

**STRANI JEZICI NA
FILOZOFSKOM FAKULTETU:
PRIMENJENOLINGVISTIČKA
ISTRAŽIVANJA**

tematski zbornik radova

uredila Biljana Radić-Bojanić

NOVI SAD, 2014.

Izdavač
Filozofski fakultet, Novi Sad

Za izdavača
prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan

Recenzenti
prof. dr Laura Spariosu, Filozofski fakultet, Novi Sad
prof. dr Jasmina Đorđević, Fakultet za pravne i poslovne studije, Novi Sad
doc. dr Selena Stanković, Filozofski fakultet, Niš
dr Ivana Ćirković-Miladinović, Fakultet pedagoških nauka, Jagodina

Prelom
KRIMEL, Budisava

ISBN 978-86-6065-302-6

Zbornik je uvršten u izdavački program Filozofskog fakulteta u Novom Sadu na sednici Nastavno-naučnog veća 19. 12. 2014.

Zbornik je rezultat istraživanja na projektu 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Ovaj tematski zbornik objavljuje se u sklopu obeležavanja šezdesetogodišnjice Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

SADRŽAJ

Predgovor	5
-----------------	---

Rodika Ursulesku-Miličić

Ivana Janjić

ANALIZA GREŠAKA U UČENJU RUMUNSKOG JEZIKA KAO STRANOG NA NIVOU A1.1 I A1.2	7
---	---

Mihajlo Fejsa

ANALIZA GREŠAKA U UČENJU RUSINSKOG JEZIKA KAO STRANOG	21
--	----

Zuzana Tirova

Jasna Uhlarik

ORTOGRAFSKE I ORTOEPSKE GREŠKE UČENIKA ČIJI JE MATERNJI JEZIK SRPSKI PRI USVAJANJU SLOVAČKOG KAO BLISKOG SLOVENSKOG JEZIKA.....	35
---	----

Edita Andrić

Bela Čorba

TEŠKOĆE PRI USVAJANJU PRISVOJNIH KONSTRUKCIJA U MAĐARSKOM JEZIKU KAO STRANOM	51
---	----

Ana Stipančević

MOTIVACIJA ZA UČENJE NEMAČKOG JEZIKA KAO IZBORNOG PREDMETA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU	69
--	----

Bojana Jakovljević

Ana Halas

ANALIZA MOTIVACIONE ORIJENTACIJE U UČENJU ENGLSKOG JEZIKA KAO STRANOG KOD UNIVERZITETSKIH STUDENATA	91
--	----

Jagoda Topalov

Maja Bjelica Andonov

Viktorija Krombholz

STAVOVI STUDENATA PREMA KOLABORACIJI

U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA 107

Aleksandra Blatešić

Marco Zagnoli

UTICAJ I ZNAČAJ JEZIČKIH I VANJEZIČKIH FAKTORA PRI IZBORU

ITALIJANSKOG KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA 127

Sanja Maričić

Moisés Moreno Fernández

ELEMENTI ŠPANSKE KULTURE

U UDŽBENICIMA ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA 151

Nataša Popović

Nataša Radusin-Bardić

PRIMENA PLATFORME *MOODLE* KAO DODATNOG NASTAVNOG

SREDSTVA U UČENJU FRANCUSKOG JEZIKA PO IZBORU 169

Nataša Ajdžanović

Katja Juršić-Huzjan

NAČINI PROVERE ZNANJA I VLADANJA VIDOVIMA GOVORNE

DELATNOSTI IZ PREDMETA RUSKI JEZIK PO IZBORU NA

FILOZOFSKOM FAKULTETU U NOVOM SADU I NJIHOVI

EKVIVALENTI U CENTRU ZA MEĐUNARODNO OBRAZOVANJE NA

MOSKOVSKOM DRŽAVNOM UNIVERZITETU

„M. V. LOMONOSOV” 187

Biljana Radić-Bojanić

PROGNOСТИČKA VALJANOST KLASIFIKACIONOG TESTA NA

ENGLESKOM JEZIKU PO IZBORU 203

PREDGOVOR

Jedna od najprepoznatljivijih nastavnih aktivnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu je nastava stranih jezika, pošto je fakultet matična ustanova odseka koji se, između ostalog, bave i obrazovanjem nastavnika stranih i manjinskih jezika. Pored toga, Filozofski fakultet u poslednjih nekoliko godina stalno povećava broj stranih jezika u okviru Centra za jezike, tako da studenti i građanstvo mogu odnedavno da pohađaju časove kineskog, persijskog ili turskog jezika. Kada se radi o časovima stranih i manjinskih jezika koji na fakultetu imaju svoje matične odseke, u pitanju je nastavna tradicija koja, u nekim slučajevima, seže i decenijama u prošlost. Stoga se potpuno prirodno oblikovala ideja o jednom zborniku radova koji su tematski povezani upravo činjenicom da su autori nastavnici koji niz godina na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu rade u nastavi stranih jezika po izboru.

Svoje radove u ovaj tematski zbornik su priložili nastavnici i saradnici Odseka za anglistiku, Odseka za germanistiku, Odseka za hungarologiju, Odseka za romanistiku, Odseka za rumunistiku, Odseka za rusinistiku, Odseka za slavistiku, i Odseka za slovakistiku, a sami radovi mogu da se grupišu u nekoliko različitih tematskih celina. Tako se radovi Rodike Ursulesku-Miličić i Ivane Janjić o rumunskom jeziku, Mihajla Fejse o rusinskom jeziku, Zuzane Tirove i Jasne Uhlarikove o slovačkom jeziku, te Edite Andrić i Bele Čorbe o mađarskom jeziku bave analizom grešaka u učenju rumunskog, rusinskog, slovačkog i mađarskog jezika, a uglavnom je reč o polaznicima na početnim nivoima učenja ovih stranih jezika. Nadalje, radovi Ane Stipančević o nemačkom jeziku, Bojane Jakovljević i Ane Halas, kao i Jagode Topalov, Maje Bjelice Andonov i Viktorije Krombholc o engleskom jeziku, te Aleksandre Blatešić i Marca Zagnolija o italijanskom jeziku bave različitim aspektima afektivne dimenzije nastave – od motivacije i motivacione orijentacije, preko stavova do predrasuda. Pored toga, dva rada analizi časova i nastavnih materijala prilaze iz perspektive metodičkih inovacija, pa se tako Sanja Maričić i Moisés Moreno Fernández fokusiraju na elemente španske kulture u udžbenicima za učenje španskog jezika na početnim nivoima, dok se Nataša Popović i Nataša Radusin-Bardić bave analizom kombinovanog učenja preko platforme Moodle na početnom nivou učenja francuskog jezika. Naposletku, dva rada se osvrću na ulogu testiranja na stranim jezicima po izboru, pa se tako Nataša Ajdžanović i Katica Juršić-Huzjan bave komparativnom analizom standardizovanih testova ruskog kao stranog jezika pri Moskovskom državnom univerzitetu „M. V. Lomonosov,“

dok Biljana Radić-Bojanić istražuje prognostičku valjanost klasifikacionog testa na predmetu Engleski jezik po izboru. Sve radove u ovom zborniku odlikuje visok naučni i metodološki kvalitet, ali i, što je možda i mnogo značajnije, izuzetna primenljivost u poboljšanju nastavne prakse pomenutih stranih i manjinskih jezika, bilo u pogledu bolje organizacije nastave, izrade adekvatnijih nastavnih materijala ili napretka u organizovanju testiranja.

* * *

Urednica tematskog zbornika duhuje veliku zahvalnost recenzentima, prof. dr Lauri Spariosu, prof. dr Jasmini Đorđević, doc. dr Seleni Stanković i dr Ivani Čirković-Miladinović na korisnim sugestijama i kritičkim ocenama ovde predstavljenih tekstova.

Novi Sad, decembar 2014.

*Rodika Ursulesku-Miličić¹**Ivana Janjić²*

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

ANALIZA GREŠAKA U UČENJU RUMUNSKOG JEZIKA KAO STRANOG NA NIVOU A1.1 I A1.2³

Apstrakt

Cilj ovog rada je analiza grešaka koje prave studenti koji uče rumunski jezik kao strani, a studiraju druge studentske grupe na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Analiza je urađena na osnovu testova i auditivnih vežbi 32 studenata. Analizirane su greške na osnovnim nivoima učenja, odnosno A1.1 i A1.2. Testovi koje smo analizirale su se sastojali od gramatičkih vežbi, prevoda i pisanja sastava, dok su auditivne vežbe podrazumevale auditivnu percepciju tj. razlikovanje, analizu i sintezu glasova i njihovu artikulaciju. Rezultati grešaka pokazali su da morfosintaksa predstavlja izvor najvećeg broja grešaka, kao što su upotreba člana, prezent glagola, upotreba predloga, množina imenica. Na drugom mestu po frekventnosti su leksičke greške, a najmanje se javljaju fonetske greške. Ovim radom smo želele da pokažemo da se greške prilikom učenja rumunskog kao stranog jezika ne mogu u potpunosti eliminisati, ali se upotrebom posebnih vežbi i metoda one mogu smanjiti, što je i krajnji cilj.

Ključne reči: rumunski jezik, analiza grešaka, morfologija, leksikologija, auditivne vežbe

1. Uvod

Centar za jezike Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu organizuje predavanja na stranim jezicima nacionalnih manjina koji se uče na Filozofskom fakultetu. Studenti koji pohađaju Rumunski jezik po izboru dolaze sa sledećih studentskih grupa: istorija, nemački jezik i književnost, francuski jezik i književnost,

¹ rodika1969@gmail.com

² ivana_janjić@yahoo.com, ivanajanjić987@gmail.com

³ Rad je urađen u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

filozofija, sociologija, srpski jezik i književnost, srpska književnost i jezik, žurnalistika, psihologija. Studenti su prve i druge godine, uzrasta od 19 do 24 godine.

Osnovni cilj ovog rada je analiza najčešćih grešaka pri učenju rumunskog jezika kao stranog među studentima na osnovnim nivoima učenja, A1.1 i A1.2. U te svrhe ukupno je testirano 32 studenata, od čega je 19 devojaka (59,4%) i 13 momaka (40,6%). Maternji jezik studenata-izvornih govornika je srpski. Studenti su pohađali nastavu tokom zimskog i letnjeg semestra školske 2012/2013. Nastava se izvodila dva puta nedeljno u trajanju od 90 minuta. Autorke rada su ovim istraživanjem želele da ukažu na greške koje se javljaju prilikom učenja rumunskog kao stranog, na osnovu čega bi se mogle dati preporuke kako ih ispraviti u nastavnoj praksi.

2. Teorijski okvir

Jezik je jedna od centralnih aktivnosti za interakciju među ljudima i ljudi ga koriste za deljenje ideja, informacija, mišljenja i stavova. Stoga je veoma važno za ljude da znaju što veći broj jezika i da poboljšaju svoju komunikaciju (Janjić, 2011: 356-357). Tradicija, politika, ekonomija igraju veoma važnu ulogu u svakom društvu. Fizičke i geografske lokacije jednog društva mogu dodatno promovisati u kojoj meri društveno-politički faktori postaju značajni u obrazovnim pitanjima (Janjić & Ursulesku-Miličić, 2014). Učenje jezika je veoma bitna tema u studiji o ljudskim kognitivnim sposobnostima, jer su mnoge studije pokazale da učenje drugog (stranog) jezika ima velike prednosti. Pored toga što utiče na jezičke sposobnosti učenika/studenata, učenje stranog jezika razvija kreativne sposobnosti, kritičko mišljenje, fleksibilnost uma, razvoj veština (posebno u oblasti rešavanja problema). Takođe, duže učenje stranog jezika utiče na akademska postignuća. Iako ljudi mogu da komuniciraju iznad kategorija jezika, jezik je primarno i najsloženije sredstvo pomoću kog saznajemo misli drugih ljudi.

Postoji nekoliko faktora (unutrašnjih i spoljašnjih) koji imaju uticaj na proces učenja jezika. Spomenućemo samo nekoliko: starost, motivacija, kognitivni stil, sredina, atmosfera, stil života, jezičko predznanje itd. Svi faktori su podjednako bitni i neophodno je ispratiti ih.

Učenje stranog jezika pruža nam mnogo više od mogućnosti komunikacije na tom jeziku. Na taj način bolje razumemo kulturološke razlike. Važnost učenja stranih jezika je u sticanju, proširivanju i produbljivanju znanja i umenja u svim jezičkim aktivnostima, upoznavanju kulturnog nasleđa naroda ili zemlje čiji se strani jezik izučava i osposobljavanje za dalje obrazovanje i samoobrazovanje (Maksimović & Osmanović 2013:448). Istraživanje koje su sprovele Janjić i Ursulesku-Mi-

ličić (2014) pokazalo je da su studenti koji uče rumunski jezik kao strani pokazali veću zainteresovanost na kraju semestra za istoriju, književnost i kulturu Rumunije.

Učenjem stranog jezika, suočavamo se sa drugačijim jezičkim sistemom od maternjeg. Naravno, neki jezički sistemi imaju više sličnosti nego razlika i obrnuto. Što je strani jezik sličniji maternjem, npr. u pogledu strukture rečenice i leksike, lakše ga možemo usvojiti jer se oslanjamo na znanje maternjeg jezika. Kada učimo strani jezik, pokušavamo da shvatimo kako njegov sistem funkcioniše i poredimo ga sa sopstvenim. Sem toga, odrasli drugačije prilaze učenju stranih jezika za razliku od mlađih, pa se tako služe drugim strategijama i, naravno, više se oslanjaju na svoj maternji jezik, pri čemu je potreba za potpunim razumevanjem jezičkih delova više izražena (Petrović, 1995:95).

Posebno su bitne razlike i sličnosti u gramatičkim i leksičkim sistemima dva jezika, tj. maternjeg i stranog jezika koji se uči. Kada maternji jezik ima negativan uticaj na učenje i napredovanje u izučavanju stranog jezika, u našem slučaju rumunskog, takvu pojavu nazivamo negativan jezički transfer, pa tako transfer ili navike iz jednog jezika izazivaju interjezičke greške u drugom jeziku.

Sama oblast analiza grešaka podeljena je u dve grane. Prva oblast, ili teorij-ska analiza grešaka, obuhvata proces i strategije učenja jezika, kao i sličnosti između dva jezika. S druge strane primenjena analiza grešaka se bavi organizovanjem dodatnih kurseva, pripremanjem materijala i odgovarajuće nastavne strategije, a sve na osnovu analiziranih grešaka. Najefikasnijim materijalima se smatraju oni koji su zasnovani na naučnim opisima jezika koji se uči, pažljivo poredeći paralelnim opisom strani jezik sa maternjim jezikom. Pod efikasnim materijalima smatraju se studije iz kontrastivne jezičke analize, studije o najčešćim greškama prilikom učenja jezika, multimedijalni sistemi u nastavi, kao i primena informaciono-komunikacione tehnologije. Zato je potrebno da nastavnici proces učenja jezika vide kao konstantni proces istraživanja (Dulay & Burt, 1972: 4). U komparaciji maternjeg jezika i jezika koji se uči leži ključ za ublažavanje grešaka u učenju stranog jezika.

Analiza grešaka koju studenti prave dok uče stani jezik omogućava nastavnicima da dobiju što bolje saznanje o izvoru grešaka (Erdogan, 2005: 265). Na ovaj način nastavnik može preduzeti pedagoške mere predostrožnosti, može posebno obratiti pažnju na frekventnije greške i kreirati dodatne materijale i vežbe. Sve ovo može doprineti boljoj i kvalitetnijoj nastavi rumunskog kao stranog jezika. Nastavnik će biti upućen u to koja odstupanja može očekivati, te će na taj način moći uložiti više vremena i truda kako bi na vreme sprečio ukorenjivanje određenih odstupanja (Prndelj Šator, 2013: 232).

Korder (Corder, 1973) klasifikuje greške u učenju stranog jezika u četiri kategorije: izostavljanje obaveznog dela, dodavanje nepotrebnog ili nepravilnog elementa, izbor pogrešnog elementa i pogrešan redosled. Međutim, sam Korder sma-

tra da ova klasifikacija nije dovoljna da opiše sve greške koje se javljaju pri učenju stranog jezika, kao i da je potrebno proširenje klasifikacije. Autorke su Korderovu klasifikaciju koristile prilikom analize grešaka u ovom istraživanju.

U procesu učenja jezika dolazi do stvaranja međujezika i međujezičkog polja, gde tu je najčešće reč o višejezičnom diskursu. Na svim nivoima učenja dolazi do prenošenja gramatičkih sistema iz L1 u L2, do prilagođavanja L2 po principima L1, kao i do korišćenja elemenata iz L1 u L2. Sve ovo može imati kako pozitivan, tako i negativan uticaj (Pavličević-Franić, 2006: 1).

3. Materijal i analiza

Analiza grešaka predstavljena u ovom radu urađena je na osnovu testova i auditivnih vežbi na osnovnim nivoima učenja, odnosno A1.1 i A1.2. Testovi su se sastojali od gramatičkih vežbi, prevoda i pisanja sastava, dok su auditivne vežbe (koje su bile snimane), podrazumevale čitanje određenih tekstova, a zatim je na osnovu snimljenog materijala urađena analiza artikulacije, gde nas je naročito zanimalo izgovaranje vokala, diftonga i triftonga, kao i akcentovanje reči. Greške koje su identifikovane tokom analize u radu se predstavljaju u tri grupe: (1) fonetske i pravopisne greške, (2) morfosintaksičke greške, (3) leksičke greške.

4. Fonetske i pravopisne greške

Možemo konstatovati da konsonanti retko kada predstavljaju problem studentima koji uče rumunski jezik kao strani. Tu su zabeležene samo 2 greške i to prilikom čitanja reči *cinematograf* i *joc*, gde su studenti pročitali *sinematograf* i *jok*, umesto *ćinematograf* i *žok*. Naime, greške (njih 19 ukupno) javljaju se kada su u pitanju vokali, pogotovo oni koji su specifični za rumunski fonetski sistem: *ă*, *î*, *â*. Neretko se kod studenata javlja konfuzija između vokala *ă* i *î/â*, kojih nema u njihovom maternjem jeziku. Drugi primer, kada govorimo o greškama u izgovoru vokala, predstavlja izgovor slova *i* kao oznake množine. U fonetskoj realizaciji on je pogrešno zamenjen sa *i* – određenim članom. Tako se, na primer, imenica *studenti* (u množini sa neodređenim članom ispred), gde *i* samo umekšava suglasnik koji stoji ispred, često izgovara kao *studentii*, gde imamo imenicu u množini sa određenim članom za muški rod. Isto se dešavalo sa imenicama *elevi*, *munți*, *unchi*, *ochi*, *băieți*, itd.

Sem toga, javljaju se i greške pri izgovoru, ali i pisanju diftonga i triftonga, kojih je mnogo u rumunskom jeziku. Kao ilustraciju učestalosti diftonga i triftonga dajemo rečenicu *Ei au o oaie* (*Oni imaju jednu ovcu*), u kojoj se jasno vidi da

nema nijednog konsonanta Međutim, ove se greške javljaju u mnogo manjoj meri i njih je zabeleženo ukupno 10. Prilikom analize auditivnih vežbi primećeno je neizgovaranje pojedinih vokala ili poluvokala, koji su sastavni deo nekog diftonga ili triftonga (npr. *carta* umesto *cartea*, zatim *beu* – *beau*, *vreu* – *vreau*, *flore* – *floare*, *vorbeu* – *vorbeau*).

Što se tiče akcenta, koji je u rumunskom jeziku nestabilan i promenljiv, javljaju se primeri pogrešnog akcentovanja (ukupno 40). Interesantno je napomenuti da se greške ponavljaju, odnosno studenti uglavnom pogrešno akcentuju iste reči. Predstavićemo nekoliko najčešćih primera pogrešnog akcentovanja. Studenti naveđene reči akcentuju na sledeći način: *sunteți*, *șaisprezece*, *profesor*, *lucruri*, *cățiva*, *taxiuri*, *cinema*, *acolo*, *mergem*, *vorbim*, dok je pravilno *sunteți*, *șaisprezece*, *profesor*, *lucruri*, *cățiva*, *taxiuri*, *cinema*, *acolo*, *mergem*, *vorbim*. Smatramo da bi se broj grešaka smanjio ukoliko bismo na časovima imali mogućnosti da radimo iz udžbenika gde su tekstovi akcentovani. Nažalost, u postojećim udžbenicima nema akcentovanih tekstova, stoga akcenat studenti uče isključivo na časovima uz pomoć profesora.

Kada govorimo o pravopisu, u rumunskom jeziku imena naroda se pišu malim slovom, a kod imena institucija svaki sastavni deo imena institucije (sem predloga) se piše velikim slovom. Kod studenata se javljaju greške kao što su pisanje imena naroda velikim slovom, a prilikom pisanja naziva institucija studenti pišu samo prvu reč velikim slovom, a ostalo malim. Zabeleženi su sledeći pogrešni primeri (ukupno 18): *Român*, *Sârb*, *Italiani*, ili *Facultatea de medicină*, *Institutul de cultură*, *Institutul pentru editarea manualelor* (pravilno je *român*, *sârb*, *italieni*, odnosno *Facultatea de Medicină*, *Institutul de Cultură*, *Institutul pentru Editarea Manualelor*).

5. Morfosintaksičke greške

Analizom testova utvrđeno je da se greške na morfosintaksičkom nivou javljaju u sledećim kategorijama: upotreba člana, prezent glagola, konjunktiv prezenta, upotreba predloga, i množina imenica.

Česta greška je izostanak određenog člana, koji se upotrebljava u onim slučajevima kada nam je neophodan da odredi imenicu, da joj da ideju određenosti, poznatosti. Odsustvo upotrebe člana kod studenata koji uče rumunski jezik kao strani možemo posmatrati kao uticaj srpskog jezika s obzirom na to da član ne postoji u srpskom jeziku. Broj zabeleženih grešaka je 75, a u Tabeli 1 ispod dajemo nekoliko primera odsustva određenog člana.

Pogrešno	Pravilno
elevi merg la școală	elevii merg la școală
fii lor sunt mari	fiii lor sunt mari
cărți sunt pe masă	cărțile sunt pe masă
studenți sunt harnici	studenții sunt harnici
copii se joacă	copiii se joacă
fotografie e pe masă	fotografia e pe masă
autobuz merge repede	autobuzul merge repede

Tabela 1. Izostanak određenog člana

Analizirajući testove uočile smo pogrešnu upotrebu oblika prezenta glagola (upotreba III lica jednine prezenta umesto III lica množine prezenta). Zabeležili smo sledeće primere u Tabeli 2:

Pogrešno	Pravilno
Ei vorbește	Ei vorbesc
Ei locuiește	Ei locuiesc
Ele vede	Ele văd
Ei lucrez	Ei lucrează
Ele termin	Ele termină
Ele încerc	Ele încearcă
Ei iubește	Ei iubesc

Tabela 2. Upotreba prezenta

Naš zaključak je da se ovakve vrste grešaka javljaju zbog činjenice da u rumunskom jeziku kod glagola prve i pojedinih glagola četvrte konjugacije prvo lice jednine prezenta i treće lica množine prezenta imaju isti oblik. Kod glagola druge i treće konjugacije, i u pojedinim slučajevima četvrte, isti oblik imaju treće lice jednine i množine prezenta. S obzirom na to da je studentima u početku teško da odrede kojoj konjugaciji pripadaju određeni glagoli, javljaju se greške ovakvog tipa (ukupno 57). Sem toga, ovde navodimo i greške u upotrebi nepravilnih glagola u prezentu: *ei scriesc/ei scriu*; *ei luez/ei iau*; *ei lucră/ei lucrează*.

Pored pogrešnih oblika prezenta, najviše grešaka koje se odnose na upotrebu glagolskih oblika se javlja u III licu konjunktiva prezenta (v. Tabelu 3).

Pogrešno	Pravilno
<i>să cumpără</i>	<i>să cumpere</i>
<i>să vede</i>	<i>să vadă</i>
<i>să merge</i>	<i>să meargă</i>
<i>să ajunge</i>	<i>să ajungă</i>
<i>să acceptă</i>	<i>să accepte</i>
<i>să termină</i>	<i>să termine</i>
<i>să iubește</i>	<i>să iubească</i>
<i>să lucrează</i>	<i>să lucreze</i>
<i>să începe</i>	<i>să înceapă</i>
<i>să invită</i>	<i>să invite</i>
<i>să învață</i>	<i>să învețe</i>

Tabela 3. Upotreba konjunktiva prezenta u III licu jednine i množine

Naime, u rumunskom jeziku konjunktiv prezenta se gradi sa *da + prezent*. U I i II licu jednine i množine oblik prezenta ostaje nepromenjen, ali u III licu jednine i množine oblik prezenta se menja. Kod glagola I konjugacije nastavak *ă* prelazi u *e*, dok kod glagola ostalih konjugacija nastavak *e* prelazi u *ă*, što se moglo videti iz primera. Studenti prave greške zbog toga što ne obraćaju pažnju na ove promene u III licu, pa ostavljaju nepromenjeni oblik prezenta glagola. Ukupan broj grešaka pronađenih u ovoj kategoriji je 44.

Greške u građenju futura su retke, ali smo ipak i tu zabeležili nekoliko primera (ukupno 5). Futur se u rumunskom jeziku gradi sa pomoćnim glagolom *a voi* (hteti) i *infinitiva*. Problemi se ne javljaju kod glagola I, II i III konjugacije, već samo kod glagola IV konjugacije, koji imaju nastavak *-i*. Često se dešava da studenti dodaju još jedno *-i* na oblik infinitiva, pa srećemo primere iz Tabele 4:

Pogrešno	Pravilno
<i>vom călătorii</i>	<i>vom călători</i>
<i>vei iubii</i>	<i>vei iubi</i>
<i>vor vorbii</i>	<i>vor vorbi</i>
<i>veți fugii</i>	<i>veți fugi</i>

Tabela 4. Pogrešna upotreba futura

Predlozi predstavljaju još jedan problematični aspekt prilikom učenja rumunskog jezika. U primerima u Tabeli 5 videćemo koji su to predlozi koji najčešće predstavljaju problem, kao i koji su to glagoli kod kojih se stvaraju nedoumice koji predlog upotrebiti.

Pogrešno	Pravilno
<i>De ce nu urcați din mașină?</i> (Zašto ne uđete iz kola?)	<i>De ce nu urcați în mașină?</i> (Zašto ne uđete u kola?)
<i>Noi coborâm în tramvai.</i> (Mi silazimo u tramvaj.)	<i>Noi coborâm din tramvai.</i> (Mi silazimo iz tramvaja.)

Tabela 5. Pogrešna upotreba predloga

Glagol *a urca* ima značenje *popeti se* ili *ući negde*, pa treba upotrebiti predlog *în*. Predlog *din* se koristi uz glagole tipa *a ieși*, *a coborî* (srp. *izaći*, *sići*). Broj grešaka ovog tipa je 33.

Sem toga, predlog *în* se često zamenjuje predlogom *la*. Naime, u rumunskom jeziku, uz glagole kretanja predlog *în* ide uz imena država, a predlog *la* uz imena gradova. Ukupan broj evidentiranih grešaka je 48. Studenti obrnuto upotrebljavaju navedene predloge što se vidi iz sledećih primera u Tabeli 6:

Pogrešno	Pravilno
<i>Merg în Novi Sad.</i> (Idem u Novi Sad)	<i>Merg la Novi Sad.</i> (Idem u Novi Sad)
<i>Merg în Beograd.</i> (Idem u Beograd)	<i>Merg la Beograd.</i> (Idem u Beograd)
<i>Merg la România.</i> (Idem u Rumuniju)	<i>Merg în România.</i> (Idem u Rumuniju)
<i>Merg la Spania.</i> (Idem u Španiju)	<i>Merg în Spania.</i> (Idem u Španiju)

Tabela 6. Zamena predloga *în* predlogom *la*

Predlozi *în* i *la* se uz imena gradova i država prevode samo jednim predlogom na srpski jezik, predlogom *u*. Stoga se javljaju greške ovakvog tipa kod studenata koji upotrebljavaju oba predloga na rumunskom ne obraćajući pažnju na gore navedeno pravilo.

Još jedan problem upotrebe predloga *în* i *la* imamo u onim slučajevima kada oni stoje ispred imenica koje označavaju pojedine institucije, zgrade, itd, što se vidi u primerima *Ion a fost **în** poștă* umesto *Ion a fost **la** poștă* (Jon je bio u pošti) ili *Mircea a fost **în** muzeu* umesto *Mircea a fost **la** muzeu* (Mircea je bio u muzeju). Broj grešaka pronađenih u ovoj kategoriji je 26.

Zabeležili smo i primere zamene predloga *la* predlogom *pe*, koji ima značenje *na*, a ova greška se javlja pod uticajem srpskog jezika: *Urc pe etajul cinci*, *Urc pe etajul doi* umesto pravilnog *Urc la etajul cinci*, *Urc la etajul doi* (Penjem se na peti sprat, Penjem se na drugi sprat). Broj zabeleženih grešaka ovog tipa je 22.

Što se tiče građenja množine, problemi najčešće nastaju sa imenicama srednjeg roda. Naime, u rumunskom jeziku imenice srednjeg roda u jednini imaju nastavke kao imenice muškog roda, a u množini kao imenice ženskog roda. Studenti prave greške zbog toga što stavljaju nastavak *-i*, koji je oznaka množine za imenice muškog roda. Ukupan broj grešaka je bio 32. U Tabeli 7 dajemo primere grešaka:

Pogrešno	Pravilno
sg. cuvânt – pl. cuvînți	sg. cuvânt – pl. cuvinte
sg. bulevard – pl. bulevardzi	sg. bulevard – pl. bulevarde
sg. scaun – pl. scauni	sg. scaun – pl. scaune
sg. dulap – pl. dulapi	sg. dulap – pl. dulapuri
sg. pix – pl. pixi	sg. pix – pl. pixuri
sg. exemplu – pl. exempli	sg. exemplu – pl. exemple

Tabela 7. Greške kod građenja množine imenica u srednjem rodu

Zabeležili smo i greške u građenju množine imenica ženskog roda, koje u množini umesto karakterističnog nastavka *-e* dobijaju nastavak *-i*, koji se najčešće javlja kod imenica muškog roda. U testu su bila data samo tri primera ovakvog građenja množine pošto su ovakvi primeri inače veoma retki u rumunskom jeziku, odnosno predstavljaju izuzetke, ali je frekventnost grešaka bila velika, ukupno 30. Zabeležili smo primere u Tabeli 8:

Pogrešno	Pravilno
sg. mașine – pl. mașine	sg. mașine – pl. mașini
sg. sală – pl. sale	sg. sală – pl. săli
sg. bibliotecă – pl. bibliotece	sg. bibliotecă – pl. biblioteci

Tabela 8. Greške u građenju množine imenica ženskog roda

Kod upotrebe brojeva nismo zabeležili mnogo pogrešnih primera, a izuzetak čine oni primeri sa brojem dva. Naime, često se koristi muški rod broja dva – *doi*, umesto ženskog roda – *două* u primerima u kojima se precizira vreme. Npr. studenti će reći *la ora doi* (u dva sata), a ne *la ora două*, praveći grešku opet pod uticajem srpskog jezika (ova greška se javlja 8 puta).

Kada se radi o redu reči u rečenici, jedan od glavnih problema predstavlja položaj prideva u odnosu na imenicu. Takođe pod uticajem srpskog jezika, pojedini studenti stavljaju pridev ispred imenice, dok je u rumunskom jeziku pravilno pridev staviti iza imenice, osim u pojedinim slučajevima kada se želi naglasiti pridev (npr. u nekim književnim delima) i to već ima semantičku vrednost. Zabeležen broj ovakvih grešaka je 36, pa srećemo primere koje navodimo u Tabeli 9:

Pogrešno	Pravilno
<i>Belgradul e mare oraş.</i>	<i>Belgradul e oraş mare.</i> (Beograd je velik grad.)
<i>Maria e harnică studentă.</i>	<i>Maria e studentă harnică.</i> (Marija je vredna studentkinja.)
<i>Mircea e înalt băiat.</i>	<i>Mircea e băiat înalt.</i> (Mirća je visok momak)
<i>Novi Sad e frumos oraş.</i>	<i>Novi Sad e oraş frumos.</i> (Novi Sad je velik grad.)

Tabela 9. Položaj prideva u odnosu na imenicu

6. Leksičke greške

Kada govorimo o leksici, tu smo zabeležile dva tipa grešaka. Analizirajući testove studenata naišle smo na korišćenje engleskih reči u rečenicama ili reči iz drugih romanskih jezika koje su već učili. Ukupan broj grešaka ovog tipa gde se upotrebljavaju reči iz drugih jezika je 87. Daćemo nekoliko primera u Tabeli 10:

Pogrešno	Pravilno
<i>Pe masă sunt diferent cărți.</i>	<i>Pe masă sunt diferite cărți.</i> (Na stolu su različite knjige.)
<i>Este un example bun.</i>	<i>Este un exemplu bun.</i> (Dobar je primer)
<i>Este un exercise ușor.</i>	<i>Este un exercițiu ușor.</i> (Laka je vežba.)
<i>Buona sera.</i>	<i>Bună seara.</i> (Dobro več.)
<i>Eu vin la semana viitoare</i>	<i>Eu vin săptămâna viitoare.</i> (Dolazim sledeće nedelje.)
<i>A mers com Maria la cinema.</i>	<i>A mers cu Maria la cinema.</i> (Išao je sa Marijom u bioskop).
<i>A fost mui frumos.</i>	<i>A fost foarte frumos.</i> (Bilo je jako lepo.)

Tabela 10. Upotreba reči iz drugih jezika umesto rumunskih.

Drugi tip grešaka javlja se samo u dva primera, ali je frekventost bila velika, tj. ove greške su bile prisutne kod ukupno 26 studenata od 32. Prva greška ilustrirana je rečenicom *Am văzut **tablouri** din Grecia*, koja je pogrešna (ispravno: *Am văzut **fotografii** din Grecia*, u prevodu *Video sam slike iz Grčke*). Do greške dolazi zato što se imenice *tablou* i *fotografie* na srpski jezik prevode imenicom *slika* (ili *fotografie* sa *fotografija*), a *tablou* u rumunskom jeziku ima značenje umetničke slike. Druga greška se vidi u pogrešno prevedenoj rečenici *Cel mai frumos **localitate** este din București este Parcul Herăstrău* (ispravno: *Cel mai frumos **loc** din București este Parcul Herăstrău*, u prevodu *Najlepše mesto u Bukureštu je park Herastrau*). U ovom primeru imenice *localitate* i *loc* se mogu prevesti imenicom *mesto*, ali u rumunskom *localitate* znači isključivo *naseljeno mesto*.

7. Pedagoške implikacije

Potrebno je napomenuti činjenicu da rumunski jezik koji studenti govore u periodu učenja ovog jezika kao stranog predstavlja manje ili više jedan mešoviti sistem, gde dolazi do različitih interferencija kako na fonetskom, tako i na morfosintaksičkom i leksičkom nivou. Zbog toga je veoma bitan rad profesora i asistenata, kao i stranih lektora sa studentima, ali i izbor didaktičkog materijala i postavljanje jasnih ciljeva u radu. Naravno, svesne smo činjenice da je greške prilikom učenja stranog jezika nemoguće u potpunosti eliminisati, ali se upotrebom posebnih vežbi i metoda one mogu smanjiti, što je i krajnji cilj kako studenata koji žele da nauče rumunski jezik, tako i nastavnog kadra koji sa njima radi.

Studenti prve godine počinju od početka i moraju da savladaju osnove rumunske gramatike. Sve češće dolazimo do situacija da nastava rumunskog jezika trpi i da se na početku školske godine izdvaja vreme za pojašnjavanje osnovnih gramatičkih pojmova. Za učenje jezika je, pored dobre volje i motivacije, potrebno da se studentima otklone sve nedoumice u pogledu gramatičkih termina. Sam program podrazumeva da su svi osnovni pojmovi savladani u toku prethodnog školovanja i da se na temeljima prethodnog obrazovanja formira novi okvir za učenje stranog jezika, u ovom slučaju rumunskog jezika. Formiranjem posebnog programa možemo dobiti efikasnije učenje.

Potrebno je ponuditi studentima nove ideje, načine, mogućnosti kao i upoznavanje sa kulturom, istorijom i tradicijom. Istraživanje koje su sprovele Janjić i Ursulesku-Miličić (2014) sprovedeno tokom nastavnog procesa pokazalo je da su naši studenti imali manji broj grešaka kada su bili motivisaniji. Korišćenjem kulturnih dimenzija dobijaju se znatno bolji rezultati u procesu učenja jezika. U cilju boljeg upoznavanja sa istorijom, kulturom, sportom, studenti su na početku časa

prezentovali odabranu sferu. Kratke prezentacije pokazale su se veoma efikasnim, te je i samo interesovanje za nastavak učenja rumunskog kao stranog na nivoima B1 i B2 povećano.

8. Zaključak

U ovom radu smo pokušale da predstavimo koje su to najčešće greške koje studenti prave prilikom učenja rumunskog jezika kao stranog. Ilustrovala smo primerima tipove grešaka koje se javljaju i dale njihovu frekvenciju. Na osnovu analize grešaka mogle smo da vidimo da su studenti uglavnom pravili greške zbog uticaja maternjeg jezika, u ovom slučaju srpskog ili nekog drugog stranog jezika koji već znaju.

Kao što smo mogli videti iz predstavljenih primera i broja grešaka (ukupno 616), studenti su najviše grešili u oblasti morfosintakse (416 grešaka, ili 68%). Očigledan je najveći broj grešaka kod jezičkih kategorija i struktura koje ne postoje u srpskom jeziku, a koji je anketiranim studentima maternji. Reč je pre svega o upotrebi člana, koji studenti često izostavljaju, jer član kao vrsta reči u srpskom jeziku ne postoji. Takođe, pojedini oblici prezenta glagola, treće lice konjunktiva prezenta, kao i upotreba predloga su greške koje se nalaze na drugom mestu po frekventnosti. Sledi pogrešno građenje množine imenica, red reči u rečenici, zatim leksičke greške, gde je najveći broj grešaka zbog upotrebe reči iz drugih jezika (ukupno 113, ili 18,5%), a najmanje se javljaju fonetske greške (87 grešaka, ili 13,5%), uz napomenu da u ovoj oblasti najveći problem predstavlja akcenat.

Literatura

- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin Books.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). You can't learn without goofing. In: J. Richards (Ed). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 95–123). London: Longman.
- Erdogan, V. (2005). Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2, 261-270.
- Janjić, I. (2011). Motivation for Romanian Language Learning in Serbia. In: G. Rață (Ed.) *Academic Days of Timisoara: Language Education Today* (pp. 356- 371). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Janjić, I., & Ursulesku-Miličić, R. (2014). Cultural Dimensions in Learning Romanian as a Foreign Language: Technology in the Classroom. In: I. Roceanu

- (Ed.) *Leveraging Technology for Learning* (pp.95-102). Bucharest: Editura Universitară.
- Maksimović, Ž. J., & Osmanović, S. J. (2014). Stavovi studenata društvenih i humanističkih nauka o proučavanju stranih jezika. *Philologia Mediana*, 6, 443-459.
- Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor*, 1, 1–14.
- Petrović, E. (1995). Je li grijeh prevoditi u nastavi stranih jezika? U: J. Djigunović Mihaljević i N. Pintarić (Ur.) *Prevođenje – suvremena strujanja i tendencije* (str. 93-97). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Prndelj Šator, B. (2013). Prenosne greške kod govornika bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika tokom pisane produkcije na njemačkom kao stranom jeziku. *Metodički vidici*, 4, 231-242.

Rodika Ursulesku-Miličić
Ivana Janjić

ERROR ANALYSIS IN LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT LEVELS A1.1 AND A1.2

Summary

The aim of this paper is to analyze the errors made by students who learn Romanian as an elective foreign language at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. Error analysis was done on the basis of tests and auditory exercises of 32 students. The errors that were analyzed were the ones made at the basic levels of learning (A1.1 and A1.2). The tests that were analyzed in this paper consisted of grammar exercises, translation and writing composition, whereas auditory exercises involved auditory perception, i.e. distinction, analysis and synthesis of sounds and their articulation. The results of error analysis indicate that morpho-syntax is the largest source of errors such as the use of the article, the present tense of verbs, the use of prepositions, and the plural of nouns. According to the frequency of occurrence, lexical errors are in the second place, whereas phonetic errors occur least frequently. In this paper we wanted to show that errors which appear during the learning of Romanian as a foreign language cannot be completely eliminated, but that by implementing special exercises and methods they can be reduced, which is the ultimate goal of foreign language teaching.

Key words: Romanian language, error analysis, morphology, lexicology, auditory exercises.

*Mihajlo Fejsa*¹

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

ANALIZA GREŠAKA U UČENJU RUSINSKOG JEZIKA KAO STRANOG²

Apstrakt

Studenti svih odseka Filozofskog fakulteta imaju mogućnost da izaberu rusinski jezik kao strani jezik, koji je od sedamdesetih godina i jezik u službenoj upotrebi u Autonomnoj Pokrajini Vojvodina. U ovom radu se analiziraju prevodi studenata sa srpskog jezika na rusinski i sistematizuju njihove greške. Korpus istraživanja se sastoji od prevoda 20 kratkih priča iz skripti prof. dr Julijana Ramača, koje su date na prevođenje studentima prve i druge godine rusinskog jezika kao stranog Odseka za rusinistiku Filozofskog fakulteta. Autor u radu dotiče sve nivoe lingvističke analize, a rezultati rada mogu biti primenjeni u nastavi rusinskog jezika za govornike kojima rusinski jezik nije maternji.

Ključne reči: analiza grešaka, prevođenje, rusinski jezik, srpski jezik, jezici u kontaktu, Rusini u Srbiji, nacionalne manjine.

1. Uvod

Rusinski jezik se formirao u Karpatskom arealu, gde se dotiču istočnoslovenski (danas ukrajinski i beloruski) i zapadnoslovenski jezici (danas slovački i poljski), pa ima određene karakteristike jezika koji pripadaju i jednoj i drugoj grupi slovenskih jezika. Do preseljenja Rusina u Bačku sredinom XVIII veka, kada su se Rusini iz gornjih krajeva tadašnje Austro-Ugarske (uglavnom iz županija Zemplin i Šariš u današnjoj Slovačkoj) preselili u južne (u Ruski Krstur 1751, u Kucuru 1763), uticaj na rusinski jezik su imali mađarski i nemački jezik. Uticaj ta dva jezika je nastavljen i u Bačkoj. Intenzitet uticaja mađarskog jezika je, međutim,

¹ fejsam@gmail.com

² Rad je nastao kao rezultat projekata 187002 i 187017 koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

oslabio raspadom Austro-Ugarske monarhije 1918. godine (Бенчик, 2014: 104), a nemačkog posle Drugog svetskog rata 1945. godine (Медеші, 2014: 10).

Aleksandar Duličenko iz Estonije rusinski je jezik, sociolingvistički gledano, opisao kao u potpunosti poseban slovenski mikrojezik (Дуличенко, 1981: 134; Дуличенко, 2009: 15). S obzirom da se sredinom XX veka rusinski jezik razvijao odvojeno od svog karpatskog korena, on je „počeo da gubi ‘životnu snagu’ i nije više mogao da se razvija i obogaćuje ‘crpeći snagu’ iz osnove na kojoj je nastao; zato je počeo, s jedne strane, da se arhaizuje, a, s druge strane, da prima mnoge srpske pozajmljenice“ (Памач, 2006: 169). Tek poslednje decenije XX veka i prvih decenija XXI veka situacija se menja jer rusinski jezik, odnosno njegova varijanta u Srbiji, obnavlja prekinute veze sa ostalim varijantama, kodifikovanim u Slovačkoj (Fejsa, 2012: 71), Ukrajini i Poljskoj (Magocsi, 2004). Na taj način rusinski jezik, iako odvojen od svoje matice, ima mogućnost da povrati „životnu snagu.“ Danas na rusinski jezik najveći uticaj ima upravo srpski jezik, a značajan je uticaj i engleskog jezika (Фейса, 1990).

Uticaj srpskog jezika na rusinski jezik istraživali su nekoliko lingvisti, a prvi koji je objavio studiju o tom uticaju i koji je posebno zaslužan za rusinski jezik je Aleksandar Duličenko (Дуличенко, 1984; 1995; 2002). On je rusinski jezik i uveo u slavistiku. Od domaćih rusinista ovu tematiku su najviše obrađivali Julijan Ramač (1983; 1996; 2006) i Helena Medeši (2008; 2013), a u manjoj meri i Havrijil Nađ (1983), Nikola Kočiš (1998), Mihajlo Fejsa (2010) i dr.

2. Rusini na balkanskom tlu

Do kraja Prvog svetskog rata svi ogranci rusinskog naroda su bitisali i razvijali se u okvirima jedne države, a posle raspada Habzburške monarhije nekoliko ogrankara rusinskog naroda bili su na određeni način odsečeni. Rusini u Bačkoj morali su naći svoj vlastiti put. U Srbiji (ili u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, ili, kasnije, u Kraljevini Jugoslaviji) Rusinima je bilo dozvoljeno formirati nacionalne, kulturne institucije na osnovu kolektivnih prava svih nacionalnih manjina, što nije bio slučaj u njihovoj postojbini. Oni su dobili status nacionalne manjine slovenskog porekla 1919. godine, prvi i, u periodu od mnogo godina, jedini među svojim sunarodnicima u Karpatskom arealu. To je bio događaj od značaja najvišeg stepena koji je trasirao put njihovog nacionalnog i kulturnog razvoja.

Posle Drugog svetskog rata, 1945. godine, desilo se nekoliko značajnih kulturnih događaja. Prvo, osnovana je prva gimnazija na rusinskom jeziku u Ruskom Krsturu. Drugo, formirana je nova organizacija za sve Rusine u Jugoslaviji – Matica rusinska. Treće, osnovana je Novinsko-izdavačka ustanova *Руске слово*. U

sledeće dve decenije, izdašnim finansiranjem od strane jugoslovenske vlade, začeti su osnovnoškolski sistem, srednjoškolski sistem i radio-emitiranje (1948).

Prema Ustavu iz 1974. godine, Autonomna Pokrajina Vojvodina je stekla uvećana samoupravna prava, Rusini su stekli status oficijelne narodnosti, a rusinski jezik je postao jedan od pet službenih jezika AP Vojvodine. Prvi put je postalo moguće koristiti rusinski jezik u sudu, u kancelarijama, na javnih natpisima itd. Televizijski program na rusinskom počeo je da se emituje 1975. godine.

Danas su Rusini Republike Srbije / Autonomne Pokrajine Vojvodine službeno priznati kao posebna nacionalna manjina sa svojim sopstvenim književnim jezikom. Republika Mađarska, Republika Poljska i Republika Slovačka su takođe priznale Rusine kao posebnu manjinu. Tome se odupire još samo Ukrajina.

Dva najznačajnija međunarodna dokumenta Saveta Evrope koja je potpisala naša zemlja su Evropska povelja za regionalne i manjinske jezike (koju je potpisala Državna Zajednica Srbije i Crne Gore 2005. godine) i Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (koju je potpisala Savezna Republika Jugoslavija 2001. godine). Suština ovih dokumenata je inkorporirana u Ustav Republike Srbije iz 2006. godine.

Slučaj rusinskog jezika koji je u službenoj upotrebi nekoliko decenija, kako u pokrajinskim organima tako i na teritoriji šest opština u kojima Rusini žive u značajnom broju, u svakom je slučaju primer za isticanje pred mnogim razvijenim evropskim društvima i državama. Pošto je priznata administrativno, rusinska manjina uživa najviši mogući stepen samouprave. Zakonodavna, izvršna i sudska tela deluju u svim oblastima u kojima su jezička i kulturna prava za rusinsku manjinu izuzetno važna. To se posebno primenjuje na obrazovanje, kulturu, medije i lokalnu vlast.

3. Rusinski jezik u obrazovnom sistemu u Vojvodini

Istureno odeljenje u Ruskom Krsturu Gimnazije Žarko Zrenjanin iz Vrbasa postalo je Obrazovni centar Petro Kuzmjak u Ruskom Krsturu (1977). Nastava svih predmeta u jednom razredu od tri razreda ove jedinstvene gimnazije održava se na rusinskom. Rusinski jezik se izučava i u tri osnovne škole. Ceo nastavni proces je na rusinskom jeziku u osnovnim školama u Ruskom Krsturu, Kucuri i Đurđevu, a u Vrbasu, Novom Sadu, Kuli, Šidu, Sremskoj Mitrovici i nekoliko drugih mesta rusinski se izučava fakultativno.

Da bi se unapredilo znanje i korišćenje rusinskog jezika 1973. godine je osnovan Lektorat za rusinski jezik, a do 1981. godine i Katedra za rusinski jezik i književnost na Novosadskom univerzitetu (Фейца, 2006: 35). Danas Odsek za ru-

sinistiku na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu predstavlja najviši nivo obrazovanja na rusinskom. Novi kurikulum Odseka za rusinistiku, baziran na Bolonjskoj deklaraciji, akreditovan je 2008. godine. Pored jezičkih kurseva koji predstavljaju kurseve uže struke (npr. Morfologija rusinskog jezika, Sintaksa, Prevođenje, Leksikologija, Istorijska gramatika rusinskog jezika sa karpatskom dijalektologijom i dr), rusinski se izučava i kao maternji jezik i kao strani jezik. Dok je na osnovnim i masterskim studijama oko 30 studenata na svih pet godina zajedno, broj studenata koji izučavaju rusinski kao strani kreće se oko 60 po jednoj godini. Omogućavanjem da studenti drugih odseka Filozofskog fakulteta mogu birati rusinski jezik umesto jednog stranog jezika, rusinski jezik je, pored toga što je već postao predmet izučavanja na akademskom nivou, stekao novu akademsku dimenziju.

Profesori Odseka za rusinistiku rade u posebnim okolnostima i moraju, s jedne strane, da opisuju svoje predmete istraživanja i, s druge strane, da ih predaju. To je i razlog što se već nekoliko godina radi na izdavanju udžbenika za izučavanje rusinskog jezika za studente kojima on nije maternji, a do danas se za potrebe nastave samo umnožavaju skripte prof. dr Julijana Ramača. Pored toga, objavljena je i kratka gramatika rusinskog jezika na srpskom jeziku kao dodatak drugom tomu *Srpsko-rusinskog rečnika* (Рамач, 1997).

Smatramo da će ovaj rad sistematizovanjem grešaka koje prave studenti dati određen doprinos unapređenju ove vrste nastave. Istraživački korpus čine prevodi 20 tekstova na rusinskom jeziku iz skripti profesora Ramača koje su studenti prevodili na časovima. Analizirani su prevodi 50 studenata.

4. Analiza korpusa

4.1. Leksički slojevi neslovenskog porekla

U prošlosti je rusinski jezik bio pod ogromnim uticajem mađarskog i nemačkog jezika. U Karpatskom arealu, pre doseljenja u Bačku sredinom XVIII veka, pogotovo je bio veliki uticaj mađarskog jezika, pošto su Rusini vekovima živeli u direktnom kontaktu sa Mađarima. Rusini su inače živeli u severoistočnim mađarskim županijama, tačnije u Zemplinu, Šarišu, Abauj-Torni, Boršodu, Sabolču, Užu, Ugoči, Maramarošu i Gemeru. Većina tih županija je danas u istočnoj Slovačkoj, a ostale su u Mađarskoj, Ukrajini i Rumuniji. Posle poraza i povlačenja Otomanske imperije iz Bačke, Srema i Banata 1699. godine, austrougarskim je vlastima bilo potrebno više stanovništva na jugu svoje države pa su podsticale kolonizaciju Nemaca, Mađara, Slovaka i drugih, kao i Rusina (Gavrilović, 1977: 153). Kolonizacija je u suštini predstavljala preseljenje iz nekoliko severnih županija mađarske

države u jednu južnu. Tek raspadom Austro-Ugarske monarhije 1918. godine slabi uticaj dva pomenuta neslovenska jezika. U literaturi se ističe da je do te godine vladao rusinsko-mađarski bilingvizam (Фирис, 2012: 20).

Studentima rusinskog jezika kao stranog nije lako savladati lekseme koje potiču iz mađarskog i nemačkog jezika. Tek poneka od njih se koristi i u Vojvodini, ali, generalno gledano, hungarizmi i germanizmi predstavljaju leksičku nepoznanicu za studente. Ova dva leksička sloja su tek nedavno detaljno obrađena u rusinistici, i to u dva masterska rada. Hungarizme u rusinskom jeziku skupila je i obradila Senka Benčik (Бенчик, 2014), a germanizme u rusinskom jeziku Andrea Medeši (Медеша, 2014). Od germanizama koji se ne nalaze u srpskom jeziku, pa samim tim predstavljaju poteškoću za studente koji uče rusinski kao strani, iz korpusa izdvajamo lekseme npr. *вандровац* (srp. lutati), *вексла* (srp. menica), *гайзибан* (srp. voz), *декунг* (srp. rov), *тишлър* (srp. stolar), *инприцовац* (srp. vakcinisati), *штаницла* (srp. papirna kesa) i *шток* (srp. sprat), a od hungarizama *андя* (srp. tetka, strina, ujna), *бачи* (srp. čika), *гамишени* (srp. gramziv), *летињ* (srp. toமாக), *мунтатов* (srp. kazaljka), *натха* (srp. kijavica), *пирня* (srp. pepeo), *ронтов* (srp. rasipnik), *рондя* (srp. krpa), *удян* (srp. ma hajde), *хасновац* (srp. koristiti), *черац* (srp. trampiti) i *югас* (srp. čoban).

Od slovenskih leksema određene poteškoće kod prevođenja predstavljaju istočnoslovenske pozajmljenice, koje nisu ni kod govornika rusinskog jezika zaživele u potpunosti pa ih Rusini koriste paralelno sa srbizmima ili internacionalizmima, npr. *дійсносц* pored *стварносц*; *мебљ* pored *ствари до хижи*; *мистецтво* pored *уметносц*; *мрия* pored *маишта* i *фантазия*; *цикави* pored *интересантни*.

Poseban problem predstavljaju tzv. lažni prijatelji, lekseme koje liče na srpske, ali nemaju isto značenje. Otud *годзина* nije *godina*, već *čas od 60 minuta*; *лопов* nije *kradljivac*, već *lobanja*; *бок* nije *bok*, već *strana*; *грац* nije *igrati*, nego *svirati* ili eventualno *grejati*; *визрац* nije *izigrati*, nego *dobiti*; *монув* nije *topiti*, nego *ložiti*; *облак* nije *oblak*, nego *prozor*; *ометац* nije *ometati*, nego *pajati*; *любув* nije *ljubiti*, nego *voleti* (srp. *ljubiti* je *бочкац*); *лицо* nije *lice*, već *obraz* (srp. *lice* je *твар*); *право* nije *pravo*, nego *desno* (srp. *pravo* je *нпросто*); *стан* nije *stan*, nego *stanje* (*стане* je srp. stajanje) i dr.

4.2. Odstupanja u deklinaciji

U prevodu na rusinski jezik jedan od najvećih problema predstavlja gramatički rod rusinskih imenica ukoliko se on razlikuje od gramatičkog roda u srpskom jeziku. To je npr. slučaj kod imenica muškog roda *карсцель*, *нец*, *глад* i *жовч* čiji su ekvivalenti u srpskom jeziku ženskog roda: *stolica*, *peč*, *glad*, *žuč*. Polazeći od gramatičkog roda datih imenica u maternjem jeziku, studenti ne vrše pravilno mor-

fološko slaganje međusobno sintaksički vezanih delova sintagme ili rečenice, pa se susrećemo i sa iskazima *Маи вельку карсцель* ili *Грал ше коло пеца*, umesto standardnih *Маи вельки карсцель* ili *Грал ше коло пеца*.

Do određenih odstupanja u deklinaciji dolazi i zato što se u padežima u kojima postoji mogućnost za dva nastavka (npr. u genitivu jednine za *-a* i *-y*; u lokativu jednine za *-e* i *-y*) studenti po pravilu opredeljuju za onaj nastavak koji koriste svakodnevno (u genitivu za *-a*, a u lokativu za *-y*). Na taj način doprinose stimulisanju frekvencije jednoga nastavka u odnosu na drugi, što se u suštini događa i kod govornika rusinskog jezika koji dolaze iz sredina u kojima se rusinski jezik izučava fakultativno ili nikako. Na taj način preferiraju se sintagme *у Новом Саду*, *у Београду*, *у столу* na uštrb sintagmi *у Новим Садзе*, *у Београдзе*, *у столе* i zapostavlja upotreba drugih navedenih.

Studenti se dvoume i oko oblika nominativa množine imenica muškog roda koje prenose određena zanimanja. Do toga dolazi jer ni u rusinskom standardnom jeziku nisu utvrđena precizna pravila u vezi sa izborom oblika nominativa množine *метеоролоγοве* ili *метеорологи*, *биологове* или *биологи*, *археологове* или *археологи*, *кардиологове* или *кардиологи*. Postojeće pravilo da nastavak nominativa množine *-ове* imaju imenice koje označavaju srodstva i titule ne pokriva sve slučajeve.

Pod uticajem srpskog jezika u prevodima studenata često se javljaju oblici genitiva (sa nastavkom *-ox*). Otud, pod uticajem *U programu je učestvovalo mnogo ljudi*, *Ne znamo koliko je devojčica i dečaka otišlo na studije* i sl. u prevodima nalazimo *У програми учествовало вельо людзох*, *Не знаме кельо хланцох* и *дзивчатох пошло на студии* i sl. umesto standardnih iskaza sa nominativom množine *У програми учествовали велі людзе*, *Не знаме келі хланци* и *дзивчата пошли на студии* i sl.

Što se tiče nastavaka u množini, studenti često prave greške i kod nastavaka dativa i kod nastavaka instrumental. Zbog toga se susrećemo sa oblicima dativa na *-има* (*добрима людзом*) mesto na *-им* (*добрим людзом*), što je direktan uticaj srpskih oblika dativa na *-ima* (*boljima*, *drugima*). Što se tiče instrumental množine, on se koristi sa nastavkom *-им* (*з добрим людзми*) umesto sa nastavkom *-има* (*з добрима людзми*), u čemu se takođe očitava uticaj srpskih oblika na *-im* (sa *dobrim ljudima*).

Ponekad se koriste i pogrešni oblici lokativa množine pa se umesto rusinskog nastavka *-их* (*добрих*) pojavljuju oblici sa srpskim nastavcima *-има* i *-им* (*добрима* i *добрим*). Na primer: *Нашио людзе патра гоч яки медиі у котрима ше находзи гоч цо* (sintagma sa pravilnim oblikom lokativa glasi: *у котрих ше находзи*).

Čest problem predstavljaju i imenice muškog roda na samoglasnik, pre svega na samoglasnik *-u*. U tu grupu spadaju prezimena i nazivi, a pogotovo ime-

nice koje označavaju neku čovekovu osobinu (*Будински, Вадаски, Еделински, Каменіцки, Радуловачки* itd.; *Мудри, Красни, Груби, Боси, Шуті* itd.). Pošto se te imenice mogu menjati i po imeničkoj i po pridevskoj promeni, studenti često zamenjuju pojedine padeške nastavke. Tako se npr. neki padeži iz imeničke promene (*Н. Мудри, Г. Мудрия, Д. Мудрийови, А. Мудрия, И. Мудрийом, Л. Мудрийови*) zamenjuju sa odgovarajućim padežima pridevske promene (*Н. Мудри, Г. Мудрого, Д. Мудрому, А. Мудрого, И. Мудрим, Л. Мудрим / Мудрому*). Prezimena koja se završavaju na *-ai* (*ай+и*) kao npr. *Кашаї, Рагаї, Салонтаї, Колошняї, Бодваї, Макаї, Рускаї, Паланчаї, Гаргаї, Пангаргаї, Арваї* itd. u genitivu glase: *Кашая, Ратая, Салонтая, Колошняя* itd. (Медеші, 2012: 30), iako studenti ponekad oblik nominativa uzimaju kao osnovu pa genitiv kod njih glasi: *Кашајуја, Рагајуја, Салонтајуја, Колошняјуја* itd. Objašnjavajući zašto dolazi do ove greške, Helena Medeši ističe da se zanemaruje jezički princip da je „za normativno opredeljenje presudniji uzus koji je stvoren u sredini gde je najživlji kontakt sa određenim jezikom“ (prema Pešikan, Jerković i Pižurica, 1993: 222).

Slično se događa i sa ženskim prezimenima: *Бругошова / Бругошка, Дудашова / Дудашка, Гаргайова / Гаргайка, Рамачова / Рамачка, Лендерова / Лендерка, Бучкова / Бучканя, Митьова / Митяня, Шовишова / Шовишаня, Кишпетьова / Кишпетяня*. Preovladavaju oblici sa finalnom morfemom *-ова* (*Чаканова, Рамачова, Дудашова*), a oblike na *-ка* i *-аня* (*Чаканка, Афичка, Малацканя, Шовишаня*) obično doživljavamo kao osobinu familijarno-govornog, pa čak i pejorativnog jezika, te se u standardnom jeziku ne preporučuju (ibid, 27). Paradigma prvih oblika glasi: *Н. Бругошова, Г. Бругошовой, Д. Бругошовой, А. Бругошову, И. Бругошову, Л. Бругошовой*, a drugih: *Н. Бругошка, Г. Бругошки, Д. Бругошки, А. Бругошку, И. Бругошку, Л. Бругошки*. U određenoj meri to se odnosi i na zanimanja ženskih osoba koja imaju gramatički muški rod (*посланік* i *посланіца; педагог, педагога* i *педагогиня; идеолог* i *идеологиня; биолог* i *биологиня* itd).

4.3. Odstupanja u konjugaciji

Jednu od najčešćih grešaka predstavlja utvrđivanje razlike u korišćenju glagola koji su u jednom jeziku povratni a u drugom nepovratni, što, naravno, iziskuje i odgovarajuće sintaksičke promene. Tako npr. govornici srpskog jezika, preslikavajući situaciju iz vlastitog jezika u rusinski, prema glagolima *odmarati* (nesvršenog vida), odnosno *odmoriti* (svršenog vida), formiraju glagole *одпочивац* (nesvršenog vida), odnosno *одпочинуц* (svršenog vida), pri čemu zanemaruju међујеzičke разлике s obzirom da su ti glagoli u rusinskom jeziku povratni i glase: *одпочинуц ше*, odnosno *одпочивац ше*. Dakle, *Вони ше одпочивали по полудзенку*, a не *Вони*

одпочивали по полудзенку (srp. *Oni su odmarali posle ručka*). Glagoli *одпочинуу* i *одпочивау* u rusinskom jeziku nikada nisu povratni. Oni imaju isti oblik i kad su prelazni (kada podrazumevaju objekat: srp. *Odmara noge*, rus. *Одпочива ноги*) i kad su neprelazni (kad ne podrazumevaju objekat: srp. *Odmaram se svako popodne*, rus. *Одпочивам ше каждые пополадне*).

Gornji tip glagolskih odnosa ilustruje i glagol *пребачиу*. Iako se taj glagol i u srpskom jeziku relativno nedavno pojavio kao povratan (*izviniti se*), studenti rusinskog jezika kao stranog ga skoro po pravilu prevode na rusinski sa – *пребачиу ше*. Otud ne *Пробачуєм ше, мам когошик на вязи* nego *Пробач, мам когошик на вязи*.

Suprotan tip glagolskih odnosa predstavljaju glagoli koji su u rusinskom povratni za razliku od situacije u srpskom, gde su nepovratni. Autor je bio nebrojeno puta u situaciji da mora ispravljati govornike srpskog jezika koji uče rusinski kao strani kako bi usvojili podatak da je glagol *pitati* (nesvršenog vida), odnosno *upitati* (svršenog vida), u rusinskom jeziku uvek povratan i glasi *питау ше* (nesvršenog vida), odnosno *опитау ше* (svršenog vida). Otud, ne *Опитал го цо сје* nego *Опитал ше му цо сје*. S druge strane, u značenjima *moliti* i *tražiti* *питау* nije povratan glagol. U tom slučaju on potražuje objekat u akuzativu (*питау води, пораду, дзивку, наставну матерію* itd), a (*о*)*питау ше* potražuje oblik dativa a ne genitiva: (*дакому дацо, а не дакого дацо*) (Медеші, 2012: 20). Nerazlikovanje glagola (*питау* i (*о*)*питау ше*) često izaziva i dvosmisao. Tako, na primer, *Пайташка питала мою фризерку*, ukoliko smetnemo s uma da je u pitanju greška, ne znači da joj je postavila pitanje, nego da ju je zaprosila. Stoga ova rečenica treba da glasi *Пайташка ше питала моєй фризерку*.

Umesto rusinskih konstrukcija sa povratnim glagolom *иніу ше* (*иніу ше* + dativ) studenti formiraju konstrukcije bez povratnog glagola, u čemu se očitava direktan uticaj srpskog jezika. I sa osnovnim i sa figurativnim značenjem koristi se povratni glagol *иніу ше*, i to bezlično. Otud ne *Шніл сом це прешлей ноци* i *Шніл сом цошка чудне* (prema srp. *Sanjao sam te prošle noći, Sanjao sam nešto čudno*), nego *Шніло ше ми з тобу прешлей ноци* i *Шніло ше ми цошка чудне*. Glagol *иніу* može biti nepovratan samo ako ga prati direktan objekat i ima značenja *sanjati* i *maštati* (npr. *Шніла же по ню придзе витяз на билим коньови*) (ibid, 103).

Glagol *радовау ше* uvek je povratan u rusinskom jeziku, a odgovarajući glagol se u srpskom jeziku javlja i kao povratan i kao nepovratan (i *radovati* i *radovati se*). Zbog toga se javljaju iskazi i *Радує ме же ши прииол* i *Радуєм ше же ши прииол*, iako je samo drugi iskaz pravilan. Slično je i sa glagolom *уписау ше* (*Уписал ше на право, а не Уписал право*) i drugim glagolima ovog tipa.

Dok je studentima rusinskog jezika kao stranog perfekat relativno lak, u prezentu problem predstavlja mogućnost izbora jednog od četiri nastavka u trećem

licu (-а, -я, -у, -ю), dok futur predstavlja najveći problem. Veoma je teško u praksi primeniti pravilo da u rusinskom glagolskom sistemu gradnja konstrukcije futura zavisi od vidskih modaliteta. Ukoliko je glagol nesvršenog vida, futur se gradi sa oblicima pomoćnog glagola *biti* (будзем, будзеиш, будзе, будземе, будзеце, буду; npr. *будзем писати, будзем нути* itd) i infinitivom, a ukoliko je glagol svršenog vida, futur se gradi istim onim nastavcima koji se javljaju i u prezentu (npr. *напишем, напиєм* itd).

4.4. Nepromenljive vrste reči

Kod nepromenljivih reči studentima rusinskog jezika kao stranog najveći problem predstavljaju predlozi. Oni su često isti ili slični po obliku, ali različitog značenja. Ukoliko su, pak, različitog oblika, a istog značenja, javlja se i potreba da imenica koja prati dati predlog bude u drugačijem padežu.

Najčešći tzv. lažni prijatelj je predlog *do* i to sa glagolima kretanja. U tom slučaju njegov srpski ekvivalent je *u*. Tako rečenica *Dođi u sobu* za prevodni ekvivalent ima *Губай до хижі*. Sa predlogom *y* prevode se iskazi u kojima se prenosi lokacija (npr. *Mi smo u dnevnoj sobi* : *Ми у дньовей хижі*).

Vremenski predlog *do* (npr. *od ... do ...*) u rusinskom nije *do*, nego *no* (*od ... no ...*). Ukoliko predlog *no* obeležava situaciju koja se realizuje posle određenog vremena, njegov ekvivalent je u srpskom jeziku *posle* (npr. *Posle ručka su otišli kući*: *По полудзенку поили дому*). Kod prevodenja na rusinski predlog *posle* redovno se prevodi sa *posle*, čime se stimuliše zamenjivanje izvornog predloga. Slično se dešava i sa predlogom *ty*, koji se pod uticajem srpskog predloga prema sve više zamenjuje predlogom *спрам* (*Сцекали ty школи*; *Сцекали спрам школи* < *Bežali su prema školi*).

4.5. Sintaksičke konstrukcije

S obzirom da na ovom mestu nema prostora za nabrojanje svih sintaksičkih konstrukcija koje studentima rusinskog jezika kao stranog predstavljaju poteškoću kod prevodenja, izdvajamo samo dve.

U slučajevima kada je subjekat iskazan, studenti, prema srpskom jeziku, ne izostavljaju oblike glagola *biti*, odnosno oblike glagola *буи* (*сом, ии, є, зме сце, су*). Tako, na primer, srećemo nepravilne prevode *Я сом ту, Вон є там, Вони су приили, Мой брат є долу* (prema: *Ja sam ovde, On je tamo, Oni su došli, Moj brat je dole*) umesto rečenica standardnog rusinskog *Я ту. Вон там; Вони приили. Мой брат долу*.

Pored toga, rečenice sa veznikom *da* često srećemo u prevodima sa srpskog na rusinski. Postoje, međutim, uglavnom tri načina da se veznik *da* zameni (Кочиш, 1978: 92-93): a) sa infinitivom (npr. *Цел да ше опита : Цел ше опитау*); b) sa konstrukcijama sa *же* ili *же би* (нпр. *Замодлел го да придзе цо скорей : Замодлел го же би прииол цо скорей*); c) sa rečicom *най* (*Гварел му да придзе : Гварел му най придзе*).

5. Zaključak

Bačko-sremski Rusini predstavljaju dokaz da je dugotrajno postojanje jedne malobrojne zajednice sasvim moguće samo ako država stvori odgovarajuće uslove. Iskustvo Rusina nas uči da se prilike u kojima se mogu rešavati problemi mogu stvoriti samo u saradnji sa lokalnom državnom vlašću. U tom kontekstu, pored obrazovne vertikale (od predškolskog do visokog obrazovanja), na mogućnost da se rusinski jezik izučava kao strani jezik na Filozofskom fakultetu gledamo kao na ogromno dostignuće multinacionalne Vojvodine. Inače, izučavanje rusinskog jezika kao stranog, koga bira značajan broj studenata, predstavlja i određenu pomoć Rusinima u njihovoj neprekidnoj borbi da njihov jezik i oni sami prežive kao nacionalna zajednica. Ako se samo setimo da je pre 110 godina (1904) objavljena prva knjiga na rusinskom jeziku (*Idilski venac Iz mog sela* dr Havrijila Kostelnjika), da je rusinski jezik jedan od službenih jezika u Vojvodini, da malobrojna rusinska nacionalna zajednica od 15.000 pripadnika ima u svetskim razmerama jedinstveni Odsek za rusinistiku, kao i da je pre deset godina (Magocsi, 2004) rusinski jezik priznat u slavistici kao 14. slovenski jezik, možemo zaključiti da su međunarodni standardi za nacionalne manjine u slučaju rusinske nacionalne zajednice na najvišem nivou.

U prethodnom periodu nastavnici Odseka za rusinistiku, prvo prof. dr Julijan Ramač a danas autor ovog rada, morali su ne samo koncipirati plan i program, nego obezbediti i odgovarajuću literaturu. Krajem devedesetih godina profesor Ramač je sastavio skripte za vežbe, koje čine stotinjak kratkih pripovedaka i eseja na rusinskom i srpskom jeziku. Izdvajanje najčešćih grešaka koje čine studenti rusinskog jezika kao stranog bazirano je na analizi prevoda tekstova iz tih skripti. Smatramo da će ukazivanje na najčešće greške na nivou leksike (npr. hungarizmi), morfologije (npr. upotreba padežnih nastavaka) i sintakse (npr. konstrukcija futura) u ovom radu doprineti efikasnijem uklanjanju navedenih grešaka i lakšem usvajanju rusinskog jezika. U udžbeniku koji Odsek za rusinistiku završava ovim greškama će biti posvećena posebna pažnja.

Literatura

- Бенчик, С. (2014). *Гунгаризми у руским языку*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и културу.
- Bilnja, V. (1897). *Rusini u Vojvodini*. Novi Sad: Dnevnik, Novi Sad.
- Gavrilović S. (1977). Rusini u Bačkoj i Sremu od sredine XVIII do sredine XIX veka. *Godišnjak Društva istoričara Vojvodine*. Novi Sad: Društvo istoričara Vojvodine, 153-215.
- Дуличенко, А. Д. (1981). Русинский язык. У: Супрун, А. Е. и Калюта, А. М., *Введение в славянскую филологию*, Минск: Высшая школа, 132-134.
- Дуличенко, А. Д. (1984). Сербскогорватски елементи у языку югославянских Руснацох. *Творчосц*, 10, 23-71.
- Дуличенко, А. Д. (1995). *Jugoslavo Ruthenica I, Роботи з рускей филологиї*. Нови Сад: Руске слово.
- Дуличенко, А. Д. (2002), *Кніжка о руским языку* (умножене як рукопис, без рецензентох). Нови Сад: Руске слово – Дружтво за руски язык, литературу и културу.
- Дуличенко, А. Д. (2003-2004), *Славянские литературные микроязыки I-II, Образцы текстов*. Тарту: Издательство Тартуского университета.
- Дуличенко, А. Д. (2009). *Jugoslavo Ruthenica II, Роботи з рускей филологиї и историй*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одделене за русинистику, НВУ Руске слово.
- Фейса, М. (2004). Социолінгвистични аспект руского языка: Войводина. У: *Русиньский язык*, Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, 373-383.
- Фейса, М. (гл. ред.) (2009). *Русини / Руснаци / Ruthenians (1745-2005) II*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за русинистику, ИК Прометеј, КПД ДОК – Куцура.
- Фейса, М. (2010). *Нова Србија и њена русинска мањина / Нова Сербия и њеј руска менишина / The New Serbia and Its Ruthenian Minority*. Нови Сад: ИК Прометеј – КПД ДОК.
- Fejsa, M. (2011). Ruthenian-Serbian Dictionary. In: G. Rață (Ed.) *Academic Days of Timisoara: Language Education Today* (pp. 611-621). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Fejsa, M. (2010). Dvojezičnost kod rusinske dece u Vojvodini. U: *Zbornik radova Pedagoškog zavoda 6: Jezici otvaraju vrata različitih kultura*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 69-73.
- Фейса, М. (2012). Русински језик у Републици Србији / Војводини. *Филолог*, V, 217-223.

- Фејса, М. (2012). Русински језик у Србији и Словачкој. У: М. Dudok (ur.) *Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi* (str. 61-75). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Фејса, М. (2013). Русинска презимена у Србији. *Филолог*, VII, 22-29.
- Фирис, Г. (2012). *Презвиска мађарског похода при бачванско-сримских Руснацох*. Budapest: ELTE, Ukrán Filológiai Tanszék – Argumentum.
- Хорњак, М. (2006). Бачко-сремски Русини. У: М. Фејса (ур.) *Русини / Руснаци / Ruthenians (1745-2005) I* (стр. 23-73). Нови Сад: ИК Прометеј – Филозофски факултет – Одсек за русинистику – КПД ДОК.
- Кочиш, М. М. (1978). *Лингвистични работи*. Нови Сад: Руске слово.
- Костельник, Г. (1975). *Проза*. Нови Сад: Руске слово.
- Лабош, Ф. (1979). *История Русиных Бачкей, Сриму и Славонии 1745-1918*. Вуковар: Союз Русиных и Украинцох.
- Magocsi, P. R. (2004). *Русинський язык*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Медєши, А. (2014). *Германизми у руском језику*. Необјавена мастер работа.
- Медєши, Г. (2008). *Јазик наш насущни*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и културу.
- Медєши, Г. (2012). *З червеним подцагнуће*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и културу.
- Медєши, Г. (2013). *З червеним прецагнуће*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и културу.
- Надь, Г. Г. (1983). *Лингвистични статі и розправи*. Нови Сад: Руске слово.
- Рамач, Јо. (1983). *Руска лексика*. Нови Сад: Универзитет у Новим Садзе, Филозофски факултет, Институт за педагогију, Катедра за руски јазик и литературу.
- Рамач, Јо. (1987). *Фразеолошки речник: српскохрватско-русински*. Нови Сад: Филозофски факултет – Завод за издавање уџбеника.
- Рамач, Јо. (1996). *Практична стилистика*. Нови Сад: Руске слово.
- Рамач, Јо., Фејса, М., и Медєши, Г. (1995, 1997). *Српско-русински речник / Сербско-руски словник*, I-II. Београд – Нови Сад: Завод за учебніки и наставни средства – Универзитет у Новом Садзе, Филозофски факултет, Катедра за руски јазик и литературу – Дружтво за руски јазик и литературу.
- Рамач, Јо. (2002). *Граматика руског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рамач, Јо. (2004). *Літературний язык: Войводина*. У: *Русинський язык*, Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej. 277-304.

- Рамач, Ј. (2006). Наш народни и литературни јазик. У: М. Фејса (ур.) *Русини / Руснаци / Ruthenians (1745-2005) I* (стр. 23-73). Нови Сад: ИК Прометеј – Филозофски факултет - Одсек за русинистику – КПД ДОК.
- Рамач, Ј., Тимко-Дітко, О., Медєши, Г., и Фејса, М. (2010). *Руско-сербски словник / Русинско-српски речник*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, Катедра за руски јазик и литературу и Завод за културу войводянских Руснацох.

Mihajlo Fejsa

ERROR ANALYSIS IN LEARNING RUTHENIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

While studying at one of the departments at the Faculty of Philosophy students have the opportunity to choose Ruthenian as a foreign language. Some of the students use the Ruthenian language a little, but most of them do not speak Ruthenian at all. The corpus analyzed in this paper consists of translations of 20 short stories taken from a textbook prepared by Professor Julijan Ramač. The texts were given to students of the first and second academic years to translate. The author analyzed and classified the students' errors in this paper pointing to the most frequent mistakes that students make on the lexical (e.g. hungarisms and germanisms), morphological (e.g. several forms of declension and conjugation) and syntactic levels (e.g. verb *бути*, conjunction *да*). The results of the research can be very useful in teaching Ruthenian, especially when the students' mother tongue is not Ruthenian.

Key words: error analysis, translation, Ruthenian, Serbian, languages in contact, Ruthenians in Serbia, national minorities.

Zuzana Tirova¹Jasna Uhlarik²

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

ORTOGRAFSKE I ORTOEPSKE GREŠKE UČENIKA ČIJI JE MATERNJI JEZIK SRPSKI PRI USVAJANJU SLOVAČKOG KAO BLISKOG SLOVENSKOG JEZIKA³

Apstrakt

Cilj ovog rada jeste beleženje, objedinjavanje, klasifikovanje i analiza tipičnih jezičkih grešaka koje se javljaju kod polaznika početnog kursa slovačkog kao stranog jezika čiji je maternji jezik srpski. U radu su kroz opis slovačkog jezičkog sistema obuhvaćene ortografija i ortoepija. Akcenat se stavlja na odsustvo ili razlike u vezi sa funkcionisanjem pojedinih jezičkih pojava: paralele, slaganja i sličnosti nasuprot diferencijama, razlikama i kontrastima u slovačkom i srpskom jeziku, kao i na očekivane i tipične greške polaznika kursa tokom učenja slovačkog jezika. Rezultati istraživanja će se koristiti u nastavi i tokom određivanja adekvatne didaktičke koncepcije i metodičkih postupaka u nastavi.

Ključne reči: slovački kao strani jezik, srpski jezik, međujezička interferencija, analiza grešaka, primena rezultata, didaktička koncepcija, metode i strategije nastave, ortoepija, ortografija.

1. Uvod

Slovački kao strani jezik se na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu izučava tek šest godina (od školske 2008/2009. godine), a ranijih godina se izučavao kao izborni slovenski jezik za studente koji uče druge slovenske jezike. Zahvaljujući tome nastavnici Odseka za slovistikku su stekli prethodna iskustva u nastavi slovačkog jezika kao početnog kursa kod studenata kojima je maternji jezik srpski,

¹ zuzana.tyrova@gmail.com

² jasna.uhlarik@gmail.com

³ Ovaj rad je deo rezultata istraživanja u okviru projekta br. 178017 *Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi* koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

odnosno studenata koji nemaju nikakvo predznanje iz slovačkog jezika. U okviru predmeta Slovački kao izborni slovenski jezik koristile su se pre kognitivne nego komunikativne metode, kao i starije klasične gramatike sa akcentom na konfrontaciji i kontrastiranju slovačkog i srpskog jezika. Stečena iskustva u okviru ove nastave svakako su bila od velikog značaja za današnju nastavu slovačkog kao stranog jezika. Danas se, uzimajući u obzir karakter kursa i ciljnu grupu, u okviru ovog novog predmeta primenjuje prvenstveno komunikativna metoda izučavanja jezika, a umesto starijih klasičnih gramatika koristi se aktuelna, moderna i pre svega kvalitetna literatura, udžbenici koje izdaje Metodički centar *Studia Academica Slovaca*. Ovi udžbenici predstavljaju jedan od rezultata Centra SAS dobijenih na osnovu istraživanja slovačkog kao stranog jezika i zahvaljujući radu sa polaznicima kurseva tokom poslednjih 50 godina.

Odsek za slovakistiku nudi studentima početni kurs, tj. nastavu na nivoima A1 i A2. Cilj kurseva jeste sticanje osnovnih komunikativnih kompetencija na slovačkom jeziku, odnosno standardno sporazumevanje u svakodnevним situacijama. Uzimajući u obzir savladan stepen učenja jezika, kod polaznika se razvijaju pojedine komunikativne veštine: od receptivnih veština kao što su slušanje i čitanje sa razumevanjem do produktivnih kao što su govor i pisanje. Rezultat kursa, odnosno nastave, jeste da svaki polaznik kursa savlada predviđeni standard datog nivoa (A1 ili A2) kako bi, ukoliko želi, mogao da nastavi pohađanje kursa slovačkog jezika na višim nivoima. Osnovni pristup u nastavi i usvajanju slovačkog jezika jeste komunikativni pristup u okviru kojeg se primenjuje uvod u jezički sistem i gramatiku slovačkog jezika putem predstavljanja i interpretacije, a nakon toga se ide u pravcu usvajanja leksike i sticanja komunikativnih veština. U prvoj fazi se polaznici upoznaju sa gradivom uz koje stoji motivacioni tekst koji sadrži primere u vezi sa određenom jezičkom pojavom. Nakon toga se ove jezičke pojave usvajaju u modelima i vežbaju u okviru specijalnih strukturnih zadataka metodom naslednih koraka koji se usmeravaju na sledeće: identifikacija date jezičke pojave (gramatičke, leksičke, fonetičke, sintaksičke), odabir ili tvorba pravilnog oblika, reči, konstrukcije ili rečenice.

Učenje slovačkog jezika kod polaznika slovenskog porekla ili kod polaznika koji su već usvojili neki od slovenskih jezika ima svoje osobenosti. U tom slučaju, oblici nastave i nastavne metode treba da budu usmerene ka maksimalnom trudu nastavnika da iskoriste tipološku bliskost i genetsku srodnost maternjeg i stranog jezika polaznika, da primene konfrontiranje i kontrastiranje datih jezika (na nivou fonologije, morfologije, sintakse i leksike), da nastavni materijal, zadatke i vežbe koncipiraju uzimajući u obzir jezičke greške nastale interferencijom bliskih slovenskih jezika i putem međujezičke homonimije. Najčešće se kod studenata čiji je maternji jezik srpski javljaju sledeći problemi pri usvajanju slovačkog jezika: pote-

škoće u vezi sa umekšavanjem suglasnika *d, t, l, n*, razlikovanje akcenta i dugih vokala i njihova pravilna primena, različiti padeški nastavci, različit sistem predloga i način njihove upotrebe i slično. Međutim, takođe postoje jezičke pojave koje kod studenata čiji je maternji jezik srpski utiču na brže razumevanje slovačkog jezičkog sistema i njegovo savladavanje tokom usvajanja slovačkog jezika kao stranog: identične gramatičke kategorije i sličan sistem gramatičkih oblika, isti broj padeža i sličan princip deklinacije imenica, slični postupci komparacije prideva i priloga, sličan sistem glagolskih vremena, slični koreni pojedinih reči koje olakšavaju razumevanje nepoznatog teksta bez prethodno naučene reči ili upotrebe rečnika itd.

2. Lingvodidaktički i metodički pogled na izučavanje slovačkog kao stranog jezika na srpskom govornom području – strategije izučavanja

Tokom izučavanja slovačkog kao stranog jezika na srpskom govornom području nije dovoljno samo polaziti od aktuelnih gramatika, već se „u procesu didaktičke aplikacije gramatičkih pravila obavezno mora primeniti međujezički konfrontacijski aspekt“ (Dolník, 1993: 63) u skladu sa potrebama nastave i ciljne grupe. Nastavnik treba da pojedina gramatička pravila dopunjava skretanjem pažnje polaznika kursa na pojedine zajedničke ili slične pojave u slovačkom i maternjem srpskom jeziku, odnosno da ih upozorava na pojave gde se jezici bitno razlikuju, pošto su pojedine greške polaznika nastale pod uticajem maternjeg jezika očekivane. Didaktička koncepcija treba da bude dinamična, metode i postupci treba da se transformišu i u samom procesu nastave na osnovu konkretnih uslova čime se prilagođavaju karakteru ciljne grupe kako bi učenje jezika bilo efektivnije. Pekarovičova (Pekarovičová, 2000: 158-159) kaže da prilikom odabira didaktičke koncepcije, metoda i strategija nastave treba uzeti u obzir i neke karakteristike jezika, ciljne grupe i nastavnika kao i drugih faktora koji mogu da utiču na nastavu, njen tok, kvalitet i rezultat: tipološke, genetske i arealne karakteristike stranog jezika; specifičnost etnokulturnog identiteta polaznika; mesto, stepen i tip obrazovne institucije; karakter i usmerenje jezičkog obrazovanja; psihosocijalni karakter polaznika kursa; profil nastavnika. U ovom kontekstu možemo identifikovati okolnosti i specifičnosti koje utiču na nastavu slovačkog jezika i njene rezultate na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu:

a) Srpski (maternji jezik polaznika) i slovački (kao strani, ciljni jezik) su srodni jezici i pripadaju jednoj te istoj grani indoevropskih jezika, tj. spadaju u grupu slovenskih jezika. Stoga postoji nezanemarljiv stepen sličnosti između njih.

Na određene sličnosti je potrebno ukazivati tokom nastave kako bi razumevanje i usvajanje novog jezika bilo brže i efikasnije.

b) Slovački jezik je polaznicima poznat uglavnom zbog neposrednog kontakta sa Slovacima koji žive u Vojvodini. Zbog toga je veći deo polaznika u grupi imao priliku da čuje slovački jezik (uglavnom bi to bila dijalekatska forma), da primeti najosnovnije razlike između slovačkog i maternjeg jezika, ali i da poseduje saznanja o nekim etnokulturnim obeležjima Slovaka.

c) Polaznici slovački jezik uče na Univerzitetu u Novom Sadu gde se nastava odvija na srpskom jeziku. U nastavi se koriste aktuelni, savremeni i pre svega moderni udžbenici Metodickog centra SAS koje izdaje Univerzitet Komenski u Bratislavi.⁴ Udžbenici koji obavezno sadrže i audio-zapise tekstova, zadataka i vežbi dostupni su samo u seminarskoj biblioteci Odseka za slovakistiku, što predstavlja glavnu, ali možda jedinu otežavajuću okolnost učenja jezika u ovoj instituciji. S obzirom na neophodnost prilagođavanja nastavnog materijala polaznicima čiji je maternji jezik srpski, nastavnici samostalno pripremaju pojedine zadatke ili prilagođavaju zadatke iz udžbenika ciljnoj grupi.

d) Slovački kao strani jezik jeste jedan od izbornih predmeta u okviru plana i programa osnovnih akademskih studija većine studijskih grupa. Studenti ga mogu pohađati tokom jedne školske godine (nivo A1.1 i A1.2) ili se mogu opredeliti za dve godine pohađanja kursa (nivo A2.1 i A2.2). Nastava se odvija dva puta nedeljno po dva školska časa (0+4).

e) Polaznici kursa su studenti Filozofskog fakulteta prve, druge ili treće godine osnovnih akademskih studija koji su najčešće starosti između 19 i 23 godine i već govore najmanje jedan ili dva strana jezika, od kojih je jedan skoro po pravilu engleski. Polaznici su najčešće studenti nefiloloških studijskih grupa (psihologija, pedagogija, sociologija, istorija), ali mogu biti i sa filoloških grupa (anglistika, srpski jezik i književnost, komparativna književnost i sl). Ciljna grupa je obično homogena po pitanju uzrasta, maternjeg jezika i vrste studija (osnovne akademske studije, humanističke nauke), ali se u grupama povremeno pojedinačno pojavljuju

⁴ Kamenárová, R., Gabríková, A., Ivoríková, H., Španová, E., Mošaťová, M., Balšíňková, D., Kleschtová, Z., Tichá, H. (2007). KRÍŽOM-KRÁŽOM. Slovenčina A1. Bratislava: Univerzita Komenského;

Kamenárová, R., Gabríková, A., Ivoríková, H., Španová, E., Mošaťová, M., Balšíňková, D., Kleschtová, Z., Tichá, H. (2009). KRÍŽOM-KRÁŽOM. Slovenčina A2. Bratislava: Univerzita Komenského;

Kamenárová, R., Gabríková, A., Ivoríková, H., Španová, E., Mošaťová, M., Balšíňková, D., Kleschtová, Z., Tichá, H. (2009). KRÍŽOM-KRÁŽOM. Slovenčina A1 + A2 Cvičebnica. Bratislava: Univerzita Komenského 2009 (radna sveska);

Kamenárová, R., Gabríková, A., Ivoríková, H., Španová, E., Mošaťová, M., Balšíňková, D., Kleschtová, Z., Tichá, H. (2011). KRÍŽOM-KRÁŽOM. Slovenčina B1. Bratislava: Univerzita Komenského 2011).

studenti kojima je maternji jezik jedan od jezika nacionalnih zajednica u Vojvodini, prvenstveno mađarski. Grupu čini oko 30 polaznika.

f) Nastavno osoblje čine asistenti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu uže naučne oblasti Slovakistika, što znači da imaju stručnu filološku pripremu, znanje o kulturnoj istoriji Slovačke i pedagoško znanje i iskustvo. Nastava se izvodi na srpskom jeziku, a pristup nastavnika je interlingvalan i interkulturalan. Trud nastavnika je usmeren ka adekvatnoj prezentaciji i interpretaciji slovačkog jezičkog sistema, stvaranju pozitivne motivacije i održavanju pravila i kriterijuma ocenjivanja.

Kako bi izučavanje jezika bilo efikasno, treba naći adekvatan pristup rešavanju lingvodidaktičkih problema izučavanja stranog jezika. Pekarovićova (2000: 159) predlaže nekoliko strategija za uspešno izučavanje slovačkog jezika kao stranog:

a) lingvistički opis slovačkog jezika za strance uzimajući u obzir specifične pojave pojedinih jezičkih nivoa,

b) didaktika slovačkog jezika kao stranog podrazumeva opis i interpretaciju jezičkog sistema slovačkog jezika i sticanje jezičke kompetencije, odabir adekvatnih metoda za uspešno usvajanje gramatičkog sistema i leksičkog fonda savremenog slovačkog jezika,

c) ukazivanje na pozitivan i negativan transfer usled međujezičke interferencije ili neke druge komunikativne barijere,

d) sociolingvistički i etnokulturni aspekti predstavljanja slovačkog jezika strancima,

e) odabir adekvatne literature i udžbenika i eventualno prilagođavanje nastavnog materijala ciljnoj grupi kako bi polaznici imali na raspolaganju maksimalan obim informacija, maksimalnu eksplicitnost opisa jezičkog sistema i funkcionisanja jezika koji treba da služe kao osnova za koncipiranje jezičkih vežbi.

3. Metodologija istraživanja

Cilj ovog rada jeste beleženje, objedinjavanje, klasifikovanje i analiza tipičnih ortografskih i ortoepskih grešaka koje se javljaju kod polaznika slovačkog kao stranog jezika čiji je maternji jezik srpski radi poboljšanja kvaliteta i strategija nastave i nastavnog materijala pri učenju slovačkog jezika. Tokom ovog istraživanja primenjen je kvalitativni istraživački metod kojem su prethodila dva načina prikupljanja podataka za analizu.

Prvi način prikupljanja jezičkog materijala za analizu jeste trogodišnje permanentno beleženje fonetskih, prozodijskih i ortoepskih grešaka studenata zabeleženi na osnovu posmatranja nastave. Posmatrana je nastava slovačkog kao stranog

jezika u učionicama Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Drugi način prikupljanja jezičkog materijala za analizu zasniva se na prikupljanju podataka na osnovu testova koje su radili polaznici kursa, odnosno studenti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Svaki student je radio dva testa sa različitim vrstama zadataka (odabir pravilnog oblika reči ili konstrukcije, tvorba reči, rečenice ili mikroteksta, prevod mikroteksta, određivanje značenja pojedinih reči ili fraza, teorijska pitanja o gramatičkom sistemu slovačkog jezika). Istraživanje je trajalo tri godine i posmatrano je nekoliko grupa polaznika početnog kursa. Podaci o broju grupa, polaznika u grupama i urađenih testova sažet je u Tabeli 1.

Školska godina	Broj studenata na kursu A1	Broj studenata na kursu A2	Ukupan broj studenata po školskoj godini na kursu A (A1+A2)
2011/2012.	37	6	43
2012/2013.	39	6	45
2013/2014.	27	7	34
Ukupan broj studenata po nivoima u toku tri školske godine	103	19	Ukupan broj studenata u toku tri školske godine: 122
Ukupan broj analiziranih testova	206	38	Ukupan broj analiziranih testova: 244

Tabela 1. Podaci o broju grupa, polaznika u grupama i urađenih testova

Tokom istraživanja smo polazili pre svega od nekih teorijskih i praktičnih rezultata slovačke lingvistkinje Pekarovičove (1993, 2000, 2002, 2004) dobijenih na osnovu njenih dugogodišnjih istraživanja vezanih za izučavanje slovačkog kao stranog jezika.

4. Rezultati istraživanja

4.1. Slovačka abeceda i pravopis

Prvi korak kod učenja slovačkog jezika je upoznavanje studenata sa slovačkom abecedom: *a* [a], *á* [a:], *ä* [a^e ili e], *b* [b], *c* [c], *č* [č], *d* [d], *d'* [ď], *dz* [3], *dž* [dž], *e* [e:], *f* [f], *g* [g], *h* [ɣ], *ch* [h], *i* [i], *í* [i:], *j* [j], *k* [k], *l* [l], *í* [l:], *l'* [l'], *m* [m], *n* [n], *ň* [nj], *o* [o], *ó* [o:], *ô* [vo ili wo], *p* [p], *q* [piše se uvek sa *u*; kv], *r* [r], *í* [r:], *s* [s], *š* [š], *t* [t], *t'* [č], *u* [u], *ú* [u:], *v* [v], *w* [v], *x* [ks ili gz], *y* [i], *y'* [i:], *z* [z], *ž* [ž]. Iz navedenog se mogu videti i osnovne razlike između srpskog i slovačkog. Pored toga što je osnovno srpsko pismo ćirilica, upotrebljava se i latinica koja se razlikuje od slovačke latinice.

Česte greške koje studenti prave u pisanju su upravo kod onih grafema koje se u srpskom jeziku drugačije zapisuju (*d'*, *t'*, *ň*, *l'*). Drugi tip grešaka je taj da umesto latiničnih grafema studenti ponekad napišu i ćirilične grafeme.

U slovačkom pravopisu svaki glas obeležavamo posebnom grafemom. Jedino se *i* i *y* izgovaraju isto i njihovo pisanje se tiče pravopisa. Sa dva slova se pišu glasovi *dz* [dz], *dž* [dž] i *ch* [h]. U srpskom jeziku ne postoji *dz*, ali u nekim kombinacijama (npr. *otac brine*) ga čujemo u vezanom izgovoru umesto *c*. Sa glasovima *dz* i *dž* studenti nemaju problema, ali sa glasom *ch* imaju zato što postoji i poseban glas – grleno *h* [ɣ]. Opozicija [ɣ] – [h] utiče na značenje: *hladný* (gladan) – *chladný* (hladan), *hudobný* (muzički) – *chudobný* (siromašan). Kada govorimo o izgovoru, tokom ove tri godine, koliko je trajalo naše istraživanje, od ukupno 122 studenta, samo tri su uspela da izgovore zvučno *h*. S obzirom da se govorni aparat kod ovih studenata već formirao, predavači ne insistiraju da studenti pravilno izgovaraju zvučni glas *h* i tako se oba glasa *h* i *ch* izgovaraju bezzvučno. Insistira se isključivo na pravilnom pisanju glasova *h* i *ch* (u vezi sa pisanjem glasova *ch* i *h* v. Marić, 2010: 914). Uopšteno, tamo gde je u slovačkom zvučno *h* u srpskom bi bio glas *g* (*holub* – *golub*, *hlava* – *glava*, *hrdlo* – *grlo*), a kada je u slovačkom glas *ch* u srpskom bi bio isti glas po izgovoru *h* (samo se drugačije zapisuje) ili *v*, npr: *mucha* – *muva*, *chodit'* – *hodati*. Upravo ovo predstavlja problem kod studenata, koji vrlo često ne uspeju da čuju razliku između ova dva glasa. Tako smo na primer evidentirali sledeće greške: *cholub* umesto *holub* ili *hlapec* umesto *chlapec*, *chrach* umesto *hrach*.

I u slovačkom jeziku, kao u srpskom, glasovi se dele na samoglasnike i suglasnike. Samoglasnici se u slovačkom jeziku, za razliku od srpskog, dele na kratke: *a*, *ä*, *e*, *i* (y), *o*, *u*, duge: *á*, *é*, *í* (ý), *ó*, *ú* (njihov izgovor je dva puta duži od kratkih) i diftonge: *ia*, *ie*, *iu*, *ô*. Prva tri se sastoje od neslogovnog *i* i punih samoglasnika *a*, *e*, *i*, a četvrti od neslogovnog *u* i samoglasnika *o* s tim da je izgovor vezan. Studenti

kojima je srpski jezik maternji najčešće diftonge pojednostavljeno izgovaraju kao *ja, je, ju, vo* (*siat'* – sjać; *viera* – vjera; *krajšiu* – krajšju; *kôň* – kvonj), ali ove greške nisu toliko upadljive, te korekcija nije neophodna. Samoglasnik *ä* se javlja retko i tipičan je za viši ortoepski stil (za starije generacije), a inače se izgovara kao obično *e* (ali u pismu se čuva iza labijalnih suglasnika *b, p, m, v*). Kod pisanja ovog glasa su zabeležena dva tipa grešaka: *pata, pat', maso* ili *peta, pet', meso*. Kod izgovora (kada studenti čitaju napisan tekst) dešava se da ovu grafemu studenti čitaju kao *a*, umesto *e*, te su čitali npr. *maso*.

U izgovoru i u pravopisu slovačkog jezika moramo razlikovati dužinu, jer ona utiče na značenje (npr. *sud* = bure : *súd* = sud; *mame* = mami : *máme* = imamo). Upravo kod dužina studenti najčešće prave greške pa tako imamo i sledeće primere iz prakse: *my mame* (*máme*), *domy su* (*sú*), *ona kupi* (*kúpi*); *počuvaju* (*počúvajú*), *rozumeju* (*rozumejú*), *robía* (*robia*), *robiš* (*robiš*), *čitam* (*čitam*), *nejé* (*neje*), *čokolada* (*čokoláda*), *kava* (*káva*), *mineralka* (*minerálka*). Iz priloženog se može videti da studenti ili ne zapisuju dužine, ili ih pišu na pogrešnom mestu. Na vežbama se kod pisanja diktata naglasak stavlja na duge slogove da bi studenti zapamtili gde treba da pišu dužine (o razlikama između dužina i akcenata u slovačkom i srpskom jeziku v. Marić, 2010: 914). Kod izgovora dužina se često javljaju problem, posebno ako dužina nije na prvom slogu (kao i akcenat), ali o ovome ćemo govoriti kada budemo spominjali akcenat.

Najveći problem za studente sa srpskog govornog područja predstavljaju samoglasnici meko *i* (*i*) i tvrdo *y* (*y*), pošto u izgovoru između njih ne postoji razlika. Ona se odnosi samo na pravopis. U slovačkom jeziku postoje tvrdi (*d, t, n, l, k, g, h, ch*), meki (*d', t', ň, l', ž, š, č, dž, c, dz, j*) i neutralni suglasnici (*b, p, m, v, f, r, z, s*), a pisanje *i* (*i*) i *y* (*y*) je regulisano pravopisnim pravilima. U domaćim rečima posle mekih suglasnika pišemo *i* i *í*, posle tvrdih suglasnika *y* i *y'*, a posle neutralnih suglasnika i jedno i drugo. Za pravilno pisanje *y* i *y'* posle neutralnih suglasnika treba znati takozvane odabrane reči (i sve njihove izvedenice). Neke od grešaka kod pisanja *i/í* i *y/y'* su sledeće: *chlapcy* (*chlapci*), *mislela* (*myslela*), *dichat'* (*dýchat'*), *midlá* (*mydlá*), *čýslo* (*číslo*), *bivat'* (*bývat'*), *sin* (*syn*), *sir* (*syr*), *ližica* (*lyžica*) itd. Ovih primera ima najviše, pri čemu nepravilno pisanje ovih glasova ne utiče na razumevanje. Što se tiče izgovora, studenti grafemu *y*, odnosno glas *i* često pri čitanju izgovaraju kao *u* (pod uticajem ćirilicnog pisma).

U slovačkom jeziku suglasnici *d', t', ň, l'* se drugačije zapisuju od glasova koji postoje u srpskom jeziku, odnosno *đ, ć, nj, lj*. Upravo ovde dolazi do velikog uticaja srpskog jezika. Pored toga meke glasove *d', t', ň, l'* pišemo bez znaka za umekšavanje ako posle njih stoji *e, i, í, ia, ie, iu*. Reči *deti, nikto, letiet', tíško, dial'ka* čitamo meko. Ovo umekšavanje se odnosi samo na domaće reči (sa retkim izuzecima), za strane ne važi pa ćemo reči *telefón, literatúra* čitati sa tvrdim izgovorom suglasnika

t i *l*. Na časovima i u testovima studenata svih nivoa zabeležili smo sledeće greške: *ďivoký* (*divoký*), *d'eti* (*deti*), *d'ivat' sa* (*d'ivat' sa*), *l'isty* (*listy*), *pekňe* (*pekne*), *ďakujem* (*d'akujem*), *ďedo* (*dedo*), *ďedina* (*dedina*), *čiho* (*ticho*), *čísíc* (*tisíc*). Suglasnici *t'* i *d'* u slovačkom jeziku odlikuju se mekšim izgovorom od istih srpskih glasova (*ć*, *đ*). Ta razlika nije tako velika, te se na vežbama ne insistira na mekšem izgovoru, mada se neki od studenata trude da prilikom čitanja ove suglasnike izgovaraju mekše (po uzoru na predavača). Kod izgovora dolazi do dve vrste grešaka. U prvom slučaju studenti reči koje bi trebalo da se izgovaraju meko (po principima koje smo gore naveli) čitaju tvrdo, odnosno onako kako je napisano. Tako smo zabeležili da izgovaraju *dedina*, *list*, *teta*, *foti:*, *nehcem*, *lipa*, *leto*, *neviem*, *di:vać* umesto pravilnog izgovora *ďedina*, *l'ist*, *četa*, *foći:*, *njehcem*, *ljipa*, *l'eto*, *njeviem*, *di:vać*. U drugom slučaju studenti meko izgovaraju reči koje bi po pravilu trebalo da se izgovaraju tvrdo: *ćeras*, *ćento*, *ćen*, *ćeljefo:n*, *ćeljevi:zia*, *internjet*, *peknje:*, *mlađe:* umesto pravilnog *teras*, *tento*, *ten*, *telefo:n*, *televi:zia*, *internet*, *pekne:*, *mlade:*.

Slova *q*, *w* i *x* se javljaju u rečima stranog porekla; *x* se izgovara kao *ks* (*prax* – *praks*), ili *gz* (*exotický* – *egzoticki:*). Kod pisanja i čitanja ovih glasova ne postoje problemi.

Suglasnici *r* i *l* mogu biti i dugi: *trň*, *dlžka*. U poređenju sa srpskim jezikom slovački se karakteriše slogovnim *l* (*dlhý* = dug, *dlhovat'* = dugovati). Česte su upravo greške kod pisanja dužine (slično kao i kod pisanja dužine kod samoglasnika), npr: *trň* (*trñ*), *vln* (*vln*), *vrb* (*vrb*).

4.2. Izgovor i akcenat

O nekim pojavama u izgovoru smo već govorili kada smo analizirali greške kod pisanja. Slovački izgovor ne predstavlja veliki problem za studente srpskog govornog područja, pošto većina slovačkih glasova postoji u oba jezika (osim zvučnog *h*, o čemu je već bilo reči), ali zato problemi postoje kod akcentovanja. U vezi sa razlikama u izgovoru možemo da spomenemo i jednačenje suglasnika u slovačkom jeziku (koje se za razliku od srpskog ne ogleda u pravopisu). Tako se npr. na kraju reči i pred pauzom zvučni suglasnici izgovaraju kao bezvučni, npr. *breh* [breh], *mráz* [mra:s]. Bezvučni suglasnik se pred zvučnim menja u zvučni (*platba* čitamo *pladba*), a zvučni pred bezvučnim u bezvučni (*vrabce* čitamo *vrapce*). Treba voditi računa pre svega o suprasegmentalnim specifičnostima slovačkog kao npr. kvantitet, akcenat i pravilna intonacija slovačke rečenice.

U slovačkom jeziku naglasak u rečima je na prvom slogu, koji je po prirodi ekspiratorni, tj. naglašeni slog se izgovara uz veći utrošak artikulacione struje. Naglasak imaju autosemantičke reči, dok kraći oblici ličnih zamenica (*ma*, *t'a*, *mi*, *ti*, *mu*) i oblici pomoćnog glagola *byť* (*biti*) nemaju akcenat već se spajaju sa pret-

hodnom reči i sačinjavaju jednu akcenatsku celinu. Uz reči ispred kojih stoji jednosložni predlog akcenat glavne reči prelazi na predlog, npr.: *Položil na stôl* (*Stavio je na sto*). Često postoje problemi kod izgovaranja reči i akcentovanja, posebno ako identična, ali različito akcentovana reč postoji i u srpskom jeziku. Tako npr. studenti umesto da akcentuju prvi slog, kako bi trebalo da bude u slovačkom, jeziku akcentuju neki drugi (npr. *pomerne*, *povedal*, *napísal*, *široký* umesto *pomerne*, *povedal*, *napísal*, *široký*.), ili reči akcentuju dugim akcentom umesto ekspiratornim npr. u reči *škola*, *lampa* itd. Problem predstavljaju i reči kod kojih postoje dužine, te studenti akcentuju dužine, a ne prvi slog (npr. *domáci*, *pohár*, *podá*). Jedina metoda za učenje pravilnog akcentovanja reči je ponavljanje. Drugi problem predstavlja sliveni izgovor u slovačkom, te se predlozi čitaju zajedno sa imenicama ili drugim rečima uz koje stoje.

Kako smo već napomenuli, kod izgovora postoji i problem dužine. Studenti čitaju kratko reči kod kojih dužina postoji (*máme*, *studený*, *veľké*, *malé*, *náš*, *váš*). Još veći problem predstavljaju dugo slogovno *r* i *l* (*ř*, *ĺ*). U najvećem broju slučajeva smo zabeležili da ove glasove studenti čitaju kratko. Distribucija ovih glasova je vrlo retka, te ovo ne predstavlja veliki problem kod učenja slovačkog jezika kao stranog.

4.3. Asimilacija suglasnika u slovačkom jeziku u poređenju sa srpskim jezikom

Osnovni princip koji se primenjuje u slovačkom pravopisu je fonetski, dok je pravopis srpskog jezika u osnovi fonološki. Prilikom spajanja morfema, tj. na morfemskoj granici (pod kojom podrazumevamo mesto gde se susreću dve morfeme određene reči) ponekad dolazi do promena suglasnika (detaljnije u Týr, 2004: 33-37). U slovačkom jeziku te promene mogu biti kombinacione (uslovne) i ne-kombinacione (neuslovne).

Kombinacione promene nastaju kada se jedan glas zamenjuje drugim zbog zakonitosti izgovora. Artikulacija je kontinuirani proces u kojem se završna faza izgovora prethodnog glasa spaja sa prvom fazom narednog glasa čineći jednu celinu. Ako za primer upotrebimo slovačku reč *knižka*, uočavamo da se prva morfema završava zvučnim suglasnikom *ž*, ali se artikulacioni organi pripremaju za izgovor bezvučnog *k*. Karakteriše se time da glasne žice ne trepere, što utiče na izgovor prethodnog suglasnika: umesto zvučnog *ž*, čujemo bezvučno *š* kao njegov odgovarajući parnjak.

Nekombinacione (neuslovne), odnosno fakultativne, promene nisu prouzrokovane artikulacionim zakonitostima. To su promene kod kojih se ispred određenih sufiksa jedan glas zamenjuje drugim glasom. U slovačkom jeziku, na primer, deminutivi od reči *ruka* i *noha* izvedeni su sufiksom *-ka* i glase *ručka* i *nôžka*.

U slovačkom jeziku postoje: 1. jednačenje po zvučnosti; 2. asimilacija po opoziciji kompaktnost – difuznost; 3. asimilacija suglasnika po sibilantosti; 4. asimilacija suglasnika po mestu artikulacije, dok u srpskom jeziku sve alternacije, tj. zamenjivanje pojedinih fonema ili fonemskih grupa kod kojih se menjaju prefiks, koren ili sufiks možemo podeliti na automatske ili fonološki uslovljene i neautomatske ili istorijski uslovljene. Automatske su uslovljene položajem fonema u reči, a da li će doći do alternacije zavisi od toga da li su se dve foneme našle u okruženju koje ne odgovara pravilima distribucije srpskog jezika. Neautomatske alternacije su one koje su nekada bile fonološke i posledica su fonoloških koje su se ranije vršile, ali danas više nisu žive i vezuju se za određene morfološke i tvorbene kategorije. U srpskom jeziku promene su: 1. jednačenje suglasnika po zvučnosti; 2. jednačenje suglasnika po mestu tvorbe; 3. uprošćavanje suglasničkih grupa; 4. nepostojano *a*; 5. palatalizacija I; 6. palatalizacija II; 7. jotovanje; 8. prelaz *l* u *o*.

Ovde će biti objašnjeno i ilustrovano jednačenje suglasnika po zvučnosti, koje spada u kombinacione promene ili asimilaciju suglasnika, tj. u automatske ili fonološki uslovljene alternacije. Ovaj proces je regresivan, što znači da naredni glas utiče na prethodni, te se prethodni glas prilagođava sledećem. U vezi sa svim vrstama jednačenja važno je napomenuti da se u slovačkom jeziku jednačenje ne ogleda u pravopisu (suglasnici koji se jednače po zvučnosti, mestu ili načinu artikulacije prilikom pisanja ostaju isti kao da nije bilo jednačenja), što nije slučaj i sa srpskim jezikom.

Svi suglasnici u slovačkom i u srpskom jeziku se dele na zvučne, bezvučne i sonante. Kod ove vrste jednačenja dolazi do promene bezvučnog suglasnika u zvučni i obrnuto. Zvučni i bezvučni suglasnici većinom čine parove (v. Tabele 2 i 3 ispod).

Zvučni	B	D	Ď	DZ	DŽ	G	H	V	Z	Ž
Bezvučni	P	T	Ĥ	C	Č	K	CH	F	S	Š
Sonanti	M	N	Ň	L	Ľ	R	J			

Tabela 2. Podela suglasnika po zvučnosti u slovačkom jeziku

Zvučni	B	G	D	Đ	Ž	Z	DŽ			
Bezvučni	P	K	T	Ć	Š	C	Č	F	H	C
Sonanti	M	N	NJ	L	LJ	R	J	V		

Tabela 3. Podela suglasnika po zvučnosti u srpskom jeziku

Bitno je napomenuti da u slovačkom jeziku sonanti učestvuju u ovoj vrsti jednačenja, dok su u srpskom jeziku neutralni prema jednačenju po zvučnosti. Jednačenje po zvučnosti se u slovačkom jeziku vrši na morfemskoj granici i na granicama dve reči zbog spajanja u izgovoru, dok u srpskom jeziku to nije slučaj. Ova vrsta jednačenja vrši se samo na morfemskim granicama. Ova alternacija nastaje kada se dva suglasnika različita po zvučnosti nađu jedan pored drugog. Tada se prvi iz te grupe menja suglasnikom koji je po zvučnosti jednak drugom iz grupe. To je regresivna ili anticipatorna alternacija, jer je govor predvideo prirodu foneme drugog člana. U slovačkom jeziku bezvučni suglasnici se izgovaraju kao zvučni u sledećim slučajevima:

1. Na kraju reči kada sledeća reč počinje zvučnim suglasnikom, sonantom ili samoglasnikom: *človek dal* [človegdal], *človek má* [človegma:]. Isto jednačenje se vrši i kada se u takvoj poziciji nađu neslogovni predlozi *k* i *s*: *k Dunaju* [gdunaju], *s bratom* [zbratom], *k moru* [gmoru], *k otcovi* [gocovi], *s ocom* [zocom].

2. Na granici osnove i sufiksa i to ispred sufiksa *-ba* i ličnog nastavka u imperativu u prvom licu množine *-me*: *prosba* [prozba], *píše* [pi:žme], *mlatba* [mladba], *leťme* [ljeđme].

3. U složenim rečima na mestu gde se spajaju dve reči u slučaju da se prva završava bezvučnim, a druga počinje zvučnim: *viacročný* [viadzdročni:], *päťuholník* [peđuholnji:k].

4. Po principima ove vrste jednačenja jednači se i oblik prvog lica množine prezenta pomoćnog glagola biti: *sme* [zme]. Isto tako i vokalizirani oblik predloga *so* se izgovara kao [zo], *so sestrou* [zosestrou]. Izuzetak je samo oblik ovog predloga sa ličnom zamenicom ja: *so mnou*. Isto tako se i prilozi *kde*, *nikde* jednače u [gde], [njigde]. Ako se u istim uslovima, gde se inače vrši ovo jednačenje, nađe grupa bezvučnih suglasnika, oni se svi izgovaraju kao zvučni *prst bolí* [przdbolji:].

U srpskom jeziku jednačenje suglasnika po zvučnost vrši se samo na morfemskim granicama unutar jedne reči i beleži se u pravopisu: sa prefiksom: *bez+potreban* – *bespotreban*, *iz+probati* – *isprobati*; sa sufiksom: *top+džija* – *tobdžija*; u deklinacijama: *vrabac* – *vrapca*. Bezvučni suglasnici *f*, *h* i *c* ispred zvučnih ostaju nepromenjeni, jer nemaju svoje zvučne parnjake.

slovački jezik	srpski jezik
10 zvučnih/bezvučnih parova	7 parova + <i>F</i> , <i>H</i> , <i>C</i> bez zvučnog para
Ne beleži se u pravopisu.	Beleži se u pravopisu.
Na promenu bezvučnog suglasnika u zvučni utiču zvučni suglasnici, sonanti i vokali.	Utiču samo zvučni suglasnici; sonanti i vokali su neutralni prema ovoj vrsti jednačenja.

Vrši se unutar reči, na kraju reči ispred pauze i ispred reči koja se završava fonemom drugačije zvučnosti od foneme naredne reči.	Vrši se samo unutar jedne reči.
--	---------------------------------

Tabela 4. Osnovne razlike u jednačenju suglasnika po zvučnosti u slovačkom i srpskom jeziku

Identifikovali smo dva tipa grešaka koje studenti prave u pogledu izgovora. Prvi tip grešaka zasnovan je na preteranom trudu studenata da slovačke reči ili tekst pročitaju po ugledu na srpski jezik (fonetski, onako kako su napisani), zbog čega ne primenjuju pravila jednačenja po zvučnosti, te izgovor zvuči veštački (reč *všetko* čitaju *všetko* umesto *fšetko*, reč *včela* čitaju *včela* umesto *fčela*, *rozprávať* čitaju *rozpra:vać* umesto *rospra:vać* i sl). Drugi tip grešaka nastaje zato što studenti tokom čitanja ne primenjuju spojeni izgovor reči tipičan za slovački jezik. Zbog toga u njihovom izgovoru ne dolazi do jednačenja suglasnika na kraju reči gde za to postoji uslov (spoj reči *rád číta* studenti čitaju *ra:d či:ta* umesto *ra:tči:ta*, reči *pod stromom* čitaju *pod stromom* umesto *potstromom*, *od strachu* čitaju *od strahu* umesto *otstrahu*, *v povetří* čitaju *v povetri:* umesto *fpovetri:* i sl).

5. Pedagoške preporuke

Kako bi usvajanje slovačkog jezika za studente kojima je maternji jezik srpski bilo efikasnije predložimo sledeće:

a) Učestalo pisanje i detaljna analiza diktata koji su koncipirani sa akcentom na tipične greške koje se javljaju u toku usvajanja jezika i gradiva na određenom nivou učenja jezika.

b) Ponavljanje reči kroz prilagođene zadatke.

c) Redovno čitanje tekstova planiranih za određeni nivo usvajanja jezika, što se na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu ostvaruje animiranjem svakog studenta pojedinačno na svakom času konverzacije, kao i kroz usmeno odgovaranje studenata na pitanja koja postavlja nastavnik u vezi sa pročitanim tekstom. Tokom čitanja i odgovaranja nastavnik skreće studentima pažnju na greške i kroz zajedničku analizu ih usmerava da što samostalnije dolaze do zaključaka i autokorekcije.

6. Zaključak

U okviru trogodišnjeg istraživanja i analize nastave slovačkog kao stranog jezika, rada studenata na časovima i u okviru testova postigli smo sledeće rezultate: beleženje, objedinjenje, klasifikacija i analiza grešaka koje se javljaju u procesu usvajanja slovačkog jezika kod studenata kojima je maternji jezik srpski. Analizom zabeleženih podataka izdvojili smo i analizirali najfrekventnije ortografske i ortoepske greške studenata u cilju poboljšanja kvaliteta nastave slovačkog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Dobijeni rezultati će u velikoj meri pomoći pri učenju slovačkog kao stranog jezika skretanjem pažnje nastavnika (tokom pripreme nastavnog materijala, zadataka i vežbi), ali i studenata (tokom učenja i usvajanja novog stranog jezika) na očekivane i tipične greške u pisanju i izgovoru. Dobijeni rezultati takođe bi trebalo da pomognu nastavnicima u odabiru adekvatne didaktičke koncepcije i metodičkih postupaka u nastavi. Predlažemo sledeće postupke: određivanje optimalnog obima teorijskog znanja o jeziku, koncipiranje komunikativno usmerenih udžbenika, primena komunikativnog umesto kognitivnog pristupa, prevazilaženje tradicionalnih i primena modernih metoda, međujezičko poređenje maternjeg i stranog jezika, primena direktnih audio-oralnih metoda pri usvajanju stranog jezika kroz raznovrsne zadatke. Namerna i svesna konfrontacija dvaju jezika može da poveća stepen razumevanja semantičkih razlika, a smanji stepen negativnog transfera. Na osnovu svih stečenih saznanja i ovog istraživanja dolazimo do zaključka da bi sledeći korak u pravcu poboljšanja nastave slovačkog kao stranog jezika mogao biti koncipiranje udžbenika prilagođenih studentima sa srpskog govornog područja.

Literatura

- Dolník, J. (1993). Gramatika slovenčiny pre vyučovanie pre vyučovanie cudzincov. In: J. Mlacek (ed.) *Studia Academica Slovaca* 22 (pp. 62-70). Bratislava: STIMUL.
- Marić, A. (2010). Uticaj međujezičkih razlika na učenje bliskih jezika. U: I. Živančević Sekeruš (ur.) *Susret kultura* (str. 909-917). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Pekarovičová, J. (1993). Slovenčina ako cudzí jazyk a odborná komunikácia. In: J. Mlacek (ed.) *Studia Academica Slovaca* 22 (pp. 175-180). Bratislava: STIMUL.
- Pekarovičová, J. (2000). Slovenčina ako cudzí jazyk v lingvodidaktickom kontexte. In: J. Mlacek (ed.) *Studia Academica Slovaca* 29 (pp. 158-172). Bratislava: STIMUL.

- Pekarovičová, J. (2002). Lingvodidaktická koncepcia slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: J. Pekarovičová (ed.) *Slovenčina ako cudzí jazyk* (pp. 11-26). Bratislava: STIMUL.
- Pekarovičová, J. (2004). *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: STIMUL.
- Týr, M. (2004). *Slovenčina v praxi*. Novi Sad: Futura publikacije.

Zuzana Týrová
Jasna Uhláriková

ORTHOGRAPHIC AND ORTHOEPIC ERRORS OF L1 SERBIAN STUDENTS WHEN LEARNING SLOVAK AS A CLOSE SLAVIC LANGUAGE

Summary

The aim of this paper is to classify and analyze typical linguistic errors that occur among L1 Serbian students who are at A1 level of Slovak as a foreign language. Since Slovak and Serbian are genetically close Slavic languages, the level of mutual understanding of Slovak and Serbian speakers is obvious and language learning and acquisition are relatively quick, although there are instances of interlinguistic interference. Relying on the analysis of the Slovak linguistic system, in the paper we focused on the orthography and orthoepy of the Slovak language and typical errors Serbian students make at this level. The emphasis is on: a) similarities and differences regarding how certain linguistic phenomena function: parallels and similarities as opposed to differences and contrasts in Slovak and Serbian; b) expected and typical errors that students make when learning Slovak, which were noted during the A1 and A2 level classes during the past three years. The results of this research can be used to improve the teaching process and to determine the appropriate didactic concept and methodological procedures in classes. In order to improve the teaching quality the following should be done: determining the optimal quantity of theoretical knowledge about the language; designing communicatively oriented coursebooks; applying the communicative approach, not the cognitive approach; overcoming traditional and implementing modern methods; introducing interlinguistic comparison of L1 and L2; applying audio-oral methods in foreign language acquisition through tasks.

Key words: Slovak as a foreign language, interlinguistic interference, error analysis, application of results, didactic concept, methods and strategies of teaching, orthography, orthoepy.

*Edita Andrić¹**Bela Čorba²*

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

TEŠKOĆE PRI USVAJANJU PRISVOJNIH KONSTRUKCIJA U MAĐARSKOM JEZIKU KAO STRANOM³

Apstrakt

Mađarski kao aglutinativni jezik sa sintetičkim tendencijama, svojim svojstvima i karakteristikama zadaje dosta poteškoća pri usvajanju struktura različitih od onih koji se koriste u maternjem jeziku polaznika kurseva. Jednu od najtežih metodičkih jedinica predstavlja prisvojna deklinacija, jer se imenicama koje izražavaju prisvojnost dodaju nastavci za lica osobe koja se javlja kao posesor. Osim toga, ukoliko želimo da naglasimo lice koje poseduje određenu imenicu, možemo da joj dodamo i ličnu, a nikako prisvojnu zamenicu. U ovom radu ćemo se usredrediti na teškoće koje se javljaju prilikom usvajanja prisvojnih konstrukcija kod studenata koji su se opredelili za učenje mađarskog kao stranog jezika. Istraživanje smo sprovedi krajem školske 2013/2014. godine u vidu testa koji obuhvata sva problematična pitanja vezana za proveru mere u kojoj su ispitanici savladali izražavanje prisvojnih odnosa, i to: upotrebu prisvojnih ličnih nastavaka, znaka za množinu posesuma, znaka za posesiju, ličnih oblika u ulozi posesora, prisvojnih atributskih sintagmi i posesivnih rečenica sa egzistencijalnim glagolom.

Ključne reči: nastava mađarskog jezika, prisvojni odnos, posesivnost, posesum, posesor.

1. Uvod

Mađarski jezik se kao strani onedavno predaje na Odseku za hungarologiju, dok su ga ranije studenti učili kao jezik društvene sredine. Broj Mađara je zadnjih

¹ andrice@sbb.rs;

² csorbab1@gmail.com

³ Rad je urađen u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

godina u Vojvodini drastično opao, što je dovelo do toga da se ovaj jezik sve manje čuje na ulicama i sve više postaje strani jezik. Posledica takvog stanja jeste da se studenti opredeljuju samo za početne kurseve, jer na fakultetu prvi put dolaze u kontakt sa jezikom, te ni udžbenici koji su se ranije koristili i koji, uzgred budi rečeno, nisu ni bili namenjeni studentima čiji je maternji jezik srpski, nisu u skladu sa programom. U četiri semestra je planirano usvajanje znanja za nivoe A1-B1, što je puno, jer mađarski i srpski spadaju u sasvim različite grupe i geneološki i tipološki.

Jedna od najtežih nastavnih jedinica prilikom učenja mađarskog jezika kao stranog jeste usvajanje načina na koji se može izraziti prisvojni odnos, i to prvenstveno zbog prisvojne deklinacije, odnosno prisvojnih ličnih nastavaka koji se dodaju posesumu (imenici koja označava posed), kao i zbog upotrebe prisvojnih zamenica. Teškoću predstavlja i izražavanje doživljavanja (engl. *experiencer*) u prisvojnim rečenicama sa egzistencijalnim glagolom. U ovom radu želimo da prikazemo u kojoj meri su studenti ovladali načinima za izražavanje prisvojnih odnosa, šta predstavlja problem i šta se predlaže za prevazilaženje slabih rezultata. Do podataka koje ćemo prezentovati u radu došli smo putem testa koji su krajem školske 2013/2014. godine ispunili studenti prve godine mađarskog kao jezika po izboru.

Značenje prisvojnosti se u mađarskom jeziku može realizovati putem različitih gramatičkih struktura: na nivou morfema, na sintagmatskom i sintaksičkom nivou, te se i sredstva za izražavanje tog odnosa razlikuju. Iz ovoga proizlazi da se usvajanje načina za izražavanje prisvojnosti odvija u raznim fazama učenja jezika. U nastavku ćemo se usredsrediti na greške do kojih dolazi prilikom usvajanja ove nastavne jedinice, njih ćemo kategorisati prema jezičkim nivoima i kvalitativno ih analizirati da bi se dijagnostikovali problemi i našli načini za prevazilaženje teškoća u nastavi ove metodičke jedinice.

2. Morfološka sredstva za izražavanje prisvojnosti

2.1. Prisvojni lični nastavci

U mađarskom jeziku postoje prisvojni lični nastavci koji se dodaju imenici sa značenjem posesuma, a označavaju lice i broj posesora. Postoji čitava paradigma prisvojnih nastavaka, i to:

	Jednina	Množina
1. lice	- <i>m</i>	- <i>nk/unk/ünk</i>
2. lice	- <i>d</i>	- <i>tok/tek/tök</i>
3. lice	- <i>a/e</i> , - <i>ja/je</i>	- <i>uk/ük</i> , - <i>juk/jük</i>

Prisvojni lični nastavci se za jedninu uvode prilično rano, već posle mesec dana učenja, a za množinu nešto kasnije. Studenti na ovom nivou učenja već znaju da u mađarskom jeziku postoji zakon harmonije samoglasnika, kao i kada će koju varijantu nastavka pripojiti, te kakvoj osnovi se dodaju nastavci.⁴ Pošto prihvate činjenicu da se u mađarskom jeziku i imenskim rečima mogu dodati lični nastavci, relativno lako ih usvajaju, pogotovo što se oni delimično podudaraju sa glagolskim ličnim nastavcima. Dodatno im se olakšava shvatanje ovih specifičnosti i njihovo pamćenje objašnjenjem kako su posesivni lični nastavci zapravo nastali od ličnih zamenica (**m*, **t*, **s*), kao i opšteg znaka za množinu (-*k*) još u staro uralsko doba (Kajdi, 2012).

Prvu pravu poteškoću predstavljaju nastavci za treće lice ukoliko se imenice kojima se dodaju završavaju suglasnikom (posebno eksplozivnim suglasnikom ili nazalom, vibrantom i lateralom na kraju). Oni često pokazuju kolebanje u ponašanju. Kod njih, naime, ne postoji pravilo, odnosno izuzetaka od pravila ima mnogo. Čak i izvorni govornici mađarskog jezika greše, ali oni se često po intuiciji, tj. jezičkom osećaju opredeljuju za pravilnu varijantu nastavka. Dešava se da se imenice koje se završavaju na isti suglasnik ponašaju različito. Teško je objasniti zbog čega *hab* (*pena*) dobija nastavak '-ja', a *láb* (*noga*) varijantu '-a', ili zbog čega uz imenicu *kalap* (*šešir*) ide '-ja' a uz *kép* (*slika*) samo '-e', zašto je *kertje* (*njegova/njena bašta*), kada je *teste* (*njegovo/njeno telo*), ili *sünje* (*njegov/njen jež*) kada je *bűne* (*njegov/njen greh*) itd. Dobri dvojezični rečnici bi u gramatičkoj obradi odrednice trebalo da daju uputstva za upotrebu prisvojnih nastavaka u trećem licu jednine, ali takvih nažalost trenutno nema na tržištu.

Prisvojni nastavci u prvom i drugom licu jednine i množine su u potpunosti deiktični, a u trećem licu to mogu da budu, što čini redundantnim posebno isticanje posesora pomoću imenskih reči. Nastavak '-a'/'e', '-ja'/'je' može da ukaže na posesora u trećem licu jednine izraženog imenicom ili zamenicom, ali može da označi i posesora u drugom licu jednine ili množine ukoliko se radi o persiranju (u mađarskom jeziku uz persiranje i glagol i imenica stoje u trećem licu, umesto u drugom): *Milyen az Ön/Önök kutyája?* (Kakav je vaš pas/kakvi su vaši psi?).

2.2. Znak za množinu posesuma

Veći problemi nastaju kod prisvojne deklinacije koja ukazuje da je posesum u množini. Studentima se predstavlja jedan nastavak koji se zove znak za množinu posesuma '-i' koji upravo ima funkciju da obeleži množinu predmeta koje poseduje neko lice. Oni ubrzo bez teškoća prepoznaju u skupu nastavaka ovaj znak, a

⁴ Da li rečničkoj ili relativnoj osnovi (o različitim osnovama u mađarskom jeziku v. Andrić, 2003), da li pomoću veznog vokala (tzv. samoglasnika za olakšavanje izgovora) ili bez njega.

postaje im jasno i da su nastavci koji zatim slede prisvojni lični nastavci (oni se sa malim izuzecima podudaraju sa nastavcima koji određuju posesum u jednini). Teškoće se javljaju u tumačenju elementa ‘-a’/‘e’ ili ‘-ja’/‘je’, u primerima kao što su *könyveim* (moje knjige), *házaim* (moje kuće), *kerőjeim* (moje bašte) itd, posebno nakon naglašavanja da se ‘-a’/‘e’ ispred znaka za množinu posesuma ne smatra veznim vokalom. Studenti redovno postavljaju pitanje šta predstavlja ta morfema. Među mađarskim lingvistima ne postoji saglasnost u tome šta zapravo ta morfema jeste, pa se tako u opisnoj gramatici mađarskog jezika na jednom mestu pominje stav nekih gramatičara po kojima se znak za množinu posesuma ‘-i’ kao nekakav infiks ubacuje u fonematski niz ličnog nastavka ‘-am(jam)’/‘em(jem)’ (MMNyR, 1963: 544).

Ovo rešenje se čini neprihvatljivim iz dva razloga. S jedne strane, ukoliko je to tako, tada bi lični nastavak za prvo lice kod množine poseda bio ‘-am’/‘em’, ‘-jam’/‘jem’, a ne samo ‘-m’. S druge strane, opisna gramatika ni na jednom mestu više ne pominje postojanje infiksa u mađarskom jeziku, pa je nejasno zašto bismo onda računali sa njim samo u ovom izuzetnom slučaju. Ne pružajući dodatne informacije o tome, gramatika u izdanju mađarske akademije (MMNyR) jednostavno kaže “zbog svega navedenog skup nastavaka koji upućuju na množinu poseda i obeležavaju lica posesora u nastavku će se dosledno tretirati kao jedinstvena morfema”⁵ (MMNyR, 1963: 544), čime je problem naizgled rešen. Međutim, studenti koji su već do tada navikli na analitičko razmišljanje u odnosu na mađarski jezik ostaju zbunjeni i ne zadovoljavaju se takvim objašnjenjem, pošto ih taj diskutabilni element jako podseća na prisvojni lični nastavak za treće lice jednine, pa ga podsvesno uvek identifikuju sa njim.

Sabolči i Lacko u svojoj velikoj studiji pod naslovom „Struktura nominalne sintagme” (SMNy, 1992: 187), morfemu ‘-ja’ nazivaju „znakom posedovanja.” Oni smatraju da imenica koja predstavlja posesum nosi na sebi oznake za posedovanje koje označavaju lice i broj posesora. Ovo rešenje izgleda prihvatljivo ukoliko se ta konstatacija proširi i na morfemu ‘-a’/‘e’. Reč sa prisvojnim ličnim nastavkom koja izražava da je posed u množini bi, prema tome, sadržavala sledeće elemente:

osnova + znak posedovanja + znak za množinu posesuma + morfema za identifikaciju
ablak + a + i + nk

Ova poslednja morfema uglavnom se poklapa sa prisvojnim ličnim nastavcima u jednini (izuzev kod trećeg lica jednine i množine, jer se u jednini ta morfema izostavlja, a u množini je to samo nastavak ‘-k’).

⁵ Prevela E. Andrić.

Moramo, međutim, napomenuti da znak za posedovanje može i da izostane, i to kod imenica čija se osnova završava na samoglasnik (*hajóim* – *moji brodovi*, *fáim* – *moje drveće*, *erdőim* – *moje šume*). U takvim slučajevima se, naime, znak za množinu poseda neposredno priključuje osnovi i to relativnoj osnovi ukoliko je imenica poseduje. Ta pojava se može formulisati i tako da se znak za posedovanje javlja samo kod imenica koje se završavaju na suglasnik.

osnova + (znak za posedovanje) + znak za množinu poseda + posesivni lični nastavak
hajó + (ja) + i + m

Najnovija razmatranja ovom problemu prilaze na drugačiji način. Jednostavno ne izdvajaju znak za množinu posesuma, već navode da su u slučaju da posesor poseduje više predmeta nastavci sledeći:

Jednina	Množina
1. lice <i>-im, -aim, -eim, -jaim, -jeim</i>	<i>-ink, -aink, -eink, -jaink, -jeink</i>
2. lice <i>-id, -aid, -eid, -jaid, -jeid</i>	<i>-itok, -itek, -aitok, -eitek, -jaitok, -jeitek</i>
3. lice <i>-i, -ai, -ei, -jai, -jei</i>	<i>-ik, -aik, -eik, -jaik, -jeik</i>

Test koji su studenti ispunili pokazuje da bi možda ovakav pristup bio delotvorniji, jer je sve zadatke gde je posesum u množini tačno rešilo tri studenta, većinom je dobro rešilo još pet studenata, što iznosi samo 44 % ukupnog broja studenata koji su učestvovali u ovom istraživanju. Studenti ili nisu rešavali zadatke u koje nisu bili sigurni, ili su navodili pogrešne nastavke, kao na primer opšti znak za množinu (umesto *a te könyveid* – *a te könyvek* ili umesto *a ti könyveitek* – *a ti könyvek*).

2.3. Znak za posesivnost

U ulozi imenskog predikata, u mađarskom može da stoji i imenica sa znakom za posesivnost '-é', ukoliko posesora ne želimo da izrazimo pomoću zamenice:

A könyv a fiúé.
Kié a könyv?
A könyvek a fiúkéi.

Knjiga je dečakova.
 Čija je knjiga?
 *Knjige su od dečaka.
 Knjige pripadaju dečacima.

Znak za posesivnost označava posesora nekog posesuma poznatog iz konteksta identifikujući ko poseduje određeni predmet ili pojam. Njegova uloga je su-

protina od uloge prisvojnih ličnih nastavaka, jer dok lični nastavci identifikuju lice posesora, znak za posesivnost koji se priključuje posesoru upućuje na posesum koji nam je poznat.

U konstrukcijama tipa *A ház apámé* (*Kuća je očeva*) posesum je poznat (*kuća*) a konstatuje se da ona pripada mom ocu. Ova vrsta izražavanja prisvojnosti nastaje kao redukcija posesivno-atributskih sintagmi jer znak ‘-é’ zapravo zamenjuje značenje posesuma koje je izostavljeno iz konstrukcije. Pošto on upućuje na posed koji nam je poznat, reč sa ovim znakom može da zamenjuje čitavu prisvojnu atributsku sintagmu.

U srpskom jeziku se kao ekvivalent javlja prisvojni pridev (ili genitiv sa prefiksom ‘od’). Dok se u potpunosti ne uvežba upotreba znaka za posesiju, često se i u mađarskom kao greška potkrada posesivni nastavak ‘-nak/nek’: *a könyv a fiúnak*, po analogiji na konstrukciju *a fiúnak a könyve*.

Primer *A könyvek a fiúkéi* predstavlja problem pri prevodu i izvornim govornicima mađarskog jezika koji uče srpski kao jezik društvene sredine ili kao strani jezik. On se naime ne može u srpskom izraziti prisvojnim pridevom (jer konstrukcija *knjige su dečakove* – može da ukazuje samo na posesora u jedini), niti genitivnom konstrukcijom u množini sa predlogom ‘od’.⁶

Pošto je ovaj način izražavanja posesivnosti ređi, a pritom smo pretpostavljali da takvi zadaci neće predstavljati problem studentima, u test smo uvrstili malo zadataka sa znakom ‘-é’. Iznenađujuće mali broj studenata je, međutim, rešio postavljeni zadatak. Ukoliko su znali nastavak, pogrešili su u drugim elementima konstrukcije: pravilan odgovor u drugoj rečenici petog zadatka bi bio *Peteré. Ez az autó Péteré*, a u četvrtoj rečenici: *Az Öné. Ez a kávé az Öné*. Ovako su postupila samo tri studenta, dok su ostali grešili u licu, promašili su nastavak, nalazili drugi način da iskažu posesivnost, ili su izostavljali član u rečenici. Ovakav rezultat nam govori da više pažnje treba posvetiti usvajanju navedenog znaka.

Pravilna konstrukcija odgovora na pitanje koje počinje sa *kié* a treba da sa drži imenicu je sledeća:

Kié ez a/az xy?-é.

ili potpunom rečenicom: *Ez a/az xy-é.*

⁶ Ovim problemom se bavila Arsenijević (2003).

3. Sintagmatsko izražavanje prisvojnosti

3.1. Naglašena posesija

Sledeći problem predstavlja upotreba ličnih zamenica ukoliko u rečenici postoji posesor izražen zamenicom. S obzirom da prisvojni lični nastavci na posesumu ukazuju na lice i broj posedora, u neutralnim konstrukcijama nije potrebno posebno upotrebiti još i zamenicu (nastavak ‘-m’ kod imenice *házam* nedvosmisleno upućuje na to da kuća pripada meni, a nastavak ‘-aim’, kod imenice *házaim* pak, da ja imam više od jedne kuće). Ako, međutim, ipak želimo da naglasimo i još jednom istaknemo lice u čijem posedu se nešto nalazi, pritom ga suprotstavljajući nekom drugom licu (da ta određena kuća pripada meni, a ne recimo tebi), u tom slučaju ćemo upotrebiti i zamenicu:

<i>Az én házam</i>	det + E (nom) + O (nom+pos)
<i>Moja kuća</i>	E (nom+pos) + O (nom)

U mađarskom jeziku lična zamenica u ulozi doživljavača (E) stoji u nominativu bez ikakvog drugog nastavka. Zatim sledi dubinski objekat (O), koji se takođe nalazi u nominativu, ali obavezno ima posesivni lični nastavak. U srpskom se jeziku doživljavač izražava posesivnim determinativom koji je takođe u nominativu i sledi ga dubinski objekat – imenica takođe u nominativu bez ikakvih nastavaka, zbog čega determinativ ne može da izostane, ali zato može da se izostavi sâm objekat ukoliko je poznat iz konteksta. Može se, dakle, reći da je u mađarskom jeziku imenica koja predstavlja posed u korelaciji sa srpskom imenicom koja izražava posedora, pošto je u mađarskom objekat taj koji poseduje obeležje posesivnosti [+ poss], a u srpskom je to doživljavač.

Sabolči i Lacko (1992) su krenuli od pretpostavke da se struktura sintagme i rečenice u mađarskom jeziku zasnivaju na istim principima, kao i da se između imeničkih sintagmi i rečenica može povući paralela. Tako oni posedora u prisvojnim konstrukcijama porede sa subjektom, a posesum sa predikatom. Po njima se posesor u mađarskom jeziku ne ponaša kao atribut, suprotno od srpskog jezika – dodajemo mi. Uporedimo u tom smislu sledeće rečenice na mađarskom i srpskom jeziku:

Hozd ide az én poharamat!
Moju čašu donesi!

Na osnovu toga možemo da zaključimo sledeće: (1) u srpskom posesivni determinativ (prisvojna zamenica) stoji nasuprot ličnoj zamenici u mađarskom; (2)

u srpskom prisvojna zamenica u rodu, broju, licu i padežu kongruira sa imenicom koja izražava posed; (3) u mađarskom se lična zamenica slaže u licu i broju sa posesumom. Zbog toga se odnos između posesora i posesuma može dovesti u (morfološku) paralelu sa odnosom subjekta i predikata u rečenici (Andrić, 2004: 118). To je, dakle, objašnjenje zbog čega dve konstrukcije drugačije funkcionišu.

Na osnovu svega navedenog, studentima je već mnogo lakše da usvoje imeničke prisvojne konstrukcije sa istom strukturom, kao što je na primer:

Anna háza

E nom + O (nom+pos)

ali ne i njihove obeležene prisvojne varijante sa genitivnim/dativskim⁷ nastavkom ‘-nak’/‘nek’:

Annának a háza

E gen + det + O (nom+pos)

Anina kuća

E (nom+pos) + O nom

Ovde se mogu uočiti dve paralelne pojave: s jedne strane, ukoliko studenti prethodno usvoje konstrukciju bez posesivnog padežnog nastavka, oni kasnije taj nastavak smatraju suvišnim, pa ga zbog toga obično izostavljaju (izuzetak čine konstrukcije kao odgovori na pitanje *kinek/minek* – koga/čega, kada se uvek koriste nastavkom). S obzirom da kod učenja stranog jezika skoro redovno dolazi do svesnog ili nesvesnog prevođenja, studenti konstrukcije tipa *Annának a háza*, čiji doslovni prevod na srpski glasi ‘Anina njena kuća’, pod uticajem maternjeg jezika smatraju redundantnim, suvišnim, preteranim. Ovakav njihov stav i upotreba posesivne sintagme bez nastavaka naravno ne dovodi do greške ukoliko studenti vode računa o tome da izostavljanje posesivnog padežnog nastavka povlači za sobom i izostavljanje određenog člana ispred imenice u funkciji posesuma.

S druge strane, reč je o grešci koja se javlja kada studenti ne usvoje na adekvatan način prisvojnu konstrukciju sa zamenicama, pa im se kao rezultat toga čini da je prisvojna struktura sa padežnim nastavkom prihvatljivija, jer je taj deo sintagme obeležen i u srpskom jeziku: *Anina*. Zbog toga koriste doživljavača sa nastavkom ‘-nak’/‘nek’, ali, pošto se i njima dvostruka obeležnost prisvojnosti čini izlišnom, prisvojne lične nastavke sa imenice (koja izražava posesum) kao po pravilu jednostavno izostave. Tako nastaju konstrukcije tipa *Annának a ház*, po analogiji prema *Anina kuća* na srpskom jeziku. U srpskom jeziku ekvivalent

⁷ Ne postoji konsenzus među mađarskim lingvistima da li se radi o posesivnom genitivu ili posesivnom dativu, pošto im se nastavci podudaraju, te se ni mi ovom prilikom nećemo upuštati u polemiku u vezi sa tim, nego ćemo za potrebe ovog rada nasatavak ‘-nak’/‘nek’ nazvati posesivnim padežnim nastavkom.

doživljavaču je prisvojni pridev *Anina*, koji nastaje od imenica pomoću sufiksa, a nastavak ‘-a’ na kraju označava da se radi o ženskom rodu i o nominativu. Dubinski objekat takođe stoji u nominativu, kao i u mađarskom jeziku (Andrić, 2004: 119).

Da zaključimo: u prisvojnim atributskim sintagmama u mađarskom imamo posesum koji svojim nastavkom upućuje na lice i broj onoga koji poseduje predmet ili stvar i imamo posesora koji može biti obeležen i neobeležen. Ako je neobeležen, imenica stoji u nominativu i red reči je strogo određen (to je strogo strukturirana prisvojna konstrukcija), posesor stoji ispred posesuma kojem nikako ne može da prethodi član: *a ház teteje*, *a diák könyve* itd. Ukoliko je, međutim, posesor obeležen i ima posesivni padežni nastavak ‘-nak’/‘nek’, govorimo o dvostrukom ekspliciranju posesora: *a háznak a teteje*, *a diáknak a könyve*. Posesivni nastavak ‘-nak’/‘nek’ ima funkciju samo da sekundarno označi pripadnost, pošto tu pripadnost primarno izražavaju lični nastavci na posesumu. U ovom slučaju red reči nije određen, a imenici u funkciji posesuma prethodi član koji dodatno naglašava kako je on poznat akterima u komunikaciji (bilo da je to opšte poznat posesum, ili je već pominjan u kontekstu).

Tako u mađarskom jeziku, ukoliko ovo posmatramo iz ugla prisustva ili odsustva prisvojnog padežnog nasatavka, možemo da razlikujemo tri vrste prisvojnih konstrukcija:

- neobeležena prisvojna složenica: *a háztető* (= *a háznak a teteje*);
- jednostruko obeležena konstrukcija: *a ház teteje*;
- dvostruko ili „u potpunosti“ obeležena forma: *a háznak a teteje*.

3.2. Upotreba prisvojnih zamenica

Problem može da predstavlja i različita upotreba identičnih kategorija. Kada studenti shvate da u mađarskom jeziku isto kao i u srpskom postoje prisvojne zamenice, njihovu upotrebu teško mogu ograničiti samo na funkcije u kojima se one koriste u mađarskom jeziku. Zamenice *enyém*, *tied*, *övé* itd. se smatraju prisvojnim zamenicama, ali su u stvari lične zamenice sa znakom za posesivnost ‘-é’, nastale u ranom ugarskom periodu jezika: *en-é-m*, *ti-é-d*, *öv-é-ø* itd. U ulozi prisvojnog atributa se javljaju samo u pojedinim dijalektima, ali u standradnom jeziku ih nema, sem ukoliko su u funkciji apozicije ili imenskog predikata. Evo i primera:

A könyv az *enyém*.
Knjiga je moja.

O (det+nom) + Pr (nom+pos)

Enyém a könyv.
Moja je knjiga.

Pr (nom+pos) + O (det + nom)

Add ide a könyvet, az *enyémet*. V + Adj + O (det+ak) + O (ak+pos)
Daj mi knjigu, moju.

Ono što odmah pada u oči kod rečenica sa prisvojnom zamenicom jeste da imenica koja izražava posesum nema prisvojne lične nastavke. Može se reći da je posesor od posesuma preuzeo ulogu samog posedovanja, a zamenica označavanje tog posedovanja od imenice. I kao što to pokazuje i poslednji par rečenica, prisvojne konstrukcije u funkciji apozicije se u ova dva jezika gotovo podudaraju. U oba primera nalazimo kongruenciju u broju i padežu posesora u ulozi apozicije i reči koja označava posesum (u srpskom postoji i kongruencija u rodu) (Andrić, 2004: 120).

U srpskom se jeziku, kao što se to u navedenim primerima vidi, u svim slučajevima javlja prisvojni determinativ, kao i u već razmatranim prisvojnim konstrukcijama, gde se kao ekvivalent u mađarskom nalazi lična zamenica. Uticaj maternjeg jezika studente navodi na to da i u mađarskom, umesto lične, upotrebe prisvojnu zamenicu:

**Ez az enyém könyv.*
Ovo je moja knjiga.

Da zaključimo, u mađarskom se srpska konstrukcija *Ovo je moja knjiga* može izraziti na dva načina: ili ćemo upotrebiti prisvojni lični nastavak na imenici koja izražava posesum uz ličnu zamenicu (*Ez az én könyvem*), ili ćemo uz posesum koji nema lični nastavak upotrebiti prisvojnu zamenicu (*Ez a könyv az enyém*). Kada je trebalo da prevedu rečenice sa srpskog jezika na mađarski (zadatak I/1), studenti su mogli da se opredele ili za jednu ili za drugu varijantu. U Tabeli 1 ispod se vidi da prihvatljivih rešenja ima od 27,7% do 44,4%, dok pojedini studenti (delimično ili u potpunosti) nisu odgovorili na pitanja. Greške se najčešće ogledaju u tome što studenti brkaju dva rešenja, odnosno upotrebljavaju elemente i jedne i druge strukture, pa pomenutu rečenicu prevode sa *Ez az enyém könyv(em)* ili *Ez a könyvem enyém / Ez könyv ez a enyém*. Prisvojna zamenica i posesivni lični nastavak, međutim, kao što rekosmo, isključuju jedno drugo. Dešava se da neku rečenicu prevedu na jedan način, a za drugu, sa identičnom konstrukcijom, u drugom licu daju drugu alternativu.

Ovo je moja knjiga.		Ovo je moj bicikli.		Park je naš.	
<i>Ez az én könyvem.</i>	2	<i>Ez a bicikli a tied.</i>	4	<i>A park a mienk.</i>	4
<i>Ez a könyv az enyém.</i>	5	<i>A biciklid a tied.</i>	2	<i>A park a miénk.</i>	1

<i>A könyv az enyém.</i>	<i>1</i>	<i>Ez a kerékpár a tiéd.</i>	<i>1</i>	Parkolonk a mienk.	
Ez a könyvem.		<i>A bicikli a tiéd.</i>	<i>1</i>	Ez park ez a mienk.	
Ez a könyv enyém.		Ez a bicikli tied.		Ez a park mienk.	
Nekem van könyvöm.		Ez a biciklid.		Nektek vannak	
Én könyv van.		Ez a bicigli a télyed.		Az parkunk/Az park a mienk	
Ez a könyvem enyém.		Neked van		Park a melyenk.	
A könyv a miend.				A park a tieted.	
Ez könyv ez a enyém.		Ez bicikli ez a tiéd.		A pako van mi.	
Prihvatljiva rešenja	8 44%		8 44%		5 27,7%

Tabela 1. Rešenja zadatka I/1

Sličan problem je nastao i kod rešavanja petog zadatka, gde je trebalo da se na pitanja sa upitnom reči *Kié?* (Čije je?) odgovori prvo prisvojnom zamenicom ili imenicom sa znakom ‘-é’ a zatim i potpunom rečenicom. Kada je to trebalo da bude zamenica u prvom licu jednine ili množine, dobili smo dobre rezultate. Oni koji su rešili zadatak (devetoro studenata je odustalo od rešavanja) su svi dobro uradili izuzev jednog studenta koji je pogrešio u množini. Kada je, međutim, u pitanju bilo persiranje, samo ih je troje dobro rešilo zadatak. Ovo se može videti u Tabeli 2 ispod.

broj zadatka u testu	prevod	broj studenata koji su tako uradili	procenat od ukupno anketiranih / procenat od studenata koji su rešili ovaj zadatak
V/1	Az enyém. Ez a könyv az enyém.	9	50/100%
V/3	A miénk. Ez a ház a miénk.	8	44,4 /88,8%
V/4	Az öné. Ez a kávé az öné.	3	16,6/33,3%

Tabela 2. Rešenja V zadatka

4. Posesija na sintaksičkom nivou

Pozabavimo se na kraju i rečenicama u kojima u ulozi predikata imamo egzistencijalni glagol, odnosno glagol koji izražava posedovanje. S obzirom da u mađarskom, kao u ostalom i svim drugim uralskim jezicima, ne postoji glagol posedovanja tipa *habere*, odnosno *imati*, činjenica da neko nešto poseduje ili ne poseduje izražava se egzistencijalnim glagolom ili njegovom negacijom. Ovde je bitno napomenuti da glagol u ovom značenju ne kongruira sa subjektom (**Nekem vagyok házam. *Péternek és Annának vannak háza*).

<i>Péternek van háza.</i>	E (dat) + V (hab) + O (nom+pos)
Petar ima kuću.	E (nom) + V(hab) + O (ak)

<i>Nekem van házam.</i>	E (dat) +V (hab) + O (nom+pos)
Ja imam kuću.	E (nom) + V (hab) + O (ak)

Egzistencijalni glagol u značenju posedovanja ima dopunu u obliku nepravog objekta sa prisvojnim padežnim nastavkom koji se poklapa sa samim posesorom.⁸ Osim ove, u posesivnim rečenicama imamo još jednu obaveznu dopunu u vidu posesuma koji se izražava imenicom sa prisvojnim ličnim nastavkom (isto kao kod atributivnih sintagmi). Primeri poput sledećih su obeleženi i zbog toga nisu česti:

Péternek van (az ő) háza. – Petar ima (njegovu) kuću.
Nekem van (az én) házam. – Ja imam (moju) kuću.

Dakle, u mađarskom jeziku doživljavač stoji u posesivnom padežu, a u srpskom u nominativu, dok je dubinski objekat u mađarskom jeziku u nominativu, kao u ostalom i u svim prisvojnim konstrukcijama, dok u srpskom jeziku glagol *imati* zahteva dopunu u akuzativu (Andrić, 2004: 120).

Kod pomenutih rečenica sa prisvojnim značenjem studentima problem predstavlja nekoliko stvari. Prvo, studenti glagol ponekad koriste u egzistencijalnom značenju, pa ga menjaju po licima i dodaju lični nastavak, dok je glagol *van* u posesivnom značenju bezličan, što povlači za sobom da umesto zamenice u posesivnom padežu koriste ličnu zamenicu u nominativu. Tako se umesto *Nekem zöld könyvem van* dobija rečenica *Én zöld könyv vagyok*, što znači „Ja sam zelena knjiga.” Pored toga, izostavlja se glagol *van* kao kod egzistencijalnih značenja u trećem licu:⁹ *Én*

⁸ Navođenje posesora je dakle izlišno, zbog toga se on i izostavlja.

⁹ Kao u primeru: *Én fáradt vagyok. / Te fáradt vagy. / Ő fáradt.*

zöld könyv ili *Én a zöld könyvöm* (Ja moja zelena knjiga) ili *Nekem a zöld könyvem* (Meni moja zelena knjiga). Drugi problem je upotreba prisvojnih zamenica usled čega se dobija rečenica: *Enyém könyv zöld* (Moja knjiga zelena), odnosno *Engem zöld könyv* (Mene zelena knjiga), gde nemamo nikakvo prisvojno obeležje: zamenica je u akuzativu a posed bez ikakvog nastavka. Rešenja koja su studenti ponudili su prikazana u Tabeli 3.

(Ja) imam zelenu knjigu.		(Ti) imaš stari bicikl.		(Mi) imamo jedan veliki park	
<i>Nekem van zöld könyvem.</i>	5	<i>Neked van régi biciklid.</i>	5	<i>Nekünk van egy nagy parkunk</i>	7
<i>Nekem zöld könyvem van.</i>	3	<i>Neked van öreg bicikléd.</i>	2	<i>Nekünk egy nagy parkunk van</i>	1
Nekem van a zöld könyvem.		<i>Neked van a régi bicikllid.</i>		Nekünk egy nagy park van.	
Ez a zöld könyv.		<i>Neked régi biciklid van.</i>		Neki van egy park.	
Én könyv.		Tied bicikli régi.		Mienk park egy nagy.	
Én a zöld könyvöm.		Neked a régi biciklid.		Nekünk egy nagy parkunk.	
Nekem van zöld könyv.		Te régi			
Én zöld könyv vagyok.		Neked az öreg biciklid van.			
Engem könyv zöld.					
Nekem a zöld könyvem.					
Én zöld könyv.					
Prihvatljiva rešenja	8 44%		7 38,8%		8 44%

Tabela 3. Rešenja zadatka I/3

Zatim se teškoće javljaju kod kongruencije u broju između glagola *van* i imenice koja označava posesum. U nizu zadataka pod brojem II/2 dati su posesori u vidu zamenica u posesivnom padežnom obliku i zbog toga su studenti sa većom sigurnošću i tačnošću rešili rečenice u jednini (14/18 ili 77,7%). Međutim, kada je

glagol označavao posedovanje u množini, kod posesivnih ličnih nastavaka malo ko je izvršio kongruenciju u broju (8/18 ili 44% i čak 4/18 ili 22%).

broj zadatka u testu	prevodi studenata	broj studenata koji su tako uradili	u procentima
II/2/1.	Nekem nincs kutyám.	14	77,7%
II/2/2.	Nekem nincsenek kutyáim.	8	44,4%
II/2/3.	Neked milyen házad van?	14	77,7%
II/2/4.	Nekik milyen házaik vannak?	4	22,2%

Tabela 4. Rešenja zadatka II/2

Studente zbunjuje i situacija kada je posesor u množini. Većina njih nije ni pokušala da reši zadatak II/3 i to kvari njihove rezultate, jer od onih koji su upisali nastavke mnogi su napravili dobar izbor.

broj zadatka u testu	prevodi studenata	broj studenata koji su tako uradili	u procentima
II/3/1.	Őnöknek kényelmes lakásuk van.	5	27,7 %
II/3/2.	Nekünk nincs óránk.	11	61,1 %
II/3/3.	Nektek van kiadó szobátok.	12	66,6 %
II/3/4.	Neki nincs számítógépe.	2	11,1 %

Tabela 5. Rešenja zadatka II/3

Kada je u zadatku III trebalo staviti zamenice u prisvojno-padežni oblik, studenti su bili sigurniji. Samo su pojedini upotrebili zamenice u nominativu, a neki su umesto ličnih zamenica upisali pokazne, dok su ostali ovaj zadatak dobro rešili. Troje je ovde stavilo lične zamenice, a jedan student pokazne zamenice. Neki nisu stavili odgovarajuće lice.

broj zadatka u testu	prevodi studenata	broj studenata koji su tako uradili	u procentima
III/1.	Neked hány testvéred van?	10	55,5 %
III/2.	Nekik kis fürdőszobájuk van.	7	38,8 %
III/3.	Nektek mikor van magyarórátok?	9	50 %

III/4.	<u>Neki</u> van egy cigarettája?	9	50 %
III/5.	<u>Nekünk</u> soha nincs szabadidőnk.	8	44,4 %

Tabela 5. Rešenja zadatka III

Peti zadatak je bio kompleksan, jer je trebalo upotpuniti kratak tekst nastavcima koji nedostaju. To su uglavnom bili prisvojni lični nastavci, znak za množinu posesuma i posesivni padežni nastavak kod imenica koje označavaju posesum u prisvojnim rečenicama.

Az én családom Újvidéken él. Az apám sofőr, az anyám tanárnő. Nekem három testvérem van: két bátyám és egy húgom. A testvéreim nagyon jó emberek. Egyik bátyám nő. A felesége 23 éves. Két gyerekük van, de még nincs lakásuk. A lányuk neve Marika, a fiuk neve Imre. Imrének szőke haja van, Marikának barna.

Zadatak je bez greške rešio samo jedan student. Za neka od rešenja je bilo potrebno predznanje iz drugih oblasti, npr. da uz broj imenica uvek stoji u jednini, pa tako i posesum treba da je u jednini uz brojeve, a ne *három testvéreim*, *két bátyáim*, *két gyerekeik* itd. Ipak, studenti su većinom pogrešno upotrebili nastavke za lica.

5. Zaključak

Očigledno je da studenti nemaju jasnu predstavu o načinima za iskazivanje prisvojnih odnosa u mađarskom jeziku: kako se izražavaju atributivne prisvojne sintagme i prisvojne rečenice sa glagolom *van*, a dolazi i do mešanja različitih konstrukcija. Iako ovo istraživanje ne pokazuje pravu sliku njihovog znanja (jer se samo njih osamnaest odazvalo testiranju, a došli su oni koji su bili neredovni na časovima), pravi je pokazatelj gde se kriju problemi. Prvenstveno bi trebalo vremenski razdvojiti usvajanje pojedinih nivoa posesivnosti, zatim ih obrađivati po logičkom redosledu, dati studentima jasno definisane strukture konstrukcija i posvetiti veću pažnju uvežbavanjima pojedinih elemenata posesivnih konstrukcija. Posebnu pažnju treba posvetiti kontrastivnom pristupu, jer interferencija maternjeg jezika igra veliku ulogu u otežavanju usvajanja pomenutih odnosa.

Literatura

Andrić, E. (2003). *Leksikologija i morfologija mađarskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Andrić, E. (2004). Izražavanje prisvojnog odnosa u mađarskom i srpskom jeziku. *Primenjena lingvistika*, 5, 114–121.
- Andrić, E. (2008). *Struktura sintagmi i rečenica u savremenom mađarskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Arsenijević, N. (1993). Problemi u vezi sa iskazivanjem posesivnosti u srpskohrvatskom kao sekundarnom jeziku. U: *Zbornik radova „Mađari i Slaveni”* (str. 495–501). Szeged.
- Kajdi, A. (2012). A magyar birtokos személyjeles konstrukciók kognitív megközelítésben. *Ösvények* 2012/3. Preuzeto 28. 4. 2014. sa: <http://www.osvenyek.elte.hu/index.php/fooldal/5-kajdi-alexandra-a-magyar-birtokos-szemelyjeles-konstrukciok-kognitiv-nyelveszeti-megkozelitesben?showall=1>
- Varga, H. M. (2007). A ‘birtoklás’ kifejezőeszközei (funkcionális megközelítésben). *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 1-2, 16–24.
- MMNyR (1963). *A mai magyar nyelv rendszere – leíró nyelvtan I.* (Szerk. Tompa József) Budapest: Akadémiai Kiadó.
- SMNy (1992). *Strukturális magyar nyelvtan I.- Mondattan.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Edit Andrić
Béla Csorba

THE PROBLEMS OF TEACHING THE POSSESSIVE TO STUDENTS LEARNING HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Hungarian, as an agglutinative language with a synthesising tendency, presents numerous difficulties to students learning it as a foreign language. This is especially true of those areas of Hungarian which differ significantly from the students’ native tongue. The possessive proves to be one such area since the possessive ending is added to the nominal expressing the possessee and agrees with it in person and number. The acquisition of the possessive is further complicated by the fact that unlike the Indo-European languages, Hungarian uses a personal pronoun to emphasize the possessor, rather than a possessive pronoun. The present paper focuses on the difficulties which Serbian undergraduates learning Hungarian as a foreign language encounter in the acquisition of the Hungarian possessive. The research was conducted at the end of the academic year 2013/2014 in the form of a test, the aim of which was to identify the problem areas in the acquisition of the possessive. The test

included exercises to assess the acquisition of the possessive suffix (on the possessee), the plural affix on the possessee (for multiple object possession), the possessor suffix ‘-é’ (used predicatively), possessive pronouns, the attributive possessive construction and the possessive construction with the existential verb *van*. The results of the research suggest that the students encounter difficulties in the acquisition of the various ways in which possession can be expressed in Hungarian, especially with respect to the last two constructions listed above. It also calls for putting much more emphasis on the acquisition of possessives in teaching Hungarian as a foreign language. Not only has a considerably larger time lapse proven to be necessary between teaching different levels of possession, i.e. different means of expressing possession, but the order in which these are taught should also be reconsidered (so that that it reflects the frequency of their occurrence), the constructions should be taught in a formula-like manner and crucially, much more time should be devoted to practicing these constructions. Lastly, in order to avoid L1 interference, the contrastive method should be favoured in teaching the Hungarian possessive.

Key words: Hungarian language teaching, possessive, possession, possessum, possessor.

Dodatak 1.

Test

I Prevedite na mađarski!

- 1/1. Ova knjiga je moja.
- 1/2. Ovaj bicikli je tvoj.
- 1/3. Park je naš.

- 2/1. Moja knjiga je zelena.
- 2/2. Tvoj bicikli je star.
- 2/3. Naš park je velik.

- 3/1. (Ja) Imam zelenu knjigu.
- 3/2. (Ti) Imaš stari bicikl.
- 3/3. (Mi) Imamo jedan veliki park.

II Upotpunite prisvojnim ličnim nastavcima!

- 1/1. A te könyv.... érdekes.
- 1/2. A te könyv..... érdekesek.
- 1/3. A ti könyv..... érdekesek.

- 2/1. Nekem nincs kutya.....
- 2/2. Nekem nincsenek kutya.....
- 2/3. Neked milyen ház..... van?
- 2/4. Nekik milyen ház..... vannak?

- 3/1. Önöknek kényelmes lakás.... van.
- 3/2. Nekünk nincs óra.....
- 3/3. Nektek van kiadó szoba.....
- 3/4. Neki nincs számítógép.....

III Upotpunitе rečenice zamenicаmа u odgovorajućem obliku!

- 1. hány testvéred van?
- 2. kis fürdőszobájuk van.
- 3. mikor van magyarórátok?
- 4. van egy cigarettája?
- 5. soha nincs szabadidőnk.

IV Dodajte nastavke koji nedostaju!

Az én család..... Újvidéken él. Az apa..... sofőr, az anya..... tanárnő. Nekem három testvér..... van: két báty..... és egy húg..... A testvér..... nagyon jó ember..... Egyik báty..... nő. A feleség..... 23 éves. Két gyerek..... van, de még nincs lakás..... A lány..... név..... Marika, a fiú..... név..... Imre. Imre..... szóke haj..... van, Marika..... barna.

V Odgovori na pitanja, prvo samo jednom rečju, a zatim i potpunom rečenicom (npr. Čija je knjiga? Moja. Ovo je moja knjiga.)!

- 1. Kié ez a könyv? (én) Ez
- 2. Kié az autó? (Péter) Az
- 3. Kié ez a ház? (mi) Ez
- 4. Kié a kávé? (ön) A

MOTIVACIJA ZA UČENJE NEMAČKOG JEZIKA KAO IZBORNOG PREDMETA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU

Apstrakt

Motivacija u kontekstu učenja stranog jezika predstavlja veoma složen konstrukt na koji utiče niz faktora, od društvenih preko individualnih do nastavnih i funkcionalnih. Koliko je ona značajna u svakom učenju svedoče mnogobrojna istraživanja koja su utvrdila značajnu vezu između motivacije i školskog uspeha. U kontekstu učenja nemačkog jezika ona je posebno interesantna za proučavanje s obzirom da se ovaj jezik izučava kako u osnovnim i srednjim školama, tako i na fakultetima. Utisak je da ne predstavlja jedan od omiljenih predmeta, o čemu svedoče rezultati istraživanja koja su sprovedena u srednjim školama. Cilj ovog rada je da utvrdi nivo motivacije studenata za učenje nemačkog jezika na visokoškolskom nivou. Istraživanje je kvantitativnog tipa, a putem upitnika će se na uzorku od 100 studenata ispitivati njihova integrativna/ instrumentalna orijentacija, stepen motivisanosti u odnosu na nastavni proces, kao i afektivni elementi i njihov uticaj na motivaciju. Rezultati istraživanja bi predstavljali značajnu povratnu informaciju za nastavnike koji predaju nemački kao izborni jezik na fakultetima, u svrhu podizanja kvaliteta nastave i ojačavanja unutrašnje i spoljašnje motivacije studenata.

Ključne reči: motivacija, učenje stranog jezika, nastava nemačkog jezika, mediji, autentični tekstovi.

1. Uvod

Motivacija predstavlja pokretačku snagu koja nas navodi na određenu aktivnost. Ona je jedna od najvažnijih komponenti koja deluje na ishode učenja, ali i jedna od najtežih za merenje. Visoka motivacija ne samo da podstiče na učenje, već i utiče na to kako i koliko će učenici naučiti. Učenici koji su motivisani da nauče

¹ stipancevic.ana@gmail.com

nešto korisno upotrebljavaju kognitivne procese u većoj meri, te usvoje i zapamte više od učenika koji su manje motivisani (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec, Miljković, 2003: 207).

O značaju motivacije za učenje svedoče istraživanja sprovedena u školama, koja su potvrdila da nadarenost i inteligencija nisu dovoljni faktori za postizanje uspeha u školi, već da uspeh pojedinca u velikoj meri zavisi od njegove motivacije (Smolka, 2004: 55). Pod motivacijom se ne podrazumeva samo podsticaj za rad, već su u njenoj osnovi i aspekti poput usmerenosti ka cilju, upornosti i intenziteta ponašanja (Schiefele, 1996: 6).

Motivacija se može proučavati na dva različita načina. Postoji opšta motivacija, koja podrazumeva trajnu i široku dispoziciju koja se očituje kao težnja za usvajanjem znanja i veština u različitim situacijama učenja, dok se specifična motivacija odnosi na motivaciju učenika za usvajanjem sadržaja u određenom školskom predmetu ili području (Vizek-Vidović et al., 2003: 207). Ove dve motivacije su međusobno povezane i uslovljavaju se, tako da učenici koji generalno teže sticanju znanja biće i više motivisani kada su specifične oblasti u pitanju.

U ovom radu se istražuje motivacija studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji uče nemački kao izborni jezik s ciljem da se ispita njihova integrativna/ instrumentalna orijentacija, stepen motivisanosti u nastavi, kao i afektivni elementi i njihov uticaj na motivaciju. Istraživanje će se sprovesti na uzorku od 100 ispitanika (56 studenata na nivou A1, 33 na nivou A2, 11 studenata na nivou B1).

2. Faktori koji utiču na motivaciju za učenje stranog jezika

Motivacioni konstrukt je veoma kompleksan. Na njega utiče niz faktora koji su međusobno povezani, te se nikada ne može sa sigurnošću reći koji od njih je od prvenstvenog i odlučujućeg značaja za uspeh u učenju.

Na motivaciju za učenjem utiču kako ekstrinzični tako i intrinzični faktori. Intrinzična motivacija je odgovor na unutrašnje čovekove potrebe kao što su: radoznalost, potreba za znanjem, osećaji kompetencija, rasta i razvoja, dok ekstrinzična motivacija ima svoj izvor van učenika: dobra ocena, pohvala učitelja, diploma, medalja ili neke druge nagrade (Vizek-Vidović et al., 2003: 245). Istraživanja su pokazala da se ove dve motivacije smenjuju i dopunjuju, te da su obe značajne za školsko učenje, pri čemu se poseban značaj daje intrinzičnoj motivaciji budući da ona sadrži emocionalnu komponentu koja je bitna za svako učenje.

Za nastavu stranog jezika značajne su još i integrativna i instrumentalna motivacija. Pod instrumentalnom motivacijom Gardner podrazumeva učenje jezika iz praktičnih razloga: radi napredovanja u poslu ili da bi se učenjem stranog jezi-

ka stekla neka druga materijalna korist. Integrativna motivacija se, pak, odnosi na učenje stranog jezika kada učenik pokazuje interesovanje za datu zemlju i pripadajuću kulturu, kao i želju da se identifikuje sa njom i eventualno integriše u određenu kulturnu sredinu (Gardner & Lambert, 1972). Dugo je vladalo mišljenje da je integrativna orijentacija od velikog značaja u procesu usvajanja stranog jezika. Istraživanja su pokazala da i integrativna i instrumentalna orijentisanost učenika donosi dobre rezultate, međutim sama orijentacija nije dovoljna da bi proces učenja stranog jezika bio uspešan. On je izuzetno kompleksan i na njega pored ovih deluje još niz drugih faktora kao što su: društveni, individualni, nastavni i funkcionalni (Rierner, 2004: 36).

2.1. Društveni faktori

Li ističe da je polovina interesovanja i pažnje učenika već dobijena ili izgubljena pre nego što je nastava stranog jezika uopšte započela (Lee, 1976: 42). Stav društva uopšte, a pre svega roditelja, prema nastavi stranog jezika i određenoj kulturi može da ima veliki uticaj na stav njihove dece. Učenje stranog jezika je otežano ukoliko u određenoj zemlji usled istorijskih prilika postoji negativan stav prema određenoj zemlji i njenom jeziku (Apelt, 1981: 58). Takođe se nastava stranog jezika teže odvija u uslovima kada se u učenju stranog jezika bilo iz političkih ili religioznih razloga vidi opasnost ili motor revolucionarnih ideja (Lee, 1976: 44). Međutim, društvo takođe može na pojedinca da prenese pozitivna očekivanja i da ga podstakne na učenje. U zemljama gde se, na primer, u učenju stranog jezika vidi bogaćenje duha i sredstvo za vaspitavanje, nastava stranog jezika dobija na vrednosti i popularnosti. Kao što je već rečeno, deca imaju tendenciju da preuzmu stavove i shvatanja svojih roditelja prema određenom jeziku, ali ne uvek ukoliko se oni razlikuju od stava društvene sredine (Lee, 1976: 45).

2.2. Individualni faktori

Motivacija za učenje stranog jezika u velikoj meri zavisi i od samog učenika, odnosno od njegovih sposobnosti i dispozicije za učenje jezika. Osobe koje brže usvajaju strane jezike imaju razvijen verbalni faktor V. Sposobne su da kodiraju i sačuvaju jezički materijal, da prepoznaju gramatičke funkcije reči u kontekstu, uče induktivnim putem, mogu na osnovu konteksta otkriti značenje reči, a imaju takođe sposobnost mehaničkog pamćenja novih asocijacija za kratko vreme (Wieczerkowski, 1976: 40).

Uspeh u učenju jezika utiče takođe na učeničku motivaciju (Smolka, 2004, 60). Ukoliko on izostane, motivacija će se znatno smanjiti. Iz tog razloga je bitno

u nastavi postavljati zadatke primerene težine tako da svaki učenik uz određeno zalaganje postigne uspeh i razvije osećaj kompetencije (Vizek-Vidović et al., 2003: 221). S obzirom na to da se učenici razlikuju po znanju i sposobnostima i da prelaški odnosno preteški zadaci mogu delovati demotivišuće, pri postavljanju zadataka bitno je uzeti u obzir ličnost učenika, njegove sposobnosti i predznanja.

Stav polaznika prema određenom stranom jeziku, zemlji i ciljnoj kulturi takođe utiče na uspeh u učenju datog jezika, kao i drugi faktori poput spremnosti učenika da uloži trud i rad, primenjuje metakognitivne strategije učenja i postavi cilj koji želi da ostvari (Riemer, 1997).

2.3. Nastavni faktori

Nastavni faktori imaju veliku ulogu u motivisanju učenika za učenje stranog jezika. U ove faktore spadaju nastavnik i njegova ličnost, organizacija i kvalitet nastave, opremljenost škole, udžbenici i nastavna sredstva (Solmecke, 1976: 15). Nastavnik bi trebalo da ostvari dobar odnos sa učenicima, da svakog učenika podstiče u skladu sa njegovim mogućnostima, da ih podržava i opaža njihove individualne napretke, da stvori takvu atmosferu u kojoj će se svaki učenik osećati prihvaćeno i cenjeno, da ih podstiče da veruju u sebe i svoje sposobnosti (Peniuk, 2004: 194-195). Kada god je to moguće u nastavu treba uključiti sadržaje koji su učenicima zanimljivi ili aktivnosti u kojima uživaju (Vizek-Vidović et al., 2003: 246). Pored udžbenika u nastavi se mogu koristiti i autentični tekstovi (up. Topalov i Radić-Bojanić 2010; Schiffler 2002; Decke-Cornill & Lutz Küster, 2010) poput članaka iz novina i časopisa, ali isto tako i književni tekstovi prilagođeni uzrastu učenika, njihovim interesovanjima i jezičkom predznanju. Osim toga, adekvatna primena nastavnih medija takođe podstiče motivaciju učenika. Njene prednosti su što aktivira različite čulne kanale i time omogućava bolje pamćenje prezentovane građe (Smolka, 2004: 72). Obrada filma, serije, pesme, gledanje TV emisija, osim što aktivira učeničku pažnju i interesovanje, daje uvid u život ljudi iz druge kulture i na taj način ih upoznaju sa jednim novim načinom života, navikama i običajima. Sami sadržaji ne čine nastavu i ne garantuju uspešno učenje, te je bitno da se na adekvatan način obrade i integrišu, i učenika podstaknu da se njima aktivno bave.

2.4. Funkcionalni faktori

Istraživanja su pokazala da faktor koji utiče na motivaciju učenja jezika je objektivna neophodnost za učenje i mogućnost upotrebe datog jezika (Wieczerkowski, 1976: 39). To je ujedno i jedan od najstarijih motiva za učenje stranog jezika (Apelt, 1981: 66). Od samog početka ljudske istorije znanje stranog jezika se

smatralo korisnim zbog razmene robe, sklapanja ugovora kao i razmene informacija u vreme rata i mira. Dok za mlade ljude koji odrastaju u bilingvalnom okruženju ili stranoj zemlji postoje neophodni razlozi za usvajanjem drugog jezika, u nastavi stranog jezika oni su slabije izraženi jer se jezik ne koristi u svakodnevnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji. U nastavi se komunikacija pre svega odvija sa nastavnikom, a manje sa ostalim učenicima. Ciljevi nastave su više usmereni na savladavanje nastavne građe predviđene planom i programom nego na upotrebu jezika u komunikativnim situacijama. Da bi učenje stranog jezika dobila veće funkcionalno značenje nastavu, treba je tako osmisliti da se u njoj više razvijaju komunikacijske sposobnosti, dakle veštine, a ne samo znanja (Wieczerkowski, 1976, 39-40).

3. Metodologija istraživanja

U ovom delu rada će biti prikazana metodologija istraživanja: njen cilj, meri instrumenti, uzorak kao i rezultati.

3.1 Cilj istraživanja

Cilj kvantitativnog istraživanja jeste utvrđivanje stepena motivacije studenata Filozofskog fakulteta, te će se u tu svrhu ispitivati njihova integrativna/ instrumentalna orijentacija prema učenju nemačkog jezika, stepen motivisanosti u nastavi, kao i veza između emocija i motivacije. Rezultati istraživanja će nastavnicima dati uvid u poteškoće i nedostatke nastavnog procesa, te im pomoći da osavremene nastavu nemačkog jezika, približe je studentima, njihovim interesovanjima i potrebama kako bi na taj način ojačali njihovu motivaciju.

3.2 Uzorak

Uzorak je sačinjavalo ukupno 100 ispitanika od kojih su dve grupe na nivou A1 (N=56), jedna grupa na nivou A2 (N=33) i jedna na nivou B1 (N=11). Od ukupnog broja ispitanika, ženski ispitanici čine 81%, dok su 19% muški ispitanici. Najveći broj ispitanika je prijavio da uči nemački jezik godinu dana (43%) i dve godine (32%).

3.3 Metode i tehnike istraživanja

Istraživanje je sprovedeno anketiranjem pomoću upitnika koji ima ukupno 10 pitanja od kojih četiri koristi petostepenu Likertovu skalu (1 – potpuno se slažem; 5 – potpuno se ne slažem), u okviru dva pitanja se koristi sedmostepena skala

(semantički diferencijal), na jedno pitanje su ispitanici trebali samo da zaokruže odgovor sa kojim se slažu, dok su tri pitanja bila otvorenog tipa.

U cilju obrade podataka korišćena je deskriptivna metoda, pri čemu će rezultati istraživanja biti predstavljeni u obliku srednjih vrednosti zajedno sa standardnom varijacijom. Osim toga, podaci će biti obrađeni metodom bivarijantne korelacije uz pomoć programa za statističku obradu podataka SPSS 20.0.

4. Rezultati istraživanja

U ovom delu rada prikazaće se rezultati empirijskog istraživanja dobijeni deskriptivnom metodom, kao i i metodom bivarijantne korelacije. Pri tome će se, pored pomenutih varijabli, utvrditi u kojoj meri studenti imaju kontakt sa nemačkim jezikom, budući da to može uticati na njihovu motivaciju, kao i na instrumentalnu, odnosno integrativnu orijentaciju.

4.1. Kontakt sa nemačkim jezikom

Utvrđivanjem kontakta sa nemačkim jezikom može se steći uvid u kontakt studenata sa ciljnom kulturom bilo posredno preko nastavnika i medija, ili neposredno dok su boravili u zemlji nemačkog govornog područja (v. Tabelu 1).

Kontakt sa nemačkim jezikom imam	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	AS	SD
1. samo na času nemačkog jezika	50,0	17,3	8,2	10,2	14,3	2,21	1,50
2. nemački učim i u privatnoj školi	12,2		1,0		86,7	4,49	1,33
3. idem i na privatne časove nemačkog	16,2		2,0	1,0	80,8	4,30	1,49
4. gledam nemačku televiziju	10,1	12,1	21,2	9,1	47,5	3,72	1,42
5. slušam nemačku muziku	8,1	20,2	23,2	17,2	31,3	3,43	1,33
6. boravio sam u zemlji nemačkog govornog područja	36,4	4,0	1,0	9,1	49,5	3,31	1,87

7. živeo sam u Nemačkoj/ zemlji nemačkog govornog područja	14,1			2,0	83,8	4,41	1,40
--	------	--	--	-----	------	------	------

Tabela 1. Kontakt sa nemačkim jezikom

Najviša srednja vrednost odgovora ispitanika zabeležena je kod prve stavke *Samo na času nemačkog jezika* (AS=2,21), dok su najniže srednje vrednosti zabeležene pod 2 (*Nemački jezik učim u privatnoj školi*, AS=4,49) i 7 (*Živeo sam u Nemačkoj/ zemlji nemačkog govornog područja*, AS=4,41). Najviša vrednost standardne devijacije zabeležna je kod stavke 6 (*Boravio sam u zemlji nemačkog govornog područja*, SD=1,87). Na osnovu toga možemo zaključiti da većina studenata ima kontakt sa jezikom preko nastavnika, deo studenata je imao priliku da boravi u zemlji nemačkog govornog područja (kada se posmatra 1. podeljak, koji znači potpuno se slažem, to je 36,4 % ispitanika), dok samo mali broj ispitanika ima kontakt sa jezikom preko medija.

4.2 Integrativnost/ instrumentalnost

Prvo će se posmatrati razlozi za učenje nemačkog jezika, odnosno u kojoj meri su ispitanici integrativno, odnosno instrumentalno orijentisani (v. Tabelu 2).

Nemački jezik učim	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	AS	SD
1. zato što je lep jezik	22,2	34,3	25,3	11,1	7,1	2,46	1,16
2. zato što me roditelji teraju da ga učim	9,3		4,1	6,2	80,4	4,48	1,21
3. zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim	7,1	10,2	18,4	16,3	48,0	3,88	1,31
4. zato što će mi trebati u poslu	27,3	26,3	35,4	8,1	3,0	2,33	1,06
5. zato što planiram da živim u Nemačkoj	16,2	14,1	30,3	15,2	24,2	3,17	1,38
6. zato što me interesuju nemački jezik i kultura	25,0	32,0	26,0	12,0	5,0	2,40	1,14
7. zato što stalno želim da se usavršavam	46,0	29,0	17,0	6,0	2,0	1,89	1,02

Tabela 2. Razlog za učenje nemačkog jezika

Najviša srednja vrednost odgovora ispitanika zabeležena je kod poslednje stavke *Zato što stalno želim da se usavršavam* (AS=1,89). Iako se integrativna motivacija vrlo često poistovećuje sa unutrašnjom, a instrumentalna sa spoljašnjom motivacijom, ovde možemo konstatovati da imamo povezanu unutrašnju motivaciju sa instrumentalnim motivom, jer osoba sa razvijenom unutrašnjom motivacijom želi da nauči jezik radi profesionalnog usavršavanja ili unapređenja (up. Topalov, 2011: 58). Osim ovoga, relativno visoke srednje vrednosti zabeležene su kod stavki 4, 6, 1.

Najniža srednja vrednost odgovora ispitanika zabeležena je kod druge stavke (*Zato što me roditelji teraju da ga učim*, AS=4,48), što govori o tome da je najmanji broj ispitanika spoljašnje motivisan. U ovom slučaju se radi konkretno o spoljašnjoj i pounutrenoj regulaciji, gde pojedinci nemaju osećaj nezavisnosti, ponašanjem upravlja strah i izbegavanje sramote ili krivice zbog neuspeha, dok sam cilj nije internalizovan (Deci & Ryan, prema Topalov, 2011: 39), što nema pozitivan uticaj na motivaciju.

Interesantno je posmatrati vezu između stepena motivisanosti učenika, ocene i napora koji je student spreman da uloži i integrativnih (Tabela 3), odnosno instrumentalnih motiva (Tabela 4).

		zato što me roditelji teraju da ga učim	zato što je to samo jedan u nizu predmeta koji moram da položim	zato što će mi trebati u poslu
Napor	r	-,066	,025	-,082
Ocena	r	,124	,227*	-,022
Stepen motivisanosti	r	-,392**	-,347**	,418**
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.				
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.				

Tabela 3. Pirsonov koeficijent korelacije napora, ocene i stepena motivisanosti i spoljašnje odnosno instrumentalne orijentacije

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 3 možemo ustanoviti negativnu korelaciju srednje jačine između stepena motivisanosti i instrumentalnih motiva (*Zato što me roditelji teraju da ga učim*, $p < 0,01$, $r = -,392$ i *Zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim*, $p < 0,01$, $r = -,347$), pri čemu se potvrđuje

činjenica da u slučaju spoljašnje i pounutrene regulacije studenti ne pokazuju visok stepen motivisanosti.

Osim toga, na osnovu tabele se može konstatovati pozitivna korelacija srednjeg intenziteta između motivacije i instrumentalnog motiva koristi i primene znanja jezika u poslu ($p < 0,01$, $r = ,418$), što ukazuje na to da prilikom izvođenja nastave treba uzeti u obzir buduće zanimanje studenata, te u nastavu uvrstiti sadržaje poput stručnih tekstova koji bi trebalo da uvedu i osposobe studenta za korišćenje stručne literature na stranom jeziku.

Kod varijable ocene treba napomenuti da se ocene kreću od 6 do 10, pri čemu je 6 najniža, a 10 najviša ocena, dok je odgovor ispitanika od 1 do 5, gde 1 predstavlja najvišu vrednost odgovora, a 5 najnižu. Ovakvo obrnuto kodiranje će nadalje imati uticaja na predznak korelacija i na njihovo tumačenje. Rezultati u Tabeli 3 pokazuju negativnu korelaciju varijable ocene sa instrumentalnim motivom polaganja ispita ($p < 0,05$, $N = 100$, $r = ,227$). Usled obrnutog kodiranja, ovi rezultati znače da studenti koji su dobili više ocene na ispitu u manjoj meri prijavljuju da je nemački samo jedan u nizu predmeta koji moraju da polože, dok je situacija obrnuta kod studenata sa nižim ocenama.

Slična analiza je rađena u vezi sa integrativnom motivacijom, naporom, ocenom i stepenom motivisanosti (v. Tabelu 4).

		zato što je lep jezik	zato što planiram da živim u Nemačkoj	zato što me interesuju nemački jezik i kultura	zato što stalno želim da se usavršavam
Napor	r	,006	-,101	-,169	-,149
Ocena	r	-,011	-,183	-,130	-,257*
Stepen motivisanosti	r	,324**	,065	,344**	,441**
** . Korelacija je značajna na nivou 0,01.					
* . Korelacija je značajna na nivou 0,05.					

Tabela 4. Pirsonov koeficijent korelacije napora, ocene i stepena motivisanosti i integrativne orijentacije

Na osnovu rezultata iz Tabele 4 može se ustanoviti postojanje pozitivne korelacije srednjeg intenziteta između varijable motivisanosti i integrativnih motiva (*zato što je jezik lep*, *zato što me interesuju nemački jezik i kultura* i *zato što želim da se usavršavam*). S druge strane, rezultati pokazuju da postoji negativna korela-

cija između ocene i integrativnog motiva (*Zato što stalno želim da se usavršavam*, $p < 0,05$, $r = -,257$). S obzirom da se kod varijable ocene radi o obrnutom kodiranju, ovo u stvari znači da studenti sa višim ocenama ujedno izražavaju jaču želju za usavršavanjem.

Iz svega ovoga se može zaključiti da su studenti većinom integrativno orijentisani za učenje nemačkog jezika, pokazuju interesovanje i otvorenost za upoznavanje date kulturne sredine, njenog jezika i naroda, što se i pozitivno odražava na njihovu motivaciju za učenje. Osim toga, rezultati ukazuju da su ispitanici i instrumentalno motivisani, što se pre svega ogleda u primeni znanja jezika u poslovnoj sferi. Ova otvorenost prema nemačkom jeziku i kulturi je zaista neočekivana, a može se objasniti sve značajnijom ulogom Nemačke u svetskoj privredi, kulturi, politici, obrazovanju i nauci.

4.3. Step en motivisanosti

Kod pitanja motivisanosti studenata da uče nemački jezik biće uzeti u obzir pre svega nastavni faktori. Na osnovu Tabele 5 možemo da vidimo kako ispitanici ocenjuju nivo svoje motivisanosti na skali od 1 do 5.

Motivisan sam da učim nemački						
1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	AS	SD
38,0	31,0	16,0	9,0	6,0	2,14	1,20

Tabela 5. Step en motivacije za učenje nemačkog jezika

Rezultati pokazuju visoku srednju vrednost varijable motivacije ($AS = 2,14$), uz standardnu devijaciju od $SD = 1,20$. Ovim se potvrđuju rezultati dobijeni kod pitanja integrativnosti/ instrumentalnosti koji takođe pokazuju visoku motivisanost studenata za učenje nemačkog jezika i stalno usavršavanje. Interesantno je utvrditi koji to elementi u nastavi motivišu studente, a koji ne (Tabela 6).

Koji elementi u nastavi me motivišu	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	AS	SD
udžbenik	11,3	19,6	34,0	16,5	18,6	3,11	1,25
muzika	46,5	22,2	12,1	6,1	13,1	2,17	1,41
filmovi	38,4	25,3	16,2	6,1	14,1	2,32	1,41
serije	37,4	18,2	22,2	6,1	16,2	2,45	1,45

skečevi	25,3	15,2	29,3	9,1	21,2	2,86	1,45
časopisi	20,2	14,1	31,3	10,1	24,2	3,04	1,43
novine	25,3	14,1	25,3	14,1	21,2	2,92	1,47
književna dela	28,3	14,1	25,3	10,1	22,2	2,84	1,50
komunikativno usmerena nastava	42,4	31,3	12,1	4,0	10,1	2,08	1,28
gramatika	24,2	24,2	21,2	20,2	10,1	2,68	1,32
prevođenje tekstova	30,3	24,2	14,1	18,2	13,1	2,60	1,42
referati	15,2	16,2	24,2	20,2	24,2	3,22	1,38
frontalni oblik rada	11,1	18,2	41,4	11,1	18,2	3,07	1,21
rad u paru i grupi	31,6	22,4	22,4	7,1	16,3	2,54	1,42

Tabela 6. Elementi u nastavi koji motivišu studente

Najviša srednja vrednost odgovora zabeležena je kod komunikativno usmerene nastave ($AS=2,08$), što ukazuje na to da je nastava u kojoj se razvijaju jezičke kompetencije, koja podstiče na aktivnost i u kojoj postoji interakcija kako među samim učenicima, tako i između učenika i nastavnika efikasna i posticajna. Kada su konkretna nastavna sredstva u pitanju, visoke srednje vrednosti zabeležene su kod slušanja muzike ($AS=2,17$) i gledanja filmova ($AS=2,32$) i serija ($AS=2,45$), te bi se ovi mediji trebali češće primenjivati u nastavi.

Niže srednje vrednosti zabeležne su kod referata i udžbenika, kao i kod ostalih štampanih medija. Rezultat nije iznenađujući budući da živimo u svetu tehnike i tehnologije u kojem je sve vizualizovano, te štampani mediji gube na značaju i interesovanju kod mladih ljudi. Ipak, oni su podjednako važni za usvajanje jezika, posebno za razvijanje kompetencije čitanja, proširenje vokabulara, te izgrađivanje senzitivnosti za gramatiku. Da bi se ovo promenilo i povećalo interesovanje za štampane medije, trebalo bi uvrstiti sadržaje koji aktuelno i tematski odgovaraju interesovanju mladih ljudi.

Na pitanje *Šta me ne motiviše u nastavi?* ispitanici su mogli slobodno da odgovore, pri čemu su odgovori rangirani po učestalosti, dok je u zagradi prikazan broj ispitanika za svaki odgovor:

- rani jutarnji raspored (15)
- gramatika (10)
- rad iz udžbenika i radne sveske (10)

- brzo prelaženje gradiva (7)
- teški tekstovi i sadržaji sa previše nepoznatih reči (5)
- časovi bez interakcije i komunikacije (5)
- kolege iz grupe koji imaju viši nivo znanja jezika (3)

Ostali odgovori koje su ispitanici dali su sledeći:

- frontalna nastava (2)
- držanje referata (2)
- kada se profesor bavi boljim učenicima (1)
- nekreativan čas (1)
- nesaradnja kolega iz grupe i njihova nemotivisanost (1)
- kada osećam kao da ništa nisam naučila (1)
- uvek isti tip časa (1)
- puka reprodukcija nastavnika (1)
- sve me motiviše, zanimljivi su časovi (1)

Na pitanje *Šta mi predstavlja poteškoće?* ispitanici su mogli slobodno da odgovore, pri čemu su odgovori takođe rangirani po učestalosti:

- gramatika (27)
 - član: (6)
 - nepravilni glagoli: (3)
 - pridevska deklinacija: (1)
 - predlozi: (1)
 - pravopis: (1)
- nemam dovoljno vremena da mu se posvetim/ ne učim dovoljno (12)
- komunikacija na nemačkom jeziku (10)
- učenje novih reči (10)
- brz tempo rada (7)
- nemam mogućnost da čujem izvorni jezik/ slab kontakt sa jezikom (4)
- interferencija sa engleskim jezikom (3)
- razumevanje tekstova (2)
- velika grupa (1)

Na pitanje *Šta predlažete u cilju poboljšanja izvođenja ovog predmeta?* studenti su dali sledeće odgovore:

- više interakcije i komunikacije (13)
- više filmova (13)

- više serija (11)
- više muzike (9)
- ne bih ništa menjao, zadovoljan sam nastavom (8)
- drugi termin časova (7)
- pravilno raspoređivanje studenata po nivoima znanja (4)
- korišćenje drugih sredstava osim udžbenika (3)
- rad u grupi (3)
- sporiji tempo rada (3)
- obrada tema iz svakodnevnog života (2)
- obrada aktuelnih tema (2)
- više rada na gramatici (2)
- više vremena treba da posvetim učenju (2)
- manje grupe (2)

Ove izjave ispitanika ukazuju na to da nastava stranog jezika ne treba i ne sme da se svede samo na udžbenik i radnu svesku, da uvođenjem autentičnih sadržaja kao što su muzički, filmski, književni tekstovi ili novinski članci, učenik ima priliku da uroni u stranu kulturu i da je oseti, kao i njen jezik. Sami mediji nisu dovoljni, te nastavnik mora da ih didaktički obradi, prilagodi nivou znanja učenika, ali isto tako osmisli nastavu u kojoj se neguje komunikacija i interakcija. Da bi u tome uspeo, potrebno je da uključi druge oblike rada kao što su grupni ili rad u paru i da primenjuje nove koncepte u nastavi poput nastave usmerene na delanje i produkciju koja afirmiše aktivnu poziciju učenika/ studenta u nastavnom procesu i podstiče njegovu kako kognitivnu, tako i afektivnu stranu ličnosti (Surkamp, 2007). Deo ispitanika je naveo da i sami moraju više truda i rada da ulože u učenje stranog jezika da bi ga savladali (2).

Osim ovoga, probleme u nastavi predstavljaju i jutarnji časovi, kao i velike i heterogene grupe. Na neke od ovih faktora se ne može uticati, dok na druge, kao što je primena diferencijacije u nastavi, može tako da se studenti podstiču u skladu sa svojim interesovanjima i jezičkim predznanjem.

Kako studenti ne bi bili obeshrabreni zbog boljeg znanja svojih kolega iz grupe, u učionici bi trebalo stvoriti takvu atmosferu u kojoj se ističe usmerenost ka učenju, a ne rezultatima. Osim toga, nastavnik treba da podstiče učenike da preuzmu odgovornost za učenje i da postavljaju pojedinačne ciljeve, čime se jača samoodređenje kod učenika, a to doprinosi boljim rezultatima u učenju (Topalov, 2011: 41).

4.4. Afektivni elementi u nastavi

Kada se posmatraju afektivni elementi u nastavi može se konstatovati da većina studenata voli nemački jezik (AS=2,39; SD=1,34), što se može videti u Tabeli 7.

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	AS	SD
Nemački jezik volim	27,3	39,4	10,1	17,2	4,0	2,0		2,39	1,34

Tabela 7. Koliko studenti vole nemački jezik

Odgovori ispitanika su rangirani po učestalosti:

- koristan je u struci (23)
- lepo zvuči/ melodičan je (15)
- zanimljiv je (14)
- lep je jezik (7)
- potreban mi je za studije koje pohađam (7):
 - koristan za proučavanje drugih germanskih jezika (2)
 - volim nemačku filozofiju, pa me privlači i jezik (1)
- generalno volim da učim jezike (6)
- lingua franca Evrope (4)
- zato što me nastavnik motiviše i podstiče na času/ zbog zanimljivih časova (4)
- učenjem nemačkog jezika obogaćujem svoj duh (4)
- nije težak (4)
- dopada mi se mentalitet ljudi i njihov način života ljudi (4)
- znanje nemačkog pruža velike mogućnosti za posao, usavršavanje i studije u inostranstvu (3)
- volim ga zbog rodbine iz Nemačke (2)
- volim ga zbog nemačke muzike (2)
- planiram da živim u zemlji nemačkog govornog područja (1)
- živela sam u Nemačkoj (1)
- nakon posete Nemačke i Austrije sam ga zavolela (1)
- volim serije i filmove na nemačkom (1)
- volim da putujem u zemlje gde se govori nemački (1)
- harmoničan je i praktičan i ima izuzetnu književnost (1)

Na osnovu odgovora ispitanika zaista se vidi koliko je motivacija za učenje stranog jezika kompleksna oblast, te da na nju utiču različiti faktori: od društvenih preko individualnih i nastavnih do funkcionalnih. Rezultati potvrđuju činjenicu iz teorijskog dela rada o značajnoj vezi funkcionalnih faktora i motivacije, budući da je najveći broj ispitanika istakao da nemački voli zato što ga smatra korisnim (23), zato što im je potreban za studije koje pohađaju (7) i zato što znanje nemačkog jezika pruža velike mogućnosti za posao, usavršavanje i studije u inostranstvu (3).

Rezultati takođe pokazuju da deo studenata (15) voli jezik zbog zvučnosti i melodičnosti. Određeni broj studenata (3) istakao je da je jezik zavoleo slušajući muziku i gledajući nemačke serije i filmove i nakon boravka u zemlji nemačkog govornog područja (2). To govori u prilog činjenici da kontakt sa autentičnim jezikom može u velikoj meri uticati na motivaciju učenika bilo da je on posredan (preko tehničkih uređaja) ili neposredan (direktnim kontaktom sa maternjim govornicima i datom kulturnom sredinom). Na motivaciju nekih studenata odlučujući je bio nastavni kontekst, te su 4 ispitanika istakla da su nastavnik i organizacija same nastave doprineli tome da zavole ovaj jezik.

Ovi rezultati su od velikog značaja, jer nam daju jasne smernice vezane za to šta studente motiviše na času i koja nastavna sredstva treba primenjivati kako bi bili angažovani u potpunosti, a time i postizali bolje rezultate u učenju.

Na osnovu Tabele 8 možemo videti koje emocije studenti vezuju za sam nastavni proces.

Koje emocije vezujem za čas nemačkog jezika	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	AS	SD
zadovoljstvo/ nezadovoljstvo	19,2	18,2	20,2	24,2	8,1	5,1	5,1	3,19	1,66
radost/ tuga	9,1	23,2	21,2	34,3	6,1	4,0	2,0	3,25	1,35
prijatnost/ neprijatnost	24,2	15,2	26,3	18,2	10,1	3,0	3,0	2,96	1,58
toplota/ hladnoća	11,1	15,2	27,3	34,3	6,1	4,0	2,0	3,29	1,34

Tabela 8. Emocije koje studenti vezuju za čas nemačkog jezika

Rezultati pokazuju da su studenti uglavnom neutralno orijentisani prema samom času nemačkog jezika. Kako su najviše vrednosti kod četvrtog podeljka,

možemo konstatovati da ispitanici ne osećaju ni preterano zadovoljstvo niti nezadovoljstvo u nastavi, niti radost niti tugu, kao ni hladnoću niti toplotu. Izuzetak predstavlja treća stavka, gde su ispitanici izrazili da osećaju prijatnost na času nemačkog jezika.

Iz dosadašnjih rezultata možemo konstatovati da su studenti motivisani da uče kao i da vole nemački jezik, ali su neutralni prema samoj nastavi, što nije dobro, jer motivacija crpi energiju iz različitih izvora, između ostalog i iz atmosfere na času i samog nastavnog procesa. Da bi se to promenilo, u nastavi je potrebno više vremena posvetiti interpersonalnim odnosima, atmosferi i klimi u učionici, a isto tako je kreativno osmisliti uvođenjem već pomenutih sadržaja i metoda. O vezi između motivacije i emocija svedoči Tabela 9.

		Zadovoljstvo/ Nezadovoljstvo	Radost/ Tuga	Prijatnost/ Neprijatnost	Toplota/ Hladnoća	Zainteresovanost/ Dosada
Napor	r	-,100	-,183	-,093	,051	-,152
Ocena	r	-,280**	-,159	-,209*	-,312**	-,207*
Stepen motivisanosti	r	,339**	,348**	,318**	,252*	,336**
** . Korelacija je značajna na nivou 0,01.						
* . Korelacija je značajna na nivou 0,05.						

Tabela 9. Pirsonov koeficijent korelacije između napora, ocene, stepena motivisanosti i emocija

Ova tabela potvrđuje značaj emocija i afektivnih elemenata u nastavi nemačkog jezika. Rezultati pokazuju srednju i nižu korelacijsku vezu između stepena motivisanosti i varijable zadovoljstva ($p < 0,01$, $r = ,339$), radosti ($p < 0,01$, $r = ,348$), prijatnosti ($p < 0,01$, $r = ,318$), toplote ($p < 0,05$, $N = 100$, $r = ,252$) i zainteresovanosti ($p < 0,01$, $r = ,336$).

Kada je varijabla ocena u pitanju, treba napomenuti da se ovde radi o obrnutom kodiranju, budući da se ocene kreću od 6 do 10, pri čemu je 6 najniža, a 10 najviša ocena, a odgovori od 1 do 7, gde je 1 najviša vrednost odgovora, a 7 najniža. Rezultati tako ukazuju da postoji korelacija između ocene i emocija (izuzev kod varijable radost/tuga), odnosno što je ocena viša, to je veće zadovoljstvo, prijatnost, toplota i zainteresovanost i obrnuto, a što je niža ocena, utoliko će biti veće nezadovoljstvo, neprijatnost, hladnoća i dosada.

U kakvom su korelacionom odnosu motivacija, uloženi napor i ocene svedoči Tabela 10.

		Ocena	Motivisanost	Napor
Ocena	r	1	-,207*	,222*
	p		,047	,034
Motivisanost	r	-,207*	1	,040
	p	,047		,698
Napor	r	,222*	,040	1
	p	,034	,698	
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.				

Tabela 10. Odnos motivacije, uloženog napora i ocene

Na osnovu tabele se vidi da varijabla ocene stoji u negativnoj korelaciji sa motivacijom ($p < 0,05$, $r = -,207$), a u pozitivnoj sa uloženim naporom ($p < 0,05$, $r = ,222$). Budući da su i ovde podaci obrnuto kodirani, ovo znači da studenti koji imaju više ocene ujedno imaju i viši nivo motivisanosti, dok studenti sa višim ocenama prijavljuju da ulažu manje napora u učenje od studenata sa nižim ocenama.

5. Zaključak

Rezultati istraživanja sprovedenog na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu u okviru predmeta Nemački jezik kao izborni predmet ukazuju na to da su studenti u velikoj meri motivisani da uče nemački jezik kako integrativno, tako i instrumentalno. Ova otvorenost prema nemačkom jeziku i kulturi može se objasniti sve značajnijom ulogom Nemačke u svetskoj privredi, kulturi, politici, obrazovanju i nauci.

Osim toga, studenti su se izjasnili da vole nemački jezik, smatraju ga lepim i korisnim, a kao glavne determinate motivacije navode komunikativno usmerenu nastavu, primenu medija i obradu aktuelnih tema koje bude interesovanje i radoznalost. To implicira uvođenje sadržaja u nastavu poput muzičkih, filmskih i književnih tekstova, novinskih članaka, ali isto tako i stručnih tekstova budući da se veliki broj ispitanika izjasnio da uči nemački radi čitanja literature na nemačkom i primene jezika u zanimanju.

Rezultati takođe pokazuju da postoji pozitivna korelacija između motivacije i emocija koje studenti vezuju za čas nemačkog. Budući da su studenti uglavnom neutralno orijentisani prema samom času, potrebno je u nastavi više vremena posvetiti interpersonalnim odnosima i negovanju prijatne atmosferi u učionici. Osim toga, nastavnik treba da se potruži da kreativno osmisli nastavu kako uvođenjem već pomenutih sadržaja, tako i primenom produktivnih metoda i oblika rada koji podstiču interakciju, maštu, kreativnost i kritičko mišljenje kod studenata.

Literatura

- Apelt, W. (1981). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley/Ma: Newbury House.
- Lee, R. W. (1976). Externe und interne Motivation im Fremdsprachenunterricht. In: G. Solmecke (Hrsg.) *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 42-48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Peniuk, H. (2004). Motivation: Von der effektiven zur affektiven Schule. In: D. Smolka (Hrsg.) *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 194-199). Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2 – Motivationsforschung. In: W. Börner & K. Vogel (Hrsg.) *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 35-65). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, Vrl. für Psychologie.
- Schiffler, L. (2002). *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Smolka, D. (2004). Motivation und Leistung. In: D. Smolka (Hrsg.) *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 55-76). Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Solmecke, G. (1976). Über die Schwierigkeit, Schüler für den Fremdsprachenunterricht zu motivieren. In: G. Solmecke (Hrsg.) *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 9-18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: U. W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.) *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 89-107). Trier: WVT.
- Topalov, J. (2011). *Motivacija u nastavi stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Topalov, J., i Radić-Bojanić, B. (2010). Kognitivni i afektivni faktori u nastavi stranog jezika. *Primenjena lingvistika*, 11, 27-34.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: EP-Vern.

Wieczerkowski, W. (1976). Einflüsse der funktionalen Relevanz einer Sprache auf ihren Erwerb. In: G. Solmecke (Hrsg.) *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 39-41). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ana Stipančević

MOTIVATION FOR LEARNING GERMAN LANGUAGE AS AN ELECTIVE COURSE AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY

Summary

Motivation is the moving power which encourages us to do a certain activity. It is one of the most important components which affects learning outcomes and it is of particular relevance in the process of foreign language learning. The aim of this paper was to identify the factors affecting the motivation of students for learning the German language. It has been determined that motivation is a very complex construct influenced by social, individual, teaching and functional factors. The paper also includes the empirical research concerning integrative/ instrumental orientation of students at the Faculty of Philosophy, the level of their motivation with regard to the teaching process, as well as the affective elements and their relation to the motivation. The results have shown that students possess both integrative and instrumental motivation to learn German. As the main determinants of the motivation, they named the communicative teaching process and the implementation of current and authentic contents like music, film and series. The results have also shown the connection between motivation and emotions towards German classes, which means that German teachers have to pay particular attention to this aspect during the teaching process.

Key words: motivation, foreign language learning, German language teaching, media, authentic texts.

Dodatak 1.

ANKETA

„Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na
Filozofskom fakultetu“

Molim Vas da iskreno i odgovorno popunite anketu o Vašoj motivaciji za učenje nemačkog jezika. Rezultati istraživanja će se koristiti u naučne svrhe, a isto tako i za poboljšanje kvaliteta nastave nemačkog jezika.

Hvala Vam na saradnji! ☺

Datum: _____

Pol: M Ž

Godina učenja: _____

Studijska grupa: _____

Ocena na ispitu iz nemačkog jezika: _____

Prosek na studijama: _____

Molim Vas da zaokružite broj koji je u skladu sa Vašim stavom.

1. potpuno se slažem

2. uglavnom se slažem

3. i slažem se i ne slažem se

4. uglavnom se ne slažem

5. potpuno se ne slažem

1. Nemački jezik učim

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. zato što je lep jezik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. zato što me roditelji teraju da ga učim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. zato što će mi trebati u poslu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. zato što planiram da živim u Nemačkoj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. zato što me interesuju nemački jezik i kultura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. zato što stalno želim da se usavršavam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Koliko provodite vremena učeći nemački?

- a) 1 sat nedeljno
- b) 2 sata nedeljno
- c) 3 sata nedeljno
- d) 4 sata nedeljno
- e) više od 4 sata nedeljno

3. Kontakt sa nemačkim jezikom imam

- | | |
|---|-----------|
| 1. samo na času nemačkog jezika | 1 2 3 4 5 |
| 2. nemački učim i u privatnoj školi | 1 2 3 4 5 |
| 3. idem i na privatne časove nemačkog | 1 2 3 4 5 |
| 4. gledam nemačku televiziju | 1 2 3 4 5 |
| 5. slušam nemačku muziku | 1 2 3 4 5 |
| 6. boravio sam u zemlji nemačkog govornog područja | 1 2 3 4 5 |
| 7. živio sam u Nemačkoj (zemlji nemačkog govornog područja) | 1 2 3 4 5 |

4. Motivisan sam da učim nemački 1 2 3 4 5

5. Koji elementi u nastavi me motivišu?

- | | |
|--------------------------------|-----------|
| Udžbenik | 1 2 3 4 5 |
| Muzika | 1 2 3 4 5 |
| Filmovi | 1 2 3 4 5 |
| Serije | 1 2 3 4 5 |
| Skečevi | 1 2 3 4 5 |
| Časopisi | 1 2 3 4 5 |
| Novine | 1 2 3 4 5 |
| Književna dela | 1 2 3 4 5 |
| Komunikativno usmerena nastava | 1 2 3 4 5 |
| Gramatika | 1 2 3 4 5 |
| Prevođenje tekstova | 1 2 3 4 5 |
| Referati | 1 2 3 4 5 |
| Frontalni oblik rada | 1 2 3 4 5 |
| Rad u paru i grupi | 1 2 3 4 5 |
| Ostalo: _____ | 1 2 3 4 5 |

6. Šta me u nastavi ne motiviše?

7. Šta mi predstavlja poteškoće?

8. Šta predlažete u cilju poboljšanja ovog predmeta:

9. Nemački jezik

- a) volim 1 2 3 4 5 6 7 ne volim

Objasnite svoj odgovor:

10. Koje emocije vezujem za čas nemačkog jezika?

Zadovoljstvo	1 2 3 4 5 6 7	Nezadovoljstvo
Radost	1 2 3 4 5 6 7	Tugu
Prijatnost	1 2 3 4 5 6 7	Neprijatnost
Toplota	1 2 3 4 5 6 7	Hladnoća
Zainteresovanost	1 2 3 4 5 6 7	Dosada

*Bojana Jakovljević¹**Ana Halas²*

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

ANALIZA MOTIVACIONE ORIJENTACIJE U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG KOD UNIVERZITETSKIH STUDENATA³

Apstrakt

U radu se razmatra motivaciona orijentacija u učenju engleskog jezika kao izbornog predmeta studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Cilj rada jeste određivanje nezavisnih varijabli koje utiču na orijentaciju u motivaciji studenata, kao i utvrđivanje stepena njihove povezanosti. Nezavisne varijable uzete u obzir jesu pol studenta, nivo znanja, samoprocena znanja, kao i uspeh ostvaren na završnom ispitu. U istraživanju je učestvovalo N=200 studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji su pohađali kurs engleskog jezika na nivoima znanja A2 (N=106) i B2 (N=94) Zajedničkog evropskog okvira za jezike. U cilju prikupljanja podataka korišćen je skalarni upitnik sačinjen od 10 izjava koje opisuju kako instrumentalne, tako i integrativne oblike motivacione orijentacije i predstavljaju zavisne varijable u ovom istraživanju. Rezultati istraživanja pokazuju da se na osnovu pola, nivoa znanja i ocene na završnom ispitu u većoj ili manjoj meri može predvideti motivaciona orijentacija, dok je samoprocena znanja najmanje relevantna od svih analiziranih faktora.

Ključne reči: motivacija, instrumentalna orijentacija, integrativna orijentacija, studenti, engleski jezik.

1. Uvod

Pokušavajući da definiše faktore relevantne pri opisu odlika uspešnog učenika stranog jezika, Harmer (Harmer, 1998: 8) posebnu pažnju posvećuje pitanju

¹ bjn.jakovljevic@gmail.com

² anahalas@gmail.com

³ Rad je napisan u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*. Autorke rada duguju najdublju zahvalnost mr Jagodi Topalov na nesebičnoj pomoći, dragocenim savetima i konstruktivnim diskusijama tokom izrade ovog rada.

motivacije učenika i tome koliko je ona značajna u procesu uspešnog savladavanja stranog jezika navodeći primer, kako sam tvrdi, jednog od najuspešnijih, uslovno rečeno, intenzivnih kurseva stranih jezika koji su pri kraju Drugog svetskog rata organizovale američke vojne snage kako bi njihovi vojnici naučili jezik zemalja u kojima je trebalo da uspostave svoju upravu, a tokom kojeg su polaznici savladavali date jezike u zadivljujuće kratkom roku. Harmer (1998: 8) smatra da je, bez obzira na to koji je nastavni metod primenjivan u pomenutom slučaju, glavni saveznik nastavnika i učenika u ovom izuzetno uspešnom nastavnom procesu bio visok nivo motivacije, želje za učenjem, te snažni razlozi za učenje uključujući i strah od neuspeha time naglašavajući odlučujući uticaj motivacije kao faktora u procesu učenja uopšte s posebnim akcentom na učenje stranih jezika. Stoga, sasvim je jasna neophodnost istraživanja različitih aspekata motivacije kod učenika i primene datih rezultata u nastavnom procesu, čemu doprinos daje i istraživanje predstavljeno u ovom radu. Naime, predmet ovog rada jeste analiza motivacione orijentacije u učenju engleskog jezika kao stranog i to kod studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu koji engleski jezik uče kao izborni predmet u okviru svog studijskog programa. Cilj istraživanja je utvrđivanje da li i na koji način pol studenta, nivo znanja, samoprocena znanja i ocena na završnom ispitu, kao nezavisne varijable u ovom istraživanju, utiču na orijentaciju koja prati razvoj motivacije kod pomenute ispitaničke grupe, odnosno koje od ovih varijabli jesu relevantne kao faktori motivacione orijentacije studenata, te sa kolikim stepenom pouzdanosti je moguće odrediti orijentaciju u motivaciji studenata na osnovu datih varijabli.

Podaci potrebni za sprovođenje ovog istraživanja prikupljeni su na osnovu upitnika koje je popunjavalo 200 studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, a koji uče engleski jezik na različitim nivoima Zajedničkog evropskog okvira za jezike.

Očekuje se da će rezultati ovog istraživanja ukazati na to koje je motivacione strategije uputno primeniti u radu sa studentima muškog, a koje sa studentima ženskog pola ili u radu sa studentima na nižem, odnosno višem nivou znanja itd, što bi doprinelo i većoj uspešnosti studenata u učenju engleskog jezika kao stranog, jer bi se omogućio razvoj njihove motivacije praćene odgovarajućom orijentacijom.

2. Definicija pojma motivacije

Definisanje pojma motivacije, zasigurno, jeste izazovan zadatak s obzirom na apstraktnu prirodu datog pojma. Ograničavajući se na kontekst učenja stranog jezika, Harmer (1998: 8) vrlo uopšteno pristupa pojmu motivacije izjednačavajući ga sa željom za učenjem, a zadatak nastavnika jeste da je probude kod svojih učenika

ka izborom tema, aktivnosti i obrađivanog sadržaja na času, te svojim ponašanjem, entuzijazmom i stavom uopšte, napominjući da nastavnici mogu samo podstaći učenike rečima i delom, ali da motivacija u pravom smislu može poteći samo od same individue. Topalov (2008: 352) dodaje da, pored želje za učenjem, motivacija podrazumeva i skup potreba i interesovanja, koji, kako se može pretpostaviti, određuju ponašanje učenika, a koji, pak, ima uticaja na učenikova postignuća u učenju. Ipak, pomenuta autorka ističe (2008: 352) da, s obzirom da je nemoguće direktno posmatrati date potrebe i interesovanja, nemoguće je i precizno tvrditi odakle potiče motivacija učenika, dok se drugo značajno pitanje odnosi na način na koji motivacija utiče na učenje stranog jezika, tj. da li motivacija utiče na postignuća učenika, ili je pravac delovanja suprotan tako da postignuća utiču na motivaciju.

Veoma uticajna teorija u kontekstu izučavanja motivacije u učenju stranog jezika jeste socio-psihološka teorija u čijem okviru su sprovedena mnoga istraživanja afektivnih faktora i njihove povezanosti sa uspehom u učenju stranih jezika u kojima naročit doprinos daje Gardner sa svojim saradnicima. Prema njegovoj teoriji (Gardner, 1985), motivacija je mentalni pokretač čiji konstrukt čine četiri komponente:

- 1) cilj učenja,
- 2) intenzitet motivisanosti (što podrazumeva napor koji učenik ulaže u učenje),
- 3) želja da se jezik nauči (kognitivna dimenzija),
- 4) stavovi prema učenju jezika i jeziku koji se uči (afektivna dimenzija).

Kako Stern (Stern, 1983: 385) tvrdi, kod učenika koji se može okarakterisati kao motivisan, sve četiri komponente su prisutne i aktivne.

U cilju definisanja termina koji će se koristiti u ovom radu, neophodno je objasniti i distinkciju između pojma motivacije i orijentacije. Naime, od 1991. godine Gardner i Makintajer (Gardner & MacIntyre) umesto termina motivacija počinju koristiti termin orijentacija, jer ga smatraju pravilnijim u datom kontekstu. Ellis (Ellis, 1994: 509-510) daje objašnjenje distinkcije između termina motivacije i orijentacije, a prema kome orijentacija obuhvata razloge za učenje određenog stranog jezika ili cilj učenja, dok je motivacija usmereni napor koji učenici ulažu prilikom učenja stranog jezika. Topalov (2011: 55) potom zaključuje da je orijentacija jedan od faktora u razvoju motivacije, te da u okviru jedne orijentacije (jednog cilja učenja), učenik može biti jače ili slabije motivisan. Otuda i opravdanost upotrebe konstrukcije i termina motivaciona orijentacija u istraživanjima o motivaciji u učenju stranih jezika, pa i u naslovu ovog rada.

3. Tipovi motivacije

U literaturi postoji nekoliko podela na različite tipove motivacije. Jednu od opštijih podela daje Ur (Ur, 1997: 276) povlačeći distinkciju između spoljašnje i unutrašnje motivacije. Prvopomenuti tip zavisi od delovanja određenih spoljnih faktora kao što je, na primer, nastavnik. Jedan od najčešćih načina na koji nastavnici mogu uticati na spoljašnju motivaciju učenika jeste putem nagrade i kazne, što znači da učenici bivaju nagrađeni za svoj uspeh i napredak u učenju koji se od njih očekuje, ali i da snose određene posledice usled neispunjenja obaveza ili neuspeha pri obavljanju zadatka. Unutrašnja motivacija potiče od učeničkog stava prema jeziku koji se uči, kulturi i govornoj zajednici ciljnog jezika. Međutim, istraživanja pokazuju da nastavnik kao spoljni faktor može direktno uticati na nivo unutrašnje motivacije svojih učenika, na primer svojim stilom komunikacije sa učenicima ili sistemom nagrađivanja (Noels, Clément, & Pelletier, 1999: 30).

Ipak, ukoliko se ograničimo na socio-psihološku teoriju, koja je, kako je u prethodnom odeljku podvučeno, vrlo uticajna kada je reč o istraživanjima vezanim za motivaciju u kontekstu učenja stranog jezika, neophodno je pomenuti distinkciju koja se javlja u okvirima ove teorije, a to je podela na integrativnu i instrumentalnu motivacionu orijentaciju koju predstavljaju Gardner i Lambert (navedeno u Topalov, 2011: 54-55). Integrativna orijentacija se odnosi na pozitivne stavove koje učenici imaju prema ciljnom jeziku i njegovoj kulturi usled kojih teže integraciji u kulturu datog stranog jezika i identifikaciji sa njegovim izvornim govornicima. Dakle, integrativna orijentacija je slična onoj koji učenici imaju prilikom učenja maternjeg jezika jer na ranom uzrastu imaju potrebu i želju da se identifikuju sa svojim roditeljima kroz korišćenje istog jezika, kao što kasnije kada počinju da uče neki strani jezik imaju težnju ka identifikaciji sa govornicima odgovarajuće jezičke zajednice. S druge strane, instrumentalna orijentacija ima praktičnu prirodu, jer obuhvata razloge za učenje stranog jezika kao što su postizanje prolazne ocene na ispitu, finansijska nagrada, unapređenje na radnom mestu, napredak u karijeri, i sl. (Topalov, 2011: 55).

Pozivajući se na istraživanje Gardnera i Lamberta sprovedeno u drugoj polovini dvadesetog veka, Harmer (1998: 8) navodi da su studenti koji žele da se integrišu u kulturu govornika ciljnog jezika snažnije motivisani i uspešniji u učenju stranog jezika od onih koji imaju praktične razloge za učenje određenog jezika, čime pomenuti autor želi istaći da se integrativna orijentacija pokazala moćnijom od instrumentalne, ali zaključuje da bez obzira na tip motivacije prisutan kod učenika sasvim je jasno da motivisani učenici imaju bolje rezultate od onih nemotivisanih.

Ukoliko se podela na integrativnu i instrumentalnu orijentaciju uporedi sa prvopomenutom podelom na spoljašnju i unutrašnju motivaciju, na prvi pogled

se može činiti da je unutrašnja motivacija neizostavno povezana sa integrativnom orijentacijom mada, kako objašnjava Topalov (2011: 58), to nije uvek slučaj, već je razvoj unutrašnje motivacije moguć i delovanjem instrumentalne orijentacije kao faktora. Zapravo, učenik može razviti unutrašnju motivaciju praćenu integrativnom orijentacijom, jer želi, recimo, da se integriše u govornu zajednicu i kulturu ciljnog jezika, ali i instrumentalnom orijentacijom u kom slučaju učenik želi da nauči određeni strani jezik radi dobijanja posla, napredovanja u karijeri itd. Takođe, učenik može imati i spoljašnju motivaciju praćenu integrativnom orijentacijom kada učenik teži identifikaciji sa govornicima određenog stranog jezika jer biva podstaknut od strane nekog spoljašnjeg autoriteta, najčešće roditelja ili nastavnika, ali i instrumentalnom orijentacijom kada učenik uči određeni strani jezik iz praktičnih razloga bivajući podstaknut od strane spoljašnjeg autoriteta, npr. poslodavca.

Potrebno je uočiti i to da dve motivacione orijentacije nisu međusobno isključive tako da se učenikova motivacija može razvijati bivajući praćena istovremeno i integrativnom i instrumentalnom orijentacijom. Na primer, učenik može biti motivisan za savladavanje određenog stranog jezika, jer će mu to omogućiti zaposlenje, nastavak obrazovanja ili kakav drugi napredak, ali istovremeno učenik može želiti i da se integriše u zajednicu i kulturu ciljnog jezika.

4. Faktori motivacione orijentacije

Mnoge studije su dokazale uticaj integrativne i instrumentalne motivacione orijentacije na učenička postignuća. Kao što se može i pretpostaviti, na orijentaciju motivacije utiče čitav niz različitih faktora od ekonomskih i političkih do društvenog statusa izvornog i ciljnog jezika itd, te je očito da društveni i kulturni kontekst ima veoma važnu ulogu u određivanju motivacione orijentacije, kako i navodi Topalov (2011: 55). Stoga se u literaturi nalaze brojne studije koje analiziraju faktore koji utiču na motivacionu orijentaciju kod učenika, od kojih neki podrazumevaju varijable poput pola učenika, godišta, društvenog statusa, samog ciljnog jezika itd.

Lin i Varšauer (Lin & Warschauer, 2011: 60) ističu značaj pola kao faktora koji utiče na motivacionu orijentaciju učenika ističući da su brojne studije (npr. Dörnyei & Clément, 2001; Kissau, 2006; Kormos & Csizér, 2008; Mori & Gobel, 2006; Williams, Robert & Ursula, 2002; Yang, 2003) pokazale da učenice imaju viši stepen integrativne orijentacije i pozitivnije stavove prema učenju stranog jezika nego učenici i zaključuju da polna razlika ima značajan uticaj na stepen prisustva integrativne motivacione orijentacije, dok je uticaj istog faktora na prisustvo instrumentalne orijentacije još uvek upitan.

U kontekstu razmatranja povezanosti starosti učenika i motivacione orijentacije, između ostalih, relevantna je studija Viliijamsa i dr. (Williams et al., 2002) koja je pokazala da su učenici sedmog razreda imali visok nivo entuzijazma u učenju jezika koji se tokom naredne dve godine postepeno gubio, a takođe je ustanovljeno i to da su učenici u sedmom razredu pokazivali viši nivo prisustva integrativne orijentacije nego kasnije, u devetom razredu. Dakle, pomenuta studija je jasno pokazala da je i starost učenika jedan od relevantnih, uticajnih faktora u pogledu orijentacije u motivaciji.

Empirijska istraživanja Gardnera i njegovih saradnika (Gardner, 1985; Gardner, 1988; Gardner et al., 1983) jasno su istakla ulogu društvenog miljea u učenju stranih jezika u smislu njegovog uticaja na orijentaciju, stav prema zajednici ciljnog jezika i motivaciju uopšte.

I sam ciljani jezik je jedan od uticajnih faktora kada je reč o motivacionoj orijentaciji učenika. Studija koju je izveo Jang (Yang, 2003) poredila je orijentaciju kod učenika kineskog, japanskog i korejskog jezika kao stranog u SAD, a rezultati ovog istraživanja pokazali su to da su učenici kineskog jezika imali znatno izraženiju instrumentalnu orijentaciju od učenika japanskog i korejskog jezika, što se može objasniti rastućim uticajem Kine na svetsku ekonomiju (navedeno u Lin & Warschauer, 2011: 63).

Ovde su pomenuti samo neki od faktora koji imaju uticaj na motivacionu orijentaciju učenika, dok će analiza predstavljena u ovom radu obuhvatiti niz faktora ili varijabli koje pored pola učenika, uključuju i one vezane za konkretan kurs ciljnog jezika, poput nivoa znanja, samoprocene znanja i ocene na završnom ispitu dajući tako svojstven doprinos proučavanju orijentacije u motivaciji kao jednoj od najvažnijih individualnih razlika među učenicima stranih jezika od koje umnogome zavisi ishod učenja.

5. Ciljevi i metodologija istraživanja

Kao što je već prethodno rečeno, glavni cilj rada jeste određivanje faktora koji utiču na orijentaciju u motivaciji studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu u učenju engleskog jezika kao izbornog predmeta. Nezavisne varijable uzete u obzir jesu pol studenta, nivo znanja, samoprocena znanja i ocena ostvarena na završnom ispitu. U istraživanju je učestvovalo $N=200$ studenata koji su u vreme kada je istraživanje sprovedeno pohađali kurs engleskog jezika na nivoima znanja A2 ($N=106$) i B2 ($N=94$) Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike. U cilju prikupljanja podataka korišćen je skalarni upitnik sačinjen od 10 izjava (v. Dodatak 1) koje su ispitanici ocenjivali prema Likertovoj skali od 5 podeoka (gde

odgovor „1“ ima značenje „uopšte se ne slažem“, dok odgovor „5“ ima značenje „u potpunosti se slažem“). Izjave date u upitniku opisuju kako instrumentalne, tako i integrativne oblike motivacione orijentacije i predstavljaju zavisne varijable u ovom istraživanju. Pored vrednovanja izjava, od ispitanika se tražilo da popune podatke o polu, nivou kursa koji pohađaju, kao i da ocene svoje znanje na skali od 1 do 5, dok su podaci o uspehu ostvarenom na završnom ispitu dobijeni naknadno. Tako prikupljeni podaci podvrgnuti su statističkoj analizi. Podaci su najpre dati kao rezultati obrade deskriptivnom metodom koja ima za cilj da ukaže na dominantnu motivacionu orijentaciju nezavisno od pola studenta, nivoa znanja, samoprocene znanja i ocene ostvarene na završnom ispitu. Nakon toga, podaci su, u zavisnosti od potrebe, obrađeni metodom t-testa i metodom bivarijantne korelacije u statističkom paketu SPSS 17.0 da bi se ispitala veza između različitih orijentacija u motivaciji, kao i veza između zavisnih i nezavisnih varijabli, što je ujedno i glavni cilj ovog istraživanja.

6. Rezultati istraživanja

Obrada dobijenih podataka deskriptivnom metodom ukazala je na dominaciju instrumentalne orijentacije u motivaciji studenata (Tabela 1). Čak 74% studenata u potpunosti se slaže sa izjavom 4 (*Želim da naučim engleski zato što će mi biti od koristi kada budem putovao u inostranstvo*), 69% studenata sa izjavom 5 (*Želim da naučim engleski zato što je to globalni jezik*), a nešto više od polovine studenata (52,5%) sa izjavom 1 (*Želim da naučim engleski kako bih našao dobar posao*). Međutim, treba napomenuti da važnost integrativne orijentacije u motivaciji nije izostala budući da se čak 58% studenata u potpunosti slaže sa izjavom 7 (*Želim da naučim engleski kako bih mogao da razgovaram sa engleskim govornicima*). Dakle, rezultati otkrivaju razvoj motivacije kod studenata, učesnika u ovom istraživanju, koja je praćena kako instrumentalnom, tako i integrativnom orijentacijom, što ukazuje i na vrstu međusobnog odnosa dva tipa orijentacije u motivaciji kod date grupe ispitanika. Kako su sve navedene vrednosti veće od 50%, one potvrđuju, u literaturi već istaknuto zapažanje navedeno u teorijskom uvodu ovog rada da instrumentalna i integrativna orijentacija ne isključuju nužno jedna drugu, već da mogu biti komplementarne.

	Uopšte se ne slažem		Ne slažem se		Niti se slažem, niti se ne slažem		Slažem se		U potpunosti se slažem		Nedostaje	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	7	3,5	10	5,0	30	15,0	48	24,0	105	52,5		
2	9	4,5	19	9,5	32	16,0	51	25,5	88	44,0	1	0,5
3	98	49,0	32	16,0	32	16,0	11	5,5	27	13,5		
4	2	1,0	2	1,0	11	5,5	37	18,5	148	74,0		
5	6	3,0	7	3,5	16	8,0	33	16,5	138	69,0		
6	37	18,5	24	12,0	57	28,5	36	18,0	46	23,0		
7	11	5,5	9	4,5	29	14,5	35	17,5	116	58,0		
8	10	5,0	11	5,5	41	20,5	54	27,0	84	42,0		
9	16	8,0	16	8,0	38	19,0	60	30,0	70	35,0		
10	25	12,5	22	11,0	35	17,5	41	20,5	77	38,5		

Tabela 1. Rezultati ispitivanih varijabli obrađeni deskriptivnom metodom

Komplementarnost instrumentalne i integrativne orijentacije u motivaciji potvrđuje i korelaciona analiza zavisnih varijabli (Tabela 2). Uprkos činjenici da se najviše vrednosti primećuju kod izjava koje opisuju integrativnu motivaciju, kao npr. kod izjave 7 (*Želim da naučim engleski kako bih mogao da razgovaram sa engleskim govornicima*) i izjave 8 (*Želim da naučim engleski zato što ću tako naučiti više o drugim društvima i kulturama*), dobijeni rezultati ukazuju na postojanje niske ili srednje korelacije i između različitih motivacionih orijentacija, kao npr. između izjave 1 (*Želim da naučim engleski kako bih našao dobar posao*) i izjave 8 (*Želim da naučim engleski zato što ću tako naučiti više o drugim društvima i kulturama*), koje se ujedno mogu smatrati i prototipskim ilustracijama pomenutih orijentacija. Korelacija visokog intenziteta nije primećena ni u jednom slučaju.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	r	1	,456**	,200**	,452**	,369**	,426**	,388**	,435**	,418**	,294**
	p		,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2	r	,456**	1	,192**	,193**	,310**	,180*	,229**	,174*	,220**	,274**
	p	,000		,006	,006	,000	,011	,001	,014	,002	,000
3	r	,200**	,192**	1	,162*	,054	,096	,049	,199**	,121	,157*
	p	,005	,006		,022	,446	,174	,493	,005	,087	,026
4	r	,452**	,193**	,162*	1	,300**	,253**	,397**	,485**	,407**	,349**
	p	,000	,006	,022		,000	,000	,000	,000	,000	,000
5	r	,369**	,310**	,054	,300**	1	,122	,354**	,160*	,334**	,258**
	p	,000	,000	,446	,000		,086	,000	,023	,000	,000
6	r	,426**	,180*	,096	,253**	,122	1	,407**	,383**	,251**	,175*
	p	,000	,011	,174	,000	,086		,000	,000	,000	,013
7	r	,388**	,229**	,049	,397**	,354**	,407**	1	,585**	,442**	,398**
	p	,000	,001	,493	,000	,000	,000		,000	,000	,000
8	r	,435**	,174*	,199**	,485**	,160*	,383**	,585**	1	,566**	,377**
	p	,000	,014	,005	,000	,023	,000	,000		,000	,000
9	r	,418**	,220**	,121	,407**	,334**	,251**	,442**	,566**	1	,517**
	p	,000	,002	,087	,000	,000	,000	,000	,000		,000
10	r	,294**	,274**	,157*	,349**	,258**	,175*	,398**	,377**	,517**	1
	p	,000	,000	,026	,000	,000	,013	,000	,000	,000	
** p < 0,01											
* p < 0,05											

Tabela 2. Korelacija između zavisnih varijabli

Primena t-testa nezavisnih uzoraka za razlike po nivoima (Tabela 3) ukazala je na statistički značajnu razliku kod izjave 2 (*Želim da naučim engleski da bih dobio dobru ocenu*), izjave 3 (*Želim da naučim engleski da ne bih razočarao druge osobe (npr. roditelje)*) i izjave 4 (*Želim da naučim engleski zato što će mi biti od koristi kada budem putovao u inostranstvo*), kojima su studenti na A2 nivou dodelili nešto više vrednosti od studenata na B2 nivou. Budući da svaka od ovih izjava ilustruje instrumentalnu orijentaciju, može se zaključiti da su studenti koji pohađaju kurseve engleskog jezika na nižim nivoima skloniji ovoj motivacionoj orijentaciji od studenata koji pohađaju kurseve na višim nivoima.

		AS	SD	Razlika AS	t	p
1	A2	4,28	1,07	0,24	1,566	,119
	B2	4,04	1,09			
2	A2	4,25	1,04	0,63	3,833	,000
	B2	3,62	1,26			
3	A2	2,42	1,49	0,52	2,588	,010
	B2	1,90	1,34			
4	A2	4,75	0,64	0,26	2,558	,011
	B2	4,49	0,79			
5	A2	4,58	0,80	0,27	1,959	,052
	B2	4,30	1,16			
6	A2	3,08	1,47	-0,12	-,602	,548
	B2	3,20	1,31			
7	A2	4,25	1,21	0,16	,946	,346
	B2	4,10	1,13			
8	A2	4,05	1,12	0,20	1,219	,224
	B2	3,85	1,16			
9	A2	3,83	1,21	0,15	,867	,387
	B2	3,68	1,28			
10	A2	3,75	1,41	0,28	1,413	,159
	B2	3,46	1,41			
Ukupno skala	A2	3,92	0,69	0,26	2,608	,010
	B2	3,66	0,71			

Tabela 3. T-test nezavisnih uzoraka za razlike po nivoima

T-test nezavisnih uzoraka za razlike u polu ukazuje na statistički značajnu razliku kod polovine izjava u upitniku, kojima su ispitanici ženskog pola dodelili više vrednosti od ispitanika muškog pola (Tabela 4). Budući da izjava 1 (*Želim da naučim engleski kako bih našao dobar posao*), izjava 2 (*Želim da naučim engleski da bih dobio dobru ocenu*) i izjava 6 (*Želim da naučim engleski zato što hoću da radim za stranu kompaniju u Srbiji ili u inostranstvu*) ilustruju instrumentalnu orijentaciju, dok su izjave 7 (*Želim da naučim engleski kako bih mogao da razgovaram sa engleskim govornicima*) i 9 (*Želim da naučim engleski zato što je to lep jezik*)

integrativne po prirodi, nameće se zaključak da je komplementarnost različitih orijentacija u motivaciji značajnija kod studentkinja nego kod studenata.

		AS	SD	Razlika AS	t	p
1	M	3,84	1,17	-0,46	-2,769	,006
	Ž	4,30	1,02			
2	M	3,56	1,35	-0,56	-3,075	,002
	Ž	4,12	1,07			
3	M	2,24	1,50	0,08	,348	,728
	Ž	2,16	1,42			
4	M	4,50	0,82	-0,19	-1,668	,097
	Ž	4,69	0,68			
5	M	4,28	1,02	-0,24	-1,567	,119
	Ž	4,52	0,98			
6	M	2,66	1,46	-0,71	-3,375	,001
	Ž	3,37	1,31			
7	M	3,93	1,35	-0,36	-1,982	,049
	Ž	4,29	1,08			
8	M	3,74	1,25	-0,31	-1,741	,083
	Ž	4,05	1,08			
9	M	3,38	1,44	-0,53	-2,785	,006
	Ž	3,91	1,11			
10	M	3,43	1,50	-0,25	-1,137	,257
	Ž	3,68	1,37			
Ukupno skala	M	3,56	0,77	-0,35	-3,263	,001
	Ž	3,91	0,66			

Tabela 4. T-test nezavisnih uzoraka za razlike u polu

Najzad, rezultati istraživanja ukazali su na relativno nisku korelaciju izjava u upitniku kako s ocenom ostvarenom na završnom ispitu, tako i sa samoprocenom znanja studenta (Tabela 5). U prvom slučaju, niska korelacija primećena je kod izjave 5 (*Želim da naučim engleski zato što je to globalni jezik*) i izjave 7 (*Želim da naučim engleski kako bih mogao da razgovaram sa engleskim govornicima*),

što ukazuje da visoke ocene na završnom ispitu mogu u istoj meri proisteći kako iz instrumentalne, tako i iz integrativne motivacione orijentacije. Kada je reč o samoproceni znanja, primećena je niska negativna korelacija manjeg statističkog značaja kod izjave 3 (*Želim da naučim engleski da ne bih razočarao druge osobe (npr. roditelje)*), što govori da su studenti koji su visoko vrednovali svoje znanje uglavnom nisko ocenjivali ovu izjavu. Korelacije srednjeg i visokog intenziteta nisu primećene ni u jednom slučaju.

		OCENA	SAMOPROCENA
1	r	-,063	-,121
	p	,373	,091
2	r	,015	-,041
	p	,838	,566
3	r	-,127	-,155*
	p	,074	,030
4	r	,046	-,001
	p	,520	,992
5	r	,217**	,125
	p	,002	,080
6	r	,093	,022
	p	,193	,757
7	r	,231**	,094
	p	,001	,192
8	r	-,056	,046
	p	,429	,520
9	r	,026	,109
	p	,714	,127
10	r	,057	,123
	p	,425	,087
Ukupno skala	r	,065	,030
	p	,361	,681
** p < 0,01			
* p < 0,05			

Tabela 5. Korelacija nezavisnih varijabli sa ocenom i samoprocenom

7. Diskusija i zaključak

Iako je korelacija najviša između izjava koje ilustruju isti tip motivacione orijentacije, korelacije srednjeg intenziteta primećene su i između izjava koje ilustruju različite tipove orijentacije, što ukazuje da instrumentalnost i integrativnost u motivaciji ne moraju biti međusobno isključive, već mogu stajati u komplementarnom odnosu. Ovakav rezultat dobijen je primenom kako deskriptivne metode, tako i metode bivarijantne korelacije između zavisnih varijabli, što učvršćuje njegovu validnost.

Rezultati, takođe, pokazuju da se na osnovu pola studenta, nivoa znanja i ocene ostvarene na završnom ispitu u većoj ili manjoj meri može predvideti motivaciona orijentacija.

T-test nezavisnih uzoraka za razlike u polu pokazao je da je komplementarnost različitih orijentacija izraženija kod studentkinja nego kod studenata budući da su studentkinje dodeljivale više ocene izjavama koje ilustruju kako integrativnu, tako i instrumentalnu orijentaciju.

T-test nezavisnih uzoraka za razlike po nivoima znanja nije dao statistički značajne rezultate za izjave koje ilustruju integrativnu orijentaciju. U slučaju instrumentalnosti, istraživanje pokazuje da studenti na A2 nivou Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike više vrednuju izjave koje ilustruju instrumentalnost od studenata na B2 nivou. Takođe, važno je napomenuti da su, nezavisno od nivoa znanja, studenti najviše ocene dodeljivali izjavi 4 (*Želim da naučim engleski zato što će mi biti od koristi kada budem putovao u inostranstvo*), što ukazuje na značaj koji studenti pridaju praktičnoj primeni znanja stranog jezika, te ona postaje jedan od najuticajnijih motivacionih faktora. Njen značaj, takođe, ističu i rezultati dobijeni primenom deskriptivne metode, koji su dati u Tabeli 1. U skladu sa time, primena dobijenih rezultata u nastavi podrazumevala bi stavljanje akcenta na aktivnosti koje stimulišu komunikaciju na ciljnom jeziku u improvizovanim svakodnevnim situacijama, poput osmišljavanja i izvođenja dijaloga u različitim komunikativnim kontekstima.

Rezultati istraživanja su, takođe, ukazali na relativno nisku korelaciju kako sa ocenom ostvarenom na završnom ispitu, tako i sa samoprocenom znanja, koja se pokazala najmanje indikativnim faktorom u pogledu predviđanja prisustva određenog tipa motivacione orijentacije kod date grupe ispitanika, te će biti izostavljena iz dalje analize. Kada je u pitanju ocena na ispitu, rezultati su ukazali na nisku korelaciju kod izjava 5 (*Želim da naučim engleski zato što je to globalni jezik*) i 7 (*Želim da naučim engleski kako bih mogao da razgovaram sa engleskim govornicima*). Iako date izjave ilustruju različite tipove orijentacije (izjava 5 je instrumentalne, a izjava 7 integrativne prirode), i jedna i druga se odnose na upotrebu stranog jezika u

komunikaciji na internacionalnom nivou. U prilog ovome ide i prethodno pomenu- to zapažanje u vezi sa visokim vrednovanjem izjave 4 prema kojoj je glavni motiv učenja engleskog jezika potreba za njegovim poznavanjem i korišćenjem tokom boravka u inostranstvu. Budući da sve tri gorenavedene izjave odslikavaju potrebu za komunikacijom na ciljnom jeziku, autorke zaključuju da je visoka zastupljenost komunikativnih aktivnosti u nastavi jedna od najučinkovitijih motivacionih strate- gija u nastavi stranog jezika na univerzitetskom nivou nezavisno od dominantnog tipa orijentacije u motivaciji studenata.

Literatura

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Uni- versity Press.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1988). The Socio-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Gardner, R., Lalonde, R. N., & Pierson, R. (1983). The Socio-Educational Model of Second-Language Acquisition: an Investigation Using Lisrel Causal Model- ing. *Journal of Language and Social Psychology*, 2/1, 1-15.
- Gardner, R., & MacIntyre, P. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says it isn't Effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Harlow: Longman.
- Lin, C., & Warschauer, M. (2011). Integrative versus Instrumental Orientation among Online Language Learners. *Linguagens e Diálogos*, 1/2, 58-86, dos- tupno na http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/orientation.pdf
- Noels K.A., Clément, R., & Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of Teachers' Com- municative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Mod- ern Language Journal*, 83/1, 23-34.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Topalov, J. (2008). Motivation and its Role in Foreign Language Learning. *Godiš- jak Filozofskog fakulteta*, XXXIII-2, 351-361.
- Topalov, J. (2011). *Motivacija u nastavi stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ur, P. (1997). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M., Robert, B., & Ursula, L. (2002). French is the Language of Love and Stuff: Student Perceptions of Issues Related to Motivation in Learning a Foreign Language. *British Educational Research Journal*, 28/4, 503-528.

Bojana Jakovljević
Ana Halas

THE ANALYSIS OF MOTIVATIONAL ORIENTATION IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BY UNIVERSITY STUDENTS

Summary: The paper analyzes motivational orientation in learning English within an elective foreign language course at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The aim of the paper is to explore which factors can influence different motivational orientations as well as to determine the degree of correlation between them. Independent variables include gender, the level of language proficiency according to the Common European Framework of Reference, knowledge self-assessment and the grade achieved in the final exam. The subjects were 200 students at the Faculty of Philosophy in Novi Sad, who took a course in the English language at the levels A2 (N=106) and B2 (N=94). For the purpose of obtaining the data, the subjects were asked to do a questionnaire containing 10 scalar statements which illustrated both instrumental and integrative motivation and which represent dependent variables in this research. The results of the research show that gender differences, the level of language proficiency and grades in the final exam can, to a higher or a lesser degree, indicate the motivational orientation of a student, whereas knowledge self-assessment tends to be the least indicative with respect to this matter. The application of the obtained results would involve the use of different motivational strategies in teaching male and female students as well as students with different levels of language proficiency. At the same time, the results suggest that encouraging a particular motivational orientation can result in greater success in learning English as a foreign language as well as in better exam results.

Key words: motivation, instrumental orientation, integrative orientation, students, English language.

Dodatak 1

UPITNIK

Cilj ove ankete je da se prikupe informacije o motivaciji studenata u učenju engleskog jezika. Sve informacije koje ispitanici daju smatraju se poverljivim i koristiće se isključivo tokom izrade naučnog članka. Molimo Vas da na postavljena pitanja odgovorite iskreno.

Molimo vas da odgovorite na sva pitanja.

1. DEO

1. Ime i prezime _____
2. Pol M Ž
3. Kurs koji pohađate (nivo) _____
4. Koliko dobro govorite engleski (ocenite sebe ocenom od 1 do 5)? _____

2. DEO

Molimo ocenite svaku tvrdnju zaokruživanjem odgovarajuće ocene.

- 1 – uopšte se ne slažem;
 2 – ne slažem se;
 3 – niti se slažem, niti se ne slažem;
 4 – slažem se;
 5 – potpuno se slažem.

1. Želim da naučim engleski kako bih našao dobar posao.	1	2	3	4	5
2. Želim da naučim engleski da bih dobio dobru ocenu.	1	2	3	4	5
3. Želim da naučim engleski da ne bih razočarao druge osobe (npr. roditelje).	1	2	3	4	5
4. Želim da naučim engleski zato što će mi biti od koristi kada budem putovao u inostranstvo.	1	2	3	4	5
5. Želim da naučim engleski zato što je to globalni jezik.	1	2	3	4	5
6. Želim da naučim engleski zato što hoću da radim za stranu kompaniju u Srbiji ili u inostranstvu.	1	2	3	4	5
7. Želim da naučim engleski kako bih mogao da razgovaram sa engleskim govornicima.	1	2	3	4	5
8. Želim da naučim engleski zato što ću tako naučiti više o drugim društvima i kulturama.	1	2	3	4	5
9. Želim da naučim engleski zato što je to lep jezik.	1	2	3	4	5
10. Želim da naučim engleski da bih mogao da slušam muziku i gledam filmove na engleskom.	1	2	3	4	5

*Jagoda Topalov¹**Maja Bjelica Andonov²**Viktorija Krombholc³*

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

STAVOVI STUDENATA PREMA KOLABORACIJI U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Apstrakt

Predmet istraživanja prikazanog u ovom radu tiče se ispitivanja stavova studenata prema radu u paru i grupi na časovima engleskog jezika kao stranog, dok je cilj rada da ispita koje su varijable povezane sa pozitivnim studentskim stavovima. U tu svrhu istraživanje je uključilo 199 studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji na nivou A2 ili B2 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike pohađaju kurs engleskog jezika kao izbornog predmeta. Merni instrument predstavlja skalarni upitnik koji je sačinjen za potrebe istraživanja, a čine ga izjave koje se tiču aspekata rada u paru ili grupi. Rezultati pokazuju da postoji izvesno neslaganje između stavova studenata prema korisnosti rada u paru ili grupi i mere u kojoj učestvuju u kolaborativnim aktivnostima na času, kao i da se razlike u stavovima studenata mogu dovesti u vezu sa merom u kojoj studenti već poznaju svoje kolege iz grupe, koliko se prijatno osećaju tokom saradnje i sa sopstvenom procenom znanja engleskog jezika.

Ključne reči: kolaboracija, rad u paru, rad u grupi, engleski kao strani, studenti.

1. Uvod

Različiti oblici kolaborativnih aktivnosti u nastavnoj praksi javljaju se kao reakcija na slabosti frontalne metode koja učeniku nameće marginalizovanu ulogu (Vilotijević, 2007). U kolaborativnom okruženju od učenika se očekuje da bude i radno i misaono aktivan mnogo više nego u tradicionalnom pristupu podučavanju (Vilotijević, 2007), pri čemu je prednosti ovakvog tipa učenja moguće prepoznati u

¹ jagoda.topalov@gmail.com

² bjelicamaja@gmail.com

³ viktorija.krombholc@gmail.com

razvoju kognitivnih, afektivnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija učenika (Suzić, 2003).

Pod kolaboracijom u ovom radu podrazumeva se interakcija učenika u okviru učionice u vidu rada u paru, rada u grupi, učestvovanje u diskusijama sa čitavom grupom i pružanje povratnih informacija drugim učenicima u grupi. Cilj rada je da identifikuje stavove studenata prema kolaboraciji na časovima engleskog jezika, da utvrdi koliko su studenti spremni da u takvim aktivnostima učestvuju, kao i da ustanovi individualne faktore koji se mogu dovesti u vezu sa stavovima i ponašanjem studenata.

2. Teorijske i pedagoške osnove kolaboracije

Teorijski okvir za analizu kolaborativnih tehnika tokom nastave stranog jezika u ovom radu predstavlja Hipoteza inputa i interakcije (engl. *Input and interaction hypothesis*) (Long, 1985). Ova teorija se zasniva na kombinaciji argumenata o važnosti razumljivog inputa u usvajanju stranog jezika, što je objašnjeno Kraševom (Krashen, 1985) Hipotezom inputa (engl. *Input hypothesis*) i argumenata o važnosti modifikacija strukture diskursa u cilju razumevanja stranog jezika koji se uči, što je objašnjeno Longovom (Long, 1985) Hipotezom interakcije (engl. *Interaction hypothesis*). Prema Krašenovoj hipotezi inputa, input na stranom jeziku mora biti razumljiv učeniku i ujedno mora biti jedan stepen iznad učenikovog trenutnog nivoa znanja (input+1) kako bi došlo do usvajanja sadržaja, dok se prema hipotezi interakcije pozitivne posledice korišćenja razumljivog inputa u nastavi stranog jezika znatno uvećavaju kada učenici pregovaraju oko značenja inputa (Long, 1985). Do ovih pregovora dolazi kada učenik naiđe na prepreku u razumevanju poruke. U takvim slučajevima učesnici u razgovoru koriste različite komunikativne strategije kako bi omogućili nastavak komunikacije. Drugim rečima, modifikacije diskursa poput onih koje nastaju kao rezultat pregovora između sagovornika u cilju ostvarenja razumevanja sadržaja komunikacije posredno olakšavaju i učenje i usvajanje jezika. Svejn (Swain, 1995) nadalje ističe da jezička produkcija doprinosi lakšem usvajanju jezika time što se učenicima pružaju mogućnosti da identifikuju međujezik (engl. *interlanguage*) i ciljane jezičke strukture, da proveravaju sopstvene hipoteze o ciljnom jeziku i da vrše naknadnu procenu svog jezičkog znanja. U situacijama kada prepoznaju neslaganje između svog međujezika i ciljanih jezičkih struktura, učenici mogu da iskoriste znanje stranog jezika kako bi modifikovali prethodnu produkciju, usled čega dolazi do tačnije upotrebe jezika i usvojenih kompleksnijih struktura. S obzirom na to da mnogi teoretičari usvajanja stranog jezika smatraju da je glavni cilj nastave stranog jezika upravo postizanje nivoa međujezika koji se

približava nivou znanja izvornog govornika, različite kolaborativne tehnike posebno su osmišljene kako bi povećale količinu razumljivog inputa i podstakle razvoj motivacije i samopouzdanja putem društvene interakcije između govornika koji su slični po nivou znanja i po svom položaju u učioničkom kontekstu.

Hipotezom afektivnog filtera (engl. *Affective filter hypothesis*) Krašen ističe dodatne važne faktore u postizanju uspeha u učenju stranog jezika (Krashen, 1987). U osnovi hipoteze nalazi se tvrdnja da do najlakšeg usvajanja jezika dolazi u onoj sredini u kojoj učenici nisu zabrinuti i ne strepe od napada i kritike nastavnika ili negativnih komentara vršnjaka i kolega, odnosno tamo gde je afektivni filter nizak. Veliki broj istraživanja je tokom godina potvrdio glavne postulate ove hipoteze (npr. Radić-Bojanić i Topalov, 2010; 2013; Topalov i Radić-Bojanić, 2011). U situacijama kada učenici imaju negativnije i nepovoljnije stavove prema stranom jeziku, njegovoj kulturi i govornicima, čak i ako razumeju poruku, input neće dopreti do kognitivnih struktura koje su zadužene za usvajanje jezika. Mogućnost rada u grupi značajno može smanjiti afektivni filter s obzirom na to da ne dolazi do pojedinačnog normativnog poređenja učenika, usled čega izostaje i anksioznost i nizak nivo samopouzdanja (Topalov i Radić-Bojanić, 2010). Razumljivi input je stoga važan, ali ne i dovoljan uslov za učenje stranog jezika.

Pored snižavanja afektivnog filtera, Long i Porter navode niz drugih pedagoških implikacija rada u paru i grupi (Long & Porter, 1985). Tokom ovakvog vida kolaboracije učenicima se pružaju prilike za komunikaciju na stranom jeziku koje bi im bile uskraćene u frontalnoj metodi nastave. Naročito u velikim grupama, kao što je slučaj u većini učioničkih konteksta u državnim obrazovnim institucijama, nastavnik teško pronalazi vremena da se posveti svakom učeniku ponaosob, dok je verbalna produkcija učenika u takvim situacijama smanjena. Mada rešenje ovog problema ne leži isključivo u upotrebi kolaboracije tokom časova, rad u paru ili grupi svakako može da doprinese rešenju.

Pored toga što su tokom kolaboracije na času prilike za komunikaciju na stranom jeziku brojnije, one su i kvalitetnije u odnosu na komunikaciju koja se vežba pri frontalnoj metodi nastave. Do ovoga dolazi zato što rad u paru ili grupi omogućava studentima da poboljšaju svoje verbalne sposobnosti komunicirajući u kontekstu koji se približava autentičnoj komunikaciji u stvarnom svetu tako što im se repertoar fraza i rečenica koje vežbaju ne ograničava, već im se ostavlja sloboda da komuniciraju putem jezičkih struktura koje nisu obavezno određene nastavnim planom časa. Nasuprot tome, u komunikaciji koju vodi nastavnik, pogotovo na nižim nivoima, vežbaju se fraze, konvencije u komunikaciji i diskursne formule, što se naročito javlja kao posledica toga što u velikim grupama učenici teško održavaju pažnju kada nastavnik vodi razgovor sa drugim učenicima, zbog čega se nastavnici trude da održe brz tempo u postavljanju pitanja i da dobiju brze i kratke odgovore (Long & Porter, 1985).

Prilikom kolaborativnih vežbi nastavnici imaju priliku da više pažnje posvete individualnim faktorima koji su zastupljeni kod učenika, što je od posebnog značaja u grupama koje čine učenici sa različitim nivoima znanja, koji imaju različite stilove i strategije učenja i ostvaruju različite rezultate u zavisnosti od načina ocenjivanja (Ireson & Hallam, 2001). Rad u grupi se u takvom kontekstu javlja kao jedna od mogućih metoda uspešne diferencijacije nastave. Organizujući homogene ili heterogene grupe u zavisnosti od cilja časa i obrađivanog sadržaja nastavnici daju priliku učenicima da rade sopstvenim tempom i da primenom strategija i stilova koji su svojstveni učeniku postignu uspeh.

Istraživanja takođe pokazuju da rad u paru ili grupi može dovesti do jačanja motivacije kod učenika (Long & Porter, 1985; Ushioda, 1996), razvoja pozitivnih stavova prema učenju i drugim učenicima (Gunderson & Johnson, 1980), kao i razvoja solidarnosti između članova grupe (Nicholls & Miller, 1994).

Kada je u pitanju vid interakcije između učenika u obliku pružanja povratnih informacija ostalim učenicima u grupi, brojna istraživanja navode prednosti ovog oblika saradnje među učenicima (za pregled rezultata više od dvadeset istraživanja videti Lockhart & Ng, 1993). Lokhart i Ng (1993) takođe ističu da povratna informacija od strane učenika nekad sadrži više korisnih informacija od nastavnikove povratne informacije, a može da doprinese i jačanju motivacije za učenje. Slabljenje odnosa zavisnosti učenika o nastavniku stranog jezika do kojeg dolazi kada učenici jedni drugima uspešno pružaju povratne informacije i vrše procenu znanja i veština takođe potencijalno deluje i na jačanje autonomije kod učenika (Roskams, 1999). Naime, interakcija u vidu pružanja povratnih informacija pomaže učenicima da usvoje drugačije viđenje uloga nastavnika i učenika od uloga koje su im dodeljene u tradicionalnoj učionici (Ho & Crookall, 1995) i da razviju svest o sopstvenoj odgovornosti za postignute rezultate u učenju.

2.1. Faktori koji utiču na spremnost učenika za saradnju

Istraživanja o spremnosti učenika na komunikaciju u okviru grupnih aktivnosti ili vežbi u paru oslanjaju se na istraživanja o spremnosti na komunikaciju na stranom jeziku u svim oblicima nastavnih ili nenastavnih aktivnosti. Ta se istraživanja pak koriste rezultatima istraživanja o spremnosti na komunikaciju na maternjem jeziku, koja su se prvobitno bavila uzrocima nespremnosti na komunikaciju (Burgoon, 1976, citirano u McCroskey & Baer, 1985), odnosno skalom za utvrđivanje stidljivosti (McCroskey & Richmond, 1982, citirano u McCroskey & Baer, 1985). Spremnost na komunikaciju (engl. *willingness to communicate*, ili *WTC*) definiše se kao sklonost govornika ka iniciranju komunikacije ukoliko mu je dat izbor da li da to učini ili ne (McCroskey & Baer, 1985). U kontekstu upotrebe stranog jezika,

ona je shvaćena kao „spremnost da se učestvuje u diskursu u određenom trenutku, s određenom osobom ili osobama, služeći se nekim stranim jezikom“ (MacIntyre et al, 1998: 547).

Premda spremnost na komunikaciju na maternjem jeziku može u izvesnoj meri zavisiti od situacionih faktora, kao što su identitet druge osobe, trenutno raspoloženje govornika i slično, ona se smatra relativno stabilnom osobinom ličnosti koja se neće bitno menjati u različitim komunikativnim kontekstima (McCroskey & Richmond, 1990). Međutim, kada je reč o komunikaciji na stranom jeziku i nastavnom okruženju, psihološki faktori nisu dovoljni da bi se objasnila spremnost na komunikaciju, već ona zavisi od sprege individualnih osobina i situacionih faktora i neće biti prost odraz učenikove spremnosti da komunicira na maternjem jeziku.

Da bi se objasnila ova odstupanja, razvijen je piramidalni model koji predstavlja individualne i situacione varijable raspoređene na šest različitih nivoa (MacIntyre et al, 1998). Jedan od faktora koji utiču na spremnost na komunikaciju na stranom jeziku jeste i učenikovo uverenje u vlastitu sposobnost komuniciranja na stranom jeziku. Ono se formira u zavisnosti od toga u kojoj je meri kod učenika prisutan strah od komunikacije na stranom jeziku, te od učenikove samoprocene vlastite komunikativne kompetencije (MacIntyre et al, 1998). Istraživanja pokazuju da spremnost na komunikaciju na stranom jeziku zavisi od nivoa prisutnog straha od komunikacije na stranom jeziku i od samoprocene vlastite komunikativne kompetencije (Hashimoto 2002; MacIntyre & Charos, 1996; Yashima 2002), gde strah od komunikacije negativno utiče na spremnost na komunikaciju, dok bolja samoprocena vlastite komunikativne kompetencije ima pozitivan uticaj. Nadalje, istraživanja potvrđuju i da samoprocena sopstvene komunikativne kompetencije (čega je govornik svestan) ima veći uticaj na spremnost na komunikaciju od stvarne jezičke kompetencije (čega govornik ne mora biti u potpunosti svestan) (Clément, Baker & MacIntyre, 2003; McCroskey & Richmond, 1990). Treba imati u vidu da se samoprocena vlastite komunikativne kompetencije može razlikovati od učenikove realne jezičke kompetencije koja podrazumeva meru u kojoj student zaista vlada stranim jezikom. Iako se realna jezička kompetencija prepoznaje kao faktor koji može uticati na spremnost na komunikaciju na stranom jeziku (Alemi, Daftari-fard & Pashmforoosh, 2011), pri čemu učenici koji bolje vladaju stranim jezikom pokazuju veću spremnost na komunikaciju u učioničkom kontekstu, ova veza je nedovoljno istražena, te se većina istraživanja bavi samoprocenom kao odlučujućim faktorom koji određuje da li će do komunikacije doći ili ne.

No, iako postoje brojna istraživanja posvećena faktorima koji utiču na učenikovu opštu spremnost na komunikaciju na stranom jeziku, nedovoljno pažnje je posvećeno spremnosti na komunikaciju na stranom jeziku kada je reč o radu u grupi. Fušino (Fushino, 2010) u svome istraživanju pokazuje da pri kolabora-

tivnim nastavnim aktivnostima spremnost na komunikaciju određuju slični faktori koji oblikuju spremnost na komunikaciju na stranom jeziku uopšte, te potvrđuje korelaciju između učenikove spremnosti na komunikaciju u grupi, straha od komunikacije na stranom jeziku i samoprocene vlastite komunikativne kompetencije. Ovo istraživanje takođe pokazuje da jedan od faktora koji utiče na spremnost na rad u grupi predstavljaju stavovi učenika o radu u grupi i vrednosti takvog rada za razvoj komunikativne kompetencije na stranom jeziku (Fushino, 2010), te su oni bili uključeni u upitnik korišćen u ovom istraživanju.

3. Metodologija istraživanja

Budući da je nedovoljno istražen uticaj različitih faktora na spremnost učenika da učestvuju u radu u kolaborativnim aktivnostima na času i na njihove stavove prema kolaborativnim tehnikama u nastavi, cilj istraživanja jeste da ispita koje varijable se mogu dovesti u vezu sa pozitivnim stavovima studenata prema radu u grupi i izraženijom spremnošću da se učestvuje u kolaborativnim zadacima. U tom cilju postavljena su sledeća istraživačka pitanja:

1. Da li se mera u kojoj studenti učestvuju u kolaborativnim aktivnostima odražava na stavove prema tim aktivnostima?
2. Da li je moguće identifikovati individualne razlike koje se mogu povezati s merom u kojoj studenti učestvuju u kolaboraciji i njihovim stavovima prema tome?

U vezi s prvim istraživačkim pitanjem, formirana je sledeća hipoteza:

1. Studenti koji kolaborativne nastavne aktivnosti smatraju korisnim ujedno više u njima učestvuju.

U vezi s drugim istraživačkim pitanjem, formirane su sledeće hipoteze:

2. Studenti koji pokazuju veću spremnost na učestvovanje u kolaborativnim aktivnostima i pozitivnije stavove prema njima ostvaruju bolji uspeh na ispitu.
3. Studenti koji svoje znanje stranog jezika procenjuju bolje od realnog pokazuju veću spremnost na učestvovanje u kolaborativnim aktivnostima i pozitivnije stavove prema njima.
4. Studenti koji prijavljuju da se osećaju prijatno na času, te da dobro poznaju kolege iz grupe, pokazuju veću spremnost na učestvovanje u kolaborativnim aktivnostima i pozitivnije stavove prema njima.

3.1. *Uzorak*

U istraživanju je učestvovalo 199 studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji su na nivoima A2 i B2 pohađali nastavu engleskog jezika kao izbornog predmeta (v. Tabelu 1). Od ukupnog broja ispitanika njih 29,1% je bilo muškog pola, a 70,9% je bilo ženskog pola, što odgovara polnoj strukturi ukupne populacije studenata Filozofskog fakulteta. Prosečna starost ispitanog uzorka bila je 19,7 godine, što takođe odgovara proseku čitave populacije, s obzirom na to da studenti kurs stranog jezika pohađaju, u zavisnosti od plana njihovog studijskog programa, na prvoj i drugoj i, u manjoj meri, na trećoj godini studija. U skladu s tim, može se zaključiti da je uzorak prigodan.

		A2	B2	Ukupno
M	Frekvencija	25	33	58
	Procenat	12,6	16,6	29,1
Ž	Frekvencija	81	60	141
	Procenat	40,7	30,2	70,9
Ukupno	Frekvencija	106	93	199
	Procenat	53,3	46,7	100

Tabela 1. Struktura uzorka

3.2. *Instrument*

U istraživanju je korišćen instrument koji je osmišljen za potrebe ovog istraživanja i činilo ga je 12 stavki koje su ispitale spremnost studenata da sarađuju sa ostalim kolegama na časovima engleskog jezika, stav prema saradnji, meru u kojoj se studenti osećaju prijatno kada sarađuju i koliko se međusobno poznaju. Upitnik je takođe uključio stavke koje ispituju pol i uzrast ispitanika, sopstvenu procenu znanja, kao i ocenu sa ispita. Pouzdanost dela skale koji meri spremnost studenata za saradnju iznosi $\alpha = ,731$, a dela skale koji meri stav studenata prema saradnji iznosi $\alpha = ,863$. Pouzdanost ceokupne skale za zavisne varijable iznosi $\alpha = ,909$.

3.3. *Postupak obrade podataka*

Podaci su prikupljeni krajem zimskog semestra školske 2012/2013, nakon što su studenti dva meseca pohađali nastavu engleskog jezika u okviru fakultetskog izbornog kursa i imali priliku da formiraju stavove prema saradnji sa drugim stu-

dentima u okviru časova vežbanja. Za svakog studenta podatak o oceni je dobijen nakon položenog ispita u januaru, februaru ili aprilu 2013.

Prikupljeni podaci su najpre obrađeni deskriptivnom metodom, a zatim, u zavisnosti od potrebe, metodom t-testa parnih uzoraka, t-testa nezavisnih uzoraka, analizom jednosmerne varijanse, metodom linearne bivarijantne korelacije i hijerarhijskom višestrukom regresijom.

U obradi podataka korišćen je statistički paket SPSS 20.0.

4. Rezultati

U Tabeli 2 prikazani su rezultati deskriptivne statističke analize svih ispitanih varijabli.

		AS	SD
Ocena		7,59	1,10
Samoprocena		8,45	0,78
Poznajem sve kolege iz grupe		2,08	0,94
Osećam se prijatno kada treba da sarađujem i komuniciram sa kolegama iz grupe		3,69	1,14
Učešće u	radu u paru	4,50	0,85
	radu u grupi	4,18	1,07
	diskusijama sa čitavom grupom	3,60	1,27
	pružanju povratnih informacija	3,54	1,23
Stav prema	radu u paru	4,15	1,08
	radu u grupi	4,00	1,19
	diskusijama sa čitavom grupom	4,13	1,10
	pružanju povratnih informacija	3,96	1,06

Tabela 2. Deskriptivni rezultati ispitanih varijabli

Kao što pokazuju rezultati, ispitanici su na ispitu ostvarili prosečnu ocenu od 7,59, dok su prosečno svoje znanje ocenili ocenom 8,45. Kada su u pitanju faktori vezani za saradnju na časovima, najniža srednja vrednost zabeležena je kod stavke koja ispituje u kojoj meri se studenti koji pohađaju vežbe u istoj grupi međusobno poznaju (AS=2,08), dok je najviša srednja vrednost zabeležena kod stavke koja ispituje u kojoj meri studenti voljno učestvuju u radu u paru tokom časova (AS=4,5).

Kako bismo dali odgovor na prvo istraživačko pitanje uradili smo analize zavisnih varijabli u istraživanju. Rezultati bivarijantne korelacione analize prikazani su u Tabeli 3.

			Na časovima učestvujem u:				Smatram da su sledeće aktivnosti korisne:			
			radu u paru	radu u grupi	diskusijama	pružanju povratnih informacija	rad u paru	rad u grupi	diskusije	pružanje povratnih informacija
Na časovima učestvujem u:	radu u paru	r	1	,496**	,341**	,336**	,618**	,424**	,406**	,354**
		p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	radu u grupi	r		1	,428**	,211**	,310**	,330**	,311**	,183*
		p			,000	,003	,000	,000	,000	,011
	diskusijama	r			1	,656**	,284**	,408**	,471**	,495**
		p				,000	,000	,000	,000	,000
	pružanju povratnih informacija	r				1	,305**	,321**	,411**	,576**
		p					,000	,000	,000	,000
	Smatram da su sledeće aktivnosti korisne:	rad u paru	r				1	,654**	,500**	,530**
			p					,000	,000	,000
		rad u grupi	r					1	,692**	,625**
			p						,000	,000
		diskusija	r						1	,654**
			p							,000
		pružanje povratnih informacija	r							1
			p							

Tabela 3. Koeficijenti linearnih korelacija između zavisnih varijabli

Na osnovu prikazanih rezultata može se zaključiti da se sve zavisne varijable nalaze u međusobnoj statistički značajnoj korelaciji, pri čemu su prisutni koeficijenti kako niskog, tako i srednjeg, odnosno visokog intenziteta. Ispitanici koji prijavljuju da spremno učestvuju u saradnji jednog vida sa studentima u svojoj grupi ujedno sarađuju i u svim ostalim vidovima saradnje, a imaju i pozitivne stavove prema kolaboraciji u okviru učionice.

Rezultati analize t-testa parnih uzoraka kojom su ispitane parne razlike između zavisnih varijabli prikazani su u Tabeli 4.

	AS	SD	Razlika AS	t	p
Učestvujem u radu u paru	4,49	0,86	0,34	5,494	,000
Rad u paru je koristan	4,15	1,09			
Učestvujem u radu u grupi	4,16	1,08	0,15	1,595	,112
Rad u grupi je koristan	4,02	1,17			
Učestvujem u diskusijama	3,59	1,27	-0,54	-6,137	,000
Diskusije su korisne	4,13	1,09			
Učestvujem u pružanju povratnih informacija	3,53	1,22	-0,44	-5,829	,000
Povratne informacije su korisne	3,97	1,04			

Tabela 4. Parne razlike između zavisnih varijabli

Na osnovu uvida u rezultate, moguće je konstatovati da postoji neslaganje između stavova studenata prema korisnosti rada u paru ili grupi i mere u kojoj učestvuju u kolaborativnim aktivnostima na času kod tri od četiri para zavisnih varijabli, i to za varijable rada u paru ($t=5,494$, $p=,000$), učestvovanja u diskusijama ($t=-6,137$, $p=,000$) i pružanja povratnih informacija ($t=-5,829$, $p=,000$).

U Tabelama 5-7 prikazani su rezultati statističke obrade podataka koji su ispitivali drugo istraživačko pitanje.

Kako bismo ispitali da li realna slika o sposobnostima i znanjima studenata može da se dovede u vezu sa spremnošću studenata da sarađuju s kolegama na času i sa pozitivnim stavovima prema saradnji, uzorak je podeljen na tri poduzorka na osnovu odnosa između dobijene ocene i samoprocene znanja, i to na sledeći način: prvu grupu čine studenti koji su sebe bolje ocenili u odnosu na ocenu koju su dobili na ispitu, drugu grupu čine studenti koji su dali realnu procenu svog znanja, a treću grupu čine studenti koji su svoje znanje lošije ocenili. U Tabeli 5 prikazani su rezultati jednosmerne analize varijanse kojom je ispitana razlika između tri poduzorka.

		AS1	SD1	AS2	SD2	AS3	SD3	F	p
Na časovima učestvujem u:	radu u paru	4,60	0,66	4,49	0,88	4,33	1,15	1,104	0,334
	radu u grupi	4,17	1,04	4,18	1,10	4,48	0,87	0,807	0,448
	diskusijama sa čitavom grupom	3,64	1,29	3,54	1,11	3,62	1,50	0,113	0,893
	pružanju povratnih informacija kolegama	3,67	1,21	3,33	1,20	3,38	1,40	1,577	0,209
Smatram da su sledeće aktivnosti korisne:	rad u paru	4,22	1,03	4,04	1,12	3,95	1,40	0,826	0,44
	rad u grupi	4,05	1,15	3,90	1,18	3,81	1,29	0,559	0,573
	diskusija sa čitavom grupom	4,31	0,95	3,88	1,17	3,86	1,35	3,718	0,026
	pružanju povratnih informacija kolegama	4,04	1,00	3,78	1,10	4,05	1,02	1,224	0,296

Tabela 5. ANOVA za grupe ispitanika prema adekvatnosti procene znanja

Jedini statistički značajan rezultat ustanovljen je kod stavke koja ispituje stavove studenata prema korisnosti diskusije sa čitavom grupom. Daljom LSD post-hoc analizom utvrđeno je da ispitanici koji su sebe ocenili bolje u odnosu na ocenu koju su dobili na ispitu imaju značajno pozitivniji stav prema diskusijama u odnosu na ispitanike koji su prijavili adekvatnu procenu svog znanja.

Rezultati analize bivarijantne linearne korelacije prikazani su u Tabeli 6.

			Ocena	Samoprocena	Poznajem sve kolege iz grupe	Osećam se prijatno kada treba da sarađujem i komuniciram sa kolegama iz grupe
Na časovima učestvujem u:	radu u paru	r	,011	,162*	,120	,464**
		p	,882	,024	,092	,000
	radu u grupi	r	,153*	,175*	,122	,477**
		p	,037	,015	,087	,000
	diskusijama sa čitavom grupom	r	,081	,179*	,221**	,442**
		p	,275	,013	,002	,000
	pružanju povratnih informacija kolegama	r	-,095	,145*	,234**	,347**
		p	,200	,045	,001	,000
Smatram da su sledeće aktivnosti korisne:	rad u paru	r	-,034	,100	,186**	,464**
		p	,647	,167	,009	,000
	rad u grupi	r	-,056	,028	,282**	,473**
		p	,448	,700	,000	,000
	diskusija sa čitavom grupom	r	-,053	,216**	,149*	,403**
		p	,476	,003	,037	,000
	pružanju povratnih informacija kolegama	r	,007	,099	,193**	,344**
		p	,930	,174	,007	,000

*p<0,05; **p<0,01

Tabela 6. Koeficijenti linearnih korelacija između zavisnih i nezavisnih varijabli

Ocena koju su ispitanici ostvarili na ispitu iz Engleskog jezika korelira samo sa merom u kojoj studenti tokom časova učestvuju u radu u grupi, pri čemu ispitanici sa boljom ocenom prijavljuju izraženije učešće u grupnom radu, dok ispitanici sa slabijim ocenama ujedno rede sarađuju sa ostalim kolegama u okviru grupe. Varijable samoprocene korelira sa ukupno četiri stavke (mera u kojoj studenti učestvuju u radu u paru, grupi i pružanju povratnih informacija, kao i povoljan stav prema diskusijama na času), pri čemu su sve korelacije pozitivnog predznaka i niskog

intenziteta. Studenti koji prijavljuju da u većoj meri poznaju kolege iz svoje grupe ujedno više učestvuju u diskusijama sa čitavom grupom i pružanju povratnih informacija kolegama iz grupe, a imaju i pozitivniji stav prema svim ispitanim vidovima kolaboracije na času od ispitanika koji ne poznaju studente s kojima pohađaju vežbe iz engleskog jezika. Sve ustanovljene korelacije iz ove grupe su pozitivnog predznaka i niskog intenziteta. Poslednja nezavisna varijabla koja ispituje meru u kojoj se studenti osećaju prijatno kada treba da sarađuju sa ostalim kolegama iz grupe statistički značajno korelira sa svim ispitanim zavisnim varijablama. Studenti koji prijavljuju da se osećaju prijatno značajno više učestvuju u svim vidovima saradnje na času, i ujedno imaju pozitivniji stav prema saradnji. Sve ustanovljene korelacije su pozitivnog predznaka i srednjeg intenziteta.

Kako bismo ispitali prediktivni doprinos nezavisnih varijabli u spremnosti studenata da sarađuju sa svojim kolegama tokom časova urađena je regresiona analiza, gde su prediktivne varijable bile mera u kojoj se studenti osećaju prijatno tokom kolaboracije, mera u kojoj se studenti međusobno poznaju, samoprocena znanja, ocena i pol, dok je spremnost za saradnju predstavljala zavisnu, tj. kriterijumsku varijablu (v. Tabelu 7). Izvršena je hijerarhijska regresija, s obzirom na to da je cilj bio da se utvrdi koji procenat varijanse svaka od prediktivnih varijabli može nezavisno da objasni. Varijable su unošene u model redosledom prikazanim u Tabeli 6 na osnovu gore prikazanih rezultata statističkih analiza, u redosledu opadajuće važnosti.

Model	R	R ²	Promena R ²	F	p
1	,607 ^a	,368	,368	106,763	,000 ^a
2	,610 ^b	,373	,004	54,056	,000 ^b
3	,634 ^c	,402	,030	40,636	,000 ^c
4	,636 ^d	,405	,002	30,611	,000 ^d
a. Prediktori: (Konstanta), Osećam se prijatno					
b. Prediktori: (Konstanta), Osećam se prijatno, Poznajem sve					
c. Prediktori: (Konstanta), Osećam se prijatno, Poznajem sve, Samoprocena znanja					
d. Prediktori: (Konstanta), Osećam se prijatno, Poznajem sve, Samoprocena znanja, Ocena					

Tabela 7. Vrednosti statističke značajnosti i procenat objašnjene varijanse spremnosti studenata da sarađuju

Prvi model sa varijablom koja predstavlja meru u kojoj se studenti osećaju prijatno kada treba da sarađuju sa ostalim kolegama na času samostalno može da

objasni 36,8% varijanse u rezultatima. Drugi model uključuje meru u kojoj se studenti međusobno poznaju i objašnjava ukupno 37,3% varijanse, dok uključena varijabla samostalno objašnjava 0,4%. Treći model kao prediktorsku varijablu uključuje samoprocenu znanja, pri čemu ova varijabla samostalno objašnjava dodatnih 3% varijanse u rezultatima. U četvrtom modelu varijabla ocene samostalno objašnjava dodatnih 0,2%. Svi opisani modeli su statistički značajni ($p_1=,000$, $p_2=,000$, $p_3=,000$, $p_4=,000$), pri čemu sve četiri prediktivne varijable zajedno objašnjavaju 40,5% varijanse u spremnosti studenata da sarađuju sa svojim kolegama tokom časova engleskog jezika.

5. Diskusija

Cilj ovog istraživanja je da se utvrde faktori koji se mogu povezati sa stavovima i ponašanjem studenata prilikom kolaborativnih nastavnih aktivnosti i njihovom spremnošću na učestvovanje u njima, kao i stepen usaglašenosti između stavova i stvarnog ponašanja studenata na času. Na osnovu opisanih rezultata istraživanja, može se doneti nekoliko zaključaka.

Prva hipoteza ispituje vezu između mere u kojoj studenti smatraju da su kolaborativne aktivnosti korisne i spremnosti da u njima učestvuju. Rezultati korelacione analize pokazuju da studenti koji smatraju da su kolaborativne aktivnosti korisne ujedno u njima više učestvuju, dok je situacija obrnuta kod studenata koji negativnije ocenjuju korisnost kolaborativnih aktivnosti. Međutim, prva hipoteza ipak je samo delimično potvrđena s obzirom na to da parno poređenje stavova studenata i njihovog prijavljenog ponašanja na času ukazuje na postojanje značajnih razlika. Naime, razlike su uočene između stavova studenata prema korisnosti rada u paru, diskusija sa čitavom grupom i pružanja povratnih informacija. Studenti statistički značajno više učestvuju u radu u paru nego što ga smatraju korisnim. Ova neusaglašenost između stavova i ponašanja na času mogla bi se objasniti time što je u komunikativnom pristupu nastavi stranog jezika koji je prisutan u većini učionica danas rad u paru postao neizostavni deo nastavne prakse. To je posebno očigledno u udžbenicima stranog jezika koji i formalno zahtevaju od učenika da rade u paru kako bi rešili date zadatke. Takođe, priroda rada u paru je takva da od učenika zahteva veće angažovanje nego što je to slučaj sa radom u grupi koja uključuje veći broj učenika. To nadalje znači da se u radu u paru učenicima formalno ne ostavlja izbor da li da učestvuju ili ne, dok spremnost na komunikaciju o kojoj govore prethodno navedeni autori podrazumeva mogućnost izbora. Značajna razlika između mere u kojoj studenti učestvuju u diskusijama sa čitavom grupom i stavova prema korisnosti takvog rada može se objasniti brojem učesnika u takvom vidu komunika-

cije, koji ograničava prilike dostupne svakom od učenika da se u aktivnost uključi. Takođe, mada studenti smatraju da su diskusije sa čitavom grupom korisne, moguće je da u njima učestvuju u manjoj meri zato što imaju veću slobodu u odlučivanju da li da se u aktivnost uključe ili ne. Isto tako, iako studenti smatraju da je razmena povratnih informacija između studenata korisna, sami takve informacije pružaju u manjoj meri, što se takođe može objasniti činjenicom da im je tu ostavljen izbor da li da to učine ili ne.

Druga hipoteza ispituje u kojoj se meri učestvovanje studenata u kolaborativnim aktivnostima i pozitivni stavovi prema njima dovode u vezu s ocenom koju studenti ostvaruju na ispitu. Utvrđeno je da ocena koju su ispitanici ostvarili na ispitu iz engleskog jezika korelira samo sa merom u kojoj studenti tokom časova učestvuju u radu u grupi, pri čemu ispitanici sa boljom ocenom prijavljuju izraženije učešće u grupnom radu, ali ne i ostalim vidovima kolaboracije. S druge strane, rezultati koji se tiču treće hipoteze koja ispituje odnos samoprocene sopstvene jezičke kompetencije i spremnosti na učestvovanje u kolaborativnim aktivnostima pokazuju da samoprocena korelira sa svim ispitanim aktivnostima koje se tiču učešća studenata u kolaboraciji na času. Studenti koji sebe bolje ocenjuju ujedno spremnije učestvuju u radu u paru, grupi, diskusijama sa čitavom grupom i spremnije daju povratne informacije kolegama. Ovaj podatak ne iznenađuje, s obzirom na to da ranija istraživanja ukazuju na vezu između poverenja studenata u sopstvene sposobnosti i spremnosti na komunikaciju na stranom jeziku (npr. MacIntyre & Charos, 1996; Yashima 2002; Hashimoto 2002). Dobijeni rezultat dalje potvrđuje da samoprocena ima daleko veći uticaj na spremnost na komunikaciju od realne jezičke kompetencije, ovde izražene ocenom na ispitu. Kada je reč o stavovima studenata prema korisnosti kolaborativnih aktivnosti, rezultati pokazuju da samoprocena korelira samo sa stavovima studenata prema diskusijama sa čitavom grupom. Studenti koji svoje znanje procenjuju bolje od realnog ujedno smatraju da su diskusije sa čitavom grupom korisne, dok to nije slučaj s radom u paru, radom u grupi i davanju povratnih informacija. Objašnjenje za ovakav rezultat može biti to što u diskusijama sa čitavom grupom nastavnik ima aktivniju ulogu nego u radu u paru ili manjim grupama, gde su drugi studenti ti koji daju povratne informacije. Iako se, kao što smo naveli, pretpostavlja da povratna informacija koju učenik dobija od drugih polaznika u pojedinim slučajevima može biti sadržajnija i korisnija od one koju pruža nastavnik (npr. Lockhart & Ng, 1993), moguće je da studenti koji svoje znanje procenjuju bolje od realnog smatraju da od ostalih studenata ipak ne mogu dobiti povratnu informaciju iste vrednosti kao ona koju im pruža nastavnik. Ono što se može zaključiti na osnovu ispitivanja druge i treće hipoteze jeste da se u spremnosti studenata da učestvuju u kolaboraciji i pozitivnim stavovima prema njoj samoprocena zaista pokazala kao mnogo značajniji faktor od ocene na ispitu,

što je dodatno dokazano prediktivnim doprinosom obe varijable. Poverenje studenata u vlastite sposobnosti, u sprezi s afektivnom dimenzijom, značajnije utiče na njihovo ponašanje od jezičke kompetencije izražene ocenom koju su ostvarili.

Četvrta hipoteza, koja ispituje koliko se spremnost na učestvovanje u kolaborativnim aktivnostima i pozitivni stavovi prema njima mogu povezati s time koliko se studenti osećaju prijatno na času, potvrđena je u potpunosti. Rezultati istraživanja potvrđuju važnost pozitivnog afektivnog stanja učenika za spremnost na komunikaciju i kolaboraciju. Ono što je takođe potrebno istaći jeste činjenica da, iako se u literaturi ističe da kolaborativne tehnike potencijalno mogu doprineti snižavanju afektivnog filtera i uspostavljanju pozitivne atmosfere u učionici (npr. Radić-Bojanić i Topalov, 2010; 2013; Schumann & Schumann, 1977; Topalov i Radić-Bojanić, 2011), rezultati sprovedenog istraživanja pokazuju da do toga ne dolazi automatski. Naime, srednja vrednost rezultata koji ispituje koliko se studenti prijatno osećaju ($AS=3,69$, v. Tabelu 2) ukazuje na postojanje i dalje značajnog broja studenata koji se ne osećaju prijatno, uprkos primeni kolaborativnih tehnika. To znači da je primena kolaborativnih tehnika tek jedno od mogućih rešenja za snižavanje afektivnog filtera, ali ne i dovoljan uslov za postizanje pozitivnog afektivnog stanja učenika.

6. Zaključak

U ovom radu istraživali smo faktore koji se mogu povezati sa stavovima i ponašanjem studenata prilikom kolaborativnih nastavnih aktivnosti i njihovu spremnost na učestvovanje u njima, kao i stepen usaglašenosti između stavova i stvarnog ponašanja studenata na času. Pod kolaborativnim aktivnostima podrazumevali smo četiri vrste nastavnih aktivnosti, često korišćenih na času stranog jezika: rad u paru, rad u grupi, diskusiju sa čitavom grupom i pružanje povratnih informacija drugim učesnicima u kolaborativnim aktivnostima. Po izvršenom istraživanju može se zaključiti da se jednim od mogućih ograničenja u istraživanju može smatrati polna struktura ispitnog uzorka. Kao što se može videti iz analize, uzorak je neujednačen po pitanju polne strukture, gde su ženski ispitanici značajno brojniji od muških. Iako uzorak odražava realnu sliku stanja na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i na časovima engleskog jezika koji se na njemu odvijaju, dalja istraživanja u ovom smeru neophodna su kako bi se utvrdilo u kojoj meri ovaj faktor utiče na ponašanje studenata prilikom kolaborativnih nastavnih aktivnosti, odnosno da li i na koji način veća zastupljenost devojaka utiče na spremnost na komunikaciju unutar učionice.

Kao najznačajniji faktori koji utiču na ponašanje studenata u kolaborativnim aktivnostima izdvojili su se pozitivno afektivno stanje studenata i njihova samoprocena sopstvene komunikativne kompetencije. Ovim je potvrđeno da faktori koji snižavaju afektivni filter zavređuju posebnu pažnju unutar učionice. Ipak, treba imati u vidu da primena kolaborativnih aktivnosti sama po sebi nije dovoljna da bi se afektivni filter snizio, već do toga dovodi sprega više različitih uticaja.

Literatura

- Alemi, M., Daftarifard, P., & Pashmforoosh, R. (2011). The Impact of Language Anxiety and Language Proficiency on WTC in EFL Context. *Cross-cultural Communication*, 7 (3), 150-166.
- Burgoon, J. K. (1976). The Unwillingness-to-communicate Scale: Development and Validation. *Communication Monographs*, 43 (1), 60-69.
- Clément, R., Baker, S., & MacIntyre, P. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms, and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (2), 190-209.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Process in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Fushino, K. (2010). Causal Relationships between Communication Confidence, Beliefs about Group Work, and Willingness to Communicate in Foreign Language Group Work. *TESOL Quarterly*, 44 (4), 700-724.
- Gunderson, B., & Johnson, D. (1980). Building Positive Attitudes by Using Cooperative Learning Groups. *Foreign Language Annals*, 13, 39-43.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context. *Second Language Studies*, 20 (2), 29-70.
- Ho, J., & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese Cultural Traditions: Learner Autonomy in English Language Teaching. *System*, 23, 235-243.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1987.). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

- Lockhart, C., & Ng, P. (1993). How Useful is Peer Response? *Perspectives: Working Papers of the Department of English, City Polytechnic of Hong Kong*, 5, 17-29.
- Long, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA; Newbury House.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- MacIntyre, P., et al. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to Communicate: The Construct and its Measurement. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, Colorado.
- McCroskey, J., & Richmond, V. (1982). Communication Apprehension and Shyness: Conceptual and Operational Distinctions. *Central States Speech Journal*, 33, 458-46.
- McCroskey, J., & Richmond, V. (1990). Willingness to Communicate: A Cognitive View. *Communication, Cognition and Anxiety*. [Special issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (2), 19-37.
- Nichols, J., & Miller, R. (1994). Cooperative Learning and Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178.
- Radić-Bojanić, B., i Topalov, J. (2010). Uticaj kognitivnih i afektivnih faktora na strategije učenja stranog jezika. *Nastava i vaspitanje*, 3, 364-376.
- Radić-Bojanić, B., i Topalov, J. (2013). Afektivni filter i usvajanje gramatičkih sadržaja. U: S. Gudurić i M. Stefanović (ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* (str. 433-442). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Roskams, T. (1999). Chinese EFL Students' Attitudes To Peer Feedback and Peer Assessment in an Extended Pairwork Setting. *RELC Journal*, 30, 79-123.
- Schumann, F., & Schumann, J. (1977). Diary of a Language Learner: An Intropective Study of Second Language Learning. In: H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (eds.), *On TESOL* (pp. 241-249). Washington: TESOL.
- Suzić, N. (2001). Interakcija kao vid učenja i poučavanja. *Obrazovna tehnologija*, 3-4, 27-48.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

- Topalov, J., i Radić-Bojanić, B. (2010). Kognitivni i afektivni faktori u nastavi stranog jezika. *Primenjena lingvistika*, 11, 27-34.
- Topalov, J., i Radić-Bojanić, B. (2011). Uticaj povoljnih i nepovoljnih stavova prema izvornoj i ciljnoj kulturi na učenje stranog jezika. *Pedagogija*, 66, 113-120.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Vilotijević, N. (2007). Saradnička (kooperativna) praksa. *Obrazovna tehnologija*, 1-2, 44-63.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.

Jagoda Topalov
Maja Bjelica
Viktorija Krombholc

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS COLLABORATIVE EFL ACTIVITIES AT UNIVERSITY LEVEL

Summary

The aim of this paper is to explore whether students' attitudes towards collaborative classroom activities are reflected in their actual classroom behaviour, as well as to establish which individual factors can be linked to these attitudes. The research reported in this paper focuses on the attitudes of EFL students (N=199) studying at the Faculty of Philosophy in Novi Sad, at A2 and B2 levels of the CEFR framework. Collaborative activities included in the research are pair work, group work, discussions with the entire group and giving feedback to other students. The instrument used in the research was a questionnaire composed of a list of statements concerning different collaborative activities, which the participants were supposed to rate. The results indicate that the attitudinal differences mostly depend on positive classroom atmosphere and the students' self-perceived L2 communicative competence. Furthermore, the attitudes expressed by the students do not entirely correspond to their reported participation in collaborative activities in class. The results confirm the findings of previous studies which highlight the importance of positive affective states for the students' willingness to participate in collaborative classroom activities. It has also been confirmed that self-perceived communicative competence plays a greater role in determining whether students will be willing to communicate in L2 than their L2 proficiency. Fi-

nally, the research provided valuable insights into the factors that determine the students' willingness to communicate in the context of group work.

Key words: collaborative activities, pair work, group work, EFL, students.

Aleksandra Blatešić¹
Marco Zagnoli²
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

UTICAJ I ZNAČAJ JEZIČKIH I VANJEZIČKIH FAKTORA PRI IZBORU ITALIJANSKOG KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA

Apstrakt

Ovaj rad ima za cilj da predstavi rezultate istraživanja sprovedenog među studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji su izabrali italijanski jezik kao drugi strani jezik. Pošto je reč o izbornom predmetu koji se izučava isključivo od početnog nivoa, smatramo da je od izuzetnog značaja utvrditi osnovne razloge zbog kojih se studenti odlučuju na učenje ovog stranog jezika. Posebnu pažnju smo posvetili fonetskim aspektima italijanskog jezika, njegovoj dopadljivosti za određenu grupu studenata, kao i izgradnji osnovnog profila studenta koji se odlučuje na izučavanje upravo ovog romanskog, a ne nekog drugog jezika. Pored fonetskih, uzeli smo u obzir i ostale jezičke aspekte koji doprinose nastanku važnih stavova za laičku procenu nepoznatog stranog jezika kao lakog ili teškog, dopadljivog ili odbojnog. Usvajanje i aktivno korišćenje stranog jezika nije moguće bez poznavanja civilizacije i kulture naroda koji govori tim jezikom, te smo u ovom radu skrenuli pažnju na značaj kulturoloških aspekata, istorijskih i geografskih faktora, koji takođe u značajnoj meri utiču na formiranje stavova prema stranom jeziku.

Ključne reči: italijanski jezik, fonetika, usvajanje drugog stranog jezika, stavovi prema stranom jeziku, civilizacija, kultura.

1. Uvod

U današnje vreme zbog fenomena opšte globalizacije neophodno je poznavanje bar jednog ili dva strana jezika radi obavljanja poslovnih obaveza ili radi komunikacije sa pripadnicima drugih nacija, koje lakše upoznajemo putem interneta,

¹ ablatesic@yahoo.it

² marcozagnoli@libero.it

društvenih mreža, olakšanog i bržeg načina putovanja. U ovakvom kontekstu engleski jezik se nametnuo kao najrasprostranjeniji jezik u međunarodnoj komunikaciji, tj. *lingua franca*, ali to nije smanjilo potrebu niti motivaciju za učenjem nekog drugog stranog jezika. Naime, ako većina ljudi u svetu koristi engleski jezik, onda prednost među pojedincima može da predstavlja samo poznavanje drugog stranog jezika. Tokom poslednjih dvadesetak godina došlo je do mnogo promena na polju podučavanja drugog stranog jezika, te je sada znatno veća pažnja posvećena uticajima jezičke i sociokulturne različitosti, dok su upotreba jezika, etnicitet i identitet u sklopu motivacije za učenje stranog jezika postali tema važnih sociolingvističkih istraživanja (Dörnyei & Ushioda, 2009).

Pošto je cilj ovog rada bolja organizacija nastave italijanskog kao izbornog i drugog stranog jezika, želeli smo da se temeljnije upoznamo sa jezičkim i vanjezičkim stavovima studenata koji se opredeljuju za učenje ovog jezika, kao i da saznamo koje su njihove specifične sklonosti, hobiji i slobodne aktivnosti. Stoga smo se opredelili za istraživanje putem ankete koja je obuhvatila mišljenje studenata početnog i nižeg srednjeg nivoa poznavanja italijanskog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Cilj ovog istraživanja treba da bude predlog za osmišljavanje efikasne strategije podučavanja italijanskog kao drugog stranog jezika uz uvođenje elemenata kulture i civilizacije i kontinuirano podsticanje motivacije studenata.

2. Pojam predrasude (stava) kao sastavnog dela motivacije

U ovom odeljku analiziraćemo pojam predrasuda, način na koji one nastaju i u kojoj meri čine sastavni deo motivacije prilikom odabira stranog jezika. Na osnovu uvida u literaturu koja se bavi ovom temom, zaključili smo da se za predrasude uglavnom vezuje negativna konotacija, što se zapaža u većini definicija ovog pojma. Tako je još Džouns isticao da je predrasuda *a priori* negativan sud o pripadnicima određene rase ili religije ili prema nekom ko ima važnu društvenu ulogu (Jones, 1972: 61). Čuveni psiholog Olport je definisao etničke predrasude kao neopravdano negativno osećanje zasnovano na pogrešnim ili nefleksibilnim generalizovanjima, koja mogu biti usmerena ka celoj etničkoj grupi ili pojedincima koji pripadaju tim grupama (Allport, 1954: 10). O predrasudi kao o neopravdano negativnom stavu su govorili još Vorčel, Kuper i Getals (Worchel, Cooper & Goethals, 1988: 449), ali nas Braun ipak podseća da one mogu biti i pozitivne, samo što se o njima manje raspravlja. Pozitivnu formu predrasuda objašnjava na svom ličnom primeru i predrasudama koje ima prema Italiji (Brown, 1997: 13):

“Ja, na primer, sam posebno naklonjen prema svemu što je italijansko: sviđa mi se italijanska hrana, italijanski film i ne propuštam priliku da isprobam svoj ogavni italijanski sa bilo kim ko ima zadovoljstvo da me sluša (uz veliki osećaj neprijatnosti prijatelja i familije). Kako god bilo, ova bezazlena zaludivanja retko kad se pretvore u društveni problem na tom nivou da privuku pažnju naučnika iz društvenih oblasti. Tip predrasude koji obuzima tako brojna društva savremenog sveta i koji zahteva da ga što pre shvatimo je onaj negativni: uzdržan, plašljiv, sumnjičav, preziran, neprijateljski stav, ili, u krajnjoj analizi poguban za jednu grupu lica od strane druge grupe.”³

Drugu važnu stavku za naše istraživanje predstavlja način nastanka određenih predrasuda prema italijanskom jeziku koje su usko vezane za predrasude o Italiji i italijanskoj kulturi, te je pored jezičkih aspekata važno uzeti u obzir sociološka i psihološka gledišta. Tako Olport smatra da se predrasude formiraju kada nemamo dovoljno razloga da budemo ubeđeni u nešto (Allport, 1954: 11), dok Braun ističe da među predrasadama treba razlikovati one koji su rezultat grupnih procesa i one koje nastaju na osnovu individualnih zapažanja, emocija i akcija (Brown, 1997: 7). Smatramo da će rezultati naše ankete pokazati individualne predrasude studenata društveno-jezičkih disciplina, ali i one koje su posledica usvajanja opštevažećeg mišljenja u srpskoj, pa i šire, u evropskoj kulturi. Pošto naša ubeđenja i stavovi mogu imati značajnu ulogu u proučavanju motivacionog procesa (Mariani, 2012: 4), ovim istraživanjem želimo da saznamo koji jezički i vanjezički stavovi su najstimulativniji za srpske studente italijanskog jezika, koliko su oni važni u kontinuiranom procesu usvajanja jezika, kao i da li dolazi do pozitivnih/ negativnih promena stavova tokom pohađanja kursa italijanskog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Pošto u srpskoj sredini termin „predrasuda“ ima prevashodno negativnu konotaciju, dalje u ovom radu ćemo koristiti termin „stavovi“ koji smatramo prikladnijim, jer ukazuje na tendenciju da se bilo pozitivno ili negativno reaguje prema osobinama, objektima ili situacijama (v. Allport 1935: 789-844).

Pošto stavovi nisu urođeni, već stečeni i skloni promenama, oni u velikoj meri utiču na naš izbor stranog jezika, kao i na našu motivaciju za učenje oda-

³ “Io, ad esempio, ho una disposizione particolarmente favorevole nei confronti di tutto ciò che è italiano: mi piace il cibo italiano, il cinema italiano e non perdo occasione per provare il mio esecrabile italiano con chiunque abbia la compiacenza di ascoltarmi (con grande imbarazzo di familiari e amici). Come che sia, queste innocue infatuazioni, di rado assurgono a problema sociale di rilievo meritevole della nostra attenzione di scienziati sociali. Il tipo di pregiudizio che assale così numerose società del mondo contemporaneo e che richiede con tanta urgenza di essere da noi capito è quello negativo: il trattamento guardingo, timoroso, sospettoso, spregiativo, ostile, o in ultima analisi mortifero di un gruppo di persone da parte di un altro gruppo.” (Brown 1997: 13).

branog stranog jezika. Prema sociološko-edukativnom modelu konceptualizacije jezičke motivacije, koji su osmislili i više puta dograđivali Gardner i Lambert (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Gardner, 2001), razlikuju se dve grupe varijabli koje utiču na jezičku motivaciju:

- 1) afektivna i međuljudska dimenzija, ili tzv. integrativna motivacija, koja se manifestuje u vidu pozitivnog stava prema jeziku i kulturi koji su predmet studija, uz želju za ostvarivanjem kontakta sa govornicima datog jezika i za integrisanjem u kulturu zajednice ciljnog jezika;
- 2) instrumentalna motivacija u vidu spoljnih stimulansa, koji takođe mogu uticati na želju za usvajanjem stranog jezika, npr. mogućnost korišćenja stranog jezika u poslu ili mogućnost da se jezičko znanje koristi radi dobijanja raznovrsnih ličnih i društvenih povlastica.

Iako zanimljiva, ova teorija je izazvala mnogo diskusija, koje su se uglavnom odnosile na jaku i slabu verziju integrativnog koncepta, pri čemu je najviše kritikovana njegova najradikalnija forma (društvena identifikacija i integracija). Ovakva reakcija nastala je kao rezultat empirijskih istraživanja koja su pokazala da jaka verzija integrativnog koncepta nije realistična, te da je slabo prisutna među učenicima drugog stranog jezika (McDonough, 1981; Clément & Kruidenier, 1983). Poslednjih godina ove debate su postale još intenzivnije, s tim da sada uključuju znanja iz primenjene lingvistike i podatke o uticajima globalnog širenja engleskog jezika, čiji je specijalan status kao ciljnog jezika doveo do reformulacije integrativnog koncepta. Naime, pojedina istraživanja su pokazala da je engleski jezik ustvari jezik otvorenosti i ne-etnocentričnog stava prema različitim kulturama (Yashima, 2002: 57), te je konceptom internacionalne postavke proširena spoljna referentna grupa sa specifične geografske i etnolingvističke zajednice na nespecifične globalne zajednice korisnika engleskog jezika. Kasnija istraživanja su potom skrenula pažnju na proces identifikacije u sklopu integrativne motivacije, koji se pre može objasniti kao unutrašnji proces, a ne kao identifikacija sa spoljnom referentnom grupom (Dörnyei & Csizér, 2002: 453; Dörnyei & Ushioda, 2009: 4). U novom konceptu jezičke motivacije stavljeno je težište na razvoj i predstavljanje osobina koje bi učenik voleo da poseduje, jer ga upravo mogućnosti razvoja ličnog identiteta najviše i podstiču na sticanje novih znanja.

Očekujemo da će rezultati sprovedene ankete pokazati koji jezički i vanjezički stavovi najviše motivišu studente da se opredele za italijanski kao drugi strani jezik, koje mogućnosti studenti pronalaze u oblastima u kojima nameravaju da se služe italijanskim jezikom, kao i da li nailaze na poteškoće u aktuelnom programu nastave italijanskog kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Smatramo da bi dobijeni rezultati u velikoj meri doprineli usklađivanju na-

stave italijanskog jezika sa realnim potrebama i željama studenata, uz eventualnu modifikaciju postojećeg programa.

3. Metodologija istraživanja

Studenti italijanskog jezika kao drugog stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu pokazuju prilično veliko interesovanje za ovaj jezik, iako ne poseduju nikakvo jezičko predznanje ili je ono minimalno.⁴ Kako bismo shvatili koji faktori utiču na njihov izbor stranog jezika, sastavili smo anketu od brižljivo odabranih pitanja koja su nam omogućila da dodemo do uvida u vrstu jezičkih stavova kojima se rukovode studenti, stepen poznavanja italijanske kulture i civilizacije, kao i kontekst u kojem dolaze do prvih kontakata sa ovim romanskim jezikom. Radi stvaranja što potpunije slike o studentima koji se opredeljuju za italijanski jezik uzeli smo u obzir i njihov kompletan jezički portfolio.

Anketa sadrži pitanja koja se odnose na poznavanje drugih stranih jezika, subjektivnu procenu fonetskih i strukturnih svojstava tih jezika, ali i njihovu upotrebnu vrednost i primenu. Pomenuto anketiranje obuhvatilo je mišljenje 54 studenata prve i druge godine učenja italijanskog jezika filoloških i nefiloloških studijskih grupa, čiji nivo poznavanja jezika obuhvata ceo nivo A – od A1.1 do A2.2. S obzirom na to da na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu drugi strani jezik može da se uči od prve ili treće godine osnovnih studija (u zavisnosti od studijske grupe), starosna dob studenata obuhvaćenih anketom je bila mešovita (od 19 do 23 godine), ali je preovladavao ženski pol (95%). Maternji jezik ispitivanih studenata je bio srpski jezik za 79% studenata, dok su za preostale to bili jezici manjina, tj. mađarski (18%) i rumunski (3%).

Opredelili smo se za anketiranje, jer je pogodno sredstvo za prikupljanje informacija i društvena istraživanja, a izabrali smo upitnik sa mešovitim tipom strukture (Zammuner, 1996), u kojem preovladavaju pitanja zatvorenog tipa. Na njih su studenti odgovarali zaokruživanjem samo jednog odgovora od nekoliko ponuđenih, ali su u mnogim pitanjima mogli zaokružiti i više ponuđenih odgovora, jer je bio dozvoljen višestruk izbor. Ovakav pristup je naročito bio važan prilikom opisa karakteristika italijanskog i drugih jezika (lep, melodičan, grub, nežan, aristokratski, itd.) i prilikom davanja odgovora o kontekstu u kojem upotrebljavaju dati jezik (međuljudski odnosi, putovanja, internet, hobi, itd.). Manji broj pitanja je bio otvorenog tipa, i to ona koja su se odnosila na kulturološke sadržaje, dok su pitanja

⁴ Svake godine se na kurs italijanskog jezika kao izbornog predmeta upisuju isključivo početnici (oko 120 studenata), dok je broj studenata koji su već učili ovaj jezik izuzetno nizak, samim tim i nedovoljan za formiranje posebne grupe (3-5 studenata).

koja su obuhvatala jezički portfolio studenata bila zatvorenog tipa sa višestrukim izborom i sa datom skalom odgovora u rubrici za samoocenjivanje. Ceo upitnik se nalazi u Dodatku 1 na kraju rada.

4. Fonetski i ostali jezički stavovi prema italijanskom jeziku

U lingvistici je poznata činjenica da ne postoje laki i teški jezici, lepi ili ružni, ali su u evropskoj kulturi raširena verovanja o tome da su romanski jezici prijatni za uho i muzikalni, dok su germanski grubi, grleni i neprijatni za uho. Bugarski (1996: 97) smatra da su ovo pitanja estetskog ukusa, tj. kulturno uslovljene kategorije, te da nemaju opštu vrednost, što znači da bi pomenuti jezici drugačije zvučali jednom Japancu ili Arapinu. Tokom poslednjih dvadesetak godina razna istraživanja (Vedovelli, 2001; Di Ferrante, 2007; Catricalà & Di Ferrante, 2010) registrovala su promene u stavovima prema pojedinim stranim jezicima, ali i nastanak određenih stavova prema govornicima drugog stranog jezika (L2). Ova istraživanja nam skreću pažnju na prisustvo mnogih predrasuda prema stranim jezicima i u izrazito plurilingvističkim sredinama, kao i na to da se brojni jezički stavovi formiraju na osnovu individualnog doživljavanja fonetskih aspekata nekog stranog jezika i sociokulturnih predstava koje imamo o zemlji čiji jezik učimo.

Za naše istraživanje je stoga bilo važno da odvojimo stavove koje imaju studenti prema zvučnosti italijanskog jezika od ostalih jezičkih i vanjezičkih stavova. Iz rezultata ankete proizlazi da studenti smatraju da je italijanski jezik na prvom mestu melodičan (83%), zatim lep (59%) i nežan (18,5%), što znači da se predrasude srpskih studenata uklapaju u raširena evropska verovanja. Interesantno je da je čak njih 39% navelo da je italijanski jezik lep i kada se ne poznaje, dok je 35% studenata istaklo da italijanski zvuči kao pesma, čime se opet ističe melodičnost ovog jezika. Neki studenti pronalaze uzrok „lepote“ ovog romanskog jezika u količini vokala (32%), dok je za 22% studenata italijanski jezik asocijacija na ljubav, more i sunce, što su pojmovi koji izazivaju osećaj prijatnosti, romantičnosti i podsećaju na letnje sadržaje. Pored toga, ovi pojmovi su direktno povezani sa nekim kulturološkim predstavama o Italiji i znanjima o toj zemlji (mediteranska zemlja, okružena morima, blaga klima, stanovništvo koje slavi ljubav, fenomen ‘latinskog ljubavnika’, itd), te ih je očigledno teško odvojiti od procene samo zvučnosti jezika. Među negativnim osobinama italijanskog jezika studenti najviše ističu brzinu govora, koja je velika prepreka za 16% studenata, te bi o tome trebalo povesti više računa u nastavi.

Anketa koju su popunjavali studenti sadržala je i pitanja koja su se odnosila na težinu jezika, kao i na opis strukturnih svojstava italijanskog jezika i njegove praktične upotrebe. Kada je reč o težini jezika, kao i o subjektivnoj proceni vre-

mena neophodnog za osposobljavanje na komunikativnom nivou, zanimalo nas je kakvo je bilo mišljenje studenata pre upisa na kurs i nakon kursa. Zato smo tražili od studenata da navedu kakvo su mišljenje imali o težini italijanskog jezika i o proceni vremena za njegovo usvajanje na komunikativnom nivou pre nego što su se upisali na kurs, pa da ih potom uporede sa mišljenjem koje su stekli tokom kursa. Ovim pitanjem u anketi smo želeli da saznamo da li se očekivanja i stavovi studenata prema italijanskom jeziku menjaju tokom kursa, kao i da li su novostečeni stavovi pozitivniji ili negativniji u odnosu na prethodne. Prilikom analize rezultata ispostavilo se da su studenti prve godine učenja italijanskog jezika imali drugačiju procenu od studenata druge godine. Tako je jedna polovina studenata prve godine učenja italijanskog jezika (nivoa znanja A1.1 – A1.2) opisala italijanski jezik kao „lakši“ od očekivanog, dok je za drugu polovinu studenata kurs italijanskog jezika bio „teži“, što nam jasno ukazuje na nemogućnost realne procene stranog jezika bez empirijske osnove. Sa druge strane, studenti druge godine učenja, dakle na nešto višem nivou znanja (A2.1-A2.2) opisali su italijanski kao „lakši“ (65%), dok ga je 35% anketiranih smatralo „težim“ od očekivanog.

Ovakvi podaci nas navode na zaključak da tek na kasnijem početnom nivou studenti primećuju da usvajaju jezik, te da im se zato on čini „lakšim.“ Lakoću usvajanja jezika ipak ne prati i brzina, jer su studenti prve i druge godine učenja imali oprečna mišljenja povodom realne brzine usvajanja gradiva, koja se znatno razlikuje u odnosu na početna predubeđenja. Tako su se upravo studenti druge godine učenja italijanskog jezika (48%) izjašnjavali da im je potrebno manje od dve godine kako bi postigli zadovoljavajuću komunikativnu kompetentnost, dok su studenti prve godine (36%) smatrali da im je za to neophodno nešto više od godinu dana. Ovo je zanimljiva informacija za nastavnike italijanskog jezika, jer ukazuje na određene nedostatke u programu namenjenom studentima prve godine učenja italijanskog jezika. Naime, već nakon završenog nivoa A1 studenti bi trebalo da budu osposobljeni za interaktivnu komunikaciju prilagođenu tom nivou, a to ovde, na osnovu rezultata ankete, nije slučaj.

Procenjujući strukturu jezika, studenti su opisali italijanski jezik kao „zanimljiv“ (52%), ali i logičan (26%) i lak (20%). Za 11% studenata italijanski je ipak težak i kompleksan, dok samo njih 9% ističe morfosintaksičku preciznost. Prilikom procene pragmatičnosti i upotrebljivosti poznavanja italijanskog jezika studenti su ga većinom opisivali kao korisnog (65%), što bi na skali od 1 do 5 bilo ocenjeno trojkom. Čak 26% studenata smatra italijanski jezik veoma korisnim (ocena 4), dok samo njih 9% smatra ovaj jezik slabo korisnim (ocena 2). Ovo je dosta dobar rezultat za drugi strani jezik, s obzirom na to da čak 91% studenata uočava opštu korisnost italijanskog jezika.

Jedno od veoma važnih pitanja u sprovedenoj anketi odnosilo se na definisanje konteksta ili ambijenta u kojem su studenti prvi put čuli italijanski jezik. Ispostavilo se da studenti prvi kontakt sa italijanskim ostvaruju preko televizije⁵ (57%), a znatno manje njih se sreće sa ovim romanskim jezikom na putovanjima, u direktnom kontaktu ili preko muzike (20%). Samo 16% studenata je upoznalo italijanski jezik u prethodnom periodu obrazovanja, dok se izuzetno mali broj studenata prvi put sreće sa italijanskim jezikom na kursu organizovanom na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu (5,5%). Ovo je još jedan važan podatak za nastavnike, jer to znači da čak 84% studenata ne poseduje ni elementarno poznavanje jezika, već da biraju italijanski jezik na osnovu unapred formiranog mišljenja bez ličnog iskustva. Studenti su inače najmanje navodili pozorište kao ambijent u kojem imaju priliku da čuju italijanski jezik, i to preko opere (3,7%), jer se one uglavnom pevaju na italijanskom jeziku.

Svi ovde navedeni rezultati pregledno se predstavljaju u Tabeli 1 ispod.

JEZIK	FONETSKI ASPEKTI	STRUKTURA	KORISNOST
italijanski	melodičan – 83% lep – 59% nežan – 18,5%	zanimljiv – 52% logičan – 26% lak – 20% kompleksan – 11% težak – 11% precizan – 9%	veoma koristan – 26% koristan – 65% slabo koristan – 9%
	PRVI KONTAKT SA JEZIKOM		
	televizija – 57% putovanja – 20% muzika – 20% prethodni kursevi – 16 % kurs jezika na Filozofskom fakultetu (NS) – 5, 5% pozorište (opera) – 3, 7%		

Tabela 1. Procena osnovnih karakteristika italijanskog i oblasti prvog kontakta sa ovim jezikom

⁵ Zahvaljujući titlovanju inostranih filmova na svim televizijskim kanalima u Srbiji gledaoci imaju priliku i da postanu aktivni slušaoci određenog stranog jezika.

5. Kulturološki stavovi

U ovom odeljku ćemo predstaviti kulturološke predstave o Italiji prisutne kod studenata koji biraju italijanski jezik, kao i najrasprostranjenije predrasude za kojima se povode. Pitanje o stepenu poznavanja Italije i italijanske kulture pre upisa na kurs italijanskog jezika je bilo otvorenog tipa u anketi, te smo dobili veoma interesantne odgovore. Zaključili smo da studenti koji biraju italijanski jezik kao drugi strani jezik poseduju samo neka osnovna znanja o zemlji za čiji jezik su se opredelili na studijama, jer je manje od polovine studenata (46%) popunilo ovu rubriku. Najveći broj ispitanika se izjasnio da poseduje elementarno kulturološko predznanje (24%) kroz koje se provlači ideja o Italiji kao zemlji kulture sa zanimljivom istorijom i mnoštvom umetničkih dela. O italijanskoj umetnosti i gastronomiji je informisano 11% studenata, o književnosti 7%, a o muzici i sportu samo 5% anketiranih. Studenti su ipak najmanje obavešteni o italijanskom filmu i nauci (2%), te bi upravo ove teme mogle biti prisutnije na časovima italijanskog jezika. Pozitivan uticaj na sticanje afiniteta prema ovoj mediteranskoj zemlji su imale kako ekskurzije sa vodičem iz srednjoškolskih dana, tako i privatna putovanja.

Kako bismo shvatili šta podstiče interes studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu za italijanski jezik, jedno od pitanja u anketi je bilo sa čime povezuju ime „Italija“, tj. na koje pojmove ih asocira (v. Tabelu 2 ispod). Čak 61% ispitanika je povezivalo Italiju sa umetnošću⁶ i modom⁷, dok njih 53% vidi u toj zemlji mogućnost za odmor i putovanja. Još uvek visok procenat ispitanika povezuje Italiju sa gastronomijom (44%) i tipičnim mediteranskim uslovima života, morem, suncem, itd. (42%). Italiju sa kulturom povezuje 35% studenata, dok je za njih 31% Italija zemlja istorije i stare civilizacije. Italiju kao zemlju ljubavi i muzike vidi 29% studenata, a samo 18% ispitanika Italija asocira na književnost i estetiku. Još manje studenata pronalazi vezu između Italije i sporta (11%), dok još manji procenat studenata povezuje Italiju sa automobilima (5,5%), iako je srpska javnost preko raznih medija upoznata sa otvaranjem fabrike italijanskog proizvođača automobila „Fiat“ u Kragujevcu.⁸ Slabo uviđanje veze između Italije i sporta, među kojima je najznačajniji fudbal, opravdavamo činjenicom da je znatno veći broj ispitivanih studenata ženskog pola. Nepovezivanje Italije sa industrijom automobila navodi

⁶ O količini i značaju umetničkih dela u Italiji studenti se upoznaju tokom prethodnog perioda školovanja na časovima istorije, likovnog i muzičkog vaspitanja.

⁷ Još sedamdesetih godina prošlog veka Italija je dobila svoje promotere kulture u vidu modnih kreatora koji su na najbolji način predstavili značaj fenomena ‘Made in Italy.’

⁸ Kompanija *Fiat Automobili Srbija*, koja se bavi proizvodnjom Fijatovog putničkog programa, osnovana je 2008. godine u partnerstvu sa Vladom Republike Srbije, a rad te kompanije su mediji konstantno pratili od trenutka potpisivanja sporazuma dve strane.

nas na zaključak da na formiranje mišljenja o nekoj zemlji ne utiču informacije novijeg datuma, već da se to mišljenje gradi tokom sporog i dugotrajnog procesa.

Pojam „Italija“ naše studente najslabije asocira na nauku (3%) i posao (2%), dok je politika oblast koja nijednog studenta nije podsetila na ovu zemlju uprkos burnim političkim dešavanjima u Italiji, takođe dosta dobro praćenim u srpskim medijima.⁹

Oblast	Asocijacije studenata na reč „Italija“	Oblast	Asocijacije studenata na reč „Italija“
umetnost	61%	muzika	29%
moda	61%	književnost	18%
odmor i putovanja	53%	estetika i dizajn	18%
gastronomija	44%	sport	11%
more, sunce	42%	automobili	5,5%
kultura	35%	nauka	3%
istorija i stara civilizacija	31%	posao	2%
ljubav	29%	politika	0%

Tabela 2. Asocijacije studenata na reč „Italija“

Kada je od studenata bilo traženo da se izjasne u kom kontekstu će koristiti italijanski jezik, neki odgovori su bili u skladu sa njihovim predstavama o Italiji, a neki pak nisu. Tako se ispostavilo da čak 81% studenata smatra da će koristiti italijanski jezik u turizmu i na putovanjima, dok će njih 48% upotrebiti svoje jezičko znanje za prijateljstva i međuljudske kontakte. Interesantan je podatak da je čak trećina studenata (33%) izrazila želju da svoje jezičko znanje upotrebi za posao, iako je Italija kao zemlja podsećala na posao samo 2% ispitanika. To znači da studenti ipak umeju da razgraniče strani jezik i zemlju u kojoj se on govori, pri čemu daju znatnu prednost praktičnoj upotrebi jezika, u kojoj vide svoju šansu za neko kasnije zaposlenje. Za upotrebu italijanskog jezika na internetu i u oblasti obrazovanja izjasnila se skoro trećina anketiranih studenata (31%), dok je njih 18,5% zainteresovano i za korišćenje italijanskog na kursovima za profesionalno usavršavanje u

⁹ Srpski mediji dosta pažnje posvećuju politici i životu bivšeg italijanskog premijera i medijskog magnata Silvija Berlusconi. O njemu je napisano nekoliko knjiga u Italiji (Giovanni Orsina, *Il berlusconismo nella storia d'Italia*, Venezia: Marsilio Editore, 2013; E. Asquer, P. Ginsborg, *Berlusconismo. Analisi di un fenomeno*. Laterza: eBook, 2011), ali i u Srbiji (Adrijana Mirković, *Uspeh i moć*, Adrijana Mirković - izdavač: Beograd, 2012).

Italiji. Studenti Filozofskog fakulteta međutim ne pokazuju aspiraciju ka upotrebi italijanskog u industriji, ekonomiji i za svoje hobije (1,8%), a u gastronomiji bi samo njih 4% koristilo poznavanje ovog jezika, što je čak jedanaest puta manje u odnosu na broj studenata koji Italiju povezuju sa dobrom hranom i razvijenim kulinarstvom. Iako Italija asocira na umetnost i modu preko 60% studenata, samo njih 26% bi istinski i koristilo italijanski jezik u oblasti umetnosti a još manje njih (9%) u modi. Kada je reč o eventualnoj upotrebi italijanskog jezika u nauci, ovde je primećen porast interesovanja studenata (11%) u odnosu na prilično skromne prvobitne asocijacije (3%). Potpuni pregled oblasti koje motivišu studente na upotrebu italijanskog jezika prilažemo u Tabeli 3.

Oblast interesovanja	Motivisanost za upotrebu italijanskog jezika u datoj oblasti
turizam i putovanja	81%
posao	33%
obrazovanje	31%
internet	31%
kursevi za profesionalno usavršavanje	18,5 %
nauka	11%
moda	9%
ljubav i sentimentalne veze	9%
sport	5,5%
gastronomija	4%
ekonomija	1,8%
industrija	1,8%
hobi	1,8%

Tabela 3. Oblasti koje motivišu studente da koriste italijanski jezik

6. Jezički portfolio studenata

Smatramo da je za potrebe ovog istraživanja važno steći uvid u jezički portfolio studenata koji biraju italijanski kao drugi strani jezik, jer nam sa jedne strane ta informacija obezbeđuje uvid u međuuticaj različitih jezika i kulture, a sa druge strane nam pomaže u građenju osnovnog profila studenta zainteresovanog za italijanski jezik. Naime, zanimalo nas je da li italijanski jezik biraju studenti koji već

poznaju neki drugi jezik iz romanske grupe jezika ili studenti koji imaju znanja iz potpuno drugih jezičkih grupa (germanska, ugro-finska, slovenska, itd), pa smo anketom obuhvatili i pitanja koja se odnose na poznavanje drugih stranih jezika. Pretpostavili smo da svi ispitivani studenti poznaju engleski jezik, što se ispostavilo tačnim, pa je anketa sadržala pitanja koja se odnose na procenu ovog svetskog jezika. Pored engleskog, studenti su imali zadatak da sami odaberu strani jezik koji poznaju i da daju svoj subjektivni sud o njemu, pri čemu su bili vođeni unapred zadatim pitanjima.

Na osnovu odgovora studenata zaključili smo da ih odlikuje višejezično obrazovanje s obzirom na to da je samo 1,8% ispitanika navelo da pored italijanskog poznaje još samo engleski jezik. To znači da ogromna većina ispitivanih studenata poznaje na nekom nivou tri i više stranih jezika, te da im italijanski nije drugi strani jezik kao što je navedeno u studijskom programu, već čak treći ili četvrti. Jezik koji su studenti italijanskog najviše navodili posle engleskog je još jedan svetski jezik – španski, koji je navelo čak 70% studenata. Nivo poznavanja španskog jezika je, međutim, dosta nizak, jer se jedna polovina studenata koja poznaje španski izjasnila da ga slabo poznaje ili da je imala prekid u učenju tog jezika. O poznavanju nemačkog jezika izjasnilo se 48% studenata, dok samo nešto manje studenata (42,5%) poznaje ruski. Ispostavilo se da studenti dobro poznaju jezike manjina u Vojvodini, te da su studenti najbolje upoznati sa mađarskim jezikom (31%), i to čak nešto više nego sa francuskim jezikom¹⁰ (26%). Na listi jezika manjina sa kojima su upoznati studenti drugo mesto zauzima slovački jezik (15%), a treće rumunski (5,5%). U grupi slovenskih jezika, posle ruskog i slovačkog studenti su se izjasnili za poznavanje poljskog (9,2%), dok najmanji broj studenata poznaje ukrajinski jezik (1,8%). Studente ipak najmanje privlače jezici koji se govore van Evrope, kao što je arapski (1,8%), ali je primetno interesovanje za turski jezik (13%), koji se zahvaljujući geografskom položaju Turske govori i u Evropi i u Aziji. Sve ovo se može pregledno videti u Tabeli 4.

Ostali jezici	Procenat studenata koji su izjavili da poznaju navedeni jezik
engleski	100%
španski	70%
nemački	48%
ruski	42,5%

¹⁰ Ovi podaci su rezultat istraživanja sprovedenog na različitim studijskim grupama Filozofskog fakulteta, među kojima nije bilo studenata sa Odseka za romanistiku, jer oni po planu i programu studiraju francuski kao prvi strani jezik, a potom italijanski ili španski kao obavezni drugi strani jezik.

mađarski	31%
francuski	26%
slovački	15%
turski	13%
poljski	9,2%
rumunski	5,5%
arapski	1,8%

Tabela 4. Strani jezici koje poznaju ispitivani studenti

Što se tiče nivoa poznavanja navedenih stranih jezika, možemo reći da studenti najbolje govore engleski jezik, jer su u rubrici za samoocenjivanje upisivali uglavnom visoke ocene. Tako je na skali od 1 do 5 čak 74% studenata ocenilo svoje poznavanje engleskog kao vrlo dobro ili odlično, dok su studenti najniže ocene davali sebi iz turskog jezika – svi ispitanici koji su izjavili da ga poznaju, ocenili su svoje znanje kao veoma slabo, te pretpostavljamo da je to poznavanje jezika nastalo usled prodora turskih televizijskih novela koje se mogu pratiti na mnogim TV kanalima u Srbiji, što je fenomen novijeg datuma.¹¹ Osim nivoa poznavanja španskog jezika, koji je takođe dosta nizak, nivoi poznavanja ostalih jezika su raznovrsni, te bi prilikom računanja prosečne vrednosti njihova ocena bila „dobro“ poznavanje.

S obzirom na to da je jezik i dalje najvažniji faktor prilikom izbora internacionalne mobilnosti u svrhe studiranja (Gazzola, 2010: 58), možemo da zaključimo da su studenti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu sa ovakvom jezičkom raznovrsnošću potpuno spremni za mobilnost u evropskom univerzitetskom kontekstu. Ipak, za studiranje na univerzitetima na drugim kontinentima, pogotovo u Aziji, bilo bi neophodno bolje poznavanje drugih jezika (npr. arapskog, kineskog, japanskog, itd) kako izbor studijskog programa ne bi bio ograničen samo na fakultete koji nude nastavu na engleskom jeziku.

6.1 Procena fonetskih, strukturnih i pragmatičnih aspekata drugih stranih jezika

U završnom delu ankete traženo je od studenata da procene fonetske aspekte, morfosintaksičku strukturu i korisnost engleskog i drugih stranih jezika koje po-

¹¹ O porastu broja studenata turskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu i u privatnim školama stranih jezika obaveštavali su nas redovno i mediji. Više o tome može se naći na web stranicama dnevnih novina *Blic* i *24 sata*:

<http://www.24sata.rs/vesti/aktuelno/vest/kako-su-nas-pokorile-strane-serije-svi-bi-da-uce-turski/25997.phtml>, <http://www.blic.rs/Vesti/Drustvo/302226/Kako-su-nas-pokorile-strane-serije-svi-bi-da-uce-turski>.

znaju. Smatramo da je važno poznavati jezičke stavove studenata i prema drugim jezicima kako bismo mogli da ih uporedimo sa stavovima koje studenti imaju prema italijanskom jeziku. U proceni dopadljivosti stranog jezika važnu ulogu imaju fonetski aspekti, odnosno zvučnost i melodičnost jezika. Još iz nastavne prakse poznato nam je da studente privlači melodičnost italijanskog jezika, a u ovom istraživanju nas je zanimalo da li studenti pronalaze tu osobinu i u ostalim stranim jezicima koje poznaju ili taj „nedostatak“ nadoknađuju učenjem upravo italijanskog jezika. Pored fonetskih aspekata, u anketi smo zahtevali i procenu morfosintaksičke strukture stranih jezika, jer nam ta informacija daje odgovor na pitanje koliko gramatika može da bude privlačna ili odbojna prilikom izbora i učenja stranog jezika. Od studenata je tražena i procena korisnosti stranih jezika, jer nam je bilo važno da shvatimo da li studenti uče strane jezike sa određenim ciljem (dodatno obrazovanje u inostranstvu, posao sa strancima ili u inostranstvu, putovanja, društveni kontakti, itd) ili se povode za ličnim afinitetima koje gaje prema pojedinim stranim jezicima. Pored engleskog, studenti su u najvećem broju opisivali nemački i španski jezik. Znatno manji broj studenata se odlučio na komentarisanje ostalih stranih jezika (ruski, francuski, mađarski, slovački, ukrajinski, poljski, itd), te ćemo u ovom radu prikazati samo dobijene rezultate za engleski, španski i nemački, a radi poređenja ponovićemo i najvažnije rezultate dobijene za italijanski jezik. Sve navedeno prilažemo u Tabeli 5.

JEZICI	FONETSKI ASPEKTI	STRUKTURA	KORISNOST
italijanski	melodičan – 83% lep – 59% nežan – 18,5%	zanimljiv – 52% logičan – 26% lak – 20% kompleksan – 11% težak – 11%	veoma koristan – 26% koristan – 65% slabo koristan – 9%
engleski	lep - 44% aristokratski - 28% snobovski - 11% melodičan - 9,2% tvrđ – 9,2%	lak - 39% zanimljiv - 24% kompleksan - 18,5% logičan - 18,5%	neophodan - 76% veoma koristan – 24% koristan – 2%
nemački	lep – 44% tvrđ – 34% zapovednički – 22% ružan – 19% aristokratski – 19%	težak – 47% precizan – 37,5% kompleksan – 25%	neophodan – 20% veoma koristan – 42% koristan – 32% slabo koristan – 6%

španski	lep - 78% melodičan - 44% nežan – 28%	zanimljiv - 78% lak – 44%	veoma koristan - 41% koristan - 41% slabo koristan - 18%
---------	---	------------------------------	--

Tabela 5. Procena fonetskih, strukturnih i pragmatičnih aspekata drugih stranih jezika

Na osnovu dobijenih rezultata možemo da zaključimo da su studenti napravili jasnu razliku između germanske i romanske grupe jezika. Tako je zvučnost romanskih jezika opisana istim pridevima – lep, melodičan i nežan, s tom razlikom da je španski dobio više poena za generalno lep zvuk jezika (78%), a italijanski za melodičnost (81%). Iako su studenti zvučnost engleskog i nemačkog opisali kao „lepu“ (44%), u opisu fonetskih aspekata tih jezika navedeni su i drugi pridevi, među kojima je najzanimljiviji opis „aristokratski.“ Iznenaduje da je melodičnost engleskog jezika prepoznata od strane malog broja studenata (9,2%), pogotovo s obzirom na masovnu muzičku produkciju koja se ostvaruje upravo na tom jeziku. Najviše negativnih opisa zvučnih karakteristika je dobio nemački jezik (tvrd, zapovednički, ružan), koji je opisan i kao najteži na strukturnom nivou (47%). Po subjektivnoj proceni studenata engleski je prikazan kao najlakši jezik (39%) od posmatranih, dok su strukture romanskih jezika viđene kao „zanimljive.“ Ovaj podatak može ukazati i na još uvek nedovoljno prisustvo italijanskog i španskog jezika na prostoru Vojvodine, jer ovi jezici nisu zaživeli u osnovnim školama,¹² dok su u srednjim školama prisutni uglavnom na fakultativnom nivou.¹³ Kada se radi o korisnosti, engleski jezik jasno zauzima položaj glavnog svetskog jezika, „neophodnog“ i „veoma korisnog“ u jezičkom portfoliju gotovo svih studenata (98%). Po mišljenju studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu nemački je takođe „neophodan“ i „veoma koristan“ za visok procenat ispitanika (62%), dok su romanski jezici nešto manje korisni. Italijanski i španski nisu „neophodni“ u jezičkom portfoliju ispitanika, ali su „veoma korisni“ i „korisni“ za takođe dosta visok broj studenata (italijanski – 91%, španski – 82%).

Upotreba ispitivanih jezika je takođe pokazala zanimljive razlike između ispitivanih jezika, što je prikazano u Tabeli 6. Naime, iz rezultata ankete proizlazi da je internet kontekst u kojem studenti najviše koriste engleski (90%) i nemački jezik (67%), dok se romanski jezici više koriste u svrhe putovanja i turizma (italijanski 81%, španski 61%). Prijateljstva i međuljudski odnosi su se pokazala kao drugi

¹² U Novom Sadu još uvek nijedna osnovna škola ne nudi učenje italijanskog jezika, koji je, međutim, prisutan u manjim mestima (OŠ Miroslav Antić u Futogu, OŠ Miroslav Antić u Pančevu, OŠ Sveti Sava u Kikindi, itd.).

¹³ Ovde prevashodno mislimo na jezičku ponudu klasičnih i jezičkih gimnazija, u kojima italijanski i španski još uvek nisu redovni predmeti, kao što je to npr. italijanski u srednjoj muzičkoj školi.

najvažniji kontekst upotrebe svih ispitivanih jezika, dok poslovne mogućnosti studenti pronalaze u sličnoj meri u italijanskom (33%), nemačkom (36%) i engleskom jeziku (39%). Jezik nauke je za ispitivane studente nemački, sa ubedljivih 57,5%, dok preko poznavanja italijanskog studenti vide mogućnost za dalje profesionalno usavršavanje (18,5%). Studenti su se izjasnili i da uočavaju mogućnosti za obrazovanje uz pomoć italijanskog (31%) i engleskog jezika (46%), što nagoveštava i njihovu želju za eventualnim daljim obrazovanjem u Italiji ili zemljama sa nastavom na engleskom jeziku. Studenti italijanskog kao drugog stranog jezika su i ranije pokazivali zainteresovanost za usavršavanje svog jezičkog znanja u Italiji, i to u univerzitetskom kontekstu, što se pokazalo kao izuzetno korisnim i stimulativnim za kasniji autonomni razvoj (Blatešić i Guglielmi, 2010). Interesantno je da u oblasti umetnosti svoje jezičko znanje najviše koriste studenti koji poznaju nemački jezik (24%), ali i španski (16,6%). Kao što se vidi u priloženoj tabeli, studenti su zainteresovani za slične kontekste upotrebe stranog jezika, ali su njima dati različiti prioriteti.

JEZICI	MOTIVISANOST za upotrebu stranog jezika u određenom kontekstu
italijanski	putovanja i turizam – 81% prijateljstva i međuljudski odnosi – 48% posao – 33% obrazovanje – 31% internet – 31% kursevi za profesionalno usavršavanje – 18,5%
engleski	internet – 90% prijateljstva i međuljudski odnosi – 70% putovanja i turizam – 68% obrazovanje – 46% nauka – 39% posao – 37%
nemački	internet – 67% prijateljstva i međuljudski odnosi – 57, 5% nauka – 57,5% putovanja i turizam – 48% posao – 36% umetnost – 24%

španski	putovanja i turizam – 61% prijateljstva i međuljudski odnosi – 61 % internet – 33 % umetnost – 16, 6% nauka – 11% posao – 11%
---------	--

Tabela 6. Motivisanost za upotrebu stranih jezika u različitim kontekstima

7. Zaključak

Na osnovu rezultata ankete sprovedene među studentima prve i druge godine učenja italijanskog jezika kao drugog stranog jezika i izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, došli smo do saznanja da studenti imaju jak lični afinitet prema italijanskoj kulturi i jeziku, kao i prema zemlji u kojoj se taj jezik govori. Ovaj afinitet je većim delom zasnovan na stavovima o jeziku i o Italiji, a ne na ličnom iskustvu ili direktnom kontaktu sa italijanskim jezikom i kulturom. Pri tome smo zapazili da je veoma važan dijahroni aspekt ovih stavova, jer se pokazalo da studenti ne prate u dovoljnoj meri aktuelna dešavanja i promene na ekonomskom, industrijskom i političkom planu koje bi mogle uticati na eventualnu izmenu njihovih stavova. Na mišljenje koje studenti imaju o Italiji, italijanskoj kulturi i civilizaciji veoma mnogo utiču televizija i putovanja. Tek u kontaktu sa nastavnikom i tokom pohađanja kursa jezika studenti pokazuju tendenciju ka promeni svojih prethodnih ubeđenja i stavova.

Za studente je italijanski jezik veoma melodičan i dopadljiv uhu, dok se ostali kriterijumi koje koriste u proceni zvučnosti, strukture i korisnosti jezika prepliću sa njihovim kulturološkim predstavama o Italiji, školskim znanjem o istoriji, geografiji, umetnosti i književnosti ove zemlje. Uprkos jakim umetničkim i kreativnim asocijacima na reč „Italija,“ studenti, upitani za kontekst upotrebe jezika, izjasnili su se za druge oblasti. Tako su primarna mesta zauzela putovanja i kontakti, a jedna trećina ispitanika je pokazala zainteresovanost za upotrebu italijanskog jezika u poslovne svrhe. U poznavanju italijanskog jezika studenti vide i šansu za dodatno obrazovanje tokom ili posle završenih studija na specifičnim kursevima za profesionalnu obuku. Studenti koji pohađaju kurs italijanskog jezika kao izbornog predmeta za razne studentske grupe na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu imaju višejezično obrazovanje, što otvara dodatni prostor za vežbe sa aktivnostima multilingvalnog i multikulturnog tipa.

Za bolje sprovođenje nastave italijanskog jezika preporučuje se modifikacija programa za prvu godinu učenja uvođenjem većeg broja časova za utvrđivanje

gradiva, na osnovu čega bi studenti stekli utisak o celovitosti kursa i primenljivosti stečenog znanja. Pri tome bi akcenat trebalo staviti na savladavanje osnovnih glagolskih vremena za iskazivanje sadašnjosti, budućnosti i prošlosti, kao i na njihovo temeljno uvežbavanje. Za iskazivanje sadašnjeg i budućeg vremena dovoljna je upotreba prezenta, dok se za iskazivanje prošlosti na ovom nivou savetuje upotreba perfekta (it. *passato prossimo*) bez kombinovanja sa imperfektom,¹⁴ što zahteva duži rad i uvežbavanje. Tako bi ostalo više prostora i za proširenje leksike i savladavanje osnovnih tema neophodnih za razgovor u svakodnevnim situacijama. Smatramo da je u cilju poboljšanja motivacije studenata, kao i efikasne nastave italijanskog jezika neophodno integrisati aspekte jezičke kompetencije i aspekte italijanske kulture predstavljajući ih postepeno i prilagođeno različitim nivoima poznavanja jezika. Nastavnici bi pri tome trebalo da predstave one oblasti iz italijanske kulture i civilizacije o kojima studenti imaju relativno malo znanja, zbog čega su skloni da se rukovode svojim prethodno izgrađenim stavovima. Ovde prevashodno mislimo na italijansku kinematografiju i naučne domete Italijana, koji su slabo poznati studentima Filozofskog fakulteta. Preporučujemo da se na početnom kursu italijanskog jezika kao izbornog predmeta češće prikazuju italijanski filmovi (ili inserti filmova) i kratki televizijski programi (reklame, vesti, kvizovi) u sklopu nastave i nastavnih tema, s tim da prilikom izbora ovog materijala treba obratiti pažnju na prilagođenost jezičkom nivou studenata. Pored toga, preporučujemo i predstavljanje najznamenitijih italijanskih naučnika, političara i umetnika, pogotovo prilikom obrade teme predstavljanja i opisa ličnosti. Na kursovima srednjeg nivoa italijanskog jezika predlažemo da se više pažnje obrati na obradu tema kao što su obrazovni sistem u Italiji, poslovne mogućnosti, ekonomski, politički i industrijski potencijal ove zemlje, jer značajan procenat studenata pokazuje interesovanje za dodatno obrazovanje u Italiji i poslovne kontakte sa ovom zemljom.

Literatura

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In: C. Murchison. (ed.) *A Handbook of Social Psychology* (pp. 789–844). Worcester (MA): Clark University Press.
- Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La nuova Italia.
- Blatešić, A., i Guglielmi, L. (2010). Primena Teletandem metoda u univerzitetskom kontekstu između srbofona i italoфона. *Metodički vidici*, 1, 81-89.
- Bugarski, R. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Čigoja XX vek.
- Brown, R. (1997). *Psicologia sociale del pregiudizio*. Bologna: Il Mulino.

¹⁴ Postojeći plan i program za italijanski jezik kao izborni predmet za sve studentske grupe na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu predviđa predstavljanje oblika imperfekta i njegovu upotrebu na nivou znanja A1.2.

- Catricalà, M., & Di Ferrante, L. (2010). Pregiudizi in movimento: un'inchiesta di matched guise in Italia e i biasbuster. In: G. Agresti & F. Bienkowski (eds.) *Les droits linguistiques: droit à la reconnaissance, droit à la formation*. Roma: Aracne.
- Clément, R., & Crudenier, B. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- Di Ferrante, L. (2007). *Spazi linguistici in cambiamento. Una nuova inchiesta di matched guise a Milano, Napoli e Roma*. Tesi di dottorato in linguistica e didattica della lingua italiana a stranieri. Siena: Università per stranieri.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation. Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23 (4), 421-462.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley Massachusettes: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivations*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.
- Gazzola, M. (2010). La valutazione della ricerca e l'internazionalizzazione dell'università: quali effetti sulla diversità della lingua? In: R. De Giorgi, S. Garzonio, G. Ziffer (eds.) *Plurilinguismo. Contatti di lingue e culture*. Vol. 15 (pp. 55-70). Udine: Forum Editrice.
- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and Racism*. Massachusettes: Addison-Wesley Pub. Co.
- Mariani, L. (2012). La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue*, 4.
- McDonough, S. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: George Allen and Unwin.
- Vedovelli M. (2001). La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma., In: M. Berni & A. Villarini (eds.) *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Worchel, S., Cooper, J., & Goethals, G. R. (1988). *Understanding Social Psychology*. Chicago: Dorsey Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language. The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.

Zammuner, V. L. (1996). *Interviste e questionari. Processi psicologici e qualità dei dati*. Roma: Borla.

Zanetti, G. (2006). *Le barriere del pregiudizio*. Preuzeto 20. 6. 2014. sa <http://www.gigliolazanetti.eu/files/download/7bd733e2b96e36a46c8b03ae645f7a51.pdf>

Aleksandra Blatešić

Marco Zagnoli

THE IMPACT AND SIGNIFICANCE OF LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC BIASES ON THE SELECTION OF ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This paper aims to present the results of research conducted among the students of the Faculty of Philosophy in Novi Sad who chose Italian as a second language. Since this is an optional course that is chosen by students at the beginner level, we believe that it is of the utmost importance to identify the primary motivation of students in the selection of the Italian language. Particular attention was paid to the phonetic aspects of this Romance language and its overall attractiveness to a particular group of students in order to outline a basic profile of the students who decide to learn Italian and not a different language. In addition to the phonetic aspect we took into account other linguistic elements that contribute to the occurrence of certain prejudices, which are deemed to be very important in the assessment of an unknown foreign language as easy or difficult, pleasing or repulsive. The acquisition and active use of a foreign language is not possible without the knowledge of the civilization and culture of the people who speak that language, so in this paper we draw attention to the importance of cultural aspects as well as historical and geographical factors, which also significantly affect the formation of linguistic prejudices.

Key words: Italian language, phonetics, foreign language acquisition, language prejudice, civilization, culture.

Dodatak 1.

UPITNIK

ZA STUDENTE ITALIJANSKOG KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA

NIVO: A1.1 A1.2 A2.1 A2.2 B1.1 B1.2

DATUM: 2014

JEZIČKI I VANJEZIČKI STAVOVI

1) Na šta te asocira ime "Italija" ?

umetnost ☐ sport ☐ more, sunce ☐ odmor, putovanja ☐ nauka ☐
 kultura ☐ moda ☐ muzika ☐ dizajn, estetika ☐ ljubav ☐
 posao ☐ politika ☐ književnost ☐
 istorija i stara civilizacija ☐
 dobra kuhinja ☐ automobili (Fiat, Ferrari, Alfa Romeo, ecc.) ☐
ostalo:

2) Navedi ambijent/kontekst u okviru kojeg si prvi put čuo/-la italijanski jezik na TV-u ☐

na radiju ☐
 u pozorištu ☐
 uživo ☐

u školi (osnovna, srednja, priivratna škola stranih jezika) ☐
 na fakultetu (kurs jezika) ☐ preko pesme i muzike ☐ na putovanju ☐
ostalo:

3) Po tvom mišljenju, koliko je vremena potrebno da se nauči italijanski jezik na komunikativnom nivou?

PRE upisa na kurs italijanskog mislio/-la sam da će mi biti potrebno da bih ga koristio/-la na komunikativnom nivou.

tri meseca ☐ šest meseci ☐ godinu dana ☐ dve godine ☐ više od dve godine ☐

TOKOM kursa italijanskog jezika shvatio/ -la sam da ...

☐ mi je potrebno *manje* vremena da postignem funkcionalnu komunikativnu kompetenciju.
☐ mi je potrebno *više* vremena da postignem funkcionalnu komunikativnu kompetenciju.
☐ Nisam promenio/ -la mišljenje.

4) Pohadajući kurs iz italijanskog jezika promenio/-la sam mišljenje o ...

jeziku – lakši je ☐ kulturi – više se razlikuje od kulture moje sredine ☐
 jeziku – teži je ☐ kulturi – manje se razlikuje od kulture moje sredine ☐

5) Šta si znao/-la o Italiji pre upisa na kurs italijanskog jezika?

.....

JEZIČKO ISKUSTVO I SAMOPROCENA POZNAVANJA RAZLIČITIH STRANIH JEZIKA	
<i>Koristi sledeće kriterijume da bi procenio/-la svoj nivo poznavanja jednog stranog jezika (LS)</i> 0 – ne poznajem 1 – slabo poznajem 2 – pokušao/-la sam da naučim, ali sam prekinuo/-la 3 – dobro poznajem 4 – dosta dobro poznajem 5 – odlično poznajem jezik i koristim ga u komunikaciji	
STRANI JEZIK (LS)	NIVO POZNAVANJA
ENGLESKI	
FRANCUSKI	
NEMAČKI	
ŠPANSKI	
RUSKI	
TURSKI	
ARAPSKI	
KINESKI	
MAĐARSKI	
RUMUNSKI	
SLOVAČKI	
POLJSKI	
PROCENA JEDNOG STRANOG JEZIKA na osnovu ZVUKA, STRUKTURE i KORISNOSTI	
I) Na nivou zvučnosti, ITALIJANSKI jezik je lep ☐ ružan ☐ melodičan ☐ nežan ☐ aristokratski ☐ zapovednički ☐ tvrd, grub ☐ “snob” ☐ slabo razumljiv ☐ ostalo: Ia) Na nivou zvučnosti, ITALIJANSKI je jedan lep jezik, jer ima mnogo vokala ☐ sviđa mi se, jer nema grlenih glasova ☐ zvuči kao pesma ☐ prebrz je za mene ☐ liči na verbalnu svađu ☐ lep je i kada se ne poznaje ☐ podseća na ljubav, more, sunce ☐ <i>Na strukturnom nivou, ITALIJANSKI jezik je</i> lak ☐ težak ☐ zanimljiv ☐ precizan ☐ logičan ☐ slabo logičan ☐ kompleksan ☐ ostalo:	

Na nivou praktičnosti, ITALIJANSKI jezik je

neophodan ☐ veoma koristan ☐ koristan ☐ slabo koristan ☐
beskoristan ☐

ostalo:

Obeleži kontekste u okviru kojih koristiš ili misliš da ćeš koristiti italijanski jezik

umetnost ☐ nauka ☐ moda ☐ Internet ☐ sport ☐

ekonomija ☐

industrija ☐ putovanja i turizam ☐ gastronomija ☐ prijateljstva i međuljudski
odnosi ☐

posao ☐ kursevi za profesionalno usavršavanje u Italiji ☐ vaspitanje i

obrazovanje ☐

hobi (navedi koji)..... ☐ sentimentalne veze ☐

II) Na nivou zvučnosti, ENGLESKI jezik je

lep ☐ ružan ☐ melodičan ☐ nežan ☐ aristokratski ☐

zapovednički ☐ tvrd, grub ☐ "snob" ☐ slabo razumljiv ☐

ostalo:

Na strukturnom nivou, ENGLESKI jezik je

lak ☐ težak ☐ zanimljiv ☐ precizan ☐ logičan ☐ slabo logičan ☐

kompleksan ☐

ostalo:

Na nivou praktičnosti, ENGLESKI jezik je

neophodan ☐ veoma koristan ☐ koristan ☐ slabo koristan ☐

beskoristan ☐

ostalo:

Obeleži kontekste u kojima koristiš engleski jezik

umetnost ☐ nauka ☐ moda ☐ Internet ☐ sport ☐

ekonomija ☐

industrija ☐ putovanja i turizam ☐ gastronomija ☐ prijateljstva i međuljudski
odnosi ☐

posao ☐ kursevi za profesionalno usavršavanje ☐ vaspitanje i obrazovanje ☐

hobi (navedi koji)..... ☐ sentimentalne veze ☐

• **Navedi strani jezik koji poznaješ**

III) Na nivou zvučnosti* jezik je

lep ☐ ružan ☐ melodičan ☐ nežan ☐ aristokratski ☐

zapovednički ☐ tvrd, grub ☐ "snob" ☐ slabo razumljiv ☐

ostalo:

Na strukturnom nivou.....* jezik je

lak ☐ težak ☐ zanimljiv ☐ precizan ☐ logičan ☐ slabo logičan ☐

kompleksan ☐

ostalo:

Na nivou praktičnosti ,* jezik je
 neophodan ☐ veoma koristan ☐ koristan ☐ slabo koristan ☐
 beskoristan ☐
 ostalo:

Obeleži kontekste u kojima koristiš* jezik
 umetnost ☐ nauka ☐ moda ☐ Internet ☐ sport ☐
 ekonomija ☐
 industrija ☐ putovanja i turizam ☐ gastronomija ☐ prijateljstva i međuljudski
 odnosi ☐
 posao ☐ kursevi za profesionalno usavršavanje ☐ vaspitanje i obrazovanje ☐
 hobi (navedi koji)..... ☐ sentimentalne veze ☐

• **Navedi strani jezik koji poznaješ**

IV) Na nivou zvučnosti* jezik je
 lep ☐ ružan ☐ melodičan ☐ nežan ☐ aristokratski ☐
 zapovednički ☐ tvrd, grub ☐ “snob” ☐ slabo razumljiv ☐
 ostalo:

Na strukturnom nivou.....* jezik je
 lak ☐ težak ☐ zanimljiv ☐ precizan ☐ logičan ☐ slabo logičan ☐
 kompleksan ☐
 ostalo:

Na nivou praktičnosti ,* jezik je
 neophodan ☐ veoma koristan ☐ koristan ☐ slabo koristan ☐
 beskoristan ☐
 ostalo:

Obeleži kontekste u kojima koristiš* jezik
 umetnost ☐ nauka ☐ moda ☐ Internet ☐ sport ☐
 ekonomija ☐
 industrija ☐ putovanja i turizam ☐ gastronomija ☐ prijateljstva i međuljudski
 odnosi ☐
 posao ☐ kursevi za profesionalno usavršavanje ☐ vaspitanje i obrazovanje ☐
 hobi (navedi koji)..... ☐ sentimentalne veze ☐

*Sanja Maričić¹**Moisés Moreno Fernández²*

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

ELEMENTI ŠPANSKE KULTURE U UDŽBENICIMA ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA³

Apstrakt

Budući da nastavu stranog jezika ne bi trebalo odvajati od nastave strane kulture, te da je uloga nastavnika da bude vodič u razumevanju strane kulture sa ciljem da studenti steknu interkulturnu kompetenciju, ovim radom želimo da ukažemo na značaj integrisanja elemenata kulture u nastavu španskog kao stranog jezika. Smatramo da nastava stranog jezika u koju su elementi kulture uključeni od samog početka povećava motivaciju studenata. U radu se bavimo prisustvom elemenata španske kulture u udžbenicima za španski kao strani jezik, dok elementi hispanoameričke kulture ovom prilikom nisu uzeti u obzir. Korpus čine udžbenici za nivoe A1 i A2 koji se koriste u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.

Ključne reči: španska kultura, (inter)kulturna kompetencija, udžbenik, španski kao strani jezik.

1. Uvod

Stav da jezik i kultura predstavljaju dve neodvojive komponente je opšteprihvaćen. Proces učenja stranog jezika ne podrazumeva samo sticanje gramatičke i leksičke kompetencije, već obuhvata i znanja vezana za drugu kulturu i svest o kulturi drugog, razumevanje vizije sveta izvornih govornika, poznavanje njihovih običaja, tradicije, ponašanja u određenoj komunikativnoj situaciji. U ranijim radovima smo isticali da je uloga nastavnika da bude vodič svojim učenicima u razumevanju strane kulture, čime se omogućava bolje razumevanje kulturoloških razlika i razvi-

¹ maricic.sanja@gmail.com

² mmoreno.ff.uns@gmail.com

³ Rad je urađen u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

ja tolerancija prema kulturi koja je u početku nepoznata (Matić, Maričić i Popović, 2013: 411). Međutim, nastavnik koji nije izvorni govornik španskog jezika može imati poteškoće kad se radi o detaljnijem poznavanju hispanske kulture, koja je izuzetno bogata i raznolika (Maričić, 2011: 756). Stoga smatramo da je ovde važno pomenuti da naši studenti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu imaju dva časa nedeljno sa nastavnikom koji nije izvorni govornik i koji, sa jedne strane, može da pravi paralele i poređenja sa domaćom kulturom, i dva časa sa lektorom izvornim govornikom koji, sa druge strane, pruža prvenstveno sociokulturni input i koriguje pogrešne predstave i stavove o ciljnoj kulturi, čime daje svoj neprocenljiv doprinos nastavi španskog kao stranog jezika.

Budući da zastupamo stav da nastavu stranog jezika ne bi trebalo odvajati od nastave strane kulture, ovim radom želimo da ukažemo na značaj integrisanja elemenata kulture u nastavu stranog jezika. Nakon teorijskog dela o interkulturnoj kompetenciji u nastavi stranog jezika, sledeći ideju autorki Lurdes Mikel i Neus Sans (Lourdes Miquel y Neus Sanz, 1992), koje tvrde da nije bitno da učenik samo poznaje tzv. kulturu sa velikim K (umetnost, istoriju, književnost, itd.), već i da je upozna sa skupom znanja i verovanja koja pripadnici te kulture dele i koriste da bi se orijentisali i delovali u različitim situacijama, bavimo se analizom korpusa, odnosno prisustvom elemenata španske kulture u udžbenicima, dok elemente hispanoameričke kulture ne uzimamo u razmatranje budući da njihovo prisustvo u ovim udžbenicima zaslužuje posebno istraživanje. Korpus ovog rada čine udžbenici izdavačke kuće *Difusión* iz Barselone *Aula Internacional 1* (nivo A1) i *Aula Internacional 2* (nivo A2) koji su do 2014. god. upotrebljavani u nastavi na predmetu španski kao strani jezik po izboru na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu i *Aula Internacional 1. Nueva edición* (nivo A1) i *Aula Internacional 2. Nueva edición* (nivo A2) koji se upotrebljavaju od školske 2014/15. godine. U istraživanju nas takođe interesuje da li su i u kojoj meri zastupljeni autentični i aktuelni materijali.

2. Interkultura u nastavi stranog jezika

Kada govori o nastavi kulture u okviru nastave stranog jezika Vujović (2007: 158) smatra da sa takvom nastavom treba početi istovremeno, uzimajući u vid činjenicu da je usvajanje stranog jezika neodvojivo od upoznavanja obeležja strane kulture kao sastavnog dela iskustva zajednice odraženog u jeziku kao svojevrsnoj riznici kulture. Sličnog je mišljenja i Radić-Bojanić (2008: 258), koja ističe da podizanje nivoa kulturološke svesti kod učenika mora biti sastavni deo nastave. Ukoliko je cilj nastave stranog jezika da učenik razvije sposobnost da aktivno uče-

stvuje u društvu stranog jezika koji uči, komunikativna kompetencija mora biti upotpunjena sociokulturnom kompetencijom. Damljanović (2004: 65) govori o kulturocentričkoj koncepciji jezičkog obrazovanja koja podrazumeva sinhrono sticanje komunikativne i sociokulturne kompetencije a kao svoj cilj postavlja formiranje interkulturalne kompetencije, ličnosti koja je tolerantna, otvorena i sposobna da razume i prihvati druge kulture. Pod interkulturalnim sposobnostima i umećima Zajednički evropski okvir za žive jezike podrazumeva sledeće (ZEO, 2003: 118):

- a) sposobnost uspostavljanja odnosa između sopstvene i strane kulture;
- b) izgrađivanje pozitivnog doživljaja prema samom pojmu kulture i sposobnost prepoznavanja i upotrebe različitih strategija u ostvarivanju kontakata sa ljudima iz drugog kulturnog miljea;
- c) sposobnost posredovanja između dve kulture i uspešno izgladivanje nesporazuma i sukoba usled kulturnih razlika;
- d) sposobnost prevazilaženja površnih odnosa koji ne prelaze nivo stereotipnih predstava.

Prema Nojneru (Neuner, 1994), četiri cilja interkulturalnog učenja su: razvijanje svesti o sopstvenom identitetu, promena perspektive, empatija i tolerancija protivrečnih iskustava (Krželj, 2007: 171). Uvođenje kulture u nastavu stranog jezika jeste važno budući da će se učenici u procesu učenja sretati sa situacijama koje neće moći da analiziraju niti tumače na osnovu svojih predznanja.

U nastavku dajemo nekoliko tumačenja samog pojma kulture. Klajn i Šipka (2006: 679) navode da kultura predstavlja „sveukupnost materijalnih i duhovnih vrednosti u istoriji čovečanstva, skup znanja, običaja i postignuća određenog društva ili određene epohe,“ dok je Braun (Brown, 1994, u Vodopija-Krstanović, 2005: 525) shvata kao „način života i kontekst u kojem postojimo, mislimo i osećamo.“ Budući da se manifestuje u načinu razmišljanja svojih govornika, njihovog pogleda na svet i načina na koji međusobno komuniciraju, lingvistika kulturu posmatra kao neodvojivu od jezika. Kultura odražava zajednički mentalni sklop jedne zajednice koji utiče na običaje, stavove, uverenja i sistem vrednosti njenih pripadnika (Estévez Coto y Fernández de Valderrama, 2006: 12). Ipak, za naš rad je najrelevantnije tumačenje dveju autorki koje izdavaju tri tipa kulture. Mikel i Sans (Miquel y Sans, 2004: 4) upotrebljavaju termin „kultura sa velikim K“ (šp. *cultura con mayúsculas*, *cultura cultivada o legitimada*) koja podrazumeva tradicionalno tumačenje koncepta kulture. To je tzv. vidljiva kultura koja obuhvata znanja iz književnosti, istorije, umetnosti, muzike i sl, kultura *par excellence* čiji bi predstavnici u španskom kontekstu bili Lorka, Don Kihot, Pikaso, Katolički kraljevi. Međutim, ta neraskidiva veza jezika i kulture o kojoj smo ranije govorili ispoljava se u sociolingvističkoj odnosno sociokulturnoj kompetenciji. Kultura intimno povezana sa

jezikom naziva se „kultura sa malim k“ (šp. *cultura a secas, con minúsculas*) koju neki autori nazivaju i nevidljivom kulturom. Ona podrazumeva ono neizrečeno, sve što govornici jednog jezika dele i ono što se u njihovoj kulturi podsvesno zna ili podrazumeva, tj. skup vrednosti, uverenja i ideja određene društvene zajednice. Ovaj tip kulture podrazumeva sociokulturološka znanja govornika o kojima govori Zajednički jezički okvir (ZEO, 2003: 116-7), a za koja učenici najčešće nemaju nikakva predznanja ili imaju stereotipne predstave o zemlji čiji jezik uče. Između ostalog, u sociokulturološka znanja ubrajaju se slični aspekti ciljne kulture: svakodnevni život (način ishrane, vreme obroka, radno vreme i navike), govor tela, tabu teme u razgovoru. Mikel i Sans uočavaju treći tip kulture koji nazivaju *cultura con k, kultura* (Miquel y Sans, 2004: 5), a za koji mi, u nedostatku boljeg, predlažemo termin *qltura* budući da je reč je o alternativnim i marginalnim subkulturama koje obuhvataju znanja koja imaju svoju primenu u određenim kontekstima, poput žargona određenih slojeva populacije, običaja koji se razlikuju od kulturnog standarda i koja ne dele svi govornici jednog jezika. Mi u ovom radu nećemo analizirati ovaj tip kulture budući da se on obrađuje na višim nivoima učenja stranog jezika, a korpus koji se analizira sastoji se od udžbenika za početne nivoe učenja.

Kramšova (Kramsch, 2013: 65) takođe govori o Kulturi sa velikim K (engl. *Big C culture*) kao o humanističkom konceptu i proizvodu kanonske književnosti koja se stiče u školi te podrazumeva opšta znanja iz oblasti književnosti, umetnosti, istorije. Nastava stranih jezika koja se fokusira na razvijanje komunikativne kompetencije i sticanje konverzijskih veština bavi se kulturom sa malim k (engl. *small c culture*), tzv. kulturom svakodnevne (Kramsch, 2013: 58) koja podrazumeva način na koji se izvorni govornik ponaša, jede, razgovara, zatim njegove običaje, navike, uverenja i vrednosti. Slično tumačenje nalazimo kod Kokovića (2010: 76) koji kaže da se

kultura svakodnevlja smatrala za kulturu sa malim slovom ‘k’ dok je kultura sa velikim slovom ‘K’ uvek bila u svesti običnog čoveka i shvatala se usko, elitistički, kao umetnička i estetska kultura, kao neka vrsta pasivne dopune. Kultura svakodnevnog života ukazuje na to da nisu relevantna samo umetnička dela već gotovo sve manifestacije ljudskog življenja, uverenja, postupanja i delovanja.

Imajući u vidu navedene činjenice, u centralnom delu ovog rada bavimo se kontrastivnom analizom korpusa koji čine udžbenici koji se koriste u nastavi španskog kao stranog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu na nivoima A1 i A2 prema ZEO.

3. Analiza korpusa

U ovom delu rada sprovodimo analizu korpusa pri čemu sledimo smernice navedene u prethodnom odeljku rada. Dakle, dajemo klasifikaciju materijala u vidu tabele (Tabela 1) prema tome da li pripada kulturi sa velikim K, odnosno kulturi sa malim k. Korpus ovog istraživanja čine udžbenici izdavačke kuće *Difusión* iz Barcelone *Aula Internacional 1* (nivo A1) i *Aula Internacional 2* (nivo A2) koji su do 2014. god. upotrebljavani u nastavi na predmetu Španski kao strani jezik po izboru na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu i nova izdanja ovih udžbenika *Aula Internacional 1. Nueva edición* (nivo A1) i *Aula Internacional 2. Nueva edición* (nivo A2) koji se upotrebljavaju od školske 2014/15. godine. Sadržaje iz ova četiri udžbenika smo kodirali na sledeći način:

- Corpas, J., et al. (2005). *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión. (AI1)
- Corpas, J., et al. (2005). *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión. (AI2)
- Corpas, J., et al. (2013). *Aula Internacional 1 (Nueva edición)*. Barcelona: Difusión. (NAI1)
- Corpas, J., et al. (2013). *Aula Internacional 2. (Nueva edición)*. Barcelona: Difusión. (NAI2)

U analizi materijala uzimali smo u obzir sve vrste forme u kojima se javljaju elementi španske kulture (tekstove, ilustracije, fotografije i sl). U zgradama stoje brojevi strana na kojima su pronađeni elementi kulture.

KULTURA SA VELIKIM K

ARHITEKTURA	(AI1: 11), (AI1: 31), (AI1: 67), (AI1: 127), (AI1: 138); (NAI1: 10-11), (NAI1: 121); AI2 (-) (NAI2: 20-21);
KINEMATOGRAFIJA	(AI1: 46), (AI1: 81), (AI1: 82), (AI1: 82), (AI1: 88), (AI1: 120), (AI1: 127), (AI1: 131); (NAI 1 22) (NAI 1 121), (NAI 1 122); (AI2: 16), (AI2: 42), (AI2: 64), (AI2: 118), (AI2: 125); (NAI2: 20-21), (NAI2: 24), (NAI2: 25), (NAI2: 32-33), (NAI2: 63), (NAI2:138);
MUZIKA	(AI1: 16), (AI1: 42), (AI1: 44), (AI1: 48), (AI1: 56), (AI1: 127), (AI1: 133), (AI1: 138); (NAI1: 60), (NAI1: 62), (NAI1: 68-69); (AI2: 16), (AI2: 47), (AI2: 64), (AI2: 72), (AI2: 104), (AI2: 125); (NAI2: 20-21), (NAI2: 24);

KNJIŽEVNOST I POEZIJA	(AI1: 17), (AI1: 125) (AI1: 127), (AI1: 130), (AI1: 131), (AI1: 134), (AI1: 165); (NAI1: 23); (AI2: 16), (AI2: 64), (AI2: 119), (AI2: 125); (NAI2: 20-21);
UMETNOST	(AI1: 18), (AI1: 31), (AI1: 127), (AI1: 138), (AI1: 165); (NAI1: 69); (AI2: 16), (AI2: 42), (AI2: 47), (AI2: 58), (AI2: 90), (AI2: 129), (AI2: 146-7), (AI2: 156-7); (NAI2: 20-21), (NAI2: 22-23), (NAI2: 44), (NAI2: 107);
ISTORIJA I POLITIKA	(AI1: 119), (AI1: 137); NAI1 (-); (AI2: 74), (AI2: 79), (AI2: 80), (AI2: 82), (AI2: 119), (AI2: 130), (AI2: 134); (NAI2: 24), (NAI2: 108), (NAI2: 115), (NAI2: 116-117), (NAI2: 120), (NAI2: 139), (NAI2: 186);
GRADOVI I REGIJE	(AI1: 15), (AI1: 27), (AI1: 28), (AI1: 31), (AI1: 39), (AI1: 67), (AI1: 70), (AI1: 72), (AI1: 86), (AI1: 138), (AI1: 138), (AI1: 165); (NAI1: 34-35), (NAI1: 37), (NAI1: 39), (NAI1: 54), (NAI1: 87), (NAI1: 97), (NAI1: 102), (NAI1: 104), (NAI1: 115), (NAI1: 116-117), (NAI1: 133); (AI2: 16), (AI2: 20), (AI2: 24), (AI2: 35), (AI2: 47), (AI2: 56), (AI2: 58), (AI2: 60), (AI2: 71), (AI2: 76), (AI2: 79), (AI2: 84), (AI2: 102), (AI2: 118), (AI2: 149), (AI2: 166-170); (NAI2: 14), (NAI2: 18), (NAI2: 60-61), (NAI2: 67), (NAI2: 68-69), (NAI2: 80-81), (NAI2: 84), (NAI2: 86), (NAI2: 110), (NAI2: 156-157), (NAI2: 166);
KULTURA SA MALIM K	
SPOMENICI I ZNAMENITOSTI	(AI1: 28), (AI1: 31), (AI1: 138); (NAI1: 10-11), (NAI1: 37), (NAI1: 42), (NAI1: 54), (NAI1: 97), (NAI1: 102), (NAI1: 104), (NAI1: 115), (NAI1: 133); (AI2: 16), (AI2: 47), (AI2: 58), (AI2: 167-170); (NAI2: 56-57), (NAI2: 60-61), (NAI2: 67), (NAI2: 68-69), (NAI2: 84), (NAI2: 110), (NAI2: 116-117), (NAI2: 156-157);

GASTRONOMIJA	(AI1: 22), (AI1: 27), (AI1: 58), (AI1: 72), , (AI1: 110), (AI1: 126), (AI1: 136); (NAI1: 11), (NAI1: 37), (NAI1: 40), (NAI1: 82-83), (NAI1: 84-85), (NAI1: 85), (NAI1: 86-87), (NAI1: 87), (NAI1: 156), (NAI1: 159); (AI2: 16), (AI2: 47), (AI2: 52), (AI2: 56), (AI2: 58), (AI2: 120), (AI2: 122) (AI2: 167-170); (NAI2: 70-71), (NAI2: 72), (NAI2: 74), (NAI2: 78), (NAI2: 79), (NAI2: 80-81), (NAI2: 162), (NAI2: 163);
BRENDOVI I TIPIČNO ŠPANSKI PROIZVODI	(AI1: 33), (AI1: 27), (AI1: 40), (AI1: 72), (AI1: 130), (AI1: 165); (NAI1: 37), (NAI1: 46-47), (NAI1: 56-57); (AI2: 16), (AI2: 50), (AI2: 56), (AI2: 96), (AI2: 167-170); (NAI2: 23); (NAI2: 72), (NAI2: 80-81), (NAI2: 106-107), (NAI2: 162);
KLIMA	(AI1: 27), (AI1: 97), (AI1: 165), (AI1: 138); (NAI1: 37), (NAI1: 39), (NAI1: 134); (AI2: 119); NAI2: (-)
PRAZNICI I FESTIVALI	(AI1: 48); (NAI1: 10-11), (NAI1: 44), (NAI1: 76); (AI2: 16), (AI2: 24), (AI2: 125), (AI2: 167-170), (AI2: 125); NAI2: (-);
SPORT	AI1: (-) (NAI1: 66); (AI2: 16), (AI2: 88), (AI2: 119), (AI2: 127); (NAI2 22-23), (NAI2: 24), (NAI2: 104-105), (NAI2: 120);
OBIČAJI I NAVIKE	(AI1: 10), (AI1: 11), (AI1: 16), (AI1: 48), (AI1: 80) (AI1: 56), (AI1: 64), (AI1: 126), (AI1: 135), (AI1: 140-141); (NAI1: 74), (NAI1: 80); (AI2: 32), (AI2: 33), (AI2: 47) (AI2: 48), (AI2: 55); (NAI2: 104-105), (NAI2: 165);
PRAVILA PONAŠANJA	(AI1: 16), (AI1: 35), (AI1: 60), (AI1: 124), (AI2: 35) (AI2: 36), (AI2: 38), (AI2: 55), (AI2: 114), (AI2: 148);

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA I GOVOR TELA	AI1 (-) NAI1 (-) (NAI2: 48), (NAI2: 49), (NAI2: 54), (NAI2: 97), (AI2: 35), (AI2: 67), (AI2: 70); (NAI2: 102), (NAI2: 153);
ZVANIČNI JEZICI I DIJALEKTI	(AI1: 27), (AI1: 165); (NAI1: 32-33), (NAI1: 37); (AI2: 11), (AI2: 40), (AI2: 167-170); (NAI2: 14);

Kulturni sadržaji obuhvataju kako tradicionalno poimanu kulturu sa velikim K, tako i onu sa malim k, uključenu u pojedinosti vezane za svakodnevni život i saznanja neophodna za preživljavanje u španskoj kulturi. U starom izdanju prisutniji su primeri kulture sa velikim K (arhitektura, kinematografija, muzika, književnost, umetnost, istorija i politika). U novom izdanju udžbenika za nivo A1 uočavamo povećan broj primera znamenitosti (3 u starom naspram 9 u novom izdanju, dok su regije i gradovi podjednako zastupljeni u oba izdanja (po 12). Kada je reč o kulturi sa malim k, uočavamo neke promene. Sa jedne strane, u starom izdanju uočava se veće prisustvo običaja i navika (11 naspram 2) zatim španskih brendova (6 u starom naspram 3 u novom izdanju), sa druge strane, novi udžbenik sadrži veći broj sadržaja iz gastronomije (13 u novom, 7 u starom). Ostale kategorije, koje samo analizirali u Tabeli 1, zastupljene su u podjednakom meri u oba izdanja.

Kada govorimo o udžbeniku za nivo A2, uočavamo da nema većih promena u odnosu na staro izdanje. Primećuje se veća zastupljenost elemenata kulture sa velikim K iz oblasti muzike (6 naspram 3 u starom izdanju), književnosti (4 naspram 1) i umetnosti (10 naspram 6). Nasuprot tome, zastupljenost elemenata kulture sa malim k ostala neizmenjena u novom u odnosu na staro izdanje.

U svim udžbenicima ovog korpusa, poslednji segment lekcije pod nazivom *Viajar* obuhvata kulturno markirani materijal (novinski članci, pesme, odlomci iz književnih dela i sl.), koji za cilj ima da pomogne studentu u razumevanju svakodnevnice i kulturne stvarnosti zemalja španskog govornog područja. Na kraju udžbenika *Aula Internacional 1* i *Aula Internacional 2* postoji odeljak koji su autori nazvali *Más cultura* koji takođe obuhvata odabir tekstova različitog tipa (novinski članci, priče, stripovi, poezija, odlomci književnih dela, intervjui sa poznatim osobama iz hispanskog sveta) koji prate i dopunjuju sadržaj lekcija iz udžbenika i namenjeni su za samostalno istraživanje van nastave, a na osnovu kojih učenici mogu proširiti svoja znanja o hispanskoj kulturi.

Kada je reč o novom izdanju udžbenika *Aula Internacional*, prvo što uočavamo je da su autori izostavili dodatak *Más cultura* na oba nivoa, zatim dodatak o au-

tonomnim pokrajinama na nivou A2 (v. Sliku 1). Dalje, na oba nivoa izostavljena je i mapa španskih autonomnih pokrajina i najvažnijih gradova Španije. Kao korisnici i starog i novog izdanja ovih udžbenika u nastavi, uverili smo se da izostavljanje dodatka *Más cultura* ne utiče u velikoj meri na količinu informacija iz kulture koja je studentima dostupna, budući da sadrži previše informacija za nivoe A1 i A2 (v. Sliku 2). Međutim, izostavljanje mape Španije u novim izdanjima ovih udžbenika smatramo velikim nedostatkom (v. Sliku 3).



Slika 1. Deo iz dodatka o autonomnim pokrajinama Španije



Slika 2. Odeljak *Más cultura*, deo o zaštićenim životinjskim vrstama



Slika 3. Mapa Španije sa pokrajinama i najvažnijim gradovima

Uočavamo da udžbenici iz našeg korpusa prate aktuelne tendencije u nastavi stranih jezika, te sociokulturološka znanja obrađuju ne odvajajući ih ni u formalnom ni strukturnom smislu od jezičkih jedinica. Fotografije koje se koriste su autentične i aktuelne (v. Slike 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 i 12).

Obavezna tema, veoma pogodna za interkulturalna poređenja jeste hrana, kuhinja i specifični prehrambeni proizvodi, kao i običaji vezani za ishranu. Predstavljani su zaštićeni prehrambeni proizvodi sa geografskim poreklom (*vino de Jerez*, *aceite de Madrid*, *jamón de Extremadura*, *naranjas de Valencia*), prikazano na Slici 5, kao i modne marke (*Zara*, *Bershka*, *Mango*, *Pull & Bear*) na Slici 6.



Slika 4. Nova, mlada imena španske kinematografije



Slika 5. Španski proizvodi sa zaštićenim geografskim poreklom

Slika 6. Španske modne marke (*Bershka*, *Pull&Bear*)

Autori ovih udžbenika daju podatke o istoriji, geografiji (segment o autonomnim pokrajinama u A12: 167-170), umetnosti, arhitekturi, sportu, španskoj kinematografiji (Almodovar se pojavljuje čak 7 puta u starom izdanju, a samo 2 puta u novom (v. sliku 7) te je umesto njega prostor dat još jednom španskom režiseru Alehandru Amenabaru, Slika 8).

Slika 7. Biografija Pedra Almodovara kao vežba razumevanja pročitanog teksta

Slika 8. Biografija Alehandra Amenabara kao vežba razumevanja pročitano­
sta, a u nastavku i vežba slušanja

Što se tiče tipa vežbi u kojima se predstavljaju elementi kulture, najčešće se radi o vežbama za razumevanje pročitaneog teksta (v. Slike 7 i 8), u neznatno manjem broju su u pitanju vežbe slušanja (v. Sliku 8) a zatim slede vežbe usmenog i pismenog izražavanja (v. Sliku 9).



Slika 9. Primer vežbe usmenog izražavanja



Slika 10. Primer vežbe pismenog izražavanja

Kultura je utkana i u predstavljanje i obradu određenog gramatičkog pravila te u same gramatičke vežbe (v. Slike 11, 12 i 13).

3. COCINA FÁCIL

A. Imagina que unos amigos te invitan esta noche a cenar a su casa y que quieres hacer algo de comer. Aquí tienes tres platos muy fáciles de preparar. ¿Cuál es el más fácil? ¿Cuál vas a preparar?

Melón con jamón

Ingredientes, para 6 personas: un melón grande y doce lonchas finas de jamón serrano de buena calidad. Explicación: se abre el melón (tiene que estar maduro), se sacan las semillas y se corta en diez trozos. Se cortan dos lonchas de cada plato y se pone una loncha de jamón encima de cada trozo.



Gazpacho

Ingredientes, para 4 personas: seis tomates maduros grandes, dos pimientos verdes, un pimiento rojo, un pepino, un canchuto de cebolla grande, dos cucharadas de pan, sal, aceite de oliva virgen extra, vinagre. Explicación: se pone el pan en remojo y se cubre en un cuenco con agua, un poco de sal y aceite. Se pelan y se trocean los tomates, los pimientos, el pepino, la cebolla y el ajo. A los pimientos se les quitan las semillas. Se mezclan y se batan todos los ingredientes hasta conseguir una mezcla cremosa. Se escurren, se añade más agua para conseguir la textura adecuada. Se sirve frío y se acompaña con pepino crudo cortado en cubitos, dados de pan, pimiento cortado en tiras y cebolla picada.



Guacamole con nachos

Ingredientes, para 6 personas: dos aguacates, una tomate, dos cucharadas de aceite, una cucharadita de sal, un poco de queso de fundir, sal y una loncha de nachos. Explicación: se pelan los aguacates, se cortan en un recipiente y, con un tenedor, se aplastan hasta obtener un puré. Se pela el tomate, se quitan las semillas, se corta en trozos pequeños y se añade al puré. Luego, se añaden la cebolla picada, el ajo, los chiles, el queso de fundir y la sal. Se acompaña con nachos.



B. Marca en las recetas lo palabra se y fíjate en la forma verbal que hay a continuación. A veces en la tercera persona del singular y a veces la tercera del plural. ¿Cuándo crees que se usa una y cuándo la otra?

Slika 11. Uvodjenje gramatičkog pravila

B. a. ¿Quieres conocer a un cocinero muy famoso de la televisión? Lee este pequeño texto.

Karlos Argüeso es un cocinero muy conocido en España y en Argentina gracias a sus programas de televisión. El cocinero nació, que tenía un restaurante en Jerez (España), tiene en el mundo de la cocina desde los 17 años, pero su nombre más relevante le ha dado la oportunidad de trabajar a otras actividades, como no creer libre, abrir su propia escuela de cocina e incluso porque como actor en alguna que otra película.



Con una manera de comunicarse encantadora, Argüeso ha conquistado tanto a amor como a "amigos" de casa y ha creado un nuevo estilo en la manera de hacer programas de cocina. Su fórmula consiste en explicar para a para platos sencillos con ingredientes sencillos y naturalidad: cuantos platos, sencillos, sencillos... Igual que cualquier que se encuentra en su casa cocinando tranquilamente.

B. b. Aquí tienes algunos trucos culinarios del famoso cocinero. Completa con las preposiciones de Objeto Directo de la lista. Las que faltan en las respuestas en italiano.

1. Le tocas _____ prepara con caldo de pollo.
2. La berenjena _____ tiempo bien y _____ mantiene un calor hasta el momento de servirlo.
3. Los champiñones _____ prepara con cebolla, ajo y vino tinto.
4. El arroz _____ acompaña con mayonesa, cebolla picada y tomate.
5. Las patatas _____ lava muy bien, _____ envuélvelas en papel de aluminio y _____ echa en el horno 30 minutos.
6. Los plátanos _____ utiliza para preparar macedonias, helados e incluso flores.
7. La pasta _____ cocina con marisco y pollo, y con un caldo muy concentrado.
8. Las frezas _____ quita en la nevera. Así duran de 6 a 8 días.
9. El café _____ quita en un recipiente de cristal o de porcelana y _____ protege de la luz.
10. Los bollos de vino tinto _____ destapa media hora antes de su consumo para ventilarlos un poco.

Slika 12. Uvežbavanje gramatičkog pravila

YA/TODAVÍA NO + PRETÉRITO PERFECTO

Usamos **ya** cuando preguntamos por una acción cuya realización esperamos o creemos posible, o cuando confirmamos su realización.

- ¿Ya habéis estado en Madrid?
- Sí, **ya** hemos estado.

Con **todavía no** expresamos que una acción no se ha producido en el pasado, pero que puede ocurrir en el futuro.

- ¿Ya habéis visto La Giralda?
- Sí, yo sí.
- Yo **todavía no**.
- ¿Ya habéis probado la paella?
- No, **todavía no**.



Slika 13. Rezime gramatičkog pravila

Uočavamo da se na nivou A1 predstavljaju sadržaji koji su učenicima pristupačniji i koji funkcioniraju kao neka vrsta uvoda u jednu, za njih, novu kulturu. U ovim udžbenicima prisutne su ličnosti (Mario Kasas, Klara Lago, Blanka Suares, Slike 4 i 10) koje su srpskim studentima poznate od ranije, što umnogome olakšava susret sa ciljnom kulturom. Navešćemo jednu zanimljivost u odnosu na prethodno izdanje udžbenika. Naime, na 32. strani novog izdanja udžbenika za nivo A1 (v. Sliku 14) pojavljuje se mišljenje studentkinje iz Srbije o interesovanju za španski jezik u našoj zemlji zahvaljujući latinoameričkim telenovelama, što smatramo stereotipom.



Slika 14. O prisustvu španskog jezika u Srbiji

Na osnovu naše analize možemo zaključiti da je u starom izdanju ovih udžbenika zastupljenija kultura sa velikim K pre svega zbog odeljka *Más cultura*. Smatramo da novo izdanje i dalje predstavlja izvor najrazličitijih i pre svega aktuelnih sadržaja koji omogućavaju učeniku da formira čvršću sliku o ciljnoj kulturi bez nepotrebnih i preopširnih informacija za nivoe A1 i A2, ali uz nedostatak mapa za koje smatramo da su od velike važnosti.

4. Zaključak

Funkcionalni pristup nastavi stranog jezika prvi je uvideo važnost približavanja kulture sa velikim K i kulture sa malim k. U okviru nastave stranog jezika moramo uzeti u obzir sve aspekte strane kulture: kulturu sa velikim K, sa malim k i *qlturu*. Nastava kulture treba da je progresivnog karaktera, da prati i upotpunjuje sadržaje iz udžbenika stavljajući ih u odgovarajući društveni kontekst. Integrisana u nastavu jezika, nastava kulture treba da podstiče dijalog između maternjeg jezika

učenika i ciljnog jezika budući da „zapažanjem kulturnih razlika i prihvatanjem relativnosti sopstvenih pogleda na svijet, učenici razvijaju svijest ne samo o stranoj nego i o vlastitoj kulturi“ (Vodopija-Krstanović, 2005: 527) a to sa druge strane vodi ka boljem razumevanju strane kulture. Smatra se da je korisnije učiti učenika o strategijama koje će mu pomoći da samostalno formira znanja o ciljnoj kulturi i donosi sopstvene zaključke. Komunikativnom pristupu je svojstveno potenciranje razvoja sociokulturne kompetencije učenika u okviru opšte komunikativne kompetencije sa ciljem da mu se olakša sticanje interkulturne kompetencije (Fernández Conde Rodríguez, 2005: 35). Kao glavni cilj učenja strane kulture Damljanović (2004: 65) vidi razumevanje kulture drugih i sudelovanje u njihovom životu ali tako da se učenik uvek vraća u svoju kulturu obogaćen novim znanjima i većom tolerancijom, a sve to bez utapanja u kulturu drugog. Kada se susretnemo sa tuđom kulturom, otvaraju nam se vrata drugačijeg, novog i uzbudljivog sveta kome treba pristupiti otvoreno, bez predrasuda.

Nakon analize korpusa možemo potvrditi da analizirani udžbenici prate aktuelne tendencije u nastavi stranih jezika te sociokulturološka znanja obrađuju ne odvajajući ih od jezičkih jedinica. Kulturološki sadržaji uključuju primere tradicionalne kulture sa velikim K, kao i primere kulture sa malim k o pojedinostima vezanim za svakodnevni život i saznanjima neophodnim za aktivno učešće u španskoj kulturi. Na osnovu rezultata naše analize zaključujemo da je u starom izdanju ovih udžbenika zastupljenija kultura sa velikim K, ali pre svega zahvaljujući odeljku pod nazivom *Más cultura* koji je u novom izdanju izostavljen s tim da su važniji delovi zadržani u novom izdanju u okviru segmenta *Viajar* (NA11: 20-21). Smatramo da novo izdanje i dalje predstavlja izvor najrazličitijih sadržaja koji studentu omogućavaju da formira čvršću sliku o španskoj kulturi. Primećujemo da su informacije ažurirane tako da prate savremena dešavanja u Španskoj realnosti, te Pedro Almodovar (Pedro Almodóvar) više nije jedini režiser koji se pojavljuje, već je svoje mesto dobio i Alehandro Amenabar (Alejandro Amenábar), dok se od glumaca više ne pominje samo Havijer Bardem (Javier Bardem), već i glumci mlađe generacije poput Marija Kasasa (Mario Casas) i Klare Lago (Clara Lago) koji su našim studentima poznatiji. Zatim, mnoge ilustracije iz prethodnog izdanja zamenjene su fotografijama, čime je udžbenik obogaćen autentičnim materijalom, te nudi realniju i aktuelniju sliku Španije. Kao jedini nedostatak navodimo izostavljanje mapa Španije sa njenim autonomnim pokrajinama i glavnim gradovima, koje su pokazale kao neophodne na početnim nivoima učenja španskog jezika i upoznavanja sa španskom kulturom.

Literatura

- Damljanović, D. (2004). Kulturološki pristup u nastavi stranih jezika. *Primenjena lingvistika*, 5, 64-69.
- Estévez Coto, M., y Fernández de Valderrama, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco libros.
- Klajn, I., i Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- Koković, D. (2010). Ekologija kao način života. *Svarog*, 1, 75-85.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. Pristupljeno 5. 12. 2014. http://www.urmia.ac.ir/ijltr/Lists/archive_p1/Attachments/25/04.pdf
- Krželj, K. (2007). Mogućnost ostvarenja ciljeva interkulture lingvopragmatike u nastavi stranih jezika. *Primenjena lingvistika*, 8, 168-176.
- Manić-Matić, V., Maričić, S., i Popović, N. (2013). Reklamni spot kao autentični dokument u nastavi stranog jezika. U: S. Gudurić i M. Stefanović (ur.) *Zbornik radova sa konferencije Jezici i kulture u vremenu i prostoru 2* (str. 411-420). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Maričić, S. (2011). Upotreba hispanskog filma u cilju sticanja kulturne kompetencije u nastavi španskog jezika kao stranog jezika. *Teme*, 35/ 3, 751-765.
- Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua. *RedEle*. Pristupljeno 5.12.2014. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Radić-Bojanić, B. (2008). Elementi anglofone kulture u udžbenicima za srednje škole. *Primenjena lingvistika*, 9, 258-264.
- Vodopija-Krstanović, I. (2005). Kultura i nastavnik stranoga jezika. U: D. Stolac, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.) *Jezik u društvenoj interakciji* (str. 525-534). Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Vujović, A. (2007). Kultura u nastavi stranog jezika. *Primenjena lingvistika*, 8, 158-167.
- (ZEO) Savet Evrope. (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike*. Podgorica.

Korpus

- Corpas, J., et al. (2005). *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión. (AI1)
- Corpas, J., et al. (2005). *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión. (AI2)

Corpas, J., et al. (2013). *Aula Internacional 1 (Nueva edición)*. Barcelona: Difusión. (NAI1)

Corpas, J., et al. (2013). *Aula Internacional 2. (Nueva edición)*. Barcelona: Difusión. (NAI2)

Sanja Maričić

Moisés Moreno Fernández

ELEMENTS OF SPANISH CULTURE IN TEXTBOOKS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Having in mind that both foreign language teaching and learning should not be separated from foreign culture teaching and that it is the teacher's role to be the guide in foreign culture comprehension so that his/her students are able to acquire intercultural competence, this paper deals with the importance of integrating cultural input in Spanish as foreign language learning. It is our opinion that foreign language learning which includes cultural input from the beginning increases students' motivation. This paper analyzes various categories of elements of Spanish culture in textbooks of Spanish as a foreign language. Our corpus are textbooks for levels A1 and A2 that are used in Spanish teaching at Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.

Key words: Spanish culture, (inter)cultural competence, textbook, Spanish as a foreign language.

Nataša Popović¹

Nataša Radusin-Bardić²

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

PRIMENA PLATFORME *MOODLE* KAO DODATNOG NASTAVNOG SREDSTVA U UČENJU FRANCUSKOG JEZIKA PO IZBORU³

Apstrakt

Cilj našeg istraživanja je analiza doprinosa platforme *Moodle* kao dopunskog nastavnog sredstva u procesu učenja francuskog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Analiza je sprovedena u okviru nastave organizovane na nivou A1.2 u toku letnjeg semestra školske 2013/14. godine. Pre uvođenja platforme *Moodle* istraživanju je prethodio anonimni upitnik kojim smo nastojale da utvrdimo koje jezičke kompetencije bi bilo poželjno dodatno razvijati. Dobijeni rezultati poslužili su nam za sastavljanje dodatnog nastavnog materijala zasnovanog u velikoj meri na autentičnim dokumentima, koji smo ponudile studentima u elektronskoj formi nastojeći na taj način da obogatimo klasičan vid učenja jezika. Na kraju našeg istraživanja studentima smo ponudile anonimni upitnik putem kojeg su oni izneli svoja iskustva i zapažanja proistekla iz primene ovog eksperimentalnog pristupa učenju stranog jezika, a na osnovu kojih smo izvele zaključke o njegovim prednostima i nedostacima, kao i o njegovom uticaju na motivaciju studenata.

Ključne reči: francuski kao strani jezik, platforma *Moodle*, kombinovano učenje, komunikativni pristup, motivacija.

1. Uvod

Poslednjih godina svedoci smo naglog razvoja novih informaciono-komunikacionih tehnologija koje su znatno uticale na preobražaj svih sfera ljudskog života, kako samog pojedinca, tako i čitavog društva. Digitalna era i novi vidovi ko-

¹ natachapopovic@yahoo.fr

² radusin.bardic@gmail.com

³ Rad je urađen u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

munikacije koje ona pruža odražavaju se na organizaciju društveno-ekonomskog, političkog, ali i kulturno-obrazovnog sistema.

Mogućnosti komunikacije na daljinu pogodovala su razvoju novih obrazovnih sistema zasnovanih na elektronskim platformama za učenje, među kojima se ističe platforma *Moodle*. Ova platforma koristi se i na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu od školske 2012/13. godine. Cilj našeg rada jeste da putem anonimnih anketa analiziramo u kojoj meri primena platforme *Moodle* kao dopunskog nastavnog sredstva utiče na motivaciju studenata u procesu učenja francuskog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Istraživanje je sprovedeno u toku letnjeg semestra školske 2013/14. godine, a njime je obuhvaćeno 18 ispitanika koji su pohađali nivo A1.2 francuskog jezika po izboru. U nastavku našeg rada, nakon što pobliže predstavimo kombinovano učenje i platformu *Moodle*, iznećemo rezultate preliminarne ankete učenja francuskog jezika po izboru u ciljnoj grupi, hipoteze proistekle iz date analize, opis eksperimentalne faze primene platforme *Moodle* kao dodatnog nastavnog sredstva u procesu učenja francuskog jezika po izboru, rezultate finalne ankete, zaključke i komentare.

2. Kombinovano učenje i upotreba platforme *Moodle*

Tradicionalna nastava ograničena je prostorno (fizičko okruženje učionice), vremenski (vreme trajanja časa) i metodološki (četiri osnovna oblika rada: frontalni, individualni, rad u paru, grupni). Najnovija tehnička dostignuća omogućavaju nam da prevaziđemo nedostatke ovih tradicionalnih okvira posredstvom elektronskog učenja (engl. *e-learning*). Među mnoštvom definicija elektronskog učenja, izdvajamo tumačenje prema kome ono podrazumeva obrazovni sadržaj koji se daje u elektronskoj formi i čija je upotreba olakšana mogućnostima koje pruža kompjuterska tehnologija i internet (Fallon & Brown, 2003: 4). U virtuelnom svetu stvoren je komunikacijski kanal koji nije vremenski ni prostorno ograničen, što otvara brojne mogućnosti za skladištenje, umrežavanje i razmenu ogromne količine podataka. Uz odgovarajuću tehničku opremu i pristup internetu, ovaj sadržaj dostupan je svima u svako doba, tako da svaki učenik ponaosob može samostalno da prilagođava proces i tempo učenja sopstvenim sposobnostima i sklonostima. I pored brojnih prednosti individualizovanog učenja u virtuelnom okruženju, njegova isključiva primena sadrži i izvesne nedostatke, pre svega odsustvo neposrednog društvenog kontakta između svih učesnika u nastavnom procesu.

Kako bi se što bolje iskoristio potencijal koji pruža svaki od navedenih oblika nastave i kako bi se prevazišli njihovi nedostaci, tendencije u savremenom obrazovanju sve više podrazumevaju kombinovano učenje (engl. *blended learning*)⁴

⁴ U upotrebi su zastupljeni i sledeći termini: mešovito učenje (engl. *mixed mode learning*) i hibridno učenje (engl. *hybrid learning*).

koji obuhvata kako elemente tradicionalne nastave, tako i elemente elektronskog učenja. U tu svrhu, tradicionalna nastava se obogaćuje primenom brojnih platformi za elektronsko učenje, među kojima je jedna od najrasprostranjenijih platforma *Moodle* (*Moodle* je akronim izveden od punog naziva na engleskom jeziku: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* u značenju „modularno objektno orijentisano dinamično okruženje za učenje“). Ona je inspirisana pedagogijom zasnovanom na društvenom konstruktivizmu⁵ čije su osnovne postavke zasnovane na tezi „da se znanje konstruiše putem međusobne ljudske interakcije, ali i interaktivnog pristupa nastavnom materijalu“ (Silaški, 2012: 72). Platforma *Moodle* predstavlja besplatan softverski paket za izradu kurseva na internetu koji postoji od 2002. godine, a čiji je autor Martin Dugijamas (Martin Dougiamas) iz Australije. Prema podacima sa zvaničnog sajta *Moodle*-a, možemo zaključiti da je ova platforma u punoj ekspanziji. Ima registrovanih 71.214.016 korisnika i 1.153.582 nastavnika.⁶ Zastupljena je u 235 država širom sveta, među kojima je i Srbija sa trenutno registrovanih 213 sajtova.⁷ Platformu *Moodle* podržala je i javna informaciona komunikaciona ustanova Akademska mreža Srbije (AMRES) koju je osnovala Vlada Republike Srbije u cilju „izgradnje, razvoja i upravljanja obrazovnom i naučno-istraživačkom računarskom mrežom Republike Srbije.“⁸ U cilju modernizacije nastave na fakultetima, jedna od aktivnosti koju sprovodi AMRES, kroz primenu servisa zasnovanog na platformi *Moodle*, jeste i „promocija *e-learning* tehnologija kod fakulteta i pojedinačnih nastavnika.“⁹

Naše istraživanje zasnovano je na pretpostavci da kombinovano učenje francuskog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, koji podrazumeva primenu platforme *Moodle* kao dopunskog nastavnog sredstva, može da obogati tradicionalni vid nastave i da doprinese kako utvrđivanju i proširivanju već stečenog znanja, tako i opštem podsticanju kontinuiranog učenja.

3. Preliminarna anketa učenja francuskog jezika po izboru – A1.2 (2013/14)

Pre uvođenja platforme *Moodle* na početku letnjeg semestra školske 2013/14. godine sprovedena je anketa u kojoj je učestvovalo 18 ispitanika ženskog pola uzrasta od 19 do 21 godina. Svi ispitanici bili su sa filoloških studijskih grupa (jedanaest studentkinja sa Odseka za anglistiku, dve sa Odseka za germanistiku, dve sa Odse-

⁵ <http://docs.moodle.org/27/en/Philosophy> (26.4.2014)

⁶ <https://moodle.org/stats/> (26.6.2014)

⁷ <https://moodle.org/sites/> (26.6.2014)

⁸ https://www.amres.ac.rs/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (26.6.2014)

⁹ https://www.amres.ac.rs/index.php?option=com_content&task=view&id=252&Itemid=272 (26.6.2014)

ka za slavistiku, dve sa Odseka za komparativnu književnost i jedna sa Odseka za srpsku književnost) koji su se opredelili za učenje francuskog jezika po izboru na nivou A1.2 na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Cilj navedene ankete bio je da se utvrdi kakva su iskustva studenata u prethodnom periodu učenja francuskog jezika po izboru u odnosu na druge strane jezike koje su ranije učili, kao i da se izdvoje oni segmenti nastave koje bi bilo poželjno dodatno unaprediti.

Preliminarna anketa sastojala se od sedam pitanja koja su bila formulisana u vidu zatvorenih pitanja (da-ne pitanja, zaokruživanje jednog ili više ponuđenih odgovora) i otvorenih pitanja (v. Dodatak 1). Svi dobijeni rezultati su analizirani i, gde je to bilo moguće, iskazani su u procentima. Odgovori na otvorena pitanja obrađeni su pomoću metode analize sadržaja i klasifikovani su u kategorije. Reprezentativni odgovori za svaku kategoriju posebno su komentarisani i navedeni u radu.

U prvom delu ankete nastojali smo da ustanovimo koje su sve savremene strane jezike studenti ranije učili, te smo tražili da uporede prethodno iskustvo u učenju datih jezika sa iskustvom u učenju francuskog jezika po izboru. Ispostavilo se da su uglavnom bili zastupljeni germanski jezici (engleski jezik 100% i nemački jezik 62%), a u manjoj meri slovenski (ruski jezik 22% i poljski jezik 5,5%) i romanski jezici (italijanski jezik 22%, portugalski jezik 5,5%, španski jezik 5,5%).

Zanimljiv je podatak da čak 61% studenata smatra da je učenje francuskog teže u odnosu na druge strane jezike. Među razlozima koje su studenti najčešće navodili kako bi obrazložili takav stav prednjači argument vezan za „težinu izgovora“ koji najčešće pripisuju francuskom jeziku: „komplikovana pravila za izgovor“, „izgovor je sâm po sebi teži od engleskog i jezik je dosta komplikovaniji i teže ga je razumeti kada se malo brže priča“, „obeshrabruje me što ne mogu pravilno da izgovorim većinu reči“, „u francuskom se uvek mora biti obazriv na čitanje slova u svakoj bogovetnoj reči.“ Pored fonetsko-fonoloških specifičnosti francuskog jezika koje otežavaju njegovo učenje, navode se i ortografske („teško mi je da upamtim kako se pišu reči“) i gramatičke („ima puno nepravilnih glagola i teško mi je da shvatim po kom šablonu su razvrstani u određene grupe, kao i da upamtim kako se menjaju po licima“). Između ostalog, kao otežavajuća okolnost, navodi se i nedostatak prethodnog iskustva u učenju romanskih jezika („pripada drugoj grupi jezika od one koju studiram“). Nije zanemarljiva ni činjenica da studenti, na početnom nivou učenja francuskog jezika, osećaju dodatne poteškoće u njegovom usvajanju na fakultetu, budući da se učenje stranog jezika u poznom adolescentskom uzrastu razlikuje u odnosu na učenje stranih jezika u ranom uzrastu („težim, jer nisam počela da ga učim kao dete“).

Nekolicina studenata (33,5%) ističe da je učenje francuskog lakše u odnosu na druge jezike. Kao razlog za takvo shvatanje najčešće se navodi sličnost u vokabularu između engleskog i francuskog budući da je opštepoznato da veliki broj reči

u engleskom jeziku vodi poreklo iz francuskog (Walter, 1988: 82-84). Zabeleženo je i stanovište kod 5,5% studenata prema kojem se poređenje između učenja francuskog i drugih stranih jezika smatra irelevantnim: „Ni lakšim ni težim, svaki jezik je težak na svoj način. Što se gramatike tiče, dosta mi olakšava to što sam već učila latinski, a vokabular ima dosta reči kao engleski.“

Drugim delom ankete obuhvaćena su pitanja koja se odnose isključivo na učenje francuskog jezika po izboru na nivou A1.1 u toku zimskog semestra školske 2013/14. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Poredeći prvobitna očekivanja i ishod u učenju francuskog jezika na početku i kraju nivoa A1.1, najveći broj studenata (55,5%) ocenio je na skali od 1 do 5 najvišom ocenom stečeno znanje u navedenom periodu. Ostali rezultati raspoređeni su na sledeći način: ocena 4 – 17% studenata, ocena 3 – 22% studenata, ocena 2 – 5,5% studenata. U ovom delu ankete posebno pitanje odnosilo se na korišćeni nastavni materijal na nivou A1.1. U pitanju je metoda za učenje francuskog jezika *Campus 1* (2002) koju čine udžbenik i radna sveska sa pratećim audio materijalom (*Unités 1, 2*). Od ukupnog broja ispitanika, 83,5% je zadovoljno, a 5,5% je nezadovoljno odabranom metodom, dok je 11% studenata ostalo neizjašnjeno po tom pitanju. Ukazujući na nedostatke postojećeg nastavnog materijala, studenti su dali predloge kako bi ga bilo moguće upotpuniti: „prilično sam zadovoljna, možda bi bilo dobro da se dobije neki rečnik uz knjigu,“ „meni lično bi dobrodošlo još vežbi iz gramatike da što više puta ponovimo ono što smo naučili,“ „bilo bi dobro upotpuniti ga nekom malom gramatikom i fonetikom.“ Među ponuđenim predlozima navode se i oni koji se odnose na elemente frankofone kulture i civilizacije: „možda bismo mogli da saznamo malo više o francuskoj kulturi i njihovim običajima,“ „volela bih da znam malo više o francuskim gradovima i francuskom načinu života,“ „mislim da bi ih trebalo dopuniti, npr. mnogim zanimljivostima iz sadašnjeg sveta u Francuskoj: moda, pisci, putovanja itd.“

Treći deo ankete odnosio se na predstojeći period učenja francuskog jezika na nivou A1.2, kao i na očekivanja studenata vezana za nastavne sadržaje. Na osnovu rezultata ankete ispostavilo se da bi bilo potrebno uvesti više usmenih i pismenih vežbi recepcije i produkcije nego što je to bio slučaj u prethodnom semestru. Rezultati ankete upućuju i na to da bi bilo poželjno obogatiti nastavni materijal i dodatnim leksičkim, fonetskim i gramatičkim vežbama. Poslednje pitanje u anketi odnosilo se na upotrebu platforme *Moodle* u nastavno-obrazovnom procesu. Niko od ispitanika nije imao iskustva u radu sa navedenom platformom, niti je znao čemu ona služi.

4. Cilj istraživanja i hipoteza

Na osnovu rezultata preliminarne ankete prikupljen je određeni broj informacija zahvaljujući kojima je analizirano dotadašnje iskustvo u učenju francuskog jezika po izboru na univerzitetskom nivou, te su postavljene izvesne smernice za optimizovanje njegovog učenja u navedenim uslovima. Naime, nakon završenog nivoa A1.1, studenti su sami izneli predloge za uvođenje određenog tipa vežbi kojima bi se mogla upotpuniti nastava na narednom nivou učenja francuskog jezika.

Odlučili smo se za unapređenje klasičnog vida nastave putem upotrebe platforme *Moodle* kao dodatnog sredstva u nastavi francuskog jezika po izboru na nivou A1.2. Posredstvom ovog sistema za izradu kurseva na internetu studentima smo ponudile raznovrsne multimedijalne sadržaje koji odgovaraju njihovim zahtevima za razvijanje određenih jezičkih veština, a koji prate nastavni sadržaj predviđen planom i programom. Polazimo od hipoteze da će elektronski vid učenja opravdati njihova očekivanja i doprineti većem zalaganju u samom procesu učenja.

5. Eksperimentalna faza primene platforme *Moodle* u nastavi francuskog jezika po izboru – A1.2 (2013/14)

U toku eksperimentalne faze primene platforme *Moodle* u nastavi francuskog jezika po izboru na nivou A1.2 korišćen je didaktički materijal koji prati nastavne jedinice prema predviđenom planu i programu, a koje su zastupljene u metodi za učenje francuskog jezika *Campus 1* (2002) koju čine udžbenik i radna sveska sa pratećim audio materijalom (*Unités 3, 4*). Reč je o metodi koja je zasnovana na eklektičkom metodološkom principu u kojem se kombinuje komunikativni pristup sa izvesnim elementima audio-vizuelne globalno-strukturalne (AVGS) metodologije (Puren, 1994). Ova metoda odlikuje se, između ostalog, umereno konzervativnim (tj. umereno fleksibilnim) odnosom prema jezičkoj normi (Galisson, 1980).

U skladu sa zapažanjima i sugestijama studenata izvedenim na osnovu njihovog iskustva u učenju francuskog jezika na nivou A1.1, nastojali smo da odgovorimo njihovim zahtevima i obogatimo nastavni materijal na nivou A1.2. U te svrhe uveli smo vežbe u funkciji:

- a) razvijanja usmene i pismene jezičke recepcije (razumevanje kraćih audio i video zapisa, razumevanje teksta);
- b) razvijanja usmene i pismene jezičke produkcije (usmena i pismena provera pojedinih vežbi na času, pisanje sastava na zadatu temu);
- c) sticanja znanja iz oblasti frankofone kulture i civilizacije (francuska muzika i slikarstvo);

d) bogaćenja leksičkog fonda (vokabular vezan za urbanu sredinu, nameštaj i uređenje stambenog prostora, svakodnevne aktivnosti);

e) iskazivanja govornih činova (iskazivanje zabrane, davanje saveta);

f) utvrđivanja morfoloških i sintaksičkih struktura obrađenih na času (članovi, prisvojni pridevi, predlozi za mesto, brojevi, imperativ).

Navedene vežbe pažljivo su odabrane sa specijalizovanih sajtova za učenje francuskog kao stranog jezika (videti Dodatak 2). Reč je o raznovrsnim jezičkim aktivnostima koje su davane u okviru domaćih zadataka. Među njima bile su zastupljene i interaktivne vežbe koje su nudile mogućnost samostalne provere, pa su, samim tim, podsticale i sticanje većeg stepena autonomije studenata u skladu sa glavnim postavkama komunikativnog pristupa u učenju stranih jezika (Cuq, 2003: 31). Za razliku od njih, pojedine vežbe proveravane su na času, pri čemu se posebno vodilo računa o tome da, pored komunikacije nastavnik – student/i, ne bude zanemarena ni komunikacija na relaciji student – student.

Pored navedenih jezičkih aktivnosti zastupljenih na platformi *Moodle*, studenti su imali pristup i opštim informacijama u vezi sa nastavom (raspored, datumi kolokvijuma i ispita, rezultati pismenih provera i slično), čime je optimizovano njeno organizovanje.

6. Finalna anketa učenja francuskog jezika po izboru – A1.2 (2013/14)

Na kraju eksperimentalne faze primene platforme *Moodle* u nastavi francuskog jezika po izboru na nivou A1.2 u toku letnjeg semestra školske 2013/14. godine sprovedena je anketa putem koje smo nastojali da utvrdimo kakva su iskustva studenata u upotrebi navedenog sistema za elektronsko učenje i u kojoj meri je on uticao na razvoj njihove motivacije. U ovoj anketi je učestvovalo manje ispitanika nego u preliminarnoj anketi: 13 studentkinja uzrasta od 19 do 21 godina. Svi ispitanici su sa filoloških studijskih grupa (osam studentkinja sa Odseka za anglistiku, jedna sa Odseka za germanistiku, dve sa Odseka za slavistiku, jedna sa Odseka za komparativnu književnost i jedna sa Odseka za srpsku književnost).

Finalna anketa sastojala se od pet pitanja koja su bila formulisana pretežno u vidu zatvorenih pitanja (da-ne pitanja, zaokruživanje jednog ili više ponuđenih odgovora) i, naročito, u vidu otvorenih pitanja (videti Dodatak 3). Rezultati su analizirani i prikazani na isti način kao prilikom obrade podataka dobijenih na osnovu preliminarne ankete.

Prvi deo ankete odnosio se na iskustvo studenata u radu sa platformom *Moodle*: evaluacija njenog funkcionisanja i ponuđenog didaktičkog materijala. Najveći broj studenata (92%) bio je izuzetno zadovoljan upotrebom platforme *Moodle* u

procesu učenja francuskog jezika po izboru na nivou A1.2. Ipak, nekolicina studenata (8%) iskazala je svoje nezadovoljstvo u primeni navedene platforme. Studenti su imali prilike da obrazlože svoje stanovište isticanjem pozitivnih i negativnih strana upotrebe ovog vida elektronskog učenja kao dodatnog nastavnog sredstva.

Među pozitivnim stranama primene platforme *Moodle* u nastavi francuskog jezika po izboru, najčešće su navođeni sledeći odgovori: utvrđivanje stečenog znanja („ponavljanje naučenog“) i njegovo proširivanje („čini učenje zanimljivijim i dodatno proširuje znanje jezika,“ „pomaže širenju znanja,“ „olakšava nam učenje i širimo znanje,“ „daje nam mogućnost da uradimo dosta dodatnih vežbi koje mnogo znače,“ „korisno za onoga ko hoće da nauči i da radi na usavršavanju jezika“), raspoloživost didaktičkog materijala („dostupnost neophodnog materijala vezanog za gradivo – rečnik, vežbe slušanja,“ „iznova možemo da koristimo vježbe slušanja,“ „mogu da radim na svom izgovoru zahvaljujući slušnim vježbama“), interaktivnost multimedijalnih sadržaja („sviđa mi se što se koristi internet i zanimljivi načini za učenje vokabulara,“ „puno je zanimljivije i lakše se pamti“), raznovrsnost ponuđenih jezičkih aktivnosti („vežbe su zanimljivije nego domaći iz radne sveske,“ „pozitivna strana su dodatne vežbe koje su zanimljivije koncipirane od onih u knjizi“), bogaćenje leksičkog fonda („ova platforma može samo da nam pomogne da proširimo vokabular i naučimo neke nove stvari,“ „proširenje vokabulara“), podsticanje kontinuiranog učenja („pomaže redovnom radu“) i motivacije („generalno mi se sviđa princip i volela bih da i tokom raspusta budu postavljane vežbe“).

Nekolicina studenata izdvojila je posebno i negativne strane upotrebe platforme *Moodle* u nastavi francuskog jezika po izboru. Posebno se ističu tehnički problemi („neophodan internet, a nije svako uvek u mogućnosti da pristupi internetu,“ „dešava se da izvesna vežba ne može da se otvori, pogotovu slušna“), aspekti vezani za ažuriranje podataka („dugo čekanje da se izvesna vežba ‘okači’ dok bi sve to na papiru brzo bilo sređeno“) i opterećenost dodatnim vežbama („imam osjećaj da sa platformom *Moodle* moram više da učim od onoga što mi je potrebno“, „mislim da se domaći radio manje“). Iz sledećeg odgovora može se izvući zaključak i o postojanju određenih predrasuda kada je reč o upotrebi novih informaciono-komunikacionih tehnologija u učenju: „kako se tehnologija razvija, te i kruže priče o učenju preko interneta, nadam se da se to neće dogoditi sa platformom *Moodle* (ali i sa ostalim sajtovima preko kojih se uči), jer bi studiranje izgubilo svaku svrhu.“ Posebno je zanimljivo to što se, pod snažnim uticajem tradicionalne metodologije u učenju stranih jezika, gde se pisana forma nameće kao dominantna, javlja odbojnost prema komunikativnom pristupu i razvijanju usmenog razumevanja i izražavanja („bilo koji jezik uči se pisanjem na papiru, što olakšava pamćenje reči i daleko je korisnije od virtuelnog sagledavanja pojedinih reči,“ „gramatičke vežbe je svakako bolje imati na papiru kako bi im se češće mogli vratiti i videti gde

smo pogrešili“). Ukorenjenost tradicionalne metodologije ogleda se i u otežanom prilagođavanju kombinovanom učenju gde je komunikacija između nastavnika i učenika ostvarena kako u fizičkom okruženju učionice, tako i u njenom virtuelnom okruženju.

Kada je reč o evaluaciji ponuđenog didaktičkog materijala na platformi *Moodle*, studenti su mogli da zaokruže jedan ili više ponuđenih odgovora u anketi. Istakli da su im najkorisnije bile vežbe slušanja (77%), vežbe u cilju bogaćenja leksičkog fonda (77%), zatim vežbe zasnovane na utvrđivanju gradiva obrađenog na času (38,5%), kao i gramatičke vežbe (31%). Naglašena je potreba za još većom zastupljenošću gramatičkih vežbi, kao i za uvođenjem fonetskih vežbi.

Drugi deo ankete odnosio se na subjektivnu evaluaciju motivacije ispitanika u periodu eksperimentalne faze primene platforme *Moodle* u nastavi francuskog jezika po izboru na nivou A1.2. Većina studenata (77%) smatra da je uvođenje elektronskog vida učenja kao dodatnog nastavnog sredstva u značajnoj meri pozitivno uticalo na njihovu motivaciju („imala sam motivaciju i pre, ali sada imam još veću,“ „zahvaljujući platformi *Moodle* zanimljivije mi je da učim francuski“). Među faktorima koji su naročito podstakli motivisanost studenata navode se: podsticanje na kontinuirano učenje („podstakla me je da radim domaće zadatke“), pružanje mogućnosti da se u izvesnoj meri nadoknadi propušteno gradivo („pomaže mi da dopunim znanje i da budem u koraku sa svim lekcijama, ono što propustim takođe mogu da nadoknadim“), raspoloživost didaktičkog materijala i prilagođavanje individualnom tempu učenja („meni je pomoglo kao motivacija, svidele su mi se vežbe slušanja i vokabulara jer sam mogla da čujem kako se izgovaraju nove reči i da ponovim koliko god puta mi je potrebno“). Budući da upotreba savremenih tehnologija postaje sve više uobičajena u univerzitetskim uslovima odvijanja nastave, te da studenti na fakultetu i van njega svakako provode mnogo vremena pred računarom, pojedini ispitanici izdvojili su kao posebnu prednost u radu sa platformom *Moodle* činjenicu da su već upoznati sa raznovrsnim softverskim paketima i upotrebom interneta, što doprinosi i povećanju njihove motivacije u učenju francuskog jezika na platformi za elektronsko učenje („svakako mnogo vremena provodim za kompjuterom, te mi je često tako lakše da naučim dosta“).

U pogledu uticaja platforme *Moodle* na porast motivacije u učenju francuskog jezika, izvestan broj ispitanika (23%) iskazao je i svoju rezervisanost, i to u manjoj meri („uticala je, ali nije bilo presudno,“ „nije baš uticala, korisna je, ali me nije nešto posebno motivisala,“ „nije, ali samo iz razloga što nemam vremena da imam više motivacije – imaću na raspustu“) ili u većoj meri („nije uticala uopšte na motivaciju“).

7. Zaključak

Savremene tendencije u organizovanju univerzitetske nastave ogledaju se u primeni novih informaciono-komunikacionih tehnologija. Zahvaljujući modernizaciji nastave, sve je zastupljeniji princip kombinovanog učenja koji podrazumeva prevazilaženje tradicionalnih okvira odvijanja nastave, te naizmeničan prelazak iz fizičke učionice u virtuelnu. U tu svrhu koriste se platforme za elektronsko učenje, među kojima je najpoznatija *Moodle*, koju karakteriše inovativnost kako u osmišljavanju didaktičkog materijala, tako i u mogućnostima njegove kreativne primene, što može biti veoma pogodno za učenje stranih jezika.

U našem radu nastojali smo da analiziramo primenu platforme *Moodle* kao dopunskog nastavnog sredstva u nastavi francuskog jezika po izboru na nivou A1.2 na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u toku letnjeg semestra školske 2013/14. godine, te da odredimo, na osnovu subjektivne evaluacije studenata, u kojoj meri ona pospešuje proces učenja i utiče na motivaciju studenata. U istraživanju su učestvovali studenti koji u toku svog školovanja nisu imali prethodnog iskustva u upotrebi navedene platforme. Metodologija istraživanja bila je zasnovana na primeni anonimnih anketa i na kvantitativnoj i kvalitativnoj obradi podataka. Sprovedene su dve ankete: preliminarna i finalna, pre i posle eksperimentalne faze uvođenja platforme za elektronsko učenje.

U eksperimentalnoj fazi primene platforme *Moodle* korištene su samo pojedine funkcije među brojnim mogućnostima koje nudi ovaj sistem za izradu kurseva na internetu. Naš suženi okvir opcija svodio se prvenstveno na postavljanje multimedijalnih sadržaja u cilju razvijanja usmene i pismene jezičke recepcije i produkcije, sticanja znanja iz oblasti frankofone kulture i civilizacije, bogaćenja leksičkog fonda, iskazivanja govornih činova i utvrđivanja morfoloških i sintaksičkih struktura obrađenih na času.

Rezultati finalne ankete potvrdili su našu hipotezu da će uvođenje ovog dodatnog nastavnog sredstva pospešiti proces učenja i doprineti većoj motivaciji studenata u okviru nastave francuskog jezika po izboru. Uprkos malobrojnim nedostacima (uglavnom, tehnički problemi i ažuriranje podataka), najveći broj studenata (92%) bio je izuzetno zadovoljan upotrebom platforme *Moodle*. Među njenim pozitivnim stranama posebno se izdvaja činjenica da je raznovrstan didaktički materijal, zasnovan na interaktivnim multimedijalnim sadržajima, u svakom trenutku dostupan svim studentima koji imaju pristup internetu, što doprinosi kako što boljem utvrđivanju i proširivanju već stečenog znanja, tako i opštem podsticanju kontinuiranog učenja i motivacije.

Čak 77% studenata smatra da je uvođenje elektronskog vida učenja kao dodatnog nastavnog sredstva u značajnoj meri pozitivno uticalo na njihovu motiva-

ciju. Za ovakav rezultat zaslužne su, između ostalog, posebne mogućnosti primene principa kombinovanog učenja koje doprinose razvoju autonomije studenata i njihovog samostalnog rada. Naime, u virtuelnom okruženju, svaki student prema sopstvenom afinitetu i mogućnostima može proizvoljno da odredi mesto, vreme, kao i tempo učenja.

Na osnovu rezultata našeg istraživanja zasnovanog na primeni suženog okvira opcija koje nudi platforma *Moodle* i sprovedenog na malom broju ispitanika, možemo zaključiti da tehnološki podržano učenje pozitivno utiče na motivaciju. Mogućnosti primene ovog elektronskog vida učenja kao dodatnog nastavnog sredstva su brojne (objavljivanje i razmena nastavnog materijala, forumi i diskusije, testovi i ocenjivanje, izrada rečnika pojmova i *wiki* sistema itd), te ih, u perspektivi, tek treba istražiti. Iako princip kombinovanog učenja zahteva veću angažovanost kako nastavnika, tako i studenata, njegovu primenu u univerzitetskoj nastavi treba u što većoj meri podstaći budući da se njegov pozitivan uticaj na motivaciju čini neospornim.

Literatura

- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère seconde*. Paris: CLE international.
- Fallon, C., & Brown, S. (2003). *E-learning Standards. A Guide to Purchasing, Developing and Deploying Standards – Conformant e-Learning*. New York: St. Lucie Press.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE international.
- Girardet, J., & Pécheur, J. (2006). *Campus 1*. Paris: CLE international.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Crédif / Didier.
- Silaški, N. (2012). Mudl platforma za učenje engleskog jezika struke. U: B. Radić-Bojanić (ur.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti* (str. 69-84). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Éditions Robert Laffont.

Onlajn-izvori

- About Moodle. Philosophy. U: Moodle. Preuzeto 26.6.2014. sa <http://docs.moodle.org/27/en/Philosophy>
- Akadska mreža Srbije (AMRES). Preuzeto 26.6.2014. sa https://www.amres.ac.rs/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1&lang=ser (26.6.2014)

E-Learning. U: Akademskamreža Srbije (AMRES). Preuzeto 26.6.2014. sa https://www.amres.ac.rs/index.php?option=com_content&task=view&id=252&Itemid=272 (26.6.2014)

Moodle Statistics. U: Moodle. Preuzeto 26.6.2014. sa <https://moodle.org/stats/>

Registered moodle sites. U: Moodle. Preuzeto 26.6.2014. sa <https://moodle.org/sites/>

Nataša Popović

Nataša Radusin-Bardić

THE APPLICATION OF THE MOODLE PLATFORM AS AN ADDITIONAL TEACHING ASSET IN LEARNING FRENCH AS AN ELECTIVE LANGUAGE

Summary

The aim of this research is the analysis of the benefits of the *Moodle* platform as an additional teaching asset in learning French as an elective language at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. The research was conducted in classes at the A1.2 level in the summer semester of the academic 2013/14. Before the introduction of the *Moodle* platform the authors administered an anonymous questionnaire with the intention to determine which language competences should be additionally developed. The results were the basis for compiling additional teaching materials largely based on authentic documents which were then offered to students in electronic form with an intention to thus enrich classical language teaching. At the end of the research students expressed their opinions in another anonymous questionnaire, which allowed the authors to draw conclusions concerning the advantages and disadvantages of this experimental approach and its influence on the students' motivation. The results of the final questionnaire have confirmed the hypothesis that the introduction of electronic additional material would improve the learning process and contribute to students' motivation in French classes. One of the positive sides is the fact that the diverse didactic materials based on interactive multimedia segments were available to students with internet access at any time, which contributed to better learning and extension of the already acquired knowledge as well as the continuous learning and motivation increase.

Key words: French as a foreign language, *Moodle* platform, combined learning, communicative approach, motivation.

Dodatak 1.

FRANCUSKI JEZIK A1.2 – PRELIMINARNA ANKETA

Podaci o ispitaniku:

Uzrast: _____ Pol: _____ Studijska grupa: _____

1. Osim francuskog, navedite ostale strane jezike koje ste do sada učili:

2. U odnosu na ostale strane jezike, da li Vam se učenje francuskog čini lakšim ili težim, i zašto?

3. Na osnovu Vaših prvobitnih očekivanja, u kojoj meri ste zadovoljni stečenim znanjem u toku prvog semestra šk. 2013/14. g. učenja francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu?

1 2 3 4 5

4. Da li ste zadovoljni odabranom metodom za učenje francuskog jezika (*Campus, 1*, udžbenik i radna sveska) i smatrate li da bi postojeći nastavni materijal bilo dobro upotpuniti?

DA NE

5. Koji tip vežbi biste voleli da bude više zastupljen u toku drugog semestra (moguće je zaokružiti više odgovora):

- a. vežbe slušanja
- b. vežbe usmenog izražavanja
- c. razumevanje teksta
- d. pismeno izražavanje
- e. ostalo: _____

6. Da li smatrate da su elementi kulture i civilizacije dovoljno zastupljeni u nastavi francuskog kao stranog jezika i čime bi ih eventualno trebalo upotpuniti?

DA NE

7. Da li imate iskustva u radu sa platformom *Moodle* i znate li čemu ona služi?

Dodatak 2.

TIP VEŽBE	PODTIP VEŽBE	NAZIV VEŽBE I ONLAJN IZVOR ¹⁰
RAZVIJANJE USMENE I PISMENE JEZIČKE RECEPCIJE	razumevanje kraćih audio zapisa	<i>Visite d'une maison :</i> http://www.podcastfrancaisfacile.com/files/location-maison.mp3 <i>Une journée comme les autres :</i> http://www.podcastfrancaisfacile.com/files/raconter-journee-present.mp3 <i>Patricia Kaas – Mon mec à moi :</i> http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/kaasb.htm <i>Stromae – Ta fête :</i> https://www.youtube.com/watch?v=wEucb8qtBmA
	razumevanje kraćih video zapisa	<i>Et la salle de bains ?</i> http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/et-la-salle-de-bains <i>Les vacances du Petit Nicolas :</i> https://www.youtube.com/watch?v=4KMwt1g0ycE
	razumevanje teksta	<i>Visite d'une maison :</i> http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2014/02/visite-dune-maison.html
RAZVIJANJE USMENE I PISMENE JEZIČKE PRODUKCIJE	usmena i pismena provera vežbi na času	Posebna pažnja posvećena je podsticanju usmenog i pismenog izražavanja studenata kroz redovnu proveru većine vežbi zadatih na platformi Moodle.
	pisanje sastava na zadatu temu	<i>Mon logement</i> <i>Ma journée idéale</i> <i>Stromae – Ta fête :</i> https://www.youtube.com/watch?v=wEucb8qtBmA
STICANJE ZNANJA IZ OBLASTI FRANKOFONE KULTURE I CIVILIZACIJE	muzika	<i>Patricia Kaas – Mon mec à moi :</i> http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/kaasb.htm
	slikarstvo	<i>Chambre de Van Gogh :</i> http://peinturefle.free.fr/indexactivite.htm
	film	<i>Comprendre une affiche - le festival de Cannes :</i> http://www.bonjourdefrance.com/exercices/16/comprehension/comprendre-affiche-A0/index.html <i>Les vacances du Petit Nicolas :</i> https://www.youtube.com/watch?v=4KMwt1g0ycE

¹⁰ Svi onlajn-izvori navedeni u Dodatku 2. bili su dostupni u vreme sprovođenja eksperimentalne faze primene Moodle platforme kao dodatnog nastavnog sredstva u nastavi francuskog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu u toku letnjeg semestra školske 2013/14. godine.

BOGAĆENJE LEKSIČKOG FONDA	vokabular vezan za urbanu sredinu	<i>Les mots de la ville :</i> http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Lexique/p-612-lg0-Les-mots-de-la-ville.htm <i>La ville :</i> http://www.languageguide.org/french/vocabulary/city http://www.languageguide.org/french/vocabulary/city-continued
	vokabular vezan za nameštaj	<i>La chambre :</i> http://www.languageguide.org/french/vocabulary/bedroom <i>Le salon :</i> http://www.languageguide.org/french/vocabulary/den
	vokabular vezan za uređenje stambenog prostora	<i>Nommer des pièces et des types de logement :</i> http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/bilan-pouvez-vous-nommer-des-pieces-et-des-types-de-logement?exercice=1 <i>La maison :</i> http://www.languageguide.org/french/vocabulary/house <i>La salle à manger :</i> http://www.languageguide.org/french/vocabulary/dining-room
	vokabular vezan za svakodnevne aktivnosti	<i>La journée de Sabrina :</i> http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1286267962/contido/contenido/oa01.html <i>Routine quotidienne illustrée :</i> http://www.pinterest.com/pin/249175791856672333
ISKAZIVANJE GOVORNIH ČINOVA	iskazivanje zabrane	<i>Interdictions :</i> http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2013/11/interdictions.html
	davanje saveta	<i>Reliez le conseil au problème :</i> http://www.tapis.com.au/studentbook2/Unit9/u09_maniere_a03.html

UTVRĐIVANJE MORFOLOŠKIH I SINTAKSIČKIH STRUKTURA OBRAĐENIH NA ČASU	članovi	<i>Patricia Kaas – Mon mec à moi :</i> http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/kaasb.htm
	prisvojni pridevi	<i>Adjectifs possessifs:</i> http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-810-15-adjectifs-possessifs.htm http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/adjectifs-possessifs.htm#.U7VpuUBYPY
	predlozi za mesto	<i>Prépositions de lieu :</i> http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-14565.php http://abracadabrafle.blogspot.com/2014/02/les-prepositions-de-lieu.html
	brojevi	<i>Les numéros:</i> http://lexiquefle.free.fr/numero.swf
	imperativ	<i>Impératif :</i> http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2014/04/imperatif-francais-exercice.html <i>Impératif des verbes pronominaux:</i> http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2014/04/imperatif-des-verbes-pronominaux.html <i>La forme négative de l'impératif:</i> http://www.pinterest.com/pin/525091637773699060/

Dodatak 3.

FRANCUSKI JEZIK A1.2 – FINALNA ANKETA

Podaci o ispitaniku:

Uzrast: _____ Pol: _____ Studijska grupa: _____

1. Ocenite na skali od 1 do 5 u kojoj meri ste zadovoljni primenom platforme Moodle u toku 2. semestra šk. 2013/14. g. učenja francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu?

1	2	3	4	5

2. U okviru ponuđenih vežbi na platformi Moodle, koji tip vežbi Vam je bio najkorisniji? (moguće je zaokružiti više odgovora):

- a. vežbe slušanja
- b. vežbe zasnovane na širenju vokabulara
- c. vežbe utvrđivanja gradiva obrađenog na času
- d. gramatičke vežbe
- e. ostalo: _____

3. Koji dodatni tip vežbi biste predložili da bude takođe zastupljen na ovoj platformi?

4. Da li je i u kojoj meri primena platforme Moodle uticala na Vašu motivaciju u učenju francuskog jezika?

5. Po Vama, koje su pozitivne, a koje negativne strane upotrebe ove platforme u nastavi stranih jezika?

Nataša Ajdžanović¹

Katja Juršić-Huzjan²

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

NAČINI PROVERE ZNANJA I VLADANJA VIDOVIMA GOVORNE DELATNOSTI IZ PREDMETA RUSKI JEZIK PO IZBORU NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U NOVOM SADU I NJHOVI EKVIVALENTI U CENTRU ZA MEĐUNARODNO OBRAZOVANJE NA MOSKOVSKOM DRŽAVNOM UNIVERZITETU „M. V. LOMONOSOV”

Apstrakt

U radu se daje naporedni prikaz načina provere znanja i vidova govorne delatnosti iz ruskog jezika kao stranog na akademskom nivou u dvema institucijama: Centru za međunarodno obrazovanje na Moskovskom državnom univerzitetu „M. V. Lomonosov” i Filozofskom fakultetu u N. Sadu, pri čemu se iznose i različiti problemi i specifičnosti s kojima se autorke susreću u svom radu na Filozofskom fakultetu, a koji su posledica nekoliko faktora.

Ključne reči: Ruski jezik po izboru, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Centar za međunarodno obrazovanje na Moskovskom državnom univerzitetu, nivoi vladanja ruskim jezikom kao stranim, provera znanja i vidova govorne delatnosti, supstest, vidovi govorne delatnosti, govorenje, pisanje, audiranje (slušanje i razumevanje), čitanje.

1. Uvod

Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu među stranim jezicima koji se uče kao obavezni opšteobrazovni predmet nalazi se i ruski jezik, koji mogu da izaberu studenti sa svih studijskih grupa Fakulteta (osim, razumljivo, sa Katedre za ruski

¹ ajdzanovic@neobee.net

² huzjan@eunet.rs

jezik i književnost). Odsek za slavistiku nudi studentima drugih odseka sledeće nivoe ruskog jezika: A1 (jednosemestralni moduli imaju oznake A1.1 i A1.2), A2 (tj. A2.1. i A2.2), B1 (B1.1 i B1.2) i B2 (tj. B2.1 i B2.2). Najveći broj studenata se prijavljuje za početni (A1) nivo, jer je mali broj njih tokom svog prethodnog školovanja imao priliku da uči ovaj jezik.

Naime, kao što je poznato, gotovo u svim školama na teritoriji Republike Srbije engleski jezik ima status prvog stranog jezika, koji se uči od prvog razreda osnovne, pa sve do poslednjeg razreda srednje škole, dok se ostali svetski jezici uče kao drugi strani jezik od petog razreda. Poznata je činjenica da je tokom poslednje dve decenije drastično opalo interesovanje za učenje ruskog jezika, što se nužno odrazilo i na njegovu zastupljenost kako u školama, tako i na fakultetima. Poslednjih godina, međutim, primetan je porast interesovanja i motivacije đaka i studenata za njegovo učenje, što se može, delimično barem, objasniti većim učešćem ruskih kompanija u ekonomiji naše zemlje, što automatski povećava potražnju za osobama koje vladaju ruskim jezikom i šanse za njihovo zapošljavanje. Utoliko je odgovornost Odseka i svih onih koji rade na predmetu Ruski jezik po izboru, nesumnjivo, veća.

U želji da odgovore zahtevima koji se pred njih postavljaju, saradnici koji drže ovaj predmet na Fakultetu sreću se sa raznim problemima i poteškoćama. Jedan od njih je nedovoljna međusobna usaglašenost između nastavnika i saradnika na ovom predmetu u pogledu realizacije ciljeva, nastavnih sadržaja, kao i u pogledu korišćenja metoda i udžbenika. To ostaje kao zadatak koji saradnici u međusobnom dijalogu treba što pre da prodiskutuju i reše. O konkretnim problemima s kojima se naši saradnici susreću biće reči u daljem tekstu. Upravo ti problemi nas dovode do zaključka da se ni zahtevi prilikom provere stepena usvojenosti znanja i vidova govorne delatnosti³ ne mogu u potpunosti poklapati sa standardima predviđenim za svaki od nivoa. Iz tog razloga smatramo da bi zanimljivo bilo uporediti situaciju na Filozofskom fakultetu sa situacijom u Centru za međunarodno obrazovanje – referentnom centru pri Moskovskom državnom univerzitetu koji već pedeset godina priprema buduće strane studente za studiranje na nekom od ruskih univerziteta. Osim toga, u ovom Centru se drže kursevi i obavljaju testiranja za dobijanje državljanstva Ruske federacije, radne dozvole i slično.

³ U rusistici se koristi termin „govorne veštine“ prema ruskom: „речевые умения“, dok se u anglistici koristi termin „jezičke veštine“. Smatramo da je termin „govorne veštine“ precizniji, jer kao što jezik i govor nisu isto, i jezička i govorna kompetencija, tako ne mogu biti isto ni jezičke i govorne veštine.

2. Načini provere jezičkih znanja i vidova govorne delatnosti iz ruskog jezika kao stranog u Centru za međunarodno obrazovanje na Moskovskom državnom univerzitetu „M. V. Lomonosov”

U Centru za međunarodno obrazovanje (CMO) pri Moskovskom državnom univerzitetu „Lomonosov”⁴ (MGU) prihvaćen je evropski sistem od šest nivoa opšteg vladanja ruskim jezikom. Nivoi su sledeći: 1. elementarni (rus. *элементарный уровень*), 2. osnovni (rus. *базовый*), 3. prvi sertifikacioni (rus. *первый сертификационный*), 4. drugi sertifikacioni (rus. *второй сертификационный*), 5. treći sertifikacioni (rus. *третий сертификационный*) i 6. četvrti sertifikacioni nivo (rus. *четвертый сертификационный уровень*). Osim ovih, postoje još i nivoi vladanja ruskim jezikom u cilju sticanja struke (profesionalnog obrazovanja) koji se razlikuju od nivoa opšteg vladanja jezikom. Razlika se očituje u tome što ovladavanje sa ovim ciljem ne podrazumeva niže nivoe (elementarni i osnovni), nego je prvi sertifikacioni nivo, zapravo, ovde najniži nivo ovladavanja ruskim jezikom. Naime, to je pretpostavljeni nivo svršenog maturanta, drugi sertifikacioni nivo je nivo vladanja ruskim jezikom svršenog nefilologa, treći sertifikacioni nivo je nivo svršenog filologa, dok je četvrti, zapravo, ravan nivou obrazovanog nosioca ruskog jezika. Osim ovih nivoa vladanja ruskim jezikom, diferenciraju se još i nivoi vladanja ruskim jezikom kao sredstvom poslovne komunikacije. Tu takođe ne postoji elementarni nivo, nego je prvi, u stvari, osnovni nivo na kom se ruski jezik izučava sa ciljem zaposlenja u Rusiji. Prvi sertifikacioni nivo opšteg vladanja ruskim jezikom odgovara osnovnom nivou ruskog jezika poslovne komunikacije. Drugi sertifikacioni nivo iz vertikale opšteg vladanja ruskim jezikom bio bi produžni nivo ruskog poslovnog jezika, dok je treći sertifikacioni nivo iz vertikale opšteg vladanja ruskim jezikom visoki nivo poslovne komunikacije, za koji realno ne postoje testovi i koji zahteva i jezičku i poslovnu kompetenciju. Možda će ovaj opis nivoa jasnije izgledati ukoliko ga predstavimo sledećom tabelom:

⁴ Centar za međunarodno obrazovanje ili Institut za ruski jezik i kulturu, kako se ova obrazovna ustanova zove od 2013. godine. N. Ajdžanović, jedna od autorki, imala je prilike da se s metodama koje se koriste u Centru neposredno upozna 2013. godine prilikom svog stručnog usavršavanja u Moskvi, kada je i stekla zvanje sertifikovanog ocenjivača za ruski jezik kao strani.

Nivoi opšteg vladanja ruskim jezikom	Nivoi vladanja ruskim jezikom s ciljem sticanja struke	Nivoi vladanja ruskim jezikom kao sredstvom poslovne komunikacije
Četvrti sertifikacioni nivo	Nivo obrazovanog nosioca ruskog jezika	/
Treći sertifikacioni nivo	Nivo svršenog filologa	Visoki nivo poslovne komunikacije
Drugi sertifikacioni nivo	Nivo svršenog nefilologa	Produžni nivo poslovne komunikacije
Prvi sertifikacioni nivo	Nivo svršenog maturanta	Osnovni nivo poslovne komunikacije
Osnovni nivo	/	Izučavanje jezika radi posla u Rusiji
Elementarni nivo	/	/

Tabela 1. Tabelarni prikaz nivoa vladanja ruskim jezikom

Napominjemo da između druge i treće kolone postoje parametri diferencijacije kao što su: motivi za učenje ruskog jezika, aktuelne sfere komunikacije, aktuelne komunikativne situacije, aktuelne socio-komunikativne uloge i dr. Mi se, međutim, tim diferencijacijama nećemo baviti, jer se ruski jezik na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu ne predaje kao jezik struke. Trudićemo se, dakle, da povučemo paralelu između nivoa opšteg vladanja ruskim jezikom i onoga što pružaju kursevi na našem fakultetu. Takođe napominjemo da se u ovom radu nećemo baviti zahtevima koji se postavljaju pred pretendente na treći i četvrti nivo opšteg vladanja ruskim jezikom, jer se na tim nivoima ruski jezik na pomenutom fakultetu ne uči.

Krenućemo, dakle, od dna tabele, tj. od elementarnog nivoa. Na svakom od pomenutih nivoa, pa tako i na ovom najnižem, kandidate (studente) treba pripremiti za ovladavanje svim vidovima govorne delatnosti, kako produktivnim tako i receptivnim, i za njihovu proveru, jer samo proveravanjem nivoa vladanja svim vidovima govorne delatnosti sa sigurnošću možemo tvrditi da je pretendent na određeni nivo odgovorio zahtevima koje taj nivo pred njega postavlja.

Elementarni kurs u Centru za međunarodno obrazovanje Moskovskog državnog univerziteta obuhvata 100–150 nastavnih časova. Leksički minimum za ovaj nivo iznosi 780 reči. Test za svaki nivo, pa tako i za elementarni, sastoji se od nekoliko supstestova, od kojih je prvi posvećen proveru stepena usvojenosti jezičkih aspekata – leksike i gramatike. Ovaj supstest sadrži 70 zadataka organizovanih u šest celina, a vreme predviđeno za njegovo rešavanje je 50 minuta. Prilikom izrade ovog

suptesta, važno je napomenuti, nije dozvoljeno korišćenje rečnika, a zadatak studenta je da izabere dva od četiri, jedno od četiri ili pak jedno od tri ponuđena rešenja.

Sledeći suptestovi imaju za cilj da provere postignuća u oblasti svih vidova govorne delatnosti: čitanja, audiranja (slušanja i razumevanja),⁵ pisanja i govorenja. Prilikom rešavanja suptesta iz čitanja, tj. iz razumevanja pročitano teksta, kandidatima je dozvoljena upotreba rečnika, dok je vreme predviđeno za rešavanje ovog testa 50 minuta. Suptest sadrži 30 zadataka organizovanih u pet celina. Naredni suptest posvećen je pisanju, traje 40 minuta i sadrži jedan zadatak, koji obično podrazumeva pisanje pisma minimalne dužine od 15 rečenica, u okviru kojeg treba postaviti i pet pitanja. Drugim rečima, pismo treba da se sastoji od najmanje 20 rečenica. Prilikom njegovog ocenjivanja boduju se sledeći parametri: adekvatnost pisma (ako ono ne odgovara zadatoj temi, oduzimaju se svi bodovi i zadatak se dalje ne razmatra), da li pismo odgovara zadatom obimu, logičnost i povezanost izlaganja i etikecija. Suptest iz govorenja pak obično sadrži zadate problemske situacije iz svakodnevnog života u kojima student treba da se snađe i adekvatno jezički odgovori na njih. Zadaci su organizovani u tri celine: u prvom zadatku potrebno je adekvatno odgovoriti na inicijalne replike ispitivača, u drugom započeti dijalog na zadate komunikativne situacije, a treći je monološko izlaganje na neku od standardima predviđenih tema. Suptest iz audiranja se sastoji od pet delova i 25 zadataka. Predviđeno vreme za izradu ovog suptesta je 30 minuta i nije dozvoljena upotreba rečnika. Kandidat ima zadatak da od nekoliko ponuđenih varijanti odabere onu koja odgovara sadržaju odslušanog teksta.

Na **osnovnom nivou** suptest iz leksike i gramatike sadrži 100 zadataka organizovanih u pet celina, a vreme predviđeno za njegovo rešavanje je 50 minuta. Prilikom rešavanja ovog suptesta nije dozvoljena upotreba rečnika. Leksički minimum za ovaj nivo iznosi 1300 reči. Smatramo da je važno napomenuti da na ovom nivou dolazi do naglog uvećavanja pasivnog leksičkog fonda. Otud ne čudi da je fond časova predviđenih za ovladavanje ruskim jezikom na ovom nivou čak 200–250.

Suptest iz audiranja sastoji se iz pet delova, a vreme predviđeno za njegovu izradu je 30 minuta. Tempo kojim se čita informacija na audio-materijalu je 170–200 reči u minuti, dok je na elementarnom nivou iznosio 120–160. U prvom delu suptesta sluša se neko saopštenje, pri čemu je zadatak kandidata da od tri ponuđene tvrdnje odabere pravu (onu koja se podudara sa sadržajem zvučnog teksta). Drugi deo podrazumeva slušanje dijaloga, nakon čega se pred kandidata postavlja zadatak

⁵ U rusistici se koristi ovaj termin prema ruskom „аудирование”. Termin „slušanje“ ne podrazumeva i razumevanje onog što se sluša. Kako bi izbegle eventualne nesporednosti, autorke su ponudile ovu varijantu. Poznato nam je da su u anglistici kalkirali engleske termine, dok su se metodičari-rusisti trudili da ih zamene što adekvatnijim i sveobuhvatnijim terminima.

da odredi temu tog dijaloga. Treći zadatak je tzv. studiozno slušanje: pre samog slušanja kandidat treba da pročita pitanja, a dok sluša zvučni tekst, treba da pronađe traženu informaciju. Prilikom izrade četvrtog zadatka od kandidata se traži da prvo u matrici pročita pitanja, a da zatim slušajući tekst „hvata“ i zapisuje potrebnu informaciju. Time se proverava njegova sposobnost da redukuje i transformiše informaciju. Poslednji, peti, zadatak podrazumeva da kandidat nakon slušanja teksta pismeno prenese sažetu osnovnu informaciju.

Suptest iz čitanja traje 50 minuta i sastoji se iz četiri dela sa ukupno 40 zadataka, a prilikom njegove izrade dozvoljena je upotreba rečnika. Obim teksta je 600–700 reči, od kojih je 3–4% nepoznate leksike. Uvode se opisi i autentični novinski tekstovi jednostavnijeg sadržaja.

Suptest iz govorenja sastoji se iz četiri dela. Prvi zadatak je snalaženje u dijalogu, gde se od kandidata očekuje da jednom ili dvema replikama i sam uzme učešće u dijalogu. Drugi zadatak podrazumeva situaciju u kojoj kandidat treba da započne dijalog (molba, pitanje, savet, dobijanje informacije, utvrđivanje mesta i vremena sastanka), dok je treći zadatak tekst koji treba pročitati i usmeno izložiti njegov sadržaj. Poslednji, četvrti zadatak predstavlja monološko izlaganje na neku temu.

Suptest iz pisanja sastoji se od jednog zadatka koji podrazumeva pisanje pisma na zadatu temu od najmanje 18–20 rečenica. Kao pomoć kandidatima služe pitanja ili teze kojima mogu da se služe prilikom sastavljanja pisma.

Na **prvom sertifikacionom nivou** leksički minimum broji oko 2300 reči, a poznato je da srednje obrazovani nosilac jezika u svom vokabularu koristi oko 3000 leksema. Možemo primetiti da je to već prilično visok nivo na kom je jezička kompetencija u dovoljnoj meri razvijena. Fond časova za ovaj nivo je 150–200, s tim što se obavezno dodaje još 150 časova iz jezika struke.

Na suptestu iz leksike i gramatike za ovaj nivo postoji 165 pozicija, jer je sadržaj nastave obimniji, a vreme za izradu suptesta je 60 minuta. Naravno, kao i na prethodnim nivoima, nije dozvoljeno korišćenje rečnika prilikom izrade ovog suptesta.

Za suptest iz audiranja predviđeno je 35 minuta, a suptest sadrži tri dijaloška i tri monološka teksta koji se slušaju samo jedanput.

Suptest iz čitanja radi se 50 minuta, sadrži tri teksta, od kojih je jedan informativnog karaktera, drugi predstavlja fragment iz biografije neke ličnosti, a treći fragment iz enciklopedijskog teksta. Ukupno u ovom suptestu postoji 20 zadataka, dok je obim tekstova 870 reči.

Suptest iz govorenja traje 60 minuta i sastoji se od četiri zadataka. U prvom zadatku kandidat treba da da detaljniji odgovor na inicijalne replike ispitivača, u drugom zadatku treba da se upozna sa situacijom i da započne dijalog, a treći zada-

tak podrazumeva kratko usmeno prepričavanje zadatog pročitano g teksta. Situacije u kojima na ovom nivou kandidat treba da se snalazi jesu: objasniti, pitati, saznati, predložiti, dogovoriti se, izraziti želju, ubediti nekog u nešto, opisati, saopštiti, posavetovati se ili predstaviti nekog ili nešto. Za svaku temu ponuđena su pitanja ili teze kako bi se kandidatu olakšalo snalaženje. Međutim, kada kandidat započne dijalog sa ispitivačem, više mu nije dozvoljeno da se služi pitanjima.

Suptest iz pisanja traje 60 minuta i sastoji se od dva zadatka. Prvi zadatak je tekst problemskog tipa, nakon čitanja koga kandidat treba pismeno da izloži sve stavove i gledišta iznesene u tekstu i da putem transformacije rečenica iz teksta iskaže sopstvenu tačku gledišta. Drugi zadatak je pismo od najmanje 20 rečenica na jednu od više ponuđenih tema.

Drugi sertifikacioni nivo, kao što smo već na početku pomenuli, jeste nivo svršenog nefilologa. On omogućava kandidatu da obavlja profesionalnu delatnost na ruskom jeziku, te je otud za njegovo savladavanje predviđeno oko 340 nastavnih časova.

Suptest iz leksike i gramatike sadrži 150 pozicija, a vreme predviđeno za njegovo rešavanje je 90 minuta. Korišćenje rečnika, naravno, kao ni na prethodnim nivoima, nije dozvoljeno.

Suptest iz audiranja pred kandidata postavlja zadatke razmevanja na sluh sadržaja i teme izlaganja, kao i socijalne karakteristike govornika. Na ovom nivou od kandidata se očekuje da poznaje rusku jezičku sliku sveta. Tekstovi su i monološkog, i dijaloškog tipa. Obim teksta koji se sluša je do 250 reči, od kojih je 10% nepoznato. Tempo govorenja je 220 do 250 reči u minuti, a kandidati imaju priliku da čuju tekst samo jedanput.

Suptest iz čitanja od kandidata zahteva da razume i osnovnu, i sporednu informaciju, što znači da kandidat mora, radeći ovaj suptest, da pribegne korišćenju i dijagonalnog, i informativnog, i studioznog čitanja. Obim teksta iznosi 360 reči, a količina nepoznate leksike je 10%.

Suptest iz pisanja podrazumeva da se kandidat snalazi i u reprodukovanju teksta, ali i u kreiranju sopstvenog teksta. Od njega se očekuje da napiše tekst koji sadrži od 180 do 250 reči. Količina nepoznate leksike u zadatku je i ovde 10%, a ako je predviđeno da kandidat pre pismene interpretacije sluša tekst sa audio-snimka, tekst se prezentuje samo jedanput.

Na suptestu iz govorenja od kandidata se očekuje sposobnost dijaloške komunikacije, tj. da ume i da započne, i da završi dijalog, ali i da sagovornika navede na pružanje detaljnije informacije. U monološkom govoru kandidat treba da pokaže sposobnost da opisuje realne i apstraktne objekte i da vodi diskusiju na različite teme koje su date u standardu za taj nivo. Obim izlaganja zavisi od tipa zadatka. Obim izlaganja je manje bitan od činjenice da li je kandidat ispunio zadatak ili ne.

Drugim rečima, važan je sam rezultat, tj. rešenje komunikativnog zadatka, ali i brzina govorenja.

Interesantna je činjenica da svi kandidati, u okviru istog nivoa, polažu isti test, te da se posle objavljivanja rezultata nikome, pa čak ni kandidatu koji je taj test radio – ne dozvoljava uvid u test. Takođe je interesantno da predavač koji je studente spremao za polaganje određenog nivoa nikad ne prisustvuje ispitu, tj. ispitnu komisiju kandidat vidi prvi put.

U Centru za međunarodno obrazovanje održavaju se kursevi iz ruskog jezika na svim nivoima, a takođe se organizuje polaganje ispita za sticanje sertifikata, koji su, naravno, međunarodno priznati, jer je Moskovski državni univerzitet, a samim tim i Centar za međunarodno obrazovanje pri njemu, referentna ustanova i univerzitet poznat i priznat u svetskim razmerama. Primena tih sertifikata može biti različita. U Centru za međunarodno obrazovanje ruski jezik uče budući strani studenti ruskih univerziteta, osobe koje traže zaposlenje u Rusiji, kao i osobe koje pretenduju da postanu državljani Ruske federacije.

3. Načini provere znanja i vladanja vidovima govorne delatnosti u nastavi predmeta Ruski jezik po izboru na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu

Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu nastavnici se u prvom redu suočavaju sa problemom velikog broja studenata u grupama za učenje stranog jezika. Ta situacija se ne menja godinama uprkos opšteprihvaćenim standardima, prema kojima je optimalan broj za učenje stranog jezika 6-12 polaznika. Ovaj problem je posebno izražen na nižim nivoima: na nivou A1 u grupama je školske 2013/14. godine bilo po 35 polaznika, na nivou A2 isto toliko, a ni prethodnih godina situacija u tom pogledu nije bila bolja. Na nivou B1 iste godine je bilo upisano 27 studenata, dok je nivo B2 pohađalo svega šestoro (što je optimalni broj).

Sledeći bitan problem sa kojim se nastavnici suočavaju je broj časova predviđenih Nastavnim planom i programom za izvođenje stranih jezika koji je, posebno na višim nivoima, daleko manji od broja predviđenog međunarodnim standardima. Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu u idealnim uslovima i zimski i letnji semestar imaju po 15 radnih nedelja (ukupno 30), što pomnoženo sa četiri nastavna časa nedeljno (dva bloka od po 90 minuta) iznosi 120 nastavnih časova.

U praksi, međutim, prva nastavna nedelja prođe u dijagnostičkom testiranju studenata prve godine i njihovom razvrstavanju u grupe za učenje stranog jezika. Pored toga, tokom svakog semestra u radnom kalendaru je izdvojena po jedna tzv. studijska nedelja, tokom koje nastavnici u dogovoru sa studentima mogu postupiti

na različite načine: držati redovnu odnosno konsultativnu nastavu, ili pak to vreme posvetiti usmenim prezentacijama studenata ili izradi kontrolnih testova. Naravno, često se dešava da se pojedini časovi poklope sa danima praznika, što umanjuje projektovani fond, te tokom jedne akademske godine najčešće dobijamo broj od 100–110 časova.

U vezi s tim, podsetimo se standarda za usvajanje stranih jezika po nivoima u pogledu broja časova predviđenih za pojedine nivoe:

A1 – 100–150 časova

A2 – 200–250 časova

B1 – 150–200 časova + 150 časova jezika struke

B2 – 340 nastavnih časova

Kao što se vidi, za svaki naredni nivo predviđa se sve veći broj nastavnih časova, jer su i programski zahtevi obimniji. Ako uporedimo ove standarde sa realnom situacijom na našem fakultetu, onda će nam biti razumljivo zbog čega se u silabusima za ruski jezik među ishodima nalazi formulacija prema kojoj će studenti ovladati ruskim jezikom „*približno*⁶ nivou” A2 /B1 /B2. Naime, već i za usvajanje najnižeg nivoa (A1) evidentan je „manjak” od tridesetak časova. Kako se ide ka višim nivoima, to je, kako smo videli, i broj časova potreban za njihovo savladavanje veći. Međutim, na Filozofskom fakultetu saradnici za obučavanje studenata na bilo kojem nivou na raspolaganju imaju podjednak broj časova. Stoga bi možda trebalo razmisliti o tome da se ili poveća broj časova (što je teško izvodljivo) ili da se uvedu svojevrсни „međunivoi“ između nivoa B1 i B2 (B1+, što je takođe teško izvodljivo, jer bi trajao samo jedan semestar, pa bi naredni nivo započeo u parnom, letnjem semestru, ili da B1 nivo traje četiri semestra sa dodatnim modulima B1.3 i B1.4, nakon čega bi tek sledio nivo B2).

Manji fond časova kao i veći broj polaznika u grupama neminovno se odražava i na sužene ciljeve kao i na smanjeni obim nastavnih sadržaja predviđenih programom, a takođe i na očekivane ishode, koji su morali biti redukovani u poređenju sa onima predviđenim u centrima za učenje ruskog jezika za strance kakav je Centar za međunarodno obrazovanje. Uostalom, ruski jezik se na Filozofskom fakultetu uči, kao što smo već napomenuli, kao opšteobrazovni predmet i ima drugačije ciljeve od nastave ruskog jezika u Rusiji – tamo je to jezik sredine u kojoj kandidati nameravaju da stiču svoje profesionalno visoko obrazovanje, ili nameravaju da zatraže državljanstvo, ili se pak radi o imigrantima koji žele da u Rusiji dobiju posao, tako da je njihova motivacija za učenje jezika bitno drugačija od motivacije naših studenata. Naši kursevi, s druge strane, usmereni su isključivo na usvajanje opšteg

⁶ Kurzivom naglasile autorke.

jezika, dok se u Rusiji, kao što smo već spominjali, na nivou B1 uvode i jezici struke, za šta kod nas trenutno nema uslova. Pored toga, prirodna „uronjenost“ u jezičku sredinu maksimalno doprinosi njegovom bržem i boljem usvajanju. S druge strane, veštačko „izlaganje“ jeziku dva puta nedeljno predstavlja u tom smislu otežavajuću okolnost kako za nastavnike, tako i za polaznike.

Zbog svega toga se ni zahtevi prilikom provere stepena usvojenosti znanja i vidova govorne delatnosti ne mogu u potpunosti poklapati sa standardima predviđenim za svaki od nivoa. Mogli bismo uopšteno reći da se u nastavi Ruskog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu najviše pažnje i vremena posvećuje razvijanju veštine čitanja (tj. razumevanja pročitanoг teksta), nešto manje audiranja i govorenja, a najmanje – razvijanju veštine pisanja. To je, uostalom, u skladu i sa praktičnim (komunikativnim) potrebama polaznika, a odražava se i na sadržaje i vrste zadataka koje studenti rešavaju u okviru kontrolnih i ispitnih testova.

Kontrolni testovi se rade sredinom oba semestra i imaju za cilj, s jedne strane, da motivišu studente na kontinuirani rad tokom godine (jer uspeh na kontrolnim testu nosi 20% konačne ocene), i, s druge strane, da nastavniku pruže uvid u to u kom stepenu je usvojeno gradivo prve polovine svakog semestra. Ovi testovi, pre svega, sadrže zadatke za proveru stepena vladanja jezičkim aspektima – leksikom i gramatikom (na nivou A1.1 i fonetikom), kao i veštinom razumevanja pročitanoг teksta.

Ispitne testove sastavljaju sami nastavnici i saradnici koji drže nastavu na određenim nivoima Ruskog jezika po izboru, nezavisno jedni od drugih. Ti testovi nemaju tako jasnu i čvrsto određenu strukturu, ali se zadaci većim delom izrađuju po uzoru na zadatke iz nama dostupnih tipskih testova iz ruskog jezika u izdanju Centra za međunarodno obrazovanje Moskovskog državnog univerziteta i „Zlato-usta“ iz Sankt-Peterburga.⁷ To su zvanični testovi Ministarstva obrazovanja i nauke Ruske Federacije i deo su ruskog državnog sistema testiranja inostranih građana. Naravno, sastavljači ispitnih testova za studente Filozofskog fakulteta vode računa o svim ograničavajućim faktorima o kojima smo ranije u ovom tekstu govorili (redukovani ciljevi i nastavno gradivo u poređenju sa Programom Ruskog ministarstva obrazovanja i nauke,⁸ nedovoljan broj časova, veliki broj studenata u grupama, ograničeno vreme trajanja ispita itd). Napominjemo da nastavnici i saradnici sastavljaju testove i ispituju studente sa kojima su radili tokom čitave godine, što ima svoje i pozitivne i negativne strane: tokom godine nastavnik ima priliku da stekne izvesnu sliku o tome u kojoj meri su i grupa u celini i svaki student ponaosob savla-

⁷ Типовые тесты по русскому языку как иностранному, Москва – Санкт Петербург, ЦМО МГУ – „Златоуст“ 2006–2013.

⁸ Программа по русскому языку как иностранному, I сертификационный уровень. Общее владение. – М. – СПб: „Златоуст“, 2002.

dali nastavno gradivo i ovladali određenim znanjima i vidovima govorne delatnosti, što može da se odrazi na tendenciozan izbor sadržaja testa. S druge strane, sama provera, tj. konačna ocena, sigurno bi bila objektivnija kada bi studente ispitivala neutralna komisija, odnosno kada bi studente jedne grupe proveravali i ocenjivali nastavnici i saradnici koji nisu sa njima radili tokom godine. Naravno, ovako nešto je, usled različitih faktora, zasad teško izvodljivo.

Osim tipskih zadataka po ugledu na zvanične testove Ministarstva za obrazovanje Ruske Federacije, nastavnici i saradnici u svoje testove dodaju i zadatke koji, prema njihovoj proceni, treba da provere stepen usvojenosti nekih oblasti jezičkih aspekata koje za nosioce srpskog jezika iz nekog razloga predstavljaju specifičnu poteškoću (usled interferencije i tipičnih grešaka zbog sličnosti i razlika između srodnih slovenskih jezika i sl).

Ne treba zaboraviti ni činjenicu da naši studenti ispit iz Ruskog jezika polažu na kraju svakog semestra (a tako je i sa svim ostalim jezicima po izboru), što znači da su krajnji ciljevi i celokupno gradivo za određeni nivo podeljeni u dve manje celine, a ispitni testovi imaju za cilj da provere stepen njihove usvojenosti. Tako se, zapravo, test za nivo A1 polaže u dva dela: A1.1 (na kraju zimskog semestra) i A1.2 (na kraju letnjeg semestra), a isto tako i za sve ostale nivoe.

Ispitni test za nivo A1.2 sadrži zadatke tipa višestrukog izbora za proveru leksike i gramatike, kao i kraći tekst za proveru razumevanja pročitanoog teksta, ali ne sadrži test za proveru audiranja (slušanja i razumevanja), dok umesto usmenog ispita student drži prezentaciju na jednu od nekoliko unapred dogovorenih tema.⁹ Jasnije će možda izgledati ako predstavimo sledećom tabelom:

Tip testa	Filozofski fakultet	CMO Moskovski državni univerzitet
Leksika i gramatika	+	+
Pisanje	–	+
Govorenje	+	+
Audiranje	–	+
Čitanje	+	+

Tabela 2. Tabelarni prikaz provere znanja i veština na nivou A1 na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu

⁹ Napominjemo da se u ovom radu, radi davanja što preciznijih podataka, razmatraju isključivo iskustva dveju autorki, bez osvrta na to kako testiranje u svojim grupama sprovode ostale kolegice sa Odseka.

Ispitni test za nivo A2 takođe sadrži zadatke tipa višestrukog izbora za proveru leksike i gramatike, kao i tekst za proveru razumevanja pročitanoog teksta, ali sadrži i test za proveru veštine audiranja (slušanja i razumevanja), dok umesto usmenog ispita student drži prezentaciju na jednu od nekoliko unapred dogovorenih tema. Tabelarni prikaz testa na ovom nivou izgleda ovako:

Tip testa	Filozofski fakultet	CMO Moskovski državni univerzitet
Leksika i gramatika	+	+
Pisanje	–	+
Govorenje	+	+
Audiranje	+	+
Čitanje	+	+

Tabela 3. Tabelarni prikaz provere znanja i veština na nivou A2 na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu

Ispitni testovi za nivoe B1 i B2 su po strukturi bliži zvaničnim testovima Ministarstva Ruske Federacije: sadrže zadatke tipa višestrukog izbora za proveru usvojenosti leksike i gramatike predviđene programom za taj nivo, tekst (samo jedan) i zadatke za proveru razumevanja pročitanoog teksta, kao i zadatke za proveru veštine audiranja, ali takođe samo jednog zvučnog teksta. Na usmenom delu ispita studenti drže prezentaciju na jednu od nekoliko unapred dogovorenih tema.

Ako pogledamo Tabele 3 i 4, videćemo da se na ova dva nivoa proverava vladanje svim vidovima govorne delatnosti:

Tip testa	Filozofski fakultet	CMO Moskovski državni univerzitet
Leksika i gramatika	+	+
Pisanje	+	+
Govorenje	+	+
Audiranje	+	+
Čitanje	+	+

Tabela 4. Tabelarni prikaz provere znanja i veština na nivou B1 na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu

Tip testa	Filozofski fakultet	CMO Moskovski državni univerzitet
Leksika i gramatika	+	+
Pisanje	+	+
Govorenje	+	+
Audiranje	+	+
Čitanje	+	+

Tabela 5. Tabelarni prikaz provere znanja i veština na nivou B2 na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu

Tokom školske 2013/14. godine, krajem zimskog semestra, u vidu probnog testa, studentima grupe koja je učila ruski jezik na nivou B2 (što znači da su upravo bili odslušali nivo B2.1) pružena je mogućnost da rešavaju kompletan sertifikacioni test iz ruskog jezika za nivo B1 (TELC Language test B1¹⁰), dakle sve suptestove, čak i različite zadatke za proveru govorenja. Sa zadovoljstvom možemo konstatovati da su svi polaznici suptestove za proveru leksike, gramatike, čitanja i audiranja (slušanja i razumevanja) uradili na najvišem nivou, dok je nešto slabiji rezultat pokazan kad je reč o snalaženju u govorenju u različitim komunikativnim situacijama. Nažalost, precizne podatke o rezultatima za svakog studenta ponaosob nismo sačuvali, pa ih zato ne možemo ovde prikazati.

Međutim, kada je studentima krajem letnjeg semestra (dakle, u trenutku kad su upravo bili odslušali nivo B2.2 – prema našem programu i pod već više puta spominjanim otežavajućim okolnostima) ponuđeno da, eksperimenta radi, reše zvanični test za nivo B2 (TELC Language test B2),¹¹ takođe smo konstatovali da su svi sa uspehom rešili zadatke iz svih jezičkih aspekata, kao i iz veština čitanja i audiranja (slušanja i razumevanja), dok provera veštine govorenja i pisanja zbog ograničenog raspoloživog vremena, nažalost, nije izvedena do kraja. Istini za volju, moramo napomenuti da je grupa bila mala (svega šestoro polaznika), kao i to da su u njoj bili mahom svršeni filolozi, studenti master studija, koji su ruski jezik nastavili da uče fakultativno (tj. po sopstvenom izboru, a ne kao obavezni predmet) – dakle, oni koji su imali snažnu unutrašnju motivaciju, jer su jasno sagledavali korist od dobrog vladanja ruskim jezikom za svoj dalji profesionalni razvoj.

Rezultate ovog testa imamo izražene u procentima za tri od ukupno pet suptestova, pa ih prikazujemo u tabeli niže. Studenti su radili i suptest iz pisanja, ali se

¹⁰ www.telc.net

¹¹ www.telc.net

prilikom ocenjivanja nismo u potpunosti držali sistema bodovanja onako kako je to predviđeno u uputstvu za ispitivače.

Suptest	Student br.1	Student br.2	Student br.3	Student br.4	Student br.5	Student br.6
Leksika i gramatika	95 %	98 %	97 %	86 %	90 %	90 %
Pisanje	-	-	-	-	-	-
Govorenje	-	-	-	-	-	-
Audiranje	100 %	97 %	87 %	87 %	97 %	84 %
Čitanje	100 %	92 %	100 %	92 %	97 %	93 %

Tabela 6. Tabelarni prikaz rezultata sa testa za proveru znanja i veština iz ruskog jezika na nivou B2.2 na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu krajem maja 2014. godine

4. Zaključak

Na kraju možemo ukratko zaključiti da smo – uprkos nekim više puta pominjanim ograničavajućim faktorima, od kojih je najveći deo posledica različitih činilaca na koje ne možemo uticati (takvi su, da i na ovom mestu navedemo dva veoma bitna: fond časova namenjenih kursu i brojnost studenata u grupama) – ipak donekle zadovoljne rezultatima koje postižu naši studenti na završnim testovima iz Ruskog jezika po izboru. Naravno, a to ne treba posebno ni naglašavati, volele bismo da se uslovi našeg rada koliko god je to moguće približe onima pod kojima ruski jezik uče i polažu stranci u Ruskoj Federaciji, jer bi to umnogome podiglo nivo kompetencija naših studenata.

Iako je nastava Ruskog jezika – predmeta po izboru od uvođenja bolonjske reforme do danas u velikoj meri unapređena kako u pogledu diferencijacije nivoa učenja jezika, inoviranih ciljeva i sadržaja nastave, tako i u pogledu korišćenja novih savremenih udžbenika i nastavnih sredstava (Ajdžanović i Juršić-Huzjan, 2011: 107), ipak smatramo da bi ona mogla biti još kvalitetnija i uspešnija. U prvom redu, mislimo da bi usaglašavanje između kolega koji drže nastavu na predmetu Ruski jezik po izboru u pogledu udžbenika, obima gradiva, materijala za testiranje i obima samih testova – umnogome doprinelo unapređivanju postignuća na ovom predmetu. Na taj način bi količina znanja i stepen usvojenosti umenja kojima studenti po završenom kursu određenog nivoa vladaju, bili ujednačeni. Takođe smatramo da bi svi polaznici određenog nivoa na kraju kursa trebalo da polažu test sa istovetnim

ispitnim materijalom sadržanim u njemu. Jer, kao što znamo, „izrada, sprovođenje i vrednovanje testova je komplikovan posao, za koji se nastavnici uglavnom nisu pripremili u svom profesionalnom obrazovanju, pa su u njemu i moguće, i neizbežne mnoge greške i propusti” (Končarević, 2004: 327). Njih je, međutim, uvereni smo, moguće prevazići, ukoliko se testovi za proveru znanja i veština ubuduće budu sastavljali timski. Takođe smatramo da bi bilo dobro fond časova, a samim tim i obim pređenog gradiva, saobraziti standardima koji se primenjuju u Centru za međunarodno obrazovanje Moskovskog državnog univerziteta „Lomonosov.”

Literatura

- Ајџановић, Н., и Јуршић-Хузјан, К. (2011). Руски језик по избору на Филозофском факултету у Новом Саду – пре и после Болоњске реформе. *Методички видици*, 2, 103–107.
- Европeйски језиковој портфeљ*. Москва – Санкт Петербург, МГУ – „Златоуст“, 2001.
- Кончаревић, К. (2004). *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Програма по рускому језику как иностранному, I сертификационний уровень. Общее владение*. – М. – СПб: „Златоуст“, 2002.
- Типовой тест по рускому језику как иностранному, элементарный уровень, общее владение*. Москва – Санкт Петербург, 2006.
- Типовой тест по рускому језику как иностранному, базовый уровень, общее владение*, Москва – Санкт Петербург, 2007.
- Типовой тест по рускому језику как иностранному, первый сертификационный уровень, общее владение* Москва – Санкт Петербург, 2006.
- Типовой тест по рускому језику как иностранному, второй сертификационный уровень, общее владение*. Москва – Санкт Петербург, 1999.

Nataša Ajdžanović
Katja Juršić-Huzjan

**TESTING LANGUAGE KNOWLEDGE AND SKILLS IN RUSSIAN AS AN
ELECTIVE COURSE AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN NOVI
SAD AND CORRESPONDING EQUIVALENTS IN THE CENTRE FOR
INTERNATIONAL EDUCATION AT THE MOSCOW STATE UNIVERSITY
“M. V. LOMONOSOV”**

Summary

In the paper the authors tried to compare the forms of testing language knowledge and skills in Russian as an elective course at the Faculty of Philosophy in Novi Sad and the Centre for International Education at the Moscow State University and offer some constructive solutions. Analyzing concrete problems that teachers encounter when teaching Russian as an elective course at the Faculty of Philosophy and trying to find ways to overcome these difficulties, the authors of the paper pay special attention to professional procedures and solutions which are used by the lecturers of Russian as a foreign language in the Centre for International Education of the Moscow State University. One of the largest problems, according to the authors, is the lack of correspondence in the number of classes planned for various levels of Russian at the Faculty of Philosophy in Novi Sad with the number of classes that are required by the Centre for International Education for the development and increase of language knowledge and skills at a certain level of knowledge of Russian. One of the problems which seem to be impossible to solve is a large number of students at Russian as an elective course (the situation is almost the same with other foreign languages taught as elective courses at the Faculty of Philosophy), which is in conflict with all principles of foreign language learning. In addition, the lack of coordination among the teachers teaching Russian as an elective course in terms of coursebook selection and testing is another problem which, luckily, can be solved, yet still makes teaching this language difficult.

Key words: Russian as an elective course, Faculty of Philosophy in Novi Sad, Centre for International Education at the Moscow State University, levels of knowledge of Russian as a foreign language, testing language knowledge and skills, subtest, language skills, speaking, writing, listening, reading.

*Biljana Radić-Bojanić*¹
 Univerzitet u Novom Sadu
 Filozofski fakultet

PROGNOСТИČKA VALJANOST KLASIFIKACIONOG TESTA NA ENGLESKOM JEZIKU PO IZBORU²

Apstrakt

Klasifikacioni testovi generalno treba da provere i odrede nivo znanja učenika koji treba da pohađa nastavu stranog jezika, što je potrebno znati da bi se učenik smestio u odgovarajuću grupu u kojoj nastavu može da prati nesmetano, jer gradivo koje je deo plana i programa odgovara njegovom prethodnom jezičkom znanju. Ovaj rad istražuje kakva je prognostička valjanost klasifikacionog testa koji se koristi na početku svake školske godine na predmetu Engleski jezik po izboru tako što analizira rezultate 180 studenata na klasifikacionom testu, na kraju prvog i drugog semestra na nivoima A2, B1 i B2 Zajedničkog evropskog okvira.

Ključne reči: testiranje, klasifikacioni test, valjanost, prognostička valjanost, nivo A2, nivo B1 nivo B2.

1. Uvod

Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu svake godine organizuje se nastava stranih jezika za studente sve četiri godine studija. Strani jezici koje studenti mogu da uče su: engleski, nemački, francuski, španski, italijanski, ruski, jezici manjina (rumunski, rusinski, slovački i mađarski), te poljski, grčki, kineski i turski. Pored zaista velikog broja stranih jezika koje student može da odabere, najveći broj njih se ipak opredeljuje za engleski. Obično nastavu drugih stranih jezika pohađaju studenti engleskog jezika (koji ne mogu da biraju engleski i kao drugi strani jezik), oni studenti koji ne uspeju da se kvalifikuju na engleski ili oni koji su sami odabrali da slušaju neki drugi strani jezik jer su ga učili i u srednjoj školi. Ovo znači da

¹ radic.bojanic@gmail.com

² Rad je urađen u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*

svake godine na klasifikacioni test³ iz engleskog jezika na Filozofskom fakultetu izađe 450–500 studenata koje je potrebno testirati. Njihovi testovi moraju da se pregledaju, a ti studenti moraju da se smeste na nivoe. Potom se oforme grupe i napravi raspored časova, i sve to u prvoj nedelji semestra, jer studentima nastava na stranom jeziku počinje u drugoj nedelji semestra. Kao što se vidi iz ovog opisa, u pitanju je prilično težak i komplikovan posao, a cela situacija uslovljava i izbor klasifikacionog testa za testiranje svih tih studenata.

Detaljni i dugotrajni klasifikacioni testovi su neprikladni, jer bi takvo testiranje ove količine studenata trajalo i do mesec dana ako se organizuje i razgovor sa svakim od njih, pa se od takvog testa odustalo. Izbor je pao na *Quick Placement Test* izdavača Oxford University Press za koji je predviđeno vreme od 30 minuta. Sam test nema delove koji se bave detaljnim ispitivanjem razumevanja pročitanog teksta, nego tekstovi u njemu vrše dvostruku funkciju: s jedne strane obezbeđuju kontekst za reči čije se znanje i značenje testira, a s druge strane sami tekstovi su tako koncipirani da je njihovo razumevanje neophodno da bi se zadaci uspešno uradili. Test takođe nema zadatke za razumevanje slušanja, niti se predviđa testiranje produktivnih veština (pisanja i govorenja). Test se, dakle, sastoji od 60 pitanja sa višestrukim izborom na koja studenti odgovaraju tako što odgovore zaokružuju na posebnom listu papira, što umnogome olakšava pregledanje, a i znači da se sami testovi mogu koristiti više puta. Osim toga, test je podeljen u dva dela: prvi deo ima 40 zadataka koji su lakši i testiraju početni, niži srednji, srednji i viši srednji nivo; drugi deo ima 20 zadataka i nije obavezan za studente kojima je prvih 40 zadataka bilo teško, jer to znači da će preostalih 20 zadataka biti gotovo nemoguće za rešiti. Ovo dodatno ubrzava testiranje i pregledanje, jer se smanjuje broj studenata koji rade ceo test, pošto ih jedan deo odustane oko polovine testa.

Početkom školske godine (2006/2007), kada je klasifikacioni test prvi put uveden, na njega je izašlo 442 studenata, od čega se 398 kvalifikovalo da sluša nastavu engleskog jezika na nižem srednjem (A2), srednjem (B1) i višem srednjem (B2) nivou. Ti isti studenti tokom dva semestra slušali su nastavu dva puta nedeljno po dva časa koristeći udžbenik *Cutting Edge* izdavača Longman, te su polagali ispite na kraju prvog i na kraju drugog semestra prve godine slušanja engleskog jezika kao stranog. Fokus ovog rada je, stoga, da se na osnovu njihovih rezultata i uspeha na ta dva ispita istraži koliko je valjan klasifikacioni test koji su polagali na početku školske godine, tj. da se ustanovi da li ih je test smestio na odgovarajući nivo znanja i da li su pohađali časove koji su se adekvatno nastavljali na njihov postojeći nivo jezičke kompetencije, te da li su time uspeali da ostvare napredak.

³Prevodi termina koji se koriste u ovom radu dati su po Bodrič (2011).

2. Klasifikacioni testovi

Klasifikacioni testovi (engl. *placement tests*) imaju vrlo opšti cilj: da provere i odrede nivo znanja učenika koji treba da pohađa nastavu stranog jezika (Hughes, 2003: 16), što će nastavnicima pomoći da formiraju homogene grupe učenika sa sličnim nivoom znanja stranog jezika (Green & Weir, 2004: 467). Oni služe da se na sistemski, organizovan i objektivan način utvrdi nivo znanja učenika koji nisu početnici, a koji treba da upišu ili počnu da pohađaju kurs stranog jezika u nekoj instituciji. Drugim rečima, ovako nastavnici koji se prvi put sreću sa novim učenicima mogu lakše da organizuju nastavu, formiraju grupe i odaberu nastavni materijal, sve u skladu sa nivoom znanja budućih učenika, što svakako vodi ka uspešnijoj nastavi i napretku učenika tokom kursa.

Alderson i dr. (Alderson et al., 1995: 11) kažu da je svrha klasifikacionog testa da procene nivo jezičke sposobnosti učenika da bi se mogli svrstati u odgovarajući kurs ili razred. Pomenuti nivo znanja svakog učenika neophodno je znati da bi se učenik smestio u odgovarajuću grupu u kojoj nastavu može da prati nesmetano, jer gradivo koje je deo plana i programa odgovara njegovom prethodnom jezičkom znanju (Hughes 1989: 14) i na njega se nadograđuje. Opšti princip koji se koristi prilikom određivanja nivoa znanja stranog jezika jeste da se odredi koliko učenik zna u trenutku testiranja i zatim se stavlja na nivo koji je za jedan stepen teži od onoga na kome se učenik u trenutku testiranja nalazi (L+1) (Radić-Bojanić, 2009: 145).

Klasifikacioni testovi izvode se svaki put kada treba da se oformi nova grupa sa učenicima čije prethodne rezultate nastavnik nema ili ako su prethodni rezultati nepouzdati (Belfield & Crosta, 2012: 2). Tako se klasifikacioni testovi mogu sprovesti u privatnim školama stranih jezika, u srednjim školama koje učenicima pružaju mogućnost da pohađaju odgovarajuću nastavu na odgovarajućem nivou, kao i na fakultetima na kojima se organizuju časovi stranih jezika za studente koji dolaze iz različitih škola i različitih gradova. Testovi mogu da se daju jednoj osobi ili većoj grupi, u zavisnosti od potreba i situacije. „U slučaju privatnih škola stranih jezika klasifikacioni testovi se često sprovode individualno, jer uglavnom nije u pitanju sistematsko i organizovano testiranje, nego se ono sprovodi po potrebi, kada kandidat dođe da se upiše. S druge strane, testiranje na fakultetima je najčešće sistematsko i organizovano tako da više studenata polaže klasifikacioni test istovremeno“ (Radić-Bojanić, 2009: 146). U zavisnosti od situacije, način sprovođenja testa i mera do koje će se svaki segment testa iskoristi su različiti.

Sami testovi koji mogu da se nađu danas na tržištu veoma su raznoliki, i po pitanju opsega i po pitanju ciljne grupe (Brown, 1984: 65-66). Testovi pravljeni za jedan nivo imaju za cilj isključivo da provere da li je učenik zaista na određenom

nivou znanja i ovi testovi se više smatraju dijagnostičkim nego klasifikacionim testovima (v. Bodrić, 2011: 73). Oni se retko koriste prilikom formiranja novih grupa učenika, jer nastavnik koji sprovodi testiranje mora da na osnovu malog broja pokazatelja (najčešće subjektivnog utiska učenika) odredi koji nivo znanja bi on mogao da ima i da onda, u skladu sa tom odlukom, proceni koji test bi učenik mogao da radi. Češća, a i mnogo svrsishodnija, primena jeste testiranje već postojeće grupe učenika, čime bi se proverila ujednačenost znanja unutar te grupe, a ti rezultati bi dali nastavniku uvid u individualne razlike i potencijalne probleme u nastavi. Ovo se često radi u slučaju kad postoji neusaglašenost u napredovanju među učenicima u istoj grupi, pa nastavnik mora da proceni na koji način i kome je potrebna pomoć iz koje jezičke oblasti.

Nadalje, postoje klasifikacioni testovi čija je namena prvenstveno da testiraju gramatičke i leksičke jedinice koje se obrađuju u određenoj udžbeničkoj ediciji. Iako Hjuž (Hughes, 2003: 16) zastupa stav da takvi testovi u postojećem obliku nemaju veću primenljivost kod učenika koji su nastavu slušali po nekom drugom programu, oni se ipak mogu iskoristiti za testiranje nivoa znanja i u slučaju kad učenici tu ediciju nisu prethodno koristili. Sve udžbeničke edicije se uglavnom oslanjaju na istu ili veoma sličnu podelu po nivoima od početnog do naprednog, a podela na nivoe zasnovana je na gramatičkim i leksičkim sadržajima koje učenik treba da savlada na svakom nivou znanja u skladu sa *Zajedničkim evropskim okvirom za žive jezike*. Iako se ovakvi testovi zbog tipova zadataka i izgleda čine kao da su primenljivi samo za testiranje znanja kod učenika koji su koristili datu ediciju, to u krajnjoj liniji ne može da bude tačno, jer su na snazi isti principi i iste jedinice na svakom nivou znanja.

Naposletku, postoje opšti klasifikacioni testovi, koji mogu da se primene na širi profil učenika u smislu da se ne odnose na udžbenike jednog izdavača ili na jedan nivo jezičke kompetencije. Takvi testovi su, takođe, najčešće u optičanju i upotrebi pošto ne ograničavaju nastavnike ni po pitanju nivoa, ni po pitanju udžbeničke edicije, nego su mnogo šire primenljivi. Razlog za to je da se prilikom sastavljanja ovakvih testova u obzir uzimaju isti upravo opisani principi zasnovani na *Zajedničkom evropskom okviru*, te da su odstupanja u sadržaju koji se testira i redosledu kojim se jedinice testiraju veoma mala.

Osim toga, klasifikacioni testovi razlikuju se i po opsegu, koji istovremeno uslovljava i detaljnost testiranja, ali i preciznost rezultata. Neki testovi imaju za nameru da iscrpno testiraju čitav opseg jezičkih veština, pa sadrže dosta zadataka koji na detaljan način proveravaju sposobnost pročitanoog teksta, gramatičko znanje, upotrebu jezika, vokabular, čak i slušanje, a često se uz takve testove izvodi i usmeni deo na kome ispitivač razgovara sa učenikom na stranom jeziku (Radić-Bojanić, 2009: 147). Očigledno je da su ovakvi testovi detaljni i temeljni, te

se pretpostavlja da daju jasnu i relativno preciznu sliku učenikove jezičke kompetencije, kao i da relativno tačno određuju oblasti jezičkog znanja koje su učeniku problematične. S druge strane, ovakvi testovi traže određene uslove i vreme, što je izvodljivo uglavnom kad je u pitanju manji broj učenika ili individualno testiranje. Ovde su u pitanju najčešće privatne škole stranih jezika, kada nastavnik-ispitivač može sa mnogo pažnje da se posveti svakom učeniku, da detaljno pregleda test, pročita napisani sastav i dobijene rezultate potvrdi razgovorom na stranom jeziku (Radić-Bojanić, 2008: 633).

Pored ovakvih klasifikacionih testova, postoje i oni koji su namenjeni brzom testiranju većeg broja učenika. Takvi testovi često su zasnovani na pitanjima sa višestrukim odgovorima, gde se brzina rešavanja, ali i pregledanja testa povećava time što se odgovori samo zaokružuju. Osim toga, takvi klasifikacioni testovi često nemaju zadatke koji se odnose na razumevanje pročitanoog teksta, a gotovo po pravilu nemaju zadatke kojima se testiraju veštine slušanja audio materijala, kao i produktivne veštine pisanja i govorenja. Razlozi za ovo leže u samoj nameni testova, a to je brzo testiranje velikog broja učenika. U takvim se situacijama nastavnik-ispitivač ne može posvetiti svakom učeniku ponaosob, jer bi takvo klasifikaciono testiranje trajalo mnogo duže nego što to okolnosti dozvoljavaju.

Kod ovakve vrste testiranja rezultati mogu da se pokažu nepouzdati pošto učenikova jezička kompetencija nije podvrgnuta detaljnom ispitivanju, te se zato valjanost ovakvog testa i ispituje u ovom radu.

3. Valjanost testova

Pitanje valjanosti (engl. *validity*) testova je od izuzetnog značaja jer je bitno da test testira ono za šta je namenjen da testira (Alderson et al., 1995: 170). Hening (Henning, 1987: 89) valjanost definiše kao

... prikladnost datog testa ili bilo kog njegovog dela da meri ono što treba da meri. Za test se kaže da je valjan u onoj meri u kojoj meri ono što treba da meri. Iz toga proizlazi da se iza termina *valjan* u opisu testa treba naći predlog *za*. Bilo koji test može biti valjan za neke namene, ali ne i za druge.⁴

⁴ Validity in general refers to the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is purported to measure. A test is said to be valid to the extent that it measures what it is supposed to measure. It follows that the term valid when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition *for*. Any test then may be valid for some purposes, but not for others.

Osim toga, „ne postoji apsolutna 'valjanost' nekog testa, ili bilo kog drugog instrumenta. Valjanost se može odrediti samo s obzirom na konkretnu svrhu za koju taj instrument treba da posluži“ (Bodrić, 2011: 80).

Valjanost testova se može ustanoviti na dva načina koji prvenstveno zavise od metoda koji se koriste: interno, što se odnosi na ispitivanje sadržaja testa i njegovog efekta (Alderson et al., 1995: 171), i eksterno, što se odnosi na poređenje rezultata testova studenata sa drugim merenjima njihovih sposobnosti (Alderson et al., 1995: 171). Prvi metod koji se odnosi na valjanost sadržaja (engl. *content validity*) posmatra da li konstrukt „predstavlja reprezentativan uzorak jezičke građe koju želimo da testiramo“ (Bodrić, 2011: 79), tačnije šta sve od obrađenog gradiva nađe svoj put do testa. „Druga vrsta dokaza da se radi o valjanosti konstrukta tiče se stepena podudarnosti rezultata testova sa rezultatima utvrđenim pomoću nekog drugog kriterijuma“ (Bodrić, 2011: 79), tj. u pitanju je valjanost kriterijuma (engl. *criterion validity*), koja može da bude podudarna (engl. *concurrent validity*) i prognostička (engl. *predictive validity*) (Hughes, 2003). Dok se prvi metod ispitivanja valjanosti oslanja na dva izvora podataka koji se sakupljaju u istom periodu (npr. poređenje ocene dobijene na pismenom i usmenom delu istog ispita, Hughes, 2003: 27-28), drugi se metod više bavi odnosom inicijalnog testa i nekog kasnijeg rezultata koji student ostvari, a koji je kriterijum u procenjivanju valjanosti inicijalnog testa. Tačnije, „prognostička valjanost odnosi se na određivanje verovatnosti uspeha ispitanika na osnovu postignutih rezultata na testu“ (Bodrić, 2011: 80). Pošto se ovaj rad bavi ispitivanjem valjanosti klasifikacionog testa, zbog već opisanih okolnosti u vreme testiranja nije bilo moguće doći do još jednog izvora podataka, te se kao mere valjanosti koriste ocene studenata na kraju prvog i drugog semestra. Drugim rečima, ispituje se prognostička valjanost klasifikacionog testa, tj. da li test zaista smešta studente na dobar nivo i da li nastava koju pohađaju odgovara njihovim jezičkim sposobnostima, što se odražava u visini ocene koju dobijaju na kraju oba semestra.

4. Metodologija istraživanja

U školskoj 2006/2007. godini na Odseku za anglistiku počeo je da se primenjuje novi plan i program na predmetu Engleski jezik po izboru, kada su usvojeni i u nastavu implementirani principi *Zajedničkog evropskog okvira*, što je podrazumevalo promenu kako organizacije nastave, tako i samih nastavnih materijala. Da bi se planirane promene uspešno sprovele, bilo je potrebno sve studente koji biraju engleski jezik kao strani smestiti na odgovarajući nivo i u skladu sa time organizo-

vati nastavu, te je uvedeno klasifikaciono testiranje čiji je zadatak bio da studente podeli na nivoe u skladu sa njihovim objektivnim znanjem engleskog jezika.

4.1. Procedura

U toj školskoj godini na klasifikacioni test je izašlo 442 studenta, koliko se otprilike svake godine prijavljuje na ovaj strani jezik. Od svih studenata, njih 398 se kvalifikovalo da sluša nastavu engleskog jezika na nižem srednjem (A2, 190 studenata), srednjem (B1, 135 studenata) i višem srednjem (B2, 81 student) nivou tokom dva semestra nastave po udžbeniku *Cutting Edge* izdavača Longman. Na kraju prvog i na kraju drugog semestra prve godine studenti su polagali ispit koji se sastojao od usmenog dela,⁵ testa razumevanja pročitanoog teksta i testa gramatike i vokabulara. Upravo rezultati ostvareni na kraju prvog i drugog semestra poslužili su kao referentna tačka spram koje se procenjivala valjanost klasifikacionog testa. Podaci su kodirani i obrađeni u statističkom paketu SPSS 20.0.

4.2. Hipoteza i cilj istraživanja

S obzirom na izuzetan značaj rezultata inicijalnog testiranja studenata, tj. klasifikacionog testa, koji određuje prikladnost časova za svakog pojedinačnog studenta tokom naredna četiri semestra (jer nakon prve godine studenti obično nastavljaju sa odabranim stranim jezikom i u drugoj godini studija), veoma je bitno precizno odrediti nivo znanja i potom proveriti da li je test valjano izmerio inicijalno znanje studenata. Drugim rečima, cilj rada je da se proverí prognostička valjanost klasifikacionog testa spram ocena na kraju prvog i drugog semestra. Hipoteze od kojih rad polazi su sledeće:

H1 – Klasifikacioni test ima prognostičku valjanost spram ocena na kraju prvog semestra.

H2 – Klasifikacioni test ima prognostičku valjanost spram ocena na kraju drugog semestra.

4.3. Izvori podataka

U radu se porede podaci dobijeni iz tri različita izvora: klasifikacionog testa iz oktobra 2006. godine, ispita na kraju prvog semestra iz januarskog roka, i ispita na kraju drugog semestra iz janskog roka. Bodovi dobijeni na klasifikacionom testu su konvertovani u ocene od 6 do 10 po istoj skali za sva tri nivoa (ukupan raspon bodova za svaki nivo je iznosio 10, po dva boda su ušla u svaku ocenu) i upareni

⁵ Više o ocenjivanju usmenih prezentacija u Radić-Bojanić, Lazović i Topalov (2011).

su sa ocenama istih studenata iz pomenuta dva ispitna roka. Varijable koje nisu uzimane u obzir u ovom istraživanju su: pohađanje časova, aktivnost u toku nastave, ritam učenja kod kuće i izrada domaćih zadataka, pošto ti segmenti nemaju direktne veze sa valjanosti klasifikacionog testa.

Nakon što su bodovi sa klasifikacionog testa upareni sa ocenama iz prvog i drugog semestra utvrđeno je da, od ukupno 398 studenata koji su se kvalifikovali za pohađanje nastave Engleskog jezika po izboru, ispit u oba semestra je položilo ukupno 180 studenata čije su ocene i analizirane u ovom radu. Drugim rečima, nešto manje od pola studenata (45,2%) je odmah nakon odslušanog predmeta izašlo na ispit i položilo ga. Ovako mali broj se može objasniti na nekoliko načina: jedan deo studenata koji su se kvalifikovali za nastavu engleskog jezika je ipak odlučio da pohađa neki drugi predmet, bilo pre početka nastave ili tokom prve nedelje nastave jer su ustanovili da im je preteško ili prelako; jedan deo studenata nije ni prijavio ispit za prvi ispitni rok nakon odslušanog kursa; jedan deo studenata se nije kvalifikovao za polaganje konačnog testa jer nisu ispunili sve svoje predispitne obaveze; jedan deo studenata je pao ispit.

Ako se ovi podaci prikazuju po nivoima (v. Tabelu 1), vidi se da je najmanji broj studenata iz prve položio nivo A2 u oba semestra, što je inače nivo sa koga najviše studenata odustaje, naročito oni iz donjeg dela lestvice klasifikacionog testa, dok je na druga dva nivoa otprilike polovina studenata uspešno položila ispit odmah nakon odslušanog kursa.

nivo	ukupno	položili oba ispita u prvom ispitnom roku	procenat
A2	177	65	36,7%
B1	140	74	52,8%
B2	81	41	50,6%

Tabela 1. Opis uzorka u pogledu prolaznosti na ispitu

4.4. Metod obrade podataka

Radi utvrđivanja prognostičke valjanosti klasifikacionog testa podaci su obrađeni metodom Pirsonove korelacije i t-testom parnih uzoraka za sve nivoe ukupno, kao i za svaki nivo pojedinačno, i to na sledeći način:

1. Pirsonova korelacija između rezultata klasifikacionog testa i ocene na kraju prvog semestra;
2. Pirsonova korelacija između rezultata klasifikacionog testa i ocene na kraju drugog semestra;

3. t-test parnih uzoraka između ocena na kraju prvog i drugog semestra kao dodatni metod pojašnjenja rezultata dobijenih računanjem Pirsonove korelacije.

U skladu sa podacima iz literature (v. Alderson et al., 1995; Henning, 1987; Hughes, 2003), smatra se da test ima veoma visoku prognostičku valjanost ako je koeficijent korelacije sa drugim izvorom podataka od ,3 do ,4, što će se uzeti kao kriterijum i u ovom radu.

5. Rezultati

Rezultati deskriptivne analize (v. Tabelu 2) ukazuju na to da je distribucija ocena u tri analizirana izvora podataka unekoliko različita. Naime, dok na klasifikacionom testu ima ukupno 24 studenta koji su ostvarili bodove ekvivalentne oceni 10, taj broj pada na 5 kada se pogledaju ocene na kraju prvog i drugog semestra. Drugačije se tendencije primećuju kod drugih ocena: broj studenta sa bodovima ekvivalentnim oceni 9 prvo raste sa 44 na 57 na kraju prvog semestra, a potom pada na 37 na kraju drugog; broj studenata sa bodovima ekvivalentnim oceni 8 raste sa 36 na 59 i onda malo opada na 52 na kraju školske godine; broj studenata sa bodovima ekvivalentnim oceni 7 ostaje otprilike isti na kraju prvog semestra (40 – 36), ali onda skače na kraju drugog na 50; naposljetku, studenata čiji su bodovi ekvivalentnim oceni 6 je isti na kraju školske godine (36), iako ovih studenata ima manje na kraju prvog semestra (23).

	klasifikacioni test		ocena na kraju prvog semestra		ocena na kraju drugog semestra	
ocena	frekvencija	procenat	frekvencija	procenat	frekvencija	procenat
6,00	36	20,0	23	12,8	36	20,0
7,00	40	22,2	36	20,0	50	27,8
8,00	36	20,0	59	32,8	52	28,9
9,00	44	24,4	57	31,7	37	20,6
10,00	24	13,3	5	2,8	5	2,8
ukupno	180	100,0	180	100,0	180	100,0

Tabela 2. Deskriptivna analiza rezultata klasifikacionog testa i ocena na kraju oba semestra

Prva grupa podataka koja se odnosi na prognostičku valjanost klasifikacionog testa spram ocene na kraju prvog semestra dobijena je računanjem koeficijenta Pirsonove korelacije i daje se u Tabeli 3 ispod:

	ukupno	A2	B1	B2
korelacija rezultata klasifikacionog testa i ocene na kraju prvog semestra	,232	,179	,201	,132

Tabela 3. Pirsonova korelacija klasifikacionog testa i ocene na kraju prvog semestra

Ukupni koeficijent korelacije između klasifikacionog testa i ocene na kraju prvog semestra iznosi $r=,232$, što je nešto niže od u literaturi postavljenog gornjeg praga od $,3-.4$ za prognostičku valjanost. To znači da je u ovom slučaju prognostička valjanost klasifikacionog testa srednje visoka za ukupnu istraživanu populaciju, dok je nešto niža (A2 i B1) ili niža (B2) za pojedine nivoe. Na osnovu ovoga zaključujemo da se prva hipoteza može prihvatiti.

Druga grupa podataka koja prikazuje prognostičku valjanost klasifikacionog testa u odnosu na ocenu na kraju drugog semestra se daje u Tabeli 4 ispod:

	ukupno	A2	B1	B2
korelacija rezultata klasifikacionog testa i ocene na kraju drugog semestra	-,020	-,141	,116	-,054

Tabela 4. Pirsonova korelacija klasifikacionog testa i ocene na kraju drugog semestra

Koeficijent korelacije između klasifikacionog testa i ocene na kraju drugog semestra za celokupnu istraživanu populaciju iznosi $r=-,020$, što ukazuje na odsustvo prognostičke valjanosti pošto je koeficijent negativan. Slično je i kod dva nivoa (A2, $r=-,141$; B2, $r=-,054$), dok je jedino na nivou B1 koeficijent nizak i pozitivan ($r=,116$). Drugim rečima, hipoteza 2 ne može da se prihvati, što znači da klasifikacioni test nema prognostičku valjanost u odnosu na ocene iz drugog semestra.

Da bi se pojasnilo odsustvo valjanosti klasifikacionog testa u odnosu na ocene iz drugog semestra sproveden je t-test parnih uzoraka između ocena na kraju prvog i drugog semestra čiji se rezultati daju u Tabeli 5 ispod:

	t	p
ocene na kraju 1. i 2. semestra – ukupno	3,628	,000
ocene na kraju 1. i 2. semestra – A2	5,831	,000
ocene na kraju 1. i 2. semestra – B1	-2,300	,024
ocene na kraju 1. i 2. semestra – B2	3,037	,004

Tabela 5. T-test parnih uzoraka između ocena na kraju prvog i drugog semestra

Na osnovu rezultata t-testa parnih uzoraka vidi se da između ocena na kraju prvog i drugog semestra u sva četiri slučaja postoji statistički značajna razlika, pri čemu su ocene u drugom semestru svuda značajno niže sem na nivou B1 ($t=-2,300$, $p=.024$), gde su više u odnosu na ocene iz prvog semestra. Ova se razlika vidi i u pozitivnoj korelaciji rezultata klasifikacionog testa i ocena iz drugog semestra na nivou B1 ($r=.116$).

6. Zaključak

Valjanost klasifikacionog testa je veoma bitna, jer studenti koji ga polažu pohađaju nastavu stranog jezika tokom dve školske godine. Tačnije, ne samo da valjanost klasifikacionog testa utiče na uspeh u usvajanju stranog jezika neposredno nakon što ga studenti polažu, nego ima i dalekosežne, višegodišnje posledice u pogledu adekvatnosti nastave i nivoa stranog jezika. Ovo znači da, ukoliko su na početku prve godine studija stavljeni na pogrešan nivo znanja, studenti će i u drugoj godini slušanja stranog jezika pohađati nastavu na pogrešnom nivou, bilo da im je pogrešno određen viši ili niži nivo.

Analiza rezultata klasifikacionog testa iz engleskog jezika i ocena na kraju oba semestra nastave na tri nivoa učenja engleskog jezika (A2, B1 i B2) u toku školske 2006/2007. godine pokazuje da klasifikacioni test ima prognostičku valjanost u odnosu na rezultate studenata na kraju prvog semestra, ali ne i drugog. Na osnovu ovoga zaključujemo da klasifikacioni test jeste valjan ($r=.232$) i da zaista na dobar način određuje inicijalni nivo znanja studenata, jer studenti nakon četiri meseca nastave uspešno polažu ispit predviđen za njihov nivo. S druge strane, činjenica da je korelacija između rezultata klasifikacionog testa i ocena iz drugog semestra negativna ($r=-.020$), kao i da t-test parnih uzoraka pokazuje statistički značajnu razliku između ocena na kraju prvog i drugog semestra ($t=3,628$, $p=.000$), možemo zaključiti da ovo ne ukazuje na odsustvo prognostičke valjanosti klasifikacionog testa, nego na određeni pad u uspehu studenata, što može da se protumači kao posledica zamora, porasta opterećenja u drugom semestru, gomilanja obaveza i slično. Drugim rečima, klasifikacioni test jeste stavio studente na dobar nivo, o čemu svedoče ocene na kraju prvog semestra, te je logično zaključiti da bi drugi semestar nastave, koji se samo nastavlja na prvi u pogledu gradiva i težine, takođe trebalo da bude adekvatan u pogledu nivoa znanja, ali to nije slučaj. Ove zaključke svakako potvrđuju iskustva saradnika koji tim studentima drže nastavu i kasnije ih ocenjuju na ispitu.

Problem koji je ustanovljen kroz ovo istraživanje je nešto što svakako zavređuje dalje istraživanje, ali i rad sa studentima tokom drugog semestra na osvešća-

vanju u pogledu uzroka pada produktivnosti i uspešnosti. Svakako bi prvo trebalo dijagnostikovati šta sve utiče na lošiji uspeh studenata u drugom semestru nastave, a potom organizovati nastavu na takav način da se studentima pomogne kroz razvoj raznih metakognitivnih strategija koje bi im pomogle da se bolje organizuju u pogledu učenja i nastavnih obaveza. No, ovaj pravac istraživanja svakako izlazi iz okvira ovog rada.

Literatura

- Alderson, J. C., et al. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belfield, C. R., & Costa, P. M. (2012). Predicting Success in College: The Importance of Placement Tests and High School Transcripts. *CCRC Working Paper No. 42*, 1-41.
- Bodrić, R. (2011). *Testiranje gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2 zajedničkog evropskog okvira*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Brown, J. D. (1989). Improving ESL Placement Tests Using Two Perspectives. *TESOL Quarterly*, 23/1, 65-83.
- Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, A. B., & Weir, C. J. (2004). Can placement tests inform instructional decisions? *Language Testing*, 21, 467-494.
- Quick Paper and Pen Test*. (2001). Oxford: Oxford University Press.
- Radić-Bojanić, B. (2008). Validity of placement tests in ELT: a case study. In: K. Rasulić & I. Trbojević Milošević (eds.) *English Language and Literature Studies: Structures Across Cultures Conference Proceedings* (pp. 631-640). Beograd: Filološki fakultet.
- Radić-Bojanić, B. (2009). Korelacija dijagnostičkog testa jezičke kompetencije i uspeha na ispitu. U: J. Vučo (ur.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti* (str. 145-154). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Radić-Bojanić, B., Lazović, V., i Topalov, J. (2011). Ocenjivanje usmenih prezentacija na nivou B2 Zajedničkog evropskog okvira – kvantitativna i kvalitativna analiza. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43/1, 106-121.

Biljana Radić-Bojanić

PREDICTIVE VALIDITY OF THE PLACEMENT TEST IN ENGLISH AS AN ELECTIVE COURSE

Summary

Placement tests are generally meant to test and determine the level of language proficiency of students who are to attend foreign language classes. This is necessary because students are then placed in homogenous groups and learn the foreign language at an adequate level. The paper presents the results of research which is supposed to test the predictive validity of a placement test that is given every year to first year students at the Faculty of Philosophy in Novi Sad, when 450 to 500 students want to take English as a foreign language. In order to organize efficient and effective classes, teachers test these students using a placement test and place them on one of the three levels of knowledge according to the Common European Framework of Reference (A2, B1 and B2). The author has analyzed the placement test results and examination grades of three groups of students (N=180) at the end of the first and second semesters in order to establish the correlation between their placement test results and their end of term results in order to determine how valid the given test is in terms of predicting success. Statistical analysis has established that the chosen placement test has a relatively high predictive validity if the first semester grades are taken as a point of reference. The analysis has also established that the students involved in the research seem to generally have worse grades in the second semester in comparison with the first semester, which is established with a paired samples t-test. This accounts for the lack of predictive validity of the placement test if second semester grades are used as a point of reference.

Key words: testing, placement test, validity, predictive validity, A2 level, B1 level, B2 level.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3::811(082)

STRANI jezici na Filozofskom fakultetu [Elektronski izvor] : primenjenolingvistička istraživanja : tematski zbornik radova / uredila Biljana Radić-Bojanić. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2014. - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst, slika ; 12 cm

Nasl. sa naslovnog ekrana. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezimeji na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-6065-302-6

a) Страни језици - Настава - Зборници
COBISS.SR-ID 292618247