

14/2

---

# МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ

---



Нови Сад, 2023.

## Методички видици

### Главни и одговорни уредник

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

### Међународни уређивачки одбор

Др Раул Руис Сесилија, Универзитет у Гранади, Шпанија  
Др Георги Ипсилантис, Аристотелов универзитет у Солуну, Грчка  
Др Николае Станђу, Холандска пословна академија, Бреда-Дордрехт, Холандија  
Др Емина Авдић, Универзитет „Св. Кирил и Методије“, Скопље,  
Северна Македонија  
Др Лудмила Браниште, Универзитет „Александру Јоан Куза“, Јаши, Румунија  
Др Ирена Водопија-Крстановић, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска  
Др Марија Мијушковић, Универзитет Црне Горе, Црна Гора  
Др Никола Добрић, Универзитет Алпен-Адрија, Клагенфурт, Аустрија  
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  
Др Вишња Павичић Такач, Свеучилиште у Осијеку, Хрватска

### 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 методичку 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](http://www.ff.uns.ac.rs)

[metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs)

[metodickividici.ff.uns.ac.rs](http://metodickividici.ff.uns.ac.rs)

За издавача

Др Ивана Живанчевић Секеруш, декан

Уредник

Др Биљана Радић-Бојанић

Секретар редакције

Мр Милица Брацић

Лектура

Мр Наташа Белић, мр Милица Брацић (текстови и резимеи на српском)

Др Јагода Топалов (текстови и резимеи на енглеском)

Др Ивана Пајић (текстови и резимеи на немачком)

Припрема за штампу

Игор Лекић

ISSN 2217-415X

ISSN 2334-7465 (Online)

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

## **Methodical Perspectives**

### **Editor-in-chief**

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

### **International editorial board**

Raul Ruiz Cecilia, PhD, University of Granada, Spain

George Ypsilandis, PhD, Aristotle University, Thessaloniki, Greece

Nicolae Stanciu, PhD, Netherlands Business Academy, Breda-Dordrecht,  
Netherlands

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

Ludmila Braniște, University Alexandru Ioan Cuza, Iași, Romania

Irena Vodopija-Krstanović, PhD, University of Rijeka, Croatia

Marija Mijušković, PhD, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora

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

Snježana Koren, PhD, University of Zagreb, Croatia

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

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

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

Višnja Pavičić Takač, PhD, University of Osijek, Croatia

### **Domestic editorial board**

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

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

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

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

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

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

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

Biljana Lungulov, PhD, 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)  
Ivana Pajić (texts and summaries in German)

Typeset  
Igor Lekić

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

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



## САДРЖАЈ

### I НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Марина С. Токин

(НЕ)ВАЖНОСТ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА У НАСТАВИ

(IR)RELEVANCE OF WRITING SKILLS IN EDUCATION ..... 15

Саша С. Чорболоковић

МОГУЋНОСТИ УПОТРЕБЕ ЛАПСУСА И ДОСЕТКИ У НАСТАВИ  
СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА  
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

USING LAPSES AND WITTY REMARKS IN TEACHING SERBIAN IN  
SENIOR GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL ..... 37

Александар М. Новаковић, Марина С. Јањић

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ И МЕТОДИКА  
НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО ЗАВИЧАЈНОГ ЈЕЗИКА НА ФИЛОЗОФСКОМ  
ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND SERBIAN AS A  
HERITAGE LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY OF THE  
UNIVERSITY OF NIŠ ..... 57

Jelena R. Redli

FUNKCIONALNI PRISTUP TEKSTOVIMA U NASTAVI SRPSKOG KAO  
NEMATERNJEG JEZIKA NA NAPREDNOM NIVOU POSTIGNUĆA

FUNCTIONAL APPROACH TO TEXTS IN TEACHING SERBIAN AS A NON-  
MOTHER TONGUE AT AN ADVANCED LEVEL OF ACHIEVEMENT ..... 75

Биљана М. Бабић

АНАЛИЗА ГРЕШАКА У ОБЛИКУ КОНГРУЕНТНЕ РЕЧИ У ИМЕНИЧКОЈ  
СИНТАГМИ У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

ERROR ANALYSIS OF CONGRUENT WORDS IN THE NOUN PHRASE IN  
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ..... 95

## II НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Anna A. Stefanowicz-Kocoł, Danijela D. Đorđević

AN EXPLORATORY STUDY ON STUDENTS' READINESS FOR  
AUTONOMY WITHIN THE ESP CONTEXT: THE CASE OF TWO  
COUNTRIES

EKSPLOATIVNO ISTRAŽIVANJE SPREMNOSTI STUDENATA ZA  
AUTONOMIJU U OKVIRU KONTEKSTA ENGLSKOG JEZIKA STRUKE:  
SLUČAJ DVEJU ZEMALJA ..... 121

Dragana B. Vuković Vojnović, Ljiljana J. Knežević

INCLUSION OF VIRTUAL EXCHANGE IN ESP UNIVERSITY CLASSES –  
STUDENTS' PERCEPTIONS

UKLJUČIVANJE VIRTUELNE RAZMENE U UNIVERZITETSKU NASTAVU  
ENGLSKOG JEZIKA STRUKE – PERCEPCIJE STUDENATA ..... 143

Vesna V. Bulatović, Vesna Ž. Bogdanović

STUDENT AND TEACHER OPINIONS ON CLASS SIZES AND TYPES OF  
ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION LSP CLASSROOMS: A PILOT  
STUDY

МИШЉЕЊЕ СТУДЕНАТА И НАСТАВНИКА О ВЕЛИЧИНИ ГРУПЕ И  
ОБЛИЦИМА ОЦЕЊИВАЊА У УЧИОНИЦИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ НА  
ВИСОКОШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ: ПИЛОТ-СТУДИЈА ..... 161

Ивана Ј. Вранић Петковић, Драгица Д. Мирковић, Ана Б. Мандић Ивковић

ИЗАЗОВИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА ВИСОКОШКОЛСКИМ  
УСТАНОВАМА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ ВИРУСА КОВИД-19

CHALLENGES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER  
EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE VIRUS  
COVID-19 PANDEMIC ..... 183



Jasmina M. Mahmutović

FRAMES IM KOMMUNIKATIVEN UND KULTURORIENTIERTEN DAF-  
UNTERRICHT

FRAMES IN COMMUNICATIVE AND CULTURE ORIENTED TEACHING  
OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE ..... 205

Марина М. Петровић Јилих

КВИР КЊИЖЕВНОСТ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ  
ГЕРМАНИСТИКЕ НА ПРИМЕРУ ОБРАДЕ РОМАНА *КРВАВА КЊИГА*  
КИМ ДЕ ЛОРИЗОН

QUEER LITERATURE IN GERMAN STUDIES AT THE UNIVERSITY LEVEL  
EXEMPLIFIED BY THE ANALYSIS OF THE NOVEL *BLOOD BOOK* BY KIM  
DE L'HORIZON ..... 229

Мања Ђ. Стојсављевић Дивац

УТИЦАЈ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ НА МОТИВАЦИЈУ УЧЕНИКА У  
НАСТАВИ НЕМАЃКОГ ЈЕЗИКА

THE IMPACT OF PROBLEM-BASED LEARNING ON STUDENTS'  
MOTIVATION IN GERMAN LANGUAGE LEARNING ..... 245

Наталија Ј. Миликић, Ненад М. Перошевић, Ирена Ј. Стевовић

МЕТОДИЧКИ САДРЖАЈ ВЈЕЖБАЊА И ЗАДАТАКА  
ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОГ КАРАКТЕРА У УЏБЕНИЦИМА РУСКОГ  
ЈЕЗИКА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ *ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!*

METHODOLOGICAL CONTENT OF INDIVIDUALIZED EXERCISES AND  
TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS  
*ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!* ..... 261

Ludmila B. Braniște

THE DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING  
ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

РАЗВОЈ КУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ РУМУНСКОГ КАО  
СТРАНОГ ЈЕЗИКА ..... 275

Snežana Z. Detar Jevđović

UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA LEKSIČKI I SEMANTIČKI SISTEM  
ITALIJANSKOG KOD NAPREDNIH UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG  
OBRAZOVANJA U SRBIJI

INFLUENCE OF ENGLISH ON THE LEXICAL AND SEMANTIC SYSTEMS  
OF ITALIAN AMONG ADVANCED PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS IN  
SERBIA ..... 289

Владимир Д. Папић

ЖЕНСКО АУТОРСТВО У РЕГИОНАЛНИМ НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА  
И УЏБЕНИЦИМА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

FEMALE AUTORSHIP IN REGIONAL CURRICULA AND LITERATURE  
TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOLS ..... 313

### **III ОПШТЕ ОБРАЗОВНЕ И ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ**

Aleksandra V. Ilić Rajković

DRAMSKI POSTUPAK U NASTAVNOJ PRAKSI: ISTORIJSKA  
PERSPEKTIVA

DRAMATIC METHOD IN THE TEACHING PRACTICE: A HISTORICAL  
PERSPECTIVE ..... 345

Snežana S. Stojšin, Marica N. Šljukić, Vladan D. Vidicki, Sara R. Mejdžor

KARAKTERISTIKE AKADEMSKIH STUDIJA KAO MOTIV EMIGRACIJE  
STUDENATA – PRIMER STUDENATA U BEČU

CHARACTERISTICS OF ACADEMICS STUDIES AS A MOTIVE FOR  
STUDENT EMIGRATION – EXAMPLE OF STUDENTS IN VIENNA ..... 363

### **IV ПРИКАЗИ**

Nikolina N. Zobenica

THEORIE UND PRAXIS DES DAF-UNTERRICHTS ..... 385

### **V ДОДАЦИ**

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA ..... 391

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| STYLESHEET .....                             | 395 |
| HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE ..... | 399 |
| CONSIGNES AUX AUTEURS .....                  | 403 |
| БИОГРАФИЈЕ АУТОРА .....                      | 407 |



*I НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И  
КЊИЖЕВНОСТИ*



**Марина С. Токин**

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за српску књижевност

marina.tokin@ff.uns.ac.rs

Стручни рад

УДК: 371.3::811.163.41'271.1

DOI: 10.19090/MV.2023.14.15-36

## **(НЕ)ВАЖНОСТ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА У НАСТАВИ**

*АПСТРАКТ:* Рад настоји да скрене пажњу на низ проблема са којима се у настави српског језика и књижевности срећу и професори и ученици, а везани су за писмено изражавање. Полазна тачка у истраживању је утврђивање позиције писменог изражавања у актуелним програмима наставе и учења за старије разреде основне и за средње школе, уз захтеве прописане исходима и стандардима. На самом почетку рада тежи се разрешавању више термилошких неусаглашености (од поделе области унутар предмета до самих писмених/писаних задатака и појма састава). Анализирају се процес писања и његове фазе у настави, прегледање и оцењивање радова, маркирају се најзначајнија проблемска места и дају предлози за могућа решења. Пошто је реч о широкој области у оквиру које је неопходан систематичан и усаглашен институционализовани рад, сматрамо да тема овог рада отвара многа питања за даља истраживања, којима се може остварити напредак у овој области.

*Кључне речи:* писмено изражавање, писмени задатак, састав, оцењивање, језичка култура, настава писмености.

## **(IR)RELEVANCE OF WRITING SKILLS IN EDUCATION**

*ABSTRACT:* The paper aims to draw attention to a series of problems that professors and students encounter in classes of Serbian language and literature while teaching or learning writing skills. The starting point in the research is to determine the position of written expression in the current teaching and learning programs for the senior grades of primary school and for secondary schools in accordance with the requirements prescribed by outcomes and standards. At the beginning of the research several terminological inconsistencies are resolved (from the division of areas within the subject to actual written assignments and the concept of a written task). This paper analyzes the writing process through its stages in school classes and the methods of reviewing and evaluating the written tasks. Also, this paper points out significant problems and offers suggestions for some possible solutions. Since language culture is a broad field which requires systematic and coordinated institutionalized work, we believe that this kind of work opens up many questions for further research which can lead to progress in this area.

*Key words:* writing skills, writing assignment, written task, evaluation, language culture, literacy teaching.

## 1. УВОД

Проблем од ког полази истраживање је слабо писмено изражавање ученика које потврђују искуства и резултати школске праксе и досадашња истраживања у овој области (Драгићевић 2006; Брборић 2008; Стевановић и др. 2009; Златић–Ђорђевић 2014). Иако језичка писменост зависи од много фактора и рефлектује општи однос друштва према култури и образовању, у фокусу овог истраживања налазе се неки конкретни недостаци саме наставе српског језика и књижевности у области писменог изражавања у старијим разредима основне и у средњој школи. Као проблеми уочавају се програмски непрецизно дефинисан или неусаглашен ниво очекиваних постигнућа у области писменог изражавања, неодређеност циљева и метода, као и термилошка неусаглашеност. Део проблема чини и недовољно приручника и уџбеника (или бар њихових делова) посвећених писменом изражавању, као и уџбеничке методичке апаратуре примерене изучаваној проблематици. Уз све наведено, у школским писменим радовима приметни су и проблеми опонашања стереотипних модела и структура, суштинска празнина формално исправних радова и недостатак естетских вредности. У настави се као проблем уочава и оцењивање писменог изражавања, које због недовољно прописаних критеријума, често постаје неуједначено, непрецизно и произвољно. Недостатак јасно одређених граница очекиваних постигнућа, као и начина провере датих постигнућа у области писменог изражавања, довео је до тога да се аутономија у струци неретко претвара у нестручну самовољу. Пошто је реч о широкој области у оквиру које је неопходан систематичан и усаглашен институционализовани рад, сматрамо да се маркирањем најзначајнијих проблемских места, отварањем питања за даља истраживања и одређеним предлозима решења може начинити бар мали напредак у овој области.

## 2. ТЕРМИНОЛОШКА НЕУСАГЛАШЕНОСТ

*Српски језик и књижевност* званични је назив предмета који се изучава у основним и средњим школама у Републици Србији.<sup>1</sup> У програмима, плановима, методичкој литератури, уџбеницима и приручницима он се – готово одувек – делио на три области: граматику<sup>2</sup>, књижевност и област која

---

<sup>1</sup> Од 2017. године уместо дотадашњег назива *Српски језик*, предмет добија назив *Српски језик и књижевност*.

<sup>2</sup> У актуелним Програмима наставе и учења назив ове области је језик, као што и само име предмета каже.



подразумева говор и писање. Проблем целокупне методичке литературе која се бави трећом наведеном облашћу јесте термилошка неусаглашеност и она полази већ од самог назива изучаваног поља. Аутори га именују на различите начине и често се под једним истим термином подразумевају значења различите ширине. Термини *култура изражавања* и *језичка култура* најчешће се употребљавају као синоними. Нешто ређе, у старијој литератури, под њима се подразумевао само појам говора. Поједини аутори, као нпр. Милија Николић (Николић 1999: 461), поменуте термине не прихватају, јер уз књижевност и граматiku признају постојање два равноправна поља: *наставу говорне културе* и *наставу писмености*.

*Језичка култура*, како је данас називамо, мењала је име кроз време, а у њу је улазио различит број подобласти чији су називи такође варирали. Прегледом актуелних програма наставе и учења за основну и средње школе, та различитост у њеном одређењу видљива је и сада:

|                           |               |            |           |                   |                          |                              |                           |
|---------------------------|---------------|------------|-----------|-------------------|--------------------------|------------------------------|---------------------------|
| СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ | основна школа | КЊИЖЕВНОСТ | ЈЕЗИК     |                   |                          | ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА              |                           |
|                           |               |            | граматика | правопис          | ортографија              | усмено изражавање            | <i>писмено</i> изражавање |
|                           | средња школа  | КЊИЖЕВНОСТ | ЈЕЗИК     |                   |                          | ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА <sup>3</sup> |                           |
|                           |               |            | правопис  | усмено изражавање | <i>писано</i> изражавање |                              |                           |

Табела 1. Актуелна подела предмета на подобласти и употреба термина писмено/писано изражавање

Највећи проблем јавља се у разумевању термина *писмено изражавање*. Оно може обухватати све што постоји у наставном процесу, а подразумева писање, или пак уже поље писаног изражавања које подразумева писање уз

<sup>3</sup> Уз наведену, у свим програмима за све разреде гимназија уводи се и додатна подела: „Програм за четврти разред гимназије у области *Језичка култура* организован је тако да подразумева четири вештине: писање и говор (као продуктивне) и слушање и читање (као рецептивне).” (За илустрацију поделе, преузет је само навод из: ПНУ IV, 447; подвукла ауторка, М. Т.).

одговарајућу употребу језика према правописним правилима, у одговарајућем стилском облику.

Дихотомија у употреби термина *писано/писмено* изражавање преноси се и на писане/писмене задатке, радове, вежбе, провере... Овим проблемом бавили су се Павле Илић (користи термин *писани задатак*) и Милија Николић (користи термин *писмени задатак*). Пошто је ово питање још увек актуелно, прилажемо мишљење оба врсна методичара.

„У наставној пракси се понегде мешају одреднице *писмени* и *писани* (састав), *писани* и *писмени* (задатак). Појмови *састав* и *текст* подразумевају писани облик, па се одредбом *писмени* истиче потреба за означеним квалитетом, за ваљаном писменошћу. Појмови *задатак*, *рад* и *изражавање* могу имати обе одреднице, које утичу на диференцирање значења. Кад се указује на знаковни облик, онда су задаци, рад и изражавање писани (нису усмени), а кад им се истиче постојећа или тражена и могућа вредност (*писменост*), онда су писмени. (На пример: Не треба ученике оптеретити *писаним* задацима. За *писмене* задатке ученике ваља добро припремити)

Писани задатак је претежно у функцији учења, а писмени је у улози непосредног развијања писмености. Разни облици бележења, преписивања и допуњавања, навођење примера, мењање речи по облицима, систематизовање језичких и књижевних појмова, па и већина репродуктивних препричавања – све се то може остваривати у облику *писаних* задатака који незнатно утичу на развијање писмености, па их зато ваља чешће практиковати у усменом виду. Писмени састави, стилске и правописне вежбе су облици обуке у настави писмености, па им стога више одговара одредница – *писмени*” (Николић 1983: 13).

„Схваћена у ужем смислу, теорија писмености се интересује само за онај круг проблема који се односе на оне облике писаног изражавања у којима су заступљени сви композициони елементи писаних састава. То значи да њу не интересују они припремни облици савладавања писмености којима се ученик оспособљава да би могао писати саставе. Ти припремни облици (различите врсте диктата, преписивања, лексичка вежбања, препричавања и др.) имају такође своју теоријску разраду, али њу теорија писмености препушта методици наставе писаног изражавања јер је ова научна дисциплина много ближа наставној пракси и стога прати развој ученичке писмености у свим његовим етапама” (Илић 1991: 17–18).

Терминолошка неусаглашеност и даље је видљива у кључним документима који се односе на наставу Српског језика и књижевности. У средњошколским програмима сама област најчешће носи назив *писано изражавање*, а у зависности од разреда употребљавају се различити појмови: писмени рад, писани састав, писмени задатак и сл. У образовним стандардима говори се о писаном изражавању. У програмима за основну школу дошло је до

уједначавања, па се у свим разредима користи само синтагма *писмено изражавање*.

Проблем у настави ствара и схватање појма *писменог задатка*. Ова једина званично обавезујућа провера писменог изражавања, која се обавља у сваком кварталу у свим основним и средњим школама, прилично је недефинисана и тешко је установити шта све од облика писмених радова може да представља. На пример, на основу Програма за пети разред може се закључити да је за основце *писмени задатак* заправо *састав*: „Годишње се ради четири школска писмена задатка – по два у сваком полуугодишту (један час за израду задатка и два за анализу и писање побољшане верзије *састава*)” (ПНУ V). Када је реч о писменим задацима у средњим школама, у свим програмима постоји следећа инструкција, у којој нема информације о садржају:

„Припрема за израду писменог задатка, сама израда и исправка писменог задатка подразумевају укупно 16 часова, по четири за сваки писмени. Припрема за израду писмених задатака је континуирана делатност и не ограничава се само на један час (пре израде писменог задатка). Препоручује се, приликом израде писменог задатка, коришћење ћириличног писма, док се латиница може користити као писмо приликом писања исправке” (ПНУ I, II, III, IV).

### 3. ПИСМЕНИ РАДОВИ

Способност језичког изражавања и сналажења у комуникацији (говору, читању, писању) веома је важна за живот сваког појединца без обзира на то чиме се он бави. У настави језичке културе треба избалансирати однос теорије и праксе, као и 'занатске' и 'стваралачке' писмености. За такав рад је потребно време, што води ка потреби за повећањем броја часова језичке културе, а самим тим и матерњег језика. Планови наставе и учења акти су којима се одређује годишњи и недељни фонд часова за сваки предмет у оквиру одређеног разреда. Унутар Програма наставе и учења за Српски језик и књижевност, уз годишњи и недељни фонд часова, дат је и **препоручени број часова за сваку предметну област**.

|                  |           | Препоручена дистрибуција часова према областима |       |                 |                           |
|------------------|-----------|-------------------------------------------------|-------|-----------------|---------------------------|
|                  |           | КЊИЖЕВНОСТ                                      | ЈЕЗИК | ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА |                           |
| основна<br>школа | 5. разред | 70                                              | 70    | 40              |                           |
|                  | 6. разред | 54                                              | 52    | 38              |                           |
|                  | 7. разред | 54                                              | 52    | 38              |                           |
|                  | 8. разред | 52                                              | 50    | 34              |                           |
| средња школа     | 1. разред | 80                                              | 32    | 36              |                           |
|                  | 2. разред | 80                                              | 32    | 36              |                           |
|                  | 3. разред | 80                                              | 44    | 24              |                           |
|                  |           |                                                 |       | правопис<br>6   | усмено<br>изражавање<br>2 |
|                  | 4. разред | 77                                              | 30    | 25              |                           |
|                  |           |                                                 |       | правопис<br>6   | усмено<br>изражавање<br>3 |

Табела 2. Приказ препоручене дистрибуције часова према предметним областима

Не треба заборавити да у основној школи градиво из правописа припада области језика, те да не улази у број предвиђених часова језичке културе, што у средњим школама није случај. Преглед свих програма показује нам да је писмено изражавање у средњим школама сведено готово искључиво на израду писмених задатака.<sup>4</sup>

Исходи прецизирају шта ученик треба да зна, разуме и може да уради након одређеног нивоа учења. Према ономе како су дати у програмима за област језичке културе (а у оквиру ње писменог изражавања) они су врло сведени.

Када је реч о врстама писмених радова западноевропска и америчка методичка литература разликују приповедни, описни, расправљачки и излагачки (експозиторни) облик текста<sup>5</sup> као облике језичког изражавања. Таква подела текстова према сврси у оквиру Стандарда постигнућа слична је

<sup>4</sup> У одељку *Терминологија неусаглашеност* већ је било речи о шеснаест часова које је потребно издвојити за писмене задатке.

<sup>5</sup> Препознавање као и писање ових основних типова текста (*narrative, descriptive, argumentative/persuasive and expository form of the text*), практикује се већ од нижих разреда, а у даљем школовању проширује се и другим врстама. За примере овакве поделе текстова, начина рада у настави и приручника за наставнике и ученике, видети више у: Reppen 2002; Johns 2002; McCarthy 2009.

досадашњој подели састава (на облике и врсте<sup>6</sup>), има своје утемељење и није спорна колико начин на који је кроз Стандарде уведена.<sup>7</sup>

Програмима за основну школу предвиђено је да се приступи следећим облицима писменог изражавања: препричавање, причање, описивање, извештавање (вест, извештај, репортажа, обавештење, интервју), писмо, честитка, позивница, захвалница, имејл порука, резиме (сажетак), молба, жалба, уплатнице и обрасци (попуњавање), радна биографија, реклама, писмена расправа, есеј, приказ (књиге, филма, позоришне представе и сл.), домаћи и школски писмени задатак. Кроз програме су у наставу уведени практично применљиви облици писменог изражавања, али су истовремено стављени у други план, јер је примат (у оцењивању) дат писменом задатку / писменом саставу, а саставом се најчешће не сматрају излагачки текстови.

Садржаји и очекивана постигнућа у средњој школи требало би да се ослањају на резултате учења и компетенције ученика развијене у претходним фазама образовања како на пољу писменог изражавања тако и у осталим областима. Поредићи програме није видљива идеја о поменутој вези и унапређивању већ стечених знања и вештина. Неки од средњошколских захтева готово су идентични или чак нижи од оних који су постављени у осмом разреду основне школе, а неусаглашеност потврђује и то што се одређеним познатим облицима писменог изражавања приступа као да се ученици са њима сусрећу први пут.<sup>8</sup> У средњошколским програмским садржајима, осим писменог задатка и есеја, други облици писменог изражавања са којима су се ученици срели у основној школи не постоје, поједини се само помињу у оквиру стандарда постигнућа.

---

<sup>6</sup> Детаљније о подели састава видети у целини рада која следи (3.1).

<sup>7</sup> На ову тему постоји више истраживања која говоре о раскораку стандарда и националног курикулума (програма), о сукобу страног модела, тј. преузимању неких делова америчких стандарда, без систематског постепеног увођења и усаглашавања са постојећом, домаћом методичком праксом и сл. Видети више нпр. у Крупез 2013.

<sup>8</sup> Због обима рада није могуће све наводе поткрепити детаљнијим поређењем, па ћемо навести само један пример као илустрацију – есеј.

У осмом разреду, у садржају Програма стоји „расправа и есеј на задату тему”; у исходима „напише приказ, расправу и краћи есеј”; у *Остваривању наставе и учења* дају се врло детаљне информације о есеју као типу текста, о сврси и начину писања есеја, повезивању са наставом књижевности (ПНУ VIII: 69).

У Програму за други разред средње школе видљива је идеја да се есеју први пут приступа: „Препоручује се увођење есеја и упознавање ученика са основним одликама” (ПНУ II, подвукла ауторка, М. Т.).

### 3.1 Састав или саставак, писмени/писани рад, писмени/писани задатак, писмена вежба

У методичкој литератури састав или саставак, писмени/писани рад, писмени/писани задатак, писмена вежба понекад се изједначавају, али се такође појављују и као одреднице међу којима постоје нијансе у начину и времену израде. Састав или саставак је заправо појам који је непознат књижевној теорији и који се употребљава искључиво у методичкој литератури. Може се рећи да се према својој структури (у зависности од теме) понекад приближава есеју и приповеци.

Писмени рад ученика који настаје на задату тему назива се писменим саставом. Саставак је израз који се у хрватском језику, у наставним програмима и целокупној методичкој литератури користи на начин и у мери колико у српском језику састав.<sup>9</sup>

Већина методичара у својим уџбеницима бави се врстама и темама састава, али само неколицина њих покушава и да га дефинише:

„Писмени **састави** су самостални ученички радови који настају по наставном подстицају” (Николић 1983: 12).

„Под **саставима** подразумевамо оне облике писаног изражавања којима се обрађује нека *тема* и имају своју *композицију* грађе” (Илић 1991: 35).

„**Саставак** је лингвометодички појам. Односи се на вид језичне комуникацијске праксе на разини текста са специфичним генетским и функционалним обележјима. Саставак је, наиме, ученички текст произведен у процесу развијања ученикових језичних способности на највишој /текстовној/ разини цјеловитости говорне поруке. Он је понекад циљ, понекад исходиште, али је најчешће точка одгојно-образовног процеса у настави изражавања и стварања према којој /из које/ се уобличавају остале етапе рада и одређују наставне стратегије у појединим наставним/комуникацијским ситуацијама” (Гудељ Велага 1990: 153).

Класификација састава је врло сложена, јер постоје вишеструки критеријуми према којима их можемо поделити (функција, структура, тема), али већина аутора се слаже у подели на **приповедање**, **описивање** и **расправљање**, којима се понекад додаје и **извештавање** (Ћеклић 1962;

---

<sup>9</sup> Једнако је било и периоду када је у оквиру СФР Југославије званични језик био српскохрватски. Да су саставак и састав синоними потврђује и РМС 1967–1976.

Димитријевић 1969; Чоп 1972; Живковић 1978; Илић 1991; Николић 1992; Стевановић 1988 и др.).<sup>10</sup>

Састав сједињује занатски и стваралачки ниво ученичког писања. Стога се читањем и оцењивањем састава може видети да ученик-аутор:

- ✓ језички и стилски врло добро, осредње или недовољно коректно изражава мисли, ставове, осећања, жеље, намере;
- ✓ на различите подстицаје одговара (не)јасно, (не)разумљиво и (не)уверљиво, објективно или субјективно;
- ✓ (не) зна да успоставља односе са различитим стварностима (спољном, унутрашњом, објективном, субјективном, садашњошћу или замишљеном будућношћу, сећању из прошлости);
- ✓ (не) може откривати свој унутрашњи свет доживљаја и замишљања, показујући притом у одређеној мери низ способности као што су препознавање, запажање, разликовање, упоређивање, памћење, логичко повезивање, рашчлањивање, критичко просуђивање, замишљање, маштање.

Ученик притом развија и навике поступности, темељности у раду, прецизности, тачности, јасности, критичности, самокритичности.<sup>11</sup>

Састав је резултат процеса писања, његов завршни чин, који као везани текст не би требало посматрати одвојено од самог процеса писања. Од мноштва наведених параметара ученик не мора напредовати у свим, већ само у појединим елементима. Пажњу би требало обратити и на сам процес и вредновати његове фазе и различите тачке напретка. Неретко, у пракси се најчешће оцењују само крајњи резултати при чему се губи целовита слика развоја ученика у самом процесу писања.

#### 4. СТРУКТУРА ПРОЦЕСА ПИСАЊА И ЊЕГОВЕ ФАЗЕ

Када је реч о језичкој култури, конкретно писменом изражавању ученика, међу ученицима, али и наставницима појављују се две уврежене идеје на које треба обратити пажњу. Једна је она по којој основна школа има задатак само да функционално опишмени ученика, а друга да је 'добро писање' одлика

---

<sup>10</sup> Како су аутори сагласни само у овом делу поделе уз коју неретко додају поткатегорије и 'примењене форме' (као што су писмо, молба, жалба, честитка и др.), врсте, облици и теме састава у овом раду посматрају се у оквиру оних форми које се појављују у актуелним Програмима за српски језик и књижевност у основној и средњој школи.

<sup>11</sup> Наводи преузети и прилагођени према Висинко 2010: 96.

даровитих.<sup>12</sup> Школа се не сме оријентисати само на један задатак. Она мора функционално описменити ученике, али им и дати могућност да се развијају.

Настава писменог изражавања мора бити заснована на активном учењу које ће се непрекидно кретати од учења целовите делатности, преко проблемске наставе и учења путем откривања до дивергентног (стваралачког) учења. На том путу не сме се заборавити сврха писања, па би наставници требало да поставе себи нека основна питања пре но што ученицима задају било какву тему за писање.<sup>13</sup>

| ПИТАЊЕ                                                                | ОБЈАШЊЕЊЕ                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Шта ученик постиже својим саставом?<br>Зашто пише?                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– вредност и смисао ученичког састава у животу самог ученика</li> <li>– смисао ученичког састава у заједници (одељењу)</li> </ul>                                                                                                                |
| Зашто ученик пише о тој теми?<br>(задата или слободна тема)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– вредност теме у развијању ученичких ставова, мишљења, осећања, у продубљивању знања и схватања</li> <li>– свест и самосталност у избору теме</li> </ul>                                                                                        |
| Зашто ученик пише у том облику?<br>(задати или слободан избор облика) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– важност познавања и примене законитости писања одређених врста текстова</li> <li>– свест и самосталност у избору облика рада</li> </ul>                                                                                                        |
| У којим ће околностима ученик писати?                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– време писања (одређено или слободно)</li> <li>– услови писања (на часу, код куће, у библиотеци, ван учионице); коришћење различитих извора током писања (речник, правопис, подсетник, уџбеник) или пре писања (припремљене белешке)</li> </ul> |
| Ко ће читати или слушати ученичких састав?                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>– за кога ученик пише, да ли и шта очекује од своје публике</li> </ul>                                                                                                                                                                           |

<sup>12</sup> Такве ставове ученика и наставника о писменом изражавању (директно или посредно) приказали су Миларић 1969, Гудељ Велага 1990, Илић 1991 и др. У истраживањима новијег датума то откривају и резултати анкете начињене међу наставницима – о могућим ограничењима владајуће праксе у настави писменог изражавања (Јанковић 2017). Овакви ставови посредно су видљиви и у истраживањима која се баве креативношћу и мотивацијом (Бодрожа и др. 2013; Лалић Вучетић 2015; Бојовић 2017 и др.).

<sup>13</sup> Наводи који следе нису новина јер постоје у различитим облицима у светским методичким приручницима, али су на овом месту формирану уз ослањање на Висинко 2010:98.



|                                                    |                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Који ће се саставни елементи вредновати у саставу? | – садржај, композиција, језик и стил, креативност у приступу...                                                                    |
| Ко ће вредновати састав?                           | – наставник, непознати оцењивачи, ученици из групе, ученици из одељења, самовредновање...                                          |
| Како ученик напредује у свом писању?               | – поређење свих елемената писања у одређеном временском периоду (поређење неколико или свих састава), кроз све фазе процеса писања |

Табела 3. Приказ сврхе писања у наставном процесу (прилагођено према Висинко 2010: 98)

Било да је реч о писању ученика у основној или у средњој школи, оно треба да буде поступно и да се састоји из више фаза:

1. *Припремна фаза* – представља први сусрет са темом, мисаону припрему, затим прикупљање података и израду плана састава.
2. *Фаза писања* – писање према плану прве верзије састава, преправљање, исправљање, дорада.<sup>14</sup>
3. *Објављивање* – представљање јавности (читање одељењу, читање наставника, објављивање...).

Писање је процес на коме треба непрекидно радити и током ког треба бити обазрив јер сама тема и начин на који јој се приступа могу бити колико мотивишући толико и ограничавајући за ученике. Понекад наставник ограничава ученике са превише инструкција током припремне фазе, па они почињу да мисле, а затим и пишу, према замишљеном моделу, онако како би према њиховој замисли наставник то од њих очекивао. Потпуна слобода, без икаквих смерница и инструкција, такође не даје добре резултате. Иако су ученици најчешће убеђени у супротно, пракса показује да им је лакше када имају задате теме и чиниоце које треба да поштују, него када је у питању потпуно слободно писање, на тему по сопственом избору.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Ученици врло често живе у убеђењу да добре саставе пишу само талентовани и то 'из прве'. Потребно је да им предочимо да се до жељеног резултата најчешће долази вишеструким читањем и писањем и да чак и чувени писци своја велика дела нису написали из прве и без грешке. У прилог томе могу им се показати рукописи познатих књижевних дела (нпр. прве стране романа *На Дрини ћуприја* нобеловца Иве Андрића у видео-издању или дигитализованом рукопису).

<sup>15</sup> Примери из наставе потврђују да су резултати, када ученици без припреме пишу, чак и на тему коју сами одреде, далеко лошији од резултата 'усмереног писања'.

Одакле почињемо?

Ученицима, пре но што отпочну писање, треба давати јасне инструкције, разговарати о теми, помоћи у изради плана, предочавати најчешће грешке... Пошто теоријска прича о писању нема баш много ефекта уколико се практично не примени, најбоља примена је вежбање 'на сопственим грешкама'. Због тога је неопходно сваки састав прегледати или заједнички анализирати, а ученици петог и шестог разреда<sup>16</sup> пре писања требало би (и даље) да праве планове и скице будућих радова. Неопходан је и разговор о плану који је ученик направио и помоћ у развијању идеја. У почетку такве самостално сачињене планове требало би погледати и на њима инсистирати, да би се касније на тај начин радило само са оним ученицима који су несигурни или траже помоћ. Оваквим поступком предупређују се неке грешке, а ученици мотивишу на даљи рад. У већ написаном саставу, чија структура није добро осмишљена и чији су делови непропорционални и несразмерно развијени, интервенције су готово немогуће<sup>17</sup>, јер увек воде ка писању новог састава. Тада упутства, исправке, напомене наставника знају да доведу ученике до разочарања, малодушности и губитка жеље за писањем, јер наишавши на препреку потврђују уврежено мишљење да је писање способност коју имају искључиво даровити. Осим конкретног писања састава, од користи могу бити и унапред припремљени примери добре или лоше праксе.

## 5. ПРЕГЛЕДАЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ РАДОВА

Испитивање и вредновање писања се у школама спроводи писањем везаног текста, есејским типом задатка, тзв. саставом – школским писменим задатком. Писмени задаци представљају завршницу сваког школског квартала

---

Но, и овакав поступак у настави је добро искуство које показује да је писање процес на ком треба радити. Мало је радова који се баве тематиком писмених задатака, за више информација видети: Ђорђевић 2016.

<sup>16</sup> Овај узраст ипак треба узети у обзир само условно, јер на ниво развијености техника писања утиче много фактора: предзнање, мотивисаност, структура групе и др. Ако се са прављењем плана писања састава отпочело још при почетном писању, ученици неће стварати отпор према оваквој врсти рада јер ће бити свесни њене вишеструке користи. Када се ова навика развије, код старијих ученика на тип бележака који ће правити не треба значајније утицати, јер се стратегије и технике писања, развијања идеја у тексту разликују од особе до особе (од аналитичких бележака до мождане олује).

<sup>17</sup> У односу на исправак формалних грешака, врло је тешко исправљати задатак чија основна концепција и начин развијања идеја нису добри.

и једним делом његову синтезу. И ученици и наставници фокусирају се на његов резултат. Међутим, свако испитивање и вредновање ученичког писања, требало би да утиче на даље увежбавање и учење писања. Све што ученик пише требало би прегледати и исправљати<sup>18</sup> у сврху даљег напредовања.

Када се говори о оцењивању ученичких састава, објективност и егзактност се најчешће сматрају немогућим, а опет се од свих облика писменог изражавања баш састави најчешће оцењују. У школском оцењивању ученичких писмених радова требало би постићи стандардизацију поступка оцењивања писања. Како за наставнике тако и за ученике важно је да се јасно утврди који се то садржаји испитују и на који начин се испитују сви елементи који су релевантни у самом процесу и крајњем резултату писања ученика. Да би до тога дошло, стандардизација се мора најпре укључити у сам процес учења.

Не постоји потпуно прецизна скала којом бисмо могли да меримо и оценимо писмено изражавање ученика, али је сигурно да би од велике помоћи били неки инструменти који би наставнике водили и колико-толико уједначили у том послу. Описници или дескриптори језичке способности постоје у Заједничком европском референтном оквиру за језике и они се односе на учење страног, али и матерњег језика. До приближне објективности у посматрању писменог рада може се доћи аналитичким приступом. Ова метода оцењивања ослања се заправо на попис саставних делова писменог рада које можемо мерити. Објективност се може постићи у ономе што називамо занатским нивоом писмености, док се само приближна објективност може постићи у односу на стваралачки ниво писмености. Аналитички приступ на тај начин утврђује мерила која се не односе само на оцењивање већ и на праћење развоја појединих знања ученика, способности и вештина у писменом изражавању од почетка до завршетка школовања. Уколико би за област писменог изражавања српског језика били сачињени описници, наставници би добили неку врсту кључева који би им помогли у објективнијем прегледу (и оцењивању) задатака. Описници су редовна појава у вредновању писмених радова у свету и појављују се под различитим називима. Они помажу у вредновању<sup>19</sup>, јер на основу прегледно сачињених описника, наставник запажа постигнућа у појединим сегментима писменог изражавања. Поједини чиниоци писменог изражавања вреднују се у сваком саставу, без обзира на облик. Но,

---

<sup>18</sup> Наравно, не дословно и не са подједнаком пажњом, јер не треба отићи у крајност (детаљније о томе видети у Николић 1983: 206–207).

<sup>19</sup> На основу описника сваки сегмент рада се бодује или се његова успешност исказује у процентима чиме се на крају, сумирањем свих чинилаца, може доћи до оцене.

различити облици писменог изражавања захтевају различите описнике јер има елемената који се, с обзиром на облик писменог изражавања, мењају. Описник није исто што и оцена. Он помаже у доласку до крајње оцене, њеном формирању, јер помаже у сагледавању свих елемената како не би били занемарени или фаворизовани само неки од њих. Док се не формирају описници, можемо говорити само о оним чиниоцима које је неопходно сагледати и на основу којих би требало одлучивати о крајњој оцени писменог рада.<sup>20</sup>

|                                                                               |                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ТЕМА</b><br>одговор на задату тему                                         | Да ли је ученик тему разумео, да ли је уопште, делимично или у потпуности одговорио на задату тему?                                                                                                     |
| <b>КОМПОЗИЦИЈА</b><br>композиционе целине, јединство смисла и структуре       | Увод, разрада, закључак, подела текста у одговарајуће смисаоне целине (у пасусе), пропорционалност делова рада, поступност и тематско-мотивска повезаност у излагању                                    |
| <b>ОБЛИК РАДА</b>                                                             | Уклапање у задати облик писменог рада (тип текста, врсту текста)                                                                                                                                        |
| <b>ГРАМАТИКА</b>                                                              | Поштовање граматичких правила, конгруенција (слагање речи, реченичних чланова)                                                                                                                          |
| <b>ПРАВОПИС</b>                                                               | Велико и мало почетно слово, писање негације, речце <i>ли</i> , писање речи у којима су извршене гласовне промене, интерпункција, састављено и растављено писање речи, растављање речи на крају реда... |
| <b>СИНТАКСА</b>                                                               | Структура реченица, редослед речи у реченици, редослед реченица                                                                                                                                         |
| <b>РЕЧНИК</b><br>изражајна средства                                           | Тачност и јасност, усклађеност израза са темом о којој се говори (обликом у ком се пише), избор изражајних средстава, прилагођавање стила...                                                            |
| <b>ОРИГИНАЛНОСТ</b><br>оригиналност идеја која је постигнута у односу на тему | Да ли је састав у потпуности оригиналан или су то само неки његови делови или пак приступ одређеном мотиву?                                                                                             |

Табела 4. Најважнији чиниоци у оцењивању писмених задатака

<sup>20</sup> Наведени параметри нису хијерархијски поређани.

У којој мери и како треба сагледавати сваки од ових елемената зависи од узраста ученика. У даљем разлагању појединих делова које пратимо и посматрамо помажу нам исходи, стандарди и актуелни програми наставе и учења.

Да је у практичном раду наставника оцењивање састава велики проблем,<sup>21</sup> види се и по методичким приручницима у којима прегледање и оцењивање састава увек заузимају значајно место (Димитријевић 1969; Миларић 1969; Илић 1998; Илић 1991; Николић 1992; Росандић 2005; Гудељ Велага 1990; Висинко 2010). Међутим, не постоји јединствени став по питању оцењивања. Док већина наведених аутора сматра да ћемо крајњу оцену добити процењивањем више делова који чине писмени рад, јављају се и мишљења да треба давати две засебне оцене писменог задатка – оцену садржаја и оцену израза (Тежак 2003), или да оцену треба извести на основу прве верзије и исправка (Николић 1992).

Оно што је данас јединствено за све, јесте бројчано оцењивање од 1 до 5, при чему свака оцена носи одређење: недовољан (1), довољан (2), добар (3), врлодобар (4), одличан (5).

Бројчану оцену свакако би требало да прати писмено образложење са упутствима за даљи рад. При прегледању састава и формирању бројчане оцене наставник мора да обрати пажњу на велики број фактора, а један од основних је да ли постоји напредак у раду ученика.

Данас се, у сврху напретка и индивидуализације наставе, инсистира на посебној педагошкој евиденцији и ученичком портфолију у коме се прате, бележе и вреднују сви елементи рада ученика. Према се ови документи сматрају новинама, они су у различитим видовима одувек постојали, што показује и овај предлог начина вођења евиденције и оцењивања састава из 1952. године:

---

<sup>21</sup> Павле Илић врло отворено и детаљно образлаже зашто је то „врло мучан посао за наставника” (Илић 1991: 113).

| Редни број | Презиме,<br>почетно слово<br>очевог имена<br>и име ученика | БРОЈ ПОГРЕШАКА   |                                  |         |             |                 |       | Оцена<br>радова |            |       |      |      |            |                                      |                                      |                                      |                                      |  |  |  |  |
|------------|------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------|---------|-------------|-----------------|-------|-----------------|------------|-------|------|------|------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|--|
|            |                                                            | Колико је урадио | Правописних и<br>интерпункционих |         |             |                 | Свега | Одличан         | Врло добар | Добар | Слаб | Прав |            |                                      |                                      |                                      |                                      |  |  |  |  |
|            |                                                            |                  | У садржају                       | У плану | У реду речи | У употреби речи |       |                 |            |       |      |      | У сагласју | Које се односе<br>на то и то правило | Које се односе<br>на то и то правило | Које се односе<br>на то и то правило | Које се односе<br>на то и то правило |  |  |  |  |
| 1.         | Јовановић<br>Ј. Јован                                      |                  |                                  |         |             |                 |       |                 |            |       |      |      |            |                                      |                                      |                                      |                                      |  |  |  |  |

Слика 1. Пример вођења евиденције у оцењивању ученичког састава (НМЈ 1952: 175)

Нове идеје о вођењу опсежне педагошке евиденције у којој се бележе детаљна запажања о раду ученика делују као веома добра замисао, али су заправо изводљиве само када је у питању мали број ученика. Школски писмени задаци, у свим одељењима у којима један наставник предаје, пишу се у исто време (најчешће у истој недељи), што подразумева прегледање и оцењивање око 120 до 150 радова и евидентирање исто толико коментара, образложења оцена и упутстава за даљи рад у самим ученичким свескама. Све те забелешке упућене ученику много су драгоценије од напомена које ће наставник оставити себи, па се у пракси и даље појављује проблем вођења 'двоструке евиденције', који је Павле Илић одавно запазио и описао (Илић 1991: 113).

Обавезни исправак писменог задатка, након дате оцене, најчешће се невољно, само формално одрађује, јер ученици ретко размишљају далекосежно о уоченим грешкама као могућностима побољшања сопственог начина писања, а наставници немају времена за прегледање нових верзија радова. Након прегледања радова требало би установити које су учестале грешке ученика и у наредном периоду се позабавити њима. Како учестале тако и оне спорадичне ученичке грешке, извучене из писмених радова, постају одличан материјал за вежбу. Оне се, као засебне реченице, могу исправљати на часовима који следе или пак повезати у целину на којој ће се интервенисати.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Задаци сачињени по наведеном моделу ретко се налазе у акредитованим уџбеницима и додатним наставним средствима. Такав пример (за 5. разред) видети у Бабуновић–Манојловић 2021: 112; Тир Борља–Токин 2019: 123, 125.

Већ сама идеја да се писмени задаци пишу у засебним свескама, вежбанкама, настала је из потребе праћења рада ученика. Данас, када писмени задатак више нема толико значајно место, а настава се уз писмене задатке бави и различитим бројем облика и врста писмених радова, можда најбољи вид праћења рада ученика јесте сачињавање личне збирке писмених радова који настају током једне школске године – лични ученички портфолио. О портфолију као скупу података и радова, свих постигнућа, остварења и сл. говори се и размишља, али најчешће на терену разредне наставе или вртића, где је учитељ или васпитач главни покретач и онај који води портфолио детета о свим његовим постигнућима. Насупрот томе, портфолио који се односи на писање не креира наставник, већ га прати. Ученици све врсте писмених радова пишу на листовима папира са истакнутом маргином. Било да их пишу у школи или код куће, да их прегледају наставници или су прегледани заједнички на часу, они се прикупљају и чувају (са свим осталим материјалима који се односе на писање) у једној фасцикли/регистратору, на чијој се првој страни наводе наслови, теме радова, задаци и оцене. На тај начин и ученик и наставник могу пратити све сегменте рада и напредовања у области писменог изражавања, а ефекти различитих вежбања, сачињавања плана, припремног писања и исправка постају јасни и видљиви.

## 6. ЗАКЉУЧАК

Писмено изражавање у старијим разредима основне школе и у средњим школама само формално је задржало врло високо место, док је у настави оно потиснуто другим садржајима и неретко сведено само на рад који се односи на четири писмена задатка. Кроз истраживање смо приказали да у оквиру програмских захтева у области језичке културе влада неусаглашеност на више нивоа, коју прати мали број часова језичке културе и проблеми у вредновању, јер у сам начин оцењивања писменог изражавања ученика нису (или нису у потпуности) укључени исходи, стандарди и описници/дескриптори.

Поступци у настави који могу водити бар делимичном решавању проблема:

- 1) одређивање полазне тачке – нивоа писменог изражавања на коме се ученици налазе;
- 2) утврђивање програмских захтева за одговарајући разред и постављање ближих и даљих циљева;

- 3) планирање и одређивање оних места у наставном процесу на којима се сврсисходно бавимо писменим изражавањем (у односу на циљ, а не само број прописаних, обавезујућих часова);
- 4) осмишљавање ученицима блиских, занимљивих и провокативних тема којима се комбинују предметни садржаји;
- 5) прегледање и оцењивање унутар унапред осмишљених скала које воде ка објективнијем оцењивању писмених радова (на основу аналитичког приступа, проценом квалитета одређених чинилаца<sup>23</sup>);
- 6) анализом резултата – установљавањем слабих и јаких места ученичког писменог изражавања и њиховим праћењем;
- 7) поновним постављањем циљева и прављењем плана рада писменог изражавања.

Сви предложени поступци односе се искључиво на наставника и подразумевају његову стручност, упућеност у програм којим се бави, познавање циљева, креативност и ангажованост на дневном нивоу. Пракса је и даље далеко од свакодневног и свеprisутног бављења језичким стваралаштвом ученика, јер писмено изражавање није једина област којом наставник током школске године треба да се бави. Иако је проблем слабог писменог изражавања ученика резултат великог броја фактора чије решење лежи у промени образовне стратегије, културне политике и активностима на нивоу читавог друштва, покушали смо да покажемо да постоје неки кораци у методичком приступу који могу допринети побољшању квалитета писменог изражавања ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бабуновић, С., Манојловић, М. (2021) *Српски језик: радна свеска за пети разред*. Београд: Едука [Babunović, S., Manojlović, M. (2021) *Srpski jezik: radna sveska za peti razred*. Beograd: Eduka].
- Бодрожа, Б., Максић, С., Павловић, Ј. (2013). Испољвавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања* 45 (1): 108–130 [Bodroža, B., Maksić, S., Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 45 (1): 108–130].

---

<sup>23</sup> Детаљно наведених у Табели 4.



- Војовић, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, doktorska disertacija.
- Брборић, В. (2008). *Шта читају наши средњошколци?*. Републички зимски семинар за наставнике и професоре српског језика и књижевности, Београд, предавање [Brborić, V. (2008). *Šta čitaju naši srednjoškolci?*. Republički zimski seminar za nastavnike i profesore srpskog jezika i književnosti, Beograd, predavanje].
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gudelj Velaga, Z. (1990). *Nastava stvaralačke pismenosti: metodičke osnove*. Zagreb: Školska knjiga.
- Драгићевић, Р. (2006). Култура изражавања у настави српског језика. *Иновације у настави* 19 (1): 29–35 [Dragićević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi* 19 (1): 29–35].
- Ђорђевић, I. (2016). Тематика писмених задатака као индикатор дидактичке културе школе, у *Daroviti i didaktička kultura*, ur. G. Gojkov, A. Stojanović (Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”): 96–101.
- Živković, D. (1978). *Pravi put i stranputice u pisanju: o kompoziciji i stilu pisanih sastava*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Zlatic, M., Đorđević, J. (2014). Problemi kulture pismenog izražavanja u osnovnoj školi. *Sinteze: časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu* 3 (5): 85–94.
- Илић, П. (1991). *Од слова до есеја: прилози настави писаног изражавања*. Змај: Нови Сад [Ilić, P. (1991). *Od slova do eseja: prilozi nastavi pisanog izražavanja*. Zmaj: Novi Sad].
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*. Нови Сад: Змај [Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*. Novi Sad: Zmaj].
- Јанковић, Ђ. (2017). Функционалност наставе писменог изражавања у средњој школи (на примеру административног стила). *Иновације у настави – часопис за савремену наставу* 30 (3): 24–35 [Janković, Đ. (2017). Funkcionalnost nastave pismenog izražavanja u srednjoj školi (na primeru administrativnog stila). *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu* 30 (3): 24–35].
- Крупеж, О. (2013). Нормирање базичних знања, умећа и резултата учења. *Тематски зборник радова Савремене парадигме у науци и научној фантастици*. Ниш: Филозофски факултет: 198–211 [Krupež, O. (2013).

- Normiranje bazičnih znanja, umeća i rezultata učenja. *Tematski zbornik radova Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici*. Niš: Filozofski fakultet: 198–211].
- Lalić Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Milarić, V. (1969). *Dečje jezičko stvaralaštvo*. Novi Sad: Kulturni centar.
- McCarthy, T. (2009). *100 Writing Lessons: Narrative, Descriptive, Expository, Persuasive, Grades 4–8: Ready-To-Use Lessons to Help Students Become Strong Writers and Succeed on the Tests*. Scholastic Teaching Resources.
- Николић, М. (1983). *Настава писмености*. Београд: Научна књига [Nikolić, M. (1983). *Nastava pismenosti*. Beograd: Naučna knjiga].
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства [Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- НМЈ (1952). *Настава матерњег језика у основној школи (приручник за учитеље, наставнике и ученике учитељских школа)*, ур. С. Игњатовић. Београд: Знање [NMJ (1952). *Nastava maternjeg jezika u osnovnoj školi (priručnik za učitelje, nastavnike i učenike učiteljskih škola)*, ur. S. Ignjatović. Beograd: Znanje].
- ПНУ I – Програм наставе и учења за први разред гимназије; ПНУ II – Програм наставе и учења за други разред гимназије; ПНУ III – Програм наставе и учења за трећи разред гимназије; ПНУ IV – Програм наставе и учења за четврти разред гимназије; Приступљено 20. 6. 2023. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>> [PNU I – Program nastave i učenja za prvi razred gimnazije; PNU II – Program nastave i učenja za drugi razred gimnazije; PNU III – Program nastave i učenja za treći razred gimnazije; PNU IV – Program nastave i učenja za četvrti razred gimnazije; Pristupljeno 20. 6. 2023. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>>].
- ПНУ V – Програм наставе и учења за пети разред основног образовања и васпитања. Приступљено 20. 6. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a>> [PNU V – Program nastave i učenja za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 20. 6. 2023. URL: <[34](http://www.pravno-informacioni-</a></p></div><div data-bbox=)

sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a>].

- ПНУ VIII – Програм наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања. Приступљено 20. 6. 2023. URL: <<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>> [PNU VIII - Program nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 20. 6. 2023. URL: <<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>>].
- Reppen, R. (2002). A Genre-Based Approach to Content Writing Instruction. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 321–327.
- РМС 1967–1976. *Речник српскохрватског књижевног језика*. Нови Сад: Матица српска, Загреб: Матица хрватска. [RMS 1967–1976. *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika*. Novi Sad: Matica srpska, Zagreb: Matica hrvatska.]
- Rosandić, D. (1990). *Pismene vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Стевановић, Ј., Максић, Л., Тењовић, С. (2009). О писменом изражавању ученика основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања* 41 (1): 147–164 [Stevanović, J., Maksić, L., Tenjović, S. (2009). O pismenom izražavanju učenika osnovne škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 41 (1): 147–164].
- Stevanović, M. (1988). *Teorija i praksa u nastavi usmenog i pismenog izražavanja*. Beograd: Dečje novine.
- Težak, S. (2003). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Тир Борља, М., Токин, М. (2019). *Моја збирка задатака: српски језик и књижевност за 5. разред основне школе*. Нови Сад: Венцловић [Tir Borlja, M., Tokin, M. (2019). *Moja zbirka zadataka: srpski jezik i književnost za 5. razred osnovne škole*. Novi Sad: Venclović].
- Ćeklić, V. (1962). *Vještina pisanja*. Zagreb: Savezni centar za obrazovanje rukovodnih kadrova u privredi.
- Џоп, М. (1972). *Pismene vježbe i sastavci: u mlađim razredima osnovne škole*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Johns, A. M. (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. San Diego State University. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Marina S. Tokin  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

### **(IR)RELEVANCE OF WRITING SKILLS IN EDUCATION**

#### *Summary*

The subjects of this research are: writing skills in senior grades of primary school and in secondary school; the position of writing in Serbian language and literature classes within the current curricula and syllabi; the level of demands and expected achievements based on the age of pupils; forms of writing tasks; writing methodology; and the content and composition of written tasks.

The conclusion is that writing has formally kept its important place in curricula, but practically, in classes, it has been marginalized. Within the program requirements in the field of language culture, content is inaccurately defined, there is a terminological non-compliance at several levels, and the recommendations on how to perform program contents are not precise. The evaluation of pupils' written tasks is uneven, imprecise, and arbitrary because outcomes, standards, and descriptors are not (or not fully) included in it. In all grades, written tasks are the most important part of teaching writing. Poor writing skills among students are the result of many factors and reflect the general attitude of society towards culture and education, but they are also the result of issues in the teaching process. In this paper, we present some strategies that can contribute to improving the quality of writing skills. However, all these procedures are teacher-centered and include their expertise, competence, knowledge of the program they teach and their objectives, creativity, and devotion on a daily basis. Practice is far from omnipresent in the improvement of pupils' writing skills because writing is not the only area that a teacher should deal with during the school year. Although the solution lies in changing the educational strategy, cultural policy, and activities at the level of the entire society, we have tried to show that there are some steps in the methodical approach that can contribute to improving the quality of students' writing.

*Key words:* writing skills, writing assignment, written task, evaluation, language culture, literacy teaching.

Примљено: 12. 7. 2023.  
Прихваћено: 15. 8. 2023.

Саша С. Чорболоковић  
Универзитет Сингидунум Београд  
Студијски програм Англистика  
scorbolokovic@singidunum.ac.rs

Стручни рад  
УДК: 373.34.016:811.163.41  
УДК: 371.321.8  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.37-56

## МОГУЋНОСТИ УПОТРЕБЕ ЛАПСУСА И ДОСЕТКИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ<sup>1</sup>

*АПСТРАКТ:* Рад се бави разматрањем могућности употребе лапсуса и досетки у настави. Основни циљ рада је да покаже где и како се лапсуси и досетке могу користити на часовима Српског језика и књижевности. Задачи рада су следећи: указати на разлику између лапсуса и досетки, навести основне критеријуме за њихов избор, показати како се вербални хумор у њима постиже и предложити њихову сврсисходну употребу у настави. Лапсуси су случајне, спонтане грешке, а досетке су циљано смишљени одговори. Хумористички и сатирички ефекат у њима најчешће се заснива на неподударности, нескладу и бисемичности језичког исказа. Пример је репрезентативан уколико је повезан са наставним градивом, занимљив, актуелан, контекстуализован и примерен узрасту ученика и школи. Лапсуси и досетке могу се користити као примери за уочавање или примену језичке појаве, илустрацију књижевнотеоријског појма, разјашњење значења архаичне речи или позајмљенице, мотивација за читање дела или као основа за писање хумористичке дијалогске ситуације, лингвометодичког предлошка, подстицај за цртање стрипа или формулисање различитих типова питања.

*Кључне речи:* вербални хумор, лапсус, досетка, бисемичност, настава, српски језик.

---

<sup>1</sup> Рад представља завршни део, незнатно измењен, докторске дисертације под називом *Хумористички дискурс у настави српског језика и књижевности у вишим разредима основне школе*, која је одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду, 27. 11. 2019. пред комисијом у саставу: проф. др Милош Ковачевић, проф. др Весна Ломпар и проф. др Вељко Брборић (ментор). На основу рада осмишљена је и реализована и радионица *Како се лапсуси и досетке могу користити у настави српског језика и књижевности* за наставнике српског језика и књижевности у основним и средњим школама у оквиру 63. Зимског републичког семинара на Филолошком факултету у Београду 2022. године.

## USING LAPSES AND WITTY REMARKS IN TEACHING SERBIAN IN SENIOR GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** This paper addresses the usage of lapses and witty remarks in the teaching process intending to show when and how to integrate them in teaching Serbian to senior grades of elementary school. The paper aims to: differentiate between lapses and witty remarks; illustrate the main criteria for their selection; show some techniques which could lead to verbal humour; offer some suggestions regarding effective usage of lapses and witty remarks in the classroom. While lapses represent occasional verbal flaws, witty remarks are consciously formulated answers. Humorous effect that such expressions may lead to usually stems from irregularities, lack of agreement or bisemy of language material. Any such material, should we want to use it in the classroom, should be modified so as to become contextualised, interesting and applicable to the subject matter, as well as the group of students addressed. We can use lapses and witty remarks in several ways – to illustrate a new concept; independently to point to a phenomenon; to interpret the meaning of an archaic word or loanword; to motivate students to read; to inspire the writing of humorous dialogues, an introduction to a new methodological technique, a comic book or new types of assessment tasks.

*Key words:* verbal humour, lapse, witty remark, bisemy, teaching, Serbian.

### 1. УВОД

Од савремене наставе српског језика и књижевности очекује се да буде активна, интересантна, креативна, да садржи елементе игре, да хумор предлаже као средство за активирање пажње и интеракције, поспешивање комуникације, ублажавање стреса, олакшавање памћења, као и охрабривање ученика да учествују на часу (Луковић 2010: 77). Све наведене предности хумора у нашој наставној пракси нису препознате, прихваћене, па самим тим ни имплементирани.

Иако хумор доприноси бољој атмосфери за рад, умањује могућност да се појаве проблеми са дисциплином (Prodromou & Clandfield 2011: 35), подстиче креативност ученика и доприноси да учење буде „перцептивно дубље и доживљајно снажније” (Сузић 1998: 355), у нашим школама и даље остаје као недовољни или пак неплански коришћен ресурс при обради садржаја, вежбама или утврђивању градива. У програмским подручјима/областима предмета Српски језик и књижевност хумор је различито заступљен. Неизоставно је његово регистровање и тумачење при интерпретацији књижевних дела хумористичке садржине, па и свих

хумористичних одломака у књижевности<sup>2</sup>. У области Језичка култура факултативно је присутан јер хумористичка тематика или духовито исказивање ставова, мишљења, могу бити основа говорних, али и писаних вежби, писмених и домаћих задатака, што зависи од самих ученика, али и подстицаја наставника. Што се тиче наставе граматике, хумор се јавља више спонтано и успутно, него што је његова функционална употреба испланирана са унапред припремљеним примерима који би се користили као лингвометодички текст при усвајању или утврђивању одређене наставне јединице<sup>3</sup>.

Предмет овог рада је разматрање могућности употребе лапсуса и досетке у настави. Основни циљ рада је да покаже где и како се лапсуси и досетке могу користити на часовима Српског језика и књижевности. Задаци рада су следећи: указати на разлику између лапсуса и досетки, навести основне критеријуме за њихов избор, показати начин на који се смехотворни ефекат (вербални хумор) у примерима лапсуса и досетки постиже и дати конкретне предлоге који се сврсисходно могу употребити у настави.

## 2. РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ ЛАПСУСА И ДОСЕТКИ

Лапсуси<sup>4</sup> и досетке разликују се по начину настајања. Лапсусе дефинишемо као грешке које настају случајно и спонтано, а досетке су циљано

---

<sup>2</sup> Уочена различита заступљеност хумора у програмским подручјима и употреби у наставној пракси, као да је пресликана из секундарне литературе. Свеобухватнији су и садржајнији прикази у монографијама (радовима) које се баве овом проблематиком у књижевности него у осталим областима српског језика (уп. Бајић 2008, Јањић 2008, Кликовац 2009).

<sup>3</sup> Један од првих уџбеника у коме се вицеви јављају као методички полазни текст за усвајање новог градива је Кликовац 2010. Ауторка је ову праксу наставила и у каснијим уџбеницима.

<sup>4</sup> Има и другачијих приступа одређењу лапсуса. *Енциклопедијски речник модерне лингвистике* Дејвида Кристала у оквиру одреднице лапсус, тј. омашка, наводи да лапсуси нису произвољни и да нису напросто грешке у артикулацији, већ су последица неисправног нервнoг програмирања. Фројд у оквиру своје теорије психоанализе лапсусе тумачи као последицу убацивања несвесних токова мисли у свесну говорну радњу, а често су повезани са скривеним жељама говорника. С тим у вези посебно су значајна испитивања менталног лексикона која су последњих година врло актуелна. В. шире у: Ердељац 2009: 39–60 и Драгићевић 2007: 43–53. Код нас се питањем менталног лексикона успешно бавио психолингвиста Александар Костић (Костић 2004), а значајан допринос дали су и Предраг Пипер, Рајна Драгићевић и Марија Стефановић (Пипер и сар. 2005).

смишљени одговори или коментари који се користе како би се оставио добар утисак, неко вербално надмудрио или пак прекинула нека напета ситуација. Дакле, свака досетка настаје као нечија свесна намера да се поигравањем формом или значењем оствари смехотворни ефекат (хумористички и сатирички). Зато је сваки такав пример одлика нечије духовитости, виспрености и језичке креативности и оригиналности. Наведену разлику између лапсуса и досетке најбоље потврђују упоредни примери из табеле која следи:

| Лапсус                                                                                    | Досетка                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Наставница: „Децо, у току полугодишта треба да имате бар четири јединице!” (уместо оцене) | Наставница: „Давиде, много су ти шарене оцене, не знам шта ћу да ти закључим?”<br>Давид: „Наставнице, па Ви их пишите једном бојом!” |

Табела 1. Разлика између лапсуса и досетке

Оба примера илуструју уобичајену школску ситуацију у вези са оцењивањем. У првом случају реч је о грешци која се поткрала приликом подсећања наставника да сви ученици по *Правилнику о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању* морају имати четири оцене у полугодишту да би им се извела закључна оцена. Други пример представља духовити коментар ученика, свесно смишљен на констатацију наставника о тешкоћи приликом извођења његове закључне оцене.

### 3. СМЕХОТВОРНИ ЕФЕКАТ У ЛАПСУСИМА И ДОСЕТКАМА

Смехотворни (хумористички и сатирички) ефекат у лапсусима и досеткама најчешће се заснива на неподударности, нескладу и бисемичности језичког исказа. Бисемичност може обухватити све језичке нивое, па се на основу тога могу издвојити различити типови – фонолошка, морфолошка, синтаксичка и лексичка. До сада у српском језику двосмисленост није проучавана систематски: предмет је неколико посебних расправа, односно њихових сегмената (Поповић 1978, Ковачевић 1994, Бугарски 1996: 216–220, Поповић 2004: 228–232, Ивић 2006, Ковачевић 2011, Чорболоковић 2013: 397–408). О теми двосмислености највише је писано у оквиру нормативне стилистике и науке о књижевности. Нормативисти је негативно одређују као стилску погрешку приликом писања или грешку у говору коју треба отклонити како би се избегли могући неспоразуми и недоумице у комуникацији (Николић



2002: 87–89, Шипка 2008: 112–119). „У науци о књижевности двосмисленост је сврсисходна (интенционална) јер обогаћује значење текста, па на њој почива низ стилских фигура или књижевних текстова [...]” (Поповић 2007: 164–165).

Врло детаљан приказ двосмислености дала је и Радмила Ђорђевић у својој докторској дисертацији (Ђорђевић 1979). Наиме, иако се ауторка бави синтаксичком двосмисленошћу у енглеском језику, њена дисертација је значајна јер на једном месту даје сажет преглед научних дисциплина које проучавају бисемичност, различите приступе у њеној анализи, као и различите класификације у литератури. Од новијих радова треба издвојити докторску дисертацију Дијане Продановић Станкић. Ауторка у оквиру анализе језичких и ванјезичких аспеката вербалног хумора у конверзацији у енглеском и српском језику из когнитивнолингвистичке перспективе говори и о двосмислености (Продановић Станкић 2016: 74–82), преузимајући поделу двосмислености на структуралну и прагматичну, коју предлаже Ross 1998: 8 (наведено према Продановић Станкић 2016: 76). Структурална двосмисленост може се јавити на различитим језичким нивоима: фонолошком, графолошком, морфолошком, лексичком или синтаксичком, док се прагматична односи на различите начине поигравања значењем које имају нека лексема или израз у датом контексту. Поред познавања контекста, за прагматичну двосмисленост важна су и перспектива казивача (ученик, наставник) и континуирано праћење иновирања лексичког фонда српског језика (уплив нових англицизама, стварање нових жаргонизама и сл.).

#### 4. ОСНОВНИ КРИТЕРИЈУМИ ИЗБОРА ЛАПСУСА И ДОСЕТКИ

Употреба ученичких досетки и лапсуса мора бити промишљена, одмерена и функционална. Да би се дошло до репрезентативних примера за одређени час, морају се поставити, а потом и поштовати, неки општи критеријуми процене. Имајући у виду све чиниоце битне за наставу, издвајамо и дефинишемо пет критеријума: повезаност са наставним градивом, занимљивост, актуелност, целовитост, примереност узрасту ученика и школи.

#### 4.1. Повезаност са наставним градивом

Сваки пример треба повезати са наставним садржајем који се обрађује или утврђује. Он мора бити илустрација или основа његовог лакшег објашњења, усвајања или утврђивања.

а) Одређене групе сугласника по месту творбе лакше се могу запамтити употребом смислених реченица у којима свака реч почиње једним од сугласника. Као илустративни пример и подстицај за усвајање, али и писање и састављање нових могла би бити следећа досетка:

Наставник: „Алвеоларни сугласници су Р, Л, Н.”

Никола: „То се бар лако памти: реално леп Никола!”

Уколико се један исти пример може употребити у више програмских области Српског језика и књижевности или тема, онда је и његова репрезентативност већа.

б) Приликом обраде правилног писања личних заменица може се скренути пажња на чињеницу да се српски језик разликује од енглеског, где се лична заменица првог лица једине увек пише великим словом:

Наставник: „Личну заменицу *ја* никада не треба писати великим словом као у енглеском језику.”

Ученик: „Не брините, немамо ми баш толико високо мишљење о себи!”

Други пример се може користити и у морфологији приликом обраде личних заменица.

#### 4.2. Занимљивост

Примери морају осликавати неки занимљив тренутак, ситуацију из школског живота (усмено одговарање, писана провера на часу, одмор, екскурзија, излет...) који је ученицима искуствено близак и познат јер су у њему били активни учесници или посматрачи (сведоци).

Многе комичне ситуације са часа сведоче о вербалном надмудривању ученика које делује занимљиво, нарочито ако постоје скривене симпатије међу ученицима или намера да се остави леп утисак, изазове смех и створи пријатна и опуштена атмосфера:

Одређујући падеж у реченици *Заљубио се у њу*, ученик каже: „У њу је акузатив”.

Једна од ученица: „Нисам чула, можеш да поновиш.”

Ученик се надовезује: „Ма чула си него хоћеш да потврдим пред свима!”

Мењајући глагол *јести* у футуру II, ученик погрешно каже: „Ја будем јео, ти будем јео...”

Други истог тренутка додаје: „Еј, полако, има још гладних, и ми смо, ниси само ти!”

Оба примера могу наћи место у настави језика, први у синтакси и морфологији, а други у морфологији.

#### 4.3. Актуелност

Рецепција је повезана са актуелношћу примера. Будући да се хумор временом мења, врло је важно изабрати примере који су актуелни и ученицима разумљиви. На основу тога закључујемо да многи хумористички примери имају свој век трајања и употребе:

Када су видели грамофонску плочу, неколико првака зачуђено је рекло: „Колики ЦД!”

Може се рећи да је наведени пример архаичан, јер нове генерације ученика не користе грамофон и плоче. Некада је ово био распрострањени носач звука, а данас је само присутан код истинских заљубљеника и колекционара.

#### 4.4. Целовитост

Примери морају бити целовити и тематски заокружени (контекстуализовани). Веома је важно да се могу самостално употребити као полазни текст или предложак. То је најчешће минимални везани текст који се састоји од две реченице у дијалошкој форми (питање и одговор):

Наставник: „Да ли имате идеале?”

Ученик: „Имамо, шта год то значило.”

Наведена досетка је мотивационо добар увод у објашњење значења речи *идеали* приликом тумачења песме *Светли гробови* Јована Јовановића Змаја.

#### 4.5. Примереност узрасту ученика и школи

Критеријум примерености може се двојачко посматрати: у образовном и васпитном погледу. Образовни аспект подразумева избор адекватног примера сходно школском узрасту (особености, могућности, предзнање ученика) и наставним садржајима прописаних програма наставе и учења за одређени разред:

Наставница: „Ставите зарез.”

Ученик: „Наставнице, ја сам ставио запету.”

Библиотекар: „Часопис враћаш за недељу дана.”

Првак: „Је л' може за седам дана?”

За разлику од досетке наведене у претходном критеријуму, која се не би нашла у корпусу примера за млађе разреде, оба ова примера би, због своје једноставности и очигледности, била сигурно уврштена, што само потврђује узрасну разлику о којој се мора водити рачуна.

Васпитни аспект примерености односи се на прикладност примера за школску обраду. Употреба хумора на часу подразумева постизање циља учења без увреде било ког појединца, учесника наставног процеса. Дакле, примери морају позитивно васпитно деловати на ученике. Не смеју имати неку негативну конотацију или изазвати негативне асоцијације, послужити за етикетирање или садржати елементе дискриминације. Увредљивом и потцењивачком хумору нема места у учионици.

Наставник: „Вероватно сад мислите да сам бабарога!”

Ученик: „Не, наставниче, то мисле наши родитељи!”

Наставник: „Децо, ово је ваша другарица!”

Ученик: „Како може да нам буде другарица кад је први пут видимо.”

Описани критеријуми се не раздвајају већ здружено примењују, а условљени су хумором као дидактичким и едукативним средством које треба да допринесе унапређењу рада сваког наставника и још шире саме наставне праксе. Наставник треба успешно да испланира његову употребу, да се добро припреми

за час, како би се постигли жељени исходи. Зато сваки пример лапсуса или досетке, који ће бити коришћен на часу, мора задовољити свих пет критеријума.

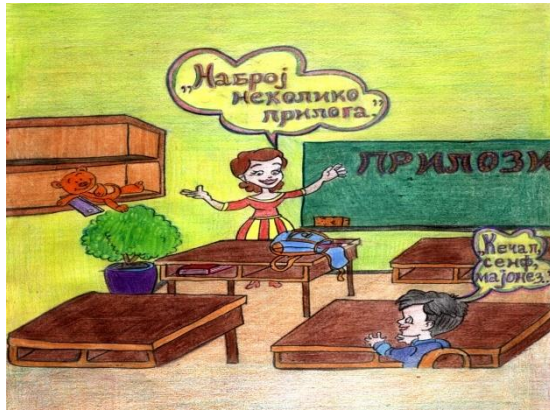
## 5. ФУНКЦИОНАЛНИ ПРЕДЛОЗИ ЗА КОРИШЋЕЊЕ ЛАПСУСА И ДОСЕТКИ У НАСТАВИ

Лапсуси и досетке се у настави могу користити на два начина:

1. сами по себи као примери за уочавање или примену неке језичке појаве, илустрацију неког књижевнотеоријског појма, разјашњење значења неке архаичне речи или позајмленице, мотивација за читање неког књижевног дела;
2. као основа за писање одређене хумористичке дијаложке ситуације, лингвометодичког предлошка, подстицај за цртање стрипа, или формулисање различитих типова питања.

### 5.1. Употреба стрипа у настави

Стрип као кратка ликовно-литерарна форма (вербо-визуелни медијум) може бити врло ефектно и ефикасно средство у наставном процесу, нарочито уколико се тематски и контекстуално повеже са школским животом. Јунаци и ситуације блиске деци, занимљиви кратки хумористички дијалози уписани у облачиће могу бити корисни и за учење, усвајање нових наставних садржаја или утврђивање већ обрађених садржаја. Иако је у досадашњој наставној пракси стрип био чешћи у књижевности (нпр. најпознатији су стрипови Ђорђа Лобачева), стрип се може користити и у настави језика: као најавна одређене теме из језика, као врло функционална илустрација или пример језичке појаве. Стриповима се остварује привлачење пажње ученика, подстицање на размишљање, уочавање одређене језичке појаве, а онда и њено лакше разумевање и памћење. Осим образовне, хумористички стрипови имају и васпитну улогу јер ученике подстичу да у школским ситуацијама буду оштроумни, сналажљиви и духовити. Свака досетка може допринети пријатнијој радној атмосфери, бољој сарадњи између ученика и наставника, а самим тим и већој ефикасности и бољим резултатима. Стрипови илуструју добру међупредметну корелацију (Српски језик и књижевност и Ликовна култура), јер комбинују текст и слику. Једном осмишљени, најуспешнији стрипови могу се користити и као наставно средство више пута.



Слика 1. Пример стрипа у настави морфологије и лексикологије (рад ученице Нађе Спасојевић који је 2006. године на Међународном фестивалу хумора у Лазаревцу освојио прво место)

Стрип (слика 1), којим је илустрована једна ситуација из школског живота, може бити погодан и у настави морфологије при усвајању прилога као врсте речи, али и погодна илустрација лексичког односа хомонимије (*прилог* – врста речи; *прилог* – додатак храни). Употребом лапсуса и досетке у настави језика градиво се учи или обнавља на занимљив начин, нарочито ако се успостави спрега знања из различитих предмета (Ликовне културе, Информатике и рачунарства и Српског језика и књижевности).

Мотивација ученика се повећава како самим учењем, откривањем, решавањем разних језичких проблема тако и избором илустрација које прате ученичку свакодневницу, тј. која су њима искуствено блиска.

## 5.2. Питања за утврђивање и проверу градива

Питања<sup>5</sup> кроз која ће ученици научено градиво проверавати на непознатим, али њима занимљивим и блиским примерима одличан су начин да се активније укључе у њихово решавање. Нетипичним, разноврсним примерима избегава се униформност, а ученици се мисаоно ангажују у откривању и решавању датог проблема. Од ученика се очекује да трагају за одговорима уочавањем сличности и разлика међу појавама, повезивањем двеју или више појава, претходно наученог градива са ситуацијама из стварног живота и сопственим искуством, анализирањем и закључивањем. Најважније је то што

<sup>5</sup> Наведена питања у овом делу рада публикована су у приручнику за наставнике Ломпар и др. (2017).

питања омогућавају да се овлада техникама логичког мишљења, продубљивања система знања и његове практичне примене.

Оваква питања делују и стимулативно – када ученици не знају одговор, они не одустају, већ се додатно ангажују да проблем реше. Тиме научено градиво показује и потврђује своју употребљивост и трајност, што појачава смисленост онога што се учи. Представићемо неколико примера који би се могли користити у морфологији и синтакси српског језика:

Прочитај следећи ученички лапсус и препознај грешку у њему.

Ученик првог разреда се пожалио: „Учитељице, Миодраже ми је узео оловку!”

- а) Употребљен је вокатив властите именице уместо номинатива.
- б) Употребљен је номинатив властите именице уместо вокатива.
- в) Употребљен је вокатив заједничке именице уместо номинатива.
- г) Употребљен је номинатив заједничке именице уместо вокатива.

(Ломпар и др. 2017: 24)

Пронађи тврдњу која важи за подвучене речи у датој шали.

Наставник: „Где живе алге?”

Ученик: „На дну река, језера.”

Наставник: „А мора?”

Ученик: „Не мора”.

- а) У истом су броју.
- б) Имају исти тип промене.
- в) Спадају у именске речи.
- г) Обе речи су променљиве.

(Ломпар и др. 2017: 32)

Који од придева у наставниковом питању гради компаратив наставком *-иш*?

Наставник: „Наведи суперлативе од придева леп, висок и паметан.”

Ученик: „Ух, па то сам ја!”

(Ломпар и др. 2017: 42)

Коју врсту зависних реченица запажаш и у наставниковом питању и у учениковој досетки?

Наставник: „Ако ти је лоше, Теодора, можеш да одеш кући”.

Један ученик добацује: „Ево, могу ја, ако она неће”.

(Ломпар и др. 2017: 109)

### 5.3. Дијаложке ситуације

Одређени лапсус или одређена досетка могу бити основа за писање шаливе дијаложке ситуације, а потом и за њену кратку драматизацију. Овакве хумористичке форме су добар начин указивања на типичне грешке и устаљене

лоше правописне навике писања и куцања. Занимљиве су, убедљиве и лако се памте. На основу њих могу се урадити и снимити и краћи видео-записи, који би се потом пуштали на часу ради подизања нивоа писмености и свести да се правописна правила морају свугде примењивати.

Борко шаље поруку: „Видимо се у Доњој белој реци.”

Филип: „Борко, наставник нам стално говори правописно правило да се свака реч вишечланог назива насељених места пише великим почетним словом.”

Борко: „Искрено, нисам приметио (*сад још кад би ме чуо*) и не звучи баш логично.”

Филип: „Зашто?”

Борко: „И мора, реке и језера су насељена места, у њима живе рибе, а то правило не важи. Не бих баш тврдио да је наставник у праву. Ту је правопис подбацио! Боркопис је закон.”

Драматизовањем концизних, занимљивих пошалица у дијалогској форми избегава се сувопарно истицање неког правописног огрешења (латиница без дијакритичких знакова или „ошишана латиница”, велико слово у географским називима, интерпункција). Узимањем једне свакодневне ситуације блиске ученицима и стављањем њихових вршњака у њу, као главних актера, ученици се подстичу на преиспитивање свог писаног начина изражавања. Дакле, овакви примери истовремено саветују, поучавају, забављају, и служе за успостављање одличне међуобласне корелације између језика и књижевности (посебно са карактеристикама драме као књижевног рода: дијалог, подела на лица, дидаскалије...), наставних и ваннаставних активности у оквиру Српског језика и књижевности (драмска секција), али и успешне међупредметне корелације између Српског језика и књижевности и Информатике и рачунарства (снимање, обрада и монтирање материјала). Дијалог за драматизацију може припремити наставник или може дати ученицима као задатак да их они напишу. Ова друга активност може се реализовати као рад у пару или групни облик рада.

Оваквим правописним вежбама негују се учење с разумевањем и практична примена правописних правила, развија се и подстиче критичко мишљење ученика, нарочито важно у данашње време, када се под утицајем медија – пре свега интернета – усваја непоштовање правописа и уопште став о безначајности језичке културе (Чорболоковић 2015). Употребом најчешћих правописних грешака у настави, указује се на неопходност развијања критичког односа према свему што је написано у јавном и медијском простору. На тај начин ученици почињу да преиспитују оно што читају, виде, не



третирају такве примере као ауторитет изнад *Правониса српскога језика* јер знају да су неправилни.

#### 5.4. Припрема за писмени задатак

Током часа потребно је указати на стилске грешке: двосмисленост, безначајне појединости, непотребна понављања и сувишне речи, и то навођењем што више примера, међу којима врло функционални могу бити они које је сам наставник забележио:

Дошла је хладна јесен. Више не можемо да идемо на базен да се купамо, сада се купамо само у кади.

Кад су ми купили кућног љубимца, трчао је као нов.

Понекад када добијем јединицу из математике, почнем да плачем, али не сама, већ уз музику (Оно што ме чини срећним).

То је догађај који ћу памтити до краја живота, а можда и после (То се не заборавља).

Ученик: „Ја сам самокритична, нарочито према себи”.

Због великог броја неформалних речи, које постају део и ученичких писмених задатака (нпр. *супер, екстра, врх, зезати, смарати* и сл.), осмислити вежбу у којој ће ученици за сваку од њих тражити књижевни синоним.

Наставник пита једну ученицу, али она ћути.

Наставник: „Шта је било, Нађа?”

Ученица: „Забаговала сам се, наставниче!”

Наставник: „Пробај да се рестартујеш, па да наставимо да радимо!”

Ученик се изнервирао што је група до њега искористила његову идеју, па каже: „Наставниче, brate, краду нам fore!”

#### 5.5. Гумачење непознатих речи

Један од циљева наставе књижевности јесте оспособљавање ученика за разумевање текстова из различитих културноисторијских периода. Да би се то постигло, најважније је растумачити речи које ученици не разумеју. Многе непознате речи ученици највероватније нису имали прилике да чују у свакодневном говору, па немају јасну представу шта означавају, или им пак

личе на неке познате (некад је и облик исти), али им је значење у датом контексту непознато због фигуративне употребе. То се нарочито односи на архаизме, историзме и турцизме у народној књижевности, посебно у епским народним песмама.

Наставник: „Речи ти нама, кад је Малом Радојици било најтеже, на којим мукама?”

Ученик: „Па кад су му побили сву децу, наставниче!”

Наставник: „Чек, чек, полако... Мали Радојица је имао децу!?”

Ученик: „Да, наставниче! Имао је двадесеторо деце!”

Наставник: „Мали Радојица тад није био ни ожењен, а камоли имао децу...

Где си ти то прочитао?”

Ученик: „Па, у песми, наставниче. Лепо пише.”

Наставник: „Где!?”

Ученик: „Па, ево овде, наставниче: 'Побише му двадесет клинаца'...”

Јасно је да је извор неспоразума и стварања комичне ситуације реч *клинац* због свог доминантног и раширеног фигуративног значења „дечак, малишан”. Примарно значење речи *клинац* је садашњим генерацијама непознато, па би се могло усвојити кроз следећа питања вишеструког избора:

Кад Мали Радојица каже: „Нека знадеш, Бећир-агинице, / да каква је мука од клинаца”, он говори о:

- а) деци;
- б) становницима града Клин;
- в) ексерима.

Када Мали Радојица из њедара потезе двадесет клинаца<sup>6</sup>, он

- а) на силу доводи двадесеторо деце;
- б) избавља двадесеторо деце;
- в) извлачи ексере из свог тела;
- г) извлачи двадесет ексера из кошуље.

Тражећи решење, ученици уче правилно разумевање значења речи у различитим контекстима, на различитим нивоима комуникације и тако богате свој речнички фонд.

Пошто ово нису усамљени случајеви, може се осмислити активност где би ученици за одређене најфреквентније архаичне речи које звуче попут речи које

---

<sup>6</sup> У овом стиху се могу подвући речи *недра* и *клинци* и од ученика тражити навођење синонима.

су им данас познате (нпр. *неимар, бостан, када, руво, бабо, мејдан, муштулук, диван, преставити се, целивати, дувар, крчаг, механа, ашлук...*) наводили своје асоцијације (објашњавали, одгонетали њихово значење).

На основу одговора видело би се колико су били близу одређивању значења, а колико далеко од правог значења, да ли им је познато само основно значење вишезначних речи, а непознато неко секундарно или обрнуто. Наставник би на крају повезао, кориговао, а неке речи вероватно и објаснио. Најважније, могао би да пројектује и свој будући рад у тумачењу непознатих и мање познатих речи, јер се он засигурно разликује од генерације до генерације ученика (почев од инвентара непознатих речи до начина разумевања значења у контексту):

Наставник: „Шта је крчаг?“ Ученик: „То је мали миш.“

Наставник: „Ко је неимар?“ Ученик: „То је фудбалер, наставниче!“

### 5.6. Најава књижевног дела или пример за одређени књижевнотеоријски појам

Понекад анегдоте са часова (тематски везане за дело које ће се обрађивати или пак асоцирају на основни догађај у њему) могу бити подстицајне да ученици прочитају неко књижевно дело или буду концентрисанији приликом његове интерпретације.

Објашњавајући небеске прилике у песми *Почетак буне против дахија*, наставник помене стих „И гром загрми на Светога Саву“.

Један од ученика упита: „И шта је било са Светим Савом, да ли је преживео?“

Од бројних књижевнотеоријских појмова, стилске фигуре би се могле лепо објаснити и путем лапсуса и досетки:

а) метафора:

Наставник: „Када вам мајка каже *злато моје*, шта то значи?“

Ученик: „То значи да јој нешто треба.“

б) метонимија:

Наставник: „*Вук Караџић* је расписао конкурс [→ 1. *особа (реформатор) / 2. школа*]“.

Ученик: „Значи, још је жив“.

## 6. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Као што су наведени примери и показали, лапсуси и досетке могу се на два начина користити у настави: сами по себи као примери за уочавање или примену неке језичке појаве, илустрацију неког књижевнотеоријског појма, разјашњење значења неке архаичне речи или позајмљенице, мотивација за читање неког књижевног дела или као основа за писање одређене хумористичке дијалогске ситуације, лингвометодичког предлошка, подстицај за цртање стрипа или формулисање различитих типова питања. Примена је могућа у различитим деловима часа: у главном делу часа, али и у уводном и завршном делу, како при обради, тако и приликом утврђивања одређеног градива. Многи примери су погодни и за осмишљавање домаћих истраживачких и стваралачких задатака. Дакле, школски хумор се може сврсисходно употребити у настави као део дидактичког материјала за часове.

Дати предлози употребе хумора са ефикасном мотивационом и едукативном улогом могу послужити за побољшање садашњег наставног процеса. Прво, они се могу применити у истом или прилагођеном облику, или бити инспиративна основа за осмишљавање нових функционалних примера (примери добре праксе). Друго, могуће је осмислити и обуке (семинаре) на којима би се наставници оснажили, мотивисали и оспособили за коришћење хумора као наставне стратегије на часовима. Треће, стратегије коришћења хумора могу бити део стручне педагошке литературе коју би педагози могли детаљно обрадити у оквиру неког поглавља и са којима се могу упознати и студенти, посебно они са наставничких и учитељских факултета. Четврто, они могу послужити и као предлог за нека будућа истраживања која би се могла подробније бавити овом проблематиком.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бајић, Љ. (2008). *Проучавање хумористичне прозе*. Београд: Завод за уџбенике [Bajić, Lj. (2008). *Proučavanje humoristične proze*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Бугарски, Р. (1996). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Чигоја, XX век [Bugarski, R. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Čigoja, XX vek].
- Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике [Dragičević, R. (2007). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike].

- Ђорђевић, Р. (1979). *Тумачење синтаксичке двосмислености у енглеском језику*. Београд: Филолошки факултет Београдског универзитета [Ђорђевић, Р. (1979). *Tumačenje sintaksičke dvosmislenosti u engleskom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet Beogradskog univerziteta].
- Ердељац, В. (2009). *Ментални лексикон, модели и чињенице*. Загреб: Ibis grafika [Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon, modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika].
- Ивић, М. (2006). О улози придевског атрибута у отклањању / успостављању двосмисла. *Језик о нама* (Београд: XX век): 43–47 [Ivić, М. (2006). О улози pridevskog atributa u otklanjanju / uspostavljanju dvosmisla. *Jezik o nama* (Beograd: XX vek): 43–47].
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај [Janjić, М. (2008). *Savremena nastava govorne kulture u osnovnoj školi*. Novi Sad: Zmaj].
- Кликовац, Д. (2009). О употреби вицева у настави српског језика као матерњег. *Књижевност и језик* 56 (3/4): 297–310 [Klikovac, D. (2009). О upotrebi viceva u nastavi srpskog jezika kao maternjeg. *Književnost i jezik* 56 (3/4): 297–310].
- Кликовац, Д. (2010). *Српски језик за 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике [Klikovac, D. (2010). *Srpski jezik za 8. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Ковачевић, М. (1994). Дисамбигвација сатиризама с дилогијском структуром. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* 37: 287–298 [Kovačević, М. (1994). Disambigvacija satirizama s dilogijskom strukturom. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 37: 287–298].
- Ковачевић, М. (2011). О неким разлозима бисемичности реченица у новинарском језику. *Језик, књижевност, комуникација: језичка истраживања: зборник радова*, ур. Б. Мишић Илић и В. Лопичић (Ниш: Филозофски факултет): 97–117 [Kovačević, М. (2011). О nekim razlozima bisemičnosti rečenica u novinarskom jeziku. *Jezik, književnost, komunikacija: jezička istraživanja: zbornik radova*, ur. B. Mišić Ilić i V. Lopičić (Niš: Filozofski fakultet): 97–117].
- Костић, А. (2004). Репрезентативност језичког корпуса и ментални лексикон, у *Говор и језик. Св. 1, Интердисциплинарна испитивања српског језика*, ур. С. Т. Јовичић, М. Совиљ (Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора): 98–112 [Kostić, А. (2004). Repräsentativnost jezičkog korpusa i mentalni leksikon. *Govor i*

- jezik. Sv. 1, Interdisciplinarna ispitivanja srpskog jezika*, ur. S. T. Jovičić, M. Sovilj (Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora): 98–112].
- Кристал, Д. (1999). *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*. Београд: Нолит [Kristal, D. (1999). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit].
- Ломпар, В. и др. (2017). *Квизови у настави српског језика и књижевности*. Београд: Klett. [Lompar, V. et al. (2017). *Kvizovi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Klett].
- Луковић, И. (2010). Хумор – нова димензија у грађењу средине подстицајне за учење. *Иновације у настави* 33 (3): 73–83 [Luković, I. (2010). Humor – nova dimenzija u građenju sredine podsticajne za učenje. *Inovacije u nastavi* 33 (3): 73–83].
- Николић, М. (2002). *Стилске вежбе*. Београд: Просветни преглед [Nikolić, M. (2002). *Stilske vežbe*. Beograd: Prosvetni pregled].
- Пипер, П. и др. (2005). *Асоцијативни речник српског језика*. Београд: Београдска књига [Piper, P. et al. (2005). *Asocijativni rečnik srpskog jezika*. Beograd: Beogradska knjiga].
- Поповић, Т. (2007). *Речник књижевних термина*. Београд: Logos Art [Popović, T. (2007). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Logos Art].
- Поповић, Љ. (1978). О двозначним конструкцијама. *Наш језик*, н. с., 23 (3/4): 95–103 [Popović, Lj. (1978). O dvoznačnim konstrukcijama. *Naš jezik*, n. s., 23 (3/4): 95–103].
- Поповић, Љ. (2004). *Ред речи у реченици*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије [Popović, Lj. (2004). *Red reči u rečenici*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije].
- Продановић Станкић, Д. (2016). *Вербални хумор у енглеском и српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет [Prodanović Stankić, D. (2016). *Verbalni humor u engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet].
- Продрому, Л., Кландфилд, Л. (2011). *Технике подучавања: решења, стратегије и предлози за успешније предаваче*. Београд: Klett [Prodromu, L., Klandfield, L. (2011). *Tehnike podučavanja: rešenja, strategije i predlozi za uspešnije predavače*. Beograd: Klett].
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске [Suzić, N. (1998). *Kako*

*motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske].

- Чорболоковић, С. (2013). Бисемичност у школским лапсусима и досеткама. *Радови Филозофског факултета [у Источном Сарајеву (Пале)]* 15 (1): 397–408 [Čorboloković, S. (2013). Bisemičnost u školskim lapsusima i dosetkama. *Radovi Filozofskog fakulteta [u Istočnom Sarajevu (Pale)]*:15 (1): 397–408].
- Чорболоковић, С. (2015). Јавни натписи са грешкама у настави правописа у основној школи (од 5. до 8. разреда). *Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме : зборник радова*, ур. Ј. Милинковић, Б. Требјешанин (Београд: Учитељски факултет): 457–471 [Čorboloković, S. (2015). Javni natpisi sa greškama u nastavi pravopisa u osnovnoj školi (od 5. do 8. razreda). *Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i dileme : zbornik radova*, ur. J. Milinković, B. Trebješanin (Beograd: Učiteljski fakultet): 457–471].
- Шипка, М. (2008). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј [Šipka, M. (2008). *Kultura govora*. Novi Sad: Prometej].

Saša S. Čorboloković  
Singidunum University

### USING LAPSES AND WITTY REMARKS IN TEACHING SERBIAN IN SENIOR GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

#### Summary

This paper addresses the usage of lapses and witty remarks in the teaching process intending to show when and how to integrate them in teaching Serbian to senior grades of elementary school. The paper aims to: differentiate between lapses and witty remarks; illustrate the main criteria for their selection; show some techniques which could lead to verbal humour; offer some suggestions regarding the effective usage of lapses and witty remarks in the classroom. While lapses represent occasional verbal flaws, witty remarks are consciously formulated answers. Humorous effect that such expressions may lead to usually stems from irregularities, lack of agreement or bisemy of language material. Any such material, should we want to use it in the classroom, should be modified so as to become contextualised, interesting, and applicable to the subject matter, as well as the group of students addressed. We can use lapses and witty remarks in several ways – to illustrate a new concept; independently to point to a phenomenon; to interpret the meaning of an archaic word or loanword; to motivate students to read; to inspire the writing of humorous dialogues, an introduction to a new methodological technique, a comic book or new types of assessment tasks. Elements of humour can be applied in any segment of the lesson – introductory, central and concluding, for different purposes, and in different types of lessons. Many examples are

also suitable for devising homework and creative tasks. School humour can be purposefully used in teaching as part of didactic material for classes.

*Key words:* verbal humour, lapse, witty remark, bisemy, teaching, Serbian.

Примљено: 22. 10. 2022.

Прихваћено: 25. 5. 2023.



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

Прегледни научни рад  
УДК: 378.147::821.163.41(497.11 Niš)  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.57-74

**Марина С. Јањић**  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет,  
Департман за србистику  
marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

## **МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ И МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО ЗАВИЧАЈНОГ ЈЕЗИКА НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ**

*АПСТРАКТ:* У раду се анализирају место, функција и основне карактеристике методике наставе српског као страног и методике српског као завичајног језика у оквиру студија Србистике на Филозофском факултету у Нишу, са циљем стварања јасније слике о могућностима њиховог даљег развоја. У реализацији истраживања коришћена је метода теоријске анализе са техником анализе садржаја. Током тридесетшестогодишњег постојања студија Србистике на Филозофском факултету Универзитета у Нишу препознат је значај методике наставе као самосвојне научне дисциплине, при чему се она, захваљујући разумевању универзитетских професора, разгранала у више праваца, од којих су (у новије време) своју позицију учврстиле методика наставе српског као страног језика и методика наставе српског као завичајног језика. Њихово изучавање организовано је кроз повезивање теорије и праксе, односно кроз четири модалитета – два предмета (*Методика наставе српског као страног језика*, *Методика наставе српског као завичајног језика*) и две наставне активности (*наставу српског као страног језика некомерцијалног карактера* и *наставу српског као страног језика комерцијалног карактера*).

*Кључне речи:* српски језик, србистика, методика наставе српског као страног, методика наставе српског као завичајног језика.

## TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND SERBIAN AS A HERITAGE LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY OF THE UNIVERSITY OF NIŠ

**ABSTRACT:** The paper deals with the place, function and basic characteristics of the methodology of teaching Serbian as a foreign language and Serbian as a heritage language within the studies of Serbian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Niš. The aim is to create a clearer picture of the possibilities of its/their further development. The research is based on the method of theoretical analysis with the technique of content analysis. During the thirty-six-year of existence of the Serbian studies at the Faculty of Philosophy of the University of Niš, the importance of teaching methodology as an independent scientific discipline was recognized, whereby, thanks to the understanding of university professors, it branched out into several directions, of which (in recent times) the teaching methodology of Serbian as a foreign language and methodology of teaching Serbian as a heritage language. Their study is organized through the connection of theory and practice, i.e. through four modalities – two subjects (*Methodology of teaching Serbian as a foreign language, Methodology of teaching Serbian as a heritage language*) and two teaching activities (*teaching Serbian as a foreign language of a non-commercial nature and teaching Serbian as a foreign language of commercial character*).

**Key words:** Serbian language, Serbian studies, methodology of teaching Serbian as a foreign language, methodology of teaching Serbian as a heritage language.

### 1. УВОД

Историјски гледано, златно доба методике наставе (савременог) српског језика као страног започиње у другој половини двадесетог века, захваљујући организованој спољнополитичкој активности тадашње државе. Брборић (2018: 22) запажа да је српскохрватски језик у то време имао добар статус, те „да је на бројним катедрама био на другом месту, одмах иза руског језика, који је с правом имао примат”. Републички завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу деловао је у правцу успостављања квалитетне међудржавне сарадње са државама Европе, Азије и Африке, што је резултирало појавом праве експлозије интересовања странаца, који су се у нашој земљи нашли из економских, политичких или приватних разлога (Новаковић 2022: 17). Са порастом интересовања за учење српскохрватског језика растао је и број наставника заинтересованих за наведене наставне активности. Они су, међутим, врло често решавали проблеме без помоћи теорије наставе и научног приступа. „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). Врло често су и професори страних језика предавали српскохрватски језик када би се за то указала потреба (Вучковић 1984: 9). Препознавши значај систематског проучавања ове врсте наставе, тадашњи угледни универзитетски професори организовали су прва саветовања, на којима се постављају кључна питања и пружају одговоре на њих: 1) *Ко би требало да предаје српскохрватски као страни језик?* 2) *Коме би требало да се предаје?* 3) *Где би требало предавати језик?* 4) *Зашто предавати српскохрватски као страни језик?* 5) *Шта предавати?* 6) *Како предавати српскохрватски као страни?* 7) *Из чега предавати?* 8) *Преко кога предавати језик?* (Бугарски 1984: 17). Тиме је званично отпочела ера убрзаног развоја методике наставе српског као страног језика.

Библиографије радова које су сачиниле Весна Крајишник (1992) и Милка Николић (2020) потврђују пораст интересовања лингвиста, истраживача и наставника-практичара. Тако је у периоду од 1960. до 1990. забележено 175 објављених библиографских јединица, док су у периоду од 1991. до 2018. године пописане чак 244 јединице, од којих, за разлику од претходнонаведеног периода, већину чине научни чланци и прилози. Интересовање нимало не опада, па је тако у протекле четири године забележено чак 87 библиографских јединица, међу којима, осим научних чланака, има и докторских дисертација, монографија, приручника и универзитетских уџбеника. Судбину развитка методике наставе српског као страног језика у новије време почињу делити и њој сродне дисциплине – методика наставе српског као нематерњег језика, методика наставе српског као завичајног језика и методика наставе српског као језика окружења и образовања (Новаковић 2022). Започињу планирање и реализација садржајних и прекопотребних истраживања, посебно у области методике наставе српског као завичајног језика, која се „почела релативно касно развијати у нашој земљи” (Јањић 2018: 149). Иако годинама скрајнута из видокруга филолога,<sup>1</sup> захваљујући преданом раду и организовању летњих школа за ученике из дијаспоре, писању пројеката, објављивању научних радова и монографија, ова запостављена научна област враћа се на велика врата, уз поновни пораст броја заинтересованих истраживача. Највећу улогу имале су катедре за српски језик и књижевности државних универзитета у Новом Саду, Београду, Крагујевцу, Нишу и Приштини.

---

<sup>1</sup> „Претходна истраживања превасходно су се тицала проучавања карактеристика и начина употребе (усменог и писаног) српског језика у дијаспори (лингвистички аспект)” (Јањић 2018: 149).

## 2. МЕТОДОЛОШКЕ ПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

### *2.1. Предмет и циљ истраживања*

Формирање методике наставе српског као страног језика тесно је повезано са развојем мисли о наставном изучавању српског језика и књижевности међу нашим најпознатијим лингвистима. Препознавши разлике између начина и приступа подучавања српског као матерњег и српског као страног језика, током деведесетих година прошлога века појавила се потреба за систематичнијим и организованијим изучавањима у овој области, због чега су организована два округла стола – 1984. и 1986. године. Неспорну улогу у процесу њеног утемељења имала је Катедра за српски језик и књижевност на Филолошком факултету у Београду, чији су професори међу првима иницирали отварање Центра за српски као страни језик. Као резултат директног рада са студентима из иностранства у Центру настали су бројни нови прилози проучавању српског као страног језика. Подршку су – у складу са динамиком сопственог развоја – пружиле и остале катедре/одсеци у Републици Србији (Нови Сад, Ниш, Крагујевац, Приштина). Озбиљнијем проучавању и реализацији ове врсте наставе Катедра за српски језик и књижевност са Филозофског факултета Универзитета у Нишу придружила се 2013. године оснивањем Центра за српски као страни и нематерњи језик. Од тада до данас ангажовани сарадници и истраживачи у Центру се континуирано баве проучавањима у области методике наставе српског као страног језика и њој сродних дисциплина – методике наставе српског као нематерњег и методике наставе српског као завичајног језика. Предмет овога рада јесте анализа места, функције и основних карактеристика наставе српског као страног и као завичајног језика, са циљем стварања јасније слике о могућностима њеног/њиховог даљег развоја на Департману за србистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

### *2.2. Задачи истраживања*

У складу са дефинисаним предметом и циљем истраживања формулисали смо следеће истраживачке задатке:

1. Сагледати место и улогу наставе српског као страног и као завичајног језика у оквиру студија Србистике на Филозофском факултету у Нишу.
2. Указати на објективне могућности њиховог даљег развоја.

### 2.3. *Методе, технике, инструменти и узорак истраживања*

У складу са постављеним предметом, циљем и задацима истраживања користили смо методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, захваљујући којима смо спровели детаљно квалитативно истраживање ради сагледавања фундаменталних теоријско-методолошких питања наставе српског као страног језика на Департману за србистику Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Узорак истраживања чинила је документација о акредитованим студијским програмима основних и мастерских академских студија Србистике. Сви прикупљени подаци дескриптивно су објашњени и представљени помоћу графикана.

### 3. МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ДЕПАРТМАНУ ЗА СРБИСТИКУ

Тридесет и шест година постојања студија Србистике на Филозофском факултету Универзитета у Нишу сведочи о значајној улози коју Катедра/Департман за српски језик и књижевност има у очувању, неговању и проучавању језичког и културног наслеђа наше земље.<sup>2</sup> Током тог периода наставници и сарадници су препознали важност методике наставе српског језика и књижевности, те је она била (и остала) стуб студија Србистике у образовању нових генерација наставника/професора, спремних да, по окончању својих студија, започну своје наставничке каријере у основним и средњим школама. Паралелно са развојем Катедре и студија развијала се и сама методичка дисциплина. Осим раздвајања методике наставе српског језика од методике наставе књижевности у два засебна предмета, успостављена је и разлика између методике наставе српског као матерњег, као страног и као завичајног језика. Захваљујући овом поступку, омогућен је убрзани развој студија Србистике и повећање конкурентности њених свршених дипломаца и мастер студената на тржишту рада, које у овом тренутку – услед различитих друштвено-политичких превирања – показује отвореност ка ширењу на подручја наставе српског као страног (и као завичајног) језика.

Данас се методика наставе српског као страног језика (као наддисциплина) на Департману за србистику изучава кроз повезивање теорије (наставе) и праксе. Са једне стране, у оквиру теоријског приступа овој

---

<sup>2</sup> „Студијска група за српскохрватски језик и југословенску књижевност је основана 1987. године” (Бојовић 2021: 60).

дисциплини реализује се настава на два предмета: *Методика наставе српског као завичајног језика* (модалитет А) и *Методика наставе српског као страног језика* (модалитет Б). Са друге стране, пракса подразумева реализацију наставе *српског као страног језика некомерцијалног карактера* (модалитет В) и *наставе српског као страног језика комерцијалног карактера* (модалитет Г).



Графикон 1. Модалитети изучавања методике наставе српског као страног језика

### 3.1. Модалитет А – Методика наставе српског као завичајног језика

Предмет *Методика наставе српског као завичајног језика* представља, хронолошки гледано на студијски план и програм студија Србијске, први корак ка проучавању шароликог света методике наставе српског као страног (и завичајног) језика. Имајући у виду њену генезу, најновијом акредитацијом студијског програма предвиђено је изучавање ове веома интересантне (под)дисциплине методике наставе српског као страног језика.<sup>3</sup> Реч је о курсу који је смештен у једанаести блок изборних предмета. Намењен је упознавању студената са важним појмовима из ове области, као и њиховом оспособљавању за самостално и професионално реализовање наставе у пракси. Другим речима, циљ предмета је „теоријско-методолошко утемељење методике наставе српског као завичајног језика у науци и струци [...], овладавање методичким компетенцијама у настави српског као завичајног и развијање критичког мишљења и професионалних компетенција” (СП1). Наставу на предмету реализује Марина Јањић, редовни професор Филозофског факултета у Нишу, која је и ауторка прве *Методике наставе српског као завичајног језика* (2018)

<sup>3</sup> „Развој методике наставе српског као страног језика у последњој деценији двадесет и првог века омогућио је да се под њеним окриљем развију нове поддисциплине: методика наставе српског као нематерњег језика, методика наставе српског као завичајног језика, односно методика наставе српског као језика окружења и образовања” (Новаковић 2021: 93).

у нашој земљи. Садржај курса чине теоријска и практична настава. У оквиру теоријске наставе изучавају се следеће теме: 1. Предметност наставе српског језика као завичајног; 2. Темељна методолошка питања наставе српског као завичајног; 3. Завичајна педагогија; 4. Циљеви и задаци наставе српског као завичајног; 5. Организација наставе српског као завичајног; 6. Комуникативна метода; 7. Језичке вештине: разумевање, читање, писање, говор; 8. Методичка упутства за реализацију наставе српског као завичајног; 9. Структура часа; 10. Уџбеници у настави српског као завичајног; 11. Настава српског језика као завичајног у комбинованој групи ученика; 12. Настава читања и писања српског као завичајног; 13. Структура букварске наставе: предбукварски, букварски и послебукварски период; 14. Поступци обраде слова – групни поступак обраде слова; 15. Комплексни поступак обраде слова. Практични део наставе обухвата увежбавање програмских садржаја кроз израду практичних припрема за часове српског као завичајног језика, осмишљавање наставних материјала, реализацију наставе српског као завичајног језика путем симулација или држања часова ученицима из дијаспоре путем онлајн-платформи. Литература за припремање и полагање испита обухвата две монографије: 1. *Методику наставе српског као завичајног језика* (2018) ауторке Марине Јањић и 2. *Методику наставе почетног читања и писања* (1998) Вука Милатовића, као и научни чланак предметног професора под називом *Темељна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори* (2018). Студенти предмет полажу кроз више етапа: израда колоквијума, учешће у настави на часовима предавања и вежби, као и давање задовољавајућег усменог одговора. У међувремену (2020) објављен је и уџбенички комплет за ђаке у дијаспори: 1. Српски језик – језик мог завичаја, Почетни ниво, *Кад си срећан!* 2. Српски језик – језик мог завичаја, Средњи ниво, *О, радосне вести!* и 3. Српски језик – језик мог завичаја, Напредни ниво, *Подигни глас!* ауторке Марине Јањић.

### 3.2. Модалитет Б – Методика наставе српског као страног језика

Други корак у изучавању методике наставе српског као страног језика чини похађање предмета под називом *Методика наставе српског као страног језика* на нивоу мастерских академских студија Србистике. Студијским програмом предвиђено је његово изучавање у оквиру другог изборног блока. И овај предмет – као и претходно анализирани предмети – посвећен је оспособљавању наставног подмлатка: 1. упознавању заинтересованих студената са основним појмовима из области методике наставе српског као

страног језика, 2. овладавању методичким компетенцијама потребних за реализацију наставе и 3. развоју критичког мишљења и стваралачког приступа овој врсти наставе. Пракса нам показује да након две године (од акредитације мастерских студија Србистике) влада велико интересовање за овим предметом. Александар Новаковић и Саша Костадиновић у раду *Рефлексије студената мастерских студија Србистике о квалитету наставе на предмету Методика наставе српског језика као страног* (2022) бележе висок степен задовољства студената наставом на овом предмету. С обзиром на чињеницу да предмет обухвата два часа предавања и два часа вежби, подједнако се посвећује пажња успостављању равнотеже између теоријских и практичних садржаја. Тако се током часова предавања изучавају следећи садржаји: 1. Теорија учења страног језика; 2. Појам методике наставе српског као страног језика; 3. Особености наставе српског као страног језика; 4. Заједнички европски референтни оквир за живе језике; 5. Програмски садржаји у настави српског као страног језика; 6. Граматички садржаји у настави српског као страног језика; 7. Развој језичких компетенција; 8. Језичке вештине у настави српског као страног језика; 9. Улога наставника и ученика на часу српског као страног језика; 10. Интеркултуралност у настави српског као страног језика; 11. Комуникативна метода у настави српског као страног језика; 12. Врсте наставних материјала у настави српског као страног језика; 13. Место и функција уџбеничког комплета у настави српског као страног језика и његове јединице; 14. Речник у настави српског као страног језика; 15. Процена знања на почетку и на крају курсева. На часовима практичне наставе од студената се очекује да „осмисле лекцију за уџбеник, напишу сценарио за час, одрже огледни час странцима пред својим колегама, односно *одбране* договорену студију забележену у библиографијама Весне Крајишник (1992) и/или Милке Николић (2020)” (Новаковић, Костадиновић 2022: 187). За упознавање са наведеним теоријским садржајима користе се следеће научне публикације: четири зборника са међународног научног скупа *Српски као страни језик у теорији и пракси* (издавач је Филолошки факултет Универзитета у Београду), монографија *Уџбенички комплет у настави српског као страног језика* (2022) и уџбеник *Увод у методик у наставе српског као страног језика* (2022) Александра Новаковића. Испит обухвата испуњавање предиспитних обавеза (максимално 40 поена) и давање одговарајућег усменог одговора (максимално 60 поена).



### 3.3. Модалитет В – Настава српског као страног језика некомерцијалног карактера

Курс *Српски језик као страни* намењен је студентима из иностранства који током образовања нису учили српски језик као матерњи, нематерњи или страни. Акредитован је у оквиру основних академских студија Англистике, а настава се изводи у јесењем и пролећном семестру у оквиру изборног блока „Страни језици”. Вишегодишњи рад на овом предмету нам сведочи да се из године у годину повећава број странаца који га похађају. Настава подразумева реализацију четири часа на недељном нивоу (условно речено, два часа предавања и два часа вежби). Током петнаест наставних недеља, односно 60 часова, странци у раду са наставником развијају компетенције у области усмене и писане комуникације на нивоу А1, при чему се очекује да странац: разуме и употребљава ограничен лексички фонд речи (око 500), напише полако и разговетно прочитан или изговорен текст састављен од једноставних реченица, уочи фонолошку опозицију међу гласовима, разликује врсте речи и основне типове парадигматских промена, састави просту (именичку, глаголску, придевску и прилошку синтагму), формулише просту реченицу и једноставније облике сложене реченице. Наставу на предмету похађају студенти из иностранства који су на размени путем програма Еразмус, Еразмус+ или уговора о међууниверзитетској сарадњи. Најзначајније место у оквиру другопоменутог вида имају лектори за енглески језик, који су ангажовани на Департману за англистику, односно студенти који долазе са Универзитета у Ђилину (НР Кина), Универзитета у Арасу (Француска) или са белгородског државног технолошког универзитета „В. Г. Шухов” (Русија). Студенти у своје уговоре у учењу наводе овај предмет и након успешно савладаних садржаја добијају 4 ЕСП бода. Теоријска настава на предмету обухвата (условно речено) следеће садржаје, који се прилагођавају могућностима ученика и препорукама у званичним дескрипторима за српски као страни језик: 1. Српско ћирилично и латинично писмо. Фонетски систем српског језика. Основне гласовне промене. 2–3. Именице: род, број, деklinација. 4. Заменице (личне, упитне заменице за лица и ствари, присвојне и показне): род, број, деklinација, пуни и енклитички облици. 5. Придеви: деklinација, придевски вид и компарација придева. 6–7. Помоћни глаголи *јесам* и *хтети* (пуни и енклитички облици). Глаголски облици: нелични (инфинитив, радни глаголски придев) и лични (глаголска времена и начини: презент, перфекат, футур I, императив). Глаголски вид (основни појмови). 8. Бројеви (основни и редни): промена и конгруенција са именицама. 9. Прилози

и остале непроменљиве врсте речи. 10. Основе синтаксе српског језика. Формирање негираних и упитних конструкција. Конструкције са модалним глаголима (*требати, морати, хтети...*). 11. Рекција најфреквентнијих српских глагола. 12. Везници и грађење независних и зависних реченица. 13. Семантика предлога и семантика падежа. 14. Основне комуникативне ситуације и фразе (на аеродрому, у аутобусу, на факултету, у ресторану...). 15. Акцент речи (место акцента) и акценат реченице. Фонетски правопис и одступања. Садржаји практичне наставе прате тематске јединице обрађене на часовима предавања. За упознавање са наведеним садржајима користе се следећи уџбеници (првонаведени уџбеник је главни, а остали су помоћни):

1. СЕЛИМОВИЋ-МОМЧИЛОВИЋ, ЖИВАНИЋ 2012: Маша Селимовић-Момчиловић, Љубица Живанић (2012). *Српски језик за странце – почетни курс*. Београд: Институт за стране језике.
2. БЈЕЛАКОВИЋ, ВОЈНОВИЋ 2004: Исидора Бјелаковић, Јелена Војновић (2004). *Научимо српски 1*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
3. КИШ 2017: Jelena Kiš (2017). *Step into Serbian*. Beograd: Službeni glasnik.
4. МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, НОВКОВИЋ 2009: Наташа Милићевић-Добромиров, Биљана Новковић (2009). *Учимо српски 1*. Нови Сад: Центар Азбукум.

Осим уџбеника, за потребе реализације наставе и практичних активности користе се следећи приручници:

1. Весна Крајишник, *Научимо падеже* (1998);
2. Весна Крајишник и Небојша Маринковић, *Тестови за полагање српског као страног језика* (2009);
3. Павле Ћосић, *Српски језик за странце – тестови, вежбања, игре* (2004);
4. Павица Мразовић и Зора Вукадиновић, *Граматика српског језика за странце* (1990);
5. Марина Куршевић и Драгана Белегишанин-Закић, *Граматика српског језика за странце са вежбањима и решењима* (2016).

Имајући у виду пораст интересовања за наставом српског као страног језика и овим предметом, неретко се у пракси дешава да курс желе да похађају и странци који су раније већ учили језик и чије су компетенције на средњем (Б)

или напредном (Ц) нивоу. Како би избегао рад у хетерогеној групи ученика, наставник организује посебне часове за наведене студенте. Због тога се као очигледна потреба намеће акредитација предмета који би обухватили садржаје за више нивое учења српског као страног језика.

### *3.4. Модалитет Г – Настава српског као страног језика комерцијалног карактера*

Настава српског као страног језика комерцијалног карактера обухвата реализацију часова у оквиру Центра за српски као страни и нематерњи језик за све полазнике из иностранства који желе да уче српски језик (као страни/нематерњи) из приватних или пословних разлога (будући студенти, дипломате, домаћице, радници и др.). Ова врста наставе се на Филозофском факултету реализује од 12. фебруара 2013. године, када је Центар званично основан одлуком тадашњег декана, проф. др Горана Максимовића. Александар Новаковић у раду *Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик на Филозофском факултету у Нишу* (2021) износи најважније чињенице о његовом функционисању. Чињенице таксативно наводимо у наставку: 1. Центром руководе управник и секретар, који се бирају на период од три године; 2. као наставници у Центру могу бити ангажовани сви професори и сарадници Департмана за србистику и 3. настава се може реализовати у виду почетног (А1 или А2), средњег (Б1 или Б2) и напредног (Ц1 или Ц2) течаја. Све врсте течајева у Центру могу бити организоване кроз индивидуални („један-на-један”) или групни рад, при чему пракса показује да је (из економских разлога) траженији групни рад. Настава почиње 1. октобра (у јесењем семестру), односно око 20. фебруара (у пролећном семестру). Вишегодишње искуство рада указало је на важност фиксирања термина почетка течајева, јер у супротном долази до непремостивих потешкоћа у организацији наставе. Само пријављивање кандидата за наставу тече у више фаза:

1. информисање о функционисању Центра путем званичног веб-сајта<sup>4</sup>;
2. успостављање контакта са управником или секретаром Центра (имејлом, путем онлајн-формулар или доласком на факултет);
3. реализација кратке анкете у вези са интересовањима и потребама кандидата;
4. спровођење улазног тестирања (за кандидате који су раније учили језик);

<sup>4</sup> Званична веб-адреса Центра је: [centar.filfak.ni.ac.rs](http://centar.filfak.ni.ac.rs).

5. предузимање административних активности (пријава и плаћање);
6. издавање потврде за регулисање продуженог боравка у Републици Србији.

Од свих наведених активности, за наставника који ће бити ангажован у раду Центра најважније су трећа и четврта, односно сагледавање мотивације ученика и формирање хомогених група на основу резултата улазног тестирања<sup>5</sup>. Новаковић (2022: 38) објашњава разлике између рада у хомогеној и хетерогеној групи, због чега у пракси наставник у Центру настоји да у једној групи окупи студенте са приближним нивоом познавања језика и/или идентичним матерњим језицима. Пре самог почетка наставе, неопходно је упознавање са потенцијалним грешкама које странци са одређеног говорног подручја могу начинити, за шта се најчешће користи докторска дисертација / монографија Биљане Бабић *Унутарјезичке грешке на почетним нивоима учења српског као страног језика* (2021), односно одговарајући радови пописани у двама раније поменутих библиографијама из ове области. Сама настава подразумева реализацију 60 часова<sup>6</sup> на изабраном/одређеном курсу, и то четири часа недељно током 15 радних седмица.<sup>7</sup> Садржаји који се изучавају прилагођени су нивоу учења српског језика, односно усклађени са препорукама изнетим у *Заједничком европском референтном оквиру*, те дескрипторима које су сачинили Весна Крајишник, Небојша Маринковић, Никица Стрижак и Биљана Николић из Центра за српски као страни језик при Филолошком факултету Универзитета у Београду.<sup>8</sup> За савладавање садржаја на почетном нивоу користе се уџбеници наведени у одељку о некомерцијалној делатности. На средњем нивоу изучавања српског језика користе се следећи уџбеници:

1. ЗДРАВКОВИЋ И САР. 2012: Смиља Здравковић, Љубица Живанић, Бранимир Путник (2012). *Српски за странце 2: Више од речи*, Београд: Институт за стране језике.
2. АЛАНОВИЋ И САР. 2006: Миливој Алановић, Исидора Бјелаковић, Наташа Бугарски, Јасмина Дражић, Марина Куршевић, Јелена

---

<sup>5</sup> За потребе улазног тестирања користи се разврставајући тест под називом *Test Your Serbian*, који су сачинили Александар Новаковић и Никола Татар (2020).

<sup>6</sup> Практика нам показује да наставници врло често организују и додатне (бесплатне) часове за своје полазнике, како би ученици у задовољавајућој мери савладали препоручене садржаје.

<sup>7</sup> Висина накнаде за похађање курса одређена је званичним Ценовником Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

<sup>8</sup> Дескриптори су доступни на следећој веб-адреси: <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs>.

- Војновић (2006). *Научимо српски 2*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
3. ВУЈАДИНОВИЋ, ВУКАДИНОВИЋ 1983: Danica Vujadinović, Zora Vukadinović (1983). *Srpskohrvatski jezik 2: srednji tečaj za strance*. Beograd: Institut za strane jezike.
  4. МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ И САР. 2006: Наташа Милићевић-Добромиров, Љиљана Ћук, Наташа Радуловић (2006). *Учимо српски 2*. Нови Сад: Центар Азбукум и Љубитељи књиге.

На напредном нивоу користи се уџбеник Наташе Милићевић Добромиров и Биљане Новковић Ацаип *Супер српски – високи ниво* (Азбукум, 2018), као и наставни материјали које припремају сами наставници.

Важно место на крају сваког курса припада реализацији завршног тестирања, које обухвата писмени и усмени део. Писмени део се састоји из: диктата, коришћења ћириличког/латиничког писма, решавања граматичких задатака и писања одговарајућег састава, док усмени део подразумева разговор о теми одређеној према препорукама из *Заједничког европског референтног оквира*. Комисију за полагање испита чине управник Центра и наставник који је реализовао курс, а кандидат који положи испит добија сертификат о познавању српског језика на одређеном нивоу.<sup>9</sup>

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Анализа студијских програма основних и мастерских академских студија Србистике на Филозофском факултету Универзитета у Нишу показала нам је да је методика наставе српског као страног језика (током десетогодишњег постојања на Департману за србистику) учврстила своју позицију, омогућивши развој себи сродних дисциплина – методике наставе српског као нематерњег и методике наставе српског као завичајног језика. Њихово изучавање организовано је кроз повезивање теорије и праксе, односно кроз четири модалитета – два предмета (*Методика наставе српског као страног језика*, *Методика наставе српског као завичајног језика*) и две наставне активности (*наставу српског као страног језика некомерцијалног карактера* и *наставу српског као страног језика комерцијалног карактера*).

---

<sup>9</sup> Посебно нас радује чињеница да велики број кандидата српски језик учи са посебном пажњом и мотивацијом. Добијање одговарајућег сертификата није једина мотивација.

Захваљујући таквој организацији, наставници и сарадници Департмана за србистику, ангажовани на предметима и у наставној пракси, остварују запажене резултате на пољу наставног, истраживачког и научног рада.

Акредитација предмета *Методика наставе српског као страног језика* и *Методика наставе српског као завичајног језика* представља важне кораке ка систематичнијем и организованијем приступу проучавања наведених области и припреми наставног подмлатка способног за директно укључивање у практичан рад са ученицима којима српски језик није матерњи. Њихова организација и реализација почивају на актуелним научним сазнањима, о чему нам сведоче пописи коришћене литературе, али и научноистраживачки рад самих предавача. Имајући у виду тренутна друштвено-политичка дешавања у свету и пораст интересовања за наставницима српског као страног и српског као завичајног језика, можемо са сигурношћу тврдити да се Департман за србистику одлуком да акредитује наведене предмете непосредно прикључио осталим катедрама у борби за образовањем квалитетног наставног кадра. Иако резултати истраживања показују позитивна искуства студената, простора за напредовање у наведеним областима има. Наиме, у блиској будућности би требало размислити о акредитацији читавих мастерских студија српског као страног језика, какве тренутно постоје на катедрама на Филолошком факултету у Београду и на Филозофском факултету у Новом Саду.

Практична активност на Департману за србистику остварује се кроз наставу српског као страног језика некомерцијалног и комерцијалног карактера. И један и други вид наставе последњих година показују пораст броја заинтересованих странаца – први из покушаја интернационализације Универзитета у Нишу и Филозофског факултета, а други услед друштвено-политичких превирања у Европи и на Блиском истоку. Предмет *Српски језик као страни* окупља студенте из различитих крајева света, који су на Филозофски факултет дошли путем неког од потписаних програма размене и сарадње. С обзиром на чињеницу да врло често има оних који су раније учили српски језик (посебно из словенских земаља), постоји потреба за акредитацијом нових предмета који би обухватили изучавање српског језика на вишим нивоима – средњем и напредном. Настава српског као страног језика у оквиру комерцијалне делатности Факултета и Центра за сада функционише без проблема и потешкоћа. Извесно је да ће у блиској будућности приоритет бити издвајање Центра у посебну организациону јединицу Факултета и проширење његових људских и материјалних ресурса.

## ЛИТЕРАТУРА

- Брборић, В. (2018). Будућност лектората српског језика са освртом на прошлост и садашњост. *МСЦ, саопштења* 48(1): 21–30 [Brborić, V. (2018). *Budućnost lektorata srpskog jezika sa osvrtom na prošlost i sadašnjost. MSC, saopštenja* 48(1): 21–30].
- Бојовић, Д. (2021). Од обнове србистике до имена департмана. *Philologia Mediana* 13: 55–63 [Bojović, D. (2021). *Od obnove srbistike do imena departmana. Philologia Mediana* 13: 55–63].
- Бугарски, Р. (1984). Прегршт питања о српскохрватском као страном језику, у *Округли сто Српскохрватски језик као страни*, ур. Р. Вуčković (Београд: Институт за стране језике): 17–22.
- Вуčković, Р. (1984). Српскохрватски језик и страни језици у институту, у *Округли сто Српскохрватски језик као страни*, ур. Р. Вуčković (Београд: Институт за стране језике): 9–12.
- Јањић, М. (2018). Темелјна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори, у *Српска славистика. 2, Књижевност, култура, фолклор питања славистике*, ур. Б. Сувајџић, П. Буњак, Д. Иванић (Београд: Савез славистичких друштва Србије): 147–159 [Janjić, M. (2018). *Temeljna metodološka pitanja nastave srpskog jezika u dijaspori, u Srpska slavistika. 2, Književnost, kultura, folklor pitanja slavistike*, ур. В. Сувајџић, Р. Буњак, Д. Иванић (Београд: Savez slavističkih društava Srbije): 147–159].
- Крајишник, В. (1992). Библиографија југословенских радова о српскохрватском језику као страном (1960–1990). *Живи језици* 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* 3, 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* 3, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 7–26].
- Николић, М. (2020). Библиографија српског као страног језика (1991–2018), у *Српски језик као страни у теорији и пракси* 4, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 593–623 [Nikolić, M. (2020). *Bibliografija srpskog kao stranog jezika (1991–2018), u Srpski jezik kao strani u teoriji i praksi* 4, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 593–623].
- Новаковић, А. (2021). Методика наставе српског као страног језика на почетку XXI века. *Прилози настави српског језика и књижевности* 10: 85–110

- [Novaković, A. (2021). Metodika nastave srpskog kao stranog jezika na početku XXI veka. *Prilozi nastavi srpskog jezika i književnosti* 10: 85–110].
- Новаковић, А. (2022). *Увод у методикy наставе српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет [Novaković, A. (2022). *Uvod u metodiku nastave srpskog kao stranog jezika*. Niš: Filozofski fakultet].
- Новаковић, А., Костадиновић, С. (2022). Рефлексије студената мастерских студија Србистике о квалитету наставе на предмету Методика наставе српског језика као страног. *Методичка теорија и пракса* 25 (2): 182–195 [Novaković, A., Kostadinović, S. (2022). Refleksije studenata masterskih studija Srbistike o kvalitetu nastave na predmetu Metodika nastave srpskog jezika kao stranog. *Metodička teorija i praksa* 25 (2): 182–195].
- Новаковић, А., Татар, Н. (2020). Разврставајући тестови у настави српског језика као страног. *Баштина* 53: 1–15 [Novaković, A., Tatar, N. (2020). Razvrstavajući testovi u nastavi srpskog jezika kao stranog. *Baština* 53: 1–15].

#### ИЗВОРИ

- Методика наставе српског као завичајног језика, силабус. Програм основних академских студија Србистике, <http://skr.rs/zc9e> [Metodika nastave srpskog kao zavičajnog jezika, silabus. *Program osnovnih akademskih studija Srbistike*, <http://skr.rs/zc9e>]
- Методика наставе српског као страног језика, силабус. Програм мастер академских студија Србистике, <http://skr.rs/zc9g> [Metodika nastave srpskog kao stranog jezika, silabus. *Program master akademskih studija Srbistike*, <http://skr.rs/zc9g>]
- Распоред предмета по семестрима и годинама студија за студије другог степена. Програм мастер академских студија Србистике, <http://skr.rs/zc9w> [Raspored predmeta po semestrима i godinama studija za studije drugog stepena. *Program master akademskih studija Srbistike*, <http://skr.rs/zc9w>]
- Распоред предмета по семестрима и годинама студија. Програм основних академских студија Србистике, <http://skr.rs/zc9U> [Raspored predmeta po semestrима i godinama studija. *Program osnovnih akademskih studija Srbistike*, <http://skr.rs/zc9U>]



## УЏБЕНИЧКИ КОМПЛЕТ

- Јањић, М. (2020). *Српски – језик мог завичаја, Почетни ниво: Кад си срећан!*. Ниш: Академска српска асоцијација [Јањић, М. (2020). *Srpski – jezik mog zavičaja, Početni nivo: Kad si srećan!*. Niš: Akademska srpska asocijacija].
- Јањић, М. (2020). *Српски – језик мог завичаја, Средњи ниво: О, радосне вести!*. Ниш: Академска српска асоцијација [Јањић, М. (2020). *Srpski – jezik mog zavičaja, Srednji nivo: O, radosne vesti!*. Niš: Akademska srpska asocijacija].
- Јањић, М. (2020). *Српски – језик мог завичаја, Напредни ниво: Подигни глас!*. Ниш: Удружење Академска српска асоцијација [Јањић, М. (2020). *Srpski – jezik mog zavičaja, Napredni nivo: Podigni glas!*. Niš: Udruženje Akademska srpska asocijacija].

Aleksandar M. Novaković  
Marina S. Janjić  
Faculty of Philosophy Niš

**TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND SERBIAN AS A  
HERITAGE LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY OF THE  
UNIVERSITY OF NIŠ**

*Summary*

The paper deals with the place, function and basic characteristics of the methodology of teaching Serbian as a foreign language and Serbian as a heritage language within the studies of Serbian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Niš. The aim is to create a clearer picture of the possibilities of its/their further development. The research relied on the method of theoretical analysis with the technique of content analysis. During the thirty-six-year existence of the Serbian studies at the Faculty of Philosophy of the University of Niš, the importance of teaching methodology as an independent scientific discipline was recognized, whereby, thanks to the understanding of the university professors, it branched out into several directions, of which (in recent times) the teaching methodology of Serbian as a foreign language and methodology of teaching Serbian as a heritage language. Their study is organized through the connection of theory and practice, i.e. through four modalities – two subjects (*Methodology of teaching Serbian as a foreign language, Methodology of teaching Serbian as a heritage language*) and two teaching activities (*teaching Serbian as a foreign language of a non-commercial nature and teaching Serbian as a foreign language of commercial character*). The accreditation of the subjects *Teaching Methodology of Serbian as a Foreign Language* and *Teaching Methodology of Serbian as a Heritage Language* represents important steps towards a more systematic and organized approach to the study of the aforementioned areas and the preparation of teaching young people capable of direct involvement in practical work with students whose native language is Serbian. Practical activity at the Department of Serbian Studies is realized through the teaching of Serbian as a foreign language of a non-commercial and commercial character. Both types of teaching have

seen an increase in the number of interested parties in recent years – the first due to attempts to internationalize the University of Niš and the Faculty of Philosophy, and the second due to socio-political turmoil in Europe and the Middle East.

*Key words:* Serbian language, Serbian studies, methodology of teaching Serbian as a foreign language, methodology of teaching Serbian as a heritage language.

Примљено: 6. 5. 2023.  
Прихваћено: 20. 6. 2023.

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

Stručni rad  
UDC: 371.3::811.163.41'243  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.75-94

## **FUNKCIONALNI PRISTUP TEKSTOVIMA U NASTAVI SRPSKOG KAO NEMATERNJEG JEZIKA NA NAPREDNOM NIVOU POSTIGNUĆA**

*APSTRAKT:* Ovaj rad se bavi razvijanjem veštine čitanja kod učenika naprednog nivoa postignuća u formalnim uslovima učenja srpskog kao nematernjeg jezika (SKNJ) u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji. Fokus je na unapređenju SKNJ s obzirom na izazove koje predstavlja nastava za učenike bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika. Sistemska sličnost između ovih jezika olakšava komunikaciju, ali istovremeno može smanjiti motivaciju za ostvarivanje vidljivog napretka u nastavi. Potreba za izbegavanjem „preslikavanja” nastave maternjeg jezika naglašava značaj razvoja čitalačke pismenosti i funkcionalne operativnosti jezika. Istraživanje zasnovano na analizi stavova, prakse i potreba nastavnika koji predaju SKNJ nudi rešenja u primeni adekvatnih tehnika za razvijanje veštine čitanja. Nedovoljna izazovnost B varijante Programa, kao i nedostatak metodičkih smernica i uputstava, predstavljaju izazove u unapređenju kvaliteta nastave i postizanju vidljivog napretka u vladanju srpskim jezikom kao nematernjim. Naglasak je na postizanju funkcionalne pismenosti putem rada na raznolikim linearnim i nelinearnim tekstovima na srpskom jeziku radi razvijanja funkcionalnog znanja kako u srpskom tako i u maternjim jezicima učenika.

*Ključne reči:* srpski kao nematernji jezik, napredni nivo postignuća, veština čitanja, čitalačka pismenost, funkcionalna operativnost.

## **FUNCTIONAL APPROACH TO TEXTS IN TEACHING SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE AT AN ADVANCED LEVEL OF ACHIEVEMENT**

*ABSTRACT:* This paper focuses on developing reading skills among advanced-level students in formal learning settings of Serbian as a non-mother tongue in primary and secondary schools in the Republic of Serbia. The emphasis is on enhancing the learning of Serbian considering the challenges posed by the instruction for students whose native languages are Bosnian and Croatian. The systemic similarity among these languages facilitates communication but may also decrease motivation for achieving visible progress in the classroom. The need to avoid “transferring” the instruction from the native language underscores the significance of developing reading literacy and functional language proficiency. Research based on the analysis of teachers’ attitudes, practices, and needs in

teaching Serbian as a non-mother tongue provides solutions in implementing appropriate techniques for developing reading skills. The insufficient challenge presented by the B variant of the Program, along with the lack of methodological guidelines and instructions, represents challenges in improving the quality of instruction and achieving visible progress in proficiency in Serbian as a non-native language. The focus is on attaining functional literacy through various linear and non-linear texts in Serbian, promoting functional knowledge both in Serbian and in the students' native languages.

*Key words:* Serbian as a non-mother language, advanced level of achievement, reading skills, reading literacy, functional proficiency.

## 1. UVOD

Obrazovanje na jezicima manjina u Srbiji omogućeno je od Drugog svetskog rata. Nastava se izvodi na osam manjinskih jezika, uključujući bosanski i hrvatski, pored većinskog srpskog jezika, a učenici osnovnih i srednjih škola koji se obrazuju na svom maternjem jeziku obavezni su da uče srpski kao nematernji jezik (SKNJ). Godine 2017. izvršene su značajne promene u nastavi SKNJ izradom novog predloga programa od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) i Misije OEBS u Srbiji.<sup>1</sup>

Novi program kreiran je na osnovu standarda propisanih *Pravilnikom o opštim standardima postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih* (2017),<sup>2</sup> koji razlikuje postignuća učenika na različitim nivoima za svaki ciklus obrazovanja i u svakoj od tri oblasti (Jezik, Književnost i Jezička kultura<sup>3</sup>). Program je razvijen u dve varijante: A za učenike osnovnog i B za učenike srednjeg i naprednog nivoa postignuća. Glavni cilj obe varijante jeste poboljšanje komunikativne kompetencije učenika kako bi se olakšala njihova puna integracija u društveni život zajednice.

Budući da je tokom 2022. godine sprovedeno anketiranje nastavnika SKNJ u odeljenjima s učenicima bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika, koji već imaju sposobnost da komuniciraju s izvornim govornicima bez ikakvih smetnji ili potrebe za prevodom, te da su rezultati predstavljeni u okviru istraživanja potrebe za

---

<sup>1</sup> Detaljnije o tradiciji nastave SKNJ, koncepciji i implementaciji novog programa v. u Zvekić-Dušanović, Redli (2021: 37–41).

<sup>2</sup> U daljem tekstu Standardi.

<sup>3</sup> Jezička kultura u SKNJ se ne povezuje s idealima pravilnosti, potpunog poštovanja norme književnog jezika i njegove čistote, uz izbegavanje dijalektizama, žargonizama i slične nestandardne leksike, kao što je to slučaj u nastavi srpskog kao maternjeg jezika. Za SKNJ jezička kultura jeste konkretna upotreba jezika, funkcionalna upotreba jezičkih sadržaja, čiji je cilj pismena i usmena komunikacija.

programom C<sup>4</sup>, glavni cilj ovog rada jeste da se putem predloga aplikacija primera obrade književnih tekstova i razvijanja veštine čitanja unapredi nastava SKNJ putem razvijanja funkcionalne (čitalačke) pismenosti među učenicima čiji se maternji jezici veoma malo sistemski razlikuju od srpskog. Namera je da se na taj način učenička motivacija podigne na viši nivo, podstakne aktivno učenje i razviju kompetencije potrebne za život u savremenom društvu. Ovom cilju odgovara i struktura ovog rada.

Na početku ćemo izložiti standarde za postizanje naprednog nivoa poznavanja književnosti i jezičke kulture. Time ćemo razmotriti značaj čitalačke pismenosti, koja podrazumeva sposobnost kritičke analize pisanih informacija i efektivnog učešća u savremenom društvu (Павловић Бабић, Бауцал 2009: 6). Ukazaćemo zatim i na značaj rada na razvijanju veštine čitanja kod učenika naprednog nivoa postignuća, da bismo na kraju – uzimajući u obzir specifične potrebe učenika maternjeg bosanskog i hrvatskog jezika – predložili tri moguća načina obrade književnih tekstova i razvijanja veštine čitanja, odnosno čitalačke pismenosti kod ovih učenika, koji bi činili moguću koncepciju programa C.

## 2. STANDARDI NAPREDNOG NIVOVA POSTIGNUĆA ZA SKNJ

Standardi za program SKNJ razvijeni su u konsultaciji sa Zajedničkim evropskim okvirom za žive jezike (ZEO). Oni mere sposobnosti recepcije, interakcije i produkcije jezika i strukturirani su tako da pokrivaju sva tri nivoa postignuća. Učenici na naprednom nivou ispunjavaju kompetencije sva tri nivoa i dobro vladaju standardnim srpskim jezikom u skladu sa svojim uzrastom. Učenici na ovom nivou mogu, takođe, učestvovati u nastavi Srpskog jezika i književnosti (za izvorne govornike),<sup>5</sup> ali se mogu pojaviti suptilne greške u gramatici, leksici i stilu, koje se očekuju kod dvojezičnih/višejezičnih osoba. Dakle, standardi za napredni nivo iz književnosti i jezičke kulture utvrđuju očekivana postignuća učenika u ovim oblastima,<sup>6</sup> s tim što su dati predlozi prilagođeni našem specifičnom okruženju.

Po završetku prvog ciklusa obrazovanja, učenik pokazuje sposobnost da analizira odabrana dečja književna dela različitih žanrova, koristeći odgovarajuću

---

<sup>4</sup> Istraživanje je predstavljeno na *Međunarodnom naučnom skupu Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi V*, održanom na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu 28. i 29. oktobra 2022, i predato za objavljivanje u zborniku radova koji treba da bude publikovan krajem 2023. godine.

<sup>5</sup> Za detaljan uvid u kompetencije i standarde za kraj obaveznog obrazovanja v. u Марчетић (2010), a za kraj srednjeg obrazovanja u Пејић (2015).

<sup>6</sup> Detaljnije o očekivanim postignućima obavestiti se u Крајишник, Звеквић-Душановић (2017).

terminologiju. Razume i preneseno značenje književnoumetničkih tekstova, kao i narodnih poslovice i zagonetki. Osim toga, učenik je sposoban da razume i tumači usmene i pisane tekstove. Može efikasno da sastavlja narative, opise i ekspozitorne tekstove dok se pridržava propisanih ortoepskih, ortografskih i gramatičkih normi.

Nakon završetka drugog ciklusa obrazovanja, učenik je sposoban da razlikuje autora teksta od naratora, dramskog lika ili lirskog subjekta. U stanju je da identifikuje i opiše karakteristične osobine, izgled i postupke likova, ali i da donese složenije zaključke. Može da identifikuje osnovne elemente strukture književnoumetničkog teksta, uključujući i opisivanje, različite vrste opisa, monolog i dijalog. Učenik može da razlikuje neumetničke i književnoumetničke tekstove koji obrađuju slične teme, likove i događaje. Razume, takođe, i usmenu i pismenu komunikaciju na nivou izvornog govornika.

Na kraju trećeg ciklusa obrazovanja, učenik pokazuje sposobnost da identifikuje književna dela i njihove autore na osnovu odlomaka, poseduje veštine neophodne za lokalizaciju dela i ume da koristi sekundarnu literaturu. Samostalno identifikuje probleme i ideje u okviru književnih dela, kritički ih tumači i uspostavlja interdisciplinarnu veze. Učenik razume različite vrste i žanrove usmenih i pisanih tekstova na nivou izvornog govornika, aktivno učestvuje u razgovorima s izvornim govornicima i pokazuje razumevanje intonacije rečenice i naglasaka reči. Može da piše složenije tekstove različitih tipova i žanrova koristeći odgovarajuća jezička sredstva. Pored toga, sposoban je da sistematski vodi beleške na osnovu usmenog i pismenog diskursa.

Za postizanje očekivanih standarda naprednog nivoa u nastavi SKNJ, potrebno je kombinovati principe nastave nematernjeg i maternjeg jezika. Ovi standardi omogućavaju praćenje napretka i procenu nivoa znanja na kraju svakog obrazovnog ciklusa, a jedan od ključnih aspekata jeste razumevanje pročitanoog teksta. Napredni nivo postignuća u ovom području procenjuje se prema skalama nivoa koje pruža ZEO i obuhvata pismeno razumevanje, razumevanje korespondencije, čitanje za usmeravanje, čitanje za informaciju i diskusiju i čitanje za praćenje i razumevanje uputstava (ZEO 2002: 73–76). Važno je uzeti u obzir i činjenicu da su bosanski i hrvatski jezik nekada bili deo zajedničkog srpskohrvatskog jezika, što znači da učenici koji govore ove jezike već imaju visok nivo znanja srpskog jezika, sa jezičkom kompetencijom koja može biti na nivou C1 (samostalni nivo ili kompetencije efektivne operabilnosti) i C2 (nivo vladanja jezikom) (v. ZEO 2002: 55).

### 3. ZNAČAJ RAZVIJANJA VEŠTINE ČITANJA U NASTAVI SKNJ NA NAPREDNOM NIVOU POSTIGNUĆA

Jedan od ciljeva programa za predmet SKNJ jeste obrada književnoumetničkih dela narodne i autorske srpske književnosti kako bi učenici stekli uvid u kulturu, tradiciju i istoriju Srba. Čitanjem i analiziranjem raznovrsnih književnih dela, pruža im se prilika da se upoznaju sa bogatstvom srpske književnosti i razviju sposobnost razumevanja i tumačenja tekstova. Proučavanje ovih dela pruža učenicima priliku da se povežu sa kulturnim i istorijskim kontekstom vezanim za Srbe, što doprinosi boljoj lokalizaciji sopstvenog porekla i identiteta.

Obrada teksta u nastavi SKNJ najpre podrazumeva razvoj veštine čitanja, posebno u kontekstu dužih i složenijih književnih tekstova, kao i tekstova drugih funkcionalnih stilova (v. Правилник 2018; Правилник 2020). Važan fokus nastave SKNJ jeste da književne sadržaje učini funkcionalno primenjivim u svakodnevnoj pisanoj i govornoj komunikaciji (Крајишник, Стрижак 2020: 254). Dakle, razvijanje veštine čitanja igra jednu od ključnih uloga u programu SKNJ, jer će učenici kroz rad na ovakvim tekstovima postići efikasno razumevanje i interpretaciju pisanih materijala. Veština čitanja ima širu primenu i korist ne samo u okviru književnosti već i u drugim situacijama koje zahtevaju analizu i razumevanje kompleksnih tekstova. Književni tekstovi su, takođe, značajni za nastavu maternjeg jezika jer omogućavaju rad na gramatici i leksici, pa čak i izgovoru, a ta je veza ponekad izraženija u delima pisaca koji nisu pisali na maternjem jeziku čitaoca (Несторовић 2007: 207, према Перишић 2017: 258). Pored toga, istraživanja su pokazala da je najefikasniji način usvajanja gramatike kroz stvarne primere jezičke upotrebe, posebno kroz čitanje književnih tekstova, gde učenici mogu aktivno videti i primeniti gramatička pravila (Babae, Bt Wan Yahya 2014: 81).

Osim veštine čitanja, cilj programa SKNJ je razvijanje i drugih jezičkih veština. Učenici će imati priliku da unaprede svoju pisanu i govornu komunikaciju kroz rad sa jezičkim sadržajima tekstova, stvarajući tako temelje za bogatiji jezički izražaj.

Ukratko, cilj programa za SKNJ je obrada književnoumetničkih dela narodne i autorske srpske književnosti radi razvijanja veštine čitanja, razumevanja dužih i složenih tekstova, funkcionalne upotrebe jezika u pisanoj i govornoj komunikaciji, kao i unapređivanja srpske leksike, gramatike, heurističkog rezonovanja, kognitivnih funkcija i mišljenja učenika (Крајишник, Звекић-Душановић 2017: 17).

Imajući u vidu pomenuti značaj tekstova za nastavu nematrnjeg jezika, treba istaći da je jezik duboko povezan sa vrednostima i da tekstovi nikada nisu potpuno neutralni. Prema Palvernesu (Pulverness, 2004), obrada tekstova na naprednom nivou treba da podrazumeva razvoj kritičke jezičke svesnosti (engl. *Critical Language Awareness – CLA*). Umesto da pasivno prihvataju tekstove iz udžbenika bez propitivanja autoriteta, učenici bi trebalo da koriste autentične tekstove iz stvarnog života i da se osposobe da analiziraju, procenjuju i kritički procenjuju jezik književnih i neknjiževnih tekstova. Učenici koji već mogu biti kritički čitaoci na svom maternjem jeziku često se suočavaju sa tekstovima na nematrnjem jeziku koji su pojednostavljeni. Kako bi razvili sociolingvističke i etnografske veštine, oni treba da postavljaju ključna pitanja o tekstu, kao što su: Ko je autor teksta? Kome je tekst namenjen? U kojem kontekstu je objavljen? (*Ibid.*). Važno je, takođe, osposobiti učenike za prepoznavanje karakteristika teksta koje otkrivaju poziciju pisca i način pozicioniranja čitaoca. To uključuje pažljivo osmatranje leksičkog izbora, korišćenje pasivnih konstrukcija, (de)agentizaciju ili isticanje određenih aspekata teksta. Ovo postaje posebno važno u funkcionalnim stilovima kao što su administrativno-pravni i novinarski stil, koji često služe za ostvarivanje moći, jačanje dominantnih ideologija i postizanje konsenzusa. Ovakvim pristupom podstiče se aktivna uloga učenika u tumačenju i oblikovanju značenja tekstova, kao i razumevanje uticaja jezika na društvene odnose i ideologije.

U nastavi je zato važno koristiti i autentične materijale – uključujući linearne i nelinearne tekstove – kako bi se učenicima pružila raznolikost i povećala motivacija, jer su tekstovi koje nudi program B često za ove učenike kratki i jednostavni.

Kada je reč o nastavi SKNJ u srednjim školama, program B se uglavnom fokusira na književne tekstove, dok su tekstovi drugih žanrova manje zastupljeni. Nastavnici su prepušteni sopstvenom izboru i metodičkom pristupu u radu sa takvim tekstovima budući da Program ne pruža specifične smernice, niti predloge za raznovrsnije autentične tekstove. Nastavnici moraju da se oslone na sopstvenu kreativnost kada su književni tekstovi za obradu u nastavi u pitanju.

Pravilnim pristupom obrada književnih tekstova može biti efikasan način za razvijanje sve četiri jezičke veštine. Posebnu pažnju treba posvetiti razvijanju funkcionalne pismenosti kroz veštinu čitanja, koju program PISA ističe kao ključnu za aktivno i kritičko učešće u društvenom životu i profesionalnom radu. Prema D. Pavlović Babić, nacionalnom koordinatoru za program PISA 2012, i A. Baucalu, koordinatoru PISA projekta za Srbiju, oblast Razumevanje pročitano u programu PISA operacionalizuje se kroz tri dimenzije: format pisanog teksta, kompetencije



potrebne za razumevanje teksta i situacije u kojima je smešten sadržaj zadatka (Павловић Бабић, Бауцал 2009: 6–9).

Nažalost, uprkos uključivanju funkcionalnog jezika u obrazovne programe,<sup>7</sup> nastavnici često nemaju priliku da razviju funkcionalno jezičko znanje zbog obimnog sadržaja programa na maternjem jeziku. Fokusiranje na razvoj čitalačke pismenosti kod učenika naprednog nivoa se, međutim, može ostvariti upravo kroz časove SKNJ. To bi omogućilo unapređivanje postojećih jezičkih sposobnosti i razvijanje veština koje se nedovoljno obrađuju u nastavi maternjeg jezika. Na taj način bi se stvorile brojne prilike za razvijanje veština koje se testiraju na PISA testovima na visokim nivoima, što odgovara ZEO nivoima C1 i C2 (v. Павловић Бабић, Бауцал 2009: 11).

#### 4. APLIKACIJE ZADATAKA ZA RAZVIJANJE VEŠTINE ČITANJA

Postoji više tehnika za razvijanje veštine čitanja. Uobičajeno uverenje među učenicima jeste da će pažljivo čitanje teksta na drugom jeziku, obraćanje pažnje na svaku pojedinačnu reč, poboljšati sposobnosti čitanja i sveobuhvatnog razumevanja svih reči. Međutim, iako se na ovaj način može proširiti leksički fond i poboljšati znanje gramatike, nije nužno da će ova aktivnost unaprediti ukupnu veštinu čitanja.

Intenzivno čitanje je uobičajeno među učenicima i odnosi se na pažljivo čitanje teksta kako bi se razumelo što više detalja i odgovorilo na pitanja o tekstu. Ova vrsta čitanja podrazumeva ponovno vraćanje na tekst radi pravilnog tumačenja reči. Iako je ovo korisno za tehničke priručnike ili uputstva, nije uobičajeno za čitanje romana ili časopisa. S druge strane, ekstenzivno čitanje je uobičajeno za čitanje u slobodno vreme i opšte razumevanje, s manjim naglaskom na detaljima. Iako intenzivno čitanje svakako ima svoje mesto u učionici, važno je, takođe, biti sposoban čitati brzo i tačno (Scrivener 2005<sup>3</sup>: 264).

Postoje brojni pristupi koji imaju za cilj poboljšanje brzine čitanja, uključujući letimično čitanje (engl. *skimming*) i čitanje na preskok (engl. *scanning*) (*Ibid.*: 265). Letimično čitanje podrazumeva brzo čitanje kako bi se uočili glavni elementi teksta, kao što su ključna tema, glavna ideja ili opšta struktura. Ova tehnika se često koristi za odgovaranje na opšta pitanja koja postavljaju nastavnici, bez čitanja svake reči. S druge strane, čitanje na preskok podrazumeva brzo

---

<sup>7</sup> Programe za predmete Bosanski jezik i književnost i Hrvatski jezik i književnost, u gimnazijama, v. na <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2>.

pregledavanje teksta kako bi se locirale određene informacije, poput imena, adresa ili datuma, bez potpunog razumevanja nijansi značenja. Često se koristi u traženju informacija u vodičima ili uputstvima, gde se učenicima daju specifični zadaci kao što je pronalaženje vremena polaska voza ili predmeta koje neko nosi na sastanak.

Obe pomenute vrste čitanja smatraju se kognitivnim veštinama višeg nivoa. Iako čitanje na preskok podrazumeva lociranje određenih tačaka u tekstu bez pažljivog čitanja svake reči, način na koji čitalac pronalazi takve informacije zahteva određenu obradu ukupne forme i strukture teksta. To uključuje brzo pregledanje stranice, traženje ključnih reči ili kontekstualnih znakova koji olakšavaju fokusiranje na manje delove teksta, gde je veća verovatnoća da će se nalaziti odgovori.

Dž. Skrivener ističe da se efikasnost čitanja u učionici ne može meriti samo postizanjem predefinisanih ishoda (*Ibid.* 266). Poželjno je, takođe, preneti tehnike čitanja koje će učenicima biti korisne u budućim pokušajima čitanja, bez obzira na to da li su usklađene sa trenutnim ishodima časa. Stoga, kada se bira zadatak za čitanje, važno je uzeti u obzir zadatke koji podstiču učenike da čitaju strateški, a ne detaljno. Na primer, ako se deli turistički letak, pitanja koja usmeravaju učenike da pronađu određene informacije u tekstu, kao što su radno vreme ili pravila vezana za kućne ljubimce, mogu im pomoći da efikasnije čitaju. Pristupanje tekstu na ovaj način omogućava učenicima da razviju veštine snalaženja i razumevanja pisanog materijala na način koji odražava stvarne situacije.

Zato, u skladu sa dosad razmotrenim problemima i mogućnostima učenika naprednog nivoa postignuća, ovo poglavlje nudi primere dva linearna i jednog nelinearnog teksta sa pratećim zadacima kojima bi se adekvatno mogla razvijati čitalačka pismenost učenika na naprednom nivou postignuća.

#### 4.1. PRILOG 1: UGRAĐIVANJE NEDOSTAJUĆIH PASUSA U KNJIŽEVNI TEKST

*Svrha zadatka:* razumevanje teksta

*Format teksta:* linearan

*Situacija:* čitanje za privatnu (ličnu) upotrebu

Pročitaj odlomak iz romana *Autobiografija* B. Nušića. Nekoliko pasusa je uklonjeno. Pasuse (A–Č) ubaci na odgovarajuće mesto (1–4) tako da priča ima povezan tok.

U našoj gimnaziji postojao je jedan globus, koji je godinama stajao na ormanu u direktorovoj kancelariji, ali je taj globus izgledao tako bedno da ga je žalost bilo pogledati. Osovina mu se tako bila iskrivila da bi se, prilikom eksperimenata, uvek drukče okretao no što je profesor tvrdio da se Zemlja okreće. Severnu Ameriku pokrivala je jedna ogromna mrlja od mastila,

tako da smo mi bili ubeđeni da je to upravo Crno more, a tamo gde treba da leži Afrika bila je velika rupa, te nisi znao da li su to Englezi iskopali Afriku da nađu faraonske grobnice ili je kakva američanska ekspedicija, po uputstvima Žila Verna, sišla u utrobu Zemljinu.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>1.</b> |  |
|-----------|--|

Profesor je u nedostatku globusa upotrebljavao glavu jednoga našega druga, nekoga Sretena Jovića, koji je odista bio tako glavat da je predstavljao pravi pokretni globus.

– Izidi, Sreto, ovamo! – otpočeo bi lekciju kojom bi, recimo, hteo da nam objasni dan i noć.

– Izidi i stani ovde kraj prozora da te dohvati sunce.

Globus izađe iz treće klupe i stane kraj prozora.

– E, vidiš, kad ovako desni obraz okreneš suncu, onda ti je cela ova polovina glave osvetljena, a ova druga nije. Je li? E, sad okreni levi obraz suncu i, eto, sad je ova druga strana osvetljena a ona nije.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>2.</b> |  |
|-----------|--|

Drugi put opet objašnjavao nam je na Sretenovoj glavi putanju onoga putnika koji bi za ljubav geografiji, da bi potvrdio četvrti dokaz o okruglini Zemljinoj, krenuo se sa jedne tačke i idući uvek u istome pravcu stigao opet na tu tačku. Profesor je pošao od Sretenovog nosa, kao tačke koja je vrlo jasno markirana. To je objašnjenje otprilike ovako izgledalo:

– Uzećemo dakle nos kao polaznu tačku – i tu nasloni svoj kažiprst na Sretenov nos, pa ga zatim uputi, vukući noktom po licu, ka levom uvu – i krenućemo na istok, to jest na onu stranu sveta sa koje Sunce ističe, zatim ćemo... Sretene, da ispereš uši, pune su ti blata kao da si sad iz svinjca izišao... zatim ćemo obići Zemljinu kuglu i doći na suprotnu stranu sveta... Ja sam ti, Sretene, još prošloga časa kazao da ošišaš tu kosu. Iako na toj suprotnoj strani sveta žive divljaci, ja ipak neću više da provlačim prste kroz tu tvoju prljavu kosu...

|           |  |
|-----------|--|
| <b>3.</b> |  |
|-----------|--|

Sreten je nama đacima neobično imponovao zbog toga što se profesor njime služio. Izgledao nam je kao odistinski školski instrument i na to smo se toliko bili navikli da nam je njegova glava odista izgledala kao globus koji predstavlja kuglu zemaljsku.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>4.</b> |  |
|-----------|--|

Naše ubeđenje da je njegova glava pravi globus bilo je toliko da je, kad mu je jednom u igri neki Stanko Milić razbio glavu, na pitanje profesorovo zašto je to učinio, odgovorio:

– Učio sam geografiju!

- A** To je ta strana gde je noć kad je kod nas dan i, obratno, gde je dan kad je kod nas noć. Zatim ćemo ići sve dalje i dalje, preći ćemo preko Sretenovog desnog uveta, pa opet dalje i dalje i dalje, i evo nas na Sretenovom nosu odakle smo i pošli!
- B** Njegova čupava kosa izgledala nam je kao prašuma u kojoj stanuju divlje zveri; njegovo čelo ličilo nam je na uzorane misirske ravni; nos kao nedostižni vrh Himalaja, a dve reke, koje su se izlivala iz nosa, na Eufkrat i Tigar koji su se, pred svojim utokom u usta, spajali u jednu reku.
- C** Međutim, verovatnije no obe ove pretpostavke, biće da su se profesori, između časova, objašnjavali o dnevnoj politici, pa upotreбили i globus kao argumenat.
- Č** Tako bi nam isto objašnjavao i polove na Sretenovoj glavi.
- Evo ovde, vidiš? – i tu bi upro kažiprst u teme. – Tu je Severni ledeni pol. Tu je večita zima, nikad ništa ne cveta, sve je izumrlo, a i ako ima čega, to je zakržljalo. To su, uostalom, neispitani prostori.

## 4.2. PRILOG 2: POVEZIVANJE PARAGRAFA S ODGOVARAJUĆIM NASLOVIMA

*Svrha zadatka:* pronalaženje informacija

*Format teksta:* linearan

*Situacija:* čitanje u obrazovne svrhe

Prvo uradi pripremni zadatak. Zatim pročitaj tekst o tome kako su ljudi razvili jezik i uradi ostale zadatke.

1. Pripremni zadatak: Poveži definicije (a–f) sa rečima (1–10).

- |                  |                                                                                         |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. lingvistika   | a) naučnik koji proučava ljudska bića iz biološke, društvene i lingvističke perspektive |
| 2. evolucija     | b) naučnik koji proučava majmune, lemure i ljude                                        |
| 3. antropolog    | c) promene u DNK koje se trajno zadržavaju i prenose u narednu generaciju ćelija        |
| 4. drevni        | č) postepena promena, razvitak iz nižeg i prostijeg stanja u više i složenije           |
| 5. genetika      | ć) tip praistorijskog čoveka                                                            |
| 6. neandertalac  | d) hraniti se leševima životinja                                                        |
| 7. primatolog    | dž) prefinjen, izrazito intelektualan; složen                                           |
| 8. mutacije gena | đ) nauka o ljudskim jezicima                                                            |

9. strvinariti e) nauka koja proučava nasleđivanje i varijacije bioloških osobina kod živih organizama
10. sofisticiran f) jako star, prastar, davnašnji

2. Čitanje: *Kad su ljudi počeli da govore i zašto nam je jezik važan*

Zadatak 1: Među ponuđenim naslovima izaberi onaj koji najviše odgovara svakom pasusu. Naslove prepisi na linije iznad pasusa.

|                                                 |                                             |                                  |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------|
| Veličina mozga                                  | Zajednički predak                           | Kad smo počeli da pričamo priče? |
| Evolutivna prekretnica                          | A ulogu je moglo da ima i tračarenje        |                                  |
| Jezik bi mogao da bude star pola miliona godina | Fosili                                      | I genetika igra ulogu            |
| Prva ljudska reč mogla je da bude „hej!”        | Iza razvoja jezika mogli bi da stoje obroci |                                  |

„Ljudi su jedina vrsta koja ima jezik, što nas čini jedinstvenim među svim živim bićima”, kaže Megi Tolerman, profesorka lingvistike na Univerzitetu u Njukaslu. Ova sposobnost razgovora doživljava se kao jedna od najvećih tranzicija u evoluciji – prava prekretnica koja ne liči ni na jednu drugu, i iz tog razloga, ljudi su odavno fascinirani poreklom jezika. „Jezik je jedan delić kompleksa stvari koje nas čini ljudima”, kaže Robert Foli, antropolog i profesor Ljudske evolucije na Univerzitetu u Kembridžu.

Danas na svetu postoji više od 6.500 jezika, ali kako naučnici da utvrde koji je najstariji? Kad bi od nas zatražili da se setimo nekog „drevnog jezika”, možda bismo se setili vavilonskog, sanskrita ili staroegipatskog. „Ali to nije ni izbliza početak priče”, kaže profesorka Tolerman: većina jezika koje danas nazivamo starima nije starija od 6.000 godina i u suštini su isti kao i bilo koji od današnjih savremenih jezika. Pravi koren jezika može da se potraži unazad najmanje 50.000 godina, a većina misli da je mnogo stariji i od toga. „Mnogi od nas veruju da bi mogao da bude star čak pola miliona godina”, kaže profesorka Tolerman.

Uprkos obilju različitih jezika na svetu danas, „moguće je da svi naši aktuelni jezici potiču od jednog zajedničkog pretka”, kaže profesor Foli. Njegovo datiranje postalo je moguće delom zbog naše evolucije – genetika sugerise da svi potičemo od jedne relativno male populacije iz Afrike. Iako je moguće da su postojali drugi jezici van te loze, svi koje posedujemo danas verovatno potiču od modifikacija jednog te istog jezika.

Fosilni ostaci naših predaka daju nam nekoliko nagoveštaja o tome kako smo progovorili. „Govor je na neki način kitnjasto disanje”, kaže profesor Foli, „mi samo dišemo s ogromnom kontrolom kako bismo ispuštali te zvuke.” Da bismo to postigli, moramo imati finu mišićnu

kontrolu nad svojim telima i kao takva, „naša dijafragma je mnogo razvijenija i ima mnogo više nerava u sebi nego dijafragma naših najbližih rođaka koji ne govore, čovekolikih majmuna.” Svi ti nervi znače da je „naša kičmena moždina malo deblja u tom delu od one kod čovekolikih majmuna, a kičmeni stub, takođe, mora da bude malo širi”. Ako pogledate naše izumrle evolucijske rođake, neandertalce, koji su živeli pre oko 600.000 godina, videćete da oni imaju isto proširenje na kičmenom stubu. Ali ako odete milion godina unazad do homo erektusa, ranije vrste arhaičnog čoveka, tamo nema tog proširenja. Ovo nam daje rudimentarni vremenski okvir za to kad su ljudi počeli da koriste jezik.

---

Pored fosilnih ostataka, napredak u genetskim studijama takođe je omogućio nove metode datiranja jezika. „Postoji gen po imenu FOXP2, koji je zajednički za sve primat”, kaže profesor Foli, „ali kao ljudi mi posedujemo njegovu mutantsku verziju”. Mutacije ovog gena „mogle bi da pomognu da se objasni zašto ljudi mogu da govore, a šimpanze ne mogu. Znamo da igra krucijalnu ulogu u govoru i razvoju jezika zato što ljudi koji imaju nemutantski oblik tog gena često imaju problema sa govorom i sintaksom”. Da bi sve bilo interesantnije, neandertalci su imali istu varijantu gena FOXP2 kao i mi savremeni ljudi, što potkrepljuje teoriju da su posedovali neki oblik govora. Ali da li su imali do kraja razvijeni govor potpuno je druga stvar. Profesorka Tolerman kaže da govor (konkretni zvuk izgovorenog jezika) nije isto što i jezik (čitav sistem reči i simbola) i da je „ono što čini jezik veoma teško raspoznati na osnovu genetskih dokaza pri današnjem stepenu znanja”.

---

Može li veličina lobanje kod ranih ljudi da pomogne u datiranju jezika? Ne baš. Iz prostog razloga zato što ne znamo koliki mozak treba da je da bi stvorio jezik. „Štaviše, neandertalci su imali mozgovu veću od našeg zato što su bili veće životinje”, kaže profesorka Tolerman.

---

Kad govorimo o protojeziku – onom koji je došao pre tipa jezika koji trenutno čitate – možemo li uopšte da kažemo koje su mogle da budu prve reči? „Iskreni odgovor je: nemamo pojma”, kaže profesor Foli. Kad u potrazi za nekakvim indikatorom pogledamo primat, vidimo da oni za grabljivce imaju nešto što bi primatolozi nazvali „rečima” – ispuštaju zvuke koje drugi članovi grupe prepoznaju, kao što su *orao*, *leopard* ili prosto samo *Pazi!*. Mogli biste da ustvrdite da bi te veoma proste, konkretne stvari u našem okruženju mogle da budu prve reči koje su izgovorili ljudi. Alternativna teorija je da su najranije reči bile iste kao druge osnovne reči koje imamo danas, kao što su *ššš*, *psst*, *hej*, *au*, *hvala* ili *doviđenja*. Sve te reči postoje u svim našim jezicima, ali jedna stvar koja im je zajednička jeste da nemaju sintaksu – ono kad slažemo reči i izraze kako bismo stvorili jezički lepo oblikovane rečenice.

---

Rani ljudi su „mogli da počnu da saraduju – i govore više – kako bi iskoristili okruženje i jeli raznovrsniju hranu”, kaže profesorka Tolerman. Naši preci su počeli da strvinare i zarivaju zube u strvine životinja koje su za sobom ostavili veći grabljivci. „Ali ako želite da se gostite

ostacima strvina koje je čopor hijena prvi proglasio svojim, onda bolje da sa sobom imate gomilu ortaka zato što je to jedna veoma opasna rabota”, kaže profesorka Tolerman. Jezik je koristan i „ako se jednog dana zateknete negde u divljini, nađete dobru strvinu i sad treba da informišete ostale članove grupe da postoji nešto jestivo u blizini.” To je još jedna odlika ljudske komunikacije, a zove se deplasman iliti oflajn razmišljanje: kad koristite jezik da biste govorili drugima o stvarima koje nisu neposredno prisutne, jer su mogle da se dese na nekom drugom mestu – ili čak u neko drugo vreme. Želja za jelom i preživljavanjem možda je stimulisala ljude da razviju sposobnost da saopšte jedni drugima „nešto što ne mogu da vide, ali je tu, kao što je prisustvo besplatne hrane,” kaže profesorka Tolerman.

Dakle, za razvoj jezika bilo je ključno unapređenje naše sposobnosti da saradujemo, ali naša potreba za komunikacijom nije bila nužno sofisticirana. „U srži svega je saradnja – a suština najvećeg dela prave društvene saradnje verovatno leži u društvenom zbližavanju”, kaže profesor Foli, „najveći deo onoga što izgovaramo prosto je sklapanje saveza i otkrivanje šta se dešava”. Ne možete potceniti ni vrednost neobavezne ćaske: „Ćaskanje, tupljenje i tračarenje uglavnom su svakodnevna rutina u govoru”, kaže istorijski lingvista, dr Lora Rajt, sa Univerziteta u Kembridžu. Ponekad, više nego teranje jedni drugih da urade nešto, čini se da je glavna svrha jezika prosto otkriti šta se dešava.

Moramo imati strašno mnogo od nekog jezika da bismo mogli da konstruišemo naraciju, da pričamo priče, da stvaramo rituale”, kaže profesorka Tolerman. Dakle, to je možda usledilo prilično kasnije – verovatno stotinama hiljada godina posle prvih koraka koji su napravljeni da bi se progovorilo. Korak od protojezika do savremenog jezika velik je i mukotrpan skok, ali „svi jezici koji se govore danas jednako su složeni”, kaže profesor Foli. „Znamo da su se populacije koje govore sve te različite jezike kao populacije razdvojile pre najmanje 100.000 godina ili više od toga. Stoga, najmanje u to vreme, mora da je već postojao taj stepen složenosti”.

(BBC na srpskom, <https://www.bbc.com/serbian/lat/svet-48761109>, adaptirano iz emisije sa BBC Radio 4 *Od usta do usta*)

Zadatak 2: Da li su sledeće tvrdnje tačne ili netačne? Zaokruži.

- |                                                                                                |       |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| 1. Stručnjaci u potpunosti razumeju kako se ljudski jezik razvio.                              | tačno | netačno |
| 2. Prvi jezik je stariji od homo sapijensa.                                                    | tačno | netačno |
| 3. Datiranje protojezika može da se poveže s ljudskom anatomijom, genetikom i veličinom mozga. | tačno | netačno |
| 4. Prve reči nisu gradile rečenice.                                                            | tačno | netačno |
| 5. Na razvoj jezika uticale su potreba za jelom i socijalizacijom.                             | tačno | netačno |
| 6. Razvoj do složenijeg govora tekao je dugo.                                                  | tačno | netačno |

DISKUSIJA: Da li misliš da bi se ljudski jezici drugačije razvijali da je razvoj čoveka bio drugačiji? Objasni svoje mišljenje.

#### 4. 3. PRILOG 3: PRETVARANJE LINEARNOG TEKSTA U NELINEARNI I OBRNUTO

##### a) LINEARNI TEKST U NELINEARNI

*Svrha zadatka:* pronalaženje informacija: korišćenje celog teksta da se pronade eksplicitno data informacija

*Format teksta:* linearan

*Situacija:* čitanje radi učestvovanja u javnom životu

Zadatak 1. Pročitaj tekst *Korona virus i simptomi: Da li imam Kovid-19, grip ili prehladu?* i odgovori na pitanja.

Prehladu, grip i Kovid-19 uzrokuju različiti virusi, ali mogu imati slične simptome. Zato je teško odrediti šta je u pitanju. Većina ljudi koja se oseća bolesno od korona virusa imaće barem jedan od ključnih simptoma: visoku temperaturu; novi, kontinuirani kašalj; gubitak ili promenu osećaja mirisa ili ukusa.

Imate visoku temperaturu – 37,8 stepeni Celzijusa ili više. Ovakva groznica može da se dobije i kada se telo bori protiv bilo koje infekcije – ne samo od korona virusa. Iako je povišena temperatura ključni simptom korona virusa, može da se dogodi i da imate grip ili drugu infekciju. Visoka temperatura nije uobičajena za prehladu.

Kada imate prehladu ili grip, verovatno i kašljete, zajedno sa drugim simptomima. Grip se obično javlja iznenada, a zaraženi će često, uz kašalj, osetiti i bolove u mišićima, hladnoću, glavobolju, umor, upalu grla i curenje ili začepljen nos. Simptomi su jači nego kada imate prehladu. Prehlada se razvija postepeno i manje je teška, mada se i dalje osećate loše.

Zajedno sa kašljem, možete i kijati ili imati bolove u grlu i curiće vam nos. Groznica, bolovi u mišićima i glavobolje su retki. Kašalj kod korona virusa može da traje i duže od sat vremena ili ćete imati tri ili više napada kašlja za 24 sata. Ako često kašljete zbog hroničnih pulmoloških bolesti, kašalj usled korona virusa može da bude još jači nego obično. Trebalo bi da se testirate na korona virus ako se pojavi novi, kontinuirani kašalj.

Šta znače gubitak ili promena čula mirisa ili ukusa? Ovo su ključni simptomi korona virusa i znače da bi trebalo da se testirate. Ipak, moguće je da ste samo prehladeni, ali bitno je da utvrdite o čemu se radi.



Kijanje nije simptom korona virusa, a osim ako imate groznicu, kašalj ili gubitak mirisa i ukusa, nije vam potreban test. Kapljice kijavice mogu da šire infekciju, pa koristite maramice koje ćete zatim baciti u kantu i oprati ruke.

Šta je sa curenjem iz nosa ili začepljenim nosom? Curenje nosa nije razlog za testiranje na korona virus. Rezultati aplikacije za simptome korona virusa iz Velike Britanije, pokazuju da se deca ređe javljaju sa respiratornim simptomima i da je veća verovatnoća da imaju groznicu, glavobolju, da osećaju umor i osip na koži.

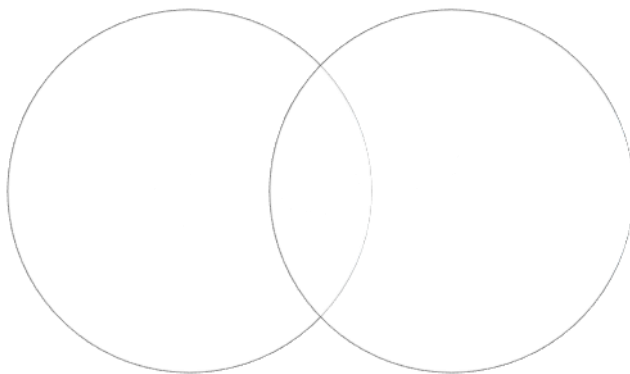
Oni koji imaju korona virus imaju širok spektar simptoma, u rasponu od blagih do teških, mada neki uopšte neće ništa osetiti, a i dalje mogu da šire zarazu. Simptomi se mogu pojaviti do dve nedelje nakon izlaganja korona virusu, ali obično se javljaju oko petog dana. Osećaj da teško dišete može biti znak ozbiljnije infekcije korona virusom.

*(BBC na srpskom, <https://www.bbc.com/serbian/cyr/svet-54238040>)*

Odgovori na pitanja:

1. Na osnovu teksta, koja je sličnost između gripa (gripa) i kovid-19?
2. Koja je razlika između gripa i kovid-19?
3. Ako paragraf sugeriše sličnosti i razlike između gripa i kovid-19, kakav nelinearni tekst treba koristiti za ilustraciju njihovih sličnosti i razlika?

Zadatak 2. Koristeći informacije iz teksta, pretvorite linearni tekst u Venov dijagram.



#### b) NELINEARNI TEKST U LINEARNI

*Svrha zadatka:* razumevanje teksta: prepoznavanje osnovne ideje

*Format teksta:* nelinearan

*Situacija:* čitanje radi učestvovanja u javnom životu

Na osnovu informacija iz tabele, napiši tekst o sličnostima i razlikama između virusa korona, prehlade i gripa.

| SIMPTOMI                    | <i>koronavirus</i>         | <i>prehlada</i>            | <i>grip</i>                           |
|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| TEMPERATURA PREKO 37.8 C    | <i>često</i>               | <i>retko</i>               | <i>često</i>                          |
| UMOR                        | <i>u nekim slučajevima</i> | <i>u nekim slučajevima</i> | <i>često</i>                          |
| KAŠALJ                      | <i>često - suv kašalj</i>  | <i>često - blag kašalj</i> | <i>često - suv kašalj</i>             |
| GUBITAK ČULA UKUSA I MIRISA | <i>često</i>               | <i>u nekim slučajevima</i> | <i>u nekim slučajevima</i>            |
| KIJANJE                     | <i>ne dešava se</i>        | <i>često</i>               | <i>ne dešava se</i>                   |
| SVRAB I BOLOVI              | <i>u nekim slučajevima</i> | <i>često</i>               | <i>često</i>                          |
| ZAPUŠEN NOS                 | <i>retko</i>               | <i>često</i>               | <i>u nekim slučajevima</i>            |
| BOLNO GRLO                  | <i>u nekim slučajevima</i> | <i>često</i>               | <i>u nekim slučajevima</i>            |
| DIJAREJA                    | <i>retko</i>               | <i>ne dešava se</i>        | <i>u nekim slučajevima - kod dece</i> |
| GLAVOBOLJA                  | <i>u nekim slučajevima</i> | <i>retko</i>               | <i>često</i>                          |
| KRATAK DAH                  | <i>u nekim slučajevima</i> | <i>ne dešava se</i>        | <i>ne dešava se</i>                   |

(Izvor: <https://nova.rs/magazin/zdravlje/korona-prehlada-ili-grip-kako-da-brzo-prepoznas-simptome/>)

## 5. ZAKLJUČAK

Predmet SKNJ predstavlja izazov zbog složenosti učenja srpskog kao nematernjeg jezika. U okviru obavezne nastave u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji, učenici različitih maternjih jezika, među kojima su i bosanski i hrvatski, suočavaju se sa različitim izazovima. Tako učenje srpskog jezika postaje kompleksno usled različitosti demografskog okruženja u kojem žive, ali i zbog različitih nivoa znanja jezika.

Jedna od karakteristika bosanskog i hrvatskog jezika jeste systemska sličnost sa srpskim jezikom, što olakšava komunikaciju između govornika ovih jezika. Međutim, ova sličnost, takođe, predstavlja izazov učenicima u smislu motivisanosti za postizanje vidljivog i merljivog napretka u nastavi srpskog jezika.

Kako bi se prevazišla ova složenost, važno je izbeći „preslikavanje” nastave maternjeg jezika i usmeriti se na razvijanje čitalačke pismenosti i funkcionalne operativnosti jezika. Cilj je osposobiti učenike da funkcionalno vladaju srpskim jezikom, dok istovremeno unapređuju funkcionalnost na svom maternjem jeziku.

Istraživanja stavova, prakse i potreba nastavnika koji predaju SKNJ učenicima bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika ukazuju na postojanje svesti o važnosti funkcionalnog pristupa u nastavi. Nastavnici uglavnom primenjuju adekvatne metode, tehnike i nastavna sredstva u cilju podsticanja učenja. Međutim, postoje izazovi kako u vezi sa B varijantom Programa, koju nastavnici vide kao nedovoljno izazovnu, tako i u nedostatku metodičkih smernica i uputstava za nastavnike.

U cilju rešavanja navedenih izazova, neophodno je fokusirati se na razvoj adekvatnih metoda i tehnika za podsticanje motivacije učenika, čime će se unaprediti kvalitet nastave SKNJ i omogućiti učenicima da postignu vidljiv napredak u vladanju srpskim jezikom kao nematrnjim. Kako se, s jedne strane, maternji jezici učenika naprednog nivoa postignuća minimalno razlikuju od srpskog jezika, a s druge, nastava maternjih jezika se u najvećoj meri svodi na usvajanje teorijskih znanja o jeziku, takve tehnike podrazumevaju rad na razvijanju funkcionalnog vladanja jezikom putem obrade književnih i neknjiževnih, linearnih i nelinearnih tekstova u cilju postizanja funkcionalne pismenosti i u njihovim maternjim jezicima i u srpskom.

#### IZVOR

Upitnik: URL <<https://docs.google.com/forms/d/1-Brutt8UmMIBPnz4cv4WYnZ8HRgXzeSz26osWgxALC4/edit#responses>>

#### LITERATURA

- Babae, R., Bt Wan Yahya, W. R. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies* 7 (4): 80–85. Pristupljeno 23. 6. 2022. URL <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf>>.
- Pulverness, A. (2004). Here and there: Issues in materials development for intercultural learning. *Culture elt Seminar*. Krakow, Poland. Pristupljeno 28. 11. 2016. URL: <[https://www.academia.edu/268758/Here\\_and\\_There\\_Issues\\_In\\_Materials\\_Development\\_for\\_Intercultural\\_Learning](https://www.academia.edu/268758/Here_and_There_Issues_In_Materials_Development_for_Intercultural_Learning)>.
- Scrivener, J. (2005<sup>3</sup>). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje. (2002). Podgorica: Savet Evrope. Pristupljeno 14. 2. 2023. URL: <<https://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>>.

- Zvekić-Dušanović, D., Redli, J. (2021). Srpski kao nematernji jezik u Republici Srbiji: u težnji ka aditivnom bilingvizmu. *Metodički vidici* 12: 31–50. Pristupljeno 14. 2. 2023. URL: <[https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/issue/view/143/mv\\_12-2021](https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/issue/view/143/mv_12-2021)>.
- Крајишник, В., Звекић-Душановић, Д. (2017). *Општи стандарди постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих: приручник за наставнике*. Београд: Мисија ОЕБС у Србији. [Krajišnik, V., Zvekić-Dušanović, D. (2017). *Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih: priručnik za nastavnike*. Beograd: Misija OEBS u Srbiji.]
- Крајишник, В., Стрижак Н. (2020). (Не)функционалан приступ настави српског као нематерњег језика, у *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 253–266. [Krajišnik, V. i N. Strizak (2020). (Ne)funkcionalan pristup nastavi srpskog kao nematernjeg jezika, u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi IV*, ур. V. Крајишник, (Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик): 253–266.]
- Марчетић, А. и др. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. [Marčetić, A. i dr. (2010). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Srpski jezik*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.]
- Павловић Бабић, Д., Бауцал А. (2009). *Разумевање прочитаног: ПИСА 2003 и ПИСА 2006*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију. [Pavlović Babić, D., Baucal A. (2009). *Razumevanje pročitanog: PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju.]
- Пејић, А. (ур.). (2015). *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет Српски језик и књижевност: приручник за*

- наставнике*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. [Pejić, A. (ur.). (2015). *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta za predmet Srpski jezik i književnost: priručnik za nastavnike*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.]
- Перишић, Ј. (2016). Употреба књижевног текста у настави (српског као страног) језика. *Методички видци 7*: 255–277. [Perišić, J. (2016). Употреба књижевног текста у настави (српског као страног) језика. *Методички видци 7*: 255–277.]
- Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. (2018, 5. јул). Београд: Сл. гласник РС. Просветни гласник, година LXVII – број 12. Приступљено 22. 2. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=9d443fdb-264b-4641-bcb2-03b224a6e0cc>>.  
[Pravilnik o dopunama Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2018, 5. jul). Beograd: Sl. glasnik RS. Prosvetni glasnik, godina LXVII – broj 12. Pristupljeno 22. 2. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=9d443fdb-264b-4641-bcb2-03b224a6e0cc>>.]
- Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију. (2020, јун 2.). Београд, Србија: Сл. гласник РС. Просветни гласник. Приступљено 23. 2. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2>>. [Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju. (2020, jun 2.). Beograd, Srbija: Sl. glasnik RS. Prosvetni glasnik. Pristupljeno 23. 2. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2>>.]

Jelena R. Redli  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

## **FUNCTIONAL APPROACH TO TEXTS IN TEACHING SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE AT AN ADVANCED LEVEL OF ACHIEVEMENT**

### *Summary*

In 2017, a new syllabus for learning Serbian as a non-mother tongue was developed with the aim of enhancing students' communicative competence. It has two variants, one for elementary level students and another for intermediate and advanced levels. A recent survey among teachers highlighted the need for additional guidelines to improve reading literacy among students whose native languages are Bosnian and Croatian and to enhance their motivation and develop the competencies necessary for life in contemporary society.

The standards for Serbian as a non-mother tongue cover three levels of achievement: elementary, intermediate, and advanced. At the advanced level, students have a good command of Serbian appropriate to their age. Although these students are at the level of native Serbian speakers, minor errors in grammar, vocabulary and style may occur, so the instruction of Serbian as a non-mother tongue at this level should encompass principles for both non-native and native language instruction. However, the significance of developing reading skills in the instruction of Serbian as a non-mother tongue at the advanced level should not be overlooked, as the development of reading skills is particularly important for understanding longer and more complex texts. It also aids in improving grammar knowledge and enriching vocabulary.

The syllabus for Serbian as a non-mother tongue aims to enhance language skills through connecting them with the content of texts, in order to improve written and spoken communication and create a foundation for richer linguistic expression. Therefore, by developing reading skills, the comprehension of complex texts is improved and language usage in written and spoken communication is enhanced. Additionally, vocabulary, grammar, reasoning, critical thinking, and overall cognitive abilities of students are elevated to a higher level. Working with texts of various genres and functional styles enhances students' functional literacy, which, especially in the case of students whose native languages are Bosnian and Croatian, i.e. languages that are highly similar to Serbian, can also have benefits for their functional command of their native languages. In that regard, the paper provides several suggestions for working with texts to develop functional (reading) literacy.

*Key words:* Serbian as a non-mother language, advanced level of achievement, reading skills, reading literacy, functional proficiency.

Primljeno: 26. 6. 2023.  
Prihvaćeno: 7. 8. 2023.

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

Оригинални научни рад  
УДК: 811.163.41'366'243  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.95-118

## **АНАЛИЗА ГРЕШАКА У ОБЛИКУ КОНГРУЕНТНЕ РЕЧИ У ИМЕНИЧКОЈ СИНТАГМИ У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ**

*АПСТРАКТ:* У раду се спроводи морфосинтаксичка анализа грешака у облику конгруентне речи у именичкој синтагми, на грађи прикупљеној у писменим саставима страних студената на почетним нивоима учења српског језика као страног (A1 и A2). Анализа представља наставак раније започетог истраживања грешака у роду конгруентне речи у именичкој синтагми. Пошло се од категорије рода јер се она најчешће наводи као проблем неизворних говорника, нарочито оних који у свом језику ту категорију немају. Будући да се у конгруентној речи с категоријом рода преплићу и категорије броја и падежа, неопходно је сагледати и грешке у њиховом избору и упоредити их с грешкама у роду како би се добила целовита слика. Циљеви анализе су: идентификација грешака, њихова систематизација према типовима, опис, квантификативна и статистичка обрада, затим излагање резултата анализе према типовима грешака, учесталости њиховог појављивања и према матерњем језику студената.

*Кључне речи:* српски као страни језик, анализа грешака, синтаagma, конгруенција, род, број, падеж.

## **ERROR ANALYSIS OF CONGRUENT WORDS IN THE NOUN PHRASE IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*ABSTRACT:* This paper presents the results of a morphosyntactic error analysis of congruent words in the noun phrase on the basis of a corpus compiled from written assignments of students at the beginner levels of learning Serbian as a foreign language (A1 and A2). The analysis is a continuation of previous research on errors in gender of congruent words in the noun phrase. The starting point has been the category of gender since it is most frequently listed as a problem which non-native speakers encounter, especially those whose native language does not possess this category. Since the category of gender in the congruent word is intertwined with the category of number and case, it is necessary to gain insight into errors in their choice as well and compare them with errors in gender in order to gain better insight. The aims of the analysis are: the identification of errors, their systematization according to

types, description, quantitative and statistical analysis, the presentation of the analysis results according to types of errors, frequency of their occurrence and students' native language.

*Key words:* Serbian as a foreign language, error analysis, phrase, congruence, gender, number, case.

## 1. УВОД

Анализа грешака у облику конгруентне речи у именичкој синтагми на први поглед не чини се изазовном, не делује као захтеван и компликован посао. Чак бисмо се могли и запитати: шта ту може бити тешко, шта ту посебно треба анализирати? Тим пре што и сам појам и дефиниција конгруенције – нама, изворним говорницима – делују исто тако једноставно: „Садржај придевских речи (придева, придевских заменица, редних бројева и бројева *један, два, оба, обадва, три* и *четири*) и придевских синтагми приписује се именичком појму на који се односи придевска реч, односно синтагма. То је обележено *конгруенцијом* (= *слагањем*) у *роду, броју и падежу*” (Станојчић–Поповић<sup>13</sup> 2011: 303). Тек кад се подухватимо ове анализе, међутим, постајемо свесни њене сложености и свих потешкоћа које крије. У позицији конгруентне речи може се јавити било која придевска реч која се с датом именицом мора слагати по обележју рода, броја и падежа (у неким случајевима и по обележју аниматности). У наставку конгруентног атрибута, дакле, укрштају се три граматичка обележја, а изостанак слагања атрибута с именицом значи нарушавање барем једног од наведена три обележја, понекад и два, а понекад и сва три. Други проблем у овој анализи може бити полисемантичност и полифункционалност појединих граматичких морфема, што препознавање нарушеног категоријалног обележја чини тежим.

Обележје рода конгруентне речи, барем у нашем случају, увек се намеће као прво, оно које најпре уочавамо, од којег полазимо. А да није тако само у нашем случају, можда доказује и чињеница да су досадашњим истраживањима обухваћене једино грешке у роду конгруентне речи, и то у српском као нематерњем, забележене код ученика мађарског матерњег језика (јер је мађарско-српски билингвизам код нас најчешће и највише описиван, в. Арсенијевић 1988, 1990, Burzan 1984, 1987, Jerković 1988, Mikeš 1968). Ради се о истраживањима у којима се врло често истиче да усвајање и функционисање категорије граматичког рода у српском језику представља посебну тешкоћу за говорнике мађарског због тога што ова категорија не постоји у њиховом језику (Mikeš 1968: 249, Burzan 1984: 69, Arsenijević 1988: 639; Arsenijević 1990: 5, 9, 19, 37). Дакле, њихове грешке настају као резултат међујезичке



интерференције. Конгруенција у именичкој синтагми у српском језику као страном до сада није била предмет посебних истраживања. У једном раду посвећеном роду именица и типу њихове дефлекције, и корелацији рода именица и њиховог завршетка, на основу теста спроведеног на нивоима А1 и А2, показује се да „Када именице имају типичне завршетке за одговарајући род, 90% студената уписује правилан конгруентни атрибут”, а „Када треба ставити одговарајући конгруентни атрибут уз именицу са нетипичним завршетком у односу на род, ситуација је другачија” (највише страних студената је, на пример, наводило *моја* тата, *моје* мисао) (Љомпар 2011: 23–24). У неколико радова посвећених анализи грешака ортографског, морфолошког, синтаксичког и лексичког карактера нађени су и малобројни примери неправилног слагања одредбене речи и именице у роду, али првенствени циљ тих анализа био је да покажу и докажу међујезичку интерференцију. Тако се и поменута неслагања у именичкој синтагми објашњавају као последице преноса (у српски језик) навика из првог језика студента – из словеначког (Požgaj-Hadži 1987: 30–32), италијанског (Perišić Arsić 2016: 160–161) и руског (Milošević 2016: 172). Део нашег истраживања посвећен само грешкама у роду објављен је као засебан чланак (Бабић 2022), из простог разлога што је целокупна анализа преобимна за један рад. Али резултати у вези с граматичким родом уграђују се овде у обједињени преглед свих резултата истраживања, како бисмо видели целовиту слику.

Грешке у броју придевске речи, али у именском делу предиката, не у именичкој синтагми, само су дотакнуте (опет у српском као нематерњем, и опет на примеру говорника мађарског матерњег језика) (Burzan 1984: 91–106), док грешке у падежном облику конгруентне речи – колико нам је познато – до сада уопште нису разматране.

Како су предмет овог истраживања грешке у српском језику као страном, и како се три граматичка обележја исказују једним граматичким наставком, најпре ћемо се осврнути на то како се и када конгруенција уводи у наставу српског језика као страног (у уџбенику *Научимо српски – Let’s Learn Serbian 1*, на којем се заснива настава у Центру за српски језик као страни, на Филозофском факултету у Новом Саду). С конгруенцијом се страни студенти упознају већ на крају прве лекције нивоа А1, увођењем облика присвојних заменица сва три рода у једнини (за сва лица једнине и множине, нпр. *мој*, *моја*, *моје*; *њихов*, *њихова*, *њихово*), без издвајања граматичких наставака и без графичког истицања да је у питању номинативски облик (за разлику од рода и броја, који су назначени). Множинске номинативске облике ових заменица

студенти уче на почетку треће лекције истог нивоа, а презентовани су на исти начин као и облици једнине. Одмах за њима следе показне заменице сва три рода и оба броја у номинативу (опет без издвајања граматичких наставака), да би се затим увели придеви – и то наставци и облици сва три рода и оба броја у номинативу (одавде па надаље у фокусу су само придеви, конгруенција се више не илуструје примерима присвојних и показних заменица). Пред крај исте, треће лекције презентују се наставци и облици акузатива придева – сва три рода и оба броја, уз осврт на категорију аниматности код мушког рода једнине. У четвртој лекцији, по истом принципу, презентују се наставци и облици генитива придева (сва три рода и оба броја). Средина последње лекције нивоа А1, пете у уџбенику, резервисана је за локативске облике придева – сва три рода и оба броја.

За учење на нивоу А2 предвиђени су:

- придевски наставци и облици инструментала сва три рода и оба броја, у седмој лекцији,
- придевски наставци и облици датива сва три рода и оба броја, у осмој лекцији, и
- само кратка напомена да је код придева облик вокатива једнак номинативу, у деветој лекцији.

Важно је објаснити да увођење падежних облика придева углавном прати увођење падежних облика именица (од акузатива множине у 3. лекцији тај поступак је доследан). Ни облици именица, а онда ни облици придева, нису представљени сви заједно, као парадигма, већ се уводе један по један током два почетна нивоа (А1 и А2).

Видели смо да се три граматичка обележја представљају и уче обједињено (тешко да бисмо их и могли раздвојити и јасно разграничити), стога се морамо запитати да ли их страни студенти заиста тако обједињено и разумеју, да ли тако и овладавају њима, јесу ли им све три категорије подједнако тешке. Одговоре ће нам дати анализа која следи, а у којој су прво уочене и издвојене све грешке у једном граматичком обележју одредбене речи (у роду, броју или падежном облику), затим у два, па и три обележја. Анализа грешака могла је бити постављена и сасвим другачије, онако како је то рађено у ранијим истраживањима – да се све грешке класификују најпре према роду и врсти именице уз коју су забележене (грешке у конгруенцији с именицама мушког, женског, односно средњег рода, и даље према типовима деклинације). Сматрали смо да би посматрање грешака у свакој од граматичких категорија било корисније, јер ће показати колико страни студенти греше у којој

категорији, колико у једној од њих, колико у две, и колико у све три категорије заједно. Тако ћемо добити одговор на малочас постављено питање – да ли су страним студентима све три категорије подједнако тешке.

Корпус је формиран на основу писмених састава студената (на нивоима знања језика А1 и А2) који су наставу похађали у Центру за српски језик као страни (при Одсеку за српски језик и лингвистику) на Филозофском факултету у Новом Саду. Током четири узастопне школске године истраживањем су обухваћена 503 писмена састава (на једну од 30 тема) и 85 студената из 26 земаља света, који као први говоре један од 18 језика (арапски, белоруски, чешки, енглески, фински, француски, грчки, хинди, италијански, јапански, корејски, мађарски, немачки, пољски, португалски, румунски, шпански и тајски).

## 2. ГРЕШКЕ У ЈЕДНОМ ГРАМАТИЧКОМ ОБЕЛЕЖЈУ КОНГРУЕНТНЕ РЕЧИ

2.1. С обзиром на *обележје рода*, анализа је показала да се укупно 213 конгруентних речи не слаже с именицом у овом обележју.<sup>1</sup> Од тога, готово половину (97/213) чине облици мушког рода придевских речи употребљени уместо женског (71 пример) и средњег рода (26):

*Visok kula i dubok izbor su vrlo čudetni.* (korejski)<sup>2</sup>

*Prvi soba je velika dnevna soba.* (engleski)

*Moj sestra ima 23 godine.* (mađarski)

*Drugog dana smo bili u Ohridu gde se nalazi poznat jezero.* (poljski)

*Da li imate srpski ime?* (korejski)

Потпуно је изједначена учесталост појављивања женског и средњег рода, по 58 примера за сваки од њих (58/213). Притом се и један и други најчешће јављају уз именице мушког рода:

– женски род уместо мушког (54 примера) и средњег рода (4):

*Dobro, molim Vas jednu čevap.* (arapski)

<sup>1</sup> Будући да је ова анализа већ објављена (Бабић 2022), овде ћемо изложити само њене резултате да бисмо имали целовиту слику.

<sup>2</sup> Како су скоро сви писмени састави студената писани латиницом, овде се у примерима задржава исто писмо да би се избегле могуће нове и неаутентичне грешке приликом њиховог пресловљавања ћирилицом. У облој загради наведен је први језик студента.

Draga Mariela, *prošle* vikenda bilo je super. (španski)

*Njena* ime je Hae-Sil. (korejski)

Moj stan je dvosoban: ima *jednu* kupatilo, spavaću sobu, hodnik i kuhinu. (portugalski)

– средњи род уместо мушког (45 примера) и женског рода (13):  
Međutim *ovo* krastavac košta četrirideset pet dinara za vas. (korejski)  
*Njegovo* tata mnogo voli da trča. (španski)

Ćuo sam im da to je *prvo* gimnazija u Srbiji. (korejski)

Ja ću doneti *dobro* hranu iz Jemena. (arapski)

Укупно 213 *грешака* у роду конгруентне речи начинило је 57 студената који говоре један од следећих 13 језика: арапски (1 студент), грчки (1), енглески (13), италијански (1), јапански (1), корејски (18), мађарски (6 – Војводина, 1 – Мађарска), немачки (3), пољски (2), португалски (4), фински (1), хинди (1) или шпански (4).

2.2. У вези с *бројем*, анализирани корпус је пружио десет пута мање примера неслагања атрибута с именицом у односу на категорију рода. Забележене су узајамне замене два броја у оба смера.

### 2.2.1. Једнина уместо множине

#### 2.2.1.1. М. р. јд. уместо м. р. мн.

Облик једнине уместо облика множине мушког рода употребљен је уз именице на -Ø наставак (*менаџер*, *пријатељ* (2 примера), *родитељ* (3), *филм*). Сви примери су у номинативу (7). У позицији зависног члана синтагме нађена је присвојна заменица *мој* (5 пута) и придеви: *заузет*, *познат*. Доминација присвојне заменице *мој* условљена је избором именица – јавља се редовно уз именице *родитељи*, *пријатељи*:

Kada ja sam imala tri godine, *moj* roditelji su izgrađivali kuću tamo. (nemački)  
*Moj* roditelji vole prirodu i putuju. (korejski)

У овој категорији нађена је и једна синтагма с двоструком субординацијом у којој с именицом, у броју, не конгруира зависни члан ближи њој, него онај даљи од ње (истакнут спационираним слогом):

Arnoldovi drugi *poznat* filmovi je bilo: Running Man, Predator, Red Heat, Twins, Total Recall, ... (nemački)

У једном случају цела синтагма употребљена је у погрешном падежном облику, акузатив је замењен номинативом. Будући да одредбена реч конгруира с именицом у роду и падежу, и овде се ради о њиховом неслагању само у броју:

[...] organizaju joga, i fitnessvikend za *zauzet* menedžeri. (mađarski)

Укупно *седам грешака* овога типа направило је седморо студената којима је први језик корејски (4 студента), мађарски (1 – Мађарска) или немачки (2).

#### 2.2.1.2. Ж. р. јд. уместо ж. р. мн.

Грешка у броју конгруентне речи женског рода забележена је свега *три пута*, уз именице на -а (*соба, тетка, торта*), једном у номинативу и двапут у акузативу. У позицији одредбене речи јављају се присвојна (*мој*) и упитна заменица (*какав*), и придев *спаваћи*. Грешке потичу од по једног шпанског, корејског и америчког студента с енглеским као првим језиком.

Čini mi se da moja mama je najozbiljnija žena ali *moja* tedke su takođe ozbiljne. (španski)

Посебно је занимљива грешка у паукалној синтагми, која страним студентима иначе није лака за учење, што показује и забележени пример. Акузатив једнине придева употребљен је уместо акузатива множине у синтагми с бројем *два*. Ситуацију је додатно могла закомпликовати и синтагма с истом именицом у акузативу једнине (истакнута подвлачењем), која је у саставном односу с паукалном синтагмом, а обе су у функцији објекта уз прелазни глагол *имати*:

Ima dve *spavacu* sobe i jednu dnevnu sobu. (engleski)

### 2.2.2. Множина уместо једнине

#### 2.2.2.1. М. р. мн. уместо м. р. јд.

Множински облик конгруентне речи мушког рода употребљен је *четири пута*, уз именице у једнини: *дан*, *живот*, *орман*, и у саставу назива града *Нови Сад*. У три примера ради се о придевима (*кухињски*, *нови*, *последњи*) у облику генитива (2 примера) и локатива множине (1), једном је забележена и присвојна заменица *њихов* у номинативу множине. Грешке је начинило четворо студената, говорника четири језика: корејског, пољског, финског и чешког.

I mogla sam da znam važnost *Novih Sada*. (korejski)

U *kuhinjskim* ormanu su šoljice, tanjire i hrana. (češki)

Taki je *njihovi* život. (poljski)

Сва три придева могла би се разумети и тумачити и као генитив множине женског и средњег рода (*нових*, *последњих*), односно као датив или инструментал множине мушког, женског или средњег рода (*кухињским*). У оваквим ситуацијама предност дајемо логичном и најједноставнијем решењу (мушком роду, због тога што је и именица мушког рода), свако друго решење само би компликовало анализу и опис, а суштински ништа корисно не би доносило.

#### 2.2.2.2. Ж. р. мн. уместо ж. р. јд.

Множински облик конгруентне речи женског рода јавља се *седам пута* уз именице у облику једнине: *коса* (4 примера), *паприка*, *тетка* (2). У позицији зависног члана синтагме нађени су придеви: *куштрав*, *смеђи*, *тамносмеђи*, *црн*, присвојна заменица *мој* (2) и упитна *који*. Грешке су начињене у номинативу (2) и акузативу (5). Начинило их је петоро студената којима је први језик енглески (1 студент), корејски (2), португалски (1) или шпански (1).

*Moje* tedka se zove *Diva*. (španski)

On ima smeđe oči i *smeđe* kosu. (korejski)

У једном примеру двоструке субординације неслагање у броју изостало је у обе одредбене речи:

*Ima crne kuštrave kosu.* (portugalski)

Укупно 21 грешку у броју конгруентне речи у својим писменим саставима начинило је 18 студената којима је први језик један од следећих девет: енглески (2 студента), корејски (8), мађарски (1 – Мађарска), немачки (2), пољски (1), португалски (1), фински (1), чешки (1) или шпански (1).

Као што видимо, у овом делу корпуса ради се о неслагању одредбе с именицама мушког и женског рода. Интересантно је да грешке ове врсте нису забележене уз именице средњег рода, претпостављамо због тога што те именице нису фреквентне (нарочито не у множини), пре него због тога што су слагање са њима студенти одлично савладали. С друге стране, придевска реч с наставком *-a* (наставак средњег рода множине у номинативу, акузативу и вокативу) увек ће бити схваћена као облик женског рода (у номинативу једнине) и сврстана међу грешке у роду.

2.3. У вези с *падежним обликом* атрибута, утврђено је укупно 39 одступања од падежног облика именице.

#### 2.3.1. *Конгруентни атрибут мушког рода*

Генитив, инструментал и локатив атрибута мушког рода (и једнине и множине) могли би се тумачити и као облици средњег рода, јер су с њима облички потпуно изједначени. Како су конгруентне речи средњег рода (као и именице истог рода, уосталом) далеко мање у употреби од оних мушког рода, и како се ови облици сасвим оправдано могу тумачити као мушки род, то је предност дата њему. Притом се ради о њиховој појави уз именице мушког рода, што је разлог више за овакву одлуку.

##### 2.3.1.1. *Номинатив*

Номинатив, као основни облик конгруентног атрибута, јавља се уместо свих осталих његових падежних облика, уместо генитива (5 примера), датива (1), акузатива (4), инструментала (1) и локатива (3). Конгруенција изостаје у синтаagmaма с именицама мушког рода на *-Ø* наставак (*апарат, април, брат, водич, дан* (2), *јануар, јастук, прозор, спрат* (3), *фудбалер, човек*). Готово све синтагме су у једнини, изузев две у множини (по једна у дативу и акузативу). У позицији атрибута налазимо:

- уместо генитива, редне бројеве: *први*, *други* (2 примера), *трећи*, и придев *велик*; погрешан облик атрибута најчешћи је у синтагми темпоралног значења за исказивање датума;
- уместо датива, придев *српски*,
- уместо акузатива, по једну присвојну (*наш*) и неодређену заменицу (*неки*), придев *светао*, и број *један*,
- уместо инструментала, придев *фотографски*, и
- уместо локатива, редне бројеве: *први*, *други*, *четврти* – сви уз именицу *спрат*.

A *prvi* januara je padao kiša. (korejski)

*Treći* dana, posle doručka išla sam na brežuljak „Gelert”. (korejski)

Arnold ima *jedan* brata. (nemački)

Na *prvi* spratu su 3 sobe, 2 kupatila, 2 dnevne sobe, kuhinja... (engleski)

Укупно 14 *грешака* забележено је у радовима осморо студената којима је први језик енглески (2 студента), корејски (5) или шпански (1).

### 2.3.1.2. Генитив

Генитив атрибута мушког рода употребљен је уместо његових облика номинатива (7 примера) и акузатива (1), уз именице на -Ø наставак (*банд*, *језик*, *кревет*, *орман*, *прозор*, *тепих*). Све синтагме су у једнини. На месту атрибута у облику генитива налазимо број *један*, придеве: *велик* (2), *жут*, *плав* (2), *српски*, *турбофолк*. Поред тога што је један непроменљив придев добио генитивски облик (*турбофолког*), занимљиво је и то да се студентима генитивски двофонемски наставак -ог наметнуо уместо једноставнијег -Ø наставак или наставак -и. Обично је ситуација обрнута – краћи наставак се намеће уместо дужег, односно основни облик уместо свих других.

Tamo je bio *jednog turbofolkog* band da je svirao uživo. (španski)

Još želim da ima *zutog* tepih. [žut]<sup>3</sup> (grčki)

Juče i danas studirala sam *sprskog* jezik ceo dan. (španski)

---

<sup>3</sup> У угластој загради, кад је то неопходно, на основу ширег контекста реконструише се одговарајући правилан облик.



*Осам грешака* направило је двоје студената са грчким, односно шпанским као првим језиком.

### 2.3.1.3. Локатив

За разлику од локатива именица, који се учи у другој лекцији нивоа А1, локатив придева учи се на крају тог истог нивоа, у петој лекцији.<sup>4</sup> Самим тим, за његову употребу остаје далеко мање времена него што га је било за облике номинатива и акузатива, на пример. Можда је то један од разлога што су забележена свега три облика локатива<sup>5</sup> тамо где им није место – по једном уместо генитива, акузатива и инструментала, уз именице мушког рода на -Ø наставак, у једнини (*крајолик, кревет, момак*). У позицији конгруентне речи, а која овом приликом не конгруира, налазе се придеви: *дрвени, прекрасан*, и присвојна заменица *мој*. *Три грешке* потичу од троје студената говорника грчког (1 студент) и немачког језика (2).

Pored *drvenom* kreveta se nalazi orman i kauč. (nemački)

[...] i možemo videti *prekrasnom* krajolik. (grčki)

Živim u Beču sa *mojem* momakom. (nemački)

### 2.3.1.4. Инструментал

Инструментал придева јавља се уместо облика локатива уз именице мушког рода на -Ø наставак (*факултет, човек*), по једном у једнини и множини. У позицији конгруентне речи употребљен је придев *филозофски* и показна заменица *овај*. *Две грешке* направили су један корејски и један пољски студент:

Ja ću imati čas u *filozofskim* fakultetu. (korejski)

Ali su na *ovim* svetu ljudi, koji su drugačiji. (poljski)

### 2.3.2. Конгруентни атрибут женског рода

Код атрибута женског рода подједнако је честа погрешна употреба скоро свих падежних облика.

<sup>4</sup> Уџбеник *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1* (Bjelaković–Vojnović 2022).

<sup>5</sup> Иако су локатив и датив обликом изједначени, овде се несумњиво ради о облику локатива јер се датив учи знатно касније.

### 2.3.2.1. Номинатив

Интересантно је да се облик номинатива појављује свега три пута, и то уместо облика генитива (1 пример) и акузатива једнине (2) атрибута женског рода, уз именице: *полица, рука, соба*. Као одредбе употребљени су придеви: *дневни, леви, мали*.

Деџија *soba* има светлије боје од *kuhinje*, и *mala policu* за *knjige* такође. (engleski)

Појава која је раније више пута уочена присутна је и овде. Ради се о синтагми с двоструком, односно троструком субординацијом. У оба случаја зависни члан распоређен непосредно уз именицу има облик номинатива, док су чланови удаљенији од ње у правилном облику генитива, односно акузатива (спационирани слог). По свему судећи, у питању је непажња јер су саме именице у правилном падежном облику и три придевске речи потпуно се слажу с њима:

Zbog toga, dva prsta od njegove *leva* ruke su paralizovali. (portugalski)  
Мој стан у Новом Саду има једну велику *дневна* собу. (engleski)

*Три посматране грешке* направила су два студента – један с енглеским, а други с португалским као првим језиком.

### 2.3.2.2. Генитив

Посебно тешка страним студентима јесте паукална синтагма, чак и она с именицом женског рода. Оно што их ту збуњује јесте семантика синтагме и број који их наводи на употребу множине, па је тако у *једном примеру* забележен конгруентни атрибут женског рода у генитиву множине (као у великој множини, нпр. *пет спаваћих соба*) уместо акузатива множине, у раду једног америчког студента с енглеским као првим језиком:

[kuća] Има два sprata i četiri *spavaćih* sobe. (engleski)

### 2.3.2.3. Акузатив

Акузатив, падеж који је иначе врло фреквентан, грешком је употребљен свега *три пута*, и сваки пут уместо локатива – уз именице женског

рода на *-a* (*кућа, соба* (2 примера)). Као одредбе употребљене су присвојне заменице: *мој, његов*, и придев *спаваћи*. Грешке потичу од корејског, мађарског (из Војводине) и америчког студента с енглеским као првим језиком:

Albert studira engleski jezik u *njegovu* sobi svaki dan. (španski)  
 U *spavaću* sobi ima veliki krevet i stolice. (korejski)

#### 2.3.2.4. Локатив

Облик локатива по једном замењује акузатив и инструментал конгруентног атрибута уз именице женског рода једнине с наставком *-a* (*Библија, деца*). У оба примера као атрибут употребљена је иста присвојна заменица *мој*.

Ja čitam *mojoj* Bibliju, onda ja se tuširam pre-doručak. (engleski)  
 Ja igramo *mojoj* decom posle večeru. (engleski)

Како *оба примера* потичу од истог студента с енглеским као првим језиком (у којем нема придевске флексије као у српском), могуће је да је облик локатива *мојој* меморисао као облик који заступа све остале падежне облике ове заменице.

#### 2.3.2.5. Инструментал

Облик инструментала *само једном* замењује облик локатива присвојне заменице уз именицу женског рода на *-a*, у саставу студента мађарског матерњег језика (рођеног и одраслог у Војводини):

U *mojot* porodici mama je najniži. (mađarski)

#### 2.3.3. Конгруентни атрибут средњег рода

Присвојни придев средњег рода у локативу једнине замењен је обликом номинатива или акузатива истог броја. Како су номинатив и акузатив синкретизовани код именица средњег рода, самим тим и код свих речи конгруентних с њима, тешко је са сигурношћу тврдити да је у питању један падеж, а не онај други.

Mi živimo u *Petrovo Selu*. (mađarski)

Mamini i tatini roditelji živi u *Petrovo Selu*. (mađarski)

Употреба номинатива могла би се оправдати тиме што је то основни падежни облик и да се студентима намеће чешће и дуже од осталих. С друге стране, узајамна замена локатива и акузатива код говорника мађарског језика (па, и иначе код странаца) честа је појава, те би се овде могао бранити и облик акузатива. И с треће стране, могуће је да неизворни говорници у Војводини овај присвојни придев, као део топонима, у свом говору користе као индеклинабилан. Забележена су само *два примера*, оба у продукцији једног истог студента мађарског матерњег језика, рођеног и одраслог у Србији.

Све скупа, *39 примера* неслагања падежног облика атрибута с падежним обликом именице потиче од 20 студената, говорника једног од осам језика: грчког (1), енглеског (5), корејског (6), мађарског (2 – Војводина), немачког (2), пољског (1), португалског (1) или шпанског (2).

### 3. ГРЕШКЕ У ДВА ГРАМАТИЧКА ОБЕЛЕЖЈА КОНГРУЕНТНЕ РЕЧИ

3.1. Одступање од *рода и броја* именице забележено је укупно 17 пута, од тога убедљиво, и изненађујуће, најчешћа је појава средњег рода јд. уместо женског рода мн.

#### 3.1.1. Ср. р. јд. уместо ж. р. мн.

Конгруентни атрибут средњег рода једнине уместо женског множине употребљен је уз именице: *боје, зграде, новчанице, очи* (4 пута), *палачинке* (2), *фармернице, фармерке* (2), *ципеле* (2). У позицији атрибута забележени су готово искључиво придеви: *крупан, леп, светао* (2), *сладак, слан, таман* (3), *црвен, црн* (2), *чист*, и само једна показна заменица (*то*). Видимо да избор атрибута зависи од именице коју детерминише, па тако уз оне именице које означавају чланове породице и пријатеље најчешће налазимо присвојне заменице, уз именицу *очи* то су боје или нијансе боја, као и уз лексеме које именују одевне предмете или обућу:

Ja volim *svetlo* боје. (korejski)

[...] облачи beli džemper, braon kaput, *tamno* farmerice i čizme. (korejski)

Snežana ima braon kosu i *tamno* очи. (korejski)

У Кореји, обично људи има *crno* очи и *crno* косу! (korejski)

Од укупно 14 примера, пет пута се ради о погрешној употреби облика *светло*, *тамно*, што можда и није случајно јер се с овим облицима студенти често срећу у сложеницама за означавање нијанси: *светлоцрвен*, *тамноплав* и сл., као и у подједнако често коришћеним синтагмама *светло / тамно пиво*.

Забележени су и примери двају атрибута у напоредном (саставном, односно раставном) односу, од којих један конгруира с именицом, а други не. Једном је неправилан придев ближи именици, други пут је то онај даљи од ње:

Ima velike i *čisto* очи. (korejski)

Da li *želite* *krupno* ili *sitne* novčanice? (arapski)

Укупно 14 *грешака* овог типа направило је десеторо студената, говорника четири језика: арапског (1 студент), енглеског (1), корејског (7) или хинди језика (1).

### 3.1.2. *Ср. р. јд. уместо м. р. мн.*

Конгруентни атрибут истог рода и броја нађен је у *једном примеру* и уз именицу мушког рода множине *колачи*, у продукцији студента мађарског матерњег језика (рођеног и одраслог у Војводини):

Ona je pravila jako *fino* kolači,<sup>6</sup> *mekike*, *medeno srce* i *jelo*... (mađarski)<sup>7</sup>

### 3.1.3. *М. р. јд. уместо ж. р. мн.*

*Један пример* нађен је и за атрибут мушког рода једнине уместо женског множине, уз именицу типа плуралија тантум *фармерке*, у раду корејског студента:

Imam četiri farmerke. Svetlo tri i tamno *jedan*. (korejski)

<sup>6</sup> Цела синтагма употребљена је у погрешном падежном облику, у номинативу уместо акузатива.

<sup>7</sup> Овде имамо формално вишеструко контролисану конгруенцију. Будући да су именице различитог рода, конгруентна реч треба да се слаже с првом именицом у низу, а то је именица мушког рода множине (*колачи*).

3.1.4. *М. р. мн. уместо ж. р. јд.*

Још један пример мушког рода, али множине, нађен је уз честу именицу женског рода једнине, у саставу америчког студента с енглеским као првим језиком:

*Moji* мама овде је млађа него мој тата, али старија од моје маме.<sup>8</sup> (енглески)

Притом се појава мушког рода множине са сигурношћу може утврдити само код присвојних заменица, док би се многи придеви у мушком роду множине могли тумачити и као погрешна употреба одређеног придевског вида, који страни студенти окружени изворним говорницима свакодневно могу чути и заменити с неодређеним видом (као у примеру *Budimpešta* је веома *lepi grad* (корејски)).

Укупно 17 *грешака* у категорији рода и броја конгруентне речи забележено је у саставима дванаесторо студената, говорника једног од пет језика: арапског (1), енглеског (2), корејског (7), мађарског (1 – Војводина) или хиндија (1). Треба запазити и споменути да се у категорији погрешног рода и броја не појављују одредбе женског рода. Неко будуће истраживање можда би могло објаснити зашто је тако.

3.2. Неслагање атрибута с именицом у обележју *рода и надежа* нађено је укупно 16 пута, очекивано – најчешћа је појава облика номинатива.

3.2.1. *Конгруентни атрибут мушког рода*

3.2.1.1. *М. р. уместо ж. р.*

Атрибут мушког рода употребљен је уз именице женског рода на *-а* (*беба, пећина, сестра, хаљина*) и само једну на *-Ø* наставак (*ствар*). Подједнака је учесталост именица и атрибута у множини (3 примера) и једнини (2). Основни облик одредбене речи, номинатив, јавља се уместо акузатива (4) и генитива (1):

Takođe u Nemačkoj bih kupila mnogo *nemački* stvari. (грчки)

---

<sup>8</sup> Састав је писао студент на размени смештен у српској породици. Пракса је била да и родитеље у овдашњој породици ословљавају са *мама* и *тата*, па су разлику према својим биолошким родитељима правили тако што су као одредбу користили *српски* или *овде: моја српска мама, или моја мама овде*.

Želela bih *novi haljine*, *cipele* i sve što treba za žene. (mađarski)

У позицији одредбе налазимо придеве: *велик*, *немачки*, *нов* (2), и *рођени*. У једном примеру имамо и двоструко контролисану конгруенцију – у позицији главног члана налазе се две именице у напоредном раставном односу. У таквој структури придевска реч треба да конгруира с ближом именицом:

Nemam *rođeni* sestre ili braću. (engleski)

Укупно *пет примера* овога типа забележено је у писменим саставима петоро студената који говоре један од следећа четири језика: грчки (1 студент), енглески (2), мађарски (1 – Војводина) или португалски (1).

### 3.2.2. Конгруентни атрибут женског рода

#### 3.2.2.1. Ж. р. уместо м. р.

Облик женског рода атрибута употребљен је свега три пута уместо облика мушког рода, притом и у погрешном падежу. Грешке су нађене уз именице мушког рода на -Ø наставак (*партнер*, *сендвич*, *фрижидер*), све у једнини. Два пута је номинатив употребљен уместо акузатива и једном локатив уместо инструментала:

U podne obično jedem *čajna* sandvič. (engleski)

De Vovoar je i poznata egzistencijalna filozofkinja zajedno sa *svojoj* partnerom i ljubavnikom zove se Žan-Pol Sartr. (finski)

Као одредбе студенти су користили придеве *чајни* и *јефтин*, и присвојну заменицу сваког лица *свој*. Уз први пример треба запазити да употребљена колокација *чајна сендвич* у нашем језику није ни могућа. До оваквог споја дошло је, највероватније, укрштањем двеју колокација: *чајна кобасица* и *сендвич са чајном кобасицом*.

*Три грешке* потичу од троје студената, говорника енглеског, јапанског и финског језика.

3.2.2.2. *Ж. р. уместо ср. р.*

Облик женског рода атрибута нађен је и уместо облика средњег рода, још и у погрешном падежу – три пута у номинативу на месту акузатива и једном у акузативу на месту номинатива (сви примери су у једнини). Конгруенција није остварена уз именице средњег рода на *-о*, *-е* и *-Ø* наставак (*име, месо, место, срце*):

Ona ima *teka*<sup>9</sup> srce. (japanski)

Čekajte molim, ja još ću potvrditi *vaša* ime. (korejski)

Као одредбе употребљени су придеви: *бели, добар, мек*, и присвојна заменица *ваш*. У једном случају имамо синтагму с двоструком субординацијом, при чему је конгруентан атрибут уз именицу (истакнуто спационирањем), а неконгруентан онај даљи од ње:

Želela bih da završim fakultet, i da dobijem *dobra* radno mesto. (mađarski)

Свега *четири грешке* овога типа нађене су у писменим саставима четворо студената, говорника следећих језика: енглеског, јапанског, корејског или мађарског (из Војводине).

3.2.3. *Конгруентни атрибут средњег рода*

3.2.3.1. *Ср. р. уместо м. р.*

Замена мушког рода обликом средњег рода атрибута, па још и у погрешном падежном облику, представља ретку појаву у анализираној грађи. Уз две именице мушког рода на *-Ø* наставак (*блок, спрат*) неправилно су употребљени придеви: *исти, цео*. Облицима номинатива по једном су замењени генитив и локатив (оба пута у једнини):

Oni žive *isto* spratu. [na istom spratu] (korejski)

[...] vrlo popularno za turisti iz *celo* istokog bloka. (mađarski)

---

<sup>9</sup> Облици конгруентне речи с наставком *-а* могли би се тумачити и као облици средњег рода множине (номинатив или акузатив). Предност је дата женском роду јединице из простог разлога што је и појава именица средњег рода множине врло ретка, самим тим учесталост појављивања атрибута уз њих још је и ређа, пракса показује.



За други пример можемо рећи да се ради о синтагми с двоструком субординацијом, у којој је с именицом конгруентан члан ближи њој, док је онај даљи од ње неконгруентан. Интересантно је још нешто у овој синтагми – то да је одговарајући придевски наставак за генитив једнине (-ог) додат именици *исток* (дакле, ради се о непознавању придева *источни*), а није додат придеву *цео*.

*Два примера* нађена су у саставима једног корејског и једног мађарског студента (из Мађарске).

На крају, *два примера* остају изван ове поткласификације због обличке изједначености мушког и средњег рода једнине у генитиву, односно локативу. У оба случаја за атрибут би се могло тврдити и да је мушког, и да је средњег рода:

Pričao bih studentima o *korejskog* kulturi, istoriji i hrani, ljubavi, ali naravno, i o Severnoj Koreji. (korejski)  
 Моћу ćете са *нашем* бурмом. (korejski)

Како се несумњиво ради и о погрешном роду (замењен је женски род) и о погрешном падежном облику (генитив уместо локатива, односно локатив уместо инструментала), прикључићемо их овом типу грешака.

Укупно *16 грешака* у категорији рода и падежа атрибута начинило је тринаест студената, говорника једног од седам језика: грчког (1), енглеског (2), јапанског (1), корејског (4), мађарског (2 – Војводина, 1 – Мађарска), португалског (1) или финског (1).

3.3. Једном је забележено и неслагање у *броју и падежу* атрибута и именице – употребљена је одредба у номинативу једнине женског рода (*њихов*) уз именицу у генитиву множине истог рода (*комишја*), у раду америчког студента (с енглеским као првим језиком):

Sad Olja se nervirati kao uvek, ali danas zbog *njihova* komšija. [zbog njihovih komšija] (engleski)

#### 4. ГРЕШКА У СВА ТРИ ГРАМАТИЧКА ОБЕЛЕЖЈА КОНГРУЕНТНЕ РЕЧИ

У два наврата, у радовима двоје корејских студената, налазимо атрибут који се с именицом не слаже ни у једном од три граматичка обележја. Једном је атрибут мушког рода множине у номинативу забележен уз именицу женског рода једнине у акузативу. Други пут је атрибут женског рода једнине у номинативу употребљен уз именицу мушког рода множине у генитиву:

Ноћу да побољшам *моји* способност српска језика. (корејски)

У Намом гором парку има много корејских традиционалних ресторана и *лепа* кафића. [лепих кафића] (корејски)

#### 5. ЗАКЉУЧАК

На крају, подвлачећи црту, долазимо до следећих резултата. У анализираној грађи забележено је укупно 309 грешака у облику конгруентног атрибута у именичкој синтагми. Страни студенти најчешће нарушавају једно граматичко обележје ( $273/309 = 88,4\%$ ), неупоредиво је мање примера за два нарушена граматичка обележја ( $34/309 = 11\%$ ), док су примери за сва три нарушена обележја на нивоу статистичке грешке ( $2/309 = 0,6\%$ ).

Ако погледамо сваки тип грешке понаособ, видимо да су грешке у роду убедљиво најчешће, далеко иза њих су све остале:

- род – 213 (69%),
- падеж – 39 (12,6%),
- број – 21 (6,8%),
- род и број – 17 (5,5%),
- род и падеж – 16 (5,2%),
- род, број и падеж – 2 (0,6%),
- број и падеж – 1 (0,3%).

У категорији рода, најчешћа је погрешна употреба мушког рода (97/213) уместо женског (71 пример) и средњег рода (26). У категорији броја, подједнака је замена једнине множином (10/21) и множине једнином (11/21). У категорији падежа, резултате можемо посматрати из два угла:

– најбројније су грешке у употреби облика:

- номинатива (17/39),
- генитива (9/39),

- локатива (5/39),
  - инструментала и акузатива (по 3/39), или
- у погрешном падежном облику најчешћи су конгруентни атрибути
- мушког рода, и то у:
    - номинативу (14 примера),
    - генитиву (8),
    - локативу (3) и
    - инструменталу (2);
  - знатно је мање оних женског рода, у:
    - номинативу (3),
    - генитиву (1),
    - акузативу (3),
    - локативу (2) и
    - инструменталу (1).

Према обиму субординираног члана синтагме, најчешћи су примери с једноструком субординацијом: *трећи* дана, на пример (што је сасвим очекивано на почетним нивоима учења српског језика), док су примери с двоструком и троструком субординацијом ретки (Има *црне куштраве* косу, односно Има *једну велику дневна* собу), укупно их је шест.

Све грешке у облику конгруентног атрибута (309) начинила су укупно 63 студента који, као први, говоре један од следећих 14 језика: арапски (1 студент), грчки (1), енглески (14), италијански (1), јапански (1), корејски (21), мађарски (6 – Војводина, 1 – Мађарска), немачки (4), пољски (2), португалски (4), фински (1), хинди (1), чешки (1) или шпански (4).

Што се тиче студената мађарског матерњег језика, анализа грађе је показала следеће. Њихове грешке најчешће се појављују у категорији рода, тамо су нађене у готово свим подтиповима грешака. Од укупно шест подтипова, нема једино примера употребе средњег рода уместо женског (Бабић 2022: 73). У осталим посматраним граматичким категоријама, грешке ових студената нису тако учестале. Налазимо свега 9 примера (од укупно 96) у осам (од укупно 25) подтипова, и можемо их сматрати спорадичним.

Оно запажање поменуто у уводном делу рада (да се грешке у роду прве уочавају) подржано је резултатима ове анализе. Можда због тога што је такву грешку најлакше препознати, нарочито ако се ради о облику номинатива и његовим карактеристичним наставцима. А показало се да су грешке у роду најчешће баш у том падежном облику ( $126/213 = 59,2\%$ ) (Бабић 2022: 72). У

претходној анализи, посвећеној одступањима у роду (Бабић 2022), на више места је показано да су грешке настале (и) као резултат аналогije унутар самог српског језика (*велик пећ, моја деда* и сл.). Анализирајући грешке у осталим граматичким категоријама, такву појаву могли бисмо видети само у једном случају: много *немачки ствари*, где је опет именица женског рода на -Ø наставак могла бити схваћена као именица мушког рода, па јој је из тог разлога придружена одредба мушког рода (притом су заједно употребљене у погрешном падежном облику). Уопштено посматрано, будући да се у свим анализираним примерима ради о замени једног морфолошког средства неким другим унутар система српског језика, начелно за све ове грешке могло би се тврдити да су настале као резултат унутарјезичке интерференције. То, наравно, не искључује и неке друге узроке њиховог настанка.

На основу укупних резултата, закључујемо да слагање придевских речи с именицом, у оквиру именичке синтагме, страним студентима представља камен спотицања, нарочито када је реч о граматичкој категорији рода. Колико год се нама, изворним говорницима, конгруенција чинила једноставном и лако разумљивом појавом у српском језику, њој ипак треба посветити више пажње од почетка основног курса (А1) па до краја почетног вишег нивоа (А2). Свим трима категоријама треба посветити пажњу, а ова анализа нам је дала основне смернице.

## ЛИТЕРАТУРА

- Arsenijević, N. (1988). Interferencija u mađarsko-srpskohrvatskom dvojezičju: greške u gramatičkoj kategoriji roda. *Pedagoška stvarnost* 34 (9/10): 639–646.
- Arsenijević, N. (1990). *Najfrekventnije interferentne pojave učenika mađarske narodnosti u produkciji na srpskohrvatskom jeziku*. Neobjavljena magistarska teza (Novi Sad, Filozofski fakultet).
- Бабић, Б. (2022). Анализа грешака у роду конгруентне речи у именичкој синтагми у српском као страном језику. *Филолог* 26: 51–77 [Babić, B. (2022). Analiza grešaka u rodu kongruentne reči u imeničkoj sintagmi u srpskom kao stranom jeziku. *Filolog* 26: 51–77].
- Bjelaković, I., Vojnović, J. (2022). *Научимо српску – Let's Learn Serbian 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Burzan, M. (1984). *Interferencija u predikatu srpskohrvatske rečenice u jeziku učenika mađarske narodnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.

- Burzan, M. (1987). OGREŠENJA O KATEGORIJU RODA U SRPSKOHRTVATSKOM JEZIKU UČENIKA MAĐARSKЕ NARODNOSTI – SLAGANJE SUBJEKTA I ODREDBE. *Pedagoška stvarnost* 33 (9/10): 789–793.
- Jerković, J. (1988). Unutarjezička interferencija u srpskohrvatskom kao sekundarnom jeziku. *Pedagoška stvarnost* 34 (1): 29–34.
- Ломпар, В. (2011). Род именица и тип дефлексије у настави српског језика као страног, у *Српски као страни језик у теорији и пракси 2*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет): 19–27 [Lompar, V. (2011). Rod imenica i tip deklinacije u nastavi srpskog jezika kao stranog, u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi 2*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet): 19–27].
- Mikeš, M. (1968). Kategorija srpskohrvatskog gramatičkog roda u govoru dece mađarskog maternjeg jezika. *Прилози проучавању језика 4*: 249–254.
- Милошевић, С. (2016). Типологија граматичких грешака руских говорника при усвајању српског језика, у *Српски као страни језик у теорији и пракси 3*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет): 169–179 [Milošević, S. (2016). Tipologija gramatičkih grešaka ruskih govornika pri usvajanju srpskog jezika, u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi 3*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet): 169–179].
- Perišić Arsić, O. (2016). Analiza grešaka u srpskom jeziku kao stranom na primeru italofona, у *Српски као страни језик у теорији и пракси 3*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет): 155–168.
- Požgaj-Hadži, V. (1987). Klasifikacija govornih napak pri slovenskih študentih hrvaškega ali srbskega jezika. *Jezik in slovstvo* 33 (1/2): 25–32.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (<sup>13</sup>2011). *Граматика српског језика (за гимназије и средње школе)*. Београд: Завод за уџбенике [Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (<sup>13</sup>2011). *Gramatika srpskog jezika (za gimnazije i srednje škole)*. Beograd: Zavod za udžbenike].

Biljana M. Babić  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

**ERROR ANALYSIS OF CONGRUENT WORDS IN THE NOUN PHRASE IN  
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Summary*

In this paper the author has conducted a morphosyntactic analysis of errors of congruent words in the noun phrase on the basis of a corpus compiled from written assignments of

students at the beginner levels of learning Serbian as a foreign language (A1 and A2). The analysis is a continuation of previous research on errors in gender of the congruent word in a noun phrase. The starting point has been the category of gender since it is most frequently listed as a problem which non-native speakers encounter, especially those whose native language does not possess this category. Since the category of gender in the congruent word is intertwined with the category of number and case, it is necessary to gain insight into errors in their choice as well and compare them with errors in gender in order to gain the whole picture. The aims of the analysis are: the identification of errors, their systematization according to types, description, quantitative and statistical analysis, the presentation of the analysis results according to types of errors, frequency of their occurrence and students' native language.

The analysis shows that the students have made 309 errors in the form of the congruent word in the noun phrase. The errors have most frequently been made in a single grammar feature ( $273/309 = 88.4\%$ ). There are incomparably fewer errors in two grammatical features ( $34/309 = 11\%$ ), while the examples of all three incorrect features are at the level of a statistical error ( $2/309 = 0.6\%$ ). With regard to specific types of errors, errors in gender are by far the most numerous, while far behind them are all the others: gender – 213 (69%), case – 39 (12.6%), number – 21 (6.8%), gender and number – 17 (5.5%), gender and case – 16 (5.2%), gender, number and case – 2 (0.6%), number and case – 1 (0.3%). All errors have been made by 63 students who speak one of fourteen languages.

*Key words:* Serbian as a foreign language, error analysis, phrase, congruence, gender, number, case.

Примљено: 13. 1. 2023.  
Прихваћено: 16. 5. 2023.

*II НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И  
КЊИЖЕВНОСТИ*





**Anna A. Stefanowicz-Kocol**

University of Applied Sciences in Tarnow  
Faculty of Humanities  
Department of English Philology  
a\_stefanowicz@pwszstar.edu.pl

Original research paper

UDC: 371.3::811.11-057-87  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.121-142

**Danijela D. Đorđević**

University of Belgrade  
Faculty of Agriculture  
Institute of Field and Vegetable Crop Science  
Cabinet of Foreign Languages  
ddj@agrif.bg.ac.rs

## **AN EXPLORATORY STUDY ON STUDENTS' READINESS FOR AUTONOMY WITHIN THE ESP CONTEXT: THE CASE OF TWO COUNTRIES**

*ABSTRACT:* The paper investigates students' readiness for autonomy within the context of learning ESP (English for Specific Purposes) at the tertiary level. Developing learner autonomy within the context of higher education is particularly relevant for students in view of pursuing their career goals in the future. The main objective of the study was to find out whether and to what extent students were ready to adopt autonomy within the learning process at the university level. The sample for this study consisted of a total of 79 respondents from Poland (University of Applied Sciences in Tarnow) and Serbia (University of Belgrade, Faculty of Agriculture). A purpose built questionnaire evaluating an aspect of readiness for autonomy was used to probe the participants. In general, students from both subsamples were inclined to place responsibility for their learning on the teacher. Suggestions on how to tackle different autonomy issues and how to broaden the current study are provided in the conclusions.

*Key words:* ESP, learner autonomy, readiness, tertiary educational level, Poland, Serbia.

## **EKSPLOATIVNO ISTRAŽIVANJE SPREMNOSTI STUDENATA ZA AUTONOMIJU U OKVIRU KONTEKSTA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE: SLUČAJ DVEJU ZEMALJA**

*APSTRAKT:* Rad istražuje da li su studenti spremni za autonomiju u okviru učenja engleskog jezika struke na tercijarnom nivou obrazovanja. Razvijanje studentske autonomije u kontekstu visokog obrazovanja posebno je važno za studente radi ostvarivanja njihovih

ciljeva u budućoj karijeri. Glavni cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi da li su i u kojoj meri studenti spremni da usvoje autonomiju tokom procesa učenja na univerzitetskom nivou. Uzorak za ovo istraživanje obuhvatao je ukupno 79 ispitanika iz Poljske (Univerzitet primenjenih nauka u Tarnovu) i Srbije (Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet). Za ispitivanje učesnika korišćen je namenski napravljen upitnik kojim se ocenjuje aspekt spremnosti za autonomiju. Generalno uzevši, studenti iz oba poduzorka bili su skloni da odgovornost za svoje učenje prebace na nastavnika. Sugestije o tome kako se baviti različitim pitanjima u vezi sa autonomijom i kako proširiti ovo istraživanje date su u zaključku.

*Ključne reči:* engleski jezik struke, autonomija učenika, spremnost, tercijarni nivo obrazovanja, Poljska, Srbija.

## 1. INTRODUCTION

Recently, there has been a proliferation of research related to autonomy in the field of foreign language learning and numerous reference entries appear in the search for the collocation ‘learner autonomy’. Broadly speaking, learner autonomy refers to the ability of a student to take responsibility for their education (Holec 1981: 3; Benson 2001: 58). Although simple at first glance, the concept is rather intricate since it is related to the nature of the learner, with all the intricacy and changeability. Chik, Aoki & Smith (2018: 2) attempt to operationalise the complexity of the notion by listing the questions that should be raised when considering it: “Who is taking control? Taking (or retaking) this control from whom? What types of control? When do the learners exercise control? And in what places and spaces do learners take control?” These questions enlarge the scope of interest, but there are also other issues intertwined with the concept. Individual differences, motivation or learning styles are just a few examples of factors that heavily influence the degree of autonomous behaviour that students may exhibit.

Investigating the relationship of autonomy and motivation, Ushioda (2011) argues that giving learners the freedom to express themselves may be empowering, as they are able to manifest their own self and realise their goals and ambitions. In terms of language learning motivation, it means that the learners are able to use the language in an instrumental way, realising their potential to become someone they have always wanted to become. In fact, Stroet, Opendakker & Minnaert (2013), having analysed 71 studies probing the relationship between autonomy and motivation, note a significant positive correlation between autonomy-supportive teaching and students’ motivation to learn. However, the authors do not list the elements that contributed to the support of autonomy. What is more, they note that the need for support of autonomy is visible in studies probing students’ opinions rather than in ones investigating teachers’ views.

While autonomous behaviour can be observed across all learning styles, certain learning preferences are associated with more successful self-directed learning (Oladoke 2006). Having studied distance learners, Hisham (2004) argues that expanding the range of learning styles learners are comfortable with positively influences their performance and participation. Therefore, Yu (2020) recommends introducing learner training as a measure that will support learner autonomy.

It is almost impossible to study learner autonomy without taking into account the educational culture the learner has grown up in. Within this preliminary study, the authors aim to find out whether and to what extent students of English for Specific Purposes (ESP) coming from different cultural settings (Poland and Serbia) and studying different disciplines (nursing and agriculture), are ready for autonomous learning. Some researchers (e.g., Sinclair 2000) mention culture as an important factor that can have an impact on developing learner autonomy within different communities, as well as how autonomy and culture are related in different learning situations (Palfreyman & Smith 2003). In addition, Cirocki, Anam & Retnaningdyah (2019) hypothesise that developing learner autonomy will probably differ, depending on the country, as to the extent and type of support.

Besides, O'Leary (2007) notes that many questions arise on how to assess learner autonomy, or even whether it is possible. She points out that even though there are defined degrees of autonomy developed by Nunan (1997), they were developed to support learners in developing autonomous behaviours rather than to test the learners' level of independence. Since the learning environment largely influences the process of developing learner autonomy (Benson 2001), the same practices may have very different results depending on the circumstances. Benson (2001) also raises the point that autonomous behaviour should not be generated as part of a task. He warns that instigating a desirable form of behaviour merely checks if students are able to perform it. However, it does not provide information on whether they are comfortable exercising it on their own, without the teacher's instruction.

Another approach that may aid teachers in developing their learners' autonomous behaviours is attempting to evaluate the students' readiness for autonomy rather than check their level of independence. Sinclair (2009: 185) believes that "learner autonomy is a construct of capacity which is operationalised when willingness is present". This willingness determines the learners' involvement in promoting autonomous behaviours. A thorough evaluation of the learners' readiness for autonomy may guide the teacher in designing and implementing the curriculum (Lin & Reinders 2019).

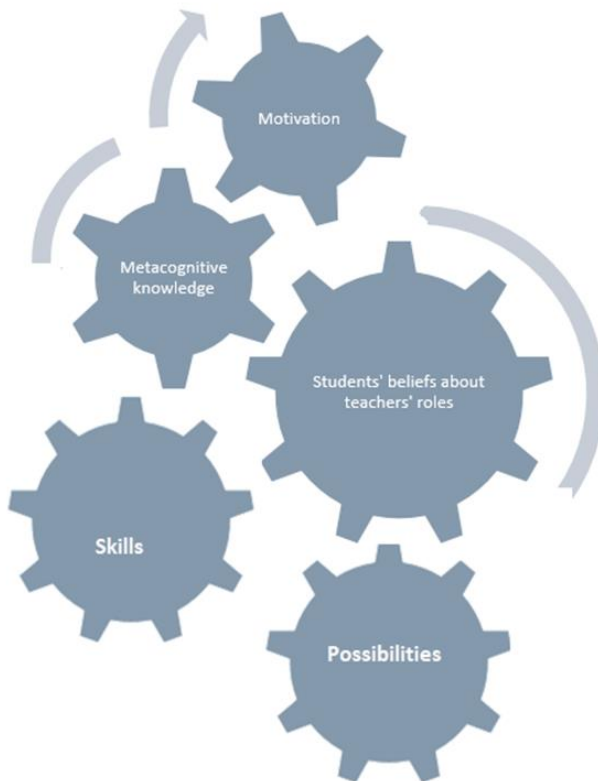


Figure 1. The concept of learner autonomy (image created by the authors)

As it is conceptualised in Figure 1, the authors see the different variables of the concept of learner autonomy as mutually interdependent, with each influencing the growth and importance of the others, but still being able to hinder the development of the concept. In accordance with Sinclair's (2009) and Ushioda's (2011) belief, motivation tops visualisation. It is closely followed by the knowledge and skills advocated e.g. by Nunan (1997) or Yu (2020). However, the current authors believe the greatest importance should be attached to the learners' beliefs about their roles and the teachers' roles in the learning process. These beliefs are closely connected with the educational culture Sinclair (2000) mentions, as they will have been established and regularly employed by learners in the earlier stages of their education. The last element of the concept is the learning context itself with the possibilities of exercising learner autonomy. Lamb (2011) points out that it is the range of choices that learners can make about the process of learning and how much

responsibility for the learning process they are allowed to take on that really decides about the learning environment being autonomy supportive.

Student autonomy is of vital importance for teachers. Therefore, it is understandable that knowing students' readiness for autonomy may help language instructors design courses that are appropriate for their learners (Yıldırım 2008; Chan 2001). To operationalise the concept, the study focuses on the assessment of students' readiness for autonomy from the point of view of their beliefs about their roles and the roles of the teacher in the language classroom. The next part of the paper attempts to reflect on ways of assessing and increasing students' readiness as well as the benefits of the process of evaluating autonomy. The third part describes the methodology used in this study. The fourth part deals with the results and discussion and the fifth part indicates concluding remarks and implications, as well as the limitations of this study.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK

### *2.1. Challenges in assessing readiness for autonomy*

Since the construct in question may be multidimensional and versatile, there are several issues proposed to date related to the assessment of learners' readiness for autonomy (Little 1991; Nunan 1997; Benson 2001). Little (1991) divides the problems into four groups: those related to learners, teachers, the learning process and learner training. The issues connected with the learners concern the age at which such assessment could be started, the stage of education, needs, the learning context and the influence of individual traits on their overall score. The learning process sets the challenge of formalising the development of learner autonomy, a process that by nature needs to be highly individualised and subjectively evaluated by every learner rather than overtly monitored by the teacher. It also brings out the complexity of various autonomous behaviours that may be implemented by multiple learners, which poses a challenge while setting out some standards of readiness for autonomy. The landscape of learner training may be a more manageable area for assessment. However, the fact that a learner knows about learning strategies is not equivalent to them being ready to use them in practice. Benson (2001: 51) draws attention to this fact by saying "[a]lthough we may be able to identify and list behaviours that demonstrate control over learning [...], we have little evidence to suggest that autonomy consists of any particular combination of these behaviours".

The problem of teacher autonomy set out by Little (1991) is also of importance in evaluating the students' readiness for autonomy. In fact, Little (1995)

claims learner autonomy develops through a negotiation of rights and responsibilities throughout the teaching process in which both learners and teachers exercise their own autonomy. It suggests teacher autonomy is an indispensable factor in the development of students' readiness for autonomy. Johnson (2006) believes an autonomous teacher who can empower learners should be an aim of current teacher education. However, he admits that in formal education teacher autonomy, as well as learner autonomy, is heavily constrained by syllabi and examination requirements. While discussing the roles of an autonomous teacher, Benson (2007) identifies the role of a mediator between students and educational authorities that a teacher needs to perform in class while promoting learner autonomy.

Benson (2001) goes on to say that autonomous behaviour is self-initiated, even if a response to a task gives the learner a choice of more or less autonomous actions. It introduces another issue that has been discussed in the literature on learner autonomy for more than a decade: the connection between the learners' motivation to learn the language and learner autonomy (Lamb 2011; Ushioda 2011, 2014). Since these two concepts seem critically interconnected, increasing the students' motivation should result in an increase of their autonomy, given they have the skills and abilities and attitudes mentioned above (Benson 2001; Veenman 2011; Mousavi Arfae 2017). Being a critical component of the construct of learner autonomy, motivation is in itself a complex and dynamic concept, which makes the assessment of readiness for autonomy even more challenging.

## *2.2. Benefits of assessing readiness for autonomy*

Even if autonomy is a capacity rather than a learned and consciously controlled skill, it is widely known that the act of assessment affects the decisions students make about learning. Therefore, assessing autonomy may be of importance when considering it from the perspective of institutional policy that aims to create or influence the culture of learning at the institution. Both learners and teachers are likely to be more motivated to implement autonomous learning into their daily practice, which may result in a permanent change in their learning behaviours (Boud 2002; Ramsden 2003).

Another vital benefit of assessing learner autonomy lies in its informative value that has the potential to encourage more individualised, student-centred learning and teaching on the level of a group of learners as well as in individual students' cases. The teacher, supported by information about the level of the group members' readiness for autonomy, will be able to provide spot-on learner training

and individualised support to those who need it. It is crucial in every group, but large or mixed ability groups are likely to benefit most from such an approach.

Lastly, tools that test learner autonomy also have the potential to direct learners' attention to specific practices and may result in initiating or intensifying certain behaviours. Lai's (2001) study is an example of such influence. It describes the development of two rating scales related to process control (task level, using listening journal) and self-direction. Another study that showed positive effects of assessment of learner autonomy was an action research study by Champagne et al. (2001) looking at students' performance (c-test) and process (qualitative analysis of portfolio entries, observations and interviews). The study emphasised the need for students to take part in self-assessment and for process assessment to become a fundamental part of the overall evaluation. O'Leary (2007) came to a similar conclusion, adding that the type of the assessment activity noticeably plays an integral role in the growth of autonomy.

Considering the different approaches mentioned above, the authors conducted a small-scale, exploratory study of students' readiness for autonomy, which will be described in the following parts of the paper.

### 3. METHODOLOGY

The study mainly focuses on the students' beliefs and attitudes about the teacher's roles in the language classroom. The way the learners perceive the role of the teacher in the teaching process is crucial for their approach to the process of learning. Simultaneously, it is also examined if the beliefs and attitudes differ depending on the learning context the respondents are in (Poland or Serbia).

#### 3.1. *Questionnaire*

The questionnaire (Appendix I) was developed on the basis of Cirocki, Anam & Retnaningdyah (2019), Chan (2001), Spratt, Humphreys & Chan (2002) and Thang & Alias (2007). The original questionnaire was reduced to statements related to the teacher's role in the learning process, with the premise that the statements related to the role of the teacher would be informative as to the learners' attitude to autonomy and the results may guide the authors as to a further investigation of students' readiness for autonomy. It consisted of 14 items/statements on the teacher's role in the learning process, which students assessed on a scale from 0 (never) to 10 (always). In other words, students were given 14 items on which they should agree/disagree, in a way deciding who (a teacher or themselves) is responsible

for the learning process. All questions refer to students' perceptions of the teacher's role in the process of learning. The questionnaire was translated to native languages of the participants, Polish and Serbian. The translated instruments were piloted on 5 Polish and 5 Serbian students. The participants of the pilots reviewed the clarity and layout of the documents. They proposed minor improvements, which were implemented by the authors.

### *3.2. Sample*

The study was carried out at two higher education institutions (University of Applied Sciences in Tarnow, Poland and University of Belgrade, Faculty of Agriculture, Serbia). The research sample consisted of two subsamples amounting to a total of 79 students – 30 Polish and 49 Serbian students. The Polish sample included first-year students of the Department of Nursing. The Serbian sample consisted of first-year students of two study programmes (Plant Production and Animal Sciences). The main learning objectives comprised acquisition of various competences (reading, listening, speaking and writing as well as linguistic, sociolinguistic and sociocultural competences). The overall sample can be a good starting point for future research encompassing a higher number of respondents/students and different higher education institutions. This preliminary research can help gain an insight into students' readiness for learning autonomy. Even though the results refer only to small groups of students and they cannot be generalised, they can undoubtedly demonstrate some trends within the particular group. Similarly to other variables necessary for the learning process (e.g., motivation, needs/wants, competencies), readiness for autonomy is changeable and, to a large extent, depends on the specific groups and individuals.

As far as the level of English language competence is concerned, the Polish sample contained students of B1 and B2 language competence<sup>1</sup>, while the Serbian sample was a mixed-ability group with language competence ranging from A2 to C1 CEFR.

### *3.3. Research*

The questionnaire (14 items) was administered to all students at the beginning of their English language courses (ESP courses) in the academic year 2019/2020. The questionnaire was anonymous and voluntary. The questions were

---

<sup>1</sup> According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).



given in students' first languages, that is, in Polish and Serbian, since the differences in the respondents' English language competence would have put some of them in an unfavourable position. Students were asked to answer the questions as honestly as possible and they were informed that the results would be used only for educational and scientific purposes without disclosing their identities in any case.

### 3.4. Interpretation of results

The results were mostly quantitatively interpreted. For reliability, Cronbach's alpha coefficient was calculated and it was .83, which implies high internal consistency/reliability. In addition, for identifying the relationships between frequencies of students' responses, the chi-square test was carried out (at the .05 significance level) using the R software.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

The results of this study will be interpreted by comparing the results obtained for both groups (Figure 2).

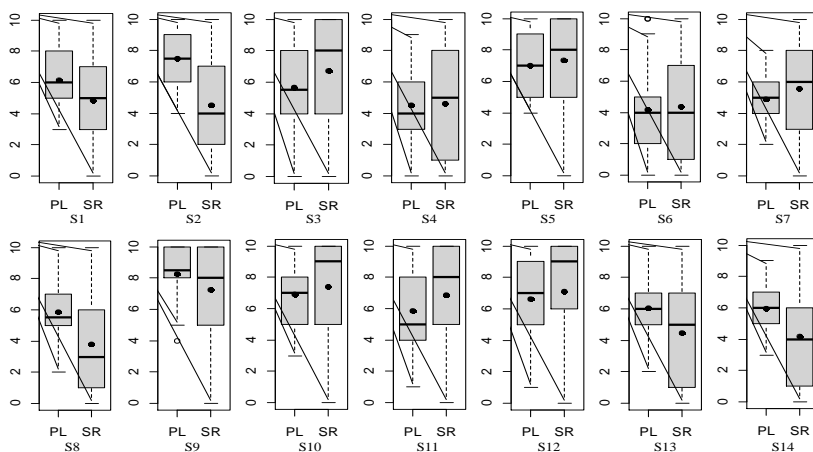


Figure 2. The boxplot showing the students' responses to fourteen statements (S1–S14), grouped by country: Poland (PL) and Serbia (SR).

According to Figure 2, when comparing the responses of Polish and Serbian students to Statement 1, Polish students had a mean value of 6.17, showing a preference for having their teacher explain everything without asking questions and testing for understanding. On the other hand, Serbian students had a mean value of 4.86, implying a slight dislike of this type of instruction. The standard deviation of

1.95 for Polish students suggests moderate variability, while the standard deviation of 3.20 for Serbian students reflects greater variability. Both groups generally preferred this method of instruction, but the Polish students displayed less variability due to a lower standard deviation and smaller interquartile range. The p-value of 0.0006863 shows a statistically significant difference between the groups.

As for Statement 2, Figure 2 shows that Polish students had a mean response of 7.5, indicating a preference for teachers passing knowledge to quiet listeners. Serbian students had a mean response of 4.53, suggesting a slight tendency against this preference. Polish students showed less variation with a standard deviation of 1.59, while Serbian students had more variation with a standard deviation of 3.25. On the whole, Polish students preferred teachers passing knowledge to quiet listeners compared to Serbian students. The p-value of 0.00006463 shows statistical significance, indicating a dependence on the country.

In terms of Statement 3, Serbian students had a higher median preference score (8.00) than Polish students (5.50), indicating a stronger preference for teacher-led activities among Serbian students. The mean preference score for Serbian students (6.71) was also higher than that of Polish students (5.67), further supporting this observation. The standard deviation for Serbian students (3.40) was slightly higher than that of Polish students (2.84), suggesting slightly more variability in preference scores among Serbian students. The p-value of 0.1331 indicates that the responses were not statistically significant and were thus independent of the students' country of origin.

As seen in Figure 2, Polish students had a slightly higher mean response value of 4.53 for Statement 4, indicating a slight preference for teacher nominations. The standard deviation of 2.27 suggests moderate variability in preferences among Polish students. On the other hand, Serbian students had a somewhat lower mean response value of 4.59, indicating a slight preference against teacher nominations. The standard deviation of 3.69 suggests a higher amount of variability in preferences among Serbian students compared to Polish students. Overall, both groups showed varying preferences, but Serbian students' responses were more diverse and polarised, with a wider range of opinions compared to Polish students. However, the p-value of 0.09764 suggests that the observed differences between the two groups are not statistically significant, implying that the preferences expressed by the students did not depend on their country of origin.

When we compare the results for Polish and Serbian students on Statement 5 as shown in Figure 2, we find that Polish students had a mean preference of 7.00, aligning with the median. The standard deviation of 2.03 suggests some variation in

preferences among the Polish students. In contrast, the Serbian students had a slightly lower mean preference of 7.35 compared to the median (8.00), indicating a few responses toward the lower end of the scale. The standard deviation of 2.79 for Serbian students indicates a greater variation in preferences compared to Polish students. In general, both groups showed a variety of preferences for having their teacher identify their mistakes without asking them to do it, but the Polish students had a narrower spread, while the Serbian students had a slightly higher mean and a wider range of responses. The p-value of 0.009118 implies statistically significant differences between the two groups, dependent on the country.

Regarding Statement 6, as can be seen in Figure 2, both Polish and Serbian students had a similar median preference score of 4.00, indicating a neutral stance or slight inclination towards teacher control. Polish students had a mean score of 4.20 and a standard deviation of 2.54, suggesting moderate variability in their preferences. Serbian students had a slightly higher mean score of 4.37 and a larger standard deviation of 3.46, indicating a wider range of preferences. Polish students exhibited less variation, while Serbian students showed more diversity in their preference for teacher control. These differences may be influenced by cultural and educational factors specific to each country. The p-value of 0.02458 shows statistical significance in the obtained results.

Comparing the results for Polish and Serbian students, it is clear that in Statement 7, Polish students had a mean of 4.90, slightly below their median, indicating some tendency toward lower responses. On the other hand, Serbian students had a mean of 5.59, slightly higher than their median, indicating that they preferred to be nominated more often. The standard deviation for Polish students was 1.58, reflecting moderate variability in their responses. In contrast, Serbian students had a higher standard deviation of 3.31, indicating a wider range of preferences. Both groups generally preferred their teacher to nominate them for expressing their views, but Serbian students had a slightly stronger preference, as evidenced by higher median, mean and standard deviation values. The p-value of 0.001295 confirms the statistical significance of the dependence of students' responses on their country of origin.

As can be seen in Figure 2, the mean score for Statement 8 for Polish students was 5.87, slightly higher than the median, indicating that some students strongly preferred the presence of the teacher. The standard deviation of 2.05 shows the variability in Polish students' responses, suggesting different preferences. For Serbian students, the mean was 3.80, higher than the median, implying some students strongly preferred the teacher's presence. The standard deviation of 3.47 indicates

greater variability compared to Polish students. Overall, both groups had varying preferences, but Serbian students showed greater diversity. The p-value of 0.001937 indicates statistical significance.

In terms of Statement 9, Figure 2 demonstrates that Polish students (mean: 8.23) preferred feedback slightly more than the Serbian students (mean: 7.27). In addition, Polish students' responses were less dispersed (standard deviation: 1.65) compared to Serbian students' responses (standard deviation: 3.08). However, the difference between the two groups was not statistically significant (p-value: 0.1295).

Regarding Statement 10, Serbian students (mean: 7.39) generally had a stronger preference for the described scenario (the teacher creates opportunities and all the activities are completed with him/her in the classroom without having homework) compared to the Polish students (mean: 6.90). Polish students' responses were less spread out (standard deviation: 1.95) than those of Serbian students' responses (standard deviation: 2.86). Nevertheless, the calculated p-value of 0.5405 indicates that the results were not statistically significant.

In terms of Statement 11, the Polish students tended to be neutral, with a median response of 5.00 and a mean response of 5.87. Polish students' responses varied moderately, with a standard deviation of 2.45. In contrast, the Serbian students tended to agree with the statement, as indicated by a median of 8.00 and mean response of 6.86. The standard deviation for Serbian students was slightly higher at 3.12. Polish students had a balanced distribution of preferences with a slight tendency toward neutrality, while Serbian students showed a stronger inclination toward agreement when it comes to the teacher's evaluation of students' work and asking students to evaluate their own work. It is important to consider cultural differences and context when interpreting these findings. The p-value of 0.06341 suggests no statistical significance between the two groups.

For Statement 12, Figure 2 shows that both Polish and Serbian students generally preferred their teacher to assess their classmates' work independently. However, Serbian students had a higher preference for this approach than the Polish students. The boxplot for the Polish students indicates a mean of 6.63, which was slightly lower than the median, implying the presence of lower values that pull the mean down. The standard deviation of 2.63 suggests moderate variability around the mean, but the distribution was not highly spread out. On the other hand, the boxplot for Serbian students shows that the majority of them preferred independent assessment by their teacher. A mean of 7.12 was lower than the median, indicating the influence of lower values on the mean. The standard deviation of 3.64 suggests moderate variation in preferences among Serbian students. Both groups preferred

independent assessment by their teacher, as indicated by the higher median and mean values in both cases. However, Serbian students, on average, displayed stronger preferences. The p-value of 0.4665 indicates no statistical significance between the two groups.

In terms of Statement 13, Polish students (mean: 6.03) had a slightly higher average score than Serbian students (mean: 4.47). This indicates that Polish students were more inclined to help teachers select teaching materials. However, the standard deviation for Serbian students (3.47) was larger than that of Polish students (1.99), suggesting more varied responses among the Serbian students. These findings suggest that, on average, Polish students were more willing to assist their teachers than the Serbian students. It is important to note that these interpretations have been based on limited data and may not be representative of the entire population. Further analysis and data would be needed for more generalisable conclusions. The p-value of 0.00447 indicates the statistical significance of these results.

For Statement 14, Figure 2 indicates that both Polish and Serbian students showed a slight preference against thinking about activities related to learning English. Polish students had a mean of 5.93 and a standard deviation of 1.46, indicating less variability in their preferences. Serbian students had a mean of 4.20 and a standard deviation of 2.95, showing greater variability in their responses. The p-value of 0.001234 suggests that the differences in responses were statistically significant and dependent on the country. Further investigation is needed to understand the underlying reasons behind these preferences, taking into account cultural, educational, or personal factors.

Taking into account the results obtained, we can see that there are differences and similarities between the two groups investigated. Some of the differences were statistically significant (items 1, 2, 5, 6, 7, 8, 13, 14) suggesting that the differences are country dependent. The obtained boxplot and chi-square results can help to interpret the results as quantitatively as possible and to find statistical significance. However, we should take a more comprehensive picture into account, bearing in mind that each student is an individual *per se* with a variety of differences and skills related to their readiness for autonomy. Furthermore, it can also be observed that the responses of Serbian students were more dispersed, which means that variation in their responses was higher in comparison to their Polish peers, who seem rather unified in their beliefs about the way learning should be organised, managed and executed.

Our results corroborate the results of Rungwaraphong (2012) and Cirocki, Anam & Retnaningdyah (2019), who observed that their learners were not ready for

autonomous learning relying heavily on their teachers, and the results of Alizadeh & Ebrahimi (2019), who found that most students they examined were not prepared for autonomous learning supported by technologies. Moreover, our findings match the results of Alrabai (2017), who states that, although the tested students are aware of autonomy, their answers show their low level of autonomy. Similarly, Farahani (2014) indicates that the level of students' awareness of autonomy is not in accordance with what is seen in practice. Namely, they still perceive the teacher as an ultimate source of information and guidance.

In addition, regarding the teacher's role in the learning process, our results are to some extent in agreement with the findings of Chan (2001: 509–510), who claims that students had a divided perception – they liked when their teacher decided on what and how to learn, but they also liked when the teacher gave them a task, made them work without supervision and detect their own missteps. On the other hand, taking into account the learner's role, Chan (2001: 510) has observed that students would like to decide on learning activities and the curriculum, which only partially corresponds to our findings. Sometimes, it can happen that students think that they are ready for autonomous learning whereas their teachers are not of the same opinion, implying a need for negotiation (Lin & Reinders 2019), thus our study may be broadened by surveying teachers' perceptions as well.

The cultural dimension of autonomy is also an interesting point to follow up on in further studies. Taking Hofstede's (2011) dimensions into consideration, the results of the questionnaire generally correspond to the culture-bound descriptions of Polish and Serbian educational cultures that the Hofstede model predicts. However, there are some points that need consideration such as, for example, the fact that Polish students seem more reliant on the teacher than the Serbian ones, even though the model developed by Hofstede suggests the opposite (Hofstede 2011: 9–11).

## 5. CONCLUSION

The concept of learner autonomy has been present in foreign language pedagogy for several decades. Knowing whether and to what extent students are ready for autonomous learning can be of immense help, both to teachers and students. Informed teachers can design activities and tasks that will gradually guide their students into becoming active participants in decision-making. While the concept is quite complex and involves overt knowledge, skills, motivation and attitudes to the roles of the learner and the teacher, it seems important to start with

evaluating the latter, as it is the students' beliefs about what they and the teacher should do that influence all the other factors.

The research was carried out at two higher education institutions in Poland and Serbia to find out whether and to what extent students felt they were ready for autonomous learning. The 14-item questionnaire was administered asking students to assess the statements/items given deciding on whether the teacher rather than themselves should be responsible for certain aspects of the learning process.

It appeared that students participating in the study are generally not ready for autonomous learning and that for many items they were somewhere in-between as they had no opinion. As for other similarities, both Polish and Serbian students preferred the responsibility being placed on the teacher, particularly when it comes to creating opportunities and doing all tasks in the classroom rather than for homework. The same was valid for assessing other students' work, with respondents showing no interest in collaborative learning, self-evaluation or self-reflection. As for differences, it was observed that Polish students preferred to be explained everything without being asked for their opinion. They also did not want to participate in choosing activities/texts to be used in class or be involved in reflecting on the activities. They preferred their teacher to be near, lacking the confidence needed to provide feedback or make real choices.

It seems that differences prevailed, although Figure 2 shows that they were not huge. The chi-square evaluation shows that some differences observed were statistically significant, whereas some differences were independent of the country the students come from. Since the study was preliminary and a small sample of respondents was employed, the results cannot be generalised. However, there are reasons to issue a strong recommendation for the two institutions taking part in the study to implement actions that may influence the students' beliefs about learners' and teachers' roles. If students do not change their attitudes it may be rather difficult to foster autonomous behaviour among the learners, which may have detrimental effects on their future professional development. As recommended by Benson (2001), such actions might include overt instruction introducing and discussing the concept of learner autonomy on the level of a study programme. Such a course might include references to culture-bound inclinations which make students unable to widen their scope of learning behaviour. Another way of approaching learner autonomy is to discuss the problem with teachers at the faculty, recommending the incorporation of learner autonomy-oriented activities into every course of the study programme. A set of incremental interventions aimed at raising students' awareness of the importance of learner autonomy and helping them take control of their learning

implemented on a program-wide scale may result in noticeable changes in their readiness for autonomy.

Applying a questionnaire to find out about students' readiness for autonomy is the basic first step, however, it is essential to take into account not only the responses of the group as a whole but also to go one step further and investigate each response of each student. Further research on this topic should include more students as well as more institutions. It would also be interesting to see whether there is a dependence on the educational culture the respondents grew up in, which could involve developing the study in several countries. The teachers could be also included as respondents since sometimes, as mentioned in the literature, there can be some contradictions in the perceptions of teachers' and students' roles in the classroom. What is more, the tool used in the study may need to be refined, piloted and validated in countries other than Poland. There are authors who believe the influence of the learning context on the informative value of the tool may drop substantially if employed in a culturally different learning environment (Teo 2013).

While it is valuable to refer to the findings on the students' readiness for autonomy while designing a course and preparing materials for them, the limitations of the study need to be taken into consideration before attempting to use the results in the learning environment. The first limitation concerns a limited sample that was investigated in each country, insufficient for generalising the results. A further limitation is the variety of the level of English proficiency within the sample. While the study aims at evaluating students' beliefs and convictions about the role of the teacher in the learning process, it may be informative to consider the influence of students' foreign language proficiency level as a factor in exploring the data. Another constraint refers to the construct itself which, by nature, is dynamic and prone to change. Any such investigation is merely able to give the researcher a glimpse of the situation at a given point in time rather than a constant that may be relied on. Also, it must be remembered that the study concerns only one aspect of a complex construct. Therefore, a more comprehensive tool needs to be developed in the future to enable teachers to have a wide-ranging insight into their students' readiness for autonomy.

## REFERENCES

- Alizadeh, I. & Ebrahimi, F. (2019). Investigating medical students' readiness for technology-mediated autonomous learning situations in ESP programs. *Education and Information Technologies* 24 (6): 3289–3309. doi.org/10.1007/s10639-019-09929-9.



- Alrabai, F. (2017). From teacher dependency to learner independence: a study of Saudi learners' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives* 14 (1): 70–97. doi.org/10.18538/lthe.v14.n1.262.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40 (1): 21–40. doi.org/10.1017/S0261444806003958.
- Boud, D. (2002). Assessment and learning: Contradictory or complementary?, in *Assessment for Learning in Higher Education*, ed. P. Knight (London: Kogan Page): 35–48.
- Champagne M.-F., Clayton, T., Dimmitt, N., Laszewski, M., Savage, W., Shaw, J., Stroupe, R., Myint Thein, M. & Walter, P. (2001). The assessment of learner autonomy and language learning. *The AILA Review* 15: 45–55.
- Chan, V. (2001). Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us?. *Teaching in Higher Education* 6 (4): 505–518. doi.org/10.1080/1356251012007804.
- Chik, A., Aoki, N. & Smith, R. (Eds.). (2018). *Autonomy in language learning and teaching: New research agendas. Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas*. London: Palgrave Macmillan.
- Cirocki, A., Anam, S. & Retnaningdyah, P. (2019). Readiness for Autonomy in English Language Learning: The Case of Indonesian High School Students. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 7 (2): 1–18. Accessed 10. 6. 2021. URL: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220734.pdf>>.
- Farahani, M. (2014). From spoon feeding to self-feeding: Are Iranian EFL learners ready to take charge of their own learning? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 11(1): 98–115. Accessed 11. 11. 2020. URL: <<https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v11n12014/farahani.pdf>>.
- Hisham, D. (2004). *The teacher is always there, but isn't...Learners' perspectives and experiences of distance learning at the University Utara Malaysia*. University of East Anglia dissertation.
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture* 2 (1). doi.org/10.9707/2307-0919.1014.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon.

- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly* 40 (1): 235–257. doi.org/10.2307/40264518.
- Lamb, M. (2011). Which came first, the worm or the cocoon?, in *Autonomy in Language Learning: Opening a Can of Worms*, ed. C. Everard, J. Mynard & R. Smith (Kent: IATELF): 111–113.
- Lai, J. (2001). Towards an analytic approach to assessing learner autonomy. *The AILA Review* 15: 34–44.
- Lin, L. & Reinders, H. (2019). Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review* 20: 69–89. doi.org/10.1007/s12564-018-9564-3.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23 (2): 175–182.
- Mousavi Arfae, A. (2017). *Language Learner Autonomy in Ontario's ESL Context*. The University of Western Ontario dissertation. Accessed 20. 7. 2021. URL: <<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?articleL6981&contextL2td>>.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy, in *Autonomy and independence in language learning*, ed. P. Benson & P. Voller (London: Longman): 192–203.
- O'Leary, C. (2007). Should Learner Autonomy Be Assessed?, in *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan, October 2007: 1–9. Accessed 20. 5. 2021. URL: <<http://shura.shu.ac.uk/4198/>>.
- Oladoke, A. O. (2006). *Measurement of self-directed learning in online learners*. Capella University dissertation.
- Palfreyman, D. & Smith, R. C. (Eds.). (2003). *Learner Autonomy across Cultures*. New York: Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9780230504684.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <<https://www.R-project.org/>>.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London & New York: Routledge Falmer.
- Rungwaraphong, P. (2012). Student Readiness for Learner Autonomy: Case Study at a University in Thailand. *Asian Journal on Education and Learning* 3 (2):

- 28–40. Accessed 11. 11. 2020. URL: <<https://www.thaiscience.info/Journals/Article/AJEL/10836621.pdf>>.
- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: the Next Phase?, in *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, ed. I. McGrath, B. Sinclair & T. Lamb (Harlow, Essex: Pearson Education Limited): 4–14.
- Sinclair, B. (2009). The Teacher as Learner: Developing Autonomy in an Interactive Learning Environment, in *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*, ed. R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Hong Kong: Hong Kong University Press): 175–198.
- Spratt M., Humphreys, G. & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research* 6 (3): 245–266. doi.org/10.1191%2F1362168802lr106oa.
- Stroet, K., Opendakker, M. & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review* 9: 65–87. doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003.
- Thang, S. M. & Alias, A. (2007). Investigating readiness for autonomy: A comparison of Malaysian ESL undergraduates of three public universities. *Reflections on English Language Teaching* 6(1): 1–18. Accessed 10. 6. 2021. URL: <<https://www.nus.edu.sg/celc/research/books/reft/vol6/no1/1-18thang.pdf>>.
- Teo, T. (2013). Examining the psychometric properties of the epistemic beliefs inventory (EBI). *Journal of Psychoeducational Assessment* 31 (1): 72–79. doi.org/10.1177%2F0734282912449436.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching* 5 (2): 221–232. doi.org/10.1080/17501229.2011.577536.
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: exploring their interactions, in *Motivation and Foreign Language Learning: from Theory to Practice*, ed. D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company): 31–50.
- Veenman, M. V. J. (2011) Learning to self-monitor and self-regulate, in *Handbook of Research on Learning and Instruction*, ed. R. Mayer & P. Alexander (New York: Routledge): 197–218.
- Yıldırım, Ö. (2008). Turkish EFL Learners' Readiness for Learner Autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies* 4 (1): 65–80. Accessed 17. 10. 2020. URL: <<http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/57/57>>.

Yu, R. (2020). On Fostering Learner Autonomy in Learning English. *Theory and Practice in Language Studies* 10 (11): 1414–1419. [dx.doi.org/10.17507/tpls.1011.09](https://doi.org/10.17507/tpls.1011.09).

## APPENDIX I

**1** I prefer my teacher to explain everything to me without asking me questions and testing my thinking.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**2** I prefer my teacher to pass knowledge to students who quietly listen to his/her presentation/explanation.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**3** I prefer my teacher to give me activities to work on (either on my own or with my classmates), telling me the exact steps I should take to complete them.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**4** I prefer my teacher to nominate me to talk about my interests.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**5** I prefer my teacher to tell me what my mistakes are without asking me to identify them on my own.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**6** I prefer my teacher to control my learning; I am not good at working on my own.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**7** I prefer my teacher to nominate me to express my views in the classroom.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**8** I prefer my teacher to be around as I do not feel confident of learning on my own.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**9** I prefer my teacher to give me regular feedback on my work and tell me how to improve things.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**10** I prefer my teacher to create opportunities where all the activities can be completed with him/her in the classroom, and thus no homework is set.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**11** I prefer my teacher to assess my work on his/her own without asking me to make any judgements.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**12** I prefer my teacher to assess my classmates' work on his/her own without asking me to make any judgements.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**13** I prefer my teacher not to ask me to help him/her to select activities or texts to work on in the classroom because I do not have sufficient knowledge.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 = always

**14** I prefer my teacher not to involve me in reflecting on the activities I have done, as such activities have nothing to do with learning English.

0 = never    1    2    3    4    5    6    7    8    9            10 = always

Ana A. Stefanovič-Kocol  
Univerzitet primenjenih nauka u Tarnovu  
Fakultet humanističkih nauka  
Danijela D. Đorđević  
Univerzitet u Beogradu  
Poljoprivredni fakultet

**EKSPLOATIVNO ISTRAŽIVANJE SPREMNOSTI STUDENATA ZA  
AUTONOMIJU U OKVIRU KONTEKSTA ENGLSKOG JEZIKA STRUKE:  
SLUČAJ DVEJU ZEMALJA**

*Sažetak*

Rad istražuje da li su studenti spremni za autonomno učenje engleskog jezika struke na tercijarnom nivou. Podizanje svesti studenata o autonomiji i procena njihove spremnosti da preuzmu odgovornost za svoje učenje važni su koraci za nastavnike, studente i obrazovne institucije. Glavni cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi da li su studenti spremni da usvoje autonomiju tokom procesa učenja na univerzitetskom nivou i u kojoj meri. Uzorak za ovo istraživanje sastojao se od ukupno 79 ispitanika iz Poljske (Univerzitet primenjenih nauka u Tarnovu) i Srbije (Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet). Generalno posmatrano, studenti iz oba poduzorka bili su skloni tome da odgovornost za svoje učenje prebace na nastavnika. Drugim rečima, izgleda da nijedna grupa studenata nije spremna za autonomno učenje, izbegavajući aktivno učešće u donošenju odluka koje se odnose na kurs. Ovo se posebno odnosi na stvaranje prilika i obavljanje zadataka u učionici. Isto važi i za ocenjivanje rada drugih studenata, gde ispitanici nisu pokazali interesovanje za saradničko učenje i samoevaluaciju. Kada pogledamo razlike, uočava se da su studenti iz Poljske skloniji tome da im se sve objasni i da ih niko ne pita za mišljenje. Oni nisu želeli da učestvuju ni u biranju aktivnosti ili tekstova koji bi se koristili na času. Više su voleli da nastavnik bude blizu i pokazivali su nedostatak samopouzdanja koje je potrebno za pružanje povratne informacije ili pravljenje izbora. Pored analiziranja rezultata ovakvog upitnika, bitno je istražiti i odgovore svakog studenta zasebno. S obzirom na to da je ovo istraživanje eksplorativno i manjeg obima, potrebno je u nekom budućem istraživanju uključiti i veći broj ispitanika i institucija.

*Ključne reči:* engleski jezik struke, autonomija učenika, spremnost, tercijarni nivo obrazovanja, Poljska, Srbija.

Received: 26 May 2023

Accepted: 7 July 2023

**Dragana B. Vuković Vojnović**  
University of Novi Sad  
Faculty of Sciences  
Department of Geography, Tourism and  
Hotel Management  
vukovic.vojnovic@gmail.com

Original research paper  
UDC: 378:811.111-057.87  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.143-160

**Ljiljana J. Knežević**  
University of Novi Sad  
Faculty of Sciences  
Department of Biology and Ecology  
ljiljana.knezevic@dbe.uns.ac.rs

## **INCLUSION OF VIRTUAL EXCHANGE IN ESP UNIVERSITY CLASSES – STUDENTS' PERCEPTIONS<sup>1</sup>**

*ABSTRACT:* The practice of virtual exchange in which students from different countries participate in an online collaboration as part of their coursework and jointly complete tasks and activities is becoming more dominant in higher education. Virtual exchange seems particularly convenient for English for Specific Purposes (ESP) as it incorporates two major aspects of this area of English language learning: collaboration on a course-specific and field-specific task or project and communication in English. The paper presents the results of a survey into students' views and attitudes towards the inclusion of virtual exchange into ESP university courses. The overall findings point to a rather positive attitude of students towards this innovative pedagogy but at the same time reveal a number of factors that may jeopardize its successful implementation into ESP courses. The paper concludes with a number of pedagogical implications on how to prepare students for successful participation in virtual exchange activities.

*Key words:* virtual exchange, ESP, online collaboration, students' attitudes.

---

<sup>1</sup> This is an improved and extended version of the paper "Virtual International Collaboration in ESP Courses: Science Students' Views" presented at the 11<sup>th</sup> *International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* held in Novi Sad in September 2022.

## **UKLJUČIVANJE VIRTUELNE RAZMENE U UNIVERZITETSKU NASTAVU ENGLSKOG JEZIKA STRUKE – PERCEPCIJE STUDENATA**

*APSTRAKT:* Primena virtuelne razmene, u kojoj studenti iz različitih zemalja učestvuju u onlajn saradnji u okviru nekog predmeta i zajednički obavljaju zadatke i aktivnosti, postaje sve dominantnija u visokom obrazovanju. Virtuelna razmena se čini posebno pogodnom za engleski jezik struke (EJS), jer uključuje dva glavna aspekta te oblasti učenja engleskog jezika: saradnju na nekom zadatku ili projektu specifičnom za kurs ili određenu naučnu oblast i komunikaciju na engleskom jeziku. U radu su prikazani rezultati ankete o stavovima studenata u vezi sa uključivanjem virtuelne razmene u univerzitetske kurseve EJS. Opšti pregled rezultata ukazuje na prilično pozitivan stav studenata prema ovoj inovativnoj pedagogiji, ali istovremeno otkriva i niz faktora koji mogu ugroziti njenu uspešnu implementaciju u EJS kurseve. U završnom delu predstavljene su neke pedagoške implikacije o tome kako pripremiti studente za uspešno učešće u aktivnostima virtuelne razmene.

*Ključne reči:* virtuelna razmena, engleski jezik struke, onlajn saradnja, stavovi studenata.

### **1. INTRODUCTION**

The rapid development and constant improvements in information communication technology (ICT) have resulted in innovative ways of teaching and learning with more engaging, interactive teaching methods and learning materials than ever before. More specifically, it has led to the development of learning management systems (LMS) such as Moodle or Blackboard, among many others, enabling teachers to create educational content, use videoconferencing and monitor the progress of their students' online learning in asynchronous and synchronous modes. In recent years, the increased development of communication platforms such as ZOOM has opened up new opportunities for online meetings on a global scale. Thus, new virtual communication and learning environments have made it possible for students and teachers to engage in the educational process remotely, transcending physical distance, geographical boundaries and inevitable costs related to international mobility programmes.

In the past two decades several programmes have come into view, mostly in the United States, that successfully implement virtual exchange in higher education (HE) such as COIL<sup>2</sup> or EDGE<sup>3</sup>, as well as Stevens Initiative<sup>4</sup> with a broader scope

---

<sup>2</sup> <http://coil.suny.edu/>

<sup>3</sup> <https://globaledgeeducation.psu.edu/>

<sup>4</sup> <https://www.stevensinitiative.org/approach/>



of implementation focusing on younger learners. The main idea behind these programmes is the practice of virtual exchange (VE) whose main aim is to connect international students under the supervision of their teachers so as to participate in an online intercultural collaboration as part of their coursework and jointly complete shared tasks and activities. More recently, in Europe, Erasmus+ Virtual Exchange Programme<sup>5</sup> has been established to support collaborative projects that promote intercultural dialogue and the development of soft skills. Virtual exchange programmes create a spectrum of different frameworks to connect students and teachers across the globe. For example, Empatico<sup>6</sup> is especially designed to connect primary school students as pen pals or through joint video class activities monitored by their teachers.

Since learning through online collaboration requires active participation within a special learning environment, the success of such activities depends on the student perceptions and willingness to participate. Some students might express resistance towards such projects (Capdéferro & Romero 2012) which can have an influence on their motivation and performance. This is why it is well-worth exploring their views and anticipating how to handle potential issues that could affect successful accomplishments of online collaboration projects.

In terms of the choice of language for international virtual exchange, communication is very often conducted in English, considering its role as a lingua franca in the 21<sup>st</sup> century. This usually means that students who collaborate often come from countries whose official language is not English so they will be involved in a multi-layered intercultural communication. On the other hand, there are situations where one group of students are native speakers of English who can also experience many benefits from this type of collaboration. In addition to the development of English language communication competence for non-native speakers of English, virtual exchange contributes to the integration of a whole range of other skills and competences that are highly valued academically as well as in professional contexts for both native and non-native speakers of English. This includes the integration of intercultural experiences, empathy and tolerance, global perspective, as well as the development of more specific competences such as the improvement of digital skills, collaboration and teamwork skills, interpersonal and intercultural communication and many more (O'Dowd 2021). All these aspects are equally true if VE is conducted in a language other than English, which is sometimes

---

<sup>5</sup> <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/virtual-exchanges>

<sup>6</sup> <https://empatico.org/fr-FR>

a preferred choice for the native English speakers who would like to improve their communication skills in another language, e.g. Spanish<sup>7</sup>.

In the context of English for Specific Purposes (ESP) education at tertiary level in Serbia, VE seems a particularly convenient context for the implementation of task-based, problem-based or project-based learning that would use international online collaboration on a task or a small project that is course-specific and related to students' field of study. However, reports on the use of VE in ESP classes in Serbia in particular for the purpose of HE internationalization, to the best of our knowledge, are scarce, leading to a conclusion that this concept of learning is still unknown to our students. Bearing in mind that students are the main participants of the virtual exchange (Zečević & Trkulja Milekić 2022) and that successful learning depends on a number of individual learner factors, including positive attitudes and motivation (Ellis 1994), the present study aims at exploring students' views and attitudes towards VE and their willingness to engage in it as part of their ESP course activities at university. Investigating to what extent students are willing to engage in VE can be considered as one of the first steps in planning its implementation that could provide very useful information for ESP teachers and practitioners interested in incorporating this innovative approach in their classes. This interest may now be greater after the COVID-19 pandemic period, when most of the teachers and students became familiar with online educational technologies, so fewer constraints regarding the technological aspect of VE application should be expected.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK OF VIRTUAL EXCHANGE

Generally speaking, virtual exchange (VE) involves groups of students from different cultural backgrounds in an online interaction in order to collaborate on tasks related to their coursework while supervised by their teachers (O'Dowds 2021: 1). It may involve synchronous online activities such as lectures, group discussions, presentations or asynchronous online tasks, e.g. exchange of emails, co-creation of reports, essays, proposals, etc. It is also closely connected to the development of the 21<sup>st</sup> century skills (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills 2009) necessary for students to be successful in their academic experience as well as in their future careers. Some of the proposed skills include creativity, collaboration, communication, information and technology skills.

---

<sup>7</sup> <https://www.unicollaboration.org/index.php/2013/01/30/combining-physical-&-virtual-mobility-/>

Since VE practice is a relatively new endeavour in educational internationalisation, theoretical foundations have not been firmly established and research into the matter is expected to develop further in the years to come. Dovrat (2022: 194-195) gives a comprehensive critical review of available research articles predominantly dealing with virtual exchange practices and experiences which mainly focus “on the challenges of implementation, the benefits for students, and best design practices” and neglect the aspect of research design and theoretical underpinnings. In the European context, theoretical foundations of VE course development and research design have recently been established through prolific publications within large scale projects, namely UNICollaboration<sup>8</sup>, EVALUATE<sup>9</sup> and EVOLVE<sup>10</sup> (Dovrat 2022: 195).

Based on the findings of the project EVOLVE (2021), virtual exchange can be defined as

“sustained, technology-enabled, people-to-people education programs or activities in which constructive communication and interaction takes place between individuals or groups who are geographically separated and/or from different cultural backgrounds, with the support of educators or facilitators” (Dovrat 2022: 194).

A great variety of terms used for this educational concept in literature reflects different epistemologies and contexts in which they emerged and are often used interchangeably (Dooly & Vinagre 2022). O’Dowd (2021: 1-2) explains that this type of practice as well as research in this field have firstly developed from the context of second language learning (e.g. telecollaboration and e-tandem) and then spread to a broader context (e.g. COIL) as a way to engage students and teaching staff in a ‘low-cost’ model of international exchange without the actual physical mobility. Belz (2002: 61) defines telecollaboration “as the application of global communication networks in foreign language education” which often happens in different “sociocultural contexts and institutional settings” so it has a strong socio-cultural dimension. Dooly and O’Dowd (2018: 12) remind us that telecollaboration as a form of distance learning and collaboration with distanced partners is not a new concept and has existed since the early 20<sup>th</sup> century, e.g. in the form of pen pal exchanges (Belz 2002: 62). The introduction of technology such as computers, learning apps and especially online learning platforms and application has broaden the horizons of these early examples of telecollaboration.

---

<sup>8</sup> <https://www.unicollaboration.org/>

<sup>9</sup> <https://sites.google.com/unileon.es/evaluate2019/>

<sup>10</sup> <https://evolve-erasmus.eu/>

Certain authors (Dovrat 2022; Zečević & Trkulja Milekić 2022) take the term VE as the umbrella term for this educational practice claiming that different approaches to VE have recently developed from different contexts and different areas of education (O’Dowd 2018). In an attempt to summarize all the different terms grouped around the concept, O’Dowd (2018: 5) defines them as

“the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators”.

Following this line of thought and with the aim of avoiding terminology confusion, in the present paper we use the term VE and the area which the current research is mostly associated with is language learning.

The evidence found in the literature (Belz 2002; O’Dowd 2018; 2021; Dovrat 2022) shows that key research categories include several aspects. Firstly, pedagogical aspects of VE are based on approaches to learning and teaching, designing learning experiences and understanding of learning theory, and they also cover strategies and skills needed by the teachers to successfully implement VE with their students. This aspect is closely connected to psychological and socio-cultural foundations of VE model of learning as well as the development of students’ and teachers’ digital literacy. Finally, VE is seen as the best way to promote intercultural competences and global citizenship.

While the first significant publications appeared in the 1990s, the research in this field has exploded over the last decade, mirroring the rapid development of technologies that enhanced the ease of and access to communication across the globe (Zak 2021). According to Dooly and Vinagre (2022), some of the key features of VE are the following: it is a highly flexible way of teaching; it engages students into social interaction with participants whom they would hardly meet in regular, everyday learning environment; it stands as an alternative to physical mobility for students with disabilities and low financial support; it may include self-directed online language learning platforms.

Speaking of its connection with language learning, it must be stated that VE is often perceived as originating from the communicative approach that is central to modern language pedagogy (Dooly & O’Dowd 2018; Vinagre 2017). The claim is supported by the fact that many of the features of communicative language learning are recognized in VE: engagement in authentic tasks and activities that are accompanied by meaningful language use, the development of communicative competence, the exclusion of teacher-centred approach and development of

autonomous learners and the prevalence of fluency over language accuracy. In addition, most of the pedagogical designs that are frequently applied in VE are very similar to most common communicative approach designs, such as task-based or project-based teaching and learning. Regarding L2 learning and virtual exchange through telecollaboration, it usually involves pairing up partners from different educational and cultural contexts to exchange information, participating in discussions based on the shared articles, or parallel texts on the same topic and comparing their findings (O’Dowd 2021: 2).

Not only does VE contribute to some of the core postulates of modern language teaching and learning such as the promotion of multilingualism and multiculturalism, but it also facilitates the implementation of the EU criteria for the development of intercultural communicative competence (ICC) in the educational process. This is closely related to the concept of English as lingua franca which emerges in the interaction in English of people from different cultural and linguistic contexts and requires a great “intercultural sensitivity to a degree not normally experienced by mono- or even bilingual speaker in their native languages” (Mauranen 2005: 274). In the context of foreign language learning, ICC is recognized as one of the key goals (Byram 1997; Deardoff 2009; Lázár et al. 2007). Byram (1997: 22) strongly advocates for the importance of the interplay between language and culture in English Language Teaching (ELT) by saying that “teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence”. According to Meyer (1991: 138), intercultural competence is “the ability of a person to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures”. It seems that language teaching is an ideal context for the development of both their social identities and individualities and can improve their linguistic competence, communicative competence and intercultural competence that comprises knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one’s belonging to a number of social groups (Byram et al. 2002).

As already mentioned, VE can be employed within various areas of study and disciplines. Its twofold nature, reflected in fostering both students’ subject knowledge and language proficiency, appears highly convenient for teaching languages for professional purposes, such as ESP, especially at tertiary level. Defined as a branch of English language teaching in which learners acquire a specific literacy competence together with the knowledge and skills of their professions so that subject knowledge becomes the context for learning language (Hyland 2022),

ESP does seem to share some major characteristics with VE practice, which is also widely spread in the context of higher education (Dooly & Vinagre 2022).

In an attempt to initiate VE in ESP classes at tertiary level, affective factors such as motivation and attitudes should not be neglected since it is well-documented that they play a significant role in the learning process, including language learning (Dörnyei 2001; Ellis 1994; Knell & Chi 2012; Oxford & Ehrman 1992). Attitudes represent the students' positive or negative inclinations and desires in regard to learning a second language (Knell & Chi 2012). Positive attitudes contribute to setting higher goals in learning, increase learning motivation and result in better academic performance. With this in mind, the current study was designed with the aim of exploring university students' attitudes towards participating in VE, as a new learning activity to them, within their ESP course. More precisely, the Faculty of Sciences, University of Novi Sad is planning to introduce virtual exchange collaboration with American students from the Pennsylvania State University that will last up to four weeks in the next academic year. The activities will be integrated synchronously and asynchronously into regular ESP classes and will cover mostly speaking skills (online meetings of students) with the final outcome of a mini conference. Writing skills will also be practiced in the form of a jointly written 500-word report. The VE activities will be offered to Serbian students as an optional activity meaning that the students will choose if they want to do a part of their ESP course via virtual exchange.

### 3. RESEARCH DESIGN

As stated above, the aim of the study was to explore university students' attitudes towards participating in VE, as a new learning activity to them, within their ESP course. Complying with this aim, the following research questions were set:

RQ1: What are the students' general attitudes towards VE and are they willing to participate in it as part of their ESP course?

RQ2: What reasons for and against the participation in VE do the students report?

For the purpose of this study and as an initial step in planning prospective VE activities at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad, an online survey method was employed for data collection. A Google form questionnaire was generated and distributed via the institutional MS Teams platform to 165 students attending ESP courses in the spring semester of the academic year 2021/2022. As mentioned in Section 2, the initial reason for this survey was an opportunity to

connect our students with their peers from an American university. This is an important factor that might have contributed to their responses because they would be expected to collaborate with the students whose native language was English. The questions were given in Serbian so that the students would feel less pressure if they wanted to give longer answers to some of the questions. The first part of the questionnaire focused on socio-demographic information of the respondents, such as their study year, their field of study and self-assessment of their level of English. The second part included three Yes/No questions to establish their overall attitude towards VE in ESP classes, to determine if there is potential reservation or uneasiness towards this form of class engagement and to check whether they are willing to participate or not. The participants were also given two open-ended questions as an opportunity to elaborate more on their opinions. The first one was intended for noting down and explaining the reasons for (not)being willing to participate, while the next question was reserved for students' suggestions or additional remarks regarding the potential online collaboration and virtual exchange.

### *3.1 Socio-demographic data of participants*

Based on the study year (Figure 1), the majority of respondents were first-year students (63%), followed by second-year students (25%), a small proportion of third-year students, and only three students of the fourth year (2%). These results are conditioned by the semester when the survey took place and the availability of ESP courses in that particular semester.

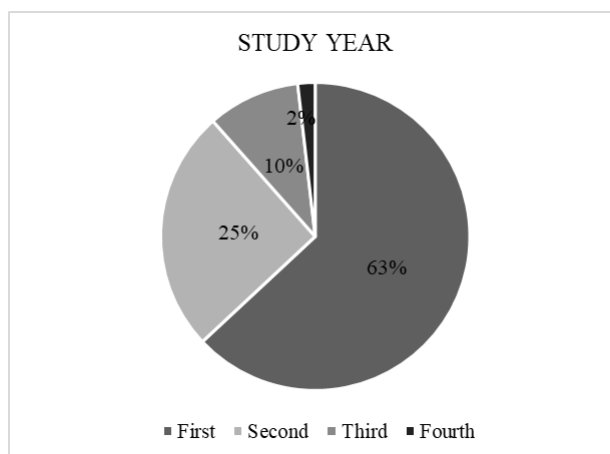


Figure 1. Respondents according to their year of study

When it comes to their major field of study (Figure 2), the majority of the students come from the Department of Biology and Ecology (DBE) with 36% and the Department of Mathematics and Computer Science (DMI) with 32%. This is followed by the students from the Department of Geography, Tourism and Hotel Management (DGTH) with 22% and then 14 students from the Department of Chemistry and Environmental Protection (DH) and only two students from the Department of Physics (DF), which make up 9% and 1% respectively.

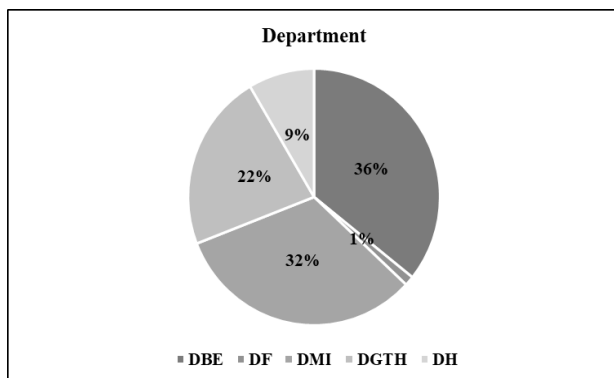


Figure 2. Respondents according to their field of study

Finally, the socio-demographic information included students' self-assessment of their level of English. As we can see in Figure 3, almost half of the students assess their English knowledge as very good (45%) and one third says their English is excellent. There is also a smaller but significant percentage of students who say that their level of English is average (19%) and only eight students (5%) who assess their English knowledge as poor.

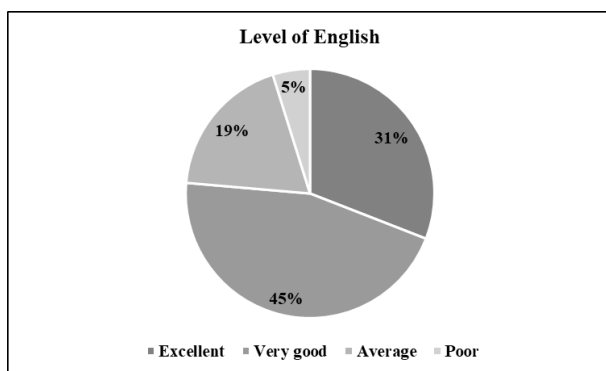


Figure 3. Respondents according to their level of English



#### 4. RESULTS AND DISCUSSION

As already stated, in the second part of the questionnaire, students were asked to express their views regarding the introduction of VE into one part of their coursework within the ESP course at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad. An overview of the results (Figure 4) tells us that almost all of the students (94.5%) think that VE would be a useful addition to ESP classes at the Faculty of Sciences and thus express a highly positive attitude towards this collaboration practice in general. As for their readiness to participate in this activity, the number of positive answers is lower but still significant. Namely, much more than half of the respondents stated that they would be willing to participate (68.5%). Regarding the affective side of their possible participation, three quarters of the students said that they would not feel uncomfortable to participate in the VE activities as part of their ESP programme. Overall, the presented results suggest that the majority of students have a positive attitude towards this innovative pedagogy, which can be interpreted as a positive signal for its initiation. However, although students' views can be described as positive and encouraging, we should not neglect that there were also 31.50% of students who would be reluctant to participate in VE and 24.50% of those who would feel uncomfortable to participate. These results suggest that it is worth exploring the reasons behind both positive and negative answers further.

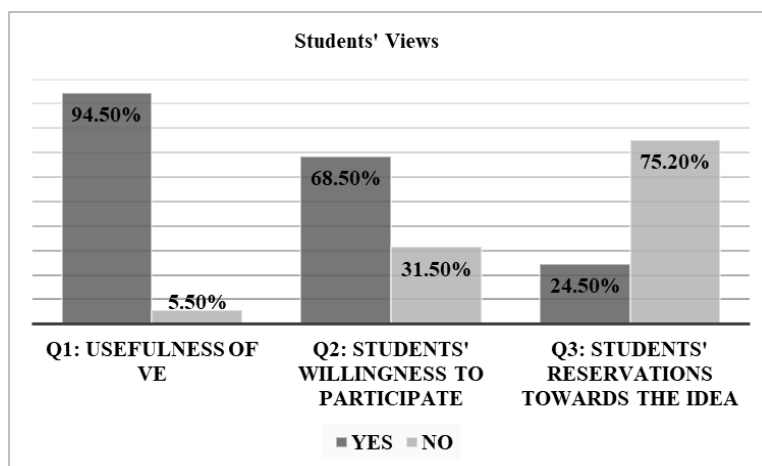


Figure 4. Students' views regarding VE in ESP courses

In addition to three Yes/No questions students were also given two open-ended questions to provide additional details as a follow-up to their responses. There were 35 students, which is 21% of the total number, who provided additional details

and comments which can be grouped either as those favouring VE or those opposing it. Further content analysis of these responses revealed additional categories within these two groups, as shown in Table 1:

| <i>Reasons for the use of VE in ESP classes</i> | <i>Reasons against the use of VE in ESP classes</i>     |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| New approach to studying and language learning  | Level of English as a potential problem                 |
| Cultural knowledge expanded                     | Personality constraints                                 |
| New friendships created                         | Reservation towards teamwork and additional obligations |

Table 1. Students' views expressed in open-ended questions

When it comes to the responses favouring VE, most of the students recognized how valuable and beneficial this type of study would be for the development of their language and communication skills (*'добар вид да се усаврши језик'* [a good way to improve language], *'одличан начин да се побољша енглески језик'* [an excellent way to improve English], *'супер начин да проширим своје знање енглеског језика'* [a great way to expand my knowledge of English]). In addition, many of them recognized the intercultural aspects of this type of work, stating that they think such approaches would provide an opportunity to learn about the culture of foreign countries (*'омогућава шире богаћење знања не само језика него и културе страних држава'* [facilitates not only broadening the knowledge of the language but also the culture of foreign countries]), and also to establish closer contacts with peers from different countries, (*'не само одличан начин да се побољша језик, а са друге стране да се остваре пријатељства и контакти'* [not only a good way to improve the language, but on the other hand, to create friendships and contacts], *'одлична прилика да упознамо колеге из САД, ...и да се раснутамо о студијама тамо'* [a great opportunity to meet the colleagues from the USA and to find out about the study programmes there]). They also believe that this is a new approach that would contribute to new activities and make the coursework more interesting (*'у потпуности нови вид учења'* [a completely new form of learning], *'мислим да би омогућило нове активности код студената па би самим тим било занимљивије'* [I think it would provide new activities for students and thus would be more interesting]).

At the same time, there were responses and comments in which students expressed their negative attitudes towards VE and reasons underlying that point of view. Within this category, one of the common reasons was insufficient knowledge of English as a concern for students to participate (*‘недовољно знање језика’* [*insufficient knowledge of the language*], *‘не знам толико добро енглески’* [*I don’t speak English so well*]) provided by those who rated their English language knowledge either as average or poor. In this regard, it is also interesting to mention that the respondents in this survey, as stated in the previous section, mostly rated their knowledge of English as “very good” and “excellent”. However, when it comes to real-life communication in English as VE implies, particularly with native speakers of English, it seems that many of them felt less self-confident. Some of those students did not feel reluctant to participate because of their knowledge of English but were apprehensive about other aspects. For instance, they had reservations expressed towards potential new colleagues from the US in terms of how considerate they would be towards our students’ difficulties with their English language fluency. This can be illustrated with one of the responses by a student who rated their level of English as very good – *‘али можда студенти из САД-а не би излазили у сусрет уколико дође до неких потешкоћа у говору, стога би ову наставу могли да похађају само студенти који већ течно говоре енглески’* [*but maybe the students from the USA would not be so considerate regarding some speaking difficulties, so this type of classes could be attended only by students who already spoke English fluently*]). Furthermore, some affective aspects were observed among the responses. In particular, some students claimed to suffer from anxiety when they needed to speak in English (*‘нервозна сам када треба да причам на енглеском’* [*I feel nervous when I have to speak in English*], *‘има особа које би се устручавале због тога што не би имали исто знање енглеског језика’* [*some people would be reluctant because they would not have the same level of English*]) or they felt generally insecure to interact socially (*‘нeсигурност’* [*insecurity*], *‘имам страх од социјалне анксиозности’* [*I fear social anxiety*], *‘нисам довољно социјалан и екстрoвертан за тако нешто’* [*I am not sociable and extrovert enough for something like that*] or they feel fear of failure or underperformance (*‘због страха од неуспеха и шта ће друга страна мислити о мени’* [*fear of failure and what the others will think of me*]). Both the general feeling of anxiety which is then transferred to foreign language anxiety and the anxiety closely related to the performance in the foreign language are both corroborated with previous research findings (MacIntyre 1995: 91-93). Furthermore, there were a few concerns about the actual mode of learning ranging from the concerns regarding the time-consuming aspect of the process (*‘верујем да би ми одузело више времена него што је потребно’* [*I believe that it would take more time than necessary*]). There was

a rather extreme attitude expressed by one of the students with a self-reported very good knowledge of the English language who, from previous experience, concluded that online teamwork was horrible especially with people in different time zones and it would be much easier to communicate with the team members when they were all present physically in one space: (*‘Лично сматрам да су радови у тиму онлајн ужасни, када је тим присутан физички лакше је комуницирати са члановима’* [Personally, I find online team collaboration terrible, it’s easier to communicate with people when they are physically present]). This comment pointed to insufficiently developed collaborative and teamwork skills of our students as an additional factor that could discourage them from participating in VE. Finally, a few students suggested that it was a great idea only if it remained optional.

## 5. CONCLUSION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The presented findings about students’ views on introducing VE in their university ESP courses led to a general conclusion that the students at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad showed positive attitudes towards this innovative form of collaborative work in the language classroom and that their ESP teachers should follow it up. This would mean incorporating VE activities into their syllabi and establishing specific connections with their international collaboration partners. Additional reasons and motives for ESP instructors to introduce this type of activity in their courses at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad can be found in a number of positive responses that students in this survey recognized as strengths of this learning practice. By pointing to numerous benefits of this approach, such as communicative and intercultural competence development, and an innovative approach to language learning, the respondents showed a high level of maturity and language learning awareness, leading us to a conclusion that they would make reliable and responsible participants of VE practices.

The responses expressing certain constraints, however, should also be taken into account as they yield a number of pedagogical implications. These responses, as shown in the previous section, mostly address the affective and social domains of language learning. The implications, therefore, should mainly refer to the necessity of stimulating students’ communicative competence by encouraging them to communicate more often and freely in their ESP classes and put fluency over accuracy. At the same time, collaborative tasks and activities, both face-to-face and online, should become an integral part of ESP courses, so that students’ collaboration and teamwork skills are well developed before a VE programme is initiated. Furthermore, careful planning of VE collaboration is essential. Prior to the VE, the paired teachers should clearly define the

goals, tasks, assignments and assessment procedures before presenting them to students. They would also need to negotiate the ways of synchronous and asynchronous communication, learning and/or communication platforms that will be used taking into account students' previous experience and familiarity with them, so that they would feel more confident and comfortable in VE tasks. At the very start of VE, joint icebreaker activities should be introduced to establish group dynamics and facilitate interaction between the students from each institution. From the aspect of the survey findings, these activities seem particularly important, as they would serve as initial anxiety and stress reducing techniques and would help students gain more confidence for their VE tasks. Continuous monitoring of student activities will also help keeping the dynamics and effectiveness of the VE. Since part of the VE is performed by the students on their own, outside regular university lectures (often because of different time zones of partnered universities), self-directed learning readiness (Knowles 1975; Guglielmino 2013) should not be neglected. In this paper, some aspects of this were investigated, such as students' willingness to participate and their awareness of the effects of this type of learning. Nevertheless, some other aspects will need further investigation since a detailed analysis of students' readiness for online learning (as part of VE activities) covers not only constructs of self-direction and self-regulation, but also technological and digital skills, access to technology, study habits, academic skills, time management, and many more (Martin et al. 2020).

Finally, overall access to technology, digital competences of both teachers and students, VE integration into regular academic syllabus and curriculum and its recognition at the policy-making levels (O'Dowd 2018) are contributing factors to the successful implementation of VE in university courses. Further action is needed, such as piloting VE activities in a broader context outside the already existing projects, which will provide further insight into its benefits and potential limitations that have to be tackled. More elaborate support activities and wider dissemination of previous success stories and best practices would be a step forward in the promotion and implementation of VE.

## REFERENCES

- Belz, A. J. (2002). Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. *Language Learning & Technology* 6 (1): 60–81.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Directorate of

- School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, Strasbourg.
- Capdeferro, N., Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 13 (2): 26–44.
- Deardorff, D. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage.
- Dooly M., Vinagre, M. (2022). Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning. *Language Teaching* 55: 392–406.
- Dooly, M., O’Dowd, R. (2018). Telecollaboration in the Foreign Language Classroom: A Review of its Origins and its Application to Language Teaching Practice, in *In this Together: Teachers’ Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*, ed. M. Dooly & R. O’Dowd (Bern: P. Lang): 11–35.
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Applied Review of Applied Linguistics* 21: 43–59.
- Dovrat, L. (2022). Systematic Literature Review on the Utilization of Theoretical Underpinnings in Virtual Exchange Research. *Journal of Virtual Exchange* 5: 193–212.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EVOLVE. (2020). What is Virtual Exchange? Accessed on 2 February 2023. URL: <<https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>>
- Guglielmino, L. M. (2013). The Case for Promoting Self-directed Learning in Formal Educational Institutions. *South African Education Journal* 10 (2): 1–8.
- Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today* 10 (2): 202–220.
- Knell, E., Chi, Y. (2012). The Roles of Motivation, Affective Attitudes, and Willingness to Communicate among Chinese Students in Early English Immersion Programs. *International Education* 41 (2): 66–87.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, C.M., Peck, C. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.

- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79 (1): 90–99. Accessed on 25 February 2023 URL: <<http://dx.doi.org/10.2307/329395>>.
- Martin, F., Stamper, B., Flowers, C. (2020). Examining Student Perception of Readiness for Online Learning: Importance and Confidence. *Online Learning* 24 (2): 38–58.
- Mauranen, A. (2005). English as Lingua Franca: An Unknown Language? In *Identity, Community, Discourse. English in Intercultural Settings*, ed. G. Cortese & A. Duszak (Bern: Peter Lang): 269–293.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners, in *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, ed. D. Buttjes & M. Byram (Clevedon, UK: Multilingual Matters): 136–158.
- O’Dowd, R. (2018). From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNI Collaboration in Moving Forward. *Journal of Virtual Exchange*: 1–23. Accessed on 17 January 2023. URL: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>>.
- O’Dowd, R. (2021). What do Students Learn in Virtual Exchange? A Qualitative Content Analysis of Learning Outcomes across Multiple Exchanges. *International Journal of Educational Research* 109 (1): 101804.
- Oxford, R.L., Ehrman, M. (1992). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 188–205.
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills (2009). P21 framework definitions. Accessed on 2 December 2022. URL: <[http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf)>.
- The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment*. Research-publishing.net. Accessed on February 09 2023. doi. org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057 337.
- Vinagre, M. (2017). Developing Teachers’ Telecollaborative Competences in Online Experiential Learning. *System* 64: 34–45.
- Zak, A. (2021). An integrative review of literature: virtual exchange models, learning outcomes, and programmatic insights. *Journal of Virtual Exchange* 4: 62–79.
- Zečević, S., Trkulja Milekić, Lj. (2022). Telecollaboration as an EFL environment in the global age. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 52: 55–74.

Dragana B. Vuković Vojnović  
Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet  
Ljiljana J. Knežević  
Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet

## **UKLJUČIVANJE VIRTUELNE RAZMENE U UNIVERZITETSKU NASTAVU ENGLSKOG JEZIKA STRUKE – PERCEPCIJE STUDENATA**

### *Sažetak*

Virtuelna razmena podrazumeva onlajn interakciju studenata i profesora u međunarodnom kontekstu, često iz kulturološki različitih zemalja koji ne govore istim maternjim jezikom. Takav vid saradnje studenata zasniva se na zajedničkom ispunjavanju određenih zadataka u sklopu redovnog, već postojećeg kursa, a uz superviziju nastavnika (O'Dowds 2021: 1). Primena takvog vida virtuelne razmene u okviru nekog predmeta postaje sve dominantnija u visokom obrazovanju. Virtuelna razmena čini se posebno pogodnom za engleski jezik struke (EJS), jer uključuje dva glavna aspekta ove oblasti učenja engleskog jezika: saradnju na nekom zadatku ili projektu specifičnom za kurs ili određenu naučnu oblast i komunikaciju na engleskom jeziku. Neposredan povod za naše istraživanje bila je mogućnost povezivanja studenata Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu i studenata sa Državnog univerziteta Pensilvanije (The Pennsylvania State University) kojima je engleski maternji jezik. U radu su prikazani rezultati ankete o stavovima naših studenata u vezi sa uključivanjem virtuelne razmene u univerzitetske kurseve EJS sa ciljem utvrđivanja prednosti i eventualnih prepreka za primenu ovog novog načina rada. Opšti pregled rezultata ukazuje na prilično pozitivan stav ispitanih studenata prema ovoj inovativnoj pedagogiji, ali istovremeno otkriva i niz razloga koji mogu ugroziti njenu uspešnu implementaciju u kurseve EJS. Većina proširenih odgovora studenata odnosi se na afektivne i sociološke aspekte učenja jezika. U skladu sa tim, u završnom delu predstavljene su neke pedagoške implikacije o tome kako stimulisati komunikativnu kompetenciju studenata i što bolje ih pripremiti za uspešno učešće u aktivnostima virtuelne razmene. Pored toga, ukazuje se i na važnost integrisanja kolaborativnih i timskih veština u sklopu redovne nastave EJS, kao i na važnost dobrog planiranja aktivnosti u vezi sa virtuelnom saradnjom.

*Ključne reči:* virtuelna razmena, engleski jezik struke, onlajn saradnja, stavovi studenata.

Received: 12 April 2023

Accepted: 26 June 2023



**Vesna V. Bulatović**  
University of Novi Sad  
Faculty of Technical Sciences  
Department for Fundamental Disciplines  
in Engineering  
vbulletatovic@gmail.com

Professional paper  
UDC: 378.016:811.111  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.161-181

**Vesna Ž. Bogdanović**  
University of Novi Sad  
Faculty of Technical Sciences  
Department for Fundamental Disciplines  
in Engineering  
vesna241@uns.ac.rs

## **STUDENT AND TEACHER OPINIONS ON CLASS SIZES AND TYPES OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION LSP CLASSROOMS: A PILOT STUDY**

*ABSTRACT:* Large classes are a reality and an ongoing issue in higher education in most countries. Theoretically, a large class is any class where teachers face challenges in teaching, assessing students' performance and managing the class due to the number of students. The paper will focus on assessment in large classes, looking at some familiar methods, as well as researching the possibilities of innovative technologies as useful assessment tools, self-evaluation using new technologies, and collaborative learning. The selection of the right methods for assessment is essential for meeting students' needs without compromising the very integrity of the entire process; hence, a questionnaire will be utilized to investigate the opinions of teachers and students on their assessment process. The results will offer some new assessment possibilities that may compensate for the lack of adequate student-teacher contact and interaction usually present in small classes, but not always in large classes.

*Key words:* assessment, class size, innovation technology, self-evaluation, collaborative learning.

## **МИШЉЕЊЕ СТУДЕНАТА И НАСТАВНИКА О ВЕЛИЧИНИ ГРУПЕ И ОБЛИЦИМА ОЦЕЊИВАЊА У УЧИОНИЦИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ НА ВИСОКОШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ: ПИЛОТ-СТУДИЈА**

*АПСТРАКТ:* Велике групе студената у високом образовању реалност су присутна у већини земаља. Теоретски, велика група дефинише се као свака група студената код које се током рада наставници суочавају са изазовима приликом саме наставе,

оцењивања и контроле у учионици насталих због броја студената. Рад ће се бавити темом оцењивања у великим групама кроз посматрање неких познатих метода, као и кроз представљање могућности нових технологија као алата корисних за оцењивање, самооцењивање и учење у групама. Избор адекватне методе оцењивања од суштинског је значаја за испуњавање потреба ученика без угрожавања интегритета целокупног наставног процеса. Из тог разлога, рад ће представити и резултате упитника, који су испитивали мишљење наставника и студената о успешности процеса оцењивања. Резултати ће понудити неке нове могућности оцењивања, који можда могу надокнадити недостатак адекватне интеракције између студената и наставника присутне у малим, али не увек и у великим групама.

*Кључне речи:* оцењивање, велике групе, иновативне технологије, самооцењивање, учење у групама.

## 1. INTRODUCTION

Large classes pose a number of challenges for most LSP teachers today (Harfitt & Tsui 2015; Wright, Bergom & Bartholomew 2019). Beginning with class management and ending in the assessment process, teachers are heartedly trying to avoid a large number of students in their classrooms (e.g. Broadbent, Panadero & Boud 2018). However, globalization and student mobility, as well as the lack of teachers and faculty resources, are influencing the size of a class. Large classes present pedagogical problems, since speaking, reading and writing tasks are carried out with difficulty, communicative tasks are not easy to be set up, and individualized work is minimized (Mulryan-Kyne 2010). There are also a number of affective issues to consider, like the impossibility of learning students' names, inability to establish a good rapport with students, problems with attention, and lack of possibility to help weaker students (Todd 2006). Class management is difficult as well, as there are discipline problems, increased noise level, inability of all students to attend, and the impossibility of doing pair and group work (Adamu, Umar Tsiga & Simmons Zuilkowski 2022). Finally, assessment is problematic in all aspects, from correcting a large number of essays to oral examinations and grading in general (e.g. Iiping 2018; Kokkelenberg, Dillon & Christy 2008). The last is going to be the topic of the paper. The research will attempt to provide student and teacher opinions on assessment in large classes and help teachers do their best in the given classroom environment (following the research by Broadbent, Panadero & Boud 2018; Mulryan-Kyne 2010; Adamu, Umar Tsiga & Simmons Zuilkowski 2022).

## 2. DEFINING A LARGE CLASS

It is not easy to define a large class. Baker and Westrup (2000: 2) indicate that “a large class can be any number of students, if the teacher feels there are too many students for them all to make progress”. There are no rigid interpretations of how many students make a class large. One has to consider what is being taught, as well as what resources, accommodation and facilities are available (Gibbs & Jenkins 1992). It is not the same to teach subjects that involve factual knowledge, where the class size may not cause so many issues in teaching, and teaching LSP, where large classes may cause numerous problems (Todd 2006). Kennedy and Kennedy (1996) indicate that it is difficult to control the class when the number of students passes a certain number. A large class is considered to be large when perceived by teachers or by students as such (Shamim & Coleman 2018). Hence, a large class phenomenon is difficult to define, being subjective and context-based. Most teachers consider smaller classes ideal for teaching; nevertheless, there are not many studies to prove that large classes have adverse effects on students’ learning (as summarized in a paper by Toth & Montagna 2002).

The studies on the influence of class size on student achievement were very prolific in the period between the late 1970s and early 2000s (e.g., Ames 1992; Glass & Smith 1979; Hayes 1997; Locasto 2001; Toth & Montagna 2002). One of the conclusions that these authors have is that, even if they do not directly influence students’ achievement, large classes cause numerous problems for teachers. Locasto (2001: 494-495) classifies those problems into three categories: pedagogical problems, such as monitoring students’ work or providing feedback, management-related problems, like organizing pair and group work, and affective problems, such as memorizing students’ names and assessing students’ needs. Hayes (1997) classifies the same problems into five categories, listing them as discomfort (teaching is demanding), discipline (controlling the class is challenging), individual attention (it is easy to neglect students in large groups), assessment (it is difficult to assess students individually), and learning effectiveness (whether students achieve learning goals). Each of these problems affects teachers working in a group of more than 15 students (Locasto 2001: 495), which can probably be regarded as a number of students where it is difficult to provide all learners with equal chances to practice the target language.

However, some researchers (Ur 2000; Hess 2001) suggest that teaching in large classes has some benefits as well, such as the following: (i) the students are more active and more relaxed in large classes; (ii) the atmosphere is more competitive and more creative; and (iii) the more students, the more ideas during the class. Therefore, large classes bring not only problems, but also some possibilities to the teachers (Hornsby & Osman 2014). After all, as Lewis and Woodward (1988) indicated long ago, the teaching

methodology contributes more to teaching efficacy than the number of students in the class.

On the other hand, in the last two decades, researchers did not dwell on the problems in the classroom, and rather focused their attention to possible solutions in managing the classes (e.g., Broadbent, Panadero & Boud 2018) and assessing the students (e.g., Kokkelenberg, Dillon & Christy 2008).

### 3. ASSESSMENT IN LARGE CLASSES

A number of studies have shown that student achievement declines as the class size increases (Cuseo, 2007; Kokkelenberg, Dillon & Christy 2008; Desta 2019). Blatchford (2003) points out that there is a great tendency for students to be off the task due to different types of distractions in large classes. The list of potential problems seems daunting for most LSP teachers, especially inexperienced ones. Hence, it is not surprising that successful teaching depends on adequate planning and finding the right assessment methods to meet the students' needs without compromising the very integrity of the entire process. Assessment is an integral part of the learning process and therefore should play a crucial role in instructional design (Biggs & Tang 2007). Identifying the right assessment-related activities used in a large class could influence students' achievement goals (Hornsby & Osman 2014). Large classes may affect the quality of teaching and the learners' concentration and motivation, which will then affect their achievement (Mulryan-Kyne 2010). In addition, real obstacles in the design, management, and standardization of assessment processes might arise when teaching a large class (Broadbent, Panadero & Boud 2018). The authors suggest that using several assessment techniques is advised, and that the assessment criteria should be made clear in advance. Using technology in assessing a large class can significantly facilitate grading consistency (Cathcart & Neale 2012). Winestone and Millard (2012) state that introducing the continuous formative assessment in large classes can be considered beneficial to students' engagement, understanding the material and motivation. Formative assessment, considered as the assessment for learning, may be one of the most effective educational practices regarding the improvement of academic achievement (Broadbent, Panadero & Boud 2018). On the other hand, summative assessment is generally also considered as the assessment of learning since it involves the students' evaluation and summarizes their progress at a specific time (Taras 2005).

#### 4. FOCUS GROUPS AND METHODOLOGY

##### 4.1. *Participants*

In order to investigate students' and teachers' opinions about class size, a pilot study was conducted. The students participating in this research were the students from the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, who took the LSP classes during the summer semester of the academic year 2016/2017. The survey was conducted during their regular LSP classes. The total number of students who participated was 177; 76 students attended LSP classes in small groups (5-30 students<sup>1</sup>), and 101 students attended LSP classes in large groups (50-200 students). Their majors were not significant for this research since the research was conducted to determine whether they agreed with the idea that smaller class sizes increased student achievement. 15 LSP teachers participated in the study as well. They were from five different Faculties at the University of Novi Sad. The authors wanted to determine whether LSP teachers changed their assessment methods due to the size of their classes.

The majority of students have been learning a foreign language (English or German) for 9-13 years (76.14%). Only 2.79% of students were those who learnt a foreign language for less than 9 years, and 21.07% of those who learnt a foreign language for more than 13 years. Together with the long period of learning, they have also reported to have excellent grades during their studies. Their average grade was 8.38 (passing grades at the university range from 6-10, where 6 is the lowest passing grade).

The majority of LSP teachers have been teaching LSP for 9-20 years (62.50%). 18.75% of LSP teachers were those who taught LSP for less than 9 years, and 18.75% of those who taught LSP for more than 20 years. 81.25% of LSP teachers have been teaching in groups with more than 50 students (50-200), while 18.75% of LSP teachers were those who taught LSP only in small groups of students (5-30).

##### 4.2. *Questionnaire*

A questionnaire as a research instrument was selected for this pilot study due to its objectivity and a valid starting point for research. There were two different questionnaires, one for students (Appendix 1) and the other one for teachers (Appendix 2). The teacher questionnaire consisted of one open-ended question and eight closed-ended questions, while the student questionnaire consisted of three open-ended questions

---

<sup>1</sup> The number of students at different majors and the groups they are organized in imposed this division into classes with less than 30 students and those with more than 50 students.

and five closed-ended questions. Both questionnaires began with questions related to general information regarding participants, which was already introduced in the previous section. The second part of the questionnaire for students was concerned with their opinion on class size and student achievements, while the questionnaire for LSP teachers was concerned with their assessment methods.

Statistical information presents the crosstab information on students' opinions on positive and negative influence of class size on assessment, as well as their motivation to learn in diverse class sizes. The difference was tested using the Chi-Square test. T-test was used to analyse teachers' opinions. The quantitative data were analysed using SPSS 25 statistical software, whereas the qualitative data analysis included textual analysis, which focused on identifying recurring themes in the respondents' answers.

## 5. RESULTS

### 5.1. Students and class size

The questionnaires were intended to provide some initial insight into how students and teachers feel about the size of the LSP classes. The students who participated in this study were asked to evaluate whether the size of their groups affected their achievement.

Table 1 presents the crosstab of students' attitudes toward the positive influence of class size on their academic achievement.

| Crosstab           |              |                   |        |        |        |
|--------------------|--------------|-------------------|--------|--------|--------|
|                    |              |                   | Size   |        | Total  |
|                    |              |                   | Large  | Small  |        |
| Positive_Influence | No           | Count             | 41     | 20     | 61     |
|                    |              | % within Size     | 40.6%  | 26.3%  | 34.5%  |
|                    |              | Adjusted Residual | 2.0    | -2.0   |        |
|                    | Yes          | Count             | 26     | 41     | 67     |
|                    |              | % within Size     | 25.7%  | 53.9%  | 37.9%  |
|                    |              | Adjusted Residual | -3.8   | 3.8    |        |
|                    | I don't know | Count             | 34     | 15     | 49     |
|                    |              | % within Size     | 33.7%  | 19.7%  | 27.7%  |
|                    |              | Adjusted Residual | 2.0    | -2.0   |        |
| Total              |              | Count             | 101    | 76     | 177    |
|                    |              | % within Size     | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Table 1. Class size and positive influence on students' achievement

There were 177 students who answered the questionnaire; 101 about the large class they attended and 76 about their small-size classes. More than half of the students

attending their LSP classes in small groups, i.e. 53.9%, believe that the number of students in their classes positively affects their overall achievement. According to their answers, they are motivated to learn languages in small classes and they do not feel neglected and left behind by their teacher. In opposition, only a quarter, i.e., 25.7% of students who attended the classes in large groups believe that the number of students in their classes positively affects their overall achievement and that they feel relaxed in a large class. They indicate that the atmosphere is livelier in large groups, there are greater opportunities for creativity (stated by Ur (2000) and Hess (2001) as well), and they do not feel the pressure of being asked by the teacher. The students also emphasized the advantage of working in groups during the class.

Conversely, 26.3% of students from small classes and a remarkable 40% of students in large classes did not see a positive influence of the class size on their achievement. According to the questionnaire, the students indicated that the class size prevented them from engaging in classroom communication activities. Additionally, they stated that the size of the class prevented them from understanding the material in class.

The difference in the attitudes of students attending classes in large groups and in small groups towards the positive influence of class size is tested using the Chi-Square test. The results demonstrate that the relation between these variables is statistically significant, being  $p < .05$  ( $\chi^2 = 14.718$ ,  $df = 2$ ,  $p = .001$ ). Adjusted Residual from Table 1 presents the statistically significant difference of  $\pm 2$ . Referring to the positive influence on class size on students' achievement, Adjusted Residual is  $\pm 3.8$ , meaning that a greater percent of students in small groups believe that their class size has a positive influence on their achievement in comparison to students in large groups.

| Crosstab           |              |                   |        |        |        |
|--------------------|--------------|-------------------|--------|--------|--------|
|                    |              |                   | Size   |        | Total  |
|                    |              |                   | Large  | Small  |        |
| Negative_Influence | No           | Count             | 65     | 59     | 124    |
|                    |              | % within Size     | 64.4%  | 77.6%  | 70.1%  |
|                    |              | Adjusted Residual | -1.9   | 1.9    |        |
|                    | Yes          | Count             | 10     | 3      | 13     |
|                    |              | % within Size     | 9.9%   | 3.9%   | 7.3%   |
|                    |              | Adjusted Residual | 1.5    | -1.5   |        |
|                    | I don't know | Count             | 26     | 14     | 40     |
|                    |              | % within Size     | 25.7%  | 18.4%  | 22.6%  |
|                    |              | Adjusted Residual | 1.2    | -1.2   |        |
| Total              |              | Count             | 101    | 76     | 177    |
|                    |              | % within Size     | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Table 2. Class size and negative influence on students' achievement

Students' opinions on the negative influence of the class size on their achievement is presented in Table 2. Here, the opinions among students in both types of classes do not differ much. It is also confirmed by the Chi-Square test ( $\chi^2=4.213$ ,  $df=2$ ,  $p=.122$ ), as well as Adjusted Residual smaller than 2. Two thirds of students in both large and small size groups did not see negative influence of their class size. The reasons for their answers were not further elaborated. Only 10 students who attended LSP classes in large groups and 3 students who attended LSP classes in small groups answered that the number of students in their classes negatively affected their overall achievement. Some of them emphasized that they felt neglected and that they rarely had the chance to speak. They also mentioned the problem with the noise in the large groups and the lack of communication. This is in accordance with findings by Harmer (2001), who emphasizes the problem of teacher-student communication in large classes and points out that students who sit at the back of the classroom do not get individual attention.

Interestingly, in both large and small size classes, a certain number of students (33.7% in large classes and 19.7% in small classes who answered "I don't know" on positive influence, and 25.7% and 18.4% respectively, answering "I don't know" on the negative influence of class size on achievement) do not have an opinion on the impact of class size on their learning achievements. It is precisely these students who would benefit from the change of teaching, the use of innovative technologies, or improved and more student-oriented assessment methods.

When we asked students about the relationship between their motivation to learn LSP and class size, the differences were again visible between those attending LSP classes in large groups and those in small groups (Table 3). A smaller percent of students (22.7% and 10.5% in large and small groups, respectively) emphasized they were not motivated to learn in their classes. Half of the surveyed students (57.4%) were motivated to learn in large classes, while the remarkable 84.2% of students were motivated to learn LSP in small classes. The Adjusted Residual of  $>+/-2.0$  in all inspected cells confirms the difference in testing students' motivation and class size between all investigated pairs, whereas the Chi-Square test ( $\chi^2=14.988$ ,  $df=2$ ,  $p=.001$ ) proves the relation between these variables to be statistically significant.



| Crosstab  |              |                   |        |        |        |
|-----------|--------------|-------------------|--------|--------|--------|
|           |              |                   | Size   |        | Total  |
|           |              |                   | Large  | Small  |        |
| Motivated | No           | Count             | 23     | 8      | 31     |
|           |              | % within Size     | 22.8%  | 10.5%  | 17.5%  |
|           |              | Adjusted Residual | 2.1    | -2.1   |        |
|           | Yes          | Count             | 58     | 64     | 122    |
|           |              | % within Size     | 57.4%  | 84.2%  | 68.9%  |
|           |              | Adjusted Residual | -3.8   | 3.8    |        |
|           | I don't know | Count             | 20     | 4      | 24     |
|           |              | % within Size     | 19.8%  | 5.3%   | 13.6%  |
|           |              | Adjusted Residual | 2.8    | -2.8   |        |
| Total     |              | Count             | 101    | 76     | 177    |
|           |              | % within Size     | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Table 3. Class size and students' motivation

Equally interesting, Table 3 also demonstrates students' motivation to learn in small groups by observing that only 4 students who attended small-size classes answered that they did not have an opinion on their motivation. The number of students who did not have an opinion on motivation is the lowest in the large group attendees as well.

### 5.2. Assessment methods and class size

In a different questionnaire, LSP teachers were asked whether their assessment methods were changed due to the size of their classes. The results of independent samples t-tests can be observed in Table 4.

|                | Do you change the type of assessment according to the size of your class | Mean   | Std. Deviation | Mean difference | t      | p     |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------|--------|----------------|-----------------|--------|-------|
| Experience     | No                                                                       | 13.10  | 6.35           | -5.1            | -1.424 | 0.178 |
|                | Yes                                                                      | 18.20  | 6.94           |                 |        |       |
| Largest group  | No                                                                       | 78.50  | 47.38          | -75.5           | -3.123 | 0.008 |
|                | Yes                                                                      | 154.00 | 35.78          |                 |        |       |
| Smallest group | No                                                                       | 15.50  | 12.96          | -21.9           | -2.478 | 0.028 |
|                | Yes                                                                      | 37.40  | 21.65          |                 |        |       |
| Ideal Size     | No                                                                       | 17.50  | 5.89           | -6.5            | -1.773 | 0.100 |
|                | Yes                                                                      | 24.00  | 8.22           |                 |        |       |

Table 4. Teachers' opinion on assessment and class size.

The results in Table 4 demonstrate no difference between teachers who modify their assessment method and those who do not do it in relation to the variables of their years of experience and their ideal class size. The difference is visible with the largest and smallest groups. Teachers who do not modify their assessment methods work with significantly smaller groups, both when large size groups and small size groups are concerned.

Some of the teachers indicated that they were not allowed to change the organization of the exam and that the assessment methods were the same for all students due to the curriculum. On the other hand, 35.78% of LSP teachers answered that their assessment methods differed when working with large groups. Some of them emphasized that they used in-class presentations instead of oral exams. By using in-class presentations, they motivate students to perform well in front of their peers and introduce new ideas to the rest of the class. Two out of fifteen LSP teachers indicated that they used LMS in assessing students' work. E-testing allows teachers to evaluate students' progress, to offer instant feedback and to reduce excessive marking overload. Marking load was emphasized as a problem since some teachers are also forced to form more groups of students at the exam, meaning more time spent overlooking them taking the exam.

The data from the questionnaire also revealed that teachers felt class size influenced the students' achievement. Smaller size classes affected their teaching methodology by facilitating the increased use of homework, the use of communicative approach and task-based approach in the classroom. Expectedly, some LSP teachers answered that they used individual approaches less, less homework and more group work in large classes. 68.75% of LSP teachers identified class sizes of 20 or fewer students per teacher as ideal due to easier and personalized instruction, easier speaking skills assessment and easier management of students' behaviour. Survey data indicated that teachers preferred small classes because they felt small classes allowed them the opportunity to use more hands-on activities, one-on-one instruction, and small group instruction, which could eventually lead to better academic achievement.

## 6. POSSIBLE ASSESSMENT METHODS

The pilot study acknowledges the existence of the problem in assessing large classes. Future research would definitely welcome different assessment methods being utilized in a number of classes and presentation of the obtained results. Until that is done, the remainder of the paper presents possible evaluation methods that

student assessment can benefit from, hoping that LSP teachers can find the inspiration they need.

### *6.1. Self-evaluation*

As already mentioned in the paper, most LSP teachers associate large classes with the lack of control, lack of discipline, inability to assess students individually, inability to provide feedback, excessive marking load, and lack of teacher-student interaction. To overcome these problems, one of the possible solutions for teachers is to attempt to make their classes seem smaller than they are and plan their assessments carefully (Rust 2001). They should find ways to interact with students, divide them into smaller groups, use self-evaluation and technology in their classrooms, and share the relevant information online (Arico & Lancaster 2018; Todd 2006; Gibbs 2006; Ballantyne, Hughes & Mylonas 2002).

In large classes, it is necessary to spread assessments evenly during the semester to avoid excessive marking overload at the end of the semester. Assessment may be oral or written, and clear assessment criteria are needed if it is to be fair and transparent. Many teachers use rubrics to share their assessment criteria with students (Broadbent, Panadero & Boud 2018). They may define each criterion needed for achieving a certain mark. If assessment criteria are clear, students can carry out assessment, as in self-evaluation (Arico & Lancaster 2018). When done well, self-assessment can help enhance students' learning. McDonald and Baud (2003) point out that self-assessment may improve students' performance in final examinations. It is important to explain the criteria used in the self-evaluation process to students. Students may also evaluate and provide feedback on each other's work (peer-assessment) (Ballantyne, Hughes & Mylonas 2002). Self-assessment can be used for assessing in-class presentations or written assignments. When examining the written tasks, students should be provided with the checklist for evaluating the basic grammar or punctuation mistakes. Self-evaluation helps teachers save time and also engages students in more active learning (Arico & Lancaster 2018; Seifert & Feliks 2019). In addition, this type of assessment encourages students to critically analyse what they have learnt and it gives them the chance to examine how other students interpret the theories and ideas, which broadens their understanding (Bates 2022).

## *6.2. Innovative technology*

Large classes do not provide many opportunities to interact with students. In order to overcome this problem, LSP teachers may use a number of new technologies that would help students engage with the course material online (Urazova 2020; Yunus 2018). These include websites, wiki pages, Twitter, learning management systems (LMS) such as Moodle or Blackboard, and many others (Bulatović 2022). All of these technologies have the same goal, i.e., their task is to create a place for sharing information, submitting assignments, or providing feedback to students.

Choosing the right technology for a class can be overwhelming for a teacher. The choice of media is usually controlled more by practical than by pedagogic factors. Mackenzie (2002: 6) observes the following: “Teachers have always made the best of whatever they’ve got at hand (...), but it’s what we have to work with that teachers make due”.

There are not many models for selecting the right technology for a class. In the latest edition of his book, Bates (2022) proposes the SECTIONS model for deciding on the right technology. The acronym SECTIONS stands for students, ease of use and reliability, costs, teaching and media selection, interaction, organizational issues, networking, and security and privacy. All these issues have to be considered prior to selecting the technology for the classroom.

LMS such as Moodle (<https://moodle.org/>) allows students to communicate directly with teachers, to discuss course material, to participate in online discussions on discussion forums, to submit homework assignments and to take tests and quizzes online. Since this platform is open source, it is free for institutions, enabling teachers to monitor individual student progress with the content accessed during the course. LMS offers numerous benefits, such as personalized learning, students’ collaboration, flexibility, and monitoring students’ progress (Bradley 2021). Communication tools, such as discussion forums and wikis, allow a teacher to engage students in online discussions and assess their participation. They promote collaboration and discussion, foster participation, and provide teachers with valuable feedback about student progress during the course (Bulatović 2022).

In the last few years, teachers have been able to use platforms such as Microsoft Teams, which allow students to communicate directly with teachers, help teachers set up virtual classrooms and collaborate in a secure digital environment. They also include video conferencing, personalized tools, and supervised messaging for students (Rojabi 2020; Prošić Santovac, Bulatović & Kaurin 2021). The reliability of the chosen educational technology is crucial; for example, the software

may not be thoroughly tested and reliable, or the company supporting the new technology can stop working (Bates 2022).

Feedback helps the teacher monitor students' performance and achievement, simultaneously allowing students to check and evaluate their own progress. Good feedback encourages the development of self-assessment and teacher-student dialogue, delivering high-quality information regarding students' progress (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Sometimes, teachers are unable to provide students with regular feedback, especially in large classes. Traditional tests and quizzes are too time-consuming to be used regularly in large classes. One of the solutions is to use online tests incorporated in LMS. They offer students instant and individualized feedback. E-testing allows teachers to evaluate students' progress and work quickly, it eliminates human error, offers instant feedback, and it overall saves time and reduces excessive marking overload (Pischukhina & Allen 2021). However, there are some disadvantages as well; for example, question banks need time to be completed, and teachers need some technical expertise to create e-quizzes. Above all, e-testing is not suitable for essay writing and descriptive answers.

Many teachers would rather avoid assessing lengthy written assignments at the end of the semester. Unfortunately, the reality of most LSP teachers nowadays is excessive marking overload. Teachers may provide a series of short writing assignments during the semester to avoid it. Such graded and ungraded written assignments also provide students and teachers with regular feedback without marking the overload at the end of the semester. These written assignments can also be written in small groups or pairs (Bulatović 2022).

### *6.3. Collaborative learning*

Providing more chances for all students to engage in classroom activities and promoting students' autonomy is obviously easier in small groups of students and rather challenging in large classes. In such cases, a teacher may use collaborative learning, i.e., learning in small groups. Collaborative learning offers many benefits for students (Laal & Ghodsi 2012). Some of them include the following: becoming a more active learner rather than being an inactive student; developing critical thinking, communication, and teamwork; promoting students' interaction and preparing them for real-life situations; establishing a positive atmosphere; personalizing the large class; and, utilizing the variety of assessment techniques (Laal & Ghodsi 2012). Hence, group work should be used regardless of the number of students in the class, though it is of crucial importance to explain what students' task is and what the assessment criteria are (Davies 2009; Gibbs 2009). However, it

is not necessary to assess all the work that is carried out in groups. The teacher should retain the role of a facilitator, i.e., monitor students' work, provide some hints, and direct group work if necessary (Gibbs 2009).

Assessing speaking skills in large groups can be daunting for teachers as well. To solve this problem, students can deliver in-class oral presentations instead of a classic oral exam at the end of the course. These presentations not only motivate students to perform well in front of their peers, but they also introduce new ideas to the rest of the class. However, teachers should establish the assessment criteria in advance, as thoroughly stated in Ličen and Bogdanović (2017).

## 7. CONCLUSION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

According to the survey results, teaching LSP in large classes may have negative implications on effective teaching of LSP in higher education. The study reveals that large classes may lead to a lack of communication, poor classroom management, and teachers' overload. On the other hand, the LSP teachers feel that small classes offer more personalized interaction and have fewer management issues.

Despite the fact that LSP teachers who participated in this survey consider the large classes to have an impact on the students' achievement, 62.5% of them do not change their assessment methods due to the size of their classes.

The results presented here have some relevant implications for LSP teacher practices, types of assessment, and further research. Firstly, from the practical point of view, LSP teachers should apply teaching methods that encourage student interaction and participation. Teachers should try to make their classes seem smaller than they are. For example, they should find ways to interact with the students by dividing them into smaller groups. It is of great importance to help inactive students become more active learners, to encourage them to develop critical thinking, to engage all students in class communication and to establish positive atmosphere. Secondly, LSP teachers should plan assessments carefully and spread them evenly during the semester in order to reduce the workload and, at the same time help students monitor their progress. The assessment criteria need to be fair and transparent. If assessment criteria are clear and known in advance, some assessment can be carried out by students, as in self-evaluation. It would also be helpful to work with students on correcting their errors and provide them with feedback. Finally, the opportunities offered by new technologies nowadays should also be considered to enhance student engagement and create a place for sharing information and

providing feedback to students. Hence, LMS, wiki pages, clickers, and blogs are all viable tools to diversify and simplify assessment.

As Lewis and Woodward (1988) posit, the selection of teaching methodology contributes more to teaching efficacy than the number of students in the class. Hence, large classes should not be an excuse for not using new technology, problem-based learning, collaborative learning, or self-evaluation. Teachers should try to think out of the box and find out what is the best both for them and for their students, taking all factors into consideration.

## REFERENCES

- Adamu, A., Umar Tsiga, A., Simmons Zuilkowski, S. (2022). Teaching reading in northern Nigeria: the challenges of large class size. *Pedagogy, Culture & Society* 30(2): 225–242.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84: 261–271.
- Arico, F. R., Lancaster, S. J. (2018). Facilitating active learning and enhancing student self-assessment skills. *International Review of Economics Education* 29: 6–13.
- Ballantyne, R., Hughes, K., Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 27(5): 427–441.
- Bates, A. W. (2022<sup>3</sup>). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd. Retrieved August 20, 2019. URL: <<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>>.
- Baker, J., Westrup, H. (2000). *The English language teacher's handbook: How to teach large classes with few resources*. London: Continuum.
- Biggs, J., Tang, C. (2007<sup>3</sup>). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: Open University Press.
- Blatchford, P. (2003). *The Class Size Debate: Is Small Better?*. Maidenhead: Open University Press.
- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)* 4(1): 68–92.
- Broadbent, J., Panadero, E., Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(2): 307–322.

- Bulatović, V. (2022). Analiza žanra asinhronih diskusionih foruma u nastavi engleskog jezika struke (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
- Gibbs, G., Jenkins, A. (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain quality with Reduced Resources*. London: Kogan Page
- Cathcart, A., Neale, L. (2012). Using Technology to Facilitate Grading Consistency in Large Classes. *Marketing Education Review* 22(1): 11–14.
- Cuseo, J. (2007). The empirical case against large class size: Adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development* (21): 5–21.
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher education* 58: 563–584.
- Desta, M. A. (2019). An Investigation of Challenges Teachers Face in Teaching Speaking Skill in Large Classes Context: Secondary School EFL Teachers in Focus. *International Journal of English Language Education* 7: 66–81.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing, in *Innovative assessment in higher education*, ed. C. Bryan & K. Klegg (Abingdon: Routledge): 31–42.
- Gibbs, G. (2009). The assessment of group work: lessons from the literature. *Assessment Standards Knowledge Exchange* 1–17. Retrieved October 2020. URL: <<https://neillthew.typepad.com/files/groupwork-gibbs-dec-09.pdf>>.
- Glass, G. V., Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on the relationship of class-size and achievement. *Evaluation and Policy Analysis* 1: 2–16.
- Harmer, J. (2001<sup>3</sup>). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Education Ltd.
- Harfitt, G. J., Tsui, A. B. (2015). An examination of class size reduction on teaching and learning processes: A theoretical perspective. *British Educational Research Journal* 41(5): 845–865.
- Hayes, D. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal* 5: 106–116.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornsby, D. J., Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher education* 67: 711–719.
- Ipinge, S. M. (2018). Challenges of large class teaching at the university: implications for continuous staff development activities. *The Namibia CPD Journal for Educators*, 105–120.



- Kennedy, C., Kennedy, J. (1996). Teacher Attitudes and Change Implementation. *Elsevier Science Ltd* 24: 351–360.
- Kokkelenberg, E. C., Dillon, M., Christy, S. M. (2008). The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education Review* 27: 221–233.
- Laal, M., Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences* 31: 486–490.
- Lewis, G. L., Woodward, P., Bell, J. (1988). Teaching business communication skills in large classes. *The Journal of Business Communication* 25(1): 65–86.
- Ličen, B., Bogdanović V. (2017). Teaching assessment to develop ESP students' speaking skills. *Facta Universitatis: Linguistics and Literature* 15(2): 263–271.
- Locastro, V. (2001). Teaching English to large classes. *TESOL Quarterly* 35(3): 493–496.
- Mackenzie, W. (2002). Media Selection: Mapping Technologies to Intelligences. *The VSTE Journal* 17(1): 6–13. Retrieved August 4, 2019. URL: <<http://surfaquarium.com/mediaselection.pdf>>.
- McDonald, B., Boud, D. (2003). The impact on self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education* 10(2): 209–220.
- Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education* 15(2): 175–185.
- Prošić-Santovac, D. M., Bulatović, V. V., Kaurin, T. P. (2021). Istraživanje stavova studenata o primeni Microsoft Teams platforme u nastavi engleskog jezika. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu* 34(4): 81–93.
- Rojabi, A. R. (2020). Exploring EFL Students' Perception of Online Learning via Microsoft Teams: University Level in Indonesia. *English Language Teaching Educational Journal* 3(2): 163–173.
- Rust, C. (2001). *A briefing on assessment of large groups*. York: LTSN.
- Seifert, T., Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(2): 169–185.
- Shamim, F., Coleman, H. (2018). Large-Sized Classes, in *Teaching English as an International Language; the TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, ed. J. I. Lintas (John Wiley & Sons): 1–15.

- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies* 53(4): 466–478.
- Todd, R. W. (2006). Why investigate large classes? *KMUTT Journal of Language Education* 9: 1–12. Retrieved August 1, 2019. URL: <[http://arts.kmutt.ac.th/sola/rEFL/Vol9\\_Reflections\\_Large\\_Classes.pdf#page=6](http://arts.kmutt.ac.th/sola/rEFL/Vol9_Reflections_Large_Classes.pdf#page=6)>.
- Toth, L. S., Montagna, L. G. (2002). Class size and achievement in higher education, a summary of current research. *College Student Journal* 36(2): 253–261.
- Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urazova, M. R. (2020). Innovative technologies in teaching and studying English. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences* 5–6: 28–37.
- Winestone, N., Millard, L. (2012). Reframing perceptions of the lecture from challenges to opportunities: Embedding active learning and formative assessment into the teaching of large classes. *Psychology Teaching Review* 18(2): 31–41.
- Wright, M. C., Bergom, I., Bartholomew, T. (2019). Decreased class size, increased active learning? Intended and enacted teaching strategies in smaller classes. *Active Learning in Higher Education* 20(1): 51–62.
- Yunus, M. M. (2018). Innovation in education and language learning in 21st century. *Journal of Sustainable Development Education and Research* 2(1): 33–34.

APPENDIX 1 – STUDENTS' QUESTIONNAIRE

Circle or write down the answer

1. How long have you been studying English/German language? \_\_\_\_\_  
\_\_years
  2. How many semesters have you been studying English/German language at the University? \_\_\_\_\_
  3. What grades did you get in English/German language at the University?  
1. semester\_\_\_\_\_ 2. semester\_\_\_\_\_ 3. semester\_\_\_\_\_  
4. semester\_\_\_\_\_ 5. semester\_\_\_\_\_ 6. semester\_\_\_\_\_  
7. semester\_\_\_\_\_ 8. semester\_\_\_\_\_
  4. How many students are there in your class?  
\_\_\_\_\_
  5. Do you think that the size of the class has a positive influence on your achievement?  
**Yes No I do not know**
  6. Do you think that the size of the class has a negative influence on your achievement?  
**Yes No I do not know**
  7. Are you motivated to attend English/German language lectures?  
\_\_\_\_\_
  8. What would you change in your English /German language lectures?  
\_\_\_\_\_
-

## APPENDIX 2 – LSP TEACHERS' QUESTIONNAIRE

Write down the answer

1. How long have you been teaching LSP?  
\_\_\_\_\_
2. How many students are there in your largest class?  
\_\_\_\_\_
3. How many students are there in your smallest class?  
\_\_\_\_\_
4. What teaching methods do you use in a small class?  
\_\_\_\_\_
5. What teaching methods do you use in a large class?  
\_\_\_\_\_
6. Do you change the type of assessment according to the size of your class? \_\_\_\_\_  
If yes, what do you change?  
\_\_\_\_\_
7. Do you think that size of the class influences the students' achievement?  
\_\_\_\_\_
8. How many students would be there in your ideal class?  
\_\_\_\_\_
9. Would you change anything in your teaching?  
\_\_\_\_\_

Весна В. Булатовић  
Весна Ж. Богдановић  
Универзитет у Новом Саду  
Факултет техничких наука

**МИШЉЕЊЕ СТУДЕНАТА И НАСТАВНИКА О ВЕЛИЧИНИ ГРУПЕ И  
ОБЛИЦИМА ОЦЕЊИВАЊА У УЧИОНИЦИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ НА  
ВИСОКОШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ: ПИЛОТ-СТУДИЈА**

*Сажетак*

Велике групе студената у високом образовању реалност су присутна у већини земаља и представљају озбиљан проблем наставницима. Теоретски, велика група се дефинише као свака група студената, код које током рада наставници верују да имају превише ученика да би адекватно напредовали. Изазови у раду са великим групама укључују нелагоду и високе захтеве током наставе, проблеме са дисциплином и индивидуалном пажњом, проблеме у процени успеха ученика и управљање одељењем за постизање одређених циљева учења. С друге стране, настава у великим групама укључује неке предности, као што су: активнији и опуштенији ученици, креативнија и конкурентнија атмосфера, те више идеја које долазе од више ученика. С обзиром на све ове предности и недостатке, рад се фокусира на оцењивање у великим групама, где је неопходно равномерно распоредити оцене током семестра како би се избегло прекомерно преоптерећење оцењивања на крају семестра. Рад ће се бавити темом оцењивања у великим групама кроз посматрање неких познатих метода, као и кроз представљање могућности нових технологија као алата корисних за оцењивање, самооцењивање и учење у групама. Избор адекватне методе оцењивања од суштинског је значаја за испуњавање потреба ученика без угрожавања интегритета целокупног наставног процеса. Из тог разлога, рад ће представити и резултате упитника, који су испитивали мишљење наставника и студената о успешности процеса оцењивања. Истраживање је обухватило 76 ученика, који су похађали часове језика струке у малим групама (5–30 ученика), и 101 ученика, који су похађали часове језика струке у великим групама (50–200 ученика). У студији је учествовало и 15 наставника језика струке, сви са Универзитета у Новом Саду. Истраживање је спроведено како би се утврдило да ли се испитаници слажу са теоријом да су мање групе студената на предавањима повећале постигнућа ученика. Резултати ће понудити неке нове могућности оцењивања који можда могу да надокнаде недостатак адекватне интеракције између студената и наставника, која је присутна у малим, али не нужно и у великим групама.

*Кључне речи:* оцењивање, велике групе, иновативне технологије, самооцењивање, учење у групама.

Received: 13 April 2023

Accepted: 20 June 2023



**Ивана Ј. Вранић Петковић**

Београдска академија пословних  
и уметничких струковних студија,  
Катедра за стране језике  
ivanavranic11@gmail.com

Стручни рад

УДК: 378.147::81'243:616-036.21COVID-19  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.183-203

**Драгица Д. Мирковић**

Београдска академија пословних  
и уметничких струковних студија,  
Катедра за стране језике  
dragica.mirkovic@bpa.edu.rs

**Ана Б. Мандић Ивковић**

Београдска академија пословних  
и уметничких струковних студија,  
Катедра за стране језике  
anamandic73@gmail.com

## **ИЗАЗОВИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ ВИРУСА КОВИД-19**

*АПСТРАКТ:* Предмет рада су проблеми и изазови са којима се сретало наставно особље на државним високошколским установама у Србији, са фокусом на наставу страног језика, на почетку и током трајања светске пандемије изазване корона вирусом. Циљ је био дефинисати новонасталу ситуацију у контексту (не)успешне реализације наставног процеса. Како би се издвојили суштински подаци, урађено је пилот-истраживање помоћу анкете од девет питања, која је прослеђена наставницима страних језика на државним високошколским установама. Анкета је спроведена током маја и јуна 2022. године, а анализа одговора 31 испитаника/-це обухватила је само дескриптивну статистику (проценте). Истраживање је потврдило претпоставку ауторки рада да је ургентна имплементација алтернативних онлајн облика наставе страних језика – услед пандемије – ставила наставнике и наставнице страних језика пред велике изазове када је у питању комплетна организација наставе. Са друге стране, откривени су неки нови аспекти и бенефити учења на даљину, са којима се наставници до тада нису сусретали.

*Кључне речи:* настава страних језика, пандемија, ИКТ, високошколске установе, учење на даљину.

## **CHALLENGES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE VIRUS COVID-19 PANDEMIC**

*ABSTRACT:* The subject of this paper is to identify the problems and challenges faced by teaching staff at state higher education institutions in Serbia, focusing on foreign language teaching, at the beginning and during the global pandemic caused by the corona virus. The goal was to define the newly created situation in the context of (un)successful implementation of the teaching process. In order to extract essential data for this pilot research, a survey of 9 questions was created and sent to professors who teach foreign languages at state higher education institutions. The survey was conducted during May and June 2022, and the answers of 31 respondents were analyzed using a descriptive statistics (percentages). The research confirmed the assumption of the authors that the urgent implementation of alternative online forms of foreign language teaching due to the corona virus pandemic presented professors of foreign languages with a great challenge in terms of the organization of teaching, but also revealed some new aspects and benefits of distance learning with which they have not met so far.

*Key words:* foreign language teaching, pandemic, ICT, higher education institutions, distance learning.

### 1. УВОД

*Нова реалност*, настала појавом корона вируса, трансформисала је све друштвене области широм света и заувек променила начин функционисања одређених сегмената у друштву. Говорећи о сфери образовања, пандемија је, у првом моменту, затворила образовне институције широм света које су преко ноћи морале да пронађу адекватан алтернативни модел реализације наставног поцеса. У високоразвијеним земљама, у којима су у наставни процес увелико интегрисане дигиталне платформе, а учење на даљину већ уиграна пракса, новонастала ситуација није пуно утицала на квалитет наставе (UNESCO Report 2020). Чини се, међутим, да је недовољна заступљеност учења на даљину и имплементација електронских (интерактивних) и дигиталних платформи у образовању у школском систему, у оквиру сва три образовна нивоа у Србији, прилично отежала наставни рад. Оваква ситуација створила је велике проблеме и ставила наставно особље пред велике изазове – самим наставницима и наставницама је на почетку пандемије остављен слободан простор за сналажење у овим тешким моментима. Истраживања која су протекле две године спроведена у Србији, а која се односе на извођење наставног процеса у условима специфичне епидемиолошке ситуације



(Новаковић 2021; Степановић 2020; Стојановић 2020) показују да свакако постоје бројни негативни аспекти онлајн наставе (о којима ће у наставку рада бити речи), али и да ће онлајн настава – која се непрекидно унапређује и усавршава – и у будућности бити веома битан елемент у оквиру наставног процеса у свим образовним системима у Србији, а и широм света. Таква пракса нам уједно може сугерисати и да ће само образовање мењати своју структуру, формат и димензију, те да се може очекивати унапређивање наставног процеса и његово потпуно прилагођавање потребама ученика и ученица у будућности.

Предмет овог истраживања обухвата разматрање проблема и изазова са којима се сусретало наставно особље на државним високошколским установама у Србији, са фокусом на наставу страног језика. Како би се издвојили суштински подаци, сачињена је и реализована анкета, а прикупљени подаци чиниће корпус истраживања. Анкету чини девет питања, а спроведена је током маја и јуна месеца 2022. године. Укупан број добијених попуњених анкета је 31. Анкете су анализирани квантитативном методом која је обухватила само дескриптивну статистику. Ово истраживање се, због малог и ограниченог броја добијених одговара, ипак не може у потпуности сматрати поузданим и валидним, стога је и дефинисано као пилот-истраживање. Претпостављамо да би се сличан тренд одговора могао очекивати и на истраживању са већим узорком. Циљ пилот-истраживања јесте да се идентификују негативни и позитивни аспекти промена у наставном процесу страних језика на високим школама и факултетима у нашој земљи у моменту почетка светске пандемије и током њеног трајања. Суштина је да се укратко опишу околности у којима су се наставници и наставнице налазили током протекле две године. Хипотеза рада јесте да је ургентна имплементација алтернативних онлајн облика наставе страних језика – услед пандемије корона вируса – ставила наставнике и наставнице страних језика пред велике изазове у погледу примене адекватног приступа, методе, техника и коришћења дидактичког материјала, али и истовремено открила неке нове аспекте и бенефите учења на даљину са којима се до тада нису сусретали. Важно је напоменути да је, поред укључивања виртуелних платформи и дигитализације образовања на адекватан начин, неопходно и темељно и системско укључивање студената и студенткиња.

## 2. ОНЛАЈН НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ

Светска пандемија је брзо и нагло донела промене у школске системе – прелазак са класичног, традиционалног облика наставе на наставу на даљину или онлајн, што је узроковало велике потешкоће у комплетном систему образовања у нашој земљи. Имплементација ИКТ-а (информационо-комуникационе технологија) у систем образовања пружа велике могућности за иновацију наставног процеса, међутим, када је у питању наставна пракса на свим нивоима образовања у нашој земљи, она остаје недовољно искоришћена (Медар & Ратковић 2020: 109). Разлог за то може бити следећи – до појаве пандемије није постојао овакав вид наставе и едукације у нашем образовном систему, или је постојао, али се веома спорадично примењивао. Министарство просвете, науке и технолошког развоја, у сарадњи са Радио-телевизијом Србије, већ 17. марта 2020. започело је емитовање едукативног садржаја за ученике основних и средњих школа у складу са годишњим плановима и програмима, а настава на високообразовним институцијама одвијала се путем онлајн платформи (Стојановић 2020: 131)<sup>1</sup>. Међутим, док су неке високошколске установе већ поседовале сопствену онлајн платформу за реализацију наставе на даљину, друге их нису поседовале, стога је наставно особље било принуђено да користи бесплатне Гугл (*Google*) алате, да студентима путем имејла шаље материјале или да исте поставља на сајт. Хаотична ситуација и пракса формулисале су низ проблематичних питања: да ли су професори довољно обучени за дигитализацију наставе; да ли су студенти довољно обучени за праћење наставе преко одређених апликација и употребу неких дигиталних платформи; да ли сви имају приступ интернету? како вршити оцењивање и спроводити тестове и колоквијуме? да ли ће овај вид наставе неповољно утицати на усвајање знања и вештина код студената/студенткиња са посебним потребама или оних из социјално угрожених група?

Интеграција ИКТ-а у систем образовања нуди могућност да се образовне активности одвијају независно од времена и локације. У том смислу

---

<sup>1</sup> Услед епидемиолошке ситуације у нашој земљи проузроковане корона вирусом, Влада Републике Србије донела је Одлуку да обустави извођење наставе на високообразовним установама и у средњим и основним школама, као и редовни рад установа предшколског васпитања и образовања (*Службени гласник РС*, бр. 30/2020 од 15. 3. 2020. године), у складу са Одлуком о проглашењу ванредног стања (*Службени гласник РС*, бр. 29/2020, од 15. 3. 2020. године) и Уредбом о мерама за време ванредног стања (*Службени гласник РС*, бр. 31/2020, од 16. 3. 2020. године).

можемо дефинисати два различита приступа подучавању: *синхрони приступ* учењу, где су наставници и студенти заједно и истовремено укључени у процес учења путем средстава за комуникацију, и *асинхрони приступ* где наставник поставља материјал за учење на одређену онлајн платформу, а ученици му могу у било ком моменту приступити, иницирати комуникацију са наставником или неким колегом или колегиницом (Hrastinski 2008). Нека од истраживања која су се бавила учењем на даљину током пандемије (Leger 2022; Lowe 2020; Sangeeta & Tandon 2020) показују да се као посебна позитивна предност овог облика наставе истакла флексибилност. Ово омогућава студентима – као што је већ горе поменуто у контексту асинхроног приступа – да сами одређују темпо похађања онлајн наставе, сами одређују место и време, те могу своје личне обавезе да усагласе са наставом. Као могућност им се нуди и да преслушавају наставу више пута уколико им је то неопходно (Lowe 2020).

Специфичност и различитост методике наставе страног језика у односу на методике других наставних предмета, упућују на то да је процес учења језика, који води ка његовој креативној употреби, врло комплексан. Услед низа фактора који утичу на тај процес, учење језика се у знатној мери разликује од учења извесних дисциплина за које је довољно разумевање наставне грађе и меморисање како би се задовољили наставни циљеви и критеријуми (Лончаревић & Суботић 2010: 62–63). Бројни радови (Aguirre Beltrán 2012: 15; Egbert et al. 2009; Fajardo Domínguez 2000: 199; Lázaro 2003; Littlewood 2001; Richards & Rogers 2014) говоре о улози наставника/наставница и о њиховој незаменљивој и неизоставној улози у оквиру наставе страних језика. Многи радови обилују упутствима и нуде велики број смерница наставном особљу за најадекватније методе, приступе и технике подучавању страних језика у оквиру традиционалног облика наставе (Guastalegnanne 2009; Larsen- Freeman 2003; Littlewood 2001; Richards & Rogers 2014). Чини се да се од наставника и наставница страног језика очекује да буду пре свега креативни, да модернизују наставну праксу и садржаје, да буду одговорни, ажурни и приступачни. Дигитална ера је са собом донела и околности у којима наставник/наставница страног језика више не представља једини извор информација за студенте. Такве тенденције управо захтевају од наставног кадра да буду компетентни у коришћењу дигиталних технологија у наставном процесу (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe 2016–2019) много пре почетка пандемије COVID-19.

У току ванредног стања у нашој земљи наставници и наставнице страног језика одлучили су да користе различите електронске интерактивне платформе од који су се нарочито истакле следеће: Зум (*Zoom*), Скајп (*Skype*), Гугл Хенгаутс Мит (*Google Hangouts Meet*), Мајкрософт Тимс (*Microsoft Teams*), а у складу са препорукама Министарства просвете, науке и технолошког развоја од 16. марта 2020<sup>2</sup>. У овим моментима се од наставног кадра, више него икада раније, очекивало да умеју да одаберу и модернизују садржаје, искористе своје знање у одређеном контексту и да се прилагоде новим околностима (Bozu & Canto Herrera 2009). Врло брзо појавио се велики број веб-страница које су нудиле бројне иновативне материјале и алате за онлајн наставу страних језика.

На који начин се наставни процес реализовао на државним високошколским установама у нашој земљи током пандемије корона вируса и пред каквим изазовима су се нашли наставници и наставнице страних језика биће представљено у наставку рада.

### 3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА, УЗОРАК И КОРПУС

Као што смо раније истакли, спроведено је пилот-истраживање чији резултати су омогућили да се понуди прелиминарни увид у процес онлајн наставе страних језика на двадесет три државне високошколске установе током пандемије вируса корона. Важно је напоменути да је анкета прослеђена имејлом свим наставницама и наставницима страних језика који раде на државним високошколским установама у нашој земљи, а чије су електронске адресе биле доступне на званичним сајтовима високошколских установа. Међутим, од преко 150 прослеђених анкета, укупан број добијених и валидно попуњених анкета је само 31.

Анализа података подразумевала је само дескриптивну статистику (проценте), а на тај начин је омогућено описивање искустава наставника и наставница страних језика. Издвојени су, такође, изазови и потешкоће са којима су се сусретали након преласка са класичне на онлајн наставу.

---

<sup>2</sup> Министарство просвете, науке и технолошког развоја је 16. 3. 2020. путем Конференције Универзитета Србије и Конференције академија и високих школа Србије упутило препоруке високошколским установама поводом проглашења ванредног стања и обуставе наставе.

Корпус истраживања чини онлајн упитник<sup>3</sup> (*Google forms*), који је прилагођен и стављен у контекст српског високог образовног система. Упитник је чинило девет питања (комбиновани тип упитника). Прва два питања била су у функцији прикупљања основних података, односно информације на којој високошколској установи наставник или наставница ради и који језик предаје. У оквиру преосталих седам питања одговори су били понуђени и било је неопходно одабрати један одговор. Анкета је прослеђена оним наставницима и наставницама који раде на државним високошколским установама, односно на нематичним департманима, који предају страни језик у статусу изборног предмета. Овом анкетом нису били обухваћени професори и професорке који раде на факултетима филолошког и/или лингвистичког усмерења, јер се пошло од претпоставке да је план и спровођење алтернативне онлајн наставе језика и других предмета у овим установама од самог почетка био у фокусу читаве организације тих високошколских установа.

### *3.1. Резултати истраживања*

Приказ и интерпретација добијених резултата биће представљени према редоследу рангирања питања у анкети како би се резултати могли лакше пратити.

У оквиру првог и другог питања од испитаника и испитаница је затражено да наведу у којој високошколској установи раде и који страни језик предају. С тим у вези имамо следеће резултате који показују расподелу према задатим критеријумима:

---

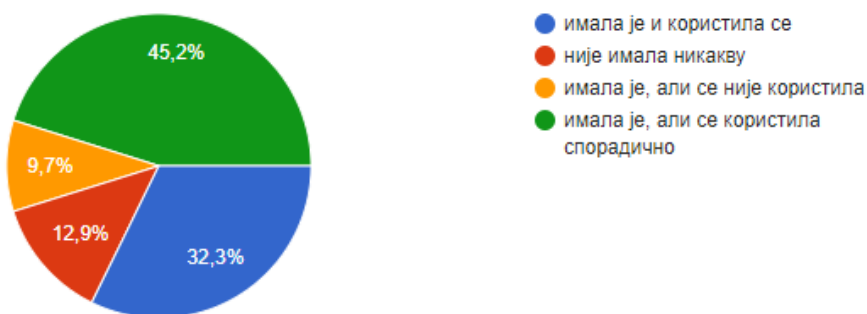
<sup>3</sup> Питања из анкете рађена су по узорку упитника који се може наћи на следећем линку: <https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>.

| Назив високошколске установе                                   | Број испитаника/ца | Страни језик                               |
|----------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------------|
| Академија техничко-уметничких струковних студија у Београду    | 1                  | Енглески језик                             |
| Београдска академија пословних и уметничких струковних студија | 6                  | Енглески језик (5)<br>Шпански језик (1)    |
| Академија струковних студија косовско-метохијска               | 1                  | Енглески језик                             |
| Академија струковних студија Шумадија у Трстенику              | 1                  | Енглески језик                             |
| Академија техничких струковних студија Београд                 | 2                  | Енглески језик                             |
| Економски факултет у Крагујевцу                                | 1                  | Немачки језик                              |
| Факултет политичких наука у Београду                           | 1                  | Енглески језик                             |
| Факултет техничких наука у Новом Саду                          | 1                  | Енглески језик                             |
| Факултет за физичку хемију у Београду                          | 1                  | Енглески језик                             |
| Факултет за спорт и психологију у Новом Саду                   | 1                  | Немачки језик                              |
| Филозофски факултет у Београду                                 | 2                  | Италијански језик (1)<br>Немачки језик (1) |
| Хемијски факултет у Београду                                   | 1                  | Енглески језик                             |
| Пољопривредни факултет у Новом Саду                            | 1                  | Енглески језик                             |

|                                                                 |   |                           |
|-----------------------------------------------------------------|---|---------------------------|
| Природно-математички факултет у Новом Саду                      | 1 | Енглески језик            |
| Шумарски факултет у Београду                                    | 1 | Енглески језик            |
| Правни факултет у Београду                                      | 2 | Немачки језик             |
| Висока техничка школа струковних студија у Суботици             | 1 | Енглески језик            |
| Академија васпитачко-медицинских струковних студија у Алексинцу | 1 | Енглески језик            |
| Академија уметности у Београду                                  | 1 | Енглески језик            |
| Криминалистичко-полицијски универзитет у Београду               | 1 | Енглески језик            |
| Машински факултет у Нишу                                        | 1 | Енглески језик            |
| Филозофски факултет у Новом Саду                                | 1 | Русински/украјински језик |
| Православни богословски факултет у Београду                     | 1 | Руски језик               |

Табела 1. Списак високошколских установа и страних језика

Следеће питање у анкети је гласило: *Да ли је установа у којој радите и пре пандемије корона вируса поседовала и користила неку дигиталну платформу?*

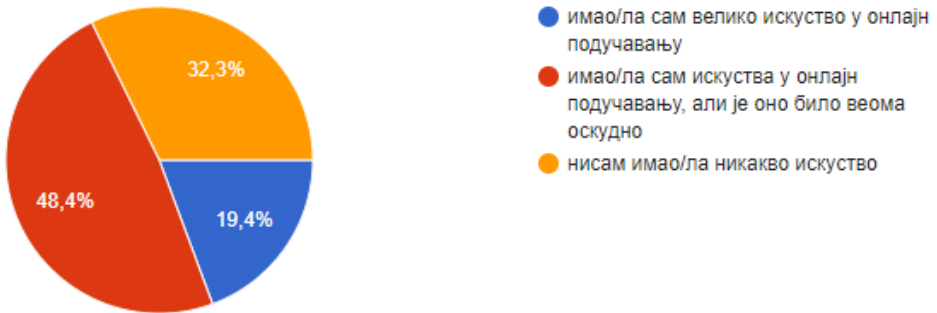


Графикон 1. Треће питање у анкети: *Да ли је установа у којој радите и пре пандемије корона вируса поседовала и користила неку дигиталну платформу?*

Као што се може видети на графикану, највећи део испитаника и испитаница, укупно 45,2%, изјаснило се да је високошколска установа у којој раде поседовала неку од дигиталних платформи, али да се она спорадично користила. Укупно 32,2% потврдило је да се дигитална платформа коју је установа поседовала и користила. Међутим, 12,9% испитаника и испитаница је истакло да њихова високошколска установа није поседовала никакву дигиталну платформу за онлајн наставу, док се 9,7% њих изјаснило да је имала платформу, али да није била коришћена.

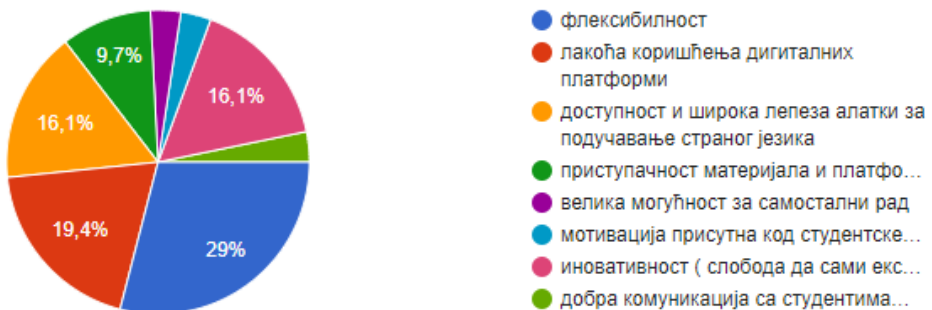
У оквиру четвртог питања у анкети од наставника и наставница смо затражили да одаберу изјаву која најбоље описује њихово искуство са онлајн подучавањем на почетку пандемије у марту 2020. године. С тим у вези, скоро половина анкетираних наставника и наставница, прецизније 48,2%, потврђује да је имало искуства у онлајн подучавању, али да је оно било веома оскудно. Насупрот томе 32,2% тврди да је имало велико искуство у онлајн подучавању, док се преосталих 19,4% изјаснило да нису имали никакво искуство са овим обликом наставне праксе.





Графикон 2. Четврто питање у анкети: *Која изјава најбоље описује ваше искуство са онлајн подучавањем у моменту када је у марту 2020. године пандемија почела?*

У наредном питању замолили смо наставнике и наставнице да нам кажу шта их је пријатно изненадило у вези са подучавањем на даљину током пандемије. У оквиру овакве наставне праксе као најпријатније изненађење показала се флексибилност, са 29% одговора, а затим и лакоћа коришћења дигиталних платформи са укупно 19,4% одговора. Треће место по броју одговора – 16,1%, деле доступност и широка лепеза алатки за подучавање страних језика и иновативност, односно слобода у експериментисању са наставном праксом. Нешто мање процената, 9,7%, заузео је одговор приступачност материјала и платформи, затим са 3,2% одговора велика могућност за самостални рад, мотивација присутна код студентске популације и добра комуникација са студентима и студенткињама.



Графикон 3. Пето питање у анкети: *Шта вас је пријатно изненадило у вези са подучавањем на даљину током пандемије?*

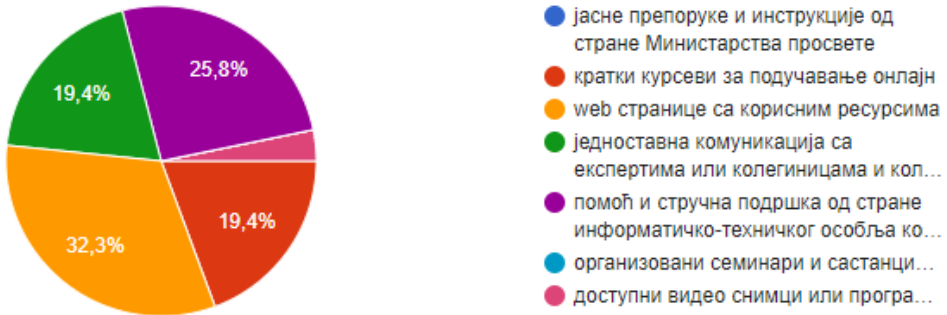
Шесто питање у анкети гласило је: *Према вашем мишљењу, који су били највећи изазови код професора у моменту преласка са класичне на онлајн наставу или учење на даљину?* Замолили смо наставнике и наставнице да са листе од 13 понуђених одговора одаберу један. Више од половине испитаних наставника и наставница – 54,8% изјаснило се да је највећи изазов био одржати све студенте мотивисанима и укљученима у наставни процес. Укупно њих 16,1% изјаснило се да им је изазов представљало прилагођавање активности и наставног садржаја предвиђеног за класичну наставу за онлајн наставу или наставу на даљину. Испитаници и испитанице су такође индиковали да су потешкоће биле везане и за приступ студената рачунарима, програмима и стабилна интернет конекција, итд. са укупно 9,7% одговора, а затим и могућност одржавања успешне комуникације са студентима (6,5%). Такође, испитаници и испитанице су у 3,2% навели и евалуацију успеха студената и студенткиња, повећано оптерећење послом и стрес услед рада од куће, приступ професора рачунарима, програмима и стабилна интернет конекција. Од стране једног/е испитаника/це наведено је да није постојао никакав изазов у моменту преласка са класичне на онлајн наставу.



Графикон 4. Шесто питање у анкети: *Према вашем мишљењу, који су били највећи изазови код професора у моменту преласка са класичне на онлајн наставу или учење на даљину?*

На питање *Шта је професорима и професоркама највише помогло у моменту када су високошколске установе биле затворене током 2020. године када је у питању спровођење наставе на даљину или онлајн* дистрибуција одговора је следећа. Укупно 32,2% испитаника/ца одабрало је веб-странице са корисним ресурсима. Помоћ и стручну подршку од стране информатичко-техничког особља који раде у високошколским установама имало је укупно

25,8% запослених наставника и наставница. На трећем месту налазе се два одговора (19,4%), а то су кратки курсеви за подучавање онлајн и једноставна комуникација са експертима и колегиницама и колегама који су већ имали велико искуство у онлајн настави или експертима који се баве ИКТ-ом. Доступни видео-снимци и програми који дају добре примере наставе на даљину поменути су од стране једног/-е наставника/-це (3,2%).



Графикон 5. Седмо питање у анкети: *Шта вам је највише помагало у моменту када су високошколске установе биле затворене током 2020. године када је у питању спровођење наставе на даљину или онлајн?*

Претпоследње питање у анкети гласило је: *Да ли мислите да ће тренутне околности које су настале услед епидемиолошке ситуације, када се високошколске установе у потпуности отворе, учење на даљину или онлајн остати део образовне праксе на високошколским институцијама?* Највећи број испитаника/ца – њих укупно 74,2% – сматра да ће се високошколске установе вратити на класичну наставу, али ће онлајн, односно учење на даљину остати интегрални део наставне праксе, док се 25,8% њих определило за одговор да ће се високошколске установе вратити на класичну наставу у потпуности. Нико од испитаних наставника и наставница не сматра да ће високошколске установе дати предност учењу на даљину, односно онлајн настави.



Графикон 6. Осмо питање у анкети: *Да ли мислите да ће тренутне околности које су настале услед епидемиолошке ситуације, када се високошколске установе у потпуности отворе, учење на даљину или онлајн остати део образовне праксе на високошколским институцијама?*

Девето и последње питање у анкети гласило је: *Да ли сматрате да учење на даљину треба да постане интегрални део образовне праксе на високошколским установама у нашој земљи?* Да се учење на даљину може примењивати у оквиру одређених активности, али никако бити алтернатива класичној настави у целости, сматра 80,6% испитаних наставника и наставница, док је њих 19,4% мишљења да учење на даљину треба да буде део образовне праксе на високошколским установама у нашој земљи коју студенти и студенткиње могу одабрати као искључиви вид наставе.



Графикон 7. Девето питање у анкети: *Да ли сматрате да учење на даљину треба да постане интегрални део образовне праксе на високошколским установама у нашој земљи?*

## 4. ДИСКУСИЈА И МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Организација наставе страних језика на државним високошколским установама у нашој земљи у условима пандемије корона вируса захтевала је од наставника страних језика да се брзо упознају са принципима рада савремених информационо-комуникационих технологија.

Истраживање је показало да је само нешто мање од 20% испитаника и испитаница поседовало богато искуство са наставом на даљину. Занимљивим се чини и податак да је само трећина наставника/-ца потврдила да је високошколска установа у којој раде имала неку од дигиталних платформи која се редовно користила у оквиру наставног процеса и пре пандемије. Највећи део испитаног наставног особља морао је пронаћи најадекватнији начин да имплементира и реализује онлајн наставу.

Више од половине испитаних наставника/-ца истакло је да им је највећи изазов у моменту преласка са традиционалног облика наставе на онлајн, било да одрже мотивацију свих студената и студенткиња и њихову укљученост у наставни процес. Такође, у новонасталим околностима на почетку било је тешко прилагодити наставни садржај и активности, који су креирани за традиционални вид подучавања, за наставу на даљину и одржавати успешну комуникацију са студентима и студенткињама. Ово као последицу такође има и одабир адекватне евалуације успеха, што су и сами испитаници/-це навели/-ле. Неке од потешкоћа биле су техничке природе – приступи студената и студенткиња технологији, рачунарима, стабилној интернет конекцији, итд. Дакле, изазов јесте редуковати све негативне утицаје на учење и на образовање које је донела пандемија и развити механизме подучавања помоћу којих ће студенти и студенткиње моћи брже и неометано да напредују у процесу учења (Степановић 2020: 191).

Наше истраживање је, као и нека претходна (Lowe 2020), показало да се као посебна предност онлајн наставе истакла флексибилност, односно могућност да студенти сами одређују темпо похађања онлајн наставе, да сами одређују место и време, као и могућност да исто предавање/вежбе одслушају више пута уколико им је то неопходно.

Преглед добијених резултата издвојио је неке од потешкоћа и изазова са којима се сусрео највећи број наставника страних језика током трајања онлајн наставе. Издвојили су се такође и одређени позитивни аспекти оваквог типа наставе које би требало значајније интегрисати у високошколски образовни процес (као што је, на пример, флексибилност). На овај начин уочени су одређени концепти који манифестују недостатке и мане образовног

система, а који би требало да послуже као смернице за даље унапређивање наставне праксе. Недостатак обуке наставника и наставница за дидактичко-креативну употребу ИКТ-а, недостатак ресурса у образовним институцијама, или ширење дигиталног јазу у породицама, неки су од проблема који произлазе из потребе да се настава 100% реализује онлајн на свим образовним нивоима – од образовања у раном детињству до високог образовања, због вишемесечног затварања у 2020. години (García 2021). Са аспекта дидактике и методологије наставе страних језика, истраживање је показало да су услови под којима је реализована настава током падемије допринели развијању различитих методолошких адаптација и имплементацији широког спектра дидактичких стратегија који су омогућили да се постигну циљеви планирани наставним курикулумима и да се курсеви успешно заврше. Изазови пред којима се нашло наставно особље јасно су представили релевантност информационих и комуникационих технологија (ИКТ) у универзитетској настави, истичући значај претходног планирања за њихову каснију интеграцију како би оне могле да допринесу укупној ефикасности институције.

Логично је и поставити следећа питања: да ли су ове промене, које је изазвала ситуација са пандемијом, ту да остану?; да ли представљају нови облик наставе на институцијама високог образовања са директном и виртуелном наставом? Готово три четвртине испитаника и испитаница сматрало је да ће се класична настава успоставити као и пре светске пандемије, али да ће учење на даљину ипак остати интегрални део учења и подучавања. Како је наша анализа показала и позитиван утицај и бенефите у оквиру онлајн наставе, највећи део испитаника и испитаница се сложио да се учење на даљину може и треба примењивати у оквиру одређених наставних активности, али да свакако традиционални облик наставе мора остати примарна пракса у високом образовању.

Можемо констатовати да су јасно постављени глобални образовни циљеви, а неки од примарних су: искорењивање дигиталног јазу широм света, на чему УНЕСКО ради више од двадесет година; важност да се наставници суочавају са континуираном обуком заснованом на унапређењу компетенције дигиталне наставе (ИНТЕФ, 2017); прилагођавање новој типологији онлајн ученика која се у многим аспектима разликује од традиционалних онлајн ученика, са чиме се мора суочити применом нових активних методологија и унапређењем онлајн наставе; и побољшање онлајн оцењивања, које би требало више да се фокусира на формативне и процесне аспекте, где повратне информације преузимају основну улогу (García, 2021).

## 5. ЗАКЉУЧАК

Поред тога што је пандемија изазвана корона вирусом утицала на социоекономске и здравствене аспекте друштва, указала је и на велике недостатке у области образовања. Иако је образовни систем почетак пандемије дочекао неспреман, доживео је брзу трансформацију због које су се концепт, структура и формат наставне праксе на државним високошколским установама у Србији заувек променили.

Ово пилот-истраживање јесте потврдило нашу хипотезу да је ургентна имплементација алтернативних онлајн облика наставе страних језика услед пандемије корона вируса, ставила пред велике изазове наставнике и наставнице страног језика у погледу примене адекватне организације наставе, али им је открила и неке нове и позитивне аспекте учења на даљину са којима се до тада нису сусретали. У спроведеној студији постоје нека ограничења која отварају путеве за наставак истраживања. Пре свега, неопходно би било урадити опсежније истраживање, које би обухватило далеко већи број испитаника кроз детаљнија и бројнија анкетна питања како би се дошло до јаснијих и прецизнијих података помоћу којих би се онлајн настава страних језика на високошколским установама, али и генерално, унапредила у погледу интегрисања ИКТ-а у наставни процес. Поред анализе искустава и ставова наставног особља, требало би испитати искуства и ставове студентске популације и урадити евентуалну (упоредну) процену њихових достигнућа у контексту усвојеног знања и вештина током трајања онлајн наставе и током трајања класичног облика наставе.

Можемо закључити да је значај овог облика наставе, као и примена ИКТ-а у реализацији наставног процеса, круцијална, док је ова криза подстакла њену примену у будућности и на индивидуалном и на глобалном нивоу. Имајући у виду досадашња искуства и изазове, али и предности са којима се целокупни образовни систем сусретао протекле две године, може се очекивати да ће доћи до интензивног развоја различитих модела и алатки за онлајн наставу, и да ће настава као таква бити све присутнија у редовној наставној пракси. У том смислу, требало би радити превасходно на едукацији наставног особља, али и студентске популације, како би им се омогућио развој адекватних дигиталних компетенција. Највећи допринос и афирмацију могу дати надлежне институције и ограни који би требало да обезбеде далеко боље услове за развој и унапређење учења на даљину и електронског образовања кроз понуду одговарајућих дигиталних садржаја и стварање оптималног друштвеног окружења.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- Bozu, Z., Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2 (2): 87–97.
- García, Á. P. (2021). La enseñanza online post pandemia: nuevos retos. *Holos* 37(2): 1–13.
- Guastalegnanne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE. *MarcoELE* 9: 1–3. Приступљено 10. 10. 2018. URL: <[https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne\\_juegos.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf)>.
- Egbert, J., Huff, L., Mcneil, L., Preuss, C., Sellen, J. (2009). Pedagogy, Process, and Classroom Context: Integrating Teacher Voice and Experience Into Research on Technology-Enhanced Language Learning. *The modern language journal* 93 (1): 754–768.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2016–2019). Приступљено 21. 3. 2022. URL: <<https://www.ecml.at/ECML-Programme/tabid/126/language/en-GB/Default.aspx>>.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. MECD. Приступљено 4. 2. 2022. URL: <[https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)>.
- Lázaro, O. J. (2003). El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas, u *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, ur. V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooff, B. de Jonge, J. Robisco, M. Ruiz (Amsterdam: CIEFE ): 207–219.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leger, M. (2022). *Reimagining the Future of Education: Flexibility is Key for Teaching and Learning*. Приступљено 5. 5. 2022. URL: <[https://www.cisco.com/c/dam/en\\_us/solutions/industries/docs/education/flexiblelearningreport.pdf](https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/flexiblelearningreport.pdf)>.
- Littlewood, W. (2001). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Лончаревић, М., Суботић, Љ. (2010). Методика разредне наставе. *Норма* 15 (1): 61–78 [Lončarević, M., Subotić, Lj. (2010). Metodika razredne nastave. *Norma* 15 (1): 61–78].
- Lowe, J. (2020). *Attendance in Online Classes Versus Traditional Classrooms. Classroom. Synonym*. Приступљено 1. 4. 2022. URL: <<https://classroom.synonym.com/attendance-online-classes-versus-traditionalclassrooms-1725.html>>.
- Медар, Ј., Ратковић, М. (2020). Примена информационо-комуникационих технологија у инклузивном образовном контексту: искуства наставника током пандемије КОВИД-19, у *Васпитање у образовање у дигиталном окружењу*, ур. И. Јеремић, Н. Николић, Н. Коруга (Београд: Филозофски факултет): 109–114. Приступљено 24. 4. 2022. URL: <[http://147.91.75.9/manage/shares/Quality\\_of\\_education/Susreti\\_pedagoga%20\\_IPA.pdf](http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Susreti_pedagoga%20_IPA.pdf)>. [Medar, J., Ratković, M. (2020). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u inkluzivnom obrazovnom kontekstu: iskustva nastavnika tokom pandemije COVID-19, u *Vaspitanje u obrazovanje u digitalnom okruženju*, ур. I. Jeremić, N. Nikolić, N. Koruga (Београд: Филозофски факултет): 109–114. Приступљено 24. 4. 2022. URL: <[http://147.91.75.9/manage/shares/Quality\\_of\\_education/Susreti\\_pedagoga%20\\_IPA.pdf](http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Susreti_pedagoga%20_IPA.pdf)>.]
- Новаковић, А. (2021). Функционалност електронских интерактивних платформи у онлајн настави. *Настава и васпитање* 70 (1): 105–125 [Novaković, A. (2021). Funkcionalnost elektronskih interaktivnih platformi u onlajn nastavi. *Nastava i vaspitanje* 70 (1): 105–125].
- Richards, J. C., Rogers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- School Education Gateway (2020). *Encuesta sobre la aprendizaje en línea o a distancia- Resultado*. Приступљено 20. 3. 2022. URL: <<https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>>.
- Степановић С. (2020). Утицај пандемије вируса корона на образовање. *Настава и васпитање* 69 (2): 183–196 [Stepanović, S. (2020). Uticaj pandemije virusa korona na obrazovanje. *Nastava i vaspitanje* 69 (2): 183–196].
- Стојановић, Д. (2020). Анализа реализације учења на даљину у Србији за време пандемије вируса КОВИД 19, у *Black swan in the world economy 2020*, ур. П. Митић, Д. Марјановић (Београд: Институт економских наука):

121–140. Приступљено 12. 2. 2022. URL: <<http://ebooks.ien.bg.ac.rs/1492/1/7.%20stojanovic.pdf>>. [Stojanović, D. (2020). Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa COVID 19, u *Black swan in the world economy 2020*, ur. P. Mitić, D. Marjanović (Beograd: Institut ekonomskih nauka): 121–140. Приступљено 12. 2. 2022. URL: <<http://ebooks.ien.bg.ac.rs/1492/1/7.%20stojanovic.pdf>>.]

Sangeeta, Tandon, U. (2020). Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID-19 pandemic. *Journal of public affairs* 23 (4): e2503. Приступљено 5. 3. 2022. URL: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pa.2503>>.

UNESCO Report. (2020, March 4). COVID-19 educational disruption and response. UNESCO.

Fajardo Domínguez, M. (2000). “¡Dios mío! ¿Yo español de negocios? ¡Pero si soy de letra!”, en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, eds. M. Bordoy et al. (Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España): 194–200.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-learning. *Educase quarterly* 31(4): 51–55.

Ivana J. Vranić Petković

Dragica D. Mirković

Ana B. Mandić Ivković

Belgrade Business and Arts Academy of Applied Studies

## **CHALLENGES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE VIRUS COVID-19 PANDEMIC**

### *Summary*

The global pandemic quickly brought changes in the direction of transition from traditional forms of teaching to distance learning or online, which caused the complete education system in Serbia to face great difficulties. The subject of this research included the analysis of problems and challenges faced by the teaching staff at state higher education institutions in Serbia, with a focus on foreign language teaching. In order to extract the essential data, a survey was made and the collected data formed the body of the research. However, due to the small number of responses received, this research cannot be considered completely reliable and valid, therefore it is defined as a pilot study, assuming that a similar trend of responses could be expected and that the research was conducted on a larger sample. The goal was to identify both negative and positive aspects of changes in the teaching process of foreign languages at universities and colleges in our country at the moment of the beginning of the world pandemic and throughout its duration. The research confirmed the hypothesis that the urgent implementation of alternative online forms of foreign language teaching due to the corona virus pandemic presented foreign language teachers with a great challenge in

terms of applying an adequate approach, method, techniques and didactic material, but also revealed some new aspects and the benefits of distance learning that have not been encountered until now. Finally, we conclude that the importance of this form of teaching as well as the application of ICT in the implementation of the teaching process is crucial, while this crisis encourages its application in the future both on at the individual and global level. Bearing in mind the experiences so far, the challenges but also the advantages that the entire educational system has encountered in the past two years, it can be expected that there will be an intensive development of various models and tools for online teaching and that teaching as such will be increasingly present in the regular classroom practice.

*Key words:* foreign language teaching, pandemic, ICT, higher education institutions, distance learning.

Примљено: 22. 10. 2022.

Прихваћено: 2. 8. 2023.



**Jasmina M. Mahmutović**  
Universität Sarajevo  
Philosophische Fakultät,  
Abteilung für Germanistik  
jasmina.mahmutovic@ff.unsa.ba

Originale Forschungsarbeit  
UDC: 371.3::811.112'243  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.205-228

## **FRAMES IM KOMMUNIKATIVEN UND KULTURORIENTIERTEN DAF-UNTERRICHT**

*ABSTRACT:* Dieser Beitrag diskutiert den semantischen Framebegriff und versucht Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Frames im Fremdsprachenunterricht lernfördernd und kulturreflexiv eingesetzt werden können. Nach einer Begriffsbestimmung des Frames als Speicher des Sprach- und Weltwissens (Busse 2009: 84) wird er an die fremdsprachendidaktischen Kategorien „Advance Organizer“ und „kulturelles Deutungsmuster“ angeknüpft. In einem Dreischritt wird anhand von Beispielen aus einer in Bosnien und Herzegowina zugelassenen Lehrwerksreihe aufgezeigt, wie diese zwei Kategorien im DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können. Im ersten Schritt wird der Advance Organizer vorgestellt und illustriert, wie er in der Vorentlastungsphase im kommunikativen und sprachintegrativen DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Im zweiten Schritt wird auf die Dichotomie authentischer Text vs. fabrizierter Text eingegangen, um anschließend die Nachteile fabrizierter Unterrichtstexte zu illustrieren. Im dritten Schritt wird das kulturelle Deutungsmuster „Wohnen“ in einem Lehrwerkstext auf die Ebene des Sichtbaren gehoben und diskutiert. Insgesamt knüpft dieser Beitrag an die Grundannahmen der kognitiven Semantik an und versteht sich als Plädoyer für einen kommunikativen, sprachintegrativen und kulturorientierten DaF-Unterricht.

*Stichwörter:* Frame, Deutungsmuster, Advance Organizer, authentischer Text, synthetischer Text, Mehrsprachigkeitsforschung, Kultur im DaF-Unterricht.

## **FRAMES IN COMMUNICATIVE AND CULTURE ORIENTED TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*ABSTRACT:* This article discusses the semantic frame concept and tries to show how frames can be used in foreign language teaching to support meaningful and culture-aware learning. After a definition of the “frame” as a cognitive storage of language and world knowledge (Busse 2009: 84), the frame is linked to the foreign language teaching categories “advance organizer” and “cultural interpretation pattern”. In a three-step process, examples from a series of textbooks approved in Bosnia and Herzegovina will be used to show how these two categories can be employed in teaching German as a foreign language. In the first step, the advance organizer will be introduced and then illustrated how it can be used to pre-structure the learners’ knowledge and trigger cross-language and communicative learning. In the

second step, the dichotomy of authentic text vs. fabricated text is addressed, followed by an illustration of the disadvantages of fabricated texts. In the third step, the cultural interpretive pattern “housing” will be explicated from a text and critically discussed. All in all, this article ties in with the basic assumptions of cognitive semantics and can be understood as a plea for communicative, language-integrative and culture-oriented teaching and learning of German as a foreign language.

*Key words:* frame, interpretation patterns, advance organizer, authentic text, synthetic text, multilingualism research, culture in teaching German as a foreign language.

## 1. EINFÜHRUNG

Die Grundlage der kognitivistisch-konstruktivistischen Lerntheorien bildet die Einsicht, dass der Lernende aktiv und konstruktiv aufgrund eines immer schon vorhandenen Sprach- und Weltwissens neue Informationen in die eigene Kognitionsstruktur einfügt. Dieses Sprach- und Weltwissen ist nach den Erkenntnissen der kognitiven Semantik in zusammenhängenden „Frames“ (Busse 2009: 84) organisiert. Auch wenn der Begriff „Frame“ in der Fremdsprachendidaktik nicht verwendet wird, ist er in dort bereits angelegt, wenn z.B. von *vorhandenen Wissensstrukturen, sprachlichem und nichtsprachlichem Vorwissen, Sprach- und Weltwissen, Hintergrundwissen, Wissensschemata* die Rede ist. Da „Frame“ ein linguistisch-semantischer Begriff ist, soll nun – ausgehend von der linguistischen und der landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches DaF (Henrici & Koreik 1994: 16f) – aufgezeigt werden, wie sich Frames in die Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik einfügen lassen. Dazu soll zunächst expliziert werden, was Frames sind, wie sie entstehen und welche Rolle sie beim verstehenden und kulturbezogenen Lernen spielen. Daran anknüpfend werden im empirischen Teil zwei Erscheinungsformen des Frames, der „Advance Organizer“ und das „kulturelle Deutungsmuster“, beschrieben und anhand von Lehrwerksbeispielen illustriert.

### *1.1. Frames in den kognitivistisch-konstruktivistischen Forschungsrichtungen*

Für die Wissensbestände im Langzeitgedächtnis eines Menschen kursiert in den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen eine Fülle von Bezeichnungen: *Schemata, Scripts, Scenes, Domänen, Deutungsmuster, Deutungsschemata, Wissensrahmen, Rahmen, Frames* usw. Wenn man die feinen Bedeutungsnuancen außen vor lässt, dann beruhen diese Begriffe auf derselben Grundüberzeugung, dass das menschliche Wissen über die Welt keine amorphe Menge ist, sondern eine „organisierte Masse“ (Schwarz 2008: 116) von in- und übereinander verschachtelten, hierarchisch organisierten Wissens-elementen. Nach Charles

Fillmore, dem Begründer der linguistischen Frametheorie, werden diese Wissensselemente als *Konzepte* und *Frames* bezeichnet: „By the word ‚frame‘ I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any of them you have to understand the whole structure in which it fits (Fillmore 1982: 111).“

In der Hierarchie der menschlichen Wissensstruktur befinden sich die Konzepte als elementare Bausteine auf der untersten Ebene, gefolgt von den Frames auf der mittleren und dem Weltbild auf der obersten Ebene (Schwarz 2008: 104ff). Dabei wird zwischen drei Arten von mentalen Repräsentationen (Konzepten und Frames) unterschieden: universellen, individuellen und kulturellen (Schwarz 1992: 73). Während universelle Konzepte/Frames anthropologische Konstanten bilden, können die individuellen und kulturellen in ihren Ableitungen variieren (ebd.).

Konzepte entstehen durch Wahrnehmung der Dinge in der Wirklichkeit da draußen und werden über verschiedene Sinneskanäle gebildet: visuell, motorisch, sprachlich, olfaktorisch, akustisch, taktil und gustatorisch (Schwarz 2008: 120). Die vielfältigen Sinneseindrücke werden kohärent in ein Konzept zusammengefügt (Schwarz 1992: 46). So sehen wir eine Zitrone, riechen ihren Duft, nehmen ihren sauren Geschmack wahr, ertasten ihre Oberfläche und erleben doch *eine* wahrnehmbare Entität. Bei multilingualen Sprechern findet keine Verdoppelung des vorhandenen Konzepts ZITRONE statt, vielmehr werden die fremdsprachlichen Ausdrücke in das durch die Muttersprache hindurchgegangene Konzept abgespeichert (Butzkamm 2002: 13). Umgekehrt kann das Konzept ZITRONE über unterschiedliche Sinneskanäle und alle Sprachen im Kopf eines multilingualen Sprechers evoziert werden. Fremdsprachendidaktiker knüpfen an diese Erkenntnisse an, indem sie fordern, bei der Semantisierung und Vernetzung des Wortschatzes möglichst viele Sinneskanäle der Lernenden anzusprechen, um dadurch das Verstehen zu erleichtern und zu einer tieferen Verarbeitung beizutragen. So postuliert Roche (2010: 1243): „Nur wenn sprachliche und visuelle Information in eine gemeinsame Repräsentation integriert werden können, kann sinnstiftendes und nachhaltiges Lernen stattfinden.“

Die kognitionswissenschaftliche Erkenntnis, dass Konzepte im menschlichen Kognitionsapparat niemals isoliert vorkommen, sondern immer in Frames eingebunden sind, schlägt sich in der Fremdsprachendidaktik in der Forderung nieder, Wörter nicht kontextlos gelöst einzuführen oder zusammenhanglose Sätze zu präsentieren, sondern in einen Kommunikationskontext und Sinnzusammenhang einzubetten (Brinitzer u. a. 2013: 61; Kühn 2010: 1252).

Konzepte sind keine 1:1-Abbilder der objektiven Gegenstände, sondern mehr oder weniger verzerrte Repräsentationen, die auch schon eine „deutende

Zugabe“ (Hansen 2003: 77) des menschlichen Geistes enthalten. Doch der Mensch merkt den Deutungsvorgang nicht und hält das Gedeutete für die Wirklichkeit selbst. Was das heißt, soll am Beispiel des universellen Konzepts SONNE illustriert werden.

### Sonnenaufgang / Sonnenuntergang für den 25.04.2023



05:50 Uhr



20:20 Uhr

Standort: DE - Berlin

Koordinaten: 52.5234051° N - 13.4113999° E

---

Abbildung 1. Quelle: <https://www.wetteronline.de/wetter>

In die Wörter *Sonnenaufgang* und *Sonnenuntergang* und die dazugehörigen Bilder ist eine Deutung des Gegenstands da draußen, den wir *Sonne* nennen, hineincodiert. Die Wörter *Aufgang* und *Untergang* der Sonne beziehen sich auf den menschlichen Betrachter und damit auf das geozentrische Weltbild. Tatsächlich geht *nicht* die Sonne auf oder unter, sondern der Standort des irdischen Beobachters dreht sich als Folge der Erdrotation der Sonne entgegen. Auch wenn wir wissen, dass das geozentrische Weltbild vor Jahrhunderten durch das heliozentrische abgelöst worden ist, greifen wir in der alltäglichen Kommunikation automatisch und unbewusst auf den Frame GEOZENTRISCHES WELTBILD zurück. Konzepte und Frames repräsentieren also keine wissenschaftlichen Fakten und folgen keiner Logik. Vielmehr ist die Welt, die wir als unerschütterliche Realität akzeptieren, eine vom menschlichen Gehirn konstruierte, gedeutete Welt. Wie die Wörter *Sonnenaufgang* und *Sonnenuntergang* nahe legen, bildet Sprache dabei die Sachverhalte der Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern in ihren Begriffen spiegelt sich bereits die spezifische Gestaltung der Welt wieder.

Die kulturorientierten Forschungsansätze interessieren sich aber nicht für die universellen, sondern für die kulturspezifischen Frames. Die Erkenntnis, dass Frames interkulturell variieren, weil sie keine Abbilder der Wirklichkeit sind, sondern soziokulturell geprägt und gelernt sind, schlägt sich in der DaF-Didaktik in



der Forderung nieder, kulturspezifisch bedingte Bedeutungsunterschiede aufzudecken und zu thematisieren, um die Lernenden für interkulturelle Fragestellungen zu sensibilisieren (vgl. Müller[-Jacquier] 1994; Kühn 2010). So weist Müller[-Jacquier] (1994: 25) darauf hin, dass Kommunikationsteilnehmer in verschiedenen Sprachen mit ein- und demselben Ausdruck unterschiedliche mentale Repräsentationen verbinden. Als Beispiel nennt er das Wort *Familie*, welches im Deutschen, anders als im Französischen, eine Kleinfamilie bezeichnet, die als emotionaler Halte- und Ruhepunkt eine besonders große Bedeutung hat (ebd.). Bei den neueren Ansätzen des „kulturellen Lernens“ geht es jedoch um weit mehr als kulturspezifische Einzelwörter oder um die Suche nach kulturellen Differenzen. Konkret geht es um die „Infragestellung und/oder Veränderung der den Lernenden verfügbaren Welt- und Selbstverhältnisse“ (Altmayer 2023: 315):

„Die Lernenden lernen demzufolge also auch nicht, dass es ein ‚deutsches‘ und ein ‚französisches‘ bzw. ‚brasilianisches‘ oder ‚chinesisches‘ Verständnis von ‚Familie‘ gibt, sie lernen vor allem, sich mit ihrem je eigenen Verständnis von ‚Familie‘ auseinanderzusetzen und dessen (mögliche) Begrenztheit zu reflektieren und aufzubrechen (Altmayer 2023: 352).“

Die Erkenntnis, dass Frames kulturell fixierte, aber prinzipiell dynamische und veränderliche Wissensstrukturen darstellen (Busse 2009: 89), bildet den Ausgangspunkt des Konzepts des kulturellen Lernens, das sich zum Ziel setzt, die bei den Lernenden vorhandenen Frames sichtbar zu machen und letztendlich zu modifizieren.

### 1.2. *Frames und Sprache*

Heute gilt als gesichert, dass in Frames Wissensbestände unterschiedlicher Art gespeichert sind: „Welt-, Handlungs-, Norm-, Sprach-, Stil- und Kulturwissen (Fix 1991: 304)“. Zudem bestätigen neuere kognitionswissenschaftliche und psycholinguistische Forschungen, dass diese Wissensbestände bei multilingualen Sprechern in einem einheitlichen Frame gespeichert sind, also nicht in strikt voneinander getrennten „Sprach- und Denkkapseln“ (Butzkamm 2002: 50).<sup>1</sup> Demnach verfügen multilinguale Sprecher über ein einheitliches,

---

<sup>1</sup> Multilinguale Sprecher können sich meistens nicht mehr erinnern, in welcher Sprache sie einen bestimmten Wissensbestand erworben oder eine Geschichte gelesen haben, sie können dieses Wissen aber jederzeit in die ihnen verfügbaren Sprachen überführen und kommunizieren (vgl. Butzkamm 2002: 45).

sprachübergreifendes mentales Lexikon, in dem Mutter- und Fremdsprache(n) repräsentiert sind und interagieren (vgl. Plieger 2006: 72).

„Im Kopf der Lernenden gibt es keine ‚Schubladen‘, in denen die verschiedenen Sprachen abgeschottet voneinander gespeichert werden, sondern das Gedächtnis funktioniert eher wie ein Netzwerk, in dem ‚alles mit allem verknüpft‘ ist. Man lernt also nachhaltig, wenn es gelingt, neue Wissenselemente mit schon im Gedächtnis vorhandenen zu verknüpfen (Neuem einen Ankerplatz zu geben). Das kann sehr wirkungsvoll über Sprachgrenzen hinweg geschehen! (Hufeisen & Neuner 2001: 21).“

Deshalb wird heute nicht mehr versucht, die Muttersprache und andere erworbene Sprachen aus den Köpfen der Lernenden fernzuhalten, wie es in der audiolinguale und audiovisuelle Methode – vergebens – angestrebt wurde. Die Vertreter der Mehrsprachigkeitsdidaktik plädieren dafür, das Vorwissen bereits erlernter Sprachen gezielt zum Lehren und Lernen weiterer Sprachen zu nutzen. Lernende sollen im Unterricht die Gelegenheit erhalten, „interlingual vernetzend zu lernen“ (Meißner 2000: 17) und „bei der Reflexion von Sprache auf die Muttersprache(n) und die zweite Fremdsprache Bezug zu nehmen (Piepho 2003: 12)“. Die Tertiärsprachenforschung bleibt aber nicht beim sprachübergreifenden Vergleichen oder Reflexion erst nach der Semantisierungsphase stehen, sondern dreht die Reihenfolge um, und plädiert dafür, dass die Mutter- und Fremdsprache(n) bereits in der Einstiegsphase des Unterrichts, konkret bei der Wortschatzvermittlung, einbezogen werden. So fordern Klein & Stegmann (2000) und Hufeisen & Neuner (2001):

„Die konsequente Nutzung der Verwandtschaft oder Ähnlichkeit zwischen Sprachen ist ein bisher kaum genutztes Reservoir für einen leichteren Zugang zur Vielsprachigkeit (Klein & Stegmann 2000: 17).“

„Bei ‚Deutsch nach Englisch‘ kann man z.B. durch den bewußten Rückgriff auf das Englische z.B. viel neuen Wortschatz schnell erarbeiten (ohne aufwendige Semantisierungs- und Kontextualisierungsverfahren) (Hufeisen & Neuner 2001: 23).“

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Erkenntnis, dass das Vorwissen und der vorhandene Sprachbesitz von Lernenden eine nicht zu vernachlässigende Einflussvariable im Lernprozess darstellen, hat weitreichende Folgen für den Fremdsprachenunterricht und mündet in der Forderung, sprachintegrativ

vorzugehen. Mutter- und Fremdsprache(n) werden nicht mehr als Störfaktor betrachtet, sondern als wirkungsvolle Lernhilfe.

### *1.3. Zusammenfassende Betrachtung*

Lernen geschieht ganz allgemein in der Weise, dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann (vgl. Neuner 2003: 17). Im Gegensatz zum dem vagen Begriff „bestehende Wissensbestände“ liefert die kognitive Semantik eine genaue Beschreibung des menschlichen Wissens, indem sie aufzeigt, wie Frames organisiert sind, welche Wissensbestände darin enthalten sind, wie sie entstehen und wie sie aktiviert werden können. Ihre Erkenntnisse können im DaF-Unterricht auf vielfältige Weise zum einsichtigen, sinnvollen und nachhaltigen Lernen in unterschiedlichen Unterrichtsphasen eingesetzt werden.

## 2. FRAMES IN DAF-LEHRWERKEN

In der Fremdsprachendidaktik herrscht Einigkeit darüber, dass Lehrwerke trotz technischen Fortschrittes und fachdidaktischer Entwicklungen das zentrale Medium des Unterrichtsprozesses darstellen (Barkowski 1999: 13). Für Lernende außerhalb des deutschsprachigen Raumes bietet das Lehrwerk oft den einzigen Zugang zur Kultur des Zielsprachenlandes. Aus all diesen Gründen sollten Lehrwerkstexte grundsätzlich authentisch sein und die Lernsituationen sollten die sieben Leitprinzipien „Realitätsnähe, Richtigkeit, Repräsentativität, Relevanz, Relationalität, Regionalisierung und Reflexion (Grünwald 2010: 1489) erfüllen. Trotz vieler neuerer Bemühungen um Ausbau der kommunikativen und kulturellen Kompetenz, kommen in der Praxis der Sprachvermittlung weiterhin verbreitet traditionelle Lehrwerke zur Anwendung. Daher setzt sich dieser Beitrag zum Ziel, anhand eines traditionellen Lehrwerks aufzuzeigen, wie vorhandene Lehrwerkstexte umgestaltet werden können, um den kommunikativen und kulturorientierten Ansätzen gerecht zu werden.

Das Untersuchungskorpus bildet die in der Föderation Bosnien und Herzegowina zugelassene, vierbändige Lehrwerksreihe *Njemački jezik* der Autorin Zlata Maglajlija, die für die Sekundarstufe 1 (5. bis 9. Klasse) konzipiert ist und die Lernenden zum Niveau A 2.1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen führen soll. Das Lehrwerk besteht aus jeweils einem Kursbuch, einem Arbeitsheft und einer CD und ist für Deutsch als zweite Fremdsprache vorgesehen. Außerdem steht den Lehrkräften ein von derselben

Autorin herausgegebenes Lehrerhandbuch zur Verfügung, in welchem betont wird, die Lehrwerksreihe stünde in Einklang mit dem GER (Lehrerhandbuch 2011: 6) und folge dem kommunikativen und dem interkulturellen Ansatz (ebd.: 8).

In dieser Lehrwerksreihe sollen zwei Erscheinungsformen von Frames, der „Advance Organizer“ und das „kulturelle Deutungsmuster“ beschrieben und anhand jeweils eines Textbeispiels illustriert werden.

### 3. DER ADVANCE ORGANIZER

Der „Advance Organizer“ lässt sich vorerst als ein Vorentlastungsmodell definieren, das im Fremdsprachenunterricht zur Aktivierung des Vorwissens der Lernenden eingesetzt wird (vgl. Roche 2005: 211; Edmondson & House 2011: 98). Für die Aktivierung des Vorwissens sind verschiedene Modelle entwickelt worden wie etwa: Assoziogramm, Mindmap, Brainstorming, thematisches Gespräch (auch in der Muttersprache), Arbeit mit Bildern, Schemata, Internationalismen und Wortfeldern (Surkamp 2017: 373). Neben diesen Formen bezieht die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch das Englische und Lehnwörter aus der Zielsprache mit ein, insbesondere bei der Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ (Neuner 2003: 31). Diese Modelle knüpfen an die Grundidee des „Advance Organizers“ an, einer „einleitenden Vorstrukturierung“ (Groeben 1982: 235), mit der eine Brücke zwischen dem Vorwissen und dem neu zu vermittelndem Wissen gebaut wird.

Den Begriff „Advance Organizer“ verdanken wir David Ausubel (1968), einem der ersten Verfechter der kognitiven Lerntheorie. Seine Theorie des „meaningful verbal learning“, die sich vom mechanischen Auswendiglernen abhebt, setzt die Existenz einer hierarchisch gegliederten Kognitionsstruktur beim Leser voraus, in die potentielle neue Information eingeordnet werden können. Seinen Ansatz resümiert Ausubel wie folgt:

„Wenn ich die pädagogische Psychologie auf ein einziges Prinzip reduzieren müsste, dann würde ich sagen: das Wichtigste beim Lernen ist das, was der Lerner schon weiß. Stellen Sie dies fest, und bauen Sie Ihren Unterricht darauf auf (Ausubel 1968, Vorwort).“

Sinnvolles Lernen geschieht nach Ausubel in der Subsumtion neuer Inhalte unter bereits vorhandene höhere inklusive Konzepte und Strukturen. Daher erleichtert es den Lernprozess und die Behaltenswahrscheinlichkeit, wenn man am Anfang eines Textes solche höheren Konzepte anführt und als Ankerideen nutzt. Hier knüpft er den Advance Organizer an und versteht darunter eine kognitive Vorstrukturierung der im Text verwendeten Konzepte, in Form eines Textes für sich,

einer kurzen vor den eigentlichen Lerntext geschalteten Darstellung (Groeben 1982: 201). Ausubel geht von einer hierarchischen Konzeptstruktur aus, mit den allgemeinsten und inklusivsten an der Spitze, die auf jeweils untergeordneten, speziellen Konzepten aufbauen. Auch wenn Ausubel den Begriff „Frame“ nicht verwendet, ist unschwer zu erkennen, dass der Advance Organizer nichts anderes als ein Frame ist (vgl. Christman 2000: 120; Groeben 1982: 200).

Mehrere Ansätze in der Fremdsprachenmethodik knüpfen an die Grundidee des Advance Organizers an. Der Bezug wird beim Ansatz des „schemageleiteten Lernens“ überdeutlich, wenn postuliert wird, dass eine *vor den Text* gesetzte Abbildung einen günstigen Einfluss auf dessen kognitive Verarbeitung hat (Schnotz 2003: 58). Auch das Gebot, Wörter und Sätze nicht isoliert einzuführen und zu üben, sondern in einen größeren Verwendungszusammenhang zu stellen, knüpft an die Vorstellung von einer hierarchisch organisierten Konzeptstruktur an.

In seriösen Lehrwerken ist ein Advance Organizer dem Lehrwerkstext schon vorgeschaltet, meistens in Form eines Situationsbildes, einer visuellen Darstellung oder eines authentischen Fotos. Was es bedeutet, wenn ein Advance Organizer fehlt, soll im Folgenden illustriert werden.

### 3.1. Der Advance Organizer – ein Lehrtextbeispiel



Abbildung 2. Quelle: *Njemački jezik za 6. razred*, Seite 54

Das Lernziel der Unterrichtseinheit „Wie ist das Wetter?“ besteht laut Lehrerhandbuch (2011: 49) darin, dass die Lernenden den Wortschatz zum Thema

„Wetter“ erwerben und zur Kommunikation zu diesem Thema befähigt werden. Die Unterrichtseinheit besteht aus sechs isolierten Sätzen, die laut Lehrerhandbuch (ebd.) durch einen Hör-Seh-Text semantisiert werden sollen. Die Lernenden hören die Sequenzen von einer CD und lesen parallel im Kursbuch mit. Nach der Rezeption über Hören, Lesen und Sehen, sprechen die Lernenden die Sätze im Chor nach, um den neuen Wortschatz zu erwerben und einzuüben. In der produktiven Wortschatzarbeit füllen die Lernenden zuerst einen Lückentext aus und wenden dann den erworbenen Wortschatz an, indem sie Fragen der Lehrkraft zum Wetter beantworten. Danach formulieren sie eigenständig Sätze über das gegenwärtige Wetter (ebd.).

Das Problem des mit Hilfe solcher Techniken auswendig gelernten Wissens besteht aber darin, dass man es nicht im Verwendungszusammenhang abzurufen gelernt hat und daher auch schnell wieder vergisst. Erfolgreicher sind Strategien, mit denen ein übergeordneter Verwendungszusammenhang geschaffen wird. Dabei reaktiviert man das vorhandene Wissen und Können, knüpft Neues an Bekanntes an, formt es um, bettet es in die vielfältigen Netze kognitiver Strukturen ein (vgl. Surkamp 2017: 160). Kritisch ist zu dieser Unterrichtseinheit anzumerken:

1. Es fehlt ein Advance Organizer, der als Ankerplatz für die Aufnahme der isolierten Sätze und Konzepte dienen könnte. Das liegt wohl daran, dass sich der abstrakte Frame WETTER visuell nicht darstellen lässt.
2. Die Unterrichtseinheit an sich ist kein Text im Sinne einer Textdefinition als „Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert (Brinker 2010: 17)“.
3. Die Unterrichtseinheit hat wenig Bezug zu realer Kommunikation und basiert auf dem Wiederholen der gehörten/gelesenen Sätze und dem Beantworten von Lehrerfragen. Die Übungen haben keinen Dialogcharakter. Das eindimensional autoritätsorientierte Kommunikationsmuster wird nicht durch partnerschaftliche Kommunikation ersetzt oder in Frage gestellt.

Insgesamt wird die Unterrichtseinheit der Forderung nach einer textfundierten und kompetenzorientierten Wortschatzarbeit (Kühn 2010: 1253) nicht gerecht, noch eignet sie sich zum Aufbau der vielfach geforderten kommunikativen Kompetenz:

„Wenn es – wovon heute alle Welt ausgeht – Ziel des Unterrichts ist, kommunikative Kompetenzen für Alltag und Beruf zu vermitteln, dann kann dies nur unter Berücksichtigung authentischer Rede- und Schreibenlässe, Situationen, Kontexte und Kommunikationsziele geschehen (Kühn 2010: 1245).“

Die Einsicht, dass der Mensch nicht in isolierten Wörtern oder Sätzen, sondern in Texten denkt und Kommunikation mithilfe von Texten vollzieht (Fix & Poethe 2002: 1) ist ein Gemeinplatz in der Textlinguistik. Daraus leitet Kühn (2010: 1252) ab, dass die erwerbsbezogene, textfundierte und kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik und –methodik immer von Texten ausgehen und auch wieder zu Texten führen sollte: „Wortschatzarbeit darf somit nicht an isolierten Wörtern oder Sätzen erfolgen und rein sprachsystematisch angelegt sein, sondern an authentischen Texten (ebd).“

Ausgehend von diesen Forderungen, kann die Unterrichtseinheit zum Thema „Wetter“ sinnvoll umgestaltet werden, indem ihr ein authentischer Text / Advance Organizer in Form einer Wetterkarte vorgeschaltet wird.

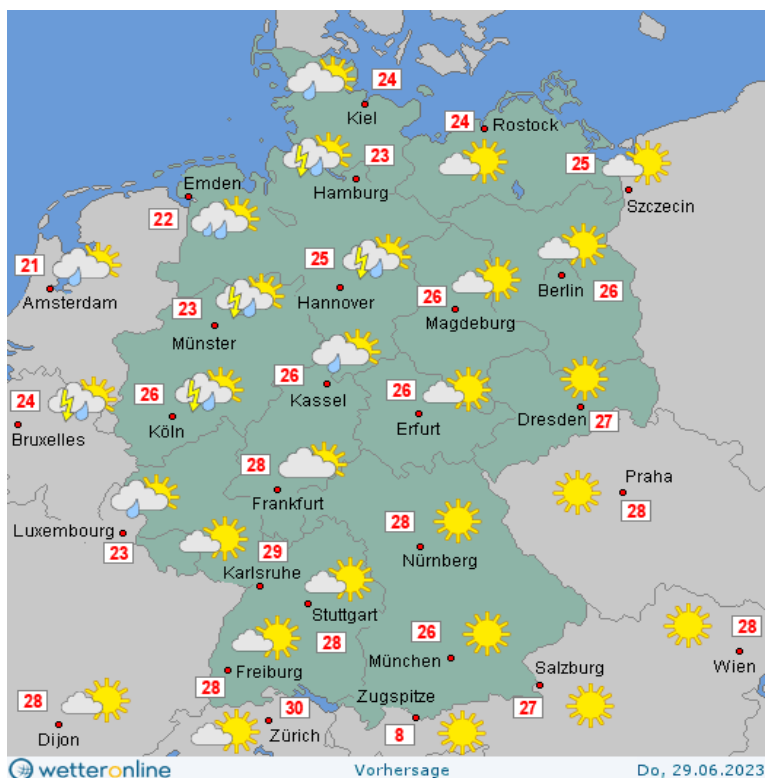


Abbildung 3. Quelle: <https://www.wetteronline.de/wetter>

Mit der Wetterkarte als Advance Organizer wird der zu erwerbende Wortschatz in einen authentischen Rahmen und Kontext gestellt. Die Wetterkarte stammt aus dem echten Leben der Lernenden und begegnet ihnen jeden Tag auf dem Handy, im Fernsehen oder im Internet. Außerdem erfüllt sie das vielfach geforderte Kriterium der Authentizität von Redeanlässen und Texten. Auf der kognitiven Ebene fungiert die Wetterkarte als Frame, unter den die isoliert dargestellten Wetterkonzepte subsumiert werden können. Die Wetterkarte wird von den Lernenden erkannt, das Vorwissen wird aktiviert und das mentale Lexikon automatisch aufgeschlagen – dort haben sie bereits Wortschatz, Redemittel und Netze, in die sie den neuen Wortschatz einbinden können. Da in Bosnien und Herzegowina die Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ üblich ist, und somit das Gros der Lernenden damit beginnt, Deutsch zu lernen, nachdem bereits über zwei Jahre in der Schule die Brückensprache Englisch gelernt wurde, kann der neue Wortschatz ohne viel Aufwand und vor allem sprachintegrativ durch den bewussten Rückgriff auf das Englische als Brückensprache semantisiert werden. Besonders beim Wortschatz zum Thema „Wetter“ gibt es Kognate zwischen Deutsch und Englisch, die motivations- und lernfördernd eingesetzt werden können (*warm/warm, kalt/cold, Wind/wind, Sonne/sun, scheint/shining*). Die Ähnlichkeit mit dem englischen Wortschatz wird von den Lernenden ohnehin erkannt, daher sollten sprachenübergreifende Vorgehen ausdrücklich angeregt werden. Schließlich gilt die Autosemantisierung, die kontinuierliche Aha-Effekte produziert, als eine der effektivsten Techniken der Bedeutungsentschlüsselung.

Das Englische kann nicht nur als Brückensprache, sondern auch als Eselsbrücke genutzt werden, um Stolpersteine wie die folgenden zu vermeiden: *Die Sonne scheint* und *Es schneit*. Erfahrungsgemäß werden die Verben *scheint* und *schneit* wegen ihrer Klangähnlichkeit von Lernenden oft verwechselt. Über den englischen Satz *The sun is shining* kann der deutsche Satz *Die Sonne scheint* leichter memorisiert und das Verb *scheint* leichter von *schneit* abgegrenzt werden.

Außerdem bietet die textgebundene Kontextualisierung anhand der Wetterkarte zahlreiche Möglichkeiten zum Üben und Vernetzen des Wortschatzes, aber auch authentische Rede- und Schreibanlässe.

### 3.2. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass traditionelle Unterrichtseinheiten mit einem Advance Organizer in einen authentischen Kontext und authentizitätsnahe kommunikative Situationen eingebettet werden können, die eine kontextuelle, situative und textfundierte Wortschatzarbeit ermöglichen.



Die hier deutlich gewordenen Vorteile authentischer Texte im kommunikationsorientierten DaF-Unterricht sollen weiter verfolgt werden, indem ihre Relevanz für „kulturelle Deutungsmuster“ und kulturelles Lernen illustriert wird.

#### 4. KULTURELLE DEUTUNGSMUSTER

Daran, dass Sprachenlernen immer auch Kulturlernen ist, zweifelt beim heutigen Stand der Diskussion sicher niemand mehr. Was genau unter Kultur zu verstehen ist, unterscheidet sich in Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik oft erheblich. In den neueren Ansätzen des „kulturellen Lernens“ steht ein „wissens- und bedeutungsorientierter“ (Altmayer & Koreik 2010: 1381) Kulturbegriff im Vordergrund. Dieses Verständnis von Kultur ist weder an Nationen und Ethnien noch an typische Verhaltensweisen gebunden, sondern versteht Kultur als das „Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht“ (Altmayer 2013: 18). Kultur ist nach Altmayer ein Bestand an (kulturellen) Deutungsmustern, in denen typisiertes und musterhaftes Wissen über einen bestimmten Gegenstands- oder Erfahrungsbereich sedimentiert ist. Auch wenn der Begriff „Deutungsmuster“ deutliche Parallelen zum „Frame“ aufweist, bezieht sich der „Frame“ laut Altmayer „klar auf die kognitive und damit individuelle Ebene“, während das „Deutungsmuster auf das „Soziale und Kulturelle“ der Wirklichkeitskonstruktion hinweist (2023: 75). Anders gesagt: Deutungsmuster sind nicht individuelle, sondern kulturelle Frames. Kulturelle Deutungsmuster sind, wie Altmayer (2002: 10) mit Verweis auf Habermas verdeutlicht, ein „Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterten Überzeugungen“. Sie werden in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt (Altmayer 2023: 72). Daher besteht die Aufgabe der Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache darin, Deutungsmuster auf die Ebene des Sichtbaren zu heben, um letztlich bei den Lernenden durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten, Prozesse des kulturellen Lernens in Gang zu setzen. Deutungsmuster sind prinzipiell in authentischen, vielseitigen, multiperspektivischen Texten (Altmayer 2016: 16) auffindbar.

##### *4.1. Authentische Texte als Fundort von Kultur*

Dass Fremdsprachenlehren und -lernen sich bevorzugt mit authentischen Texten statt mit selbst verfassten Lehrwerkstexten vollzieht, wird nirgendwo

ernsthaft in Frage gestellt.<sup>2</sup> Will man den Begriff „authentischer Text“ jedoch in den Fremdsprachenunterricht einbetten, bemerkt man schnell, dass sich an dieser Stelle die Geister scheiden und die Diskussion über die Definition nicht abreißt (vgl. ausführlich dazu Durbaba 2010). Generell wird zwischen authentischen Texten, die unmittelbar aus der Sprachwirklichkeit entnommen werden, einerseits, und nicht-authentischen, selbst verfassten Lehrwerktexten, andererseits unterschieden. Eine für die Kulturvermittlung relevante Definition des authentischen Textes wurde von Edelhoff (1985: 5) vorgelegt, und von Civegna (2005: 169) und Leitzke-Ungerer (2010:12) weiterentwickelt. Demnach gelten Texte nur dann als authentisch, wenn sie im Zielsprachenland von Muttersprachlern konzipiert wurden und sich an muttersprachlichen Normen orientieren. So betont Edelhoff:

„Authentisch‘ wird häufig synonym mit ‚dokumentarisch‘, ‚real‘, ‚echt‘ gebraucht. Es soll den Gegensatz zu ‚gemacht‘, ‚fabriziert‘ und ‚unecht‘ bezeichnen. Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässen gilt ‚Authentizität‘ als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenausland, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden. [...] Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern (Edelhoff 1985: 7).“

Zur Eignung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht führt Edelhoff drei Gründe an: 1) sie weihen in Strategien zum Entschlüsseln des Unbekannten in Konzept und Zeichen ein, 2) sie liefern landeskundliche Informationen und Wissensstände und 3) sie sollen mit ihrer Echtheit die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur freundlicher gestalten und somit erleichtern (ebd.). Damit ist ein wichtiger Punkt angesprochen, nämlich dass die Kultur des Zielsprachenlandes sich in besonderer Weise in authentischen Texten zu erkennen gibt. Die bei Edelhoff leise anklingende aber nicht weiter verfolgte Auffassung von authentischen Texten als Fundort von Kultur spiegelt sich explizit bei Leitzke-Ungerer wider, wenn sie betont: „Authentizität stellt [...] die Brücke zur zielsprachlichen und zielkulturellen Wirklichkeit her (2010: 11).“ Auch Fäcke spricht authentischen Texten einen „unverfälschten Bezug zur Realität [...], aktuelle und echte Vermittlungsperspektiven“ (2011: 220) zu. Umgekehrt wird nicht-authentischen Lehrwerkstexten zugeschrieben, durch „verfälschende Glättung und

---

<sup>2</sup> Selbstverständlich gibt es auch Gegenstimmen. Das soll hier nur erwähnt, aber nicht weiter vertieft werden. So stellt bspw. Rösler (2016) fest, dass es schlechte authentische und gute nicht-authentische Texte gibt.

Verfremdung“ (ebd.) oft ein falsches Bild über die Gesellschaft des Zielsprachenlandes zu vermitteln. Die Einsicht, dass diese Verfremdung und Verfälschung *absichtlich* und *geplant* vorgenommen werden, ist keinesfalls neu. Dass die Realitätsverfälschung aber auch *ungewollt*, *unbewusst* und *unreflektiert* erfolgen kann, wird in der Fremdsprachendidaktik nicht thematisiert. Genau an diesem Punkt möchte der vorliegende Aufsatz ansetzen und einen Beitrag zur Förderung der Kulturstudien leisten, indem er exemplarisch aufzeigt, dass es durchaus zu einer unreflektierten Realitätsverfälschung kommen kann, wenn Nicht-Muttersprachler des Deutschen außerhalb der Zielsprachenlandes Lehrwerkstexte eigens für den Fremdsprachenunterricht erstellen. Solche Texte sollen in Anlehnung an Edelhoff als „fabrizierte Texte“ bezeichnet werden.

Wie es zu einer solchen Realitätsverfremdung kommen kann, lässt sich mit den Erkenntnissen der Nachbardisziplinen plausibel machen. Die Textlinguistik geht davon aus, dass Produzenten bei der Verfassung von Texten nicht immer von Intentionalität geleitet werden, sondern dass auch das „dem Verfasser möglicherweise Unbewusste [...] gleichwohl sein Schreiben lenken kann“ (Gardt 2018: 67), weshalb nicht ausgeschlossen werden kann, dass dieses Unbewusste „in sein Schreiben eingeflossen ist“ (ebd.: 74). Setzen wir dieses „Unbewusste“ mit den „Selbstverständlichkeiten“ und „unerschütterten Überzeugungen“ (Altmayer 2002: 10) gleich, die Kultur ausmachen, dann lässt das den Schluss zu, dass in fabrizierte Lehrwerkstexte Deutungsmuster des nichtmuttersprachlichen Lehrwerksverfassers einfließen können, die von den Deutungsmustern eines deutschen Muttersprachlers wesentlich abweichen können. Dieser Nachteil fabrizierter Texte in DaF-Lehrwerken ist m.E. in der Fremdsprachendidaktik nicht explizit thematisiert worden und soll im folgenden Teil an einem Lehrwerkstext zum Thema „Wohnen“ nachgezeichnet werden.

#### 4.2. *Sag mir, wo du wohnst, und ich sag dir, wer du bist!*

Das Thema „Wohnen“ kommt in jedem Lehrwerk vor und das Beschreiben einer Wohnung, der Einrichtung und der Wohnlage gehört zu den Kompetenzen des Anfangsunterrichts. Im DaF-Unterricht haben es Lernende also von Anfang an mit räumlichen Vorstellungen wie „Wohnung“ und „Haus“ oder mit Raumordnungen wie „Stadt“ und „Land“ zu tun. Im konstruktivistischen Sinne handelt es sich dabei nicht einfach um mentale Abbilder von physischen Gegebenheiten, sondern um vielfach vorgeedeutete und kulturell vorgeprägte Wissensbestände (vgl. Hansen 2003: 126; Altmayer 2023: 206). Es ist zwar ein menschliches Grundbedürfnis, ein Dach über dem Kopf zu haben, jedoch wird die Wahl einer Wohnungsform –

Einfamilienhaus, Reihenhaus oder Hochhauswohnung – nicht nur von der arrangierten Vernunft geleitet, sondern auch von den dahinterstehenden Werten. Werte sind, wie Hansen (2003: 127) mit Verweis auf Max Weber betont, kollektiv und kulturell geprägt und wirken unterhalb der Bewusstseinsschwelle. Anders gesagt: Werte im Sinne der Kulturstudien sind kulturelle Deutungsmuster (Altmayer 2023: 274). Für die Erscheinungsarten der Unterkunft gibt es im deutschsprachigen Raum eine Werthierarchie (Hansen 2003: 126). An deren Spitze steht das freistehende Einfamilienhaus, gefolgt vom Reihenhaus, während die Etagenwohnung im Hochhaus das Schlusslicht bildet (ebd.). Nicht nur die Erscheinungsart der Wohnung ist kulturell stark aufgeladen, sondern auch ihre Lage im Raum. Hier steht der teure suburbane Raum an der Spitze, während die weniger attraktiven aber erschwinglichen innenstadtnahen Standorte das Ende der Werthierarchie bilden. Ausschlaggebend bei der Wahl eines Wohnungstyps ist auch der Wunsch nach räumlicher Nähe zu Personen ähnlichen Lebensstils. Wie Bourdieu zu Recht feststellt: „Tatsächlich steht einem nichts ferner und ist nichts weniger tolerierbar als Menschen, die sozial fern stehen, aber mit denen man in räumlichen Kontakt kommt (1991: 32).“ Wer es sich leisten kann, wohnt im suburbanen Raum, geleitet von dem Verlangen nach Ruhe, Naturnähe, Privatsphäre und sozialer, kultureller Homogenität. „Lebensräume“ sind nach Altmayer (2023: 258) topologische Deutungsmuster, die sich auf „musterhafte Vordeutungen“ von Raum (ebd.: 257) beziehen. Somit sind sie anschlussfähig an die Kategorie des „sozialen Raums“ (Bourdieu 1991: 25), eines Systems anerkannter sozialer Abstufungen, das sich aus der Menge und Zusammensetzung von „ökonomischem Kapital“ (Geld und Vermögen) und „kulturellem Kapital“ (formale Bildung, Besitz von Kulturgütern und kulturelle Kompetenzen) ergibt. Bourdieu leitet daraus ab, „daß der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben“ (ebd.). Festzuhalten bleibt: Als Ausdruck der sozialen Stellung und Selbstdarstellung spielt die Wohnungsform, ihre Größe, Einrichtung und Lage im physischen Raum eine zentrale Rolle im Fremd- und Selbstverständnis der Menschen. Pointiert kommt das in dem folgenden Spruch zum Ausdruck: „Sag mir, wo du wohnst, und ich sag dir, wer du bist!“

Wenn „Räume“ und „Orte“ soziale und kulturelle Konstrukte sind, dann bedeutet das, dass sie in unterschiedlichen Sprach- und Kulturgemeinschaften unterschiedlich vorbewertet sind. Im deutschsprachigen Raum gilt für das Haus am Stadtrand:

„Gebildete‘ jeder Richtung wohnen dort und gehen über Tag ihrem eigenen Beruf nach, sei es dem eines Arztes, eines Journalisten, eines Rechtsanwaltes, eines Lehrers oder irgendeines anderen Berufs – und abends kehren sie zurück und sind Nachbarn, und als Nachbarn teilen sie Wissen und Erfahrungen den Menschen mit, die in der Nachbarschaft wohnen, und werden ihnen Freunde (Buck 1982: 123).“

Demgegenüber werden die erschwinglichen, aber weniger attraktiven Hochhauswohnungen in zentralen städtischen Lagen meist von einkommensschwachen Familien bewohnt. Dieses als „normal“, „selbstverständlich“ und allgemein bekannt angenommene Wissen würde einen Muttersprachler des Deutschen beim Verfassen eines Lehrwerkstextes zu Thema „Wohnen“ lenken, ob er sich dessen bewusst wäre oder nicht. Da Lehrwerkstexte grundsätzlich realitätsnah, richtig und repräsentativ für eine ganze Gesellschaft sein sollten, wäre zu erwarten, dass die Darstellung einer deutschen Familie der gehobenen Mittelschicht dem Deutungsmuster „Wohnen“ folgt und eine solche Familie typischerweise in einem Ein- oder Mehrfamilienhaus fernab des Stadtzentrums wohnen würde. Diese Hypothese soll an einem Lehrwerkstext aus dem Korpus überprüft werden. Die *Storyline* der Lehrwerksreihe begleitet die imaginäre deutsche Familie Berger, die in Bremen wohnt. Herr Berger ist Polizeibeamter, Frau Berger ist Gymnasiallehrerin. Die Bergers haben drei Kinder, Hanna ist 13, Tobias 15 und Tina 4 Jahre alt. Hanna und Tobias besuchen ein Gymnasium. Es handelt sich also eindeutig um eine Familie der gehobenen Mittelschicht, genauer gesagt um eine Akademikerfamilie. Die Wohnung der Familie Berger wird in dem Lehrwerkstext wie folgt beschrieben:

## BEI HANNA ZU HAUSE

Hannas Familie lebt in einer Wohnung im Stadtzentrum, in der Parkstraße Nummer 5. Ihre Wohnung ist im zweiten Stock.

In der Wohnung sind drei Zimmer: Schlafzimmer, Wohnzimmer und Kinderzimmer.

Das Wohnzimmer ist groß und hell. Dort sitzt die Familie und sieht fern. Links ist das Schlafzimmer. Rechts sind die Küche und das Bad. Die Küche ist klein, aber modern, das Bad auch.

Hanna teilt das Zimmer mit ihrem Bruder Tobias. Ihre Schwester Tina ist noch klein und schläft bei den Eltern.

Hannas Lieblingsplatz ist ihr Sessel. Dort liest sie oder hört Musik. Neben dem Sessel ist ein Schreibtisch. Auf dem Schreibtisch sind ein Computer, eine Lampe, viele Hefte und Kulis. Dort macht Hanna ihre Hausaufgaben oder schickt E-Mails. In Hannas Zimmer sind noch zwei Betten, ein Bücherregal und ein CD-Player.

Abbildung 3. Quelle: *Njemački jezik za 7. razred*, Seite 64

Im Sinne des „kulturellen Lernens“ kann dem Beispieltext folgendes implizites Hintergrundwissen entnommen werden:

1. Die Familie Berger, eine deutsche Akademikerfamilie, wohnt in einer Dreizimmerwohnung in einem Hochhaus im Stadtzentrum von Bremen.
2. Für fünf Personen stehen zwei Schlafzimmer zur Verfügung.
3. Zwei Teenager unterschiedlichen Geschlechts, Hanna (13) und Tobias (15), teilen sich ein Zimmer.
4. Ein vierjähriges Kleinkind schläft bei den Eltern im Schlafzimmer.
5. Die Familie Berger verbringt die Abende im Wohnzimmer vor dem Fernseher.

Kritisch ist anzumerken: Der Lehrwerkstext ist in keiner Weise repräsentativ, noch ist die geschilderte Situation in irgendeiner erkennbaren Weise typisch für das Leben einer Akademikerfamilie in Deutschland. Der Text abstrahiert von jedem Bezug auf Raum- und Wertevorstellungen sozialer Wirklichkeit. Bei dem Deutungsmuster „Wohnen“ werden unbewusst und unreflektiert Wert- und Raummuster wie „Hochhaus“, „Stadtzentrum“ und „Fernseher“ zur Darstellung einer Akademikerfamilie herangezogen. „Stadtzentrum“ und „Hochhaus“ sind, wie oben dargestellt, ein Lebensraum, in dem man in einer deutschen Großstadt eher eine sozial schwache und weniger gebildete Familie vermuten würde. Auch der „Fernseher“ ist ein Element des kulturellen Wissens, das vielfach vorgedeutet und oft mit einer negativen Konnotation behaftet ist. Der Fernseher wird mit billigem Kulturkonsum und anspruchsloser Unterhaltung assoziiert (Müller[-Jacquier] 1994: 56). Sein zentraler Platz beim familiären Beisammensein wird eher mit bildungsfernen Familien in Verbindung gebracht. Keinen Fernseher zu haben oder zumindest nicht die Abende vor einem zu verbringen, kann ausdrücken, dass man sich lieber aktiv mit kulturellen und gesellschaftlichen Themen auseinandersetzt, gute Bücher oder Zeitschriften liest, sich Zeit nimmt für Theaterbesuche oder Kunstaussstellungen etc. oder einfach seine Ruhe haben will, um das Familienleben zu pflegen (ebd.).

Die Verfälschung der sozialen Wirklichkeit in Deutschland in diesem fabrizierten Lehrwerkstext ist überdeutlich und muss nicht weiter expliziert werden. Deutlich wird, dass die Autorin nur die ihr verfügbaren Deutungsmuster herangezogen und für die deutsche Realität kein Bewusstsein hat, dass sie die deutsche Realität vielmehr mit Hilfe der ihr verfügbaren Deutungsmuster vereinnahmt und ihrer Andersheit völlig entledigt. Das in dem analysierten Lehrwerkstext implizit angelegte, musterhafte Wissen über den Erfahrungsbereich „Wohnen“ ist nicht typisch *deutsch*, sondern typisch *bosnisch*. Die Anordnung von

Menschen im „sozialen Raum“ in Bosnien und Herzegowina ist jener in Deutschland diametral entgegengesetzt. Daraus ergibt sich eine umgekehrte Wertehierarchie beim Wohnungstyp: Die gehobene Mittelschicht bewohnt die teuren Hochhauswohnungen im Stadtzentrum, während die Unter- und Arbeiterschicht in den erschwinglichen Ein- oder Mehrfamilienhäusern in suburbanen Gebieten wohnt. Ökonomisches Kapital und kulturelles Kapital stehen in einer Wechselwirkung. So gilt das Stadtzentrum als Inbegriff von Zivilisation und Kultur. Die dort wohnenden Menschen zeichnen sich durch eine gewisse innere Einheit und Zusammengehörigkeit aus und möchten sich durch klare Grenzen nach außen und durch eine innere Homogenität gegenüber Menschen mit weniger „kulturellem Kapital“ abgrenzen. In dieser sozial konstruierten und kulturell vorgeprägten Wahrnehmung von Raum nimmt der Grad der Zivilisiertheit ab, je weiter weg man vom Stadtzentrum wohnt. Die Deutungsmuster „Stadt“ und „Land“ gehen einher mit der Dichotomisierung und Polarisierung der Bewohner, die der Abgrenzung zwischen einem als „zivilisiert“ geltenden Stadtbewohner auf der einen und dem „primitiven“ Dorfbewohner auf der anderen Seite dient. Dieser Stereotyp ist in dem Schimpfwort *seljak* („Bauer“) und dem Augmentativ *seljačina* verdichtet, welche im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen für einen Primitivling gebraucht werden.

Die in dem analysierten Lehrwerkstext implizit angelegten Deutungsmuster wirken unterhalb der Bewusstseinschwelle und werden von den Lernenden nicht bemerkt. Der Text wird von ihnen als wahr und repräsentativ für die deutsche Kultur interpretiert, sie „authentisieren“ (Surkamp 2017: 13) sich unbewusst mit ihm, verleihen ihm also Echtheit und Bedeutung, weil die Deutungsmuster von ihren eigenen nicht abweichen. Somit eignet sich der Text nicht zum kulturellen Lernen, welches ja zu Ziel hat, sich mit den eigenen, festgefahrenen Deutungsmustern auseinanderzusetzen und deren (mögliche) Begrenztheit zu reflektieren und aufzubrechen (Altmayer 2023: 352).

Festzuhalten bleibt: Fabrizierte Lehrwerkstexte eignen sich nicht zum kulturellen Lernen, weil sie die eigenen Deutungsmuster verfestigen statt sie durch das Kennenlernen fremder Muster infrage zu stellen. Besonders gefährlich sind fabrizierte Lehrwerkstexte, weil sie ein falsches Bild über die Gesellschaft des Zielsprachenlandes vermitteln können. In dieser Hinsicht gleichen sie Falschgeld, das die Lernenden aber für bare Münze halten und deren Fälschung sie erst im Zielsprachenland auf die Spur kommen. Nicht ohne Grund steht die Fremdsprachendidaktik solchen Texten skeptisch gegenüber und fordert zum kulturellen Lernen authentische, vielseitige und multiperspektivische Texte.

## 5. ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Beitrag wurde die Eignung des semantischen Framebegriffs für den DaF-Unterricht diskutiert und anhand von zwei Erscheinungsformen des Frames, dem „Advance Organizer“ und dem „kulturellen Deutungsmuster“, exemplarisch an zwei Lehrwerkstexten zu den Alltagsthemen „Wetter“ und „Wohnen“ vorgeführt. Dabei wurde an die Erkenntnisse der kognitiven Semantik, der Psycholinguistik, der Textlinguistik und der konstruktivistisch ausgerichteten Kulturwissenschaften als Bezugsdisziplinen angeknüpft und gezeigt, wie die Fremdsprachendidaktik von ihren Grundannahmen profitieren kann. Zuerst wurde der „Advance Organizer“ als Vorentlastungsmodell vorgestellt und dessen Rolle beim sinnhaften Lernen illustriert. Dabei wurde gezeigt, wie mit einem in den Unterricht eingebrachten authentischen Text eine Brücke zwischen dem Vorwissen und dem neu zu vermittelnden Wissen gebaut werden kann, aber auch wie ein sprachintegrativer und authentizitätsnaher DaF-Unterricht aussehen kann. Daraufhin wurde das kulturelle Deutungsmuster „Wohnen“ in einem nicht-authentischen Lehrwerkstext auf die Ebene des Sichtbaren gehoben. Es konnte gezeigt werden, dass in nicht-authentische, von Nicht-Muttersprachlern produzierte Lehrwerkstexte auch sedimentierte und festgefahrene eigenkulturelle Wissens Elemente einfließen, derer sich der Autor nicht unbedingt bewusst ist. Das hat zum Nachteil, dass einerseits die Realität des Zielsprachenlandes unreflektiert verfälscht, und andererseits die eigene Wirklichkeitsdeutung verfestigt wird. Insgesamt versteht sich dieser Beitrag als Plädoyer für einen kommunikativen, sprachintegrativen und kulturorientierten DaF-Unterricht.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Altmayer, C. (2002). ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (3): 1–28.
- Altmayer, C. (2013). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven, in *Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*, Hrsg. F. Grub, T. Frank (Frankfurt a.M.: Peter Lang): 11–30.
- Altmayer, C. (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.



- Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Altmayer C. & Koreik U. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Berlin/New York: de Gruyter): 1378–1390.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt.
- Barkowski, H. (1999). Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien, in *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Hrsg. K.-R Bausch (Tübingen: Günther Narr Verlag): 9–16.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurter Beiträge 2*: 25–34.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M & Ros, L. (2013). *DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Buck, G. (1982). *Gemeinwesenarbeit und kommunale Sozialordnung. Untersuchung zur sozialpolitischen Funktion und historischen Entwicklung eines Handlungsfeldes der Sozialarbeit*. Berlin: Hofgarten.
- Busse, D. (2009). *Semantik*. Paderborn: Fink.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: UTB Francke.
- Christman, U. (2000). Aspekte der Textverarbeitungsforschung, in *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Hrsg. G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann, S. F. Sager (Berlin, New York: de Gruyter): 113–122.
- Civegna, K. (2005). Authentische Texte, in *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, Hrsg. H.L. Krechel (Tübingen: Gunter Narr Verlag): 168–172.
- Durbaba, O. (2010). Authentizität Revisited. Zu authentischen Texten in Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Nasleđe, Kragujevac 7 (15-1)*: 9–25.

- Edelhoff, Ch. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht, in *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, Hrsg. Ch. Edelhoff (München: Hueber): 7–30.
- Edmondson, W. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: UTB Francke.
- Fäcke, Ch. (2011). *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Fillmore, Ch. (1982). Frame Semantics, in *Linguistics in the Morning Calm* (Seoul: Hanshin Pub. Co.): 111–137.
- Fix, U. (1991). Vorbemerkungen zu Theorie und Methodologie einer historischen Stilistik. *Zeitschrift für Germanistik* 1(2): 299–310.
- Fix, U. & Poethe H. (2002). *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gardt, A. (2018). Wissenskonstitution im Text, in *Handbuch Text und Gespräch*, Hrsg. K. Birkner & N. Janich (New York, Boston: de Gruyter): 52–79.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Grünewald, M. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Berlin, New York: de Gruyter): 1484–1491.
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen, Basel: Francke.
- Henrici, G. & Koreik U. (1994). *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen B. & Neuner G. (2001). *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Beispiel: Deutsch nach Englisch. Unter Mitarb. von M.C. Berger u. L. Mavrodieva*. Graz: Fremdsprachenzentrum des Europarats.
- Neuner G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, in *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Hrsg. B. Hufeisen & G. Neuner (Strasbourg: Council of Europe Publishing): 13–34.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.
- Kühn, P. (2010). Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Berlin, New York: de Gruyter): 1253–1257.

- Leitzke-Ungerer, E. (2010). Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht, in *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*, Hrsg. M. Frings, E. Leitzke-Ungerer (Stuttgart: ibidem): 11–24.
- Maglajlija, Z. (2009). *Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga.
- Maglajlija, Z. (2009). *Njemački jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga.
- Maglajlija, Z. (2011). *Metodički priručnik za nastavnike uz Njemački jezik za 6., 7. i 8. razred devetogodišnje osnovne škole*. (Lehrerhandbuch) Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga.
- Meißner, F. J. (2000). Orientierung für die Wortschatzarbeit. *Französisch heute* 31 (1): 6–24.
- Müller[-Jacquier], B. D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung (Fernstudieneinheit 8)*. Berlin: Langenscheidt.
- Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Plieger, P. (2006). *Erwerb und Struktur des bilingualen mentalen Lexikons*. Hamburg: Lit.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Roche, J. (2010). Audiovisuelle Medien, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Berlin, New York: de Gruyter): 1243–1251.
- Rösler, D. (2016). Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 135–149.
- Schnotz, W. (2003). Informationsintegration mit Sprache und Bild, in *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. G. Rickheit, T. Herrmann, W. Deutsch (Berlin, New York: de Gruyter): 577–587.
- Schwarz, M. (1992). *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, M. (2008). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen, Basel: Francke.

Surkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Jasmina M. Mahmutović  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet

## **POJAM „FRAME” U KOMUNIKACIJSKI I KULTUROLOŠKI ORIJENTISANOJ NASTAVI NJEMAČKOG KAO STRANOG JEZIKA**

### *Sažetak*

Rad se bavi semantičkim pojmom „frame” i u njemu se nastoji pokazati kako se taj pojam može koristiti u nastavi stranih jezika. Nakon definisanja pojma „frame” kao mentalnog repozitorija (jezičkog i opšteg) znanja, on se nadovezuje na metodičko-didaktičke pojmove „advance organizer” (D. Ausubel) i „interpretacijski obrazac” (C. Altmayer), da bi se ta dva pojma u empirijskom dijelu rada primjenila, odnosno ilustrovala na primjeru tekstova iz udžbenika za njemački kao drugi strani jezik, zvanično odobrenih za korištenje u osnovnim školama u Federaciji Bosne i Hercegovine. Na primjeru „advance organizera” praktično se pokazuje kako se korištenjem autentičnih tekstova može ne samo kognitivno strukturisati novo gradivo, već i stvoriti autentična situacija u učionici koja pogoduje izgradnji komunikacijske kompetencije. Zatim se produbljuje pojam „autentični tekst” i postavlja hipoteza da sintetički tekstovi pored svih nedostataka već razmotrenih u naučnim krugovima kriju još jednu zasad netematiziranu opasnost, t. j. da mogu izvitoperiti stvarnost u zemljama njemačkog govornog područja, jer se autor kod pisanja takvih tekstova rukovodi svojim duboko ukorijenjenim interpretacijskim obrascima kojih često nije ni svjestan. Na primjeru teksta iz udžbenika na temu „stanovanje” analiziraju se kulturnospecifične vrijednosti i poimanje prostora implicitno utkani u tekst, te se postavljena hipoteza potvrđuje kao tačna. Rad se zasniva na spoznajama kognitivne semantike, tekstne/tekstualne lingvistike i konstruktivističkih pristupa kulturi i u konačnici pokazuje kako teorija i praksa nastave stranih jezika mogu profitirati od njihovih spoznaja.

*Ključne riječi:* frame, interpretacijski obrasci, *advance organizer*, autentični tekst, sintetički tekst, višejezičnosti, kulturološki elementi u nastavi njemačkog kao stranog jezika.

Eingegangen: 1. 7. 2023.  
Annahme: 3. 8. 2023.

Марина М. Петровић Јилих  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за немачки језик и књижевност  
marinajulichkg@gmail.com

Оригинални научни рад  
УДК: 378.016:821.112-055.3  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.229-243

## КВИР КЊИЖЕВНОСТ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ ГЕРМАНИСТИКЕ НА ПРИМЕРУ ОБРАДЕ РОМАНА *КРВАВА КЊИГА* КИМ ДЕ ЛОРИЗОН

*АПСТРАКТ:* Актуелан књижевно-дидактички дискурс немачког говорног подручја тек од 2017. године почиње интензивније да се бави проблематиком квир књижевности. Желећи да укаже на неопходност увођења ЛГБТИ+ литературе у универзитетску наставу, овај рад за предмет има анализу и категоризацију материјала насталог на основу студентских састава након читања квир романа *Крвава књига* аутора/-ке Ким де Лоризон. Служећи се научном методологијом квалитативних истраживања, очекује се одговор на питање да ли су остварени постављени наставни циљеви: оспособљавање студенткиња и студената да са ужитком читају текстове ЛГБТИ+ литературе, учвршћивање или промена вредносних ставова према припадницима и припадницама ЛГБТИ+ заједнице изазваних импулсима из књижевног текста, учешће у културном и квир дискурсу на немачком језику и активирање друштвеног ангажмана. У окриљу културног дискурса квир проблематика у последњих неколико година добија у нашој земљи посебан значај (и не само код нас). Појединачни случај квалитативног истраживања чини осам студенткиња и студената на Катедри за немачки језик и књижевност на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, који су за време спровођења наставе и истраживања – од октобра 2022. до јануара 2023. године – били на четвртој години студија.

*Кључне речи:* квир књижевност, дидактика књижевности, дискурсивне компетенције, страни језик, култура, знање, друштвени ангажман, квалитативна методологија.

## QUEER LITERATURE IN GERMAN STUDIES AT THE UNIVERSITY LEVEL EXEMPLIFIED BY THE ANALYSIS OF THE NOVEL *BLOOD BOOK* BY KIM DE L'HORIZON

*ABSTRACT:* The current literary didactic discourse in the German-speaking region has been more intensively engaging with the issues of queer literature since 2017. With the aim of emphasizing the necessity of introducing LGBTI+ literature into university education, this

paper analyzes and categorizes materials based on student compositions after reading the queer novel *Blood Book* by Kim de L'Horizon. Using the methodology of qualitative research, an answer is expected regarding whether the set educational objectives have been achieved: enabling students to enjoy reading LGBTI+ literature, consolidating or changing their values and attitudes towards LGBTI+ individuals influenced by literary texts, engaging in cultural and queer discourse in the German language and activating social engagement. Within the realm of cultural discourse, queer issues have gained particular significance in recent years, not only in our country. The individual case of this qualitative research involves eight students from the Department of German Language and Literature at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. During the period of teaching and research from October 2022 to January 2023, these students were in their fourth year of studies.

*Key words:* queer literature, literature didactics, discursive competencies, foreign language, culture, knowledge, social engagement, qualitative methodology.

## 1. УВОД

Протагониста/киња аутофиктивног романа *Крвава књига* аутора/ке Ким де Лоризон (Kim de L'Horizon, *Blutbuch*) је небинарна особа која се као ЈА-приповедач/ица без даљих родних објашњења и сасвим очигледно ослања на данас важећа мишљења по којима је у најмању руку род (енг. *gender*) културно, односно социјално тумачење биолошког пола (енг. *sex*). Ово мишљење о социјалном / културном родном идентитету је у немачком академском дискурсу прихваћено као важеће и употребљава се као аналитичка категорија (Косуџа 2022: 125). Сексуални начини живота више нису само приватна ствар појединца, већ су много више од тога. Они су симболички, културни, политички и/или биографски ексклузивни начини друштвеног поступања и друштвених структура које их чине негацијама. У родној и квир проблематици се „ради о припадности, праву на самоодређивање, људским правима и људском достојанству, о слободи, егзистенцији и о њиховој структурираној и структуришућој забрани” (Ваар 2022: 75)<sup>1</sup>. Књига Џудит Батлер *Невоље с родом* (*Gender trouble*) појавила се у Сједињеним Америчким Државама давне 1990. године, али још увек представља једну од најутицајнијих студија на тему родног и квир идентитета. Ауторка сматра да је род перформативна дискурсивна конструкција, а идентитет рода конструише самог себе као „идентитет који се нејако успоставља временом, установљен у спољашњем простору *стилизованим понављањем чинов*” (Butler 2016: 233)<sup>2</sup>. Но, чак је и

---

<sup>1</sup> Es geht um Zugehörigkeit(en), Selbstbestimmung, Menschenrechte und Menschenwürde, um Freiheit, um Existenz und die strukturierte und strukturierende Verweigerung derselben.

<sup>2</sup> Курзив је коришћен у оригиналном тексту.

пол делимично успостављена конструкција дискурса, тврди она у бројним филозофским излагањима (Butler 2001, 2012, 2016). Сматрајући да родно одређеном животу на пут стају “извесне научене и насилне претпоставке”, она се залаже за враћање легитимности мањинским родним и полним праксама (Butler 2016: 8).

У мери у којој родне норме (идеални диморфизам, хетеросексуална комплементарност тела, идеали и правила подесне и неподесне мушкости и женскости, од којих многи почивају на расним кодовима чистоте и табуима који би требало да спрече расно мешање) установљују шта ће се моћи разумети као људско, а шта не, шта ће се узети у обзир као „стварно”, а шта не, оне установљују онтолошко подручје у којем се телима може дати легитиман израз. Ако у *Невољи с родом* постоји неки позитивни нормативан задатак, онда је реч о захтеву да се легитимност прошири и на тела која се схватају као лажна, нестварна и неразумљива (Butler 2016: 25).

То подразумева да о мањинским групама мислимо пре доношења закључака о њима и покушамо да проширимо поља могућности за род. Нико „ко збиља разуме шта значи живети у друштвеном свету као нешто „немогуће”, нечитљиво, неоствариво, нестварно и незаконито” (Butler 2016: 8) не би постављао питање о користи таквог сагледавања ове актуелне и важне друштвене теме. Савремене квир теорије често у потпуности негирају постојање биолошке разлике између полова. Дискриминација ЛГБТИ+ особа не проистиче из страха, већ из мржње коју намећу цис (хетеро)-постојеће норме (Ewert 2020: 17). Цис-сексизам (цис-нормативност или цисполни биологизам) додељује телу при рођењу одређени пол. У активности наметања пола влада правило, да особа која је рођена са вулвином мора да буде жена, а она рођена са пенисом мушкарац. Али једна особа, каже Еверт, мора да има право на пол који сам/а бира и о коме сам/а одлучује (Ewert 2020: 18). Родна проблематика читљива је у језику, односно у дискурсима, а дискурзивност се може посматрати као једна од централних категорија за проучавање односа између књижевних текстова и културних, културолошких и друштвених феномена. Разумевању и анализи књижевних текстова све чешће се приступа из перспективе њиховог продуктивног учешћа у дискурсима. Тренутна књижевнонаучна дискусија на овом пољу заснива се на појму културе који је оријентисан на испитивање значења, симбола и знања у текстовима. Како је култура доступна анализи само преко текстова, књижевност има значајну улогу у динамичним дискурсивним системима друштвене саморефлексије (Hille/Schiedermaier 2021: 131).

Полазећи од претходно наведених теоријских постулата, у настави ће се обрађивани квір роман *Крвава књига* аутора/ке Ким де Лоризон читати у контексту актуелних културних дискурса. Овај рад треба да сагледа и опише друштвену проблематику ЛГБТИ+особа, као и улогу ЛГБТИ+ књижевности на учвршћивање и/или промене ставова рецепијената и рецепијенткиња према овој мањинској заједници у правцу прихватања њихове различитости на примеру обраде наведеног романа у настави. На основу новостечених знања и добијених импулса из књижевног текста очекује се оспособљавање студената и студенткиња за учешће у књижевном и културном квір дискурсу на немачком као страном језику. Очекује се и да студенти и студенткиње освесте потребу за активним друштвеним ангажманом против против изопштавања ЛГБТИ+ особа у нашем садашњем друштву и свету који нас окружује.

## 2. ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ И ИЗБОР КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Циљеви наставе у зимском семестру 2022/23. академске године на предмету Немачка књижевност 20. века (четврта година студија, седми семестар) на Катедри за немачки језик и књижевност на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, на ком је обрађиван роман *Крвава књига*, јесу следећи:

- превазилажење табуа и предрасуда према припадницама и припадницима ЛГБТ+ заједнице;
- продубљивање и стицање знања о (њиховој и нашој) родној проблематици;
- оспособљавање за аргументовано изношење сопственог мишљења;
- оспособљавање за учешће у културном дискурсу и
- оспособљавање за друштвено и политичко ангажовање.

Одабрани књижевни текст *Крвава књига* (Kim de L'Horizon: *Blutbuch*) објављен је 2022. године. Сматра се да је избор овог текста у складу са циљевима наставе и да је прилагођен језичким и књижевним компетенцијама, али и интересовањима и искуственим знањима студената и студенткиња. Актуелан је зато што директно упућује на постојеће проблеме квір особа и подстиче на тражење решења актуелних друштвених проблема у земљи и иностранству. Књижевни текст ће бити сагледан у целости, а о његовој уметничкој вредности говоре многобројне књижевне критике и књижевне награде које је добио. Роман *Крвава књига* је добио најпрестижнију награду на



немачкој књижевној сцени. У питању је Немачка књижевна награда за 2022. годину која се додељује на Франкфуртском сајму књига. Овим се испуњени сви критеријуми за избор и обраду књижевних текстова у настави књижевности на страном језику (уп. Šlibar 2011: 92–98, Petrović Jülich 2016, 2023).

Ако се књижевни текстови, настали свакако под одређеним друштвеним околностима, односе на колективна знања неког временског периода и на индивидуална знања како ауторки и аутора тако и читатељки и читалаца, онда они нешто знају (Hille/Schiedermaier 2021: 185). У настави књижевности оријентисаној ка стицању знања ради продубљивања схватања другачијег треба циљати на оно шта текст зна, али и на то како је – то што текст зна – инсценирано у самом тексту (Hille/Schiedermaier 2021: 196). Студенткиње и студенти се на овај начин оспособљавају за учешће у културном дискурсу како на матерњем тако и на немачком језику, што представља један од најважнијих циљева комуникативне наставе страних језика.

### 3. РОМАН *КРВАВА КЊИГА* У НАСТАВИ

#### 3.1. *О роману*

Главна јунакиња/главни јунак је небинарна особа током болног трагања за својим Јаством схвата да мора да открије истину о свом пореклу, дубоко скриване породичне тајне, историју и значај крваве букве (*Blutbuche*) засађене у бакином дворишу. Пишући писма баки двадесетседмогодишња/и Ким пише искрен и емотиван омаж женама којима посвећује своју књигу: „За моја мора”, за мајку и баку, океане, жене, енергије. У самом наслову *Крвава књига* – *Blutbuch*, метафором и алитерацијом се указује на мотиве који нас очекују у тексту. Ове стилске ефекте појачава дупла метафора – *крвава буква* (*Blutbuche*), која се само у једном слову разликује од наслова *Крвава књига*. Исто је са називима *мер* и *гросмер* – (*meer* – море, на швајцарском немачком мама). У роману су женски ликови тако и представљени: као неисцрпна енергија и тајна, као извор живота и лепоте, непобедиве попут мора и океана. („Жене мог детињства су један елемент, један океан” (I’Horizon 2022: 16))<sup>3</sup>. Писма која пише баки испрекидана су струјањима мисли, у која се врло често уплићу описи дивљих, бруталних сцена секса са бројним партнерима, којима

<sup>3</sup> Die Frauen meiner Kindheit sind ein Element, ein Ozean.

приповедач/ица често не зна ни име. У овим односима су емоције попут нежности и блискости ретко присутне. Он/а и не жели да му/јој се десе – све треба да прође „брзо и без осећања, не треба ми више осећања, имам их довољно, потребан ми је од њих коначно један тврд cut” (Г’Horizon 2022: 12)<sup>4</sup>. Ким осећа задовољство и уживање приликом сједињавања и препуштања свог тела туђем. Секс му/јој омогућава да измашта представе о сопственој или туђој моћи, које се завршавају у ослобађању и краткотрајном ослобођењу. Симулирана осећања показују да је свет симулирани феномен (Baudrillard по Leskovec 2012: 247) у ком (у тим ретким тренуцима) Ким заборавља страх, осећај срамоте и кривице. Противуречност је, по мишљењу Лесковец, у насилној сексуалности фасцинантна. Са једне стране, секс и у њему изражено насиље доводе до губитка аутономије, а са друге стране се чини да се управо овај губитак доживљава као нешто позитивно. Тренуци самозаборава и повећане емоционалности тако могу да доведу до интензивног доживљаја стварности (Leskovec 2012: 251). Језичко инсценирање рушења табуа детаљним описом често насилних сексуалних практика један је од Кимових начина самоспознаје и стабилизације расцепаног јаства. „Сексуални међуакт” (Schwarz-Friesel 2007: 309) испуњава „анималне инстинкте” и редукује љубав на чулну пожуду, на телесни ужитак, на физички акт непознатих људи. У овом феномену се уочава амбивалентност, јер Ким, са једне стране, урушава своје стечене моралне, културне и друштвене вредности у свету који га/је окружује, а са друге стране је, међутим, фасциниран/а проналаском процепа у том свету и спознавањем алтернативних могућности за делање ван сваке научене нормативности. Ред и хаос су у сваком од нас недељиво умрежени једно у друго (Leskovec 2012: 249). Тако за Ким чулни сексуални чинови представљају чист ужитак и тренутке који му/јој омогућавају да заборави страх, стид, самопрезир и несигурност који прате његово/њено вансексуално бивствовање.

У роману се на самом крају раскринкава највећа породична тајна – бакина сестра Ирма је нестала након што ју је силовао отац. Остала је трудна, а мајка (Кимова прабака) је након порођаја, да би сачувала мужевљевоу част, пријављује полицији, која је затвара у озлоглашени женски затвор Хинделбанк. Сагледавајући потребу да превазиђе немост у којој је обитавала породична трагедија, он/а спас налази у писању. То га/је ослобађа, он/а прихвата себе и своју другачију телесност и излази са тешког развојног пута као победник/ца.

---

<sup>4</sup> Schnell und gefühllos, ich habe ja genug Gefühle, ich brauche nicht noch mehr davon, ich brauche endlich mal einen harten cut von ihnen.

### 3.2 Методски приступ настави

Појшел истиче да су род и језик биполарне диферентне линије, које су социјално обележене и које карактеришу индивидуе, те се као такве морају обрађивати у настави (Peuschel 2018: 354), без обзира на то да ли је родна сензибилизација у контексту језика ученица и ученика прихватљива и уобичајена или не (Peuschel 2018: 350). За наставно подстицање у стицању „родне дискурсивне компетенције” залажу се Кениг, Зуркамп и Деке-Корнил (König/ Suhrkamp/ Decke-Kornill 2015: 5).

Хелене Деке-Корнил за родно сензибилну наставу предлаже следеће методске активности:

- драматизовати и истовремено тематизовати различитости;
- читати текстове који инсценирају „нонконформне” ликове и њихове судбине;
- продуктивно обрађивати текстове уз измене, иницирати промену перспектива, цртати кључне сцене, коментарисати фотографије, читати биографије итд.;
- обратити пажњу на културне традиције и историјско-политичке особености земље и деконструисати их;
- дискутовати о проблематици са ауторкама и ауторима, активисткињама и активистима, или разговарати о њиховим интервјуима на ту тему;
- организовати форуме;
- заступати у настави став о саморазумљивости прихватања различитости и борбе за људска права (Helene Decke-Cornill 2015: 10).

Лауренц Фолкман предлаже следећи каталог могућих питања и задатака родно (и квир) оријентисане проблематике, који нам може помоћи приликом обраде књижевних текстова у настави:

- традиционална и алтернативна подела улога у тексту, клишеи, стереотипи, предрасуде;
- позиције моћи;
- однос између жена и мушкараца, однос између хомо- и хетеросексуалних особа;
- доминирајуће позиције ликова у тексту;
- утопија и дистопија родне проблематике;
- ликови или тела као производ;

- женска/мушка/трансродна психа и тело;
- инсценирање тела и вредносних ставова;
- могућности читања позиција, констелација, симетрија и асиметрија моћи;
- разматрања о начинима са којима се конструишу припадности и којом тематиком, метафориком и симболиком се то постиже (Volkman по Hille/Schiedermaier 2021: 213–214).

Приликом одабира метода „свака одабрана метода мора да буде у служби циља и прилагођена ученицима, при чему предност треба давати оним методама које доприносе развоју личности ученика и њихових способности, односно методе код које у средишту пажње није наставник” (Zobenica 2018: 230). Методски репертоар који предлаже Хоннеф-Бекер у ту сврху је прерађен, допуњен и прилагођен за рад на одабраном роману (Honnef-Becker 2006: 16). У методски наставни репертоар спадају следеће методе:

- 1 рецептивни поступци – поступак коришћен у приказаном наставном концепту је детаљно поновљено читање (опширније у: Abraham/ Kepser 2005: 192–193; Voogaart 2010: 271–282; Hochstatt/ Kraft/ Olsen 2013: 144–151);
- 2 књижевно-аналитички поступци;
- 3 разговор у групи и индивидуално писмено изражавање о одређеним тематским аспектима;
- 4 комуникација у групи и књижевни разговор (о Хајделбершком моделу види у Hochstadt et al. 2013: 151–158).

Продуктивно-креативни поступци, пре свега перформативни и позоришно-педагошки (опширније у: Czerny 2010), овога су пута изостали. Први разлог јесте недостатак времена – роман смо читали и анализирали део по део, како бисмо га сагледали детаљно и свеукупно, што нам је одузело доста времена. Други разлог је што нам се у том тренутку – након немира поводом одржавања ЕвроПрајда у Београду – организовање јавног догађаја (перфоманса, трибине или књижевне вечери са ЛГБТИ+ активистима/кињама) учинило (нажалост) неприхватљиво из безбедносних разлога.

#### 4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање ставова студената и студенткиња о књижевној вредности романа *Крвава књига* и његовом утицају на учвршћивање или евентуалне промене нормативних ставова везаних за ЛГБТИ+ популацију вршено је поступком који спада у класично поље квалитативне анализе при обради језичког (и нејезичког) материјала – описном анализом докумената. Важно је да нас документи као извори података доведу до битних закључака о људским активностима, мишљењима и осећањима. Једна од предности овог истраживачког дизајна је у томе што је материјал већ спреман и истраживачи не морају да га сачињавају сами, те се истраживачка субјективност своди на избор докумената. У документе спадају, између осталог, писани извори од посебног значаја (Mauring 2002: 46). Документи, који се анализирају и на основу којих се врши категоризација релевантних података у овом истраживању, студентски су састави настали у зимском семестру 2022/23. године након обраде романа *Крвава књига* на Катедри за немачки језик и књижевност на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу. Студенти и студенткиње тадашње четврте године су били искључиви фокус ове студије, тако да анализирани документи имају репрезентативну исказну вредност за истраживање. Појединачни случај у овој студији чини осам студенткиња и студената који су присуствовали часу на ком су писани састави. Сви искази су анонимни, а коришћена су измишљена имена којима су испитаници и испитанице потписивали своје изјаве. Поступак вредновања истраживања је квалитативна анализа садржаја. У овом поступку се материјал из ког се изводе категорије разлаже у делове. Три основне категорије квалитативне анализе садржаја су резимирање, експликација<sup>5</sup> и структурисање<sup>6</sup> (Mauring 2002: 115).

#### 5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Техника резимирања, употребљена у овом истраживању, користи се за индуктивно извођење категорија. Знађене категорије могу да се документују само једном изјавом без понављања. У овом истраживању су навођене једна или две изјаве. Резултат анализе је сет категорија о одређеној теми приказаних

<sup>5</sup> Циљ анализе је допуна нејасних делова додатним материјалима који би отклонили нејасноће.

<sup>6</sup> Циљ анализе је филтрирање одређених аспеката материјала и/или процењивање материјала по одређеним критеријумима.

на специфичним местима у материјалу (цитатима). Први тематски аспект односи се на рецепцију и вредновање обрађиваног књижевног текста и приказан је у Табели 1. Други тематски аспект односи се на промену вредносних ставова према ЛГБТИ+ популацији који су изазвани импулсима из текста и приказани су у Табели 2.

|                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Вредновање текста</p>                    | <p><i>Ово је књига коју не можете читати пред спавање да бисте се опустили. Ово је књига у коју се морате удубити. Књига са фантастичним стилем, језиком и средствима.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Цвета</b></p> <p><i>Схватила сам да је ова књига ту да се чита са великом пажњом, а не ради одмора или забаве.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Ингрид</b></p>                                                                                                                                                     |
| <p>Ужитак и узбуђење</p>                    | <p><i>Нисам била одмах на почетку толико узбуђена и нисам знала да ли ће ми се допасти ... Али књига је узбудљива и док сам је читала имала сам много питања ... Сматрам да овакву књигу треба свако да прочита, јер је јако поучна. Оно што сигурно знам јесте да ћу се овој књизи поново вратити.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Кристина</b></p> <p><i>Колико уживате у читању, толико вас и шокира, кроз дело су прожете све емоције које можете уопште да замислите!</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Цвета</b></p> |
| <p>Разумевање другости изазвано читањем</p> | <p><i>Након читања ове књиге развила сам више емпатије за људе као што је Ким, какво је њихово одрастање, каква су њихова осећања, који су њихови страхови.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Шметерлин</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>Самоспознаја изазвана читањем</p>        | <p><i>Дело оставља огромну поруку и читајући га свако свестан би морао да се запита: „Ко сам ја у свом телу?“</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Абрам_105</b></p> <p><i>Роман је оставио огроман утисак на мене, тако да сам читањем променила велики број мојих ставова, али се и запитала како се ја осећам у друштву у ком сам, у телу у ком сам...</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Ингрид</b></p>                                                                                                                      |
| <p>Емоције изазване читањем</p>             | <p><i>Ова прича за некога и јесте била нешто страшно, болно и рањиво.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Цветак зановетак</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Табела 1. Тематски аспект Рефлексија о роману *Крвава књига*

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Емпатија                               | <p><i>Након читања ове књиге развила сам више емпатије за људе као што је Ким, какво је њихово одрастање, каква су њихова осећања, који су њихови страхови...</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Шметерлинг</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Право на слободу и сопствени идентитет | <p><i>Он/а шаље поруку да жели коначно да се ослободи окова и прихвати своје тело као и своју личност.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Диана</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Ширење видика                          | <p><i>Ким је испричао/ла своју причу и свако ко покуша да га/је схвати надоградиће или, ако га нема, изградиће један део своје личности.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Аврам-105</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Разбијање предрасуда                   | <p><i>Ова књига може дирнути сваког ко дозволи себи да изађе из својих устаљених форми размишљања и помогне људима да боље разумеју свет око себе... Он/а је желео/ла да боље упозна своје тело, јер није разумео/ла зашто неко мора да буде само мушкарац или само жена. Његова/њена жеља је само да буде прихваћен/а онакав/ва какав/каква јесте.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Диана</b></p>                                                                                                         |
| Прихватање различитости                | <p><i>Рекла бих да ми као друштво још увек не можемо да прихватимо да различитости постоје и да то треба да поштујемо, а не да осуђујемо.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Кристина</b></p> <p><i>Циљ му/јој је да победи себе, да помогне другима да живе слободно, а ја мислим да у томе успева, јер ова књига може дирнути сваког ко дозволи себи да изађе из својих устаљених форми размишљања и помогне људима да боље разумеју свет око себе.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Диана</b></p> |
| Стицање знања                          | <p><i>Екстремно јаки сексуални чинови само продубљују замисао овог дела и враћају на то да је све јако приземно од стране човечанства, али за особу је то што оживљава и проживљава највиши ниво значаја.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Аврам-105</b></p>                                                                                                                                                                                                                                               |
| Друштвено ангажовање                   | <p><i>Променом времена у ком живимо мора се мењати и друштво. Статичност за коју се боримо само је потрошња енергије. Промене крећу од нас, а читањем оваквих романа доведићемо до бољег разумевања овог дела популације и помоћи ћемо тим људима у интеграцији.</i></p> <p style="text-align: right;"><b>Ингрид</b></p>                                                                                                                                                                                           |

Табела 2. Рефлексија о нормативним ставовима изазваним читањем романа *Крвава књига*

Из изјава проистиче да су роман *Крвава књига* све студенткиње и сви студенти читали са уживањем и задовољством. Упитани о променама у ставовима према ЛГБТИ+ особама, студенткиње и студенти наводе да су читањем овог књижевног текста дошли до многих нових сазнања о њиховом животу, страховима, љубави и тешкоћама на које наилазе у друштву. Сви испитаници и испитанице сматрају да је потребно више друштвеног ангажовања у решавању проблематике друштвеног изопштавања ЛГБТИ+ особа. Изјаве испитаника и испитаница потврђују да је њихов заједнички став спремност за отворен приступ ЛГБТИ+ популацији и ЛГБТИ+ књижевности.

## 6. ДИСКУСИЈА И ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Да у четвртој години студија студенткиње и студенти поседују велики број књижевних и животних компетенција и свесно их примењују у обради књижевних текстова показала су нека моја ранија квалитативна истраживања (Petrović Jülich 2016, Petrović Jülich 2021, Petrović Jülich 2023). Самоуверено владање књижевним компетенцијама у цитираним изјавама посебно је изражено у јасном ставу о књижевноуметничкој вредности текста, као и навођењем свесно употребљаваних стратегија читања (детално, споро, поновљено читање), што их на крају доводи до испуњења основног циља сваке наставе књижевности – до уживања у читању. Ово са једне стране сведочи о прихватању квір књижевности и њених тема, а са друге о препознавању уметничког и језичког потенцијала романа. Чак су им примењиване методе, како су наглашавали у разговорима (заједничка анализа и интерпретација делова читаног текста и књижевни разговор били су једини методски приступи тексту – изостале су продуктивне и перформативне методе на које су навикли) одговарале, јер су тако могли боље да сагледају језички израз и вишезначност текста.

Из изјава студената и студенткиња проистиче да, осим поседовања књижевних компетенција, располажу и многим кључним животним компетенцијама. Сматрају да постоје друштвене стеге којих се треба ослободити и да „моралне” вредности нису увек онакве као што се то у општеприхваћеном културном кодексу одређене језичке заједнице презентује. Нова знања која су добили/е читајући роман успешно су пребацили из фикционалног књижевног света у свет који их окружује, ангажовано апелујући на излазак из „устаљених форми размишљања”. Комплексни емоционални светови књижевних текстова нуде читаоцима и читатељкама доживљавање и преживљавање компликованих осећања и њихових међусобних односа „који проширују наш искуствени хоризонт, који су непознанице нашем начину осећаја и осећања и које самим тим



обогаћују наш емоционални потенцијал, наше могуће светове” (Šlibar 2012: 354)<sup>7</sup>. Управо то се догодило студенткињама и студентима као последица рецепције романа *Крвава књига*.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Abraham, U., Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Butler, J. (2001). *Tela koja nešto znače: o diskurzivnim granicama „pola”*. Beograd: Samizdat.
- Butler, J. (2012). *Psihički život moći: teorije pokoravanja*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Butler, J. (2016). *Nevolja s rodом: feminizam i subverzija identiteta*. Loznica: Karpos.
- Baar, R. (2022). Velfalt sichtbar machen: sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unterricht, in *Gender\_Vielfalt\_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, ed. A. Freese, O. N. Völkel (München: IUDICIUM Verlag): 73–87.
- Boogaart, M. K. (2010). Textnahes Lesen, in *Literatur- und Mediendidaktik*, ed. V. Frederking, H.-W. Hunecke, A. Krommer, Ch. Meier (Hohengehren: Baltmannsweiler: Schneider Verlag): 271–282.
- Czerny, G. (2010): *Theater – SAFARI. Praxismodelle für die Grundschule*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Decke-Cornill, H. (2015). Differenzsensibel unterrichten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 135* (Themenheft: Negotiating Gender): 10.
- Ewert, F. (2020). *Trans. Frau. Sein. Aspekte gesellschaftlicher Marginalisierung*. Münster: Editionassemblage.
- Hille/S., Schiedermaier A. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Verlag.
- Hochstadt, Ch., Kraft, A., Olsen, R., (2013). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag.
- Honeff-Becker, I. (2006). *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Traugott Bautz.

---

<sup>7</sup>In komplexen Gefühlswelten werden komplizierte Gefühle, Gefühlsrelationen angeboten und – wie es sich für anspruchsvolle Literatur auch ziemt – auch solche, die unseren Erfahrungshorizont erweitern, die unserer Art des Empfinden und Fühlens fremd sind und dadurch unser Emotionspotenzial, unsere Möglichkeitswelten, bereichern.

- Kocyba, K. (2022). „Von außen ist es nicht zu erkennen“: Gender und seine (literarische) Interpretation, in *Gender\_Vielfalt\_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, ed. A. Freese, O. N. Völkel (München: IUDICIUM Verlag): 125–137.
- König, L., Suhrkamp, C., Decke-Cornill, H. (2015). Negotiating Gender. Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135: 2–8.
- Leskovec, A. (2012). „Denn von Dingen, die wir in der Wirklichkeit nur ungern erblicken, sehen wir mit Freude möglichst getreue Abbildungen“ -Von der Lust am Unbehagen, in *Gefühlswelten und Emotionsdiskurse in der deutschsprachigen Literatur*, ed. K. Donko & N. Šlibar (Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Slovenske germanistične študije): 247–254.
- L'Horizon, K. D. (2022). *Blutbuch*. Köln: DuMont Verlag.
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Petrović Jilih, M. (2021). Društveno-kritički pristup u germanističkoj nastavi književnosti na primeru romana *Dobri dani* Marka Dinića. *Metodički vidici* 12: 149–165.
- Petrović Jülich, M. (2016). *Svi smo bili tekst...*. Kragujevac: FILUM.
- Petrović Jülich, M. (2023). *Čudesna putovanja ka pupku sveta: produktivno-performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku*. Kragujevac: FILUM.
- Peuschel, K. (2018). Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Foldesprache), in *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF-DaZ*, ed. I. Dirim & A. Wegner (Opladen: Verlag Barbara Budric): 344–362.
- Šlibar, N. (2012). Komplexe Emotionswelten–komplizierte Gefühle, in *Gefühlswelten und Emotionsdiskurse in der deutschsprachigen Literatur*, ed. K. Donko, N. Šlibar (Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Slovenske germanistične študije): 348–355.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Franke.
- Šlibar, N. (2011). *Wie didaktisiere ich literarische Texte?: neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zobenica, N. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

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

**QUEER LITERATURE IN GERMAN STUDIES AT THE UNIVERSITY LEVEL  
EXEMPLIFIED BY THE ANALYSIS OF THE NOVEL *BLOOD BOOK* BY KIM DE  
L’HORIZON**

*Summary*

In the year of the publication of the novel *Blood Book* (2022), author Kim de L’Horizon was awarded the Literature Prize of the Jürgen Ponto Foundation. It was followed by the German Literary Award, which is awarded at the Frankfurt Book Fair for the best novel of the year written in the German language and is considered the most prestigious literary award in Germany. For the first time in the history of the German literary award it was awarded to a non-binary author. The current literary didactic discourse in the German-speaking region has only started to engage more intensively with the issues of queer literature since 2017. With the aim of emphasizing the necessity of introducing LGBTI+ literature into university education, this paper analyzes and categorizes materials based on student compositions after reading the queer novel *Blood Book* by Kim de L’Horizon. Using the methodology of qualitative research, an answer is expected regarding whether the set educational objectives have been achieved: enabling students to enjoy reading LGBTI+ literature, consolidating or changing their values and attitudes towards LGBTI+ individuals influenced by literary texts, engaging in cultural and queer discourse in the German language and activating social engagement. Within the realm of cultural discourse, queer issues have gained particular significance in recent years, not only in our country. The individual case of this qualitative research involves eight students from the Department of German Language and Literature at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. During the period of teaching and research from October 2022 to January 2023, these students were in their fourth year of studies. From the statements of the students, it emerges that they possess not only literary competencies but also many key life competencies. The respondents consider that there are social constraints that need to be overcome and that “moral” values are not always as they are presented in the widely accepted cultural code of a specific language community. The new knowledge they have gained from reading the novel has been successfully transferred from the fictional literary world into the world that surrounds them, actively urging a departure from “entrenched thought patterns”.

*Key words:* queer literature, literature didactics, discursive competencies, foreign language, culture, knowledge, social engagement, qualitative methodology.

Примљено: 24. 3. 2023.  
Прихваћено: 10. 6. 2023.



**Maša Đ. Stojšavljević Divac**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Ekonomski fakultet  
Doktorske studije – Metodika nastave  
masastojšavljevic21@gmail.com

Originalni naučni rad  
UDC: 371.3::811.112-057.87  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.245-260

## **UTICAJ PROBLEMSKE NASTAVE NA MOTIVACIJU UČENIKA U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA**

*APSTRAKT:* U radu se istražuje primena problemske nastave i njenih nastavnih metoda kao inovacije u nastavi nemačkog jezika na tekstovima savremenog nemačkog pisca Vladimira Kaminera. Cilj rada je da se utvrdi da li učenička motivacija jača putem rešavanja problema koji proizlaze iz obrade književnog teksta i da li ovakva vrsta nastave može igrati značajnu ulogu u povećanju zainteresovanosti učenika za nemački jezik i književnost. Uz korišćenje deskriptivne metode predstavlja se istraživanje sprovedeno na grupi učenika kojima je postavljen problem uočavanja razlika i sličnosti između dva mentaliteta. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici pozitivno reaguju na sadržaj Kaminerovih tekstova i da ih problemski zadaci motivišu da tragaju za rešenjem i konačnim zaključkom na zadatu temu. Pored toga, ova vrsta inovacije pojačala je učeničku motivaciju za daljim učenjem nemačkog jezika i čitanjem književnih tekstova na nemačkom jeziku.

*Ključne reči:* inovacije, problemska nastava, nastavne metode, motivacija, nemački jezik.

## **THE IMPACT OF PROBLEM-BASED LEARNING ON STUDENTS' MOTIVATION IN GERMAN LANGUAGE LEARNING**

*ABSTRACT:* This paper examines the application of problem-based learning and the corresponding teaching methods as an innovation in German language learning on the literary texts of the modern German author Wladimir Kaminer. The aim of the paper is to determine whether students' motivation grows stronger by employing problem solving for problems which arise from the discussions about the text and whether this teaching method can play a significant role in the increase of students' interest in German language and literature. The research was presented by employing a descriptive method. It was conducted on a group of students who were given a problem which focused on noticing the differences and similarities between two mentalities. The research results have shown that students had a positive reaction to the contents of Kaminer's literary texts and this type of innovation increased students' motivation to continue to learn German and read literary texts in German.

*Key words:* innovations, problem-based learning, teaching methods, motivation, German language.

## 1. UVOD

Nastava stranog jezika znatno se razlikuje od nastave drugih predmeta, jer je specifična po svom sadržaju i formi. Vežbajući i savladavajući jezičke veštine (slušanje, čitanje, pismeno i usmeno izražavanje), učenik ostvaruje još jedan veoma važan cilj, a to je upoznavanje kulture i običaja naroda ciljnog jezika, što se može ostvariti obradom autentičnih književnih tekstova. „Književni tekstovi imaju potencijal da razviju kod učenika intrinzičnu motivaciju. Njihova priča može da dirne čitaoca, oni nude modele identifikacije, podstiču čitaočevu maštu i proširuju vidike time što ga upoznaju sa novim zemljama i kulturama” (Stipančević 2012: 325).

U ovom radu će se istražiti primena problemske nastave i njenih metoda kao inovacije i njen uticaj na motivaciju učenika. „Ciljevi problemske nastave su da studentima pomognu da razviju fleksibilna znanja, veštine efikasnog rešavanja problema, efikasne saradnje i unutrašnju motivaciju” (Martinović Barbul 2018: 268). Cilj ovog rada jeste da utvrdi da li se učenička motivacija jača putem rešavanja problema koji proizlaze iz obrade književnog teksta i da li ovakva vrsta nastave može odigrati značajnu ulogu u povećanju interesovanja za nemački kao strani jezik, nemačku kulturu i književnost. Istraživanje je sprovedeno u specijalizovanoj školi za nemački jezik u grupi od deset polaznika, koji obrađuju nivo C1 prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru, prema kom se „razumevanje kompleksnijih književnih tekstova i uočavanje stilskih razlika predviđa na nivou C1–C2” (Zobenica 2018: 30). Metodologija u radu bazira se na primeni deskriptivne metode, koja predstavlja postupak istraživanja sa težištem na opisu procesa i pojava” (Vuković, Štrbac 2019: 50). U radu će se posmatrati i opisivati postupanje učenika u procesu problemske nastave stranog jezika, sa ciljem da se primenom deskriptivne metode utvrdi učenička motivacija u ovakvoj vrsti nastave.

## 2. INOVACIJE U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA

U svim aspektima savremenog života sve je izraženija potreba za uvođenjem novina pomoću kojih ćemo lakše rešavati zadatke i probleme koji se svakodnevno stavljaju pred svakog od nas i koji će nas voditi do boljih i kvalitetnijih rezultata. Inovacije u nastavi su detaljno planirane promene u kojima je ključan „element novine” (Đorđević 1986: 45), iako se to novo kombinuje sa već postojećim strukturama, ali u cilju uvođenja smislenih promena i poboljšanja. Cilj inovacija je da stvore nešto novo, originalno i korisno, nešto što se suštinski razlikuje od postojećeg, starog i uobičajenog po svom kvalitetu, originalnosti i efikasnosti u ostvarenju ciljeva.

Inovacije bi trebalo da posluže usavršavanju nastavnog procesa i da u njega unesu „nove elemente sa stanovišta ciljeva, sadržaja, metoda, oblika i vaspitno-obrazovnih tehnika” (Đukić 2005: 299), kako bi poboljšale i usavršile nastavni proces i obezbedile više vremena za nove ideje i fleksibilniji, kvalitetniji i brži pristup informisanju i usvajanju znanja. Inovacije ne moraju biti sasvim nove pojave, već to mogu biti samo određeni elementi ili delovi sadržaja, metoda socioloških oblika i sl. Važno je da one doprinose unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada, osposobljavanju učenika za samostalan rad, odnosno samostalno učenje i primenjivanje stečenih znanja u praksi.

### 3. PROBLEMSKA NASTAVA KAO INOVACIJA

Da bi se jedan strani jezik uspešno naučio, važno je vežbati i steći veštinu razmišljanja na njemu. Kada je učenik u stanju da razmišlja na stranom jeziku, ne oslanjajući se na maternji, i kada bez napora rešava probleme i izvodi zaključke, ne služeći se maternjim jezikom, može se reći da je uspešno naučio i savladao taj jezik.

„Problemska nastava stvara prijatna osećanja, uslove za pojavu realne situacije uspeha studenta u obrazovnom prostoru školske ustanove, odnosno takve nastavne situacije u kojima se student oseća kao pobednik, osvajač teško dostupnog vrha, istraživač novih predela” (Martinović Barbul 2018: 270). Problem se javlja u situacijama sa kojima se učenik ranije nije susretao i koje nikada pre nije doživeo, on za učenika predstavlja nešto sasvim novo i nepoznato i zato on razvija istraživački duh učenika, delujući „kao magnet” (Poljak 1977: 80) i podstiče ga na to da samostalnim radom, traganjem, povezivanjem, upoređivanjem i razmišljanjem stiče nova znanja i iskustva, koja do tog trenutka nije posedovao.

Književni problem koji se postavlja učenicima u nastavi stranog jezika mora biti „nešto iznad a ne ispod njihovih znanja i sposobnosti” (Đukić 1995: 391), kako u sadržajnom tako i u jezičkom smislu. Neophodno je da tekst bude toliko iznad znanja učenika da bi ga motivisao da pristupi problemu i da ga aktivno i sa voljom reši, jer učenici dobijaju volju za rešavanjem problema tek kada vide prepreku u zadatku. Odabirom pravog teksta i problema učenik bi trebalo da nakon njegovog rešavanja umesto umora oseća radost i da bude motivisan da rešava nove probleme.

#### 3.1. Faze problemske nastave

Sama priprema i organizacija problemske nastave znatno se razlikuju od standardne organizacije nastave zbog centralnog položaja učenika i visokog stepena prisutnosti njihovog kritičkog mišljenja. „U problemskoj nastavi nastavnik podržava

proces, ali ne daje informacije koje se odnose na problem – one su odgovornost studenta” (Martinović Barbul 2018: 270).

U početnoj fazi problemske nastave „radi se na stvaranju problemske situacije i na formulaciji problem-zadatka” (Đukić 1995: 389). Zbog kompleksnosti problema, trebalo bi rešavati uže probleme, tj. „globalni problem razložiti na jednostavnije probleme” (Đukić 1995: 389). U ovoj fazi dolazi do razvijanja interesovanja i motivacije učenika za problem.

Druga faza podrazumeva samostalno rešavanje problema „uz adekvatno vođenje od strane nastavnika” (Đukić 1995: 389), sa ciljem usvajanja novih nastavnih sadržaja. U drugoj fazi učenici sami dobijaju potrebu da dođu do rešenja.

„U završnoj fazi proveravaju se jedno ili više dobijenih rešenja” (Đukić 1995: 389).

### *3.2. Inovativni oblici nastavnog rada i metodika problemske nastave*

Uspeh u rešavanju književnih problema u velikoj meri zavisi od primene savremenih „organizacionih oblika nastave” (Bakovljević 1984: 103) i od nastavnih metoda. Sociološke oblike je najbolje kombinovati i to u zavisnosti od različitih faza časa. Grupni rad može biti veoma efikasan, a za to su važni „adekvatan sastav grupe, dobra organizacija rada, odgovarajuće kombinovanje neposredne i posredne saradnje s nastavnikom i neophodna saradnja grupe s ostalim grupama” (Bakovljević 1984: 104). Veoma je važno da učenici stalno dobijaju različite uloge kako bi razvijali različite sposobnosti i veštine i da svaki član grupe nešto doprinosi i to što samostalnije i zato je preporučljivo u grupi „kombinovati kooperativni i grupni rad” (Bakovljević 1984: 104). I na taj način se učenici uče sa jedne strane da samostalno razmišljaju i rade, a sa druge strane da rade u timu i solidarišu se sa drugima. Grupni rad se završava zajedničkim sumiranjem postignutih rezultata između više grupa.

Individualni ili samostalni oblik rada značajniji je za „proširivanje, produbljivanje i utvrđivanje već obrađenog nego za obrađivanje novog nastavnog gradiva” (Bakovljević 1984: 106). Stoga se može primenjivati kod zadavanja domaćih zadataka, posebno kod zadataka pismenog izražavanja.

„Nastavne metode su načini obrade nastavnog gradiva” (Bakovljević 1984: 68) i sve imaju cilj da nastavu oblikuju tako da se učenici aktiviraju i osamostaljuju. Nastava je uspešna „samo ako se ostvaruje raznovrsnim metodama, od kojih svaka ima svoju namenu” (Bakovljević 1984: 68).

S obzirom na to da problemska nastava nije tipičan oblik učenja, jer se gradivo ne daje u finalnom obliku, već se samostalno dolazi do saznanja putem rešavanja problema, u prvom planu je razvijanje metoda i umenja suočavanja sa



problemima i njihovog rešavanja. Da ne bi došlo do monotonije i dosade i da bi nastava bila zanimljiva i motivišuća, važno je kombinovati više nastavnih metoda, odnosno više načina obrade nastavnog gradiva. U nastavi stranog jezika i pri obradi književnog teksta važno je izabrati one metode koje će učeniku omogućiti da samostalno i kritički razmišlja, analizira i sudi, kao i da ta svoja zapažanja i mišljenja iznosi pred drugima na stranom jeziku. I tako se ovde, zbog sadržaja i prirode predmeta, kao najpogodnije izdvajaju edukativne radionice i metoda razgovora.

Edukativne radionice su „osmišljene sa ciljem podsticanja saznavnog razvoja i to od sticanja i usvajanja činjeničkog znanja pa sve do podsticanja i razvijanja viših intelektualnih procesa (suđenja, zaključivanja, rešavanja problema, metakognicije i sl.) (Ivić, Janković, Kijevčanin i Pešikan 1997: 87).”

Kod ove nastavne metode nastavnik ima ulogu organizatora i težište njegove aktivnosti pomera se na pripremu pre samog početka časa. Zato je važno da se radionica detaljno isplanira i organizuje tako da svaka aktivnost učenika bude smisljena i vodi ka rešavanju problema, odnosno ka realizaciji obrazovnog cilja, a učenik se nalazi u centru nastave i celokupna njegova ličnost dolazi do izražaja – i emocionalna i socijalna sfera.

Edukativne radionice specifične su po tome što se velika pažnja poklanja motivisanju učenika i ponekad postavljeni problemi izgledaju kao „poziv na igru” (Ivić, Janković, Kijevčanin i Pešikan 1997: 89), jer igra deluje privlačno i motivišuće, što predstavlja veliku prednost ove nastavne metode. Ako je problem tako postavljen da inspiriše učenike, onda je i divergentno mišljenje, koje je obavezno kod edukativnih radionica, kvalitetnije, dok se od učenika traži da za jednu situaciju pronađu što više rešenja, a onda ih analiziraju i upoređuju, lošija odbacuju, a bolja zadržavaju.

Glavna karakteristika edukativnih radionica je ta što imaju „interaktivne oblike učenja” (Ivić, Janković, Kijevčanin i Pešikan 1997: 89) koji dominiraju, jer je cilj grupne obrade književnog dela na stranom jeziku da se interakcijom i razmenom sa drugima obogati sopstveno iskustvo i znanje i da se ti ciljevi ostvare međusobnom komunikacijom na stranom jeziku.

Metoda razgovora „dolazi u obzir samo ako učenici o predmetima i pojavama na koje se gradivo odnosi već imaju izvesnih čulnih iskustava ili prethodnih znanja” (Bakovljević 1984: 77). Shodno tome, ova metoda bi se u nastavi stranih jezika mogla primenjivati na višim nivoima, kada je učenik „u stanju da razume suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja u nekom složenom tekstu” (ZEO 2003: 33). „Najviši oblik nastavnog razgovora” (Bakovljević 1984: 79) i pogodan za rešavanje problemske situacije jeste diskusija u grupi. Diskusija je „razgovor u kom

se mišljenja suprotstavljaju, argumentuju i brane” (Bakovljević 1984: 79), pri čemu je važno da učenici „slobodno iznose svoja mišljenja, da ih obrazlažu i argumentuju, da pri tome ne ponavljaju već rečeno, da ne skreću sa teme i da budu samokritični i tolerantni prema stavovima drugih” (Bakovljević 1984: 80). Za učešće u diskusiji bitno je da učenici već poseduju određena predznanja i da jezički budu dobro potkovani i zato se ova metoda uvek koristi kod starijih učenika, čija su jezička znanja na višem nivou. Smisao diskusija u nastavi stranog jezika jeste misaona obrada sopstvenih, već postojećih iskustava i znanja i izvođenje novih zaključaka, i njihovo iznošenje u grupi. U diskusiji je potrebno navikavati učenike „da obrazlože i argumentišu, da govore sažeto, da budu tolerantni i samokritični i da ne podležu emocijama” (Bakovljević 1984: 80).

Prednosti problemske nastave su „motivacija, samostalnost u radu i samsmerenost u učenju” (Nikolić 2018: 57). Rešavanjem problema učenici se osamostaljuju i razvijaju sposobnosti samostalnog razmišljanja i izvođenja zaključaka. Kod učenika se razvijaju kritičko sagledavanje književnih sadržaja, odnosno kritički stav prema onome šta istražuju, borba mišljenja i stavova, sposobnosti uviđanja bitnih veza i odnosa, aktivno rešavanje književnih problema, ali i sposobnosti za samostalnu interpretaciju književnih tekstova na stranom jeziku.

#### 4. MOTIVACIJA

Motivacija je veoma važan kriterijum prema kom se sudi o učenikovim rezultatima, uspesima i neuspesima. Ona ima „veliki uticaj na učenje stranog jezika, bez obzira na intelektualne sposobnosti samih učenika” (Rajović 2018: 23). Uopšteno govoreći, može se reći da je „motivacija osnovni pokretač zahvaljujući kom počinjemo sa određenim delovanjem” (Topalov 2011: 9), pri čemu ne posustajemo već se bavimo njom istim elanom i kontinuitetom, neprestano ostvarujući dobre rezultate.

Kada se govori o nastavi stranog jezika, Gardner deli motivaciju na četiri komponente: „cilj učenja, intenzitet motivisanosti, želju da se jezik nauči i stavove prema činu učenja i prema jeziku” (Topalov 2011: 53). Cilj učenja podrazumeva praktične razloge za učenje jezika, kao što su planiranje studija u inostranstvu, konkurisanje za stipendiju ili napredovanje na poslu.

U skladu sa nastavom stranog jezika Gardner i Lambert prave razliku između integrativne i instrumentalne orijentacije u nastavi (Topalov 2011: 54–55). Integrativnost se odnosi na pozitivne stavove učenika prema ciljnom jeziku i kulturi, dok se instrumentalnost odnosi na praktične razloge za učenje, kao što su ocena,

nagrada i slično. Orijentacija predstavlja razloge za učenje jezika i prethodi motivaciji, koja predstavlja usmereni napor učenika da nauče jezik.

Motivacija se deli na „unutrašnju i spoljašnju” (Topalov 2011: 58), a radoznali učenici poseduju unutrašnju. Unutrašnjoj motivaciji prethodi integrativna orijentacija i ostvaruje se tako što se učenicima pomaže da uvide odnos između sopstvenih ciljeva i ciljeva učenja ili konkretnih zadataka i veoma je važna u aktivnoj nastavi u kojoj je učenik u centru delanja. Motivacija je jača kada učenici uvide značaj gradiva koje obrađuju i kada ga povežu sa sopstvenim ciljevima. Učenici koji poseduju unutrašnju motivaciju rešavaju probleme sa manje napora, lutanja i napetosti. „Unutašnja motivisanost se uspešno razvija ako učenik poseduje subjekatsku poziciju i samostalnost u radu, ako postoje saradnički odnosi u svim fazama nastave, ako se nastavnik nalazi u pozadini u ulozi koordinatora i organizatora, i ako se uči putem rešavanja problema” (Stevanović 1982: 15). Stoga bi trebalo razvijati unutrašnju motivaciju, jer ona „nema spoljašnji cilj kao nagradu za aktivnost, već sama aktivnost predstavlja zadovoljstvo” (Pajević, Fehratović 2019: 177).

##### 5. PRIMER: VLADIMIR KAMINER *MAMA, BRINEM SE*

Izabrani tekst se obrađuje u grupi polaznika koji se nalaze na jezičkom nivou C1, odnosno trenutno ga uče. Učenik na ovom nivou može bez problema da razume širok spektar kompleksnih i dugih tekstova i da se o njima izražava usmeno i pismeno, strukturirano i opširno. Stoga je na ovom nivou cilj obrade ovog književnog teksta da doprinese ostvarenju svih navedenih ciljeva nastave stranog jezika.

U okviru obrade obimne i veoma zahtevne oblasti Književnost u udžbeniku *Em neu: Abschlusskurs* u nastavu su integrisani tekstovi iz romana *Mama, brinem se* nemačkog pisca Vladimira Kaminera<sup>1</sup>, kako bi učenici dobili bolji uvid u nemačka književna dela, upoznali nove svetove i razvili želju za daljim upoznavanjem istih. U ovom radu će biti predstavljen primer jednog časa i obrade dela na istom.

Ovaj čas spada u kombinovani tip časa, jer se sa jedne strane obrađuje novo gradivo, novi književni tekst, a sa druge se vežba interpretiranje književnih dela putem problemskog pristupa, kao i usmeno i pismeno izražavanje na stranom jeziku.

---

<sup>1</sup> Wladimir Kaminer *Ich mache mir Sorgen, Mama* (naslov knjige i poglavlja preveo autor rada). Knjiga opisuje život jedne ruske porodice u Nemačkoj i njihove poglede na nemačku kulturu i način života.

Sadržaj časa podrazumeva na samom početku uvođenje učenika u tematiku o različitim narodima, mentalitetima i tradicijama koji žive na istom podneblju i u diskutowanje na osnovu sopstvenih iskustava ili pretpostavki. Zatim slede čitanje i obrađivanje dela. Obrada dela sastoji se iz detaljnog analiziranja, odgovaranja na postavljena pitanja, traganja za informacijama u tekstu i rešavanjem problema, upoređivanja rešenja i odabira najboljeg, vežbanja pismenog i usmenog jezičkog izražavanja i zadavanja domaćih zadataka. „Pod inovacijom se ne podrazumeva samo unošenje novina u nastavni proces, već i ponovno kombinovanje poznatih delova” (Stipančević 2012: 324 ), što se upravo primenjuje u ovom radu.

Zadaci se nekada koriste kao „sinonim za ciljeve nastavnog časa” (Maksimović 2017: 102), a na ovom mestu se misli pre svega na „ciljeve vaspitanja i obrazovanja” (*Ibid.*: 99). Zadaci na ovom času podrazumevaju upoznavanje učenika sa književnim tekstovima nemačkog pisca Vladimira Kaminera, kao i upoznavanje nemačkih i ruskih mentaliteta i tradicija i imaju obrazovne ciljeve. Osim toga, podrazumeva se i vežbanje i usavršavanje jezičkog izražavanja i obuhvataju unapređenje sposobnosti učenika da razdvajaju bitno od nebitnog i da važne činjenice koriste u procesu traganja za rešenjem, odnosno za vreme rešavanja problema. Zadaci sa ciljem vaspitanja provlače se kroz sve faze časa i njihov glavni element je kritički pristup kako bi se najobjektivnije razmišljalo i sudilo o mentalitetima i tradicijama drugih naroda.

### 5.1. Uvodni deo časa

Uvodni deo časa služi za upoznavanje sa temom i njegov cilj je da zainteresuje učenike, da probudi znatiželju kod njih i podstakne ih na obradu dela, aktivno istraživanje teme i rešavanje problema. U ovom delu časa aktiviraju se predznanja i prethodna iskustva učenika, koja su u užoj ili široj vezi sa temom koja će se obrađivati. „Često uvodni deo časa ima dodatnu funkciju da poveže ono što je već poznato sa onim što tek treba da se obradi” (Meyer 1987: 122). Ta funkcija je veoma važna da bi se povezalo ponavljanje poznatog sa obradom novog gradiva. Osim toga, učenicima treba naglasiti da „se pri čitanju skoncentrišu na glavnu informaciju i da se na početku nepoznate reči ignorišu” (Krumm, Portmann-Tselikas 2003: 26).

Na ovom času, pre samog čitanja književnog teksta, učenici dobijaju nastavni listić sa pitanjima i zadacima vezanima za problem koji će se rešavati. Cilj primene nastavnog listića je da učenike uvede u temu i zainteresuje ih za nju. Prvi zadatak učenika je da odgovore na pitanje u kojim se državama u Evropi možemo sresti sa više različitih kultura. Učenici mogu, osim direktnog odgovora, dodati i neke

svoje impresije i zapažanja, navesti razloge zbog kojih ljudi odlaze u određene države, zašto odlaze u određene države, zašto ostaju u njima i kako se snalaze u novim kulturama. Ako učenici zastanu iz bilo kog razloga, nastavnik bi trebalo da ih podstakne nekim komentarom, primerom, potpitanjem ili novim pitanjem za celu grupu.

Sledeći zadatak je navođenje ruskih i nemačkih tradicija i zanimljivosti, koje su učenicima poznate. Veoma važan aspekt ovog zadatka jeste govorna vežba, koja podrazumeva upotrebu vokabulara i različitih izraza pri izlaganju. Odgovaranjem na postavljena pitanja i obrazlaganjem odgovora učenici aktiviraju svoja predznanja i iskustva i sposobnost pretpostavljanja. Cilj te vežbe je da se predznanja povežu sa onim što tek treba da se obradi, sa samim problemom i svrhom njihovog rešavanja, a nastavna metoda koja se ovde koristi jeste diskusija, jedna od metoda razgovora. Učenici međusobno suprotstavljaju mišljenja, argumentuju ih i brane i pritom ne upadaju jedni drugima u reč, već se trude da saslušaju tuđa mišljenja i stavove i nadovezuju se na njihove tvrdnje. U slučaju nedostatka argumenata nastavnik ih podstiče i implicitno im daje ideje i razvija kreativnost i maštu.

U uvodni deo časa spadaju prve dve faze problemske nastave i to su stvaranje problemske situacije i definisanje problema. Nakon odgovaranja na pitanja i aktiviranja predznanja i već stečenih iskustava, postavlja se problem: „Da li je moguće i u kojoj meri sjediniti ova dva mentaliteta tako da zajednički i bez problema funkcionišu u jednoj životnoj sredini, u kojoj preovladavaju nemačka kultura, mentalitet i tradicije?”

Zbog obima i koncepcije romana izabrane su dve priče koje opisuju Ruse i Nemce, njihove osobine, postupke u određenim situacijama i neke tradicije. Jedna grupa učenika dobija tekst *Sebastijan i služba za strance*, a druga grupa tekst *Gubim svoju tradiciju*. Grupe dobijaju deset minuta za prvo čitanje tekstova i eventualno podvlačenje nepoznatih reči koje sputavaju razumevanje teksta. Prvo čitanje teksta je čitanje u celini, u cilju upoznavanja učenika sa temom, a kasnije se u glavnom delu časa tekst čita parcijalno, kako bi se postupnije i temeljnije analizirao. S obzirom na to da se ovde govori o nastavi stranog jezika, važno je da učenici budu osposobljeni za čitanje, odnosno jezičko razumevanje teksta primerenog njihovom znanju. Učenik treba da razume značenje rečenica, ali i njihove poruke.

Dimenzije časa su i doživljajne prirode i odnose se na osećanja i stavove učenika, tako da je u ovom delu časa veoma važno da prvenstveno uvodna diskusija o temi, pa zatim i sadržaj časa zainteresuju i motivišu učenike, jer zainteresovanost i znatiželja čine učenikov stav prema radu na času, a on utiče na rešavanje problema,

aktivnost pri radu i samim tim i na postignute rezultate. Zadatak je da se do kraja časa reši postavljeni problem.

## 5.2. Glavni deo časa

Glavni deo časa je glavna faza problemske nastave, u kojoj učenici stiču znanja i razvijaju sposobnosti i veštine za samostalno rešavanje takvih ili sličnih problema. Samostalnim radom i istraživanjem učenici razvijaju istrajnost i strpljenje u radu, veštine procenjivanja vremena koje im je neophodno za obradu zadatka, vežbaju sažimanje tekstova i odbranu sopstvenih mišljenja, ali i saslušavanje i razumevanje tuđih mišljenja i stavova. Nastavnik bi trebalo da učenicima da slobodni prostor za samostalno istraživanje i isprobavanje tehnika koje im najviše odgovaraju da bi došli do konačnog rešenja.

Ciljevi ovog dela časa su razvijanje stručnih sposobnosti, u ovom slučaju jezičkih kompetencija i unapređivanje komunikativnih i socijalnih kompetencija. Pri obradi konkretnih zadataka veoma je važno da učenici razmišljaju na metodički konkretan i ekonomičan način i da za sve vreme traganja za rešenjem problema budu okrenuti ka svom cilju i da ne skreću sa puta. U tom procesu oni samostalno formulišu moguća rešenja, analiziraju ih, neodgovarajuća odbacuju, a najbolja zadržavaju.

Nakon što su grupe učenika pročitale tekstove, one jedna drugoj ukratko predstavljaju sadržaj kako bi se upoznale sa temom koju će obrađivati i problemom koji će rešavati. Kada su grupe upoznate sa sadržajem oba teksta, one dobijaju konkretne zadatke vezane za pročitane tekstove. Tekst je njihov izvor znanja, ali ne u vidu gotovih informacija, nego kao materijal za istraživanje. Klasičnih izvora informacija nema, već je zadatak učenika da obradom teksta i istraživanjem dođu do informacija i rešenja.

Prvi zadatak je da iz tekstova izvuku navedena ponašanja, koje pisac povezuje sa Rusima i Nemcima. Do informacija se dolazi problemskim ili kritičkim čitanjem, što podrazumeva otkrivanje važnih informacija u tekstu, proveravanje njihove adekvatnosti, selekciju tih informacija, tumačenje teksta i prenesenih značenja i pronalaženje važnih uzročno-posledičnih činjenica.

Prva grupa, koja je čitala tekst *Sebastijan i služba za strance*, navodi situacije iz teksta kad mali Sebastijan redovno dobija oficijalne opomene od nemačke službe za strance. Kao drugu karakteristiku naglašavaju distanciranost i profesionalnost gospođe Špende, koje na prvi pogled deluju kao neljubaznost. Ova grupa se manje bavila navođenjem situacija vezanih za Ruse zbog samog sadržaja

teksta i navela je samo Kaminerove duhovite komentare i shvatila ih kao rusku ležernost i manje izraženu ažurnost kod izvršavanja svojih obaveza.

Druga grupa, koja je čitala tekst *Gubim svoju tradiciju*, pronašla je više tipično ruskih karakteristika. Ova grupa navodi Kaminerovog oca kao primer tipičnog Rusa, jer voli da pije u društvu, da se druži i veseli i da pri tome ima razlog za to. Na drugom mestu govore o tipično ruskoj narodnoj tradiciji, o tzv. *pranju*, koje se nalazi u središtu teksta. Predstavnici grupe ističu važnost ove tradicije za Ruse i konkretno za Kaminerovog oca, za koju ova tradicija predstavlja simbol druženja i veselja. Učenici samostalno zaključuju da ova ruska tradicija ne ostavlja prevelik uticaj na Nemce, kojima za pijenje piva nije neophodno druženje već im je dovoljan i televizor, pa tu pretpostavljaju da su Nemci manje druželjubiv narod od Rusa.

U ovom zadatku dominira divergentno mišljenje, jer učenici tragaju za više odgovora, da daju što više primera, a da pritom zajednički upoređuju i analiziraju rešenja i zadržavaju samo najbolja, najkonkretnija i najoriginalnija.

Drugi zadatak se razlikuje kod obe grupe. Prva grupa dobija zadatak da sa jedne strane predstavi odnos Kaminerovih prema nemačkom administrativnom sistemu, a samim tim i prema životu, sa jedne strane iz ugla gospođe Špende, a sa druge strane iz ugla Kaminerovih koji predstavljaju tipične Ruse. Druga grupa dobija zadatak da detaljno predstavi rusku tradiciju *pranje* iz ugla Rusa, ali i iz ugla Nemaca. Na ove istraživačke zadatke ne se može odmah odgovoriti, pošto oni podrazumevaju više aktivnosti i zato grupe samostalno planiraju i realizuju korake postupaka pri radu, kao što su ponovno čitanje određenih delova teksta, podvlačenje ključnih mesta i misli, beleženje, povezivanje i sl. Pravilnom podelom uloga u grupi vežba se i razvija otvorenost, spontanost i kritičko mišljenje.

Prva grupa zaključuje da je gospođa Špende tipična Nemica, koja Kaminerove smatra neodgovornima, lenjima i neozbiljnima, jer su dozvolili da im dete napuni tri godine, a da ne poseduje ni nemački pasoš ni boravišnu dozvolu. Za nju je nezamislivo da su dozvolili da istekne rok od pet meseci od datuma rođenja deteta, jer oni kao roditelji nemaju nemačko državljanstvo i ceo postupak se znatno komplikuje. I na kraju citiraju njenu rečenicu koju je saopštila Kamineru u naletu besa: „Mi smo Vas čekali dve godine, sada ćete Vi morati da nas sačekate nekoliko sati” (Kaminer 2006: 33). Grupa ne ističe samo njeno negativno mišljenje o toj ruskoj osobini, već i nerazumevanje iste.

Što se tiče stava Kaminerovih naglašavaju piščeve duhovite komentare da su zaboravili da potraže pasoš, jer mu do sada u vrtiću još niko nije tražio pasoš, a ni sa policijom još uvek nije imao kontakta. Komentarisanjem ove izjave grupa učenika želi da naglasi da Rusi nisu najozbiljnije shvatili svoje administrativne obaveze i da možda čak i ismevaju preteranu ozbiljnost, strogost i ažurnost Nemaca i njihovog sistema. I na

ovom mestu, samo iz druge perspektive, govore o nepreklapanju temperamenata i stavova.

Druga grupa istražuje rusku narodnu tradiciju *pranje*, koja podrazumeva situaciju kada neko od prijatelja, članova porodice, kolega sa posla ili čak najobičniji poznanik kupi nešto novo, to mora odmah biti u što je moguće većem krugu *oprano*. Najbolje se *pere* votkom. Rusi veruju da samo ako tako *operu* novi predmet, ako se popije u njegovo ime, on može duže trajati. Rusi, kao što je Kaminerov otac, jedva čekaju takve prilike, kako bi pili votku. Ako nemaju votku, piju vino ili pivo. Važno je da se veseli, da se pije i slavi. Grupa navodi i konkretan primer, kako je još davno, u Moskvi, jedna komšinica kupila novi tepih, Kaminerov otac odjurio kod nje u stan sa pićem da joj moljci ne bi nagrizli tepih. *Pranje* je ruska tradicija koju Rusi vole i rado poštuju i koja ih istovremeno predstavlja i opisuje. Tipičan primer je Kaminerov otac, koji je *opravo* sve stvari koje se nalaze u njihovom stanu.

Grupa dolazi do zaključka da se ni na jednom mestu u tekstu ne iznose stavovi i komentari Nemaca o ovoj ruskoj tradiciji, ali je verovatno ne smatraju preterano zanimljivom i smislenom zbog činjenice da Kaminerov otac ne može da nađe društvo za *pranje* tek kupljenih stvari. Grupa zaključuje to na osnovu jednog dokaza, a to je činjenica da Nemci ne žele da piju tim povodom.

Treći i poslednji zadatak je izlaganje ličnog shvatanja o prednostima i manama života Rusa u Nemačkoj. Prva grupa na osnovu celokupnog teksta predstavlja lična shvatanja o njihovim prednostima, a druga o manama. Grupe aktivno i intenzivno razmišljaju o ključnim informacijama i njihovom značenju i tragaju za onim što nije rečeno u tekstu, za onim što se može pretpostaviti i zaključiti rezonovanjem o poznatim činjenicama i informacijama. Grupni rad daje dobre rezultate, pogotovo ako je grupa dobro organizovana i uigrana, jer se članovi grupe međusobno dopunjuju, usmeravaju, jedni drugima stvaraju asocijacije i daju ideje.

Prva grupa usmeno sažima sve već pomenute situacije i pretpostavlja da Rusi imaju opušteniji pristup administraciji i zato ne razumeju ozbiljnost nemačkog administrativnog sistema, dok pretpostavlja da su Nemci nefleksibilni i manje druželjubivi od Rusa. Druga grupa takođe sažima već obrađene situacije i pretpostavlja da spajanje dveju kultura može samo obogatiti životno iskustvo pojedinca.

Ovim izlaganjem učenici razvijaju svoje jezičke veštine ponavljanjem ranije učenih reči, izraza i konstrukcija i vežbanjem pismene primene novih izraza iz teksta. Učenici su ovde u središtu nastavnog procesa i to je velika prednost, jer sada izlažu na stranom jeziku ono do čega su došli samostalnim radom, mišljenjem i aktivnim korišćenjem tog jezika.



### 5.3. Završni deo časa

U završnom delu časa postavlja se glavni problem, do čijeg su nas rešenja postupno vodili svi do sada urađeni zadaci. Zadatak učenika je da samostalno zaključie da li se različiti mentaliteti mogu uspešno integrisati u zajedničkoj životnoj sredini. Učenici rešavaju problem tako što međusobno diskutuju i zajednički analiziraju svoje odgovore i zaključke, do kojih su došli samostalno, poređenjem mentaliteta, kritičkim i divergentnim mišljenjem.

U poslednjoj fazi časa problemske nastave analiziraju se konačna rešenja, a ako je potrebno, vrši se i korekcija ili dopunjavanje rešenja, ali isključivo uz odbranu stavova i rešenja argumentima. U ovom delu časa učenici povezuju informacije i zaključke u cilju formulisanja što boljeg krajnjeg rešenja. Učenici dolaze do konačnog zaključka da je moguće spojiti ove dve kulture u jednoj sredini, ali da i to zahteva spremnost da se međusobno upoznaju i da budu strpljivi i tolerantni. Kao primere navode gospođu Špende koja bi trebalo da ima samo malo više razumevanja prema strancima koji nisu baš najbolje upoznati sa nemačkim administrativnim sistemom, ali kao dokaz o spojivosti kultura iznose izdavanje dokumenata za Kaminerovog sina i njegovo priznanje, prihvatanje i odobrenje za boravak u državi. Drugi primer je Kaminerov otac, koji se lako uklapa u život u Nemačkoj, iako mu nedostaju ruske narodne tradicije i ruska druženja. Kao dokaz o spojivosti ovih mentaliteta iznose to što je Kaminerov otac ostao da živi u Nemačkoj i prestao da pije, kako bi se lakše i bolje uklopio u sredinu i njen način života.

Učenici spontano dobijaju ideje, koje mogu služiti i kao dodatna objašnjenja i argumentacija dobijenih rešenja. Tako ovde učenici, kao dodatni argument za spajanje različitih kultura u jednom gradu, ističu da život u multikulturalnom gradu, kao što je Berlin, predstavlja izazov i mogućnosti za sticanje prelepih životnih iskustava i upoznavanje različitih ljudi, kultura, mentaliteta i tradicija, koje pomažu pojedincu u procesu razvijanja tolerancije i razumevanja drugog.

Na kraju završnog dela časa zadaju se dalji zadaci za samostalan rad. Ovaj deo časa je takođe veoma važan, jer i domaći zadaci imaju svoju funkciju i treba da ostvare neke druge ciljeve u vezi sa časom i gradivom koje je obrađeno na njemu. Pisani radovi označavaju značajan postupak u problemskoj interpretaciji, jer su u uskoj vezi sa radom na tekstu i proizlaze i iz prethodnog čitanja, i zato se ovde zadaje pismeno izražavanje na već obrađenu temu. Njihov zadatak je da sažmu pročitani tekst i da izraze svoje lično mišljenje o temi uspešnog integrisanja dveju kultura u jednoj sredini. „Čitajući književne tekstove, pojedinci upoznaju druge kulture, postaju svesni svojih predstava o sebi, o drugima, o svetu u kojem žive i shvataju da se one razlikuju kod pripadnika različitih kultura” (Zobenica 2011: 119). Svi argumenti i stavovi moraju biti jezički lepo uobličeni

i da se pri tome koristi gramatički i leksički repertoar koji učenici poseduju i da korišćenjem raznovrsnih izraza i struktura pokažu koliko vladaju jezikom.

## 6. ZAKLJUČAK

Problemska nastava se kao motivacija u nastavi stranog jezika pokazala veoma uspešnom, jer se učenici pokreću na aktivan samostalan rad, jer sopstvenim mišljenjem i zaključivanjem rešavaju probleme, uče i koriste jezik u tako kompleksnim situacijama i to mišljenjem na stranom jeziku, a ono predstavlja veoma kompleksno i samostalno korišćenje i znanje jednog jezika. Razmišljanje na stranom jeziku jedan je od važnijih ciljeva učenja jezika i time neodvojivo od problemske nastave, jer je problem uslov razmišljanja. Učenik u problemskoj nastavi uči da samostalno uči i da se usavršava, a to je najvažnije u savremenoj školi, jer je sposobnost samoobrazovanja posledica vežbanja i učenja. Književni sadržaji ovde igraju značajnu ulogu, jer predstavljaju idealan i motivišući materijal za permanentno jezičko obrazovanje i usavršavanje.

Na kraju se može zaključiti da su učenici rešavanje književnog problema doživeli kao veoma važno i prijatno iskustvo, koje ih je zabavilo i probudilo želju za čitanjem drugih Kaminerovih priča o interesantnim susretima dveju kultura. Ovakva obrada književnog teksta na nemačkom jeziku obogatila je njihovo znanje o stranim kulturama, ali i njihov vokabular, pomogla im je pri vežbanju i usavršavanju usmenog i pismenog izražavanja i pri oslobađanju u usmenom izlaganju ispred grupe i motivisala za dalje učenje nemačkog jezika i čitanje literature na njemu.

## IZVOR

Kaminer, W. (2006). *Ich mache mir Sorgen, Mama*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

## LITERATURA

ZEO (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava, ocenjivanje*.

Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Bakovljević, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Prosveta.

Bakovljević, M. (1984). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.

Belić, B., Cincović, M. (2020). *Metode naučnog rada*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Poljoprivredni fakultet: 12–18.

Dorđević, J. (1986). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Prosveta.

- Ђукић, М. (1995). Прилози проблемској настави. *Педагошка стварност: часопис за школска и културно-просветна питања* 7–8: 387–392.
- Ђукић, М. (2005). Иновације у настави и ученик, у *Међународни научни скуп: Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, ур. Р. Грандић (Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине): 298–305.
- Ивић, И., Јанковић, С., Кијевчанин, С., Пешикан, А. (1997). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Krumm, H.-J., Portmann-Tselikas, P. (2003) *Theorie und Praxis: Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Maksimović, A. (2017): Određivanje ciljeva, zadataka i ishoda nastavnog časa iz perspektive nastavnika. *Inovacije u nastavi*: 98–113.
- Martinović Barbul, I. (2018). Samoefikasnost, problemska nastava i veština pisanja. *Metodički vidici* 9: 265–281.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Nikolić, N. (2018): *Kvalitet problemski orijentisane nastave i postignuće učenika*. Београд: Универзитет у Београду: 5–54.
- Пајевић А., Фехратовић М. (2019). Мотивација и учење. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић*: 169–184.
- Пољјак, В. (1977). *Наставни системи*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Рајковић, Ј. (2018). Мотивација и учење страних језика. *Наука без граница 5: будућност без граница*: 21–33.
- Ракић, В. (1970). *Мотивација и школско учење*. Сарајево: Завод за издавање удџбеника.
- Стевановић, М. (1986). *Оспособљавање ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова*. Горњи Милановац: Деље новине.
- Стipanчевић, А. (2012). Иновативни модели учења и poučavanja у настави немачког језика. *Metodički vidici* 3: 323–339.
- Топалов, Ј. (2011). *Мотивација у настави страног језика*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Стевановић, М. (1982). *Иновације у наставној пракси*. Београд: Просветни преглед.
- Вуковић, М., Штрбас, Н. (2019). *Методологија научних истраживања*. Бор: Технички факултет у Бору Универзитета у Београду: 50.
- Зобенца, Н. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Зобенца, Н. (2011). *Кратка прича Volfganga Borherta у настави немачког језика*. *Metodički vidici* 2: 118–126.

Maša Đ. Stojsavljević Divac  
University of Novi Sad  
Faculty of Economics

## **THE IMPACT OF PROBLEM-BASED LEARNING ON STUDENTS' MOTIVATION IN GERMAN LANGUAGE LEARNING**

### *Summary*

This paper examines the application of problem-based learning and the corresponding teaching methods as an innovation in German language learning on literary texts of the modern Russian-born, German author, Wladimir Kaminer. The aim of the paper is to determine whether students' motivation grows stronger by employing problem solving for problems which arise from the discussions about the text and whether this teaching method can play a significant role in the increase of students' interest in German language, culture and literature.

The research was presented by employing a descriptive method. In this paper we analysed how problem-based learning can be organized and performed in classes of German as foreign language. The research was conducted in the school for foreign languages on a group of students who were given a problem which focused on noticing the differences and similarities between two mentalities – the Russian and the German. Their task was to analyse and compare them on the basis of different tasks and to discover whether these different worldviews could merge and function together in a single environment – in Germany. It is shown how particular phases of the class could be conducted, what the aims of the tasks are and which methods should be used in the process.

The research results have shown that students had a positive reaction to the contents of Kaminer's literary texts and type of tasks they had to solve, and that they were motivated to search for a solution and the final conclusion to the given topic. In addition, this type of innovation increased students' motivation to continue to learn German and read literary texts in German.

*Key words:* innovations, problem-based learning, teaching methods, motivation, German language.

Primljeno: 8. 5. 2023.  
Prihvaćeno: 12. 6. 2023.

**Наталија Ј. Миликић**  
Универзитет Црне Горе  
Филолошки факултет,  
Студијски програм за руски језик и  
књижевност  
natalijab@t-com.me

Прегледни рад  
УДК: 371.3::811.161.1  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.261-274

**Ненад М. Перошевић**  
Универзитет Црне Горе  
Филозофски факултет,  
Студијски програм за историју  
nenadpnr@gmail.com

**Ирена Ј. Стевовић**  
Универзитет Црне Горе  
Филолошки факултет,  
Докторске студије језика и књижевности  
irena.braj@gmail.com

## **МЕТОДИЧКИ САДРЖАЈ ВЈЕЖБАЊА И ЗАДАТАКА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОГ КАРАКТЕРА У УЦБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ *ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!***

*АПСТРАКТ:* Уцбеник је широко употребљиво средство које се примјењује у разноврсним језичким ситуацијама. У настави страног (руског) језика наведена школска књига обавља низ функција. Осим пружања многобројних информација, њена улога огледа се и у активном судјеловању у наставној пракси и самосталној активности ученика. У датом раду позабавили смо се сагледавањем методичког садржаја вјежбања и задатака индивидуализованог карактера у уцбеницима руског језика за основну школу *Давайте дружить!* Корпус уцбеника руског језика који је у овом раду био подвргнут експертизи и процјени подразумијева четири уцбеничке књиге намијењене ученицима основношколског узраста. Циљ овог рада превасходно је у томе да се уз помоћ експертизе наведене уцбеничке серије на што ваљанији начин сагледа и оцијени какав је методички садржај вјежбања и задатака индивидуализованог карактера у њима, те да се утврди степен присуства наведених вјежбања у анализираном корпусу уцбеника. Након спроведеног истраживања, у раду су представљени резултати истраживања који показују висок ниво заступљености вјежбања и задатака индивидуализованог карактера (највећи степен заступљености имају затворена индивидуализована вјежбања) у анализираном уцбеничком корпусу, као и разноврсност и богатство садржаја у њима. У раду су извршена квалитативна истраживања наведеног уцбеничког материјала примјеном компаративне и дескриптивне методе.

*Кључне речи:* вјежбања и задаци индивидуализованог карактера, методички садржај, основношколска узрасна формација, ученик, уцбеник.

## METHODOLOGICAL CONTENT OF INDIVIDUALIZED EXERCISES AND TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS *ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!*

**ABSTRACT:** This textbook is a very useful tool that is used in a variety of language situations. In the teaching of a foreign (Russian) language, the textbook in question performs a number of functions. In addition to providing a lot of information, its role is also reflected in active participation in teaching practice and students' independent activities. In this paper we look at the methodological content of individualized exercises and tasks in Russian language textbooks for primary schools called *Давайте дружить!*. The analysed corpus of Russian language textbooks includes four textbooks intended for students of primary school age profile. The aim of this paper is primarily to use the expertise of the aforementioned textbook series to review and evaluate the methodological content of individualized exercises and tasks therein, as well as to determine the degree of presence of the aforementioned exercises in the analysed corpus of textbooks. After the research is conducted, the results are presented in the paper. The results show a high level of individualized exercises and tasks in the analyzed corpus, as well as the diversity and richness of their content (closed individual exercises are the most represented). The paper also includes qualitative research of the textbook material, which was carried out by combining the comparative and descriptive methods.

**Key words:** individualized exercises and tasks, methodological content, primary school age profile, student, textbook.

### 1. УВОД

Уџбеник је „основна школска књига писана на основу верификованог наставног плана и програма коју ученици свакодневно употребљавају док остала допунска и помоћна литература то није. По својој основној намени уџбеник треба да буде дидактички обликован ради рационалнијег, оптималнијег, економичнијег и ефикаснијег образовања, што остала стручна и научна литература не мора” (Пољак 1980: 29; Брајковић 2011: 141–142).

Уџбеник у васпитно-образовном процесу врши двојаку функцију: он је, с једне стране, усмјерен на наставни процес и на сам поступак подучавања, чинећи тако „алатку” за обављање међусобног и складног, заједничког, кооперативног рада наставника и ученика, док је, с друге стране, окренут самом процесу учења и самообразовању, представљајући тако „оруђе” за остваривање и реализовање самосталних и индивидуалних радних ученичких активности (Кончаревић 2008; Брајковић 2011).

Концепцију и реализацију уџбеника страног језика можемо сагледати са више аспеката: језичког, лингвистичког (психолингвистичког и социолингвистичког), дидактичког, општепедагошког и методичког, организационог (који укључује проблематику планирања организације израде

уџбеника, техничке и естетске опремљености, успостављања сарадње издавача и аутора).

Методички садржај уџбеника можемо посматрати кроз двије димензије:

1) *сугестије*, заступљене и понуђене у инструктивним напоменама и ауторским ремаркама (на који начин користити школски уџбеник, како уз помоћ његовог садржаја најефикасније и најкомпетентније усвојити знања, градити умијећа и навике), које чине непосредни методички садржај;

2) *компоненте апаратуре индивидуализације наставног процеса*, присутне на дубинском плану самог методичког садржаја (Кончаревић 1997).

Сагледавајући све релевантне аспекте непосредног методичког садржаја, истаћи ћемо следеће:

– ауторске инструкције, савјети, усмјерења и сугестије за рад по једној уџбеничкој структури уграђују се у:

1) предговор уџбеничке структуре;

2) предговор приручника за наставнике;

3) теоријско-спознајне текстове;

4) вјежбања;

5) специјалне методичке инструкције (упутства, рус. *памятка*), као независне и јединствене компоненте апаратуре организације усвајања.

Вјежбања у уџбенику намијењена су утврђивању садржаја који је усвојен у оквиру исте лекције. Основни типови вјежбања су: одговарање на постављена питања која су у непосредној вези са садржајем текста или дијалога, увјежбавање граматичких јединица, увјежбавање комуникативних функција и изговора. Они су најчешће конципирани и осмишљени као вид својеврсне комбинације више типова вјежбања, а као такве имају за циљ истовремено остваривање већег броја језичких функција. Највећи број вјежби изводи се на часу уз надзор и контролу наставника, док су поједине предвиђене за самосталан рад у виду домаћих задатака (Брајковић 2011).

К. Кончаревић (1998) врши селекцију, диференцирање и дијелење индивидуалних вјежбања по типу изналагања рјешења на:

1) **затворена вјежбања** код којих је могуће само једно тачно рјешење, док је сваки другачији одговор неправилан (нпр. вјежбање у ком се попуњавају граматички наставци у синтагмама или реченицама...);

2) **отворена вјежбања** код којих постоји више могућих тачних одговора (нпр. вјежбања у којима ученици треба да осмисле примјере за неку граматичку појаву, писмени састав на одређену тему, итд.). Отворена вјежбања у којима ученик нуди и даје решења и врши одабир одређених садржаја остварују највећи степен индивидуализације. Таква вјежбања су нпр. писање састава, конципирање одређених дијалога или монолога по инструкцијама самих ученика, итд., и она су у руској дидактици дефинисана и прецизније одређена као „самоиндивидуализирующиеся задания”.

Индивидуализоване задатке конципиране и обликоване у зависности од степена знања, умијећа и навика ученика Кончаревићева дијели у двије групе:

1) **корективни**, који имају за циљ елиминисање типичних грешака ученика;

2) **припремни**, који се задају бољим ученицима прије самог преласка на нову наставну тему како би се спријечило опадање нивоа мотивације и интересовања за изучавањем и усвајањем нових предвиђених садржаја.

Веома су корисни видови индивидуализованих задатака при фронталном раду који се међусобно разликују према спознајним интересовањима, као што су, на пример, рад на рјечницима, приручницима и енциклопедијама, читање књига, часописа, новина о страном народу, његовом језику и култури, писање састава и реферата према садржини радио и телевизијских емисија.

Истаћи ћемо особит значај и функцију *алтернативних (изборних) задатака* које предлаже наставник. Ученик из широког дијапазона понуђених задатака врши одабир једног или више вјежбања, што га умногоме покреће и мотивише, буди и изазива интересовања, усмјерава ка процесу анализе и сагледавања свих аспеката понуђених задатака, уочавања оног привлачног и одбојног у њима, упоређивања, избора и приступа њиховом рјешавању.

Посебно су корисни и важни у наставној активности *допунски задаци* за добровољни рад. Они се предлажу разреду, групи ученика или појединцима, а обухватају оне додатне елементе који превазилазе основне програмске оквире (Брајковић 2011).



## 2. МЕТОДИЧКИ САДРЖАЈ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИХ ВЈЕЖБАЊА И ЗАДАТАКА У АНАЛИЗИРАНОМ КОРПУСУ УЏБЕНИКА РУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ *ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!*

*Давайте дружить!* је серија корпуса уџбеника руског језика који су нашли активну примјену у основношколској настави безмало двије деценије, укључујући и њихова поновљена допуњена и измијењена издања. Дуг временски период коришћења наведене генерације уџбеничких структура свједочи о њиховим веома добрим, квалитетним и адекватним конструкцијским и функционалним рјешењима, ваљаној практичној примјени и њиховој адаптабилности у наставној пракси, правилно конструисаним и представљеним лексичко-граматичким и културолошким материјалима. Усклађеност уџбеника с наставним програмом остварена је у извјесном степену, а конструкцијска рјешења и понуђена грађа имају за циљ изграђивање правилног мишљења, ваљаних ставова и погледа на свијет, самосталности ученика, обезбјеђивање основних знања и података о земљи и народу чији се језик учи као страни, формирање комуникативно-социокултуролошке компетенције, образовног и интелектуалног профила ученика. Све ово нам потврђује стручан и ваљан методичко-дидактички приступ у конструисању, конципирању и структурирању наведених уџбеника руског језика. Обим и састав цјелокупне лексичке грађе примјерен је и одговарајућ, у складу са узрасном формацијом ученика (Раичевић 2006; Брајковић 2011).

Аутори уџбеника настојали су да презентују уџбеничку грађу, одржавајући тематско-лексички лингвокултуролошки континуитет од разреда до разреда по принципу „малих” корака, тј. поступком од лакшег ка тежем.

### 2.1. Корпус

Корпус који је у овом раду био подвргнут експертизи са различитих аспеката подразумијева четири (4) уџбеничке књиге намијењене ученицима основношколског узрасног профила из уџбеничког комплета *Давайте дружить!*. Дакле, анализирали смо уџбенике руског језика за основну школу објављене у српској говорној средини, а који су се дужи временски период активно примјењивали у црногорском/српском основношколском образовном систему:

1) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић (2003). *Давайте дружить!* – руски језик за 5. разред основне школе. (ДД-5)

2) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић (1995). *Давайте дружити!* – руски језик за 6. разред основне школе. (ДД-6)

3) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић (2003). *Давайте дружити!* – руски језик за 7. разред основне школе. (ДД-7)

4) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић (2005). *Давайте дружити!* – руски језик за 8. разред основне школе. (ДД-8)

## 2.2. Резултати експертизе анализираног корпуса уџбеника руског језика за основну школу

Што се тиче сагледавања и анализе вјежбања и задатака индивидуализованог карактера у уџбеничкој серији *Давайте дружити!* – руски језик за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе (П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 2003, 1995, 2003, 2005) истаћи ћемо да смо *затворена индивидуална вјежбања*, код којих је могуће само једно тачно рјешење (питања из текстова, вјежбања из сфера граматике, ортографије, лексике...) могли уочити на следећим мјестима анализираних уџбеничких структура:

ДД-5, стр.: 30, 32, 34, 37, 38, 42–45, 50, 52, 53, 56, 58–59, 64, 66, 71, 73, 78–81, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 93, 96, 98, 102–104, 106–107, 109, 110, 112, 114, 115, 118–120, 125, 127–129, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 150, 151, 153, 156, 157. Укупан број затворених индивидуалних вјежбања у анализираном уџбенику ДД-5 износи 64.

ДД-6, стр.: 8, 9, 11, 15–17, 20–22, 24, 26, 28–31, 33, 34, 38–40, 44, 47, 48–50, 52, 54, 55, 57, 59, 61–63, 66, 69–73, 76, 78, 81–83, 87–89, 91–93, 95, 96, 99, 104–106, 111, 114, 117. Укупан број затворених индивидуалних вјежбања у анализираној уџбеничкој структури ДД-6 износи 56.

ДД-7, стр.: 8, 10, 12–14, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 29–32, 37, 40, 42–48, 51, 54, 56–61, 64, 66, 72–74, 77, 82, 87, 88, 90, 94, 97, 99, 102, 104, 108–111, 113, 116, 120, 124, 128, 129, 132, 133, 137. Укупан број затворених индивидуалних вјежбања у анализираној уџбеничкој структури ДД-7 износи 59.

ДД-8, стр.: 10, 12, 14, 17–20, 22, 24–27, 30, 33, 35–38, 42, 43, 45, 46, 49–51, 53–54, 63–66, 69–71, 74, 76–77, 81, 83, 84, 87, 90, 94, 95, 98, 101, 102, 106, 109, 110, 113, 116, 120–122, 124, 125, 129, 133, 138, 140–141, 144–145, 148–149. Укупан број затворених индивидуалних вјежбања у анализираној уџбеничкој структури ДД-8 износи 66.

Дата вјежбања су неријетко пропраћена садржајним и богатим колоритним илустрацијама, а *упутства, инструкције и усмјерења* аутора

уџбеника намијењених ученицима за њихову реализацију и успјешно рјешавање дати су искључиво на руском језику.

*Отворена индивидуална вјежбања*, код којих постоји више могућих тачних одговора и рјешења (вјежбања у којима ученик треба да осмисли примјере за неку граматичку појаву, писмени састав на одређену тему, итд.), присутна су у анализираним уџбеницима на сљедећим мјестима:

ДД-5, стр.: 45, 53, 65, 67, 74, 84, 89, 95, 104, 114, 115, 118, 119, 125, 129, 137, 149, 155, 156. Укупан број отворених индивидуалних вјежбања у анализираној уџбеничкој структури ДД-5 износи 19.

ДД-6, стр.: 11–17, 19, 23, 24, 29–32, 37, 38, 43, 48, 50, 53, 58, 59, 61–63, 72, 73, 75, 81, 93, 96, 99, 100, 102, 113. Укупан број отворених индивидуалних вјежбања у анализираној уџбеничкој структури ДД-6 износи 35.

ДД-7, стр.: 8, 10, 12, 15, 20, 23, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 38, 40, 44, 45, 50, 56, 59, 64, 65, 67, 94, 96, 97, 99, 100, 104, 114, 116, 120, 126, 129, 135, 136. Укупан број отворених индивидуалних вјежбања у анализираној уџбеничкој структури ДД-7 износи 35.

ДД-8, стр.: 10, 12, 13, 14, 18, 25, 29, 32, 35, 39–40, 42, 45, 48, 49, 51, 57–58, 60–62, 78, 83, 87, 92–94, 104, 106, 108, 110, 113, 127, 133, 135, 140, 150. Укупан број отворених индивидуалних вјежбања у анализираној уџбеничкој структури ДД-8 износи 37.

У вези са овим истаћи ћемо и то да отворена индивидуална вјежбања у којима се бирање рјешења и одређених садржаја у потпуности даје и препушта ученику – постижу *највећи степен индивидуализације*. Ту улазе: писање састава, конципирање и састављање дијалога или монолога од стране самих ученика (нпр. ДД-5, стр. 53, „Опиши своју семью.”; стр. 67, „Расскажи как в твоей семье украшают ёлку.”; ДД-6, стр. 12, „Расскажи где ты отдыхал(а) летом и что ты там делал(а).”; стр. 19. „Составь сам(а) несколько таких диалогов.”; стр. 32 „Прочитай текст 'Наш стадион' и опиши стадион в своём городе или спортплощадку в деревне”; ДД-7, стр. 126, „А теперь перескажите своими словами их разговор”; „Организуите в классе дискуссию на тему 'Природа и мы' (...).”; ДД-8, стр. 87, „Опиши свой любимый уголок в родном городе или в родной деревне.”; стр. 94, „Как бы ты продолжил(а) рассказ о встрече в метро?”, итд.). Додаћемо и то да наведене вјежбе подстичу креативност, инвентивност, способност расуђивања и размишљања ученика, а прате их разноврсне и веома лијепо осмишљене и интерпретиране илустрације, чија садржина помаже ученику у рјешавању постављених захтјева и задатака.

Сада ћемо дати табеларни приказ података о укупном фонду и имплементацији свих евидентираних затворених и отворених индивидуалних вјежбања у анализираном корпусу уџбеника руског језика за основну школу (*Давайте дружить!* – руски језик за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе)

|                                          | <i>Давайте дружить!</i><br>–5 | <i>Давайте дружить!</i><br>–6 | <i>Давайте дружить!</i><br>–7 | <i>Давайте дружить!</i><br>–8 | Укупно |
|------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|
| Затворена индивидуална вјежбања и задаци | 64                            | 56                            | 59                            | 66                            | 245    |
| Отворена индивидуална вјежбања и задаци  | 19                            | 35                            | 35                            | 37                            | 126    |
| Укупно                                   |                               |                               |                               |                               | 371    |

Табела 1. Заступљеност затворених и отворених индивидуалних вјежбања и задатака у анализираним уџбеницима руског језика за основну школу (*Давайте дружить!* – за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе)

Сагледавајући добијене резултате које смо представили у табели (Табела 1) истаћи ћемо сљедеће:

- Коначном обрадом и сумирањем затворених и отворених индивидуалних вјежбања и задатака у анализираним *уџбеницима руског језика за основну школу* дошли смо до сазнања да су међу њима најбројнија затворена индивидуална вјежбања и задаци (укупан њихов број износи 245), потом се по својој заступљености истичу отворена индивидуална вјежбања и задаци (126).
- Укупан фонд свих евидентираних затворених и отворених индивидуалних задатака и вјежби у анализираним уџбеницима руског језика износи ДД (за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе) износи 371.

Сагледавајући два типа индивидуалних задатака (*корективни и припремни индивидуални задаци*), истаћи ћемо да смо у анализираном уџбеничком корпусу (ДД-5, ДД-6, ДД-7 и ДД-8) учили само први тип задатака, који превасходно има за циљ елиминисање типичних грешака ученика (нпр. ДД-5, стр. 89, „Напиши в тетради словами: 10, 20, (...).”; стр. 102, „Дополни предложения предложениями.”; ДД-6, стр. 31, „Определи падеж существительных роман, словарь и картина в каждом предложении.”, ДД-7,

стр. 109, „Повтори склонение существительных типа кость. Теперь возьми слово кисть. Как ты скажешь?"; ДД-8, стр. 36, „Прочитай вслух и вставь, где нужно, мягкий знак (...)."; стр. 95, „Спиши предложения и вставь нужные буквы.", итд.).

У анализирањем вјежбама и задацима индивидуалног карактера истакнути ауторски тим се најчешће обраћа ученицима користећи *2. лице једине или множине* (Представь себе, Организуй, Расскажи, Напиши..., Скажите, Организуйте, Напишите...) чиме, с једне стране иницира непосредан и сараднички однос са њима, изазивајући тако код њих „осећање блискости драге и добронамерне особе која стоји иза текста и вољна је увек да разуме њаке и да им помогне" (Николић, Пижурица 1982: 149; Кончаревић 2002: 106), а са друге, подстиче самостално учење и обављање самосталних активности од стране ученика.

Даље, оно што смо могли уочити усљед анализе наведене уџбеничке серије јесте и то да у наведеним уџбеницима ни на једном мјесту не наилазимо на диференцијацију *задатака и вјежбања намијењених за наставну и домаћу (самосталну) ваннаставну ученичку израду*. У вези са овим истаћи ћемо вјежбу са стр. 74 (ДД-7), у којој се ученик, ако сам не успије да ријешити одређени проблем, усмјерава на то да се за помоћ обрати наставнику. Даље, у истом уџбенику на стр. 91 и 136, након обнављања правила из домена интонације, ауторски тим се обраћа ученику ријечима: „А теперь сам(а) поупражняйся...". У уџбенику ДД-6 у вјежби на стр. 103 ученик се усмјерава на задатак да сам формира прошло вријеме („Образуй сам(а) прошедшее время..."). Дакле, у вјежбама назначене садржине ученик се оријентише на поступак самосталног рјешавања задатака и превазилажења постављених проблема. Даље, у наведеној уџбеничкој структури истичу се својом особитом садржином и вјежбе у којима се ученику поставља задатак да препише у својој свесци одређене реченице (стр. 51, 59, 61, 67, 81), личне замјенице (стр. 49), текст (стр. 54), глаголе (стр. 61), бројеве (стр. 114, 117). У наведеној уџбеничкој структури уочили смо како аутори на појединим мјестима, усљед обраћања ученицима ријечима похвале, врше њихово подстицање и мотивисање за даљи рад и разноврсне језичке активности, нпр. стр. 74. „... Проверь, умеешь ли ты (...). Если умеешь, это значит, что ты и стараешься и хорошо учишься."

У уџбенику ДД-5 наилазимо на вјежбу (стр. 129) у којој ученици треба да испишу из рјечника одређене ријечи. И у уџбенику ДД-6 аутори на више мјеста у вјежбањима усмјеравају ученика на употребу рјечника руског језика за основну школу или кумулативног рјечника смјештеног на крају наведене

школске књиге (нпр. стр. 11 „Выпиши из словаря в конце учебника...“; стр. 51 „Выпиши из словаря по два глагола...“; стр. 54 „Значение новых слов найди в словаре...“; стр. 75 „Проверь в словаре...“). Да додамо и то да се ни на једном мјесту ученик у уџбеницима ДД-7 и ДД-8 не усмјерава на радну свеску и вјежбе у њој, што сматрамо озбиљним пропустом и недостатком.

У датој уџбеничкој серији не наилазимо ни на креативна вјежбања, предвиђена за успјешније ученике, али ни на једноставније задатке који покрећу и мотивишу слабије ученике успјехом који се остварује њиховом реализацијом (Брајковић 2011).

### 3. ЗАКЉУЧАК

Сагледавајући и тумачећи методички садржај вјежбања и задатака индивидуализованог карактера у уџбеничкој серији *Давайте дружить!* – руски језик за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе, закључићемо сљедеће:

- *Затворена индивидуализована вјежбања*, код којих је могуће само једно тачно рјешење, присутна су у великом броју у анализираним уџбеницима (245). У уџбенику ДД-5 наилазимо на 64, у ДД-6 на 56, у ДД-7 на 59 и у ДД-8 на 66 вјежбања наведеног индивидуализованог карактера. Њих неријетко прате садржајне и богате колоритне илустрације, а упутства, инструкције и усмјерења аутора уџбеника намијењених ученицима за њихову реализацију и њихово успјешно рјешавање дати су искључиво на руском језику.
- *Отворена индивидуализована вјежбања*, код којих постоји више могућих тачних одговора и рјешења, у анализираним уџбеничким структурама присутна су у знатно мањем броју у односу на претходни анализирани тип вјежбања (укупно 126) (у уџбенику ДД-5 наилазимо на 19, у ДД-6 на 35, у ДД-7 на 35 и у ДД-8 на 37 вјежбања наведеног индивидуализованог карактера. Особито треба истаћи то да се у њима остварује највећи степен индивидуализације. Својом структуром подстичу креативност, инвентивност, способност расуђивања и размишљања ученика, а прате их разноврсне и веома лијепо осмишљене и интерпретиране илустрације, чија садржина помаже ученику у рјешавању постављених захтјева и задатака.
- Сагледавајући два типа индивидуалних задатака (*корективни и припремни индивидуални задаци*), истаћи ћемо да смо у анализираним уџбеничком корпусу уочили само први тип задатака, који превасходно имају за циљ елиминисање типичних грешака ученика.

- У анализираним вјежбама и задацима индивидуалног карактера истакнути ауторски тим најчешће се обраћа ученицима користећи 2. лице једнине или множине, чиме, с једне стране иницира непосредан и сараднички однос са њима, а са друге, подстиче самостално учење и обављање самосталних активности од стране ученика.
- У наведеним уџбеницима ни на једном мјесту не наилазимо на диференцијацију задатака и вјежбања намијењених за наставну и домаћу (самосталну) ваннаставну ученичку израду, што се очито огледа из претензија ауторског тима да пуну слободу у избору вјежбања и задатака намијењених за домаћи рад ученика пружи самим наставницима, који би, зависно од језичке ситуације, услова, ученичких потреба, интересовања и других фактора бирали и задавали садржаје и вјежбања за обављање ученичких ваннаставних домаћих (самосталних) активности.
- У датој уџбеничкој серији не наилазимо на креативна вјежбања предвиђена за успјешније ученике, али у њима мјесто не налазе ни једноставнији задаци, који покрећу и мотивишу слабије ученике успјехом који се остварује њиховом реализацијом.

Након спроведене експертизе методичког садржаја вјежбања и задатака индивидуализованог карактера у уџбеницима руског језика за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе *Давайте дружить!*, указаћемо на то да смо уочили висок ниво њихове заступљености, као и разноврсност изражавања садржаја у њима. Ако би се означио материјал намијењен за домаћу израду, тиме би се спријечила честа грешка да се домаћи рад сведе на потпуно понављање разредног рада. За домаће задатке треба предвидјети садржаје који су усвојени током заједничких разредних активности, али у потпуно другачијим условима и околностима и са смањеном тежином захтјева. Оно што би на крају у вези са назначеним проблемом посебно требало истаћи јесте то да је у анализираним уџбеничким структурама потребно извршити извјесне исправке и корекције, као и да осмишљавању, конципирању и обликовању методичког садржаја вјежбања и задатака индивидуализованог карактера треба посветити посебну пажњу у процесу конципирања сваке уџбеничке структуре.

## ИЗВОРИ

- Пипер, П., Петковић, М., Мирковић, С. (2003). *Давайте дружить!* – руски језик за 5. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пипер, П., Петковић, М., Мирковић, С. (1995). *Давайте дружить!* – руски језик за 6. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пипер, П., Петковић, М., Мирковић, С. (2003). *Давайте дружить!* – руски језик за 7. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пипер, П., Петковић, М., Мирковић, С. (2005). *Давайте дружить!* – руски језик за 8. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

## ЛИТЕРАТУРА

- Брајковић, Н. (2011). *Индивидуализација и диференцијација у уџбеницима руског језика за основну школу: теоријски принципи и конструкцијска решења* (докторска дисертација). Београд: Филолошки факултет. [Brajković, N. (2011). *Individualizacija i diferencijacija u udžbenicima ruskog jezika za osnovnu školu: teorijski principi i konstrukcijska rešenja* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.]
- Дамљановић, Д. (1998). *Уџбеници руског језика у Србији до 1941. године* (докторска дисертација). Београд: Филолошки факултет. [Damljanović, D. (1998). *Udžbenici ruskog jezika u Srbiji do 1941. godine* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.]
- Кончаревић, К. (1997). *Структура и садржај уџбеника руског језика за основну школу* (докторска дисертација). Београд: Филолошки факултет. [Končarević, K. (1997). *Struktura i sadržaj udžbenika ruskog jezika za osnovnu školu* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.]
- Кончаревић, К. (1998). *Индивидуализација и диференцијација наставе страног језика*. Соко Бања: Филолошки факултет: 3–21. [Končarević, K. (1998). *Individualizacija i diferencijacija nastave stranog jezika*. Soko Banja: Filološki fakultet: 3–21.]
- Кончаревић, К. (2002). *Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.



- [Končarević, K. (2002). *Savremeni udžbenik stranog – ruskog jezika: struktura i sadržaj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.]
- Кончаревић, К. (2008). Аутоконтрола, аутокорекција и аутоевалуација ученика посредством уџбеника страног (руског) језика: теоријски принципи и конструкцијска решења, у *Evaluacija u nastavi jezika i književnost*, прир. Ј. Вучо (Никшић: Филозофски факултет): 39–51. [Končarević, K. (2008). Autokontrola, autokorekcija i autoevaluacija učenika posredstvom udžbenika stranog (ruskog) jezika: teorijski principi i konstrukcijska rešenja, u *Evaluacija u nastavi jezika i književnost*, прир. Ј. Vučo (Nikšić: Filozofski fakultet): 39–51.]
- Николић, М., Пижурица, С. (1982). *Функционалност језичких и стилских поступака у уџбенику*. Београд: УПНИ, Завод за уџбенике и наставна средства. [Nikolić, M., Pižurica, S. (1982). *Funkcionalnost jezičkih i stilskih postupaka u udžbeniku*. Beograd: UPNI, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.]
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Раичевић, В. (2006). *Прилози методици наставе руског језика: од теорије ка пракси*. Београд: Завет. [Raičević, V. (2006). *Prilozi metodici nastave ruskog jezika: od teorije ka praksi*. Beograd: Zavet.]

Natalija J. Milikić  
University of Montenegro  
Faculty of Philology  
Nenad M. Perošević  
University of Montenegro  
Faculty of Philosophy  
Irena J. Stevović  
University of Montenegro  
Faculty of Philology

**METHODOLOGICAL CONTENT OF INDIVIDUALIZED EXERCISES AND  
TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS**  
**ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!**

*Summary*

This textbook is a thorough, consistent, comprehensive and systematic source in which the teaching content is presented and displayed in the most appropriate way. It contributes to the proper orientation and design of teaching, encourages the development of students' mental abilities, the building of intellectual culture, knowledge, skills and habits, the realization of the

best possible and high-quality interaction of the elements of the “didactic triangle”: students, teachers and the teaching content.

The exercises in the textbook are intended to reinforce the content that was adopted within the same lesson. They are most often conceived and designed as a combination of several types of exercises and as such they aim to achieve a greater number of language functions at the same time. In this paper we tried to review and evaluate the methodological content of individualized exercises and tasks in Russian language textbooks for primary schools *Давайте дружить!* as well as to determine the degree of presence of the aforementioned exercises in the analysed corpus of Russian language textbooks for primary schools.

After conducting an expert examination of the methodological content of individualized exercises and tasks in the analysed textbook corpus, we found a high level of their presence as well as a high content variation. Closed individualized exercises where only one correct solution is possible are present in the analysed textbooks in a much larger number than open individualized exercises. Looking at two types of individual tasks (corrective and preparatory individual tasks), we point out that we observed only the first type of tasks in the analysed textbook corpus. In the analysed textbook series, we neither came across any creative exercises intended for more successful students, nor did we find simpler tasks that move and motivate weaker students with the success achieved through their completion.

Finally, in respect of the specified problem, we should emphasize that certain modifications and corrections need to be made in the analysed textbook structures, as well as that special attention should be paid to the design, conception and construction of the methodological content of individualized exercises and tasks in the process of designing each textbook structure.

*Key words:* individualized exercises and tasks, methodological content, primary school age profile, student, textbook.

Примљено: 5. 4. 2023.  
Прихваћено: 22. 7. 2023.

**Ludmila B. Braniște**  
University “Alexandru Ioan Cuza” in Iași  
branisteludmila@yahoo.com

Professional paper  
UDC: 371.3.:811.135.1'243  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.275-288

## **THE DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*ABSTRACT:* In the context of the phenomenon of accentuated mobility in today’s globalised world, mastering linguistic skills is no longer sufficient since our students face situations in which they have to identify, recognize and interpret some concrete attitudes and behaviors adopted by their interlocutors in speech. The present article is centred around the development of cultural competence in foreign students learning Romanian as a foreign language. Our aim is to suggest the methods which would ensure the creative character of the language learning process, motivate our students and better integrate them into Romanian society. The case study presented in the paper describes various didactic activities organised with the help of cultural activists and university professors from Iasi, TVR Iasi, Radio Iasi, and Iasi press.

*Key words:* Romanian as a foreign language, language teaching, language learning, cultural competence, communication skills, language learning activities, economics, economic language, interdisciplinary reconciliation.

## **РАЗВОЈ КУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ РУМУНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

*АПСТРАКТ:* У контексту феномена наглашене мобилности у данашњем глобализованом свету овладавање лингвистичким вештинама више није довољно. Наши ученици се суочавају са ситуацијама у којима морају да идентификују, препознају и тумаче неке конкретне ставове и понашања која су саговорници усвојили у говору. Овај рад је усредсређен на развој културне компетенције код страних ученика који уче румунски као страни језик. Наш циљ је да предложимо методе, које би процес учења језика учиниле креативним, које би мотивисале ученике и боље их интегрисале у румунско друштво. Студија случаја представљена у раду описује различите дидактичке активности организоване уз помоћ културних активиста и универзитетских професора из Јашија, ТВР Јаши, Радио Јашија и штампе из Јашија.

*Кључне речи:* румунски као страни језик, настава језика, учење језика, културна компетенција, вештине комуникације, активности учења језика, економија, економски језик, интердисциплинарно помирење.

## 1. INTRODUCTION

The present paper tackles the vast issue of teaching Romanian as a foreign language. We aim at concentrating upon the key problems linked to language learning and teaching, inviting the reader to further ponder on the subject (Cristea et al. 1982: 46). The paper explores the activity component of the didactic material through the prism of contextualisation of activities, as well as their importance for language learning. In what follows, the paper will discuss the problems that might appear in the classroom for both students and teachers, as the initial plans of learning activities turn into an efficient learning practice. It goes without saying that it is absolutely necessary to ensure the creative character of the process of teaching and learning Romanian as a foreign language. Modern research in the field of linguistics sees language from the perspective of its creativity. In the context of the phenomenon of accentuated mobility in today's globalised world, mastering linguistic skills is no longer sufficient since our students face situations in which they have to identify, recognise and interpret some concrete attitudes and behaviours adopted by their interlocutors in speech. Otherwise stated, what we see is the growth of awareness of new cultural skills which presupposes opening towards others, different worldviews, (self-)reflection, analysis and comparison, as well as towards our common human background. The achievements in the sphere of education include those in teaching Romanian as a foreign language. Moulding an active Romanian language speaker, with real skills of inclusion in social life as well as in professional activity, is one of today's imperatives. The peculiarities of didactic communication and the definition of the respective skill with a view to developing more efficient teaching methods have already become the topic of scholarly research by a number of researchers (see e.g. Titone 1979; Slama-Cazacu 1980; Cristea et al. 1982; Platon 2009, etc).

As far as the present paper is concerned, it is aimed at suggesting some ways to improve teaching the target language – a vast activity that poses some specific and interesting problems. The main objective of learning Romanian is developing communicative skills – the process ensured by quite a few factors, one of which is the formation and the development of speaking skills. Thus, considering numerous ideas that define the efficiency of the process of formation and development of oral and written speech as didactic notions, our goal is to present some of the methods through which our students, together with learning the target-language as a means of expression and communication, acquire knowledge on their future profession. The most important element in the development of the communicative skills remains the text as an essential means of work which performs the function of the transmission

of information, a very-well organised message in order to ensure an optimal relationship between text and communication.

## 2. LITERATURE REVIEW

It is a well-known fact that languages are not simple linguistic systems – they are true vectors of communication between cultures. To learn a foreign language today, according to Denis (2000), means to enter in contact with a new culture. The stakes of multiculturalism are manifold and the teacher faces them daily in his/her teaching practice: how to help students coexist, how to create a community, what cultural differences should be accepted or rejected (Doytcheva 2018 : 12). Therefore, the main aim of our teaching activity is, on the one hand, to teach students a common language that enables them to participate actively in the public sphere and, on the other hand, to encourage respect for each other's linguistic and cultural peculiarities.

This perspective obliges us to no longer approach teaching the Romanian language for foreign students from the standpoint of the old teaching/learning methodology based on the mechanical assimilation of vocabulary and the appropriation of the rules and grammatical forms. The new methodologies invite communication and action, and the competence that students will acquire is not purely linguistic but also communicative. Educator Sophie Moirand (Moirand 1982: 57) describes communicative competence as encompassing four components: linguistic competence (the ability to use phonetic, lexical, grammatical models of the target language system), discourse competence (knowledge and approximation of different types of discourse and their organisation according to the given situation), referential competence (knowledge of domains of experience, of objects in the surrounding world and the relations between them) and socio-cultural competence (knowledge and appropriation of social rules, norms of interaction, historical and cultural knowledge). Of the four segments presented, we have focused our attention on the cultural component. Therefore, one of the clearly defined objectives of our teaching activities is to help students to be able to extrapolate the acquired knowledge concerning the functioning of the language system, but also of the Romanian culture in real communication, by recombining pre-existing structures into new forms, determined by a given situation (Titone 1979: 146) and to use a discourse and a conduct appropriate to the given situations.

In other words, by stimulating students' creativity, we should encourage them to open up to one other, formulate hypotheses and discuss values, as well as ensure the effectiveness of the act of real communication, which requires that the foreign student not only simply receive, but also contribute as an active factor in the teaching

process. This means that the educational process must be permanently organised as an activity of continuous solving of verbal-excogitative tasks, which are of great interest for all learners, even going as far as borrowing ideas from the sources read or listened to (any information is welcome) and noting what is used in the speech of others, adopting appropriate attitudes to cultural differences and particularities. In this way, the foreign student is prepared, psychologically, to overcome ethnocentrism and to decentralise it, by becoming aware of the relativity of values, by restructuring his or her world view, which allows the other person's reality to no longer be cut off by limiting characterological grids or the use of stereotypes. In this way, the foreign student can be prepared, psychologically, for independence of thought and expression, which does not come by itself, but is achieved through systematic and well-designed activity.

### 3. DIDACTIC STRATEGIES

Our teaching practice demonstrates that speaking skills can be formed from the first week of contact with the target language, which gradually leads to the development of a separate system of thinking in the target language through laborious work of both the teacher and the student. The second stage of learning Romanian in the framework of the preparatory year for foreign students takes place in the second semester; it presupposes the study of specialised texts and materials. The aims of these activities are manifold: to nurture foreign students' skills to understand and extract general meaning from the informational or scientific sources, to write and present a synthesizing speech, to participate in a dialogue in an academic or professional context, to teach students the terms specific for the sphere of advertising, to form abilities of the correct use of the structures typical of advertisements which, on the one hand, have to contain the maximum of information and, on the other hand, to be laconic and visual, demonstrating marketing strategies in today's economic relations.

Following the positive results of modern didactics<sup>1</sup> (in which continuity and change are caught in a game of complementarity) and those of our own practice, we aimed to create, within a carefully elaborated communicative strategy (Denis 2000: 62), as many situations as possible that would facilitate the fulfillment of communicative and interactive functions, the development of competence and

---

<sup>1</sup> Studies about learning Romanian as a foreign language and cultural competences in Serbia: Ivanić 2020; Ivanić and Popović 2021; Janjić 2015a, 2015b, 2017; Janjić and Badesku 2012; Janjić and Popović 2015a, 2015b; Janjić and Sabo, 2012.

cultural performance in the process of directed teaching and learning of the Romanian language by foreign students.

This constantly pursued objective was successfully achieved as we had the chance to work with a group of Albanian students – very conscientious, with a wider openness to knowledge and determined to form skills and abilities in speaking and writing Romanian and to acquire socio-cultural knowledge. In these privileged circumstances, we were able to reach, with these students, an advanced level in the transmission and reception of the communicative act, in the acceptance of non-universality of their own culture.

As far as language proficiency levels are concerned, at the elementary level (A1-A2 according to CEFR – Common European Framework of Reference), it is known that activities represent, to a greater extent, a control of the acquired language mechanisms. At the intermediate level (B1), more autonomy is given to the learner, in order to train verbal language automatisms. At the advanced level (B2, C1, C2), the activity carried out in the course is no longer based on someone, on someone's actions (the student at home, at university, on a visit, at the train station, in a restaurant, etc.), but on some sound or visual material, a cultural event, a scientific excursion, a newspaper text, a film, etc.

This advanced level, acquired by the Albanian students after several months of learning the Romanian language system, allowed us to carefully organize activities that would ensure a wide variety of communicative and cultural content. We turned to the field of Romanian culture and civilisation, because, even in the age of technology, the student – be he/she a foreigner or not – has to exercise his/her inclinations towards spirituality, towards the system of scientific and artistic values, which would provide him/her with a behavioral model, while civilisation is, above all, according to Henry Besse, the language of this civilisation (Stanciu 1988: 103) and culture is the language of this culture.

It is well known that there are different ways of learning new language. To mention why conversations are one of most important instruments to learn is explaining, exercising and fixating grammatical and lexical structures, as the discursive activity has a reproductive character. We give special attention to such combinations in syntagmas, sentences and phrases, i.e. syntactic units, since communication is not realized through separate words, but by means of the above-mentioned combinations. Students should know how to build sentences, no matter how elementary these might be. In order to achieve this goal, the teacher's questions should be formulated in such a way that the answer would require the formulation of sentences and even phrases. For example, we will suggest an imagination exercise.

This task will create the illusion of a dialogue and students will approach the situation of real communication as much as possible. The illusion is further fortified if students not only answer the teacher's questions, but also ask other students. The collective form of work and the adequate use of group and pair activities increase Student Speaking Time, so important for the development of the communicative skill.

Calling on cultural activists and university professors from Iasi, TVR Iasi, Radio Iasi, and Iasi press, we organized one-month-long exhibitions in the fields of history, philosophy, art, literature, music, theatre, librarianship (manuscripts and rare books from "Mihai Eminescu" University Library), events which aroused the interest of listeners and provided them with models of how to use and handle a diversified and more complicated language, new grammatical structures, expressions and formulas, which convey various spiritual and emotional attitudes in linguistic terms. The presentations were informative, explanatory-discursive, activating and of great emotional impact.

Of all traditional and innovative instruments, the text remains the main means of teaching through which we refer, when necessary, to phonemes, morphemes, words, word combinations, and utterances. The text is the basis of the whole process of teaching Romanian as a foreign language. Even in the modern era, when the educational process becomes more and more digitalized, and more and more lessons are held in virtual classrooms, teachers still use traditional text materials as one of the most valid teaching tools (Chirilă 2020: 258).

If we were to divert from Albanian students that this study was based on and take our economics student for example, the studies would overlap, therefore we can connect both studies. Based on the theoretical discussion about advertisements, we ask our students to comment and to express their own opinions: if advertisements influence their choice of a product, how this happens, if they are aware of this influence, how we react when we are assaulted by advertisements, etc.

We ask students to comment on the presented information and to express their opinion on the means used to create advertisements, to recall an advertisement that they liked or disliked. Communication will be generated by numerous speaking situations around the central topic, which will not exclude divagations and approaching secondary subjects, but would force students to use some words and expressions from our thematic group: *a comercializa, mediatizare, comerț, a face reclamă, produs, spot publicitar, marketing, marketolog, detailist, angrosist, consumator, cerere, ofertă, piață, preț, capital, bani, concurență, producător, consumator, utilitate, costuri, salariu, profit, consum, economii, investiții, inflație*



*etc.* We show our students an advertisement (preferably an audio-visual one) and then try to discuss the way it is perceived by the audience. This exercise is aimed at checking the efficiency of fixation of the acquired linguistic knowledge based on expression (rather than repetition) – verbal reactions of spontaneous and natural character. Teachers rely on a transfer from the direct discourse to the reported one and, in what follows, to the narrated one. Another possible activity which satisfies this last criterion is a debate on the basis of an advertisement. Free (situational) conversation can be alternated and “eliberated” (term introduced by Joseph Pihnolet) by directing discussion in a certain direction with various questions posed by the teacher.

The final (and most creative) stage of the lesson would be creating an advertisement. Students can be separated in groups and discuss what they would advertise, how they would do that, what means they would use, etc. By doing so, we would not only put into practice the ideas expressed during the previous stages of the lesson, but also increase Student Speaking Time, thus contributing to the development of communication skills.

In the present study we are going to discuss the use of specialized texts in the framework of the Romanian language course for foreign student. It has to be mentioned from the very beginning that specialised texts have a number of specific features. As a scientific material, they are characterized by a logical exhibit of facts and the lack of emotional and figurative aspects. They do not operate with allegories, metaphors and other means of artistic expression. The author of a scientific paper addresses, first and foremost, the reader’s reasoning rather than his/her feelings. He/she operates with well-defined and established notions, rules and exact data. A scientific text turns us to logical, analytical and abstract thinking. This thought was expressed by Bally, who affirmed that even a mathematical text can impress with their harmonious structure and logical sequence (Bally 1965: 75).

Apart from the general vocabulary, scientific texts largely use abstract words and specialised terms. The latter are meant to precisely name a special notion from the chosen sphere of activity, providing compact and concise expression. Scientific style also differs due to a special structure of the phrase. We necessarily choose authentic didactic texts and materials on the specialized topic. Their use remains to be decided by the teacher who knows the objectives to fulfil in the classroom. Therefore, the activities with specialized texts can include:

- activities for the enrichment of vocabulary;
- activities centred around grammar;

- activities aimed at one of the four components – reading, writing, listening and speaking;
- activities for acquiring knowledge in the specialized field.

An important imperative of the materials used for teaching Romanian for special purposes is that of authenticity. Students should immediately notice that they are taught authentic Romanian, with real expressions, words and grammar notions; they should be involved into the process of learning which consists not only in a mechanic repetition of knowledge, but also in the creation of a new *savoir faire*. By doing so, the teacher will ensure that his/her students are motivated since they complete meaningful and useful tasks (Chirilă 2021: 203).

The dynamics of students' communication included two main activities: speaking and listening. Those who listened – heard information, explanations, arguments, but also a correct and fluent, expressive and convincing Romanian language, as long as those who used it were concerned not only with the values that were not directly informational, but also with the formative ones. With these cultural models in mind, in the days following these events, students were put in predominantly communicative situations, where, in a relaxed and pleasant atmosphere, they were encouraged to recount what they had heard and remembered, communicating in the form of monologues or resorting to dialogic communication (in groups). In this way, the aim was to make directed use of new linguistic and cultural knowledge by reusing it in new situational contexts, with the intention of moving from reproductive to free, productive speech (Slama-Cazacu 1980 : 79). Communication was focused on various topics concerning the issues of Romanian and Albanian culture and civilization in order to highlight similarities, differences, original peculiarities, etc., which did not exclude digressions or addressing secondary topics with a view to achieving free speech. A wide variety of communicative content was thus ensured and students learned how to logically construct a discourse (speaking being an intellectual act, which stimulates mental effort), how to find their way in a certain situation, how to select information and express it, as well as how to highlight the cultural element in the act of communication. By selecting, dividing and transforming, they became aware of the content of the data they heard and saw. It is an effective way that helps us to evaluate how the speaker has received the material offered to him/her, how he/she has understood it, how he/she has reported it, so that he/she can become, in turn, a speaker (transmitter), who can react appropriately to the otherness.

The final stage of the method under description, aimed at the development of the communicative competence and its socio-cultural dimension, consisted in the writing of small texts by our students, after having acquired a greater knowledge and a richer linguistic and cultural background. The topics of these texts included various issues of Romanian and Albanian literature (legends and folk songs, childhood memories, comments on writers with similar literary destinies, poems, translations, etc.). The pieces written by our students illustrate their creative capacity, their imagination, their possibilities to articulate arguments, to defend their opinions, to build a logical, coherent and well-structured whole, to make connections between different cultures, to be aware of plurality and, finally, to culturally internalise the other's way of being.

The reason for this choice is not difficult to see: we rely on the fact that speaking activity is an intellectual act, thus our information will constitute a superior semantic unit with a view to stimulating mental effort so that, later on, we would have the possibility to develop various types of argumentation:

- explanatory-developmental (to determine the link between phenomena, to accumulate experience, to mobilize for action, etc.);
- explanatory-discursive (to deny false opinions, to formulate correct points of view, etc.);
- explanatory-affective (to convince somebody of a necessity, to demonstrate the inadequate character of some ideas, etc).

To mention the forms of communication, they can be:

- oral;
- verbal;
- non-verbal (by means of signs, gestures etc);
- mixed.

If the pragmatic value of a language is recognised, its cultural dimension must also be recognised, and this liberation of expression in writing by our Albanian students demonstrates this convincingly.

In order to understand an issue as complex as that implied by cultural competence, we have focused on its different components, namely the transcultural component, the metacultural component, the intercultural component, the pluricultural component and, finally, the co-cultural component.

Regarding the transcultural component, we found that our subjects recognize universal values in the different contexts we created. In short, both in the proposed

situations and in their productions, the learners were able to appeal to that common ground of humanity of which Durkheim speaks, in other words, to demonstrate the ability to recognize one's fellow human being in any human being (Durkheim 1995: 97). Moreover, they sensed that any culture could be susceptible to enriching another (e.g. the text produced by Erla Dëma and Kristaq Nita refers to the works of Ion Creanga and Ismail Kadare, which evoke the childhood of humanity).

The second component, namely the metacultural component, was present through their ability to mobilize previously acquired cultural knowledge and to extract new cultural knowledge from the different situations they were confronted with. They were able to identify, analyse, interpret, extrapolate, react, judge, compare and transpose knowledge.

Regarding the third component – the intercultural one (Windmüller 2010: 137) – our group of learners demonstrated the ability to manage the contact between their culture and Romanian culture very well. In the framework of the organised meetings, they either had the opportunity to revise their horizon of expectation, in which they already had some prior representations of our culture, or they could discover some aspects by passing them through the filter of their own cultural referentiality (e.g. the text written by Orjada Lapaj and Klodi Bombaj about George Coşbuc and Naim Frashri fits into this category).

The fourth component, the pluricultural one, came to the fore when the subjects were open to cohabitation, willing to manage the cultural aspects of living together in the Romanian society.

As for the co-cultural component, learners showed themselves to be good social actors. They became aware of the fact that a society imposes its own behaviour rules determined by the culture of the community and relativized their own cultural referential in order to be prepared to engage in joint actions and projects with people from the Romanian culture (Puren 2015).

As a brief observation, it is difficult to quantify the presence of one component or another in the oral or written productions of the subjects. They intertwine, overlap, together supporting the development of cultural competence. Moreover, although subjected to the same input, each subject had a different intake and output from the others, so we cannot statistically standardise observations.

Based on our own experience, we aimed to highlight, through this intervention, a methodological procedure that helped us in our teaching practice to shift the focus from the abstract appropriation of linguistic and cultural models to their contextual-situational integration. Without absolutizing it, we believe that it contributes to the development of verbal activism, independence in oral and written

communication, intellectual receptivity, curiosity, flexibility and diversity of expression.

#### 4. CONCLUSIONS

The modern school paradigm does not recommend lecturing. Teaching and learning are correlative and co-evolutionary processes. The success or failure of teaching is due to both teaching and learning. Last but by no means least, the effectiveness of the instructional-educational process is also enhanced through testing and evaluation, which, through its constructive role, leads to the improvement of teaching and learning, providing the basis for the value judgement needed for progress. Continuous testing and evaluation are an integral part of work inside and outside the classroom, rather than a periodic or final sanction, which is increasingly rejected by current docimology for its negative effects. Ongoing evaluation makes the difference between success and failure, makes teachers aware of progress and of where they have failed, and serves both the teacher, who learns about the effectiveness of his or her work, and the learners, who in turn become aware of the shortcomings. Testing is accompanied by the processes of transmitting knowledge, forming skills and influencing conduct (Krasnaseschi 1976: 7), which leads, we should add, to emphasizing the social and moral meaning of the act of instruction and education. Verification, assessment and sanctioning are carried out by means of tests, which are numerous in type and also lead to the improvement of the instructional-educational process.

By testing and evaluating – also in the way presented in this paper – we can find relevant solutions and guidelines, capable of achieving, through the precious combination of art and technique, the aim of our professional activity, that of effective and lively communication, being able to train our students in a means of communication free from that of their mother tongue, helping them to practise, by extending the situations, the strategies of communication in the new language with which they come into contact.

#### REFERENCES

- Bally, C. (1965). *Le langage et la Vie*. Genève: Droz.  
Cristea, T., Cristea, P. M., Măgureanu, A., Gălățanu, O., Cuniță, Al. and Cosăceanu, A. (1982). *De la lingvistică la didactică*. București: TUB.

- Chirilă, A. (2020). Predarea limbii române online: metode și tehnici, in *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină*, eds. I. Jieanu, L. Neteđu, P. Nanu (Turku : University of Turku): 257–262.
- Chirilă, A. (2021). Motivarea studenților străini în anul pregător de limba română: strategii și tehnici. *Intertext* 1(2): 201–207.
- Denis, M. (2000). Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. *Dialogues et cultures* 44: 62–63.
- Doytcheva, M. (2018). *Le multiculturalisme*. Paris: La découverte.
- Durkheim, E. (1995). *Formele elementare ale vieții religioase*. Iași: Polirom.
- Ivanić, I. (2020). *Savremene tehnologije u učenju rumunskog jezika kao stranog*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ivanić, I. and Popović, V. (2021). Prednosti i nedostaci primene savremenih tehnologija u nastavi na rumunskom jeziku u Vojvodini, in *FiloRom 2021. Studii de filologie românească*, coord. I. Ivanić (Novi Sad: Facultatea de Filozofie, Universitatea din Novi Sad): 179–196.
- Janjić, I. (2015a). Learn anytime Romanian as a Foreign Language using Online, Mobile and Interactive Android Apps, in *Proceedings of the International Conference Communication, Culture, Creation: New Scientific Paradigms*. Vol. 1, ed. V. Popović et al. (Arad & Novi Sad: „Vasile Goldiș” Western University of Arad & Faculty of Philosophy, University of Novi Sad): 426–435.
- Janjić, I. (2015b). Technology in the Classroom: Teaching Romanian Language, Literature and Culture. *Studii de Știință și Cultură* 11 (2): 209–215.
- Janjić, I. (2017). *Fonetska i morfološka analiza grešaka u učenju rumunskog jezika kao stranog jezika*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Janjić, I. and Popović V. (2015a). Effective implementation of eLearning Romanian Language and Literature Classes for University Students in Serbia, in *Virtual Learning – Virtual Reality, The 10th International Conference on Virtual Learning ICVL 2015* (Bucharest: Bucharest University Publishing House): 447–452.
- Janjić, I. and Popović, V. (2015b). Internet Public Library of Romanian language and literature – New world for students, in *Rethinking education by leveraging the earning pillar of the Digital Agenda for Europe, The 11th International Scientific Conference “eLearning and Software for Education”*. Vol. 2, ed. I. Roceanu (Bucharest: „Carol I” National Defence University Publishing House): 467–473.

- Janjić, I., and Puja Badesku, M. (2012). Online Romanian Communism PhotoCollection, u *Međunarodna naučna konferencija: digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu*, ur. A. Vraneš (Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet): 313–323.
- Janjić, I., and Maria Sabo, H. (2012). Some modern teaching methods used in teaching (Romanian) geography, u *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu*, ur. A. Vraneš (Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet): 359–367.
- Krasnaseschi, Vl. (1976). *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Platon, E. (2009). Repere pentru delimitarea nivelurilor de competență lingvistică în RLS, in *Limba română – abordări tradiționale și moderne*, ed. E. Platon (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană).
- Puren, Ch. (2015). *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures*. Accessed 18. 9. 2017. URL : <<http://www.christianpuren.com/mestravaux/2015a/>>.
- Slama-Cazacu, T. (1980). *Lecturi de psiholingvistică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Stanciu, A. (1988). Noțiuni de cultură și civilizație românească în predarea limbii române ca limbă străină, in *Didactica modernă. Aspecte ale predării limbii române ca limbă străină* (Timișoara: Tipografia Universității Timișoara): 103–105.
- Titone, R. (1979). *Psycholinguistique appliquée*. Paris: Payot.
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine* 5: 133–145.

Лудмила Б. Браниште  
 Универзитет „Александру Јоан Куза”  
 Јаши, Румунија

#### РАЗВОЈ КУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ РУМУНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

##### Резиме

Препознавањем прагматичне вредности језика препознајемо и његову културну димензију. Да бисмо боље разумели културну компетенцију, фокусирали смо се на

њене различите компоненте, односно на транскултуралну, метакултуралну, интеркултуралну, плурикултуралну и кокултуралну компоненту. Тешко је квантификовати присуство једне или друге компоненте у усменој или писменој продукцији субјеката. Оне се преплићу и преклапају, заједно подржавајући развој културне компетенције. Иако је сваки субјекат био подвргнут истом инпуту, имао је другачији унос и излаз од осталих, тако да не можемо статистички стандардизовати своја запажања. Студија случаја представљена у раду описује различите дидактичке активности организоване уз помоћ културних активиста и универзитетских професора из Јашија, ТВР Јаши, Радио Јашија и медијских догађаја у Јашију, који су изазвали интересовање слушалаца. Коришћени материјал пружио им је нове моделе усвајања и коришћења језика, начине на које могу користити разноврсније и сложеније језичке изразе, нове граматичке структуре, изразе и формуле, који преносе различите духовне и емоционалне ставове у лингвистичком смислу. Свака појединачна комуникација ученика обухвата две главне активности: говор и слушање. Завршна фаза описане методе, усмерена на развој комуникативне компетенције и њене социокултурне димензије, састојала се у писању кратких текстова од стране наших субјеката, након стицања већег знања, на основу богатије лингвистичке и културне подлоге. На крају рада износимо закључке о корисности предложених наставних метода и техника.

*Кључне речи:* румунски као страни језик, настава језика, учење језика, културна компетенција, комуникацијске вештине, активности учења језика, економија, економски језик, интердисциплинарно помирење.

Received: 8 July 2022  
Accepted: 12 January 2023



Snežana Z. Detar Jevđović  
Osnovna škola „Petar Petrović Njegoš”  
Beograd  
biancaneve301@hotmail.com

Originalni naučni rad  
UDC: 371.1.:811.111+811.131.1]’243  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.289-311

## UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA LEKSIČKI I SEMANTIČKI SISTEM ITALIJANSKOG KOD NAPREDNIH UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI<sup>1</sup>

**APSTRAKT:** Ovaj rad nastao je sa ciljem da se ispita u kojoj meri poznavanje engleskog kao prvog stranog jezika koristi naprednim učenicima da uoče sličnosti i razlike između jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja u Srbiji. U radu se, pored teorijskog okvira, iznose i rezultati istraživanja, koje uz kritičku analizu oblika međujezika karakterističnih za osnovnoškolski uzrast, obuhvata i definiše u kojoj meri su učenici na ovom uzrastu u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika reči italijanskog kao drugog stranog jezika. Glavni cilj rada usmeren je na utvrđivanje toga koliko su napredni učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog stranog jezika. Rezultati istraživanja kroz testova (eng. *cloze*) pokazali su da, bez obzira na mali broj grešaka, tip oblika međujezika ukazuje da učenici na ovom nivou poznavanja engleskog i italijanskog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku između ova dva jezička sistema.

**Ključnereči:** engleski jezik, italijanski jezik, međujezik, napredni učenici, produkcija, metalingvističke strategije.

## INFLUENCE OF ENGLISH ON THE LEXICAL AND SEMANTIC SYSTEMS OF ITALIAN AMONG ADVANCED PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS IN SERBIA

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to examine the extent to which the knowledge of English as the first foreign language helps advanced pupils notice similarities and differences in terms of language systems of English and Italian in the context of formal education in Serbia. In addition to the theoretical framework, the paper presents the results of research which, along with a critical analysis of the forms of interlanguage characteristic of primary school age,

---

<sup>1</sup> Rad je zasnovan na doktorskoj disertaciji Snežane Detar Jevđović, *Uticaј engleskog jezika na pisanu produkciju na italijanskom kod srbofonih učenika* (2018), rađenoј pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

includes and defines the extent to which pupils at this age are able to distinguish the production of typologically similar word forms of Italian as the second foreign language. The major objective of the paper is to define the extent to which advanced pupils are able to use their own metalinguistic strategies when acquiring a new foreign language. The results of the analysis of cloze tests have shown that, despite the small number of errors, the type of interlanguage forms indicates that students at this level of English and Italian language proficiency are not fully able to distinguish between these two language systems.

*Key words:* English language, Italian language, interlanguage, advanced pupils, production, metalinguistic strategies.

## 1. UVOD

Predmet ovog rada jeste ispitivanje u kojoj meri poznavanje engleskog kao prvog stranog jezika služi naprednim učenicima osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji da uoče sličnosti i razlike između jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika. U radu se analiziraju oblici međujezika karakteristični za osnovnoškolski uzrast naprednih učenika i definiše se u kojoj su meri učenici na ovom uzrastu u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika reči italijanskog kao drugog stranog jezika. Cilj istraživanja usmeren je na utvrđivanje sledeće činjenice – koliko su napredni učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog stranog jezika. U istraživanju smo pošli od pretpostavke da učenici koji ostvaruju odličan uspeh iz engleskog i italijanskog jezika prave razliku između ta dva jezička sistema i da je kod ove grupe ispitanika pojava međujezika prisutna u manjoj meri. Osim toga, smatrali smo da napredni učenici sedmog razreda prave manji broj grešaka u produkciji tipološki sličnih oblika reči u odnosu na napredne učenike petog razreda, budući da duže uče i da je njihov nivo poznavanja prvog i drugog stranog jezika viši.

U prvom delu rada predstavljen je teorijski okvir sprovedenog istraživanja koji se odnosi na međujezički uticaj. Osim kratkog pregleda literature, posebno je istaknuta sledeća varijabla – nivo znanja jezika kao faktor koji dovodi do međujezičkog uticaja. U ovom delu rada su prikazani i definisani i oblici međujezičkog transfera.

Drugi deo rada posvećen je rezultatima testova nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika učenika petog i sedmog razreda. Ovaj deo istraživanja ispituje već pomenutu varijablu – nivo znanja jezika. Pored toga, prikazani su i rezultati kloz testova (eng. *cloze*) na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda. Na osnovu rezultata testova izdvojeni su i analizirani oblici međujezičkog uticaja u okviru leksike i semantike. Sintaksičke i gramatičke greške nisu razmatrane u okviru

samog istraživanja. Takođe, ovaj deo rada obuhvata i poređenje rezultata klop testova na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda.

U zaključku rada predstavljeni su rezultati istraživanja koji su sagledani u skladu sa definisanim ciljevima i pretpostavkama.

## 2. MEĐUJEZIČKI UTICAJ

Kada govorimo o međujezičkom uticaju (eng. *crosslinguistic influence*) u istraživanjima o učenju drugog stranog jezika treba naglasiti da su ona novijeg datuma i da proučavanje ove pojave i njoj sličnih tek treba da usledi (De Angelis 2007). Rezultati istraživanja u oblasti učenja drugog stranog jezika pokazali su da prethodno znanje stranih jezika može predstavljati izvor uticaja u učenju novog jezika (Ringbom 1987; Williamsand Hammarberg 1998; Cenoz 2001). Međutim, kako Ortega (2008) primećuje, povećanje interesovanja za studije o učenju drugog stranog jezika u poslednjih nekoliko godina dogodilo se iz nekoliko razloga. Vodeći se istraživanjima autora kao što su Grosjean (1992), Cook (1995) i Jessner (1999), Ortega objašnjava da učenje više od dva jezika, od kojih je jedan najčešće engleski, nije izuzetak i da studije o stranim jezicima treba da uzmu u obzir uvećan broj jezika koje govori pojedinac. S jedne strane, ovakvo mišljenje potvrđuju i empirijski podaci o globalnoj zastupljenosti engleskog jezika (Ortega 2008: 124).

Iz psiholingvističke perspektive, važno je napraviti razliku između učenika prvog i drugog stranog jezika, pošto potonji imaju posebnu karakteristiku po kojoj se razlikuju od monolingvalnih govornika. Oni su iskusni učenici i imaju viši nivo poznavanja jezika (Grosjean 1992; Cook 1995; Jessner 1999). Učenici drugog stranog jezika imaju specifična iskustva i strategije za učenje stranog jezika, kao i dobro znanje o strukturi jezika (Thomas 1992). Učenici prvog stranog jezika poseduju dva sistema koji mogu uticati jedan na drugi (maternji i prvi strani jezik), pri čemu je transfer sa maternjeg na prvi strani (osnovni transfer) pojava koja je najviše istraživana (Ortega 2008). S druge strane, u istraživanjima o učenju drugog stranog jezika postoje još dva dvosmerna odnosa: drugi strani jezik može uticati na maternji i obrnuto, a može doći i do međujezičkog uticaja između prvog i drugog stranog jezika (Cenoz 2001).

Slično tome, Falk i Bardell (2010) smatraju da postoji nekoliko istraživanja koja ukazuju na aktivaciju prethodno učenih jezika u produkciji drugog stranog jezika. Studije lingvisti kao što su Hufeisen (1998), Cenoz i Jessner (2000), Cenoz (2001), Hammarberg (2001) navode da je učenik drugog stranog jezika već učio jedan drugi jezik (prvi strani jezik) i da to znanje igra ulogu u učenju ostalih stranih jezika. Hoffman (2001) u svom radu zapaža da trilingvalni govornici verovatno na

specifičniji način koriste jezike koje govore. Ispitivanje prirode sistema drugog stranog jezika zanimljivo je i vredno proučavanja s jedne strane, ali je i kompleksno zbog dva već usvojena jezička sistema. Međutim, kako Rothman i Amaro (2010) primećuju, samo kroz proučavanje sukcesivnog učenja više jezika možemo spoznati sledeće:

1. da li samo maternji jezik služi kao osnova transfera za sva naredna učenja jezika;
2. da li uspešni odrasli učenici stranih jezika koriste kasnije učene jezike kao osnovu za naredni jezik, ili
3. aktivno i u istoj meri koriste celokupni jezički repertoar, što im pomaže ili pak olakšava učenje stranih jezika (Rothman and Amaro 2010: 190).

Prema mišljenjima nekih autora (Ringbom 1987; Williams and Hammarberg 1998) nivo znanja prvog stranog jezika je od velike važnosti pošto će napredni učenik biti u stanju da koristi strategije iz prvog stranog jezika koje se inače pozajmljuju samo iz maternjeg. Stoga možemo zaključiti da nijedna forma koja postoji u drugom stranom jeziku neće biti pozajmljena iz prvog stranog ukoliko nivo znanja tog jezika nije visok.

Proučavajući fenomen međujezičkog uticaja, finski istraživač Ringbom (1987, 2001) u svojim opsežnim studijama pravi razliku između transfera oblika i značenja. Pod transferom oblika Ringbom podrazumeva pozajmljenice, hibridne tvorevine, slivenice i kognate, ističući da ovaj oblik transfera čini upotreba reči iz prvog stranog jezika, prilagođenih ili ne ciljnom jeziku u toku produkcije ciljnog jezika (Ringbom 2001: 60). Kada je u pitanju transfer značenja, Ringbom (2001: 60) pravi razliku između kalkova i semantičkih ekstenzija, navodeći da je, bez obzira na sličnosti između prvog i drugog stranog jezika, taj tip transfera zasnovan na maternjem, a retko kada na prvom stranom jeziku (osim ukoliko strani jezik nije maternji).

Odlin u svom radu iz 1989. godine – baveći se fenomenom transfera – navodi da su pozajmljenice tema studija koje datiraju još iz 19. veka. Među drugim oblicima, kao primere negativnog transfera, pomenuti autor izdvaja: neologizme ili adaptacije reči maternjeg jezika fonetskim pravilima prvog stranog jezika, lažne prijatelje (reči istog korena, ali različitog značenja), kao i kalkove ili bukvalne prevode na prvi strani jezik reči iz maternjeg (Odlin 1989). On ističe i da transfer može imati i pozitivna, olakšavajuća dejstva u učenju jezika, u vidu kognata – reči istog korena i uglavnom istog značenja, što navodi kao primer pozitivnog transfera (Odlin 1989: 77–79).

### 3. ISTRAŽIVANJE

Rad je zasnovan na istraživanju sprovedenom u drugom polugodištu školske 2014/15. godine u Osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš” u Beogradu. U istraživanju su učestvovali učenici petog i sedmog razreda (43 učenika petog i 43 učenika sedmog razreda), koji uče engleski jezik od prvog razreda i italijanski od petog razreda. U okviru ovog broja ispitanika, na osnovu testova nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika, izdvojena je ciljna grupa naprednih učenika (8 učenika petog i 8 učenika sedmog razreda), čiji su rezultati klox testova prikazani u ovom radu.

#### 3.1. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Za potrebe istraživanja, poređenje i analizu rezultata i testiranja ispitanika primenjena je kvantitativna metoda. Od tehnika rada upotrebljeno je testiranje učenika u vezi sa pomenutim predmetom istraživanja. Za instrumente istraživanja odabrani su testovi za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika, kao i klox testovi na italijanskom jeziku.

Empirijski deo istraživanja obuhvata testove za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika, kao i analizu rezultata klox testova na italijanskom jeziku. Testovi za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika sačinjeni su na osnovu tematskog sadržaja udžbenika koji se koriste u nastavi (udžbenički kompleti za engleski jezik *Project 2*, Third edition za peti razred i *Project 4*, Third edition, za sedmi razred, kao i udžbenički kompleti za italijanski jezik *Amici 1* za peti razred i *Amici 3* za sedmi razred), kao i na osnovu tema i komunikativnih funkcija propisanih Nastavnim planom i programom za peti i sedmi razred osnovne škole<sup>2</sup>. Jezički nivoi testova raspoređeni su na sledeći način po razredima: test engleskog jezika za peti razred, test italijanskog jezika za peti razred, test engleskog jezika za sedmi razred i test italijanskog jezika za sedmi razred. Svi zadaci su koncipirani kao aktivnosti koje se mogu naći u udžbeniku i radnoj svesci. Taj tip vežbanja učenici dobro poznaju, pa smo zaključili da neće predstavljati problem za razumevanje postavke zadataka. Aktivnosti imaju za cilj proveru razumevanja i poznavanja pređenih leksičkih i gramatičkih partija. U testu za peti razred iz engleskog jezika zastupljene su sledeće tehnike: dopuna rečenica rečju koja

---

<sup>2</sup> Nastavni plan i program za peti razred (prvi i drugi strani jezik): [www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/OsnovneskolePDF/Drugiciklusosnovnogobrazovanjajvaspitanja/2 Nastavniplaniprogramzapetirazredosnovnogobrazovanjajvaspitanja.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/OsnovneskolePDF/Drugiciklusosnovnogobrazovanjajvaspitanja/2%20Nastavniplaniprogramzapetirazredosnovnogobrazovanjajvaspitanja.pdf)

nedostaje, dopuna rečenica jednom od ponuđenih reči iz zgrade, povezivanje reči sa leve i desne strane, upotreba odgovarajućeg oblika reči iz zgrade, dopuna rečenica ponuđenim odgovorima, provera razumevanja teksta pitanjima sa višestrukim izborom (tri distraktora), kao i pisanje kratkog sastava na zadatu temu. Slične tehnike korišćene su i u testu za sedmi razred iz engleskog jezika: upotreba odgovarajućeg oblika reči iz zgrade, dopuna rečenica rečju koja nedostaje, dopuna rečenica ponuđenim odgovorima, dopuna rečenica jednom od ponuđenih reči iz zgrade, popunjavanje tabele odgovarajućom kategorijom reči, povezivanje reči sa leve i desne strane, provera razumevanja rečenica pitanjima *true / false / doesn't it say*, kao i pisanje kratkog sastava na zadatu temu.

U okviru testa za peti razred iz italijanskog jezika zastupljene su tehnike poput: odgovor na pitanje, povezivanje reči sa leve i desne strane, dopuna rečenica rečju koja nedostaje, postavljanje pitanja korišćenjem ponuđenih upitnih reči, razvrstavanje reči u određene kategorije, opis crteža, dopuna rečenica ponuđenim odgovorima, provera razumevanja rečenica pitanjima *vero / falso*, pisanje kratkog sastava u vezi sa datom slikom. S druge strane, test za sedmi razred iz italijanskog jezika sadrži sledeće tehnike: upotreba odgovarajućeg oblika reči iz zgrade, dopuna teksta ponuđenim odgovorima, dopuna rečenica rečju koja nedostaje, dopuna rečenica ponuđenim odgovorima, selekcija prisutnih informacija u vezi sa razumevanjem teksta, pisanje kratkog sastava na osnovu datih informacija. Ovakve aktivnosti trebalo bi da budu objektivni instrument za određivanje jezičkog nivoa učenika. Za svaki tačan odgovor predviđeno je pozitivno bodovanje. Zadaci su različite težine, kako bi se iskristalisali nivoi znanja u vidu brojanog ocenjivanja. Namera nam je bila da, na osnovu dobijenih rezultata, ustanovimo naknadnu podelu ispitanika na podgrupe: onih sa višim i onih sa nižim nivoom znanja.

Za testiranje naprednih učenika korišćeni su klop testovi (klop test od 30 rečenica za svaki razred), u kojima su izostavljene reči koje treba dopuniti i koji služe za proveru poznavanja semantički i leksički sličnih i različitih oblika reči italijanskog jezika u odnosu na engleski (v. Prilog 1. i Prilog 2). Odabir tih aktivnosti bio je uslovljen namerom da se ustanovi da li su napredni učenici (ocenjeni sa 5) na ovom nivou učenja prvog i drugog stranog jezika u stanju da koriste sopstveno metalingvističko znanje o strukturi prvog i drugog stranog jezika kako bi napravili razliku između ova dva jezička sistema.

### 3.2. Ciljevi istraživanja i pretpostavke

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da će učenici koji ostvaruju odličan uspeh iz engleskog i italijanskog jezika praviti razliku između ta dva jezička sistema i da će kod te grupe ispitanika broj pojava međujezika biti prisutan u manjoj meri. Osim toga, pretpostavili smo i da napredni učenici sedmog razreda prave manji broj grešaka u produkciji tipološki sličnih oblika reči u odnosu na napredne učenike petog razreda, budući da duže uče jezik i da je njihov nivo poznavanja prvog i drugog stranog jezika viši.

Cilj ovog segmenta istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri poznavanje engleskog i italijanskog kao prvog i drugog stranog jezika koristi učenicima na tom uzrastu da uoče razliku između jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika, kao i da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika reči italijanskog kao drugog stranog jezika. Posebna pažnja usmerena je na izdvajanje oblika međujezičkog uticaja na polju leksike i semantike karakterističnih za napredne učenike. U okviru analize oblika međujezika pravi se paralela i upoređuju se rezultati naprednih učenika petog i sedmog razreda. Krajnji cilj istraživanja ima zadatak da utvrdi koliko su učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog jezika.

### 3.3. Rezultati testova nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika

Podatke vezane za nivo znanja sakupili smo na osnovu ocena ispitanika, izvođenjem srednje prosečne ocene i analizom testova za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika.

Način, postupak i kriterijumi ocenjivanja, kao i izvođenje zaključne ocene na polugodištu iz engleskog i italijanskog jezika, utvrđeni su Pravilnikom o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (*Službeni glasnik RS*, br. 72/09, 52/11 i 55/13).

Analiza zaključnih ocena iz engleskog jezika učenika petog razreda na polugodištu 2014/15. pokazala je da je 86% njih postiglo odličan i vrlodobar uspeh, dok je 14% postiglo dobar i dovoljan uspeh. Analizom zaključnih ocena u sedmom razredu ustanovili smo da je 79% učenika postiglo odličan i vrlodobar uspeh, a njih 21% dobar i dovoljan.

Pregledom zaključnih ocena iz italijanskog jezika učenika petog razreda uočava se da je njih 79% postiglo odličan i vrlodobar uspeh, a 21% dobar i dovoljan. Kod učenika sedmog razreda podaci govore da je njih 81% postiglo odličan i vrlodobar uspeh, dok je njih 19% pokazalo dobar i dovoljan uspeh.

Rezultati testiranja učenika iz engleskog jezika u drugom polugodištu školske 2014/15. godine nedvosmisleno pokazuju da je 72% učenika petog razreda postiglo odličan i vrlo dobar uspeh, a njih 28% dobar i dovoljan. Rezultati učenika sedmog razreda potvrđuju da je njih 81% postiglo odličan i vrlo dobar uspeh iz engleskog jezika, dok je njih 19% postiglo dobar i dovoljan.

S druge strane, rezultati testiranja učenika iz italijanskog jezika u drugom polugodištu školske 2014/15. godine nedvosmisleno pokazuju da je najveći deo učenika petog razreda (81%) postigao odličan i vrlo dobar uspeh iz italijanskog jezika, dok je njih 19% postiglo dobar i dovoljan uspeh. Rezultati učenika sedmog razreda pokazuju da je njih 65% postiglo odličan i vrlo dobar uspeh iz italijanskog jezika, dok je njih 35% postiglo dobar i dovoljan uspeh.

Na osnovu gorenavedenih podataka, poređenjem uspeha učenika na testovima sa zaključnim ocenama na polugodištu školske 2014/15. godine i izvođenjem aritmetičke sredine, uočavamo da 19% ispitanika petog i sedmog razreda poseduje viši nivo znanja engleskog i italijanskog jezika (8 učenika petog i 8 učenika sedmog razreda). S obzirom na to da jedino ta grupa ispitanika (8 učenika petog i 8 učenika sedmog razreda) pokazuje viši nivo znanja engleskog i italijanskog jezika, dalja analiza istraživanja obuhvatiće samo rezultate tih naprednih učenika.

#### *3.4. Analiza rezultata klox testova naprednih učenika*

U ovom poglavlju posebno će biti analizirani rezultati klox testova na italijanskom jeziku kako bi se ustanovilo da li su napredni učenici petog i sedmog razreda na ovom nivou učenja prvog i drugog stranog jezika u stanju da koriste sopstveno metalingvističko znanje o strukturi prvog i drugog stranog jezika i naprave razliku između ova dva jezička sistema. Još jednom podsećamo da se test pisane produkcije sastoji iz niza rečenica (klox test od 30 rečenica za svaki razred) u kojima treba dopuniti izostavljene reči i kojima se proverava poznavanje leksički i semantički sličnih (i različitih) oblika reči italijanskog jezika u odnosu na engleski.

Analiza ovog dela istraživanja obuhvata rezultate učenika petog i sedmog razreda koji su, pored odličnog uspeha iz engleskog i italijanskog jezika, na kraju prvog polugodišta (zaključna ocena 5 u prvom polugodištu školske 2014/15) pokazali i odličan uspeh (ocena 5) na testu za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika (v. poglavlje 3.3). Obradom ovog dela podataka utvrđeno je da i u petom i u sedmom razredu ima po 8 (19%) takvih učenika.



## 3.4.1. Analiza rezultata klox testova naprednih učenika petog razreda

U vezi sa rezultatima klox testova na italijanskom jeziku kod ispitanika petog razreda jasno se uočava da svih osam naprednih učenika pravi greške koje su nastale pod uticajem engleskog jezika. Međutim, kada je reč o broju grešaka, primećujemo da on nije veliki i da se kreće u rasponu od jedne do tri greške po učeniku.

Nakon sprovedene analize rezultata, primenom deskriptivne analize semantičkih i leksičkih oblika, stekli smo uvid u oblike međujezika karakterističnih za ovu grupu. Na osnovu klasifikacije grešaka, koju daje De Angelis (2007: 42), izdvajaju se sledeći oblici međujezika: kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice (Tabela 1).

|                                | Napredni učenici |
|--------------------------------|------------------|
|                                | Broj učenika: 8  |
| Kognati                        | 4                |
| Hibridne tvorevine i slivenice | 10               |
| Pozajmljenice                  | 3                |
| Ukupno                         | 17               |

Tabela 1. Oblici međujezika naprednih učenika petog razreda

Kada je reč o **kognatima** beležimo sledeće primere:

1. *Mio padre e mia madre sono i miei **parenti*** (eng. *parents* – u značenju roditelji, umesto it. *genitori* – dok *parenti* na it. označavaju rođake);
2. *In inverno nevica e fa molto **caldo*** (eng. *cold* – znači hladno, umesto it. *freddo* – dok pridev *caldo* na it. znači toplo);
3. *Babbo Natale porta i **presenti** ai bambini* (eng. *present* – znači poklon, umesto it. *regali* – dok reč *present* na it. znači prisutan), a kod jednog učenika zabeležen je i oblik sa z (**prezenti**);

Najviše je primera oblika **hibridnih tvorevina i slivenica**, a među njima se izdvajaju oblici kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i reči napisane pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika:

4. ***Sponga*** (eng. *sponge*; it. *spugna*) – jedan učenik je napisao ovaj oblik, a drugi čak *spongo*;
5. ***Umbrello*** (eng. *umbrella*; it. *ombrello*);

6. *Palaca* (eng. *palace*; it. *palazzo*) – jedan učenik koristi ovaj oblik, a kod jednog je primećen oblik u muškom rodu *palaco*;
7. *Colectione* (eng. *collection*; it. *collezione*);
8. *Ospidal* ili čak *ospidale* (eng. *hospital*; it. *ospedale*);
9. *Italiano fooda* (eng. *food*; it. *cibo*);
10. *Schuola* (eng. *school*; it. *scuola*).

Među oblicima **pozajmljenica** beležimo samo tri primera. U pitanju su reči napisane u originalu kao u engleskom jeziku:

11. *Umbrella* (eng. *umbrella*; it. *ombrello*);
12. *Design* (eng. *design*; it. *disegno*);
13. *La capital dell'Italia* (eng. *capital*; it. *capitale*).

Prilikom analize grešaka naprednih učenika petog razreda, nastalih pod uticajem engleskog jezika, primećujemo prisustvo kognata, hibridnih tvorevina i slivenica, kao i pozajmljenice, te se stoga nameće zaključak da se kod ove grupe ispitanika leksički transfer manifestuje prevashodno kao transfer oblika (v. poglavlje 2). Ovo je u skladu sa Ringbomovom tvrdnjom da je taj tip međujezičkog uticaja uslovljen uticajem prvog stranog jezika i da je prisutan u ranim stadijumima učenja drugog stranog jezika usled niskog nivoa znanja ciljnog jezika (Ringbom 1987, 2001).

S druge strane, prisustvo upravo pomenutih oblika međujezika navodi nas na zaključak da je transfer u početnoj fazi učenja italijanskog jezika kod ove grupe ispitanika prvenstveno negativan (v. poglavlje 2), bez obzira na njihov visok nivo znanja engleskog jezika. Ovakav zaključak je u skladu sa tvrdnjama koje iznose Trambley (2006) i Ortega (2008), koji zastupaju mišljenje da je uticaj prvog stranog jezika negativan, osim u slučajevima kada je učenik dostigao visok nivo automatizacije prvog stranog jezika. Takođe, studije ovih naučnika ističu i da visok nivo prvog stranog jezika nije dovoljan da bi jezik postao automatizovan.

Ukoliko se razmotre leksički i semantički oblici međujezika kod ove grupe ispitanika, uočavamo da je upravo visok nivo znanja engleskog jezika od velikog uticaja na pojavu međujezičkog transfera, budući da omogućava učenicima da već na početnom stadijumu učenja italijanskog jezika koriste strategije iz prvog stranog jezika. U tom smislu, s obzirom na činjenicu da je njihovo znanje italijanskog jezika nedovoljno i fragmentarno, a potreba za popunjavanjem praznina u znanju velika, primećujemo da ovu vrstu strategije primenjuju u situacijama kada im nedostaju jezička sredstva izražavanja u italijanskom jeziku.

U skladu sa iznetim brojem grešaka, karakterističnima za napredne učenike petog razreda, zaključujemo da je broj pojava međujezika kod ove grupe ispitanika prisutan u manjoj meri. Međutim, tip pojava međujezika koji su izdvojeni ukazuje na činjenicu da učenici na ovom nivou poznavanja engleskog i italijanskog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika reči italijanskog kao drugog stranog jezika. Stoga, ukoliko se sagledaju rezultati celokupnih klox testova, možemo zaključiti i da izneti podaci nisu u potpunosti u skladu sa očekivanjima i da učenici na ovom uzrastu i nivou znanja prvog i drugog stranog jezika nisu u stanju da naprave razliku između jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika (v. poglavlje 3.2).

### 3.4.2. Analiza rezultata klox testova naprednih učenika sedmog razreda

Na osnovu podataka dobijenih klox testovima na italijanskom jeziku kod ispitanika sedmog razreda uočavamo – slično kao i kod učenika petog razreda – da su kod svih 8 naprednih učenika sedmog razreda prisutni oblici međujezika nastali pod uticajem prvog stranog jezika. Kada je reč o broju grešaka, utvrđeno je da broj nije veliki i da se kreće u rasponu od jedne do četiri greške po učeniku.

|                                | Napredni učenici |
|--------------------------------|------------------|
|                                | Broj učenika: 8  |
| Semantičke ekstenzije          | 3                |
| Kognati                        | 6                |
| Hibridne tvorevine i slivenice | 12               |
| Pozajmljenice                  | 7                |
| Ukupno                         | 26               |

Tabela 2. Oblici međujezika naprednih učenika sedmog razreda

Na osnovu deskriptivne analize leksičkih i semantičkih grešaka učenika, nastalih međujezičkim transferom iz engleskog jezika, kod ove grupe ispitanika uočavaju se sledeći oblici međujezika (De Angelis 2007): semantičke ekstenzije, kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice (Tabela 2).

Ukoliko se pogledaju oblici **semantičkih ekstenzija**, nailazimo na primer neodgovarajuće upotrebe imenice:

1. **Organizzazione** ili čak **organizzazione / organizatione** (eng. *organization* – u značenju organizacija, dok je adekvatna reč za dati kontekst it. *associazione*).

Kada je reč o **kognatima** zabeležili smo sledeće primere:

2. *Molti monumenti popolari ili popolari* (eng. *popular* – u značenju poznat, umesto it. *famoso*, dok *popolare* na it. znači svetovan);
3. *Presente ili presento* (eng. *present* – u značenju poklon, umesto it. *regalo*);
4. *Caldo ili coldo* (eng. *cold* – u značenju hladan, umesto it. *freddo* – dok *caldo* na it. znači topao).

Najviše primera zabeleženo je među oblicima **hibridnih tvorevina i slivenica**. U vezi sa tim, uočavamo one konstrukcije kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i za građenje oblika množine reči u italijanskom jeziku; zatim, imenice koje označavaju mesto gde se nešto obavlja, kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika. S tim u vezi beležimo sledeće primere:

5. *Tradizionale* (eng. *traditional*; it. *tradizionale*) – jedan učenik je napisao ovaj oblik, a jedan koristi i imenicu *tradizione* (eng. *tradition*; it. *tradizione*);
6. *Patienti* (eng. *patient*; it. *paziente*) – ovaj oblik je zabeležen kod dva učenika;
7. *Tropheo*, kao i oblik *trophei* (eng. *trophy*; it. *trofeo*);
8. *Vinjardo* (eng. *vineyard*; it. *vigneto*);
9. *Popolare* (eng. *popular*; it. *popolare*) – tri učenika koristi ovaj oblik; kod jednog učenika je zabeležen i oblik *popolara*;
10. *Februario* (eng. *February*; it. *febbraio*).

Kada su **pozajmljenice** u pitanju, nailazimo na primere upotrebe engleskih reči napisanih u originalu:

11. *Hotel* (eng. *hotel*) – tri učenika koristi ovaj oblik umesto it. *albergo* (oblik koji su radili sa predmetnim nastavnikom);
12. *Success* (eng. *success*; it. *successo*) – dva učenika koriste ovaj oblik;
13. *Violence* (eng. *violence*; it. *violenza*);
14. *Show* teatralne (eng. *show*; it. *spettacolo*) – oblik koji su radili sa predmetnim nastavnikom).

U vezi sa rezultatima kloz testova kod naprednih učenika sedmog razreda, osim oblika transfera forme kao što su kognati, hibridne tvorevine i slivenice, pozajmljenice, jasno se uočava i prisustvo semantičkih ekstenzija kao konstrukcija transfera značenja. S obzirom na to da ova grupa ispitanika poseduje visok nivo

znanja engleskog jezika, dolazimo do zaključka sličnog Ringbomovoj tvrdnji (Ringbom 1987, 2001) da je ovaj tip međujezičkog uticaja ograničen na strani jezik koji učenik veoma dobro poznaje.

Prilikom analize gorenavedenih leksičkih i semantičkih oblika međujezičkog uticaja iz engleskog jezika, uočava se da je i kod ove grupe ispitanika transfer prvenstveno negativan bez obzira na njihov visok nivo znanja engleskog jezika. U vezi sa tim, zaključujemo da je i ovde reč o činjenici da znanje engleskog jezika kod naprednih učenika sedmog razreda nije dostiglo visok nivo automatizacije.

Ukoliko se razmotri broj pojava međujezika karakterističnih za ovu grupu ispitanika, primećuje se da on nije veliki, kao i da se oblici transfera karakterističnih za ovu grupu ispitanika koriste kao strategija za popunjavanje leksičkih praznina u nedostatku znanja prvog stranog jezika.

Sa druge strane, tipologija grešaka koja se prilikom međujezičkog uticaja na ovom uzrastu javlja ukazuje da napredni učenici sedmog razreda nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika reči drugog stranog jezika bez obzira na visok nivo poznavanja engleskog i italijanskog jezika. Stoga, u skladu sa tumačenjima rezultata oblika međujezika, zaključujemo da izneti podaci nisu u skladu sa očekivanjima i da učenici na ovom uzrastu i nivou znanja prvog i drugog stranog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku između jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika.

#### *3.4.3. Uperedna analiza rezultata klox testova naprednih učenika petog i sedmog razreda*

Kada je reč o poređenju rezultata naprednih učenika petog i sedmog razreda, moguće je uočiti veći broj grešaka nastalih pod uticajem engleskog jezika kod naprednih učenika sedmog razreda. Ti rezultati nisu u skladu sa pretpostavkama istraživanja. Napredni učenici sedmog razreda duže uče italijanski jezik i njihovo znanje ciljnog jezika veće je u odnosu na znanje naprednih učenika petog razreda, te se kod ove grupe ispitanika očekivao manji broj oblika međujezika nastalih pod uticajem engleskog. Razlog za veći broj grešaka kod naprednih učenika sedmog razreda nalazi se u činjenici da bez obzira na viši nivo znanja italijanskog jezika, ova grupa ispitanika duže uči engleski jezik, pa je samim tim ovom stranom jeziku i više izložena u odnosu na napredne učenike petog razreda. S druge strane, veći broj grešaka kod naprednih učenika sedmog razreda govori da se ne može sa sigurnošću tvrditi da transfer opada sa rastom nivoa ciljnog jezika, barem dok pojedinac ne dostigne visok nivo znanja ciljnog jezika (Ringbom 2001).

Međutim, ukoliko se sagledaju pojedinačni rezultati naprednih ispitanika petog i sedmog razreda, jasno se uočava da se broj grešaka nastalih pod uticajem engleskog jezika kreće od jedne do tri u slučaju naprednih učenika petog razreda, odnosno od jedne do četiri kada je reč o naprednim učenicima sedmog razreda. S obzirom na to da kloz test sadrži 30 rečenica koje treba dopuniti odgovarajućom rečju, ovakav rezultat predstavlja generalno zadovoljavajući uspeh. Tip oblika međujezika karakterističnih za obe grupe ispitanika petog i sedmog razreda ukazuje na činjenicu da učenici na ovom nivou poznavanja engleskog i italijanskog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika reči italijanskog kao drugog stranog jezika.

Ukoliko se uporede leksički i semantički oblici međujezika naprednih učenika petog i sedmog razreda, uočava se da su kod grupe naprednih ispitanika petog razreda prisutni kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice, tj. samo oblici transfera forme, dok se kod grupe naprednih učenika sedmog razreda pored ovih oblika primećuju i semantičke ekstenzije kao primeri prisustva transfera značenja (Tabela 3).

|                                | <b>Oblici međujezika učenika<br/>5. razreda</b> | <b>Oblici međujezika učenika<br/>7. razreda</b> |
|--------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|                                | Napredni učenici                                | Napredni učenici                                |
|                                | Broj učenika: 8                                 | Broj učenika: 8                                 |
| Semantičke ekstenzije          | /                                               | 3                                               |
| Kognati                        | 4                                               | 6                                               |
| Hibridne tvorevine i slivenice | 10                                              | 12                                              |
| Pozajmljenice                  | 3                                               | 7                                               |
| Ukupno                         | 17                                              | 26                                              |

Tabela 3. Oblici međujezika naprednih učenika petog i sedmog razreda

Međutim, s obzirom na mali broj primera semantičkih ekstenzija prisutnih kod naprednih ispitanika sedmog razreda zaključujemo da ne postoji velika kvalitativna razlika u tipu grešaka i tipu transfera između naprednih učenika petog i sedmog razreda. U tom smislu, možemo zaključiti da su, bez obzira na različito jezičko iskustvo, kod obe grupe ispitanika karakteristični slični oblici međujezika, što nam ukazuje na činjenicu da su jezičke potrebe u ranim i kasnijim fazama učenja slične.

Analiza oblika međujezika naprednih ispitanika petog i sedmog razreda pokazuje nam da je kod obe grupe ispitanika transfer prvenstveno negativan. Uzimajući u obzir da napredni učenici sedmog razreda duže uče engleski jezik, očekivali smo kod ove grupe ispitanika i primere pozitivnog transfera. Pogotovo što nam veći broj oblika međujezika kod ove grupe učenika ukazuje i na veću potrebu da se u ovoj fazi učenja stranog jezika učenici češće pomažu znanjem engleskog jezika, a posebno poznatim vokabularom. Ovakvo zapažanje navodi nas na zaključak da znanje engleskog jezika kod ove grupe ispitanika nije dostiglo visok nivo automatizacije, pa je samim tim i tip transfera iz engleskog jezika negativan.

#### 4. ZAKLJUČAK

Za temu našeg rada opredelili smo se na osnovu nastavnog iskustva koje nam je pokazalo da učenici italijanskog kao drugog stranog jezika na uzrastu od 11 do 15 godina često mešaju komponente jezičkog sistema engleskog jezika (prvog stranog jezika) sa elementima italijanskog jezika (drugog stranog jezika), što u velikoj meri definiše prirodu i odlike međujezika koji se tom prilikom javlja. Takvo stanje nas je podstaklo da detaljnije ispitamo uticaj varijable nivo znanja engleskog jezika, kao i da podrobnije analiziramo leksičke i semantičke greške koje učenici na ovom uzrastu prave pod uticajem prvog stranog jezika.

Istraživanje koje smo sprovedeli postavljeno je u vidu eksperimenta, kojim smo želeli da ispitamo u kojoj meri poznavanje engleskog kao prvog stranog jezika služi naprednim učenicima osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji da uoče sličnosti i razlike u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika. Na samom početku rada istakli smo metode, tehnike i instrumente istraživanja. Zatim smo definisali hipoteze i cilj samog istraživanja. Obradom testova za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika izdvojili smo podgrupu naprednih učenika čije smo klox testove dalje analizirali. U radu smo izdvojili oblike međujezika karakteristične za osnovnoškolski uzrast naprednih učenika i definisali u kojoj meri su učenici na ovom uzrastu u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika reči italijanskog kao drugog stranog jezika. Cilj istraživanja bio je usmeren na utvrđivanje koliko su napredni učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog stranog jezika. U tu svrhu poslužili su nam klox testovi na italijanskom jeziku za učenike petog i sedmog razreda koji proveravaju poznavanje leksički i semantički sličnih, kao i različitih oblika reči italijanskog jezika u odnosu na engleski. U vezi sa rezultatima gorepomenutih testova pretpostavili smo da će učenici koji ostvaruju izuzetno dobar uspeh iz engleskog i italijanskog jezika praviti razliku između ova dva jezička sistema i da je

kod ove grupe ispitanika broj pojava međujezika prisutan u manjoj meri. Osim toga, smatrali smo da napredni učenici sedmog razreda prave manji broj grešaka u produkciji tipološki sličnih oblika reči u odnosu na napredne učenike petog razreda, budući da duže uče i da je njihov nivo poznavanja prvog i drugog stranog jezika viši.

Ukoliko razmotrimo rezultate klox testova naprednih učenika petog i sedmog razreda, uočavamo da su kod grupe naprednih ispitanika petog razreda prisutni kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice, tj. samo oblici transfera forme, dok kod grupe naprednih učenika sedmog razreda, pored ovih oblika, primećujemo i semantičke ekstenzije kao primere prisustva transfera značenja. Međutim, s obzirom na mali broj primera semantičkih ekstenzija prisutnih kod naprednih ispitanika sedmoga razreda, zaključujemo da ne postoji velika kvalitativna razlika u tipu grešaka i tipu transfera između naprednih učenika petog i sedmog razreda.

Primitili smo i to da je kod obe grupe ispitanika transfer prvenstveno negativan. Uzimajući u obzir da napredni učenici sedmog razreda duže uče engleski jezik, očekivali smo kod ove grupe ispitanika i primere pozitivnog transfera. Veći broj oblika međujezika kod ove grupe učenika ukazuje nam i na veću potrebu da se u ovoj fazi učenja stranog jezika učenici češće pomažu znanjem engleskog jezika, a posebno poznatim vokabularom. Ovakvo zapažanje nas navodi na zaključak da znanje engleskog jezika kod obe grupe ispitanika nije dostiglo visok nivo automatizacije, pa je samim tim i tip transfera iz engleskog jezika negativan.

Stoga, ukoliko sagledamo celokupne rezultate klox testova naprednih učenika petog i sedmog razreda, možemo zaključiti da, bez obzira na mali broj grešaka koji ova grupa ispitanika pravi pod uticajem engleskog jezika, tip oblika međujezika karakterističnih za obe grupe ispitanika petog i sedmog razreda ukazuje da učenici na ovom nivou poznavanja engleskog i italijanskog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih oblika jezika italijanskog kao drugog stranog jezika. Takođe, tip oblika međujezika koji se ovom prilikom javlja ukazuje na činjenicu da je znanje ciljnog jezika ove grupe ispitanika još uvek nedovoljno i fragmentarno i da se međujezički transfer javlja kao rezultat strategije popunjavanja praznina u znanju italijanskog jezika.



PRILOG 1

KLOZ TEST ZA UČENIKE PETOG RAZREDA

Popuni date rečenice koristeći adekvatnu italijansku reč. U svakoj rečenici nedostaje po jedna reč. U pitanju je imenica ili pridev.

1. Dov'è la tua \_\_\_\_\_? In Via Resavska 61.
2. In \_\_\_\_\_ ci sono tanti libri interessanti. Non si possono comprare, ma si possono leggere e prestare.
3. Anna, prendi la \_\_\_\_\_ e cancella la lavagna.
4. Quando c'è il compito in classe, scrivo con la \_\_\_\_\_.
5. Alla \_\_\_\_\_ tutti gli alunni vanno in cortile della scuola.
6. Quando piove porto con me l'\_\_\_\_\_.
7. Per merenda mangio sempre il \_\_\_\_\_ con prosciutto e formaggio.
8. Tiziano Ferro è il cantante \_\_\_\_\_ di Grazia.
9. Mi piace molto la mia \_\_\_\_\_. Si chiama Belgrado.
10. La \_\_\_\_\_ dell'Italia è Roma.
11. La pizza Margherita è con formaggio, \_\_\_\_\_ e basilico.
12. Le \_\_\_\_\_ italiane sono le Alpi e gli Appenini.
13. Il Colosseo è il \_\_\_\_\_ più famoso di Roma.
14. Per vedere un film Paolo va sempre al \_\_\_\_\_.
15. Il nonno di Mario non sta bene e si trova in \_\_\_\_\_.
16. Il famoso \_\_\_\_\_ per bambini di Belgrado si chiama Boško Buha.
17. Nel mese di \_\_\_\_\_ molte persone vanno in vacanza al mare.
18. A Natale, Babbo Natale porta i \_\_\_\_\_ ai bambini.
19. In inverno nevicata e fa molto \_\_\_\_\_.
20. Blu e verde sono i \_\_\_\_\_ che mi piacciono di più.
21. Mio padre e mia madre sono i miei \_\_\_\_\_.
22. La scuola comincia il primo \_\_\_\_\_.
23. Grazia indossa l'abito della \_\_\_\_\_ primavera – estate.
24. Fabio è bravo a disegnare. Da grande fa lo \_\_\_\_\_.
25. Roberto vince il premio per il suo \_\_\_\_\_ dell'abito elegante.
26. Non guido più la \_\_\_\_\_ con questa pioggia.
27. Anna abita in un \_\_\_\_\_ di 10 piani.
28. Io non dormo nella \_\_\_\_\_ da letto con mio fratello.

29. Sopra il letto ci sono molti \_\_\_\_\_ degli attori americani.  
30. Maria è in \_\_\_\_\_ e si lava i denti.

PRILOG 2

KLOZ TEST ZA UČENIKE SEDMOG RAZREDA

Popuni date rečenice koristeći adekvatnu italijansku reč. U svakoj rečenici nedostaje po jedna reč. U pitanju je imenica ili pridev.

1. Sabato Mario va a teatro per vedere uno \_\_\_\_\_ teatrale.
2. Il Palio di Siena è uno delle più famose feste \_\_\_\_\_ italiane.
3. Orca è un' \_\_\_\_\_ internazionale che protegge gli animali.
4. Fast food è il cibo di cattiva \_\_\_\_\_ che ci fa ingrassare.
5. Gian Luigi Buffon vince il \_\_\_\_\_ del portiere dell'anno.
6. Lo sport più seguito e famoso in Italia è il \_\_\_\_\_.
7. Nel 2006 i calciatori insieme ai loro compagni festeggiano la \_\_\_\_\_ dei Mondiali.
8. Anna non si sente bene, ha febbre alta e mal di testa. Ha propriounabrutta \_\_\_\_\_ .
9. Mio zio è medico ed è molto gentile e attento con i suoi \_\_\_\_\_.
10. Oggi alle 16 ho l' \_\_\_\_\_ dal dentista.
11. Adesso sto bene, non prendo più gli antibiotici ma comunque devo tornare dal medico per il \_\_\_\_\_ .
12. Domani arrivano gli ospiti. Dobbiamo mettere in \_\_\_\_\_ tutta la casa .
13. Mario è una persona molto umana, aiuta gli animali e fa il \_\_\_\_\_ nel Centro SOS animali.
14. Uno dei più grandi problemi della società è la \_\_\_\_\_ in famiglia.
15. In Italia a Capodanno si indossano le mutande rosse perché, dicono, portano la \_\_\_\_\_.
16. Ai bambini piacciono le uova di cioccolato perché nascondo una \_\_\_\_\_ dentro.
17. San Valentino si festeggia il 14 \_\_\_\_\_.
18. A Roma ci sono molti \_\_\_\_\_ interessanti: Colosseo, Piazza di Spagna, Fontana di Trevi...
19. Firenze è una bellissima \_\_\_\_\_, il capoluogo della Toscana.
20. Domani è il compleanno di mia madre. Le ho comprato un \_\_\_\_\_ bellissimo: la collana.
21. Roberto Benigni è un \_\_\_\_\_ italiano, nato a Firenze.

22. Mi piace molto il lavoro della \_\_\_\_\_ perché viaggia molto e porta i turisti nei posti interessanti.
23. Nelle \_\_\_\_\_ toscane è possibile degustare degli ottimi vini.
24. A Ferragosto io e la mia famiglia siamo partiti la mattina presto con la \_\_\_\_\_ al mare.
25. Anna abita in un \_\_\_\_\_ piccolo, ma moderno. Ha solo 3 piani.
26. Irene Grandi è la cantante \_\_\_\_\_ dei giovani italiani per il suo carattere e canzoni..
27. D'inverno quando nevicata e fa molto \_\_\_\_\_ vado al lago a pattinare.
28. Gli italiani fanno una colazione dolce: mangiano un \_\_\_\_\_ e bevono il caffè.
29. Mi piace la campagna perché là posso stare in \_\_\_\_\_ con la natura.
30. Dove vai in \_\_\_\_\_ quest'estate? Vado al lago di Garda.

LITERATURA

- Cenoz, J.(2001). The effect of linguistic difference, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Ulrike (Clevedon: Multilingual Matters): 9–20.
- Cenoz, J. and Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. In *Multilingualism and language learning: 8, 2. Language, Culture and Curriculum*, ed. M. Bensoussan, I. Kreindler, and E. Aogáin (Clevedon, UK: Multilingual Matters): 93–98.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Falk, Y. and Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2–3): 185–219.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism, in *Cognitive Processing in Bilinguals*, ed. R. J. Harris (Amsterdam: North Holland): 1–62.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Ulrike (Clevedon: Multilingual Matters): 21–41.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism* 5 (1): 1–17.
- Hufeisen, B. (1998). L3-Stand der Forschung–Was bleibt zu tun? In Tertiärsprachen, in *Theorien, Modelle, Methoden*, ed. B. Hufeisen and B. Lindemann (Tübingen: Stauffenburg): 169–183.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness* 8 (3–4): 201–209.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, M. (2008). *Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production*. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 13: 121–142.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3–production, in *Cross–linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, ed. J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters): 59–68.
- Rothman, J. and Amaro, C. J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research* 26 (2): 189–218.
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In *Cognitive Processing in Bilinguals*, ed. R. J. Harris (Amsterdam: North–Holland): 531–545.
- Tremblay, M. C. (2006). Cross–Linguistic influence in Third Language Acquisition: The role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *Cahiers Linguistiques d’Ottawa* 34: 109–119.
- Williams, S. and Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19 (3): 295–333.

Snežana Z. Detar Jevđović  
Primary school “Petar Petrović Njegoš”

### **INFLUENCE OF ENGLISH ON THE LEXICAL AND SEMANTIC SYSTEMS OF ITALIAN AMONG ADVANCED PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS IN SERBIA**

#### *Summary*

The aim of this paper is to examine the extent to which the knowledge of English as the first foreign language helps advanced pupils notice similarities and differences in terms of language systems of English and Italian in the context of formal education in Serbia. The process with regard to the learning of the first and the second foreign languages has some common characteristics; however, it is different in terms of quantity and quality. One of the complex features related to the second foreign language acquisition is cross-linguistic influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language a learner has previously acquired. Cross-linguistic influence is the most evident in the field of lexis and morphology defining to a large extent the nature and characteristics of interlanguage occurring on that occasion. In addition to the theoretical framework, the paper presents the results of research which, along with a critical analysis of the forms of interlanguage characteristic of primary school age, includes and defines the extent to which pupils at this age are able to distinguish the production of typologically similar word form of Italian as the second foreign language. The obtained data have been analyzed quantitatively. The major objective of the paper is to define the extent to which advanced pupils are able to use their own metalinguistic strategies when acquiring a new foreign language. The research of cloze tests has showed that, despite the small number of errors, the type of interlanguage forms characteristic of this group of examinees indicates that

students at this level of English and Italian language proficiency are not fully able to distinguish between these two language systems.

*Key words:* English language, Italian language, interlanguage, advanced pupils, production, metalinguistic strategies.

Primljeno: 30. 1. 2023.

Prihvaćeno: 7. 8. 2023.





**Владимир Д. Папић**  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет  
Докторске студије језика и књижевности  
vladapapic98@gmail.com

Оригинални научни рад  
УДК: 821.163.41-057-055.2(075.3)  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.313-341

## **ЖЕНСКО АУТОРСТВО У РЕГИОНАЛНИМ НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА И УЦБЕНИЦИМА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ**

*АПСТРАКТ:* Рад представља анализу позиције женског ауторства унутар наставних програма и уџбеника књижевности у Србији и земљама региона (Црна Гора, Босна и Херцеговина, Хрватска). У раду се тумачи заступљеност дела чији су аутори жене у актуелним програмима за гимназије и средње стручне школе. На основу анализираних програмских и уџбеничких садржаја, приказаћемо на који начин се формира званични канон светске и националних књижевности, у свакој појединачној држави, и какво место у њему заузимају ауторке. Компаративни приступ наставним садржајима омогућиће нам да превазиђемо једнострану перспективу у посматрању наставних програма књижевности, али и да укажемо на заједничке проблеме и решења која се нуде у свакој од постјугословенских држава.

*Кључне речи:* методика наставе књижевности, женско ауторство, регионална књижевност, средњошколски наставни програми, уџбеници, гинеоцитика, књижевни канон, компаративни приступ.

## **FEMALE AUTHORSHIP IN REGIONAL CURRICULA AND LITERATURE TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOLS**

*ABSTRACT:* This paper presents an analysis of the position of female authorship within the curricula and literature textbooks in Serbia and the countries in the region (Montenegro, Bosnia and Herzegovina, Croatia). The paper interprets the representation of works by female authors in current high school curricula. Based on the analysed program and textbook contents, we will show how the official canon of world and national literature is formed in each individual country and what place female authors have in it. A comparative approach to teaching contents will enable us to overcome a one-sided perspective in observing literature curricula, but also to point out common problems and solutions offered in each of the post-Yugoslav states.

*Key words:* methodology of teaching literature, female authorship, regional literature, high school curricula, textbooks, gynocriticism, literary canon, comparative approach.

## 1. УВОД: ЖЕНСКО АУТОРСТВО У РЕГИОНАЛНОЈ НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Проблем женског ауторства и родног идентитета у настави матерњег језика и књижевности уочава се у уџбеницима који су тренутно у употреби, одобренима у складу са иновираним наставним програмима у Србији и земљама региона.<sup>1</sup> Поред тога, савремену наставу језика и књижевности прате и јавне расправе везане за нови Програм наставе и учења за гимназије у Србији, који је, испрва, занемарио знатан део канона српске и светске књижевности, из њега избрисавши и песничко дело Десанке Максимовић; као и полемике које је са собом донело изгласавање Закона о родној равноправности (2021) и члана о родно сензитивном језику у уџбеницима и наставним материјалима.

Наставни програми и читанка као темељни уџбеник у настави књижевности за већину ученика представљају једини увод у свет књижевних теорија и историје књижевности, поготово за оне ученике који у будућности неће имати професионално интересовање за књижевност. Програмски садржаји пресудни су за формирање укуса и суда о уметничкој вредности, али и свести о постојању књижевног канона. Оно што млади читалац пронађе у својој читанци, за њега је аутоматски вредно и значајно, те сходно томе он претпоставља да читанка представља избор највреднијих, репрезентативних текстова националне и светске књижевности. Такве униформне представе посебно су присутне у државама у којима је доминантна улога националног издавача са монополем и у којима приватни издавачи не постоје или је њихов број занемарљив (посебно у средњошколском образовању). Могућност избора уџбеника у складу са потребама и афинитетима наставника не постоји из наведених разлога, већ је присутан принцип: један издавач – један разред – један предмет – један уџбеник.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Земљама региона у овом раду сматраћемо оне државе и ентитете који припадају некадашњем српскохрватском/хрватскосрпском говорном подручју. То су: Република Србија, Црна Гора, Босна и Херцеговина (са ентитетима Република Српска и Федерација Босне и Херцеговине) и Република Хрватска.

<sup>2</sup> Доминантна улога државног завода за уџбенике присутна је у Црној Гори и Републици Српској, где постоји по један важећи комплет уџбеника са гимназије, док је издавање првих читанки за средње стручне школе још увек у току. У Федерацији Босне и Херцеговине сваки од бошњачких и хрватских кантона прописује своје наставне програме за БХС, односно Хрватски језик и књижевност, док само један издавач поседује целовит уџбенички комплет за наставу БХС језика и књижевности на средњошколском нивоу образовања у бошњачким кантонима – Sarajevo Publishing. У

Распад Социјалистичке Федеративне Републике Југославије и растакање српскохрватског језичког савеза у четири блиска и паралелна језичка и књижевна универзума умногоме је утицао на формирање свести о књижевном канону. Потреба да се подручје наставе књижевности сведе на класике светске и класична и савремена дела засебних националних књижевности, довела је до тога да маргиналне локалне књижевне појаве постају центар наставног интересовања. Са друге стране, важне фигуре књижевности других јужнословенских народа „преко ноћи” нестају из школских програма и уџбеника (в. Папић 2022). Ипак, позиција ауторки у програмима матерњег језика и књижевности сваког појединачног народа показује да су оне још увек на маргини. Чак и онда када су њихова дела врхунска естетска достигнућа, некада и успешнија од оних – програмом прописаних – дела мушких аутора унутар исте наставне области. Родна сензитивност у настави књижевности стога доминантно бива презентована кроз анализу женских ликова и њихове позиције у друштву у делима мушких аутора, а не кроз књижевна дела самих ауторки.<sup>3</sup>

Компаративна анализа појединачних наставних програма и у складу са њима писаних уџбеника, покушаће да прикаже однос према женском поетском, прозном, драмском и есејистичком стваралаштву у Србији, Црној Гори, Хрватској и оба ентитета Босне и Херцеговине, као и канон светске и регионалне књижевности који се може извести на основу њих.

---

Србији је за пети разред основне школе одобрено 12 читанки у издању девет различитих издавача, док средњошколске уџбенике објављују само четири издавача – Завод за уџбенике, Едука, Клет и Нови Логос. Слична ситуација је и у Хрватској, где се поред гимназијских, паралелно штампају и читанке за средње стручне школе приватних издавачких кућа Профил Клет, Школска књига Загреб и Алфа.

<sup>3</sup> „Родне представе неминовно се рефлектују у културним и књижевним творевинама једног друштва, па јунакиње и јунаци књижевних дела бивају обликовани у складу са искуствима и очекивањима читалачке публике, са њеним схватањем мушких и женских улога. Та очекивања предодређује унапред конструисана слика феминитета и маскулинитета, настала мимо утицаја самих жена и мушкараца” (Gordić Petković 2022a: 88).

## 2. НАСТАВНИ ПРОГРАМИ И УЧБЕНИЦИ ЗА СРЕДЊУ ШКОЛУ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Потреба за класификацијом и валоризацијом женског књижевног стваралаштва у српској култури присутна је и видљива у истраживачком раду појединаца и институција. Насупрот увреженом ставу (који је потврђивао доскора важећи гимназијски програм) да су у српској књижевности након Јефимије значајно дело оставиле само Исидора Секулић и Десанка Максимовић, настају часопис и портал *Књиженство* (који садржи податке о српским књижевницама од средњег века до 1915. године), едиције *Сопствена соба* Службеног гласника и *Савременице* ИК Лагуна, у којима су изнова објављена значајна дела заборављених ауторки српске књижевности (Јелене Димитријевић, Анђелије Лазаревић, Јеле Спиридоновић Савић, Милице Јанковић, Милице Костић Селем, краљице Наталије Обреновић и Јулке Хлапец Ђорђевић). Објављене су и значајне антологије женског књижевног стваралаштва настале у последњих неколико година, међу којима се издвајају: *Региона: антологија женске регионалне књижевности* (2022) и *Новосадска женска проза: од исповести до путописа* (2020) Владиславе Гордић Петковић, *Женска читанка* Вере Копицл (2015), *Невидљива зebra: новосадска женска поезија* (2021) Синише Туцића, *Немири између четири зида: избор из приповедака српских књижевница прве половине XX века* (2021) Жарке Свирчев, али и контроверзна антологија *Balkan Bombshells: Contemporary Women's Writing from Serbia and Montenegro* (2023) Вила Фирта (Will Firth), објављена у лондонској издавачкој кући Istros Books. У другој деценији XXI века објављена су и значајна теоријска дела која тумаче позицију различитих видова женског ауторства у српској књижевности, међу којима истичемо интердисциплинарну студију Наташе Делач Кончаревић *Женска драма и (мушко) друштво: статус жене у друштву и уметности на примеру драма Милене Марковић, Маје Пелевић и Милене Богавац* (2020), чији је предмет женско драмско стваралаштво, које средњошколски програми књижевности у потпуности игноришу.

Вера Копицл у раду *Питање родне перспективе у образовању: отворени процес* анализира актуелне наставне програме за књижевност на средњошколском (гимназијском)<sup>4</sup> нивоу образовања у Републици Србији,

---

<sup>4</sup> Иако ауторка говори о средњошколским програмима, она анализира само гимназијске, и то у њиховој неважећој верзији (*Просветни гласник*, 23. април 2020).

истичући да се током десет година (од завршетка ГИЗ ВЕТ пројекта реформе средњих стручних школа, чији је циљ било увођење родне равноправности у школске курикуларне и ванкурикуларне активности) „стање у овој области није променило, осим дискретног препознавања питања родне осетљивости без назнака суштинских промена” (Korici 2022: 71). Сагласни смо са наведеним ставовима, посебно када говоримо о интенцијама новог Програма наставе и учења, чија је првобитна идеја и тежња за променом приступа у настави Српског језика и књижевности на средњошколском нивоу образовања, остала недоследна и не превише успешна. Уврштавање дела аутора и ауторки који до сада нису били заступљени у школским програмима,<sup>5</sup> не прати њихову заступљеност на претходном нивоу образовања (нпр. Албахаријев *Мамац* је у 8. разреду основне школе обавезна домаћа лектира, док се у 4. разреду гимназије налази у оквиру изборног дела програма).

У првој верзији програма за четврти разред гимназије савремена српска драма је у потпуности *заборављена* и изостављена, да би се у његовим изменама касније појавили репрезентативни драмски текстови Љубомира Симовића, Александра Поповића и Душана Ковачевића, док је женска линија српске драме (у чији канон свакако улазе дела осведочене вредности ауторки попут Виде Огњеновић, Биљане Србљановић и Милене Марковић) и даље остала занемарена и ван оквира обавезног и изборног дела школског наставног програма.<sup>6</sup> Основа гимназијског програма објављиваног у етапама од 2018. до 2020. године остаје иста као у претходном (чије су последње измене извршене

---

Ауторка не узима у обзир наставне програме за књижевност за средње стручне школе у четворогодишњем и трогодишњем трајању (Табела 2), као ни измене програма за други, трећи и четврти разред гимназије (*Просветни гласник*, 24. август 2020), настале након негативне реакције јавности на садржај његове првобитне верзије. Стога и закључци које ауторка изводи нису у складу са програмским и уџбеничким садржајима – уместо четири ауторке чија су дела заступљена током гимназијског образовања, након измена програма их је укупно десет (Табела 1).

<sup>5</sup> Полемике које су пратиле креирање нових гимназијских програма водиле су се, осим око Десанке Максимовић, и око позиције Агате Кристи. Дело Агате Кристи било је предвиђено као програмски садржај у првом разреду гимназије, али је због негативних коментара јавности, која је сматрала да је дело *Краљице кримића* „морбидно” и „крваво”, оно замењено романима *Доротеј* Добрила Ненадића и првим делом трилогије *Господар прстенова* Џ. Р. Р. Толкина.

<sup>6</sup> Примећујемо да је женско драмско ауторство, иако врло живо и присутно у програмима за основне школе, најчешће занемарени вид женског књижевног стваралаштва унутар средњошколских наставних програма и уџбеника на нивоу читавог региона.

2011. године)<sup>7</sup>, а критички однос према њему огледа се и у пракси – одређени број средњошколских наставника књижевности користи старе, у претходној верзији одобрене уџбенике приватних издавача, следећи неиновиране програмске садржаје, о чему сведоче и спискови одабраних уџбеника на вебстраницама средњих школа у Србији.

Праћење новог програма, усмереног на исходе, као и његових иновативних идеја, најчешће није у потпуности спроведено ни унутар самих уџбеника. Једини уџбеници књижевности који су настали као нови, од почетка следећи актуелни програм,<sup>8</sup> засада јесу *Читанка за други разред средње школе* (Милић–Вучић 2020) и *Читанка за трећи разред средње школе* (Стевановић и др. 2022) Завода за уџбенике Београд, док су сви остали уџбеници настали прерадом претходно одобрених. Због тога није дошло до суштинских промена у тумачењу књижевности, већ само до изостављања књижевних текстова који нису више актуелни и уврштавања нових.<sup>9</sup>

Овај проблем огледа се и у новим програмским садржајима који су усмерени ка неговању родне сензитивности. Програм наставе и учења за гимназије нам кроз ове препоруке даје до знања да је фокус пре свега на анализи женских ликова и околности у којима се они налазе у различитим делима (доминантних мушких аутора), а не стваралаштву самих ауторки кроз историју српске и светске књижевности, како би то требало бити. У другом разреду се, поред потпоглавља у ком се предлаже тематско увезивање романтичарских песама са мотивом мртве драге, указује и на „прекорачење

---

<sup>7</sup> Претходно важећи програм Српског језика и књижевности за гимназије обухватао је и дела ауторки која су изостављена у актуелном програму – *Госпу Нолу* и есеје Исидоре Секулић, као и песму *Ти која имаш невиније руке* Весне Парун.

<sup>8</sup> У пракси су присутне и обрнуте ситуације – где је програм пратио иновације које су се пре тога нашле у уџбеницима, чији су аутори уносили садржаје које су сматрали важним у оквирима светске и српске књижевности. На пример, у *Читанци за други разред гимназије и средњих школа* Александра Јовановића (Јовановић 2005), присутни су текстови Милосава Тешића, Радослава Петковића и Светлане Велмар Јанковић, аутора који ће се у програмским садржајима за гимназију наћи тек петнаестак године касније. На сличан начин су своје место унутар програма нашла и дела Горана Петровића (чија је *Ситничарница Код срећне руке* била део *Читанке за четврти разред гимназије* ИК Нови Логос, а *Прича о причању* ИК Клет) и Борислава Пекића (чије се *Чудо у Јабнелу* већ налазило у Логосовој и Заводовој читанци за четврти разред).

<sup>9</sup> Такве интенције су још присутније у настави језика, где се граматике за средње школе најзаступљенијег издавача од својих претходних верзија разликују у свега неколико страница, или су програмски садржаји из једног у други разред пребачени у неизмењеној форми.

конвенција о родној улози жене у друштвеној и приватној сфери, одступање од родних стереотипа мушких ликова (Љевин)” у Толстојевом роману *Ана Карењина*, као и „нарушавање родних стереотипа унутар задатих маскулиних модела” при тумачењу Михајловићевог романа *Кад су цветале тикве*, односно „преиспитивање родних стереотипа (женска слобода, потчињеност мушкараца жени...)” у Андрићевим *Аникиним временима* (Програм 2020а: 7).

У трећем и четвртном разреду нуде се конкретни модели тумачења појединачних дела, као и њиховог увезивања, а поред проблема националног идентитета, традиције и њених вредности, предложено је и питање *родне осетљивости* тумачено на програмом предвиђеним делима: „*Нечиста крв* (лик Софке), *Коштана* (насловни лик), *Сеобе* (лик Дафине), *Запис о даровима моје рођаке Марије* (лик Марије), *На Дрини ћуприја* (различити женски ликови, нпр. Фата из Велог Луга), *Луткина кућа* (лик Норе), *Госпођа Даловеј* (насловни лик), поезија Марине Цветајеве, фигура Исидоре Секулић у предратном друштву и књижевном и уметничком свету...” (Програм 2020а: 21), односно: „*Злочин и казна* (лик Соње Мармеладове), *Хамлет* (лик Офелије), *Мајстор и Маргарита* (лик Маргарите, служавке Наташе, Фриде), *Корени* (лик Симке), ‘*Лилика*’, *Мамац* (лик мајке), *Употреба човека* (лик Вере Кронер)...” (Програм 2020а: 41). Оваква иновација није дала запажене резултате – анализа женских ликова била је присутна у истој мери и на исти начин у свим претходним верзијама читанки, док су новоуврштени текстови тематски уланчавани само у уџбеницима ИК Клет (Бајић и др. 2020)<sup>10</sup>. Тамо је, на пример, дело Вирџиније Вулф стављено у дијалог са *Кругом* Исидоре Секулић, а није посматрано самостално унутар хронолошког следа ком припада.<sup>11</sup>

Увидом у важеће наставне програме Српског језика и књижевности у гимназијама и средњим стручним школама, дошли смо до закључка да је присуство жена као ауторки програмом предвиђених текстова најдоминантније у програмима за гимназије – где су оне заступљене са свега 5,17% као ауторке, а њихова дела чине 6,5% укупних обавезних и изборних садржаја у гимназији. У четворогодишњим стручним школама ауторке су присутне са 4,65%, а њихова дела са 5,75%, док се у трогодишњим стручним школама тумачи једно обавезно и једно изборно дело чије ауторство припада

<sup>10</sup> Пређашње издање ове читанке феминизам дефинише као „буржоаски женски покрет за формално правно изједначавање жена с мушкарцима” (Бајић и др. 2015), док у иновираном издању ове дефиниције нема.

<sup>11</sup> Иако је дело Вирџиније Вулф представљено у дијалогу са Исидором Секулић, у оквирима његовог тумачења у овом уџбенику нису присутна питања која би од ученика тражила увиђање компаративне релације између два текста.

женама, што је 4,17% њихове присутности у програмима, односно 2,94% када су у питању њихова дела. Ове бројке делују поражавајуће, посебно када узмемо у обзир присутност жена у савременом књижевном стваралаштву. Вера Копицл даје предлог за унапређење курикулума из родне перспективе, у ком претежно наводи дела савремених књижевница и теоретичарки књижевности (гимназијским програмом није предвиђен ниједан теоријски текст неке ауторке), међу којима су: Јудита Шалго, Милица Мићић Димовска, Вида Огњеновић, Радмила Лазих, Гордана Ћирјанић, Милена Марковић, Биљана Србљановић, као и теоретичарке и историчарке књижевности попут Анице Савић Ребац, Љиљане Пешикан Љуштановић, Јелене Пилиповић, Владиславе Гордић Петковић, Радмиле Гикић Петровић, Јасмине Ахметагић, Горане Раичевић и других (Копицл 2022: 84–85).

| Разред и врста садржаја | Укупан број аутора | Укупан број програмом предвиђених књижевних текстова | Укупна заступљеност мушкараца као аутора текстова | Укупна заступљеност жена као ауторки текстова | Ауторке и њихова дела                                                                                                                                                    |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Први разред – обавезни  | 21                 | 36 <sup>12</sup>                                     | 20 аутора,<br>21 текст                            | 1 ауторка,<br>1 текст                         | Јефимија,<br><i>Похвала кнезу Лазару</i>                                                                                                                                 |
| Први разред – изборни   | 12 <sup>13</sup>   | 16                                                   | 15 аутора,<br>15 текстова                         | 2 ауторке,<br>2 текста                        | Светлана Велмар Јанковић,<br><i>Записи са дунавског песка</i> ;<br>Светлана М. Толстој<br>(редакторка),<br><i>Словенска митологија:</i><br><i>енциклопедијски речник</i> |
| Други разред – обавезни | 27                 | 37                                                   | 27 аутора,<br>37 текстова                         | 0 ауторки,<br>0 текстова                      | /                                                                                                                                                                        |
| Други разред – изборни  | 17                 | 21                                                   | 15 аутора,<br>19 текстова                         | 2 ауторке,<br>2 текста                        | Мери Шели,<br><i>Франкеништајн</i> ; Мирјана<br>Новаковић, <i>Страх и његов<br/>слуга</i>                                                                                |
| Трећи разред – обавезни | 32                 | 45                                                   | 30 аутора,<br>43 текста                           | 2 ауторке,<br>2 текста                        | Исидора Секулић, <i>Круг</i> ,<br>Десанка Максимовић,<br>избор из поезије                                                                                                |

<sup>12</sup> Међу текстовима за први разред гимназије налазе се и они анонимних аутора народне књижевности и књижевности старог и средњег века – њима нећемо приписивати мушко или женско ауторство сем у случајевима када наставни програм и уџбеник то налажу – нпр. у гимназијским програмима за ЦСБХ језик и књижевност.

<sup>13</sup> У изборном делу програма даје се могућност додатног опредељења између извора из којих ће бити преношени различити антички и словенски митови. Међу њиховим ауторима је само једна жена – Светлана М. Толстој, уредница *Словенске митологије: енциклопедијског речника*.



|                           |                   |     |                             |                            |                                                                                             |
|---------------------------|-------------------|-----|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Трећи разред – изборни    | 22                | 26  | 20 аутора,<br>24 текста     | 2 ауторке,<br>2 текста     | Марина Цветајева – избор из поезије; Вирџинија Вулф, <i>Госпођа Даловеј</i>                 |
| Четврти разред – обавезни | 28                | 34  | 26 аутора,<br>32 текста     | 2 ауторке,<br>2 текста     | Ана Ахматова – избор из поезије; Десанка Максимовић, <i>Тражим помиловање</i> <sup>14</sup> |
| Четврти разред – изборни  | 16                | 17  | 15 аутора,<br>16 текстова   | 1 ауторка,<br>1 текст      | Светлана Велмар Јанковић, <i>Лагум</i>                                                      |
| Укупно                    | 155 <sup>15</sup> | 232 | 145 аутора,<br>220 текстова | 10 ауторки,<br>12 текстова |                                                                                             |

Табела 1. Наставни програм за гимназије 2018–2020.

| Разред                        | Укупан број аутора | Укупан број књижевних текстова | Укупна заступљеност мушкараца као аутора текстова | Укупна заступљеност жена као ауторки текстова | Ауторке и њихова дела                             |
|-------------------------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Први разред                   | 11                 | 28                             | 11 аутора,<br>11 текстова                         | 1 ауторка,<br>1 текст                         | Јефимија, <i>Похвала кнезу Лазару</i>             |
| Други разред – четворогодишње | 23                 | 30                             | 23 аутора,<br>30 текстова                         | 0 ауторки,<br>0 текстова                      | /                                                 |
| Други разред – трогодишње     | 20                 | 21                             | 20 аутора,<br>21 текст                            | 0 ауторки,<br>0 текстова                      | /                                                 |
| Трећи разред – четворогодишње | 24                 | 34                             | 23 аутора,<br>33 текста                           | 1 ауторка,<br>1 текст                         | Исидора Секулић, <i>Госпа Нола</i>                |
| Трећи разред – трогодишње     | 19                 | 21                             | 18 аутора,<br>20 текстова                         | 1 ауторка,<br>1 дело                          | Десанка Максимовић, песма по избору <sup>16</sup> |

<sup>14</sup> Премда аутори нових издања уџбеника нису искористили могућност да у читанке за први разред уврсте дело неке од српских песникања (међу програмом предвиђена три изборна поетска текста XX и XXI века), у *Читаници за четврти разред гимназије* ИК Логос налази се и песма ауторке чије дело прописани програм не обухвата – *После двехиљадите (астронаутски блуз)* Ане Ристовић (Петровић и др. 2021: 363–364).

<sup>15</sup> Аутори који се појављују више пута у програмима за исти или различите разреде, у одељку „Укупно” биће разматрани само једном, док ће се избор из дела одређених аутора водити као један текст.

<sup>16</sup> Програм оставља могућност да се уместо једне песме Десанке Максимовић тумачи једна песма Васка Попе или Миодрaга Павловића, као пример савремене поезије.

|                          |    |     |                           |                      |                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------|----|-----|---------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Четврти разред           | 32 | 37  | 28 аутора,<br>33 текста   | 4 ауторке,<br>4 дела | Ана Ахматова,<br>избор из поезије;<br>Марина Цветајева,<br>избор из поезије;<br>Десанка<br>Максимовић,<br><i>Тражим<br/>помиловање</i> ;<br>Исидора Секулић,<br><i>О култури</i> |
| Укупно<br>четворогодишње | 87 | 129 | 82 аутора,<br>123 текста  | 5 ауторки,<br>6 дела |                                                                                                                                                                                  |
| Укупно<br>трогодишње     | 50 | 70  | 48 аутора,<br>68 текстова | 2 ауторке,<br>2 дела |                                                                                                                                                                                  |

Табела 2. Актуелни наставни програм за средње стручне школе у Србији

### 3. НАСТАВНИ ПРОГРАМИ МАТЕРЊЕГ И ЦСБХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У ЦРНОЈ ГОРИ

Реформа наставних планова и програма за основне и средње школе у Црној Гори извршена је у периоду од 2000. до 2009. године. Први гимназијски програми за наставу Матерњег језика и књижевности објављени су 2005. (Program 2005), затим Црногорског језика и књижевности 2011, а актуелни програм за Црногорски – српски, босански, хрватски језик и књижевност публикован је 2020. године (Program 2020b). Иако се о жени унутар гимназијских програма и уџбеника књижевности говори од *Легенде о Владимиру и Косари* и *Тестаменту Ђурђа Црнојевића*, преко Његошеве *Ноћи скупља вијека* и *Иконе* Риста Ратковића, све до литерарне обраде проживљеног развода у роману *Приватна галерија* Балше Брковића, женском ауторству припада сасвим незнатна позиција у њиховим оквирима.

Упркос томе што је простор културне и академске заједнице у Црној Гори скученији него у осталим бившим југословенским републикама, црногорске издавачке куће велику пажњу посвећују савременој књижевној продукцији, у којој ствара све већи број жена. Поред ЦИД-ове теоријске едиције *Фемина*, треба истаћи и издавачке куће Нова књига Подгорица и ОКФ Петиње, у чијим издањима је заступљен велики број ауторки. У едицији *Сфинга* подгоричке Нове књиге објављена су, између осталих, дела Ксеније Поповић (*Дјечак из воде* и *Успаванка за Вука Ничијег*), Виде Огњеновић (*Кућа мртвих мириса*), Славице Перовић (*Life Lift* и *Бетон блуз*), Лене Рут Стефановић (*Шпер онога без ђеце*), као и драме Наташе Нелевић, док су у едицији *Ретровизор* штампане драме Радмиле Војводић (*Принцеза Ксенија од*

*Црне Горе, Монтенегрини и Montenegro Blues*)<sup>17</sup>, као и антологија драмских текстова у Црној Гори од 1994. до 2005. *Драмски транзит*, у коју је приређивачица Наташа Нелевић уврстила драме *Јегоров пут* Виде Огњеновић и *Montenegro Blues* Радмиле Војводић. Издавачка кућа ОКФ Цетиње је, поред дела ауторки попут Босиљке Пушић, Драгане Кршенковић Брковић и Драгане Трипковић, објавила антологију *Црногорске поетесе* у којој је Богић Ракочевећ представио женску поезију на тлу Црне Горе од Јелене Балшић до ауторки рођених на самом крају XX века. И у едицији *Нова Луча* (ФЦЈК и Завод за уџбенике Подгорица) тежило се презентовању дела ауторки пореклом из Црне Горе, међу којима се нашао и роман *Пада Авала* Биљане Јовановић.

Чињеница је да у самим наставним програмима и читанкама намењеним настави матерњег, односно ЦСБХ језика и књижевности на средњем нивоу образовања, за ауторке није било превише места.<sup>18</sup> Иако сви програми прописују феминистичку критику као део теоријске наставе о књижевности у четвртог разреду гимназије, њој је посвећена пажња само у теоријском делу читанке за Матерњи језик и књижевност (Jelušić–Pavlović 2010). Поред теоријских поставки о феминизму, његовим таласима и могућностима које пружа феминистичка критика, наведена су дела која се могу читати у овом кључу – од Софоклове *Антигоне* и Шекспировог *Хамлета*, до дела Добрице Ћосића, Александра Тишме и Десанке Максимовић. У речничкој одредници *Књижевност у покрету*, међу делима црногорских писаца наведено је дело само једне ауторке – збирка приповедака *Ватра у Александрији* Драгане Кршенковић Брковић.

Уџбеници за гимназију који настају према програму важећем од 2011. године (Vojiновић i др. 2017) не садрже многа дела аутора светске и српске књижевности која су била саставни део читанке за матерњи језик.<sup>19</sup> Уместо

<sup>17</sup> Избор драма Радмиле Војводић објављен је и у издању подгоричког Завода за уџбенике, у који је, поред ове три, уврштена и драма *Everyman Ђилас*.

<sup>18</sup> Ситуација у предметним програмима за основне школе је другачија, те се из те перспективе чини да у Црној Гори цвета књижевност за децу. Насупрот недостатку савремених ауторки у средњошколским програмима, у основној школи се тумаче дела Ђорђине Радивојевић, Благе Журић, Драгане Кршенковић Брковић, Босиљке Пушић и других класичних и савремених ауторки књижевности за децу у оквирима светске и јужнословенских књижевности. Из овога можемо закључити да је канонизација ауторки знатно лакша у оквирима дечје књижевности, док према њима постоји отклон у званичним књижевним токовима.

<sup>19</sup> *Читанка за четврти разред гимназије* по програму за Матерњи језик и књижевност дупло је обимнија од оне креиране у складу са програмом из 2011. године.

њих ту су дела црногорских аутора с почетка XXI века – Љубомира Ђурковића, Андреја Николаидиса, Драгана Радуловића, Огњена Спахића и Балше Брковића, међу којима нема имена ни дела ниједне ауторке, док се у теоријске и идеолошке поставке црногорске *књижевности у покрету* савршено уклапају њихова остварења. На пример, део програма је могла постати *Успаванка за Вука Ничијег* Ксеније Поповић, роман завидне уметничке вредности у постјугословенским оквирима.

Иако је у наставним програмима за гимназије и средње стручне школе у Црној Гори број ауторки незавидан (око 3,5% искључиво у изборном делу програма), приметни су позитивни трендови на које наилазимо у првим уџбеницима књижевности за средње стручне школе штампанима у Црној Гори. У овом тренутку објављене су читанке за први (Kalezić Radonjić i dr. 2020) и други разред (Kalezić Radonjić i dr. 2021) у којима се одустаје од наметања две нове графеме и ијекавског јотовања (што је карактеристика уџбеника за основне школе и гимназије), а број текстова надмашује гимназијске уџбенике и сам предметни програм. У њима можемо пронаћи дела Александра Гениса, Јосифа Бродског, Николе Куна, Душана Ковачевића, Зуке Џумхура, Румија, Торквата Таса, Волтера, Блејка, Леопардија, Поа, Халеда Хосеинија, али и песму *Мржња* Виславе Шимборске.

| Разред      | Укупан број аутора | Укупан број књижевних текстова | Укупна заступљеност мушкараца као аутора текстова | Укупна заступљеност жена као ауторки текстова | Ауторке и њихова дела                                                                                             |
|-------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Први разред | 53                 | 73                             | 21 аутор,<br>71 текст                             | 2 ауторке,<br>2 текста                        | Јелена Балшић,<br><i>Одговор свом духовном<br/>учитељу Никону</i> ; Сапфо,<br><i>Химна Афродити</i> <sup>20</sup> |

Подељена је у три целине конципиране по угледу на речник – сама књижевна дела уврштена су према абецедном реду презимена аутора, након њих следе речник савремених књижевних теорија и преглед есејистичких текстова. у овој читанци налазе се текстови Матије Бећковића, Добрице Ћосића, Вилијема Фокнера, Ф. М. Достојевског, Бранка Миљковића, Милорада Павића, Миодрага Павловића и Александра Тишме, који се неће појављивати у уџбеницима писанима након 2011. године.

<sup>20</sup> У уџбеницима ЦСБХ језика и књижевности за гимназију (Ћогурић i dr. 2017) налази се и текст Јефимијине *Похвале Светом кнезу Лазару*, као пример средњовековне књижевности на тлу Србије, коју програм у потпуности изоставља. У уџбеницима Матерњег језика и књижевности за први разред (Јелушић–Бечановић 2007) присутна су дела Сапфо (*Љубавна ватра*), Јелене Балшић, Јефимије, али и

|                |                     |         |                                                      |                          |                                                                                                                                                          |
|----------------|---------------------|---------|------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Други разред   | 43                  | 52      | 42 аутора,<br>51 текст                               | 1 ауторка,<br>1 текст    | Кристијана Фелшеринов,<br><i>Ми деца са станице Зоо</i>                                                                                                  |
| Трећи разред   | 36/35 <sup>21</sup> | 56/55   | 34/33 аутора,<br>54/53 текста                        | 2 ауторке,<br>2 текста   | Исидора Секулић, <i>Негошу</i> ,<br><i>књига дубоке оданости</i><br>(одломак); Десанка<br>Максимовић, <i>Тражим</i><br><i>помиловање</i> <sup>2223</sup> |
| Четврти разред | 29                  | 35      | 29 аутора,<br>35 текстова                            | 0 ауторки,<br>0 текстова | /                                                                                                                                                        |
| Канон          | 48/23 <sup>24</sup> | 61/27   | 48 аутора,<br>59 дела /<br>23 аутора,<br>27 текстова | 0 ауторки,<br>0 текстова | /                                                                                                                                                        |
| Укупно         | 144/143             | 213/212 | 139/138 аутора,<br>208/207<br>текстова               | 5 ауторки,<br>5 текстова |                                                                                                                                                          |

Табела 3. Наставни програм ЦСБХ језика и књижевности за гимназије (2011; 2020)

#### 4. СРЕДЊОШКОЛСКА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ И ЖЕНСКО АУТОРСТВО

Компликована административна подела Босне и Херцеговине на „Републику Српску, Дистрикт Брчко и Федерацију БиХ (бошњачко–хрватску), састављену опет од десет кантона (шест с бошњачком већином, два с хрватском и два тзв. мјешовита)” довела је до тога да „практично, независно једно од других, образовањем у Босни и Херцеговини управљају: у Републици Српској Министарство просвјете (и културе), у сваком од десет кантона кантонално министарство образовања (и науке, или и знаности, културе и шпорта, и сл.), у Дистрикту Брчко владино Одјељење за образовање” (Veličković 2015: 7–8). Таква подела утицала је и на уџбеничку политику сваког

римске песникиње Сулпиције (*Венера је испунила обећање*), која није заступљена ни у једном другом уџбенику, нити наставном програму у региону.

<sup>21</sup> Предметни програм из 2020. године разликује се само по једном делу од програма из 2011, у њему недостају *Корени* Добрице Ћосића.

<sup>22</sup> Према програму Матерњег језика и књижевности дело *Тражим помиловање* тумачи се у четвртном разреду.

<sup>23</sup> У *Читанци за трећи разред гимназије* (Raičević i dr. 2015) налази се и одељак *Кратка антологија модерног пјесништва*, у који су уврштене песме Ане Ахматове и Марине Цветајеве, док су у сродни одељак читанке за матерњи језик (Павловић–Јелушић 2008) уврштене песме Ахматове и Цветајеве, као и Габријеле Мистрал и Едне Сен Винсент Милеј.

<sup>24</sup> Наведен је канон из наставног програма, као и канон из приручника за полагање матурског испита, актуелног од школске 2020/21. године, у ком је број обавезних књижевних дела знатно смањен.

од ентитета, односно кантона и дистрикта. Стога ће предмет анализе позиције женског ауторства у наставним програмима и уџбеницима у овом поглављу бити фокусиран на наставне програме у Републици Српској – који су униформни за целу територију ентитета и према којима су написани уџбеници објављени у државном Заводу за уџбенике Источно Сарајево. Анализу ситуације у Федерацији Босне и Херцеговине ћемо заснивати првенствено на уџбеницима издавачке куће Sarajevo Publishing, јединог издавача који поседује целовит комплет уџбеника од првог до четвртог разреда гимназије за БХС језик и књижевност на територији Федерације. Ово су једини уџбеници који би се могли (у континуитету) користити током целог средњег образовања у свим кантонима, независно од међусобних разлика у прописаним наставним програмима.<sup>25</sup>

#### 4.1. Ситуација у Републици Српској

Наставни планови и програми за гимназије у Републици Српској су од њеног стварања сродни програмима који су у употреби у Србији. Програм из 1993. допуњен је делима Ивана Тургејева, Гистава Флобера, Јанка Веселиновића, Светолика Ранковића, Милутина Ускоковића, Данка Поповића, Томаса Мана и Хермана Хесеа, али суштинских разлика у њиховој концепцији нема (Програм 1993). У актуелним гимназијским програмима (објављиваним у периоду од 2011. до 2014. године)<sup>26</sup> разлике су још мање и најприсутније у избору алтернативног дела истог аутора који је уврштен и у програм у Србији.<sup>27</sup> Највећа разлика огледа се у допунама наставног програма за четврти

---

<sup>25</sup> Хрватски кантони неће бити предмет анализе због тога што се у њима у настави Хрватског језика и књижевности користе прилагођени уџбеници хрватских издавача (уџбеници Накладе Алфа Мостар и Школске накладе Мостар засновани су на старијим издањима загребачке Алфе и Школске књиге).

<sup>26</sup> Наставни планови и програми за гимназије и средње стручне школе у Републици Српској доступни су на веб-страници Републичког педагошког завода РС: <<https://www.grz-rs.org/>>.

<sup>27</sup> Упоредо су иновирани и наставни програми Српског језика и књижевности за основне школе. За разлику од ситуације у Србији, где су у нове програме за више разреде основне школе уврштена многобројна дела домаћих ауторки (Милице Стојадиновић Српкиње, Десанке Максимовић, Гроздане Олујић, Иване Нешић, Виде Огњеновић, Владиславе Војновић, Исидоре Секулић, Светлане Велмар Јанковић, Весне Алексић, Јасминке Петровић, Јелене Димитријевић, Гордане Малетић, Душице Лукић, Гордане Брајовић, Хилде Дајч, Споменке Крајчевић и Ане Ристовић), у програмима за Републику Српску присутна су само дела Десанке Максимовић, Исидоре Секулић и Гроздане Олујић.

разред гимназије, у који је накнадно уврштено поглавље *I и II свјетски рат, страдање Срба, Јевреја и Рома у тим ратовима, геноцид и превенција геноцида*, чији је циљ развијање културе сећања међу ученицима српске националности у овом ентитету. Са изменама у наставном програму и јачањем културних и научних институција Републике Српске дошло је до стварања првог комплета читанки од првог до четвртог разреда гимназије, чији су аутори искључиво са територије Републике Српске – професори Филолошког факултета Универзитета у Бањалуци и Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву.<sup>28</sup>

Иако су читанке иновирани и објављивани у континуитету од 2018. године, у њима је број ауторки незнатан (по угледу на програм у Србији актуелан до реформе гимназије, ауторке представљају око 3%, а њихова дела чине мање од 5% свих уџбеничких садржаја). Писци које су аутори и ауторке читанки уврштавали као допуну програма (првенствено за четврти разред (Пржуљ–Митрић 2018)) најчешће говоре о тежњи за осветљавањем српске књижевне сцене у Босни и Херцеговини, или неких полемика у српској књижевности XX века (нпр. позиција Миодрага Булатовића). Регионалне карактеристике савремене српске књижевности у Босни и Херцеговини су у програмима за стручне школе илустроване и прозним остварењима чији су аутори добитници награде Златна сова, коју додељује Завод за уџбенике и наставна средства Источно Сарајево, у чијем издању се потом објављују награђени рукописи. Роман *Зна ли ко енглески* Драгана Тепавчевића на тај начин улази у програм и за први и за четврти разред средњих стручних школа, док за шире афирмисане ауторке попут Тање Ступар Трифуновић<sup>29</sup> и Лане Басташић у програмима и даље нема места. О живом женском књижевном стваралаштву у Републици Српској сведочи и оснивање нових издавачких кућа, попут ИК Имприматур из Бањалуке, међу чијим се ауторима налази значајан број жена.

Наставни програми за средње стручне школе представљају део реформских програма средњег стручног образовања, које финансира Европска унија. Циљ је био изједначавање курикулума на нивоу читаве Босне и

<sup>28</sup> Раније је то био случај само са првим и другим разредом, док је ауторски тим за трећи и четврти разред био истоветан оном београдског Завода за уџбенике. Читанке за средње стручне школе су доживеле обрнуту судбину – раније су их писали домаћи аутори, док су ауторке актуелних читанки за први и други разред стручних школа у Републици Српској професорке београдске Филолошке гимназије.

<sup>29</sup> Треба поменути и да је роман *Сатови у мајчиној соби* ове ауторке добитник награде Златна сова, као и награде Европске уније за књижевност.

Херцеговине, те је основица програма Српског / Хрватског / Босанског језика и књижевности врло слична за сва три народа.<sup>30</sup> Још једна карактеристика ових програма јесте подела наставе матерњег језика и књижевности на три целине – наставу језика, наставу књижевности и наставу чији је циљ развијање вештина комуникације.<sup>31</sup> Цео први разред посвећен је уводу у теорију књижевности, док се књижевна периодизација обрађује у другом, трећем и четвртном разреду. Канонска дела светске и јужнословенских књижевности у поглављима која следе књижевну периодизацију, најчешће прате гимназијски програм, док је списак дела која се читају у првом разреду знатно слободнији и шири (посебно у погледу жанровских примера преузетих из савремене књижевности). У *Читанци за 1. разред средњих стручних школа за трогодишња занимања* (Стакић Савковић – Вучић 2022) заступљена су дела српске народне књижевности, класика 19. и 20. века, савремених аутора са подручја Републике Српске (Ного, Рисојевић, Сладоје, Тепавчевић), али и незнатно већег броја жена – у читанци су присутне песме *Чежња* и *Балканац* Десанке Максимовић, као и бајка *Маслачак* Гроздане Олујић. За родну сензитивност као интенцију савремених програма књижевности важно је поменути и роман Моме Капора *Белешке једне Ане*, чији је одломак такође уврштен у овај уџбеник, али не и у гимназијске читанке.

| Разред       | Укупан број аутора | Укупан број књижевних текстова | Укупна заступљеност мушкараца као аутора текстова | Укупна заступљеност жена као ауторки текстова | Ауторке и њихова дела                                                               |
|--------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Први разред  | 25                 | 50                             | 23 аутора,<br>26 дела                             | 2 ауторке,<br>2 текста                        | Десанка Максимовић,<br><i>Стрепња</i> ;<br>Јефимија,<br><i>Похвала кнезу Лазару</i> |
| Други разред | 36                 | 52                             | 36 аутора,<br>52 текста                           | 0 ауторки,<br>0 текстова                      | /                                                                                   |

<sup>30</sup> У програмима Српског језика и књижевности за стручне школе, доступним на страници <vetbih.org>, учавамо већи број бошњачких и хрватских аутора него у гимназијским (Матија Дивковић, Дервиш-паша Бајезидагић, Петар Прерадовић, Анте Ковачић, С. С. Крањчевић, Муса Ђазим Ђатић, А. Б. Шимић, Зија Диздаревић, Скендер Куленовић, Весна Парун). У најновијој верзији програма, доступној на сајту РПЗ РС, у извесној мери се одступа од ове интенције и изоставља део аутора других јужнословенских књижевности.

<sup>31</sup> Предвиђене наставне области из овог одељка јесу: Комуникација на радном мјесту, Вјештине изражавања и презентације, Медији, Пословна комуникација и Тражење посла.



|                |     |     |                             |                           |                                                                                                                                                                      |
|----------------|-----|-----|-----------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Трећи разред   | 42  | 81  | 40 аутора,<br>76 текстова   | 2 ауторке, 5<br>текстова  | Десанка Максимовић,<br><i>Пролећна песма, Верујем,<br/>Предосећање, Не дам и<br/>др.;</i><br>Исидора Секулић,<br><i>Писма из Норвешке</i>                            |
| Четврти разред | 57  | 64  | 53 аутора,<br>59 текстова   | 4 ауторке,<br>5 текстова  | Десанка Максимовић,<br><i>Шта ли те спречи,<br/>Тражим помиловање;</i><br>Исидора Секулић,<br><i>О култури;</i><br>А. Ахматова, М.<br>Цветајева, избор из<br>поезије |
| Укупно         | 152 | 247 | 147 аутора, 235<br>текстова | 5 ауторки,<br>12 текстова |                                                                                                                                                                      |

Табела 4. Актуелни наставни програм за гимназије у Републици Српској

#### 4.2. Ситуација у Федерацији Босне и Херцеговине

Курикуларна реформа се у актуелном тренутку одвија у два кантона ФБиХ – Сарајевском и Зеничко-добојском кантону и у њеном фокусу су исходи учења.<sup>32</sup> Обласна структура предметног курикулума за БХС језик и књижевност у ЗДК подразумева читалачку писменост, језичку писменост и медијску писменост, док КС предметне области дели према језичким вештинама: темељне способности читања и писања, писање и усмено изражавање и слушање. Усмереност ка исходима уместо ка садржајима, промена је коју су пре ФБиХ у настави (са мање или више успеха) почели да имплементирају Црна Гора, Хрватска и Србија. Проблем са којим се сусрећу наставници у ФБиХ јесте непостојање уџбеника који би пратили курикуларну реформу, већ је нужно коришћење постојећих уџбеничких средстава. Увидом у нови курикулум Зеничко-добојског кантона, стиче се утисак да он није писан да би по њему настајали нови уџбеници, већ су у курикулум имплементирани програмски садржаји већ постојећих и умногоме застарелих и превазиђених уџбеника књижевности. Након ратних издања читанки за основну и средњу школу, једини целовити уџбенички комплет намењен средњошколцима представљају читанке и граматике (*Наши језик*) у издању издавачке куће Sarajevo Publishing, први пут објављене пре тачно двадесет година. У њима примећујемо незнатно већи број ауторки него што је то случај у уџбеницима

<sup>32</sup> Курикуларна реформа за КС доступна је на страници <http://kurikulum.ks.gov.ba/>, док је реформа ЗДК кантона доступна на страници <https://kurikulumpzdk.ba/>.

осталих земаља српскохрватског говорног подручја (5,8% ауторки са 4,7% текстова унутар читанки), али и доминацију савремене женске књижевности (Табела 5). Једина босанскохерцеговачка ауторка у уџбеницима ове издавачке куће (која не припада савременој књижевности) јесте Умихана Чувидина, једина позната алхамијадо песникиња која је стварала у десетерцу и духу народних песама.<sup>33</sup> Курикуларна реформа ЗДК донекле следи канон ауторки чија су дела уврштена у поменуту уџбеничку серију, док се листа дела у КС знатно проширује када су у питању препоручена дела класичне и савремене светске, босанскохерцеговачке и других јужнословенских књижевности (Табела 6).

Проблем наставних програма и уџбеника за националну групу предмета у Босни и Херцеговини присутан је и када су у питању читанке. Делује да је наклоњеност сопственом народу још увек непремостива – уџбеници за Републику Српску и хрватске кантоне писани су искључиво из перспективе народа ком аутори и већина ученика припадају, док се у уџбеницима БХС књижевности и језика примећује тежња ка објективном сагледавању заједничке књижевне прошлости, али је упркос томе очигледна фаворизација књижевности народа ком аутор уџбеника припада.<sup>34</sup> Најуспешнији подухват на пољу наднационалног приступа књижевности остварио је ауторски тим читанки *Свезаме, отвори се* намењених ученицима од V до IX разреда основне школе, док је на средњошколском нивоу то у највећој мери пошло за руком Нецаду Ибрахимовићу и Енверу Казазу у *Читанци за IV разред гимназије* (Ibrahimović–Kazaz 2003). У питању је једина читанка на бившем српскохрватском језичком подручју која поседује посебно поглавље „Феминизам и женска књижевност”. У њему су приказане историја и теорија феминизма и гинеитике, теоријски текстови Емили Мартин

---

<sup>33</sup> Један од претходних наставних програма Кантона Сарајево (Program 2018) помиње и Стаку Скендерову, прву јавну и културну радницу међу Србима у Сарајеву, али њеног имена ни дела нема ни у бошњачким, ни у српским уџбеницима у које смо имали увид.

<sup>34</sup> У читанкама Sarajevo Publishing-а, чији је аутор Зденко Лешић, приметно је фаворизовање хрватске књижевности и приписивање приморске књижевности ренесансе и барока хрватској књижевности у данашњим оквирима. У читанкама Ведада Спахића приметно је фаворизовање бошњачких писаца, негирање српског и хрватског идентитета писаца муслимана који су изражавали припадност једном од та два народа кроз историју, као и приказивање канона српске и хрватске књижевности из перспективе која не приказује реална књижевна стремљења епохе; тако се међуратна српска књижевност тумачи само на примеру *Суматре* Милоша Црњанског и *Госпође министарке* Бранислава Нушића.

(Нарације тијела, границе тијела) и Сузан Бордо (Тијело и репродукција женствености), као и избор из поезије и прозе шест савремених босанскохерцеговачких ауторки: Фериде Дураковић (Беба с косом), Бисере Аликадић (Врт наслада или шта урадити са својим старим тијелом), Мубере Пашић (In memoriam), Нермине Омербеговић (Писати), Шејле Шехабовић (Шминка) и Александре Чворовић (Породично стабло). Ова читанка, иако поседује недостатке техничке природе, представља добро полазиште за ауторе који имају амбицију да пишу нове уџбенике у Федерацији Босне и Херцеговине, засноване на курикуларној реформи.

| Разред и уџбеник                                           | Укупан број аутора | Укупан број књижевних текстова | Укупна заступљеност мушкараца као аутора текстова | Укупна заступљеност жена као ауторки текстова | Ауторке и њихова дела                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Читанка 1 (Lešić 2008)                                     | 45                 | 98                             | 42 аутора, 53 текста                              | 3 ауторке, 5 текстова                         | Ферида Дураковић, <i>Гост је отишао, добро вече</i> ; Алма Лазаревска, <i>Како треба да се завршавају књижевна дјела</i> <sup>35</sup> ; Сапфа, <i>Химна Афродити</i> , <i>Пејзаж</i> , <i>Вечерњој звијезди</i> , <i>Снага љубави</i> |
| Читанка 2 (Lešić 2006)                                     | 57                 | 76                             | 55 аутора, 75 текстова                            | 1 ауторка, 1 текст                            | Умихана Чувидина, <i>Чамци Мујо и лијена Ума</i>                                                                                                                                                                                       |
| В. Спахић – М. Кунић, <i>Читанка 3</i> (Spahić–Kunić 2005) | 37                 | 47                             | 36 аутора, 46 текстова                            | 1 ауторка, 1 текст                            | Вирџинија Вулф, <i>Модерна књижевност и савременици</i>                                                                                                                                                                                |

<sup>35</sup> У питању је одломак из приповетке *Поздрав из околениг града*, која припада збирци *Смрт у музеју модерне умјетности*.

|                                   |     |     |                             |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------|-----|-----|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Читанка<br>4<br>(Sprahić<br>2003) | 45  | 57  | 40 аутора,<br>51 текст      | 5 ауторки,<br>6 текстова   | Маргерит Јурсенар,<br><i>Хадријанови мемоари</i> ; Весна<br>Парун,<br><i>Ти која имаш невиније руке</i> ;<br>Дара Секулић, <i>Имела, пјесма</i> ,<br><i>Аве Марија</i> ; Јасмина<br>Мусабеговић, <i>Скретнице</i> ;<br>Марина Катнић Бакаршић,<br><i>Наративне чаролије Хиљаду и<br/>једне ноћи</i> |
| Укупно                            | 172 | 278 | 162 аутора, 265<br>текстова | 10 ауторки,<br>13 текстова |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Табела 5. Програмски садржаји заступљени у одобреним уџбеницима књижевности у бошњачким ентитетима ФБиХ

| Кантон                               | Препоручена дела ауторки                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Заступљеност ауторки у предметном програму |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Сарајевски                           | Џоан К. Роулинг, <i>Хари Потер</i> ; А. Ахматова (избор из поезије); Д. Максимовић (избор из поезије); В. Вулф, <i>Госпођа Даловеј</i> ; Вислава Шимборска (избор из поезије); Алма Лазаревска, <i>Смрт у музеју модерне умјетности</i> ; Силвија Плат (избор из поезије); Елиф Шафак, <i>Црно млијеко</i> , <i>40 правила љубави</i> ; Фериде Дураковић (избор из поезије); Лејла Каламујић (избор приповједака); Селма Асотић (избор из поезије); Весна Парун (избор из поезије); Адиса Башић (избор); Јасмина Мусабеговић (избор); Мартина Млинаруевић Сопта, <i>Букача</i> | 15 ауторки, 16 дела                        |
| Зеничко-добојски – обавезни садржаји | I разред – Сапфо (избор из поезије); II разред – Умихана Чувидина, <i>Чамци Муџо и лијена Ума</i> ; III разред – /; IV разред – Б. Аликадић (избор из поезије); Ф. Дураковић (избор из поезије); Ј. Даутбеговић (избор из поезије)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 5 ауторки, 5 дела                          |
| Зеничко-добојски – изборни садржаји  | I разред – А. Лазаревска, <i>Смрт у музеју модерне умјетности</i> (избор); II разред – /; III разред – В. Вулф (избор из есеја); IV разред – В. Парун (избор из поезије); М. Јурсенар, <i>Хадријанови мемоари</i> ; Лана Баस्ताшић, <i>Ухвати зеца</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 5 ауторки, 5 дела                          |

Табела 6. Курикуларна реформа у ЗДК и КС

## 5. ХРВАТСКА – ЖЕНСКО АУТОРСТВО ПРЕ И ПОСЛЕ КУРИКУЛАРНЕ РЕФОРМЕ

Курикуларна реформа из 2019. године у Републици Хрватској донела је многобројне промене које су директно утицале на концепцију наставе књижевности, конструисање канона и избора и тематског/жанровског комбиновања дела у уџбеницима намењеним настави Хрватског језика као матерњег или језика средине у гимназијама и средњим стручним школама. Ипак, међу двадесет и два обавезна дела хрватске и светске књижевности која ће сви ученици морати да прочитају током четири године школовања, нема ниједног чији је аутор жена, док се међу 119 аутора чија су дела на списку изборних, налазе се само три ауторке (тј. 2,5%) – Весна Парун, Силвија Плат и Вирцинија Вулф (Kurikulum 2019; Табела 7).<sup>36</sup> Позиција женског ауторства у курикулумима за наставу Хрватског језика се на тај начин није побољшала у односу на програм из 1995, који је садржао обавезна дела Сапфе, Иване Брлић Мажуранић, Ане Катарине Франкопан Зринске и Весне Парун, као и роман *Кнегиња из Петрињске улице* Марије Јурић Загорке у изборном делу програма (Program 1995; Табела 8).

Оваква позиција женског ауторства у прописаним програмима чуди, посебно када узмемо у обзир претензије хрватске књижевности ка европским и светским оквирима, у којима су најпре препозната дела ауторки попут Дубравке Угрешић. Реформисани курикулум омогућава наставницима и ученицима избор текстова са списка, али и текстова који нису наведени у курикулуму, на тај начин тежећи остваривању професионалне аутономије наставника и ученика, који би требало да прочитају једно целовито дело према сопственом избору у току школске године. Таква концепција би наставу (пре)усмерила од познатог ка непознатом, од савремене књижевности ка старијим књижевним епохама, чија је програмска заступљеност, пре свега када је реч о старијој књижевности на тлу Хрватске, у курикулуму сведена на минимум. Могућност избора дата ученицима и наставницима не објашњава и не оправдава занемареност ауторки чија би дела била предложена у обавезном и изборном делу курикулума.

---

<sup>36</sup> „Попис обвезних књижевних текстова за цјеловито читање” за основну школу подразумева 18 текстова 12 аутора, међу којима се налазе само две жене – Ивана Брлић Мажуранић (*Чудновате згоде шегрта Хлапића; Приче из давнине*) и Нада Михелчић (*Зелени пас*).

Могућности које реформисани курикулум пружа искористили су аутори уџбеника књижевности за основне и средње школе, који су, поред текстова прописаних програмом, уврштавали одломке из дела савремене књижевности прилагођене узрасту и интересовањима ученика, као и дела осведочених вредности класичне књижевности са којима би средњошколци требало да се упознају као репрезентативним примерима из канона светске и националне књижевности. У ово истраживање уврстили смо и уџбенички серијал *Књижевни временлов* издавачке куће Profil Klett, као један од могућих модела представе о женском ауторству унутар савремених уџбеника неоптерећених књижевноисторијском периодизацијом, али и један од најзаступљенијих уџбеничких серијала у настави Хрватског језика и књижевности, који је доживео издања и према старом програму и према курикуларној реформи, са ауторским тимом који су сачињавале средњошколске професорке Драгица Дујмовић Маркуси и Сандра Rosetti Баздан.

У читанку за први разред уврштене су приповетке Дубравке Угрешић (*Love Story*) и Наде Ивљевић (*Матија, казивачица*), бајка Иване Брлић Мажуралић (*Како је Потјех тражио истину*), одломак из романа *Божји Херкула Поароа* Агате Кристи, песме Весне Парун (*Стабло, Љубав, Злато, Сонет о чистоћи, Куд ће та дјеца*), Виславе Шимборске (*Некима је драга поезија*), Анке Жагар (*Унутрашње сунце*), есејистички текстови Марине Шур Пухловски (*Родитељ*), Карен Армстронг (*Кратка повијест мита*), Петре Пливелић (*Топ 5: модерни бајковити филмови*), Даворке Гренац (*Генерација Z*) и Јулијане Матановић (*Хасанагиница*), као и два конструисана текста Ирене Наглић о биографијама Џејн Остин и Марије Јурић Загорке, сврстана у поглавље *Из другог кута* (Dujmović Markusi – Rosetti Bazdan 2019).

У читанку за други разред присутни су есеји Михаеле Мајцен Маринић (*Књига у Хрватској – масовни медиј?*), Сање Перишић (*Стварност или фикција?*) и Дуње Фалишевац (*Кончето*), неуметнички текст Еле Крањчевић (*Мој Силвије*), одломак из дела *Анархистичка фарма* Џејн Доу (Jane Doe), новела *Живи закопани* Маше Колановић, предговор *Путном товарушу* Ане Катарине Зрински, док се међу књижевницима емигрантима помиње и Марина Цветајева (Dujmović Markusi – Rosetti Bazdan 2020a). *Књижевни временлов за трећи разред гимназије* садржи песме Виславе Шимборске (*Вијетнам*) и Татјане Громаче (*Како постати лопов*), одломак из *Дневника Драгојле Јарневић*, као и есеје Јулијане Матановић (*Је ли Иван Гундулић читао романе, Дубравка*), Дубравке Ораић Толић (*Врата у*

постмодерни), Ане Тонковић Доленчић (*Дедукација текста*) и Татјане Јукић (*Шекспир на филму*) (Dujmović Markusi – Rosetti Bazdan 2020b).

У четвртој разреди гимназија ауторка ученицима и наставницима нуди избор дела међу којима су играчка Сање Ловренчић (*Ноуна мачка*), романи *Пенелопеја (Пенелопијада)* Маргарет Атвуд и *Баба Јага је снијела јаје* Дубравке Угрешић, књижевне критике Катарине Лукетић (*Мит узвраћа ударац* и *Старење, смијање, стварање*), интервју са Машом Колановић и њена новела (*Поштовани кукуци*), кратка прича Емпар Молинер (*Сеанса шминкања*), песме Весне Парун (*Мати човјекова, Ти која имаш невиније руке*), есеји Татјане Јамбришак (*АААААЈЛ ФЛАЈ АВЕЈ, МАЈ ДАРЛИНГ*), Јелене Зупа (*Казалиште апсурдне свакодневице*), Ренате Јамбрешић Кирин (*Рововски вртови*), Дубравке Ораић Толић (*Кратко стољеће*) и Јулијане Матановић (*Тко се боји лика још*). Дело Вирџиније Вулф дато је у прегледу унутар потпоглавља о роману тока свести, док су Ирена Вркљан, Славенка Дракулић, Лада Каштелан и Тена Штивичић само поменуте унутар теоријских текстова о савременој хрватској књижевности (Dujmović Markusi 2021).

| Одељак програма                                                         | Укупан број аутора | Укупан број књижевних текстова | Укупна заступљеност мушкараца као аутора текстова | Укупна заступљеност жена као ауторки текстова | Ауторке и њихова дела                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Хрватска књижевност – обавезни текстови                                 | 13                 | 13                             | 13 аутора,<br>13 текстова                         | 0 ауторки,<br>0 текстова                      | /                                                                                                               |
| Светска књижевност – обавезни текстови                                  | 9                  | 9                              | 9 аутора,<br>9 текстова                           | 0 ауторки,<br>0 текстова                      | /                                                                                                               |
| Класична дела хрватске и светске књижевности – списак изборних садржаја | 106                | 139                            | 103 аутора,<br>128 текстова                       | 3 ауторке,<br>3 текста                        | Весна Парун, избор из поезије; Силвија Плат, избор из поезије; Вирџинија Вулф, <i>Светионик (Ка светионику)</i> |
| Укупно                                                                  | 119                | 161                            | 116 аутора,<br>158 текстова                       | 3 ауторке,<br>3 текста                        |                                                                                                                 |

Табела 7. Наставни програми за Хрватски језик у гимназији према курикуларној реформи

| Разред         | Укупан број аутора | Укупан број књижевних текстова | Укупна заступљеност мушкараца као аутора текстова | Укупна заступљеност жена као ауторки текстова | Ауторке и њихова дела                                                                                         |
|----------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Први разред    | 56                 | 95                             | 54 аутора,<br>65 текстова                         | 2 ауторке,<br>2 текста                        | Ивана Брлић Мажуранић,<br><i>Како је Потјех тражио истину</i> ;<br><i>Сапфа, Љубавна страст</i> <sup>37</sup> |
| Други разред   | 54                 | 86                             | 53 аутора,<br>84 текста                           | 1 ауторка,<br>1 текст                         | Ана Катарина Франкопан<br>Зринска, <i>Всакому оному, ки<br/>штал буде ове књижице</i>                         |
| Трећи разред   | 51                 | 76                             | 51 аутор,<br>76 текстова                          | 0 ауторки,<br>0 текстова                      | /                                                                                                             |
| Четврти разред | 39                 | 79                             | 38 аутора,<br>77 текстова                         | 1 ауторка,<br>2 текста                        | Весна Парун, <i>Мати<br/>човјекова, Ти која имаш<br/>невиније руке</i>                                        |
| Укупно         | 185                | 336                            | 181 аутор,<br>331 текст                           | 4 ауторке,<br>5 текстова                      |                                                                                                               |

Табела 8. Наставни програм за Хрватски језик и књижевност пре курикуларне реформе

## 6. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Упоредна анализа наставних програма и уџбеника књижевности за гимназије и средње стручне школе у државама региона показала је да је позиција женског ауторства у њима на нивоу статистичке грешке. Сваки од наставних програма садржи двадесет до тридесет пута више мушких аутора. С обзиром на чињенице из књижевне прошлости и знатно мањи број ауторки које су стварале кроз историју (посебно у јужнословенским књижевностима), оваква ситуација је разумљива када тумачимо књижевне појаве актуелне до друге половине XX века.<sup>38</sup> Ипак, присутност и значај ауторки у савременој књижевности не одговара приказу савремене књижевности у регионалним наставним програмима и уџбеницима. Своје канонско место у програмима у Србији је – према новом Програму наставе и учења – добила само Светлана Велмар Јанковић, као једина новоуврштена домаћа ауторка чије дело није

<sup>37</sup> У изборном делу програма „Књижевност, казалиште и медијска култура” у првом разреду гимназије понуђена је и интерпретација првог хрватског криминалистичког романа – *Кнегиња из Петрињске улице* Марије Јурић Загорке.

<sup>38</sup> Наставни програми би такође требало да прате актуелна питања и догађаје у науци о књижевности, од којих су од пресудне важности поновна откривања, читања и превредновања дела занемарених ауторки, првенствено оних с краја XIX и почетка XX века.



представљено у *дијалогу* са неким другим делом или тумаченом епохом. У средњошколским програмима за Црну Гору и даље нема ниједне ауторке која је стварала у границама данашње државе након Јелене Балшић, док је женско ауторство на тлу данашње Републике Српске (и уопште женско ауторство Српкиња у Босни и Херцеговини), у потпуности занемарено. Ситуација је нешто другачија у Федерацији Босне и Херцеговине, где се женско ауторство приказује кроз призму савремене књижевности, пре свега припадница бошњачког народа, док се у курикулумима за наставу матерњег језика и књижевности у Хрватској налази забрињавајуће мали број ауторки. Наши закључци би требало да буду подстицај ауторским тимовима да у читанкама за средње стручне школе и гимназије представе већи број ауторки и њихових прозних, поетских и есејистичких остварења. Најмања заступљеност драме и есејистичких текстова у наставним програмима за средње школе кореспондира са занемарљивом присутношћу ауторки ових жанрова у регионалним програмима и уџбеницима, иако је реално стање књижевног живота знатно другачије.

Без корених промена курикулума ни аутори уџбеника у Србији, Црној Гори и Републици Српској не могу да дају много већи простор женском ауторству, али актуелна књижевна продукција и антологије књижевних текстова чији су аутори жене, знатно олакшавају посао оним ауторима, професорима и ученицима, који желе да у савремену наставу књижевности укључе дела светске и националне књижевности, која сматрају вредним и важним за објашњавање књижевних појава којима сведочимо. Као примере додатних хрестоматија које би се користиле као допуна постојећих уџбеника књижевности, свакако истичемо антологије *Региона* (Gordić Petković 2022b) и *Женска читанка* (Копицл 2015).

## ЛИТЕРАТУРА

- Бајић, Љ., Павловић, М., Мркаљ, З. (2015). *Читанка: Српски језик и књижевност за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett. [Bajić, Lj., Pavlović, M., Mrkalj, Z. (2015). *Čitanka: Srpski jezik i književnost za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Klett.]
- Бајић, Љ., Павловић, М., Мркаљ, З. (2020). *Читанка 3: Српски језик и књижевност за трећи разред гимназије*. Београд: Klett. [Bajić, Lj., Pavlović, M., Mrkalj, Z. (2020). *Čitanka 3: Srpski jezik i književnost za treći razred gimnazije*. Beograd: Klett.]

- Veličković, N. (2015). *Školokrečina: nacionalizam u bošnjačkim, hrvatskim i srpskim čitankama*. Sarajevo: Mas Media – Fond za otvoreno društvo BiH.
- Vojinović, V., Vojinović, S., Vuković, A. (2017). *Čitanka za četvrti razred gimnazije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gordić Petković, V. (2022a). Rod i identitet u analizi književnog teksta. *Interkulturalnost i rodna ravnopravnost u obrazovanju 2022*: 87–101.
- Gordić Petković, V. (2022b). *Regiona: antologija ženske regionalne književnosti*. Novi Sad: Savez feminističkih organizacija (Re)konekcija.
- Dujmović Markusi, D., Rosetti Bazdan, S. (2019), *Književni vremeplov 1: čitanka za prvi razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje)*. Zagreb: Profil Klett.
- Dujmović Markusi, D., Rosetti Bazdan, S. (2020a), *Književni vremeplov 2: čitanka za drugi razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje)*. Zagreb: Profil Klett.
- Dujmović Markusi, D., Rosetti Bazdan, S. (2020b), *Književni vremeplov 3: čitanka za treći razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje)*. Zagreb: Profil Klett.
- Dujmović Markusi, D. (2021), *Književni vremeplov 4: čitanka za četvrti razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje)*. Zagreb: Profil Klett.
- Ibrahimović, N., Kazaz, E. (2003). *Čitanka za IV razred gimnazije*. Sarajevo: OKO.
- Јелушић, Б., Бечановић, Т. (2007). *Читанка за први разред гимназије: II дио*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства. [Јелушић, В., Већановић, Т. (2007). *Čitanka za prvi razred gimnazije: II dio*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.]
- Jelušić, B., Pavlović, M. (2010). *Čitanka za četvrti razred opšte gimnazije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Јовановић, А. (2005). *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за II разред гимназије и средњих школа*. Београд: Завод за уџбенике. [Јовановић, А. (2005). *Čitanka sa književnoteorijskim pojmovima za II razred gimnazije i srednjih škola*. Beograd: Zavod za udžbenike.]
- Kalezić Radonjić, S., Jovetić Koprivica, S. Čečović, R. (2020). *Čitanka s elementima teorije književnosti za prvi razred srednjih stručnih škola (I i II dio)*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kalezić Radonjić, S., Jovetić Koprivica, S. Čečović, R. (2021). *Čitanka za drugi razred srednjih stručnih škola*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Копицл, В. (2015). *Женска читанка*. Нови Сад: Фондација Легат Светозара Петровића – Академска књига. [Kopićl, V. (2015). *Ženska čitanka*. Novi Sad: Fondacija Legat Svetozara Petrovića – Akademska knjiga.]
- Копицл, В. (2022). Питанје родне перспективе у образовању: отворени процес. *Interkulturalnost i rodna ravnopravnost u obrazovanju 2022*: 70–86.
- Курikulum (2019). *Курikulum наставног предмета Хрватски језик за основне школе и гимназије*. Загреб: Министарство зnanosti и образовања.
- Лешић, З. (2006). *Ћитанка за други разред гимназије*. Сарајево: Сарајево Publishing.
- Лешић, З. (2008). *Ћитанка за први разред гимназије*. Сарајево: Сарајево Publishing.
- Милић, Б., Вучић, К. (2020). *Ћитанка за други разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике. [Milić, B., Vučić, K. (2020). *Čitanka za drugi razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.]
- Павловић, М., Јелушић, Б. (2008). *Ћитанка за трећи разред опште гимназије*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства. [Pavlović, M., Jelušić, B. (2008). *Čitanka za treći razred opšte gimnazije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.]
- Папић, В. (2022). Канон српске књижевности у регионалним наставним програмима и уџбеницима за средње школе. *ИнтерКулт 2021*: 259–274. [Pačić, V. (2022). *Kanon srpske književnosti u regionalnim nastavnim programima i udžbenicima za srednje škole*. *InterKult 2021*: 259–274.]
- Петровић, П., Ђурић, М., Сувајџић, Б., Станковић Шошо, Н. (2021). *Ћитанка 4: уџбеник за четврти разред гимназије*. Београд: Нови Логос. [Petrović, P., Đurić, M., Suvajdžić, B., Stanković Šošo, N. (2021). *Čitanka 4: udžbenik za četvrti razred gimnazije*. Beograd: Novi Logos.]
- Пржужљ, Ж., Митрић, М. (2018). *Ћитанка за 4. разред гимназије*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства. [Pržulj, Ž., Mitrić, M. (2018). *Čitanka za 4. razred gimnazije*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.]
- Програм (1993). *Наставни план и програм за гимназију*. Пале: Република Српска Министарство образовања, науке и културе. [Program (1993). *Nastavni plan i program za gimnaziju*. Pale: Republika Srpska Ministarstvo obrazovanja, nauke i kulture.]
- Програм (1995). *Наставни програм за гимназије: Хрватски језик за гимназије*. *Гласник министарства проsvјете и шporta*.
- Програм (2005). *Матерњи језик и књижевност: српски, црногорски, бошњачки и хрватски језик и књижевност I, II, III и IV разред опште гимназије*. Подгорица: Завод за школство.

- Program (2018). *Nastavni plan i program gimnazija: izborno područje – Opća gimnazija*. Sarajevo: Ministarstvo za obrazovanje nauku i mlade Kantona Sarajevo.
- Програм (2020а). Правилник о изменама Правилника о плану и програму наставе и учења за гимназију. *Просветни гласник* 12: 1–50. [Program (2020a). Pravilnik o izmenama Pravilnika o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju. *Prosvetni glasnik* 12: 1–50].
- Program (2020b). *Predmetni program Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost: I, II, III i IV razred opšte gimnazije*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Raičević, A., Karadžić, J., Čogurić, D., Čogurić, A. (2015). *Čitanka za treći razred gimnazije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spahić, V. (2003). *Čitanka za četvrti razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Spahić, V., Kunić, M. (2005). *Čitanka za treći razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Стакић Савковић, М., Вучић, К. (2022). *Читанка за 1. разред средњих стручних школа за трогодишња занимања*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства. [Stakić Savković, M., Vučić, K. (2022). *Čitanka za 1. razred srednjih stručnih škola za trogodišnja zanimanja*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. ]
- Стевановић, Г., Јовановић Бубања, Ј., Костић, Т. (2022). *Читанка за трећи разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике. [Stevanović, G., Jovanović Bujanja, J., Kostić, T. (2022). *Čitanka za treći razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Čogurić, A., Vukotić, M., Deletić Milačić, A. (2017). *Čitanka za prvi razred gimnazije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vladimir D. Papić  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

**FEMALE AUTHORSHIP IN REGIONAL CURRICULA AND LITERATURE  
TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOLS**

*Summary*

This paper presents an analysis of the position of female authorship within curricula and literature textbooks in Serbia and the countries of the region (Montenegro, Bosnia and Herzegovina, Croatia). The paper interprets the representation of works by female authors in current high school curricula. Based on the analysed program and textbook contents, we showed how the official canon of world and national literature is formed in each individual country and what place female authors have in it. A comparative approach to teaching contents enabled us to overcome a one-sided perspective in observing literature curricula, but also to point out common problems and solutions offered in each of the post-Yugoslav states. An analysis of the curricula and literature textbooks for secondary schools in the countries of the region showed that the position of female authors is negligible. Each of the curricula contains twenty to thirty times as many male authors. The research showed that in textbooks gender sensitivity is most often interpreted through works authored by men, while female authorship is rarely included in literary-historical periodization. In addition to Jefimija, Desanka Maksimović and Isidora Sekulić, the works of seven more authors are included in the new curricula for grammar schools in Serbia, among which the position of Svetlana Velmar Janković stands out. The curricula in Montenegro do not include a single female author from the territory of that country after the Middle Ages, while the literary work of Serbian women in the territory of Bosnia and Herzegovina is completely excluded from the textbooks of both entities. In contrast, the new curricula in the Federation of Bosnia and Herzegovina, as well as the current textbooks created after the curriculum reform in Croatia, emphasize contemporary female authorship and its importance. Without radical changes in the curricula, not even textbook authors can give much more space to female authorship, but the current literary production and anthologies of literary texts authored by women make the job much easier for those authors, professors and students who want to include their works in contemporary literature teaching.

*Key words:* methodology of teaching literature, female authorship, regional literature, high school curricula, textbooks, female authorship, gynocriticism, literary canon, comparative approach.

Примљено: 25. 6. 2023.  
Прихваћено: 22. 7. 2023.



*III ОПШТЕ ОБРАЗОВНЕ И ПЕДАГОШКЕ  
ТЕМЕ*





**Aleksandra V. Ilić Rajković**  
Univerzitet u Beogradu  
Filozofski fakultet,  
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju  
avilic@f.bg.ac.rs

Originalni naučni rad  
UDC: 371.3::81'242  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.345-362

## **DRAMSKI POSTUPAK U NASTAVNOJ PRAKSI: ISTORIJSKA PERSPEKTIVA<sup>1</sup>**

*APSTRAKT:* Šira primena dramskog postupka u nastavi realizovana je u okviru pokreta za novo vaspitanje i novu školu, uglavnom između dva svetska rata. Na jugoslovenskom prostoru nova škola bila je prisutna kroz koncept radne škole koji se razvio u reformski pokret sa velikim brojem pristalica iz svih vaspitno-obrazovnih domena. U ovom radu bavimo se iskustvima praktičara koji su među prvima na našim prostorima izveštavali o primenama dramskog postupka u nastavi. Uvodni deo rada posvećen je pozicioniranju ovog postupka u odnosu prema teorijskim okvirima radne škole. U centralnom delu rada izneta su shvatanja praktičara radne škole u vezi sa opštim pitanjima primene navedenog postupka, prikazana je i analizirana njegova primena u obradi prozih tekstova za decu, deklamacija, narodnog stvaralaštva i nastave matematike. Izvori koji sadrže informacije o navedenoj temi jesu prilozi u kojima su nastavnici prikazivali svoj praktičan rad, objavljivani u časopisu *Učitelj* od 1933. do 1940. godine.

*Ključne reči:* časopis *Učitelj*, nova škola, radna škola, dramatizacija u nastavi maternjeg jezika, dramatizacija u nastavi matematike.

## **DRAMATIC METHOD IN THE TEACHING PRACTICE: A HISTORICAL PERSPECTIVE**

*ABSTRACT:* The widespread application of the dramatic method in teaching was developed within the movement for a new school between the two world wars. In the Yugoslav region, this concept was advocated through the ideas of the work school, which emerged as part of a reform movement that garnered significant support from various educational domains. This paper focuses on the experiences of practitioners who were among the early practitioners in

---

<sup>1</sup> Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/200163).

the use of dramatic action in teaching. The introductory section of the paper is dedicated to positioning dramatisation in relation to the theoretical framework of the work school. In the central part, the understanding of teachers regarding general issues of the dramatic method in teaching is presented, in the following areas: in the teaching of prose texts, declamation, folk creation, and mathematics instruction. The historical sources on the subject matter are papers published by teachers in the journal "Učitelj" during the period 1933–1940.

*Key words:* dramatic method in teaching, new school movement, the movement for work school, dramatic method in teaching the native language, dramatic method in teaching mathematics.

## 1. UVOD

U ovom radu bavimo se prvim primerima primene dramskog postupka u nastavi, realizovanim na jugoslovenskim prostorima (uglavnom u Srbiji). Oni se mogu povezati sa pokretom za radnu školu koji je bio aktuelan na jugoslovenskim prostorima između dva svetska rata. Pomenuti pokret nosio je, između ostalog, i sledeće reformske ideje: projektna nastava, problemska nastava, nastava usmerena na učenika, zatim doživljaj kao uslov za sticanje novih znanja, podsticanje slobode, samostalnosti i istraživačkog rada učenika, značaj različitih oblika njihovog izražavanja. U nastavnoj praksi ovaj pokret je rezultirao i nizom kreativnih pokušaja primene ovih ideja, a neki od njih odnose se i na primenu dramskog postupka u nastavi, koji se danas smatra inovativnim i pedagoški vrednim i predstavlja predmet pažnje brojnih istraživača i praktičara.

Vaspitno-obrazovnim potencijalima dramskih izvođenja bavio se još Komenski, a prve pozorišne predstave na srpskom jeziku povezane su upravo sa školskim radom (Trnavac, 2012: 698). Početkom XX veka objavljen je određeni broj dramatizovanih tekstova namenjenih deci i mladima, a postoje autori koji su svoj rad profilisali u tom pravcu.<sup>2</sup> Dramatizacija je u okviru pokreta za radnu školu prepoznata kao nastavni postupak. Radna škola je reformski pokret koji se javlja krajem XIX i početkom XX veka, u okviru pokreta za novu školu u više evropskih zemalja i u Sjedinjenim Američkim Državama. Na jugoslovenskom tlu zamah dobija u periodu između dva svetska rata. Nova škola razvijana je kao protivteža „staroj školi”, kako je nazivan koncept proizašao iz herbartovske pedagogije. Kritičari su

---

<sup>2</sup> Na primer, učitelj Mihailo Sretenović je tokom 1905. i 1906. godine objavio nekoliko dramatizovanih tekstova: *Seoba Srba: istorijska sličica u 3 čina*, *Josif: biblijska sličica u 3 čina*, *Nemanja: istorijska slika u 4 čina*. Mihailo Stevanović objavio je 1906. dramu pod naslovom *Govori istinu: priča iz čitanke u 2 čina*. Andra Gavrilović autor je drame *Dositije u Beogradu: dramska slika* iz 1911. godine. Mileva Simić je između dva rata objavila niz dramskih tekstova za „dečju glumu”, a navodimo samo neke od njih: *Dobrovoljni prilazi* (1921), *Crno na belo* (1922) i *Gordana* (1922).

zapazili sledeće karakteristike stare škole: negovala se mehanička reprodukcija sadržaja koji su usvajani verbalistički i pasivno i težilo se davanju (pružanju) obimnih znanja koja su – prema njihovom mišljenju – za posledicu imala preopterećivanje učenika bez značajnijih postignuća. Na temeljima učenja Rusoa i Pestalocija, i u skladu sa tada aktuelnim ekonomskim, društvenim i naučnim prilikama, zasnovana je kritika škole i razvijeno je više teorijskih postavki i praktičnih pokušaja da se prevaziđu zapaženi problemi.

Nova škola je na jugoslovenskom prostoru oživela kroz koncept radne škole koji se razvio u reformski pokret, razvijan od strane velikog broja pristalica iz svih vaspitno-obrazovnih domena. Više autora bavilo se pokušajima definisanja pojma „rad” u pedagoškom smislu, kao i pokušajima njegove operacionalizacije za potrebe školske prakse (Ilić Rajković 2013). Radnu školu prihvatili su i praktičari koji su u pedagoškim časopisima prezentovali svoja iskustvena znanja, između ostalih i onih o primeni dramskog postupka u nastavi. Uvodni deo ovog rada posvećen je pozicioniranju dramskog postupka u odnosu na teorijske okvire radne škole. U centralnom delu rada izneta su najpre shvatanja praktičara radne škole u vezi sa nekim opštim pitanjima dramskog postupka u nastavi, a zatim je, iz pedagoške perspektive, prikazana i analizirana primena ovog postupka u različitim nastavnim oblastima. Ključni izvori o navedenoj temi jesu prilozi u kojima su prikazani primeri praktičnog rada koje su nastavnici objavljivali u časopisu *Učitelj*. Praktičnu primenu dramskog postupka u nastavi na osnovu navedenih izvora analiziramo s obzirom na postavke koncepta radne škole, zatim na mesto i ulogu ovog postupka u nastavi na osnovu navedenih primera, na faze u njegovoj primeni, ulogu nastavnog sadržaja u procesu dramatizacije. Posebna pažnja u analizi usmerena je na pitanja pozicije ključnih aktera nastavnog postupka, kao i na njihova iskustva i zaključke proizašle iz primene dramskog postupka.

## 2. DRAMATIZACIJA I PRINCIP SAMORADNJE UČENIKA U NASTAVI RADNE ŠKOLE

Ključni pojam koncepta radne škole jeste već pomenuti pojam „rad”, preciznije pojam „samoradnja”. Sveobuhvatnu analizu i određenje datog pojma dao je Vojislav Mladenović u delu *Opšta pedagogika* (1936). On ističe da je pojam samoradnje u pedagoškim koncepcijama bio prisutan i pre pojave radne škole – nijedna delatnost sa vaspitnim dejstvom i ne postoji bez aktivnosti deteta i učenika. Dete „radi” i onda „kad (se) pod pretnjom batina i drugih prinudnih sredstava i protiv svoje volje” stiče određene navike, kao i onda kada bez razumevanja savladava propisano gradivo. Dakle, u svakoj situaciji koja je vaspitna po svojoj nameri dete

nešto „radi” (Mladenović, 1936: 147). Mladenović zapaža da predstavnici herbartovske pedagogije nisu pedagoško-teorijskim razmatranjima obuhvatili pitanja detetovog doživljaja tog rada, niti je ono samo imalo prilike da iznese svoje mišljenje o tome.

Sa stanovišta „nove pedagogije”, koja se temelji na pedagoškom učenju Pestalocija, suština čovekovog duševnog života ogleda se upravo u aktivnosti koja mu je prirodno data, i to je ono na šta vaspitni postupci treba da budu usmereni. S tim u vezi, „samo u prvobitnoj aktivnosti, koju čovek donosi s rođenjem, možemo tražiti osnovu duševnog života i njegovog razvitka”, isticao je Vojislav Mladenović ovu Pestalocijevu ideju (Mladenović 1936: 148). Vaspitanje, dakle, predstavlja „proces razvijanja i obogaćivanja urođenih dečjih instikata (aktivnosti), njegova suština je u potpomaganju i vođenju duševnog razvitka i planskog i neplanskog”, čiji je cilj „uspešno uvrščivanje u zajednicu” (Mladenović 1936: 54). Prema navedenom, vaspitanje se može odrediti kao razgranjavanje te aktivnosti, koju – prema zastupnicima herbartovske pedagogije – ne treba posebnim postupcima podsticati u detetu – ona je već rođenjem data. Suštinski pokretač promene koja ima vaspitno dejstvo jeste samoradnja ili drugačije rečeno aktivnost praćena doživljajem. Zato se ključnim principom vaspitnog rada u radnoj školi smatrao princip aktivnosti praćene sopstvenim doživljajem.

Pojam samoradnje kao aktivnog učešća učenika operacionalizovao je slovenački učitelj Ernest Vranc u predlogu projekta nastavnog plana i programa za osnovne škole, koji je Jugoslovensko učiteljsko udruženje 1937. godine usvojilo kao svoj zvanični predlog reforme nastave. Vranc objašnjava da primena principa samoradnje u nastavi podrazumeva sledeće:

1. nova znanja učenici usvajaju „putem doživljavanja, posmatranja i upoznavanja (a, ne samo putem učenja)”, dakle ne učenjem zasnovanom na memorisanju bez doživljaja;
2. učenicima treba omogućiti da nova znanja „obrađuju duševnim i fizičkim radom: usmeno, pismeno i ručnim radom”;
3. učenicima treba omogućiti da nova znanja proveravaju i utvrđuju pomoću različitih oblika izražavanja kao što su: pričanje, dramatizovanje, deklamacije, pisanje, crtanje, ručni rad i gimnastika (Vranc 1935: 520).

Ideje radne škole nalazile su primenu u praksi, i to prvenstveno u praksi osnovnih i učiteljskih škola. Važno je istaći da je 1929. godine radnu školu podržao i jugoslovenski zakonodavac, tako što se Članom 44. Zakona o narodnim školama radna škola u izvesnom smislu uspostavlja kao zvanični koncept jugoslovenske

osnovne škole (Ilić Rajković 2013). Pomenimo i to da je ženska učiteljska škola u Kragujevcu bila u potpunosti uređena prema principima radne škole, dok se u drugim učiteljskim školama težilo tome u skladu sa raspoloživim mogućnostima (Hadži Tašković 1932). Od 1935. započelo se i sa osnivanjem oglednih, preciznije rečeno uglednih osnovnih škola, prema konceptu radne škole (Đorđević 2001).

Status radne škole u osnovnoškolskoj praksi uopšte, te u vezi s tim i primena dramskog postupka, može se u određenoj meri rekonstruisati na osnovu tekstova koje su praktičari priređivali za pedagoške časopise. Reč je o tekstovima u kojima oni stručnoj javnosti predstavljaju primere svog rada, kao i iskustvena pedagoška znanja koja su stekli u određenoj oblasti nastavnog rada (Antonijević 2019). Ta znanja su se uglavnom odnosila na obradu pojedinih nastavnih jedinica ili na pokušaje inovacija u pojedinim nastavnim oblastima. U našem radu predmet analize biće primeri primene dramskog postupka u nastavi, koje su praktičari prezentovali u časopisu *Učitelj* (glasilo centralne uprave Jugoslovenskog učiteljskog udruženja). U periodu od 1920. do 1941. godine u navedenom časopisu, u rubrici *Školski rad* objavljeno je ukupno 210 primera iz nastavne prakse. Organizacija nastave prema konceptu herbartovske pedagogije zastupljena je u oko 33% priloga. U preostalih 67% priloga učitelji su predstavljali rad prema načelima radne škole (Ilić Rajković 2013: 356). Dramatizacija kao nastavni postupak pojavljuje se u jedanaest priloga, objavljenih u periodu od 1933. do 1940. Uvidom u dostupne podatke (Tabela 1) o autorima, njihovim afilijacijama i temama pomenutih priloga može se konstatovati da su dramski postupak u nastavi primenjivali učitelji u različitim mestima, pre svega Srbije, ali i drugih delova Jugoslavije. To su bili učitelji koji su radili u osnovnim školama-vežbaonicama pri učiteljskim školama, kao i oni koji su radili u ostalim osnovnim školama. Već na osnovu naslova radova može se konstatovati da je ovaj postupak primenjivan u okviru različitih nastavnih oblasti, a najčešće u nastavi maternjeg jezika i književnosti.

| Godina objavljivanja priloga | Ime, prezime i afilijacija autora                                       | Naslov priloga                      |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1933.                        | Budimir Stojanović<br>učitelj, Kaluđerica                               | <i>Dramsko izražavanje kod dece</i> |
| 1935.                        | Petrija V. Simićka<br>nastavnica vežbaonice Muške uč. škole,<br>Beograd | <i>Slovo „G“</i>                    |
| 1935.                        | Živko Smiljanić<br>Vežbaonica Ženske uč. škole,<br>Kragujevac           | <i>Dva zeca</i>                     |

|            |                                                                          |                                                                                                 |
|------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1935.      | Milan S. Popović<br>predavač u III mešovitom razredu uč.<br>škole, Vršac | <i>Dramatizacija članka: Seljak<br/>i advokat</i>                                               |
| 1935.      | Aleksandar N. Anđelić                                                    | <i>Bolno čedo, deklamacija</i>                                                                  |
| 1935.      | Vitomir Z. Trumbulović                                                   | <i>Kupovao naočare da zna<br/>čitati (treći razred)</i>                                         |
| 1936.      | Živan Č. Ćirić                                                           | <i>Dramatizovanje učenog<br/>štiva</i>                                                          |
| 1936–1937. | Mato Lovrak <sup>3</sup>                                                 | <i>O glumljenju u narodnoj<br/>školi</i>                                                        |
| 1936.      | Tihomir Prodanović                                                       | <i>Obrada pesme „Molitva”<br/>Milutina Bojića (treći i<br/>četvrti razred)</i>                  |
| 1938.      | Marko M. Avramović                                                       | <i>Doživljavanje u nastavi kroz<br/>dramatizovanje narodnih<br/>umotvorina u narodnoj školi</i> |
| 1940.      | Vlastimir Bugarinović                                                    | <i>Pismeno deljenje u III<br/>razredu</i>                                                       |

Tabela 1. Pregled priloga objavljivanih u časopisu *Učitelj* koji se odnose na primenu dramskog postupka u nastavi<sup>4</sup>

### 3. PEDAGOŠKI POTENCIJALI DRAMATIZACIJE U NASTAVI: PERSPEKTIVA PRAKTIČARA

Stojanović (1933), Lovrak (1936–1937) i Avramović (1938) u svojim priložima, pored konkretnih primera iz prakse, razmatraju, u kontekstu koncepta radne škole, i opštije teme, kao što su: uloga dramskog postupka i samoradnja učenika, doživljavanje kao nastavni princip i deo prirode deteta, izbor sadržaja za dramatizaciju i uloga nastavnika u primeni ovog postupka.

Avramović ističe da se smisao primene dramskog postupka u nastavi ogleda u mogućnostima pokretanja učenikovog unutrašnjeg bića na akciju. Dramatizacija omogućava učenicima da „uđu” u događaje o kojima je reč u obrađivanim sadržajima „da svojim bićem učestvuju u istraživanju pravilnog saznanja” (Avramović 1938: 583). Princip doživljavanja u nastavi zasnovan je na prirodnoj aktivnosti dečijeg ja, na instinktivnoj potrebi deteta za podražavanjem i na njegovoj

<sup>3</sup> Opširnije o učiteljskom radu Mate Lovraka u: Ilić Rajković, A. (2016). The Classroom from Lovrak's Workshop (The practice of activity school in Yugoslavia between the two World Wars), u: *Why still Education?*, ur. T. Petrović-Trifunović, G. Draško Pudar i P. Krstić (Cambridge Scholars Publishing: 131–145).

<sup>4</sup> U tabelu su uneti podaci u izvornom obliku. Zbog toga je navođenje imena i afilijacija neujednačeno. Digitalno izdanje časopisa *Učitelj* dostupno je na: <https://pretraziva.srb> (pristupljeno 28. 6. 2023).

izuzetno bujnoj mašti (Stojanović, 1938). Razmatrajući ovu ideju u vezi sa dramatisacijom, Avramović konstatuje:

„Ta njihova instinktivna težnja za podražavanjem, potpomognuta živom i bujnom fantazijom, u stanju je da toliko aktivizira dečiji subjekat, te da od njega stvori pravog dramskog umetnika i da ga odvede u njegov imaginarni svet koji mi odrasli možemo samo da naslućujemo. Na taj način dete je u mogućnosti da se uživi u događaj kome podražava” (Avramović 1938: 583).

Marko Avramović se bavi i pitanjem izbora adekvatnog nastavnog gradiva za dramatisaciju. „Gradivo treba da je životno i što bliže shvatanju učenika” – što je „bliže životu” i shvatljivije učeniku, to će biti efikasniji doživljaj i razumevanje konkretnog događaja – navodi on (Avramović 1938: 584). Lovrak se takođe bavio ovim pitanjem zauzimajući izrazito realističko stanovište. On ističe da od učenika ne treba zahtevati da budu u ulogama kraljeva, prinčeva, fantastičnih bića i slično, već se zalaže za teme koje su deci bliske u svakodnevnom životu, smatrajući da deca treba da glume karaktere svog uzrasta (Lovrak 1936).

Pomenuti autori razmatraju i ulogu nastavnika u vezi sa primenom dramskog postupka u nastavi. Avramović ističe da nastavnik „mora da bude inicijator i glavni režiser cele akcije... pokretač celokupnog dečijeg stvaranja”. Lovrak napominje da se od nastavnika i ne očekuju sposobnosti pozorišnog režisera, već da učenike zainteresuje za glumu i da učeniku pomogne da glumi „prirodno svoju ulogu, da se uživi u nju” (Lovrak 1936: 138). M. Avramović ukazuje i na značaj motivacije nastavnika za primenu ovog postupka, zatim ističe da nastavnik treba da poseduje „okretnost i umešnost, ... razvijen estetski osećaj, socijalni osećaj i osećaj za umetničko u priči i pesmi”, ali i svest o vaspitno-obrazovnom smislu dramatisovanja odabranog sadržaja (Avramović 1938: 588).

Primena dramatisacije u nastavi – isticao je Avramović – može imati značajne vaspitne efekte zato što podstiče emocionalni, senzo-motorni i intelektualni razvoj. Učenik učestvuje celim „svojim fizičkim bićem, te pokretima i mimikom dovodi u sklad svoje spoljne manifestacije sa svojim govorom, kojim izražava svoje duhovne osećaje” (Avramović 1938: 589). Kontinuirana i sistematska primena dramatisacije u Lovrakovom odeljenju uticala je na to da svi učenici i oni „koji glume, a i oni koji samo motre, postaju elastičniji, spretniji u razgovoru i odgovorima prirodniji, a čitanje im je logičnije i u najvećoj meri estetsko” (Lovrak 1936: 139).

Opštim pitanjima dramatisacije u nastavi radne škole, navedeni autori bavili su se u kontekstu pojedinih tema koje su proizilazile iz njihove prakse, ukazujući na potrebu da dramskom postupku u nastavi treba posvetiti posebnu pedagošku studiju. Primena ovog postupka bila je zastupljena u praksi i nastavnici su o tome objavljivali radove na stranicama časopisa *Učitelj*. Na osnovu objavljenih priloga može se

konstatovati da se dramski postupak primenjivao u obradi proznog teksta, umetničke poezije, narodnog stvaralaštva i tema iz računске nastave.

#### 4. DRAMATIZACIJA PROZNOG TEKSTA NAMENJENOG DECI

Petrija Simić, nastavnica u vežbaonici Muške učiteljske škole u Beogradu i Mato Lovrak, dečji pisac i učitelj u mestu Veliki Zdenci, predstavili su svoja iskustva vezana za primenu dramskog postupka u obradi proznih tekstova namenjenih deci i omladini. Reč je o tekstovima iz udžbenika, kao i tekstovima pisanima za decu i mlade.

U prilogu koji je objavila P. Simić (Simić 1935) prikazana je primena dramskog postupka u okviru obrade slova G u prvom razredu osnovne škole. Dramatizacija je jedan u nizu nastavnih postupaka primenjenih na prikazanom času. Pričica u bukvaru, priložena za uvežbavanje slova G, poslužila je kao okvir za dramatizaciju. Ukratko, u priči je predstavljena pustolovina dečaka Gavre koji je zalutao u šumi. Shvativši da se izgubio, Gavra se uplašio, ali ubrzo ga je otac pronašao i oštro izgrdio zbog nepromišljenosti. Pustolovina se završila bez većih posledica. Nakon što su pričicu pročitali nekoliko puta, učiteljica je učenike podstakla na diskusiju o temi teksta. Učenici su slobodno komentarisali opisane događaje iznoseći svoja viđenja motiva postupaka likova, posledica tih postupaka, šume kao nepoznatog prostora i slično.

Posle diskusije, usledilo je utvrđivanje pročitanog, i u vezi s tim P. Simić beleži sledeće: „mesto prepričavanja deca sama izvode priču dramatisanjem” (Simić 1935: 546). Navodi još da učenici odmah i samostalno pristupaju podeli uloga. Evo kako je to predstavljeno: „Boža kaže – Gospođo, ja ću da budem Gavra. Milan – A ja ću otac”. Na to se nadovezuje jedna učenica koja izražava želju da uzme ulogu majke, što pokreće kraću diskusiju među učenicima o tome da li uvoditi tu ulogu s obzirom na činjenicu da, ni u priči, ni na ilustraciji uz priču, majka nije prisutna. Učenici su se ipak složili da je „on imao i majku, sigurno”, pa se dodeljuje i ta uloga. U nastavku učenici osmišljavaju i uloge životinja, te u vezi s tim jedan učenik pita: „Možemo li nas dvoje–troje da budemo kurjaci, pa samo iz daljine da urlamo?” Ostali prihvataju predlog uz obrazloženje da će tako biti „strašnije za Gavru”. Potom se uvode i uloge ptica. U vezi sa primenom dramatizacije Perija Simić konstatuje: „Nastavnik potpuno prepušta deci sav posao oko toga. I zbilja imaće pravo zadovoljstvo šta je sve dečija mašta stvorila od ove pričice” (Simić 1935: 546).

Na ovom primeru prikazano je kako se dramatizacija kao postupak integriše sa drugim postupcima u nastavi. Okvir za dramsko izvođenje jeste kratka priča iz bukvara koju učenici kreativno obogaćuju i samostalno osmišljavaju njeno izvođenje



na licu mesta, bez posebne pripreme – bez kostima, pozorišnih rekvizita, pozornice i dr. Učiteljica dramatizaciju prepušta njima, uz napomenu čitaocu da su učenici već navikli da izučavani sadržaj utvrđuju dramatizovanjem umesto prepričavanjem. Kao što se iz navednog primera može videti, učenici s lakoćom pristupaju ovom procesu.

Mato Lovrak je dramski postupak u nastavi takođe primenjivao prilikom obrade prozних tekstova, ali njegov pristup je složeniji nego u prethodno prikazanom primeru. On je dramatizaciju posmatrao kao neodvojivi deo nastave maternjeg jezika. Mato Lovrak navodi da u njegovom razredu učenici glume svake sedmice po nekoliko puta po „čtvrť ili po pol sata i to ne izvan školskog vremena, jer glumljenje ne smatramo novim nametnutim teretom koji nepotrebno oduzima vreme za nastavu” (Lovrak 1936: 139). Lovrak je za učenike, i u saradnji sa njima, adaptirao tekstove iz udžbenika, književne tekstove, članke iz dečjih časopisa, kao i situacije bliske deci. Učenici četvrtog razreda – navodi on – dramatizovali su i izvodili odlomke iz dela *Junaci Pavlove ulice*, *Šegrt Hlapić*, *Emil i detektivi*, *Družba Pere Kvržice*. M. Lovrak napominje da su ova i druga dela prikladna za dramatizaciju. Njegovi učenici nisu prevashodno pripremali predstave za publiku, već su to preduzimali kao sastavni deo nastave maternjeg jezika. Tokom školske godine učenici bi uvežbali više dramskih tačaka koje su mogli prema potrebama da izvode i javno – ističe M. Lovrak.

U trodelnom prilogu iz časopisa *Učitelj* Lovrak predstavlja tri dramatizovana teksta: *Prepirka kovina* (Prepirka ruda, nap. autora) – prozni tekst iz čitanke za osnovnu školu, odlomak iz dela *Družba Pere Kvržice* – to je Lovrakov autorski tekst i *Razgovor malih skloništaraca* – igrokaz koji je kreirao sa učenicima. Povodom dramatizacije teksta pod naslovom *Prepirka kovina* on navodi da je reč o proznom tekstu koji je pretvoren u igrokaz i „koji je osim toga još i idejno pozitivan, jer propagira pacifizam, pa deluje odgojno na djecu i eventualnu odraslu publiku”. Napominje, takođe, da je članak dramatizovan tek nakon što „smo proučili sve naše rude, odnosno kovine i kada smo čitali u savezu s preduzetom građom iz prirodopisa” (Lovrak 1936: 139).

U primeru koji predstavlja P. Simić dramatizacija se realizuje u određenom „momentu” u nastavi u okviru kojeg i počinje i završava se. U slučaju Lovrakove nastave učenici u dužem vremenskom periodu uvežbavaju određeni igrokaz. Kroz dramatizacije prozних tekstova, Lovrak je učenike podsticao da se bave vršnjačkim odnosima, problemima iz svakodnevnog života, kao i da raspravljaju o moralnim i drugim vrednostima. Priprema igrokaza podrazumevala je u Lovrakovoj učionici i tehničku pripremu scene, osmišljavanje kretanja učenika, uvežbavanje teksta, itd. On ističe da tekstovi koje je sa učenicima adaptirao za pozornicu nisu pisani „po

zakonima dramskog literarnog dela”, tu „nema krize ni peripetije”, već oni sadrže samo pojedine elemente drame. Dijalozi koje učenici izvode – navodi on – treba da teku „u živom tempu, burno, bez stanke, tj. upravo onako kako burno teče razgovor među djecom” (Lovrak 1936: 139). Dakle, pedagoški domet primena dramskog postupka je značajno širi u odnosu na kreativno prepričavanje proznog teksta koje je prikazano u prvom primeru.

## 5. DRAMSKI POSTUPAK U OBRADI DEKLAMACIJA

Dva priloga posvećena su primeni dramskog postupka u obradi deklamacija. To su: obrada pesme *Bolno čedo*, koju je prikazao Aleksandar Anđelković, i obrada pesme *Molitva* Milutina Bojića, koju je prikazao Tihomir Prodanović. Na osnovu Anđelkovićevog prikaza može se konstatovati da je on dramski postupak primenio mehanički – učenicima nije dato dovoljno vremena da kreativno prodiskutuju o sadržaju, niti da se pripreme za dramaturgiju. U izvođenju učestvuju „najkrupnija devojčica” u ulozi majke i „najmanji dečak” u ulozi bolesnog deteta (Anđelković 1935). Dramaturgija se svodi na deklamaciju učenice.

Potpunije obrazloženje i kompleksniju primenu dramskog postupka u obradi deklamacija predstavio je Tihomir Prodanović. On je pesmu *Molitva* Milutina Bojića obrađivao sa učenicima trećeg i četvrtog razreda u nepodeljenom odeljenju. Prikazujući uvodni deo teksta, on čini osvrt na vaspitnu funkciju poezije. Odbacivši stanovište „stare škole” da se smisao poezije u osnovnoj školi iscrpljuje u učenju pesmica napamet, smatrao je da je „njen glavni značaj u buđenju i razvijanju estetske strane učeničke ličnosti, dakle u uvođenju dece u svet umetnosti i bistrih predela osećanja...” (Prodanović 1935: 142). Želja učenika da se upoznaju sa određenim sadržajima je prema Prodanovićevom mišljenju onaj ključni kriterijum za odabir poetskih sadržaja u nastavi.

Značajnu pažnju Prodanović posvećuje pripremi učenika za usvajanje poetskog sadržaja. On ističe da se poezija rađa iz doživljaja – „bilo da je taj doživljaj u vibraciji velepne prirode, bilo da je u vrtlogu emocija ili pak u plamsaju fantazije” (Prodanović 1935: 142). Doživljaj je prema Prodanoviću ono što je zajedničko poetskom stvaranju i usvajanju poetskog sadržaja od strane učenika – deca „treba prvo da prežive pesmu, ... da se unesu u nju, da se sa njenih reči skine i najtanja sumaglica nerazumljivosti ili dvosmislenosti, da deca zarone u pravi smisao pesme i da pri njenom savlađivanju priđu stavu njenog postanka” (Prodanović 1935: 142). Zato – savetuje on – prilikom obrade pesama o prirodi učenike treba izvoditi u prirodu ili, ukoliko je reč, na primer, o istorijskim sadržajima, učenike treba upoznati sa događajima na koje se odnose dati sadržaji. Pri obradi sadržaja pesme, Prodanović

insistirala na zajedničkom radu učenika u vidu horskog deklamovanja i posebno dramatisovanja.

Autor ukratko predstavlja i okolnosti koje su dovele do toga da sa učenicima obrađuje navedenu Bojićevu pesmu. Naime, učenici su već desetak dana bili „pravi zarobljenici Kosovske tragedije” – nakon lekcije o Kosovskom boju usledilo je čitanje narodnih epskih pesama, diskusije o učesnicima, itd. „Svako je dete učestvovalo u tom izgrađivanju doista različite i uspele rekonstrukcije jednog od najdirljivijih momenata naše prošlosti. Čitali su, deklamovali, crtali” (Prodanović 1935: 143). U međuvremenu on je odlučio da ih upozna i sa pomenutom pesmom. Nakon što je delo pročitano, usledili su diskusija i tumačenje stihova kroz razgovor i crteže.

Dramatisacija je izvedena nakon više ponovljenih čitanja, individualnog deklamovanja i horskog deklamovanja pesme. Uloga nastavnika u vezi sa ovim nastavnim postupkom u ovom slučaju sastojala se u rukovođenju procesom planiranja kroz postavljanje određenih zadataka učenicima. Prodanović je učenike uputio kako da naprave plan dramatisacije. Najpre je trebalo da razmisle o ličnostima koje se pojavljuju u pesmi, te s tim u vezi i o podeli uloga. Nastavnik je zatim inicirao razgovor o radnjama koje likovi preduzimaju, a zatim i o tome kako će učenici predstaviti psa iz pesme, prirodne pojave i predmete. Na kraju se diskutuje o poziciji i ulozi hora u dramskom izvođenju pesme. Nakon što je plan napravljen, nastavnik se povlači i učenicima prepušta da samostalno pripreme „pozornicu” i uvežbaju izvođenje. Iz daljeg teksta saznajemo da su učenici pripremili scenografiju i rekvizite pomoću predmeta i materijala koji su im bili dostupni na licu mesta. Saznajemo, takođe, i da tokom izvođenja pesme u dramskom obliku, učenici vode računa o pauzama, intonaciji, izražavaju se i pokretima koje su sami osmislili, kao i da stihove izgovara hor, dok se ostali učesnici izražavaju neverbalno. Dramatisovana pesma se izvodi nekoliko puta kako bi učenici uvežbali izvođenje i potrebnu okretnost izvođenja, ali i da bi i ostali učenici van hora zapamtili i usaglasili momente izvođenja svojih uloga.

Valja ukazati i na jedan socijalni momenat do kojeg je došlo spontano tokom izvođenja dramatisovane pesme. Iako priređeni igrokaz nije bio namenjen publici, ipak je realizovan pred publikom, tj. pred učenicima prvog i drugog razreda, koji su „napustili svoj posao”, okupili se da posmatraju izvođenje i aplaudiraju po njegovom završetku. U zaključku, Prodanović napominje da je dramatisacija izvedena u školi siromašnih materijalnih uslova i zalaže se za to da se u školama obezbedi barem mala sklopiva pozornica, smatrajući da je izvođenje na pozornici u pedagoškom pogledu potpunije.

## 6. DRAMATIZACIJA NARODNOG STVARALAŠTVA

Dramski postupak u obradi narodnog stvaralaštva zastupljen je u više priloga koje možemo podeliti u dve grupe. Prvu grupu čine prilozima koje su objavili Smiljanić (1934), Trumbulović (1935) i Ćirić (1936). Ovi autori sažeto predstavljaju obradu određenih nastavnih sadržaja, te se na osnovu toga može konstatovati sledeće: da je dramski postupak bio zastupljen na tim časovima, da nastavnik „režira” izvođenje i da učenici doslovno reprodukuju zadati sadržaj. U drugu grupu mogu se svrstati prilozima Popovića (1935) i Avramovića (1938) koji pružaju potpuniji uvid u primenu dramskog postupka.

Avramović se posvetio dubljem razmatranju primene principa doživljaja u nastavi prilikom obrade sadržaja narodnog stvaralaštva, posmatrajući ga u funkciji nacionalnog vaspitanja. Zašto narodno stvaralaštvo? Zato što – smatrao je on – to stvaralaštvo sadrži „sve pozitivne vrednosti stvaralačkog duha našeg narodnog genija, iz kojih bi i trebalo da proističu osnovni principi za vaspitanje mladih u nacionalnom duhu” (Avramović 1938: 582). Autor ističe da se dramskim postupkom mogu oživeti nematerijalne tvorevine predaka – upustiti se u događaj narodne priče ili pesme znači osetiti i shvatiti njegovu suštinu, to znači doživeti ga tako da ostavi trajni utisak na emocionalni život osobe koja ga doživljava. Narodne priče i pesme predstavljaju visokokvalitetan materijal za dramatizaciju – smatra ovaj autor – jer je dečjoj mašti bliska i dostupna mašta narodnog stvaraoca.

U prethodno prikazanim primerima primene dramskog postupka praktičari su čitaocima *Učitelja* prezentovali rad sa onim učenicima kojima je taj postupak već bio poznat. Avramović prezentuje i iskustvo koje je proizašlo iz prvog pokušaja primene ovog postupka u učionici. Reč je o dramatizaciji narodne priče *Seljak i advokat*, koju je realizovao sa učenicima trećeg razreda. Kasnije je sa istim učenicima primenio ovaj postupak u obradi narodne pesme *Kneževa večera*. U oba slučaja tekstovi su prethodno više puta pročitani i o njima je diskutovano kako bi učenici u potpunosti razumeli njihov sadržaj.

Prve reakcije učenika na poziv nastavnika da učestvuju u dramatizaciji teksta *Seljak i advokat* nisu bile ohrabrujuće – učenici nisu bili spremni da dobrovoljno učestvuju u ovoj aktivnosti. Nastavnik je to i očekivao, pa je unapred isplanirao sve korake pripreme faze: dodelio je likovima iz priče neobična imena kako bi učenike motivisao da se uključe u aktivnost. Potom je uloge dodelio „najslobodnijim” učenicima i učenicama. Zatim je svakom učeniku pročitao ulogu i objasnio kako treba da govori i šta da radi. Avramović dalje navodi da je interesovanje kod učenika – kako kod gledalaca tako i kod glumaca – bilo veliko. Takođe, primetio je i to da su dečaci brzo savladali prvu tremu, dok su devojčice na

početku bile stidljive, ali su se i one ubrzo „oslobodile”. Nakon prvog izvođenja učionica je bila ispunjena smehom i veselom atmosferom. Potom slede još tri izvođenja, tokom kojih se učenici smenjuju na sceni. Avramović je primetio da već tokom drugog izvođenja učenici pokazuju više hrabrosti i inicijative, a neki od njih se usuđuju i da unesu nešto svoje u tekst i pokrete. Nakon četvrtog izvođenja, učenici su izašli na odmor gde i nastavili s izvođenjem male predstave (Avramović 1938: 586).

Avramović je želeo i da proveri da li je primena dramskog postupka doprinela shvatanju priče od strane učenika i na koji način. Zato je sutradan, nakon prikazane dramatizacije, postavio pitanja u vezi sa obrađivanom pričom učenicima sa najslabijim postignućima i ustanovio da oni „nikad nisu tako tečno, lepo i pravilno odgovarali”, da je dečji duh bio pokrenut na aktivnost, što i jeste smisao doživljavanja i dramatizovanja.

Nakon uspeha u dramatizaciji narodne priče, Avramović je primenio dramski postupak i u obradi narodne pesme *Kneževa večera*. Za razliku od prethodnog sadržaja koji je bio ispunjen vedrinom i humorom, u ovom slučaju je „bol nosilac situacije koji učenici sami treba da prožive”. I dramatizaciji ovog sadržaja prethodila je priprema koja je podrazumevala upoznavanje učenika sa istorijskim podacima, zatim čitanje pesme, potom i diskusiju o učesnicima prikazanog događaja, kao i o njihovim međusobnim odnosima.

Prvi korak u postupku dramatizacije, prema Avramoviću, predstavljalo je ponovljeno čitanje pesme koje je on izveo „dramski, uosećavajući se sav u uloge i ličnosti kneza Lazara i Miloša Obilića, naročito naglašavajući stihove kojim se izražava bol Knežev” (Avramović 1938: 587). Time je nameravao da probudi „dramski osećaj” kod učenika. Smatrao je da je u tome i uspeo zato što je nakon čitanja na licima učenika prepoznao „osetno uzbuđenje, osećaj bola”. Učenici su – smatrao je on – izgledali kao „da su i oni sami preživeli ovaj tragični događaj” (Avramović 1938: 587). Naredni korak koji autor članka predstavlja bilo je izvođenje dramatizovane pesme. Iako nisu svi učenici učestvovali u izvođenju, on konstatuje da su se svi „uživeli” u sadržaj pesme, iako je izvođenje realizovano bez kostima i potrebnih rekvizita: „Lica su im bila uzbuđena a pogledi tupi. Iz grudi više devojčica otelo se je više dubokih uzdaha, a kod pojedinih u oku se je blistala suza” (Avramović 1938: 588).

I ovaj put su učenici na odmoru ponovili dramsko izvođenje obrađivanog sadržaja, ali u proširenoj verziji, tako što su dramatizovali i Kosovski boj kao nastavak. Avramović je dao i opis te scene: učenici su se podelili u tabore, a jedan od njih našao je neku pocepanu krpu, privezao je na štap i napravio barjak. U

zaključku Avramović konstatuje da su se učenici uživali u događaju, da su ih razumeli, a razumeli su i odnose između ličnosti, kao i njihove pozicije u datim situacijama. Pored toga doživeli su dramatisovani sadržaj i u estetskom pogledu. „Oni su u saznanju događaja učestvovali svim svojim bićem; dakle, i čulno i intelektualno i fizički. Njihov duh stavljen je u pokret, u akciju” (Avramović 1938: 588).

Predstavljamo ukratko i analizu Popovićevog iskustva u vezi sa dramatisacijom narodne priče *Seljak i advokat* (Popović 1935). Zadatak prikazanog nastavnog časa bio je dvostruk – upoznavanje učenika sa osnovnim pojmovima koji se odnose na dramatisaciju određenog sadržaja i dramatisacija pomenute narodne priče. Popović je više pažnje posvetio prvom zadatku. Čas je realizovan sa učenicima trećeg razreda u osnovnoj školi, vežbaonici učiteljske škole u Vršcu. Dakle, cilj nastavnog časa nije bio usmeren ka narodnom stvaralaštvu, već ka uvođenju učenika u osnovne pojmove dramatisacije. Kao i u prethodnim primerima, učenici su prethodno upoznati sa sadržajem narodne priče, a potom je nastavnik dramatisaciji posvetio čas u celini.

Nastavnik je na početku časa sa učenicima diskutovao o pojmovima pozorišta i bioskopa. Učenici iznose svoja iskustva – opisuju posete, upoređuju pozorište i bioskop i razmenjuju iskustva. Na kraju ove faze zajedno dolaze do zaključka o značaju i smislu pozorišnih i bioskopskih predstava. Nakon toga, razgovor se usmerava na teme vezane za pozornicu i na osnovne elemente pozorišne predstave, kao što su: scenografija, činovi, učesnici (glumci, šaptač). Uporedo sa ovim razgovorom nastavnik učenike priprema za dramsko izvođenje odabrane narodne priče. Priča je samo okvir za praktično upoznavanje učenika sa elementima procesa pripreme dramskog teksta. Na primeru datog teksta razmatraju se sledeća pitanja: Kako podeliti uloge? Kako podeliti priču/predstavu na činove? Diskutuje se o tome šta je čin i šta bi moglo da predstavlja čin u datoj priči. Kako organizovati scenu? Učenici osmišljavaju i planiraju izgled pozornice i ostale tehničke detalje. Nastavni proces je u ovom primeru čvrsto strukturiran i usmeren ka upoznavanju učenika sa pojmovima i postupkom dramatisacije. Insistira se čak i na poziciji šaptača koji treba da obezbedi tačno izgovaranje teksta. Iako su učenici slobodni da diskutuju i aktivni u iznošenju ideja i pravljenju planova, nema kreativnog širenja narativa kao u prethodno prikazanim primerima. Nastavnik ima centralnu poziciju na času, i ulogu režisera i nastavnog časa i priređenog igrokaza.

## 7. DRAMATIZACIJA U NASTAVI MATEMATIKE

Bugarinović (1940) je predstavio svoj rad na primeni dramskog postupka prilikom upoznavanja učenika sa pismenim deljenjem u trećem razredu. Na početku ovog priloga on podseća da je zadatak računске nastave da učenika osposobi za rešavanje praktičnih računskih zadataka. Navodi da je u prvom i drugom razredu učenike upoznao sa osnovama usmenog računanja kroz igre i priče. U trećem razredu učenici počinju da rešavaju računске zadatke pismeno. Zadaci treba da budu povezani sa svakodnevnim životom: kupovinom i prodajom, na primer, te Bugarinović smatra da je korisno primeniti dramski postupak u vezi sa tim životnim situacijama. On čak savetuje da se u učionici kreiraju improvizovane trgovine koje služe učenicima za rešavanje računskih zadataka iz svakodnevnog života. Pored toga što se učenicima kroz osmišljavanje i dramatizovanje konkretnih situacija jasno predstavljaju razni momenti iz praktičnog života, oni se uče i lepom ponašanju, govoru i osposobljavaju se za život – ističe on. Takođe, u rešavanju zadataka svi učenici učestvuju sa velikom pažnjom i interesovanjem, pa i pravila o računskim radnjama sastavljaju sami.

Bugarinović predstavlja realizaciju nastavne jedinice pismenog deljenja koje je dramatizovano kroz sledeći zadatak: „Jedan radnik ima nadnicu 38 dinara dnevno. Koliko će zaraditi za nedelju dana?” (Bugarinović 1940: 276). On dalje navodi da je potrebno unapred pripremiti rekvizite: kutiju sa veštačkim novčanicama od 100, 10 i 1 dinar. Zatim, treba dodeliti učenicima uloge: šefa koji overava račune, blagajnika koji vrši isplatu, menjača, potrebnog broja radnika koji rade u fabrici. Treba preurediti učionicu tako da podseća na kancelarije u kojima se vrši isplata nadnica. U prikazu toka priče kroz koju se odvija rešavanje računskog zadatka čitalac zapaža i dijaloge između učenika koji podražavaju način na koji se „zaposleni” obraćaju jedni drugima, te se na taj način učenici i vežbaju i u komunikaciji u poslovnom okruženju. Bugarinović navodi i da u dramatizovani „računski” narativ treba uneti i živosti i humora, te je u tom smislu, on učenicima priredio i manje iznenađenje, koje se sastojalo u neočekivanom problemu u vidu jedne novčanice od 10 dinara koju treba podeliti na četiri dela. Nakon dramatizacije, učenici pristupaju zajedničkom izvođenju matematičkog pravila u vezi sa deljenjem.

## 8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Dramski postupak primenjivan je u nastavnoj praksi kod nas između dva svetska rata kao jedan od oblika izražavanja učenika koji je utemeljen na prirodnoj potrebi dece za aktivnošću, podražavanjem i stvaralaštvom. Kroz nastavu u kojoj se

poštuje princip samoradnje, kao osnovni princip nove škole, u dramskom izrazu se nalazila podrška usvajanju školskih znanja i ostvarivanju vaspitne uloge škole. Pokret za novu školu razvijao se kao suprotnost staroj školi čije smo „mane” predstavili u uvodnom delu rada. U radu smo analizirali primere primene dramskog postupka u nastavi, za koju su autori smatrali da se kreće u pravcu nove škole. Posmatrane primere možemo podeliti u dve grupe: jednu čine primeri dobre prakse, a drugu oni koji se ipak mogu označiti kao šablonska primena načela nove škole.

Kada je o primerima dobre prakse reč u vezi sa temom ovog rada može se konstatovati da je primena dramskog postupka podsticala nastavnike i učenike na kreativne pristupe u usvajanju školskih znanja, naravno pored ostalih inovativnih pristupa u nastavi koji su nastajali kroz praktičnu operacionalizaciju principa samoradnje kao stožera radne škole. Dramski postupak je integrisan u nastavu kao njen prirodni deo, koji se, kao što se može u prikazanim primerima i videti, primenjuje i spontano i planski, integrisano sa drugim postupcima u nastavi i samostalno, a uvek kao nadogradnja igre uloga koja predstavlja prirodnu dečju potrebu i aktivnost. Zato je dramatisacija od strane učenika brzo, lako i sa zadovoljstvom prihvatana kao prostor kroz koji oni utvrđuju znanja, kreativno ih proširujući. Može se takođe konstatovati da ih dramski postupak podstiče i na rešavanje problema, planiranje i timski rad. Pored toga, kreiranjem i učešćem u igrokazima koji nastaju u nastavi i kroz nastavu podsticani su: sposobnost čitanja s razumevanjem, veština govora, komunikacijske veštine, osveščivanje i artikulacija emocija, samopouzdanje i unapređivanje vršnjačkih odnosa, na čemu je posebno insistirao Lovrak, kreirajući zajedno sa svojim učenicima igrokaze inspirisane njihovim neposrednim životnim kontekstom. U ovom radu nije bilo prostora za dublje sagledavanje pomenutih igrokaza, te oni ostaju kao zanimljivi izvor za analizu u vezi sa različitim diskursima. Osim toga, ovo proučavanje ograničeno je na priloge koji su objavljivani u časopisu *Učitelj* i može predstavljati početak opsežnijeg istraživanja primene dramskog postupka na osnovu primera iz prakse koji su prikazivani u drugim časopisima, ali ne samo u njima već i u drugim izvorima.

Primena dramskog postupka tokom kojeg se učenicima omogućava slobodno kreativno izražavanje naučenog – kao što se može videti u većini prikazanih primera – doprinosi učvrščivanju odnosa poverenja između učenika i nastavnika i pozitivnom odnosu prema nastavnom gradivu, a školski prostor čini prijateljskim i sigurnim okruženjem za učenika. Analizirani primeri iz prošlosti naše pedagoške teorije i prakse u tom smislu su ohrabrujući pokazatelj savremnoj školi da je kreiranje takvog okruženja ne samo poželjno već da je postojalo, te da je i moguće i ostvarivo.



LITERATURA

- Anđelić, A. (1935). Bolno čedo, deklamacija. *Učitelj* 16: 347.
- Antonijević, R. (2019). *Oblici i svojstva pedagoškog znanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Avramović, M. (1938). Doživljavanje u nastavi kroz dramatizaciju narodnih umotvorina u narodnoj školi. *Učitelj* 18: 582–589.
- Bugarinović, V. (1940). Pismo deljenje u III razredu. *Učitelj* 20: 276–279.
- Ćirić, Ž. (1936). Dramatizovanje učenog štiva. *Učitelj* 16: 696–697.
- Hadži Tašković, G. (1932). *Prospekt Ženske učiteljske škole u Kragujevcu*. Kragujevac: Studentska štamparija.
- Đorđević, J. (2001). Ogladne škole u Kraljevini Jugoslaviji, u *Ogladne (eksperimentalne) škole*, ur. M. Vilotijević (Beograd: Učiteljski fakultet): 75–161.
- Ilić Rajković, A. (2013). *Radna škola u Srbiji (1880–1940)* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Lovrak, M. (1936–1937). O glumljenju u narodnoj školi. *Učitelj* 17: 137–140; 274–277; 619–623.
- Mladenović, V. (1936). *Opšta pedagogika*. Beograd: Geca Kon.
- Popović, M. (1935). Dramatizacija članka: Seljak i advokat. *Učitelj* 16: 255–258.
- Prodanović, T. (1936). Obrada pesme Molitva Milutina Bojića (Treći i četvrti razred). *Učitelj* 17: 141–147.
- Simić, P. (1935). Slovo „G”. *Učitelj* 15: 544–546.
- Smiljanić, Ž. (1935). Dva zeca. *Učitelj* 15: 694–697.
- Stojanović, B. (1933). Dramsko izražavanje kod dece. *Učitelj* 13: 675–686.
- Trnavac, N. (2012). *Leksikon istorije pedagogije srpskog naroda*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Trumbulović, V. (1935). Kupovao naočare da zna čitati. *Učitelj* 16: 412–415.
- Vranc, E. (1935). Projekat nastavnog plana i programa za narodne škole. *Učitelj* 15: 520–521.

Aleksandra V. Ilić Rajković  
University of Belgrade  
Faculty of Philosophy

## **DRAMATIC METHOD IN THE TEACHING PRACTICE: A HISTORICAL PERSPECTIVE**

### *Summary*

This study examines the early stages of implementing dramatic methods in education from a historical perspective. Specifically, we present and analyze the experiential knowledge of elementary school teachers who are proponents of the work school concept regarding the use of dramatic action in teaching. The extensive application of this approach in education was developed within the movement for new education and a new, work-oriented school. The work school is a pedagogical reform movement that emerged at the end of the 19<sup>th</sup> and beginning of the 20<sup>th</sup> century mainly in Europe and the United States, gaining momentum in the Yugoslav region between the two world wars. Several authors have attempted to define the concept of “work” as a fundamental concept and operationalize it for the needs of school practice. Within the movement for the new/work school, dramatization has been recognized as a teaching method. In this paper, we focus on the experiences of practitioners who were among the first to implement dramatic action in teaching in our context. The introductory section of the paper is dedicated to positioning dramatisation in relation to the theoretical framework of the work school. In the central part, the understanding of teachers regarding general issues of the dramatic method in teaching was presented, in the following areas: in the teaching of prose texts, declamation, folk creation, and mathematics instruction. The historical sources on the subject matter are papers published by teachers in the journal “Učitelj” during the period 1933-1940.

*Key words:* dramatic method in teaching, new school movement, the movement for work school, dramatic method in teaching the native language, dramatic method in teaching mathematics.

Primljeno: 30. 6. 2023.  
Prihvaćeno: 3. 8. 2023.

**Snežana S. Stojšin**

**Marica N. Šljukić**

**Vladan D. Vidicki**

**Sara R. Mejdžor**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za sociologiju

stojsin.snezana@gmail.com

maricass19@gmail.com

vladan.vidicki@gmail.com

saramajor88@gmail.com

Originalni naučni rad

UDC: 314.744-057.87(436 Beč)

DOI: 10.19090/MV.2023.14.363-381

## **KARAKTERISTIKE AKADEMSKIH STUDIJA KAO MOTIV EMIGRACIJE STUDENATA – PRIMER STUDENATA U BEČU<sup>1</sup>**

**APSTRAKT:** U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je urađeno krajem 2021. i početkom 2022. godine sa srpskim studentima na sva tri nivoa studija u Beču, u Austriji. Osnovni cilj rada jeste analiza motiva emigracije naših studenata, a osnovna pretpostavka u istraživanju bila je da kvalitet obrazovanja nije osnovni razlog zbog kojeg studenti odlaze u inostranstvo na osnovne, master i doktorske studije, što je na kraju istraživanja i potvrđeno. U istraživanju, u kojem su podaci prikupljeni elektronskim upitnikom, učestvovalo je 287 ispitanika. Analiza rezultata pokazala je da je najveći deo studenata poreklom iz velikih univerzitetskih centara, kao što su Beograd, Banja Luka i Novi Sad, a da su na njihove odluke, pored veće mogućnost nalaženja posla sa diplomom inostranog fakulteta, uticali i kvalitet studija, kao i motivi poput želje da iskuse život u stranoj zemlji.

**Ključne reči:** studenti, međunarodni studenti, internacionalizacija obrazovanja, motivi emigracije, elektronski upitnik.

---

<sup>1</sup> U radu je predstavljen deo istraživanja *Sociološka studija o položaju srpskih studenata u Beču* koje su podržali: Ambasada Republike Srbije u Austriji, Predstavništvo Republike Srpske u Austriji, Matica srpska i Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

## **CHARACTERISTICS OF ACADEMICS STUDIES AS A MOTIVE FOR STUDENT EMIGRATION – EXAMPLE OF STUDENTS IN VIENNA**

*ABSTRACT:* The paper presents the results of research conducted at the end of 2021 and the beginning of 2022 with Serbian students at all three levels of study in Vienna, Austria. The main goal of the paper is to analyze the motives of emigration of our students. The basic assumption in the research was that the quality of education is not the main reason why students go abroad for bachelor, master and doctoral studies, which was confirmed. There were 287 respondents in the research in which the data was collected via an electronic questionnaire. The analysis of the results showed that the majority of students came from large university centers such as Belgrade, Banja Luka and Novi Sad, and that in addition to the greater possibility of finding a job with a diploma from a foreign faculty, the quality of studies also influenced their decision to study abroad and motivated them to experience life in a foreign country.

*Key words:* students, international students, internationalization of education, motives of emigration, electronic questionnaire.

### **1. UVOD**

Međunarodne migracije studenata su tek poslednjih nekoliko godina dospele u žižu interesovanja naučnika (Vasojević 2022), ali međunarodni studenti nisu nova pojava, već odavno predstavljaju deo globalne mobilnosti. Naučnici su najviše pažnje posvećivali trajnim migracijama mladih akademski obrazovanih pojedinaca koji odlaze iz svoje zemlje da žive i rade u drugim zemljama, a koji nisu imali nameru da se vrate u matičnu zemlju. Ovo su najnepovoljnije migracije za zemlju porekla (emigraciona područja). Međutim, privremene migracije pripadnika ove populacije predstavljaju odlazak mladih iz zemlje porekla radi dodatnog školovanja ili privremenog posla, koji se nakon određenog vremena vraćaju u zemlju porekla sa ljudskim kapitalom koji nisu mogli da steknu kod kuće (Vasojević 2022).

Emigracija mladih se intenzivira početkom 21. veka, ali motivi više nisu čisto ekonomski kao u ranijim migratornim talasima (Bobić i sar. 2016; Stojšin 2018), već se, pre svega, ističe potreba za sticanjem znanja. Ovaj motiv uzrokovao je pojavu međunarodne mobilnosti pre nego migracija, jer mladi znanje stiču često u više zemalja (Bobić i sar. 2016: 86–87).

Prisustvo međunarodnih studenata u lokalnim obrazovnim institucijama širom sveta, odnosno internacionalizacija obrazovanja, danas predstavlja uobičajenu pojavu od strane institucija i nacija koje takvu mobilnost žele da kapitalizuju, najčešće finansijski (Lipura, Collins 2020). Internacionalizacija obrazovanja i obrazovnog procesa jeste strategija kojom „visoko obrazovanje priprema pojedince

za angažman u globalizovanom svetu” (Milovanović i dr. 2020: 87) i uključuje mobilnost studenata i nastavnog osoblja, različite oblike međuinstitucionalnog partnerstva, odnosno razmenu i usklađivanje ideja, interesa i vizija i uspostavljanje zajedničkih studijskih i istraživačkih programa. Sasvim je sigurno da globalizacija i internacionalizacija utiču na „razvoj, promene i trendove u visokom obrazovanju počevši od unapređenja informaciono-komunikacionih tehnologija, pojeftinjenja troškova transporta, integrisanosti i liberalizacije tržišta, povećane i olakšane saradnje između međunarodnih ekonomskih subjekata” (Milovanović i dr. 2020: 87). Sa većim uključivanjem studenata u međunarodni sistem visokog obrazovanja, internacionalizacijom obrazovanja, povećava se mogućnost sticanja kvalitetnijeg obrazovanja, a time se povećavaju i šanse za zaposlenje (Milovanović i dr. 2020: 88).

U poređenju sa drugim oblicima međunarodnih migracija, migracije studenata su značajno porasle i intenzivirale se. Prema podacima *Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj* (OECD), međunarodna mobilnost studenata kontinuirano je rasla u poslednjih dvadeset godina, a podaci iz 2019. godine govore da 6,1 milion studenata u svetu studira u inostranstvu (dvostruko više od broja koji datira iz 2007. godine. Broj međunarodnih studenata rastao je u proseku za 5,5% godišnje između 1998. i 2019. godine (OECD 2021). Broj stranih studenata upisanih u zemljama koje nisu članice OECD-a raste brže: njihov broj je u proseku rastao za 7% godišnje, u poređenju sa 4,9% za strane studente u zemljama OECD-a. U 2019. godini, strani studenti upisani u zemljama koje nisu članice OECD-a predstavljali su oko 31% globalnog skupa međunarodno mobilnih studenata (OECD 2021).

Učešće mladih i visokoobrazovanih kadrova u spoljašnjim migracijama Srbije sve je veći (Marković Krstić 2021; Bobić i sar. 2016; Stojšin 2021), a procenjuje se da je u poslednje dve decenije iz Srbije u visokorazvijene zemlje Zapada otišlo preko 70.000 visokoobrazovanih, te da je Srbija izgubila 12 milijardi evra zbog „odliva mozgova” (Marković Krstić 2021: 190). Analiza izdatih imigrantskih viza visokokvalifikovanim osobama emigrantima iz Srbije pokazala je da je odliv mozgova znatno pojačan tokom poslednje dve decenije. Ovaj broj je još veći ako se na njega doda i broj privremeno izdatih viza visokokvalifikovanim mladim stručnjacima i studentima iz Srbije (Marjanović 2015: 12–13).

U istraživanju različitih aspekata studentske mobilnosti većina autora koristi tradicionalni puš-pul model (eng. *push-pull*) (Ahmad i Bjukenen, Bal, Čen, Eder, Smit i Pits, Li, Mazzarol i Soutar, Vigh, sve prema Lipura, Collins 2020). Model privlačćih i odbijajućih faktora u istraživanju motiva međunarodne mobilnosti studenata bavi se dvostrukim pitanjima da li – i kuda. (Eder, Smith i Pitts, prema

Lipura, Collins 2020). Na pitanje da li ići, odgovor daju odbijajući faktori društva u kojem student živi i oni su osnov motivacije za studiranje u inostranstvu, a faktori privlačenja utiču na davanje odgovora na pitanje kuda ići, odnosno na izbor zemlje, univerziteta i fakulteta.

Većina pomenutih autora analizira privlačeće i odbijajuće faktore, a među njima najčešće istražuju društveno-ekonomske karakteristike koje su specifične za mesto porekla, a koje utiču na donošenje odluke o studiranju u inostranstvu. Koristeći puš-pul model, govore o tri različite faze u toku kojih međunarodni studenti donose odluku o studiranju u inostranstvu: u prvoj fazi postavljaju ključno pitanje da li da nastave visoko obrazovanje u inostranstvu, procenjujući specifične karakteristike svog okruženja (Ahmad, Buchanan 2016), odnosno odbijajuće faktore. Ovde se najčešće navode nedostaci prisutni tokom studiranja u zemlji porekla (različita ograničenja u obrazovanju, npr. neodgovarajući nacionalni program). Sa druge strane, na donošenje odluke o obrazovanju u inostranstvu deluju različiti privlačeći faktori (npr. sticanje kvalifikacija u inostranim institucijama kao zamena za prestižne fakultete u zemlji porekla na koje studenti nisu uspeali da se upišu). Ahmad i Buchanan (2016) navode sledeće privlačeće faktore: troškove života, bezbednost, stabilnost vlade, moderne kulturne sadržaje i slično. Nakon razmatranja privlačećih i odbijajućih faktora, u drugoj fazi studenti donose odluku u kojoj zemlji će nastaviti svoje školovanje, a u poslednjoj fazi razmatraju prednosti studiranja u određenim školama i fakultetima (akademska popularnost – reputacija, karakteristike kurseva, stručnosti nastavnog kadra, stepen inovativnosti, upotreba informacionih tehnologija i dr.) (Lipura, Collins 2020).

## 2. OSNOVNI RAZLOZI ZA ODLAZAK STUDENATA U INOSTRANSTVO

Osnovni cilj rada jeste analiza motiva emigracije naših studenata, a osnovna pretpostavka u istraživanju bila je da kvalitet obrazovanja nije osnovni razlog zbog kojeg studenti odlaze u inostranstvo na osnovne, masterske i doktorske studije. Istraživanje motiva međunarodnih studenata urađeno je na primeru naših studenata koji studiraju u Beču.

Različiti društveno-istorijski procesi su tokom protekla dva veka doveli do toga da se u Beču formira jedna od najznačajnijih srpskih dijaspora u Evropi. Prema zvaničnim statističkim podacima danas, od ukupnog broja stanovnika srpskog porekla koji žive u Austriji, čak 63,6% živi u gradu Beču (Statistik Austria 2021a). To je najveći stepen koncentracije jedne etničke grupe na određenoj teritoriji (ovde

opštini<sup>2</sup>) u odnosu na ostalo stanovništvo. Migracije Srba ka prestonici Austrije, najčešće zbog obrazovanja, pokrenute su još krajem 18. i početkom 19. veka kada je veliki broj pripadnika srpske intelektualne elite odlazio u Beč na studije (Matić, Lopušina 2019). Austrija je davala određene pogodnosti srpskim studentima (naši studenti nisu morali da plaćaju školarinu<sup>3</sup>). Pored toga, pri upisu na državne fakultete u Beču studenti na većini fakulteta ne polažu prijemni ispit, što svakako nije zanemarljiv razlog za odlazak u Beč na studije, a školarine na bečkim obrazovnim institucijama bile su jedne od pristupačnijih u Evropi (<https://studiranjeuevropi.com/studiranje-u-becu>).

Organizacija srpskih studenata u inostranstvu (OSSI), u okviru koje je i ogranak u Beču, a koja je inicirala ovo istraživanje, nastala je pre više od dvadeset godina, zbog umrežavanja studenata koji žele da odu u inostranstvo na usavršavanje, onih koji već studiraju u inostranstvu i onih koji su se iz inostranstva vratili nazad. OSSI ima dvadeset jedan lokalni ogranak u Americi, Kini, Rusiji, Belgiji, Francuskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu i drugim evropskim zemljama<sup>4</sup>.

### 2.1. Metodološke napomene

U radu su predstavljeni rezultati empirijskog istraživanja sprovedenog tokom 2021/22. godine. Ispitanici su bili studenti srpskog porekla<sup>5</sup> iz Srbije, Bosne i Hercegovine i drugih delova bivše Jugoslavije. Istraživanje je trajalo od septembra 2021. do decembra 2022. godine, a podaci su prikupljeni fokusgrupnim intervjuom i elektronskim upitnikom. Elektronski upitnik popunilo je 287 ispitanika, a fokus grupu<sup>6</sup> činilo je šest studenata.

---

<sup>2</sup> Beč je istovremeno i glavni grad Austrije i federalna država koja je ograničena samo na prostor grada Beča. Pored federalne države Beč, u sastavu Austrije su i federalne države Burgerland, Koruška, Donja Austrija, Salcburg, Štajerska, Tirol, Gornja Austrija i Forarlberg.

<sup>3</sup> Međutim, treba napomenuti da studije u Beču više nisu besplatne pošto je „Stogodišnji ugovor (je) prošao i godina studija na svim državnim univerzitetima košta 1.500 evra za građane Srbije i druge NON EU građane, dok je za one sa EU pasošem cena 750 evra po godini” (<https://www.inoedukacija.com/page/st+udiranje-u-austriji/>).

<sup>4</sup> Vidi [www.ossi.rs](http://www.ossi.rs).

<sup>5</sup> Uzeti su studenti srpskog porekla zbog toga što je istraživanje inicirala OSSI – Organizacija srpskih studenata u inostranstvu.

<sup>6</sup> Fokus grupa sprovedena je onlajn, pošto je u vreme istraživanja trajala školska godina, te su svi ispitanici u to vreme bili u Austriji. Drugi razlog je vezan za situaciju izazvanu epidemijom korona virusa, te iz ova dva razloga nije bilo moguće napraviti fokus grupu uživo.

Na početku istraživanja, a radi što boljeg upoznavanja sa predmetom istraživanja, sprovedena je fokus grupa, čiji su rezultati pomogli u sastavljanju što preciznijeg upitnika. Ovde su ispitane osnovne teme i izvučene neke od varijabli koje su kasnije iskorišćene u prikupljanju podataka elektronskim upitnikom. Imajući u vidu „klasične” nedostatke elektronskog upitnika<sup>7</sup>, zatim činjenicu da su se podaci prikupljali u nematičnoj državi, i sprovođenje fokus grupe kao osnove za izradu instrumenta za prikupljanje podataka, smatramo da je odziv ispitanika prilično visok i zadovoljavajući.

Prilikom sastavljanja upitnika autori su vodili računa da izbegnu što više nedostataka koji karakterišu ovaj postupak. Upitnik je bio opširniji nego što je uobičajeno<sup>8</sup>, pošto su ispitanici bili u direktnoj vezi sa temom istraživanja, odnosno bili su lično zainteresovani. Upitnik je imao 41 pitanje – 39 pitanja bilo je zatvorenog tipa, od kojih je 8 bilo u tabelama (Likertova skala), a poslednja 2 pitanja bila su otvorenog tipa. Ispitanici su se rado odazvali prilikom prikupljanja podataka, a naveli su da, ukoliko je potrebno, mogu dati i opširnije podatke na temu istraživanja. Veliko interesovanje i zadovoljstvo temom i istraživačkim pristupom od strane ispitanika pokazano je i tokom izvođenja fokus grupe.

## 2.2. Rezultati istraživanja

Od ukupnog broja ispitanika (287) najviše je bilo studenata iz Srbije (62,7%) i Bosne i Hercegovine (31,4%)<sup>9</sup>. U polnoj strukturi, studentkinje (67,9%) su bile brojnije od studenata (32,1%), što je i očekivano, jer žene češće učestvuju u istraživanjima, naročito u studentskoj populaciji, a pretpostavlja se i da su studentkinje brojnije od studenata u Beču<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Vidi Stojšin, S. (2014). Internet kao predmet istraživanja i/ili sredstvo za prikupljanje podataka – sa osvrtom na elektronski upitnik, u *Internet i društvo – međunarodni tematski zbornik radova*, priredili D. Todorović, D. Petrović, D. Prlja, Beograd: Srpsko sociološko društvo: Institut za uporedno pravo; Niš: Filozofski fakultet.

<sup>8</sup> Manji broj pitanja zatvorenog tipa i popunjavanje upitnika koje traje u proseku 12 minuta.

<sup>9</sup> Sa manjim udelom u ukupnom broju ispitanika učestvovali su studenti iz Crne Gore (1,7%), Austrije (1%), Nemačke (1,4%), Italije (0,7%), Švajcarske (0,7%), Slovenije (0,3).

<sup>10</sup> Broj studenata u Srbiji je u korist ženskog pola, pa se pretpostavlja da je tako i među našim studentima u Austriji, ali nemamo precizan statistički podatak o polnoj strukturi ovih studenata. Iz *Organizacije srpskih studenata u inostranstvu – Beč* (OSS-Beč), na osnovu interne evidencije, navode da u glavnom gradu Austrije trenutno studira oko 4000 srpskih studenata. Elektronski upitnik je između ostalog distribuiran i preko ove organizacije.



Navedeni podaci upoređeni su sa polnom strukturom studentskih populacija u Srbiji i Bosni i Hercegovini. U Republici Srbiji školske 2021/22. godine na visokoškolskim ustanovama je ukupno bilo 243.952 studenta, od čega je 42% bilo studenata, a 58% studentkinja (RZS 2022). Udeo samofinansirajućih u ukupnom broju studenata iznosi 59,5%, a onih na budžetu 40,5%. Najviše studenata ima na osnovnim akademskim studijama (73,6% od ukupnog broja studenata), 21,6% je na masterskim, a 4,8% na doktorskim studijama. Razlika prema polu je vrlo slična sa uzorkom koji smo imali u Beču<sup>11</sup>. Dakle i zvanični statistički podaci o visokom obrazovanju u Republici Srbiji i uzorak koji smo imali u istraživanju pokazuju da devojke češće upisuju studije od muškaraca, ali da na nivoima studija ne postoji veća razlika u udelima u ukupnom broju studenata i ukupnom broju studentkinja. Prvi podatak, da devojke u većem broju upisuju studije od muškaraca, može se protumačiti time što pripadnici muškog pola češće biraju srednje škole u kojima je izlazni profil neko „konkretno” zanimanje, nakon čega se zapošljavaju. Ovo potvrđuju i podaci da se u srednjim školama koje najčešće „pretpostavljaju” odlazak na dalje školovanje, poput gimnazija, školuje više devojaka nego momaka<sup>12</sup> (RZS 2023).

Slična je situacija i na fakultetima u Bosni i Hercegovini. Školske 2021/22. godine na fakultetima u Bosni i Hercegovini studiralo je 59,4% studentkinja i 40,6% studenata (ASBiH 2022). Na masterske studije upisalo se 60,7% studentkinja i 39,3% studenata, a na doktorske 53,4% studentkinja i 46,6% studenata (ASBiH 2022).

Najveći broj ispitanika u Beču (57,5%) pohađa osnovne studije, dok 38,7% ispitanika pohađa masterske ili magistarske studije. Zabeleženo je i da 3,8% ispitanika završava doktorske studije (Tabela 1). Ova struktura ispitanika prema nivoima obrazovanja i polu relativno odgovara navedenoj strukturi studenata u zemljama porekla.

---

<sup>11</sup> Od ukupnog broja studenata u Srbiji 76,5% nalazi se na osnovnim studijama, 18,7% na master, a 4,8% na doktorskim studijama. Slična je situacija i sa studentkinjama, jer od ukupnog broja studentkinja 71,5% je na osnovnim, 23,6% na master, a 4,8% na doktorskim studijama.

<sup>12</sup> Na primer, u Republici Srbiji je u gimnazijama na početku školske 2022/23. godine bilo 58,3% učenica; u oblasti ekonomije, prava i administracije 67,8% učenica; a u oblasti zdravstva i socijalne zaštite bilo je 76,8% učenica od ukupnog broja učenika u ovim oblastima (RZS 2023).

| Nivo studija                  | Ukupno |       | Žensko |       | Muško  |       |
|-------------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
|                               | apsol. | udeo  | apsol. | udeo  | apsol. | udeo  |
|                               | 287    | 100,0 | 195    | 100,0 | 92     | 100,0 |
| Osnovne/diplomske studije     | 165    | 57,5  | 113    | 57,9  | 52     | 56,5  |
| Masterske/magistarske studije | 111    | 38,7  | 75     | 38,5  | 36     | 39,1  |
| Doktorske studije             | 11     | 3,8   | 7      | 3,6   | 4      | 4,4   |

Tabela 1. Nivo trenutnih studija (Izvor za sve tabele: rezultati istraživanja)

Najviše ispitanika poreklom je iz velikih gradova. Čak 18,8% rođeno je u Beogradu, a 11,1% rođeno je u Banjoj Luci. Ostala mesta u ukupnom broju ispitanika imaju udeo manji od 10%. Pored ova dva mesta koja se izdvajaju visinom udela, nešto je veći udeo ispitanika koji su rođeni u Novom Sadu (4,9%), Požarevcu (4,5%), Bijeljini (4,2%), Doboju (3,1%), Zaječaru (2,4%) i Užicu (2,1%). Ovde se može uočiti da je najviše ispitanika iz velikih centara država iz kojih dolaze (Beograd i Novi Sad – Srbija, Banja Luka i Bijeljina – Republika Srpska, BiH), a da je iz manjih sredina – varošica, mnogo manje studenata. Relevantnost navedenog podatka je u direktnoj vezi sa podatkom da mladi ljudi poreklom iz velikih gradova – najčešće univerzitetskih centara – češće odlaze u inostranstvo na studije, dok mladi iz seoskih sredina migriraju u iste te centre da studiraju (Stojšin 2021).

Većina ispitanika je odmah nakon završene srednje škole došla na osnovne studije u Beč, dok su se oni koji su završili srednju školu u Beču u ovaj grad doselili kao deca ili su rođeni u njemu. Analiza obrazovne strukture ispitanika pokazala je da je najviše ispitanika završilo srednju školu u Srbiji 59,6%, zatim u Bosni i Hercegovini 33,7%, dok je 3,1% ispitanika završilo srednju školu u Austriji. Prosečna starost ispitanika iznosila je 24,6 godina, a u uzorak su ušli studenti sa sva tri nivoa studija od osnovnih, preko master do doktorskih studija. Najstariji ispitanik imao je 44 godine, a najmlađi 18 godina<sup>13</sup>.

### 2.3. Specifičnosti studiranja na bečkim fakultetima

Približno polovina ispitanika (50,2%) u Beču studira više od četiri godine, a sličan je udeo onih koji studiraju dve (16,7%) i tri godine (15,0%). U ukupnom broju ispitanika najmanje je onih sa kraćim studentskim životom u Beču (Tabela 2).

<sup>13</sup> U ukupnom broju ispitanika najviše je bilo ispitanika starih od 25 do 29 godina (46,0%), a zatim ispitanika starosti od 18 do 24 godine (42,2%). Ispitanika starosti između 30 i 34 godine bilo je 9,8%, a starijih od 35 godina njih 2,1%.

Podatak da polovina ispitanika živi u Beču više od četiri godine može imati značaja za tumačenje motiva povratka, jer su studenti „imali dovoljno vremena” da se naviknu na drugačiji način života u odnosu na zemlju porekla, što oni kasnije i navode. Među studentima koji su na osnovnim studijama najveći broj njih studira više od četiri godine (34,5%). Na masterskim studijama takođe je najveći udeo onih koji studiraju više od četiri godine (70,3% od ukupnog broja studenata na masteru), što govori da je velika većina njih i osnovne studije završila u ovom gradu. Slično je i sa studentima doktorskih studija, s obzirom na to da 81,8% takođe živi i studira u ovom gradu više od četiri godine (Tabela 2).

|           | ukupno |       | nekoliko meseci |      | godinu dana |      | dve godine |      | tri godine |      | četiri i više |      |
|-----------|--------|-------|-----------------|------|-------------|------|------------|------|------------|------|---------------|------|
|           | apsol. | udeo  | apsol.          | udeo | apsol.      | udeo | apsol.     | udeo | apsol.     | udeo | apsol.        | udeo |
| Ukupno    | 287    | 100,0 | 27              | 9,4  | 25          | 8,7  | 48         | 16,7 | 43         | 15,0 | 144           | 50,2 |
| Osnovne   | 165    | 100,0 | 22              | 13,3 | 16          | 9,7  | 38         | 23,0 | 32         | 19,4 | 57            | 34,5 |
| Masterske | 111    | 100,0 | 5               | 4,5  | 7           | 6,3  | 10         | 9,0  | 11         | 9,9  | 78            | 70,3 |
| Doktorske | 11     | 100,0 | -               | -    | 2           | 18,2 | -          | -    | -          | -    | 9             | 81,8 |

Tabela 2. Koliko dugo ispitanici sa različitih nivoa studija studiraju u Beču?

Najviše ispitanika nalazi se na studijama društvenih nauka (40,1%), zatim tehničkih (23,3%), dok su studenti prirodnih nauka manje zastupljeni u ispitanoj populaciji (16,2%). Konkretnije, sa najvećim udelom u ukupnom broju ispitanika izdvojili su se inženjerstvo (20,9%) i ekonomija (20,2%). Ostale nauke i oblasti imaju udeo manji od 10%. U ukupnom broju ispitanika izdvajaju se i pravo (8,4%), umetnost (5,9%), političke nauke (3,8%), farmacija, lingvistika i medicina sa po 3,5% od ukupnog broja ispitanika. Ostale nauke i oblasti zastupljene su u mnogo manjem procentu<sup>14</sup>.

Studenti su mnogo češće upisivali društvene (46,7%) i tehničke nauke (27,2%), nego studentkinje. One u većem broju nego studenti studiraju prirodne (18,5% od ukupnog broja studentkinja) i humanističke nauke (12,3%).

Društvene nauke su najpopularnije među srpskim studentima i na osnovnim i na masterskim studijama (38,8% OAS i 42,3% MAS od ukupnog broja ispitanika na tim studijama). Nakon društvenih, po broju srpskih studenata na osnovnim

<sup>14</sup> Arhitektura 2,4% ispitanika; hemija 2,4%; ekologija 1,7%; edukacija 1,3%; fizika 1,4%, antropologija, stomatologija, istorija, poljoprivreda sa po 1,0%; dok su ostale nauke zastupljene sa manje od 1% u ukupnom broju ispitanika.

studijama, jesu tehničke (20,2%), a zatim prirodne nauke (19,4%). Na masteru je, posle društvenih nauka, najviše studenata upisalo tehničke nauke – njih 30,6%, a na doktorskim studijama uglavnom su podjednako zastupljene društvene i prirodne nauke. U Republici Srbiji na fakultetima gde se izučavaju društvene i prirodne nauke studira više devojaka – 67% od ukupnog broja studenata na društvenim naukama su studentkinje; na prirodnim naukama je 65,7% studentkinja u odnosu na 34,3% studenata. Na tehničkim naukama su brojniji studenti – 58,6% od ukupnog broja su studenti, a 41,4% studentkinje (RZS 2022).

Osnovno pitanje istraživanja jeste sledeće: koji su motivi za odlazak na studije u inostranstvo i koliko je kvalitet obrazovanja značajan u različitim migratornim motivima studenata. Ispitanicima smo, između ostalog, kao moguće odgovore ponudili sledeće: da se diploma koju će dobiti na bečkom univerzitetu više vrednuje, naročito u lakšem pronalaženju posla, a zatim i tvrdnju da su fakulteti u Beču bolji nego u Srbiji. Takođe, ispitanici su mogli slobodno da dopišu odgovor na pitanje o motivima migracije.

Analiza podataka pokazala je da srpski studenti, razmatrajući mesto studija, polaze od pretpostavke da će im diplome stečene na bečkim fakultetima osigurati bolje pozicije na tržištu rada, a samim tim i u sferi rada kada u nju budu uključeni sa tržišta rada. Kvalitet studija nije se izdvojio kao osnovni motiv migriranja. Naime, najveći broj ispitanika, 40,8% od ukupnog broja, došao je u glavni grad Austrije zato što će sa diplomom nekog bečkog fakulteta imati bolju šansu za zaposlenje, a 36,2% želelo je da iskusi život u inostranstvu. Samo 9,4% ispitanika odabralo je Beč zbog toga što su fakulteti prema njihovom mišljenju bolji u tom gradu. Dakle, ispitanici u najvećem broju slučajeva ne spore kvalitet obrazovanja na univerzitetima u Srbiji, nego smatraju da će imati bolju poziciju na tržištu rada sa diplomom bečkih fakulteta.

Pojedini ispitanici naveli su kako ih je kvalitet studija privukao u Austriju, odnosno Beč. Evo nekoliko odgovora koji se u Tabeli 3. navode kao uslovi studiranja:

- *Hteo sam da radim doktorat sa određenim osobama koje rade na tom fakultetu.* (m, 30, Srb.)<sup>15</sup>
- *Jer studiranje opere u Srbiji je besmisleno.* (ž, 26, Srb.)
- *Postizanje najvišeg nivoa znanja i umeća u mom polju i polaganje državnog ispita – dobijanje međunarodno priznate titule "Meister/Master tailor".* (ž, 30, Srb.)

---

<sup>15</sup> Kod navedenih odgovora ispitanika, koji nisu gramatički ispravljani, u zagradi je naveden pol ispitanika, godine starosti i država porekla.

- *Zato što su uslovi za rad bolji i bolje opremljene laboratorije za hemiju i biologiju, jer literatura nije zastarjela i bolje su povezani sa prirodno-naučnim institucijama u svijetu. (ž, 24, BiH)*

U istraživanju studenata iz inostranstva koji studiraju u Srbiji (Vasojević 2022) pokazano je da je najvažniji faktor dolaska u Srbiju želja da steknu znanje na univerzitetima koji imaju kvalitetnije programe (npr. Beogradski univerzitet je na Šangajskoj listi najbolje rangiranih univerziteta na svetu). Istraživanje Nene Vasojević (2022) je, pozivajući se na rezultate ranijih studija (Vasojević 2019; Despić 2015; Vesković-Anđelković 2019; Casas Trujillo, Jalal Mohammed, Taler Saleh 2020, sve prema Vasojević 2022), pokazalo da su ispitanici kao glavni motiv studiranja u inostranstvu navodili kvalitetnije obrazovanje (34,1%), a zatim i stipendiju koja pokriva troškove studiranja (25,4%) (Vasojević 2022), što je za mnoge studente izuzetno značajna stavka. Većina ovih studenata bila je iz afričkih zemalja.

Ilustracija odnosa studenata prema kvalitetu studiranja jesu i delovi pomenutog fokusgrupnog intervjua sa studentima u Beču. Jedan ispitanik navodi sledeće:

- *Najveća razlika u načinu studiranja kod nas i u Beču, koju ja vidim, jeste sadržaj koji se predstavlja studentima. Ovde je najbitnija praksa, praktična primena, a kod nas su i pored Bolonje, programi zastareli, stara literatura, traži se bubanje činjenica i na kraju ne znaš da radiš ono za šta si se školovao. Čuo sam nedavno od drugara koji studira u Beogradu da uvode neku praksu, ali nekako bojažljivo. (m, 26 godina, Srb.)*

Da li je i kako pol ispitanika uticao na razliku u motivima migriranja? Primećena je razlika u motivima migracija između studenata i studentkinja. Naime, za muški pol, odnosno studente, najvažniji motiv dolaska u Beč bio je to što će im diploma fakulteta pružiti veće šanse za bolje zaposlenje (45,6%). Na drugom mestu po značaju među studentima ističe se motiv sticanja novih iskustava u novoj sredini, što je navelo 28,3% studenata. Najmanje važnosti ispitanici muškog pola pridavali su uslovima studiranja i lošim uslovima života u zemlji porekla, što može da se objasni time da su studenti prilagodljiviji ulovima života od studentkinja. Sa druge strane, ispitanice su najčešće navodile želju da iskuse nešto novo u životu (40% od ukupnog broja ispitanica), a zatim i to što će im diploma tamošnjih fakulteta omogućiti da lakše nađu posao (38,5% od ukupnog broja ispitanica) (Tabela 3).

Pored analiziranih motiva, 10% ispitanika navelo je drugačije razloge odlaska na studije u inostranstvo: lošu ekonomsku situaciju u zemljama porekla

(uglavnom studentkinje 83,3% od ukupnog broja ovih odgovora) i emotivne razloge (povezivanje sa porodicom i prijateljima) (Tabela 3).

Najveći broj ispitanika – 70,4% samostalno je doneo odluku o studiranju u inostranstvu, a na 19,9% ispitanika uticali su roditelji. Ovi rezultati poklapaju se sa motivima odabira destinacije, gde su izdvojeni značajniji motivi poput dobijanja diplome kojom će moći lakše da nađu posao i želje za „drugačijim” životom u inostranstvu, ali se javljaju i kvalitet obrazovanja koje nude ti fakulteti, kao i socijalne mreže, među kojima su najjače upravo porodične veze. Odluku o studiranju najveći broj ispitanika (67,4%) i ispitanica (71,8%) donelo je samostalno, a zatim i pod uticajem roditelja (18,5% studenata i 20,5% studentkinja).

Koliko je starost ispitanika značajan faktor u analizi motiva za dolazak? Najveća razlika među ispitanicima prema starosti vidljiva je kod dva najčešće navođena motiva migriranja. Naime, kod ispitanika starih između 25 i 29 godina presudni motiv bila je želja da se iskuse nove stvari (za 40,9% studenata u ovoj starosnoj grupi), a zatim je motiv bilo lakše nalaženje posla zbog diplome iz Beča (37,8%). U mlađoj studentskoj populaciji, od 18 do 24 godine, skoro polovina ispitanika (47,9%) ističe prednost diplome, a nešto manje od trećine (29,8%) želelo je nova iskustva. Iako nije velika razlika u godinama, ipak su primećena značajana odstupanja u motivima za dolazak u Beč između mlađih i starijih ispitanika.

|                                                                           | Ukupno |       | Žensko |       | Muško  |       |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
|                                                                           | apsol. | udeo  | apsol. | udeo  | apsol. | udeo  |
| Ukupno                                                                    | 287    | 100,0 | 195    | 100,0 | 92     | 100,0 |
| Zato što sam i pre studija živeo/la u Beču.                               | 10     | 3,5   | 6      | 3,0   | 4      | 4,3   |
| Zato što sam hteo/la da iskusim život u inostranstvu.                     | 104    | 36,2  | 78     | 40,0  | 26     | 28,3  |
| Zato što su ovde fakulteti bolji.                                         | 27     | 9,4   | 18     | 9,2   | 9      | 9,8   |
| Zato što ću sa diplomom fakulteta odavde imati bolju šansu za zaposlenje. | 117    | 40,8  | 75     | 38,5  | 42     | 45,6  |
| Uslovi studiranja                                                         | 5      | 1,7   | 4      | 2,0   | 1      | 1,1   |
| Loši uslovi u zemlji porekla                                              | 6      | 2,1   | 5      | 2,6   | 1      | 1,1   |
| Porodica i društvene mreže                                                | 5      | 1,7   | 3      | 1,5   | 2      | 2,2   |
| Ostalo                                                                    | 13     | 4,5   | 6      | 3,0   | 7      | 7,6   |

Tabela 3. Motivi za dolazak u Beč u odnosu na pol ispitanika

#### 2.4. *Da li će ovaj inostrani obrazovni potencijal biti iskorišćen?*

Značaj analize motiva povratka međunarodnih studenata u direktnoj je vezi sa posledicama koje emigracija mladih visokoobrazovanih ostavlja na društvo, odnosno zemlju porekla. Analizirajući postojeću literaturu, Ince (2020) navodi da se u zemlji porekla mogu uočiti i negativne i pozitivne posledice. Negativan uticaj migracije visokoobrazovanih stručnjaka izvršen je na ekonomiju zemlje porekla (Le 2008: 618, prema Ince 2020), a pojedini autori čak smatraju da migracija visokoobrazovanih predstavlja pretnju za zemlju (Kasnauskiene, Budvitite 2013, prema Ince 2020). Sa druge strane, pozitivni efekti migracija visokoobrazovanih vidljivi su kada su u pitanju ciklična kretanja, a ne stalne migracije, jer migranti koji se vrate poseduju veći ljudski kapital nego pre odlaska, a imigranti vrše veliki uticaj na razvoj zemlje prenoseći svoja znanja i veštine kada se vrate (Ince, 2020). Ako govorimo o „cirkulaciji mozgova” koja podrazumeva povratak međunarodnih migranata u zemlju porekla, tada je akcenat na prenošenju znanja i veština koje međunarodni migranti stiču u inostranstvu, što utiče na razvoj lokalnih sredina iz kojih oni potiču. Iz tog razloga važno je pitanje da li će se mladi ljudi koji studiraju u inostranstvu – u ovom slučaju u Beču – vratiti u svoju zemlju, pre svega Srbiju<sup>16</sup> i Bosnu i Hercegovinu.

Pitanje o mogućem povratku ispitanika u zemlju porekla obuhvatilo je i pitanje uslova pod kojima bi se vratili. Samo 6,9% ispitanika smatra da će se vratiti u zemlju nakon završetka studija bez ispunjavanja bilo kakvih uslova, dok 38,3% ispitanika razmišlja o povratku, ali nisu sigurni da će se vratiti. Čak 46,7% ispitanika ne želi da se vrati u zemlju porekla. Najviše njih se ni u kom slučaju neće vratiti zato što u Austriji imaju sve što su želeli ili planiraju da žive u nekoj trećoj državi (Tabela 4). U planiranju migracija i „saniranju” posledica koje u zemlji porekla nastaju nakon odlaska mladih ljudi najznačajniju ulogu imaju oni koji razmišljaju o povratku.

---

<sup>16</sup> Uvid u emigracioni potencijal mladih dalo je istraživanje o migracijama studenata, koje je 2018. godine realizovao Kabinet ministra bez portfelja zaduženog za demografiju i populacionu politiku u Republici Srbiji. U istraživanju je učestvovalo 11.013 studenata. Analiza prikupljenih podataka pokazala je da skoro trećina (24,2%) anketiranih želi da po završetku obrazovanja emigrira, a 50,6% njih ne planira da se vrati u Srbiju (Kabinet ministra bez portfelja zaduženog za demografiju i populacionu politiku 2018).

|                                                                | Ukupno |             | Osnovne |       | Master |       | Doktorske |       |
|----------------------------------------------------------------|--------|-------------|---------|-------|--------|-------|-----------|-------|
|                                                                | apsol. | udeo        | apsol.  | udeo  | apsol. | udeo  | apsol.    | udeo  |
| Ukupno                                                         | 287    | 100,0       | 165     | 100,0 | 111    | 100,0 | 11        | 100,0 |
| Da, vratiću se nakon studija.                                  | 20     | 6,9         | 14      | 8,5   | 4      | 3,6   | 2         | 18,2  |
| Da, vratiću se, ali samo ako ne budem dobio boravišnu dozvolu. | 13     | 4,5         | 8       | 4,8   | 5      | 4,5   | -         |       |
| Da, ali nisam siguran da li ću se vratiti.                     | 97     | <b>33,8</b> | 53      | 32,1  | 40     | 36,0  | 4         | 36,4  |
| Ne, ovde imam sve što sam želeo.                               | 44     | 15,3        | 25      | 15,5  | 17     | 15,3  | 2         | 18,2  |
| Ne, neću se vratiti ni u kom slučaju.                          | 57     | 19,9        | 32      | 19,4  | 23     | 20,7  | 2         | 18,2  |
| Ne, planiram da živim i radim u nekoj trećoj državi.           | 33     | 11,5        | 18      | 10,9  | 15     | 13,5  | -         | -     |
| Ostalo                                                         | 23     | 8,1         | 15      | 9,1   | 7      | 6,3   | 1         | 9,1   |

Tabela 4. Razmišljanja o povratku u odnosu na nivo studija

Šta o povratku misle studenti koji studiraju različite nauke? Skoro polovina studenata sa društvenih nauka (45,2%) ne želi da se vrati u zemlju porekla, a 33,0% njih razmišlja o povratku ali nije sigurno da li će se vratiti. Svega 6,9% studenata društvenih nauka hoće da se vrati u zemlju porekla, a 4,3% kaže da će se vratiti ukoliko ne dobije boravišnu dozvolu.

Slična je situacija i među studentima prirodnih nauka – 47,8% ovih studenata neće se vratiti u zemlju porekla, a 30,4% samo razmišlja o povratku. Nešto je veći broj studenata prirodnih nauka (13,0%) koji žele da se vrate nakon završetka studija, nego među studentima društvenih nauka (6,9%)

Što se tiče povratka u zemlju porekla, najlošija je situacija sa studentima tehničkih nauka, jer 47,8% neće da se vrati u zemlju porekla, a čak 43,3% njih razmišlja o povratku, ali nije sigurno da će se vratiti, što je mnogo veći procenat nego među studentima društvenih i prirodnih nauka. Samo 3% njih kaže da će se vratiti, a to će uraditi i 1,5% njih ukoliko ne dobije boravišnu dozvolu.



Najveći broj studenata koji ne žele da se vrate, studiraju humanističke nauke, čak 53,6%, a nijedan student iz ove grupe nauka nije rekao da će se sigurno vratiti nakon završetka studija. O povratku razmišlja 25% njih, ali nije sigurno da li će tako i uraditi.

### 3. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Pre deset godina ukazano je na činjenicu da većina visokoškolskih institucija u Evropi „zaključuje da internacionalizacija počinje relativno tradicionalnim fokusom na prikupljanju stranih studenata” (Pavlović i sar. 2012: 1), ali da internacionalizacija obrazovanja polako pokriva i „aktivnosti saradnje i partnerstva u istraživanju i nastavi i učenju” kao i intenzivnije uključivanje diplomaca sa univerziteta iz drugih zemalja (Isto, 1). „Saradnja” studenata iz Srbije i prostora bivše Jugoslavije sa fakultetima u Beču traje duže od dva veka. Imajući u vidu olakšice koje bečki fakulteti daju našim studentima u pogledu raznih socijalnih davanja, niskih školarina, nepolaganja prijemnih ispita, jasno je zašto se neki od njih odlučuju za studiranje upravo u Beču.

Istraživanje, čiji je deo rezultata predstavljen u ovom radu, pokazalo je da postoje različiti faktori koji utiču na to da se sve veći broj mladih opredeljuje za studije u inostranstvu. Kvalitet obrazovanja se nije izdvojio kao najznačajniji faktor odlaska na inostrane fakultete, kako to navode naši ispitanici, već diploma koja će im omogućiti lakše zapošljavanje. Uslovi studiranja u koje su ispitanici ubrajali novije programe i opremu, aktivniju i prisutniju praksu, ostali su korak iza „većeg značaja” diplome sa bečkih fakulteta. Iako je prepoznavanje značaja diplome u vezi sa obrazovanjem, ne možemo reći da su ispitanici otišli u Beč zbog kvaliteta studija, ali možemo reći da je ta odluka doneta zahvaljujući pogledu unapred, pogledu na tržište rada i radi što bezbolnijeg kretanja po njemu.

Ipak, moglo bi se reći da je najvažniji rezultat ovog istraživanja podatak da 46,7% ispitanika ni pod kojim uslovima ne želi da se vrati u zemlju porekla, kao i da 33,8% ispitanika razmišlja o povratku u zemlju ali nije sigurno da će se vratiti. Ovaj podatak o mogućim povratnicima značajan je zbog privlačenja ovih visokoobrazovanih mladih ljudi da se vrate u Srbiju i drugo, zbog korišćenja njihovog obrazovnog i socijalnog kapitala, koji mogu imati veliku ulogu nakon potencijalnog povratka.

## LITERATURA

- Ahmad, S. Z., Buchanan F. R. (2016). Choices of Destination for Transnational Higher Education: ‘Pull’ Factors in an Asia Pacific Market. *Educational Studies* 42 (2): 163–180.
- ASBiH *Demografija i socijalne statistike: Visoko obrazovanje u školskoj 2021/22 godini.* (2022). Godina XVII Sarajevo 1. 6. 2022. godine (1), Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, Pristupljeno 4. 6. 2023. URL: <[https://bhas.gov.ba/data/Publikacije/Saopštenja/2022/EDU\\_05\\_2021\\_Y2\\_1\\_BS.pdf](https://bhas.gov.ba/data/Publikacije/Saopštenja/2022/EDU_05_2021_Y2_1_BS.pdf)>.
- Bobić, M., Vesković Anđelković M., Kokotović Kanazir V. (2016). *Studija o spoljnim i unutrašnjim migracijama građana Srbije sa posebnim osvrtom na mlade.* Beograd: Međunarodna organizacija za migracije.
- Bobić, M., Vesković Anđelković, M. (2016). Profil i stavovi potencijalnih migranata iz Srbije. *Glasnik etnografskog instituta SANU* 64 (3): 469–491. doi: 10.2298/GEI151019003B
- Brooks, R., Waters, J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- İnce, C. (2020). From brain drain to brain circulation: brain power in regional development. *International Journal of Eurasia Social Sciences* 11 (42): 1092–1114.
- Kabinet ministra za demografiju i populacionu politiku (2018). *Migracije studenata* [Kabinet MDPP]. Beograd: Kabinet ministra bez portfelja zaduženog za demografiju i populacionu politiku, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Republički zavod za statistiku.
- Lipura, S. J., Collins, F. L. (2020). Towards an integrative understanding of contemporary educational mobilities: a critical agenda for international student mobilities research. *Globalisation, Societies and Education* 18(3): 343–359. doi: 10.1080/14767724.2020.1711710
- Marković Krstić, S. (2021). *Stanovništvo u sociološkom kontekstu.* Niš: Filozofski fakultet.
- Marjanović, D. (2015). *Migracija radne snage i njen uticaj na demografsku sliku i tržište rada u Srbiji.* Beograd: Međunarodna organizacija za migracije.
- Matić, S., Lopušina, M. (2019). *Srbi u Austriji.* Novi Sad: Prometej, EUPROGRESS.
- Milovanović, R., Stojanović, B., Ćirković Miladinović, I. (2020). Stavovi studenata prema internacionalizaciji visokog obrazovanja. *Inovacije u nastavi* 33 (2): 86–96. doi: 10.5937/inovacije2002086M

- OECD (2021). Student mobility, Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Pristupljeno 3. 5. 2023. URL: <<https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41771&filter=all>>
- Pavlović, D., Vujčić, V., Milentijević, I., Pekić Quarrie S. (2012). Internacionalizacija visokog obrazovanja: ključni koncepti i elementi. *XVIII Skup Trendovi razvoja Internacionalizacija univerziteta*, Paper 1.2–1: 1–4. Pristupljeno 2. 6. 2023. URL: <[www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2012/radovi/A1-2/A1.2-1.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2012/radovi/A1-2/A1.2-1.pdf)>.
- Predojević Despić, J. (2015). Migracije visokoobrazovanih lica iz Srbije od 1991. godine u Kanadu i Sjedinjene Američke Države (neobjavljena doktorska teza). Pristupljeno 7. 6. 2023. URL: <<https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/5466>>.
- Rašević, M. (2016). *Migracije i razvoj u Srbiji*, Beograd: Međunarodna organizacija za migracije.
- Srednje obrazovanje – početak školske 2022/2023*, Bilten 694. Beograd: Republički zavod za statistiku. Pristupljeno 6. 7. 2023. URL: <<https://publikacije.stat.gov.rs/G2023/Pdf/G20235694.pdf>>.
- Stanković, D. (2011). Odliv mozgova kao gubitak i(li) dobitak za zemlju porekla. *Godišnjak fakulteta političkih nauka* 5 (5): 515–526.
- Statistik Austria. (2021a). *Statisticshes Jahrbuch. Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. Vienna: Statistik Austria.
- Statistik Austria. (2021b). *Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2021 nach detailliertem Geburtsland*. Vienna: Statistik Austria.
- Stojšin, S. (2021). Promene u migratornim sklonostima seoske omladine: primer naselja Kać. *Sociološki pregled* 56 (4): 1361–1381. doi.org/10.5937/socpreg55-34562
- Stojšin, S. (2018). *Stanovništvo – sociološka perspektiva*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stojšin, S. (2014). Internet kao predmet istraživanja i/ili sredstvo za prikupljanje podataka – sa osvrtom na elektronski upitnik, u *Internet i društvo: međunarodni tematski zbornik radova*, ur. D. Todorović, D. Petrović, D. Prlja. (Beograd: Srpsko sociološko društvo: Institut za uporedno pravo; Niš: Filozofski fakultet): 197–214.
- Strategija o ekonomskim migracijama Republike Srbije za period 2021–2027. godine*. Službeni glasnik RS, 21/2020.

- Vasojević, N. (2022). Međunarodni studenti, korisnici državnih stipendija Republike Srbije i njihovo školovanje u 21. veku. *Sociološki pregled* 56 (3): 904–928. doi: 10.5937/socpreg56-39367
- Vasojević, N., Krnjaić, Z., Kirin, S. (2018). Stipendisti školovani u inostranstvu, povratnici u akademskoj zajednici u Srbiji. *Sociološki pregled* 52 (3): 938–959. doi: 10.5937/socpreg52-17682
- Visoko obrazovanje 2021/2022*. (2022). Beograd: Republički zavod za statistiku, Pristupljeno 3. 6. 2023. URL: <<https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/obrazovanje/visoko-obrazovanje/>>.

### INTERNET IZVORI

<https://studiranjeuevropi.com/studiranje-u-becu>  
<https://www.inoedukacija.com/page/studiranje-u-austriji/>

Snežana S. Stojšin  
Marica N. Šljukić  
Vladan D. Vidicki  
Sara R. Mejdžor  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

### CHARACTERISTICS OF ACADEMICS STUDIES AS A MOTIVE FOR STUDENT EMIGRATION– EXAMPLE OF STUDENTS IN VIENNA<sup>17</sup>

#### Summary

The paper presents the results of research conducted at the end of 2021 and the beginning of 2022 with Serbian students at all three levels of study in Vienna, Austria. The main goal of the paper is to analyze the motives of emigration of our students. The basic assumption in the research was that the quality of education is not the main reason why students go abroad for bachelor, master and doctoral studies, which was confirmed. There were 287 respondents in the research in which the data was collected via an electronic questionnaire. The analysis of the results showed that the majority of students came from large university centers such as Belgrade, Banja Luka and Novi Sad, and that in addition to the greater possibility of finding a job with a diploma from a foreign faculty, the quality of studies also influenced their decision to study abroad and motivated them to experience life in a foreign country.

The majority of respondents (70.4%) independently made the decision to leave. Exactly one half of the respondents (50.2%) have been studying in Vienna for more than four years and

---

<sup>17</sup> The paper presents partial results from the research project titled *The Social Status of Serbian Students in Austria: A Sociological Study*, which was supported by the Embassy of the Republic of Serbia in Austria, the Republic of Srpska Representative Office in Vienna, the Matica srpska, and the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.

their average age is 24.6. The most important finding of the present research is the fact that 46.7% of respondents do not plan on returning to their country of origin under any circumstance and that 33.8% are considering returning to their country, but are not certain if they will. The fact that a third of the respondents are considering returning to their country of origin after all is significant because local politics has the opportunity to create favorable circumstances (i.e. pull factors) to attract potential returnees, as well as to use their incoming resources for further societal development.

*Key words:* students, international students, internationalization of education, motives of emigration, electronic questionnaire.

Primljeno: 10. 7. 2023.

Prihvaćeno: 6. 8. 2023.



## *IV ПРИКАЗИ*





Buchbesprechung  
UDK: 371.3::811.112'243  
DOI: 10.19090/MV.2023.14.385-387

## THEORIE UND PRAXIS DES DAF-UNTERRICHTS

Ana Stipančević. *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. Novi Sad: Philosophische Fakultät, 2021, 252 S.

Didaktik für Deutsch als Fremdsprache ist eine relativ junge wissenschaftliche Disziplin, die noch nicht einen festen Platz im Rahmen der Geistes- und Sozialwissenschaften und Germanistik gefunden hat. Das könnte überraschend wirken, wenn man in Betracht zieht, dass Deutsch als Fremdsprache schon seit langer Zeit unterrichtet wird, aber beispielsweise im Vergleich mit der Didaktik des Englischen als Fremd- und Zweitsprache, ist die DaF/Z-Didaktik viel weniger verbreitet. Da sie oft als ein Nebenfach angesehen wird, werden ihre Bedeutung, ihre Interdisziplinarität, das Bedürfnis nach einer tiefen und breiten Fundierung, sowie die Notwendigkeit, die Theorie mit der Praxis enger zu verknüpfen, öfters verkannt.

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche (sprach)didaktische Theorien entwickelt und es wird für eine Kommunikative Didaktik plädiert, doch in der Praxis bleibt es meistens beim Alten: bestenfalls wird nach den modernen Lehrbüchern unterrichtet, schlimmstenfalls wird weiterhin nach der längst veralteten Grammatik-Übersetzungs-Methode gearbeitet. Die Folge davon ist, dass die Sprachkompetenzen meistens stark von den Erwartungen und Wünschen der Lernenden und Lehrenden abweichen und dadurch ein starker Frust verbreitet ist.

Im Einklang damit herrschen auf dem DaF-Literaturmarkt im Moment zwei Gruppen von der Fachliteratur vor – entweder sind es Didaktiken mit schwer verständlichen wissenschaftlichen Theorien und praxisfernen Unterrichtsvorschlägen oder Methodiken ohne didaktische Vertiefung und Einbeziehung praxisrelevanter Forschungen. Eine gute, sowohl wissenschaftlich fundierte als auch praxisorientierte Didaktik *und* Methodik für Deutsch als Fremdsprache ist eine Seltenheit. Das Buch von Frau Dr. Stipančević füllt in diesem Sinne eine große Lücke und deckt das schwerwiegende Defizit im Bereich der DaF-Literatur.

Die Monographie besteht im Großen und Ganzen aus zwei Teilen, wobei der erste eher theoretisch der zweite eher praktisch angelegt wird. Im ersten Teil (Didaktik) beschäftigt sich die Autorin mit den didaktischen Schlüsselkonzepten, unter der Einbeziehung der relevanten und aktuellen pädagogischen und psychologischen Befunde. Zuerst werden die Konzepte Didaktik – Fachdidaktik – Fremdsprachendidaktik – DaF-Didaktik erklärt, die heutzutage oft verwechselt oder fälschlicherweise als Synonyme verwendet werden. Ein historischer Überblick über die Methoden im Fremdsprachenunterricht bietet eine diachrone Perspektive, während die Unterscheidung zwischen dem Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerb und *-lernen* das Augenmerk auf die Neuorientierung des modernen Fremdsprachenunterrichts lenkt. Im nächsten Schritt widmet sich die Autorin den individuellen Faktoren, die den Fremdsprachenerwerb beeinflussen, sowie der Rolle der Motivation. Neben den lernpsychologischen werden auch kognitive und neurodidaktische Forschungen miteinbezogen, sodass sich einzelne Kapitel den Spracherwerbstheorien, dem Gedächtnis und Fremdsprachenerwerb widmen.

Frau Dr. Stipančević zeigt hierbei ein breites und umfassendes Wissen in verschiedenen Bezugsdisziplinen, die die Grundlage für die DaF-Didaktik und Methodik bilden, und macht die Lesenden mit neuesten Forschungen bekannt, ohne sie zu überfordern. Beim Lesen leuchtet einem ein, inwieweit der Fremdsprachenerwerb komplex ist und wie viele didaktische Aspekte einbezogen werden sollten, damit der Unterrichtsprozess gut durchgedacht und erfolgreich durchgeführt wird.

Im zweiten Teil des Buchs werden die Ziele des DaF-Unterrichts genannt, mit dem besonderen Schwerpunkt auf der Kompetenzorientierung – im Einklang mit den aktuellen Tendenzen im Fremdsprachenlernen und -lehren. Im darauffolgenden Teil wird das Augenmerk auf die Entwicklung einzelner Sprachkompetenzen (Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz) und Teilfertigkeiten (Grammatik- und Wortschatzarbeit) gerichtet. Ausgehend von den zahlreichen aktuellen wissenschaftlichen Forschungen und der eigenen Unterrichtspraxis bietet die erfahrene DaF-Lehrerin und Universitätsprofessorin in einzelnen Kapiteln praktische Empfehlungen anhand der Lehrwerkanalyse, damit interessierten und künftigen DaF-Lehrenden veranschaulicht wird, wie ein guter kommunikativer Unterricht aussehen sollte und könnte, in dem der Fremdsprachenerwerb gefördert wird. Die Unterrichtseinheiten werden zusätzlich didaktisiert, mit authentischen Materialien bereichert und so gestaltet, dass sie auf Sprach- und interkulturelle Kompetenzen sowie Teilfertigkeiten hinzielen, mit dem Einbezug aktueller interessanter Themen, von denen sich junge Menschen angesprochen fühlen.

Mit den Unterrichtsmodellen, die den Anforderungen der neuesten wissenschaftlichen Tendenzen entsprechen, wird die traditionelle Kluft zwischen der Theorie und Praxis, Didaktik und Methodik in der DaF-Fachliteratur erfolgreich und überzeugend überbrückt. Im Literaturverzeichnis finden sich Titel auf Deutsch, Englisch und Serbisch, wodurch die neuesten Forschungen im Rahmen der Fremdsprachen- und DaF-Didaktik berücksichtigt werden, sowie ihre Einbettung in das serbische Bildungssystem ermöglicht wird.

Letztendlich ist der Leitgedanke hervorzuheben, der dieses Buch so empfehlenswert macht: die These, dass der Fremdsprachenunterricht an den Fremdsprachenerwerb angenähert werden kann und soll, und zwar durch den verstärkten Input der Fremdsprache, den ständigen Kontakt mit der fremden Kultur durch Medien und authentische Texte, die das Fremdsprachenlernen so viel als möglich „natürlich“ machen und die Lernenden gegenüber der Welt der Fremdsprache und Kultur (und umgekehrt) öffnen. Obwohl diese These höchst überzeugend und selbstverständlich klingt, bleibt sie in der Praxis sehr oft nur eine These, nicht aber die Realität. Die Theorie (Didaktik) und Praxis (Methodik), die hier angeführt werden, zeigen, dass es möglich ist, beides zu verbinden, doch nur, wenn die Lehrenden den entsprechenden Vorsätzen und Schritten folgen, wie sie exemplarisch in diesem Werk vorgeschlagen und angeboten werden.

Allen Lehrenden, die die Verbesserung und Modernisierung ihres DaF-Unterrichts anstreben, mit dem Ziel ihn auf ein höheres Niveau zu bringen, sollte dieses Buch als ein wertvolles Leit- und Begleitmaterial dienen. Aus den genannten Gründen empfehle ich *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache* von Frau Dr. Stipančević allen denen, die ihren Beruf nicht nur als Arbeit, sondern auch als Berufung ansehen und erleben.

**Nikolina N. Zobenica**

Philosophische Fakultät der Universität Novi Sad

nikolina@ff.uns.ac.rs

Primljeno: 11. 3. 2023.

Prihvaćeno: 5. 6. 2023.



*V ДОДАЦИ*



**METODIČKI VIDICI**  
FILOZOFSKI FAKULTET U NOVOM SADU

**PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA<sup>1</sup>**

Rad se šalje u elektronskoj formi (.doc OBAVEZNO, nikako .docx) kao atačment na adresu metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs tokom cele godine. Rad može biti pisan na svim jezicima koji se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

\* \* \*

**Rad treba da sadrži sledeće elemente:**

**Ime srednje slovo prezime autora**

Naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen navodi se sledećim redom:

Univerzitet

Fakultet, Odsek/ departman/ katedra

Imejl adresa

**PRIMER:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

UKOLIKO JE AUTOR STUDENT DOKTORSKIH STUDIJA, AFILIJACIJU NAVODI OVAKO:

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Doktorske studije filozofije / jezika i književnosti / istorije / sociologije / pedagogije itd.

Imejl adresa

---

<sup>1</sup> Molimo Vas da ovaj dokument koristite kao obrazac.

## NASLOV RADA<sup>2</sup>

*APSTRAKT:* Apstrakt rada na jeziku na kome je rad. Apstrakt pisati fontom Times New Roman, veličine 10, sa uvučenom levom ivicom ispod naslova rada, jednostruki prored. Apstrakt treba da ima 100–150 reči.

*Ključne reči:* ključne reči napisati u nastavku apstrakta u novom redu; navesti najviše 10 ključnih reči.

## TITLE OF THE PAPER

*ABSTRACT:* The same abstract as in Serbian above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

*Key words:* translated from Serbian.

Tekst rada; dužina rada 4.000–7.000 reči (uključujući apstrakt, literaturu i sažetak na stranom jeziku); veličina strane A4; font Times New Roman; veličina slova 12; prored 1,5; fusnote<sup>3</sup>; kraći citati se navode u tekstu u kontinuitetu, a duži citati (3 ili više redova) se izdvajaju iz teksta (nov red, uvučeno 1,5 cm, pod navodnicima); izvori citata daju se u zagradama u samom tekstu rada, npr. (Filipović 1986: 25). Rad treba da bude podeljen na odeljke (npr. 1. UVOD – sve velikim slovima) i pododeljke (npr. 3.1. Opis uzorka – početno veliko slovo).

## ILUSTRACIJE I TABELE

Tekst u grafičkim prikazima (tabele, grafikoni): Font Times New Roman, veličina 10, normal.

Legenda ispod ilustracija (grafički prikazi, slike): Font Times New Roman, veličina 10, normal, centralno poravnanje, oznaka: Tabela 1, Slika 1, Grafikon 1 i sl.

---

<sup>2</sup> Neophodno je naznačiti da li je pripremljen rad sa nekog projekta, npr. Ministarstva za obrazovanje, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Ukoliko je rad zasnovan na seminarskom radu sa doktorskih studija, potrebno je u fusnoti navesti i tu informaciju.

<sup>3</sup> U fusnotama se daju komentari i napomene autora.



LITERATURA<sup>4</sup>

Times New Roman 12, prored 1,5, uvučena donja ivica (hanging indent 1,25 cm). Donja ivica se ne sme uvlačiti tabom ili razmacima, već u Paragraph obeležiti hanging indent.

U spisku literature se nalaze samo izvori koji su u radu eksplicitno navedeni. Literatura se navodi abecedno ako je rad pisan latinicom ili na stranom jeziku, ili azbučno ako je pisan ćirilicom [i u uglastim zagradama transliterovati na latinicu].

Knjiga:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett. [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.

---

<sup>4</sup> Literatura (bibliografija, izvori) se navodi abecednim redom, uz poštovanje APA standarda.

Elektronska izdanja:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom

NASLOV RADA NA ENGLSKOM

*Summary*

Rezime rada (na engleskom jeziku); Font Times New Roman, veličina slova 10, jednostruki prored. Rezime treba da bude proširena verzija apstrakta (oko 300 reči).

*Key words:* prevedene ključne reči sa početka rada.

Biografija autora do 100 reči na srpskom jeziku (datum rođenja, profesija, mesto/država stanovanja, uža naučna oblast, glavne publikacije).

RADOVI KOJI NE BUDU POŠTOVALI TEHNIČKA UPUTSTVA BIĆE VRAĆENI AUTORU NA DORADU.

## **METODIČKI VIDICI (Methodological Perspectives)**

FACULTY OF PHILOSOPHY, NOVI SAD

### **STYLESHEET<sup>1</sup>**

The paper can be submitted no throughout the entire year in the electronic form as an email attachment (.doc, NOT .docx) to metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs. The paper can be written in all the languages studied at the Faculty of Philosophy in Novi Sad.

\* \* \*

#### **The paper has to have the following elements:**

##### **Name Middle Initial Surname of the author**

Affiliation in the following order

University

Faculty, Department

Email address

##### **EXAMPLE:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

IF THE AUTHOR IS A DOCTORAL STUDENT, THE AFFILIATION IS LISTED IN THE FOLLOWING ORDER:

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

PhD Studies of Philosophy / Language and Literature / History / Sociology /

Pedagogy etc.

Email address

---

<sup>1</sup> Please use this document as a template.

## TITLE OF THE PAPER<sup>2</sup>

*ABSTRACT*: Abstract and key words (in the language of the paper). Font Times New Roman, size 10, with the indent below the title, line spacing 1. The abstract should be 100–150 words long.

*Key words*: cite the key words after the abstract, new line; cite up to 10 words.

## TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

*APSTRAKT*: Abstract in Serbian, translated from English, the same as the English version above.

*Ključne reči*: Key words in Serbian, the same as above.

Text of the paper; length 4.000–7.000 words (including the abstract, references and the summary in Serbian); size A4; font Times New Roman; font size 12; spacing 1.5; footnotes;<sup>3</sup> short citations are kept in-text and longer citations (3 or more lines) are separated from the text (new line, 1.5 cm indent); citation sources are given in brackets e.g. (Filipović 1986: 25). The paper should have sections (e.g. 1. INTRODUCTION – all caps) and subsections (e.g. 3.1. Research sample – initial capital).

## ILLUSTRATIONS AND TABLES

Text in diagrams and tables: Font Times New Roman, size 10, normal.

Caption under illustrations (graphs, images): Font Times New Roman, size 10, normal, central alignment, marked as: Table 1, Image 1, Diagram 1, etc.

## REFERENCES<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> It is necessary to note if the paper is part of a project (e.g. Ministry of Education, Science and Technological Development). If the paper is based on a seminar paper from PhD studies, this piece of information should be stated in the footnote.

<sup>3</sup> Footnotes should contain only the author's comments.

<sup>4</sup> References are listed alphabetically after the APA standard.

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](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Author's name and surname

Affiliation in Serbian

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

*Sažetak* (in Serbian)<sup>5</sup>

Summary of the paper in Serbian; Font Times New Roman, font size 10, single spacing. The summary should be an extended version of the abstract (up to 300 words).

Key words: key words from the beginning of the article, translated in Serbian.

Author's biography of up to 100 words in Serbian (date of birth, profession, town/country of residence, field of interest, main publications).

PAPERS THAT DO NOT FOLLOW THE STYLESHEET SHALL BE RETURNED TO THE AUTHOR FOR CORRECTION.

---

<sup>5</sup> The authors who do not speak Serbian will be provided a translation of their summary into Serbian. They just have to send a summary of cca. 300 words in the language of the paper.

**METODIČKI VIDICI (Methodische Perspektiven)**  
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT NOVI SAD, NOVI SAD

**HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE<sup>1</sup>**

Sie können uns Ihre Aufsätze ganzjährig in elektronischer Form (NUR DOC-Format, DOCX-Format ist nicht zulässig) als E-Mail-Anhang über die E-Mail-Adresse metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs 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

---

<sup>1</sup> Verwenden Sie bitte dieses Dokument als Vorlage zur Gestaltung Ihres Manuskripts.

Philosophische Fakultät  
Doktorstudium der Philosophie/ Sprache und Literatur/ Soziologie/  
Erziehungswissenschaft  
E-Mail-Adresse

## **TITEL DES AUFSATZES<sup>2</sup>**

*ABSTRACT:* Abstract des Aufsatzes (ca. 100-150 Wörter) und die Stichwörter werden in der Sprache des Artikels verfasst. Font Times New Roman (10pt), mit dem Einzug unter dem Titel, einzeiliger Zeilenabstand.

*Stichwörter:* im Anschluss an Abstract in der neuen Zeile schreiben (bis 10 Stichwörter).

## **TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH**

*ABSTRACT:* The same abstract as above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

*Key words:* translated from German.

Der Text des Aufsatzes; Länge zwischen 4000-7000 Wörter (einschließlich des Abstracts, der Literatur und der Zusammenfassung auf Serbisch); Papierformat A4, Font Times New Roman (12pt); Zeilenabstand 1,5; Fußnoten<sup>3</sup>; kürzere Zitate werden im Text behalten, längere Zitate (3 oder mehrere Zeilen) werden vom Text getrennt (neue Zeile, Einzug 1,5 cm); Die Quellen für Zitate werden im Text in Klammern angegeben, zum Beispiel (Filipovic 1986: 25). Der Artikel soll in Abschnitten eingeteilt werden (zum Beispiel 1. DIE EINFÜHRUNG – Großbuchstaben) und Unterabschnitten (zum Beispiel 3.1 Untersuchungsprobe – große Anfangsbuchstaben).

## **ILLUSTRATIONEN UND TABELLEN**

---

<sup>2</sup> Es ist notwendig anzugeben, ob der Aufsatz das Ergebnis eines Projekts ist. Falls der Aufsatz auf einer Seminararbeit aufbaut, die im Rahmen des Doktorstudiums verfasst wurde, sollte diese Information in der Fußnote angegeben werden.

<sup>3</sup> Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.



Beschriftung graphischer Darstellungen (Tabellen und Diagramme): Schrift Times New Roman, 10 pt, normal.

Legenden unter Diagrammen oder Bildern: Schrift Times New Roman, 10 pt, normal, zentriert, Bezeichnung: Tabelle 1, Bild 1, Diagramm 1 usw.

#### LITERATURVERZEICHNIS<sup>4</sup>

Times New Roman (pt 12), Zeilenabstand 1,5, hängender Einzug.

Im Literaturverzeichnis werden nur Quellen angegeben, die im Artikel explizit erwähnt wurden.

##### Bücher:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: 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:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa.

---

<sup>4</sup> Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

Zugriff am 7. 5. 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch

TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

*Zusammenfassung* (auf Serbisch) <sup>5</sup>

Die Zusammenfassung des Aufsatzes soll auf Serbisch verfasst werden, Font Times New Roman (10pt), 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.

---

<sup>5</sup> Die Redaktion wird die Zusammenfassungen der Autoren ohne Serbischkenntnisse übersetzen lassen.

**METODIČKI VIDICI (Perspectives didactiques)**  
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, NOVI SAD

**CONSIGNES AUX AUTEURS<sup>1</sup>**

Les contributions doivent être soumises sous forme électronique (obligatoirement au format .doc, dans aucun cas au format .docx) et envoyées en pièce jointe à l'adresse suivante : [metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs) au cours de toute l'année. Les contributions peuvent être écrites dans toutes les langues étudiées à la Faculté de Philosophie de l'Université de Novi Sad.

\* \* \*

**Chaque contribution doit contenir les éléments suivants :**

**Prénom, initiale du prénom d'un des parents, nom de l'auteur**

Affiliation de l'auteur devrait être donnée comme ci-dessous :

Université

Faculté, Département

Adresse électronique

**EXEMPLE:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

SI L'AUTEUR EST UN DOCTORANT, L'AFFILIATION DEVRAIT ÊTRE  
DONNÉE COMME CI-DESSOUS :

Université

Faculté, Département

Études doctorales en philosophie / en langue et littérature / en histoire / en sociologie  
/ en pédagogie, etc.

Adresse électronique

---

<sup>1</sup> Veuillez utiliser ce document comme modèle.

## TITRE DE LA CONTRIBUTION<sup>2</sup>

**ABRÉGÉ:** Abrégé et mots-clés (en langue originale du texte de la contribution). Police de caractères Times New Roman, 10 points, retrait positif de première ligne au-dessous du titre, interligne simple. L'abrégé doit contenir entre 100 et 150 mots.

**Mots-clés:** écrire les mots-clés à la ligne, dans la suite de l'abrégé; citer au maximum 10 mots-clés.

## TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH

**ABSTRACT:** The same abstract as above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

**Key words:** translated from French.

Texte de la contribution ; longueur du texte entre 4.000 et 7.000 mots (y compris l'abrégé, la bibliographie et le résumé en langue étrangère) ; format de papier A4 ; police de caractères Times New Roman ; 12 points ; interligne 1,5 ; des notes de bas de page<sup>3</sup> ; les citations courtes sont intégrées au corps du texte tandis que les citations longues (3 lignes ou plus) sont présentées en paragraphe indépendant (à la ligne, un retrait positif de 1,5 cm) ; les références des citations sont incorporées dans le texte, entre parenthèses, par ex. (Filipović 1986: 25). Le texte de la contribution doit être réparti en sections (par ex. 1. INTRODUCTION – avec un titre de section en majuscules) et en sous-sections (par ex. 3.1. Échantillon de recherche – avec majuscule initiale).

## ILLUSTRATIONS ET TABLES

Le texte dans les illustrations graphiques (tables, schémas) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal.

---

<sup>2</sup> Il est nécessaire de noter si une contribution fait partie d'un projet de recherche particulier (par exemple, du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie). S'il s'agit d'une contribution issue d'un travail de séminaire fait au cours des études doctorales, cette information doit être indiquée dans une note en bas de page.

<sup>3</sup> Les notes de bas de page ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs.

Les légendes au-dessous des illustrations (illustrations graphiques, images) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal ; centré ; titre : Table 1, Image 1, Graphique 1, etc.

## BIBLIOGRAPHIE<sup>4</sup>

Times New Roman 12, interligne 1,5, retrait négatif de première ligne.

La liste des références bibliographiques doit contenir seulement des sources explicitement citées dans la contribution.

### Un ouvrage :

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: 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. Consulté le 7. avril 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

---

<sup>4</sup> Il faut donner les références bibliographiques dans l'ordre alphabétique, selon les normes de l'APA.

Prénom et nom de l'auteur

Affiliation en serbe

TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

*Sažetak* (en serbe)<sup>5</sup>

Résumé en serbe ; police de caractères Times New Roman, 10 points, interligne simple. Le résumé doit être une version élargie de l'abrégé (d'environ 300 mots).

*Mots-clés*: mots-clés de l'abrégé de la contribution, traduits en serbe.

Biographie de l'auteur de 100 mots au maximum en serbe (date de naissance, profession, ville/pays de domicile, domaine scientifique, publications principales).

LES CONTRIBUTIONS NE RESPECTANT PAS LES CONSIGNES TECHNIQUES DONNÉES CI-DESSUS SERONT RENDUES À L'AUTEUR POUR UN REMANIEMENT.

---

<sup>5</sup> Si les auteurs ne parlent pas serbe, la rédaction s'engage de faire la traduction de leurs résumés. Dans ce cas-là, les auteurs doivent envoyer leurs résumés d'environ 300 mots en langue originale de la contribution.

## БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

**Biljana M. Babić** (rođena 18. septembra 1973). Studije srpskog jezika i književnosti završila je na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Živi i radi u Novom Sadu, zaposlena je na Filozofskom fakultetu, na Odseku za srpski jezik i lingvistiku (u zvanju docenta). Osnovna oblast naučno-istraživačkog rada joj je srpski jezik kao strani / drugi. Pored niza naučnih radova, objavila je *Naučimo srpski 1 i 2 – Rečnik glagola* (2011) i naučnu monografiju *Unutarjezičke greške u nastavi srpskog jezika kao stranog* (2021).

**Vesna Ž. Bogdanović** (1975), vanredni profesor, zaposlena je na Univerzitetu u Novom Sadu, na Fakultetu tehničkih nauka. Doktorirala je na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, Katedra za anglistiku. Na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu predaje engleski jezik struke (ESP) i engleski jezik za akademske potrebe (EAP) na osnovnim i masterskim studijama. Objavljuje radove iz oblasti engleskog jezika struke, akademskog pisanja na engleskom jeziku, metadiskursa i upotrebe obrazovnih tehnologija u nastavi engleskog jezika struke. Autorka je dve monografije i tri udžbenika engleskog jezika struke za građevinarstvo i grafičko inženjerstvo.

**Ludmila B. Branište (Ludmila B. Branište)** (1962) je vanredna profesorka rumunskog jezika kao stranog na Katedri za nastavu rumunskog kao stranog jezika, Jaši, Rumunija, stranim studentima u vidu opštih kurseva (morfosintaksičke strukture), kao i kurseva rumunskog kulturnog identiteta i Erasmus intenzivnih kurseva jezika za strane studente na različitim vrstama grantova na rumunskom na svim nivoima. Autorka je mnogih članaka, studija, poglavlja i tomova koji se odnose na nastavu rumunskog kao stranog jezika. Članica je odbora raznih akademskih publikacija u Rumuniji i inostranstvu (Republika Moldavija, Gruzija i Srbija) i bila je član niza domaćih i međunarodnih projekata.

**Vesna V. Bulatović** (1973), docent, zaposlena je na Univerzitetu u Novom Sadu, na Fakultetu tehničkih nauka. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, Univerzitet Crne Gore. Na Filološkom fakultetu u Beogradu završila je master studije anglistike i upisala je doktorske studije 2016. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, Katedra za anglistiku, modul Jezik. Na Fakultetu tehničkih nauka predaje engleski jezik struke na osnovnim akademskim studijama. Objavljuje radove iz oblasti engleskog jezika struke, metadiskursa i upotrebe obrazovnih tehnologija u nastavi jezika struke.

**Saša S. Čorboloković** (1980). Osnovne studije srbistike završio je na Filozofskom fakultetu u Nišu 2006. godine. Zvanje doktora filoloških nauka je stekao 2019. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Do sada je iz oblasti metodike nastave i jezika objavio preko 30 radova i 7 koautorskih priručnika *Asocijacije u nastavi srpskog jezika*, *Kvizovi u nastavi srpskog jezika i književnosti*, *Igre u nastavi srpskog jezika i književnosti*, *Srpski jezik i književnost* 5, 6, 7, 8. Predsednik je podružnice Borskog okruga Društva za srpski jezik i književnost Srbije. Radi u OŠ „3. oktobar” u Boru i kao docent na Univerzitetu Singidunum u Beogradu.

**Snežana Z. Detar Jevđović** (rođena 2. decembra 1977) živi i radi u Beogradu, gde predaje italijanski jezik u OŠ „Petar Petrović Njegoš”. Oblasti interesovanja: primenjena i obrazovna lingvistika. Autorka je nekoliko radova iz oblasti nauke o književnosti i metodike nastave italijanskog jezika, među kojima se izdvajaju: *Međujezički uticaj u pisanoj produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika: uloga varijabli nivo znanja i količina izloženosti* i *Leksički i morfološki transfer u početnoj nastavi italijanskog jezika kao stranog* objavljeni u časopisu *Anali Filološkog fakulteta u Beogradu*.

**Danijela D. Đorđević** (rođena 5. septembra 1982) doktorirala je pragmatiku na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu i trenutno je vanredni profesor Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Oblasti interesovanja: engleski jezik za posebne svrhe, pragmatika, semantika i terminologija. Njena poslednja knjiga je *Seed, Breed, Feed and Succeed: English for Agriculture and Food Technologi Students* (Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet, 2022).

**Aleksandra V. Ilić Rajković** (1975), vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Srbija. Diplomirala je na istoj instituciji, gde je i doktorirala. Autorka je dve monografije: *Udžbenici i nacionalno vaspitanje u Srbiji (1880–1918)* (2010) i *Osnivanje i delatnost Pedagoškog društva Srbije* (2019) i više naučnih radova objavljenih u domaćim i stranim časopisima i zbornicima.

**Marina S. Janjić** (1970), doktor filoloških nauka, profesor Filozofskog fakultetu u Nišu. U svom dvadesetogodišnjem nastavno-naučnom iskustvu u univerzitetskoj nastavi, publikovala je preko stotinu naučnih i stručnih radova u brojnim referentnim lingvističkim i pedagoškim periodicima i zbornicima radova iz oblasti primenjene lingvistike – jezičke kulture i metodike nastave srpskog jezika i književnosti. Autorka je više monografija, univerzitskih i školskih udžbenika.



- Ljiljana J. Knežević** (rođena 29. marta 1972) je vanredni profesor na Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, Srbija. Oblasti interesovanja: ESP/EAP metodologiju, dizajn kurseva, razvoj akademskih veština i uticaj individualnih razlika na učenje stranih jezika. Autorka je i koautorka brojnih istraživačkih članaka o ovim temama.
- Jasmina M. Mahmutović** (rođena 14. decembra 1966) radi kao docentkinja metodike nastave nemačkog jezika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Oblast interesovanja: teorija i praksa nastave njemačkog kao stranog jezika, metodika i didaktika nastave stranih jezika, jezika i kultura, konstruktivistički pristup kulturi u nastavi stranih jezika, kognitivna semantika, tekstna lingvistika, diskursna lingvistika.
- Ana B. Mandić Ivković** (rođena 26. marta 1973) u Beogradu. Doktorirala je engleski jezik i književnost na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Živi u Beogradu i radi na Beogradskoj akademiji poslovnih i umetničkih strukovnih studija, u zvanju redovnog profesora. Oblasti interesovanja: engleski jezik struke, metodika engleskog jezika, engleska i američka književnost. Objavila je monografiju *Američko društvo između realnosti i sna*. Autor je tri udžbenika, koji se koriste u nastavi stranog jezika, kao i 11 naučnih i stručnih radova u periodičnim publikacijama.
- Sara R. Mejdžor** (rođena 22. marta 1999), studentkinja doktorskih studija sociologije. Važnije publikacije: Marinković, D., & Major, S. (2020). COVID-19 and the Genealogies of Biopolitics: A Pandemic History of the Present. *Sociologija* 62(4), 486–502; Major, S. & Tomašević, A. (2022). Identifying the Face of Populism With Computer Vision: A Deep-Learning Approach to Emotion Recognition [Conference presentation abstract], u *EMERGE 2022: Digital Society Now*. Institute for Philosophy and Social Theory, University of Belgrade, Serbia. Živi u Novom Sadu.
- Natalija J. Milikić** (rođena 15. novembra 1978) radi kao docent doktor na Filološkom fakultetu u Nikšiću (Univerzitet Crne Gore, Studijski program za ruski jezik i književnost, Uža naučna oblast: Metodika nastave ruskog jezika). Autorka je monografije *Međujezička homonimija i paronimija u nastavi ruske leksike* (2008). Priredila je antologiju svetske ljubavne poezije *Zlatna knjiga ljubavi* (2006), prevela je na ruski jezik *Istorijsko-geografski atlas Crne Gore XVI–XX vijek* Jevta M. Milovića (2006). Autorka je velikog broja naučnih radova u relevantnim međunarodnim časopisima i zbornicima. Izlagala je svoje referate na mnogim međunarodnim

konferencijama (u Bugarskoj, Srbiji, Sjevernoj Makedoniji, Bosni i Hercegovini, Albaniji). Živi u Podgorici.

**Dragica D. Mirković** (rođena 22. septembra 1977). Diplomirala je engleski jezik i književnost na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Na istom fakultetu završila je master i doktorske studije. Radi na Beogradskoj akademiji poslovnih i umetničkih strukovnih studija kao profesorka engleskog jezika. Oblasti interesovanja: engleska književnost, kritička sociolingvistika i primenjena lingvistika. Autorka je više naučnih članaka. Učestvovala na više domaćih i međunarodnih konferencija

**Aleksandar M. Novaković** (rođen 14. marta 1990) završio je osnovne studije Srbistike i masterske studije Srpskog jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu, gde je i doktorirao. Oblast interesovanja: metodika nastave srpskog kao stranog jezika. Objavio je više od pedeset naučnih radova, udžbenik *Uvod u metodiku nastave srpskog kao stranog jezika* (Filozofski fakultet Niš, 2022) i monografiju *Udžbenički komplet u nastavi srpskog kao stranog jezika* (Filozofski fakultet Niš, 2022). Trenutno živi u Nišu, gde radi kao docent na Filozofskom fakultetu.

**Vladimir D. Papić** (rođen 12. maja 1998) završio je osnovne i master studije komparativne književnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, gde je trenutno student doktorskih studija Jezika i književnosti i demonstrator. Živi u Novom Sadu. Autor je monografije *Praskozorje žanra: na žanrovskoj razmeđi srpske i evropske književnosti ranog modernog doba* (Matica srpska, 2023). Radove iz oblasti istorije i teorije svetske i srpske književnosti, kao i metodike nastave, objavljivao je u najznačajnijim domaćim naučnim časopisima (*Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, *Letopis Matice srpske*, *Lipar*, *Polja*, *Dositejev vrt*, *Književna istorija*). Dobitnik je Nagrade Borivoje Marinković (2018), Brankove nagrade Matice srpske (2022) i Dositejevog zlatnog pera (2022).

**Nenad M. Perošević** (rođen 1. avgusta 1973) radi kao vanredni profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Uža naučna oblast Opšta istorija i Nacionalna istorija. Koautor je univerzitetskog udžbenika N. Tomović, N. Perošević *Kultura modernog doba* (2011) i monografije N. Tomović, N. Perošević, S. Šabotić, *Od Društva nikšićke čitaonice do JU Narodna biblioteka „Njegoš” Nikšić 1881–2021* (2021). Autor je više naučnih radova objavljenih u domaćim i međunarodnim časopisima, izlagao je na više domaćih i međunarodnih naučnih skupova i konferencija, saradivao je na projektima *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori* (2010–2012);

*Istorija koja povezuje. Kako podučavati osjetljive teme u zemljama bivše Jugoslavije* (2011–2015). Živi u Nikšiću.

**Marina M. Petrović Jilih (Jülich)**, docentkinja iz užih naučnih oblasti Nemačka književnost i kultura i Metodika nastave nemačkog jezika i književnosti, zaposlena je na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Studirala je Germanistiku i Južnu slavistiku na Univerzitetu u Lajpcigu, gde je i magistrirala. Doktorsku disertaciju pod nazivom *Didaktika književnosti u univerzitetskoj nastavi prikazana na istraživanju modela prenošenja novije književnosti nemačkog govornog područja* odbranila je na Univerzitetu u Kragujevcu 2013. godine. Učestvovala je na brojnim naučnim konferencijama i autorka je brojnih radova, objavljenih u nacionalnim i internacionalnim časopisima i zbornicima.

**Jelena R. Redli** (rođena 24. oktobra 1973) je vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, Odsek za srpski jezik i lingvistiku. Oblasti interesovanja: sintaksa i semantika savremenog srpskog jezika, metodika nastave srpskog kao nematernjeg jezika, forenzička lingvistika. Glavne publikacije relevantne za temu rada i oblast časopisa: Redli, J. (2009). Vežbe za sticanje veštine govorenja u udžbeniku „Naučimo srpski – Let's Learn Serbian 1 (nivoi A1 i A2)”. *Prilozi proučavanju jezika* 40: 129–141; Redli, J. (2011). Upotreba autentičnih pesama u nastavi srpskog jezika kao stranog, u *Zbornik radova sa Trećeg kongresa Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse*. Beograd, Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filozofski fakultet, Filološki fakultet: 305–316; Redli, J. (2018). Razvijanje interkulture svesti u radu sa studentima srpskog jezika kao stranog, u *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura. Zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet: 83–93.

**Ana A. Stefanović-Kocol (Anna A. Stefanowicz-Kocol)** (rođena 9. februara 1971) je doktorirala iz primenjene lingvistike na Univerzitetu Adama Mickjeviča u Poznanju, Poljska. Nastavnik EFL i ESP sa preko 20 godina iskustva i akademski nastavnik engleske filologije (Univerzitet primenjenih nauka u Tarnovu, Poljska). Autorka je i koautorka više akademskih publikacija iz oblasti primenjene lingvistike i učenja i nastave na daljinu.

**Irena J. Stevović** (rođena 22. septembra 1980) je studentkinja završne godine doktorskih studija na Filološkom fakultetu Univerziteta Crne Gore. Diplomirala je i magistrirala na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, na Odsjeku za srpski jezik i književnost. Objavila je niz naučnih radova iz oblasti nauke o jeziku i metodike nastave. Izlagala je referate na mnogim međunarodnim

konferencijama (u Bugarskoj, Srbiji, Sjevernoj Makedoniji, Bosni i Hercegovini, Albaniji). Živi i radi u Podgorici.

**Maša Đ. Stojavljević Divac** (rođena 21. avgusta 1988), diplomirala je germansku filologiju, odbranila master iz nemačkog jezika i književnosti i upisala doktorske studije iz oblasti Metodika nastave. Vodila je nemački jezički centar *Deutsch genial* i bavila se istraživanjem i praktičnom primenom metoda u nastavi nemačkog kao stranog jezika. Trenutno se nalazi u Nemačkoj i radi na istraživanju metoda u nastavi stručnog nemačkog jezika kao i na pisanju udžbenika *Nemački na aerodromu* za početni, srednji i napredni nivo. Oblast interesovanja: inovacije u nastavi nemačkog jezika i njihov uticaj na učeničku motivaciju pri obradi književnih tekstova.

**Snežana S. Stojšin** (rođena 8. septembra 1973) je vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, uža naučna oblast – sociologija. Glavne publikacije: *Stanovništvo- sociološka perspektiva* (2018) Filozofski fakultet u Novom Sadu; Stojšin, S. S. i V. D. Vidicki (2018). Metodološki problemi u Srbiji: analiza sadržaja Sociološkog pregleda. *Sociološki pregled* 52 (1): 75–100; Vidicki, V. i S. Stojšin (2021). Prevazilaženje metodološkog dogmatizma u društvenim istraživanjima: triangulacija, multimetod i kombinovani pristup. *Sociologija* 63 (1): 5–25; Stojšin, S. (2021). Promene u migratornim sklonostima seoske omladine: primer naselja Kać, *Sociološki pregled* 56 (4): 1361–1381. Živi u Kaću.

**Marica N. Šljukić** (rođena 10. aprila 1976) je vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, uža naučna oblast – sociologija. Glavne publikacije: *Fabrika: industrija u post-socijalističkoj Srbiji*, Novo Miloševo: Banatski kulturni centar, 2018; *Društvo i sukob*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika, 2018 (u koautorstvu sa Srđanom Šljukićem); *Zemlja i ljudi*, Novi Sad: Mediterran Publishing, 2012 (u koautorstvu sa Srđanom Šljukićem). Živi u Begeču.

**Marina S. Tokin** (rođena 25. aprila 1978), doktor metodike nastave, zaposlena na Odseku za srpsku književnost Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, na predmetima iz oblasti metodike nastave književnosti. Oblasti interesovanja: metodika nastave književnosti; književnost za decu i mlade. Živi u Novom Sadu gde je iskustvo u nastavi stekla dugogodišnjim radom na mestu nastavnika srpskog jezika i književnosti u Osnovnoj školi „Prva vojođanska brigada“. Autor i koautor akreditovanih dodatnih nastavnih sredstava, priručnika i zbirki zadataka za srpski jezik i književnost za starije

razrede osnovne škole; radova iz oblasti književnosti za decu i metodike nastave.

**Vladan D. Vidicki** (rođen 17. 7. 1991) je asistent na Odseku za sociologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Glavne publikacije: Vidicki, V. i S. Stojšin (2021). Prevazilaženje metodološkog dogmatizma u društvenim istraživanjima: triangulacija, multimetod i kombinovani pristup. *Sociologija* 63 (1): 5–25; Vidicki, V. (2020). Klasični pristupi i savremeni teorijski modeli objašnjenja etničkog preduzetništva. *Sociološki pregled* 54 (2): 272–301; Stojšin, S. S. i V. D. Vidicki (2018). Metodološki problemi u Srbiji: analiza sadržaja Sociološkog pregleda. *Sociološki pregled* 52 (1): 75–100. Živi u Novom Sadu.

**Ivana J. Vranić Petković** (rođena 11. novembra 1988). Diplomirala je španski jezik i hispanske književnosti na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Na istom fakultetu završila je master i doktorske studije. Živi u Beogradu i radi na Beogradskoj akademiji poslovnih i umetničkih strukovnih studija kao profesorka španskog jezika. Oblasti interesovanja: kritička sociolingvistika, primenjena lingvistika i kognitivna lingvistika. Autorka je monografije i više naučnih članaka. Učestvovala je na više domaćih i međunarodnih konferencija.

**Dragana B. Vuković Vojnović** (rođena 15. januara 1970), docent je na Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, Srbija. Oblasti interesovanja: jezičko obrazovanje, saradničke i interkulturalne veštine, multimodalnu komunikaciju, kontrastivnu lingvistiku, analizu diskursa, turistički diskurs i metadiskurs. Autorka je niza istraživačkih članaka na ovu temu u domaćim i međunarodnim časopisima.

**Nikolina N. Zobenica** (rođena 29. novembra 1976) redovni je profesor za užu naučnu oblast Germanistika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, književni prevodilac i pisac. Oblasti interesovanja: istorija, nastava i prevođenje nemačke književnosti, kao i interdisciplinarna i komparativna proučavanja književnosti. Njena najznačajnija didaktičko-metodička publikacija je monografija *Didaktika nemačke književnosti kao strane* (2018), a u naučnim i stručnim radovima se bavi književnošću u nastavi nemačkog jezika (kratka priča u nastavi, korelacija književnosti i likovne umetnosti), prevođenjem književnosti (projektana nastava, kompetencije), digitalnim medijima i scenarijima učenja, inovativnim modelima nastave nemačkog (stranog) jezika i kompetencijama nastavnika nemačkog jezika. Živi u Novom Sadu.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД  
21000 Нови Сад  
Др Зорана Ђинђића бр. 2  
www.ff.uns.ac.rs

Штампа  
Сајнос  
Нови Сад

Тираж  
100

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82  
316.77

**Методички видици:** часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни 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