дискурса. Коначно, ученици се, увидом у замршену путању од саме појаве неког појма до његовог именовања, а онда и напора да се дато именовање имплементира, васпитавају да уважавају и априорно не одбацују алтернативна терминолошка решења граматичких, али и појмова других струка.

Функционални циљеви оствариће се кроз повезивање постојећих и новостечених знања и практичних умења. Потоња се превасходно односе на оспособљавање ученика за консултовање терминолошких речника и самостално истраживање значења и постанка одређених граматичких термина. „Новим читањем” терминологије мотивише се критичко разматрање и осталих лингвистичких грана. Надградња истраживачког духа поспешује се и формирањем корпуса из којег смо ексцерпирани грађу, а који показује да *старост* једне граматике не значи њену аутоматску *застарелост*, те да се, зависно од призме кроз коју се посматрају, њени садржаји и данас могу реинтерпретирати.

³ Прецизности ради, напомињемо да *посебан* речник није исто што и *специјални*, будући да се неки написи које ћемо ниже у раду цитирати не осврћу на ову дистинкцију. Наиме, много је металексикографских критеријума за поделу речника: тако се према обухваћеној лексичкој маси говори о дихотомији *општи* : *посебни*, а према начину презентовања те масе стоји однос *генерални* : *специјални*. Посебан речник, дакле, јесте сваки који селектује тип грађе (дијалекатски, фразеолошки, терминолошки и др.), док је специјални речник онај који грађу излаже на неки необичан начин (нпр. обратни) (исп. Шипка 1998: 136).

1.4. Методички модел који следи састављен је од три наставна часа. Градиво ће у том оквиру бити распоређено у две целине. На првом часу бавићемо се детаљнијим описом централних појмова – *термина* и *терминологије*, те полисемичношћу самих лексема којима су означени (као „метатермини”); дотаћи ћемо се досад непознатог појма *терминографије*; презентоваћемо лингвистичке термилошке речнике на српском језику и, кроз илустративне примере контрастирати ћемо их са речницима општег типа. Други и трећи час посветићемо *Писменици*, односно етимолошкој и творбеној анализи њеног термилошког апарата и изношењу резултата метајезичког истраживања које смо на њој спровели.

2. ПРВИ ЧАС: ТЕРМИН И ТЕРМИНОЛОГИЈА. ТЕРМИНОЛОШКИ РЕЧНИЦИ

2.1. Час почињемо активирањем познатих чињеница: подсећамо се дефиниција *термина* и *терминологије*, трудећи се да што прецизније одредимо појмовни садржај наведених лексема.

*Терминологија*⁴ се дефинише као: (а) устаљени систем речи које означавају појмове из науке, технике, уметности, религије и других стручних делатности и (б) теоријска дис-циплина која се бави образовањем, научним описом и проучавањем тог система. *Термини* су, дакле, речи којима се именују специфични појмови из различитих струка. Мада јесу интегрални део лексичког инвентара, они су у оквиру њега омеђени својим особеностима, па чине својеврсну целину. Зато скрећу пажњу лингвиста на истраживање њихових „специфичности у односу на друге делове лексикона” (Драгићевић 2010: 20). Тако се терминологија развија, пре свега, као област лингвистике. Штавише, о томе да постоји читав комплекс релација којима су ова два поља повезана, сведочи то што лингвистика проучавању терминологије

„прилази из угла својих дисциплина: у оквиру *језичке културе* терминима се приступа са становишта књижевнојезичке норме, [...] у оквиру *лексикологије* термини се описују са становишта лексичког система [...], а у *творби речи*

⁴ Хибридна сложеница *терминологија* води порекло од латинског *terminus* (‘граница, међа’) и грчког *λόγος* (‘реч’), а сковао ју је немачки учењак Кристијан Готфрид Шуц (1747–1832) (Мацановић 2018: 11). Као синоним овом називу понекад се употребљава и *номенклатура*. Међутим, рецентнија литература образлаже да је реч *терминологија* појмовно ужа, јер *номенклатура* обухвата „списак свих термина и сродних појмова (скраћенице, симболи и слични графички знаци, номени) релевантни [sic!] за одређену науку или струку” (Левушкина/Јовановић 2018: 531).

термини су, као и остале речи, значајни из угла творбеног састава, начина грађења, продуктивности творбених модела и сл.” [курзив наш] (Левушкина/Јовановић 2018: 530).

Истичући на почетку овако разнородне видове анализирања термина, уз помоћ ученицима познатих области испитивања језичких појава, подстичемо их да се заинтересују за укључивање терминологије у језикословну проблематику и релевантност изучавања термина као атипичних јединица лексичког фонда.

2.2. Према су се термилошка истраживања на српском језику интензивирала и почела систематизовати доста касније у односу на језикословна у традиционалном смислу,⁵ значај уобличене научне терминологије за језичку кодификацију и ширење културних домета препознат је још у време конкуренције норми – на прелазу из 18. у 19. век (Грицкат 1964). Захваљујући овој дијахроној контекстуализацији, ученици ће препознати смисао изучавања дате области (исп. Вељковић Станковић 2013: 30), при чему ће се у њиховој свести покренути механизми мотивације, засновани и на садејству друштвеноисторијских чинилаца, које је у епицентру формирања термилошких система.

2.3. О критеријумима које термин треба да задовољи да би постао прихваћен у научно-стручној заједници често је и много писано. Готово сваки терминолог уз понеку ограду, дао је сопствени попис захтева.⁶ То мноштво некада међусобно супротстављених принципа, проистиче из тежње да се појмови из науке прецизним именовањем „учврсте” и лише динамичности. Речју, лакше је перципирати и проучавати оно што је статично и не подлеже променама.⁷ Стога је умесна тврдња да, „[к]ад говоримо о терминима, обично замислимо идеалан термин” (Драгићевић 2010: 21). Знајући, међутим, да се семиотичке реализације саме по себи не базирају на идеалу, у дијалогу с ученицима долазимо до неколико *најпожељнијих* особина термина: устаљеност, прецизност, системност.

⁵ Истински процват терминологије као научно утемељеног поља почео је онда кад су се за њен предмет заинтересовали лингвисти. Да би се то десило, било је неопходно „да термилошки корпус књижевног језика довољно нарасте, дакле да сама наука, струка и култура достигну одговарајући степен цивилизацијског развоја. Тај тренутак сазрео је око средине 20. века” (Левушкина/Јовановић 2018: 530).

⁶ За детаљне наводе в. Обућина 2011: 314–317.

⁷ Отуд и очигледна доминантност именица у односу на друге врсте речи у терминосистемама. Реч је о потреби „да се фиксира, номинира, а у науци и дефинише специјална реалија” (Гортан-Премк 2004: 118).

Уз наведене – као један од најпроминентнијих захтева – арбитери наводе моносемичност, тј. једносмеран однос језичког знака и појма који је њиме означен.⁸ Иако наука уопште обилује терминима с једном једином појмовном вредношћу (нпр. називи хемијских елемената и једињења), они ипак, због поменуте припадности „општем лексичком систему, [...] подлеж[у] свим лексичким законитостима, па и тежњи ка полисемантичности” (Гортан-Премк 2004: 119). Ако рачунамо с овом унутрашњом поларизованошћу термина као знака, нарочито ће бити занимљив поглед у „метазначењске” структуре управо лексема *термин* и *терминологија*.

2.3.1. Тако ће у једнотомном речнику савременог српског језика под одредницом *термин* (в. РСЈ)⁹ ученици наћи трочлану полисемантичку структуру. Охрабрујемо их да размисле која су од тих значења терминолошка, а која спадају у општи лексички фонд. Лако ће закључити да је нетерминолошко једино секундарно значење – ’тачно утврђено време, рок; датум’ – уједно и оно које најчешће користе у свакодневном општењу. Тиме још једном потцртавамо дистинкцију између специјалне и опште лексике и домена њихове употребе.

С одредницом *терминологија* ствар је нешто другачија. Ако бисмо се ослонили на речничку одредницу из РСЈ, остали бисмо на податку да је ова лексема једнозначна. Али, имајући на уму ограничавајућу природу једнотомног речника, која намеће кондензованост израза и редукован систем дефиниција, вратићемо се на почетку часа изнетој дефиницији (в. т. 2.1.1), која нам доноси још једно значење. Штавише, пишући о двојству терминолошких истраживања које сачињавају практично-дескриптивни и теоријски аспекти, Р. Бугарски (2007: 75) наводи чак пет значења лексеме *терминологија* и напомиње да ни тај списак није коначан. Двама која смо већ навели додаје: „3. публикација у којој је систем појмова неке области репрезентован терминима;¹⁰ 4. специјална теорија терминологије за поједине области или језике; 5. општа теорија терминологије”.

⁸ Наћи ћемо и оштрије критеријуме, попут оног да „термин треба да буде једно-једнозначан, тј. сваком термину треба да одговара један појам, а сваком појму само један термин” (према Обућина 2011: 315).

⁹ Користимо дескриптивни речник јер засад посматрамо ове лексеме као „обичне” речи које су део општег лексикона и као такве одређене су својим местом у њему.

¹⁰ Ово, метонимијским преносом добијено значење често се реализује на релацији [научна област] → [књига која садржи податке из те области].

Видимо, дакле, да до „вишезначности може доћи и због различите експликације коју поједини аутори дају једноме појму” (Гортан-Премк 2004: 120). Тако потврђујемо, ослањајући се на методички принцип поступности, да је веза терминологизованог језичког знака с његовим појмовним садржајем потпуно условна.

2.3.2. Како, међутим, поступити када се истоветан термин појави у разнородним терминосистемима, и то са другачијим значењима? На пример, термилошка значења именице *лице* испољавају се у сасвим различито усмереним доменима човековог деловања: у науци о језику означава граматичку категорију; у анатомији предњи део човекове главе; у театрологији и теорији књижевности личност у драмском делу; док је у правно-бирокуратској терминологији метонимијом развила значење ’особа, човек’. Да ли су ово термилошки хомоними или хетероген скуп семантичких вредности једног термина – питање је о којем и сами лексиколози полемишу.

Пошто смо ученицима предочили тешко размрсиву мрежу коју нити терминологије испредају с односом хомонимије и полисемије, активира се подстицај да, по узору на наведени пример, изнађу још сличних случајева и размишљају о терминологизацији речи које се убрајају у општи лексички фонд.

2.4. После теоријски обојеног садржаја, поткрепљеног индикативним примерима, уводимо ученике у практичну сферу терминологије. Наиме, један од кључних задатака ове области јесте израда термилошких речника. Проистекао је из потребе да се научни појмовни апарат систематизује, опише, стандардизује и евалуира. Ти процеси „најпотпуније се остваруј[у] у речницима путем уазбучених речничких одредница, тематских целина или пак у неком другом поретку [у] електронски претраживим публикацијама” (Левушкина/Јовановић 2018: 532). Комплексна природа термина, међутим, наметнула је овој грани потребу за засебним, разрађенијим теоријско-методолошким оквиром, па се тако из одговарајућих научних параметара терминологије и лексикографије издвојила *терминографија* – поље у чијем је фокусу речничка обрада термилошких јединица и њихово презентовање у лексиконима посебног типа.¹¹

¹¹ У референтној литератури читамо да се терминографија у домаћој науци о језику још није установила као аутономна дисциплина, али да солидну основу за њено

Дакле, аналогно лексикологији и лексикографији, на плану испитивања и пописивања термиолошке лексике, функционишу терминологија и терминографија.

2.4.1. Терминографске публикације на српском језику и лексиколошка истраживања на основу њих спроведена (в. Левушкина/Јовановић 2018: 533–537; Драгићевић 2010: 22) представљају обиман и важан допринос библиографији нашег језикословља. Са том продуктивношћу научног рада директно кореспондира управо сталан прилив термина, тј. чињеница да су термиолошки системи права „жаришта” лексичког стварања. Једноставно, нови појмови траже нова имена. Данас је то и те како очигледно, с обзиром на интензивну глобализацију лексичког фонда, условљену брзим технолошким напретком и све модернијим мисаоним кретањима.¹²

2.4.2. Како нас овде занимају речници лингвистичке терминологије, ученицима ћемо представити оне релевантне речнике и указаћемо на неке особености њихове структуре.

У славистичком свету од великог је значаја *Словар лингвистических терминов* О. С. Ахманове, који је издат у Москви 1966. године и броји чак 7.000 термина. Типолошки спада у вишејезичне посебне речнике, јер су чланци структурисани тако да се иза одредница дају преводни еквиваленти термина на четири светска језика. Како никад није добио издање на српском, не може се консултовати без знања руског језика.¹³

Засад једини овакав речник у целости израђен код нас јесте *Српскохрватски језик*, који је из штампе изашао 1972. године као први том амбициозно замишљене едиције *Енциклопедијски лексикон Мозаик знања*. Уредили су га и редиговали А. Пецо и Ж. Станојчић. Мада се у микроструктури јављају неки неуобичајени елементи (нпр. неретко ће се у систему дефиниција наћи слика појма чије се значење обрађује), неки

конституисање представља продуктивно и давно иницирано објављивање термиолошких речника на српском језику (Јовановић 2016: 264).

¹² Томе у прилог иду и речи Р. Бугарског: „talasi novih usmerenja nose stotine i hiljade specijalizovanih stručnih termina, neretko i celih terminoloških sistema, kojima je potrebno prethodno ovladati da bi se uopšte razumelo čemu teže pojedini moderni pravci lingvističkih istraživanja” (Кристал 1988: 5).

¹³ Речник је у међувремену дигитализован, а електронски претражива верзија доступна је на адреси <<https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/>> (Приступљено 30. 1. 2022).

лингвисти сматрају га превазиђеним, преваходно због традиционалнограматичког приступа који чини окосницу обраде термина.

Матица хрватска је 1969. године објавила двотомни *Енциклопедијски рјечник лингвистичких назива* Рикарда Симеона, лексикон са веома исцрпним дефиницијама и подацима о пореклу термина-одредница, као и деривацијским гнездима и синтагматским односима у које термини ступају, формирајући тако нове термине. Због тога је наведена публикација драгоцене за истраживања дијакроне семантике и творбених модела за грађење термина.

Равноправним овим двама речницима по важности и учесталости употребе у нашој науци сматра се *Енциклопедијски речник модерне лингвистике* британског лингвисте Де. Кристала. Од првог издања 1980. године постао је незаменљив приручник језичких стручњака широм света, а обрађује термине из најмодернијих лингвистичких струјања. На српски су га превели и примере прилагодили И. Клајн и Б. Хлебец.

Досад се није много радило на осавремењавању терминолошке лексикографије, већ се научна пажња понајвише посвећује опису појмовног апарата. Ипак, помен заслужује *Граматички и лингвистички појмовник* М. Радовић-Тешић, књига невеликог обима коју је 2011. године објавио Учитељски факултет Универзитета у Београду.

2.4.3. Шта се све сазнаје из чланка/одреднице у терминолошком речнику, по којим се начелима он гради и у којим се појединостима обрада термина у типолошки посебном речнику разликује од обраде исте лексеме у оном општем – показаћемо ученицима на конкретном примеру усклађеном са методичким принципом очигледности. Обраду термина *граматика* у Кристаловом речнику поставићемо спрам исте одреднице у РСЈ. Ученици треба на први поглед да уоче значајну разлику у микроструктури чланака – визуелној уређености, обиму информација и исцрпности објашњења. Затим, паралелно пролазећи кроз чланке заједно са наставником, примећују знатна стилска и синтаксичка разлика оличена у томе што се у терминолошком речнику пише у целим реченицама, као и то што он не бележи фигуративна значења. Подацима о историјском контексту у којем се термин употребљавао и његовој међузависности са сродним терминима потврђује се његова стабилност у терминосистему, као што се у речнику општег типа то постиже примерима и колокацијама у којима се лексема јавља.

2.5. На крају, полазнике секције подсећамо да се за наредна два часа припреме и пажљиво прегледају *Писменицу*. Пажњу треба да усмере на граматичке термине, али и специфичности језика којим је писана, будући да

ће неким то бити први озбиљнији сусрет с овим делом. Да се не бисмо ослањали на опремљеност школске библиотеке, а у духу развоја дигиталних компетенција, упутићемо ученике на *Дигиталну библиотеку Матице српске*, репозиторијум највреднијих публикација које су корисницима доступне у електронској форми.¹⁴ На овом сајту ће сви заинтересовани корисници лако приступити богатом фонду старе рукописне грађе.

3. ДРУГИ ЧАС: ГРАМАТИЧКИ ТЕРМИНОСИСТЕМ ПИСМЕНИЦЕ

3.1. На почетку часа ћемо дијалошким подсећањем на податке у вези с објављивањем *Писменице* поново динамизирати знања из историје језика: о културним струјањима и приликама које су међу Србима владале на почетку 19. века и јасној удаљености народног од књижевног језика, те тежњи да се руск(ословенск)и и славеносрпски утицаји на писану реч неутралишу.

Основ граматичке терминологије у *Писменици* јесте црквенословенски. Грађена је према законитостима које је Аврам Мразовић поставио у своме више пута штампаном делу *Руководство къ славенстѣй грамматицѣ во употребленіе славеносербскихъ народныхъ училищѣ*.¹⁵ Битно је, међутим, ученицима нагласити да Вук у својој граматици није репродуковао стање описано у Мразовићевом делу. Напротив, *Писменица* је репрезентовала народни говор. Дакле, њен метајезик никако се не подудара с предметним језиком, што значи да није приближена говорнику чији идиом описује.

3.1.1. У контексту нашег методичког модела ово Вуково дело „у свом терминолошком нивоу представља својеврстан мост између старог и новог терминолошког апарата, па онда самим тим и између старог и новог граматичког мишљења” (Обућина 2011: 313). У томе се огледа и наша мотивација за укључивање (ученицима слабо познате) дијакхронијске компоненте у овај блок часова.

3.2. Најпре ћемо у основним цртама изложити статистичке податке до којих смо, на основу четири критеријума, дошли по ексцерпцији корпуса.

3.2.1. Према структурном критеријуму, од 103 анализирана термина свега 23 су једночлана (22,3%), док се осталих 80 (77,7%) реализује кроз терминолошке синтагме, и то доследно именичке. Са постпонираним

¹⁴ Библиотеци се приступа путем линка <<http://digital.bms.rs/ebiblioteka/>>.

¹⁵ Прво издање објављено је 1794. године.

конгруентним атрибутима нашли смо њих 48 (60%), док их је с антепонираним 25 (31,3%); по два конгруентна атрибута у обема позицијама у односу на центар термилошке синтагме јављају се четири пута (5%). Термилошких синтагми с падежним атрибутом има само 3 (3,7%), при чему спрам једне од њих као конкурентан лик стоји синтагма са конгруентним атрибутом,¹⁶ што потврђује непродуктивност овог типа термилогизације.

Постпозиција зависног члана термилошке синтагме у савременом граматичком терминосистему толико је ретка да се јавља само по изузетку. Тако, ученици треба да се сете *глаголских прилога садашњег и прошлог*. Данас се, уопште узев, таква конструкција сматра стилски маркираном и карактеристиком вишег, сакралног регистра, док се у језику науке оцењује као непожељна. Ипак, њена доминантност над алтернативним решењем у *Писменици* потврђује нам да се овде Вук још увек држао традиционалних праваца и тако „ушао у дијалог са друштвеном групом која се бавила граматиком” (Обућина 2011: 319).

3.2.2. Према критеријуму језичких нивоа, далеко најбројнији јесу термини из морфолошког система – њих је 92 (89,3%).¹⁷ Термина којима се означавају акцентолошки појмови нашли смо 7 (6,8%), док су 4 (3,9%) термина означила фонетско-фонолошке јединице. Како синтакса као део језичке структуре у раним граматикама не фигурира, ни овде није забележена ниједна термилошка реализација која би наговестила њено прикључивање граматичкој структури.

Једна од недоследности на које се овде наилази – а која треба да охрабри ученике да се активно задржавају на проблемским ситуацијама – огледа се у чињеници да Вук ни појмовно, ни термилошки не разлучује *глас* и *слово*, језичке јединице које припадају различитим нивоима, већ их обједињује термином *писме*, чиме у термилошки апарат уводи полисемију.

3.2.3. Упоредивши корпус са савременим граматичким терминосистемом, приметили смо да се 89 (86,4%) термилошких јединица из *Писменице* не подудара са данашњим стањем, тј. данас не постоји у датом

¹⁶ Реч је о синонимним термилошким синтагмама *име бројења : име бројително, 'бројеви'*.

¹⁷ Традиционално се у граматикама 19. века највише пажње поклањало морфологији (Мацановић 2018: 175).

облику или значењу. Преосталих 14 (13,6%) одржало се у истоветној форми до нашег времена.¹⁸

3.2.4. Последњи критеријум према којем смо класификовали корпус јесте етимолошки. Разврставши грађу на три групе, дошли смо до следећих података: хибридних термина, који су настали србизацијом руске и црквенословенске термилошке лексике, има укупно 43 (41,7%), а чисти русизми и рускословенизми појавили су се на 31 месту (30%). Преосталих 29 (28,3%) јединица чине термини српског порекла, настали било творбом базираном на домаћим механизмима, било калкирањем.

Под србизацијом смо подразумевали сваковрсно интервенисање којим се страном моделу намеће дух народног језика, те прилагођавање ненародних форманата домаћем гласовном систему, каква је нпр. употреба суфикса /-је/ уместо црквенословенског /-ије/.¹⁹

3.2.5. Од 80 творбено разложивих термина, изведеница је 64 (80%); на префиксацију отпада 6 (7,5%), исто толико на конверзију, док су комбинованом творбом образоване 4 (5%) термилошке јединице.

Конверзијом су настали термини који припадају микросистему глаголских времена, нпр. време *прошавше*; као и називи акцената, нпр. *пригласило подижуће* (механизмом [глагол] → [придев], тј. адјективизацијом). Ово је и данас непродуктиван модел творбе граматичких термина. Стога очекујемо да ће ученици увидети да такви облици нису у духу српског народног језика, те да је свако њихово чување одраз конзервативности писаног израза.

Комбинована творба, премда најмање продуктивна, показује да су термини њоме створени у складу са захтевом транспарентности, тј. особином „да се већ у самом термину виде одређене карактеристике појма који је обележен” (Обућина 2011: 315). На пример, *гласоударење*, ’акцент’; *мјестоименије*, ’заменица’.

С оваквим примерима у ученичкој свести почиње проблематизација односа између интернационалних и домаћих термина, о чему ћемо нешто

¹⁸ Термин *мужески род* с резервом убрајамо у овај скуп, будући да разлика лежи једино у фонетској адаптацији полувокала предњег реда, чије је губљење у савременом језику довело до гласовне алтернације ж:ш (*муж+ски*), док је његова вокализација у руском облику „блокирала” обезвучавање.

¹⁹ Ипак, прилагођавање није доследно спроведено, па се паралелно јављају оба наставка (исп. *мјестоименије* : *наклонење*).

рећи на трећем часу, и ојачава се потреба за налажењем других сличних случајева.

Како је суфиксација најпродуктивнији творбени образац у корпусу, задржаћемо се на њој нешто дуже. Дистрибуција суфикса који су учествовали у терминосистему *Писменице* представљена је у Табели 1.

/-телни/	/-(и)је/	/-ан/; /-ен/	/-ски/	/-еж/; /-ило/; /-ица/; /-ост/
40	8	5	2	1

Табела 1. Суфикси за грађење термина у *Писменици*

Ученици закључују да су много фреквентнији суфикси за грађење придевских него именичких јединица, а онда то повезују са резултатима изнетим у тачки 3.2.1 – да је много више терминолошких синтагми (с придевом као зависним чланом) од једночланих термина (терминологизованих именица). Затим уз наставникову помоћ разматрају веома слабу фреквенцију појединих суфикса који се данас сматрају продуктивним при терминологизацији (нпр. /-ица/ и /-ост/). Занимљивом се показује обрнута пропорционалност тих форманата и овде најпродуктивнијег суфикса, који у грађењу елемената савременог граматичког терминосистема не учествује.

Даље, суфикс /-телни/ једини се одликује творбеном разложивошћу: сложен је из два елемента, /-тел/ и /-ни/ (Грицкат 1964: 139). Први од њих чешиће се реализује у палатализованој варијанти /-тељ/, која је црквенословенског порекла, те ненародног карактера, што кореспондира са духом времена у којем је *Писменица* настала. Оправдава и учестало присуство датог суфикса у овако раној фази конституисања граматичког терминосистема. Анализа творбених форманата фреквентних у писаном језику 19. века потврдила је „да је број изведеница с овим суфиксом порастао због вањезичких фактора, односно због друштвеноисторијског контекста развоја наше културе везаног у првом реду за утицај руског, па у одређеној мери и чешког, језика” (Милановић 2014: 281).²⁰

3.3. Пошто смо граматичку терминологију коришћену у освит језикословне науке документовали у ученичкој свести на наведене начине,

²⁰ И. Грицкат (1964: 139) констатује да је, с обзиром на касније слабљење руског и славеносрпског утицаја, „разумљиво што су скоро све речи с њим [суфиксом /-тељ/, прим. аут.] биле осуђене на пропаст”.

искористићемо то као мотивацијски поступак за следећи наставни корак, који ћемо начинити на последњем часу.

4. ТРЕЋИ ЧАС: ГРАМАТИЧКИ ТЕРМИНОСИСТЕМ ПИСМЕНИЦЕ (НАСТАВАК)

4.1. Држећи се смера који смо одредили на претходном часу, на овоме настављамо пут у етимологију граматичких термина са следећом методичком препоруком на уму: „Мада су сви термини само условни, те значење речи која је као термин узета не представља и њену дефиницију, сматрамо да ученицима увек треба објаснити [...] етимологију речи-термина, поготову када су у питању стране речи” (Гортан-Премк 1969: 144). Тако ће се, уз творбене моделе, порекло терминолошких јединица осветлити и из дијахронијског угла, што ће код ученика употпунити тврдњу да се оне могу проучавати с једнаком свестраношћу као остали елементи лексичког фонда.

Конкретно, усредсредитћемо се на групу термина који се односе на неке граматичке категорије именичких речи, пошто је развојни пут оних глаголских прозиран.

4.2. Ипак, понајпре треба застати пред одређењем из наслова: *писменица*. Овај данас архаични термин калк је интернационализма грчког порекла *grammatikē* (*γραμματική*). У творбеном погледу дериват је термина *писме*, насталог од црквенословенског облика *ПИСМА* (исп. Фасмер 1986–1987). Ученицима је термин *писменица*, који је први пут посведочен 1810. године (Мацановић 2018: 40), већ познат из првог разреда, када се на редовној настави помиње спис *Сказаније о писменех* (*Повест о словима*) Константина Костенечког. Указивањем на нит која повезује један језички знак од 15. до 19. века приближавамо им непоколебљиву конзервативност писане речи и снажан утицај црквеног језика на њу.

4.3. Вуков еквивалент савременој терминолошкој синтагми *врсте речи*, којом се означава класификација лексичких јединица према заједничким морфосинтаксичким својствима, гласи *дјелови говорења*. Настао је непосредним превођењем руског термина *части слова* из Мразовићеве граматике (Мацановић 2018: 178), који је преузет из латинског – *partes orationis* (исп. енг. *parts of speech*).

Подела на променљиве и непроменљиве врсте речи истакнута је на почетку поглавља о морфологији, при чему је означена антонимним паром термина *склањајем* и *несклањајем* *дјелови говорења*. Ови су облици по пореклу партиципи презента пасивни глагола *склањати* – који Вук такође

преузима из предлошка, користећи га у значењу 'мењати, померати из основног облика' (в. т. 4.4). У савременом језику тај тип партиципâ одржао се само код неколиких придева који су већ у старословенској епохи претрпели адјективизацију, те се њихова веза с глаголском речју данас не осећа.²¹

4.3.1. Поред терминолошког, и појмовно одређење врста речи у *Писменици* завређује коментар, па ће ово бити добра прилика да се кроз дијалог осврнемо на организацију знања у овом приручнику.

Очекујемо да су ученици, припремајући се за час, приметили да Вукова подела на врсте речи није једнака савременој. Наиме, цела једна класа речи није нашла своје место у том систему – речце. То није случајно. Спровевши анализу граматичке систематизације врста речи, В. Ломпар (2016: 383–384) је закључила да се речце у посебну врсту речи издвајају у новијим граматикама, и то први пут тек 1958. године. Овај податак не изненађује с обзиром на посебне синтаксичке функције које им се приписују (исп. Гортан-Премк 2004: 30). Ипак, „аномалија” оволиких размера (говоримо, дакле, о 150 година граматичке традиције без помена ове категорије речи) представља проблемско питање не само о познијем уклапању речца у терминолошки систем већ и о много сложенијој теми – класификацији од *десет* врста речи, коју од почетка школовања усвајамо као аксиом. Тако ученици спознају за научна истраживања веома важну чињеницу – да и одсуство неке категорије може изазвати запитаност и указати на једнообразно мишљење о стању у језику.

4.4. Један од ретких термина из *Писменице* који је развио деривационо гнездо јесте *склањање*. Руски облик *склонение*, преузет од Мразовића, а онда прилагођен српском језику, означава *деклинацију* – од латинског *declinatio*, које је у вези с грчким *klisis*²² и значи 'прегибање' (Фасмер 1986–1987). Ученици треба да, после наставниковог подстицаја, уоче подударност двају корена, словенског **клон-* и латинског **clin-*, и закључе да дати етимон носи значење 'промена облика'.

С тим је у директној вези и термин *надеж*. То је калк латинске именице *casus* (од глагола *cado, cadere*), која значи 'падање, пад'. До оваквог именовања дошло је, наиме, због антички утемељеног тумачења да реч „пада” кад се деклинира, тј. кад се мења из облика у облик. Основни облик деклинабилне

²¹ Реч је о облицима „*питом* и *лаком* који су још у старословенском били придеви, а не партиципи”. Изузев руског, овај партицип се у „осталим словенским језицима [...] изгубио још у најранијим периодима њиховог индивидуалног постојања” (Суботић 1984: 9–10).

²² Исп. савремене лингвистичке термине *енклитика*, *проклитика*, *енклиза*, *проклиза*.

речи посматран је као „усправан” (Фасмер 1986–1987; Мацановић 2018: 14–15), те зато данас зависне падеже зовемо и косим (‘искривљени, пали’). Путем метафоре приближена човековом разумевању (појмовна метафора била би ПРОМЕНА ОБЛИКА РЕЧИ ЈЕ ПРОМЕНА ПОЛОЖАЈА), мотивација ове речи-термина данас нам, истина, није блиска и можемо је само апстрактно концептуализовати. Дакле, иако термин *падеж* према савременом језичком осећању доживљавамо као немотивисану реч, закључујемо да је она по пореклу изведеница са суфиксом /-еж/.

На основу анализе поменутих примера, који су им познати из терминолошког апарата којим активно располажу, ученици стичу утисак о просторном (ширем од словенског) и дубоком временском сезању граматичких термина, о механизмима који учествују у преносу назива с конкретног плана на апстрактни, те почињу да се занимају за етимологију као науку.

4.4.1. Називи падежа пак нису исти као савремени: преведени су с латинског. Док је у српском интернационализација одавно узела маха (Мацановић 2018: 314), калкирање назива падежа као вид терминологизације типично је за словенске језике – чешки, пољски, руски, а међу јужнословенским словеначки, па и бугарски, који, иако не познаје синтетичку деклинацију, чува падежну парадигму у заменичком систему. Како је значење већине Вукових термина прозирно (*именителни* < *nominativus* < *nomen*; *родителни* < *genitivus* < *genus*; итд.), образложићемо само етимологију *винителног* падежа.

Истичемо најпре општесловенски корен **вин-*, који је у српском сачуван само у везаним основама и носи значење ‘крив’.²³ Њиме су у савременом лексикону мотивисани: именица *виновник* (‘кривац’); префиксацијом сатворен придев *невин* (‘који није крив, недужан’), одатле и деадјективне именице *невиност* и *невинашце*; глагол *извинити* (*се*) (‘скинути кривицу с некога/себе, учинити некога/себе невиним’) и од њега изведена именица *извињење*. Како термин *акузатив* потиче од латинског глагола *accuso*, *accusare*, што значи ‘оптужити (некога за нешто)’, *винителни* падеж јесте онај којим се фигуративно оптужује, окривљује.²⁴

²³ Ако међу ученицима има оних који се служе руским језиком, помоћи ће им именица *вина* (‘кривица’), присутна у свим словенским језицима (пољ. *wina*, чеш. *vina*, буг. и мак. *вина*, итд.) изузев српског и словеначког.

²⁴ Поређења ради, калкиран назив овог падежа у словеначком језику гласи *tožilnik*.

Дакле, ученици спознају чињеницу да усвајањем етимологије граматичких термина сазнају и мотивацију речи из општег лексичког фонда (и обратно). Тим путем се у њихову језичку свест коначно утискује потврда да се термини могу испитивати из свих аспеката лингвистичког проучавања.

5. ЗАКЉУЧАК

У раду смо изложили предлог методичког модела за обраду терминологије на лингвистичкој секцији у трећем разреду средње школе. Реализација модела омеђена је оквиром од три наставна часа, на којима се наставна јединица обрађује из теоријског угла, а затим се функционалне стране дате дисциплине преламају кроз синхронијску и дијахронијску призму. Сечена знања из лексикологије и морфологије користе се као база на коју се надовезује нова структура, којој се не посвећује одговарајућа пажња на редовној настави. На тај начин ученици се усмеравају на проблематизовање успостављених односа и подударности између ових научних поља, чиме се дугорочно мотивише развој критичке свести о науци о језику. Континуитет прожимања наставних садржаја постиже се имплементацијом градива из историје српског језика, будући да су обрађивани примери ексцерпирани из терминолошког апарата коришћеног у *Писменици* Вука Ст. Караџића, што обезбеђује реципроцитет између старог и новог.

У ученички приступ лингвистици и граматици усађује се навика самосталног консултовања терминолошких речника, која се темељи на егземпларно потхрањеним сазнањима да обрада и презентовање специјалне лексике захтевају индивидуални теоријско-методолошки оквир и научне потврде. При томе је наш модел тежио предочавању аналогичности и различитости у посебним и општим речницима.

Коначно, да је научно испитивање термина релевантно, те да може бити стетиште лингвистичке проблематике, ученицима је показала ниска разноврсних питања и проблемских ситуација које су се успут покренуле: отворило се питање продуктивности и семантике суфикса; дискусија о чворном односу између полисемије и хомонимије; тема граматичке класификације врста речи; поларизација коју изазива интернационализација термина с једне стране, и калкирање/адаптација с друге.

Изложеним низом методичких радњи одшкринули смо врата будућим интересовањима ученика за ову широку област.

ЛИТЕРАТУРА

- Bugarski, R. (2007). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Ćigoja štampa.
- Вељковић Станковић, Д. (2007). *Комуникативни приступ у настави српског језика*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије. [Veljković Stanković, D. (2007). *Komunikativni pristup u nastavi srpskog jezika*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije].
- Гортан-Премк, Д. (1969). Приступ обради падежних синтагми у средњој школи. *Наш језик* 17: 143–154. [Gortan-Premk, D. (1969). Pristup obradi padežnih sintagmi u srednjoj školi. *Naš jezik* 17: 143–154].
- Гортан-Премк, Д. (2004). *Полисемија и организација лексичког система у српскоме језику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Gortan-Premk, D. (2004). *Polisemija i organizacija leksičkog sistema u srpskome jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Грицкат, И. (1964). Покушаји стварања српске научне терминологије средином прошлог века. *Наш језик* 14: 130–140. [Grickat, I. (1964). Pokušaji stvaranja srpske naučne terminologije sredinom prošlog века. *Naš jezik* 14: 130–140].
- Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике. [Dragičević, R. (2010). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Јовановић, В. (2016). Терминографија и сродне дисциплине (из угла српске и словенске лингвистике), у *Лексикологија и лексикографија у светлу савремених приступа*, ур. С. Ристић, И. Лазич Коњик, Н. Ивановић (Београд: Институт за српски језик): 261–272. [Jovanović, V. (2016). Terminografija i srodne discipline (iz ugla srpske i slovenske lingvistike), u *Leksikologija i leksikografija u svetlu savremenih pristupa*, ur. S. Ristić, I. Lazić Konjik, N. Ivanović (Beograd: Institut za srpski jezik): 261–272].
- Кристал, Д. (1988). *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*. Београд: Nolit.
- Левушкина, Р., Јовановић, В. (2018). Терминолошки речници на српском језику и у српској лингвистици крајем 20. и почетком 21. века, у *Слов'янське термінознавство кінца ХХ – початку ХХІ століть : Колективна монографія членів Термінологічної комісії при Міжнародному комітеті славістів*, ур. В. Іващенко (Київ: Видавництво Жнець): 529–543. [Levuškina, R., Jovanović, V. (2018). Terminološki rečnici na srpskom jeziku i u srpskoj lingvistici krajem 20. i početkom 21. века, u *Slov'jans'ke terminoznavstvo kінca ХХ – počatku*

- XXI stolitje : Kolektivna monografija členiv Terminologične komisii pri Mižnarodnomu komiteti slavistiv*, ur. V. Ivaščenko (Kijv: Vidavništvo Žneś): 529–543].
- Ломпар, В. (2016). *Врсте речи и граматичка пракса (од Вука до данас)*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије. [Lompar, V. (2016). *Vrste reči i gramatička praksa (od Vuka do danas)*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije].
- Мачановић, А. (2018). *Српска језикословна терминологија у 19. веку*. Београд: Институт за српски језик САНУ. [Mačanović, A. (2018). *Srpska jezikoslovna terminologija u 19. veku*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU].
- Милановић, А. (2014). *Језик Јована Суботића*. Београд: Чигоја штампа. [Milanović, A. (2014). *Jezik Jovana Subotića*. Beograd: Čigoja štampa].
- Обућина, П. (2011). Вуков граматички терминосистем и савремени граматички метајезик. *Научни састанак слависта у Вукове дане 40/1*: 313–327. [Obućina, P. (2011). Vukov gramatički terminosistem i savremeni gramatički metajezik. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane 40/1*: 313–327].
- Радовић-Тешић, М. (2011). *Грамматички и лингвистички појмовник*. Београд: Учитељски факултет. [Radović-Tešić, M. (2011). *Gramatički i lingvistički pojmovnik*. Beograd: Učiteljski fakultet].
- Речник српскога језика* (2011). Нови Сад: Матица српска. [Rečnik srpskoga jezika (2011). Novi Sad: Matica srpska].
- Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Srpskohrvatski jezik, Enciklopedijski leksikon Mozaik znanja* (1971). Beograd: Interpres.
- Стефановић Караџић, В. (1968). Писменица Србскога језика по говору простога народа написана Вуком Стефановићем Србијанцем, у Виенни, 1814, у *О језику и књижевности I* (Београд: Просвета): 21–121. [Stefanović Karadžić, V. (1968). Pismenica Serbskoga jezika po govoru prostoga naroda napisana Vukom Stefanovićem Serbiјancem, u Vienni, 1814, u *O jeziku i književnosti I* (Beograd: Prosveta): 21–121].
- Суботић, Љ. (1984). Судбина партиципа у књижевном језику код Срба у 19. веку. *Прилози проучавању језика 20*: 5–81. [Subotić, Lj. (1984). Sudbina participa u književnom jeziku kod Srba u 19. veku. *Prilozi proučavanju jezika 20*: 5–81].

- Фасмер, М. (1986–1987). *Этимологический словарь русского языка*, I–IV. Москва: Прогресс. [Fasmer, M. (1986–1987). *Etimologičeskij slovarь ruskogo jazyka*, I–IV. Moskva: Progress].
- Шипка, Д. (1998). *Основи лексикологије и сродних дисциплина*. Нови Сад: Матица српска. [Šipka, D. (1998). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska].

Kristina N. Stamenković
University of Belgrade
Faculty of Philology
PhD studies of Serbian language

METHODOLOGICAL APPROACH TO TERMINOLOGY IN TEACHING A
LINGUISTICS ELECTIVE COURSE IN HIGH SCHOOL

Summary

This paper offers a three-part methodological model dedicated to introducing high school students to grammatical terminology in an elective course of linguistics. This topic is, although noteworthy in many aspects, almost completely marginalized in high school curricula. Therefore, additional classes for highly motivated and interested students make a suitable setting for this linguistic discipline to be broadly presented. During the first class we try to define the meaning of *term* and *terminology* – two notions which can be observed both as terms in and of itself, and as basic lexical units. Students are then introduced to several dictionaries of linguistic terminology, all the while contrasting them to those that register general lexemes. The second and third class are dedicated to the historical aspect of this vast field. The exemplar grammatical terms are extrapolated from the first vernacular-based grammar book for Serbs, Vuk Stefanović Karadžić's *Pismenica*, published in 1814. By thoroughly analyzing the structure and etymology of its terminological apparatus, we imprint the idea that terms can be linguistically examined in the same ways as the other elements of the general lexicon into the student' minds. Furthermore, we establish a correlation with the previously processed diachronic material. In this way students are prompted to individually broaden their general language knowledge and think critically about the postulates of linguistics.

Key words: term, terminology, terminological dictionary, Vuk Stefanović Karadžić, Serbian language teaching.

Примљено: 16. 2. 2022.
Прихваћено: 30. 4. 2022.

Jelena Lj. Spasić
Univerzitet u Kragujevcu
Fakultet pedagoških nauka
Katedra za filološke nauke
jelenaspasic2410@gmail.com

Pregledni naučni rad
УДК: 371.3::811.163.41(075.2)
DOI: 10.19090/MV.2022.13.61-77

INFORMATIVNI TEKSTOVI U UDŽBENICIMA SRPSKOG JEZIKA ZA ČETVRTI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE¹

APSTRAKT: Primenom deskriptivne metode u radu ispitujemo zastupljenost i raznovrsnost informativnih tekstova u udžbenicima srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole. Korpus čine aktuelni udžbenici različitih izdavača. Analizom su izdvojene vrste i funkcije informativnih tekstova koji su zastupljeni u udžbenicima srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole. Informativne tekstove u našem korpusu analiziramo primenjujući kriterijum primerenosti uzrastu, kao i na osnovu prateće didaktičko-metodičke aparature. Analiza pokazuje da u čitankama najčešće postoje tekstovi iz enciklopedija o pojmovima iz književnog dela, dok u gramatikama i radnim sveskama preovlađuju tekstovi svakodnevnne namene za proveru razumevanja pročitanog ili zasićeni jezičkim pojavama koje se obrađuju. Značaj ovakvog izučavanja ogleda se u analizi postojećeg stanja i preporukama za unapređivanje nastave srpskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole. Veća zastupljenost informativnih tekstova u udžbenicima, uz odgovarajuću didaktičko-metodičku literaturu, doprinosi razvoju funkcionalne i medijske pismenosti, kao i unapređivanju čitalačke kompetencije.

Ključne reči: metodika nastave srpskog jezika, srpski jezik, neknjiževni tekst, informativni tekst, udžbenici.

INFORMATIVE TEXTS IN SERBIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT: In this paper we apply the descriptive method to examine the representation of informative texts in textbooks of the Serbian language for the fourth grade of primary school. The corpus consists of the current textbooks from different publishers. The analysis has isolated the types and functions of informative texts in textbooks for the Serbian

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru bilateralnog projekta *Krize, izazovi i savremeni obrazovni sistem*, koji realizuju i finansiraju Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu (Srbija) i Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore (Crna Gora) (2021–2023).

language for the fourth grade of primary school. The informative texts in our corpus are analysed by applying the criteria of age appropriateness and the criteria of didactic-methodical preparation. The analysis shows that texts from encyclopedias are the most frequent in reading books, while in grammar books and workbooks texts for everyday purposes prevail in teaching reading comprehension or are saturated with linguistic phenomena being taught. The importance of this study is reflected in the analysis of the current situation and recommendations for improving the Serbian language instruction in the fourth grade of primary school. The increased representation of informative texts in textbooks, together with the corresponding didactic-methodological literature, contributes to the development of functional and media literacy, as well as to the improvement of reading competences.

Key words: methodology of teaching Serbian language, Serbian language, non-literary texts, informative text, textbooks.

1. UVOD

Natpredmetni status maternjeg jezika ogleda se u činjenici da ovaj školski predmet razvija „sve osnovne funkcije jezika i mišljenja: komunikativnu, intelektualnu, informacionu, organizacionu” (Dragičević 2021: 21). Iako je osposobljenost za pisanje i tumačenje informativnih tekstova važan element funkcionalne pismenosti, ovom tipu neknjiževnih tekstova nije posvećena veća pažnja u nastavi srpskog jezika.

Informativni tekst jeste vrsta neknjiževnog teksta koji iznosi informacije, teži jasnosti i nedvosmislenosti. Neknjiževni tekstovi se mogu podeliti na pripovedačke, izlagačke, argumentativne, istraživačke i vizuelne (Mur 2010: 3). Informativni novinski tekstovi spadaju u izlagačke tekstove, kojima se daju obaveštenja i objašnjenja, tačne i istinite informacije (Mur 2010: 26).

Osnovni konfiguratívni elementi teksta organizovani su prema određenoj šemi, prostorna organizacija konstituenata daje formalni oblik tekstu, a okvirna ili dominantna sekvenca određuje tip teksta (Vuković 2000: 98). Primera radi, novinsku vest odlikuje čvrsta tekstualna struktura koju čine naslovni blok, lid i telo vesti, a istu strukturu ima i novinski izveštaj, koji se od novinske vesti razlikuje po formalnoj raščlanjenosti teksta na paragrafe, a u semantičkom pogledu po prikazivanju razvoja i detalja događaja (Spasić 2017: 610).

Informativni tekstovi se javljaju u naučnom, administrativnom i publicističkom stilu, u okviru određenih podstilova, a postoje i tipovi informativnih tekstova sa kojima se svakodnevno srećemo, ali se ne mogu podvesti ni pod jedan od pet funkcionalnih stilova srpskog jezika (npr. lekarski ili kulinarski recepti).

Naučno-informativnim tekstovima pripadaju biografije i bibliografije. Žanr zvaničnog pisma spada u personalni podstil administrativnog stila. Jezik

elektronskog pisma odlikuje ekonomičnost koja je svojstvena administrativno-poslovnom stilu, čiju sintaksu odlikuju kratke rečenice, bez suvišnih opisa, uz nizanje rečenica po logičkom sledu (Silić 2006: 73). Za sintaksu SMS poruke takođe se može reći da je najbliža sintaksi administrativno-poslovnog stila (Silić 2006: 74). Kulinarski recepti imaju takođe informativnu funkciju, a odlikuju ih i šematizovanost i prisustvo fotografije (Katnić-Bakaršić 1999: 63).

Osnovna funkcija informativnih tekstova u udžbenicima srpskog jezika jeste „dolaženje do informacija o predmetima i pojavama bliskim uzrastu učenika i njihovim interesovanjima” (Stojkov 2021: 420). U okviru nastave usmenog i pismenog izražavanja informativnim tekstovima posvećeno je manje prostora, pre svega u vidu izveštavanja (Milatović 2011: 344), tumačenja i pisanja pisama (najčešće privatnih, ređe poslovnih), čestitki i molbi, ili u vidu popunjavanja obrazaca (Milatović 2011: 368).

Programom nastave i učenja definisani ishodi za nastavni predmet Srpski jezik obuhvataju nekoliko ishoda koji se ostvaruju kroz korišćenje informativnih tekstova u nastavi, jer će po završetku četvrtog razreda učenik moći da:

- čita sa razumevanjem različite vrste tekstova;
- napiše razglednicu, čestitku, privatno pismo;
- prilagodi jezički izraz komunikativnoj situaciji – formalnoj i neformalnoj;
- poveže informacije iskazane u linearnom i nelinearnom tekstu i na osnovu njih izvodi zaključak;
- pravilno strukturira tekst (*Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*, str. 2).

U *Programom nastave i učenja* propisane nastavne sadržaje spada obrada naučnopopularnih i informativnih tekstova iz knjiga, enciklopedija i časopisa za decu koji govore o našim znamenitim književnicama, slikarkama i naučnicama, o prirodnim lepotama naše zemlje i njenim kulturnim znamenitostima, o zanimljivim predelima, narodima i običajima sveta, kao i o bontonu (*Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*, str. 2). U funkciji unapređivanja jezičke kulture učenike četvrtog razreda treba upoznati sa žanrom razglednice, čestitke i pisma kroz funkcionalni pristup, koji podrazumeva samostalno pisanje ovakvih tekstova uz prethodno upoznavanje sa zakonitostima njihovog oblikovanja. Posebnu pažnju treba pokloniti adresiranju pisma i razglednice i povezivanju s odgovarajućim nastavnim sadržajima iz oblasti pravopisa (*Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*, str. 6).

Poučavanje strategijama čitanja i razumevanja pročitano na tekstovima svih funkcionalnih stilova doprinosi većoj osposobljenosti za učenje svih nastavnih predmeta (Bićanin 2017: 182). Budući da čitalačka pismenosti podrazumeva „sposobnost pojedinca da samostalno pronađe podatke i informacije, koristi se njima, razumije ih, promišlja o njima i zauzima kritički stav” (Odža, Mudrovčić 2018: 148), osposobljavanjem učenika za razumevanje informativnih tekstova doprinosimo ujedno i razvoju njihove čitalačke pismenosti.

2. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA

Informativni i uopšte neknjiževni tekstovi predmet su proučavanja svega nekoliko radova iz oblasti metodike srpskog jezika. U novijoj studiji o zastupljenosti neknjiževnih tekstova u bukvarima istaknuta je činjenica da, pored bukvarskih tekstova, učenike treba upoznati i s drugim vrstama neknjiževnih tekstova, jer rezultati internacionalnih testiranja razumevanja pročitano pokazuju da naši đaci imaju poteškoće prilikom dekodiranja neknjiževnih tekstova (Stojkov 2021: 425). U studijama o problemski zasnovanoj obradi žanra novinske vesti i novinskog izveštaja ukazano je na značaj samostalnog rada učenika na otkrivanju jezičkih specifičnosti ovih novinskih žanrova i analizi njihove strukture (Spasić 2012a: 46; Spasić 2012: 91).

Ukazano je i na neophodnost osavremenjivanja nastave novinske stilistike u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi srpskog jezika i književnosti, pre svega zarad osposobljavanja učenika za razumevanje informacija iznetih u medijima i vrednovanje medijskih poruka (Spasić 2019: 584).

U stranoj metodičkoj literaturi podučavanju neknjiževne stilistike posvećeno je više pažnje. Lambrou predstavlja inovativan način podučavanja neknjiževne stilistike kroz primenu sociolingvističkog modela narativne strukture na usmene narative o ličnom iskustvu i realnim događajima, koja će kod učenika razviti sposobnosti prikupljanja jezičke građe, njenog transkribovanja, analize i interpretacije, a ujedno će im pružiti uvid i u sopstvene pripovedačke tehnike (Lambrou 2011: 218). Medijskom opismenjavanju posvećen je niz stranih radova. Istaknuta je činjenica da medijsko obrazovanje zaostaje za savremenim konceptima medijske pismenosti, koja obuhvata interdisciplinarna znanja o funkcionisanju svih medija (Erjavec 2005: 98). Istaknuti su načini na koje se medijsko obrazovanje može uklopiti u programe predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (Alvarado, Boyd-Barret 1992), integrisanjem teorije, empirijskih studija i novih tehnologija (Watson, Zyngier 2007). U novijim radovima više pažnje se posvećuje osposobljavanju učenika za korišćenje digitalnih medija, jer su

učenici veoma zainteresovani za njih (Hongxia, Jing 2021), pri čemu učitelji treba da imaju aktivnu ulogu u medijskom obrazovanju (Mertala 2020). U kontekstu onlajn nastave tokom pandemije virusa COVID-19 istaknut je značaj korišćenja autentičnih digitalnih tekstova u nastavi čitanja, jer se time poboljšavaju motivacija, interakcija i razumevanje tekstova (Reiber-Kuijpers, Kral, Meijer 2021).

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Analiza je sprovedena na vertikalnom planu, u okviru mlađih razreda osnovne škole, sa ciljem ispitivanja zastupljenosti i raznovrsnosti informativnih tekstova u udžbeničkim kompletima iz srpskog jezika. Iz ovako postavljenog cilja proizilaze sledeći zadaci:

- uporediti zastupljenost informativnih tekstova u udžbeničkim kompletima različitih izdavača;
- identifikovati vrste informativnih tekstova u udžbeničkim kompletima različitih izdavača;
- utvrditi namenu različitih vrsta informativnih tekstova u udžbenicima;
- utvrditi prilagođenost informativnih tekstova uzrastu učenika;
- utvrditi da li informativne tekstove prati odgovarajuća didaktičko-metodička literatura.

U radu je korišćena deskriptivna metoda, shodno vrsti građe koju proučavamo, kao i postavljenim ciljevima istraživanja. Kao istraživačka tehnika korišćena je analiza sadržaja.

Ispitivanje je sprovedeno na uzorku koji čini sedam odobrenih udžbeničkih kompleta za četvrti razred iz predmeta Srpski jezik izdavača Vulkan, BIGZ školstvo, Novi Logos, Eduka, Klett, Kreativni centar i Freska.

4. INFORMATIVNI TEKSTOVI U UDŽBENICIMA SRPSKOG JEZIKA ZA ČETVRTI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE

Istraživanjem su obuhvaćeni savremeni udžbenici srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole različitih izdavača sa ciljem izdvajanja vrsta informativnih tekstova koji su u njima zastupljeni i analize tekstova na osnovu njihove namene.

U skladu s *Programom* propisanim izborom informativnih tekstova (*Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*,

str. 2), u udžbenicima za četvrti razred zastupljeni su tekstovi o značajnim ličnostima iz srpske istorije (Stanković Šošo, Čabrić 2021, Dimitrijević 2021), o srpskim lokalitetima (Stanković Šošo, Srdić, Petković 2021, Marinković 2020a: 60, Marinković, Marković 2020a: 122), o našim znamenitim slikarkama, naučnicama i književnicama (Stanković Šošo, Srdić, Petković 2021), ali i o praznicima naroda sveta (Marinković 2020: 93–94).

Najzastupljenija vrsta informativnih tekstova u našem korpusu jesu enciklopedijski tekstovi, a najčešće su namenjeni proverbi razumevanja pročitano i praćeni odgovarajućom didaktičko-metodičkom aparaturom. Kraći informativni tekstovi u čitankama mogu iznositi dodatne informacije o pojmovima koji se pominju u književnom delu i namenjeni su učenicima koji žele da znaju više.

U radnim listovima za četvrti razred Novog Logosa tekstovi iz enciklopedije *S decom oko sveta* T. Rodić namenjeni su proverbi razumevanja pročitano i praćeni su odgovarajućom didaktičko-metodičkom aparaturom (Stanković Šošo, Srdić, Petković 2021: 114–117). Izbor tekstova iz enciklopedija nalazimo u čitankama različitih izdavača i to najčešće u čitanci izdavača Novi Logos (Stanković Šošo, Čabrić 2021: 57; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 20; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 22; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 24; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 27; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 88; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 46–51), a česti su i u Vulkanovoj *Čitanci* (Dimitrijević 2021: 30–35; Dimitrijević 2021: 153–154; Dimitrijević 2021: 172–175). Kraći informativni tekstovi o pojmovima koji se pominju u književnom delu postoje i u *Čitanci* izdavačke kuće Klett (Žeželj 2020b: 29; Žeželj 2020b: 54; Žeželj 2020b: 66; Žeželj 2020b: 85). BIGZ-ova *Čitanka* takođe donosi brojne zanimljivosti o pojmovima koji se pojavljuju u naslovu književnog dela, kojima učenici bogate svoje znanje (Cvetanović, Kilibarda 2020).

Programski zahtev koji se odnosi na funkcionalno usvajanje i primenu jezičkih zakonitosti i pojava u različitim kontekstima (*Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*, str. 7) ostvaruje se kroz korišćenje enciklopedijskih tekstova pri obradi gramatičkih sadržaja. U BIGZ-ovoj gramatici, u okviru funkcionalnog pristupa nastavi srpskog jezika, odlomci iz enciklopedija korišćeni su prilikom obrade subjekta (Stakić, Ivezić 2020: 33) i na početku lekcije *Pisanje višečlanih brojeva* (Stakić, Ivezić 2020: 107). U navedenoj gramatici postoje i zanimljivosti o nastanku košarke (Stakić, Ivezić 2020: 37), o božuru (Stakić, Ivezić 2020: 55), olimpijskim igrama (Stakić, Ivezić 2020: 79), Žan Anri Dinanu (Stakić, Ivezić 2020: 82), herojima Zoološkog vrta u Beogradu (Stakić, Ivezić 2020: 88), kao i o prvim kišobranima (Stakić, Ivezić 2020: 102).

Zadatak da pretraže enciklopedije za decu u potrazi za zanimljivostima o lastama učenici dobijaju u Vulkanovoj *Čitanci* (Dimitrijević 2021: 23). To je jedan od retkih zadataka kroz koji se kod učenika razvija sposobnost traženja informacije u nelinearnom tekstu, što jeste i jedan od očekivanih ishoda na kraju četvrtog razreda. U savremenim udžbenicima srpskog jezika izostaju drugi tipovi nelinearnih informativnih tekstova, kao što su grafikoni, tabele, legende i mape uma. Izuzetak predstavlja *Čitanka* izdavača Novi Logos u kojoj se pred učenike postavlja zadatak da na geografskoj karti Srbije pronađu opisane lokalitete, u čemu im može pomoći legenda sa objašnjenjima značenja simbola i boja na karti.

Kako bismo kod učenika razvili čitalačke strategije, koristimo različite vrste tekstova u kojima treba pronaći informacije, interpretirati ih, promišljati i evaluirati (*Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*, str. 6). U udžbenicima srpskog jezika za četvrti razred razvoju čitalačkih strategija namenjeni su tekstovi biografija. Radni listovi Novog Logosa za četvrti razred sadrže informativne tekstove o značajnim ličnostima iz srpske istorije. Na osnovu njihovog sadržaja treba odgonetnuti o kojoj ličnosti je reč (Stanković Šošo, Srđić, Petković 2021: 147–148). Tu su i tekstovi o srpskim gradovima koje prati isti zahtev (Stanković Šošo, Srđić, Petković 2021: 149). U radnim listovima biografije srpskih književnika prati vremenska lenta na kojoj treba označiti razdoblja u kojima su one živele (Stanković Šošo, Srđić, Petković 2021: 188), a u gramatici, u okviru obrade upravnog govora postoji odlomak iz biografije Leonarda da Vinčija (Srđić, Petković 2021: 86). Biografije srpskih književnika i slikarki nalazimo u *Čitanci* Novog Logosa (Stanković Šošo, Čabrić 2021: 239–251). Vulkanova čitanka za četvrti razred, pored kratkih biografija pisaca, sadrži i biografije značajnih ličnosti srpske istorije koje se pominju u književnim delima (Dimitrijević 2021: 39–40), kao i biografije srpskih slikarki i naučnica (Dimitrijević 2021: 53–57). U okviru Vulkanovog udžbeničkog kompleta postoje biografije srpskih slikarki u *Radnoj svesci 4: uz Gramatiku*, praćene zadacima za proveru razumevanja pročitano, uz zadatke za samostalno sastavljanje kraće biografije i obaveštenja o izložbi (Milićević i dr. 2021: 14–18), a sistematizaciji znanja služe biografije-odgonetke u okviru *Malog kviza znanja o piscima* (Milićević i dr. 2021: 39–42).

Informativni tekstovi iz časopisa za decu i dnevnih novina u gramatikama i radnim sveskama za četvrti razred osnovne škole najčešće nalaze svoju namenu u okviru funkcionalnog pristupa jezičkim sadržajima. Naučnopopularni tekst o mužjaku carskog pingvina iz časopisa *Nacionalna geografija junior* dat je u okviru vežbanja *Vrste reči – službe reči* u radnoj svesci za četvrti razred izdavača Novi

Logos (Stanković Šošo, Srdić, Petković 2021: 44); tekst ekološke tematike iz istog časopisa postoji u gramatici istog izdavača (Srdić, Petković 2021: 49); adaptirani novinski tekst o likovima iz crtanih filmova dat je u okviru obrade pisanja imena ljudi, životinja i likova (Srdić, Petković 2021: 91), a za uvežbavanje pisanja naziva stanovnika država dat je prilagođeni tekst iz *Malog Politikinog zabavnika* pod naslovom *Uskršnji običaji* (Srdić, Petković 2021: 99). Upotreba teksta iz časopisa za decu za ilustrovanje ključnog pojma iz književnog dela javlja se u Vulkanovoj *Čitanci*, gde tekst *Vlakna paučine* iz lista za decu *Neven* prati pesmu *Paukovo delo* Desanke Maksimović (Dimitrijević 2021: 25).

Informativni žanrovi pismo, razglednica, čestitka i poruka, u skladu sa programskim zahtevima, nalaze svoje mesto u gramatikama i radnim sveskama. Učenici se upoznaju sa primerima navedenih vrsta tekstova, sa zakonitostima njihovog oblikovanja, a potom se od njih traži da samostalno napišu pismo, razglednicu, čestitku ili poruku, vodeći računa o adresiranju. Posebna pažnja posvećena je funkcionalnom povezivanju pravopisnih sadržaja sa upoznavanjem glavnih odlika pobrojanih žanrova. U radnoj svesci izdavača Novi Logos u okviru pravopisnog vežbanja dat je tekst formalnog pisma u koji treba upisati odgovarajuće oblike lične zamenice *Vi* (Stanković Šošo, Srdić, Petković 2021: 67), a sličan zadatak postoji i u gramatici istog izdavača (Srdić, Petković 2021: 110). U vežbanju *Pisanje pisma, razglednice i čestitke* učenicima se najpre nude tekstovi čestitke, pozivnice, pisma i razglednice koje treba prepoznati, a potom dobijaju zadatke da pravilno adresiraju pismo i razglednicu, kao i da napišu pismo svom drugu, pozivnicu za rođendan, razglednicu i rođendansku čestitku (Stanković Šošo, Srdić, Petković 2021: 74–77). Slični zadaci postoje i u gramatici Novog Logosa (Srdić, Petković 2021: 135–138, Srdić, Petković 2021: 141). I u okviru vežbanja za sistematizaciju gradiva učenici prepoznaju žanr pisma, razglednice i čestitke (Stanković Šošo, Srdić, Petković 2021: 82). U gramatici za četvrti razred izdavačke kuće Klett, u okviru lekcije *Zašto i kako se pišu čestitke i razglednice*, dat je primer napisane razglednice/čestitke (Žeželj 2020: 55), kao i zadatak za samostalno pisanje rođendanske čestitke (Žeželj 2020: 56), a slični zadaci postoje i u lekciji *Kako pišemo pismo* (Žeželj 2020: 57–59). U lekciji *Pisanje pisma, razglednice i čestitke* postoje primeri pisanja navedenih vrsta tekstova, pravila za pisanje pisma, primer za adresiranje pisma, kao i *Jezička pouka* o razlikama između SMS poruke, imejla i pisma (Stakić, Ivezić 2020: 133), nakon koje sledi vežbanje (Stakić, Ivezić 2020: 130–135). U BIGZ-ovoj radnoj svesci učenici se osposobljavaju za služenje jezikom u različitim funkcijama kroz pisanje poruke zahvalnosti (Cvetanović, Kilibarda 2020a: 7, Cvetanović, Kilibarda 2020a: 63), čestitke (Cvetanović,

Kilibarda 2020a: 13), poruke mlađem drugu (Cvetanović, Kilibarda 2020a: 49), kao i kroz pisanje SMS poruke (Cvetanović, Kilibarda 2020a: 57) i izveštaja o vremenskoj prognozi (Cvetanović, Kilibarda 2020a: 67).

U gramatici izdavača Novi Logos, u okviru nastavne jedinice *Pisanje imena stanovnika država i naselja* dat je kraći informativni tekst o praznicima, koji je zasićen nazivima stanovnika mesta (Srđić, Petković 2021: 97), dok se informativni tekst o golubovima pismošama nalazi u okviru obrade žanra pisma (Srđić, Petković 2021: 134). U čitanci istog izdavača postoji informativni tekst o rekama Srbije (Stanković Šošo, Čabrić 2021: 45), tekst o značajnim ličnostima i događajima iz srpske istorije (Stanković Šošo, Čabrić 2021: 120; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 124; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 142; Stanković Šošo, Čabrić 2021: 148), kraći tekstovi o pticama (Stanković Šošo, Čabrić 2021: 178).

Tekst obaveštenja retko srećemo u gramatikama i radnim sveskama našeg korpusa. U okviru pravopisnog vežbanja u radnoj svesci za četvrti razred izdavača Novi Logos dat je tekst obaveštenja u kom treba uočiti greške i prepisati ga pravilno (Stanković Šošo, Srđić, Petković 2021: 58). U gramatici Novog Logosa pred učenike se postavlja zadatak da sastave obaveštenje (Srđić, Petković 2021: 52).

Sadržaj knjige koji prati odgovarajuća didaktičko-metodička aparatura srećemo samo u jednom udžbeniku. Pronalaženje informacija u sadržaju knjige i zapisivanje slovima broja strane u okviru vežbanja *Pisanje višečlanih brojeva* u radnoj svesci Novog Logosa doprinosi razvoju funkcionalnih znanja (Stanković Šošo, Srđić, Petković 2021: 66).

U skladu sa *Programom nastave i učenja*, u udžbenicima postoje zadaci za samostalno sastavljanje informativnih tekstova. U udžbeniku Kreativnog centra postoje *Šaljive vesti* i zadaci za sastavljanje vesti (Marinković 2020a: 35–36), kao i zadaci za pisanje različitih novinskih rubrika u vežbanju *Moje novine* (Marinković 2020a: 84–85). Radna sveska za četvrti razred izdavačke kuće Klett sadrži zadatke za stvaranje ulaznice (Žeželj 2020a: 48), pisanje zahvalnice (Žeželj 2020a: 77) i pisanje poruke (Žeželj 2020a: 113).

Prilikom obrade informativnog žanra najpre treba ukazati na glavne odlike, na šematizovanu strukturu i glavne elemente teksta, pa tek onda dati učenicima zadatak da samostalno napišu vest, novinsku rubriku, ulaznicu, zahvalnicu ili poruku. Predstavićemo metodički postupak za obradu informativnog žanra na primeru obrade žanra vesti. Polazeći od primera kraće vesti, koja je preuzeta iz novina za decu, treba ukazati na sve formalne elemente koje vest sadrži (naslov, podnaslov, informacija o mestu i vremenu, fotografija). Pred učenike treba

postaviti zadatak da otkriju koju funkciju imaju naslov (privlači pažnju čitalaca i iskazuje glavnu informaciju) i podnaslov (pojašnjava informaciju iz naslova). Od učenika treba tražiti da u tekstu vesti pronađu ključne informacije i odgovore na pitanja: *Gde se nešto desilo? Kada se dogodilo? Kako se dogodilo? Zašto se desilo?* Tek nakon što su uviđanjem otkrili glavne odlike informativnog žanra učenicima treba zadati zadatak da samostalno napišu vest o događaju koji se nedavno dogodio u njihovoj školi ili kraju.

Udžbenici srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole ređe upoznaju učenike sa strukturom digitalnih informativnih tekstova i sa karakteristikama digitalnih medija. Informativni tekst o slanju pisama i elektronskih pisama (imejllova) postoji u gramatici Novog Logosa (Srđić, Petković 2021: 138), a zadaci za samostalno pisanje SMS poruke i imejla dati su u Kletovoj *Radnoj svesci uz Čitanku* (Žeželj 2020a: 82).

Na osnovu uvida u analiziranu građu možemo zaključiti da su informativni tekstovi u savremenim udžbenicima srpskog jezika primereni mlađem školskom uzrastu. Autori udžbenika su nastojali da odaberu tekstove koji će učenicima biti zanimljivi. Prilikom ocene didaktičko-metodičke aparature uz informativne tekstove analizirali smo odabir informacija u tekstu, broj pitanja koja prate tekst, zadatke u kojima se traži da učenik usmeno i/ili pismeno odgovori na postavljena pitanja. Analiza je pokazala da programom predviđene informativne tekstove u čitankama za četvrti razred prati odgovarajuća didaktičko-metodička aparatura. Primera radi, u odeljku *Znamenite žene Srbije* u čitanci izdavača Freska data su tri teksta o čuvenim Srpkinjama, koje prati niz pitanja i zadataka za proveru razumevanja pročitano g teksta. Od učenika se traži da podvuče određeni opis u tekstu, otkrije rečenicu u kojoj je iskazana predrasuda, usmeno prepriča jedan pasus, uporedi pročitani tekst sa ranije obrađenim književnim delom ili drugim informativnim tekstom (Joksimović, 2020: 155–164). Sa druge strane, didaktičko-metodičku aparaturu koja prati informativne tekstove u čitanci Kreativnog centra odlikuje manji broj pitanja u kojima se od učenika traži samo da pronađu informacije u tekstu (Marinković, Marković, 2020: 94; Marinković, Marković 2020: 123), a mali broj pitanja nalazimo i nakon izbora tekstova *Upoznajte Srbiju* u *Čitanci* izdavača Novi Logos (Stanković Šošo, Čabrić, 2021: 51).

U udžbenicima za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole najzastupljeniji su kraći tekstovi iz enciklopedija, najčešće kao dodatne informacije nakon obrađenog književnog dela u čitanci, ali i u okviru funkcionalnog pristupa nastavi jezika i jezičke kulture u gramatikama i radnim sveskama. Tekstove iz enciklopedija u udžbenicima za četvrti razred prati odgovarajuća didaktičko-

-metodička aparatura u vidu pitanja i podsticaja za pronalaženje informacija u tekstu. Po zastupljenosti se izdvajaju žanrovi pisma, razglednice, čestitke i poruke, kao i biografije. U analiziranim udžbenicima za četvrti razred uočavamo slabiju zastupljenost tekstova iz časopisa za decu, kao i ređe javljanje zadataka za tumačenje i stvaranje tekstova svakodnevne namene kao što su obaveštenja, ulaznice, zahvalnice, poruke ili sadržaji knjiga.

U skladu sa zahtevima nastavnog programa u oblasti jezičke kulture treba unaprediti čitalačku kompetenciju kroz izučavanje linearnih i nelinearnih tekstova, kroz njihovo promišljanje, analizu, povezivanje informacija koji su u tekstovima izneti i izvođenje zaključaka (*Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*, str. 6). Korišćenjem informativnih tekstova u nastavi srpskog jezika doprinosimo razvoju čitalačke pismenosti učenika. S obzirom na činjenicu da današnje generacije dece mlađeg školskog uzrasta često informacije traže u digitalnim tekstovima, neophodno je uputiti ih u načine pronalaženja informacija u hipertekstu.

5. ZAKLJUČAK

Udžbenici srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole nude didaktički priređene informativne tekstove koji služe osposobljavanju učenika za razumevanje pročitano i osposobljavanju za samostalno stvaranje informativnih tekstova. I jedno i drugo doprinose razvoju funkcionalne pismenosti i razvoju veština neophodnih za celoživotno učenje. U četvrtom razredu informativni tekstovi najčešće imaju funkciju provere razumevanja pročitano, kako bi učenici ovladali strategijom sažimanja i drugim važnim strategijama učenja.

S obzirom na činjenicu da u pogledu zastupljenosti informativnih tekstova postoje velike razlike u udžbenicima različitih izdavača – pri čemu neknjiževni tekstovi nisu dovoljno žanrovski razučeni – neophodno je češće korišćenje tekstova iz časopisa za decu, vesti, izveštaja, natpisa, uputstava i obaveštenja. Dekodiranje žanrovski raznorodnih neknjiževnih tekstova pripremiće učenike za tumačenje različitih vrsta poruka i doprineti boljim rezultatima na testovima razumevanja pročitano. Tumačenje i stvaranje kulinarskih i lekarskih recepata ili pisanje oglasa, pozivnica i letaka može se uklopiti u raznolike igre uloga, koje decu uvode u za njih još nepoznat i uzbudljiv svet odraslih (Rakonjac 2021: 15).

Iako je u novijoj literaturi preporučena integracija novih tehnologija u nastavu jezika (Hongxia, Jing 2021), osposobljavanje za savremene vidove pisane komunikacije retko srećemo u aktuelnim udžbenicima za srpski jezik. Pisanje

čestitke u vidu imejla doprinelo bi upoznavanju učenika sa najbržim sredstvom komunikacije i razvoju informatičke pismenosti (Žiordan, Varnije 2019: 129). Pored pisanja prvih imejlova, učenicima treba ponuditi imejlove informativne sadržine propraćene pitanjima kroz koja se proverava razumevanje iznetih informacija, a ujedno ih treba upoznati sa strukturom teksta imejla. S obzirom na činjenicu da se od učenika četvrtog razreda očekuje da samostalno pišu vesti i izveštaje iz školskog života, učenici bi mogli da budu uključeni u rad novinarske sekcije, na kojoj bi uz korišćenje informacione tehnologije i uz pomoć nastavnika informatike bilo kreirano elektronsko izdanje školskog lista (Spasić, 2019: 580).

Usvajanju programom predviđenih ishoda iz predmeta Srpski jezik u četvrtom razredu osnovne škole doprineće i ukazivanje na razlike između linearnog i nelinearnog informativnog teksta. Pored enciklopedijskih tekstova u udžbenicima srpskog jezika za četvrti razred treba da se nađu i drugi tipovi nelinearnih informativnih tekstova, a pred učenike treba postaviti zadatak da u grafikonima, tabelama, legendama i mapama uma pronadu različite informacije, povežu ih i na osnovu toga izvedu zaključak. U udžbenicima treba ukazati i na razlike između teksta i hiperteksta i istaći da je čitanje hiperteksta nalik na kretanje kroz lavirint sa više izlaza, a kao glavni nedostatak hiperteksta treba izdvojiti proizvoljno i slučajno kretanje kroz tekst (Radojčić, Bošković, 2017). Upoznavanje s informativnim žanrovima kroz dečji TV dnevnik i tekstove na internet stranicama za decu, korišćenje više izvora na internetu u nastojanju da se dođe do potpunije informacije kroz poređenje različitih stavova doprinosi razvoju ne samo medijske, već i kritičke pismenosti (Žiordan, Varnije 2019: 129).

Ovladavanje veštinama pronalazjenja ključnih informacija u informativnom tekstu i pisanja različitih informativnih žanrova doprinose ne samo boljem školskom uspehu, već i razvoju funkcionalne, medijske i kritičke pismenosti.

IZVORI

- Цветановић, З., Килибарда, Д. (2020). *Читанка. Српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство. [Cvetanović, Z., Kilibarda, D. (2020). *Čitanka. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo].
- Цветановић, З., Килибарда, Д. (2020а). *Радна свеска уз Читанку. Српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство. [Cvetanović, Z., Kilibarda, D. (2020a). *Radna sveska uz Čitanku. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo].

- Димитријевић, М. (2021). *Читанка 4: српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Вулкан издаваштво. [Dimitrijević, M. (2021). *Čitanka 4: srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan izdavaštvo].
- Јоксимовић, С. (2020). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Фреска. [Joksimović, S. (2020). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Freska].
- Јоксимовић, С. (2020а). *Српски језик 4. Радна свеска за четврти разред основне школе*. Београд: Фреска. [Joksimović, S. (2020a). *Srpski jezik 4. Radna sveska za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Freska].
- Јоксимовић, С. (2020б). *Свет речи. Српски језик 4. Језик и језичка култура: уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Фреска. [Joksimović, S. (2020b). *Svet reči. Srpski jezik 4. Jezik i jezička kultura: udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Freska].
- Јовић, М., Тодоров, Н. (2021). *Читанка: уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Едука. [Jović, M., Todorov, N. (2021). *Čitanka: udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka].
- Јухас, И., Игњатовић, Ј. (2021). *Поуке о језику: уџбеник из српског језика за четврти разред основне школе*. Београд: Едука. [Juhas, I., Ignjatović, J. (2021). *Pouke o jeziku: udžbenik iz srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka].
- Маринковић, С. (2020а). *Српски језик 4: за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар. [Marinković, S. (2020a). *Srpski jezik 4: za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar].
- Маринковић, С., Марковић, С. (2020). *Читанка 4: српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар. [Marinković, S., Marković, S. (2020). *Čitanka 4: srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar].
- Милићевић, Д., Ракоњац Николов, С., Колаковић, К., Петровић, А. (2021). *Радна свеска 4: уз Граматику за четврти разред основне школе*. Београд: Вулкан издаваштво. [Milićević, D., Rakonjac Nikolov, S., Kolaković, K., Petrović, A. (2021). *Radna sveska 4: uz Gramatiku za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan izdavaštvo].
- Срдић, Ј., Петковић, З. (2021). *Грамматика за српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Клет. [Srđić, J., Petković, Z. (2021). *Gramatika za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Klet].

- Стакић, М., Ивезић, А. (2020). *Граматика: уџбеник и радна свеска. Српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство. [Stakić, M., Ivezić, A. (2020). *Gramatika: udžbenik i radna sveska. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo].
- Станковић Шошо, Н., Чабрић, С. (2021). *Читанка за српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Нови Логос. [Stanković Šošo, N., Čabrić, S. (2021). *Čitanka za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos].
- Станковић Шошо, Н., Срдић, Ј., Петковић, З. (2021). *Радна свеска уз уџбенички комплет из српског језика за четврти разред основне школе*. Београд: Нови Логос. [Stanković Šošo, N., Srdić, J., Petković, Z. (2021). *Radna sveska uz udžbenički komplet iz srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos].
- Тодоров, Н., Кеча, С., Јухас, И., Игњатовић, Ј. (2021). *Радна свеска српски језик: уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Едука. [Todorov, N., Keča, S., Juhas, I., Ignjatović, J. (2021). *Radna sveska srpski jezik: udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka].
- Жежељ, Р. (2020). *Наш језик и култура изражавања. Српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Klett. [Žeželj, R. (2020). *Naš jezik i kultura izražavanja. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Klett].
- Жежељ, Р. (2020а). *Радна свеска уз Читанку. Српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Klett. [Žeželj, R. (2020a). *Radna sveska uz Čitanku. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Klett].
- Жежељ, Р. (2020б). *Река речи. Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Klett. [Žeželj, R. (2020b). *Reka reči. Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Klett].

LITERATURA

- Alvarado, M., Boyd-Barret, O. (1992). *Media education: introduction*. London: BFI Pub.
- Bićanin, J. (2017). Neknjževni tekstovi u poučavanju strategije sažimanja. *Metodički vidici* 7 (7): 181–198.
- Драгићевић, Р. (2021). Питања српског језика и књижевности у основној школи, у *Статус српског језика и књижевности у образовном систему*, ур. М. Ковачевић (Београд: ЗУОВ): 13–28. [Dragićević, R. (2021). Pitanja srpskog jezika i književnosti u osnovnoj školi, u *Status*

- srpskog jezika i književnosti u obrazovnom sistemu*, ur. M. Kovačević (Beograd: ZUOV): 13–28].
- Erjavec, K. (2005). Media education: from concept to school practice, in *Medijska pismenost i civilno društvo*, ed. N. Zgrabljić Rotar (Sarajevo: Media centar): 77–106.
- Hongxia, M., Jing L. (2021). An Innovative Method for Digital Media Education Based on Mobile Internet Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 16 (13): 68–81.
- Odža, I., Mudrovčić, J. (2018). Metodčki pristup obradi lektire u prvom razredu osnovne škole: izazovi za poticanje i razvijanje čitateljskih kompetencija. *Metodčki vidici* 9: 145–161.
- Lambrou, M. (2011). Teaching non-literary stylistics, in *Teaching Stylistics*, ed. L. Jeffries, D. McIntire (Palgrave Macmillan): 200–220.
- Mertala, P. (2020). Misunderstanding Child-Centeredness: The Case of “Child 2.0” and Media Education. *Journal of Media Literacy Education* 12 (1): 26–41.
- Mur, Dž. E. (2010). *Kako pisati neknjiževne tekstove: priručnik za nastavnike i učenike*. Beograd: Kreativni centar.
- Програм наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). *Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије* 66 (10), од 14. 12. 2017. [Program nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2017). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije* 66 (10), od 14. 12. 2017].
- Програм наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018). *Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије* 67 (16), од 17. 9. 2018. [Program nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije* 67 (16), od 17. 9. 2018].
- Програм наставе и учења за трећи разред основног васпитања и образовања (2019). *Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије* 68 (5), од 25. 5. 2019. [Program nastave i učenja za treći razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja (2019). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije* 68 (5), od 25. 5. 2019].
- Програм наставе и учења за четврти разред основног васпитања и образовања (2019). *Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије* 68 (11), од 15. 8. 2019. [Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja (2019). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije* 68 (11), od 15. 8. 2019].

- Radojčić, S., Bošković, D. (2017). *Nelinearno čitanje i hipertekst*. Pristupljeno 31. 3. 2022. URL: <<https://lus2017blog.wordpress.com/naucni-clanci/sasa-radojcic/>>.
- Ракоњац, Б. (2021). *Креативне идеје за наставу српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар. [Rakonjac, B. (2021). *Kreativne ideje za nastavu srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Kreativni centar].
- Reiber-Kuijpers, M., Kral, M., & Meijer, P. (2021). Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review. *Computers & Education*, 163. Pristupljeno 21. 12. 2021. URL: <<https://ezproxy.nb.rs:2055/science/article/pii/S0360131520303134>>.
- Shubitz, S. (2016). *Craft Moves: Lesson Sets for Teaching Writing with Mentor Texts*. Stenhouse Publishers.
- Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
- Спасић, Ј. (2012). Извештај у настави српског језика. *Узданица: часопис за језик, књижевност, уметност* 9 (1): 83–92. [Spasić, J. (2012). Izveštaj u nastavi srpskog jezika. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost, umetnost* 9 (1): 83–92].
- Спасић, Ј. (2012а). Вест у настави српског језика. *Узданица: часопис за језик, књижевност, уметност* 9 (2): 35–47. [Spasić, J. (2012а). Vest u nastavi srpskog jezika. *Uzdanica: časopis za jezik, književnost, umetnost* 9 (2): 35–47].
- Спасић, Ј. (2017). Диференцијалне језичко-стилске карактеристике новинског извештаја. *Српски језик: студије српске и словенске* 22: 609–628. [Spasić, J. (2017). Diferencijalne jezičko-stilske karakteristike novinskog izveštaja. *Srpski jezik: studije srpske i slovenske* 22: 609–628].
- Спасић, Ј. (2019). Настава новинарске стилистике у светлу социологије медија. *Социолошки преглед* 53 (2): 577–595. [Spasić, J. (2019). Nastava novinarske stilistike u svetlu sociologije medija. *Sociološki pregled* 53 (2): 577–595].
- Vuković, N. (2000). *Putevi stilističke ideje*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore; Nikšić: Jasen.
- Watson, G., Zyngier, S. (2007). *Literature and Stylistics for Language Learners: Theory and Practice*. Palgrave Macmillan.

Jelena Spasić
University of Kragujevac
Faculty of Education
Department of Philology

INFORMATIVE TEXTS IN SERBIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE FOURTH
GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

In this paper we apply the descriptive method to examine the representation of informative texts in textbooks of the Serbian language in the fourth grade of primary school. The goal is achieved by using the method of content analysis. The corpus consists of the current textbooks from different publishers. The methodological interpretation of the informative texts is seen through the analysis of textbook literature intended for younger students. The study shows the types and functions of informative texts in textbooks for the Serbian language for the fourth grade of primary school. The informative texts in our corpus are analyzed by applying the criteria of age appropriateness and the criteria of didactic-methodical preparation. The analysis shows that texts from encyclopedias are the most frequent in reading books, while in grammar books and workbooks texts for everyday purposes prevail in teaching reading comprehension or are saturated with linguistic phenomena being taught. The results of the research have shown that informative texts are appropriate for students' age. There are significant differences in the frequency and diversity of informative texts in current textbooks for teaching the Serbian language in the fourth grade by different publishers. In the concluding observations, pedagogical implications of the study of the selection of informative texts in textbooks for younger learners are presented. We point out the need for more contemporary methodical approaches to the use of informative texts in Serbian language teaching.

Key words: methodology of teaching Serbian language, Serbian language, non-literary texts, informative text, textbooks.

Primljeno: 14. 1. 2022.
Prihvaćeno: 17. 7. 2022.

*НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА*

CRITICAL PEDAGOGY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: VIEWS AND ATTITUDES OF EFL TEACHERS FROM SERBIA

ABSTRACT: This research aims at identifying the extent to which principles of critical pedagogy guide Serbian EFL teachers' decisions related to the course, the materials, the syllabus and the roles they assume in the classroom. To that end, a total of 116 EFL teachers completed the *Context-Specific Teacher Critical Pedagogy Questionnaire – CSTCPQ* (Roohani, Hashemian & Haghparast 2016). The goal of the analysis is to determine whether the teachers' philosophical orientation, their gender, level of education, years of teaching experience, type of institution they work in and the average size of class they teach in have effect on the classroom-related choice they make. The results show that the teachers with positive attitudes towards the principles of critical pedagogy, those with six to ten years of teaching experience, working with groups of six to ten students tend to organize their teaching so that it facilitates the development of active citizens who seek justice and emancipation.

Key words: critical pedagogy, power relations, philosophical orientation, English as a foreign language, Serbian EFL teachers.

KRITIČKA PEDAGOGIJA ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG: STAVOVI NASTAVNIKA IZ SRBIJE

APSTRAKT: Ovo istraživanje ima za cilj da ustanovi u kojoj meri se nastavnici engleskog jezika kao stranog vode principima kritičke pedagogije kada donose odluke u vezi sa predmetom, materijalima, nastavnim planom i ulogama koje preuzimaju u učionici. U tom cilju, ukupno 116 nastavnika engleskog kao stranog popunilo je Upitnik kritičke pedagogije u konkretnom kontekstu (Roohani, Hashemian & Haghparast 2016). Cilj analize je da se utvrdi da li filozofska orijentacija nastavnika, njihov pol, stepen obrazovanja, godine nastavnog iskustva, tip institucije u kojoj rade i prosečna veličina odeljenja u kome predaju utiču na odluke koje donose u učionici. Rezultati pokazuju da nastavnici sa pozitivnim stavovima prema principima kritičke pedagogije, oni sa šest do deset godina iskustva u nastavi, i koji rade s grupama od šest do deset učenika, teže da svoju nastavu organizuju tako da podstiče razvoj aktivnih građana koji teže pravdi i emancipaciji.

Ključne reči: kritička pedagogija, odnosi moći, filozofska orijentacija, engleski kao strani, nastavnici engleskog kao stranog.

1. INTRODUCTION

Critical pedagogy is an approach to education that seeks to transform oppressive structures in society using democratic and activist approaches to teaching and learning (Braa & Callero 2006; Darder, Baltodano & Torres 2003; Freire 2000). It is “based on the premise education can make the world a better place” (Jeyaraj & Harland 2014: 344) and as such its goal is to support the development of active citizens in recognizing the power relations embedded in society. Twenty years ago, even though a large body of work on critical pedagogy had already been accrued (e.g. Apple 1990; Kaufman 2002; Mayo 1999; McLaren 2003), the majority of mainstream responses by practitioners and researchers deemed the efforts to achieve change not only difficult, but rather impossible (Crookes 2013). Today, scholars of social movements believe that recent social and cultural changes brought about by the development of technology and ease of access to information have created a social movement society (van Stekelenburg & Klandermans 2009). In light of these world-wide movements that make profound claims for more equality and social change (e.g. #MeToo, Black Lives Matter, Occupy Wall Street, but also movements in Serbia such as Kreni-Promeni and Ne davimo Beograd), it could be argued that, if we strive to equip our students with the tools for lifelong learning, the efforts to achieve change are no longer impossible as they were seen twenty years ago, but have, in fact, become inevitable. These considerations are particularly relevant in foreign language teaching as language and culture are inextricably bound and, to become truly proficient in a foreign language, a student must also become a competent user of the foreign language culture. This research aims at identifying the extent to which principles of critical pedagogy guide Serbian EFL teachers’ decisions related to the course, the materials, the syllabus and the roles they assume in the classroom. To that end, a total of 116 EFL teachers completed the *Context-Specific Teacher Critical Pedagogy Questionnaire – CSTCPQ* (Roohani, Hashemian & Haghparast 2016). The goal of the analysis was to determine whether the teachers’ philosophical orientation, their gender, level of education, years of teaching experience, type of institution they work in and the average size of class they teach in have effect on the classroom-related choices they make.

2. THEORETICAL BACKGROUND

Critical pedagogy “seeks to understand and critique the historical and sociopolitical context of schooling and to develop pedagogical practices that aim not only to change the nature of schooling, but also the wider society” (Pennycook 1999: 33). In order to achieve this, it is essential that instruction moves away from teacher-and-text-centred curricula and towards students’ interests and their identities, so that the development of a critical mind-set in students becomes possible (Mahmoodarabi & Khodabakhsh 2015).

The term critical pedagogy is associated with the work of Paulo Freire and his seminal *Pedagogy of the Oppressed* (2000, first published in 1968). From a social-constructivist perspective, Freire (2000) contrasts the idea of education as an act of “depositing” (p. 72), according to which the purpose of education is to instil content, detached from reality that engendered it, in students that act as depositories, with “liberating education” (p. 72) in which the hierarchy of the teacher-student relationship is reduced and the dialogic nature of learning and classroom interactions forms the basis for the development of critical consciousness and real-world transformative interventions (p. 73). Programmes and courses that are based on the principles of critical pedagogy strive towards establishing a setting in which students are able to use the skills they develop during classes to critically assess their place in society, understand the mechanisms based on which different assumptions and biases might put them at risk and challenge the status quo (Degener 2001).

A distinction should be made between the term ‘critical’ from the perspective of the critical-thinking tradition, on the one hand, and critical pedagogy, on the other. While the former is primarily concerned with epistemic adequacy, i.e. showing one can recognize faulty arguments, claims that lack evidence or appeal to unreliable sources (Burbules & Berk 1999), the latter begins from an altogether different set of assumptions. Critical pedagogy adopts a transformative world-view (Creswell & Creswell 2003), viewing the claims that learners make in their response to issues regarding social justice “not as propositions to be assessed for their truth value, but as expressions of power that function to re-inscribe and perpetuate social inequalities” (Bailey 2017: 6).

These considerations are particularly relevant in foreign language teaching, as language and culture are inextricably bound and, to become truly proficient in a foreign language, a student must also learn the practices, values and rules of the foreign language culture. EFL teaching in an expanding circle country is largely

based on the curricula planned with respect to the guidelines of CEFR and implemented using coursebooks published either solely by large international publishers or in cooperation with smaller local publishers. Depending on the publication, the (in)visible power relations permeating the content of the lesson can potentially foster stereotypes, prejudice and the acceptance of social inequality. It is not only in the lesson aims, materials and methods, however, that power in the classroom resides. In fact, Pawelczyk, Pakuła and Sunderland (2014) point out that all the participants in the learning process, both teachers and students, act as ‘vehicles of power’, being in the position to both enact power, but also to contest it in every interaction (Mills 2002). In this fluid model of power, discourse has a central role as it can be used to both reinforce and undermine power. This further means that the teacher can challenge power relations promoted by the EFL textbook, but also offer alternative discourses – these can be, in turn, accepted or resisted by the students (Pawelczyk, Pakuła & Sunderland 2014). In other words, language has constitutive power in the EFL classroom, as it can be used to expose social inequalities and discriminatory practices and to transform values (Fairclough 1992). This, accordingly, means that every classroom interaction can potentially be highly complex and dynamic, becoming, in the true Freirean sense, dialogic and involving every classroom participant at every level, including teacher-student interactions, student-student interactions and textbook analyses (Pawelczyk, Pakuła & Sunderland 2014).

In the tradition of critical pedagogy, EFL teachers can, therefore, rely on published textbooks attempting to navigate their hegemonic content or, in dialogue with students, they can bring in their own selection of materials. The quality of learning based on the materials produced in such a way heavily relies on the teacher’s own ability to recognize power relations which, by design, want to remain hidden, thereby putting in focus one of the main reasons that critical pedagogy practices are so difficult to enforce (Crookes 2013). It, nonetheless, further illustrates the necessity of active engagement of both the teacher and the students in all aspects of classroom practice with the adoption of a true student-centred approach to EFL teaching.

This research focuses on identifying the extent to which principles of critical pedagogy guide Serbian EFL teachers’ decisions related to the course, the materials, the syllabus and the roles they assume in the classroom.

3. METHOD

This investigation employed survey methodology to investigate Serbian EFL teachers' attitudes regarding the principles of critical pedagogy and to ascertain which individual and occupational factors have effects on their attitudes.

3.1. Participants

For the purposes of this study, a random sample of EFL teachers was recruited online through various Facebook groups. A total of 116 teachers (20 male and 96 female teachers) volunteered to fill out an online questionnaire. The mean age of the respondents was 40.45, with their ages ranging from 23 to 63. Around a third of the respondents had a BA level of education (N=31), the majority had an MA level of education (N=73), while a smaller number of participants had a PhD degree (N=11).

In light of the aim of this research, of special interest were also the size of the class and the type of school in which the teachers taught, as well as the age of their students. The collected data shows that the size of the class varied greatly, with some teachers working with three students, while others working with fifty (average size of the class was 24.2). The majority of the teachers worked in a public school (N=80), with twenty teachers working in a private school, and six teachers working in both. The age of their students ranged from 7 to 40, with mean age of 18.8.

3.2. Instrument

The instrument used in this research was the *Context-Specific Teacher Critical Pedagogy Questionnaire (CSTCPQ)* by Roohani, Hashemian and Haghparast (2016). This is a five-factor questionnaire which aims at assessing the degree of critical pedagogy practiced in the classroom by L2 teachers. The factors under investigation include:

1. programme structure, which refers to teachers' beliefs that the syllabus should (not) take into account students' social and cultural experiences (example item: "The students' future needs and interests are considered when I organize my class agendas"),
2. syllabus and materials, which refers to the teachers' dependence on institutional norms and their belief that students should (not) be included in

- the planning process (example item: “In my teaching, I try to follow the pre-set syllabus and text books”, reverse coded),
3. teacher development, which refers to teachers’ belief that instruction should (not) answer to individual students’ needs and their real lives (example item: “I try to connect my instruction to the real lives of my students”),
 4. teacher-student relationship, which refers to the roles teachers assume in the classroom, including the roles of controller, director, manager, facilitator and resource (example item: “My goal is for my students to obediently follow what I ask them to do in the classroom”, reverse coded), and
 5. evaluation, which refers to whether teachers practise summative and/or formative assessment in their classrooms (example item: “I evaluate my students only at the end of the term”, reverse coded).

The questionnaire further collects data on the variable of philosophical orientation, which refers to teachers’ beliefs that a language course should (not) empower students to negotiate society’s realities and critically analyse and transform their position in society (example item: “I motivate my students to think critically about their own culture or previous experiences in life”).

The questionnaire includes a total of 35 statements, which the respondents rate on a 5-point Likert scale ranging from 1 – ‘strongly disagree’ to 5 – ‘strongly agree’. Validity and reliability of the questionnaire have been confirmed by its original authors (Roohani, Hashemian and Haghparast 2016). In addition to this, the questionnaire also included questions about the demographic characteristics of the participants, including their gender, age and level of education, and relevant occupational information, including the size of the class and the type of school (public, private or both) they work in. A full version of the questionnaire is available at <https://forms.gle/TYYHjsQaaZfLKy257>.

3.3. Variables

In order to answer the research question, this research included a number of independent and dependent variables.

The dependent variables were operationalized by calculating mean scores of the following five factors: programme structure, syllabus and materials, teacher development, teacher-student relationship and evaluation.

The independent variables, i.e. those that were hypothesized to have the power to explain and predict variation in dependent variables, were philosophical

orientation, teaching experience, class size, level of education and type of educational institution.

3.4. Procedure

The collection of data took place online, via Google Forms, in October 2021. The participants were recruited through various Facebook groups that bring together EFL teachers in Serbia. Of initial 124 forms that were returned, a total of 8 had to be discarded since they contained missing data.

In order to analyse the results, descriptive and inferential statistical tests were applied using SPSS 25 statistics software.

4. RESULTS

Following the presentation of the results of descriptive tests, the results in this section will be given in the order of the inferential tests that were applied in the analysis of data. First, the results of testing differences in mean scores of dependent variables relative to the levels in individual independent variables will be presented, including the results of independent samples t-test and one-way ANOVAs. This will be followed by the results of a factorial, multivariate ANOVA, which will test the effects of independent variables on the dependent variables, including the potential interaction effects.

Table 1 includes the results of descriptive analyses performed on the independent variable of philosophical orientation, and the five dependent variables (programme structure, syllabus and materials, teacher development, teacher-student relationship and evaluation).

Mean	SD	Skewness	Kurtosis
------	----	----------	----------

			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Philosophical orientation	3.96	0.41	-0.184	0.225	-0.218	0.446
Programme structure	3.94	0.45	-0.167	0.225	-0.215	0.446
Syllabus and materials	3.53	0.55	0.119	0.225	0.173	0.446
Teacher development	4.21	0.53	-0.336	0.225	-0.519	0.446
Teacher-student relationship	4.03	0.50	-0.498	0.225	0.805	0.446
Evaluation	4.28	0.47	-0.451	0.225	-0.432	0.446

Table 1. Descriptive statistics

The mean value for the independent variable of philosophical orientation is 3.96, which is considered a high value. An inspection of the mean values of dependent variables reveals that the lowest score of 3.53 has been found with syllabus and materials and the highest of 4.28 with evaluation. All of the scores for dependent variables can be treated as high (above 3.6), except with respect to the variable of syllabus and materials, as suggested by Oxford and Burry-Stock (1995) and Mokhtari and Sheorey (2002). The indices of skewness and kurtosis are between -0.519 and 0.805, which is considered acceptable in proving normal univariate distribution (George & Mallery 2010).

Following an initial analysis by means of an independent samples t-test for the variables of gender (two levels: male and female teachers) and philosophical orientation (mean values transformed into a two-level solution, with the cut-off point provided by the median score, resulting in teachers with positive and teachers with negative attitudes), and a one-way ANOVA for the variables of the level of education (three levels: BA, MA and PhD), type of institution (three levels: public school, private school, both), teaching experience (four levels: 1-5 years, 6-10 years, 11-20 years, 21 years and more) and class size (five levels: 1-5 students, 6-10 students, 11-20 students, 21-30 students and 31-50 students), the following three variables were not found to be statistically significantly related to dependent variables: gender (programme structure: $t=.734$, $p=.463$, syllabus and materials: $t=-.780$, $p=.437$, teacher development: $t=-1.814$, $p=.072$, teacher-student relationship: $t=1.209$, $p=.229$, evaluation: $t=.688$, $p=.493$), level of education (programme structure: $F=.851$, $p=.430$, syllabus and materials: $F=1.103$, $p=.336$, teacher development: $F=.062$, $p=.940$, teacher-student relationship: $F=.025$, $p=.976$, evaluation: $F=.015$, $p=.985$) and type of institution (programme structure: $F=2.310$, $p=.104$, syllabus and materials: $F=.570$, $p=.567$, teacher development: $F=2.859$, $p=.062$, teacher-student relationship: $F=.050$, $p=.951$, evaluation: $F=.883$, $p=.416$).

The remaining three independent variables (philosophical orientation, class size and teaching experience) returned significant results and were, therefore, included in a factorial MANOVA in order to test their effects on the dependent variables. Before the MANOVA was conducted, a series of Pearson’s correlations were carried out between all of the dependent variables to check the MANOVA assumption of medium level multicollinearity (Meyer, Gampst & Guariono 2006). The results in Table 2 indicate that a meaningful pattern of medium-strength correlations was observed between all of the dependent variables, suggesting the appropriateness of a MANOVA.

	1	2	3	4	5
1 Programme structure					
2 Syllabus and materials	.598**				
3 Teacher development	.452**	.520**			
4 Teacher-student relationship	.583**	.613**	.528**		
5 Evaluation	.371**	.358**	.360**	.419**	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 2. Pearson’s correlation coefficients between different aspects of critical pedagogy

The results of a multivariate factorial ANOVA are shown in Table 3.

Effect	Pillai’s			
	Trace	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Philosophical orientation	.234	4.839	.001	.234
Teaching experience	.157	2.959	.039	.113
Class size	.195	3.237	.010	.163
Philosophical orientation * Teaching experience	.095	.532	.921	.032
Philosophical orientation * Class size	.114	.482	.972	.029
Teaching experience * Class size	.661	1.149	.227	.132
Philosophical orientation * Teaching experience * Class size	.142	.604	.909	.036

Table 3. Main and interaction effects of philosophical orientation, teaching experience and class size teachers’ attitudes towards critical pedagogy practices

Statistically significant main effects were discovered for the variables of philosophical orientation (Pillai’s trace=.234, $F_{5, 79}=4.839$, $p=.001$), teaching experience (Pillai’s trace=.157, $F_{5, 81}=2.959$, $p=.039$) and class size (Pillai’s trace=.195, $F_{5, 83}=3.237$, $p=.010$). The analysis did not return any significant results

with respect to the interaction effects of the three investigated independent variables.

Univariate *F* tests and effect sizes further revealed significant mean differences for individual dependent variables (Table 4). In investigating the effect of philosophical orientation, all ANOVAs were statistically significant, except with respect to the variable of evaluation, where no significant differences were discovered between teachers who scored high on philosophical orientation and those who scored low. Effect sizes ranged from small ($\eta_p^2=.049$) to large ($\eta_p^2=.222$), with teachers who had more positive attitudes towards their role in empowering students to negotiate the society's realities and critically analyse and transform their position in society scoring higher on four out of five dependent variables compared to the teachers with negative attitudes.

		Programme structure	Syllabus and materials	Teacher development	Teacher-student relationship	Evaluation
Philosophical orientation	<i>F</i>	4.306	11.357	6.635	2.738	23.692
	<i>p</i>	.041	.001	.012	.057	.000
	η_p^2	.049	.120	.074	.043	.222
Teaching experience	<i>F</i>	3.972	1.046	2.859	3.269	1.105
	<i>p</i>	.027	.377	.039	.031	.352
	η_p^2	.073	.036	.072	.044	.038
Class Size	<i>F</i>	2.676	.860	2.337	1.253	1.634
	<i>p</i>	.027	.511	.059	.292	.160
	η_p^2	.139	.049	.123	.070	.090

Table 4. F-statistics and univariate effect sizes associated with the effects of philosophical orientation, teaching experience and class size on dependent variables

The mean differences between teachers with different years of teaching experience were statistically significant for the variables of programme structure, teacher development and teacher-student relationship. Effect sizes ranged from small ($\eta_p^2=.044$) to medium ($\eta_p^2=.073$). Further inspection using Bonferonni post-hoc tests revealed that the teachers between 6 and 10 years of teaching experience are most likely to have positive attitudes towards the principles of critical pedagogy in the areas of programme structure, teacher development and teacher-student relationship compared to other teachers.

The independent variable of class size returned a single set of significant mean differences. Namely, the results reveal that when it comes to programme

structure, i.e. the teachers' beliefs that the syllabus should take into account students' social and cultural experiences, those who teach in groups of 6 to 10 students are most likely to report positive attitudes, whereas those who teach in groups of 31 to 50 students are least likely to report positive attitudes. The effect size indicated as partial eta squared is medium ($\eta_p^2=.139$).

5. DISCUSSION

The aim of this research was to determine the extent to which principles of critical pedagogy guide the decisions teachers make with respect to the course, the materials and the syllabus they teach, and the roles they assume in the classroom. Considering that scholars recognize the potential of academic and disciplinary practices in the classroom to transform, but also perpetuate existing power structures (Crookes 2013; Derince 2012; Pawelczyk, Pakuła & Sunderland 2014; Sung & Pederson 2013; West 2022), this study's primary focus was to establish the teachers' attitudes towards classroom structures that have immediate effect on students and their development as active citizens who critically engage with the world. The focus of the investigation were EFL teachers' attitudes towards programme structure, syllabus and materials, teacher development, teacher-student relationship and evaluation from the theoretical perspective of critical pedagogy.

The results, overall, indicate that the teachers have positive attitudes towards their role as "agents of change" (Ooiwa-Yoshizawa 2018: 27). Except for the syllabus and materials, all of the dependent variables were highly rated. Somewhat lower ratings found for syllabus and materials seem to indicate that teachers tend to fluctuate between following institutional norms, on the one side, and allowing more progressive ideas to guide the formation of the syllabus and the choice of the materials they use in the classroom, on the other. This is, perhaps, not surprising if we are to consider that it is here that the institutional oversight is highest and that content of lessons and order in which it should take place, as prescribed by the Ministry of Education, Science and Technological Development, is easily supervised by government inspections and other supervisory bodies, deterring any substantial alterations. With respect to the factor of the years of teaching experience, the results indicate that the teachers between six and ten years of experience are most likely to observe the principles of critical pedagogy when it comes to programme structure (most likely to believe that the syllabus should take into account students' social and cultural experiences), teacher development (most likely to believe that instruction should answer to individual students' needs and their real lives) and teacher-student relationship (most likely to assume less

authoritarian roles in the classroom that encourage students' self-regulation and autonomy, such as the roles of the manager, facilitator and resource). In the context of the study, these results are not surprising. Namely, when it comes to novice teachers who took part in this research, it would appear that they are still insecure and lack confidence and knowledge to make changes and to question the official syllabus and their respective institution's view of the structure and organization of the acceptable classroom practices. The teachers who have more than ten years of teaching experience, on the other hand, seem to experience some level of burnout, i.e. emotional exhaustion, depersonalization and reduced professional achievement caused by chronic stress in the work environment (de Paiva et al. 2017). It is possible that this has been brought about by the ever-increasing workload and lack of institutional support, perhaps even lack of financial support for further professional development. In light of this, it would seem that the teachers who have between six and ten years of teaching experience are not yet overwhelmed by the issues they will most likely experience once they spend more time in the system and yet have enough experience to introduce changes in their teaching with more confidence compared to novice teachers. Though this research identified teaching experience as an important factor influencing teachers' attitudes towards critical pedagogy practices, which corroborates the results of at least one previous investigation (Mahmoodarabi & Khodabakhsh 2015), other studies found no correlation between the two (Aliakbari & Allahmoradi 2012; Azimi 2008). These inconclusive findings indicate a need for more research, perhaps by adopting a qualitative paradigm. Class size has also been identified as an influential factor, but only with respect to programme structure. Namely, teachers who teach in groups of six to ten students are most likely to report positive attitudes, whereas those who teach in groups of thirty-one to fifty students are least likely to report positive views towards implementing critical pedagogy policies in their EFL classrooms. It is certainly not surprising that classes with a large number of students place substantial demands on teachers in every aspect of classroom management and that teachers, overall, report that big groups are one of the most serious obstacles to high-quality instruction (Aduwa-Ogiegbaen & Iyamu 2006; Chen & Goh 2011; Ming & Jaya 2011). Though this investigation has found only a tentative relationship, as only one dependent variable was found to be affected by class size, it by no means lessens the impact of this factor that has been established in previous research.

High mean score of the independent variable of philosophical orientation, which probes the teachers' beliefs whether a language course should empower

students to negotiate society's realities and critically analyse and transform their position in society, offers an encouraging result. It indicates that the teachers appear to be sensitive to the importance of their role in modelling appropriate ways of seeking social justice, uncovering hidden power structures and challenging unfair treatment. The importance of this variable is further recognized in the statistically significant effects it has on four out of five dependent variables (no significant effect was found for the variable of teacher-student relationship). Unsurprisingly, teachers with personal philosophies which gravitate towards the basic principles of critical pedagogy also report that they apply those principles in different aspects of classroom practice. The results, therefore, suggest that teachers are, on the whole, open to the ideas of critical pedagogy – what remains unknown, however, is how adept they are at applying them and actually recognizing hidden power structures, biases and social inequalities. Still, this suggests that if we offer teachers clearer and more widely applicable guidelines for planning their EFL lessons around the principles of critical pedagogy, the teachers will use them. Such manuals for social transformation, sadly, will not be found in an EFL textbook. As Crookes (2013) points out, “it is almost impossible to get well-known publishers to produce materials of this orientation” (p. 341). Perhaps an immediate solution to this may be found in the main cause of the proliferation of social movements we are seeing today – the Internet and the ease of access to information that it offers (van Stekelenburg & Klandermans 2009). In that light, what teachers can find there is the dialogue and negotiation of meaning that Freire (2000) posited as the foundation for the development of critical awareness and the driving force of societal change.

6. CONCLUSION

Applying the theoretical basis of critical pedagogy to EFL instruction, this research examined the views and attitudes of Serbian EFL teachers with respect to their role in encouraging the students to seek social justice, equality and emancipation. By recognizing the constitutive power of language, critical pedagogues understand that language can be used to both reinforce and undermine the hegemonic perspective of the EFL textbook (Fairclough 1993; Mills 2002; Pawelczyk, Pakuła & Sunderland 2014). This research has shown that those teachers who have positive attitudes towards the principles of critical pedagogy, who have several years of teaching experience and who work with small groups of six to ten students tend to organize their teaching so that it takes into account

students' social and cultural experiences, answers to individual students' needs and their real lives, and includes the students in the planning process.

The principal practical implications of this study concern the need to equip teachers with easily applicable tools for recognizing and transforming hidden hegemonic structures in EFL textbooks and facilitating negotiations of their meanings and outcomes among students. While no such ready-made handbooks with empowering strategies exist, Jeon (2009) offers a set of practical principles based on the two acknowledged strains of models of critical pedagogy in English teaching: the models of reproduction and models of resistance. First of all, any application of critical pedagogy must begin with teachers' awareness of cultural and social inequality hidden in English learning and teaching (Jeon 2009). This inequality stems from the status of English as a language of global communication, which reproduces the deferential social status of English learners and reinforces inequalities between English language users and other language users (Modiano 2001). In order to challenge the status quo, English instructors need to become aware of their role as "an agent working for local purposes, not a medium conveying the western value which English contains" (Jeon 2009: 67). Another practical principle revolves around the benefits of applying local culture and local text in EFL instruction, i.e. situating education in social and cultural contexts (Sullivan 2000). English teachers can help students become more aware of their own culture and the influence that culture has in shaping their identities (Frank 2013), the process which Kramersch (1993) refers to as creating a sphere of interculturality, where culture is not seen as an object to be apprehended, but as an interpersonal process to understand otherness (Gil 2015). Finally, Jeon (2009) stresses the importance of allowing students choice when it comes to projects to be pursued in the EFL classroom, but also the language used in the process. Namely, critical EFL pedagogy starts from the view that English-only in the classroom is not only practically impossible, but is also a fallacy developed by center-circle countries (Canagarajah 1999). If the goal is to help students not only develop their English skills, but also the ability to apply those skills in developing critical awareness of the world and the ability to incite and follow through changes, then both students' L1 and EFL can interchangeably be used to "promote the development and legitimization of their own new English" (Jeon 2009: 72).

REFERENCES

- Aduwa-Ogiegbaen, S. E., Iyamu, E. O. S. (2006). Factors affecting quality of English language teaching and learning in secondary schools in Nigeria. *College Student Journal* 40 (3): 495–504.
- Aliakbari, M., Allahmoradi, N. (2012). On Iranian school teachers' perceptions of the principles of critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy* 4 (1): 154–171.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Azimi, H. (2008). *On the attitude of English teachers and university students in the implementation of CP* (Unpublished MA thesis). Tarbiat Modares University. Tehran, Iran.
- Bailey, A. (2017). Tracking privilege – preserving epistemic pushback in feminist and critical race philosophy classes. *Hypatia* 32 (4): 876–892.
- Braa, D., Callero, P. (2006). Critical pedagogy and classroom praxis. *Teaching Sociology* 34 (4): 357–369.
- Burbules, N., Bert, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In *Critical Theories in Education*, ed. T. S. Popkewitz and L. Fendler (New York: Routledge): 45–65.
- Canagarajah, A. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Chen, Z., Goh, C. (2011). Teaching oral English in higher education: Challenges to EFL teachers. *Teaching in Higher Education* 16 (3): 333–345.
- Creswell, J. W., Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publication.
- Crookes, G. (2010). The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching* 43 (3): 333–348.
- Darder, A., Baltodano, M., Torres, R. D. (eds.). (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Degener, S. C. (2001). Making sense of critical pedagogy in adult literacy education. *Annual Review of Adult Learning and Literacy* 2 (1): 26–62.
- Derince, Z. M. (2012). Reflections on teaching practices through conditioning in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)* 10 (1): 248–264.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English language classroom. *English Teaching Forum* 51 (4): 2–35.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- George, D., Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10th ed.) Boston: Pearson.
- Gil, G. (2016). Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. *Acta Scientiarum. Language and Culture* 38 (4): 337–346.
- Jeon, J. (2009). Reflecting critical pedagogy: Its application to EFL contexts and criticism. *English Language & Literature Teaching* 15 (3): 59–81.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mahmoodarabi, M., Khodabakhsh, M. R. (2015). Critical pedagogy: EFL teachers' views, experience and academic degrees. *English Language Teaching* 8 (6): 100–110.
- Meyers, L. S., Gamst, G., Guarino, A. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Meyer D., Tarrow, S. (eds.). (1998). *Towards a Movement Society? Contentious Politics for a New Century*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield.
- Ming, C., Jaya, S. G. (2011). Factors affecting the implementation of communicative language teaching in Taiwanese college English classes. *English Language Teaching* 4 (2): 3–10.
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, 55: 339–346
- Jeyaraj, J. J., Harland, T. (2014). Transforming teaching and learning in ELT through critical pedagogy: An international study. *Journal of Transformative Education* 12 (4): 343–355.
- Kaufman, P. (2002). *Critical Pedagogy in the Sociology Classroom. 30th Anniversary Edition*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire, and Adult Education*. New York: Zed Books.
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*. New York: Pearson.
- Meyers, L. S., Gamst, G., Guarino, A. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Mills, S. (2002). Rethinking politeness, impoliteness and gender identity, in *Gender Identity and Discourse Analysis*, ed. L. Litosseliti & J. Sunderland (Amsterdam: Benjamins): 69–89.

- Mokhtari, K., Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education* 25 (3): 2–11.
- Ooiwa-Yoshizawa, A. (2018). Implications of EFL critical pedagogy: Theory, practice and possibility. *Learning* 19: 245–253.
- Oxford, R. L., Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23 (1): 1–23.
- Pawelczyk, J., Pakuła, Ł., Sunderland, J. (2014). Issues of power in relation to gender and sexuality in the EFL classroom-An overview. *Journal of Gender and Power* 1: 49–66.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly* 33 (3): 329–348.
- Roohani, A., Hashemian, M., Haghparast, S. (2016). Validating a context-specific teacher critical pedagogy questionnaire. *International Journal of Research* 5 (4): 3–12.
- Sung, K., Pederson, R. (eds.) (2013). *Critical ELT Practices in Asia: Key Issues, Practices, and Possibilities*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Van Stekelenburg, J., Klandermans, B., Van Dijk, W. W. (2009). Context matters: Explaining how and why mobilizing context influences motivational dynamics. *Journal of Social Issues* 65 (4): 815–838.
- West, G. (2022). Doing critical pedagogy in neoliberal EFL spaces: Negotiated possibilities in Korean hagwons, in *Language and Social Justice*, ed. M. Mantero, J. Watzke & P. Miller (Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing): 231–246.

Jagoda Topalov
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

KRITIČKA PEDAGOGIJA ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG: STAVOVI NASTAVNIKA IZ SRBIJE

Sažetak

Kritička pedagogija se zasniva na pretpostavci da obrazovanje može učiniti svet boljim mestom i kao takva ima za cilj da omogući i podstakne razvoj aktivnih građana koji umeju da prepoznaju skrivene odnose moći koji su ugrađeni u strukturu društva. Ova razmatranja su posebno relevantna u nastavi stranih jezika, pošto su jezik i kultura neraskidivo povezani te, da bi zaista ovladao stranim jezikom, učenik mora da postane i kompetentan korisnik kulture stranog jezika. Nastava engleskog kao stranog uglavnom se zasniva na nastavnim planovima i programima planiranim u skladu sa smernicama Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike i sprovodi na osnovu udžbenika objavljenih ili od strane velikih međunarodnih izdavača, ili u saradnji sa manjim lokalnim izdavačima. U zavisnosti od publikacije, (ne)vidljivi odnosi moći koji prožimaju sadržaj lekcije potencijalno doprinose razvoju stereotipa, predrasuda i društvene nejednakosti. Ovo istraživanje ima za cilj da ustanovi u kojoj meri se nastavnici engleskog jezika kao stranog vode principima kritičke pedagogije kada donose odluke u vezi sa predmetom, materijalima, nastavnim planom i ulogama koje preuzimaju u učionici. U tom cilju, ukupno 116 nastavnika engleskog kao stranog popunilo je Upitnik kritičke pedagogije u konkretnom kontekstu (Roohani, Hashemian & Haghparast, 2016). Cilj analize je da se utvrdi da li filozofska orijentacija nastavnika, njihov pol, stepen obrazovanja, godine nastavnog iskustva, tip institucije u kojoj rade i prosečna veličina odeljenja u kome predaju utiču na odluke koje donose u učionici. Rezultati pokazuju da nastavnici sa pozitivnim stavovima prema principima kritičke pedagogije, oni sa 6–10 godina iskustva u nastavi, i koji rade s grupama od 6 do 10 učenika, teže da svoju nastavu organizuju tako da podstiče razvoj aktivnih građana koji teže pravdi i emancipaciji.

Ključne reči: kritička pedagogija, odnosi moći, filozofska orijentacija, engleski kao strani, nastavnici engleskog kao stranog.

Received: 7 September 2022
Accepted: 26 September 2022

Nataša B. Bikicki
Visoka poslovna škola strukovnih studija
Novi Sad
n.bikicki8@gmail.com

Originalni naučni rad
UDK: 371.3::811.111-057.87
DOI: 10.19090/MV.2022.13.99-117

Tamara Đ. Verežan
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Doktorske studije jezika i književnosti
tverezan@gmail.com

FAKTORI KOJI UTIČU NA OPREDELJENJE STUDENATA ZA KOMBINOVANU ILI ONLAJN NASTAVU POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA, NJIHOVE STRATEGIJE I POSTIGNUĆE NA ISPITNOM TESTU

APSTRAKT: U zimskom semestru školske 2021/2022. godine studenti koji su pohađali poslovni engleski jezik imali su priliku da se odluče da li će da prate kombinovanu ili onlajn nastavu. Cilj ovog rada bio je da se utvrde razlozi iz kojih se studenti odlučuju za jedan ili drugi oblik učenja, te kako opredeljenje za kombinovanu ili onlajn nastavu utiče na uspeh na pismenom delu ispita kojim se meri leksička, gramatička i pragmatička kompetencija. Rezultati istraživanja ukazuju na to da ispitanici pokazuju veću sklonost ka kombinovanom učenju. Ne uočavaju se statistički značajne razlike u upotrebi indirektnih strategija, kao ni u postignuću kada su u pitanju ukupni rezultati na ispitnom testu. Ovim je potvrđena jednaka efikasnost oba modela nastave kada se radi o receptivnom znanju gramatike i pragmatike, ali je uočeno bolje postignuće na testu vokabulara ispitanika prve godine koji su se opredelili za elektronsko učenje.

Ključne reči: kombinovano učenje, onlajn nastava, strategije, gramatika, pragmatika, vokabular.

FACTORS THAT INFLUENCE STUDENTS' DECISION TO TAKE BUSINESS ENGLISH BLENDED LEARNING OR ONLINE LEARNING COURSES, THEIR STRATEGIES AND FINAL TEST SCORES

ABSTRACT: In the winter term of 2021/2022, students who attended business English classes had the chance to choose between blended learning and online learning courses. This paper aims to examine what lies behind their decision to choose one mode of learning over the other and how their choice affects the achievement on the final exam test, which measures vocabulary, grammar and pragmatic knowledge. The results indicate participants' preference for blended learning. However, the choice of the mode of learning affected

neither the choice of indirect strategies nor the overall final exam test scores. Thus, both blended learning and online learning proved to be equally efficient as regards acquisition of mainly receptive, grammar and pragmatic knowledge. However, vocabulary test scores were significantly different in favour of online learning in the first-year group.

Key words: blended learning, online learning, strategies, grammar, pragmatics, vocabulary.

1. UVOD

Razvoj informacionih i komunikacionih tehnologija uticao je na gotovo sve sfere života u poslednjih nekoliko decenija, te tako i na učenje i nastavu stranih jezika. Već duži niz godina nastava na Visokoj poslovnoj školi strukovnih studija u Novom Sadu (VPŠSS) i mnogim drugim institucijama je potpomognuta informacionim i komunikacionim tehnologijama, a od 2020. godine, kada se ukazala potreba za prelaskom na isključivo učenje na daljinu, uvedena je upotreba platforme Mudl, Zum i Skajp (engl. *Moodle*, *Zoom* i *Skype*). Dakle, nastava se isključivo zasnivala na upotrebi informacionih i komunikacionih tehnologija. Od početka zimskog semestra 2021. godine obaveza nastavnika je bila da se postavi materijal, ali ne i da se drže onlajn predavanja. Studenti su dobili mogućnost da prate tradicionalnu nastavu i nastavu preko platforme Mudl. Studenti su, međutim, bili uslovljeni da obavezno prate samo ovu drugu, odnosno da redovno rade testove za aktivnost kako bi ostvarili uslove za izlazak na ispit, dok je praćenje tradicionalne nastave ostalo kao preporuka, ali ne i obaveza. Studentima koji su se isključivo oslanjali na platformu Mudl za usvajanje gradiva bio je dostupan veliki deo materijala. Dato je značenje vokabulara, objašnjenje gramatičkih pravila, postavljeni su testovi za proveru znanja, snimljena su predavanja, postavljeni su audio-snimci dijaloga i tekstova iz udžbenika (*Market Leader Elementary / Market Leader Intermediate*), kao i linkovi ka interaktivnim vežbama, relevantnim autentičnim tekstovima i video-materijalu na internetu. Izostala je jedino nastava preko platformi Zum i Skajp, dakle nije bilo video-konferencija. U literaturi na engleskom jeziku termini *eLearning*, *online learning*, *online training*, *web-based learning* se često koriste bez razlike u značenju. Međutim, elektronska nastava u užem smislu (engl. *eLearning*) podrazumeva korišćenje elektronskih medija – ne nužno i interneta – dok onlajn nastava (engl. *online learning*) jeste nastava u kojoj se nastavni materijal i svaka komunikacija i interakcija između nastavnika i učenika odvijaju onlajn putem, a nastavne aktivnosti i ocenjivanje se takođe izvode preko onlajn platformi (Baker & Unni 2018: 41). Kombinovano (hibridno) učenje (engl. *blended* ili *hybrid learning*) predstavlja kombinaciju tradicionalne i elektronske nastave (Thorn 2003: 2). Prema drugoj definiciji (Allen and Seaman

2007: 5), kombinovano učenje definisano je kao nastava u kojoj se 30 do 79 procenata materijala prenosi onlajn putem. Ukoliko se u nastavi veb-tehnologije koriste do 30 procenata, može se govoriti o klasičnoj nastavi potpomognutoj veb-tehnologijama (engl. *web facilitated course*), a ukoliko se 80 i više procenata materijala prenosi onlajn putem, radi se o onlajn nastavi. Na osnovu navedenih definicija, za studente koji su pratili isključivo nastavu preko platforme Mudl možemo reći da su pratili onlajn nastavu, tj. da su se odlučili za elektronsko učenje (engl. *online learning*), dok su ostali studenti, koji su pohađali tradicionalnu nastavu i koristili materijal na platformi Mudl, pratili kombinovanu nastavu, tj. odlučili su se za kombinovano učenje. Prema definiciji modela integrisanja materijala u kombinovanoj nastavi (Neumeier u Grgurović 2011: 101), korišćen je izolovan model za razvijanje veštine govorenja (studenti su usvajali veštinu govorenja samo na času) i paralelan model za sve ostale veštine, tj. materijal je bio uključen u oba oblika nastave.

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrde razlozi zbog kojih se studenti odlučuju da prate kombinovanu ili samo onlajn nastavu, na koji način koriste platformu Mudl, tj. koje strategije učenja koriste, te kako njihov izbor oblika nastave utiče na postignuće na samom ispitu. Strategije učenja stranog jezika su često svesni postupci koje učenici koriste kako bi proširili usvajanje, skladištenje, zadržavanje, pobuđivanje i upotrebu novih informacija (Oxford u Ehrman and Oxford 1990: 312). Oksfordova deli strategije u dve grupe: indirektno i direktno. U grupu indirektnih strategija svrstava metakognitivne, afektivne i društvene strategije. Prema ovoj taksonomiji, direktno strategije obuhvataju kognitivne strategije, memorijske strategije i kompenzacione strategije. Metakognitivne strategije se primenjuju u organizaciji učenja i proceni sopstvenog znanja, dok afektivnim strategijama učenici kontrolišu svoje emocije. Društvene strategije obuhvataju aktivnosti u procesu učenja sa drugim ljudima. Kognitivnim strategijama se manipuliše jezikom koji se usvaja, memorijskim strategijama skladište se i pobuđuju informacije, dok kompenzacione strategije omogućavaju učeniku da prevaziđe nedostatke u postojećem znanju. U ovom istraživanju analizirana je samo grupa indirektnih strategija. Mada je podela strategija na afektivne i društvene strategije opravdana, u ovom radu su one svrstane u jednu grupu (isto u O'Malley and Chamot: 242). Naime, anksioznost pojedinac najčešće oseća na času stranog jezika ili u situaciji u kojoj mora da koristi strani jezik (MacIntyre 1995: 93), dakle u kontaktu sa drugim ljudima, te je ovaj faktor najčešće razlog zbog kog učenici izostaju sa nastave ili izbegavaju kolaboraciju zato što vode računa o tome šta će drugi misliti o njima. Sa druge strane, rad u

grupi ne izaziva kod svakog pojedinca anksioznost, već ga, naprotiv, može dodatno motivisati, te će se takav učenik često opredeliti za kombinovanu nastavu. Budući da je cilj ovog istraživanja bio pre svega utvrđivanje uticaja afektivnih faktora na odabir samostalnog ili učenja u grupi, a ne uticaj ovih faktora na rezultate u usvajanju jezika, za potrebe ovog istraživanja afektivne i društvene strategije svrstane su u istu kategoriju.

2. KOMBINOVANO UČENJE

Prema napred navedenom određenju, kombinovano učenje predstavlja kombinaciju tradicionalne i onlajn nastave. Kombinovano učenje, međutim, ne bi trebalo da bude prosta kombinacija tradicionalne i onlajn nastave, već model u kom treba težiti maksimalnom iskorišćavanju prednosti oba oblika nastave (Osguthorpe and Graham 2003: 227). Najznačajnija prednost tradicionalne nastave jeste mogućnost lične verbalne i neverbalne interakcije između nastavnika i učenika, kao i među samim učenicima. Mada je komunikacija moguća i putem video-konferencija, ova interakcija se ne može poistovetiti sa fizičkim kontaktom (Godwin-Jones 2011: 6; Baker and Unni 2018: 48). Tradicionalna nastava povećava motivaciju za učenjem jer učenik radi u grupi te, za razliku od onlajn nastave, nema osećaj izolovanosti zahvaljujući interakciji sa ostalim učenicima (Weldon 2021: 172). Uz to, povećana je mogućnost za usredsređivanjem pažnje na nastavni materijal za razliku od onlajn učenja u kom je ona smanjena zbog prisustva faktora koji mogu da ometaju rad, kao što je, na primer, prisustvo članova porodice, itd. (Coman et al. 2020: 14). Tradicionalna nastava omogućava učeniku da uporedi svoje znanje sa znanjem ostalih učenika u grupi (Ergul 2004: 83), i kroz diskusiju i argumentaciju omogućava produbljivanje znanja (Baker and Unni 2018: 48).

Kada je reč o onlajn nastavi neke prednosti su praktične prirode: ušteda vremena i novca za putovanje, lak pristup izuzetno velikom broju resursa putem interneta (često besplatno), te odsustvo potrebe za čuvanjem mnoštva materijala na papiru (Barman and Karthikeyan 2019: 514). Preduslov je da učenik ima potrebnu opremu i neophodno poznavanje kompjuterske tehnologije, što u današnje vreme generalno ne predstavlja problem. Ovaj oblik nastave omogućava učenicima veću autonomiju: oni sami mogu da izaberu vreme, mesto i način na koji će učiti. Elektronsko učenje je naročito pogodno za učenike koji vole individualan rad, ali su u većem stepenu odgovorni za svoje učenje, jer moraju da prate, organizuju i kontrolišu proces učenja. Učenici koji nemaju visok stepen autonomije neće izvršiti mnoge zadatke u okviru onlajn nastave, jer nema nastavnika da ih na to primorava

(Grgurović 2011: 112). Ukoliko materijal na onlajn platformi nije dobro osmišljen i ukoliko se javljaju tehnički problemi, osećaj izolovanosti i nedostatak socijalne podrške mogu da izazovu negativne emocije poput anksioznosti, dosade, pa čak i gneva (Ghaderizefreh and Hoover 2018: 1396). Pored ovoga, ciljevi koje učenik sebi postavlja predstavljaju značajan kognitivni faktor za motivaciju, a kako je učenik sam odgovoran za uspeh u učenju, motivacija je od velikog značaja (Ergul 2004: 83). Onlajn učenje pogodno je u uslovima kada su grupe učenika prevelike (Silaški 2012: 70), jer ono olakšava komunikaciju i praćenje napretka studenata. Kao nedostatak onlajn nastave navodi se i opasnost od razvijanja zavisnosti od informacionih tehnologija (Barman and Karthikeyan 2019: 515).

Kombinovanom nastavom moguće je obuhvatiti sve prednosti tradicionalnog i elektronskog učenja. Prisutna je direktna komunikacija između nastavnika i učenika, kao i samih učenika. Diskusija i argumentacija omogućavaju produbljivanje znanja. Ovo se dešava ukoliko su učenici spremni da pogledaju materijal pre časa, te da posebnu pažnju posvete onim delovima gradiva koji su učenicima ostali nedovoljno jasni, tzv. obrnuto učenje (engl. *flipped learning*). Prisustvo materijala na onlajn platformi omogućava učenicima da nadoknade propušteno i ostavlja vremena nastavnicima i učenicima da se koncentrišu na bitnija ili kompleksnija pitanja, dok se deo gradiva može ostaviti učenicima da ga samostalno prouče (ukoliko nastavnik smatra da su učenici u stanju da to učine). Dodatni materijal u pisanom ili audio-obliku, kao i interaktivne vežbe omogućavaju učenicima da svojim tempom uvežbavaju gradivo, proširuju i proveravaju svoje znanje. Neka istraživanja pokazuju da ispitanici pokazuju veću sklonost ka tradicionalnom obliku nastave u odnosu na onlajn nastavu (Coman et al. 2020: 11; Baker and Unni 2018: 49; Galy, Brown and Park 2016: 222). Međutim sklonost ka jednom ili drugom obliku učenja zavisi od karakteristika i stila učenja (Haigh 2007: 107). Učenici koji više vole da rade samostalno i/ili oni koje prisustvo ostalih učenika na času ne motiviše u većoj meri se opredeljuju za onlajn nastavu.

Kada se radi o postignuću, neka od dosadašnjih istraživanja pokazuju da se ne uočavaju razlike u rezultatima između studenata koji su pohađali tradicionalnu i onlajn nastavu (Galy, Brown and Park 2016: 224, Cimermanova 2018: 227; Kurucova et al. 2018: 7). Uočeno je, međutim, da kombinovano učenje daje bolje rezultate u odnosu na isključivo tradicionalnu nastavu (Al-Qatawneh 2020: 2120), a istraživanje koje je poredilo sva tri oblika nastave pokazalo je da kombinovano učenje daje sveukupno najbolje rezultate (Kurucova et al. 2018: 10).

3. PREDNOSTI PLATFORME MUDL ZA UČENJE STRANOG JEZIKA

U okviru kombinovane nastave, nastava preko platforme Mudl, kao dodatnog nastavnog sredstva, nudi mnoge prednosti. Sem postavljanja materijala kao što su tekstovi, objašnjenja pravila, kreiranja rečnika, platforma Mudl pruža nastavniku mogućnost sastavljanja različitih vrsta interaktivnih testova (višestruki izbor, povezivanje reči ili rečenica, dopunjavanje teksta jednom reči ili ponuđenim rečima, pitanja tipa tačno/netačno), što studentima omogućava da sami provere svoje znanje, ali i da kroz više pokušaja zapamte tačne odgovore. Kako se odgovori kompjuterski obrađuju, korisnicima se omogućava brz uvid u rezultate. Mudl nudi i mogućnost sinhrono (*Chatroom*) i asinhrono komunikacije (*Forums*) sa nastavnicima i ostalim studentima u grupi. Ova platforma je i koristan alat za informisanje studenata (*Announcements*).

Bez obzira na pomenute mogućnosti, platforma Mudl ne može da zameni tradicionalnu nastavu (Silaški 2012: 73), ali nudi mnoge prednosti kao dodatno nastavno sredstvo (Popović i Radusin-Bardić 2015: 179; Barman and Karthikeyan 2019: 517). Neke od prednosti jesu mogućnost da učenik sam odredi mesto, vreme i tempo učenja, te da nadoknadi propušteno gradivo ukoliko nije prisustvovao nastavi. Dostupnost nastavnog materijala u svakom trenutku doprinosi utvrđivanju stečenog znanja.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je sprovedeno na VPŠSS u Novom Sadu u januaru 2022. godine. U kvantitativnom istraživanju učestvovalo je osamnaest studenata i šezdeset pet studentkinja. Od ukupno 83 ispitanika, 58 ispitanika bili su studenti prve, a njih 25 studenti treće godine studija. Ispitanici prve godine su u proseku učili engleski jezik 11 i po godina, a treće 12 i po godina i to u osnovnoj i srednjoj školi.

Kao instrument za prikupljanje podataka o stavovima studenata prema platformi Mudl, korišćenju metakognitivnih i društveno-afektivnih strategija, upotrebljen je upitnik u okviru kvantitativnog istraživanja. Za kvalitativno istraživanje rađen je polustrukturiran intervju sa grupom od sedam studenata (troje sa prve i četvero sa treće godine) koji su pohađali kombinovanu nastavu, i sa jednim studentom koji je pohađao onlajn nastavu. Za prikupljanje podataka za kvantitativno istraživanje korišćeni su još i rezultati ispitnog testa.

Za ovaj rad iskorišćen je upitnik koji su sastavile autorke na osnovu reakcija studenata i njihovih zapažanja o prednostima i nedostacima onlajn nastave i platforme Mudl, do kojih su došle u razgovorima sa studentima u prethodnom semestru. Međutim, kako je cilj upitnika bio da autorke (inače i predavači na Visokoj strukovnoj školi) utvrde koliko su studenti zadovoljni nastavnim materijalom na platformi Mudl i zbog čega se samo mali broj studenata odlučuje za kombinovanu nastavu, od 36 stavki i jednog pitanja otvorenog tipa, samo su stavke relevantne za ovo istraživanje prikazane u radu. To su stavke koje se odnose na metakognitivne strategije selektivne pažnje (odlučivanje unapred da se usmeri pažnja samo na određene aspekte jezika), organizovanje učenja i samoprocene znanja (prema tipologiji koju daju O'Malley i Chamot u Ellis 1994: 537) i društveno-afektivne strategije. Za popunjavanje upitnika korišćen je softver *Google Forms* (*Google Forms*). Upitnik se sastojao iz dva dela. Prvi deo upitnika popunjavali su svi studenti, dok je drugi deo, čiji je cilj bio da se ustanovi zbog čega ispitanici pohađaju kombinovanu ili samo onlajn nastavu, bio namenjen ili samo studentima koji su se odlučili za kombinovanu nastavu, ili samo onima koji prate nastavu isključivo preko platforme Mudl. Upitnik nije bio anonimn kako bi se mogli uporediti rezultati ispitnog testa sa stavovima ispitanika, stoga su u istraživanju učestvovali samo oni studenti koji su dobrovoljno pristali na istraživanje. Svi učesnici istraživanja su obavješteni da će dobijeni podaci ostati anonimni i da neće ni na koji način uticati na konačnu ocenu. Upitnik je popunilo više ispitanika nego što je to navedeno u radu, ali nisu svi polagali ispit u januarskom ispitnom roku, te nisu uključeni u istraživanje. Stavke iz upitnika relevantne za ovo istraživanje date su u Tabelama 1–9. Kako se ne bi prekoračio obima rada, upitnik nije mogao biti priložen u dodatku, ali je u celosti dostupan na sledećem linku: https://docs.google.com/forms/d/15Pss17SBXfIuAOvj_1qDEW2mCQGVtMrAVySkAGeryX0/edit.

Testovi su kreirani prema uobičajenom formatu na našoj instituciji. Ispitni test i u prvoj i u trećoj godini sastojao se iz tri dela i nosio je ukupno 40 bodova. U prvom delu testirano je znanje stručnog vokabulara, u drugom gramatike, a u trećem pragmatike. Testovi uglavnom mere receptivno znanje, dok se produktivno znanje meri i ocenjuje na usmenom delu ispita.

U prvoj godini testirano je receptivno znanje pet reči u zadatku višestrukog izbora, pet u zadatku dopunjavanja teksta i pet kolokacija u zadatku povezivanja glagola i imenice. Testiranje gramatike sastojalo se iz zadatka višestrukog izbora, zadatka dopunjavanja teksta stavljanjem datog glagola u odgovarajući oblik (*Present Simple*, *Present Continuous* ili *Past Simple*), a u trećem zadatku trebalo je

postaviti pitanje na datu rečenicu. Što se tiče znanja iz oblasti pragmatike, testirano je samo produktivno znanje. Trebalo je dopuniti kratak dijalog i prezentaciju odgovarajućim rečima.

Test vokabulara za treću godinu obuhvatao je tri zadatka: zadatka višestrukog izbora, dopunjavanja rečenica ponuđenim rečima i spajanjem glagola sa imenicama kako bi se testiralo znanje o kolokacijama. Testiranje gramatike obuhvatilo je glagolske oblike, relativne zamenice, modalne glagole, član i nebrojive i brojive imenice. Od studenata se zahtevalo da dopune tekst izborom od tri mogućnosti date u zagradi pored prazne linije. Znanje iz oblasti pragmatike testirano je kroz dva zadatka. Jedan se sastojao od dopunjavanja dijaloga (mogućnosti nisu ponuđene), a u drugom je trebalo povezati delove rečenica.

Za obradu podataka korišćen je program SPSS 13 i to tehnika deskriptivne statistike i t-testovi.

Postavljeno je nekoliko istraživačkih pitanja:

1. Zbog čega se studenti odlučuju za jedan ili drugi oblik nastave?
2. Da li studenti koji pohađaju kombinovanu nastavu koriste iste metakognitivne i društveno-afektivne strategije kada se radi o asinhronim aktivnostima na platformi Mudl kao i studenti koji isključivo prate nastavu na Mudlu?
3. Da li postoji značajna razlika u ukupnom postignuću na ispitnom testu i u pojedinačnim kompetencijama (leksičkoj, gramatičkoj i pragmatičkoj) između studenata koji pohađaju i onih koji ne pohađaju kombinovanu nastavu?

5. REZULTATI I DISKUSIJA

5.1. Razlozi zbog kojih se ispitanici odlučuju za kombinovanu ili onlajn nastavu

Nešto više od polovine ukupnog broja ispitanih studenata, njih 49 (59%), izjavilo je da uglavnom dolazi na nastavu, dok je 34 ispitanika (41%) navelo da uglavnom ne dolazi na nastavu. Na prvoj godini studija 17 (29,3%) i na trećoj godini 17 (68%) ispitanika pohađalo je onlajn nastavu, dok su se ostali ispitanici (41 u prvoj godini i 8 u trećoj godini) opredelili za kombinovanu nastavu.

Studenti koji su pratili onlajn nastavu (17 sa prve godine i 17 sa treće godine) naveli su sledeće razloge (postojala je mogućnost označavanja više odgovora):

Ne dolazim na nastavu u Školi, jer:	Prva godina	Treća godina
nisam u mogućnosti da dolazim (ne živim u Novom Sadu, zaposlen sam, itd.).	8 (13,8%)	13 (52%)
smatram da uz platformu Mudl napredujem u usvajanju jezika i da mi nastava nije potrebna.	6 (10,3%)	5 (20 %)
osećam nelagodnost (plašim se šta će okruženje misliti ukoliko nešto ne znam).	7 (12,1%)	1 (4%)
plašim se kontakta sa nastavnikom.	3 (5,2%)	2 (8%)
ne moram da učim u zadato vreme, već kada meni to najviše odgovara.	1 (1,7%)	2 (8%)
smatram da imam više vremena za učenje ukoliko ne dolazim na nastavu.	2 (3,4%)	1 (4%)

Tabela 1. Razlozi zbog kojih studenti ne pohađaju kombinovanu nastavu

Analizirajući razliku između stavova učenika prema tradicionalnoj i kombinovanoj nastavi, Alen i Simen (Allen and Seaman 2007: 18) su uočili da ispitanici pokazuju nešto veću sklonost prema tradicionalnoj nastavi potpomognutoj kompjuterskim tehnologijama u odnosu na kombinovanu nastavu, ali autori smatraju da je izbor određen pre svega praktičnim razlozima, od kojih je jedan fleksibilnost koja se odnosi na pohađanje časova. Čini se da je rezultat dobijen u kvantitativnom istraživanju u skladu sa zapažanjem Alena i Simena (2007), jer većina ispitanika navodi objektivni razlog (*Nisam u mogućnosti da dolazim*) zbog kog ne pohađa kombinovanu nastavu, te se pretpostavlja da bi mnogi ispitanici pratili kombinovanu nastavu da im to okolnosti dopuštaju. Veoma mali broj ispitanika kao razlog navodi fleksibilnost koja se odnosi na pohađanje nastave, koja je uvek u zadato vreme, kao i uštedu vremena (*Imam više vremena, Ne moram da učim u zadato vreme*). Ispitanici koji su izjavili da smatraju da imaju više vremena postigli su u proseku 30 bodova na krajnjem testu (minimum 20, maksimum 35), dok su oni koji su rekli da mogu da uče kada im to odgovara postigli još bolji uspeh (minimum 34, maksimum 37). Dakle, u pitanju su relativno uspešni studenti koji očigledno poseduju visok stepen samoregulacije. Gotovo trećina ispitanika smatra da im tradicionalna nastava nije neophodna ukoliko imaju pristup platformi Mudl. Analizom je utvrđeno da se i u ovom slučaju radi o uspešnim studentima. Ovi ispitanici su na ispitu postigli najmanje 20, a najviše 40 bodova, u proseku 31,92 boda. U nešto većem broju ispitanici kao razlog za nepohađanje nastave navode afektivne faktore, odnosno anksioznost koju

prouzrokuje kontakt sa nastavnikom i ostalim učenicima. Od četiri studenta koja su navela da se plaše kontakta sa nastavnikom troje je sa prve godine. Većina studenata (njih 7 od ukupno 8) koji su naveli da osećaju strah od toga kakav će utisak ostaviti na ostale studente su takođe studenti prve godine, te je činjenica da ne poznaju nastavnike, kao i da se još uvek međusobno ne poznaju, moguć uzrok za izostajanje sa tradicionalne nastave.

U Tabeli 2. navedeni su razlozi zbog kojih studenti (prve godine njih 41, treće 8) pohađaju kombinovanu nastavu. Postojala je mogućnost označavanja više od jednog odgovora.

Dolazim na nastavu, jer:	Prva godina	Treća godina
komunikacija sa nastavnikom mi pomaže da bolje savladam gradivo (čujem dosta novog, mogu da zatražim objašnjenje kada mi nešto nije jasno, itd.).	25 (43,1%)	7 (28%)
nastava mi pomaže da uočim na šta treba da se fokusiram.	24 (41,4%)	4 (16%)
mogu da poredim svoje znanje sa ostalim kolegama u grupi.	8 (13,8%)	1 (4%)
mogu da utvrdim gradivo koje sam proučio na Mudlu.	8 (13,8%)	1 (4%)
ne volim rad za kompjuterom.	7 (12,1%)	2 (8%)
nedostaje mi druženje sa kolegama.	6 (10,3%)	1 (4%)
motivise me rad u grupi, aktivnost u grupi.	1 (1,7%)	2 (8%)

Tabela 2. Razlozi zbog kojih se studenti odlučuju za kombinovanu nastavu

Za ispitanike koji pohađaju kombinovanu nastavu najvažniji je lični kontakt sa nastavnikom, jer tako mogu da dobiju dodatna objašnjenja ili povratnu informaciju (dakle koriste društveno-afektivnu strategiju traženja objašnjenja). Kombinovana nastava im omogućava da uoče koje elemente gradiva je neophodno savladati. Ovakav rezultat je potvrđen i u kvalitativnom delu istraživanja. Na primer, jedna studentkinja (S.3) kaže: *Pa, nekako kada profesor priča, to uđe u glavu i bolje se zapamti nego kada mi sedimo sami ispred kompjutera i čitamo. Ovdje čujemo šta je bitno i onda samo bacimo pogled, ne moramo sve da čitamo.*

Studenti koji su učestvovali u kvalitativnom delu istraživanja kažu da ne porede svoje znanje sa drugim studentima. Iz iskustva nastavnika gledano poređenje tuđeg sa sopstvenim znanjem na času može imati pozitivan uticaj. Poređenje nivoa znanja može da motiviše studenta da uloži više truda kako bi dostigao isti nivo znanja kao i osoba sa kojom se poredi. Sa druge strane, to može izazvati i anksioznost, te takav student često odlučuje da izbegava nastavu zbog osećaja nelagodnosti.

Na samoj nastavi je uočeno da ispitanici u vrlo malom broju konsultuju i pregledaju materijal na platformi Mudl pre dolaska na čas, iako im je skrenuta pažnja na prednosti korišćenja platforme Mudl pre časa. Samo jedna studentkinja (S.1) je rekla: *Ja pogledam, pa sam nekako sigurnija i znam šta će biti. I mogu da pitam, ali obično mi je, posle sve jasno, na času.* Javljaju se i ovakvi odgovori: (S.5): *Ja retko ulazim na Mudl. Stvarno. Mene mrzi da ulazim na Mudl kad ovde sve čujem,* ili (S.2) *Mene Mudl smara. To kliktanje i to. Kad ste već kod kuće onda možete i da odgledate film.* Iz prethodno navedenih odgovora vidi se da ispitanici ne vole da provode previše vremena učeći za kompjuterom. Zanimljiv je odgovor studentkinje, koja ističe veću usredsređenost na rad u toku tradicionalne nastave u odnosu na onlajn nastavu, u kojoj postoji veća mogućnost da će biti ometena u radu, što je već zapaženo u dosadašnjoj literaturi (Coman et al. 2020: 6): (S.5): *Ovako samo sediš kod kuće i gledaš u kompjuter... I kad sam kod kuće stalno mi nešto skreće pažnju. Ovde je drugačija atmosfera. Nije sad da mogu da odem na cigaru kad mi se poželi, već jednostavno tu sam, i radim i samo to radim narednih sat vremena.*

Mada su u prethodnom semestru studenti naglašavali da im nedostaje tradicionalna nastava zbog druženja i veće motivacije za rad u grupi, kvantitativni rezultati pokazuju da mali broj ispitanika navodi ove faktore kao razlog za dolazak, a stavovi studenata u kvalitativnoj analizi su podeljeni. Na primer: (S.7) *Ja dolazim da bih ja čula i zapisala,* (S.1) *Ja malo i to što lakše mi je kada vidim i druge,* ili (S.2): *Ja dolazim, jer mi je interesantno.* Na pitanje da li je interesantna nastava ili društvo, ovaj ispitanik odgovara *Oba.*

5.2. Da li studenti koji pohađaju kombinovanu nastavu koriste metakognitivne strategije na platformi Mudl na isti način kao i studenti koji ne dolaze na nastavu?

Rezultati (prikazani u Tabeli 3) pokazuju da gotovo polovina ispitanih studenata redovno proučava materijal na platformi, dok nešto manji broj to čini povremeno, onda kada su raspoloženi. Vrlo mali broj ispitanika to čini samo uoči kolokvijuma i ispita, a samo dvoje studenata nikada. Analizom je utvrđeno da ova dva ispitanika (jedan je pohađao onlajn nastavu, a drugi kombinovanu nastavu) spadaju u uspešne studente (31 i 34 boda na testu).

Materijal na platformi Mudl proučavam:	PRVA GODINA		TREĆA GODINA	
	Kombinovana	Onlajn	Kombinovana	Onlajn
redovno (svake nedelje)	21 (51,2%)	8 (47,1%)	1 (12,5%)	9 (52,9%)
povremeno, kada sam raspoložen	16 (39%)	7 (41,2%)	5 (62,5%)	6 (35,3%)
samo uoči kolokvijuma i ispita	3 (7,3%)	2 (11,8%)	2 (25%)	1 (5,9%)
nikada	1 (2,4%)	–	–	1 (5,9%)

Tabela 3. Učestalost rada na platformi Mudl

Rezultati vezani za oblasti na koje ispitanici odlučuju da se usredsrede u toku rada na platformi Mudl dati su u Tabeli 4.

Na platformi uvek proučim:	PRVA GODINA		TREĆA GODINA	
	Kombinovana	Onlajn	Kombinovana	Onlajn
sve jezičke veštine.	23 (56,1%)	11 (64,7%)	4 (50%)	8 (47,1%)
samo vokabular.	7 (17,1%)	1 (5,9%)	-	6 (35,3%)
samo gramatiku.	6 (14,6%)	4 (23,5%)	1 (12,5%)	3 (17,6%)
samo pragmatiku.	5 (12,2%)	1 (5,9%)	3 (37,5%)	-

Tabela 4. Oblasti na koje se ispitanici usredsređuju u toku rada na platformi Mudl

Uočava se nedoslednost u odgovorima dva ispitanika koja su označila da nikada ne proučavaju materijal na Mudlu, ali u narednoj stavci ipak daju odgovor. Analizom se utvrdilo da se radi o jednom ispitaniku treće godine koji pohađa kombinovanu nastavu i uvek prouči samo vokabular, i drugom ispitaniku prve godine onlajn nastave koji uvek prouči gramatiku. Ako se zanemare ova dva odgovora, vidi se da nešto više od polovine ispitanika pogleda celokupan materijal koji se odnosi na vokabular, gramatiku i pragmatiku. Primećujemo i da nešto veći broj ispitanika koji pohađaju kombinovanu nastavu pogleda samo materijal koji se odnosi na pragmatiku. Ovo je verovatno posledica ili činjenice da predavači na času konstantno ukazuju studentima na značaj pragmatičke kompetencije za uspešnu komunikaciju, ili ovi studenti smatraju da nemaju zadovoljavajuće pragmatičko znanje, te tome posvećuju veću pažnju.

U intervjuima se zapaža da ispitanici koriste metakognitivne strategije selektivne pažnje i samoprocene znanja. Oni koji dolaze na nastavu pogledaju materijal na koji im je već na času skrenuta pažnja, ali i ono što sami procene da je važno ili ono što su procenili da nedovoljno znaju: (S.7) *Ja lično pređem sve što se*

nalazi tamo, a najveću pažnju posvećujem onome što ste Vi i asistentkinja skrenuli pažnju, a i onome što ja smatram da je bitno, (S.6) Ja lično pređem sve, a onda ono što je najbitnije tome se posvetim. Kao odgovor na pitanje šta je bitno kaže: Ono, gledam po predavanju, po tome, i onda se posvetim onome što ne znam. Tome se posebno posvetim. Sad, nekom ne ide gramatika, nekom vokabular.

U intervjuima se uočava da ispitanici smatraju da je vokabular najvažniji, ali se uočava da van nastave koriste kognitivnu strategiju gledanja filmova za usvajanje leksičkog i pragmatičkog znanja. (S.6) *Mislim da je najvažniji vokabular, jer ne moramo znati gramatiku da bismo se sporazumeli. Vi možete da odete u neku zemlju i da se sporazumete, mada to možda nije gramatički tačno.... Ja nikad nisam učio pragmatiku, ali ono znam. Iz filmova.* Pošto veruju da, gledajući filmove, mogu proširiti vokabular i pragmatičko znanje, studenti smatraju da se na nastavi treba koncentrisati na gramatiku. Na primer: (S.2): *Ja mislim da je gramatika bitnija ovde (na času), jer vokabular možemo širiti gledajući filmove.*

Kada je u pitanju audio-materijal, najveći broj ispitanika poslušao materijal ponekad ili jedanput. Slično, snimljeno predavanje pogledaju jedanput ili ponekad (Tabela 5. i Tabela 6). Čini se da studenti više pažnje posvećuju pisanom materijalu, jer kvantitativni podaci pokazuju da više od polovine ispitanika uvek radi zadatke u okviru materijala na platformi Mudl i proverava tačnost odgovora. Detaljni podaci dati su u Tabeli 7.

	PRVA GODINA		TREĆA GODINA	
	Kombinovana	Onlajn	Kombinovana	Onlajn
Audio-materijal poslušam:				
jedanput	15 (36,6%)	7 (41,2%)	2 (25%)	4 (23,5%)
više puta	6 (14,6%)	4 (23,5%)	1 (12,5%)	4 (23,5%)
ponekad	15 (36,6%)	4 (23,5%)	5 (62,5%)	7 (41,2%)
nikad	5 (12,2%)	2 (11,8%)	-	2 (11,8%)

Tabela 5. Učestalost preslušavanja audio-materijala

	PRVA GODINA		TREĆA GODINA	
	Kombinovana	Onlajn	Kombinovana	Onlajn
Snimljeno predavanje pogledam:				
jedanput	13 (31,7%)	7 (41,2%)	1 (12,5%)	3 (17,6%)
više puta	8 (19,5%)	5 (29,4%)	2 (25%)	6 (35,3%)
ponekad	13 (31,7%)	4 (23,5%)	5 (62,5%)	5 (29,4%)
nikad	7 (17,1%)	1 (5,9%)	-	3 (17,6%)

Tabela 6. Učestalost preslušavanja snimljenog predavanja

Uradim zadatke i proverim odgovore na platformi Mudl:	PRVA GODINA		TREĆA GODINA	
	Kombinovana	Onlajn	Kombinovana	Onlajn
uvek	29 (70,7%)	13 (76,5%)	4 (52,9%)	9 (52,9%)
ponekad	11 (26,8%)	4 (23,5%)	4 (35,3%)	6 (35,3%)
nikad	1 (2,4%)	-		2 (11,8%)

Tabela 7. Učestalost rađanja zadataka i proveru tačnosti odgovora

Interaktivne testove najveći broj ispitanika radi posle svake lekcije (Tabela 8). U periodu kada se održavala samo onlajn nastava primećeno je da uspešniji studenti često rade testove pre obrade lekcije, jer im, po njihovim rečima, to omogućava da uoče delove koje ne znaju i oblasti na koje treba da obrate više pažnje tokom učenja. Prema podacima u ovom istraživanju to nije slučaj.

Testove radim:	PRVA GODINA		TREĆA GODINA	
	Kombinovana	Onlajn	Kombinovana	Onlajn
posle svake lekcije	33 (80,5%)	12 (70,6%)	6 (75%)	8 (47,1%)
samo uoči ispita	5 (12,2%)	4 (23,5%)	1 (12,5%)	6 (35,3%)
pre svake lekcije	3 (7,3%)	1 (5,9%)	-	1 (5,9%)
nikad	-	-	1 (12,5%)	2 (11,8%)

Tabela 8. Učestalost rađanja testova

Prema rezultatima našeg istraživanja (Tabela 9), ispitanici u kombinovanoj nastavi vide testove pre svega kao način za proveru znanja. Na drugom mestu, za prvu godinu, to je način da uoče šta je bitno u jezičkom materijalu, dok u trećoj godini smatraju u istoj meri da im testovi omogućavaju da uoče šta je bitno i zapamte tačan odgovor. Kada se radi o ispitanicima koji su pratili onlajn nastavu, ne uočava se razlika u odgovorima (u prvoj godini) ili je ona veoma mala (u trećoj godini).

Testovi mi omogućavaju da:	PRVA GODINA		TREĆA GODINA	
	Kombinovana	Onlajn	Kombinovana	Onlajn
uočim šta je bitno.	15 (36,6%)	7 (41,2%)	2 (25 %)	6 (35,3%)
proverim svoje znanje.	24 (58,5%)	7 (41,2%)	4 (50%)	5 (29,4%)
da zapamtim odgovor.	12 (29,3%)	7 (41,2 %)	2 (25%)	6 (35,3%)

Tabela 9. Svrha testova prema mišljenju ispitanika

Kada se radi o pristupu audio-materijalu, snimljenim predavanjima, pisanim vežbama i interaktivnim testovima, studentovim t-testovima ne uočavaju se statistički značajne razlike između grupa (Tabela 10).

	PRVA GODINA						TREĆA GODINA							
	Kombinovana			Onlajn			p	Kombinovana			Onlajn			
	N	M	SD	N	M	SD		N	M	SD	N	M	SD	p
Selektivno učenje	41	1,82	1,09	17	1,7	1,04	0,69	17	2,37	1,5	8	1,7	0,77	0,15
Preslušavanje audio-mat.	41	2,24	1,09	17	2,05	1,08	0,55	17	2,37	,91	8	2,41	1	0,93
Preslušavanje predavanja	41	2,34	1,1	17	1,94	0,96	0,2	17	2,5	,755	8	2,47	1	0,94
Izrada zadataka	41	1,31	0,52	17	1,23	0,43	0,57	17	1,5	,53	8	1,58	0,71	0,75
Izrada testova	41	2,04	0,44	17	2,17	0,52	0,35	17	2,37	,74	8	2,52	0,79	0,65

Tabela 10. Razlike u upotrebi strategija ispitanika između dve grupe

5.3. Razlike u postignuću između studenata koji pohađaju i onih koji ne pohađaju kombinovanu nastavu na ispitnom testu

T-testovima je utvrđeno da ne postoje statistički značajne razlike između postignuća studenata koji dolaze i onih koji ne dolaze na nastavu na ispitnom testu. Međutim, kada se pogledaju rezultati testa po jezičkim veštinama, ne uočavaju se statistički značajne razlike u postignuću u oblasti gramatike i pragmatike, ali se uočava razlika na testu vokabulara i to samo između studenata prve godine koji pohađaju kombinovanu nastavu i onih koji prate samo onlajn nastavu ($p=0.036$). Rezultati su prikazani u Tabeli 11. S obzirom na to da ne postoje razlike među grupama ni kada se radi o uverenju studenata da je vokabular najvažnije savladati u odnosu na druge oblasti, niti postoje razlike u upotrebi ispitanih metakognitivnih strategija, nekolicini studenata koji su uspešnije uradili test vokabulara u odnosu na test gramatike i pragmatike poslata je molba putem imejla da se odazovu na intervju putem Skajpa. Odazvao se samo jedan student (S. 8) koji kaže da se više fokusirao na vokabular, jer nije znao veliki broj reči, dok mu je materijal u vezi sa gramatikom i pragmatikom bio većim delom poznat: *Više sam se fokusirao na vokabular, jer nisam znao prevod svih reči. Ovo, gramatika i pragmatika, to dosta znam.* Čini se da se ispitanici koji su uspešno uradili test vokabulara više

koncentrišu na ovu oblast u samostalnom radu za razliku od studenata u kombinovanoj nastavi koji, kako smo već napred naveli, *samo bace pogled (S.3)*, kao i da je materijal koji se odnosi na vokabular i koji obuhvata i poslovnu terminologiju studentima većim delom nepoznat u odnosu na gramatiku i pragmatiku, te mu posvećuju više pažnje u samostalnom radu.

	PRVA GODINA							TREĆA GODINA							
	Kombinovana			Onlajn				p	Kombinovana			Onlajn			
	N	M	SD	N	M	SD	N		M	SD	N	M	SD	p	
Vokabular	41	9,48	4,11	17	11,94	3,57	0,036	8	12,87	5,61	17	12,76	5,28	0,6	
Gramatika	41	10,56	3,12	17	12	2,78	0,10	8	7,62	1,76	17	6,88	1,69	0,32	
Pragmatika	41	6,39	2,8	17	7,29	3,19	0,288	8	6,5	3,16	17	7,41	2,87	0,48	
Ukupno na testu	41	26,43	8,91	17	31,23	8,89	0,067	8	27	9,97	17	27,05	8,18	0,98	

Tabela 11. Razlike u postignućima studenata na ispitnom testu: ukupan rezultat i rezultat po jezičkim veštinama

6. ZAKLJUČAK

U ovom istraživanju utvrđeno je da ispitanici u istoj meri mogu da napreduju u usvajanju jezika i putem kombinovane i putem onlajn nastave, bar kada je reč o receptivnom leksičkom, gramatičkom i pragmatičkom znanju, što je slučaj u ovom radu. Uočava se da ispitanici imaju nešto veću sklonost ka kombinovanoj nastavi u odnosu na onlajn nastavu, jer većina ispitanika koji su pohađali onlajn nastavu navodi praktične razloge. Ne uočavaju se statistički značajne razlike između dve grupe ispitanika kada je reč o upotrebi metakognitivnih strategija na platformi Mudl. Isto tako, ne uočavaju se ni statistički značajne razlike kada se radi o ukupnom postignuću na ispitnom testu. Treba imati u vidu da su u ovom istraživanju analizirani samo rezultati pismenog testa, koji je uglavnom testirao receptivno znanje. Uočavaju se bolji rezultati ispitanika u onlajn nastavi na testu vokabulara, što je čini se posledica boljeg usredsređivanja ove grupe studenata na vokabular. Moguće je, međutim, da su ispitanici koristili različite kognitivne strategije u usvajanju vokabulara. Mada su ispitane neke metakognitivne i društveno-afektivne strategije, analiza je ipak obuhvatila relativno mali broj strategija. Kao još jedan nedostatak ovog istraživanja, sem toga što je broj ispitanika bio relativno mali, jeste i činjenica da su u kvalitativnoj analizi učestvovali, sem jednog ispitanika, studenti koji su pratili kombinovanu nastavu, te nije bilo moguće steći bolji uvid u stavove studenata koji su pratili onlajn nastavu. Imajući u vidu prednosti onlajn i kombinovane nastave

izložene na početku rada, može se pretpostaviti da će ovi oblici nastave i u budućnosti zauzimati značajno mesto u nastavi stranih jezika. Stoga bi bilo neophodno ispitati i kako učenici koriste kognitivne strategije u onlajn i kombinovanoj nastavi. Značajno bi bilo sprovesti istraživanja kojima bi se ustanovilo da li postoje razlike u usvajanju produktivnog znanja između učenika koji prate onlajn i onih koji prate kombinovanu nastavu. Rezultati takvih istraživanja pomogli bi nastavnicima da odaberu delotvoran model integrisanja materijala za svaku jezičku veštinu u okviru kombinovane nastave, kao i da prilagode nastavni materijal i aktivnosti na onlajn platformama što većem broju učenika u skladu sa strategijama koje koriste u cilju efikasnijeg usvajanja stranog jezika.

LITERATURA

- Allen, I. E., Seaman, J., Garrett, R. (2007). *Blending In. The Extent and Promise of Blended Education in the US*. Needham: Sloan Consortium.
- Al-Qatawneh, S., Eltahir, M. E., Alsalhi, N. (2020). *Education and Information Technologies* 25: 2101–2127.
- Baker, D., Unni, R. (2018). USA and Asia Hospitality and Tourism Students' Perceptions and Satisfaction with Online Learning versus Traditional Face-to-Face Instruction. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching* 12 (2): 40–54.
- Barman, B., Karthikeyan, J. (2019). Facilitating ELT through Moodle and Google Classroom. Pristupljeno 22. 11. 2021. URL: <<https://www.researchgate.net/publication/336952096>>.
- Cimermanova, I. (2018). The Effect of Learning Styles on Academic Achievement in Different Forms of Teaching. *International Journal of Instruction* 11 (3): 219–232.
- Coman, C., Tiru, L. G., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C., Bularca, M. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability* 12: 1–24. Pristupljeno 2. 2. 2022. URL: <<https://www.mdpi.com/journal/sustainability>>.
- Ehrman, M., Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The modern language journal* 74 (3): 311–327.
- Ergul, H. (2004). Relationship Between Student Characteristics and Academic Achievement in Distance Education and Application on Students of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 5 (2): 81–90.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Galy, E., Downey, C., Johnson, J. (2011). The Effect of Using E-Learning Tools in Online and Campus-based Classrooms on Student Performance. *Journal of Information Technology Education*: 209–229.
- Ghaderizefreh, S., Hoover, M. L. (2018). Student Satisfaction with Online Learning in a Blended Course. *International Journal of Digital Society (IJDS)* 9 (3): 1393–1398.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies autonomous language learning. *Language Learning & Technology* 15 (3): 4–11.
- Grgurović, M. (2011). Blended Learning in an ESL Class: A Case Study. *CALICO Journal* 29 (1): 100–117.
- Haigh, M. (2007). Divided by a common degree program? Profiling online and face-to-face information science students. *Education for Information* 25: 93–110.
- Kurucova, Z., Medová, J., Tirpakova, A. (2018). The effect of different online learning modes on the English language learning of media studies students. *Cogent Education* 5. Pristupljeno 25. 1. 2022. URL: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1523514>>.
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly* 21 (2): 227–249.
- Osguthorpe, R. T., Graham, Ch. R. (2003). Blended Learning Environments – Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education* 4 (3): 227–233.
- Popović, N., Radusin-Bardić, N. (2015). *Primena platforme Moodle kao dodatnog nastavnog sredstva u učenju francuskog jezika po izboru*. Pristupljeno 28. 9. 2021. URL: <<https://www.researchgate.net/publication/326190822>>.
- Silaški, N. (2012). Mudl kao platforma za učenje engleskog jezika struke, u *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*, ur. B. Radić Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 69–84.
- Thorn, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan Page.
- Weldon, A., Ma, W., Ho, I., Li, E. (2021). Online learning during a global pandemic: Perceived benefits and issues in higher education. *Knowledge Management & E-Learning* 13 (2): 161–181.

Nataša Bikicki
Novi Sad School of Business

Tamara Verežan
Novi Sad School of Business

FACTORS THAT INFLUENCE STUDENTS' DECISION TO TAKE BLENDED
LEARNING OR ONLINE BUSINESS ENGLISH COURSES, THEIR STRATEGIES
AND FINAL TEST SCORES

Summary

In October 2021, Novi Sad School of Business started offering two delivery modes to students: blended learning and online learning courses. This paper aimed to establish: 1) why students decide to take one mode over the other; 2) which metacognitive strategies they use when studying through *Moodle*; 3) whether the choice of the mode affects their scores on the final exam test. The quantitative research sample comprised 83 students and two research instruments: a questionnaire and the final exam test. Students who took part in the qualitative research all except one studied through the blended learning course. The results indicate students' preference for blended learning mode as a large number of students who took online learning courses gave practical reasons for not choosing blended learning courses. Another less frequent answer is students' belief that there is no need to attend classes when studying through *Moodle*. Two main reasons for participants who took blended courses are the belief that face-to-face contact with the teacher facilitates language learning as they can ask for an explanation and that in-class courses help them learn on what to focus. There were no significant differences in the participants' use of learning strategies while studying through *Moodle* between the groups. There were no differences in the overall achievement on the final test, either. The final test, however, measured mainly receptive knowledge of the vocabulary, grammar and pragmatics. The only significant difference was observed on the vocabulary test in the online first-year group. The results showed that a large majority of participants believed vocabulary was crucial for overall language competence and both groups used the same metacognitive strategies. However, it seems that some first-year online learning students focus more on studying vocabulary compared to blended learning group.

Key words: blended learning, online learning, strategies, grammar, pragmatics, vocabulary.

Primljeno: 18. 4. 2022.
Prihvaćeno: 13. 6. 2022.

ANALIZA UDŽBENIKA *ENGLISH FILE (INTERMEDIATE)*: INTERKULTURNI KRITERIJUM¹

APSTRAKT: Savremeni društveni tokovi neretko iziskuju međunarodnu komunikaciju različitih društvenih grupa, te podučavanje interkulturene kompetencije treba započeti od najranijeg životnog doba. Udžbenik kao primarno nastavno sredstvo za podučavanje stranog jezika treba biti strukturiran tako da kod obučavane populacije, osim jezičke kompetencije, razvija i interkulturnu sposobnost. Primenom Braunovog (2000) sociolingvističkog kriterijuma i Sobkovjakove (2015) skale od deset tipova zadataka u radu sprovodimo procenu jednog takvog ilustrativnog eksponenta – udžbenika *English File: Intermediate Student's Book* (2013) – koji se u školama u našoj zemlji koristi za postizanje B2 nivoa jezičke performanse. Primenom kvantitativne metode nastojimo utvrditi udeo prisutnosti različitih kulturoloških elemenata, kao i činjenicu da li način njihovog prezentovanja u datom udžbeniku može dovesti do razvoja interkulturene kompetencije. Rezultati istraživanja pokazali su da odabrana publikacija obiluje kulturološkim sadržajem, ali da on ne doprinosi razvoju interkulturene kompetencije zbog površinske predstavljenosti u datom udžbeniku.

Ključne reči: engleski kao strani jezik, *English File*, B2 jezički nivo, komunikativna kompetencija, interkulturena kompetencija.

TEXTBOOK ANALYSIS OF *ENGLISH FILE (INTERMEDIATE)*: THE INTERCULTURAL CRITERION

ABSTRACT: Contemporary social trends often require international communication among different social groups, so teaching intercultural competence should start from the earliest age of life. The textbook, as the primary teaching tool for teaching a foreign language, should be structured in such a way that, in addition to language competence, the population being taught also develops intercultural ability. In our paper, by applying Brown's (2000)

¹ Istraživanje sprovedeno u radu finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor o realizaciji i finansiranju naučnoistraživačkog rada NIO u 2022. godini broj 451-03-68/2022-14/ 200198).

sociolinguistic criterion and Sobkowiak's (2015) ten exercise types, we evaluate one such illustrative exponent – the textbook *English File: Intermediate Student's Book* (2013) – which is used in Serbian schools to achieve the B2 level of language performance. By applying the quantitative method, we endeavor to determine the share of different cultural elements and whether the way they are presented in a given textbook can lead to the development of intercultural competence. The results of the research showed that the selected publication is rich in superficially presented cultural content. Therefore, we can conclude that the selected material does not contribute to the development of intercultural competence.

Key words: English as a Foreign Language, *English File*, B2 language level, communicative competence, intercultural competence.

1. ENGLSKI KAO STRANI JEZIK

Engleski jezik je, posredstvom globalizacije i digitalne revolucije, dominantnih varijabli savremenog društva, dobio status *lingua franca* jezika, te je, shodno tome, dodatna pažnja usmerena na njegovo podučavanje. Među lingvistima se javila tendencija ka razgraničavanju engleskih maternjih govornika i učenika kojima engleski ne predstavlja prvi jezik. Dokaz o pomenutoj diferencijaciji jesu i akronimi koji predstavljaju neizostavan deo primenjenolingvističke literature: *TEFL* (engl. *Teaching English as a Foreign Language*), *TESL* (engl. *Teaching English as a Second Language*) i *TESOL* (engl. *Teaching English to Speakers of Other Languages*). Sara Vitol (Sarah Witol)² diferencira navedene termine, navodeći da *TESOL* predstavlja opštiji pojam koji obuhvata konkretne oblasti interesovanja – *TEFL* i *TESL*. Prema autorkinim rečima, *TEFL* predstavlja tip podučavanja engleskog jezika u zemljama u kojima nije maternji ili *lingua franca* jezik, dok *TESL* podrazumeva programe edukacije u zemljama unutrašnjeg kruga. Kuk (Cook 2003: 26) ističe da su i maternji³ i nematernji govornici uključeni u ovakav tip nastave, uz primenu različitih pristupa u podučavanju engleskog jezika. Analizom karakteristika ovoga jezika nastali su različiti pristupi i tehnike u njegovom podučavanju (Milenković 2016: 23). Strevens (Strevens 1977: 5), ipak, ističe da ne postoji „najbolji” metod za jezičko podučavanje:

² Pojašnjenje je dostupno na sledećem linku: <http://tesol.wdw.utoronto.ca/tefl-tesl-and-tesol-whats-the-difference/> (Pristupljeno 22. 6. 2022).

³ Kako je engleski jezik zadobio globalnu rasprostranjenost, iznedrila se diskusija o maternjim govornicima ovog jezika. Kuk (Cook 2003: 26) navodi tri tipa maternjih govornika: 1) ljudi koji su stekli jezik prirodnim putem, kombinacijom izloženosti i talenta, 2) ljudi koji imaju ekspertizu, tj. svest o ispravnosti ili nenormativnosti određene jezičke strukture i 3) ljudi koji pokazuju lojalnost određenoj jezičkoj zajednici.

„[...] složene okolnosti nastave i učenja jezika – sa različitim tipovima učenika, nastavnika, svrhama i ciljevima, pristupima, metodama i materijalima, tehnikama u učionici i očekivanim postignućima – čine nezamislivim da jedna metoda može postići optimalan uspeh u svim okolnostima⁴”.

Sledstveno gorenavedenom opisu, primenjeni lingvisti težili su ka konstruisanju pristupa koji pokazuje delotvorne rezultate u učionici. Selse-Mersija (Celce-Murcia 2001: 6–8) navodi sledeću progresiju u njihovom razvoju: 1) gramatičko-prevodni pristup, 2) direktni pristup, 3) pristup usmeren na veštinu čitanja, 4) govorno-situacioni pristup, 5) audio-lingvalni pristup, 6) kognitivni pristup, 7) afektivno-humanistički pristup, 8) pristup zasnovan na razumevanju jezičkog materijala i 9) komunikativni pristup. Svaki od navedenih pristupa stipulira svoje ciljeve u nastavi engleskog jezika. Poređenjem dve polarne tačke na metodičkom kontinuumu – gramatičko-prevodni pristup i komunikativni pristup – uvideli smo da se težište sa gramatičkih i vokabularskih veština pomerilo ka konverzacionoj delatnosti i korišćenju jezika u realnim, autentičnim kontekstima. U narednom pododeljku fokusiraćemo se na konverzacionu delatnost i usredsredićemo se na komunikativnu i interkulturalnu kompetenciju.

1.1. Komunikativna kompetencija: interkulturalnost kao potkategorija

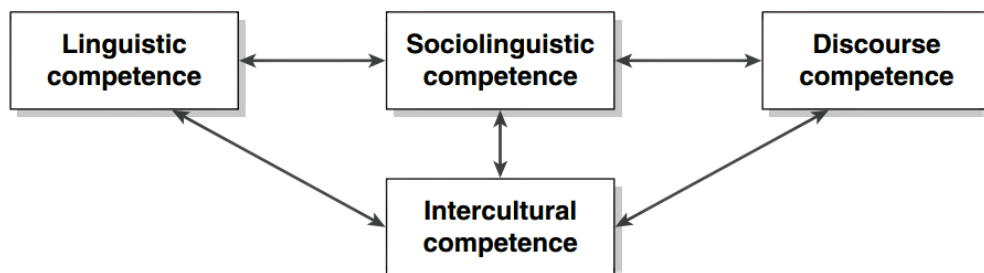
Tokom druge polovine dvadesetog veka američki lingvista Del Hajmz (Dell Hymes) u lingvističku literaturu uvodi pojam *komunikativna kompetencija* (engl. *communicative competence*), čiji nastanak predstavlja rezultat konvergentnih nalaza dvaju dominantnih škola učenja: transformacione gramatike i etnografije komunikacije (Gazden 2011: 364). Hajmz se nadovezuje na dihotomiju Noama Čomskog *jezička sposobnost* (engl. *linguistic competence*) naspram *jezičke delatnosti* (engl. *linguistic performance*), uključivši lingvističku, odnosno gramatičku kompetenciju kao jednu od kategorija sveobuhvatne komunikativne kompetencije, koja predstavlja amalgam znanja o govorenju u određenoj situaciji između konkretnih sagovornika i zarad postizanja unapred utvrđenog cilja (Hymes 1972: 281).

Komunikativnu kompetenciju čine četiri sastavne komponente: 1) lingvistička kompetencija, 2) diskursna kompetencija, 3) sociolingvistička kompetencija i 4) strateška kompetencija (Milenković 2016: 118). Sledstveno tome, uviđamo da komunikativno kompetentan govornik treba da poseduje sledeća znanja: 1) poznavanje gramatičkih pravila svih jezičkih nivoa (lingvistička

⁴ Svi citati sadržani u radu predstavljaju autorski prevod.

kompetencija), 2) sposobnost da koherentno i kohezivno modeluje svoj govor i pisanje (diskursna kompetencija), 3) poznavanje društvenog konteksta koji propisuje adekvatnu upotrebu jezika (sociolingvistička kompetencija) i 4) korišćenje metadiskursnih markera (pisanje) ili govornih strategija (parafraza, okolišanje, ponavljanje, itd.) kako bi se premostio jaz tokom komunikacije (strateška kompetencija).

Polazeći od navedene klasifikacije, Bajram (Byram 1977: 73) ispituje pojam interkulturene kompetencije, odnosno sposobnost poimanja različitih kultura, koja se ogleda u kontekstualno primerenoj verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Pomenuti autor interkulturenu kompetenciju posmatra kao složeni fenomen strukturiran od triju komponenti komunikativne kompetencije:



Ilustracija 1. Komponente interkulturene kompetencije (Byram 1997: 73)

Na osnovu priložene ilustracije uviđamo da Bajram pojam interkulturene kompetencije gotovo izjednačava sa komunikativnom kompetencijom, ne uključujući stratešku komponentu u sadržaj interkulturene kompetencije. Sledstveno tome, može se zaključiti da interkultureno kompetentan govornik mora ujedno biti i komunikativno kompetentan, ali da je dopustivo nepoznavanje strategija za sprečavanje komunikacijskog jaza, koji može nastati zbog različitih faktora (npr. nedovoljno poznavanje jezika, manjak koncentracije, itd.). Interkulturena kompetencija može da se razvija na različite načine – jedan od njih je kroz nastavu stranog jezika, čiji je glavni oslonac udžbenik, o čemu će više reči biti u narednom odeljku.

2. UDŽBENIK KAO NASTAVNI MATERIJAL: KRITERIJUMI ZA ODABIR UDŽBENIKA

Svaki nastavnik ima zadatak da, pomoću širokog spektra kontrolisanih i slobodnih aktivnosti, pomogne svojim učenicima u razvijanju njihove interkulturalne kompetencije. Dati cilj ostvariv je primenom raznolikog nastavnog materijala koji prvenstveno uključuje odabrani udžbenik (Ahmed 2016: 57). Duma (Dumas 2006: 1) ističe da publikacija koju nastavnik koristi znatno utiče na način prenošenja nastavnog sadržaja, te je, shodno tome, kvalitetan materijal potreban (i neophodan) kako bi predavač načinio delotvorne izbore tokom predavanja određene nastavne jedinice. Brojne studije (Brown 2000; Byrd 2001; Cunningsworth 1995; Daoud and Celce-Murcia 1979; Fukkink 2010; Haycraft 1986; Littlejohn 2011; Mukundan and Nimehchisalem 2012) govore o kriterijumima koje određena publikacija mora ostvariti kako bi učenikova performansa zadovoljila propisani jezički nivo. Kako u našem istraživanju ispitujemo interkulturalni kriterijum, u nastavku rada tabelarno prikazujemo komponente koje se odnose na ovaj aspekt udžbenika:

Studija	Opis kriterijuma
Brown (2000)	Sociolingvistički faktori: a. varijeteti engleskog jezika – američki engleski, britanski engleski, dijalekti ili međunarodni varijeteti; b. kulturološki sadržaj (Da li postoji kulturološka pristrasnost?).
Byrd (2001)	Sadržaj je razumljiv i kulturno primeren.
Cunningsworth (1995)	Da li će Vaši učenici moći da se poistovete sa društvenim i kulturnim kontekstima predstavljenim u udžbeniku?
Daoud and Celce-Murcia (1979)	/
Fukkink (2010)	/
Haycraft (1986)	Da li u knjizi postoji previše kulturnih i političkih barijera?
Littlejohn (2011)	Tematika i fokus tematike.
Mukundan and Nimehchisalem (2012)	Uzima se u obzir kulturna osetljivost.

Tabela 1. Interkulturalni kriterijum

Na osnovu tabelarnog prikaza (Tabela 1) uočavamo da 75% studija obrađuje interkulturalni kriterijum. Iako pomenuti fenomen jeste jedna od najvažnijih tema u savremenoj nastavi, interkulturalnost u obrazovanju ne predstavlja pojavu

novijeg datuma. Početkom sedamnaestog veka češki pedagog Jan Amos Komenski zagovara stvaranje pansofijskog univerziteta na kojem bi se uvažavali različiti pogledi o diskutovanim temama sa ciljem međusobnog razumevanja među kulturološki heterogenim učenicima (Cushner, Mahon 2009: 305). Data razmatranja prisutna su i u savremenim proučavanjima interkulture komunikacije (*Ibid.*, 305). Bajram i Zarate (Byram, Zarate 1994) uvode termin interkulturelne govornik (Byram 2009: 322), definišući tipove znanja potrebnih za razvijanje interkulturelne kompetencije (v. Odeljak 1.1.). Benet (Bennett 2009: 123) ističe da je zadatak nastavnika da priprema učenike za adekvatnu konverzionu delatnost koja podrazumeva razumevanje drugačijeg društvenog koda. King i Bakster Magolda (King, Baxter Magolda 2005: 571) podržavaju ovu tvrdnju, navodeći:

„U vremenima povećane globalne međuzavisnosti, stvaranje interkulturelno kompetentnih građana, koji mogu donositi informisane i etičke odluke kada se suoče sa problemima koji uključuju različite perspektive, gorući je obrazovni prioritet”.

Pošto udžbenik predstavlja jedan od najvažnijih nastavnih materijala u učionici, očekuje se da njegova struktura i sadržaj omogućavaju razvoj interkulturelne kompetencije kod učenika. Ipak, Sobkovjak (Sobkowiak 2015: 795–796) dolazi do oprečnih rezultata, navodeći da su šanse za razvoj interkulturelne kompetencije pomoću udžbenika zaista male, jer „se interkulturalnost ne može poistovetiti sa predstavljanjem mnogih kultura, već predstavlja „aktivno učešće učenika u istraživanju, analizi i poređenju kultura kako bi mogli da nauče o sistemu vrednosti drugih ljudi”. Uzevši u obzir pomenute zaključke o razvoju interkulturalnosti pomoću udžbenika, u narednom odeljku ćemo predstaviti metodologiju našeg istraživanja.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet rada jeste analiza udžbenika *English File: Intermediate Student's Book* (2013). Metodološka aparatura koju ćemo najpre primeniti tokom analitičkog postupka jeste Braunov (Brown 2000: 142) kriterijum za sociolingvističke faktore. Henri Daglas Braun u svojoj monografiji *Teaching by Principles* (2000) navodi dvanaest kriterijuma za evaluaciju udžbenika. Kako predmet našeg rada predstavlja interkulturelne kriterijum, u radu se usredsređujemo na potonju maksimu devetog kriterijuma, koji je naveden u Tabeli 1. Dodatno, analitički postupak sadržaće i implementaciju Sobkovjakove (Sobkowiak 2015: 797) klasifikacije od deset zadataka potrebnih za razvoj interkulturelne kompetencije. Cilj ovoga rada je dvojak: 1) najpre želimo da utvrdimo udeo prisutnosti kulturoloških elemenata u odabranoj

publikaciji i 2) potom želimo da ispitamo da li način prezentovanja datih elemenata dovodi do razvoja interkulturene kompetencije učenika. Koristeći kvantitativnu metodu, polazimo od sledećih hipoteza:

- 1) U odabranoj publikaciji anglofoni elementi kulture pokazuju primat u odnosu na ostale kulturološke elemente.
- 2) U udžbeniku nećemo pronaći maternju kulturu učenika.
- 3) Dati udžbenik nije dovoljan izvor za razvoj interkulturene kompetencije.

Iznevši osnovne postavke našeg istraživanja, u narednoj celini ćemo najpre predstaviti postupak prikazivanja dobijenih rezultata, nakon kojeg će uslediti analitički postupak podeljen na dve celine: 1) udeo prisutnosti kulturoloških elemenata i 2) interkulturalnost udžbenika *English File*.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Data celina sastoji se od dva pododeljka, strukturirana u skladu sa ciljevima našeg istraživanja. U prvom pododeljku dajemo tabelarni prikaz rezultata našeg istraživanja o kulturološkom sadržaju udžbenika *English File: Intermediate Student's Book*. Elemente kulture možemo, prema klasifikaciji Radmile Suzić (Suzić 2021), razvrstati u tri kategorije: anglofona kultura, međunarodna kultura i domaća (lokalna) kultura. Nakon date diferencijacije, kvantitativnom metodom nastojimo da utvrdimo procenat prisutnosti svake pojedinačne kategorije u odabranoj korpusnoj materiji, tako što ćemo priložiti dva tabelarna prikaza. Prva tabela prikazuje udeo prisutnosti triju kultura, dok se druga tabela usredsređuje na međunarodnu kulturu i inventar njenih potkategorija iskazan u procentima. U drugom pododeljku prezentujemo tabelarni prikaz o razvoju interkulturalnosti pomoću udžbenika, prateći Sobkovjakovu skalu od deset zadataka. Nakon prikaza rezultata, uslediće i kvantitativna analiza dobijenih podataka.

4.1. Rezultati analize udžbenika: udeo prisutnosti kulturoloških elemenata

Analizom sadržaja odabrane publikacije izdvojili smo trideset nastavnih jedinica, te je, shodno tome, Tabela 2. podeljena na trideset celina u kojoj su priloženi kulturološki ilustrativni eksponenti:

	Anglofona kultura	Međunarodna kultura	Domaća (lokalna) kultura
1) Mood food	1) učeniku se postavlja pitanje da li je nekada probao englesku hranu; 2) navedeni su elementi anglofone kulture: – Univerzitet Midlseks, – BBC televizija, – Pol Lemford i Teri Čepmen (britanski prvaci u šahu), – Bornmut (grad u Engleskoj).	1) pitanja o omiljenoj međunarodnoj kuhinji; 2) tekst o šefu kuhinje koji je radio u španskim i italijanskim restoranima.	1) pitanja o ponašanju ljudi koji obeduju u restoranima (npr. da li će reći kuvaru šta misle o hrani).
2) Family life	1) tekst o porodici 21. veka u Engleskoj; 2) društvena mreža Fejsbuk (<i>Facebook</i>); 3) priče o detinjstvu romanopisca Tima Lota i novinarke Sare Li.	/	1) pitanja o tipičnoj porodici u učenikovoј zemlji.
3) PRACTICAL ENGLISH: Episode 1 Meeting the parents	1) tekst o njujorškim novinarima Dženi Zelinski i Robu Vokeru.	/	/
4) Spend or save?	1) tekst pesme <i>Girls&Boys</i> američke grupe <i>Good Charlotte</i> ; 2) američka platforma Ibej (<i>Ebay</i>); 3) tekst o biznismenu Džefu Pirsu koji je osnovao robnu kuću <i>Jeff's</i> .	1) italijanski brend automobila Ferari.	1) pitanja o novcu i pozajmljivanju novca u učenikovoј zemlji.
5) Changing lives	1) pesma <i>Don't stop me now</i> britanskog rok sastava <i>Queen</i> .	1) priča o afričkoj deci iz Ugande i ženi koja je pokrenula dobrotvornu organizaciju <i>Adelante Africa</i> .	1) pitanja o saobraćaju i vozačima u učenikovoј zemlji; 2) diskusija o komičarima u učenikovoј zemlji.

6) REVISE & CHECK 1&2: In the street; Short films <i>Oxfam</i>	/	1) španski slikar Pablo Pikaso, 2) nemački brend automobila Mercedes.	/
7) Race across London	1) tekst o britanskoj emisiji <i>Top Gear</i> , 2) različite engleske znamenitosti (Key Bridge, London City Airport, Dockland Light Railway, river Thames, Wandsworth Bridge, Trafalgar Square, Tower Bridge, Piccadilly).	/	1) diskusija o prevoznim sredstvima u učenikovoj zemlji.
8) Stereotypes – or are they?	1) tekstovi o istraživanjima o stereotipima na engleskim i američkim univerzitetima (University of Arizona, University College London), 2) tekst o Nilu Sinkleru, komandantu britanske vojske.	/	1) pitanja o muškarcima u učenikovoj zemlji koji uzimaju odsustvo sa posla kako bi brinuli o svojoj deci.
9) PRACTICAL ENGLISH: Episode 2 A <i>difficult celebrity</i>	1) američki grad Njujork i britanski grad London	/	/
10) Failure or success?	1) filmovi o Džejsmu Bondu, 2) uređaj ajpod (<i>ipod</i>).	1) plesanje salse u Ekvadoru, 2) učenje japanskog jezika i pominjanje japanskih mangi.	/

11) Modern manners	1) tekst o pravilniku lepog ponašanja objavljenom u Velikoj Britaniji.	1) priča o englesko-ruskom bračnom paru.	1) pitanja o tome kako bi učenikovi sunarodnici reagovali na dati pravilnik, 2) diskusija o tome da li bi u učeničkoj zemlji rekli domaćici da je hrana loša.
12) REVISE & CHECK 3&4: In the street; Short films <i>Boris Bikes</i>	1) tekst o njujorškoj filharmoniji.	/	/
13) Sporting superstitions	1) tekst o teniserima Sereni Vilijams, Endiju Mariju i fudbalskom klubu Totenhem, 2) crtani film <i>Teletabisi</i> .	1) fudbaleri Dijego Maradona i Leo Mesi.	1) pitanja o sportovima i sportskim aktivnostima učenika, 2) tekst o teniseru Goranu Ivaniševiću.
14) Love at Exit 19	1) američke znamenitosti (Carnegie Hall, New York City Thruway), 2) njujorški Jenkiji, 3) film <i>Cool Runings</i> .	1) kompozitori Đakomo Pučini i Đuzepe Verdi, 2) japanski automobil <i>Toyota Corolla</i> , 3) opera <i>La Boheme</i> .	/
15) PRACTICAL ENGLISH: Episode 3 <i>Old friends</i>	/	/	/

16) Shot on location	<p>1) anglofone znamenitosti (Highclere Castle, Cortlandt Alley, Christ Church College, Chinatown in Manhattan),</p> <p>2) serije i filmovi (Downtown Abbey, Crocodile Dundee, Men in Black 3, Blue Bloods, Boardwalk Empire, NYPD Blue, Law and Order, Harry Potter movies),</p> <p>3) roman <i>Alisa u zemlji čuda</i> Luisa Kerola.</p>	<p>1) faraon Tutankamon.</p>	<p>1) diskusija o tome da li učenik više voli da gleda domaće ili strane filmove.</p>
17) Judging by appearances	<p>1) društvene mreže Fejsbuk (<i>Facebook</i>) i Tviter (<i>Twitter</i>),</p> <p>2) britanska pevačica Suzan Bojl i takmičenje <i>Ja imam talenat</i>,</p> <p>3) Univerzitet Princeton.</p>	<p>/</p>	<p>1) diskusija o diskriminaciji na osnovu fizičkog izgleda.</p>
18) REVISE & CHECK 5&6: In the street; Short films Iconic film locations	<p>1) fudbalski klubovi Čelsi i Arsenal,</p> <p>2) američki film <i>Prljavi pes</i>.</p>	<p>1) fudbalski klub Real Madrid,</p> <p>2) Kristofer Kolumbo.</p>	<p>1) diskusija o sujeverjima u učenikovoju zemlji.</p>
19) Extraordinary school for boys	<p>1) pitanja o britanskom kralju Henriju XIII i romanu Čarlsa Dikensa <i>Dejvid Koperfild</i>,</p> <p>2) Univerzitet u Harvardu.</p>	<p>1) kineski koncept <i>Tiger Mother</i>.</p>	<p>1) pitanja o učenikovom obrazovanju i karakteristikama obrazovnog sistema.</p>

20) Ideal home	1) gradovi Montreal (Kanada) i Melburn (Australija).	1) gradovi Napulj (Italija) i Valensija (Španija), 2) Petar Iljič Čajkovski i njegova <i>Šesta simfonija</i> , 3) Oktobarska revolucija.	/
21) PRACTICAL ENGLISH: Episode 4 Boys' night out	/	/	/
22) Sell and tell	1) <i>Apple Macbook pro</i> laptop, 2) američka prodavnica nakita <i>Tifani</i> . 3) aerodrom Hitrou.	1) nemački brend automobila <i>Folkswagen</i> , 2) italijanski kompozitor Antonio Vivaldi.	/
23) What's the right job for you?	1) britanska emisija <i>Dragon's Den</i> , 2) britanski zamak Vindzor.	/	/
24) REVISE & CHECK 7&8: In the street; Short films Trinity College, Dublin	1) Univerzitet Triniti u Dablinu, 2) gradovi Oksford (Velika Britanija) i Vašington (Sjedinjene Američke Države).	/	/
25) Lucky encounters	1) engleski gradovi Lids, Piterboro i Mančester, 2) grupa Bitlsi, 3) Bil Gejts.	1) Južna Koreja i Švedska, 2) grad Fukuoka (Japan) i moneta jen, 3) Dalaj Lama.	/
26) Too much information!	1) pretraživač Gugl (<i>Google</i>).	/	/
27) PRACTICAL ENGLISH: Episode 5 Unexpected events	1) američki gradovi Njujork i Boston.	/	/

28) Modern icons	1) Stiv Džobs i Stiven Vozniak, 2) gradovi Njujork, San Francisko i Teksas, 3) kompanije <i>Pikсар</i> , <i>Epl</i> i <i>Hjulet-Pakard</i> , 4) Silicijumska dolina.	1) grad Hong Kong.	1) diskusija o arhitektonskim dostignućima u učenikovoj zemlji.
29) Two murder mysteries	1) tekst o Džeku Trboseku, 2) grad London (Engleska), 3) Scotland Yard policijska uprava, 4) princ Albert.	/	1) diskusija o popularnim serijama i filmovima u učenikovoj zemlji.
30) REVISE & CHECK 9&10: In the street; Short films <i>The Hound of the Baskervilles</i>	1) Novi Zeland i Ostrvo Vajt, 2) Bob Dilan i njegova pesma <i>North Country Blues</i> , 3) modni kreator Aleksandar Mekvin.	1) slika <i>Mona Liza</i> Leonarda da Vinčija.	/

Tabela 2. Kulturološki elementi u udžbeniku *English File*

Tabela prikazuje elemente triju kultura koji se javljaju u odabranoj publikaciji. U nastavku rada prilažemo, najpre, tabelarni prikaz zastupljenosti navedenih kategorija, a potom i procentni inventar međunarodne kulture koja se može raščlaniti na konkretnije potkategorije:

Tip kulture	Udeo kulturoloških elemenata
Anglofona kultura	47%
Međunarodna kultura	28%
Domaća (lokalna) kultura	25%

Tabela 3. Udeo kulturoloških elemenata

Tip međunarodne kulture	Udeo kulturoloških elemenata
Italijanska kultura	23%
Španska kultura	19%
Japanska kultura	11%
Kineska kultura	7%
Nemačka kultura	7%
Portugalska kultura	7%
Ruska kultura	7%
Južnokorejska kultura	4%
Ekvadorska kultura	4%
Indijska kultura	4%
Švedska kultura	4%
Afrička kultura	3%
Francuska kultura	3%

Tabela 4. Udeo međunarodnih kulturoloških elemenata

Gorenavedeni tabelarni prikazi ilustruju udeo prisutnosti kulturoloških elemenata u udžbeniku *English File: Intermediate Student's Book*. Na osnovu podataka iz prve tabele uvidamo da u datoj publikaciji dominira anglofona kultura sa udelom od 47%, dok su ostale potkategorije slabije zastupljene. Međunarodna kultura – prikazana potonjom tabelom – predstavlja približno trećinu ilustrativnih eksponenata (28%), gde preferencije idu u korist romanskih jezika – italijanskom (23%) i španskom (19%). Udžbenik je napravljen za međunarodno tržište, te je shodno tome u publikaciji postavljeno dosta univerzalnih pitanja kako bi učenik kroz diskusiju sa nastavnikom pravio paralele između svoje matične kulture i kulture ciljnog jezika. Imajući u vidu procenat kulturoloških elemenata, uviđaju se tendencije ka promovisanju anglofone, a potom i romanskih kultura, dok su ostali kulturološki sadržaji zastupljeni u znatno slabijem postotku. Sledstveno dobijenim rezultatima, može se tvrditi da udžbenik pokazuje predispozicije za razvoj interkulturene kompetencije vezane za anglofoni sadržaj, ali se moraju načiniti inovacije kako bi se u nastavu uključili kulturno heterogeni tekstovi koji bi učenika približili tradiciji koja znatno odstupa od njeve. Na taj način učenici mogu postati interkultureno kompetentni govornici.

4.2. Rezultati analize udžbenika: interkulturalnost udžbenika *English File*

U prethodnom odeljku prikazali smo znatan udeo kulturoloških elemenata u publikaciji *English File*. Primenom Sobkovjakove skale od deset zadataka pokušali smo da zaključimo da li način prezentovanja datih ilustrativnih eksponenata dovodi do razvoja interkulturene kompetencije. Tabelu dajemo u nastavku.

Tip zadatka	Broj zadataka
Proučavanje strane kulture	86 ilustrativnih eksponenata ⁵
Etnografski projekti	/
Upoređivanje kultura	1 ilustrativni eksponent ⁶
„Kritički incident”	/
Razvijanje sociokulturoloških i pragmatičkih veština učenika	/
Proučavanje kulture učenika	17 ilustrativnih eksponenata
Razmatranje vrednosti, stavova i uverenja	8 ilustrativnih eksponenata ⁷
Proučavanje neverbalne komunikacije	/
Tumačenje vizuelnih i verbalnih kulturoloških reprezentacija	/
Posredovanje u sukobu	/

Tabela 5. Interkulturološka vežbanja u udžbeniku *English File*

Dati tabelarni prikaz predstavlja kvantitativni pregled vežbanja koja mogu dovesti do razvoja interkulturene kompetencije učenika. Zaključujemo da najveći broj primera predstavlja instance o proučavanju strane (anglofone i međunarodne) kulture, dok se diskusija o lokalnoj kulturi učenika javlja u 80% slabijem obimu. Treba istaći i da polovičan udeo lokalne kulture (8 instanci) pokreće diskusiju o sistemima vrednosti, što može rezultirati učenikovom spoznajom o varijabilnosti date kategorije u različitim kulturnim područjima. Ipak, kako ostali tipovi vežbanja

⁵ Datom kategorijom obuhvatili smo anglofone i međunarodne elemente.

⁶ Dati ilustrativni eksponent ekscerpiran je iz lekcije *Practical English: a difficult celebrity*, gde se od učenika očekuje da uporedi njujorške i londonske konobare. Ipak, kako u našem istraživanju britansku i američku kulturu posmatramo sveobuhvatno kao anglofone predstavnike, ovu pojavu zanemarujemo.

⁷ Svi ilustrativni eksponenti predstavljaju diskusiju o učenikovo lokalnoj kulturi (v. Tabelu 2. i nastavne jedinice jedan, dva, četiri, osam, jedanaest, sedamnaest i devetnaest).

nisu zabeleženi u odabranoj publikaciji, može se tvrditi da udžbenik *English File* nije pogodan za razvoj interkulturene kompetencije, jer od deset priloženih tipova zadataka, u udžbeniku pronalazimo samo tri, što ne čini trećinu selektovanih kriterijuma.

Predstavivši najpre kvantitativne rezultate zastupljenosti kulturoloških elemenata, a potom i njihovu klasifikaciju prema Sobkovjakovom kriterijumu, u narednom odeljku prilažemo i diskusiju o postavljenim hipotezama.

5. DISKUSIJA

Analitički postupak našeg istraživanja sadrži dve komplementarne celine, tako će i diskusija o dobijenim rezultatima biti podeljena na dva dela. Naime, u prvom pododeljku diskutovaćemo o hipotezama vezanim za udeo kulturoloških elemenata, dok će drugi pododeljak sadržati informacije o interkulturalnosti odabrane korpusne materije.

5.1. Udeo prisutnosti kulturoloških elemenata

Prvi cilj našeg istraživanja bio je utvrđivanje udela prisutnosti kulturoloških elemenata kako bismo utvrdili da li maternji govornik srpskog jezika, pomoću datog udžbenika, može razviti interkulturenu kompetenciju. Sledstveno datom razmatranju, formirali smo dve hipoteze koje u nastavku ponavljamo:

- 1) U odabranoj publikaciji anglofoni elementi kulture pokazuju primat u odnosu na ostale kulturološke elemente.

Kvantitativnom metodom utvrdili smo da se u analiziranom udžbeniku kulturološka pristrasnost pokazuje prema elementima anglofone kulture, dok manji udeo zauzimaju italijanska i španska kultura. Kako je dati udžbenik namenjen širokom nastavnom tržištu, ova situacija je delimično i opravdana, jer italijanski i španski jezik govori znatan udeo svetske populacije. Tako udžbenik pokazuje predispozicije ka razvoju srpsko-anglofone i, donekle, srpsko-romanske interkulturene kompetencije, ali su učeniku za razumevanje drugih kultura potrebni dodatni nastavni materijali.

Druga hipoteza predstavlja usmerenje na konkretnu kategoriju – lokalnu kulturu učenika, koja takođe predstavlja bitan aspekt u razvoju interkulturene kompetencije, jer prema Sobkovjakovim kriterijumima, učenik mora praviti paralele između dvaju kultura. Drugu hipotezu navodimo u nastavku:

2) U udžbeniku nećemo pronaći maternju kulturu učenika.

Iako elementi domaće (lokalne) kulture nisu inkorporirani u tekstove nastavnih jedinica⁸, diskusija o učenikovoj matičnoj kulturi podstaknuta je kroz pitanja vezana za nastavu govorenja. Postavljanjem pitanja tokom obrade nastavne jedinice, nastavnik je u mogućnosti da podstakne učenike na razmišljanje i pravljenje paralela između njihove matične i ciljne kulture. Ovakve diskusije i razmišljanja bi rezultirali spoznavanjem sličnosti i razlika između različitih kultura, odnosno razvijanjem interkulturene kompetencije. Poređenjem dobijenih rezultata sa prethodnim istraživanjima iz ovog domena, uočili smo komplementarne nalaze. Suzić (Suzić 2021: 129), analizirajući udžbenik za engleski jezik *Pioneer*, uvida identičnu situaciju kao i u udžbeniku *English File*. Naime, lokalna kultura u datoj publikaciji nije predstavljena eksplicitno kroz tekstove nastavnih jedinica, već je diskusija o učenikovoj matičnoj kulturi podstaknuta vežbama govorenja. Sobkovjak (Sobkowiak 2015: 800) na korpusnoj materiji od dvadeset udžbenika engleskog jezika pronalazi svega 51 ilustrativni eksponent. Uz opisani deficit elemenata lokalne kulture, autor ističe i tvrdnju da su zabeleženi elementi površinski predstavljeni, što se može odnositi i na korpusnu materiju našega rada, u kojoj su sporadično postavljena pitanja o lokalnoj kulturi učenika sa ciljem povezivanja diskusije sa obrađenim gradivom. Tabela 2. pokazuje da je diskusija podstaknuta postavljanjem jednog univerzalnog pitanja – što je za razvijanje interkulturene kompetencije nedovoljno – te je zadatak nastavnika da osmisli dodatna pitanja ili propratni materijal koji bi produbio učenikovu svest o kulturološkim razlikama.

5.2. Interkulturalnost udžbenika *English File*

Kako bi učenik razvio interkulturalnu kompetenciju, neophodno je da udžbenik engleskog jezika sadrži širok spektar kulturološki orijentisanih zadataka. Sobkovjak (Sobkowiak 2015: 797) formira i razvija skalu od deset zadataka čija implementacija postepeno razvija učenikovu svest o kulturološkom diverzitetu, te metodom analize sadržaja, proučava udžbenike u potrazi za zadacima. Korpusnu

⁸ Izuzetak jeste izolovani primer prisutan u trinaestoj nastavnoj jedinici u kojoj se pominje teniser Goran Ivanišević.

materiju datog istraživanja čini dvadeset udžbenika⁹ engleskog jezika, a rezultati pokazuju da upotreba udžbenika nije dovoljna za razvoj interkulturalne kompetencije. Sobkovjakove (Sobkowiak 2015: 799) sumirane rezultate navodimo u nastavku.

Tip zadatka	Broj zadataka
Proučavanje strane kulture	98 ilustrativnih eksponenata
Etnografski projekti	/
Upoređivanje kultura	21 ilustrativni eksponent
„Kritički incident”	/
Razvijanje sociokulturoloških i pragmatičkih veština učenika	/
Proučavanje učenikove kulture	51 ilustrativni eksponent
Razmatranje vrednosti, stavova i uverenja	11 ilustrativnih eksponenata
Proučavanje neverbalne komunikacije	2 ilustrativna eksponenta
Tumačenje vizuelnih i verbalnih kulturoloških reprezentacija	5 ilustrativnih eksponenata
Posredovanje u sukobu	/
Ukupno	188 ilustrativnih eksponenata

Tabela 6. Sobkovjakova analiza interkulturalnosti udžbenika engleskog jezika

Imajući u vidu datu klasifikaciju, želeli smo da ispitamo da li će rezultati analize udžbenika *English File* biti u saglasju sa prethodnim istraživanjima. Kako je uzorak gorepomenutog istraživanja obiman, formirali smo sledeću hipotezu, koju, numeričke konzistencije radi, navodimo pod rednim brojem tri:

- 3) Dati udžbenik nije dovoljan izvor za razvoj interkulturalne kompetencije.

Podaci u Tabeli 5. našeg istraživanja datu hipotezu potvrđuju. Naime, najveći broj zadataka udžbenika *English File* površno obrađuje stranu (anglofonu i međunarodnu) kulturu, koja je preko vežbi govorenja povezana sa maternjom

⁹ Sobkovjak u korpus svog istraživanja uključuje sledeće udžbenike: *New Matura Explorer (Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate)*, *New Matura Solutions (Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate)*, *Matura Prime Time Plus (Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate)*, *New English File (Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate)*, *Oxford Matura Trainer (Elementary, Pre-intermediate, Ordinary, Advanced)*.

kulturom učenika. Ostali kriterijumi za razvoj interkulturene kompetencije – poput etnografskog projekta i „kritičkog incidenta” – nisu zabeleženi u pomenutoj publikaciji. Prema Sobkovjaku (Sobkowiak 2015: 799) ovi tipovi vežbanja jesu od izuzetne važnosti za interkulturene studije, jer doprinose podrobnoj analizi različitih kultura i pružaju moguća rešenja za razrešenje konfliktnih situacija.

Pragmatički aspekt komunikacije, u koji spada i neverbalna komunikacija, takođe, nije obrađivan u analiziranom udžbeniku. Kako je pragmatika bitna za sociokulturološku komponentu interkulturene kompetencije, rezultati pokazuju da učenik uz pomoć udžbenika neće razviti ovu sposobnost, već je zadatak nastavnika da uz materijale ili usmenu komunikaciju dodatno osvetli ovaj kriterijum.

Naposletku, treba spomenuti i da neznatan broj univerzalnih pitanja razmatra sisteme vrednosti učenikove matične kulture (v. Tabelu 5, sedmi kriterijum). Međutim, postavljena pitanja uzimaju u obzir izričito maternju kulturu učenika bez ikakvih upliva u kontrastiranje matične i ciljne kulture. Učenici nisu u stanju da uoče kulturološke varijabilnosti, a bez toga se ne mogu osposobiti za interkulturenu komunikaciju. Sledstveno tome, zadatak nastavnika je da kroz diskusiju podstakne učenike na poređenje priloženog materijala i učenikovog okruženja.

6. ZAKLJUČNE NAPOMENE

Kvantitativnom analizom prikazali smo procentni inventar triju kategorija – anglofone, međunarodne i domaće (lokalne) kulture. Ustanovili smo da znatan primat nad ostalim klasama pokazuje anglofona kultura sa udelom od 47% prisustva u navedenim nastavnim jedinicama. Međunarodna kultura prisutna je duplo manje, a preferencije idu u korist romanskih jezika (italijanski i španski). Kao što smo već napomenuli, udžbenik je napravljen za međunarodno tržište, te su, u skladu da time, u publikaciji postavljena univerzalna pitanja kako bi učenik kroz diskusiju sa nastavnikom pravio paralele između svoje matične kulture i kulture ciljnog jezika. Visoki procenti pokazuju prisustvo tendencija ka promovisanju anglofone, a potom i romanskih kultura, dok su ostali kulturološki sadržaji slabije zastupljeni.

Upotreba metode kvantitativnog tipa trebalo je da ispita sledeće – da li bogat kulturološki sadržaj nužno doprinosi razvoju interkulturene kompetencije. Kao metodološku aparaturu upotrebili smo Sobkovjakovu listu od deset tipova vežbanja, koja doprinose razvoju interkultureno kompetentnog govornika. Zaključili smo da su zabeleženi kulturološki elementi samo površinski predstavljeni, te da udžbenik ne produbljuje diskusiju o različitim kulturnim obeležjima. Kako

kreiranje nove verzije udžbenika nije u moći nastavnika, impliciramo da predavač treba na časove sporadično da donosi hendaute o manje istraženim kulturama i tradicijama i postavlja dodatna pitanja o kulturološkom diverzitetu različitih društvenih grupa, a sve u cilju unapređenja nastavne prakse.

LITERATURA

- Ahmed, S. (2016). An Evaluation of Effective Communication Skills Coursebook. *Advances in Language and Literary Studies* 7(3): 57–70.
- Bennett, J. (2009). Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective, in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, ed. D. Deardorff (Los Angeles: SAGE Publications): 121–141.
- Brown, H. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Byram, M. (1977). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages, in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, ed. D. Deardorff (Los Angeles: SAGE Publications): 321–333.
- Byram M., Zarate G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation, in *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.), ed. M. Celce-Murcia (Boston: Heinle & Heinle): 415–427.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language Teaching Approaches: An Overview, in *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.), ed. M. Celce-Murcia (Boston: Heinle & Heinle): 3–11.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunnigsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Cushner, K., Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education, in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, ed. D. Deardorff (Los Angeles: SAGE Publications): 304–321.
- Daoud, M., Celce-Mercia, M. (1979). Selecting and Evaluating a Textbook, in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, eds. M. Celce-Mercia & I. McIntosh (New York: Newbury House): 302–307.

- Dumas, P. (2006). *Textbook and Instructional Materials Adoption Policy and Procedures*. The United States: Pacific Resources for Education and Learning.
- Fukkink, R. (2010). Missing pages? A study of textbooks for Dutch early childhood teacher education. *Teaching and Teacher Education* 26(3): 371–376.
- Gazden, C. (2011). Dell Hymes's Construct of "Communicative Competence". *Anthropology & Education* 42(4): 364–369.
- Haycraft, J. (1986). *An Introduction to English Language Teaching (Revised Impression)*. England: Longman.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence, in *Sociolinguistics: Selected Readings*, eds. J. B. Pride & J. Holmes (London: Penguin): 269–293.
- King, M., Baxter Magolda, B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development* 36: 161–180.
- Latham-Koenig C., Oxenden, C. (2013). *English File: Intermediate Student's Book* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse, in *Materials development in language teaching*, ed. B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press): 179–211.
- Milenković, B. (2016). *Komunikativni pristup u savladavanju veštine pisanja na engleskom jeziku kod studenata anglistike na osnovnim akademskim studijama: doktorska disertacija*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Mukundan, J., Nimehchisalem, V. (2012). Evaluative Criteria of an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Journal of Language Teaching and Research* 3(6): 1128–1134.
- Sobkowiak, P. (2015). Developing Students' Intercultural Competence in Foreign Language Textbooks. *US-China Education Review B* 5(12): 794–805.
- Stevens, P. (1977). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzić, R. (2021). Analiza sadržaja i elemenata kulture u udžbeniku za engleski jezik *Pioneer*, *Методички видици* 12: 121–132.
- Witol, S. (2017). TEFL, TESL and TESOL: What's the Difference?. Pristupljeno 21. 5. 2022. URL: <<http://tesol.wdw.utoronto.ca/tefl-tesl-and-tesol-whats-the-difference/>>.

Marija Ž. Nenadić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Center for Scientific Research

TEXTBOOK ANALYSIS OF *ENGLISH FILE (INTERMEDIATE)*: THE
INTERCULTURAL CRITERION

Summary

Contemporary social trends often require international communication among different social groups, so teaching intercultural competence should start from the earliest age of life. The textbook, as the primary teaching tool for teaching a foreign language, should be structured in such a way that, in addition to language competence, the population being taught also develops intercultural ability. In our paper, by applying Brown's (2000) sociolinguistic criterion and Sobkowiak's (2015) ten exercise types, we evaluate one such illustrative exponent – the textbook *English File: Intermediate Student's Book* (2013) – which is used in Serbian schools to achieve the B2 level of language performance. By applying the quantitative method, we endeavor to determine the share of different cultural elements and whether the way they are presented in a given textbook can lead to the development of intercultural competence. The research results showed that Anglophone culture prevails, representing almost half of the selected corpus, while the other subcategories have a smaller share. International culture makes up approximately a third of illustrative exponents (28%), with preferences being in favor of Romance languages – Italian (23%) and Spanish (19%). As a result of the obtained statistics, it can be argued that the selected textbook shows predispositions for the development of intercultural competence between speakers from Serbian and Anglo-American regions. Furthermore, we examined whether abundant cultural content necessarily contributes to the development of intercultural competence. As a methodological tool, we used Sobkowiak's list of ten exercise types that contribute to the development of interculturally competent speakers, inferring that the excerpted cultural elements are superficially presented. Therefore, we can conclude that the selected material does not contribute to the development of intercultural competence.

Key words: English as a Foreign Language, *English File*, B2 language level, communicative competence, intercultural competence.

Primljeno: 18. 7. 2022.

Prihvaćeno: 21. 9. 2022.

Sladana J. Marić
University of Novi Sad, Serbia
Faculty of Philosophy
Research Associate in Social Sciences –
Pedagogy
sladjana.maric@ff.uns.ac.rs

Professional paper
UDC: 371.3::811.111
UDC: 371.333:78.09
DOI: 10.19090/MV.2022.13.141-161

TEACHING ENGLISH IN PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION (EPME) IN THE DIGITAL ERA

ABSTRACT: Music is taught in several different educational contexts, as a subject of learning in general education, instruction for future educators, or professional music education on all levels of study from pre-primary to higher education. This paper reflects on the topics in teaching methodology of English as a Foreign Language with a curriculum section dedicated to English for Specific Purposes focused on Music, in learning environments within professional Secondary Music School Education. Themes of course material design and use of digital media content are discussed and paths opened for further research by course designers and practitioners in the field of teaching English (EFL, ESL, ESP), CLIL, and English in Professional Music Education (EPME).

Key words: applied linguistics, English in Professional Music Education (EPME), learning materials design, teaching methodology, vocabulary skills.

NASTAVA ENGLESKOG U STRUČNOM MUZIČKOM OBRAZOVANJU (EPME) U DIGITALNOJ ERI

APSTRAKT: Muzika se predaje u nekoliko različitih obrazovnih konteksta, kao predmet učenja u opštem obrazovanju, u obrazovanju budućih vaspitača i učitelja, ili u profesionalnom muzičkom obrazovanju na svim nivoima studija, od predškolskog do visokog obrazovanja. Ovaj rad se bavi temama iz metodike nastave engleskog kao stranog jezika, sa delom nastavnog plana i programa posvećenim engleskom jeziku kao jeziku struke ili jeziku za posebne namene koji se fokusira na muziku, u okruženjima za učenje u okviru stručnog obrazovanja u srednjoj muzičkoj školi. Razmatraju se izrada nastavnih materijala i primena digitalnih medijskih sadržaja, ali i otvaraju putevi za dalja istraživanja u oblasti nastave engleskog jezika (EFL, ESL, ESP), CLIL i engleskog u profesionalnom muzičkom obrazovanju (EPME).

Ključne reči: engleski jezik u stručnom muzičkom obrazovanju (EPME), izrada nastavnog materijala, metodika nastave, veštine učenja i usvajanja vokabulara.

1. INTRODUCTION

“Sound” as a medium to transfer meanings is used by both music and language. They both have visual representation through *symbolic systems* and they also share similar mechanisms of learning and memory. The status of learning music as a subject from pre-school to higher education is regulated differently in different countries and educational contexts. In the language classroom music is commonly used in teaching and learning pronunciation, intonation, songs, rhymes, or for inspiring a discussion in class and creating a pleasant learning environment (Krashen 1982/2009: 145). In the context of language teaching and *learning English through music* (Paterson & Willis 2008; Willis 2013), language teachers use music as a strategy to introduce and work on language content, raise motivation in the classroom and improve the interaction between themselves and the students (Viladot & Cslovjecssek 2014). Music in the language classroom is, therefore, used for building listening and comprehension skills, speaking, reading and writing competencies, increasing vocabulary and expanding knowledge about cultures (Pérez Niño 2010; Bennett 2019).

As language and music can also serve to motivate, enhance and reinforce communication and learning in the classroom and beyond, intersections of language and music teaching are also evident in Content-Based Instruction (CBI), which “emerged as a teaching approach combining the learning of curricular contents and the communicative competence in the target language” (Bellés-Calvera 2018), and Content and Language Integrated Learning (CLIL) programs, in both subjects, the context of language learning *CLIL English through Music* (Ćirković Miladinović & Milić 2012; Willis 2013), but also *CLIL in Music Education*, with divisions in general education (Vaňková 2014; Puškášová 2016) and *CLIL in Instrumental Music Education* (Vašíček 2016).

Although not primarily the “language of music arts” or “language associated with music and musicians” (such as Italian, German or French), the English language has an important role in the entrance of professional musicians into a multilingual international professional environment. Teaching and learning a foreign language is directly related to a students’ identity formation, as “language belongs to a person’s whole social being” and “it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner” (Williams 1994: 77, as cited in Haukås, Mercer & Svalberg 2021: 3).

In music schools and music academies, students on secondary and tertiary levels very often come under the expectation of having the knowledge of music

content in a language that was not primarily the language of their music instruction. Specifically, professional musicians are expected to communicate in the English language as a *Lingua Franca* or “a common medium of communication” (Lesiak-Bielawska 2014: 5) and to be able to use English in international settings “in the conductor-orchestra interactions during rehearsals, interactions between the members of small ensembles, during rehearsals and instrument teacher-learner interactions in class” (Lesiak-Bielawska 2014: 12), to publicly present a verbal introduction (speech) or participate in public music performances and other events.

In the context of Serbia, according to the statistical information provided on the official website The Serbian National Music Schools Association¹ (member of The European Music School Union (EMU)), there are 76 music schools in total, 39 being the level of primary music school education (2, 4 or 6 years learning cycles) (51.3%), while 32 (42.1%) are schools for secondary level education in music (4 years cycle), and one music school, but with the title Schools for Talents (1.3%), and 4 ballet schools (5.3%). The total number of music school students in the secondary level of education, based on the reports of 33 secondary music schools (February 10, 2021) included more than 3000 students (age 15 to 18 years). In the context of this research, the focus is on the topics of teaching and learning English as a foreign language in the programs of Serbian Secondary education for music professionals.

In the state secondary music education contexts, apart from music-specific and general education subjects, students learn two foreign languages from the first to the fourth year of studies (Italian, English, German, Russian, French, Spanish) according to the curriculum. In the curriculum, the subject of the English language can be characterized as “learning of general English language with an obligatory recommended number of lessons dedicated to *the language of the profession* (5 – 15% of the lessons in ESP – Music) in every year of the four-year cycle of language studies. Furthermore, music secondary school students have the opportunity to continue such language education through an elective language course at the tertiary music education in Music Performance, Music Pedagogy, Composition, Musicology and Ethnomusicology at the faculties or academies in Music Arts. Additionally, apart from the state music education, students of all levels of music knowledge have the opportunity to apply for music instruction and examinations in English organized in Serbia, through the international boards, such

¹ February 10, 2021, Zajednica muzičkih i baletskih škola Srbije, <https://zmbss.org/pos/> (Accessed on August 29, 2021).

as The Associated Board of Royal Schools cooperating with the local state music schools (e.g. “Isidor Bajić” Music School in Novi Sad).

2. LITERATURE REVIEW

2.1. *English for Specific Purposes (ESP) focused on Music*

English for Specific Purposes (ESP) is taught in many different educational contexts, as “ESP may be considered as an approach to course/materials design and teaching that targets groups of learners who have a common goal or purpose in learning English, with an educational or occupational focus” (Woodrow 2018). Topics in ESP research include fields of Economics, Business, Legal Discourse, Medical Discourse, Science, Aviation, Sports, IT, Architecture, Tourism, Academic Purposes, Academic Writing, English for Research Publication Purposes (ERPP) and Language for Teaching Purposes. In the literature review, *Music* was not identified as ‘an established’ theme or topic of ESP research. Additionally, ‘music’ is seen to be ‘off the topic’ in ESP curriculum and research studies within the concepts and understandings of ESP shared by the international ESP research community. The exception to the previous statement are research studies such as teaching music as a subject in English (CLIL Music) in Spanish high school context by Bellés-Calvera (2018), CLIL in Instrumental Music Education approach by Vašíček (2016), or in the context of higher education teaching English to future professional musicians (Lesiak-Bielawska 2014, 2015, 2018; Kovačević 2018, 2019).

In summary, in terms of English for professional and educational use in the different theoretical and practical fields of Music Arts, it has not managed to establish its place “within the overall corpus of different branches of ESP emerging from various educational or professional orientations” and the reason for that can be seen in the fact that “art music is primarily observed in relation to the practical acts of musical performance, while the theoretical aspects of art music remained neglected and below-the-radar in terms of serious and detailed linguistic investigation and research” (Kovačević 2019: 396). In both the practice and research different terms (Table 1) were used to describe the position of English in teaching and learning processes within Music education contexts. The majority of these terms have a similar definition referring to the educational context of Music Students at the Tertiary level of professional studies in Music Arts, where only Kovačević (2018: 336) proposes and defines it as the ‘Art music-related ESP’, a specific type of ESP. Furthermore, the terms “English for Professional

Musicianship (EPM)” and “English for Musical Purposes” offer a new perspective to teaching adult learners English with the aim to develop language skills in order to partake in English-based music education, where the curriculum focuses on *professional music practice*, *music terminology* and *music appreciation*. In Table 1, the terms related to some contexts of teaching English as ESP – Music are listed and summarized, while the term “English in Professional Music Education (EPME)” is proposed and defined. In searching for an agreeable definition, a large body of ESP literature was consulted, starting from the early works by Tom Hutchinson and Alan Waters (1987), where one of the possible paths to a solution was eventually identified in the work titled “English for Specific Purposes”, where the common divisions made in ELT are illustrated in “The Tree of ELT” defining the levels at which ESP courses occur (Hutchinson & Waters 1987: 18).

As the main focus in this research is on the English for Specific Purposes (ESP) related to Music, analyzing the tree illustration (Hutchinson & Waters 1987), the place of ESP-Music or *English in Professional Music Education (EPME)* (as a preferred term used in this paper) might be positioned within the ESP branch division into three upper branches, specifically the third branch if English for Social Sciences (ESS) were renamed *English for Arts, Humanities and Social Sciences (EAHSS)*, since both music and languages as academic disciplines study aspects of human society and culture (Humanities) and focus on how individuals behave within society (Social Sciences).

<i>Current Terminology</i>	<i>Author/Source</i>	<i>Description</i>
1 English for Music Students	Amir Ghorbanpour, <i>book and website</i>	Learning basic music content knowledge and terminology in English (as a foreign or second language).
2 English for Specific Purposes focused on Music (ESP-Music)	Mauricio San Martín Gómez, EFL Teacher (UMCE – Chile), course and <i>coursebook</i> in open access	Course aimed at facilitating professional refinement of relevant concepts related to music in English as a foreign language. Obligatory basic knowledge in classical and popular music (solfège, sight-reading, harmony, music history, instrumentation, music analysis and aesthetics).

3	English for Musicians for Undergraduate (Bachelor) and Graduate (Master) Students	Language Course at The Missouri State University	A music degree preparation program combining music-specific terminology with the advanced reading, writing, and research skills needed to pursue an undergraduate/graduate degree in music.
4	English for Professional Musicians	Glinka Nizhny Novgorod State Conservatoire, coursebook (2016)	Coursebook for HE Music Students, 10 units.
5	English for Instrumentalists	Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska, research article (2014)	English for Specific Academic Purposes (ESAP) course targeted at the students of the Instrumental Faculty at the Fryderyk Chopin University of Music (Warsaw).
6	Art Music Related ESP	Darko Kovačević (research article, 2018, 2019)	“Art music-related ESP presents a specific type of ESP where the emphasis is on mastering the use of specific terminology and linguistic structures which are considered as appropriate, understandable and professional within the discourse community of people professionally or educationally involved in art music” (Kovačević 2018: 336).
7	English for Professional Musicianship (EPM)	Continuing Education Language Course at The Tianjin Juilliard School	A complement to outside formal TOEFL/IELTS study, language course focusing on professional music practice, music terminology and music appreciation, aimed at adult English learners developing their English skills in order to partake in English-based music education.
8	English for Musical Purposes	Summer Language Course Tianjin Juilliard	Intensive five-week pre-master studies course of English for Musical Purposes.

- 9 **English in Professional Music Education (EPME)** = Teaching and learning English as a foreign/second language or as a medium of communication in the context of Professional Music Education, such as Music School (Secondary Music Education), Music Academy/Faculty of Music (Tertiary Level of Music Studies), self-guided learning, continuous professional development and lifelong language learning (LLL) of music professionals. The curriculum and/or syllabus of EPME focus on developing listening, reading, writing, speaking and intercultural skills through the use of digital media technologies and language content in English focused on: 1) music culture, 2) music terminology, 3) music appreciation (with music history), 4) music theory and analysis, 5) professional music pedagogy, 6) music creation, 7) music practice and performance, 8) music, with special emphasis on the correlation between English language and music-specific content subjects in professional music education. The aim of language learning is to develop competencies needed to function in a discipline, workplace and profession, specifically, a multilingual international professional environment.
-

Table 1. English as a Foreign/Second Language in specialized contexts of Professional Music Education

2.2. *ESP Coursebooks for English for Musicians/Music Students*

Teachers as ESP practitioners are very often required to design courses and develop teaching materials (Lesiak-Bielawska 2015: 20), therefore facing the main problems of “the assessment and determination of how specific those materials should be” (Donesch-Jezo 2012: 3). According to Pašalić & Plančić 2018, “it appears that there are no ideal ESP course books and that ESP teachers may have to be prepared to design or look for supplement materials”. Although Lesiak-Bielawska (2014: 16) recognizes that one of the reasons for conducting research in the field of ESP – Music materials and course design is related to the fact that music is a study area for which there are neither English language coursebooks nor English language study materials available on the international market, in Serbia, however, the situation is different. In the published literature available in the Republic of Serbia (Europe), several coursebooks were designed for students of music whose first language is not English (EFL) to be used in the classroom or as a self-study book. There are two coursebooks available for secondary music school students (1989, 2008)²

² Belosavić, M., Stefanović, O. (1989). *Engleski jezik za 3. i 4. razred usmerenog obrazovanja muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Marković, J.

and four titles for tertiary level (2007-2009)³. The level of language covered in the textbooks concerning musical knowledge ranges from the basic concepts and terms used in music language to specialist knowledge, while the level of English ranges from a minimum of (pre)intermediate knowledge of general English on the part of learners so that they can fully understand the concepts and technical language of music as they progress through the coursebooks. These textbooks are in accordance with the previous and the new national curriculum (*Pravilnik* 2020) and may still be used in teaching and learning. However, the main issue of the application of these textbooks, especially after the emergency remote teaching from March 2020, would be the lack of available sufficient number of printed books together with the digital coursebook components (sound, video, interactive games, IWB, e-book, e-workbook, app, etc.) that would accompany these textbooks with original examples for listening (and speaking) tasks, as well as interactive exercises and tasks that would contribute to the development of all language skills of students. Therefore, in meeting the needs of education in the 21st century, further adaptation and development of materials available in digital format is highly needed.

3. METHODOLOGY

The aim of this study was to address the following research questions:

1. What are the key factors in designing learning opportunities for interconnected learning of English as a foreign language and music subjects at the secondary level of professional music education?
2. What learning experiences designed within the English in Professional Music Education (EPME) course would help students successfully acquire or learn the specialized language focused on Music as Arts and Science in different learning environments (online/distant/remote learning)?

(2008). *Engleski za muzičare udžbenik namenjen učenicima srednje muzičke škole*. Zrenjanin: Građevinska knjiga.

³ Grkajac, M. (2007). *Waltz Through Your English - English for Music Academy (Musicologists and Ethnomusicologists)*. Beograd: Zavod za udžbenike; Grkajac, M. (2009). *Jazz Up Your English 1 - English for Music Academy*. Beograd: Zavod za udžbenike; Grkajac, M. (2007). *Jazz Up Your English 2 - English for the Music Academy*. Beograd: Zavod za udžbenike; Drambarean, S. (2008). *Tune up your English - English textbook for music students*, Niš: University of Niš.

3.1. *The Context of Research*

The author's interest in conducting this research comes from a personal background in studying music professionally and having the opportunity to teach English as a foreign language in a professional state music school education context. Although several authors (Lesiak-Bielawska 2015: 20; Kovačević 2019: 339) had clearly emphasized the importance of pedagogical content knowledge as a necessary key element in successfully dealing with the teaching requirements in the field of art music-related ESP, this should not be seen as an obligatory requirement for a teacher working in that context, as not every teacher working in the field of ESP such as Business, Aviation or Travel has been educated to teach specific subjects in these scientific fields.

The present study investigates the topics in the teaching methodology of EPME based on the teaching methodology of general English and ESP focused on Music. The study focuses on the materials development and implementation through the educational perspectives of using digital technologies in creating opportunities for interconnected learning of English as a foreign language and music subjects at the secondary level of music artistic education in Serbia. This research study was highly motivated by the ideas of Hutchinson and Waters (1987: 48) that ESP course students “should get satisfaction from the actual *experience of learning*, not just from the prospect of eventually using what they have learnt”. The aim was to develop an EPME course for music students with learning experiences that would help them successfully acquire the specialized language focused on music in different learning environments (online/remote learning), in other words, to provide a *language learning experience* through a course with content materials that would satisfy students' needs as *learners*, as well as their needs as potential target *users* of the language.

3.2. *Research methodology*

To convey an understanding of the phenomenon in all its complexity, a *qualitative method* of (content) analysis (Cohen, Manion & Morrison 2007: 355) was applied, as “an open-ended, unstructured method, looking for and capturing uniqueness, valuing quality, using explanation and interpreting (making meaning of the data) as techniques”. In the analysis, three main factors affecting ESP course design were examined (Hutchinson & Waters 1987: 21): 1) the nature of a

particular target and learning situation (language learning needs), 2) syllabus and 3) methodology (learning theories).

4. FINDINGS AND DISCUSSION

In this section the findings are presented according to the two main research questions, first analyzing what the key factors in designing learning opportunities for interconnected learning of English in professional music education are, starting with the nature of a particular target and learning situation, and then the second research question of finding what learning experiences would help in the successful acquisition or learning of the specialized language focused on music through analyzing the syllabus and the methodology of teaching as the third main factor affecting ESP course design (Hutchinson & Waters 1987: 21).

4.1. *The nature of a particular target and learning situation*

As noted by Hutchinson and Waters (1987: 38), the learner on the learning path, like a traveler on a journey, must have some kind of motivation to travel or undertake a *learning journey*: “the traveller who can actually enjoy the challenges and the experiences of the journey is more likely to want to repeat the activity” and, therefore, with learning “a need to acquire knowledge is a necessary factor, but of equal, if not greater importance, is the need to actually enjoy the process of acquisition”. Furthermore, as noted by Woodrow (2018) it should be noted that the perception of needs – “what a learner ‘wants’ or thinks he or she needs” in the *need analysis process* “may not be accurate, as the student may not be fully aware of what the target situation requires”. Needs relevant to the ESAP Course for Instrumentalists, as described by Lesiak-Bielawska (2014), include “conductor-orchestra interactions during rehearsals, interactions between the members of small ensembles (e.g. quartets, quintets) during rehearsals, and instrument teacher-learner interactions in class”.

According to Hutchinson and Waters (1987: 38), we need to make a distinction between “what people do with the language” or their language performance (i.e. the surface structures) and what enables them to do it, their language competence (i.e. the deep level rules), as “there is much more to communication than just the surface features that we read and hear”, the same as much of the tree is “hidden from the view inside and beneath the tree” and “supported by a complex underlying structure”. Additionally, we must not confuse

“how people use the language with how people learn it” (Hutchinson & Waters 1987: 38).

The available technology for teaching and learning EPME may include the use of digital media (sound and video) and online learning tools and platforms, acoustic and digital music instruments, etc. Therefore, EPME should provide a motivating learning environment for students to engage in the language learning journey focused on music as an enjoyable process of language acquisition and learning at the same time supporting them with a complex underlying structure of interconnected learning pathways of music and language experiences. In terms of designing the EPME course, the designing of the “learning journey” for the secondary music students in Serbia, apart from the possible needs described by Lesiak-Bielawska (2014), might include learning about music as arts and science in English through different types of written and multimedia content (audio-visual art, video listening guides, lectures, talks, vlogs, concerts, etc.), creating multimedia content, performing music, listening and/or interacting in rehearsals with a conductor, soloists or members of a choir/orchestra and participating in conversations with other music teachers, composers, musicologists and music critics, in events in-person, blended or online. Therefore, the key factors in designing learning opportunities for interconnected learning of English as a foreign language and music subjects at the secondary level of professional music education may firstly include creating a motivating learning environment for students to engage in the language learning journey focused on music using different types of digital media tools and content (in response to the different needs), and secondly, interconnecting music and language arts in teaching for providing an enjoyable process of language acquisition/learning.

4.2. *Syllabus*

The overall materials design for the course was drawn in accordance with the basic requirements stated in the national regulation of the curriculum for Secondary Music Schools (*Pravilnik* 2020: 96) with the requirements in learning a foreign language with “Lessons dedicated to music terminology” from 5% to 15% of lessons per year of study (Table 2).

Year of study	Minimum number of lessons dedicated to music terminology (70 lessons per year, 64 in the final year)	Themes/Topics (<i>Note.</i> Additional requirements for Solo-singers or Opera singers in Learning Italian Language are <i>not</i> presented here)
1	5% (3 lessons)	<ul style="list-style-type: none"> - Basic divisions in Music; Classical and Popular Music; basic divisions within Classical Music - Basic marks in dynamic and tempo; - Music instruments.
2	10% (7 lessons)	<ul style="list-style-type: none"> - Basic marks in dynamic and tempo (repetition and expansion of knowledge) - Music instruments – basic division. - Biographies of famous composers and performers.
3	15% (10 lessons)	<ul style="list-style-type: none"> - Anecdotes and shorter biographies of famous composers and performers. - Music instruments – systematization. - Propositions for competitions and festivals (taken from the Internet; style of administration).
4	15% (10 lessons)	<ul style="list-style-type: none"> - Propositions for competitions and festivals (taken from the Internet; style of administration). - Anecdotes and shorter biographies of famous composers and performers. - Making a portfolio.

Table 2. Summary of themes and topics for the “Lessons dedicated to music terminology”, stated in The Serbian national regulation rule book (in the Serbian language) for the curriculum for Secondary Music Schools (*Pravilnik* 2020: 96)

4.2.1. The Design and Implementation Plan

Through the review of the relevant literature using the qualitative research analysis method the objective of this research was to develop a second-year course in accordance with the national curriculum, needs and preferences of current learners of English in Secondary Music School education context in Serbia. In terms of language use the focus was on developing a framework for possible learning situations enabling the interconnection of knowledge in general English, language for specific purposes and background field-specific knowledge.

While selecting and using ESP materials for the online classes, the main aim was to create an interesting course of good quality that will aim *not* to teach music subjects in English, but English language through topics in music as arts and science. The first and most important idea for the course was *not* to include complete unit materials as part of a language learning activity, e.g. History of Music or any other music subject, as it may influence negatively on the motivation of students for learning a language. It was of high importance “to find a balance between the quantity (of materials) and the quality (of their use and the achieved results and effects)” (Kovačević 2018: 338), and to *harmonies* it with the previous knowledge in a foreign language and the time and technology available for teaching and learning.

Activities were designed using the online form of a quiz with tests available through the teacher’s account in *Google Forms* with all videos linked within the form (at the specific position) for different types of tasks, including, single or multiple choice answers, filling in the gaps and questions with open-ended answers for qualitative and quantitative forms of assessment. In the design process of the learning activities the aim was to provide intercultural and interconnected learning of music subjects with language learning. For example, by using specific content in teaching, students can be motivated to further develop their ability to recognize *instruments*⁴ by sound and appearance, develop the ability to compare groups of instruments and their roles in an orchestra or work on the analysis of scores and instrumental sections using English. Additionally, in terms of knowledge in *Music Theory* and Harmony, students can further explore the role of harmony in music and work on the recognition and analysis of different harmonic styles using English. The knowledge of music content in a foreign language can help students improve their ability to classify periods of music history

⁴ *Music Instruments* – school subject in the first year of Secondary Music School

and the works of prominent composers of each era, improving their overall knowledge of music literature (Kovačević 2018, 2019).

4.3. Methodology: *The important topics in designing and implementing EPME*

Since methodologies of EFL and ESP are based on the communicative approach to language teaching, teaching English for general and specific purposes within the EPME course is oriented towards the development of linguistic, communicative, cultural, intercultural and additionally musical competencies, allowing learners to naturally function in English in various professional settings. Accordingly, based on the findings of previous researchers (Gajewska & Sowa 2014 as cited in Lesiak-Bielawska 2015: 9), the methods and tools available to teachers in the EPME course would be the ones used in both general ELT and ESP, such as 1) activity-oriented approach (interdependence of language and context); 2) skill-oriented approach (development of receptive and/or productive skills), 3) genre-oriented approach (focus on texts representing different genres), and 4) task-oriented approach (learners perform tasks inspired by real-life communicative activities in professional settings).

Although the Internet has become a primary resource for almost all professions, especially in Music Industries, in Professional (Classical) Music Education the use of digital resources rarely provides opportunities for the development of digital skills needed for future professionals in the field. As a growing number of English language learners (ELLs) engage in digital and multimodal literacy practices in their daily lives, teachers are expected to enhance their teaching by incorporating multimodal approaches into their instruction. Specifically, it was evident in the period of emergency remote teaching from the early spring of 2020.

Building upon the previous experience in class and review of published textbooks and literature, such as research results by Kovačević (2018, 2019), the main important topics in designing and implementing EPME materials, with the use of digital media, were summarized in the following paragraphs. With the aim of raising students' motivation and achieving a 'real-life communicative purpose', the idea of using carefully selected *authentic (language) material* with *authentic learning tasks* was embraced. In this research, *an authentic language sample* about music arts refers to the one selected out of a variety of 'real life' materials (or content not primarily aimed at students as learners) which communicate different messages of diverse music content and type of digital presentation medium that can

be used for pedagogical purposes, i.e. for foreign language teaching and learning about music arts.

In the design process of the EPME course the initial emphasis was put on *music terminology* related to the essential teaching subjects in the field of Music Arts but presented within a broader theme in different types of text and media examples (see *Appendix 1*). The selected video materials were aimed to support establishing the proper *interaction* between students and teaching material, even when such material would be primarily used for presenting music terminology. Music terminology translation can be supported through activities of multilingual translation to Serbian and other languages students speak (as their mother tongue or languages they are learning (e.g. Hungarian/Slovak; Italian/French/Spanish, etc.)). Additional literature for reference could include bilingual or multilingual dictionaries of music and musicians (e.g. Vlastimir Peričić, *Višejezični rečnik muzičkih termina i izraza/Multilingual Dictionary of Musical Terms*, 2008).

The overall development of technologies and the Internet has brought about a vast digitalization of education and with it an immense change in teaching and learning opportunities for students as its direct participants (Đorđević & Radić-Bojanić 2014: 72). In research findings by Lesiak-Bielawska (2018: 14), the focus was put on the *use of technology* in ESP instruction involving learners' interaction with other students and language users by means of computer networks and through creating and using digital media spaces as a repository for authentic ESP materials available in different forms. Therefore, in the EPME course the use of *visual elements* (pictures, images and video images or moving images) was in some aspects based on the approach of *Digital storytelling* in ELT by Jamie Keddy (a teaching approach that uses video and other authentic materials for storytelling effectively to engage their students in a class). Additionally, activities were designed as *listening with a task* activity or watching a video (e.g. cartoons, video guides, talks, vlogs, video documentaries), where the key essential elements in different forms of video materials were *language and sound/music elements, lyrics or text with specific vocabulary* (vocal and vocal-instrumental) and *musical video (instrumental)* with no narration in sound or written text.

Authentic text materials (Kovačević 2018) were aimed at improving reading and writing skills, while *interdisciplinary texts/speeches* on music and topics from philosophy, psychology, literature, acoustics, aesthetics, linguistics, physics, new (digital) media (with additional written text to the recorded media – narration transcripts) were selected and adapted for use with specifically designed learning activities (see *Appendix 1*) aimed at contributing to the overall

improvement of language skills of students. The original most characteristic *genre* and type of texts that may be found within the discourse on Music Arts (books, scientific articles, dictionaries, encyclopedias, music scores, etc.) were selected and adapted with the following topics classification categories proposed by Kovačević (2018: 338):

- a) History of Music – Composers, “life and creation of composers with the emphasis on their education, works, compositional techniques and the place they occupied within the epoch and style they belonged to”;
- b) Introduction to Music Theory – “introduction, presentation and definition of musical terms, instruments and phenomena”; and
- c) Music Analysis – “analysis of musical works on the basis of different parameters such as melody, harmony, form, performance aspects, genre, or their combinations”.

Reading-aloud activities were designed as non-obligatory homework tasks. Every longer text that forms a part of the unit or sequence can be used for recording the reading-aloud activity by the student as an audio file, later sent to the teacher (mobile device recorder app; “Vocaroo” app). All the recordings need to be checked and evaluated with guidelines for further development. The feedback can be in the form of a shared document and include the original text with remarks and an additional vocabulary list with pronunciation examples from available online dictionaries.

Writing skills are developed through gap-fill activities, quizzes, activities of class discussion, commenting on a video assignment, or answering in written form to specific questions posed by the teacher (on the classroom wall or in shared documents), posting current repertoire programs or concert programs. As part of the course evaluation plan, an “Exit course survey” was conducted as a writing activity to verify if the course has met the needs of students in secondary music education. Additionally, a concept of “a lesson gift bag” was intentionally introduced in the design of the EPME Course as it can offer students additional learning experiences through researching the digital materials pack with:

- 1) additional language activities for practicing listening, e.g. broadcasts of concerts, opera and ballet online,
- 2) reading e.g. selected texts from Music Encyclopedia/Dictionary of Music/other books in music subjects, online news in the Music profession, etc.,
- 3) writing skills (additional tasks connected with listening or reading),

- 4) music scores for singing, playing and developing creativity (composing).

In summary, in response to the first research question, the key factors in designing learning opportunities for interconnected learning of English as a foreign language and music subjects at the secondary level of professional music education may include: 1) creating a motivating learning environment for students to engage in the language learning journey focused on music as an enjoyable process of language acquisition/learning; 2) teaching the English language through topics in music (as arts and science); 3) providing learning experiences for the “right level” of foreign language knowledge and language learning expectations, motivation and interest in learning a (foreign) language focused of music; and 4) the *harmonization* of the balance between the quantity and quality of materials enabling the interconnection of knowledge in general English, language for specific purposes and background field-specific knowledge or knowledge in music subjects.

Furthermore, in response to the second research question, the identified designed learning experiences within the EPME course that may help students successfully acquire or learn the specialized language focused on music (as arts and science) in different learning environments (online/distant/remote learning) included: 1) learning music terminology within a broader theme in different types of text and media examples; 2) providing learning activities with different authentic text and video materials; 3) focusing on interdisciplinary texts/speeches on music; 4) practicing writing skills through different writing activities online; 5) promoting self-recorded reading-aloud activities; and 6) providing lesson “gift-bags” with different content for additional learning experiences.

5. FINAL REMARKS

In the past decades, with the advancements in technologies, we have witnessed an increased interest in researching the relationship between music and language connected to the practical application of music as a sound or language experience in the teaching and learning process. However, the field of language learning in the context of professional music education was extremely sparse and conducted by individuals usually working in such specific teaching contexts. As ESP material writing and design is an indispensable element of ESP practice (Lesiak-Bielawska 2015), this research reflected on the topics in teaching methodology of English as a foreign language in Secondary Music School Education in Serbia, easily applicable during the emergency transitions into virtual

environments and online teaching and learning due to the pandemic crisis and mandated quarantine experiences.

The paper offered a theoretical review of literature on ESP courses related to teaching and learning English in a specialized context of Professional Music Education. The syllabus focused on developing language and intercultural skills through the use of digital media technologies and language content in English including topics in music culture, terminology, appreciation, theory, analysis, creation, practice and performance, with a special emphasis on the correlation between English and music-specific content subjects in professional music education. The aim of language learning was to develop competencies needed to function in a discipline, workplace and profession, specifically a multilingual international professional environment. The EPME course content was created with the idea of continuous updates with new materials in terms of broadening the course plan to all the levels of language study from intermediate to advanced, additionally providing this course to a greater number of music students as language learners through an open online EPME course. In conclusion, themes of material design and use of digital media content discussed might be of value and influence future research and exploration by course designers and practitioners in the field of teaching English (EFL, ESL, ESP), CLIL and EPME (as proposed and defined in this paper).

REFERENCES

- Bellés-Calvera, L. (2018). Teaching music in English: A content-based instruction model in secondary education. *LACLIL* 11 (1): 109–139.
- Bennett, P. A. (2019). The effects of music in the foreign language learning classroom. *Relay Journal* 2 (1): 6–16.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Ćirković Miladinović, I., Milić, I. (2012). Young learners and CLIL: Developing language skills in ELT Classroom Integrated with the Contents of Musical Education, in *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners*, Conference Proceedings No. 11, ed. R. Popović & V. Savić (Jagodina: Faculty of Education): 55–62.
- Dorđević, J., Radić-Bojanić, B. (2014). Autonomy in the use of digital resources in a legal English course. *ESP Today* 2 (1): 71–87.
- Donesch-Jezo, E. (2012). English for Specific Purposes: What does it mean and why is it different from teaching General English? *The Confluence Journal*

- (India: College of Engineering and Technology, Nagpur) February: 1–7.
- Haukås, Å., Mercer, S., Svalberg, A. (2021). School Teachers' Perceptions of Similarities and Differences between Teaching English and a Non-Language Subject. *TESOL Journal*: 1–25.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovačević, D. (2018). Pedagogical Conceptualisation of Content Knowledge in Teaching Art Music Related ESP. *The Journal Of Teaching English For Specific And Academic Purposes* 6 (3): 333–339.
- Kovačević, D. (2019). Design of An Art Music Related ESP Course Syllabus in The Contemporary Context. *The Journal Of Teaching English For Specific And Academic Purposes* 7 (3): 95–404.
- Krashen, S. (1982/2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2014). English for Instrumentalists: Designing and Evaluating an ESP Course. *English for Specific Purposes World* 43 (15): 1–32.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2015). Key Aspects of ESP Materials Selection and Design. *English for Specific Purposes World* 46: 1–27.
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2018). *Teaching and Researching English for Specific Purposes*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pašalić, M., Plančić, B. (2018). Issues Affecting Selection and Evaluation of ESP Teaching Materials. *TOMS – Transactions on Maritime Science* 02: 210–218.
- Paterson, J., Willis, A. (2008). *English Through Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez Niño, D. F. (2010). The Role of Music in Young Learners' Oral Production in English. *PROFILE* 12 (1): 141–17.
- Pravilnik*, o planu i programu nastave i učenja umetničkog obrazovanja i vaspitanja za srednju muzičku školu. Službeni glasnik, Prosvetni glasnik. Accessed on August 3, 2020. URL: <<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=4ad498a2-486c-4ea4-9044-858330975c01>>.
- Puškášová, P. (2016). *CLIL Activities in Music Lessons*, Diploma thesis, Brno: Masaryk University, Faculty of Education – Department of English Language and Literature.
- Vašíček, Z. (2016). CLIL at a Czech Primary Arts School, in *CLIL 2016: Book of*

Abstracts: International Conference New Perspectives on CLIL, Bilingualism and Plurilingualism (Bratislava): 21.

- Vaňková, Š. (2014). *CLIL in Music Education*. Final thesis. Brno: Masaryk University, Faculty of Education – Department of English Language and Literature.
- Viladot, L., Cslovjecssek, M. (2014). Do you speak... music? Facing the challenges of training teachers on integration. *Hellenic Journal of Music Education, and Culture* 5: 7–20.
- Willis, J. (2013). English through music: designing CLIL materials for young learners. *Padres y Maestro* 349: 29–32.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. London: Routledge.

Sladana J. Marić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

NASTAVA ENGLESKOG U STRUČNOM MUZIČKOM OBRAZOVANJU (EPME) U DIGITALNOJ ERI

Sažetak

U fokusu istraživanja ovog rada je nastava Engleskog jezika, kao stranog jezika u programu srednjeg muzičkog obrazovanja u Republici Srbiji. Pregledom i analizom literature u oblasti istraživanja nastave engleskog za posebne namene (English for Specific Purposes – ESP), ali i nastave i učenja engleskog jezika za muzičare/studente muzičke umetnosti (ESP – Music, Art Music Related ESP, English for (Professional) Musicians/Music Students/Instrumentalists, English for Musicianship), u radu se predlaže i primenjuje novi termin „English in Professional Music Education – EPME” ili „Engleski u stručnom muzičkom obrazovanju”, koji obuhvata učenje engleskog kao stranog jezika ili kao sredstva komunikacije u kontekstima profesionalnog muzičkog obrazovanja (muzička škola, muzička akademija/fakultet muzičke umetnosti), celoživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja muzičkog umetnika. U radu je prikazan proces izrade plana kursa EPME i digitalnih nastavnih materijala za nastavu i učenje onlajn (u okviru srednjeg stručnog muzičkog obrazovanja), usmerenih na razvoj jezičkih veština slušanja, čitanja, pisanja, govora, ali i muzičkih i interkulturalnih veština kroz sadržaje fokusirane na muzičku kulturu (sa istorijom muzike), terminologiju, teoriju muzike uz analizu muzičkog dela, opšte i stručno muzičko obrazovanje, izvođaštvo i stvaralaštvo.

Ključne reči: Engleski u stručnom muzičkom obrazovanju (EPME), izrada nastavnog materijala, metodika nastave, veštine učenja i usvajanja vokabulara.

Received: 4 March 2022
Accepted: 21 June 2022

Appendix 1. Example of a developed six-weeks online (remote) course teaching plan for the second year of English as a foreign language (EFL) in secondary music education⁵

EPME Online Course (Secondary Music School, Music Performance, second year): six weeks, 12 lessons.

1. **First week: Introduction to the course with initial test in general and music specific knowledge in English (lessons 1&2).**
 - a) Introduction writing activities in Padlet and Google Classroom, using music-specific terminology.
 - b) Listening and watching a music cartoon without narration, titled "Music Land". Post-watching activities (answering questions as comments in writing, gap-fill exercise, short translation exercise, and homework reading-aloud activity).
 - c) Additional activity: Quiz (Words about education and studying).
2. **Second week: Introduction to music arts in general, music school education and music instruments of the orchestra (lessons 3&4):**
 - a) The initial test "Music Terms" (30 to 45 min)
 - b) Music Instruments (The Piano). Watching the cartoon "Johann Mouse" and listening to the story and music. Checking the general English language vocabulary from the story.
 - c) Practising reading/speaking skills by 1) reading the story prepared transcript from the paper, or 2) while watching the video with music accompaniment, e.g. "Tom and Jerry Johann Mouse - Tomodachi Tokyo piano".
 - d) Music quiz: matching the title of the music piece with its position in the story (the practice of music listening skills through connecting the knowledge in music literature with the tune from the video).
 - e) Lesson gift bag: "Tom and Jerry Johann Mouse - The Blue Danube" Piano Sheet Music (pdf); Reading exercises titled "The Importance of the Piano".
3. **Third week: Music arts and music school education: Music terminology related to music theory and analysis, (lessons 5&6),**
 - a) Listening, reading and quiz based on the video "Holst's 'The Planets' Philharmonia Orchestra, UK".
 - b) Homework writing activity: Commenting on a video documentary project titled "Universe of Sound, Philharmonia Orchestra".
4. **Fourth week: Music arts and music school education: Correlation with subjects of History of Music and Music Appreciation (listening to music)(lessons 7&8),**
 - a) Music Culture and History/Music Appreciation: Listening with a task (Google Forms) - "Understand musical scores and how musicians use notation" (video titled: "From Notation to Performance: Understanding Musical Scores").
 - b) Video titled: "Music and emotion through time - Michael Tilson Thomas". Listen, think & discuss in writing (answers and ideas/comments in the comment section) or speaking (students recordings - individual or as a group).
 - c) Lesson gift bag: Music activity - listen, play and sing a song titled "Sing Gently" by Eric Whitacre, created in response to the COVID-19 pandemic lockdown. (video link, music scores in pdf).
5. **Fifth week: Music Heritage and Institutions of Culture: "Listening to Music Today" (lessons 9&10),**
 - a) Interactive Powerpoint slides (Reading, Listening and Writing tasks) "Listening to Music Today" based on a text from Forney, Kristine; Dell'Antonio, Andrew & Machlis, Joseph. *The Enjoyment of Music* (Essential Listening Second Edition, p. 4 - 7) with several added music examples in the presentation: 1) "2010 Vienna Philharmonic New Year's Concert, Georges Pretre: Radetzky Marsch", 2) vlog from a young professional pianist Tiffany Poon "What is classical music to you and me? Tiffany Vlogs, where students share their answers to the following questions asked in the video: "What was your first experience with classical music? What is classical music to you? What does it mean to you?"
 - b) Lesson gift bag (Music Heritage): video clip "Chopin and Liszt" from "A Song to Remember (1945) movie: "The Cat Concerto" Tom and Jerry, music from the cartoon played on the piano, titled "Hungarian Rhapsody No.2 - Franz Liszt - piano - Canacana"; "Salzburg and Surroundings" (The birthplace of Mozart) by Rick Steves Europe; and "Inside Steinway's Vault: Most Exclusive (& Expensive) Piano Showroom", Tiffany Vlogs.
 - c) Optional homework - reading, "About Isidor Bajić", "School History".
6. **Sixth week: Music education and institutions of music culture: "Melody - Musical Lines", (lessons 11&12).**
 - a) "Melody: Musical Lines" interactive presentation slides. Reading and comprehension assignment (1. What makes a melody particularly memorable? 2. How does the structure of a melody compare with the form of a sentence?). Music example of "Ode To Joy-Joyful, Joyful, We Adore Thee" Royal Albert Hall, London, and the sheet music with lyrics comparison.
 - b) Lesson gift bag (watching/listening task) "Symphonic Journey" video of a concert special by the Cascade Symphony Orchestra and Rick Steves, America's leading authority on European travel. Music is by Strauss (Austria), Wagner (Germany), Smetana (the Czech Republic), Verdi (Italy), Elgar (England), Grieg (Norway), Berlioz (France) — each accompanied by video footage. Music pieces celebrate a particular nationality, while the finale, Beethoven's "Ode to Joy" (Europe's official national anthem), celebrates a continent whose motto is "united in diversity".

⁵ (Note: The video titles may be found on the YouTube website)

FORMATIVNA EVALUACIJA U OKVIRU UNIVERZITETSKE NASTAVE NA DALJINU IZ PREDMETA METODIKA NASTAVE FRANCUSKOG JEZIKA

APSTRAKT: Primena formativne evaluacije kao vida kontinuiranog pružanja podrške studentima u procesu sticanja znanja, u uslovima izmeštene nastave na daljinu, usled pandemije bolesti izazvane korona virusom (COVID-19), nametnula se kao jedno od optimalnih rešenja za organizaciju univerzitetske nastave (Barras & Dayer 2020). Cilj rada biće predstavljanje našeg iskustva u sprovođenju ovakve vrste evaluacije u okviru teorijske nastave na daljinu iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u toku letnjeg semestra akademske 2019/20. godine (formativna evaluacija putem imejla) i akademske 2020/21. godine (formativna evaluacija putem platforme Mudl). U našem radu analiziraćemo i rezultate anonimne ankete organizovane na kraju oba ciklusa predavanja u kojoj su studenti iskazali svoje stavove o nastavi organizovanoj na ovakav način, kao i konkretne predloge za unapređenje rada sa budućim generacijama.

Ključne reči: formativna evaluacija, univerzitetska nastava, nastava na daljinu, elektronska korespondencija, platforma za digitalno učenje, Mudl.

FORMATIVE EVALUATION IN THE FRAMEWORK OF TEACHING THE ACADEMIC COURSE OF FRENCH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY REMOTELY

ABSTRACT: In the conditions of the shift to distance education due to the COVID-19 pandemic, the use of formative evaluation as a form of continuous support to students in the process of knowledge acquisition has emerged as one of the optimal solutions for organizing university courses (Barras & Dayer 2020). The aim of our paper will be to present our experience in conducting this type of evaluation within the theoretical classes of the course French Language Teaching Methodology taught remotely at the Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad during the summer semester of the academic years of 2019/2020 (formative evaluation via e-mail) and 2020/2021 (formative evaluation via the Moodle platform). In our paper, we will analyze the results of an anonymous survey organized at the end of both cycles of lectures, where students expressed their views on

such organization of classes, as well as the specific proposals for improving the teaching to future generations.

Key words: formative evaluation, university teaching, distance education, electronic correspondence, digital learning platform, Moodle.

1. UVOD

Neosporna je činjenica da učenje može biti kvalitetno jedino ako je aktivno (Vučić 2007: 61). Prema kognitivističkom stanovištu, učenje je „aktivni mentalni proces sticanja, pamćenja i upotrebe znanja” (Vulfolk, Hjuz i Volkap 2014: 464). Prilikom učenja se „proširuje i transformiše znanje koje već imamo”, odnosno „znanje je ishod učenja i vodič koji oblikuje novo učenje”, te je jedan važan uslov za učenje upravo taj da se, dok se konstruiše razumevanje, nove informacije integrišu sa znanjem koje je već uskladišteno u dugoročnoj memoriji, pri čemu elaboracija, organizacija i kontekst igraju važnu ulogu (Vulfolk, Hjuz i Volkap 2014: 94, 151, 124). Iz navedenog, između ostalog, sledi da „što učenici više elaboriraju nove ideje, više ih ’čine svojim’, te će njihovo razumevanje biti dublje, a njihovo pamćenje datog znanja bolje” (Vulfolk, Hjuz i Volkap 2014: 125).

Aktivno učenje podrazumeva sledećih pet faza: prethodni pregled gradiva, postavljanje pitanja, čitanje gradiva, preslišavanje i završni pregled gradiva (Vučić 2007: 61). Kada govorimo o fazi postavljanja pitanja važno je istaći činjenice da „pitanja pomažu učenju pošto tada student ima određen cilj pred sobom”, „bolje se pamti ono što se uči kao odgovor na neko pitanje [...], nego ono što se samo čita i pamti”, te „kad student počinje da čita sa već postavljenim pitanjima, gradivo za njega dobija veći smisao što, takođe, povoljno deluje na učenje”, te je zato bolje pitanja postaviti pre čitanja gradiva, nego nakon njega (Vučić 2007: 61). Važno je napomenuti i da je dokazano da testiranje koje se sprovodi u toku usvajanja gradiva (formativna evaluacija) pomaže u konsolidaciji dugoročne memorije (Roediger & Karpicke 2006: 253)¹. Među brojnim metodama ili tehnikama uspešnog učenja,

¹ Rezultati brojnih istraživanja koja potkrepljuju ovu činjenicu prezentovani su u onlajn kursu *La psychologie pour les enseignants*, organizovanom na platformi *FUN MOOC* (fr. *France Université Numérique*, eng. *Massive Open Online Courses*) od 9. novembra 2021. do 10. januara 2022. godine, u organizaciji *PSL Université Paris (Paris Sciences & Lettres)*, *Réseau Canopé (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques)* i pedagoške ekipe koju su činili Frank Ramis (Franck Ramus), istraživač iz oblasti psihologije i neuronauka, stručnjak za kognitivni razvoj dece, Žoel Prust (Joelle Proust), istraživač iz oblasti filozofije kognitivnih nauka i stručnjak iz oblasti metakognicije i Žan-Fransoa Parmantje (Jean-François Parmentier), pedagoški inženjer. Dostupan pregled

istraživanja pokazuju da upravo primena takve vrste testiranja daje bolje rezultate u odnosu na mnoge druge opšteprihvaćene tehnike (na primer, u odnosu na ponovno izlaganje tekstu i podvlačenje delova teksta bez ciljnog traženja određenih informacija) (Dunlosky et al. 2013: 5, 21, 29–35, 45). Razlog zbog kojeg obično u klasičnoj nastavi nije u većoj meri zastupljena formativna evaluacija – uprkos njenoj dokazanoj efikasnosti u postizanju boljih rezultata učenja – jeste taj što se smatra da zahteva dosta vremena („oduzima vreme” od časa, traži dodatni nastavnikov angažman u vidu pregledanja i individualnog komentarisanja testova), te se na mnogim univerzitetima testiranje sprovodi samo na kraju određenog perioda nastave/učenja, u vidu kolokvijuma i završnog ispita (Roediger & Karpicke 2006: 181).

Primena formativne evaluacije kao vida kontinuiranog pružanja podrške studentima u procesu sticanja znanja se, u uslovima izmeštene nastave na daljinu, usled pandemije bolesti izazvane korona virusom (COVID-19), nametnula kao jedno od optimalnih rešenja za organizaciju univerzitetske nastave (Barras & Dayer 2020). Cilj rada biće predstavljanje našeg iskustva i različitih metoda u sprovođenju ovakve vrste evaluacije u okviru teorijske nastave na daljinu iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u toku letnjeg semestra akademske 2019/20. godine (formativna evaluacija putem mejla) i u toku letnjeg semestra akademske 2020/21. godine (formativna evaluacija putem platforme Mudl (*Moodle*)).

2. FORMATIVNA EVALUACIJA U OKVIRU NASTAVE NA DALJINU

Pre nego što predstavimo naše iskustvo u primeni različitih metoda za sprovođenje formativne evaluacije u univerzitetskoj nastavi na daljinu (formativna evaluacija putem mejla i putem platforme Mudl), ukratko ćemo izložiti osnovne odlike sumativne i formativne evaluacije, pojedine odlike nastave na daljinu (podsticanje učeničke autonomije) i opisaćemo primenu digitalnih alata za sprovođenje formativne evaluacije na primeru platforme Mudl.

sadržaja onlajn kursa na: <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/la-psychologie-pour-les-enseignants/> (pristupljeno 10. decembra 2022).

2.1. Sumativna i formativna evaluacija

Žan-Pjer Kik (Jean-Pierre Cuq) i Izabel Grika (Isabelle Gruca) ističu da se poimanje evaluacije u savremenoj nastavi značajno promenilo budući da, od nekadašnjeg isključivog vezivanja za dominantni kruti sistem sertifikacionog, eliminacionog i kvalifikacionog karaktera vrednovanja ishoda nastave, evaluacija danas sve više dobija i novu dimenziju „sinonima za napredovanje” pomoću kojeg se usmerava dalji tok nastave (Cuq & Gruca 2008: 209–210). Pozivajući se na navedene autore, Tatjana Šotra napominje da evaluacija danas ima dvostruku ulogu: s jedne strane, pomaže nastavniku da uskladi tok nastave sa učenikovim kapacitetima, a sa druge strane, pomaže učeniku da razvije sud o sopstvenom znanju (Шотра 2010: 104). Među brojnim modelima klasifikacije evaluacije², izdvajaju se najčešće dva tipa: „sumativna i formativna evaluacija” (Robert 2008: 84). Sumativna evaluacija (fr. *évaluation sommative*, eng. *summative evaluation*), orijentisana na prošlost (Cuq & Gruca 2008: 210), koja se naziva i „završnom evaluacijom”, odvija se na kraju određenog perioda nastave/učenja „kada je potrebno proceniti da li su i koliko ostvareni rezultati [...] u odnosu na programom postavljene ciljeve” (Шотра 2010: 104). Ova vrsta evaluacije je često normativna, orijentisana ka proceni znanja u određenom trenutku, ne mora da obuhvata procenu sposobnosti, iskazuje se ocenom ili određenim rangiranjem (Conseil de l’Europe 2001: 141). Formativna evaluacija (fr. *évaluation formative*, eng. *formative evaluation*), orijentisana na sadašnjost (Cuq & Gruca 2008: 210), koja se naziva i „tekućom evaluacijom”, odvija se tokom nastave/učenja (Шотра 2010: 104), ima dominantnu dijagnostičku vrednost (Cuq & Gruca 2008: 211), omogućava „da se opipa puls učenika u toku rada i da se izvrši trenutna intervencija”. Nalazi se „u središtu procesa učenja, unosi u njega izvesnu dinamiku i garantuje mu efikasnost”

² U *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje* (ZEROJ) data je tipologija u kojoj se razlikuje trinaest tipova sistema ocenjivanja, pri čemu se navodi da ta lista nije konačna (evaluacija znanja vs. evaluacija sposobnosti, normativna evaluacija vs. evaluacija zasnovana na kriterijumima, potpuno vladanje određenom kompetencijom vs. proces sticanja kompetencije, kontinuirana evaluacija vs. evaluacija u određenom trenutku, formativna evaluacija vs. sumativna evaluacija, neposredna evaluacija vs. posredna evaluacija, evaluacija postignuća vs. evaluacija znanja, subjektivna evaluacija vs. objektivna evaluacija, evaluacija prema nivoima znanja vs. evaluacija prema kontrolnom listu, procena zasnovana na slobodnom utisku vs. procena zasnovana na navođenom utisku, holistička evaluacija vs. analitička evaluacija, evaluacija niza zadataka vs. evaluacija kategorije, uzajamna evaluacija vs. autoevaluacija) (Conseil de l’Europe 2001: 139–145).

kroz progresivno usklađivanje primenjenog nastavnog postupka u cilju postizanja zadatog ishoda učenja (Meirieu 1990³, navedeno prema Robert 2008: 84). Razlika između sumativne i formativne evaluacije vidi se, između ostalog, i u njihovom odnosu prema grešci: dok se u sumativnoj evaluaciji ona sakcioniše i ne toleriše, u formativnoj evaluaciji ona ima dijagnostičku vrednost i postaje dragocen saveznik u nastavnom procesu, jer jasno pokazuje gde se javljaju poteškoće u usvajanju gradiva, na osnovu čega nastavnik može pravovremeno da reaguje i kontinuirano pruža učenicima adekvatnu podršku (Benraouane 2011: 80).

Prema ZEROJ-u, formativna evaluacija može poboljšati proces učenja pod uslovom da učenik ima razvijen određeni stepen autonomije, te da može adekvatno da primi i uvaži povratnu informaciju, protumači je i naposljetku usvoji (Conseil de l'Europe 2001: 141). Za razliku od „sumativnog testa” (eng. *summative test*), koji se daje na kraju određenog perioda nastave/učenja kako bi se, prema unapred određenoj skali ocenjivanja, rangiralo stečeno učenikovo znanje, „formativni test” (eng. *formative test*) se organizuje u toku nastave/učenja kako bi pružio uvid (nastavniku i učeniku) u napredovanju učenika u usvajanju onog dela gradiva koji je do tada obuhvaćen nastavom, te da li su mu potrebne dodatne vežbe i objašnjenja (Richards & Schmidt 2010: 573, 227–228). Formativna evaluacija smešta učenika u centar učenja i vodi ka individualizaciji metoda učenja, te ima privilegovano mesto u savremenim didaktičkim istraživanjima (Cuq & Gruca 2008: 211–212).

2.2. Nastava na daljinu: podsticanje učeničke autonomije

U svakoj pedagoškoj situaciji potrebno je sagledati ulogu svakog međuzavisnog elementa unutar „didaktičkog trougla” sačinjenog od „subjekta” (učenika), „objekta” (nastavnog predmeta), „agensa” (nastavnika) u određenoj (nastavnoj) „sredini” (Шорпа 2010: 51–52). Jedna od specifičnosti nastave na daljinu jeste ta da podstiče „personalizaciju i individualizaciju obrazovnog procesa” (Cordina, Rambert, Oddou 2017: 33), usmerenost na učenika, odnosno na razvijanje učeničke autonomije (Benraouane 2011: 80). U tom smislu, nastava na daljinu, prema pojedinim teoretičarima, oslanja se na konstruktivistički pristup budući da je učenik u središtu nastavnog procesa (eng. *learner-centered pedagogy*, fr. *la pédagogie centrée sur l'apprenant*) (Benraouane 2011: 58). Za uspešno

³ Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

sprovedenje nastave na daljinu – s obzirom na njenu usmerenost na učenika – nužno je uzeti u obzir sve učenikove inherentne osobine (iskustvo, kognitivni kapacitet, motivaciju, autonomiju, cilj učenja i slično) (Benraouane 2011: 58). Učenik u okviru nastave na daljinu ima veći stepen „kontrolne” u upravljanju sopstvenim procesom učenja, odnosno ima slobodu (a samim tim i veću odgovornost) da sâm organizuje kada, kako i gde će pristupiti nastavnom sadržaju, koliko će vremena posvetiti usvajanju gradiva i ispunjavanju predviđenih obaveza. U takvim uslovima, može se očekivati da će bolje rezultate postići učenik koji ima razvijeniju autonomiju, samodisciplinu i motivaciju, kao i da će, u tom slučaju, njegov izraženiji angažman pozitivno uticati na postizanje rezultata (Benraouane 2011: 59). Nastavnik treba da podstiče učeničku autonomiju i motivaciju kroz aktivno i interaktivno sticanje znanja. Njegova odgovornost i obaveza su da prati individualni napredak svakog učenika kako bi bio u mogućnosti da mu kontinuirano pruža adekvatnu podršku u procesu usvajanja gradiva, te mu u tom smislu formativna evaluacija služi kao dragocen indikator.

2.3. Digitalni alati za sprovođenje formativne evaluacije: primer platforme Mudl

Zahvaljujući razvoju informaciono-komunikacionih tehnologija i brojnim mogućnostima njihove primene u onlajn ili u hibridnom modelu nastave, nastavniku su danas na raspolaganju brojni digitalni alati kojima može unaprediti organizaciju nastave, pa tako, između ostalog, i lakše uvrstiti formativnu evaluaciju u nastavnu praksu. Među brojnim digitalnim alatima za sprovođenje formativne evaluacije koji nastavniku stoje na raspolaganju u okviru nastave na daljinu⁴, predstavice ćemo ukratko mogućnosti koje nudi platforma Mudl.

Mudl (*Moodle*, akronim izveden od naziva na engleskom jeziku: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, „modularno objektno-orijentisano dinamičko okruženje za učenje”) je besplatna platforma za učenje na daljinu koju je osmislio Australijanac Martin Dugijamas (Martin Dougiamas)

⁴ Na sajtu Fondacije Tempus, dostupan je repozitorijum digitalnih alata za nastavu na daljinu (nekoliko stotina digitalnih alata organizovanih u četiri poglavlja: „Alati koje preporučuje *Albert Academy*”, „Alati koje preporučuje *UNESCO*”, „Alati koje preporučuje *eLearning industry* (besplatne aplikacije za studente univerziteta)” i „Alati koje preporučuje Evropska komisija”). Između ostalog, u navedenom repozitorijumu se nalaze i preporučeni „alati za kvizove i formativno ocenjivanje na daljinu”, u koje su uvršteni, na primer: *Kahoot!*, *Mentimeter*, *Quizlet*, *Socratic* i drugi. Dostupno na: <https://hedu.tempus.ac.rs/wp-content/uploads/2021/04/Digitalni-alati-za-nastavu-na-daljinu.pdf> (pristupljeno 21. aprila 2022).

(Lalić i dr. 2017). Prva verzija Mudla zvanično je objavljena 2002. godine (*Moodle 1.0*) i od tada se neprestano razvija (najnovija verzija *Moodle 4.0* objavljena je 2022. godine). Mudl ima 314 miliona korisnika, sadrži 40 miliona kurseva, preveden je na više od 100 jezika, zastupljen u 241 državi širom sveta (najviše u Sjedinjenim Američkim Državama, Nemačkoj i Španiji gde ima preko 10.000 registrovanih sajtova, dok ih u Srbiji ima 495)⁵. Platforma Mudl koristi se u 60% visokoškolskih ustanova širom sveta⁶.

Jedna od prednosti platforme Mudl jeste integrisan sistem za kreiranje testova čiji brojni parametri omogućavaju nastavniku, između ostalog, da prilagodi njihova podešavanja u svrhu sprovođenja formativne evaluacije. Prilikom sastavljanja testa, nastavnik ima na raspolaganju šesnaest različitih tipova pitanja: od pitanja tipa tačno/netačno (alternativni testovi ili testovi dvočlanog izbora), pitanja tipa višestrukog izbora sa jednim ili sa više tačnih odgovora, preko sparivanja do kratkih odgovora i „eseja”. Parametri testa mogu biti podešeni tako da se, u precizno definisanom vremenskom okviru, test rešava iz jednog ili iz više pokušaja, sa fiksnim ili izmešanim redosledom pitanja, ocenjivanje testa sprovodi se automatski (izuzev za pitanje tipa „eseja”), pri čemu se posebno određuje u kom trenutku se učenicima prikazuju tačni odgovori i pružaju povratne informacije, arhiviraju se podaci o postignutim rezultatima i eventualnim uzastupnim pokušajima rešavanja testa i drugo.

Sav potencijal digitalnih alata kojima raspolaže Mudl, uključujući i sistem za kreiranje testova, došao je do punog izražaja u okolnostima pandemije korona virusa (COVID-19) i prelaska sa tradicionalne na nastavu na daljinu (Grigoryeva et al. 2021, Redondo et al. 2021), kada je zabeležen veliki priliv novih korisnika i porast ukupnih aktivnosti na ovoj platformi za digitalno učenje⁷.

⁵ Statistički podaci o Mudlu dostupni su na sledećoj stranici: <https://stats.moodle.org/> (pristupljeno 3. maja 2022).

⁶ Prema podacima dostupnim na sledećoj zvaničnoj stranici Mudla: <https://moodle.com/news/moodle-adds-poodll-certified-integration/> (pristupljeno 3. maja 2022).

⁷ Videti statističke podatke na sledećoj stranici: <https://moodle.com/news/moodle-in-numbers-during-covid-19/> (pristupljeno 6. maja 2022).

3. FORMATIVNA EVALUACIJA U OKVIRU UNIVERZITETSKE NASTAVE NA DALJINU IZ PREDMETA METODIKA NASTAVE FRANCUSKOG JEZIKA (akademska 2019/20. i 2020/21. godina)

Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu nastava na daljinu uvedena je zbog pandemije korona virusa (COVID-19) 17. marta 2020. godine. U nastavku našeg rada izložićemo kako je, tokom akademske 2019/20. i 2020/21. godine, organizovana teorijska nastava iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika. Posebnu pažnju posvetićemo različitim primenjenim metodama za sprovođenje formativne evaluacije u okviru teorijske nastave na daljinu iz navedenog predmeta u datom periodu (putem imejla i putem platforme Moodle). Analiziraćemo i rezultate anonimne ankete, koja je organizovana na kraju oba ciklusa predavanja. Studenti su u anketi iskazali svoje stavove o takvoj organizaciji nastave.

Prema akreditovanom programu iz 2015. godine, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, Metodika nastave francuskog jezika definisana je kao izborni predmet na četvrtoj godini osnovnih akademskih studija u okviru programa Francuski jezik i književnost sa drugim romanskim jezikom i kulturom (italijanski ili španski) sa nedeljnim fondom časova od dva časa predavanja i jednog časa vežbi. Radi kasnijeg lakšeg poređenja, navešćemo i podatak da je generacija studenata koja je prethodila uvođenju nastave na daljinu (generacija akademske 2018/19. godine) bila prva koja je, po novom programu, polagala ispit iz Metodike nastave francuskog jezika (izborni predmet), te je statistička analiza njihove uspešnosti na ispitu bila sledeća: izlaznost na ispit bila je 68,42%, među studentima koji su izašli na ispit, procenat onih koji su položili ispit bio je 100%, a prosečna ocena 8,77.

3.1. Formativna evaluacija iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika u toku akademske 2019/20. godine

U toku akademske 2019/20. godine, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, predmet Metodika nastave francuskog jezika biralo je 26 studenata. Po prelasku na nastavu na daljinu (koja je trajala od 17. marta 2020. godine do 15. maja 2020. godine), studenti su imali prilike da se sami izjasne o vidu organizacije nastave koji bi im najviše odgovarao: sinhrono putem aplikacije Zoom (*Zoom*) ili asinhrono putem imejla. Većina studenata se (u nekoliko navrata) izjasnila za asinhroni vid nastave putem imejla. Uvažavajući stav većine studenata i

činjenicu da na početku uvođenja nastave na daljinu nisu svi studenti imali tehničke uslove za praćenje nastave preko aplikacije za video-konferencije, usvojen je metod rada nastave na daljinu putem imejla, uz dodatne konsultacije putem aplikacije Zum. Na sličan način organizovane su i vežbe iz ovog predmeta. Usvojena organizacija rada predstavljala je veliki izazov i za nastavnika i za studente.

Studenti su u navedenom periodu jednom nedeljno putem imejla dobijali skenirane nastavne materijale i prateće audio-vizuelne sadržaje uz odgovarajuća teorijska pitanja na francuskom jeziku (pretežno esejskog tipa) na koja je trebalo da odgovore u vidu domaćeg zadatka. Nakon toga bi dobijali personalizovane komentare na urađen zadatak, dodatne informacije i – po potrebi – tačne odgovore. U ovakvom vidu elektronske komunikacije, kojom je bilo obuhvaćeno sedam domaćih zadataka (sa prosečno 3 pitanja u svakom zadatku), učestvovao je 81% studenata (21 student), s tim što je, od navedenog broja, sve domaće zadatke uradilo svega 9,5% studenata (2 studenta). Većinu domaćih zadataka (5–7 domaćih zadataka) uradilo je 38% (8 studenata) od ukupnog broja studenata koji su učestvovali u ovim aktivnostima. Ukupno je u navedenom periodu urađeno 76 zadataka (42%) od moguća 182 zadatka koliko bi ih bilo da su svi studenti učestvovali u ovim aktivnostima.

Statistička analiza uspešnosti na ispitu Metodika nastave francuskog jezika u toku akademske 2019/20. godine⁸ pokazuje da je izlaznost na ispit bila 51,02%. Među studentima koji su izašli na ispit, procenat onih koji su položili ispit bio je 100%, sa prosečnom ocenom 8,36.

3.2. Rezultati anonimne ankete o organizaciji nastave na daljinu iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika u toku akademske 2019/20. godine

Na kraju letnjeg semestra 2019/20. godine, posredstvom Gugl upitnika (*Google Forms*), sprovedena je anonimna anketa među studentima. Njihov zadatak je bio da iskažu svoje stavove u vezi sa organizacijom nastave na daljinu (časovi predavanja) iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika. Iako je mali broj studenata učestvovao u anonimnoj anketi (svega 5 studenata), odgovori su bili veoma korisni i svedoče o izazovima sa kojima su se suočavali studenti prilikom prelaska na novi način rada na koji nisu bili pripremljeni. Studenti su navodili

⁸ Potrebno je napomenuti da su ovde dati zbirni podaci za sve studente ranije navedenog profila (i prvo i ponovno praćenje predmeta).

sledeće pozitivne aspekte organizacije teorijske nastave na daljinu iz navedenog predmeta: „redovna komunikacija sa studentima”, „dobro organizovana nastava po nedeljama”, „dostupan sav materijal”, „dodatni materijal poput video-snimaka je veoma koristan”. Kao osnovni negativni aspekt isticano je sledeće: „previše domaćih i iz predavanja i iz vežbi”. Isticano je da su domaći zadaci „veoma opširni” i da „zahtevaju dosta vremena”. Jedan student je na sledeći način rezimirao utiske o organizaciji teorijske nastave na daljinu iz navedenog predmeta: „Meni su lično nedostajala predavanja, jer se tako lakše prelazi građivo, ali opet imali smo mogućnost da sami istražujemo, što je dosta teško i izazovno, ali opet zanimljivo. Jedina negativna strana je što oduzima dosta vremena”. Opšta preopterećenost bila je glavni razlog neredovnog slanja domaćih zadataka („jednostavno je bilo previše domaćih i nisam sve stizala da uradim na vreme, posebno kad se to ukombinuje sa drugim akademskim i vanakademskim obavezama”, „domaći zadaci su veoma opširni i zahtevaju dosta vremena”), ali i „demotivisanost i anksioznost izazvana celom situacijom”, tehnički problemi i nedostatak potrebnih uslova za odvijanje nastave na daljinu. Iako su studenti navodili činjenicu da su im zadaci bili korisni („svi domaći su bili jako korisni, jer se odgovaralo na jasna pitanja”, „na kraju krajeva, kad se sve sleglo i objasnilo, bili su korisni svi domaći, jer su bili praksa za ispit”, „pozitivni aspekt ovog vida nastave je to što preko zadataka profesor daje smernice za rad”, „što se tiče ovog predmeta nisam morala da ga spremam za ispit, jer sam ga učila kroz domaće i to je dobro”), isticali su činjenicu da nisu bili dovoljno pripremljeni za ovakav vid rada („to je bio potpuno nov predmet s kojim nismo imali toliko dodira i dosta stvari nam je bilo apstraktno”, „jedino je bilo teško odgovoriti na pitanja, jer je bilo dosta izvora od kojih su ovi na francuskom jako teški za razumevanje”, „domaći su bili i zahtevni, jer se često tražilo konsultovanje iz više literatura, ili analiza kakvu mi još nismo umeli da radimo”). Na pitanje da li su pismena objašnjenja koja su studenti dobijali na francuskom jeziku u vidu komentara domaćih zadataka bila dovoljno jasna, svi studenti su odgovorili potvrdno („Najbitnije je bilo što smo imali Vaš *feedback*, jer ovako smo mogli i sami istraživati i ne znati da li smo u pravu. Uvek je bitno da neko ispravi i dopuni, posebno u ovom slučaju kad uopšte nismo imali predavanja nego smo morali sve sami da istražujemo, naravno uz preporučenu literaturu”). Međutim, na pitanje da li su pitanja i pismena objašnjenja koja su studenti dobijali na francuskom jeziku u vidu komentara domaćih zadataka bila dovoljno podsticajna za učenje, 60% studenata (3 studenta) odgovorilo je potvrdno, a 40% (2 studenta) je odabralo odgovor „ne znam”. Pitanja su generalno smatrana podsticajnim iako su su bila zahtevna („Pitanja su bila podsticajna, jer

predstavljaju smernicu za studente – na šta se i koliko treba skoncentrisati. Na neka pitanja je bilo teže dati odgovor, jer su imala pojmove koji su nam bili strani. Postojala je postupnost u postavljanju pitanja, tako da je ovaj problem bio rešiv”), ali detaljni individualni komentari su ponekad bili kontraproduktivni („detaljne ispravke su na kraju bile korisne za učenje za ispit, ali tokom semestra su umele da me demotivišu, jer sam se osećala kao da nisam pogodila šta se očekuje od mene”, „možda su povremeno preopširni komentari bili demotivišući, ali shvatam da je razlog bio nedostatak predavanja”). Kao što je ranije napomenuto, studenti su, pored elektronske korespondencije, imali konsultacije putem Zuma, koje su generalno ocenili kao uspešne, uprkos povremenim tehničkim problemima („Čudno je bilo kao i sa svim novim. Meni je bilo teško da me ne ometaju ukućani i da se koncentrišem, ali opet mi je bilo bitno da pričam na francuskom i ostanem u toku. Uz smetnje sa internetom i nemogućnost da sve pređemo kako treba, mislim da smo prilično dobro obavili *Zoom* predavanja”) i korisnim („smatram da su konsultacije veoma bitne, tim putem dobijamo potrebne smernice i otklanjamo nedoumice”).

Studenti su imali mogućnost i da iznesu predloge kako treba unaprediti organizaciju teorijske nastavu na daljinu iz ovog predmeta i učiniti je podsticajnijom za učenje u radu sa budućim generacijama. Izuzev pojedinih studenata koji su smatrali da ovakav vid organizacije nastave na daljinu ne treba da se menja („smatram da je *online* nastava iz ovog predmeta već vrlo dobro osmišljena”, „ne bih ništa promenila, profesorka se maksimalno potrudila da prilagodi nastavu i smatram da nema šta da se doda ili oduzme”, „komunikacija putem imejla se pokazala uspešnom”), većina je navodila konkretne predloge kako bi se mogla poboljšati organizacija nastave na daljinu: smanjiti obim domaćih zadataka („možda bi bilo lakše kad bi domaći bili konkretniji i manji”, „manja stega oko domaćih”, „smanjenjem opširnosti domaćih zadataka bi se povećala motivacija za rađenjem istih”, „da domaći i predavanja budu u malo manjem obimu, da pitanja budu manje opširna kako bismo znali šta tražimo”), uvesti predavanja preko aplikacije za video-konferencije („smatram da bi predavanja putem neke od aplikacija bila efikasna za teoriju”, „*Online* predavanja idu dobro sa domaćim zadacima i ako bi komentarisanje istih bilo deo *Zoom* predavanja, bilo bi manje nedoumica. Do sada se kombinacija ova dva vida rada pokazala uspešnom”), obezbediti veći stepen interakcije između nastavnika i studenata („*online* nastava bi još bolje funkcionisala uz zajedničko komentarisanje pitanja postavljenih u domaćim zadacima”).

Iskustvo u radu sa prvom generacijom studenata koja je pohađala nastavu na daljinu, analiza njihovog rada u toku semestra i dragoceni – mada malobrojni – odgovori studenata u anonimnoj anketi na temu organizacije nastave na daljinu (časova predavanja) iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika u toku akademske 2019/20. godine, pomogli su nam da spremnije dočekamo sledeću generaciju studenata koja je, takođe, pohađala nastavu na daljinu iz ovog predmeta.

3.3. Formativna evaluacija iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika u toku akademske 2020/21. godine

U toku akademske 2020/21. godine, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, predmet Metodika nastave francuskog jezika birala su 22 studenta. Polazeći od opisanog iskustva u radu sa prethodnom generacijom studenata i na osnovu opštih uputstava za izvođenje nastave na daljinu uprave Fakulteta, predavanja iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika održavana su sinhrono putem aplikacije Zum, a svi nastavni materijali i aktivnosti sa časova predavanja bili su dostupni asinhrono na platformi Mudl. Vežbe iz ovog predmeta su, takođe, održavane sinhrono putem aplikacije Zum, a svi nastavni materijali i aktivnosti sa časova vežbi bili su dostupni asinhrono u Gugl učionici (*Google Classroom*).

Početkom letnjeg semestra akademske 2020/21. godine, na platformi Mudl (verzija 3.1.1) Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, otvoren je poseban kurs posvećen navedenom predmetu za datu generaciju studenata na koji je bilo upisano 19 studenata. Posle svakog časa predavanja (koji je bio organizovan putem aplikacije Zum) studentima bi na Mudlu bio postavljen test iz nastavom obuhvaćenog gradiva. Studenti su dobijali rok od nedelju dana da ga samostalno urade, pri čemu su parametri bili podešeni tako da su testu, u okviru datog roka, mogli da pristupe nebrojeno puta, kao i da imaju nebrojeno mnogo pokušaja. Na testu im se računao najbolji postignut rezultat. Bilo je ukupno devet testova. Za razliku od formativne evaluacije u radu sa prethodnom generacijom studenata, gde su pitanja bila malobrojnija (prosečno tri pitanja u svakom zadatku), ali pretežno esejskog tipa, pitanja u testovima na Mudlu su bila brojnija (prosečno šest zadataka po testu), ali i raznovrsnija, te su bila sastavljena od tipova zadataka koji su na sledeći način definisani u Mudlu: tačno/netačno, višestruki izbor, sparivanje, kratak odgovor, esej. Za prva četiri tipa pitanja, evaluacija se sprovodila automatski tako da – ako bi student tačno odgovorio na zadatak – dobijao bi kratak komentar koji bi potkrepio njegov odgovor. Ukoliko bi student dao pogrešan odgovor, dobijao bi tačno rešenje uz kratko obrazloženje odgovora. Automatska korekcija navedenih tipova pitanja značajno je nastavniku olakšala sprovođenje formativne evaluacije i

nadgledanje čitavog procesa. Budući da je nastavnik imao neprestano uvid u individualne odgovore studenata, mogao je da proceni da li je potrebno pojedinim studentima pružiti dodatna objašnjenja u zavisnosti od njihovih odgovora. Ukoliko bi više studenata pogrešno odgovorilo na pitanje, nastavnik bi na narednom času predavanja posvetio više vremena objašnjavanju tog zadatka kako bi pomogao studentima da bolje razumeju taj deo gradiva. Za pitanje gde je bilo potrebno dati duži slobodan odgovor (u klasifikaciji zadataka na Mudlu, tip pitanja nazvan esejom), studenti su dobijali individualne komentare i objašnjenja.

U ovakvom vidu opisanih aktivnosti na Mudlu učestvovalo je 74% studenata (14 studenata), s tim što je, od navedenog broja, sve testove na Mudlu uradilo 36% studenata (5 studenata). Većinu testova na Mudlu (7–9 testova) uradilo je 64% (9 studenata) od ukupnog broja studenata koji su učestvovali u ovim aktivnostima. Ukupno je u navedenom periodu urađeno 94 testa (55%) od mogućeg broja od 171 testa koliko bi ih bilo da su svi studenti učestvovali u ovim aktivnostima. Od ukupno 94 testa, 84% (79 testova) je rešeno sa postignutim uspehom većim od 70% tačno rešenih odgovora, a 16% (15 testova) je rešeno sa postignutim uspehom manjim od 70% tačno rešenih odgovora.

Statistička analiza uspešnosti na ispitu Metodika nastave francuskog jezika u toku akademske 2020/21. godine⁹ pokazuje da je izlaznost na ispit bila 65,85%, a među studentima koji su izašli na ispit, procenat onih koji su položili ispit bio je 81,48%, sa prosečnom ocenom 8,50.

3.4. Rezultati anonimne ankete o organizaciji nastave na daljinu iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika u toku akademske 2019/20. godine

Na kraju letnjeg semestra 2020/21. godine, posredstvom Gugl upitnika (*Google Forms*), sprovedena je kratka anonimna anketa među studentima. Njihov zadatak je bio da iskažu svoje stavove u vezi sa organizacijom nastave na daljinu (časovi predavanja) iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika, kao i konstruktivne predloge kako da se ubuduće unapredi nastava na daljinu iz navedenog predmeta. U anketi je učestvovao mali broj studenata (svega 5 studenata što, kao u prethodnom slučaju, predstavlja važan nedostatak anketiranja elektronskim putem). Prikupljeni odgovori su veoma korisni, te govore u prilog činjenici da je uvođenje formativne evaluacije posredstvom testova na platformi

⁹ Potrebno je napomenuti da su ovde dati zbirni podaci za sve studente ranije navedenog profila (i prvo i ponovno praćenje predmeta).

Mudl, u kombinaciji sa sinhronim predavanjima na aplikaciji Zum, studentima omogućilo da uspešno usvoje predviđeno gradivo: „Veoma su mi se dopali testovi koje smo imali da radimo na Mudlu, smatram da je to bilo veoma korisno”, „Veoma mi se dopao ovaj kurs i uživala sam da pratim predavanja svake nedelje. Domaći radovi i testovi su mi mnogo pomogli da se bolje priprelim za ispit”, „Testovi koje smo radili na platformi Moodle su zaista bili korisni. Ko je redovno radio, taj nije imao problema na ispitu”, „Generalno je sve dobro organizovano”, „I jedno veliko bravo što ste uspeali da održite ovako zanimljiv kurs u ovakvim (korona) uslovima!” Pojedini studenti konstatuju da je gradivo obimno („obrađuje se dosta gradiva i ima mnogo domaćih zadataka”) i smatraju da bi trebalo smanjiti preopterećenost („Manje samostalnog rada. Smatram da se previše zahteva, a vremena nema dovoljno da se sve postigne”). Kada je reč o konstruktivnim predlozima za unapređenje nastave na daljinu iz ovog predmeta, studenti smatraju da bi veća zastupljenost audio-vizuelnih sadržaja učinila predavanja dinamičnijim, što nam daje podsticaje da ovakve sadržaje ubuduće više uključimo u nastavu.

ZAKLJUČAK

U uslovima pandemije korona virusa (COVID-19) obezbeđivanje pedagoškog kontinuiteta bio je poseban izazov za sve učesnike u obrazovnom procesu. U univerzitetskom kontekstu, primena formativne evaluacije kao vida kontinuiranog pružanja podrške studentima u procesu sticanja znanja na daljinu, pokazala se efikasnom metodom rada (Barras & Dayer 2020).

U našem radu opisali smo naše iskustvo i različite metode u sprovođenju formativne evaluacije u okviru teorijske nastave na daljinu iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u kojoj su učestvovalе dve generacije studenata četvrte godine upisanih na program Francuski jezik i književnost sa drugim romanskim jezikom i kulturom (italijanski ili španski) – generacija akademske 2019/20. godine (formativna evaluacija putem imejla) i generacija akademske 2020/21. godine (formativna evaluacija putem platforme Mudl). Kad uporedimo rezultate sprovođenja formativne evaluacije putem imejla i putem testova na platformi Mudl, dolazimo do zaključka da, iako je u prvom slučaju učestvovalo više studenata (81% u komunikaciji putem imejla vs. 74% na platformi Mudl), u drugom slučaju je značajno više studenata uradilo sve predviđene zadatke (9,5% u komunikaciji putem imejla vs. 36% na platformi Mudl) ili većinu predviđenih zadataka (5–7 domaćih zadataka, odnosno 7–9 testova) (38% u komunikaciji putem imejla vs. 64% na platformi Mudl). Ukupan broj urađenih zadataka je, takođe, u drugom slučaju veći (42% u komunikaciji

putem imejla vs. 55% na platformi Mudl). Za razumevanje rezultata potrebno je istaći činjenicu da se organizacija nastave na daljinu u radu sa navedenim generacijama studenata značajno razlikovala. Dok je generacija akademske 2019/20. godine imala samo asinhroni vid nastave (elektronska korespondencija, uz konsultacije putem Zuma), koji se pokazao izuzetno zahtevnim kako za nastavnika tako za studente, generacija akademske 2020/21. godine imala je kombinaciju sinhronog (putem aplikacije Zum) i asinhronog vida nastave (putem platforme Mudl) koja se pokazala znatno uspešnijom metodom. Iskustvo u radu sa prvom generacijom studenata koja je imala nastavu na daljinu, analiza njihovog rada u toku semestra i dragoceni – mada malobrojni – odgovori studenata u anonimnoj anketi na temu organizacije nastave na daljinu, kao i njihovi konkretni predlozi za unapređenje nastave iz ovog predmeta, pomogli su nam da spremnije dočekamo sledeću generaciju studenata koja je, takođe, pohađala nastavu na daljinu iz ovog predmeta. Nastojeći da zadržimo sve ono što je bilo afirmativno ocenjeno (redovna komunikacija sa studentima, dobra organizacija nastave po nedeljama, dostupnost nastavnog materijala, postupnost u postavljanju pitanja, kontinuirano pružanje povratnih informacija i davanje smernica za rad) i otklonimo primećene nedostatke (veliki stepen opterećenosti i obim domaćih zadataka), došli smo do modela nastave u kome smo pokušali da uvažimo sve konstruktivne predloge za unapređenje nastave prve generacije studenata koja je pohađala nastavu na daljinu (smanjiti obim domaćih zadataka, uvesti predavanja preko aplikacije za video-konferencije, obezbediti veći stepen interakcije između nastavnika i studenata). Obim domaćih zadataka nastojali smo da smanjimo uvođenjem testova na Mudlu koji su, na nedeljnom nivou, za razliku od jednoličnih i zahtevnijih pitanja pretežno esejskog tipa iz elektronske korespondencije, bili zamenjeni raznovrsnijim pitanjima za čije rešavanje je bilo potrebno manje vremena (tačno/netačno, višestruki izbor, sparivanje, kratak odgovor, esej). Prva generacija studenata bila je zatečena uvođenjem nastave na daljinu, te nas ne iznenađuje činjenica da nisu svi studenti imali tehničke uslove za praćenje nastave preko aplikacije za video-konferencije. Međutim, budući da je prolongirana epidemiološka situacija koja je nalogala izmeštanje nastave u virtuelni prostor, tehnički uslovi za sinhrono praćenje nastave na daljinu postali su neophodni. Uvođenjem sinhronog vida nastave putem aplikacije Zum, obezbeđen je veći stepen interakcije među studentima (zahvaljujući radu u virtuelnim odvojenim sobama), kao i među studentima i nastavnikom.

Statističke analize uspešnosti na ispitu Metodika nastave francuskog jezika pokazuju da je prva generacija studenata koja je imala nastavu na daljinu imala

značajno manju izlaznost na navedeni ispit u odnosu na generaciju pre uvođenja ovakvog vida nastave (68,42% u akademskoj 2018/19. godini vs. 51,02% u akademskoj 2019/20. godini), što nas ne iznenađuje s obzirom na opštu epidemiološku situaciju. Po ovom parametru, druga generacija studenata koja je imala nastavu na daljinu približava se rezultatu koji je zabeležen pre uvođenja ovog vida nastave (68,42% u akademskoj 2018/19. godini vs. 65,85% u akademskoj 2020/21. godini). Među studentima koji su izašli na ispit, procenat onih koji su ga položili bio je 100% u akademskoj 2018/19. i 2019/20. godini, a 81,48% u akademskoj 2020/21. godini (reč je o uslovnom poređenju, jer se podaci odnose na sve studente koji su u datom periodu polagali ispit, bez obzira na to na li je reč o prvom ili ponovnom praćenju predmeta). Prosečna ocena pre uvođenja nastave na daljinu bila je 8,77, a približno u ovom okviru ostvareni su rezultati i po prelasku na nastavu na daljinu. Prva generacija studenata koja je pratila nastavu na daljinu imala je prosečnu ocenu 8,36, a druga 8,50. Ovi podaci nas ohrabruju i pokazuju nam da je – uprkos svim izazovima koje je sa sobom nosilo izmeštanje nastave u digitalno okruženje – održan kontinuitet uspešnosti na ispitu iz ovog predmeta, a verujemo da je tome doprinela formativna evaluacija, naročito ona koja je organizovana na platformi Mudl.

Kao što je ranije napomenuto u radu, među brojnim metodama ili tehnikama uspešnog učenja, formativna evaluacija se izdvaja po svojoj efikasnosti, ali se retko primenjuje u klasičnoj nastavi, jer se smatra da zahteva dosta vremena. Zahvaljujući razvoju informaciono-komunikacionih tehnologija, brojnih digitalnih alata i platformi za digitalno učenje poput platforme Mudl koji se koriste u onlajn ili u hibridnom modelu nastave, formativna evaluacija se može lakše uvrstiti u nastavnu praksu. Naše iskustvo u vezi sa primenom formativne evaluacije na platformi Mudl u okviru teorijske nastave na daljinu iz predmeta Metodika nastave francuskog jezika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u toku akademske 2020/21. godine ohrabruje nas da ovakav model formativne evaluacije zadržimo i u radu sa budućim generacijama studenata.

LITERATURA

- Barras, H. & Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. Numéro Hors-série 1: 25–33.
- Benraouane, S. A. (2011). *Guide pratique du e-Learning. Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle*. Paris: Dunod.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Strasbourg: Unité de Politiques Linguistiques. Pristupljeno 16. 4. 2022. URL: <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- Cordina, D., Rambert, J. & Oddou, M. (2017). *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest* 14: 4–58. Pristupljeno 16. 4. 2022. URL: <<http://dx.doi.org/10.1177/1529100612453266>>.
- Fondacija Tempus. (2021). *Digitalni alati za nastavu na daljinu. Repozitorijum*. Pristupljeno 21. 4. 2022. URL: <<https://hedu.tempus.ac.rs/wp-content/uploads/2021/04/Digitalni-alati-za-nastavu-na-daljinu.pdf>>.
- Grigoryeva, N. V., Melikov, I. M., Palanchuk, N. V., Kokhanovskaya, I. I. & Aralova, E. (2021). Opportunities for Organizing Distance Learning Presented by the Moodle Platform: Experience in the Conditions of the COVID-19 Pandemic. *Propósitos y Representaciones. Journal of Educational Psychology*. Número especial: *Contexto actual de la educación y la psicología en Europa y Asia* 9 (3). Pristupljeno 16. 4. 2022. URL: <<https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1259>>.
- Lalić, B., Marjanović, U., Žunić, I. i Bogojević, B. (2017). *Moodle eLLab. Priručnik za predavače*. Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka. Departman za industrijsko inženjerstvo i menadžment. Pristupljeno 29. 4. 2022. URL: <<http://www.ff.uns.ac.rs/sr-lat/e-ucenje>>.
- Moodle in numbers during Covid-19. (2020, May 19). About Us / News. Pristupljeno 3. 5. 2022. URL: <<https://moodle.com/news/moodle-in-numbers-during-covid-19/>>.
- Moodle Statistics. (s. a.). Pristupljeno 3. 5. 2022. URL: <<https://stats.moodle.org/>>.
- Ramus, F., Proust, J. & Parmentier, J.-F. (09/11/2021–10/01/2022). *La psychologie pour les enseignants*. FUN MOOC (France Université Numérique, Massive Open Online Courses). PSL Université Paris (Paris Sciences & Lettres), Réseau Canopé (Réseau de création et d'accompagnement

- pédagogiques). Pristupljeno 10. 12. 2021. URL: <<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/la-psychologie-pour-les-enseignants/>>.
- Redondo, C., Garcin, C., Pironom, J. & Thuilier, O. (2021). Intérêt des tests d'entraînement en ligne sur Moodle : un dispositif d'évaluation formative dans le cadre d'un enseignement universitaire à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation* 7 (1) : 41–70.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Roediger, H. L. & Karpicke, J. D. (2006). Test-Enhanced Learning. Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science* 17 (3): 249–255. Pristupljeno 25. 4. 2022. URL: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>>.
- Шотра, Т. (2010). *Дидактика француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет. [Šotra, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet].
- Verdagner, J. (2021, February 11). Moodle adds Poodll tools for language learning to its suite of Certified Integrations for Moodle LMS. Moodle. About Us / News. Pristupljeno 3. 5. 2022. URL: <<https://moodle.com/news/moodle-adds-poodll-certified-integration/>>.
- Vučić, L. (2007). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Vulfolk, A., Hјuz, M. i Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio.

Nataša Radusin-Bardić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

FORMATIVE EVALUATION IN THE FRAMEWORK OF TEACHING THE
ACADEMIC COURSE OF FRENCH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY
REMOTELY

Summary

Among numerous effective learning methods or techniques, formative evaluation stands out for its effectiveness, yet is rarely applied in classical education, because it is considered to be time-consuming, requiring additional involvement of the teacher in evaluating tests and providing individual feedback from tests. Owing to the development of information and communication technologies and a range of digital tools and platforms for digital learning, formative evaluation can be more easily incorporated into teaching practice. In our paper, we described our experience in conducting formative evaluation within the remote

theoretical classes of the course French Language Teaching Methodology at the Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad, which included two generations of fourth-year students of the Bachelor programme of French Language and Literature with another Romance Language and Culture (Italian or Spanish). The experience in working with the first generation of students who had distance education (the generation of the academic year of 2019/20), the analysis of their work throughout the semester, and valuable, although not so numerous, responses of the students in an anonymous survey on the organization of distance learning, as well as their specific proposals on how to improve the teaching of this course, helped us to be more ready to welcome the next generation of students (the generation of the academic year of 2020/21). While the first generation of students who attended distance classes had only an asynchronous type of teaching (electronic correspondence, with consultations via Zoom), which proved to be extremely demanding for both teachers and students, the next generation had a combination of synchronous (via the Zoom platform) and an asynchronous type of teaching (via the Moodle platform), which has proven to be a much more successful method.

Key words: formative evaluation, university teaching, distance education, electronic correspondence, digital learning platform, Moodle.

Primljeno: 14. 5. 2022.
Prihvaćeno: 13. 6. 2022.

Tamara B. Stanić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za italijanske i
iberoameričke studije
tamara.stanic@ff.uns.ac.rs

Originalni naučni rad
UDK: 371.1::821.131.1-057.87
DOI: 10.19090/MV.2022.13.183-206

Aleksandra R. Blatešić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za italijanske i
iberoameričke studije
aleksandra.blatesic@ff.uns.ac.rs

ZAINTERESOVANOST STUDENATA ZA OBRADU KNJIŽEVNOG TEKSTA U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA

APSTRAKT: U radu smo istražili mišljenja studenata o značaju implementiranja književnog teksta kao važne matrice za podizanje i jačanje motivacije pri usvajanju italijanskog jezika kao stranog (L3, L4) kod studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Za potrebe ovog rada sprovedeli smo primarno istraživanje kvalitativnog tipa među studentima s ciljem da ustanovimo stepen njihove zainteresovanosti za italijansku književnost, italijanske klasike i savremene autore, kao i za jačanje jezičkih i interkulturalnih kompetencija posredstvom rada na književnom tekstu. Rezultati sprovedenog istraživanja su veoma podsticajni i jasno ukazuju na važnost uvođenja književnog teksta kao neizostavnog didaktičkog materijala u univerzitetsku nastavu italijanskog jezika, ali i potrebu za njegovom didaktizacijom.

Ključne reči: italijanski jezik, italijanska književnost, književni tekst, kvalitativna analiza, univerzitetska nastava, komunikativna metoda, gramatičko-prevodni metod, interkulturalne kompetencije.

STUDENTS' INTEREST IN READING LITERARY TEXTS IN ITALIAN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: In this paper, we investigated the opinion of students about the importance of implementing literary texts as an important matrix for raising and strengthening motivation when learning Italian as a foreign language (L3, L4) among students of the Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad. For the purposes of this paper we conducted primary qualitative research among students with the aim of establishing the degree of their interest in Italian literature, Italian classics and contemporary authors, as well as strengthening linguistic and intercultural competences through reading literary texts. The

results of the conducted research are very encouraging and clearly indicate the importance of introducing literary texts as an indispensable didactic material in university teaching of the Italian language, but also the need for its didacticization.

Key words: Italian language, Italian literature, literary text, qualitative analysis, university teaching, communicative method, grammar-translation method, intercultural competences.

1. UVOD

Pažljiv i temeljan odabir didaktičkog materijala predstavlja osnovnu polaznu tačku za uspješnu nastavu svakog stranog jezika, pa samim tim i italijanskog. Posljednjih decenija svedoci smo svojevrsne ekspanzije komunikativnog metodološkog pristupa u nastavi stranih jezika, ali neosporna je činjenica da je „zastareo” gramatičko-prevodni metod, primenjivan tokom celog 19. veka (Tockić-Čeleš, 2012: 2), davao određene rezultate u nastavnom procesu. Pomenuti metod bio je preuzet kao način učenja jezika iz starog grčkog i latinskog, a zove se još i indirektni metod, jer cilj učenja jezika nije bila komunikacija (Krashen 1991: 51–79). Rezultate do kojih je ova metoda dovodila stoga treba posmatrati u korelaciji sa ciljevima iz tog doba – đaci su bili podsticani da usvajaju gramatiku tako što su je obrađivali na primeru književnih dela. Odabranim tekstovima učenici su, pored učenja stranog jezika, sticali i opšte obrazovanje, uvežbavali duh i intelekt, bogatili leksički fond, svoje poznavanje frazeologije i poslovice (Stojičić, Mutavdžić 2018: 505).

Ovakav didaktički pristup, međutim, nije uspeo da osposobi učenika da vlada svakodnevnim govornim situacijama i da se u tim istim situacijama snađe. Stoga gramatičko-prevodni metod već početkom 20. veka biva prenebregnut u korist savremenijih i praktičnijih nastavnih strategija, usklađenih sa potrebama savremenog čoveka i sve učestalijih direktnih susreta. Književni tekst – u svrhu podučavanja stranog jezika – doživljava svojevrsnu „krizu”, te odlazi u drugi plan ili se pak potpuno zanemaruje. Komunikativne metode u priličnoj meri zanemaruju upotrebu književnog teksta u nastavi italijanskog jezika, dajući prednost dijaloškim formama svakodnevnih životnih situacija. Razlozi za upotrebu takvog metodičkog pristupa su mnogobrojni, ali kao jedan od najčešće pominjanih jeste objašnjenje da književni tekst nije dovoljno atraktivan i da ne može u dovoljnoj meri da utiče na razvoj govornih veština (Bernardini 2017: 3). Sa druge strane, Vedoveli smatra da se govorna kompetencija gradi kako kroz rad na jezičkim veštinama tako i kroz rad na određenim tekstualnim sadržajima (Vedovelli 2002: 141). Slično razmišlja i Balboni koji u određenoj meri kritikuje „čist komunikativizam” naglašavajući da

samo takav pristup nije dovoljan, štaviše da nije dovoljno funkcionalan (Balboni 2015: 12).

Zbog svoje jezičke slojevitosti, bogate lepeze didaktičkih instrumenata, i posebno, „autentičnosti” (Milovanović 2018: 483), književno delo bi trebalo da nađe svoje mesto u nastavi stranih jezika. U opsežnoj studiji o didaktičkim tehnikama za drugi jezik, Danezi, Diadori i Semplici naglašavaju značaj književnog teksta kao sredstva za razvijanje i usvajanje sve četiri jezičke veštine: slušanja, govora, pisanja i čitanja (Diadori, Danesi, Semplici 2018: 24). Zobenica smatra da je književni tekst napetiji i zanimljiviji od drugih tekstova, a pravilno odabran nudi mogućnost za razgovor, susret i podstiče maštu (Zobenica 2018: 28). Stoga ne smemo zanemariti činjenicu da rad na književnom tekstu može bitno da utiče na podsticanje razvoja interkulturalnih kompetencija, koje su danas – više nego ikada ranije – preduslov za veštu i kvalitetnu interakciju sa pripadnicima drugih kultura.

Kako bi se interkulturalnost razvila u nastavnom procesu, naglašava Radić-Bojanić, neophodno je uvesti interkulturalne elemente u nastavu stranog jezika (Radić-Bojanić 2019: 16). U tom smislu književni tekst predstavlja autentičan dokument koji pruža široku lepezu didaktičke aparature, usmerene ka širenju i usvajanju novih znanja, raznovrsnih jezičkih potencijala i, konačno, uspešnu integraciju u kulturni milje drugog. Stanić i Blatešić primećuju da nastava stranih jezika danas ima specifičnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije, koja naročito dolazi do izražaja u direktnim i indirektnim kontaktima sa predstavnicima stranih kultura. Kontakti su sve češći zbog globalnih promena, migracija, ali i multinacionalne saradnje u mnogim sferama (Stanić, Blatešić 2019: 326).

Kada se sve navedeno uzme u obzir, uz dugogodišnje iskustvo u nastavnom procesu i nakon sprovedenog istraživanja, smatramo da je rad na književnom tekstu u nastavi italijanskog jezika na svim nivoima učenja važan preduslov za jačanje kako jezičkih tako i interkulturalnih kompetencija kod studenata. Interkulturalna didaktika predstavlja proširenje komunikativnog pristupa i komunikativne didaktike, koja uključuje rad na književnom tekstu. Dakle, savremena didaktika ne zanemaruje upotrebu književnog teksta u nastavi stranih jezika, ali je u udžbenicima taj podsticaj teorijski, nedovoljno stimulativan i didaktizovan. Zbog toga su izbor književnih tekstova, kao i način njihovog implementiranja u nastavu stranog jezika, u ovom slučaju, italijanskog, izuzetno važni. Remek-dela italijanskih autora pripadaju visokoj književnosti, te su vrlo zahtevna za razumevanje i obradu, ali, sa druge strane, obezbeđuju bolje kulturološko i sociološko poznavanje stranog sagovornika i njegovog istorijskog razvoja. Glavna zamerka gramatičko-prevodnoj metodi bila je vezana za neprilagođavanje tekstova kanonske književnosti stranim učenicima, što predstavlja

ključni elemenat u njihovoj obradi i integraciji sa ostalim delovima didaktičkog materijala.

Cilj našeg rada je da ukaže na zainteresovanost samih studenata za upoznavanje italijanske književne scene i njenih autora, kao i da u određenoj meri rasvetli sumnju u učinkovitost upotrebe književnog teksta u nastavi italijanskog jezika, koji je usled jačanja i promovisanja savremenih nastavnih metoda, marginalizovan i nedovoljno prisutan. U ovom radu iznećemo predloge za odabir i implementaciju književnih tekstova u univerzitetsku nastavu italijanskog jezika.

1.1 Književni tekst u nastavi italijanskog jezika

Nastava italijanskog jezika je poslednjih decenija doživela mnogobrojne promene, a sve u cilju osavremenjivanja nastavnog procesa, ali i jačanja motivacije za usvajanje italijanskog jezika, književnosti i kulture. Modernizacija i osavremenjivanje nastave poslednjih decenija javljaju se kao imperativ u nastavnom procesu savremenog društva. Nakon dugogodišnje dominacije tradicionalne metode u podučavanju italijanskog jezika, koja je razvijala gramatičko-prevodilačke kompetencije, na početku 20. veka razvija se potpuno nov pristup u nastavi italijanskog jezika. Pristup kojim se podstiču razvijanje i usvajanje komunikativnih veština kroz direktan metod učenja italijanskog jezika. Zahtevi pomenute savremene metode naglašavaju značaj praktične upotrebe jezika, marginalizujući književni tekst, dok moderna glotodidaktika favorizuje novinske članke, reklamne tekstove, duže ili kraće dijaloške forme i nastavne sadržaje koji podstiču razvoj svakodnevnih komunikativnih veština govornog italijanskog jezika (Magnani 2009: 108).

Polazeći od pretpostavke da je književni tekst raznovrstan i plodan izvor didaktičkog materijala, ukazaćemo na značaj upotrebe književnog teksta za stvaranje, razvoj, napredovanje i konačno sticanje svih jezičkih, ali i neophodnih interkulturnih kompetencija. Većina udžbenika italijanskog jezika za strance koji se distribuiraju u Srbiji izdanja su italijanskih izdavača, a svima im je zajednička oskudna zastupljenost književnog teksta u okviru nastavne jedinice. Kako bismo ukazali na značaj implementiranja književnog teksta u nastavu italijanskog jezika, vođeni zahtevima i željama studenata italijanskog jezika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, sprovedi smo istraživanje koje je trebalo da nam pokaže stepen književnog obrazovanja naših studenata, njihove stavove u vezi sa uvođenjem italijanske književnosti u nastavu jezika, kao i o najprikladnijem pristupu. Rezultati koje smo dobili razrešili su nas svake sumnje o naklonjenosti studenata italijanskim književnim delima, ali i pomogli da ustanovimo adekvatne tehnike za odabir, didaktizaciju i implementiranje književnog teksta u nastavu.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

S obzirom na slabu istraženost ove teme u Srbiji, za potrebe našeg primarnog istraživanja sprovedi smo anketu kvalitativnog tipa koju smo iskoristili kao osnovni istraživački instrument. Anketa je obuhvatila stavove studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu o analiziranim književnim delima iz srednjoškolskog perioda i o predlozima u vezi sa obradom italijanske književnosti na časovima italijanskog jezika. Anonimnoj anketi pristupila su 103 studenta različitih nivoa učenja, sa različitih studijskih grupa koji italijanski jezik uče kao izborni predmet dve godine, sa fondom od četiri časa nedeljno (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2). U anketi su učestvovali i studenti francuskog jezika koji italijanski jezik uče kao obavezni predmet tokom sve četiri godine studija sa fondom od šest časova nedeljno (Italijanski 1, Italijanski 2, Italijanski 3, Italijanski 4, Italijanski 5, Italijanski 6, Italijanski 7, Italijanski 8) (v. Tabela 1. i Tabela 2). Među studentima obuhvaćenim anketom upadljiva je razlika u polu, jer čak 85% ispitanika čine osobe ženskog pola, a samo 15% osobe muškog pola, što inače odgovara osnovnoj strukturi studenata na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Studenti su sasvim očekivano mlade odrasle osobe, uzrasta od 18 do 25 godina.

Nivo učenja italijanskog jezika	Broj studenata	%
A1.1	37	35,92
A1.2	17	16,50
A2.1	22	21,35
A2.2	16	15,53
B1.1	1	0,97
B1.2	1	0,97
Italijanski 1	2	1,94
Italijanski 2	1	0,97
Italijanski 3	1	0,97
Italijanski 4	2	1,94
Italijanski 5	1	0,97
Italijanski 6	2	1,94
Italijanski 7	0	0
Italijanski 8	0	0
Ukupno	103	100

Tabela 1. Struktura uzorka studenata po nivoima učenja italijanskog jezika

Studijski program	Broj studenata	%
Istorija	13	12,62
Anglistika	12	11,65
Psihologija	10	9,72
Žurnalistika	9	8,73
Pedagogija	8	7,76
Sociologija	7	6,79
Komunikologija	4	3,88
Germanistika	3	2,91
Ruski jezik	3	2,91
Francuski jezik i književnost sa drugim romanskim jezikom i kulturom	4	3,88
Komparativna književnost	7	6,79
Kulturologija	6	5,82
Srpski jezik i književnost	8	7,76
Socijalni rad	9	8,73

Tabela 2. Struktura uzorka studenata po studijskim grupama

Kao što se vidi u Tabeli 1. i Tabeli 2, najveći broj studenata koji su pristupili popunjavanju ankete nakon odslušanog zimskog semestra jesu studenti italijanskog kao izbornog jezika, nivoa A1.1, na kojem su u najvećem broju prisutni studenti prve godine studija. Ovaj podatak ukazuje na činjenicu da je reč o studentima koji imaju vrlo sveža sećanja na srednjoškolski period, a samim tim i nastavni program.

Anketiranje studenata sprovedeno je pomoću tri upitnika koja su obuhvatila tri različite oblasti istraživanja. Upitnici su poluzatvorenog tipa, a pored ponuđenih opcija svaka lista odgovora sadrži i kolonu označenu kao „Ostalo”, gde su ispitanici imali priliku da istaknu svoja razmišljanja i iznesu konkretne predloge na datu temu. Pitanja iz prvog dela upitnika (Upitnik A) su u vezi sa književnim delima koja su analizirana i obrađivana na srednjoškolskom nivou obrazovanja i grupisana su u sledeće oblasti: Srpska književnost, Ruska književnost, Italijanska književnost, Francuska književnost, Engleska i američka književnost, Književnost španskog govornog područja, Nemačka književnost i Hrvatska književnost. Skala odgovora podeljena je na tri nivoa: 1 – odlično se sećam, 2 – slabo se sećam i 3 – ne sećam se. Ukoliko su ispitanici imali sećanja na navedena dela popunjavali su sledeću rubriku odgovora, takođe podeljenih na tri nivoa: 1 – svidelo mi se veoma, 2 – svidelo mi se umereno i 3 – nije mi se svidelo. Ispitanici su zamoljeni da iskreno i objektivno odgovore na pitanja u vezi sa sećanjem na sadržaje navedenih književnih dela i njihovih autora, a tek onda da navedu u kojoj meri im se dato delo svidelo. Ovaj deo ankete odnosi se na književni repertoar

koji je utvrđen nastavnim planom i programom Ministarstva prosvete Republike Srbije na predmetu Srpski jezik i književnost u srednjim školama (koje su ispitanici pohađali pre upisa na Filozofski fakultet). Opređelili smo se za književni sadržaj ovog predmeta zato što je Srpski jezik obavezan predmet za sve srednjoškolske učenike sa fondom od pet časova nedeljno. Samim tim to je zajednički predmet za sve ispitanike. Pošto je reč o studentima koji su pre upisa na univerzitetske studije učili različite strane jezike, uvrštavanjem nastavnog plana i programa svih stranih jezika predviđenih srednjoškolskim obrazovanjem, dobili bismo isuviše različite rezultate koje bismo sa teškoćom pouzdano klasifikovali. Rezultati prvog dela ankete pomogli su nam da utvrdimo sa kakvim književnim delima su se studenti sretali u srednjoškolskom periodu, kao i u kojoj meri su bili motivisani i zainteresovani za obrađivana književna dela, sa posebnim osvrtom na italijansku književnost.

Autor i književno delo	Odlično se sećam	Slabo se sećam	Ne sećam se	Svidelo mi se veoma	Svidelo mi se umereno	Nije mi se svidelo
Srpska književnost	24,7%	9,3%	-	25,5%	6,5%	2%
Ruska književnost	9,4%	2,6%	-	11%	1%	-
Italijanska književnost	7%	3%	-	5%	3,7%	1,3%
Francuska književnost	8%	3%	-	4%	4%	0%
Engleska i američka književnost	14,5%	7%	-	13%	7,5	1%
Književnost španskog govornog područja	5,3%	1,7%	-	7%	-	-
Nemačka književnost	3,5%	4,5%	-	4,6%	1,5%	1,9%
Hrvatska književnost	2%	3%	-	3,7%	1,3%	-
Ostalo	-	-	-			

Upitnik A.

U drugom delu upitnika – koji smo definisali kao Upitnik B – ispitanici su odgovarali na pitanja u vezi sa autorima i delima italijanske književnosti koje poznaju, kao i stepenom njihovog poznavanja. U upitniku su navedena imena dvadeset šest italijanskih autora i njihovih glavnih dela, koja su studenti selektovali

po stepenu poznavanja na osnovu sledeće skale odgovora: 1 – dobro mi je poznato, 2 – slabo mi je poznato i 3 – potpuno mi je nepoznato. Pored navedene liste autora, studenti su imali mogućnost da dopišu autore i dela koja su njima poznata u rubrici „Ostalo”. Poslednje pitanje iz ovog dela upitnika je u vezi sa studentskim željama i interesovanjima za navedena dela italijanske književnosti. Od studenata je traženo da odgovore na pitanje: *Da li bi voleli da obrađuju navedeno književno delo*. Ponuđena književna dela obuhvataju remek-dela italijanske književnosti, tačnije klasike od 13. do 20. veka, kao i dela savremenih italijanskih autora koja su, postigavši uspeh na internacionalnom tržištu, prevedena na srpski jezik i samim tim dostupna našim čitaocima.

Autor i književno delo	Dobro mi je poznato	Slabo mi je poznato	Potpuno mi je nepoznato	Volela / Voleo bih da ga obrađujemo na časovima italijanskog jezika
Dante Alighieri <i>La Divina Commedia</i>	37,7%	34%	28,3%	44%
Francesco Petrarca <i>Il Canzoniere</i>	30%	49,50%	20,5%	12%
Margaret Mazzantini <i>Non ti muovere</i>	-	-	100%	2%
Giovanni Boccaccio <i>Il Decameron</i>	28%	34,7%	37,3%	14%
Ludovico Ariosto <i>L'Orlando Furioso</i>	-	-	100%	3%
Niccolò Macchiavelli <i>Il Principe</i>	18%	22,5%	59,5%	17%
Giacomo Leopardi <i>I Canti</i>	3%	12%	85%	2,6%
Alessandro Manzoni <i>I Promessi sposi</i>	-	28%	72%	7%
Giovanni Verga <i>I Malavoglia</i>	2%	32%	66%	2,3%
Italo Svevo <i>La Coscienza di Svevo</i>	2%	7%	91%	7,5%
Alberto Moravia <i>La Romana</i>	11%	32%	57%	5,4%
Umberto Eco <i>Il nome della rosa</i>	43%	11%	46%	17%
Pier Paolo Pasolini <i>Ragazzi di vita</i>	-	-	100%	4%
Leonardo Sciascia <i>Il giorno della civetta</i>	-	-	100%	5%

ZAINTERESOVANOST STUDENATA ZA OBRADU KNJIŽEVNOG TEKSTA ...

Orianna Fallaci <i>Un uomo</i>	-	-	100%	2%
Andrea Camilleri <i>Il Commissario Montalbano</i>	-	-	100%	12,6%
Donato Carrisi <i>La casa senza ricordi</i>	7%	11%	82%	43%
Fabio Volo <i>Una vita nuova</i>	-	-	100%	13,6%
Sveva C. Modignani <i>L'amore fa miracoli</i>	-	-	100%	7%
Elena Ferrante <i>L'amica geniale</i>	36%	41%	23%	76%
Roberto Saviano <i>Gomorra</i>	14%	32%	54%	54%
Niccolò Ammaniti <i>Io non ho paura</i>	20%	23%	57%	9,6%
Alessandro Baricco <i>Oceano mare</i>	6%	12%	82%	23%
Marco Balzano <i>Resto qui</i>	-	-	100%	12%
Stefano Benni <i>La compagnia dei celestini</i>	-	-	100%	11%
Cristina Comencini <i>Il capotto del turco</i>	-	-	100%	2,6%

Upitnik B.

Treći deo ankete (Upitnik C) pružio nam je konkretne odgovore o tome kako didaktički oblikovati i implementirati književni tekst u nastavu italijanskog jezika. Primenili smo skalu za merenje različitog stepena zainteresovanosti studenata za date predloge na sledeći način: 1 – nisam zainteresovan, 2 – dovoljno sam zainteresovan, 3 – veoma sam zainteresovan. Poseban deo ove ankete nalazi se na kraju trećeg upitnika i otvorenog je tipa. Studenti su zamoljeni da napišu svoje komentare i želje u vezi sa analizom književnog teksta na časovima italijanskog jezika, koje smo takođe uzeli u obzir prilikom analize ankete.

	1 – nisam zainteresovan	2 – dovoljno sam zainteresovan	3 – veoma sam zainteresovan
Književno delo treba da je uvršteno u svaku nastavnu jedinicu u udžbeniku.	-	38%	62%
Postojeći nastavni materijal dopuniti dodatnim književnim materijalom.	23%	43%	34%
Književno delo nastavnik treba da prezentuje samostalno i u monološkom obliku.	97%	3%	-
Književno delo nastavnik treba da prezentuje interaktivno, u dijalogu sa studentima.	-	18%	82%
Književno delo prikazati u multimedijalnom kontekstu.	-	10%	90%
Književno delo analizirati kroz upotrebu mapa uma.	54%	22%	24%
Književno delo postaviti na Moodle (Moodle) ili neku drugu platformu u okviru nastavne jedinice koja se obrađuje.	21%	45%	34%
Književno delo povezivati sa ostalim predmetima i životnim iskustvima.	5%	63%	32%
Uz obradu književnog dela objasniti i društveno-istorijski kontekst u kojem je delo nastalo.	7%	34%	59%
Predstaviti biografiju autora dela i književni pravac kojem je pripadao.	-	6%	94%
Kroz književno delo utvrđivati sve četiri jezičke veštine (govor, čitanje, pisanje, slušanje).	12%	24%	64%
Ukoliko je na osnovu književnog dela snimljen film ili serija, pogledati i ekranizovanu verziju.	-	25%	75%

Upitnik C.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Na osnovu obrađenih podataka prvog dela ankete dobili smo veoma zanimljive informacije o tome koliko se studenti sećaju navedenih dela. Najveći broj studenata je odgovorio da se seća dela srpske književnosti (34%), zatim engleske književnosti (13%), sledi sećanje na rusku književnost (12%), na četvrtom mestu je francuska književnost (11%), zatim sledi sećanje na italijansku (10%), nemačku (8%), špansku (7%) i hrvatsku književnost (5%).

Kao što se može videti iz priloženog, najveći broj studenata je odgovorio da se odlično seća srpske književnosti, što je logično s obzirom na fond časova tog predmeta u školama. Od ukupno 34% studenata koji su iskazali svoje sećanje na srpsku književnost, njih 25,5% je izjavilo da im se srpska književnost veoma svidela, a 6,5% studenata da im se svidela umereno. Samo 2% ispitanika je odgovorilo da im se srpska književnost iz srednjoškolskog perioda nije svidela. Kada je ruska književnost u pitanju, 9,4% studenata se odlično seća ove književnosti, a samo 2,6% slabo. Od ukupno 12% ispitanika koji se ruske književnosti sećaju, njih 11% je iskazalo da im se ova književnost veoma svidela, a 1% ispitanika je iskazao umereno svidanje. Od 10% ispitanika koji se sećaju italijanske književnosti, njih 7% se dobro seća, a 3% se slabo seća. Samo 1,3% ispitanika je odgovorilo da im se italijanska književnost nije svidela, 3,7% da im se umereno svidela, dok je 5% zabeležilo odgovor da im se italijanska književnost veoma svidela. Kada je reč o francuskoj književnosti, 8% studenata je se odlično seća, 3% slabo, a ujednačen je broj studenata kojima se ova književnost veoma (4%) i umereno (4%) svidela. Studenti koji se slabo sećaju francuske književnosti nisu komentarisali meru dopadanja. Engleske i američke književnosti se odlično seća 14,5% studenata, a slabo njih 7%. Vrlo je sličan broj i studenata kojima se ova književnost veoma svidela (13%), a umereni stepen svidanja izrazilo je 7,5% ispitivanih sudenata. Samo 1% studenata je odgovorio da im se ova književnost nije svidela. Kada je u pitanju književnost španskog govornog područja, 5,3% je odgovorilo da je se odlično seća, dok je samo 1,7% onih koji je se slabo sećaju. Zanimljiv je i podatak da se svim ispitanicima koji se sećaju dela španske književnosti ona veoma svidela (7%). Sećanje na nemačku književnost je nešto slabije – samo 3,5% studenata je se odlično seća, dok 4,5% ispitanika ima slabo sećanje na nju. Njih 1,9% je izjavilo da im se nemačka književnost nije svidela, 1,5% da im se umereno svidela, dok je 4,6% izjavilo da im se veoma svidelo. Autore i dela hrvatske književnosti odlično se seća 2% studenata, a 3% je se slabo seća. Od ukupno 5% studenata koji se sećaju hrvatske književnosti, 3,7% je iskazalo da im se veoma svidela, a 1,3% umereno. Nakon analize podataka

dobijenih iz Upitnika A zaključili smo da studenti imaju generalno slabo sećanje o obrađenim književnim delima u srednjoj školi, ali i da je sećanje direktno povezano sa dopadljivošću teksta.

Interesantan je podatak da su gotovo svi ispitanici dali isti odgovor u drugom delu upitnika koji je upućivao na stepen sviđanja istog dela. Ukoliko su se odlično sećali navedenog dela, istakli su i da im se jako svidelo. Ukoliko su označili da se slabo sećaju književnog dela, naveli su da im se ono umereno svidelo. Nakon ovakvih rezultata drugog upitnika porazgovarali smo sa studentima i zamolili da nam objasne ovu uzročno-posledičnu vezu sećanja na književno delo i stepena dopadanja istog. Većina intervjuisanih studenata je objasnila da se seća dobro samo onih dela koja su im se svidela i za koja su bili dodatno motivisani tokom pohađanja časova srpskog jezika i književnosti u srednjoškolskom periodu. Odlično sećanje na srpsku književnost je razumljivo, jer časovi posvećeni nacionalnoj književnosti dominiraju u odnosu na sve druge. Ruska književnost je oduvek bila prisutna u nastavnom planu i programu za srednje škole, a studenti su istakli da su sadržaj mnogih ruskih lektira prvo gledali u ekranizovanoj formi, kao film ili TV seriju. Pošto je veliki broj časova posvećen ruskoj književnosti, rezultat naše ankete je u skladu sa nastavnim planom i programom. Značajan podatak za naše istraživanje jeste činjenica da je italijanska književnost zauzela peto mesto od analiziranih osam književnosti. Ovom pojavom smo se, sasvim logično, najviše bavili prilikom analize ankete.

Rezultati drugog dela ankete – Upitnika B – ukazuju na visok procenat zainteresovanih studenata za obradu književnih tekstova italijanske literature. Suprotno ovom dobijenom podatku, koji nas je veoma zainteresovao, nalazi se rezultat koji pokazuje da je poznavanje italijanske literature veoma nisko. Samo 14% studenata je odgovorilo da im je dobro poznato neko od navedenih dela, 25% da im je slabo poznato i 51% da im je potpuno nepoznato. Najvećem broju studenata su dobro poznata dela koja su se obrađivala u srednjoj školi (Aligijeri, Petrarka, Bokačo), ali i Umberto Eko i njegovo remek-delo *Ime ruže* (*Il nome della rosa*). Primetno je takođe i dobro poznavanje nekih od savremenih italijanskih autora, kao što su Elena Ferante, Nikolo Amaniti i Roberto Savijano. Studentima je potpuno nepoznata sledeća grupa autora: Macantini (M. Mazzantini), Ariosto (L. Ariosto), Manconi (A. Manzoni), Pazolini (P. P. Pasolini), Šaša (L. Sciascia), Falači (O. Fallaci), Kamileri (A. Camilleri), Volo (F. Volo), Modinjani (Sveva C. Modignani), Bolcano (M. Bolzano), Beni (S. Benni), Komenćini (C. Comencini). Podatak koji nam je privukao najveću pažnju tokom istraživanja je u vezi sa poslednjom izjavom u okviru ovog upitnika. Naime, nijedan student nije dao

negativan odgovor u vezi sa pitanjem da li bi voleo da se upozna sa navedenim italijanskim delima i njihovim autorima. Nesumnjivo je da bi svako od studenata želeo da obrađuje neko delo italijanske književnosti. Najveći procenat ispitanika zainteresovan je za delo spisateljice Elene Ferante *Moja genijalna prijateljica* (76%), nešto manji procenat ispitanika je zainteresovan za obradu Danteovog remek-dela svetske književnosti *Božanstvena komedija* (44%), a potpuno iznenađenje je delo Roberta Savijana *Gomorra* za čiju obradu je zainteresovano čak 54% studenata.

Ovi podaci u velikoj meri mogu biti od pomoći prilikom odabira književnog teksta u svrhe učenja italijanskog jezika. Ukazuju na to da mladi prate razvoj savremene italijanske književnosti, ali i da su orijentisani ka bestselerima, koji su već doživeli internacionalni uspeh, dok im je manje poznata autentična italijanska književnost.

U naknadnom razgovoru sa ispitanicima došli smo do nekolicine relevantnih podataka. Naime, gotovo većina ispitanika koji su se sećali italijanske književnosti odgovorili su da su im se obrađena dela svidela, ali da je analizi italijanskog književnog opusa u srednjoj školi posvećeno veoma malo časova. Pojedini studenti su imali utisak da je zainteresovanost samih nastavnika srpskog jezika za italijansku književnost veoma niska. Takođe, svi ispitanici sa kojima smo razgovarali izrazili su žaljenje zbog malog prostora posvećenog italijanskoj književnosti, ali su i ukazali na značaj dela Dantea Aligijerija, Frančeska Petrarke i Đovanija Bokača za razumevanje italijanske književnosti i za tumačenje svetske književnosti.

Kako bi nastava italijanskog jezika bila što uspešnija, zanimljivija i efektnija, neophodno je slušati i osluškivati mišljenja studenata kojima je nastavni proces posvećen. Stoga smo u sprovedenoj anketi predvideli deo namenjen za slobodne odgovore, u kom smo pronašli zanimljive i svrsishodne ideje. Pored već pomenutih, bilo je i onih u kojima su studenti izričito naglašavali važnost upoznavanja sa italijanskom književnošću. Jedan student je napisao zanimljiv komentar:

„Za većinu ovih dela nikada nisam čuo, tako da mi je nezgodno da odgovorim da li bih voleo ili ne da ih obrađujem na časovima... siguran sam da bi trebalo, ali voleo bih da se na časovima italijanskog jezika ipak malo više pažnje usmeri i na italijansku književnost, kulturu i istoriju kako bismo imali širu sliku...”

Zanimljiv je bio i komentar studenta u vezi sa književnim delom Roberta Savijana *Gomorra*:

„Prava šteta, svidela mi se serija na Netflixu, voleo bih da sam pročitao barem delove ove knjige”.

Ovakvi komentari nisu usamljeni i jasno ukazuju na visoku zainteresovanost studenata za čitanje i obradu književnog teksta italijanskih savremenih autora na izvornom jeziku:

„Veoma mi je drago što je ovakva ideja pokrenuta, nadam se da će biti sprovedena u delo. Do sada sam čitala Eleno Ferante, Umberta Eka, Donata Karizija u srpskom prevodu, ali mislim da je potrebno upoznati se sa njihovim radom i na italijanskom jeziku. Naravno, pored navedenih dela zainteresovana sam i za upoznavanje ostalih autora.”

Treći deo ankete (Upitnik C) pružio nam je konkretne odgovore na to kako didaktički oblikovati i implementirati književni tekst u nastavu italijanskog jezika. S obzirom na visoku zainteresovanost studenata za italijansku književnost, odgovori nas nisu iznenadili. Gotovo većina ispitanika je iskazala interesovanje za implementaciju književnog teksta u svaku nastavnu jedinicu udžbenika italijanskog jezika (62%). U visokom procentu prisutna je i ideja da se tekst prezentuje interaktivno, u dijalogu sa studentima (82%), a ubedljivo najveći broj studenata je izrazio želju da se, uz odlomak književnog dela, predstavi i biografija autora knjige i književni pravac kojem je autor pripadao (94%). Nimalo nije zanemarljiv podatak da je čak 64% studenata zainteresovano da usvaja gramatiku kroz književni tekst, što ukazuje na bliskost sa dugo ukorenjenim gramatičko-prevodnim metodom u nastavi stranih jezika. Veliki broj ispitanika (75%) odgovorio je da bi im se dopalo da pogledaju ekranizovanu verziju određenog književnog dela, te ovde zapažamo vezanost mladih generacija za audio-vizuelne efekte kojima su često izloženi tokom odrastanja zbog uticaja televizije i interneta. S obzirom na to da su naši ispitanici bili studenti italijanskog jezika kojima je on ili drugi, ili treći strani jezik (L3, L4), nije zanemarljiv ni uticaj metoda učenja stranog jezika kojem su studenti bili izloženi u svom prethodnom iskustvu (tačnije tokom usvajanja L2, koji je u Srbiji najčešće engleski). Ovu hipotezu potvrđujemo u stavovima jedne ispitanice koja navodi sledeće:

„Engleski jezik sam naučila zahvaljujući čitanju knjiga, nikada me nisu privlačili časovi posvećeni strogoj analizi gramatičkih pravila... uspela sam i da shvatim i da zavolim gramatiku zahvaljujući knjigama na engleskom”.

Više od polovine ispitanika (59%) smatra da uz obradu književnog dela treba objasniti i društveno-istorijski kontekst u kojem je delo nastalo. Zanimljiv je podatak da je čak 63% studenata zainteresovano da se književni tekst poveže sa životnim iskustvima, što ukazuje na teorijsko doživljavanje pročitano g teksta, te

potrebu da se primene didaktičke metode za oživljavanje prikazanih situacija i dijaloga. Nešto manji broj studenata, ali nikako zanemarljiv, iskazao je interesovanje za sledećim oblicima rada: 34% ispitanika je veoma zainteresovano da se postojeći nastavni materijal dopuni dodatnim književnim materijalom; 24% da se delo analizira kroz mape uma; 34% da se književni tekst postavi na neku od platformi za učenje na daljinu.

Analiza rezultata ovog istraživanja potvrđuje našu pretpostavku o zainteresovanosti studenata svih studijskih grupa Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, koji uče italijanski jezik kao L3 ili L4 za proučavanje, obradu i analizu italijanskog književnog opusa na časovima jezika. Smatramo da su od velikog značaja odgovori studenata koji upućuju na ono što nije dovoljno zastupljeno na časovima italijanskog. Njihova velika radoznalost i zanimanje za obradu književnog teksta na časovima italijanskog jezika mogu značajno uticati na našu buduću nastavnu praksu. Naime, na osnovu dobijenih rezultata i relevantne stručne literature, prikazane u uvodnom delu rada, zaključujemo da je neophodno implementirati rad na brižljivo odabranom književnom tekstu u nastavu italijanskog jezika na svim nivoima učenja.

Pažljivo odabrani književni tekst koji bi pratio nivo poznavanja italijanskog jezika ima za cilj ne samo utvrđivanje jezičkih kompetencija, već i uspešnu komunikaciju u italijanskom kulturnom kontekstu. O značaju književnog teksta za razvoj jezičkih i interkulturalnih kompetencija pisali su mnogi, ali bismo se sa posebnom pažnjom osvrnuli na delo Lučinde Spere *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri* (Spera, 2014), u kojem autorka iznosi konkretne ideje o načinu analize književnog teksta u nastavi italijanskog jezika za strance. Pored bogate tekstualne i stilističke analize, autorka ukazuje i na brojne mogućnosti obrade jezičkih i morfosintaksičkih elemenata italijanskog jezika. Sama autorka, poučena dugogodišnjim nastavničkim iskustvom, naglašava važnost rada na književnom tekstu kao jednom od najjačih didaktičkih instrumenata za usvajanje italijanskog jezika. Njeno delo može da posluži kao model u osmišljavanju nastavnog procesa u kojem bismo posebnu pažnju posvetili književnom tekstu uz niz stimulativnih predloga za didaktizaciju i oživljavanje opisanih situacija.

4. ZAKLJUČAK

U evoluciji brojnih nastavnih metoda književni tekst je polako gubio (i izgubio) na značaju, iako je u tradicionalnoj metodi bio osnovno nastavno sredstvo. Komunikativni pristup ga je u velikoj meri zanemario i marginalizovao, te je jedan

od najvažnijih zadataka nastavnika stranog jezika da nađu pravu meru između ove dve krajnosti. Kao što je pokazala anketa našeg istraživanja izuzetno je značajno uvođenje i/ili jačanje onih didaktičkih aktivnosti koje će studente ohrabriti i motivisati za rad na stranom jeziku, bez obzira na stilove i tendencije koji, na momenat, mogu da se učine atraktivnim i modernim. Rezultati sprovedenog istraživanja govore u prilog implementiranju književnog testa u nastavu italijanskog jezika, te značaju podizanja svesti o pozitivnim uticajima književnog teksta na razvoj jezičkih, ali i opštih kompetencija pri usvajanju italijanskog jezika. Pažljiv odabir književnog teksta, prilagođen stepenu poznavanja italijanskog jezika, interesovanjima i očekivanjima studenata, predstavlja bogat didaktički instrument, koji se na najrazličitije načine može iskoristiti u svrhu podizanja kvaliteta nastave italijanskog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Zbog kompleksne strukture ne treba izbegavati dela visoke književnosti, sa kojima studenti svakako treba da se upoznaju, ali ih treba prilagoditi nivou znanja studenata, didaktizovati i povezati sa realnim životnim situacijama. Rad na književnom tekstu može na odlučujući način doprineti da se kod studenata probudi sklonost ka sticanju naprednih jezičkih veština, jer književnost oplemenjuje svojim sadržajem i ima stimulatívno dejstvo, dok upotrebu jezika može dovesti do najvišeg stepena izražajnosti.

Nakon uvida u bogatu metodičku literaturu italijanskih didaktičara i na osnovu rezultata istraživanja sprovedenog među studentima Filozofskog fakulteta koji uče italijanski jezik kao strani, došli smo do zaključka da književni tekst treba da nađe svoje mesto u nastavi italijanskog jezika, jer u velikoj meri doprinosi motivisanosti studenata, kao i jačanju jezičkih i interkulturnih kompetencija. Zaključili smo takođe da veliku pažnju treba posvetiti didaktizaciji književnog teksta, kako bi se maksimalno iskoristio njegov jezički, kulturološki, komunikativni i kreativni potencijal, ali i kako bismo te vrednosti približili učenicima stranog jezika.

LITERATURA

- Balboni, E. P. (2015). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. (a cura di P.E. Balboni e M. Mezzadri). Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere. Torino: Loescher Editore.
- Bernardini, V. (2017). *Il testo letterario per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda*. Bollettino Itals (a cura di Paolo E. Balboni). Pristupljeno 10.5.2022. URL: <<https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/febbraio2017/bernardini.pdf>>.

- Danesi, M., Diadori, P., Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua- strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci editore.
- Krashen, D.S. (1991). *Bilingual education and second language acquisition theory. A theoretical framework II*. University of Southern California.
- Magnani, M. (2009). *Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere*. Studi di glottodidattica. Università di Urbino. Pristupljeno 11. 6. 2022. URL: <[https://docplayer.it/14399327 -II-testo-letterario-e-l-insegnamento-delle-lingue-straniere-mirco-magnani-universita-di-urbino.html](https://docplayer.it/14399327-II-testo-letterario-e-l-insegnamento-delle-lingue-straniere-mirco-magnani-universita-di-urbino.html)>.
- Milovanović, V. (2018). Književni tekst u udžbenicima francuskog jezika za osnovnu i srednju školu. *Jeziци i kulture u vremenu i prostoru VII/1*, ur. Gudurić, S., Radić-Bojanić, B. (Novi Sad: Filozofski fakultet): 481–489.
- Radić-Bojanić, B. (2019). *Interkulturalnost i kulturni identitet nastavnika engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Spera, L. (2014). *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri*. Pisa: Paccini editore.
- Stanić T, Blatešić A. (2019). Književni i civilizacijski elementi u udžbenicima italijanskog jezika NUOVO ESPRESSO, u *Susret kultura*, ur. Živančević-Sekeruš I., Milanović Ž. (Novi Sad: Filozofski fakultet): 325–337.
- Стојичић, В., Мутавџић, П. (2018). Књижевни текстови у уџбеницима савременог грчког језика као страног, у *Језици и културе у времену и простору VII/1*, ур. Гудурић С., Радић-Бојанић Б. (Нови Сад: Филозофски факултет): 503–511. [Stojčić, V., Mutavdžić, P. (2018). Književni tekstovi u udžbenicima savremenog grčkog jezika kao stranog, u *Jeziци i kulture u vremenu i prostoru VII/1*, ur. Gudurić, S., Radić-Bojanić, B. (Novi Sad: Filozofski fakultet): 503–511].
- Tockić-Čeleš, J. (2012). *Pregled razvoja metoda učenja stranog jezika i metodičke dileme u nastavi danas*. Pristupljeno 1.7.2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/279848000_PREGLED_RAZVOJA_METODA_UCENJA_STRANOG_JEZIKA_I_METHODICKE_DILEME_U_NASTAVI_DANAS_REVIEW_OF_THE_DEVELOPMENT_OF_METHODS_IN_LEARNING_A_FOREIGN_LANGUAGE_AND_METHODOLOGICAL_DILEMMAS_IN_TEACHING_TODAY/link/559bb38608ae7f3eb4cecb4/download >.
- Vedovelli M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Зобеница, Н. (2018). *Дидактика немачке књижевности као стране*. Нови Сад: Филозофски факултет. [Zobenica, N. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet]

Tamara B. Stanić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy, Department of Italian and Iberoamerican Studies

Aleksandra R. Blatešić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy, Department of Italian and Iberoamerican Studies

STUDENTS' INTEREST IN READING LITERARY TEXTS IN ITALIAN LANGUAGE TEACHING

Summary

In the evolution of teaching methods, the literary text gradually lost its importance, although in the traditional method it was the basic teaching tool. The communicative approach has largely neglected and marginalized it and one of the most important tasks of foreign language teachers is to find the right balance between these two extremes. As shown by the survey of our research, conducted among the students who learn Italian language as L2 or L3 at the Faculty of Philosophy in Novi Sad (Serbia), it is very important to introduce and/or strengthen those didactic activities that will encourage and motivate students to work in a foreign language, regardless of the styles and temporal tendencies. The results of the conducted research speak in favor of the implementation of literary texts in teaching the Italian language and the importance of raising awareness about the positive effects of literary texts on the development of linguistic and general competences in the acquisition of the Italian language. The careful selection of literary texts, adapted to the students' level of proficiency in the Italian language, as well as to students' interests and expectations, is a rich didactic instrument which can be used in a variety of ways for the purpose of raising the quality of Italian language teaching at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. Working on literary texts can positively contribute to awakening student's inclination towards acquiring advanced language skills because literature enriches by its content and has a stimulating effect, while the use of language can lead to the highest degree of expressiveness. After an insight into the rich methodological literature of Italian didactics and analysis of the results obtained, we came to the conclusion that literary texts should find their place in teaching the Italian language because they greatly contribute to the motivation of students as well as strengthen language and intercultural competences.

Key words: Italian language, Italian literature, literary text, qualitative analysis, university teaching, communicative method, grammar-translation method, intercultural competences.

Dodatak 1.

Upitnik o stavovima studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu o analiziranim književnim delima iz srednjoškolskog perioda i o željama u vezi sa obradom italijanske književnosti na časovima italijanskog jezika

Upitnik je anoniman i sprovodi se radi istraživanja o značaju i ulozi književnih tekstova u udžbenicima italijanskog jezika za strance, i u cilju poboljšanja nastavnog procesa iz predmeta Italijanski jezik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Molimo vas da pažljivo pročitate pitanja i iskreno i objektivno odgovorite na ista.

Upišite odgovor:

Godina upisa na osnovne studije: _____ .

Smer: _____ .

Zaokružite odgovor:

Pol: M / Ž

Nivo italijanskog jezika koji trenutno pohađam: Italijanski 1 / Italijanski 2 / Italijanski 3 / Italijanski 4 / Italijanski 5 / Italijanski 6 / Italijanski 7 / Italijanski 8 / A1.1 / A1.2 / A2.1 / A2.2 / B1.1 / B1.2 /

Tabela A. – KNJIŽEVNA DELA IZ SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

Autor i književno delo	Odlično se sećam	Slabo se sećam	Ne sećam se		Svidelo mi se veoma	Svidelo mi se umereno	Nije mi se svidelo
Srpska književnost: I. Andrić: <i>Na Drini ćuprija</i> L. Kostić: <i>Santa Maria della Salute</i> B. Nušić: <i>Narodni poslanik</i> B. Stanković: <i>Nečista krv</i> M. Selimović: <i>Derviš i smrt</i>							
Ostalo:							

Ruska književnost: A. P. Čehov: <i>Tuga</i> A. S. Puškin: <i>Evgenije Onjegin</i> N.V. Gogolj: <i>Revizor</i> L. N. Tolstoj: <i>Ana Karenjina</i>							
Ostalo:							
Italijanska književnost: F. Petrarca: <i>Kanconijer</i> Đ. Bokačo: <i>Dekameron</i> D. Aligijeri: <i>Božanstvena komedija</i>							
Ostalo:							
Autor i književno delo	Odlično se sećam	Slabo se sećam	Ne sećam se		Svidelo mi se veoma	Svidelo mi se umereno	Nije mi se svidelo
Francuska književnost: Onore de Balzak: <i>Čiča Gorio</i> F. Prešern: <i>Sonetni venac</i> Š. Bodler: <i>Albatros</i>							
Ostalo:							
Engleska i američka književnost: V. Šekspir: <i>Romeo i Julija</i> Dž. G. Bajron: <i>Čajld Harold</i> E. Hemingvej: <i>Starac i more</i>							
Ostalo:							

Književnost sa španskog govornog područja: Servantes: <i>Don Kihot</i> F. G. Lorka: <i>Romansa mesečarka</i> L. Borhes: <i>Čekanje</i>						
Ostalo:						
Nemačka književnost: H. Hajne: <i>Lorela</i> V. Gete: <i>Faust</i>						
Ostalo:						
Hrvatska književnost: S. Matavulj: <i>Povareta</i> M. Krleža: <i>Gospoda Glembajevi</i>						
Ostalo:						

Upitnik B. – ŽELJE STUDENATA U VEZI SA ODABIROM AUTORA I DELA IZ ITALIJANSKE KNJIŽEVNOSTI

Navedite dela i autore italijanske književnosti koje poznajete i koje biste voleli da radite na časovima italijanskog jezika.

Autor i književno delo:	Dobro mi je poznato	Slabo mi je poznato	Potpuno mi je nepoznato	Volela/Voleo bih da ga obrađujemo na časovima italijanskog
Dante Alighieri <i>La Divina Commedia</i>				
Francesco Petrarca <i>Il Canzoniere</i>				
Autor i književno delo:	Dobro mi je poznato	Slabo mi je poznato	Potpuno mi je nepoznato	Volela/Voleo bih da ga obrađujemo na časovima italijanskog
Giovanni Boccaccio <i>Il Decameron</i>				

Ludovico Ariosto <i>L'Orlando Furioso</i>				
Niccolò Macchiavelli <i>Il Principe</i>				
Giacomo Leopardi <i>I Canti</i>				
Alessandro Manzoni <i>I Promessi sposi</i>				
Giovanni Verga <i>I Malavoglia</i>				
Italo Svevo <i>La Coscienza di Svevo</i>				
Alberto Moravia <i>La Romana</i>				
Umberto Eco <i>Il nome della rosa</i>				
Pier Paolo Pasolini <i>Ragazzi di vita</i>				
Leonardo Sciascia <i>Il giorno della civetta</i>				
Orianna Fallaci <i>Un uomo</i>				
Andrea Camilleri <i>Il Commissario Montalbano</i>				
Donato Carrisi <i>La casa senza ricordi</i>				
Fabio Volo <i>Una vita nuova</i>				
Sveva C. Modignani <i>L'amore fa miracoli</i>				
Elena Ferrante <i>L'amica geniale</i>				
Roberto Saviano <i>Gomorra</i>				
Niccolò Ammaniti <i>Io non ho paura</i>				
Margaret Mazzantini <i>Non ti muovere</i>				

ZAINTERESOVANOST STUDENATA ZA OBRADU KNJIŽEVNOG TEKSTA ...

Autor i književno delo:	Dobro mi je poznato	Slabo mi je poznato	Potpuno mi je nepoznato	Volela/Voleo bih da ga obrađujemo na časovima italijanskog
Alessandro Baricco <i>Oceano mare</i>				
Marco Balzano <i>Resto qui</i>				
Stefano Benni <i>La compagnia dei celestini</i>				
Cristina Comencini <i>Il capotto del turco</i>				
Ostalo:				

Upitnik C. – ŽELJE STUDENATA O NAČINU IZLAGANJA I USVAJANJA DELA ITALIJANSKE KNJIŽEVNOSTI U NASTAVI

	1-nisam zainteresovan	2-dovoljno sam zainteresovan	3-veoma sam zainteresovan
Književno delo treba da je uvršćeno u svaku nastavnu jedinicu u udžbeniku.			
Postojeći nastavni materijal dopuniti dodatnim književnim materijalom.			
Književno delo nastavnik treba da prezentuje samostalno i u monološkom obliku.			
Književno delo nastavnik treba da prezentuje interaktivno, u dijalogu sa studentima.			
Književno delo prikazati u multimedijalnom kontekstu.			
Književno delo analizirati kroz upotrebu mapa uma.			
Književno delo postaviti na Moodle ili neku drugu platformu u okviru nastavne jedinice koja se obrađuje.			
Književno delo povezivati sa ostalim predmetima i životnim iskustvima.			

Uz obradu književnog dela objasniti i društveno-istorijski kontekst u kojem je delo nastalo.			
Predstaviti biografiju autora dela i književni pravac kojem je pripadao.			
Kroz književno delo utvrđivati sve četiri jezičke veštine (govor, čitanje, pisanje, slušanje)			
Ukoliko je na osnovu književnog dela snimljen film ili serija, pogledati i ekranizovanu verziju.			
Komentari:			

Bilo bi nam drago da čujemo i vaše mišljenje. Ovde upišite svoje komentare:

Hvala.

Антонина В. Костић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет, Катедра за
неохеленске студије
antonina.kostic@fil.bg.ac.rs

Оригинални научни рад
УДК: 811.14'06'373.2
УДК: 371.3::811.14'06'243
DOI: 10.19090/MV.2022.13.207-232

ФОНЕТСКЕ ГРЕШКЕ И ХИПЕРКОРЕКЦИЈА ЛИЧНИХ ИМЕНА И ТОПОНИМА У МОДЕРНОМ ГРЧКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ¹

АПСТРАКТ: У раду се истражују учестале фонетске и фонолошке грешке у писаној продукцији које праве студенти прве године неохеленских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Реч је о студентима који по први пут долазе у додир са модерним грчким језиком и теже да достигну А1 ниво ЗЕОЈ-а током првог семестра основних студија. Испитују се грешке у писању личних имена и топонима приликом њиховог преношења из српског у модерни грчки језик. Рад садржи емпиријско истраживање, након којег се представљају и анализирају примећене и забележене фонетске и фонолошке грешке. Испитују се, такође, и појаве употребе графема из изворног језика и замењивање графема из грчког алфабета, док се посебан акценат ставља на феномен хиперкорекције. Резултати истраживања се тумаче у складу са сродним студијама и дају се предлози за будућа истраживања ове врсте, као и дидактичке импликације.

Кључне речи: фонологија, фонетика, хиперкорекција, модерни грчки као страни, изворни говорници српског језика.

PHONETIC ERRORS AND HYPERCORRECTION OF PERSONAL NAMES AND TOPONYMS IN MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: The paper investigates common phonetic and phonological errors in written production made by first-year students of Modern Greek studies at the Faculty of Philology, University of Belgrade. These students come into contact with the Modern Greek language for the first time and tend to reach the A1 level (CEFR) during the first semester of undergraduate studies. More specifically, errors noticed in writing personal names and toponyms transferred from Serbian to the Modern Greek language are examined. The paper

¹ Резултати овог истраживања представљени су на Међународном научном скупу „41st Annual Meeting of the Department of Linguistics”, одржаном од 13. до 15. маја 2021. године на Аристотеловом универзитету у Солуну, Грчка.

contains empirical research, after which phonetic and phonological errors in writing are presented and analyzed. Additionally, the paper presents the issues of the use of graphemes of the native language and the replacement of graphemes from the Greek alphabet, while the phenomenon of hypercorrection is especially examined. The results of the research are interpreted in accordance with related studies while providing suggestions for future research and didactic implications.

Key words: phonology, phonetics, hypercorrection, Modern Greek as foreign language, native speakers of Serbian language.

1. УВОД

Сваки језик има своје особености по питању гласова, будући да се положаји говорних органа могу комбиновати на различите начине па је, у теорији, број гласова који се могу произвести неограничен (Милетић 1960: 14). Тако се и фонеме² разликују у језицима и за сваки језик су од значаја друга дистинктивна обележја (ДО)³. Усвајање фонолошких особина једног језика је веома значајно како за правилну перцепцију тако и за продукцију. Упоредо са усвајањем језика уче се и одређена правила и сегменти фонологије, где се посебан акценат ставља на разлике између гласова (Subotić, Sredojević i dr. 2012: 35).

Постоје различита мишљења о томе до којих потешкоћа долази у ситуацији када је нови језик који се усваја сличан ономе који ученик већ познаје, а до којих у случају када је различит (Bhela 1999: 23). Тако одређени аутори истичу да се приликом усвајања новог језика јављају фонетске и фонолошке грешке, чији је најчешћи узрок сличност одређених гласова у J1 и J2, које ученик перципира као исте и не ствара нову фонетску категорију (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al. 2008: 162). Са друге стране, грешке до којих долази приликом продукције на страном језику могу бити изазване и хиперкорекцијом, која је део последњих фаза усвајања језика, а зависи од фонолошких структура циљног и изворног језика (Eckman et al. 2013: 261).

² Фонема се дефинише као „најмања сегментна јединица језика која нема значење” (Subotić, Sredojević i dr. 2012: 15) и као „скуп артикулационих и акустичких особина гласа битних за процес споразумевања” (Subotić, Sredojević i dr. 2012: 32).

³ Дистинктивна обележја су „она фонолошка обележја гласа (фонеме) по којој се једна/дата фонема разликује од друге, односно по којима дата фонема стоји у *фонолошкој опозицији* према некој другој фонемии” (Subotić, Sredojević i dr. 2012: 32).

2. УСВАЈАЊЕ ФОНОЛОШКИХ ОСОБИНА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Говорници који нису систематично стицали знања из области фонетике и фонологије гласове страног језика обично усвајају кроз фонетски систем изворног, те стога у страном језику траже карактеристике које су значајне за тај изворни језик (Šestić 1981: 55). Тако Флеџ (Flege 1981: 452) наводи да и деца и одрасли модификују обрасце изворног језика, као и да фонолошки парови могу да служе као основа за усвајање другог или страног језика.

Ипак, како истичу поједини аутори, предвиђање захтевних сегмената не заснива се само на контрастивној анализи двају језика (Lado 1957, у Edwards, Zampini 2008: 1), већ се показало да на овај процес утиче мноштво фактора (Edwards, Zampini 2008: 1). У досадашњим истраживањима се одређени концепти истичу као релевантни за усвајање фонолошких особина страног језика. Један од најзначајнијих је *трансфер*, који је почео веома рано да се истражује⁴. То истраживање довело је до стварања одређених хипотеза, као што је хипотеза контрастивне анализе⁵ (Lado 1957).

Значајно је навести и концепт *фонолошке свести*, односно да ученик може имати развијену *фонолошку свест* на изворном језику, али то не значи нужно да ће исто знање поседовати и у случају другог или трећег језика (Durgunoğlu, Onëу 2002: 261). Узевши у обзир да грешке у изговору могу да створе фрустрацију код ученика, препоручује се да се идеја о постојању *фонолошке свести* истакне на самом почетку учења језика (Kenworthy 1987: 2). Она се наводи као веома значајна и у случају усвајања модерног грчког као страног језика (Λαμπροπούλου, Στόιτσιτς 2021: 672). Додатно, истраживачи тврде да што је већа *фонолошка свест* ученика, како о изворном тако и о страном језику, то ће ученици постићи већу тачност приликом усмене продукције (Huang, Lin, Su 2004: 77).

Новија истраживања домаћих аутора у овој области заснивају се већином на акустичкој анализи (Рауновић 2002; Марковић 2007). Тако, на пример, ауторка Стефановић, која се у свом раду бавила анализом грешака србофоних говорника у усменој продукцији на енглеском језику, долази до

⁴ Око 1950. године.

⁵ Хипотеза контрастивне анализе (енг. *Contrastive Analysis Hypothesis*) заснивала се на упоређивању двају језика и подучавању сегмената који су различити и – по мишљењу истраживача – тежи за усвајање (Edwards, Zampini 2008: 2).

закључка да су одређени сегменти језика подложнији интерференцији других језика, а посебно изворног, док до грешака у другим сегментима може доћи због претходно усвојеног знања или недостатака у усвојеном градиву (Stefanović 2010: 121).

3. ФОНЕТСКЕ И ФОНОЛОШКЕ ГРЕШКЕ ПРИЛИКОМ УСВАЈАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сасвим је очекивано да приликом усвајања новог језика долази до многобројних грешака. Међутим, значајно је истаћи и разлику између грешака и омашки. До грешака долази због недостатка знања ученика, док се омашке дешавају јер ученик не уме да употреби стечено знање (Ellis 1997: 17). Кордер (Corder 1967: 168) тврди да се грешке ученика при усвајању J2 не морају посматрати само као проблематичне, већ могу помоћи у откривању стратегија учења које ученици користе.

Када је реч о фонетским грешкама, оне се појављују у говору или писању, али не представљају препреку у разумевању језичког садржаја. Најчешћи узрок оваквих грешака је сличност између одређеног гласа у J1 и J2, па стога ученик не ствара нову фонетску категорију, већ нови глас перципира као исти са оним из J1 (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al. 2008: 162). Како би се грешке овог типа исправиле неопходни су труд и снажна мотивација, па се предлаже да се њиховом исправљању приступи на вишим нивоима компетенције, будући да не стварају проблеме у комуникацији (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al. 2008: 162). Са друге стране, фонолошке грешке стварају проблеме у разумевању, будући да проистичу из погрешне употребе дистинктивних гласова (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al. 2008: 163).

Поједини аутори тврде да се фонетски системи реорганизују у складу са звуковима са којима особа долази у додир приликом усвајања J2, путем додавања нових фонетских категорија и модификације старих (Flege 1995: 242). Ипак – како Флец наводи – иако у одређеним случајевима долази до грешака у говору у случају гласова који су ближи постојећим гласовима у J1, па за њих није створена нова фонетска категорија, друга истраживања указују на грешке и по питању гласова потпуно другачијих од оних који постоје у изворном језику⁶ (Flege 1995: 242).

⁶ Истраживања у овој области спровели су Флец (Flege 1987), Пенг (Peng 1993) и Линдблом (Lindblom 1990).

Фонетске грешке могу прећи из усменог у писани текст, па се предлаже да се пажња најпре усмери на правилан изговор, а затим и на писање. Веома је значајно пажљиво исправљати грешке, како не би дошло до хиперкорекције. Тако се у случају учења модерног грчког језика примећује тенденција ученика да познат глас замени компликованијим (нпр. [θ] уместо [f])⁷ (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al. 2008: 172).

4. ХИПЕРКОРЕКЦИЈА ПРИЛИКОМ УСВАЈАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Хиперкорекција је термин који се користи у истраживањима језичких варијација и промена како би се описала примена лингвистичког облика ван његове уобичајене употребе, што као резултат често има грешку у продукцији (Eckman et al. 2013: 257). Како су навели истраживачи у ранијим студијама (Labov 1966, 1972; Wolfram 1991; Campbell 1998), хиперкорекција укључује свест говорника једног језика о језичким варијететима који имају другачији степен престижа. Говорник варијетета који се сматра мање престижним мења облике како би се уклопили у престижнију форму и тако долази до грешака (Janda, Auger 1992: 215)⁷. Волфрам (Wolfram 1991: 155) наводи да је извор хиперкорекције лингвистичка несигурност, док Ноулс (Knowles 1978: 86, у Eckman et al. 2013: 259) објашњава да је приликом хиперкорекције говорник забринут због свог говора, те стога тежи стандардном изговору.

Овај концепт се може применити и на учење другог или страног језика (Janda, Auger 1992: 215). Тако Одлин (Odling 1989: 38, у Eckman et al. 2013: 259) наводи да је хиперкорекција врста међујезичког утицаја, при коме ученик има изражену реакцију на неки утицај изворног језика. Додатно, Сигел (Siegel 2003: 200) изједначава хиперкорекцију са хипергенерализацијом при учењу другог језика. Међутим, са овим ауторима се не слажу Екман и сарадници (Eckman et al. 2013: 260), који наводе да грешке ученика нису изазване праћењем образаца изворног језика, него сасвим супротно. Када би користили ове обрасце до грешака овог типа не би

⁷ У свом раду који се тичао хиперкорекције у социолингвистици Лабов (Labov 1963, 1966) је хиперкорекцију поделио на две врсте – статистичку и структуралну. Статистичка хиперкорекција се дефинише и као квантитативна хиперкорекција (Janda, Auger 1992: 214), а резултат је стилске промене при којој говорник опонаша престижнију верзију језика, прекомерно употребљавајући одређене облике (Eckman et al. 2013: 258).

долазило, будући да грешке хиперкорекције проистичу из потребе ученика да продукује обрасце супротне оним који постоје у његовом изворном језику (Eckman et al. 2013: 260).

И други аутори се слажу са поставком о престижу језика, дајући објашњење да ученици сматрају да је престижније говорити страни језик⁸ као изворни говорник, док такође покушавају да не примењују правила свог изворног језика⁹ (John, Cardoso 2009: 262). Стога је значајно истаћи да – у складу са наведеним теоријама – ученици циљни језик сматрају престижнијим од изворног, па због тога долази до хиперкорекције у њиховој продукцији (Eckman et al. 2013: 260).

Када је реч о усвајању разлика у фонемама, истраживачи наводе да је хиперкорекција део последњих фаза усвајања језика, а зависи од фонолошких структура циљног и изворног језика (Eckman et al. 2013: 261). Ово касније појављивање феномена хиперкорекције је у складу са Мајоровим моделом онтогеније-филогеније¹⁰ (Мајор 2001) и проистиче из објашњења да је хиперкорекција нетачно проширивање употребе новостеченог знања о разликама. Због тога се хиперкорекција најчешће тиче последњег усвојеног контраста. Ученици у процесу усвајања новог знања осећају и лингвистичку несигурност и покушавају да избегну претходно направљене грешке (Eckman et al. 2013: 261).

⁸ Њихово истраживање тичало се енглеског језика.

⁹ Као што је неизговарање *h* у француском језику.

¹⁰ У складу са овим моделом, на самом почетку усвајања страног језика од одлучујућег значаја је трансфер, чији се утицај смањује у каснијим фазама. Истиче се, такође, и значај маркираности за трансфер (Edwards, Zampini 2008: 3).

5. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА И ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА

Истраживање је спроведено на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду и за циљ је имало испитивање грешака приликом писања српских личних имена и топонима на модерном грчком језику. У истраживању су учествовали студенти прве године основних академских студија, који теже да у првом семестру достигну ниво А1 ЗЕОЈ-а. Први део истраживања обухватио је анализу састава у којима се појављују наведене грешке, а други се заснивао на анализи упитника. Упитник је креиран на основу најчешће примећених грешака у анализираним саставима и од испитаника је тражено да поједине примере личних имена и топонима пренесу из српског у модерни грчки језик. Идеја о овом раду настала је након препознавања великог броја грешака истог типа у саставима студената прве године неохеленских студија, који су по први пут дошли у контакт са модерним грчким језиком. Рад је покушао да одговори на следећа истраживачка питања:

1. Које су најчешће фонетске и фонолошке грешке у писаној продукцији које студенти неохеленистике праве у првој години студија?
2. Да ли су гласови модерног грчког језика који не постоје у српском језику захтевнији за усвајање од других, чији еквивалент постоји у српском?
3. Да ли су грешке фонолошке хиперкорекције присутне у свим анализираним саставима студената прве године неохеленских студија, који су по први пут дошли у контакт са модерним грчким језиком током студија?
4. Да ли претходни контакт са језиком позитивно утиче на смањење броја фонетских и фонолошких грешака у писаној продукцији на модерном грчком језику?
5. Да ли место консонанта у речи утиче на исправност његовог коришћења у писаној продукцији?

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У наставку ћемо представити најзанимљивије резултате спроведеног истраживања, добијене најпре анализом састава, а затим и упитника.

6.1. Анализа састава

У првом делу истраживања анализиран је 31 састав студената прве године неохеленских студија, у зимском семестру 2019/20. године. Анализирани састави били су део домаћих задатака на курсу „Практикум из неохеленистике 1”. Њихова тема био је опис себе и сопствене породице и били су дужине до осамдесет речи¹¹. Студенти су у саставима наводили имена чланова породице и својих родних градова, па су тада примећене грешке приликом преношења имена и топонима из српског у модерни грчки језик. Грешке овог типа примећене су у 15 од укупно 31 анализираног састава.

У истраживању смо, пре свега, евидентирали све фонетске и фонолошке грешке, а затим смо фокус ставили на хиперкорекцију консонаната. Примећене грешке тичале су се употребе графема из српског језика, као и хиперкорекције, како вокала тако и консонаната. Када је реч о вокалима, одређени број студената је бирао да име или топоним напише на сложенији начин (*ω* уместо *ο*, *η* уместо *ι* итд.¹²). У случају консонаната, забележена је тенденција студената да користе парњаке, односно гласове који су исти по месту изговора, али не постоје у српском језику. У табели која следи приказани су неки од примера.

¹¹ На курсу „Практикум из неохеленистике 1” у првом семестру основних студија од студената се тражи да пишу саставе обима око осамдесет речи. У току семестра су имали задатак да напишу саставе на пет тема, будући да је писана продукција саставни део завршног испита.

¹² До овога је долазило зато што се у српском језику вокали /o/ и /i/ могу написати само на један начин, док је у модерном грчком то могуће учинити на различите начине. Фонема /i/ се обележава трима графемама [ι/η/υ] и трима диграмима [ει/οι/υι], док се фонема /o/ обележава двама графемама [ο/ω] (Стојичић, Костић 2021: 336).

Употреба српских графема	δεκα <u>π</u> έντε ¹³ , δεκα <u>ε</u> εννία, <u>Λ</u> ούκα, <u>Δ</u> οδρήλα, Νυκα <u>ς</u> <u>Λ</u> ν, Β <u>ε</u> λικο Γκράντιστε, αδ <u>ε</u> λφός
Хиперкорекција вокала ¹⁴	Δωρ <u>ω</u> θέα, Μ <u>ω</u> ιλο, Καταρ <u>η</u> να, Μ <u>η</u> λωβαν, Τ <u>ω</u> μιςλαβ, Θε <u>ω</u> δώρα
Хиперкорекција консонаната ¹⁵	<u>Δ</u> ρά <u>α</u> να, <u>Δ</u> ρά <u>α</u> κана, <u>Δ</u> ρά <u>α</u> γана, Ρά <u>δ</u> οβαν, Σ <u>λ</u> ά <u>δ</u> γана, <u>Δ</u> ά <u>μ</u> υρ, <u>Δ</u> ού <u>σ</u> ιτса, <u>Δ</u> ο <u>μ</u> πротην, Ζ <u>β</u> ε <u>ζ</u> д <u>α</u> ра, Та <u>д</u> ει, Ζ <u>β</u> έ <u>ζ</u> д <u>α</u> на, <u>Δ</u> ει <u>α</u> ν, Ρά <u>δ</u> и <u>т</u> са, <u>Δ</u> ά <u>н</u> и <u>т</u> са, Ν <u>έ</u> να <u>д</u> , Σ <u>ά</u> н <u>д</u> ра, <u>Г</u> ό <u>ρ</u> д <u>α</u> на, Σ <u>ά</u> ρε <u>γ</u> ε <u>υ</u> ο, Ζ <u>ό</u> ра <u>ν</u> на, Β <u>ά</u> γ <u>ν</u> ια
Остале фонетске и фонолошке грешке ¹⁶	Ουρο <u>τ</u> с <u>ε</u> β <u>α</u> т <u>с</u> , <u>Ι</u> έ <u>л</u> ена, <u>Г</u> л <u>ε</u> να, <u>Ν</u> т <u>о</u> ύ <u>ρ</u> ο, <u>В</u> ό <u>γ</u> и <u>α</u> ν

Табела 1. Категорије грешака у анализираним саставима

6.2. Анализа упитника

У другом делу истраживања учествовало је 40 студената прве године неохеленских студија. Од њих је тражено да транскрибују одређена лична имена и топониме са српског на модерни грчки језик, на начин за који сматрају да је најтачнији. Други део истраживања је спроведен како би се испитало да ли су примећене грешке заступљене код већег броја студената прве године студија, будући да се нису у свим саставима појављивале речи овог типа.¹⁷ Истраживање је било анонимно и спроведено је у новембру 2019. године, у папирној форми, у облику упитника који је дат студентима на почетку предавања. У табели која следи приказане су опште информације о испитаницима.

¹³ Подвучене су грешке или хиперкорекција у приказаним примерима.

¹⁴ Примећено је коришћење *ω* уместо *ο*, као и *η* уместо *ι*. Грчки еквиваленти ових имена би се писали *Δωροθέα*, *Κατερίνα*, *Θεοδώρα*, итд.

¹⁵ Примећено је коришћење /*ð*/ уместо /*d*/ и /*γ*/ уместо /*g*/, као и писање гемината *ν* /*n*/ и *λ* /*l*/, које је уобичајено у одређеним речима модерног грчког језика.

¹⁶ Примећено је коришћење /*ts*/ уместо /*s*/, које би се у модерни грчки пренело као /*s*/, /*i*/ уместо /*j*/, /*v*/ уместо /*b*/ и /*d*/ уместо /*dz*/ које би се у модерни грчки пренело као /*dz*/.

¹⁷ Одређени број студената је учествовао у оба дела истраживања.

Узраст	Контакт са језиком пре студија
18 – 25% (10 ¹⁸)	да – 20% (8)
19 – 42,5% (17)	
20 – 12,5% (5)	
21 – 5% (2)	
23 – 2,5% (1)	не – 80% (32)
29 – 2,5% (1)	
нису одговорили – 10% (4)	

Табела 2. Учесници у другом делу истраживања

Од испитаника који су навели да су у контакт са модерним грчким језиком по први пут дошли пре почетка студија, њих троје је живело у Грчкој. Троје је факултативно похађало наставу у оквиру средњег образовања, а једна особа је похађала приватне часове језика.

За упитник је одабрано десет личних имена и десет топонима. Неки термини су одабрани на основу примећених грешака у саставима, а други су одабрани због употребе гласова које смо сматрали проблематичним (као што су /d/ и /g/). У табелама које следе приказане су одабране речи и најчешћи начини њиховог транскрибовања. Као први наводимо најисправнији начин транскрипције и број испитаника који га је навео. У овом делу смо се усредредили на писање консонаната, без посебног издвајања хиперкорекције вокала. Нисмо се осврнули ни на граматичке грешке (налик на наставке за женски род), на писање мајускула и на правилно акцентовање.

Лична имена на српском језику	Транскрипција на модерном грчком језику	Број испитаника	Процент
Душица	Ντούσιτσα, Ντούσητσα	6	17,5%
/ð/ уместо /d/	Δούσιτσα / Δουσίτσα/ Δούσιτσα	30	75%
српске графеме и друге грешке	Дουσίτца, Дούцитса	2	5%
друге грешке	Ντούσιτца	1	2,5%
Ђорђе	Τζόρτζε	12	30%

¹⁸ Тачан број студената је наведен у загради.

ΦΟΝΗΤΣΚΕ ΓΡΕШКЕ И ХИПЕРКОРЕКЦИЈА ЛИЧНИХ ИМЕНА И ΤΟΠΟΝΙΜΑ ...

грчко име	Γιώργος	9	22,5%
/γ/ уместо /dz/	<u>Γ</u> ιώργε, Гиоргίε, Γεώργιε, Γεόργε, итд.	7	17,5%
/ð/ уместо /dz/	<u>Δ</u> γιόρδγιε, Δώρδε, Δζόρδζε, Δζορδз, Δγειόρδγιε итд.	10	25%
друге грешке	<u>Γ</u> ώργγος, Γωργγος	2	5%
Драгана	Ντράγκана	4	10%
/γ/ уместо /g/	Ντρά <u>γ</u> ана	5	12,5%
/ð/ уместо /d/	<u>Δ</u> ράγκана, Драγγάνα	4	10%
/ð/ уместо /d/ и /γ/ уместо /g/	<u>Δ</u> ράгана, Дράγανна	24	60%
српске графеме и друге грешке	<u>Д</u> ράγγана, <u>Д</u> ράгана, <u>Δ</u> ράгкана	3	7,5%
Горан	Γκόραν, Γκοράν	11	27,5%
/γ/ уместо /g/	<u>Γ</u> όραν, Гώραн	27	67,5%
грчко име	Γióργος	1	2,5%
γγ уместо γк	<u>Γγ</u> όραν	1	2,5%
Јана	Γiána	12	30%
/i/ уместо /j/	<u>Υ</u> άнна, <u>Ι</u> άνα, <u>Υ</u> άνα итд.	9	22,5%
грчко име	Γiánνα	15	37,5%
грчко име	Ιωάнна	1	2,5%
српске графеме	<u>Ј</u> ána	1	2,5%
друге грешке	<u>Γ</u> ιωάнна, Άнна	3	5%
Предраг	Прέντραγк	4	10%
/ð/ уместо /d/ и /γ/ уместо /g/	Прé <u>δ</u> ρα <u>γ</u>	23	57,5%
/γ/ уместо /g/	Прέντρα <u>γ</u>	1	2,5%
/ð/ уместо /d/	Прé <u>δ</u> ρα <u>γк</u>	6	15%
српске графеме и друге грешке	<u>Р</u> ре <u>δ</u> ра <u>γ</u> , Прé <u>δ</u> ра <u>к</u> , Прентра <u>γк</u> , Прентра <u>γ</u>	6	15%
Александра	Алеξάντρα	7	17,5%
грчко име	Αλεξάνδρα	23	57,5%
кσ уместо ξ	Але <u>к</u> σάндра	9	22,5%
друге грешке	Алеξ <u>άδ</u> ра	1	2,5%
Бојан	Μπόγιαν	21	52,5%
/i/ уместо /j/	Μ <u>π</u> ό <u>ι</u> αν, Μ <u>π</u> οiαν, Μ <u>π</u> ώiαν, Μ <u>π</u> ώ <u>υ</u> αν	12	30%
/v/ уместо /b/	<u>В</u> όγιαν	1	2,5%
/v/ уместо /b/ и /i/	<u>В</u> όiαν, Βόηαν	4	10%

уместо /j/			
српске графеме и друге грешке	Μ <u>π</u> ώγιαν	1	2,5%
друге грешке	Μ <u>π</u> όγαν	1	2,5%
Јелена	Γιέ <u>λ</u> ενα, Γιέ <u>λ</u> ε <u>λ</u> ε <u>ν</u> α, Γιέ <u>λ</u> ε <u>ν</u> α	21	52,5%
/γ/ уместо /j/	Γ <u>έ</u> λ <u>ε</u> να	5	12,5%
/i/ уместо /j/	Ι <u>ε</u> λέ <u>ν</u> η, Ιέ <u>λ</u> ε <u>ν</u> α, Υέ <u>λ</u> ε <u>ν</u> α	4	10%
српске графеме	Г <u>ј</u> е <u>л</u> е <u>н</u> а, <u>Ј</u> е <u>л</u> е <u>н</u> ή, <u>Ј</u> е <u>л</u> é <u>н</u> а	3	7,5%
грчка имена	Ε <u>λ</u> έ <u>ν</u> η, Έ <u>λ</u> ε <u>ν</u> α, Γ <u>ι</u> ω <u>ά</u> ν <u>ν</u> α, Ε <u>λ</u> έ <u>ν</u> ι	7	17,5%
Ксенија	Ξ <u>ε</u> ν <u>ι</u> για, ξ <u>ε</u> ν <u>ι</u> για	8	20%
грчко име	Ξ <u>ε</u> ν <u>ι</u> α, Ξ <u>ε</u> ν <u>ν</u> ια, ξ <u>ε</u> ν <u>ι</u> α	21	52,5%
кs уместо ξ	<u>К</u> с <u>ε</u> ν <u>ι</u> α, Кса <u>ί</u> ν <u>ι</u> α, Кс <u>ε</u> н <u>ι</u> για	9	22,5%
друге грешке	Ξ <u>σ</u> é <u>ν</u> ια, <u>Χ</u> é <u>ν</u> ια	2	5%

Табела 3. Транскрипција личних имена

Топоними на српском језику	Транскрипција на модерном грчком језику	Број испитаника	Процент
Нови Сад	Νό <u>β</u> ι Σαν <u>τ</u>	4	10%
/ð/ уместо /d/	Νό <u>β</u> ι Σα <u>ð</u> , Νό <u>β</u> η Σα <u>ð</u> , Νό <u>β</u> υ Σα <u>ð</u> , Ν <u>ά</u> β <u>η</u> Σα <u>ð</u> ...	18	45%
превођење	Ν <u>έ</u> ο <u>τ</u> ώρα, Ν <u>έ</u> ος <u>τ</u> ώρα, Ν <u>έ</u> ω <u>τ</u> ώρα, Ν <u>έ</u> ο Σα <u>ð</u> , Ν <u>έ</u> α Σα <u>ð</u>	11	27,5%
друге грешке	Νό <u>β</u> ι <u>ç</u> а <u>ð</u>	2	5%
српске графеме и друге грешке	Ν <u>ό</u> β <u>η</u> Σ <u>άν</u> τ, <u>Н</u> é <u>α</u> Са <u>ð</u> , Ν <u>ό</u> β <u>ι</u> Σ <u>άν</u> τ итд.	4	10%
¹⁹	/	1	2,5%
Звездара	Ζ <u>β</u> έ <u>ç</u> ν <u>τ</u> α <u>ρ</u> α	6	15%
/ð/ уместо /d/	Ζ <u>β</u> έ <u>ç</u> δ <u>α</u> ρα, ç <u>β</u> έ <u>ç</u> δ <u>α</u> ρα, Ζ <u>β</u> é <u>ç</u> δ <u>α</u> ρα	28	70%
превођење	Α <u>σ</u> τέ <u>ρ</u> ια, Α <u>σ</u> τε <u>ρ</u> ιά <u>ρ</u> α	3	7,5%
друге грешке	Ζ <u>υ</u> έ <u>ç</u> δ <u>α</u> ρα, <u>ç</u> β <u>ε</u> σ <u>ð</u> ά <u>ρ</u> α	3	7,5%
Обреновац	Ο <u>μ</u> π <u>ρ</u> έ <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> ς	15	37,5%
тs уместо τs	Ο <u>μ</u> π <u>ρ</u> έ <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> ç	8	20%
/dz/ уместо /ts/	Ο <u>μ</u> π <u>ρ</u> έ <u>н</u> ο <u>β</u> а <u>т</u> ç	5	12,5%
/s/ уместо /ts/	Ο <u>μ</u> π <u>ρ</u> έ <u>н</u> ο <u>β</u> а <u>ç</u>	2	5%
/v/ уместо /b/	Ο <u>β</u> р <u>э</u> н <u>о</u> β <u>а</u> τς	2	5%
/z/ уместо /ts/	Ο <u>μ</u> π <u>ρ</u> έ <u>н</u> ο <u>β</u> а <u>ç</u> , Ο <u>μ</u> π <u>ρ</u> έ <u>н</u> ω <u>β</u> а <u>ç</u>	2	5%

¹⁹ Испитаник није навео ниједан одговор.

ΦΟΝΗΤΣΚΕ ΓΡΕШКЕ И ХИПЕРКОРЕКЦИЈА ЛИЧНИХ ИМЕНА И ΤΟΠΟΝΙΜΑ ...

српске графеме	Ο <u>π</u> μπρένοβα <u>τ</u> <u>ζ</u> , Ο <u>β</u> ρένοβα <u>τ</u> <u>ς</u> итд.	5	12,5%
друге грешке	Ομπρένοβα <u>δ</u> <u>ζ</u>	1	2,5%
Дивчибаре	Ντίβτσι <u>μ</u> παρε, Ντύβτσι <u>μ</u> παρε, Ντήβτσι <u>μ</u> παρε	4	10%
/ð/ уместо /d/	<u>Δ</u> ίβτσι <u>μ</u> παρε, Δύβτσι <u>μ</u> παρε итд.	16	40%
/ð/ уместо /d/ и /dz/ уместо /ts/	<u>Δ</u> ηβ <u>τ</u> ζ <u>η</u> μ <u>π</u> άρε, Δίβ <u>τ</u> ζ <u>η</u> μ <u>π</u> αρε итд.	6	15%
/ð/ уместо /d/ и /v/ уместо /b/	<u>Δ</u> ιβ <u>τ</u> σι <u>β</u> άρε, Δειβ <u>τ</u> σι <u>β</u> άρε	3	7,5%
/dz/ уместо /ts/	Ν <u>τ</u> и <u>β</u> τ <u>ζ</u> и <u>μ</u> п <u>ά</u> ρε	2	5%
/ð/ уместо /d/ и /s/ уместо /ts/	<u>Δ</u> ηβ <u>σ</u> и <u>η</u> μ <u>π</u> άρε, Δиβ <u>σ</u> и <u>μ</u> παρε	2	5%
српске графеме и друге грешке	<u>Δ</u> ηβ <u>τ</u> <u>ζ</u> и <u>η</u> μ <u>π</u> αρε, <u>Δ</u> οи <u>τ</u> си <u>β</u> αρε	2	5%
друге грешке	<u>Δ</u> ήβ <u>τ</u> си <u>δ</u> αρε, <u>Δ</u> и <u>ν</u> α <u>δ</u> αρε итд.	5	12,5%
Горњи Милановац			
тс уместо τς	Г <u>к</u> όρ <u>ν</u> и Μί <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>σ</u>	1	2,5%
/γ/ уместо /g/	<u>Γ</u> όρ <u>ν</u> и Μι <u>λ</u> ά <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u>	1	2,5%
/γ/ уместо /g/ и тс уместо τς	<u>Γ</u> όρ <u>ν</u> и Μι <u>λ</u> α <u>ν</u> ό <u>β</u> α <u>τ</u> <u>σ</u> , Γορ <u>ν</u> οί Μι <u>λ</u> ά <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> итд.	8	20%
/γ/ уместо /g/ и /dz/ уместо /ts/	<u>Γ</u> όρ <u>ν</u> и Μι <u>λ</u> ά <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ζ</u> , Γόρ <u>ν</u> η Μή <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u>	3	7,5%
/γ/ уместо /g/, /dz/ уместо /ts/ и удвајање /i/	<u>Γ</u> ώρ <u>ν</u> и <u>η</u> Μη <u>λ</u> ά <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u>	1	2,5%
удвајање /i/ и и тс уместо τς	Г <u>к</u> όρ <u>ν</u> и <u>ι</u> Μή <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>σ</u>	1	2,5%
/γ/ уместо /g/ и /s/ уместо /ts/	<u>Γ</u> όρ <u>ν</u> и Μι <u>λ</u> ά <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>ς</u>	1	2,5%
/γ/ уместо /g/ и удвајање /i/	<u>Γ</u> όρ <u>ν</u> и Μι <u>λ</u> ά <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> , Γόρ <u>ν</u> η Μι <u>λ</u> α <u>ν</u> ό <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> итд.	6	15%
удвајање /i/	Г <u>к</u> όρ <u>ν</u> и <u>ο</u> Μύ <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> , Г <u>к</u> όρ <u>ν</u> и <u>ο</u> Μι <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> итд.	3	7,5%
/γ/ уместо /g/ и српске графеме	<u>Γ</u> όρ <u>ν</u> и Μί <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>ς</u> , <u>Γ</u> ο <u>ν</u> и <u>ε</u> ί Μη <u>λ</u> α <u>ν</u> ό <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u>	2	5%
превођење	Π <u>ά</u> н <u>ο</u> Μί <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> , Π <u>ι</u> ο Π <u>ά</u> н <u>ω</u> Μί <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> , <u>Α</u> н <u>ω</u> Μη <u>λ</u> α <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>ς</u> итд.	7	17,5%
друге грешке	Г <u>к</u> όρ <u>ν</u> и <u>ι</u> Μη <u>λ</u> ά <u>ν</u> ο <u>β</u> α <u>τ</u> <u>σ</u> , Γ <u>к</u> όρ <u>ν</u> η	4	10%

	Μιλλάνωβαζ итд.		
/ /		2	5%
Добротин	Ντόμπροτιν, Ντόμπροτειν итд.	6	15%
/ð/ уместо /d/	Δόμπροτιν, Δόμπροτην итд.	21	52,5%
/ð/ уместо /d/ и /ð/ уместо /b/	Δόδ <u>δ</u> ροτιν, Δόδροτηн итд.	5	12,5%
/ð/ уместо /d/ и /v/ уместо /b/	Δόβ <u>β</u> ροτιн, Δόβροτοιн итд.	4	10%
превођење	Καλοτηн, Καλόζτιν	2	5%
српске графеме и друге грешке	Доβ <u>β</u> ρότοιн	1	2,5%
друге грешке	Διόп <u>р</u> оτηн	1	2,5%
Приштина	Πρίστινα ²⁰ , Прύстиνα, Прήστιηна итд.	34	85%
/ps/ уместо /s/	Пр <u>п</u> штина	1	2,5%
ς уместо σ	Πρι <u>ς</u> τινά	1	2,5%
српске графеме	П <u>р</u> исτίна	1	2,5%
тс уместо ст	П <u>р</u> ит <u>с</u> ίна	1	2,5%
друге грешке	Πρη <u>с</u> т <u>и</u> τίна, Πρί <u>с</u> ι <u>н</u> α	2	5%
Ужице	Ούζιτсе, Ούζηтсе	23	57,5%
/dz/ уместо /ts/	Оу <u>з</u> и <u>ц</u> е	3	7,5%
/ts/ уместо /z/	Оу <u>т</u> и <u>т</u> се	1	2,5%
/dz/ уместо /ts/ и /dz/ уместо /z/	Оу <u>т</u> и <u>ц</u> е	1	2,5%
/s/ уместо /ts/	Оу <u>з</u> и <u>с</u> е	1	2,5%
/dz/ уместо /z/	Оу <u>т</u> и <u>ц</u> и <u>с</u> е	1	2,5%
српске графеме и друге грешке	Υ <u>з</u> и <u>с</u> е, Υ <u>з</u> и <u>ц</u> е, <u>У</u> зи <u>с</u> е, У <u>з</u> и <u>с</u> е	10	25%
Врање	Βράνιe	31	77,5%
/n/ уместо /ɲ/	Βρά <u>н</u> е, Βράнаи	5	12,5%
/j/ уместо /ɲ/	Βρά <u>н</u> и <u>џ</u> е, Βράнџе	2	5%
друге грешке	Βρά <u>н</u> иe, Βρά <u>к</u> нe	2	5%
Аранђеловац	Άραντζελοβαтс	6	15%
тс уместо тс	Άραντζελοβα <u>тс</u>	7	17,5%
/dz/ уместо /ts/	Άραντζελοβα <u>ц</u>	4	10%
/ð/ уместо /dz/	Αρανδ <u>з</u> ελοβα <u>ц</u> , Αρανδιέ <u>л</u> οβα <u>ц</u> , Αρανδέ <u>л</u> οβα <u>ц</u> ...	6	15%

²⁰ На овај начин топоним пише 25 испитаника.

/ð/ уместо /dz/ и τσ уместо τς	Αραν <u>δ</u> ζελοβα <u>τσ</u> , Αραν <u>δ</u> ιέλοβα <u>τσ</u>	4	10%
/j/ уместо /dz/	Αραν <u>γ</u> έλοβα <u>τς</u> , Αραν <u>γ</u> ιέλοβα <u>τς</u> ...	3	7,5%
/j/ уместо /dz/ и τσ уместо τς	Αραν <u>γ</u> ελοβα <u>τσ</u> , Αραν <u>γ</u> ιελόβα <u>τσ</u>	2	5%
/g/ уместо /dz/	Αρα <u>γ</u> γέλοβα <u>τς</u> , Αρα <u>γ</u> γέλοβα <u>τς</u>	2	5%
/d/ уместо /dz/	Αραν <u>τ</u> έλοβα <u>τς</u>	1	2,5%
/ts/ уместо /dz/	Αραν <u>τς</u> έλοβα <u>τς</u>	1	2,5%
српске графеме и друге грешке	Αρα <u>Ν</u> ελοβα <u>σ</u>	1	2,5%
друге грешке	Αραν <u>ζ</u> έλο <u>ν</u> α <u>τς</u> , Αραν <u>γ</u> έλοβα <u>ζ</u> <u>τ</u>	2	5%
/ /	/ /	1	2,5%

Табела 4. Транскрипција топонима

Хиперкорекција је најчешће примећена у случају гласова /d/ и /g/, који су у грчки преношени као /ð/ и /γ/. У табели која следи издвојени су неки од најчешће примећених примера хиперкорекције, у складу са употребљеним гласовима.

Глас	Термин и транскрипција	Број испитаника	Процент испитаника
/d/ → /ð/	Душица – Δου <u>σ</u> ιτσα, Δου <u>σ</u> ίτσα, Δου <u>σ</u> ισα	31 34	77,5% 85%
	Предраг – Π <u>ρ</u> έ <u>δ</u> ρα <u>γ</u>	29	72,5%
	Драгана – Δ <u>ρ</u> ά <u>γ</u> α <u>να</u> , Δ <u>ρ</u> ά <u>γ</u> α <u>να</u> , Δ <u>ρ</u> ά <u>γ</u> κα <u>να</u>	27 31	67,5% 77,5%
	Нови Сад – Ν <u>ό</u> β <u>ι</u> Σα <u>δ</u>	32	80%
	Звездара – Ζ <u>β</u> έ <u>ζ</u> δ <u>α</u> ρα	29	72,5%
	Дивчибаре – Δ <u>ι</u> β <u>τ</u> σι <u>μ</u> πα <u>ρε</u>		
	Добротин – Δ <u>ό</u> μ <u>π</u> ρο <u>τι</u> ν		
	/g/ → /γ/	Предраг – Π <u>ρ</u> έ <u>δ</u> ρα <u>γ</u>	28
Драгана – Δ <u>ρ</u> ά <u>γ</u> α <u>να</u>		30	75%
Горан – Γ <u>ό</u> ρα <u>ν</u>		27	67,5%
Горњи Милановац – Γ <u>ό</u> ρ <u>ν</u> <u>ι</u> Μ <u>ι</u> λ <u>ά</u> νο <u>β</u> α <u>τς</u>		25	62,5%
/dz/ → /γ/		Ђорђе – Γ <u>ι</u> ώ <u>ρ</u> γ <u>ε</u> , Γ <u>ε</u> ώ <u>ρ</u> γ <u>ε</u>	11
	/dz/ → /ð/	Ђорђе – Δ <u>γ</u> ι <u>ώ</u> ρ <u>δ</u> γ <u>ε</u> , Δ <u>ό</u> ρ <u>δ</u> <u>ε</u>	10
Αραν <u>δ</u> ε <u>λ</u> ο <u>β</u> α <u>τς</u>		10	25%

/b/ → /ð/	Обреновац – Ο <u>δ</u> ρένοβατς	3	7,5%
	Добротин – Δό <u>δ</u> ροτιν	5	12,5%
/ts/ → /dz/	Обреновац – Ο <u>μ</u> πρένοβα <u>τς</u>	7	17,5%
	Горњи Милановац – Γόρ <u>ν</u> ι	5	12,5%
	Μιλάνοβα <u>τς</u>	7	17,5%
	Аранђеловац – Αραν <u>τς</u> ελοβα <u>τς</u>	6	15%
	Ужице – Ού <u>ζ</u> ι <u>τς</u> ε		
/z/ → /dz/	Ужице – Ού <u>ζ</u> ι <u>τς</u> ε	2	5%

Табела 5. Хиперкорекција

Осим хиперкорекције, примећено је и коришћење српских графема, као и дословно превођење топонима. Неки од примера приказани су у следећој табели.

Употреба српских графема	Превोђење
Драгана – Δρά <u>γ</u> κανα	Нови Сад – Νέο Τώρα, Νέος τώρα, Νέω τώρα, Νέο Σαδ, Νέα Σαδ
Предраг – Π <u>ρ</u> εντρα <u>γ</u> κ	Звездара – Α <u>σ</u> τέρια, Α <u>σ</u> τεριάρα
Бојан – Μ <u>π</u> ώ <u>γ</u> ιαν	Горњи Милановац – Πάνο Μίλανοβατς, Πιο Πάνω Μίλανοβατς, Άνω Μηλανοβατς
Јелена – Γ <u>ј</u> ε <u>λ</u> ε <u>ν</u> α, <u>Ј</u> ε <u>л</u> ε <u>ν</u> ή, <u>Ј</u> ε <u>л</u> έ <u>ν</u> α	Добротин – Καλοτην, Καλόστιν
Нови Сад – Νό <u>υ</u> η Σάνт, <u>Н</u> έα <u>С</u> α <u>д</u> , Νό <u>υ</u> ι Σάνт	
Обреновац – Ο <u>п</u> μ <u>р</u> ε <u>н</u> ο <u>в</u> α <u>τς</u> , Ο <u>δ</u> ρέ <u>н</u> ο <u>в</u> α <u>τς</u>	
Дивчибаре – <u>Д</u> η <u>β</u> т <u>З</u> ή <u>μ</u> п <u>α</u> ре, <u>Д</u> ο <u>ί</u> υ <u>т</u> σι <u>β</u> α <u>р</u> е	

Табела 6. Употреба српских графема и превођење

Још један од циљева нашег истраживања био је да се испита да ли је до хиперкорекције ређе долазило у случају испитаника који су пре студија дошли у контакт са модерним грчким језиком. У табели која следи приказани су њихови одговори, у складу са врстом контакта са језиком.

	живот у Грчкој	бр.	факултативна настава	бр.	приватни часови	бр.
Употреба српских графема	Νόγη Σαντ	1/3 ²¹	Ύζιτσε	1/3	/	
Хиперкорекција консонаната	Αραντζελοβατζ	1/3	Δούσιτσα,	3/3	Δζόρζε	1/2
	Γιέλεγνα	1/3	Δράγана...	3/3	Γιώργε	1/2
	Γιέλλενα	1/3	Γόραν,	3/3	Πρέδραγκ,	2/2
	Ζβέζδара	2/3	Πρέδραг...	1/3	Ζβέζδара	1/2
	Ντιβτζιμπаре	1/3	Ομπρένοβατз		Δράγана,	2/2
	Γιώργε, Γόραν,	1/3			Δούσιτσα,	1/2
	Ντράγана	1/3			Δόμπροτιν	1/2
	Πρένтраг	2/3			Δίβτσιμπаре	
Остале фонетске и фонолошке грешке	Μήλανοβαζт	1/3			Κσένια	1/2
	Αραγγελοβαζт	1/3				
	Βόιαν	1/3				
	Ντόμροτιν	1/3				
	Ντούσιζа	1/3		/		
	Ομπρένοβαζ	1/3				
	Ούζειζτε	1/3				
	Αρατζέλοβατз	1/3				
	Αραγγέλοβατз					
Αραγγελοβατз						

Табела 7. Одговори испитаника са претходним знањем грчког језика

Последњи циљ нашег истраживања било је утврђивање утицаја положаја одређеног консонанта на тачност његове употребе и евентуалну појаву хиперкорекције. Због тога смо анализирали одговоре испитаника који су се тицали гласова код којих је најчешће примећена хиперкорекција – /d/ и /g/. Показало се да постоји мало већи проценат хиперкорекције наведених гласова у случају када се они налазе у средини речи, у односу на почетак или крај. Ипак, сматрамо да ово одступање није у довољној мери изражено за доношење општијих закључака. Примери су приказани у Табели 8.

²¹ Троје испитаника је живело у Грчкој, троје је похађало факултативну наставу и двоје приватне часове. Први број представља број испитаника који су навели одређени одговор.

Глас	Термин	Број испитаника	Процент испитаника
/d/ → /ð/ на почетку речи	Душица – Δούσιτσα, Δουσίτσα,	31	77,5%
	Δούσιστα	29	72,5%
	Драгана – Δράγана, Δράγγана,	32	80%
	Δράγкана	29	72,5%
	Дивчибаре – Δίβτσιπаре Добротин – Δόμπротин		
/d/ → /ð/ у средини речи	Предраг – Прѣд ^д раγ	34	85%
	Звездара – Ζβέζ ^д ара	31	77,5%
/d/ → /ð/ на крају речи	Нови Сад – Νόβι Са ^д	27	67,5%
/g/ → /γ/ на почетку речи	Горан – Γόραν	27	67,5%
	Горњи Милановац – Γόρνι Μιλάνοβατς	25	62,5%
	Драгана – Δράγана	30	75%
/g/ → /γ/ у средини речи	Предраг – Прѣд ^д раγ	28	70%
/g/ → /γ/ на крају речи			

Табела 8. Положај /d/ и /g/ и хиперкорекција

7. ДИСКУСИЈА И ДИДАКТИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Наше истраживање имало је за циљ да испита и сажето представи фонетске и фонолошке грешке у писаној продукцији србофоних ученика модерног грчког језика, са посебним освртом на феномен хиперкорекције консонаната. Са друге стране, приликом анализе резултата упитника хиперкорекција је примећена у далеко већој мери. Наиме, одређене грешке појавиле су се у чак 80% анализираних упитника. Овај податак нам потврђује заступљеност овог типа хиперкорекције и значај његовог испитивања.

Ранија истраживања у овој области истицала су захтевност усвајања непознатих гласова модерног грчког језика – тако Ревитијаду (2007: 11) наводи да изворни говорници турског језика често наводе /g/ и /d/ уместо /γ/ и /ð/. Сличну претпоставку износе и Ламбропулу и Стојичић (2021: 672), који истичу да би и за србофоне говорнике ово били захтевни гласови. Наше истраживање показало је да се најчешће фонолошке грешке у писаној

продукцији студената прве године неохеленских студија тичу хиперкорекције управо поменутих гласова (/d/ и /g/), док се може приметити и хиперкорекција у случају вокала, као и коришћење графема изворног језика. У складу са тиме, можемо потврдити да су за испитане студенте гласови модерног грчког језика који не постоје у српском језику захтевнији за усвајање од других, чији еквиваленти постоје у српском. Тако потврђујемо тврдњу да хиперкорекција долази као завршни стадијум усвајања гласова, будући да се показало да су их испитаници усвојили, а затим користили дате гласове и тамо где не би требало.

Истичемо, такође, да су испитаници имали потешкоћа и са другим фонетским и фонолошким сегментима. Наиме, одређени студенти су користили графеме или вокалске и консонантске диграме који се не појављују у модерном грчком језику, или се појављују на другачији начин. Тако наводе диграм γγ на почетку речи, диграм τσ на крају речи, консонант ς на почетку речи, диграм κς (који се у модерном грчком језику ретко користи) или пишу диграм ευ погрешним редоследом – υε. Мишљења смо да би се грешке овог типа појављивале у далеко мањој мери на вишим годинама студија. Мора се узети у обзир да су студенти тек почели да пишу на модерном грчком језику у тренутку спровођења истраживања, па је и даље постојала несигурност у вези са правилима, као и недостатак праксе.

Настојећи да примене тек усвојена правила, студенти су се на различите начине сналазили – па су тако удвајали вокал /i/ у покушају да транскрибују српско /r/. Такође, испоставило се да су делимично усвојили правила о коришћењу консонанта /r/, па га користе ради транскрипције српског /r/, чак и у случају када у одређеној речи он нема то акустичко својство. Додатно, одређени испитаници уместо транскрипције бирају да напишу грчка имена која су приближна наведеним српским, или да преведу топониме – показујући на овај начин напредак своје комуникативне компетенције.

Један од циљева нашег истраживања био је да испитамо да ли претходни контакт са модерним грчким језиком позитивно утиче на смањење броја фонетских и фонолошких грешака у писаној продукцији. У истраживању је учествовало осам испитаника који су имали претходни додир са језиком, али не у истој мери и на исти начин. Тако се показало да су се у већини анализираних упитника испитаника који су имали претходно знање модерног грчког језика појавиле сличне грешке, као и код осталих испитаних студената. Сматрамо да се овај сегмент може додатно истражити у неким

будућим студијама, зато што се због малог броја испитаника не могу извести општији закључци.

Последње истраживачко питање тицало се места консонанта и утицаја на исправност његовог коришћења у писаној продукцији. Показало се да је нешто већи проценат хиперкорекције примећен у случају консонаната који се налазе у средини речи. Ипак, ова разлика није била довољна за извођење неког општијег закључка, већ сматрамо да би требало и ово питање додатно истражити у некој будућој студији.

Будући да је наше истраживање испитивало усвајање фонолошких карактеристика код студената прве године неохеленских студија који су по први пут дошли у контакт са модерним грчким језиком сматрамо да у овом, почетном периоду, још увек нису у потпуности модификоване старе и оформљене нове фонетске категорије, што је – како Флеџ (Flege 1995: 242) наводи – кључно приликом усвајања језика. Стога смо имали прилику да испитамо на који начин студенти иницијално перципирају овај језик и који гласови су захтевнији за усвајање приликом почетних фаза учења.

У складу са наведеном литературом, сматрамо да примећена хиперкорекција потиче из перцепције о престижу страног језика, будући да студенти усвајају одређене карактеристичне гласове, који нису присутни у њиховом Ј1 (John, Cardoso 2009: 262). Узевши у обзир да се у ранијим истраживањима (Костић, 2018; Стојичић, 2013; Стојићић, Gogas, 2012) показало да студенти неохеленистике поседују и интринзичку и инструменталну мотивацију, као и да уз грчки језик и Грчку најчешће наводе позитивне одреднице, можемо да претпоставимо да и изговор гласова грчког језика који не постоје у српском сматрају престижним. Акцент на првим часовима језика управо јесте на усвајању нових гласова, па студенти, у покушају да избегну грешке, праве друге, изазване хиперкорекцијом.

Наша анализа усредредила се на одређене сегменте, али сматрамо да би прикупљени материјал могао да буде додатно рашчлањен, уз исцрпнију анализу хиперкорекције вокала, других фонетских и фонолошких грешака, као и акцентовања.

У складу са наведеним резултатима верујемо да би у почетним фазама наставе модерног грчког као страног језика било сврсисходно обратити пажњу на представљене сегменте, уз посебан фокус на спорне консонанте. Ово би се могло учинити детаљнијом анализом гласова модерног грчког језика, уз компарацију са српским фонолошким системом. Осим примера који се појављују у приручницима, у настави би се, такође, могли користити и

аутентични материјали у којима се на овом, почетном стадијуму, наводе и српска лична имена и топоними, како би студенти имали јаснију идеју о могућој транскрипцији. Додатно, посебна пажња може да се усмери на фонолошке парове, као и на преношење гласова из усмене у писану продукцију.

8. ЗАКЉУЧНА ЗАПАЖАЊА

Резултати нашег истраживања показали су да се у саставима студената прве године неохеленских студија у почетним фазама усвајања језика појављују одређене фонолошке и фонетске грешке, док се посебно истиче појава хиперкорекције консонаната. У складу са тиме, може се закључити да су сегменти новог језика, који не постоје у изворном, изузетно захтевни за усвајање и да у процесу реорганизације фонетских категорија често долази до погрешне перцепције и продукције.

Ипак, сматрамо да би, након веће изложености језику у току студија, многе од ових грешака ишчезле. Мишљења смо да би у неким будућим студијама било корисно испитати које грешке овог типа се појављују у продукцији студената на вишим годинама студија, па упоредити добијене резултате са резултатима овог истраживања. Сматрамо да је важно да предавачи стекну увид у посебно захтевне фонетске и фонолошке категорије и развију стратегију у отклањању грешака у раним фазама усвајања језика, како не би дошло до њихове фосилизације.

ЛИТЕРАТУРА

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μητσιάκη, Μ., Βλέτση, Ε. (2008). Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο *Οδηγός επιμόρφωσης 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)'* (Θεσσαλονίκη): 159–176. [Anastasiádē-Sumeōnídē, Α., Mētsiákē, Μ., Vlētēs, Ε. (2008). Fōnētiká, fōnologiká kai morfologiká thémata gia tē didaskalia tēs ellēnikēs ōs deúterēs glōssas, sto *Odēgós epimórfōsēs 'Diapolitismikē ekpaideusē kai agōgē. Ēntaxē paidiōn palinnostoudoúdon kai allodapōn sto skholeío (Gumnásio)'* (Thessaloníkē): 159–176].
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target

- language usage. *International Education Journal* 1 (1): 22–31. Приступљено 15. 11. 2021. URL <<https://bit.ly/36DTx5L>>.
- Campbell, L. (1998). *Historical linguistics: An introduction*. Cambridge: The MIT Press.
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (1–4):161–170.
- Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.
- Durgunoğlu, A., Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy development: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading* 6: 245–266.
- Eckman, F., Iverson, G., Song, J. (2013). The role of hypercorrection in the acquisition of L2 phonemic contrasts. *Second language research* 29 (3): 257–283. Приступљено 8. 1. 2022. URL <<https://doi.org/10.1177/0267658312467029>>.
- Edwards, J., Zampini, M. (Eds.). (2008). *Phonology and second language acquisition* (Vol. 36). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. (1981). The phonological basis of foreign accent: A hypothesis. *Tesol Quarterly* 15 (4): 443–455. Приступљено 12. 11. 2021. URL <<https://bit.ly/3uiB4cT>>.
- Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages?. *Applied linguistics* 8 (2): 162–177. Приступљено 12. 11. 2021. URL <<https://bit.ly/34nytnr>>.
- Flege, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems, in *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* 92, ed. W. Strange (Timonium, MD: York Press): 233–277. Приступљено 15. 11. 2021. URL <<https://bit.ly/3J0yoVz>>.
- Huang, C., Lin, C., Su, B. (2004). The effects of phonological awareness training on technological university students' phonics and vocabulary knowledge. *Journal of National Taipei Teachers College* 17: 59–90. Приступљено 10. 11. 2021. URL <<https://bit.ly/3Gkd5MA>>.
- Janda, R., Auger, J. (1992). Quantitative evidence, qualitative hypercorrection, sociolinguistic variables – and French speakers' 'eadhaches with English h/Ø. *Language and Communication* 12: 195–236. Приступљено 21. 1. 2022. URL <<https://bit.ly/3Hmqfdk>>.
- John, P., Cardoso, W. (2009). Francophone ESL learners' difficulties with English/h, in *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (Florianópolis:

- Federal University of Santa Catarina): 259–273. Приступљено 20. 1. 2022. URL <<https://bit.ly/3gcUDv5>>.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. G.B.: Longman.
- Knowles, G. (1978). The nature of phonological variables, in *Sociolinguistic patterns in British English*, ed. P. Trudgill (London: Edward Arnold): 80–90.
- Костић, А. (2018). „Буни се као Грк у апсу” – студија о мотивацији, стереотипима и предрасудама при учењу модерног грчког језика. *Примењена лингвистика* 19: 29–140. Приступљено 21. 1. 2022. URL: <<https://bit.ly/3KsC83C>>. [Kostić, A. (2018). „Buni se kao Grk u apsu” – studija o motivaciji, stereotipima i predrasudama pri učenju modernog grčkog jezika. *Primenjena lingvistika* 19: 29–140. Приступљено 21. 1. 2022. URL: <<https://bit.ly/3KsC83C>>].
- Labov, W. (1963) The social motivation of a sound change. *Word* 19: 273–309.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: The Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: The University of Pennsylvania Press.
- Λαμπροπούλου, Μ., Στόιτσιτς, Β. (2021). <δ> ή <ντ>; <θ> ή <τ>; <γ> ή <γκ>; Συστηματικά λάθη κατά την εκμάθηση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας από σερβόφωνους φοιτητές, in *Proceedings of the ICGL14* (Patras: University of Patras): 671–683. [Lampropoulou, M., Stojčić, V. (2021). <d> é <nt>; <th> é <t>; <g> é <gk>? Sustēmatiká láthē katá tēn ekmáthēsē tou orthografikou systēmatos tēs ellēnikēs glóssas apó servóphōnous phoitētēs, in *Proceedings of the ICGL14* (Patras: University of Patras): 671–683].
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- Lindblom, B. (1990). Explaining phonetic variation: A sketch of the H&H theory, in *Speech production and speech modelling* (Dordrecht: Springer): 403–439.
- Major, R. (2001). *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. London: Routledge.
- Marković, M. (2007). *Kontrastivna analiza akustičkih i artikulacionih karakteristika vokalskih sistema engleskog i srpskog jezika*. Neobjavljena doktorska disertacija: Novi Sad, Filozofski fakultet.

- Милетић, Б. (1960). *Основи фонетике српског језика*. Београд: Научна књига. [Miletić, B. (1960). *Osnovi fonetike srpskog jezika*. Beograd: Naučna knjiga].
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paunović, T. (2002). *Fonetsko-fonološka interferencija srpskog jezika u percepciji i produkciji engleskih vokala*. Neobjavljena doktorska disertacija: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Peng, S. (1993). Cross-language influence on the production of Mandarin /f/ and /x/ and Taiwanese /h/ by native speakers of Taiwanese Amoy. *Phonetica*, 50 (4): 245–260.
- Ρεβυθιάδου, Α., Τζακόστα, Μ. (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκης. [Revuthiádou, A. Tzakósta, M. (2007). *Ē fōnología stē didaskalía tēs ellēnikēs ōs xēnēs glōssas*. Ekdóseis Patákēs].
- Siegel, J. (2003). Social context, in *The handbook of second language acquisition*, ed. C. Doughty and M. Long (Malden, MA: Blackwell): 178–223. Приступљено 12. 1. 2022. URL <<https://bit.ly/3s6VZNo>>.
- Stefanović, S. (2010). Some sources and types of common errors in serbian learner's oral presentations in English. *Nasleđe* 15(2): 115–122.
- Stojičić, V., Gogas, Th. (2012). From 'public sphere' to the 'Crowd symbols'. How Serbian students of Greek Language perceive Greek culture, in: *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching* (Sarajevo: IBU Publications): 545–552.
- Стојичић, В. (2013). Грчка (ни)је само сунце и море, у: *Језици и културе у времену и простору*, II/1, ур. С. Гудурић, М. Стефановић (Нови Сад: Филозофски факултет): 453–460. Приступљено 5. 2. 2022. URL <<https://bit.ly/3GEHUMi>>. [Stojičić, V. (2013). Grčka (ni)je samo sunce i more, u: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, II/1, ur. S. Gudurić, M. Stefanović (Novi Sad: Filozofski fakultet): 453–460. Pristupljeno: 5. 2. 2022. URL: <https://bit.ly/3GEHUMi>]
- Стојичић, В., Костић, А. (2021). Улога приручника у развијању фонолошке компетенције код србофоних говорника модерног грчког као страног језика. *Књижевност и језик* 68 (2): 331–342. Приступљено 5. 2. 2022. URL <<https://bit.ly/3uzTgyD>>. [Stojičić, V., Kostić, A. (2021). Uloga priručnika u razvijanju fonološke kompetencije kod srbofonih govornika

- modernog grčkog kao stranog jezika. *Književnost i jezik* 68 (2): 331–342. Pristupljeno 5. 2. 2022. URL: <<https://bit.ly/3uzTgyD>>].
- Subotić, Lj., Sredojević, D., Bjelaković, I. (2012). *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Šestić, L. (1981). *Engleski glasovi [p, t, k] u poređenju s odgovarajućim srpskohrvatskim glasovima*. Sarajevo: OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wolfram, W. (1991). *Dialects and American English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Antonina Kostić
 University of Belgrade
 Faculty of Philology
 Department of Modern Greek Studies

PHONETIC ERRORS AND HYPERCORRECTION OF PERSONAL NAMES AND
 TOPONYMS IN MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper investigates common phonetic and phonological errors in written production made by first-year students of Modern Greek studies at the Faculty of Philology, University of Belgrade. These students come into contact with the Modern Greek language for the first time and tend to reach the A1 level (CEFR) during the first semester of undergraduate studies. More specifically, errors noticed in writing personal names and toponyms, transferred from Serbian to the Modern Greek language are examined. The paper contains empirical research, after which phonetic and phonological errors in writing are presented and analyzed. The results of the research have shown that the most common errors were the hypercorrection of /d/ and /g/ and the hypercorrection of certain vowels. Accordingly, it can be concluded that segments of the new language, which do not exist in the native one, are extremely demanding to adopt and that in the process of the reorganization of phonetic categories there can be mistakes in both perception and production. Furthermore, the former contact with the language, before the beginning of undergraduate studies, has not shown a significant correlation with the reduction of errors, having in mind that almost all participants have shown a similar level of phonological competence. Additionally, no significant correlation was found between the position of a consonant in a word and the frequency of its hypercorrection. According to former studies, we can hypothesize that the high percentage of the noticed hypercorrection stems from a perception of the prestige of a foreign language, while also being influenced by linguistic insecurity and the attempt to avoid mistakes made earlier. The results of this study give an opportunity to the foreign language teacher to understand the ways in which students perceive and produce certain phonological segments, giving them the possibility to create strategies for their reduction.

Key words: phonology, phonetics, hypercorrection, Modern Greek as foreign language, native speakers of the Serbian language.

Примљено: 12. 2. 2022.
Прихваћено: 20. 4. 2022.

Маја Г. Бајић Тосић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет, Катедра за
неохеленске студије
maja.bacic@fil.bg.ac.rs

Оригинални научни рад
УДК: 371.3::811.14'06'367]'243
DOI: 10.19090/MV.2022.13.233-250

ГЕНИТИВ У НАСТАВИ САВРЕМЕНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ¹

АПСТРАКТ: Циљ овог рада је анализа падежног система савременог грчког језика, а конкретније генитива, падежа чију употребу изворни говорници овог језика неретко избегавају у свакодневном неформалном дискурсу, бирајући уместо њега акузатив с предлогом. За потребе израде овог рада спроведено је неекспериментално квантитативно истраживање које је за циљ имало да испита у којој мери студенти ОАС савременог грчког као страног на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду користе овај падеж. Добијени резултати су показали да испитаници генитив користе за исказивање припадности, времена, локације и одређених карактеристика, док приликом исказивања индиректног објекта предност дају употреби акузатива с предлогом.

Кључне речи: падежи, генитив, савремени грчки језик као Ј2.

GENITIVE CASE IN TEACHING MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: This paper aims to analyze the cases of the Modern Greek language, more specifically genitive, the case whose use native speakers of this language often avoid in everyday informal discourse, choosing instead the accusative with a preposition. For this paper, non-experimental quantitative research was conducted, whose aim was to examine to which extent undergraduate students of Modern Greek language as L2 at the Department of Modern Greek Studies at the Faculty of Philology use the genitive case. The obtained results show that the respondents use the genitive to express possession, time, location, and certain characteristics. When expressing an indirect object, they use the accusative with a preposition to a greater extent.

Key words: cases, genitive case, Modern Greek as L2.

¹ Рад је изложен на међународној онлајн конференцији *41st Ετήσια Συνάντηση Τομέα Γλωσσολογίας / 41st Annual Meeting Department of Linguistics (AMGL41)* (13–17. април 2021) под насловом *Η γενική στην εκμάθηση της Σύγχρονης ελληνικής γλώσσας ως ξένης από серβόφωνους.*

1. УВОД

Употребом граматичке категорије падежа, која се репрезентује променом наставака додатих на граматичку основу именских речи, исказују се различити односи у које они ступају у реченици (Станојчић & Поповић 2011: 80; Blake 2001: 1), што код флективних језика представља један од предуслова за успешно одвијање комуникације. Падежи се могу дефинисати као инваријантне језичке категорије које заокружују своје значење у конкретним синтаксичким конструкцијама, сходно ставовима Јакобсона (Jakobson 1932; у Ivić 1983: 198; Blake 2001: 39), док према Белићу (1998: 148) представљају само облик самосталне речи. Исти аутор додаје да су, притом, наставци несамосталних речи за суштину дефлекције ирелевантни док наглашавају „значења односа међу самосталним предметом и другим појмовима у реченици која у падежној синтагми добијају своју реализацију” (Белић 1998: 148).

Падежни систем савременог грчког језика, у односу на српски, разликује четири падежа – номинатив, генитив, вокатив и акузатив. Сваки од њих служи за исказивање различитих односа, те је њихова улога у преношењу и разумевању поруке од изузетног значаја. Међутим, од свих наведених падежа, извесно је да је управо генитив падеж који се најмање употребљава у неформалном дискурсу и свакодневном говору, иако има широку употребу, те се користи како би се означили власништво, објекат, место, време, мера, циљ и узрок. Са друге стране, у академском дискурсу, употреба генитива је веома распрострањена (Χατζησαβας 1992; Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003: 29).

Будући да овај падеж одликују бројне карактеристике, попут губљења у потпуности у појединим дијалектима савременог грчког језика, затим синкретизма² с акузативом, али и чињенице да одређене именице не формирају генитив једине и/или множине, треба имати у виду да формирање овог падежа, али и његова употреба, неретко, могу условити појаву несигурности код неизворних говорника овог језика. Стога, питање

² Синкретизам се, према Јакобсону (Jakobson, 1984: 59) дефинише као „неутрализација падежа”, док Ваерман (Ваerman 2005; у Имами Маља 2018: 534) ову појаву посматра као комбиновање више различитих функција у један облик. Хрватски лингвиста Шрепел (Šrepeš 1890: 3; у Имами Маља 2018: 534), анализирајући синкретизам, примећује да је и грчки генитив синкретистичан, попут генитива у словенским језицима.

формирања именских речи у генитиву, али и опште употребе овог падежа, не само да представља потешкоћу са којом се сусрећу студенти савременог грчког језика, већ је и предмет интересовања бројних лингвиста.

2. УКРАТКО О РАЗВОЈУ ГЕНИТИВА У ГРЧКОМ ЈЕЗИКУ

Историја грчког језика почиње пре отприлике 4.000 година, те је због њеног толико дугог континуитета могуће говорити о бројним променама на свим нивоима лингвистичке анализе, укључујући и морфологију. Конкретније, са дијахронијске тачке гледишта, савремени грчки језик је у највећој мери формирала управо прелазна фаза између античког и савременог периода, током које су се измене и одвијале. Када се говори о наведеним променама, првенствено се мисли на губљење датива, али и измене у употреби других падежа, а конкретније генитива, који тада постаје маркирани падеж будући да номинатив и акузатив преузимају улогу у означавању агенса и пацијенса (Mertyris 2014: 45).

Како се у литератури наводи (Mertyris 2015: 159–160; Anagnostopoulou & Sevdali 2020: 992; Horrocks 2010; Luraghi 2003), губитак датива, али и полисемије косих падежа (акузатива и генитива) довели су до реструктурирања падежног система³ грчког језика, те, најзад, и до крајње, данашње форме коју је задобио. С тим у вези, како би се стекао бољи увид у значај и начин употребе овог падежа, али и разлоге због којих је он у односу на остале падеже у најмањој употреби у савременом грчком језику, неопходно је имати увид и у околности које су постепено до тога довеле.

Потребно је споменути да је у класичном грчком језику⁴, који није поседовао аблатив, генитив служио за означавање порекла (Blake 2001: 48). Временом, у дијалектима северне Грчке и Мале Азије, генитив бива ограничен на обележавање посесивних функција, док се у дијалектима који су се говорили на тлу јужног дела Грчке, почео користити и за обележавање индиректног објекта. Тако је реструктурирање падежног система грчког језика условило и мењање особености генитива. Њега данас одликују следеће карактеристике:

³ Реч је о периоду 11–15. век н. е., док је до губљења датива дошло у периоду 6–8. века н. е. (Mertyris 2015: 160).

⁴ Под класичним грчким језиком подразумевамо атички дијалекат који се говорио у Атини у 5. и 4. веку п. н. е. и који је разликовао пет падежа: номинатив, генитив, датив, акузатив и генитив (Anagnostopoulou & Sevdali 2020: 889).

1. Ποјαβα синκρετισμα с акузативом: облици генитива множине личних заменица замењене су акузативом у скоро свим дијалектима:

τὰ παῖδια ἡμῶν [gen] → τα παῖδιά μας [acc] „наша деца”⁵

Такође, у појединим дијалектима, као што је кипарски, акузатив мења генитив и у номиналној флексији:

τα σπίτια τῶν ἀνθρώπων [gen] → τα σπίτια τοὺς ἀνθρώπους [acc] „куће људи”;

2. Потпуни губитак генитива у већини дијалеката савременог грчког језика⁶ због фреквентније употребе акузатива с предлогом *ἀπό* (*од*) као маркера посесивности:

[gen] τα σπίτια τῶν ἀνθρώπων → τα σπίτια ἀπ’ [од] τ’ς ἀνθρώπ’ς [acc] „куће људи”;

3. Немогућност формирања генитива једине и/или множине код хипокористика и појединих именица женског рода:

παιδάκι „детенце” → gen. sg. *παιδακίου/ gen. pl. *παιδακίων⁷
ζάχαρη „шећер” → gen. pl. *ζαχαρών.

4. Комплексност на фонолошком нивоу, тј. питање акцентуације именица сва три рода у генитиву једине и/или множине. Како савремени грчки језик одликује монотонски систем акцентуације,

⁵ Када је реч о присвојним заменицама, облик акузатива преузели су прво и друго лице множине *μας*/наш и *σας*/ваш, замењујући, притом, класичне облике *ἡμῶν* и *ὕμῶν*, што одражава промене које су наступиле након губитка датива. Тада се генитив повукао на најнижи положај хијерархије падежа, будући да је употреба облика *μας*/*σας* проширена за све косе функције падежа, без развијања посебних генитивних облика (в. Mertyris 2009).

⁶ Како запажа Мертiris (Mertyris 2014: 1101–1102), бавећи се опсежним истраживањима у вези са употребом генитива у северним грчким дијалектима (Тесалији, Македонији и Тракији), генитив једине у највећем броју случајева остаје одржан, док задржавање или губитак генитива множине у великој мери осликава разлике које постоје између дијалеката. Наиме, у наведеним областима употреба генитива множине сматра се застарелом, како потврђују и поједине граматике, истиче аутор, и додаје да губљење генитива превазилази границе северне Грчке, па се идентификује и у централном и у западном делу земље (на Егеју и у Епиру).

⁷ Међутим, треба имати у виду да, у зависности од дијалекта, наведени облици могу бити у потпуности прихваћени и у општој употреби. Тако се наведени облик *τῶν παιδακίου* у великој мери користи на Криту и на Киладама (Mertyris 2014: 100).

велики број именица у овом падежу помера акценат на лигусу (последњи слог) или паралигусу (претпоследњи слог)⁸:

ταμίας „благајник” → gen. pl. ταμιών

θάλασσα „море” → gen. pl. θαλασσών

θέατρο „позориште” → gen. pl. θεάτρων;

(Τριανταφυλλίδης 1995: 22; Melissaropoulou & Ralli 2008: 12; Sitaridou & Terkourafi 2007: 163; Μητσιάκη & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2019: 652; Mertyris 2015: 162–167).

Када је реч о именицама које не карактерише употреба генитива множине у савременом грчком језику, треба истаћи да је то један од феномена који и данас изазива интересовање лингвиста који имају опречна мишљења о његовим узроцима. Тако, Мертирис (Mertyris 2014: 1101) ову појаву повезује са индиректним објектом и примећује да је она израженија у оним деловима Грчке (попут регије Епир) где примат у изражавању индиректног објекта има акузатив с предлогом, а не генитив. Са друге стране, Сетатос (Σετᾶτος 2010: 550–555) тврди да тзв. „учене именице” (грч. λόγια ουσιαστικά) не поседују облике генитива множине (*ζαχαρών), док новије (тј. оне које не воде порекло из класичног грчког) могу формирати облике генитива (των λεβέντηδων).

Ипак, потребно је нагласити да се генитив као граматичка категорија, упркос чињеници да се његова употреба неретко избегава, никада није потпуно изгубио, па тако данас овај падеж има бројне функције и незанемарљив значај. Користи се првенствено за означавање посесивности (το σπίτι της μαμάς μου/кућа моје маме), али и индиректног објекта (Πες μου!/Реци ми!), док се неретко запажа и квалификативна употреба генитива, односно користи се за обележававање одређених особености (παιδί δύο χρονών/дете старо две године) (Kisilies & Μερτύρης 2018: 221; Кортјевскаја-Tamm 2004; Κάνδρος et al. 1996: 38–39).

Поред наведеног, генитив неретко означава и узрок (1), циљ (2), одвајање (3), порекло (4), место (5), време (6) и количину (7) (Κάνδρος et al. 1996: 38–39)⁹:

⁸ Више о томе в. Μητσιάκη & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2019; Mertyris 2014.

⁹ У српском језику генитив може бити аблативни, (Боји се мрака), док неретко означава и припадност (Узео је свеску њеног брата) (Станојчић & Поповић 2011: 78), али и време (Долази следеће недеље), својства (То је девојка дуге косе), циљ

- (1) Τον τσάκισε η πίκρα του χωρισμού. / Ποгодила га је горчина растанка.
- (2) Πρέπει να παραγγείλει τα ρούχα του γάμου. / Треба да поручи одећу за свадбу.
- (3) Διάβασα πέντε σελίδες του βιβλίου. / Прочитао сам пет страница књиге.
- (4) Εδώ είναι ο γιος της Άννας. / Овде је Анин син.
- (5) Πότε έγινε η μάχη του Μαραθώνα; / Када се догодила Μαρατονска битка?
- (6) Ζωγράφισε τον πίνακα με την τεχνοτροπία της Αναγέννησης. / Насликао је слику ренесансним стилом.
- (7) Αγόρασε μια γαλοπούλα έξι κιλών. / Купио је ћурку од шест килограма.

Још једна важна особина грчког генитива односи се на употребу облика генитива личних заменица у служби присвојних заменица у једнини (η μητέρα μου/*моја* мајка, ο πατέρας σου/*твој* отац, ο αδερφός του/*његов* брат, η γάτα της/*њена* мачка, итд.) (Асенова 2002: 84), док се могу уочити и одређени глаголи који захтевају допуну у генитиву, попут глагола с префиксом *υτερ-* (8), али и глагола *έπομαι/следити* (9), *στερούμαι/бити* ускраћено, *недостајати* (10) (Αναγνωστοπούλου & Sevdali 2020: 995; Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας 2018: 43).

- (8) Ο Γεωργίου *υπεραμύνθηκε* της πολιτικής του. / Георгију је заштитио своју политику.
- (9) Η μία κατηγορία *έπεται* της άλλης. / Једна категорија *следи* након друге.
- (10) Στερείται χρημάτων. / Недостаје му новца.

2.1. Генитив и индиректни објекат

Објекат се према Белићу (1998: 145) назива делом допунских синтаγμα, који је „скривен у самом значењу глагола”, док се индиректним, односно неправим објектом, називају именичке јединице којима се допуњују непрелазни рекцијски глаголи. У српском језику као рекцијски облик може се јавити сваки зависни падеж. У класичном грчком језику ову функцију имао је датив, а у савременом грчком генитив, који је преузео неке његове функције (Станојчић & Поповић 2011: 247; Vanfi 1985: 52)¹⁰. Но, потребно је истаћи да

(Пије витамине ради *здравља*), узрок (Није дошао због *болести*), место (Јуче су скренули с *пута*) и начин (Викао је из *свег гласа*).

¹⁰ Према Сандфелду (Sandfeld 1930: 186), синкретизам генитива и датива, као средство за поједностављење система флексијских облика, односно изједначавање

генитив, ипак, не може бити идентичан дативу у класичном грчком, иако је преузео његове поједине одлике.

У савременом грчком језику, дакле, индиректни објекат исказује се именском речју у генитиву и углавном стоји уз глаголе који означавају изражавање (μιλῶ/говорити), затим осећања (αρέσω/допадати се), поседовање (ανήκω/припадати) и везу (μοιάζω/личити), наглашава Сарафиду (Σαραφίδου, 2003: 39). Занимљиво је приметити да ова ауторка не истиче другу варијанту исказивања индиректног објекта, односно конструкцију акузатив с предлогом σε/у, коју пак наводе Мертирис (Mertyris 2014: 1101) и Анагностопулу и Севдали (Anagnostopoulou & Sevdali 2020: 992–993). Тако – према њиховим тврдњама – изражавање индиректног објекта генитивом или акузативом с предлогом σε зависиће првенствено од синтаксичких услова у реченици, али и дијалекта. Другим речима, запажа се да у централном и јужном делу Грчке, тј. у дијалектима који се говоре на Пелопонезу и Атини, носилац индиректног јесте генитив, а директног акузатив (нпр. Έδωσα του Πέτρου ένα παγωτό/Дао сам Петросу један сладолед).

У оквиру опсежне студије коју су изнеле Анагностопулу и Севдали (Anagnostopoulou & Sevdali 2020), а која је базирана на утврђивању сличности и разлика између индиректног објекта у савременом и класичном грчком језику, ауторке примећују његове две основне карактеристике у случају када се он изражава генитивом. Пре свега, ауторке заступају став да у савременом грчком генитив постаје главни носилац индиректног објекта уз дитранзитивне глаголе, те да веома ретко стоји уз монотранзитивне глаголе, док су као изузетак истакнути глаголи *τηλεφωνώ/телефонирати* и *μιλάω/говорити*, чија је употреба фреквентна у свакодневном говору¹¹. Други битан аспект тиче се измене у значењу генитива, који сада исказује и циљ (што је раније била улога датива). Управо, дакле, приликом исказивања циља или порекла, уместо генитива, изворни говорници савременог грчког језика прибегавају употреби предлога από/од, σε/у или για/за с акузативом, као што је приказано у примерима који следе (11, 12 и 13).

- (11) Έκλεψα του Πάνου το βιβλίο. / Украо сам књигу Паносу.
 Έκλεψα από τον Πάνο το βιβλίο. / Украо сам књигу од Паноса.
- (12) Έδωσα το γλυκό του παιδιού. / Дао сам слаткиш детету.

функције изражавања индиректног објекта, у грчком језику запажа се први пут још у 1. веку н. е.

¹⁰ Нпр. Τηλεφώνησα/Μίλησα του Πέτρου / Телефонирао сам / Говорио сам Петросу.

- Ἐδωσα το γλυκό στο παιδί.
(13) Ἐφτιαξα της Μαρίας το παγωτό. / Направио сам сладолед Μαριји.
Ἐφτιαξα για την Μαρία το παγωτό. / Направио сам сладолед за Μαριју.

Интересантно је, међутим, запазити да у говору Солуњана и генерално становника северног дела Грчке, акузатив без предлога представља носиоца како директног тако и индиректног објекта (14 и 15) (Anagnostopoulou & Sevdali 2020: 993).

- (14) Ἐδωσα τον Μάρκο ένα βιβλίο. / Дао сам *Μαρκο једну књигу.
(15) Θα σε φτιάξω έναν καφέ. / Направићу *те једну кафу.

У овом случају – може се закључити – не само да се избегава употреба генитива ради исказивања неправог објекта, већ говорници овог подручја занемарују и употребу предлога уз акузатив, изједначавајући, притом, на морфолошком нивоу ове две функције у реченици.

3. ΜΕΤΟΔΟΛΟΓΙЈΑ ΙΣΤΡΑЖΙΒΑΝΑ Ι ΔΟΒΙЈΕΝΙ ΡΕΖΥΛΤΑΤΙ

За потребе овог рада спровели смо истраживање које је за циљ имало да испита у којој мери студенти савременог грчког језика као страног употребљавају генитив, односно да ли радије прибегавају употреби акузатива с предлогом у ситуацијама када је могуће употребити оба наведена падежа. Почетне хипотезе биле су следеће – када је реч о исказивању припадности, једног од основних значења генитива, испитаници ће бирати тај падеж, док ће се у осталим ситуацијама, а првенствено приликом изражавања индиректног објекта, одлучити за употребу предлошко-падежне конструкције *αλό/σε/για* с акузативом.

У истраживању које је спроведено у марту 2021. године учествовало је двадесет седам студената савременог грчког језика прве године основних академских студија, који су одслушали курс Савремени грчки језик Γ-1, као и курс Савремени грчки језик Π-3¹², те стекли језичку комуникативну компетенцију на Α1 нивоу у складу са ЗΕΟЈ-ем. При испитивању ставова

¹² Скраћеница Γ означава главни језик, а Π помоћни, односно изборни, који могу слушати студенти других студијских група, док бројеви означавају број семестра у којем се одвија настава.

анкетираних коришћен је анонимни упитник¹³ сачињен од двадесет питања затвореног типа са вишеструким избором одговора. Упитник је креиран путем Гугл формс (*Google forms*) странице¹⁴, док је студентима дат приступ путем Мудл (*Moodle*) платформе¹⁵ која се користи у настави на Катедри за неохеленске студије. Конкретније, од анкетираних студената тражено је да допуне празнине у реченицама, бирајући један од три понуђена одговора: именицу у акузативу с предлогом, именицу у генитиву, док је трећи понуђени одговор, именица у акузативу без предлога, представљао дистрактор.

Када је реч о класификацији исказа у оквиру упитника, прва група односила се на изражавање индиректног објекта¹⁶. Анализирајући одговоре испитаника, запажамо да у већини случајева, испитаници од три понуђена одговора бирају именицу у акузативу с предлогом, док у веома мањој мери одлучују да индиректни објекат исказу генитивом (Табела бр. 1).

Искази	Акузатив с предлогом	Генитив	Акузатив без предлога
1. Κάθε πρωί, ο μπαμπάς λέει _____ τι πρέπει να κάνει και τι ώρα πρέπει να γυρίσει σπίτι από το σχολείο. Сваког јутра, отац говори _____ (Ана) шта треба да уради и у колико сати да се врати из школе.	στην Άννα	της Άννας	την Άννα
	48%	15%	37%
2. Θα τηλεφωνήσω _____ μου που έχει ένα μαγαζί στην Πλάκα. Телефонираћу _____ (пријатељица) која има радњу у Плаки.	στην φίλη	της φίλης	την φίλη
	55,6%	11%	33,4%

¹³ Истичемо да упитник није стандардизован те да самим тим добијени резултати не могу бити генерализовани.

¹⁴ https://docs.google.com/forms/d/1hxgIPU7jDgJLAoGFj_rdbQgLBtDqKkSLrf28N3gH4fw/closedform

¹⁵ <https://moodle.fil.bg.ac.rs>

¹⁶ Највећи број исказа у упитнику припада овој категорији, будући да, ослањајући се на искуство у настави, примећујемо да највећи број студената прве године ОАС избегава да користи генитив с овим циљем. Управо из тог разлога било је потребно испитати да ли до тога долази и у ситуацијама ван формалне наставе.

3.	Η πωλήτρια απάντησε _____ του ότι σήμερα δεν έχει μπανάνες στο μαγαζί. Продавачица је одговорила његовој _____ (мајка) да данас нема банана у продавници.	στην μητέρα	της μητέρας	την μητέρα ¹⁷
4.	Τι θα πάρουμε _____ ; Шта ћемо узети _____ (Никос)?	στον Νίκο	του Νίκου	τον Νίκο
5.	Πρέπει να μιλήσεις _____ σου γι' αυτό το πρόβλημα. Треба да разговараш са својом _____ (ћерка) о том проблему.	στην κόρη	της κόρης	την κόρη
6.	Όταν φτάσουμε στο θέατρο πρέπει να κρατήσουμε τη θέση _____ . Када стигнемо у позориште треба да сачувамо место _____ (Καταρίνα).	για την Καταρίνα	της Καταρίνας	την Καταρίνα
7.	Η Σοφία άφησε ένα σημείωμα _____ της και βγήκε. Софија је оставила поруку _____ (брат) и изашла.	στον αδερφό	του αδερφού	τον αδερφό

Табела бр. 1. Изражавање индиректног објекта¹⁸

Додатно, можемо приметити да уз монотранзитивне глаголе *τηλεφωνώ* (2) и *μιλάω* (5) највећи проценат испитаника не користи генитив, будући да – претпостављамо – нису имали прилику да се с њиховом употребом сусретну

¹⁷ Ипак, није занемарљив ни проценат анкетираних студената који је у исказу бр. 3 одабрао дистрактор (55,6%). Можемо претпоставити да су, усвајајући глаголе друге конјугације другог реда (В' συζυγία α' τάξη), који неретко захтевају рекцијску допуну у акузативу, тј. директни објекат, попут глагола *αγαπάω*/волети (*Αγαπάω τον Γιώργο / Волим Јорγоса*) и *ρωτάω*/питати (*Ρωτάω τον Γιώργο / Питам Јорγоса*), испитаници били вођени управо овим мишљењем, те из тог разлога уз глагол *απαντάω*/одговорити одабрали акузатив, иако наведени глагол захтева допуну у виду индиректног објекта.

¹⁸ Истичемо да је у табелама дат дослован превод исказа са грчког језика. Због тога на српском поједини искази захтевају допуну у другим падежима, а не само у генитиву. Такође, присвојне заменице у грчком језику представљају енклитике, адеκлинабилне речи, те не утичу на одабир падежа.

у свакодневном дискурсу изворних говорника, где је таква њихова употреба фреквентна, као што смо већ истакли. Но, иста је ситуација и уз дитранзитивне глаголе (у исказима 4 и 6), где се испитаници у већој мери одлучују за употребу акузатива с предлогом, те можемо претпоставити да природа глагола не утиче на избор испитаника, већ чињеница да им је употреба акузатива ближа због његове фреквентније употребе.

У наставку је од испитаника тражено да, у оквиру датих исказа, означе припадност (Табела бр. 2), једну од основних одлика генитива у савременом грчком језику. На основу података изнетих у табели која следи запажамо да испитаници у највећој мери бирају генитив, те без проблема препознају наведену карактеристику овог падежа. Можемо претпоставити да управо ову његову функцију изворни говорници српског, студенти савременог грчког као J2, најлакше усвајају, захваљујући позитивном трансферу са матерњег језика.

Искази	Акузатив с предлогом	Генитив	Акузатив без предлога
8. Γιατί έφαγες το φαγητό _____ σου;	στην αδερφή	της αδερφής	την αδερφή
Зашто си појео јело своје _____ (сестра)?	7%	67%	26%
9. Το δωμάτιο _____ είναι πολύ μικρό.	από το παιδί	του παιδιού	το παιδί
Соба _____ (дете) је веома мала.	11%	81,5%	7,5%
10. Η μαμά καθарίζει το γραφείο _____.	από τον Γιώργο	του Γιώργου	τον Γιώργο
Мама чисти канцеларију _____ (Јорџос).	26%	70%	4%

Табела бр. 2. Изражавање припадности

Најзад, последњи део упитника обухватао је исказе у којима се генитив употребљава за исказивање локације (11, 12, 13), садржаја (14), времена (15), циља (16), одређених карактеристика (17, 18, 19), као и порекла. Одговори испитаника приказани су у Табели бр. 3.

Искази	Акузатив с предлогом	Γενитив	Акузатив без предлога
11. Ο Πέτρος ζει στο νησί _____. Петрос живи на острву _____ (Тасос).	στην Θάσο	της Θάσου	την Θάσο
	41%	41%	18%
12. Από το παράθυρο _____ είδα την αστυνομία. С прозора _____ (село) видео сам полицију.	από το σπίτι	του σπιτιού	το σπίτι
	6,20%	81,5%	12,50%
13. Ο μπαμπάς της Κατερίνας είναι δάσκαλος _____. Катаринин отац је учитељ _____ (село).	στο χωριό	του χωριού	το χωριό.
	43%	38%	19%
14. Συνέχεια αγοράζω διάφορες κρέμες _____. Често купујем различите креме _____ (руке).	για τα χέρια	χειριών	τα χέρια
	63%	33%	4%
15. Τον Δεκέμβριο, οι μέρες _____ είναι μικρές. У децембру дани _____ (зима) су кратки.	στον χειμώνα	του χειμώνα	τον χειμώνα
	18%	48%	34%
16. Θα πάω στο μαγαζί όπου πουλάνε έπιπλα _____ για να πάρω ένα βάζο. Ићи ћу у продавницу где се продаје намештај _____ (башта) да купим једну вазу.	για τον κήπο	κήπου	τον κήπο
	40%	30%	30%
17. Σύγνωμη, έσπασα αυτό το ποτήρι _____. Извини, разбио сам ову чашу _____ (вино).	για το κρασί	του κρασιού	το κρασί
	26%	52%	22%
18. Εμείς θα πάμε στην Ελλάδα να απολαύσουμε τον αέρα _____. Ми ћемо ићи у Грчку да уживамо у ваздуху _____ (море).	στην θάλασσα	της θάλασσας	την θάλασσα
	30%	52%	18%
19. Ξέρω ότι υπάρχουν μερικά είδη _____.	από την ζάχαρη	ζάχαρης	την ζάχαρη

	Знам да постоји неколико врста _____ (шећер).	15%	63%	22%
20.	Στο μάναβικό μας θα βρείτε τις καλύτερες ντομάτες _____.	από την Κρήτη	Κρήτης	την Κρήτη
	У нашој пиљарници наћи ћете најбољи парадајз _____ (Крит).	78%	19%	3%

Табела бр. 3. Изражавање осталих функција генитива

На основу приказаних резултата примећујемо да је у овој групи исказа приближно сличан број оних испитаника који бирају генитив, односно акузатив с предлогом. Конкретније, када је реч о изражавању локације, одговори испитаника су различити. Тако, највећи проценат анкетираних студената у исказу (12) бира генитив, а у наредном (13) локацију изражава акузативом с предлогом. Занимљиво је приметити да у исказу (11), упркос чињеници да студенти већ на А1 нивоу ЗЕОЈ-а усвајају изразе којима се топоним у именичкој синтагми исказује генитивом (нпр. η πόλη του Βελιγραδίου/ град Београд, το νησί της Ρόδου), подједнак проценат испитаника бира како генитив тако и акузатив с предлогом. Наша претпоставка је да на избор последњег утиче негативни трансфер с матерњег језика, где су оба члана синтагме у истом падежу.

Слична ситуација је и приликом исказивања садржаја (14) и циља (16), где највећи проценат анкетираних бира одговор *για* + акузатив, водећи се изразима *крема за руке* и *намештај за бајшту* у српском језику. Са друге стране, примећујемо да чак 48% испитаника за исказивање темпоралности бира генитив (15). Ослањајући се, дакле, на изнете податке, можемо дати даљи позитивни допринос тврдњи Анагностопулу и Севдали (Anagnostopoulou & Sevdali 2020: 194) која се тиче ређе употребе генитива за исказивање циља.

Када је реч о означавању карактеристика, тј. додељивању особина именици која представља главни члан синтагме (17, 18, 19), евидентно је да највећи проценат анкетираних студената (преко 50%) користи генитив. Можемо закључити да студенти прве године ОАС савременог грчког језика као J2 немају проблем да усвоје и употребе генитив с овим циљем, што, међутим, није случај када је потребно изразити и порекло у последњем исказу (20). Наиме, чак 75% испитаника одлучило је да за означавање порекла употреби акузатив с предлогом, претпостављамо, водећи се поново матерњим језиком (нпр. *парадајз са Крита*), тј. употребом предлога *од/из/са*, односно у

грчком предлога *αλό*, чија употреба захтева допуну именском речју у акузативу.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Ослањајући се на резултате спроведене анкете, можемо потврдити почетне хипотезе које су се односиле на употребу генитива за исказивање припадности, односно предлошко-падежне конструкције с акузативом за означавање индиректног објекта. Наши резултати су показали да на избор падежа за исказивање индиректног објекта не утиче природа глагола, тј. чињеница да ли је глагол монотранзитиван или дитранзитиван, као код изворних говорника, у складу са подацима које износе Мертирис и Анагностопулу и Севдали (Mertyris 2014: 1101, Anagnostopoulou & Sevdali 2020: 992–993), пре свега јер се већина испитаника с овим језиком срела први пут тек на студијама, те, самим тим није имала прилике да наведене конструкције усвоји.

Са друге стране, не можемо потврдити нашу хипотезу да ће у свим ситуацијама, осим исказивања припадности, испитаници радије употребљавати акузатив с предлогом. Тако примећујемо да испитаници генитивом исказују темпоралност, одређене карактеристике, али и локацију у одређеној мери. Када је реч о означавању осталих функција, где испитаници бирају акузатив с предлогом, можемо претпоставити да на почетном нивоу велики утицај има матерњи, српски језик, те употреба предлошко-падежних конструкција у овом падежу, а конкретније оних предлога који се у грчком преводе предлогом *αλό* и захтевају употребу акузатива.

Генитив, поред номинатива и акузатива, у савременом грчком језику има веома битну улогу, иако запажамо да велики број студената, првенствено прве године ОАС, тежи да га замени другим предлошко-падежним конструкцијама, или да у потпуности избегне његову употребу, иако овај падеж покрива исте граматичке функције у савременом грчком и српском језику. Како је наш упитник био затвореног типа, испитаници нису имали прилику да сами формирају именице и именске речи у овом падежу, што, ослањајући се на искуство у настави савременог грчког као J2, сматрамо изузетно значајним, будући да морфолошке измене кроз које пролазе именске речи када се нађу у генитиву додатно отежавају његово усвајање и коришћење неизворним говорницима овог језика. Сматрамо да би било конструктивно спровести нека будућа истраживања на ову тему, уз употребу упитника отвореног типа, где би се могао добити још детаљнији увид у

проблеме морфолошке природе који се јављају приликом формирања генитива, али и фонолошке проблеме (узевши у обзир комплексност његове акцентуације).

Најзад, мишљења смо да би и истраживања овог типа, с вишеструким избором одговора требало проширити, тј. укључити већи број испитаника, како неизворних говорника савременог грчког који поседују више нивое језичке комуникативне компетенције тако и изворних говорника, како би се могло утврдити колико значаја они придају употреби овог падежа. Свакако, овој теми је потребно посветити више пажње, с циљем не само оптимизације наставе модерног грчког језика као Ј2, већ и ради олакшавања процеса његовог усвајања.

ЛИТЕРАТУРА

- Anagnostopoulou, E., Sevdali, C. (2020) Two modes of dative and genitive case assignment: Evidence from two stages of Greek. *Nat Lang Linguist Theory* 38: 987–1051.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2003). Η μορφολογική δομή της νέας ελληνικής και η διδακτική της. *Γλωσσολογία* 15: 25–34. [Anastasiadi-Symeonidi, A. (2003). I morphologiki domi tis neas ellinikis kai i didaktiki tis. *Glossologia* 15: 25–34].
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Φλιάτουρας, Α. (2018). Από το λόγιο επίπεδο της νέας ελληνικής στην αρχαία ελληνική: Εφαρμογή και διδακτικές προοπτικές. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39: 37–50. [Anastasiadi-Symeonidi, A., Fliatouras, A. (2018). Apo to logio epipedo tis neas ellinikis stin archaia elliniki: Efarmogi kai didaktikes prooptikes. *Meletes gia tin elliniki glossa* 39: 37–50].
- Banfi, E. (1985). *Linguistica balcanica*. Bologna: Zanichelli.
- Blake, B. (2001). *Cases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Белић, А. (1998). *Општа лингвистика – о језичкој природи и језичком развоју*. Београд: Завод за уџбенике. [Belić, A. (1998). *Opšta lingvistika – o jezičkoj upotrebi i jezičkom razvitku*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Horrocs, G. (2010), *Greek: A History of the Language and its Speakers*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Имами Маља, Н. (2018). Синкретизам генитива и датива у балканском ареалу. *Српски језик* 23: 533–546. [Imami Malja, N. (2018). Sinkretizam genitiva i dativa u balkanskom arealu. *Srpski jezik* 23: 533–546].

- Ivić, M. (2001). *Lingvistički ogledi*. Beograd: Prosveta.
- Jakobson, R. (1984). Contribution to the General Theory of Case: General Meanings of the Russian Cases, in *Roman Jakobson, Russian and Slavic Grammar: Studies 1931–1981*, ed. L. Waugh & M. Halle (Berlin: Mouton de Gruyter): 59–103.
- Κάνδρος, Π., Λανάρης, Ε., Μουμπζάκης, Α., Τάνης, Δ., Τσολάκης, Χ. (1996). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Kandros, P., Lanaris, E., Moutzakis, A., Tanis, D., Tsolakis, Ch. (1996). *Neoelliniki Glossa A' Gymnasiou*. Athens: OEDV].
- Κισιλίερ, Μ., Μερτύρης, Δ. (2018). Περί της γενικής στα Τσακωνικά ουσιαστικά, στο *Χρονικά των Τσακωνών Πρακτικά Η' Τσακωνικού Συνεδρίου*, Λεωνιδίον - Πραστός (Αθήνα: Αρχεΐον της Τσακωνίας): 219–242. [Kisilier, M., Mertyris, D. (2018). Peri tis genikis sta Tsakonika ousiastika, in *Chronica ton Tsakonon, Proceedings of the 8th Tsakonian Conference*, ed. Leonidion - Prastos (Athens: Archeion tis Tsakonias): 219–242].
- Koptjevskaja-Tamm, M. (2003). Possessive noun phrases in the Languages of Europe, in *Noun Phrase Structure in the Languages of Europe* (Berlin: Mouton de Gruyter): 621–722.
- Luraghi S. (2003). *On the Meaning of Prepositions and Cases: The expression of semantic roles in Ancient Greek*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Melissaropoulou, D., Ralli, A. (2008). Headedness in diminutive formation: Evidence from Modern Greek and its dialectal variation. *Acta Linguistica Hungarica*: 1–18.
- Mertyris, D. (2009). Case syncretism in the personal pronouns of Medieval Greek: the loss of the genitive plural, in *Proceedings of 9th International Conference on Greek Linguistics*, ed. K. Chatzopoulou, A. Ioannidou & S. Yoon (Chicago: University of Chicago): 480–492.
- Mertyris, D. (2014). *The loss of the genitive in Greek: a diachronic and dialectological analysis*. Ph.D. thesis. Melbourne: La Trobe University.
- Mertyris, D. (2015). Dissertation Summaries: The loss of the genitive in Greek: a diachronic and dialectological analysis. *Journal of Greek Linguistic* 15.1: 159–169.
- Μητσιακή, Μ., Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2019). Υπερδιορθώνοντας τη γενική πληθυντικού: μια περίπτωση γλωσσικής ανασφάλειας; *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39: 651–670. [Mitsiaki, M., Anastasiadi-Symeonidi, A.

- (2019). *Yperdiorthonontas ti geniki plythintikou: mia periptosi glossikis anasfaleias? Meletes gia tin elliniki glossa* 39: 615–670].
- Ralli, A. (2006). Syntactic and morphosyntactic phenomena in Modern Greek dialects. The state of the art. *Journal of Greek Linguistics* 7: 121–160.
- Sandfeld, K. (1930). *Balkanski jezici. Knjiga o Balkanu, I*. Beograd: Balkanski institut.
- Σαραφίδου, Τ. (2003). *Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη. [Sarafidou, K. (1930). *Themata syntaksis kai logou tis neas ellinikis glossas*. Athens: Ekdoseis Stamouli].
- Σετάτος, Μ. (2010). Κοινή γλώσσα και κοινή νεοελληνική. *Φιλολόγος* 140: 220–231. [Setatos, M. (2010). *Koini glossa kai koini neoelliniki*. *Philologos* 140: 220–231].
- Sitaridou, I., Terkourafi. M. (2007). On the Loss of the Masculine Genitive Plural in Cypriot Greek: language contact or internal evolution?, in *Proceedings of the XVIII International Conference on Historical Linguistics*, ed. M. Dufresne, F. Dupuis & E. Vocaj (Amsterdam: Benjamins): 161–173.
- Станојчић, Ж., Поповић, Ј. (1997). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (1997). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1995). *Νεοελληνική γραμματική*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Triantafyllidis, M. (1995). *Neoelliniki grammatiki*. Athens: OEDV].
- Χατζησάβας, Α. (1992). Το βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής, στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου για τη Σύγχρονη Ελληνική Γλώσσα* (Αθήνα: ΟΕΔΒ): 71–88. [Hatzisavvas, A. (1992). *To vasiko leksilogio tis ellinikis*, in *Praktika tou Diethnous Symposiou gia ti Sigxroni Elliniki Glossa* (Athens: OEDV): 71–88].

Maja Bačić Ćosić
University of Belgrade
Faculty of Philology, Department of Modern Greek Studies

GENITIVE CASE IN TEACHING MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

In the Modern Greek language, there are four cases – nominative, genitive, vocative and accusative. Each of them serves to express different relations, so their role in conveying and understanding the message is of utmost importance. However, of all the above cases, genitive is certainly the one that is least used in informal discourse and everyday speech. The genitive case is used primarily not only to denote possessiveness, indirect object and certain characteristics but also cause, goal, separation, origin, place, time and quantity. When it comes to the indirect object, it is expressed by a noun in the genitive, mostly standing with the verbs denoting expression, feelings, possession and relations. For this paper, non-experimental quantitative research was conducted, whose aim was to examine to which extent the undergraduate students of Modern Greek language as L2 at the Department of Modern Greek Studies at the Faculty of Philology use this case, and more specifically whether they prefer to use accusative with a preposition in the situations when both of these cases can be used. Our initial hypothesis was that the respondents would rather use genitive case when it comes to denoting possession, while in all the other situations they will use the accusative case with the prepositions *από/σε/για*. The obtained results showed that the respondents use genitive to express possession, time, location, and certain characteristics. When expressing an indirect object, they use accusative with a preposition to a greater extent.

Key words: cases, genitive case, Modern Greek as L2.

Примљено: 24. 2. 2022.
Прихваћено: 28. 4. 2022.

NORMATIVNO (NE)TOČNI OBLIK – POLAZIŠTE I ISHODIŠTE ISTRAŽIVANJA UČINKOVITOSTI POVROTNE INFORMACIJE

APSTRAKT: U istraživanjima pisanih radova učenika zbirno su prikazane najčešće vrste normativno netočnih oblika (Travinić, 1957/1958; Rosandić, 2002; Alerić, 2009). S ciljem njihova smanjivanja i otklanjanja metodička teorija predlaže primjenu različitih strategija pružanja povratne informacije. Kako bi se utvrdila učinkovitost učiteljeve povratne informacije, u ovom je istraživanju longitudinalno praćena uporaba normativno (ne)točnih oblika u pisanim radovima istih učenika. Analiza je, zbog opsežnosti, usmjerena na uporabu aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. Analizom je obuhvaćeno po šest školskih zadataka istih učenika (N = 44) osnovne škole. Deskriptivnom analizom utvrđena je čestotnost normativno (ne)točne uporabe promatranog oblika u školskim zadacima tijekom vremena, učiteljevo pružanje povratne informacije, te kratkoročna učinkovitost povratne informacije, a kvalitativnom je analizom prikazano dolazi li tijekom vremena do smanjenja normativno netočne uporabe i može li se govoriti o ulozi povratne informacije u tom smanjenju.

Gljučne reči: istraživanja učinkovitosti povratne informacije, izvornojezična istraživanja, normativno (ne)točni oblik, povratna informacija.

NORM-(NON)DEVIANT FORM – THE STARTING POINT AND END POINT OF FEEDBACK EFFECTIVENESS RESEARCH

ABSTRACT: Research on written students' assignments collectively displays the most common types of norm-deviant forms (Travinić, 1957/1958; Rosandić, 2002; Alerić, 2009). With the aim of their reduction and elimination, the application of different feedback strategies is proposed in the teaching methodology literature. In order to determine the effectiveness of the teacher's feedback, the use of norm-(non)deviant forms in written assignments of the same students was recorded longitudinally. Due to its broad scope, the analysis was focused on the use of the 1st p. sing. aorist form of the verb *biti* ('be'). The analysis comprised six written assignments of the same primary school students (N=44). The descriptive analysis has determined the frequent use of the observed norm-(non)deviant form in written assignments over time, teacher feedback, and its transient effectiveness, whereas the qualitative analysis has shown whether there is a reduction in the use of norm-deviant forms over time and if it can be attributed to feedback.

Key words: feedback effectiveness research, first language research, norm-(non)deviant form, feedback, written assignment.

1. UVOD

S obzirom na to da je svrha nastave školskog predmeta Hrvatski jezik osposobiti učenike za pisanu i govorenu komunikaciju na hrvatskom standardnom jeziku, a da se prilikom njegove uporabe pojavljuju i oblici koji nisu u skladu sa standardnojezičnom normom, s ciljem njihova smanjivanja i otklanjanja u pisanoj proizvodnji metodička teorija predlaže primjenu različitih strategija pružanja povratne informacije (v. Težak 1998, Visinko 2010). Dok istraživanja učinkovitosti povratne informacije u izvornojezičnom kontekstu izostaju, nekoliko je istraživanja u kojima su izdvojeni najčešći normativno netočni gramatički oblici koje učenici rabe (Travinić 1957/1958, Rosandić 2002, Alerić, 2009). Građu u istraživanjima uglavnom čine školske zadaće, pokazatelji pismenosti učenika na određenom stupnju obrazovanja, koje učenici pišu dvaput u godini, po jednom u svakom polugodištu. Travinić (1957/1958) je zamjedbom o istovjetnim normativno netočnim oblicima koji se ponavljaju u novim učeničkim pisanim radovima potaknuo na longitudinalno praćenje uporabe određenih normativno (ne)točnih oblika u pisanim radovima istih učenika, te uloži učiteljeve povratne informacije u smanjivanju njihove normativno netočne uporabe. Zbog opsežnosti, u ovom je radu analiza usmjerena na uporabu aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

2. ISTRAŽIVANJA POJAVNOSTI NORMATIVNO (NE)TOČNIH OBLIKA (I AORISTNOG IZRAZA POMOĆNOG GLAGOLA *BITI* U KONDICIONALU)

Pojavnost normativno netočnog aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. u učeničkim pisanim radovima utvrđena je u Travinića (1957/1958), Rosandića (2002) i Alerića (2009). Travinić najčešće normativno netočne oblike navodi na temelju sakupljenih bilješki o školskim zadaćama učenika srednje škole tijekom jedne školske godine, te među dvadeset i pet najčešćih kategorija normativno netočnih oblika izdvaja i pisanje aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu, dok Rosandić (2002) ne navodi koji je korpus (i je li) predstavljao polazište u navođenju odstupanja od norme u učeničkim pisanim radovima, ali također izdvaja normativno netočnu uporabu aoristnog izraza pomoćnog glagola *biti* u kondicionalu. U navedenim istraživanjima izostaju podatci o čestotnosti uporabe tih oblika (i normativne i nenormativne). Čestotnost normativno netočne uporabe morfoloških oblika na korpusu učeničkih osnovnoškolskih i srednjoškolskih školskih zadaća istraživao je Alerić (2009). Prikazuje se ukupan broj odstupanja u školskim zadaćama učenika od 5. do 8. razreda osnovne škole

i učenika od 1. do 4. razreda srednje škole. Autor navodi kako bi smisao raščlambe odstupanja za svaki razred osnovne i srednje škole bio u dobivanju odgovora na to dolazi li do smanjenja broja odstupanja u višim razredima u odnosu na niže razrede, no zaključuje kako je i bez uočavanja konkretnih odstupanja u pojedinim osnovnoškolskim i srednjoškolskim razredima moguće zaključiti da se za najveći broj odstupanja od morfološke norme može utvrditi smanjenje u svim starijim razredima i osnovne i srednje škole. Među najčešćim se odstupanjima našla i normativno netočna uporaba aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. – (N= 67) OŠ, (N = 43) SŠ. U istraživanju nije prikazan suodnos točne i netočne proizvodnje tog oblika i nije izdvojeno u koliko je školskih zadaća utvrđena nenormativna uporaba, odnosno koliko je učenika uporabilo normativno netočni oblik, ni koji su oblik jezičnog izražavanja učenici pisali u školskim zadaćama. Jelaska i Bjedov (2015) provjerile su ovladanost odabranim gramatičkim standardnojezičnim oblicima na kraju osnovnoškolskog obrazovanja. Aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. sudionici su trebali zapisati u sljedećoj rečenici:

Rado _____ (biti) putovao u Dubrovnik ako uštedim dovoljno novaca.

Istraživanjem se stječe uvid u to koliko je sudionika točno uporabilo određeni oblik. Dok je 81,41% (N = 219) sudionika napisalo u 1. os. jd. pravilan oblik *bih*, 14,81% (N = 40) sudionika napisalo je *bi*. Nešto manje sudionika, 3,72% (N = 10), napisalo je ostale gramatički netočne oblike (Jelaska, Bjedov 2017: 243).

Uočava se kako je u dosad objavljenim radovima težište bilo na prepoznavanju i utvrđivanju čestotnosti normativno netočne uporabe (izuzev Jelaska, Bjedov 2017). Takav je pristup razvidan i u radu Sovića (1967/1968: 23) koji je, analizirajući pismenost učenika na prijemnom ispitu, naveo: „Svakako, ima i pozitivnih zapažanja, ali o njima sada neću govoriti”. No, da bismo mogli govoriti o smanjenju netočne uporabe tijekom vremena i uloži povratne informacije u tom smanjenju, trebali bismo imati potpuniju sliku, odnosno trebali bismo znati koliko učenici uopće koriste kondicional, a onda i koji je odnos točne, odnosno netočne uporabe aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu tijekom vremena.

3. VRSTA NORMATIVNO (NE)TOČNOG OBLIKA KAO VARIJABLA U ISTRAŽIVANJIMA UČINKOVITOSTI POVROTNE INFORMACIJE

Ni nakon šezdesetak godina, tijekom kojih su provedena brojna istraživanja, osobito u inojezičnom kontekstu, nema jasnih i potpunih odgovora povećava li se točnost učenika u pisanju, odnosno je li učiteljevo pružanje povratne informacije na normativno netočne oblike u učeničkim pisanim radovima

učinkovito. Razlozi su tomu ponajprije metodološke poteškoće i propusti. Stoga se u posljednjih dvadesetak godina težilo usavršavanju metodologija, te su identificirane ključne varijable i postupci nezaobilazni u ispitivanjima učinkovitosti povratne informacije.

Prvi važan doprinos usavršavanju metodologije razlikovanje je ispitivanja dugoročne i kratkoročne učinkovitosti. U nekim se ranim istraživanjima učinkovitost povratne informacije utvrđivala na temelju usporedbe pisanog rada za koji je učitelj dao povratnu informaciju i ispravka pisanog rada. Iako su ti rezultati vrijedni, jer govore koliko uspješno sudionici ispravljaju označene normativno netočne oblike u pisanim radovima po unesenoj povratnoj informaciji učitelja, primjenom se takve metodologije ne mjeri prava učinkovitost povratne informacije, odnosno promjena u vještini učenika da piše točnije u novoj situaciji kao posljedica pružanja povratne informacije. Stoga se u suvremenim istraživanjima svjesno razlikuju i provode istraživanja kratkoročne i dugoročne učinkovitosti povratne informacije. Dugoročna učinkovitost utvrđuje se uspoređivanjem pisanog rada za koji je učenik dobio povratnu informaciju i novog pisanog rada (npr. Bitchener, Young, Cameron 2005, Bitchener 2008), a kratkoročna učinkovitost uspoređivanjem pisanog rada za koji je učenik dobio povratnu informaciju i ispravka tog pisanog rada (npr. Hashwell 1983, Chandler 2003, Ferris 2006). Najcjelovitiji pristup uočava se u istraživanjima u kojima je ispitivanjem obuhvaćena i kratkoročna i dugoročna učinkovitost (npr. Van Beuningen, De Jong, Kuiken 2008).

Važan je nedostatak ranih istraživanja, zbog kojega su osporavani pozitivni rezultati učinkovitosti povratne informacije, izostanak kontrolnih skupina (npr. Lalonde 1982, Robb, Ross, Shortreed 1986). Prave bi kontrolne skupine trebale biti takve da u potpunosti izostane učiteljeva povratna informacija. Zbog etičkih razloga kontrolne skupine i u suvremenim istraživanjima nisu u potpunosti lišene učiteljeve povratne informacije već je dobiju za sadržaj i kompoziciju (npr. Semke 1984, Bitchener, Young, Cameron 2005) ili se kontrolne skupine potiču na samoispravak ili ti sudionici imaju više prilika/vremena za uvježbavanje pisanja (Van Beuningen, De Jong, Kuiken 2008).

No, vrsta normativno netočnog oblika ključna je varijabla izostavljena u ranim istraživanjima. Tako su istraživanja bila usredotočena na učinkovitost različitih strategija pružanja povratne informacije (npr. Semke 1984, Robb, Ross, Shortreed 1986), te su u tim istraživanjima rezultati prikazivani sumarno kako za sve sudionike tako i za sve normativno netočne oblike, prikazujući ih kao jednu zajedničku kategoriju.

Važnost usmjeravanja na pojedine vrste normativno netočnih oblika u ispitivanjima učinkovitosti različitih strategija pružanja povratne informacije ponajbolje je prikazano u istraživanju Bitchenera, Younga i Cameron (2005). Ispitali su dugoročnu učinkovitost primjene različitih strategija pružanja povratne informacije na povećanje točnosti triju normativno netočnih oblika odabranih na temelju čestotnosti njihove uporabe u prvom pisanom radu. Istraživanje je pokazalo da ni za jednu od primijenjenih strategija nema diferencijalnog efekta kada su odabrani normativno netočni oblici promatrani kao jedna kategorija. No, kada se učinkovitost mjerila odvojeno za odabrane vrste normativno netočnih oblika, utvrđena je statistička značajnost točnije uporabe kao posljedica pružanja povratne informacije. Tako sudionici, koji su bili izloženi eksplicitnoj povratnoj informaciji i petominutnim konzultacijama u kojima su istraživači posebnu pozornost usmjerili na tri normativno netočna oblika, statistički značajno točnije rabe prošlo vrijeme i određeni član, ali ne i prijedloge. Time se ukazuje na činjenicu da su plodonosnija istraživanja u kojima se ispituje učinkovitost različitih strategija pružanja povratne informacije na zasebne normativno netočne oblike, jer se priznaje činjenica da različite jezične kategorije predstavljaju različite domene znanja i da se usvajaju u različitim fazama i procesima (Bitchener, Young, Cameron 2005: 201 prema Ferris 1999, 2002, Truscott 1996). Lako bi se moglo reći da je Truscott (1996), možda najveći zagovaratelj odbacivanja pružanja povratne informacije u pisanju, bio u pravu kada je rekao da je pružanje povratne informacije neučinkovito, argumentirajući svoje stavove istraživanjima u kojima su svi normativno netočni oblici analizirani i tumačeni kao jedna zajednička kategorija. No, točno je da je pristup istraživanjima učinkovitosti povratne informacije neučinkovit ako se provodi ne izdvajajući vrstu normativno netočno oblika kao varijablu u oblikovanju metodologije. Rezultati navedenog istraživanja ukazuju i na to da iste strategije vjerojatno neće biti jednako učinkovite za sve vrste normativno netočnih oblika (Bitchener, Young, Cameron 2005)¹.

Također, istraživanje je pokazalo da točnost sudionika značajno varira između četiri pisana rada i da ne postoji linearan i uzlazni obrazac povećanja točnosti od jednog trenutka do drugog. Time se ukazuje na važnost praćenja promjena unutar pojedinca.

U posljednjih desetak godina, učinkovitost se različitih strategija pružanja povratne informacije i dalje utvrđuje primjenom neusmjerene povratne informacije, ali se prati promjena u točnijoj uporabi određenog/određenih oblika ili se provode

¹ Vidi i Truscott 1996: 343.

istraživanja učinkovitosti različitih strategija pružanja povratne informacije primjenom usmjerene povratne informacije kojom povratnoj informaciji podliježe samo jedan ili nekoliko normativno netočnih oblika (npr. Bitchener, Knoch 2008; Ellis, Sheen, Murakami, Takashima 2008). Utvrđen je doprinos pružanja povratne informacije u oba slučaja, što nam kazuje da i neusmjerena i usmjerena povratna informacija mogu biti učinkovite, ali zasad izostaju istraživanja koja bi ciljano testirala koji je od tih dvaju pristupa učinkovitiji.

U ovom se radu polazi od normativno netočnog oblika i čestotnosti njegove i točne i netočne uporabe u školskim zadaćama da bi se ti podatci mogli iskoristiti kao polazište istraživanja učinkovitosti povratne informacije. Usto, u toj složenosti, u središtu su pozornosti pojedinac i promjena koju u točnosti ostvaruje tijekom vremena.

3. 1. Sudionici i građa

Građu u istraživanju činilo je po šest školskih zadaća istih učenika (N = 44) dvaju razrednih odjela jedne škole u Primorsko-goranskoj županiji. Školske su zadaće učenici pisali tijekom:

- 5. razreda (2018./2019.) – dvije školske zadaće (u prikazu rezultata: 1. i 2. ŠZ)
- 6. razreda (2019./2020.) – jedna školska zadaća (u prikazu rezultata: 3. ŠZ)²
- 7. razreda (2020./2021.) – dvije školske zadaće (u prikazu rezultata: 4. i 5. ŠZ)
- 8. razreda (2021./2022.) – jedna školska zadaća (1. polugodište) (u prikazu rezultata: 6. ŠZ)³.

Anonimnost sudionika osigurana je kodiranjem osobnih podataka, te su stoga u analizi školskih zadaća podatci povezani s kodovima učenika, ali ne i osobnim podacima. Osobni podatci učenika (ime i prezime) i dodijeljeni kodovi dostupni su samo istraživaču.

Školsku zadaću učenici pišu u različitim oblicima jezičnog izražavanja kojima su bili poučeni i čije su pisanje uvježbavali na određenom stupnju

² U školskoj godini 2019./2020., zbog ostvarivanja nastave u *online* okruženju (uslijed pandemije virusa COVID19), 2. školska zadaća nije pisana.

³ U trenutku pisanja rada učenici, čije se školske zadaće analiziraju, nisu još pisali 2. školsku zadaću u 8. razredu.

obrazovanja. U analiziranim školskim zadaćama sudionici su pisali sljedeće oblike jezičnog izražavanja:

- 1. – subjektivno pripovijedanje u 1. osobi
- 2. – subjektivni opis osobe
- 3. – stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta
- 4. – autobiografija
- 5. – osobno pismo
- 6. – osvrt.

3. 2. Način istraživanja

U svakoj je školskoj zadaći od 5. do 8. razreda svakog pojedinog sudionika za aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. izdvojeno:

- ukupna uporaba (normativno točna i normativno netočna);
- primjer normativno netočne uporabe;
- je li učitelj normativno netočnu uporabu označio povratnom informacijom;
- je li učenik pisao ispravak školske zadaće;
- ako je učenik pisao ispravak školske zadaće, je li normativno netočni oblik ispravio točno ili netočno;
- primjer točnog ili netočnog ispravka.

Svaku je školsku zadaću i ispravak školske zadaće istraživač čitao tri puta.

Deskriptivnom analizom prikupljenih podataka dobili su se odgovori u vezi s: (a) uporabom promatranog oblika, (b) normativno (ne)točnom uporabom promatranog oblika i (c) kratkoročnom učinkovitosti povratne informacije u vezi s normativno (ne)točnom uporabom promatranog oblika i to:

- koliko sudionika u različitim oblicima jezičnog izražavanja rabi aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. i razlikuje li se uporaba s obzirom na oblik jezičnog izražavanja;
- koji je omjer normativno točne, odnosno normativno netočne uporabe u ukupnoj uporabi aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.;
- smanjuje li se omjer netočne uporabe aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. tijekom vremena;
- koliko je normativno netočnih uporaba označeno učiteljevom povratnom informacijom;

- od ukupnog broja normativno netočnih uporaba koje su označene povratnom informacijom, koliko ih je točno/netočno ispravljeno. Podatci su obrađeni u programu SPSS.

Kvalitativnom su se analizom dobili odgovori u vezi s dugoročnom učinkovitosti povratne informacije i normativno (ne)točnom uporabom aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. pojedinih sudionika koji su u nekoj od školskih zadataka normativno netočno uporabili promatrani oblik.

4. REZULTATI I RASPRAVA

4. 1. Ukupna uporaba aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

U Tablici 1. prikazana je ukupna uporaba aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. izražena u frekvencijama (*f*) i postotcima (%) u šest školskih zadataka pisanih tijekom četiriju školskih godina.

UPORABA UKUPNO		nijednom	jednom	dvaput	triput	nema podataka	UKUPNO SUDIONIKA
1. ŠZ	f	34	6	0	0	4	44
	%	77,3	13,6	0,0	0,0	9,1	100,0
2. ŠZ	f	32	7	0	1	4	44
	%	72,7	15,9	0,0	2,3	9,1	100,0
3. ŠZ	f	20	12	3	0	9	44
	%	45,5	27,3	6,8	0,0	20,5	100,0
4. ŠZ	f	24	14	4	1	1	44
	%	54,5	31,8	9,1	2,3	2,3	100,0
5. ŠZ	f	27	14	3	0	0	44
	%	61,4	31,8	6,8	0,0	0,0	100,0
6. ŠZ	f	22	16	3	0	3	44
	%	50,0	36,4	6,8	0,0	6,8	100,0

Tablica 1. Ukupna uporaba aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

Između 45,5% i 77,3% sudionika, ovisno o školskoj zadaći, ni jednom nije uporabilo aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. (1. – 77,3%; 2. – 72,7%; 3. – 45,5%; 4. – 54,5%; 5. – 61,4%, 6. – 50,0%). Ako rabe, sudionici najčešće aoristni izraz glagola *biti* za 1. os. jd. rabe jednom u školskoj zadaći (1. –

13,6%; 2. – 15,9%; 3. – 27,3%; 4. – 31,8%; 5. – 31,8%; 6. – 36,4%). Sudionici rijetko u školskoj zadaći rabe aoristni izraz glagola *biti* za 1. os. jd. dvaput u istoj školskoj zadaći (3. – 6,8%; 4. – 9,1%; 5. – 6,8%; 6. – 6,8%), a iznimno rijetko triput (2. – 2,3%; 4. – 2,3%). Više od tri uporabe istog učenika u nekoj od školskih zadaća nisu zabilježene.

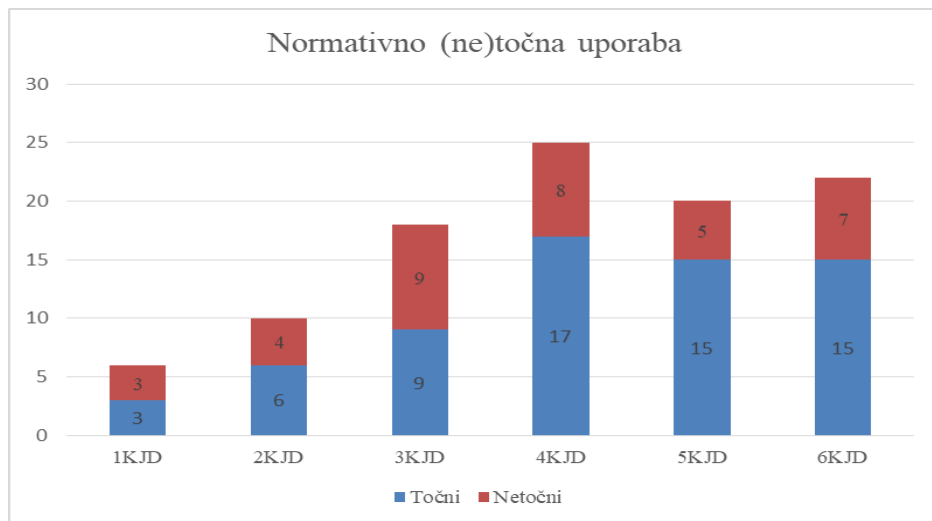
Najviše je različitih učenika ($f = 19$) rabilo aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. u 4. i 6. školskoj zadaći. Nešto manji broj različitih učenika rabi u 5. ($f = 17$), u 3. ($f = 15$), u 2. ($f = 8$), a u 1. ($f = 6$). U 4. školskoj zadaći učenici su pisali autobiografiju, a u 6. osvrt.

Rezultati u vezi s ukupnom uporabom aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd., neovisno o tome je li uporaba bila normativno točna ili netočna, pokazuju da se u pisanim radovima učenika taj oblik rijetko rabi. Između 45,5% i 77,3% sudionika, ovisno o školskoj zadaći, ni jednom nije uporabilo aoristni izraz glagola *biti* za 1. os. jd. Najčešću uporabu, odnosno najviše je različitih sudionika uporabilo aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. kada su pisali autobiografiju, te osvrt. Rezultati ukazuju na to da se ukupna uporaba aoristnog izraza glagola *biti* za 1. os. jd. razlikuje ovisno o obliku jezičnoga izražavanja koji učenici pišu⁴.

4. 2. Normativno (ne)točna uporaba aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

U Grafu 1. prikazana je frekvencija točne, odnosno netočne uporabe aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

⁴ U statističkoj analizi zbog vrlo niskih frekvencija uporabe promatranog oblika računanje statističke značajnosti nije bilo smisleno.



Graf 1. Omjer normativno (ne)točne uporabe aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

Rezultati pokazuju da sudionici u školskim zadaćama između 50% i 75% (1. – f = 3, ili 50%; 2. – f = 6, ili 60%, 3. – f = 9, ili 50%, 4. – f = 17, ili 68%; 5. – f = 15 ili 75%; 6. – f = 15, ili 68,2%) normativno točno rabe aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. U ukupnom prikazu, neovisno o tomu koliko je sudionika i koji su točno sudionici rabili promatrani oblik, moglo bi se uočiti da je u 2., 4., 5. i 6. školskoj zadaći aoristni izraz glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. češće rabljen normativno točno no što je rabljen normativno netočno.

4. 3. Učiteljeva povratna informacija

Tablica 2. prikazuje učiteljevo pružanje povratne informacije na normativno netočnu uporabu aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. u školskim zadaćama učenika. Brojevi u stupcu „Pružena povratna informacija” označavaju koliko je normativno netočnih uporaba učitelj označio određenim tipom povratne informacije u školskoj zadaći učenika, dok brojevi u stupcu „Nije pružena povratna informacija” pokazuju koliko normativno netočnih uporaba učitelj nije označio određenim tipom povratne informacije.

Školska zadaca	Pružena povratna informacija	Nije pružena povratna informacija	Uporaba aoristnog izraza glagola <i>biti</i> u kondicionalu za 1. os. jd. – ukupno
1. ŠZ	1	2	3
2. ŠZ	2	2	4
3. ŠZ	5	4	9
4. ŠZ	4	4	8
5. ŠZ	5	0	5
6. ŠZ	5	2	7
UKUPNO	22	14	36

Tablica 2. Učiteljeva povratna informacija na normativno netočnu uporabu aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

Uočava se da nisu sve normativno netočne uporabe označene učiteljevom povratnom informacijom. Ako se u obzir uzmu smjernice metodičke teorije, očekivala se veća zahvaćenost ovih normativno netočnih oblika učiteljevom povratnom informacijom, ali ako se u obzir uzmu rezultati dosad provedenih istraživanja, rezultati ne iznenađuju. Connors i Lunsford (1988) uočili su da su učitelji označili neke, ali ne sve moguće normativno netočne oblike u pisanom radu (43% od ukupnog broja normativno netočnih oblika), a čak su i češće označavani normativno netočni oblici označeni u 2/3 njihova pojavljivanja, a rjeđe označavani normativno netočni oblici svaki 4. put od pojavljivanja. U te postotne vrijednosti smještaju se i rezultati ovog istraživanja. Pritom, valja spomenuti da se u nas preporučuje sveobuhvatna povratna informacija (što je opsežan posao) i da učitelji istovremeno moraju ispravljati veliki broj školskih zadataka u kratko vrijeme (što je vremenski zahtjevan posao), što bi sigurno mogao biti dodatni mogući razlog zbog kojeg učitelji ne mogu uhvatiti i označiti sva odstupanja u pisanim radovima.

4. 4. *Kratkoročna učinkovitost povratne informacije*

U tablici koja slijedi (Tablica 3) prikazana je kratkoročna učinkovitost povratne informacije, odnosno koliko su sudionici uspješno ispravili označeni normativno netočni oblik aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. Analizom su obuhvaćeni samo oni primjeri u kojima je normativno netočna uporaba bila označena učiteljevom povratnom informacijom i ako je sudionik pisao ispravak određene školske zadatke.

Kratkoročna učinkovitost	Točno ispravljeno	Netočno ispravljeno	Ukupno (pružena povratna informacija i pisan ispravak)
1. ŠZ	0	1	1
2. ŠZ	0	0	0
3. ŠZ	4	0	4
4. ŠZ	3	0	3
5. ŠZ	4	1	5
6. ŠZ	3	0	3
Ukupno	14	2	16

Tablica 3. Kratkoročna učinkovitost povratne informacije

Rezultati pokazuju da su sudionici većinu normativno netočnih oblika aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd., koji su bili označeni učiteljevom povratnom informacijom, točno ispravili u ispravku pisanog rada. Samo dva primjera normativno netočne uporabe (jedan u 1. i jedan u 5. školskoj zadaći) sudionici nisu točno ispravili.

Istraživanja kratkoročne učinkovitosti (Haswell, 1983; Chandler, 2003; Ferris, 2006; Van Beuningen, De Jong, Kuiken, 2008) dosljedno pokazuju da sudionici uspješno ispravljaju normativno netočne oblike označene učiteljevom povratnom informacijom (između 50 i 90%, ovisno o tipu povratne informacije).

S obzirom na to da se dugoročna učinkovitost definira kao promjena u vještini učenika da piše točnije i s obzirom na to da se istražuje uspoređivanjem novog pisanog rada s pisanim radom za koji je učenik dobio povratnu informaciju, kvalitativna analiza u nastavku rada donosi pojedinačne primjere normativno (ne)točne uporabe aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. tijekom vremena. Tek nam analiza pojedinačne uporabe prikazuje možemo li i u kojim okolnostima govoriti o dugoročnoj učinkovitosti povratne informacije i dolazi li do povećanja točnosti u uporabi ovog oblika tijekom vremena.

4. 5. Utvrđivanje dugoročne učinkovitosti povratne informacije

U nastavku se prikazuju pojedinačni rezultati uporabe aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. Iz analize su izuzeti rezultati sudionika (N = 15) koji nisu pisali najmanje jednu školsku zadaću ili za koje nedostaju podatci o najmanje jednoj školskoj zadaći. Među sudionicima za koje su dostupni podatci o svih šest školskih zadaća (N = 29), napravljena je razdioba:

- sustavno točni (N = 13) – kada rabe, neovisno u koliko je to školskih zadaća, točno rabe promatrani oblik;

- sustavno netočni (N = 5) – kada rabe, neovisno u koliko je to školskih zadaća, netočno rabe promatrani oblik;
- nesustavno točni (N = 8) – kada rabe, neovisno u koliko je to školskih zadaća, imamo potvrdu i normativno točnih i normativno netočnih uporaba;
- nisu koristili (N = 3) – ni u jednoj školskoj zadaći nisu rabili promatrani oblik.

Dugoročnu učinkovitost povratne informacije i normativno točniju uporabu tijekom vremena u pisanim se radovima učenika može utvrđivati samo među onim sudionicima koji su bili nesustavno točni i sustavno netočni. No, prije toga prikazuju se i sudionici koji su bili sustavno točni.

Sudionici koji su sustavno točno rabili promatrani oblik (N = 13) rabili su ga najmanje u jednoj, a najviše u četiri različite školske zadaće, uglavnom jednom po školskoj zadaći, rijetko dvaput, kako je prikazano u Tablici 4. Za svaku je školsku zadaću naznačeno i koliko je puta sudionik u pojedinoj školskoj zadaći uporabio promatrani oblik. Dio sudionika (N = 6) točno rabi promatrani oblik u najmanje dvije školske zadaće (1, 3, 4, 5, 9, 11), dok ga drugi sudionici (N = 7) rabe samo u jednoj školskoj zadaći.

Sudionik	1. ŠZ	2. ŠZ	3. ŠZ	4. ŠZ	5. ŠZ	6. ŠZ
1.				+ (2)	+ (1)	+ (1)
2.	+ (1)					
3.	+ (1)		+ (1)	+ (1)		
4.		+ (1)		+ (1)	+ (2)	+ (2)
5.	+ (1)	+ (1)		+ (1)		
6.					+ (1)	
7.						+ (1)
8.			+ (1)			
9.			+ (1)		+ (1)	
10.		+ (1)				
11.				+ (1)		+ (1)
12.				+ (1)		
13.						+ (1)

Tablica 4. Prikaz sustavno točne uporabe aoristnog izraza glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd.

Sudionici koji su sustavno netočno rabili promatrani oblik (N = 5) rabili su ga najmanje u jednoj, a najviše u tri različite školske zadaće, kako je prikazano

u Tablici 5. Za svaku je školsku zadaću naznačeno i koliko je puta sudionik u pojedinoj školskoj zadaći uporabio promatrani oblik.

Sudionik	1. ŠZ	2. ŠZ	3. ŠZ	4. ŠZ	5. ŠZ	6. ŠZ
14.			+ (1)			
15.						+ (1)
16.	+ (1)				+ (1)	
17.	+ (1)			+ (3)		+ (1)
18.				+ (1)	+ (1)	+ (1)

Tablica 5. Prikaz sustavno netočne uporabe aoristnog izraza glagola biti u kondicionalu za 1. os. jd.

Sudionik (14) rabio je promatrani oblik samo jednom i to u 3. školskoj zadaći. Učenik je pisao ispravak, ali mu normativno netočna uporaba nije bila označena učiteljevom povratnom informacijom.

(14)

Primjer: „*Pitao me je da li bi želio...*”

U ovom primjeru nije moguće utvrditi kratkoročnu učinkovitost, jer je izostala učiteljeva povratna informacija, a zbog toga što je oblik rabljen samo jednom u šest školskih zadaća, nije moguće utvrditi je li došlo do povećanja točnosti tijekom vremena.

Sudionik (15) rabio je promatrani oblik samo jednom u 6. školskoj zadaći. Učitelj je pružio povratnu informaciju, te je učenik u pisanju ispravka točno ispravio.

(15)

Primjer: „*Ovaj film bi preporučio...*”

Ispravak: „*Ovaj film bih preporučio...*”

Promatrani je oblik rabljen samo u jednoj od šest školskih zadaća, i to u posljednjoj pa, se ne zna kako je (i je li) sudionik rabio oblik u nekom novom pisanom radu. Utvrđuje se samo kratkoročna učinkovitost povratne informacije.

Sudionik (16) rabio je promatrani oblik u 1. i 5. školskoj zadaći. U obje je školske zadaće učitelj pružio povratnu informaciju, a učenik je u pisanju ispravka netočno ispravio po unesenoj učiteljevoj povratnoj informaciji.

(16)

1. ŠZ

Primjer: „*...željela bi da se vrijeme vrati...*”

Ispravak: „*...želim to opet ponoviti...*”

5. ŠZ

Primjer: „*A ja bi na to samo kinnula glavom...*”

Ispravak: „*A ja na to bi samo...*”

Na ovom primjeru možemo vidjeti kako povratna informacija kratkoročno nije bila učinkovita za uporabu promatranog oblika, te da tijekom vremena nije ostvareno povećanje točnosti.

Sudionik (17) rabio je promatrani oblik u 1., 4. i 6. školskoj zadaći. U 1. je pisao ispravak, ali mu normativno netočna uporaba nije označena učiteljevom povratnom informacijom.

(17)

Primjer: „*Voljela bi i sljedeće godine...*”

U 4. zadaći je sudionik triput netočno rabio promatrani oblik, a učitelj za jedan primjer daje povratnu informaciju, te učenik točno ispravlja po unesenoj učiteljevoj povratnoj informaciji, dok u dvama primjerima izostaje učiteljeva povratna informacija.

(17)

Primjer: „*...gdje bi se kupala po ljeti.*”

Ispravak: „*...di bih se kupala.*”

Primjer: „*Mogla bi reći da za ljeto živim.*”

Primjer: „*...ali ga ne bi mijenjala.*”

U 6. školskoj zadaći sudionik jednom rabi promatrani oblik, a po učiteljevoj povratnoj informaciji točno ispravlja.

(17)

Primjer: „*Voljela bi da je film...*”

Ispravak: „*Voljela bih da je film...*”

U primjerima ovog sudionika vidimo kako je povratna informacija kratkoročno učinkovita, ali sudionik u novoj situaciji ponavlja normativno netočnu uporabu promatranog oblika. Također, uočava se da dio normativno netočnih uporaba u ovog sudionika nije označen učiteljevom povratnom informacijom.

Sudionik (18) rabio je promatrani oblik u 4., 5. i 6. školskoj zadaći. U svim školskim zadaćama u kojima je rabljen normativno netočni oblik, sudionik je po učiteljevoj povratnoj informaciji točno ispravio. Ovo je najrazvidniji primjer

kratkoročne učinkovitosti, ali tijekom vremena, unatoč sustavno pruženoj povratnoj informaciji, sudionik ne ostvaruje točnost u pisanju promatranog oblika.

(18)

4. ŠZ

Primjer: „*Htjela bi još pričati...*”

Ispravak: „*Htjela bih...*”

5. ŠZ

Primjer: „*Voljela bi da je sve kao prije...*”

Ispravak: „*Voljela bih...*”

6. ŠZ

Primjer: „*Ovaj film bi stavila...*”

Ispravak „*...stavila bih...*”

Ako u istraživanju pratimo sudionike tijekom dužeg razdoblja i u pisanju više pisanih radova, u svakom pisanom radu u kojem se netočno rabi određeni oblik može se utvrđivati kratkoročna učinkovitost povratne informacije. No, to je moguće samo ako je učitelj normativno netočni oblik označio povratnom informacijom, a učenik pisao ispravak. Ako je zadovoljen taj uvjet, u sustavno netočnih sudionika (koji su normativno netočni oblik rabili u najmanje dvije školske zadaće) tada se može utvrditi dugoročna neučinkovitost povratne informacije. Također, u obzir treba uzeti i jesu li sve normativno netočne uporabe oblika koji se prati u istraživanju u određenog sudionika bile označene učiteljevom povratnom informacijom. Svaka bi nesustavnost potencijalno mogla biti povezana s izostankom učinkovitosti povratne informacije.

Nesustavno točni sudionici grupa su sudionika u čijim se školskim zadaćama potvrđuju i normativno točne i normativno netočne uporabe promatranog oblika (Tablica 6). Dugoročna učinkovitost povratne informacije moći će se u toj skupini utvrđivati ako su sudionici barem u dva pisana rada rabili promatrani oblik, ako su na normativno netočnu uporabu primili učiteljevu povratnu informaciju, ako su točno ispravili u pisanju ispravka pisanog rada i ako su u nekom novom pisanom radu normativno točno rabili promatrani oblik.

Sudionik	1. ŠZ		2. ŠZ		3. ŠZ		4. ŠZ		5. ŠZ		6. ŠZ		
	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N		N	
19.					+	(1)	+	(1)					
20.							+	(1)	+	(1)		+	(1)
21.					+	(1)	+	(1)	+	(2)		+	(1)
22.					+	(2)						+	(1)
23.					+	(1)						+	(1)
24.			+	(2)	+	(1)	+	(1)				+	(1)
25.							+	(1)	+	(1)			
26.			+	(1)								+	(1)

Tablica 6. Prikaz nesustavno točne uporabe aoristnog izraza glagola biti u kondicionalu za 1. os. jd.

Sudionik (19) rabi samo u 3. školskoj zadaći promatrani oblik i to jednom normativno točno i jednom normativno netočno. S obzirom na to da nemamo novih potvrda uporabe, ne možemo utvrđivati promjenu u točnijoj uporabi tijekom vremena. Učitelj za normativno netočnu uporabu nije pružio povratnu informaciju.

(19)

Primjer: „...*te me upitao bi i volio...*”

Primjer: „*Morao bih napomenuti...*”

Sudionik (20) rabi promatrani oblik u 3., 4. i 6. školskoj zadaći. U 3. sudionik promatrani oblik rabi jednom normativno netočno, učitelj je pružio povratnu informaciju, a učenik je u pisanju ispravka točno ispravio. U 4. sudionik jednom rabi normativno točno što bi bila potvrda povećanje točnosti tijekom vremena. No, u 6. je ponovno potvrđena normativno netočna uporaba koju učitelj označava, te je sudionik prepoznaje samo kao pravopisnu pogrešku i u ispravku česticu *ne* u pisanju odvaja od glagola, ali ponavlja normativno netočnu uporabu promatranog oblika.

(20)

3. ŠZ

Primjer: „...*da bi li igrao za njih.*”

Ispravak: „...*da bih igrao za njih.*”

4. ŠZ

Primjer: „...*kada bih ja htio...*”

6. ŠZ

Primjer: „*Ovu knjigu nebi preporučio...*”

Ispravak: „*Ovu knjigu ne bi preporučio...*”

Sudionik (21) rabi promatrani oblik u 3., 4., 5. i 6. školskoj zadaći, a samo jednom normativno netočno u 3. školskoj zadaći, nakon čega oblik rabi samo normativno točno. Pri normativno netočnoj uporabi učitelj je pružio povratnu informaciju, te je sudionik u ispravku točno ispravio. Na primjeru školskih zadaća ovog sudionika možemo govoriti o povećanju točnosti tijekom vremena.

(21)

3. ŠZ

Primjer: „...s kojim bi se družio. ”

Ipravak: „...s kojim bih se družio. ”

4. ŠZ

Primjer: „...te bih jednog dana htjela... ”

Primjer: „...koje bih svakako ponovila. ”

5. ŠZ

Primjer: „...Voljela bih... ”

Primjer: „...kada bih ponovno mogla... ”

6. ŠZ

Primjer: „...Preporučila bih ju... ”

Sudionik (22) rabi promatrani oblik u 3., 5. i 6. školskoj zadaći, u 3. dvaput normativno točno, a potom u 5. i 6. po jednom normativno netočno. U 5. sudionik je po učiteljevoj povratnoj informaciji točno ispravio, ali ponovio normativno netočni oblik u 6., za koji je učitelj dao povratnu informaciju, ali sudionik nije pisao ispravak. U ovom primjeru možemo govoriti o kratkoročnoj učinkovitosti u vezi s 5. školskom zadaćom, ali, usporedimo li 5. i 6., vidimo da sudionik ne postiže povećanje točnosti tijekom vremena. Ostaje otvoreno pitanje zašto je učenik u ranijoj dobi određeni oblik točno rabio, a u kasnijoj netočno⁵.

(22)

3. ŠZ

Primjer: „...bih htio... ”

Primjer: „...Pa bih! ”

5. ŠZ

Primjer: „, Volio bi doći do tebe... ”

Ispravak: „...Volio bih... ”

6. ŠZ

⁵ Točna je uporaba može bitno povezana s poučavanjem kondicionala u 6. razredu (prema Nastavnom planu i programu za osnovne škole, 2005.), ali to nije moguće potvrditi.

Primjer: „...*Ovaj film bi mogao...*”

Isto uočavamo i u 23. Sudionika koji je oblik točno rabio u 3., a u 5. školskoj zadaći netočno. U 5., po unesenoj učiteljevoj povratnoj informaciji, sudionik točno ispravlja, što je potvrda kratkoročne učinkovitosti.

(23)

3. ŠZ

Primjer: „...*te sam rekao da bih htio...*”

5. ŠZ

Primjer: „...*ali samo malo bi se podružila s tobom...*”

Ispravak: „...*ali samo malo bih se podružila s tobom...*”

U školskim zadaćama sudionika (24), iako sudionik rabi promatrani oblik u 2., 3., 4. i 6. školskoj zadaći, te samo u 2. dvaput točno, a jednom netočno dok u ostalim školskim zadaćama po jednom normativno točno, ne možemo govoriti o povećanju točnosti tijekom vremena uslijed pružanja učiteljeve povratne informacije, jer je učitelj pružio povratnu informaciju na normativno netočni oblik, ali učenik nije pisao ispravak 2. školske zadaće. No, možemo govoriti o poboljšanju točnosti tijekom vremena.

(24)

2. ŠZ

Primjer: „*Uvijek kada bi došao...*”

Ispravak: /

Primjer: „*Ne bih ja bio ja...*”

Primjer: „*Ja ne bih bio ja...*”

3. ŠZ

Primjer: „*Bih!*”

4. ŠZ

Primjer: „...*pogotovo kad bih išao...*”

6. ŠZ

Primjer: „*Film bih svima preporučio...*”

Na primjeru školskih zadaća sudionika (25) uočava se povećanje točnosti tijekom vremena, ali tomu nije doprinijela povratna informacija. Sudionik u dvije školske zadaće rabi promatrani oblik, u 3. jednom netočno, a u 4. jednom točno, ali na normativno netočnu uporabu nije pružena učiteljeva povratna informacija, a nije pisan ni ispravak.

(25)

3. ŠZ

Primjer: „...*pitao me bi li htio...*”

4. ŠZ

Primjer: „...*vjerojatno bih odustala.*”

I, u školskim zadaćama posljednjeg sudionika (26) ponavlja se isto kao i u 25. sudionika. Sudionik rabi promatrani oblik u dvjema školskim zadaćama, prvi put netočno u 2., ali učitelj nije pružio povratnu informaciju (za to), dok u 6. školskoj zadaći sudionik piše točno. Možemo uočiti poboljšanje tijekom vremena, ali ne kao posljedicu pružanja povratne informacije.

(26)

2. ŠZ

Primjer: „...*i nebi je dao...*” (označen znak za rastavljeno pisanje)

Ispravak: „...*i ne bi je dao...*”

6. ŠZ

Primjer: „*Preporučio bih...*”

Ukupni je prikaz točne/netočne uporabe promatranog oblika dao naslutiti da tijekom vremena sudionici češće normativno točno rabe promatrani oblik nego normativno netočno, a analiza je pojedinačne uporabe aoristnog izraza pomoćnog glagola *biti* u kondicionalu za 1. os. jd. pokazala kako u nekih sudionika koji ga normativno netočno rabe ne dolazi do povećanja točnosti u uporabi tijekom vremena (16, 17, 18, 22, 23), dok neki sudionici ostvaruju povećanje točnosti (21, 24, 25, 26).

Ako u istraživanju pratimo sudionike longitudinalno i u pisanju više pisanih radova, u primjerima sudionika koji nesustavno točno rabe određeni oblik možemo utvrđivati dugoročnu učinkovitost povratne informacije. No, prethodno prikazani primjeri sudionika koji su nesustavno točno rabili promatrani oblik prikazuju složenost donošenja takvih zaključaka na korpusu školskih zadaća. Tako su neki sudionici tijekom vremena, iako su u ranijoj životnoj dobi promatrani oblik točno rabili, kasnije isti oblik počeli rabiti normativno netočno (22, 23). U školskim zadaćama troje sudionika (24, 25, 26) dolazi do poboljšanja tijekom vremena, ali je pri normativno netočnoj uporabi izostala učiteljeva povratna informacija ili sudionici nisu pisali ispravak. Samo je u primjeru školskih zadaća jednog sudionika učitelj dao povratnu informaciju na normativno netočnu uporabu, sudionik pisao ispravak i točno ispravio i nekon toga u novim prilikama sustavno

točno rabio promatrani oblik (21). Zabilježen je i primjer sudionika koji rabi promatrani oblik normativno netočno, potom normativno točno i ponovno netočno (20). Ovi bi rezultati mogli ići u korist zagovarateljima neučinkovitosti pružanja povratne informacije, no valja istaknuti ograničenje koje može bitno dovesti do izostanka učinkovitosti povratne informacije ako se analiza radi na korpusu školskih zadataća.

Posrijedi je veliki vremenski razmak između pisanja dviju školskih zadataća. Školska se zadataća za koju učitelj pruža povratnu informaciju piše dvaput u godini, u razmaku od šest mjeseci, te su u tom razdoblju brojni drugi čimbenici mogli utjecati (v. Bićanić, u tisku) na veću točnost ili ponovnu normativno netočnu uporabu osim učiteljeve povratne informacije. Stoga korpusi školskih zadataća u okolnostima hrvatskog školskog obrazovnog sustava nisu najpogodniji za istraživanje dugoročne učinkovitosti povratne informacije, već bi provedbu istraživanja trebalo ograničiti na više pisanih radova u kraćem vremenskom razdoblju, čime bi se mogao kontrolirati, odnosno smanjiti mogući utjecaj drugih čimbenika. No, pogodni su za utvrđivanje kratkoročne učinkovitosti, analiziranje pruženih učiteljevih povratnih informacija, analiziranje čestotnosti uporabe pojedinih normativno (ne)točnih oblika, utvrđivanje razlike u uporabi pojedinih oblika s obzirom na oblik jezičnoga izražavanja i za uočavanje promjena koje učenici ostvaruju u pisanju tijekom vremena (ako se prate pisani radovi istih učenika).

5. ZAKLJUČAK

Analiza korpusa kojom se skupno ili pojedinačno pratilo školske zadataće istih učenika tijekom više školskih godina dosad nije provedena, stoga rezultati ovog istraživanja otvaraju put drukčijem promišljanju, istraživanju i utvrđivanju smanjenja odstupanja od norme u višim razredima u odnosu na niže razrede na korpusu školskih zadataća učenika, a posljedično i ulozi učiteljeve povratne informacije u tom smanjenju ili ponavljanju istovjetnih normativno netočnih oblika. Za utvrđivanje smanjenja normativno netočne uporabe, odnosno povećanja točnosti u uporabi određenog oblika, nije dostatno znati samo koliko su puta sudionici istraživanja normativno netočno uporabili određeni oblik, već i jesu li uopće taj oblik rabili (i koji je odnos točne, odnosno netočne uporabe). Naime, bilježenje i analiziranje isključivo normativno netočne uporabe može pokazati smanjenje broja normativno netočne uporabe u učenika viših razreda u odnosu na niže, no iza takva zaključka uopće ne mora stajati stvarno smanjenje već izostanak uporabe u određenom obliku jezičnog izražavanja koji su učenici viših razreda

pisali u određenoj školskoj zadaći. Ta spoznaja pruža smjernice za oblikovanje metodologije istraživanja dugoročne učinkovitosti povratne informacije. Ako će se učenicima zadavati različiti oblici jezičnog izražavanja tijekom provedbe istraživanja, može se očekivati da sudionici neće u novom pisanom radu, kada pišu oblik jezičnog izražavanja drukčiji od prethodnog, uopće rabiti određene oblike i neće se moći donijeti zaključci o učinkovitosti povratne informacije za određeni oblik. Metodološki bi jednostavnije (i rezultatima plodonosnije) istraživanje učinkovitosti povratne informacije trebalo biti ako bi sudionici uvijek tijekom provedbe istraživanja pisali isti oblik jezičnog izražavanja. Najvažnije, predlaže se u analizi pratiti pojedinca i promjenu koju ostvaruje tijekom vremena.

LITERATURA

- Alerić, M. (2009). *Normativna morfologija u nastavi hrvatskoga jezika (Imanentna gramatika u nastavi normativne morfologije)*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Bitchener, J., Young, S., Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing* 14 (3): 191–205.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17 (2): 102–118.
- Bitchener, J., Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research* 12 (3): 409–431.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12 (3): 267–296.
- Connors, R., Lunsford, A. (1988). Frequency of Formal Errors in Current College Writing, or Ma and Pa Kettle Do Research. *College Composition and Communication* 39 (4): 395–409.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36 (3): 353–371.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction, u *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, ed. Hyland, K., Hyland, F. (Cambridge: Cambridge University Press): 81–104.
- Haswell, R. H. (1983). Minimal marking. *College English* 45 (6): 600–604.

- Jelaska, Z., Bjedov, V. (2015). Pogreške ili promjene – ovladanost odabranim hrvatskim morfosintaktičkim sadržajima učenika završnoga razreda osnovne škole. *Jezikoslovlje* 16 (2/3): 227–252.
- Lalande, J. F. II. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal* 66: 140–149.
- Robb, T., Ross, S., Shortreed, I. (1986). Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly* 20 (1): 83–95.
- Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals* 17 (3): 195–202.
- Sović, I. (1967). Neka zapažanja o učeničkoj pismenosti. *Jezik* 15 (1): 22–29.
- Težak, S. (1998) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Travinić, R. (1957/1958). Jedno mišljenje o obradi pravopisa u srednjoj školi. *Jezik* 6: 22–24.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16 (4): 255–272.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 156 (1): 279–296.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika – pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Jasna Bićanić
University of Zagreb
University of Rijeka

NORM-(NON)DEVIANT FORM – THE STARTING POINT AND END POINT OF FEEDBACK EFFECTIVENESS RESEARCH

Summary

Research on written students' assignments collectively displays the most common types of norm-deviant forms (Travinić, 1957/1958; Rosandić, 2002; Alerić, 2009). With the aim of their reduction and elimination, the application of different feedback strategies is proposed in the teaching methodology literature. In order to determine the effectiveness of the teacher's feedback, the use of norm-(non)deviant forms in written assignments of the same students was recorded longitudinally. Due to its broad scope, the analysis was focused on the use of the 1st p. sing. aorist form of the verb *biti* ('be').

The analysis comprised six written assignments of the same primary school students (N=44). The descriptive analysis has determined that the observed form is rarely used and

that the overall use of the 1st p. sing. aorist form of the verb *biti* ('be') differs depending on the writing genre assigned to the students. In relation to teacher feedback, it has been determined that it is not given for all norm-deviant uses (22/36). When it comes to the transient nature of feedback effectiveness, the results have shown that most norm-deviant uses of the conditional 1st p. sing. aorist form of the verb *biti* ('be') that were pointed out in the teacher's feedback were also corrected during the written assignment revision stage (14/16). Qualitative analysis of individual uses of the observed form over time has demonstrated the complexity of making inferences about long-term (in)effectiveness of feedback on the basis of a written assignment corpus. An important limitation, which may be the reason why no effectiveness of feedback is observed if the analysis is performed on a corpus of written assignments, is the time interval between the two written assignments, where many other factors may have been responsible for an increase in correct or repeated use of norm-deviant forms apart from teacher feedback. However, corpora are convenient for determining short-term effectiveness, teacher feedback analysis, the frequency of use of certain norm-(non)deviant forms, and for observing changes in students' writing over time (if assignments of the same students are compared).

Key words: feedback effectiveness research, first language research, norm-(non)deviant form, feedback, written assignment.

Primljeno: 27. 5. 2022
Prihvaćeno: 15. 7. 2022.

ПРИКАЗИ

KAKO UČITI JEZIK NA GREŠKAMA – PRILOG SAVREMENOJ METODICI SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Biljana Babić. *Unutarjezičke greške u nastavi srpskog jezika kao stranog.*

Novi Sad: Filozofski fakultet, 2021, 325 str.

1. „Na greškama se uči” – ova poslovice nam je dobro poznata i u njenu istinitost smo se svi bar jednom uverili. Postoje, međutim, i osobe koje na greškama doktoriraju, a kasnije na osnovu toga napišu knjigu. U pitanju nisu njene, već greške polaznika kurseva srpskog jezika kao stranog, a reč je o knjizi *Unutarjezičke greške u nastavi srpskog jezika kao stranog* doc. dr Biljane Babić.

Dr Biljana Babić je docentkinja na Odseku za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Pored fonologije, fonetike, ortoepije i morfologije savremenog srpskog jezika, nastavni i naučnoistraživački rad usmereni su joj na oblast metodike nastave srpskog jezika kao stranog. Kao jedan od lektora u Centru za srpski jezik kao strani pri spomenutom Odseku svakog semestra budnim okom prati i ispravlja greške polaznika kurseva na različitim nivoima učenja jezika. Svoje znanje, umeće i ljubav prema ovom poslu prenosi i na studente srpske filologije koji na studijama biraju predmete posvećene nastavi i učenju srpskog jezika kao stranog. Kao rezultat svega navedenog nastali su brojni naučni radovi, vredan priručnik *Naučimo srpski 1 i 2 – Rečnik glagola*, doktorska teza *Unutarjezičke greške na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog* i njena dopunjena verzija u vidu monografije koju imamo pred sobom.

2. Monografija je izašla iz štampe krajem 2021. godine u izdanju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, u tiražu od dve stotine primeraka. Već na prvi pogled pažnju privlači originalan, upečatljiv i dobro osmišljen dizajn korica. Na crvenoj pozadini belim slovima su ispisani ime autora i naslov, a bledoružičastim neki od najsimpatičnijih primera grešaka stranih studenata kao ilustracija unutarjezičke interferencije na različitim nivoima – fonološkom, morfološkom, leksičkom, leksičkosemantičkom i sintaksičkom (*On ima babu i*

dedu sa maminom strinom... sa mamine strine... sa mamine strane! / Sa štama je to? / Doručak je bio švedska stolica. / Oblače se staromoderno. / Moj tata je brodnik, on vozi brod. / Ispred mene je tebe.). Kako svojim sadržajem, tako i bojom, primeri grešaka predstavljaju blagi prelaz između spoljašnjosti i unutrašnjosti knjige, vezu između naslova i materije opisane u njoj.



Slika 1. Naslovna strana

Ipak, ostavlja se prostora i za iznenađenje, budući da se među istaknutim primerima ne nalaze oni koji su uvršteni u analizu. Naime, zbog ograničenja koje postavlja obim jedne monografije, odabrane su i analizirane samo greške načinjene u tvorbi glagolskih oblika, slaganju subjekta i predikata i upotrebi nominativa umesto ostalih padeža. Postupak postavljanja upravo ovih primera na naslovnu stranu može se tumačiti kao (uspešan) pokušaj prikazivanja širokog spektra unutarjezičkih grešaka. Čak i ako ranije nije imao predstavu o tome, na osnovu primera svakom čitaocu postaje jasno da unutarjezičke greške nastaju pod uticajem od ranije poznatih i naučenih pravila i konstrukcija u srpskom jeziku¹, te tako pripremljen ulazi u svet

istraživanja koje se krije na narednim stranama. Osim toga, može se shvatiti i kao izraz poštovanja i zahvalnosti prema studentima čija ogrešenja nisu ušla u analizu.

Sadržaj knjige, raspoređen na 325 stranica, može se ugrubo podeliti na tri dela. Prvi deo čine uvodne tehničke napomene, namenjene lakšem praćenju

¹ **On ima babu i dedu sa maminom strinom... sa mamine strine... sa mamine strane!* – pogrešna reprodukcija već naučenih, u fonološkom pogledu veoma sličnih reči i izraza;

**Sa štama je to? [Sa čime je to?]* – kombinovanje nominativa zamenice ŠTA (po ugledu na KO – KOGA, KOME) sa nastavkom za instrumental množine *-ama*;

**Doručak je bio švedska stolica. [Doručak je bio švedski sto]* – zamena leksema iz iste semantičke grupe (hiperonim nameštaj) koje imaju i sličan glasovni sklop;

**Oblače se staromoderno.* – kombinacija *staromodno* i *moderno*, verovatno zbog toga što leksemu *moderno* često čuju.

**Moj tata je brodnik, on vozi brod.* – tvorenje imenice nomina agentis po ugledu na poznate i naučene imenice sa nastavkom *-nik*, kao npr. NASTAVNIK, RADNIK, VOJNIK, UČENIK, PUTNIK;

**Ispred mene je tebe. [Ispred mene si ti.]* – verovatno pod uticajem forme prve upotrebljene zamenice, mada može biti u pitanju i mešanje sa konstrukcijom u kojoj se glagol IMATI/NEMATI pojavljuje u kombinaciji sa genitivom (npr. *nema tebe*).

sadržaja – *Spisak tabela* (str. 6–7), *Skraćenice* (str. 8) i *Tipografija u primerima* (str. 9), a nakon njih i *Predgovor* (str. 10–12). Sledi glavni deo, raspoređen u pet većih celina, odnosno poglavlja: *I Uvod* (str. 13–66), *II Greške u tvorbi glagolskih oblika* (str. 67–140), *III Greške u kongruenciji između subjekta i predikata* (str. 141–250), *IV Greške u upotrebi padežnih oblika* (str. 251–298) i *V Zaključna razmatranja* (str. 299–309). Na kraju se nalazi sažetak na engleskom jeziku (str. 310–311), citirana i korišćena literatura (str. 312–322), kao i poseban prilog – *Literatura o interferenciji (u srpskom jeziku) u vannastavnom procesu* (str. 323–325).

Kako autorka objašnjava u Predgovoru, bazu za knjigu čini njena doktorska disertacija *Unutarjezičke greške na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog*, kasnije dopunjena jednim segmentom koji je u tezi bio samo nagovešten – temeljnim ispitivanjem i poređenjem grešaka u jezičkoj produkciji stranaca sa greškama u govoru dece, izvornih govornika. Otkriva kako je rad na odabranoj temi započet još školske 2008/09. godine, a neposredan povod za odabir teme bili su sami strani studenti i njihova pisana i govorna produkcija, zbog čega im neizmerno zahvaljuje na otvaranju novih vidika i motivaciji za dalje istraživanje i unapređivanje ove oblasti srbistike.

3. Prvo, uvodno poglavlje, podeljeno je na sedam delova. Na samom početku, u prva tri potpoglavljja, opisuju se motivacija za istraživanje, predmet, korpus, ispitanici, ciljevi, zadaci, kao i mogućnosti primene rezultata sprovedenog istraživanja. Prilikom objašnjavanja motivacije za sprovođenje istraživanja, autorka ističe kako brojna (og)rešenja stranih studenata navode predavača na dublje promišljanje i otkrivanje uzroka greške, tj. pronalaženje odgovora na pitanje da li je greška nastala usled brzopletosti ili je reč o prenošenju već usvojenih pravila srpske gramatike na nove iskaze. Tumači i izbor latinice kao pisma korišćenog u knjizi – nametnulo se samo, budući da su pismeni sastavi pisani latinicom, te bi prepisivanje ćirilicom predstavljalo opasnost od pravljenja novih, neautentičnih grešaka. Predmet istraživanja izloženog u monografiji jeste analiza grešaka u pisanoj produkciji stranih studenata na morfološkom i sintaksičkom nivou, kao i njihov opis i izdvajanje unutarjezičkih grešaka. Građa se sastoji od pismenih sastava studenata koji su pohađali nastavu u Centru za srpski jezik kao strani pri Odseku za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, u periodu od 2008. do 2012. godine, na nivoima A1 i A2. U pitanju su domaći zadaci studenata, a činjenice koje opravdavaju ovakav izbor se sledeće: na nivoima A1 i A2 širok je spektar tema za pisanje; sastavi pružaju veću mogućnost i slobodu za upotrebu jezičkih

jedinica, kako naučenih tako i onih koje su studenti čuli van lektorata pošto se nalaze među izvornim govornicima; veći je broj jezičkih jedinica nego kod testova koji ograničavaju studenta, a samim tim i lektora i istraživača. Analizirani su sastavi 85 studenata iz 26 zemalja, koji kao prvi govore jedan od 18 različitih jezika, tačnije ukupno 503 rada na jednu od 30 tema, gde su najbrojniji bili radovi govornika korejskog, engleskog i mađarskog jezika. Iako je najviše grešaka načinjeno u oblicima imenica, klasifikacija ovakvih oblika bila bi znatno kompleksnija za analizu i preobimna za jednu monografiju, tako da su odabrane greške koje se odnose, pre svega, na pogrešno upotrebljene forme glagola. Analiza je sprovedena sa ciljem da se opišu i objasne greške i uzroci njihovog nastanka, a rezultati potom obrade kvantifikativno i statistički i izlože prema jezičkim nivoima, gramatičkim kategorijama, tipovima grešaka, učestalosti njihovog pojavljivanja, prvom jeziku govornika.

Četvrto potpoglavlje posvećeno je pristupima i metodama u analizi grešaka. Predočava se definicija analize grešaka i njeni potencijalni ciljevi, vreme i načini nastanka ove discipline, postupak sprovođenja analiza grešaka uz detaljan opis svih pet koraka u koje spadaju: prikupljanje uzorka jezika učenika (ili građe), identifikacija, deskripcija, eksplanacija i evaluacija grešaka. U ovom delu nalazimo iscrpna i precizna objašnjenja nijansi u razlikama između analize grešaka koja se sprovodi u pedagoške svrhe i one koja podrazumeva istraživanje sa ciljem da se ukaže na način učenja stranog jezika, kao i između pojmova poput *greške* i *omaške*, *jezičkog transfera* i *interferencije*, *performanse* i *kompetencije*, *apsolutne* i *relativne greške*. U okviru objašnjenja sprovođenja analize grešaka nailazimo i na mnoštvo korisnih taksonomija, kao i upućivanje na literaturu koja može biti od neprocenjivog značaja za istraživače početnike.

Naredni delovi odnose se na objašnjenje pristupa i metoda primenjenih u istraživanju, kratak pregled dosadašnjih ispitivanja u domenu analize grešaka u srpskom jeziku kao stranom ili drugom i usvajanja srpskog jezika kao prvog, odnosno maternjeg kod dece. U vezi sa pristupima i metodama, sve prethodno opisane faze u analizi grešaka povezuju se sa sprovedenim istraživanjem i temom. Opisuju se postupak prikupljanja uzorka, pristup identifikaciji grešaka (normativni), kao i tri kriterijuma klasifikacije u fazi deskripcije: 1) klasifikacija zasnovana na komunikacijskom efektu, 2) klasifikacija zasnovana na jezičkim kategorijama (morfološki nivo – glagolski oblici, morfološko-sintaksički nivo – kongruencija između subjekta i predikata, morfološko-sintaksičko-semantički nivo – upotreba padežnih oblika uz glagole); 3)

klasifikacija zasnovana na površinskim strategijama (izmene u pogledu realizovanih gramatičkih jedinica ili pravila, nerealizovanih gramatičkih jedinica, zamene gramatičkih jedinica). Već po ovako razuđenoj klasifikaciji može se zaključiti da je reč o veoma kompleksnom i ozbiljnom istraživanju, što kasnije potkrepljuju i detaljnost i preciznost prilikom prezentacije rezultata – svaki tip i podtip greške ilustrovani su najmanje jednim primerom (ali uglavnom većim brojem njih), greške su radi lakše uočljivosti ispisane verzalom, a za svaki primer u zagradi je naveden prvi jezik studenta koji je napravio grešku, kao i redni broj koji pismeni sastav poseduje u internoj evidenciji. Sledi pregled dosadašnjih istraživanja, među kojima se kao dominantna izdvajaju kontrastivna, posvećena međujezičkoj interferenciji. Autorka daje spisak od dvadeset jedne teme – problema na koje učenici nailaze u procesu učenja jezika, deset problema vezanih za unutarjezičku interferenciju u mađarsko-srpskom ili srpsko-mađarskom dvojezičju, a u okviru svake teme navodi i autore i godine izdanja publikacije. Pruža se i uvid u (veoma retka, pronađen samo po jedan rad) istraživanja unutarjezičke interferencije u srpskohrvatskom kao drugom jeziku, srpskom jeziku među slovenačkim studentima, srpskom kao nematjernem u odeljenjima albanske nacionalne manjine, hrvatskom kao stranom, srpskom kod američkih, engleskih i španskih studenata ili na relaciji ruski–srpski jezik. U vezi sa usvajanjem srpskog kao prvog/maternjeg jezika kod dece ukazuje se na razlike između ove grupe i stranaca koji uče srpski jezik, ali se akcenat stavlja na vezu među njima, tj. teška i slaba mesta u strukturi srpskog jezika. Isto kao kod međujezičke interferencije, daje se pregled psiholingvističkih istraživanja razvoja govora kod dece sprovedenih na domaćem terenu – ukupno šesnaest tema sa spisakom autora.

4. Naredna tri poglavlja predstavljaju glavni deo knjige i odnose se na rezultate sprovedenih istraživanja. Podeljena su prema tipu grešaka na one u tvorbi glagolskih oblika, u kongruenciji između subjekta i predikata i u upotrebi padežnih oblika.

Kada su u pitanju greške u tvorbi glagolskih oblika, izvršena je sistematizacija i podela na sedam glagolskih oblika ili načina kod kojih su uočene greške, tako da imamo greške u tvorbi: prezentskih oblika, radnog glagolskog prideva, perfekta, potencijala, futura I, imperativa i infinitiva. Svaki od pododeljaka raščlanjen je na nekoliko delova, u skladu sa prirodom glagolskog oblika i registrovanim greškama, a na kraju svakog dela posvećenog jednom glagolskom obliku daje se zaključak. Greške u tvorbi prezentskih

oblika pregledno su predstavljene kao greške u osnovi, greške u nastavku i greške u odričnom obliku. Greške u tvorbi oblika radnog glagolskog prideva podeljene su na greške u osnovi i greške u nastavku. Kod grešaka u tvorbi oblika futura I nalazimo pregledno klasifikovane i opisane greške vezane za prost oblik (tvorba prostog oblika, upotreba prostog oblika umesto složenog) i složen oblik futura I, a takođe se posebno posmatraju pravilno i nepravilno građeni oblici. Greške u tvorbi oblika infinitiva podeljene su na greške u osnovi i greške u infinitivnom završetku. Glagolski oblici navođeni su onim redom kojim se uče i usvajaju na nivoima A1 i A2 prema programu korišćenom u Centru za srpski jezik kao strani. Radni glagolski pridev posmatran je posebno, kako se ne bi mešale greške u perfektu i potencijalu, tj. pojedini primeri višestruko ponavljali. U okviru svakog glagolskog oblika posmatrani su njegova struktura i mesto na kojem se javlja odstupanje, opisana je vrsta odstupanja, za svaki tip greške pružen je pregled po jezicima ispitanika, kao i kvantifikativna analiza. Kod svake grupe grešaka u okviru jednog oblika pregledno su izdvojeni svi registrovani glagoli. Na kraju analize svakog pojedinačnog glagolskog oblika, još jednom se izdvajaju najfrekventniji i najmanje zastupljeni tipovi grešaka, sve deskriptivno, numerički i grafički izraženo (u formi tabela). U poslednjem (osmom) potpoglavlju iznet je detaljan i iscrpan zaključak o greškama u tvorbi glagolskih oblika. Statistički i tabelarno su prikazani podaci o broju sastava, studenata, grešaka, grešaka koje se jesu ili nisu uklopile u klasifikaciju po strukturnom kriterijumu (tj. jesu ili nisu unutarjezičke), daje se statistika grešaka po glagolskim oblicima, prvim jezicima, kod prostih oblika, složenih oblika i odričnog oblika. Utvrđuje se i iznosi tačan broj glagolskih nastavaka za sve proste oblike koji se uče na nivoima A1 i A2, kao i broj kombinacija formi pomoćnog glagola koji se menja kod složenih oblika.

Greške u kongruenciji između subjekta i predikata podeljene su u tri celine: greške u nastavku za lice i broj, greške u nastavku za rod i broj i zaključak o greškama u kongruenciji između subjekta i predikata. U okviru grešaka u nastavku za lice predstavljaju se i analiziraju ogrešenja stranih studenata za sva lica jednine i množine pojedinačno, a na kraju se izvodi zaključak o greškama u licu i broju. Greške u nastavku za rod i broj podeljene su na greške u nastavku za rod i broj u radnom glagolskom pridevu (muški, ženski i srednji rod jednine, muški i ženski rod množine, zaključak o greškama u rodu i broju radnog glagolskog prideva), greške u nastavku za rod i broj u imenskom delu predikata (muški, ženski i srednji rod jednine, muški i ženski

rod množine, zaključak o greškama u rodu i broju imenskog dela predikata). Isto kao u prethodnom poglavlju, na kraju je iznet opsežan zaključak o greškama u kongruenciji između subjekta i predikata. Ono što je isto u pristupu analizi kod ovog i dela posvećenog glagolskim oblicima jeste to da se polazi od oblika zabeleženog u sastavu, a zatim se poredi sa standardnim oblikom. Razlike se ogledaju u tome da se u ovom delu analize polazi od strukturnog elementa, tj. nastavka za lice ili rod, a tek onda se prelazi na glagolski oblik, dok je kod analize grešaka u formama glagola građa prvo razvrstana prema glagolskim oblicima, a onda prema strukturnim oblicima – osnovi i nastavku za oblik. Nastavci za lice i broj analizirani su objedinjeno, za sve lične glagolske oblike, što se tumači pretpostavkom da se na ovaj način dobija potpunija slika o greškama u ličnim nastavcima. Posmatrane su zamene (zabeležene u korpusu) svih lica svim ostalim, kako bi se utvrdilo jesu li sve potencijalne zamene (ukupno trideset) i ostvarene i da li postoji određena pravilnost s tim u vezi. Prvi nivo klasifikacije odnosi se na pogrešno upotrebjeno lice, prvo za jedninu, pa onda za množinu. Klasifikacija na narednom nivou vršena je prema glagolskom obliku (istim redom kao kod glagolskih oblika) i tipu predikata (prost i složen glagolski, kopulativni), eventualno i prema semantici subjekta, predikata ili predikatske dopune. Poslednji kriterijum klasifikacije predstavlja (ne)ekspliciranost subjekta u rečenici, sa ciljem da se ispita da li prisustvo subjekta u rečenici zaista olakšava izbor ličnog nastavka. Posmatra se u kom segmentu kongruencija nije realizovana – da li sa subjektom, pomoćnim/glavnim glagolom ili sa oba. Na kraju analize svakog lica – u okviru malog sumarnog zaključka – iznose se podaci o tome koliko puta je upotrebjeno umesto ostalih lica, u kojim glagolskim vremenima ili načinima je greška načinjena, broju grešaka u rečenicama sa (ne)ekspliciranim subjektom, broju studenata koji su grešili i koliko njih pripada kojem maternjem jeziku. Isto kao i kod glagolskih oblika, ističu se najzastupljeniji glagoli, imenice ili sintagme u datoj zameni lica. U zaključcima vezanim za 1, 2. i 3. lice množine povlači se paralela između grešaka u istom licu jednine i množine. Analiza grešaka u nastavku za rod i broj sprovedena je prema istom principu, s tim što su umesto 1, 2. ili 3. lica jednine ili množine posmatrane kombinacije, odnosno zamene muškog, ženskog i srednjeg roda jednine i množine. Kod grešaka u imenskom delu predikata posmatra se i to da li se greške javljaju u pozitivu, komparativu ili superlativu prideva, kao i da li je u pitanju imenica koja označava osobu ili neživ entitet. U sumarnom zaključku na kraju poglavlja pregledno se izlistava raspored kombinacija po licima (koje je korišćeno

umesto kojeg), isto tako i potencijalne zamene koje se nisu pojavile u korpusu, sve moguće kombinacije grešaka koje su ostvarene unutar jednog istog lica na relaciji jednina–množina, statistika grešaka po glagolskim oblicima, poređenje broja grešaka u rečenicama sa ekspliciranim i neekspliciranim subjektom, broj grešaka, studenata, njihovih prvih jezika i faktori koji su mogli dovesti do dobijenih rezultata.

Što se grešaka u upotrebi padežnih oblika tiče, analizirane su greške u upotrebi nominativa, tj. upotreba nominativa umesto drugih padeža, tako da se pregledno, u zasebnim celinama, daje osvrt na pogrešnu upotrebu ovog padeža umesto genitiva, dativa, akuzativa, vokativa, instrumentala i lokativa, a na samom kraju i sumarni zaključak o pogrešnoj upotrebi nominativa. Zbog velikog obima drugih grešaka i ograničenog prostora u monografiji ovog tipa, u analizu je uvrštena samo pogrešna upotreba nominativa uz glagol, eventualno u jako malom broju slučajeva uz pridev u funkciji semantičkog jezgra kopulativnog predikata. U analizi se, kao i u prethodna dva poglavlja, polazi od pogrešnog oblika. Posmatra se umesto kog drugog padeža je upotrebljen nominativ, umesto kojih njegovih značenja i funkcija, da li je greška načinjena i u upotrebi predloga i uz koje glagole. Padeži zamenjeni nominativom navođeni su istim redom kao u gramatikama srpskog jezika, a značenja u okviru jednog padeža ustrojena prema broju primera, opadajućim redosledom. U ovom poglavlju daje se i kratak osvrt na ranija istraživanja u vezi sa analizom grešaka u padežnim oblicima u srpskom kao stranom i nematernjem, pre svega vezanom za interferenciju i kontrastivna ispitivanja, nakon čega se dolazi do zaključka da rezultati ovoga istraživanja sa njima nisu uporedivi. Cilj ovog dela analize bio je da se u prvi plan postavi padež (a ne glagol) i pronađe metod koji će omogućiti analizu svih grešaka bez obzira na frekvenciju ili na vrstu i frekvenciju glagola. Za svaku zamenu padeža daju se podaci o tome koliko puta je zabeležena pogrešna upotreba, uz koje glagole i imenice najčešće, o rodu i broju upotrebljenih imenica, o tome koliko je studenata grešilo i koliko njih pripada kom prvom jeziku. U pojedinim grupama grešaka obraća se pažnja i na semantiku imenica u kojima se greši, tj. navodi se hiperonim (npr. delovi nameštaja, kućni aparati, srodnici).

Ukoliko je to bilo neophodno za izbegavanje dvosmislenosti, u uglastim zagradaama su navođeni odgovarajući pravilni oblici. U slučajevima kada bi to moglo biti donekle nejasno, uvek je pruženo detaljno obrazloženje zašto je greška svrstana u određenu kategoriju.

Ono što je u svakom segmentu analize upečatljivo jeste faktografija – impresivna količina statističkih podataka i tabelarnih prikaza. Monografija sadrži čak sedamdeset dve tabele u kojima se nalazi ogroman broj pedantno ustrojenih podataka.

5. Poslednji deo knjige predstavljaju zaključna razmatranja gde se precizno i sistematično sumiraju svi rezultati dobijeni u prethodna tri poglavlja. Podaci su prikazani tabelarno i statistički, uz jasne i iscrpne opise svake tabele ili podatka. Nabrojane su jezičke i vanjezičke okolnosti koje su uticale na izdvajanje najčešćih pojava među greškama. Još jednom se daje i sumarni osvrt na sličnosti među analiziranim ogrešenjima stranih studenata i ostalih grupa koje uče i koriste srpski jezik (na osnovu uvida u prethodna istraživanja), kao i paralela sa jezičkim univerzalijama Dana Isaka Slobina. Na samom kraju utvrđuje se da li su pretpostavke sa početka potvrđene i na koji način.

Pregled literature sastoji se od 153 bibliografske jedinice na srpskom, hrvatskom, slovenačkom, engleskom i poljskom jeziku, a poseban prilog koji se odnosi na literaturu o interferenciji broji 33 odrednice.

6. Kao što je i ranije nagovešteno, tokom analize i prezentovanja rezultata autorka pravi brojne paralele i poređenja. Naime, greške registrovane u korpusu sastava stranih studenata upoređuju se sa:

- 1) standardom, odnosno odgovarajućim, sličnim morfološkim i rečeničnim strukturama srpskog jezika, kako bi se utvrdila greška i eventualni uzrok njenog nastanka;
- 2) greškama učenika mađarske nacionalnosti u Vojvodini²;
- 3) greškama učenika slovačke nacionalnosti u Vojvodini³;
- 4) greškama pripadnika srpske i hrvatske nacionalne manjine u Mađarskoj⁴;
- 5) greškama u hrvatskom kao stranom jeziku⁵;
- 6) greškama odraslih izvornih govornika srpskog jezika, tipičnim za svakodnevnu komunikaciju i razgovorni stil;

² Istraživanja N. Arsenijević, M. Burzan, D. Zvekić-Dušanović.

³ Istraživanje J. Turčana posvećeno greškama u upotrebi padeža i leksike u srpskohrvatskom jeziku sredine, načinjenim od strane učenika sa slovačkim kao prvim jezikom.

⁴ U pitanju su analize grešaka u pismenim sastavima na srpskohrvatskom jeziku koje su napravili učenici srpske i hrvatske nacionalne manjine nastanjeni u mađarskoj sredini.

⁵ Istraživanje J. Novak Milić posvećeno usvajanju glagolskih oblika (prezenta, perfekta i futura) u hrvatskom jeziku kao stranom.

- 7) greškama, tj. odstupanjima od standarda kod predstavnika dijalekata srpskog jezika;
- 8) greškama kod dece koja srpski usvajaju kao maternji⁶;
- 9) jezičkim univerzalijama koje je u vezi sa usvajanjem gramatike prvog jezika kod dece ustanovio D. I. Slobin.

Ukoliko nije bilo moguće uporediti rezultate sa nekom grupom prethodnih istraživanja, i to je jasno navedeno. Na primer, razlike u pristupu i različiti nastavni programi predstavljaju argumente zašto se pogrešna upotreba nominativa kod stranih studenata nije mogla uporediti sa rezultatima srpskih i hrvatskih učenika u mađarskoj sredini ili slovačkih učenika u Vojvodini.

Sve vreme se vodi računa o sadržaju programa kurseva Centra za srpski jezik kao strani. Primera radi, ukoliko student datu konstrukciju još uvek nije učio na nivou na kojem se nalazi, dosledno se ukazuje na taj podatak. Na osnovu učestalosti i tipa grešaka, daju se smernice za učenje i podučavanje, kao i korisni predlozi za izmenu i prilagođavanje plana i programa. Osim toga, pažnja je posvećena i sadržaju kompleta udžbenika *Naučimo srpski 1* koji se koristi na spomenutim kursovima. Tokom analize posmatrano je i komentarisano i to da li se glagoli kod kojih se greši pojavljuju u kompletu. U vreme kada je prikupljana građa još uvek nije bio objavljen rečnik glagola Biljane Babić, tako da studenti prilikom pisanja domaćih zadataka nisu imali ni tu vrstu pomoći, kao ni pomoć lekora, i mogli su se oslanjati samo na dvojezične rečnike (u kojima ne mogu naći gotovo ništa što bi im pomoglo). Sve greške i teškoće, uočene tokom istraživanja, objašnjavaju svrhu nastanka Rečnika glagola koji prati udžbenike *Naučimo srpski 1* i *Naučimo srpski 2*. Takođe, brojni komentari koji prate analizu svedoče o tome da se problematici pristupa iz ugla osobe koja svoj maternji jezik predaje kao strani. Prisutna je svest o mukama koje strancima zadaje (ne)razumevanje objašnjenja u gramatikama namenjenim izvornim govornicima. Poziva se na pravila u gramatikama, ali se oslanja i na sopstveni jezički osećaj, uvek uz iscrpno objašnjenje i obrazloženje. Još jedan detalj na osnovu kojeg se stiče uvid u profesionalan pristup autorke jeste to da konstantno napominje kako, budući da ne zna sve prve jezike ispitanika, nije isključena ni mogućnost da je neka prepoznata unutarjezička greška u isto vreme i međujezička.

⁶ Pretežno istraživanja D. Anđelković, M. Jocić, M. Mikeš, S. Savić, V. Vasić, P. Vlahović.

7. Na kraju, ne može se zaobići ni izuzetno široko polje primene sprovedenog istraživanja i zaključaka iznetih u ovoj knjizi. Nadovezujući se na konstataciju sa početka, bez sumnje se može tvrditi kako na analiziranim greškama mogu učiti svi učesnici u procesu učenja i usvajanja srpskog jezika kao stranog/drugog, u koje spadaju:

- 1) polaznici kurseva srpskog jezika kao stranog;
- 2) studenti srbistike u inostranstvu;
- 3) studenti filoloških usmerenja na srpskim univerzitetima, zainteresovani za nastavu srpskog jezika kao stranog;
- 4) lektori srpskog jezika u Srbiji i inostranstvu, kako izvorni tako i neizvorni govornici;
- 5) nastavnici srpskog jezika kao drugog/nematernjeg;
- 6) istraživači koji se bave metodikom nastave i učenja stranog jezika;
- 7) kreatori programa kurseva srpskog jezika kao stranog/drugog;
- 8) kreatori udžbenika i priručnika za srpski jezik kao strani/drugi.

Za sve one koji srpski uče kao strani ili drugi jezik spoznaja grešaka je korak ka njihovom predupređenju. Osim toga, svest da ne greše samo oni i da su greške sasvim normalan i prirodan deo procesa učenja jezika može ohrabriti i motivisati studenta. Studentima srbistike koji tek planiraju da kroče u svet nastave srpskog kao stranog ovo istraživanje pruža mogućnost za sagledavanje sopstvenog jezika iz drugačije perspektive, otkrivanje pristupa nastavi srpskog jezika kao stranog/drugog, gotovo u potpunosti različitog od pristupa nastavi maternjeg jezika. Lektorima i nastavnicima se na jednom mestu pružaju sva slaba i problematična mesta i najčešće potencijalne greške, tj. sve čemu bi bilo dobro posvetiti veću pažnju na časovima. Upoznavanje najfrekventnijih grešaka i otkrivanje problema koji se javljaju pri upotrebi jezika može olakšati organizaciju lekcija i utvrđivanje redosleda kojim bi određene gramatičke i leksičke jedinice trebalo usvajati, što je dobar putokaz autorima udžbenika i programa kurseva. Detaljno opisani koraci sprovođenja analize grešaka, kao i bogata literatura na koju se u knjizi upućuje, umnogome pomažu svakom istraživaču ove oblasti nauke o jeziku.

Nakon svega, treba dodati i činjenicu da u domaćoj lingvističkoj nauci problem unutarjezičke interferencije do sada nije proučavan. Kao prva i jedina dostupna studija na tu temu, predstavljena monografija daje neosporan doprinos savremenoj metodici nastave srpskog kao stranog ili drugog jezika. Uz to, ovako detaljna analiza grešaka pruža dobru polaznu osnovu i inspiraciju za

buduća istraživanja, na primer: u ostalim padežnim oblicima, drugim vrstama reči, na fonološkom, leksičkom ili leksičko-semantičkom nivou, na višim nivoima učenja jezika ili u homogenim grupama studenata. Stoga, ukoliko vas nastava i učenje srpskog jezika kao stranog ili nematernjeg interesuju iz ugla nastavnika, učenika, profesionalca ili samo zaljubljenika u jezik, topla je preporuka da knjigu kolegice Biljane Babić uvek imate ispred sebe na radnom (ili švedskom, zašto da ne?) stolu.

Jelena R. Perišić

Jagelonski univerzitet u Krakovu
Filološki fakultet, Institut za slovensku filologiju
Katedra za srpsku filologiju
jelena.perisic@uj.edu.pl

Primljeno: 1. 5. 2022.
Prihvaćeno: 5. 5. 2022.

УПУТСТВА ЗА ПРИПРЕМУ РУКОПИСА

METODIČKI VIDICI
FILOZOFSKI FAKULTET U NOVOM SADU

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA¹

Rad se šalje u elektronskoj formi (.doc OBAVEZNO, nikako .docx) kao atačment na adresu metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs tokom cele godine. Rad može biti pisan na svim jezicima koji se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

* * *

Rad treba da sadrži sledeće elemente:

Ime srednje slovo prezime autora

Naziv ustanove u kojoj je 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

¹ Molimo Vas da ovaj dokument koristite kao obrazac.

NASLOV RADA²

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; fusnote³; 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.

² 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.

³ U fusnotama daju se komentari i napomene autora.

LITERATURA⁴

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: Клетт. [Bečanović, B., Jevrić, J., Petrović, Z. (2011). *Istorija 7: udžbenik za sedmi razred osnovne škole*. Beograd: Klett.]

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.

⁴ Literatura (bibliografija, izvori) se navodi abecednim redom, uz poštovanje APA standarda.

Elektronska izdanja:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom

NASLOV RADA NA 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

STYLESHEET¹

The paper can be submitted no throughout the entire year in the electronic form as an email attachment (.doc, NOT .docx) to metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs. The paper can be written in all the languages studied at the Faculty of Philosophy in Novi Sad.

* * *

The paper has to have the following elements:

Name Middle Initial Surname of the author

Affiliation 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

¹ Please use this document as a template.

TITLE OF THE PAPER²

ABSTRACT: Abstract and key words (in the language of the paper). Font Times New Roman, size 10, with the indent below the title, line spacing 1. The abstract should be 100–150 words long.

Key words: cite the key words after the abstract, new line; cite up to 10 words.

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

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;³ short citations are kept in-text and longer citations (3 or more lines) are separated from the text (new line, 1.5 cm indent); citation sources are given in brackets e.g. (Filipović 1986: 25). The paper should have sections (e.g. 1. INTRODUCTION – all caps) and subsections (e.g. 3.1. Research sample – initial capital).

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.

² 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.

³ Footnotes should contain only the author's comments.

REFERENCES⁴

Times New Roman 12, spacing 1.5, hanging indent. Ordered alphabetically.

The list should contain only the sources that were explicitly mentioned in the paper.

Books:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

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>.

⁴ References are listed alphabetically after the APA standard.

Author's name and surname

Affiliation in Serbian

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

Sažetak (in Serbian)⁵

Summary of the paper in Serbian; Font Times New Roman, font size 10, single spacing. The summary should be an extended version of the abstract (up to 300 words).

Key words: key words from the beginning of the article, translated in Serbian.

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.

⁵ The authors who do not speak Serbian will be provided a translation of their summary into Serbian. They just have to send a summary of cca. 300 words in the language of the paper.

HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE¹

Sie können uns Ihre Aufsätze ganzjährig in elektronischer Form (NUR DOC-Format, DOCX-Format ist nicht zulässig) als E-Mail-Anhang über die E-Mail-Adresse metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs zukommen lassen. Der Aufsatz kann in allen Sprachen verfasst werden, die an der Philosophischen Fakultät angeboten werden.

* * *

Der Aufsatz soll folgende Elemente enthalten:

Vorname, Anfangsbuchstabe des Vaters- oder Muttersnamens, Familienname des Autors

Der Name der Institution, an der der Autor tätig ist, wird in der folgenden Reihenfolge angegeben

Universität

Fakultät, Abteilung

E-Mail Adresse

BEISPIEL:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

HANDELT ES SICH BEI AUTOREN UM DOKTORANDEN, WIRD DIE AFFILIATION AUF FOLGENDE WEISE ANGEGEBEN:

Universität Novi Sad

Philosophische Fakultät

¹ Verwenden Sie bitte dieses Dokument als Vorlage zur Gestaltung Ihres Manuskripts.

Doktorstudium der Philosophie/ Sprache und Literatur/ Soziologie/
Erziehungswissenschaft
E-Mail-Adresse

TITEL DES AUFSATZES²

ABSTRACT: Abstract des Aufsatzes (ca. 100-150 Wörter) und die Stichwörter werden in der Sprache des Artikels verfasst. Font Times New Roman (10pt), mit dem Einzug unter dem Titel, einzeiliger Zeilenabstand.

Stichwörter: im Anschluss an Abstract in der neuen Zeile schreiben (bis 10 Stichwörter).

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; Fußnoten³; kürzere Zitate werden im Text behalten, längere Zitate (3 oder mehrere Zeilen) werden vom Text getrennt (neue Zeile, Einzug 1,5 cm); Die Quellen für Zitate werden im Text in Klammern angegeben, zum Beispiel (Filipovic 1986: 25). Der Artikel soll in Abschnitten eingeteilt werden (zum Beispiel 1. DIE EINFÜHRUNG – Großbuchstaben) und Unterabschnitten (zum Beispiel 3.1 Untersuchungsprobe – große Anfangsbuchstaben).

ILLUSTRATIONEN UND TABELLEN

² 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.

³ Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.

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.

LITERATURVERZEICHNIS⁴

Times New Roman (pt 12), Zeilenabstand 1,5, hängender Einzug.

Im Literaturverzeichnis werden nur Quellen angegeben, die im Artikel explizit erwähnt wurden.

Bücher:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

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.

Internet-Dokument:

⁴ Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

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-1.html>.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch

TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

Zusammenfassung (auf Serbisch)⁵

Die Zusammenfassung des Aufsatzes soll auf Serbisch verfasst werden, Font Times New Roman (10pt), einzeliger Zeilenabstand. Die Zusammenfassung soll eine erweiterte Version des Abstracts sein (ca. 300 Wörter).

Stichwörter: Stichwörter vom Anfang des Aufsatzes in der serbischen Übersetzung.

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.

⁵ Die Redaktion wird die Zusammenfassungen der Autoren ohne Serbischkenntnisse übersetzen lassen.

METODIČKI VIDICI (Perspectives didactiques)
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, NOVI SAD

CONSIGNES AUX AUTEURS¹

Les contributions doivent être soumises sous forme électronique (obligatoirement au format .doc, dans aucun cas au format .docx) et envoyées en pièce jointe à l'adresse suivante : metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs au cours de toute l'année. Les contributions peuvent être écrites dans toutes les langues étudiées à la Faculté de Philosophie de l'Université de Novi Sad.

* * *

Chaque contribution doit contenir les éléments suivants :

Prénom, initiale du prénom d'un des parents, nom de l'auteur

Affiliation de l'auteur devrait être donnée comme ci-dessous :

Université

Faculté, Département

Adresse électronique

EXEMPLE:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

SI L'AUTEUR EST UN DOCTORANT, L'AFFILIATION DEVRAIT ÊTRE
DONNÉE COMME CI-DESSOUS :

Université

Faculté, Département

Études doctorales en philosophie / en langue et littérature / en histoire / en
sociologie / en pédagogie, etc.

Adresse électronique

¹ Veuillez utiliser ce document comme modèle.

TITRE DE LA CONTRIBUTION²

ABRÉGÉ: Abrégé et mots-clés (en langue originale du texte de la contribution). Police de caractères Times New Roman, 10 points, retrait positif de première ligne au-dessous du titre, interligne simple. L'abrégé doit contenir entre 100 et 150 mots.

Mots-clés: écrire les mots-clés à la ligne, dans la suite de l'abrégé; citer au maximum 10 mots-clés.

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 page³ ; les citations courtes sont intégrées au corps du texte tandis que les citations longues (3 lignes ou plus) sont présentées en paragraphe indépendant (à la ligne, un retrait positif de 1,5 cm) ; les références des citations sont incorporées dans le texte, entre parenthèses, par ex. (Filipović 1986: 25). Le texte de la contribution doit être réparti en sections (par ex. 1. INTRODUCTION – avec un titre de section en majuscules) et en sous-sections (par ex. 3.1. Échantillon de recherche – avec majuscule initiale).

ILLUSTRATIONS ET TABLES

² Il est nécessaire de noter si une contribution fait partie d'un projet de recherche particulier (par exemple, du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie). 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.

³ Les notes de bas de page ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs.

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.

BIBLIOGRAPHIE⁴

Times New Roman 12, interligne 1,5, retrait négatif de première ligne.

La liste des références bibliographiques doit contenir seulement des sources explicitement citées dans la contribution.

Un ouvrage :

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

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.

Des éditions électroniques :

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa.

⁴ Il faut donner les références bibliographiques dans l'ordre alphabétique, selon les normes de l'APA.

Consulté le 7. avril 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

Prénom et nom de l'auteur
Affiliation en serbe

TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

Sažetak (en serbe)⁵

Résumé en serbe ; police de caractères Times New Roman, 10 points, interligne simple. Le résumé doit être une version élargie de l'abrégé (d'environ 300 mots).

Mots-clés: mots-clés de l'abrégé de la contribution, traduits en serbe.

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.

⁵ Si les auteurs ne parlent pas serbe, la rédaction s'engage de faire la traduction de leurs résumés. Dans ce cas-là, les auteurs doivent envoyer leurs résumés d'environ 300 mots en langue originale de la contribution.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД
21000 Нови Сад
Др Зорана Ђинђића бр. 2
www.ff.uns.ac.rs

Штампа
Футура
Нови Сад

Тираж
100

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82
316.77

Методички видици: часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни 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