UDK 81’33 ISSN 1451-7124

Друштво за примењену лингвистику Србије

Филолошки факултет у Београду
Филозофски факултет у Новом Саду

Примењена лингвистика

Linguistique appliquée

19

Београд - Нови Сад
2018

Друштво за примењену лингвистику Србије
Филолошки факултет у Београду
Филозофски факултет у Новом Саду

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Главни и одговорни уредник проф. др Весна Половина
Заменик главног и одговорног уредника проф. др Борко Ковачевић

Чланови уредништва:
проф. др Јулијана Вучо
проф. др Наталија Панић Церовски
др Ивана Вилић

Уређивачки одбор часописа:
др Јагода Гранић, редовни професор, Свеучилиште у Сплиту
др Ксенија Ђорђевић Леонар, редовни професор, Универзитет у Монпељеу
др Јованка Лазаревска-Станчевска, редовни професор, Филолошки факултет Блаже Конески у Скопљу
др Тјаша Миклич, редовни професор, Универзитет у Љубљани
др Октавиа Неделку, редовни професор, Универзитет у Букурешту
др Давиде Астори, ванредни професор, Универзитет у Парми
др Игор Лакић, ванредни професор, Универзитет Црне Горе
др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор, Филолошки факултет у Београду
др Алма Соколија, ванредни професор, Филозофски факултет у Сарајеву
др Ђунићи Тојота, ванредни професор, Osaka City University

Издавачки савет:
др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Марко Грубачић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Невена Цековић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Гордана Ристић, доцент, Филозофски факултет у Новом Саду

Рецензенти:
др Савка Благојевић, редовни професор, Филозофски факултет у Нишу
др Жарко Бошњаковић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Вељко Брборић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Марија Будисављевић Опарница, редовни професор, Arizona State University
др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду
др Зорка Кашић, редовни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Ксенија Кончаревић, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Весна Половина, редовни професор, Филолошки факултет у Београду
др Игор Лакић, ванредни професор, Универзитет Црне Горе
др Војкан Стојичић, доцент, Филолошки факултет у Београду
др Ненад Томовић, доцент, Филолошки факултет у Београду

САДРЖАЈ

Драгана Д. Вељковић Станковић, Ивана Ђорђев
ПИСМЕНОСТ НОВОГ ДОБА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ
БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА 7

Лука Меденица, Јелена Гинић
ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА НА ПРИЈЕМНОМ ИСПИТУ
ЗА УПИС У СРПСКО-РУСКА БИЛИНГВАЛНА ОДЕЉЕЊА 23

Јелена Пухар
ОНЛАЈН ОНТОЛОГИЈА ИМАГАКТ КАО СРЕДСТВО
ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ
ИТАЛИЈАНСКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА 31

Stevan Mijomanović, Danka Sinadinović, Sofija Mićić Kandijaš
STUDENTS' REFLECTIONS ON AN ONLINE
ELECTIVE MEDICAL ENGLISH COURSE 41

Ana Cvetković
TEORIJSKE OSNOVE BILINGVALNE NASTAVE
I ANALIZA RADA U BILINGVALNOJ UČIONICI 53

Jelena Grubor
VANNASTAVNI INPUT I STAV PREMA UČENJU
ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA 61

Аница Радосављевић Крсмановић
МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА:
ПРИМЕНА ТЕОРИЈСКОГ ОКВИРА
МОТИВАЦИЈСКОГ Ј2 СЕЛФ СИСТЕМА 75

Danijela Đorđević, Tijana Vesić Pavlović
UPOTREBA ANGLICIZAMA U SRPSKOM
NAUČNOM DISKURSU POLJOPRIVREDNE TEHNIKE 87

Биљана Вукчевић Лацковић
ПРИМЕНА МАПА УМА У УЧЕЊУ И ВЕЖБАЊУ ГРАМАТИКЕ
КРОЗ ОБРАДУ ТЕМАТСКИХ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА
У ОКВИРУ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА МЕДИЦИНСКЕ СТРУКЕ 101

Dragana Pešić, Aleksandra Radovanović
AWAKENING UNIVERSITY STUDENTS'
METACOGNITION IN THE PROCESS
OF LISTENING COMPREHENSION..... 117

Антонина Костић
„БУНИ СЕ КАО ГРК У АПСУ" – СТУДИЈА
О МОТИВАЦИЈИ, СТЕРЕОТИПИМА И ПРЕДРАСУДАМА
ПРИ УЧЕЊУ МОДЕРНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА 129

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.1
811.163.41'35
Оригинални научни рад
Примљен: 09.07.2018.
Прихваћен: 28.11.2018.

Драгана Д. Вељковић Станковић[1]
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Ивана Ђорђев[2]
Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов”, Вршац

ПИСМЕНОСТ НОВОГ ДОБА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА

Сажетак: Рад је посвећен испитивању концептосфере писменост, а утемељен на анкетном истраживању, спроведеном с пролећа 2018. године међу студентима Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу и Филолошког факултета Универзитета у Београду (укупно 100 испитаника). Циљ рада је да се, на основу прикупљених, а потом и (аналитичком, когнитивном и дескриптивном методом) обрађених података, (а) издвоје доминантни концепти (не)писмености, (б) сагледају тенденције ширења и обликовања појма писменост, индуковане потребама савременог живота, а такође и да се – зарад унапређења језичке културе у свим доменима и на свим образовним нивоима – (в) укаже на могућности унапређивања наставе српског језика као матерњег.

Кључне речи: савремена писменост, правопис, настава српског језика, појмовна метафора

1. Увод

Писменост отвара још једне очи људима,
оне кроз које душа гледа даље!
Доситеј Обрадовић

Захваљујући развоју технологије, моћи медија и захтевима модерног друштва – који су утицали на промену видова комуникације и повећање брзине преноса информација – савремени концепт писмености постао је појмовно дифузан и у тој мери проширен разноврсним умећима, природно произишлим из социјалних, кул-

1 draganavs@yahoo.com
2 ivanacurcin@yahoo.com

турних и других потреба, да га је тешко омеђити јединственим термином којим се, по правилу, апострофира познавање и поштовање језичке норме (уп. традиционална, функционална, културна писменост и др.). У многим животним сферама специфична знања постала су безмало нужна, што је довело до издвајања нових компетенција које су стекле статус посебних писмености (медијска, дигитална, информатичка, визуелна, финансијска писменост и др.).

Динамика савременог живота и захтеви модерног друштва неминовно утичу на навике и потребе младих, па се ове околности рефлектују и на садржаје наставних програма, као и на пројектовање и обликовање курикулума на свим нивоима образовања. Зато се од високошколских установа, посебно од оних у којима се школују будући наставници и васпитачи, очекује пажљива и далековида предикција образовних циљева, јер се у њима за васпитнообразовну улогу спремају они који ће формирати систем вредности следећих генерација, чиме ће преузети одговоран посао моделовања културних образаца у нашем друштву.

Како је писменост један од кључних индикатора степена развијености културе, одуховљености и укупних потенцијала појединца и заједнице у целини, па стога и добар показатељ пожељних праваца развоја академског курикулума, рад смо усмерили на испитивање концептуализације и ширине обухвата појма писменост, и то у светлу позитивних вредности и способности, али и њиховог недостатка (уп. неписменост). Важно је било испитати како студенти посматрају и вреднују различите типове писмености и пожељне облике усавршавања тих знања и умења. Резултати истраживања (путем анкете) сагледани су и тумачени из методичког угла, и то не само ради презентације актуелног стања, већ пре свега са циљем развијања ефикаснијих, и са потребама модерног друштва боље усаглашених и методолошки ваљано заснованих приступа настави језичке културе у високошколској настави, јер њен квалитет увелико утиче на учинке школског система у целини.

2. Методолошки оквир истраживања

Полазећи од хипотезе да ће откривање и детаљније проучавање концептосфере будућих наставника и васпитача о комплексном појму *писмености* мапирати поља која треба унапредити у високошколској настави писмености, током маја и јуна 2018. године спровели смо испитивање међу студентима Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов" из Вршца (у даљем тексту: Висока струковна школа; ВШВ) и Филолошког факултета Универзитета у Београду (у даљем тексту: ФФ).

Укупно 100 испитаника попунило је анонимни анкетни упитник, сачињен од 10 питања мешовитог (отвореног и затвореног) типа, конципиран тако да открије: (а) изворне домене преко којих будући васпитачи и наставници српскога језика и књижевности разумевају писменост и њене различите форме, (б) супремацију одређених типова писмености, (в) процену властитог степена писмености, писмености других, као и компетенција које та знања и умења подразумевају, (г) став студената према познавању језичких правила и правописа матерњег језика (који ће нужно бити уграђен у њихово професионално делање).

Природа и сврха истраживања условиле су опредељење за намерни узорак. Прикупљени подаци, које презентујемо у главном делу рада, обрађени су

аналитичком, дескриптивном и когнитивном методом, а посматрани су компаративно (с обзиром на професионално усмерење студената) и сумарно, те пропраћени кратким дискусијама, с обзиром на проблематику покренуту одређеним питањима.[3] Свако од 10 анкетних питања наведено је (у изворном облику) у заглављу посебних табела (исп. ниже табеле 1–10).

3. Резултати истраживања и дискусија

3.1. Прво питање анкете тематизовало је поимање писмености у 21. веку, а садржаји безмало половине одговора (47%) показали су да ова концептосфера по аутоматизму проблематизује *обухват појма писменост*, који, како резултати показују, приметно осцилира (в. Табела бр. 1). Различита су схватања не само минимума и оптимума описмењености, већ и пожељног квантума и операбилности знања. Испоставило се, наиме, да ови параметри варирају од елементарног познавања писма до одличног владања правописом и граматиком, и то уз поседовање других знања и вештина (уп. СПОСОБНОСТ ЧИТАЊА, ПИСАЊА И РАЧУНАЊА; ПОЗНАВАЊЕ НОРМЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА, ОПШТА ОБРАЗОВАНОСТ, ФУНКЦИОНАЛНА И ИНФОРМАТИЧКА ПИСМЕНОСТ и сл.). Запажамо да се заједнички именилац датих одговора добрим делом приближава описној дефиницији М. Шипке, који, као показатељ нивоа писмености, апострофира „степен усавршености властитога говора, тј. овладавање вештином правилног, течног и тачног исказивања властитих мисли и осећања и успешне комуникације с другим члановима говорне заједнице" (Шипка [5]2011: 93).

Дакле, већ почетни налази указују на чињеницу да на свим нивоима наставе – од основношколске до академске – ваља прецизније одредити не само уже циљеве наставе културе писменог и усменог изражавања, већ дати и детаљнија упутства како остваривати унутарпредметне корелативне везе зарад паралелног и успешног развијања укупности језичких компетенција. Управо овај сегмент наставниковог умећа је, чини се, најмање методолошки развијен, па се, с једне стране, од ученика очекује висока лингвистичка компетенција преточена у солидна умења, док се с друге, наставницима не нуде пријемчива и у пракси примењива решења. То се, између осталог, може сматрати разлогом због кога – како обимна и детаљна савремена истраживања правописних знања показују – заступљеност и фреквентност правописних грешака у писменим задацима не опада у складу с напором уложеним у обраду, па ни са општим очекивањима (исп. Ђорђев 2015; Đorđev 2016: 43–54).

Скоро петина од укупног броја одговора (19%) усмерена је на својеврсну *дијаиностику степена писмености*, која се доживљава као АПСТРАКТНА ИМЕНИЦА / РЕТКОСТ / ОСОБА НА УМОРУ (уп. ИГНОРИСАЊЕ / ЗАПОСТАВЉАЊЕ УБИЈА КУЛТУРУ ИЗРАЖАВАЊА), а овакви концепти поткрепљују тврдњу да очување и неговање језика зависи од ставова говорника изграђених у наставном процесу.

---

3 У складу са циљевима рада, коментаре збирних и појединачних одговора на анкетна питања прате запажања у вези са значајнијим методичким импликацијама на које садржај и квантум реакција испитаника указује; уједно, укупне резултате сагледавамо као податке који се ваљано могу искористити на добробит наставе и побољшања методичких приступа. Нумерација табела аналогна је следу питања у анкети, а с обзиром на то да је анкетирано укупно 100 испитаника, наведени број одговора подудара се с процентуалном заступљеношћу одабраних или (у форми исказа) датих одговора.

Како показује табела бр. 1, обухват појма *писменост* (уп. ФФ 28% : ВШВ 19%) и дијагностика степена писмености (ФФ 14% : ВШВ 5%) доминирају у одговорима студената Филолошког факултета, будућих наставника српскога језика и књижевности, док одговори студената Високе струковне школе сведоче о разноликости разматраног концепта (ВШВ 31%). Уз то, трећина свих одговора (31%) открива да су ставови према писмености дихотомни: једни ово знање сагледавају као привилеговано, досежно само малобројнима (БЛАГО, ЗЛАТО, МУДРОСТ), наглашавајући притом напоран пут током усвајања (ВРХ ПЛАНИНЕ, ДУБОКО МОРЕ, МУКА), због чега се негативан став повезује с недаћама и непријатностима (ТЕЖИНА, НУЖНО ЗЛО, ПРАШУМА и сл.). Други пак истичу виталан значај писмености и приклањају се изразито афирмативним метафорама, премда њих, нажалост, нема много (ПИСМЕНОСТ ЈЕ СУНЦЕ, ВАЗДУХ).

Све то указује на потребу за додатном, разложном и са свакодневном комуникативном праксом усаглашеном мотивацијом, која би требало да произилази из истинских и искуствено блиских предности познавања и поштовања језичке норме, чиме се утире пут бољој језичкој култури и богаћењу матерњег језика.

Табела бр. 1 *Концептуализација писмености*

1. Опишите како доживљавате / поимате писменост у 21. веку. Писменост је (допуните): _____	ФФ (%)	ВШВ (%)	Укупно (%)	Писменост је...
Обухват појма *писмености* осцилира	28	19	47	способност читања, писања и рачунања, ПОЗНАВАЊЕ НОРМЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА, образованост, функционална и информатичка писменост, СВЕ ФОРМЕ ПИСМЕНОСТИ НА ОСНОВНОМ НИВОУ, СПОСОБНОСТ ПРАВИЛНОГ ИЗРАЖАВАЊА УЗ ПОЗНАВАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА, ПРИМЕНА ПРАВОПИСНИХ ПРАВИЛА, лепа реч
Дијагностика (степена развијености *писмености*)	14	5	19	АПСТРАКТНА ИМЕНИЦА, ЗАНЕМАРЕНА, РЕТКОСТ, НА УМОРУ
Разноликост коцепта *писмености*	0	31	31	*Позитивни*: БЛАГО, ЗЛАТО, МУДРОСТ ВРХ ПЛАНИНЕ, СУНЦЕ, ВАЗДУХ, УМЕТНОСТ; *Негативни*: ЛУКСУЗ, НУЖНО ЗЛО, МУКА, ДУБОКО МОРЕ, ТЕЖИНА, ПРАШУМА.
БО (без одговора)	2	1	3	–
Укупно	44	56	100	–

3.2. Питањем бр. 2 у анкетном упитнику желело се утврдити шта, према мишљењу студената, треба да *(а) зна / познаје* и *(б) уме* писмен човек (в. Табела бр. 2). Више од половине свих испитаника (55%) сматра да *писмен* човек треба да *(а) зна / познаје*: правопис и граматику, а став трећине (28%) је да треба да зна слова, бројеве, да уме да чита, пише и рачуна. Остали одговори тичу се познавања различитих форми писмености, већег знања из области (опште) културе и књижевности. Компаративни поглед открива разлике између двеју група испитаника, које су – с обзиром на садржаје академских курикулума и природу позива за које се припремају – очекиване: студенти Филолошког факултета акцентују познавање правописа и граматике (ФФ 29% : ВШВ 26%), као и различитих форми писмености (ФФ 7% : ВШВ 1%), док студенти Високе струковне школе примат дају елементарној писмености (ВШВ 24% : ФФ 4%).

Из визуре будућих васпитача и наставника, писмен човек *(б) уме* да: чита, пише, рачуна, броји (елементарна писменост) (40%), да примени знања из правописа и језичке културе (22%), као и да другима пренесе своје ставове и знања, тј. уме успешно да комуницира и активно слуша (5%). Како показује табела бр. 2, студенти Филолошког факултета истичу значај функционалне писмености (ФФ 16%: ВШВ 6%), док будући васпитачи апострофирају елементарну писменост – читање, писање, рачунање и бројање (ВШВ 33% : ФФ 7%). Укупно узевши, испитаници приоритет дају језичким знањима и умећима која се испољавају и у усменој и у писменој комуникацији, док у се категорији *Остало* најчешће указује на значај коришћења рачунара и савремене технологије.

Табела бр. 2 *Профилисање компетенција писменог човека*

2. Која знања и умења треба да има писмен човек?	Фреквенција појмова у одговорима на питање отвореног типа		
а) Писмен човек треба да зна / познаје:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
правопис и граматику	29	26	55
елементарну писменост (слова, бројеве, чита, пише, рачуна)	4	24	28
различите форме писмености	7	1	8
(општу) културу	1	2	3
књижевност	2	1	3
БО	1	2	3
Укупно	44	56	100
б) Писмен човек уме да:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
чита, пише, рачуна, броји (елементарна писменост)	7	33	40
примени језичка знања (функционална писменост)	16	6	22
успешно комуницира (комуникативна улога писмености)	3	2	5
Остало	16	13	29
БО	2	2	4
Укупно	44	56	100

3.3. Следеће питање аналогно је претходном, те у табели бр. 3 доносимо типологију одговора студената на питање којим се желело открити шта *неписмен* човек *(а) не зна, (б) не уме*, као и *(в) у којим ситуацијама се не сналази.* Анализа одговора показује да обе групе испитаника као основни маркер неписмености издвајају непознавање ортографије (ук. 31%: ФФ 16%, ВШВ 15%), док се у одређивању другог параметра разилазе: будућим филолозима највише смета незнање везано за граматику (11%), док васпитачи као друго важно обележје неписмености виде елементарно непознавање писма, читања и рачунања (18%).

Према мишљењу трећине свих испитаника (36%), неписмена особа *(б) не уме* да језик прилагоди ситуацији и да се правилно изражава (култура говора), а безмало исти број сматра да не уме да чита, пише и рачуна (35%), као ни да примени знања из правописа и језичке културе (напише писмо, молбу, захтев, попуни документ; уп. функционална писменост) (12%). Сходно томе, као највећи практични проблем препознато је несналажење у комуникативним ситуацијама (∑68%: ФФ 27%, ВШВ 41%; исп. Табела бр. 3, *в*).

Табела бр. 3 *Профилисање неписмености као недостатка компетенција*

3. Када за некога кажете да је неписмен, то значи да та особа: а) не зна _____; б) не уме да _____; в) не сналази се добро у _____.	Фреквенција појмова у одговорима на питање отвореног типа		
а) не зна:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
правопис	16	15	31
да чита, пише, рачуна	7	18	25
граматику	11	8	19
основна језичка правила	6	3	9
да примењује језичка знања (функционална) писменост	4	3	7
води разговор (комуникативна функција)	0	3	3
Остало	0	4	4
БО	0	2	2
Укупно	44	56	100
б) не уме да:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
језик прилагоди ситуацији и да се правилно изражава	21	15	36
чита, пише, рачуна, броји	11	24	35
примени знања из правописа и језичке културе	11	1	12
успешно комуницира	1	4	5
Остало	0	7	7
БО	0	5	5
Укупно	44	56	100
в) не сналази се добро у:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
вербалним комуникативним ситуацијама (формалне ситуације, јавни наступ, администрација)	27	41	68
невербалним ситуацијама (музика, игра, саобраћај)	2	3	5
Остало	15	4	19
БО	0	8	8
Укупно	44	56	100

Занимљиво је приметити да реакције испитаника на ова два компатибилна (отворена) питања – за која се на први поглед чини да доносе релативно уједначене резултате, уз доследно залагање испитаника за елементарну писменост (ВШВ) или вишу лингвистичку компетенцију (ФФ) – показују да се од онога ко је *писмен* очекује пре свега *знање* (правописа и граматике), а да се *неписменост* препознаје најпре у *комуникативним ситуацијама* (68%), тј. као одсуство способности примене знања из области језика (уп. Табела 2, *а*, *б*; Табела 3, *а*, *в*). Такав исход је из методичког угла очекиван, јер се истинским знањима сматрају тек она која су досегла високу примењивост у пракси, дакле – у свакодневном и сваковрсном језичком испољавању. Знања се тада природно уливају у умећа, те ове налазе треба сматрати комплементарнима, јер здружени још убедљивије саопштавају да је најбољи пут према остварењу циљева свеукупне наставе српског језика заснован на методолошкој подлози која обезбеђује што интензивнији, а једновремен раст лингвистичке и комуникативне компетенције. Тиме се одређују ширина и дубина пожељног захвата наставних програма, наглашава значај развијања функционалне писмености и њена комуникативна димензија.

3.4. Питање усмерено на самоевалуацију открило је да будући наставници и васпитачи високо вреднују сопствену писменост (в. Табела бр. 4). Скоро половина свих испитаника (46%) оцењује своје знање као врло добро (ФФ 22%; ВШВ 24%), нешто ређе као одлично (ФФ 16%; ВШВ 19%), а тек понеко га сматра одличним – изузетним (ФФ 1%; ВШВ 4%). Недовољне оцене су изостале код свих испитаника, но, остаје питање колико су добијени резултати у складу с реалним стањем[4], особито када се у виду имају резултати обимног истраживања правописног знања студената В. Брборића (2004), који говоре у прилог томе да би се ова умења пре могла проценити као задовољавајућа (Брборић 2004: 225), те да би требало уложити додатан напор како би се знатније унапредила. Пошто нам овом приликом циљ није био провера знања, остаје да констатујемо присуство свести о његовом недостатку код 12 испитаника (б1+в11), као и чињеницу да побољшање наставе мора подразумевати континуиран рад на усавршавању властитих знања и умења, која су основ за градњу методичких приступа у наставној пракси (уп. принцип научности). Исто важи и за васпитаче, који, једнако као и наставници, својим усменим и писменим изразом треба да буду пример и узор млађима.

Табела бр. 4 *Како будући васпитачи и наставници оцењују сопствену писменост*

4. Оцените сопствену писменост:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
а) недовољан (5)	0	0	0
б) довољан (6)	0	1	1
в) добар (7)	5	6	11
г) врло добар (8)	22	24	46
д) одличан (9)	16	19	35
ђ) одличан – изузетан (10)	1	4	5
БО	0	2	2
Укупно	44	56	100

4 Једно од објашњења високе средње оцене могло бити то да су студенти претпоставили који се ниво компетентности од њих, као од будућих васпитача и наставника, очекује, те су тако и одговарали.

3.5. Када је реч о начинима унапређивања правописних знања и умења, укупни резултати показују благу предност употребе (в. Табела бр. 5), тј. консултовања приручника (63%) у односу на тражење помоћи на страницама интернета (59%).[5] Компаративни поглед на добијене резултате открива да се језичким приручницима више но интернет изворима користе студенти Филолошког факултета (ФФ 36% : ВШВ 27%). Није занемарљива „помоћ пријатеља" (35%), с тим што се на писмене познанике више ослањају студенти Високе струковне школе (ВШВ 22% : ФФ 13%). Самообразовање и лични напор (б, ђ) су на зачељу, без обзира на то коју високошколску установу испитаници похађају. Ипак, само 7% студената Високе струковне школе сматра да им је знање стечено током школовања сасвим довољно, те не осећају потребу за даљим усавршавањем у области правописа.

Студенти Филолошког факултета мапирали су, одговарајући на постављено питање (*е*), активности које виде као сврсисходне за унапређење писмености и познавања правописа (праћење језичких сајтова, читање књижевних дела, научних радова и сл.), а међу њима се издваја лектура текстова (*Лекторишем, па на тај начин стичем знање кроз праксу. / Радећи лектуру текстова, често имам недоумице, што ме наводи да пронађем одговор*.). Подаци које нуди већина одговора потврђују, дакле, да се од језичких проблема не бежи, напротив – иде им се у сусрет, и то уз континуиран рад и усавршавање. Такође је значајно што међу испитаницима обеју група има оних који раст знања о језику и унапређење изражајних способности непосредно повезују са читањем, јер управо такав став треба истрајно преносити и на млађе генерације.

Табела бр. 5 *Унапређивање писмености из визуре будућих наставника и васпитача*

5. На који начин унапређујете своје познавање правописа:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
а) Не унапређујем је; довољно ми је знање које сам стекао / стекла током школовања.	0	7	7
б) Похађам специјализоване курсеве за унапређивање различитих форми писмености.	2	1	3
в) Кад имам неку недоумицу, потражим решење на интернету.	25	34	59
г) Питам пријатеља или познаника у чију писменост и знање не сумњам.	13	22	35
д) Користим разне приручнике.	36	27	63
ђ) Углавном сам самоук(а), понешто научим успут, и то кад ми затреба.	3	8	11
е) На неки други начин. Наведите како.	6	4	10

Напомена: Студенти су имали могућност вишеструког одговора, тј. могли су да заокруже један али и више понуђених одговора.

5 У случају када се интернетски извори користе зарад отклањања правописних недоумица, ПРАВОПИСНЕ ГРЕШКЕ доживљавају се као (ПСИХИЧКИ) БОЛ (уп. ГРЕШКЕ СУ БОЛЕСТ), док се ДРУШТВЕНИ ФОРУМ / ИНТЕРНЕТ поима као ЛЕКАР (уп. УЧЕЊЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА /ПРАВОПИСА/ ЈЕ ОЗДРАВЉЕЊЕ). То показује склоност младих да – у недостатку уџбеника, релевантних приручника и/или могућности комуникације с наставником – консултују интернет изворе, друштвене мреже и сл., па тако и да на њих преносе и пројектују компетенције које такви извори заправо немају. Наставници ову чињеницу треба да имају на уму, па је стога ученике и студенте корисно упућивати на доступне а научно валидне изворе, сајтове, као и на допунску и приручну литературу која се може преузети с интернет страница.

3.6. Са тврдњом да је за писменост у 21. веку битно познавање основних језичких правила и правописа матерњег језика (в. Табела бр. 6) *углавном* се слаже 41%, а *потпуно* се слаже 45% анкетираних студената. С обзиром на укупне резултате истраживања, рекли бисмо да они који се *углавном* слажу (6, *i*) резерву задржавају зато што на уму имају и друге облике писмености, којима у будућности предвиђају већи удео у свакодневици. Запажамо да обе групе испитаника истичу важност ортографске норме, чиме показују да ће ова област имати круцијалан значај у бављењу позивом који су изабрали, те да ће јој, у складу с тим, посвећивати посебну пажњу.

Табела бр. 6 *О важности језичке и ортографске норме за писменост у XXI веку*

6. За писменост у 21. веку битно је познавање основних језичких правила и правописа матерњег језика.	ФФ (%)	ВШВ (%)	Укупно (%)
а) Уопште се не слажем.	0	0	0
б) Углавном се не слажем.	3	1	4
в) Нисам сигуран / сигурна.	4	4	8
г) Углавном се слажем.	18	23	41
д) Потпуно се слажем.	17	28	45
БО	2	0	2
Укупно	44	56	100

3.7. Питање бр. 7 било је отвореног типа, а њим се од студената захтевало да укратко изложе своје предлоге о могућностима унапређивања наставе правописа на академском нивоу. Према мишљењу високошколаца, знање из области ортографије и језичке културе најбоље би се могло унапредити већим бројем часова (18%), додатним курсевима (15%) и увођењем правописа као посебног предмета на свим факултетима (14%) (в. Табела бр. 7). Будући да студенти Филолошког факултета у Београду на првој години основних студија изучавају правопис као посебан предмет, недостатак часова из ове области истицали су пре свега полазници Високе струковне школе, који се, према актуелном курикулуму, правописом баве само у оквиру једносеместралног предмета *Српски језик*.[6] С друге стране, будући филолози лакше су запазили ортографску невичност осталих (дипломираних и недипломираних) високошколаца који би, као будући припадници интелектуалне елите, требало да буду препознати и као писмени људи, па зато – уз стручне компетенције – морају поседовати и узорно језичко умеће. Стога је, верујемо, управо из тих разлога 14% испитаника ФФ пледирало за увођење правописа као обавезног предмета на свим факултетима. Тек 7% испитаника издваја потребу за чешћим краћим вежбама (нпр. диктат) и тиме непосредно истиче слабости наставе језика и на нижим образовним нивоима.[7] Разноликост и бројност одговора у категорији

6 *Књига предмета* Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов" (Вршац) доступна је на адреси: <https://uskolavrsac.edu.rs/info/knjiga-predmeta-silabusi/>, 23. 11. 2018.

7 Методичким препорукама везаним за усвајање и утврђивање знања из области ортографије редовно се сугерише континуитет кратких вежби, па већ и сама потреба испитаника за облицима рада који су типично школски открива да су они у средњошколској настави били релативно ретко примењивани; отуда долазе и интензивнија размишљања о алтернативним приступима, навођена у рубрици *Оста-*

Остало показује да их недостатак делотворних решења покреће на размишљање о наставним иновацијама, у чему видимо наду будућег школства. Мада таква размишљања могу, понекад неочекивано, водити и у погрешном правцу, као што је, на пример, уздање у развијеније читалачке навике (ВШВ 5%)[8], нема сумње да је дијапазон идеја и предлога велик (31%), те да пред собом имамо инвентивне генерације младих стручњака који су спремни да своја знања и снагу уложе у изналажење креативнијих и занимљивијих приступа настави језика.

Табела бр. 7 *Могућности унапређивања наставе правописа*

7. Настава правописа на високим школама могла би се унапредити на следећи начин:	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
Већи број часова (правописа, језичке културе…)	5	13	18
Додатни (једносеместрални) курсеви правописа, језичке културе	12	3	15
Увођењем правописа као обавезног предмета на свим факултетима	14	0	14
Чешће краће вежбе (диктат и др.)	1	6	7
Читањем	0	5	5
Додатном литературом	0	5	5
Не мора, довољно је унапређена.	0	5	5
Остало	12	19	31
Укупно	44	56	100

3.8. Питањем бр. 8 од студената се тражило да укратко опишу шта би се догодило када бисмо се једног јутра сви пробудили као неписмени. Одговори су открили четири различита сценарија (в. Табела бр. 8):

ло.

8 Оваква тенденција је, разуме се, изузетно вредна и у време кризе читања добродошла. Ипак, неопходно је задржати критички однос према примени језичких стандарда у савременом издаваштву. Наиме, изузимајући квалитетна издања, брижне посленике речи и све случајеве савесног коректорско-лекторског рада, који су, нажалост, данас пре изузеци но правило, у условима савремене пролиферације језички небрижљиво обрађених текстова, ваља се суочити с актуелним стањем, тј. присуством понекад недопустиво великог броја правописних, стилских и других грешака у књигама, које, поред тога што кваре задовољство читања, осујећују могућност читалаца да се поуздају у нормативну коректност штива.

1. Више од трећине укупног броја испитаника (39%) својим одговорима предвиђа сценарио угрожености: немогућност комуникације (20%); угроженост друштва и културе (10%); угроженост свакодневице (9%), с тим што потоњу формулацију, због несумњивих каузалних веза, сматрамо тек варијететом прве. Илустративни су следећи одговори: *Дошло би до великих комуникацијских јазова. Библиотеке и мноштво књига би пропали. Не бисмо отишли на посао, у школу, настао би саобраћајни колапс. Удавио би се човек који би, уместо у Црну Реку, скренуо у Црну реку*. При томе, студенти Филолошког факултета у Београду одсуство писмености сагледавају пре свега као угроженост комуникације (ФФ 14% : ВШВ 6%), у чему их прате колеге са струковних студија (ВШВ 9%; угрожавање свакодневице).
2. На другом месту по заступљености (26%) су одговори који доносе апокалиптичан сценарио: *Настао би крај света. Стао би свет. Смак света*[9], коме предност дају студенти струковних студија (ВШВ 20% : ФФ 6%).
3. Трећи сценарио назвали смо „сценарионом обнове". Од укупног броја одговора, 16% претпоставља рађање нове писмености: *Дошли би* [нови] *Ћирило и Методије, или би опет Месопотамија измислила глинене таблице*. И овде су креативнији у одговорима и мање искључиви били будући наставници српског језика и књижевности (ФФ 10% : ВШВ 6%).
4. Помирљив, тј. егалистички сценарио ниско је заступљен (7%). Студенти Филолошког факултета су записали: *Ништа се не би догодило. Неписменост би постала норма*. Одговора овога типа међу студентима Високе струковне школе није било, јер се они, очито, јаче ослањају на постојећу норму, док се њихове колеге, чак и у крајњем случају, уздају у редефиницију норме.

Веома мали број испитаника није имао одговор на ово питање (8%), највероватније због тренутне индиспонираности у вези с неочекиваним изазовом.

9 Ова апокалиптична прогноза није у високој корелацији с комотношћу с којом се односимо према правопису, па ни према другим облицима писмености. Зашто је тако? На свесном нивоу зна се вредност правописа, али се он „узима здраво за готово", правопис се поштује парцијално, приступ је често површан итд. Када се слика максимално изоштри (тј. када се покрене питање: Шта када не би постојала сва та правила која није лако у целости познавати и придржавати их се?), имамо синдром „падања у несвест" (што бива у функцији одбране). Заправо, ово питање подстиче одговор који открива свест о нужности постојања и поштовања норме: да правила нема, морали бисмо их створити. У томе препознајемо и суштинску повезаност апокалиптичног и сценарија обнове.

Табела бр. 8 Типологија и процентуална заступљеност одговора на изазовно питање бр. 8: *Шта би се догодило када би се једног јутра сви пробудили као неписмени?*

8. Шта би се догодило када бисмо се једног јутра сви пробудили као неписмени?	**ФФ (%)**	**ВШВ (%)**	**Укупно (%)**
Сценарио угрожености: немогућност комуникације	14	6	20
Сценарио угрожености: угроженост друштва и културе	3	7	10
Сценарио угрожености: угроженост свакодневице	0	9	9
Апокалиптичан сценарио:	6	20	26
Сценарио обнове: рађање нове писмености	10	6	16
Помирљив / егалистички сценарио / равнодушност	7	0	7
Остало	0	4	4
БО	4	4	8
Укупно	44	56	100

3.9. Године 1965. Унеско је 8. септембар прогласио Међународним даном писмености са циљем да међународна заједница сваке године подсети на есенцијалан значај писмености и образовања на глобалном нивоу, истовремено упозоравајући на културолошке и цивилизацијске последице неписмености. Релативно низак број тачних одговора (57%) већином је дошао од стране студената струковних студија (ВШВ 45%), те показује низак ниво информисаности, који би се – само донекле – могао објаснити недоумицом у вези са датумом обележавања Међународног дана матерњег језика.[10]

Табела бр. 9 *Када се прославља Међународни дан писмености?*

9. Када се прославља Међународни дан писмености?	ФФ (%)	ВШВ (%)	Укупно (%)
а) 21. фебруара	14	3	17
б) 16. марта	7	4	11
в) 8. септембра	12	45	57
БО	11	4	15
Укупно	44	56	100

3.10. У завршном питању наведено је више типова писмености, а студентима је препуштено да се определе за три форме писмености и да их – према властитим приоритетима – поређају сходно процени које су од њих (1) *данас најважније за сваког образованог човека*, (2) *запостављене и/или потцењене* и којима се (3) *придаје превелика пажња*.[11]

---

10 Године 1999. организација Уједињених нација за образовање, науку и културу УНЕСКО прогласила је 21. фебруар Међународним даном матерњег језика са циљем да се подигне свест о значају матерњег језика и мултилингвизма.

11 Студенти су, дакле, имали могућност вишеструког, градативно спецификујућег одговора, а више изабраних одговора требало је да поређају и према важности; зато су нумерички исходи – чак и када су цифарске вредности идентичне – у Табели бр. 10 дати према супремацији изабраних одговора на првом, другом и трећем месту у низу, чиме је обезбеђен висок степен тачности у представљању резултата.

Детаљна анализа одговора под 1. (в. Табела бр. 10; уп. графички приказ бр. 1) указује на то да правопис (А – 81 одговор), електронска (Ђ – 55) и читалачка писменост (Б – 51) имају примат, с тим што правопис убедљиво доминира (апострофиран је 81 пута, од тога 63 пута на 1. месту). Поред тога, испитаници се највећма слажу када је у питању електронска писменост, имајући, свакако, у виду оријентисаност младих генерација на писмену комуникацију путем средстава високе технологије, а најмање када је у питању читалачка писменост, за чији статус пледирају понајпре полазници ВШВ.

Према мишљењу студената, данас су запостављене и/или потцењене читалачка (Б – 47), научна (Г – 42), здравствена (Ж – 42) и функционална писменост (З – 37). Парадоксално, читалачка писменост, премда је убројана међу најважније за сваког образованог човека, истовремено се, према мишљењу испитаника, највише запоставља у 21. веку (в. Графички приказ 1). Ови подаци, међутим, нису противуречни, како на први поглед изгледа, већ указују на свест испитаника о опадању читалачких навика, чиме се потврђује и спремност студената да таквим изазовима у пракси одговоре адекватним мотивационим поступцима. Студенти Филолошког факултета сматрају да је запостављен и правопис (ФФ: А – 22), док су на скрајнутост здравствене (ВШВ: Ж – 38) и функционалне писмености (ВШВ: З – 23) првенствено осетљиви студенти Високе струковне школе, очигледно имајући у виду добробит својих будућих штићеника.

Уопштено узевши, испитаници сматрају да се превелика важност придаје медијској (Д – 56), електронској (Ђ – 52) и финансијској писмености (Е – 39). Треба запазити да је електронска писменост, с једне стране, уврштена међу најважније писмености за сваког образованог човека новога доба, а да се, с друге стране, нашла међу писменостима којима се, према мишљењу студената, ипак придаје превелика пажња (в. Графички приказ 1). Узрок овоме видимо, пре свега, у недовољно доброј диференцијацији медијске и електронске писмености; прва је свакако важна за свакодневни живот појединца, јер медијске поруке увелико обликују свест, док електронска писменост омогућава делотворнију социјалну активност. Нема сумње да су ове компетенције тесно повезане, па је можда зато, али и због курикуларно условљених непознавања обеју писмености, преклапање противуречних одговора неочекивано велико. С друге стране, професионално опредељење студената струковних студија условило је виђење ортографских знања као прецењених (ВШВ: А – 20), највероватније стога што су та умења секундарна за децу предшколског узраста, на које је њихова пажња фокусирана.

Табела бр. 10 Компаративно и сумарно приказани одговори на питање бр. 10:

Приоритети међу различитим формама писмености

10. У 21. веку говори се о различитим формама писмености. Поред елементарне писмености (способности читања, писања и рачунања), указује се на значај: А) правописа; Б) читалачке писмености; В) математичке писмености; Г) научне писмености; Д) медијске писмености; Ђ) електронске писмености; Е) финансијске писмености; Ж) здравствене писмености; З) функционалне писмености.	**ФФ**	**ВШВ**	**Укупни резултати**
1. Према приоритету, определите се за три форме писмености које су, сходно Вашем мишљењу, данас најважније за сваког образованог човека:	А) 35 Б) 18 Ђ) 26	А) 46 Б) 33 Ђ) 29	А) 81 Б) 51 Ђ) 55
2. Које су од наведених форми писмености данас запостављене и/или потцењене?	А) 22 Б) 24 Г) 23 Ж) 14 З) 14	Б) 23 Г) 19 Ж) 28 З) 23	Б) 47 Г) 42 Ж) 42 З) 37
3. Којим формама писмености се придаје превелика важност?	Д) 25 Ђ) 29 Е) 20 Ж) 1	А) 20 Д) 31 Ђ) 23 Е) 19	Д) 56 Ђ) 52 Е) 39
4. Која форма (или форме) писмености није овде наведена, а према Вашем мишљењу је врло важна за живот савременог човека?	еколошка 6, дијалошка 5, културна 4, енциклопедијска 1, административна 1, информатичка писменост 1. БО 26	дијалошка 9, еколошка 6, културна 5, информатичка писменост 1. БО 35	дијалошка 14, еколошка 12, културна писменост 9.

Имајући у виду све финију диференцијацију форми писмености, студентима је, опционо, остављена могућност да анкетно питање допуне формом (или формама) писмености која није наведена у примарном питању, и то уколико је, према њиховом мишљењу, важна за живот савременог човека. Но, више од половине анкетних није било спремно да ову могућност искористи (ФФ 26%, ВШВ 35%; ∑ 61%). Ипак, било је и оних који су – увиђајући потребе савременог друштва – као значајне облике писмености у 21. веку, издвојили административну, дијалошку, еколошку, енциклопедијску, информатичку и културну писменост (в. Табела бр. 10, 4). Апострофиран је, пре свега, значај дијалошке писмености (комуникативна компетенција, ук. 28), а потом еколошке (24) и културне писмености (18, исп. Графички приказ бр. 1), чиме су студенти показали дубље и свестраније познавање потреба модерне наставе матерњег језика, као и савременог друштва у коме ће бити одгајане и васпитаване њима поверене генерације.

Графички приказ бр. 1.

Приоритети међу различитим формама писмености

4. Закључак

Све већа очекивања савременог друштва доприносе ширењу концептосфере *писмености*. Ипак, ставови будућих наставника и васпитача показују стабилност основних, традиционално прихваћених параметара у схватању писмености новог доба (познавање и поштовање језичких стандарда), али уз нужно стицање обухватнијих и операбилнијих знања и умења, што подразумева умрежавање различитих компетенција неопходних за сналажење у многим животним и комуникативним ситуацијама. Анкета чија су питања смерала да концепт писмености испитају из различитих углова донела је резултате који су, снижавајући примарну дифузност овог појма, у први план истакли и прецизније мапирали најосетљивија поља академске наставе, али и слабости и потребе присутне на свим образовним нивоима. Истраживање је, сходно томе, показало да у високообразовним установама посебну пажњу треба посветити: (а) побољшању ефикасности наставних приступа намењених унапређивању знања из ортографије, функционалне и читалачке писмености, јер се непознавање језичке норме најбоље препознаје у комуникативним ситуацијама, (б) повећању броја часова предавања и вежби посвећених правопису, али и развоју различитих форми писмености (уп. научна, дијалошка, културна писменост), (в) инсистирању на примени релевантних језичких приручника и интензивнијем раду на осмишљавању модела укључивања тих приручника у будућу наставну праксу, (г) развоју методичких приступа који би обезбедили паралелан развој стручних знања и умећа њиховог преношења.

Охрабрује чињеница да већина анкетираних увиђа неопходност интензивнијег рада на описмењавању, истичући значај читања лепе књижевности, као и да велик број различитих предлога у вези с побољшањем наставних приступа

ортографској норми сведочи о креативности будућих стручњака.[12] Важно је напоменути и то да је наше истраживање дало значајне податке о ставовима и вредносним параметрима академаца, омогућивши увид у концептуалну мапу савремених форми писмености и њихове сложене, динамичке преплете, на којима ваља градити богатију методолошку подлогу са разноликијим и природнијим ситуативним поставкама (уп. комуникативна компетенција), кадрим да младима олакшају приступ компатибилним а једнако потребним знањима и компетенцијама, данас уобичајено сматраним неодвојивим делом мозаика „писмености новог доба".

Литература

Брборић, В. (2004). *Правопис српскої језика у наставној пракси*. Београд: Филолошки факултет.

Ђорђев, И. (2015). *Ортоірафска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа* (необјављена докторска дисертација). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Đorđev, I. (2016). The Orthographic Norm in Secondary School Students' Written Assignments. *Research in Pedagogy*, 6/1, 43–54.

Књиіа предмета Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов", Вршац: <https://uskolavrsac.edu.rs/info/knjiga-predmeta-silabusi/>, 23. 11. 2018.

Шипка, М. (2011). *Култура іовора*. Нови Сад: Прометеј.

Dragana D. Veljković Stanković, Ivana Đorđev

THE LITERACY OF NEW AGE FROM THE STANDPOINT OF FUTURE EDUCATORS AND TEACHERS

Summary: In this paper we present the research of the conceptosphere of *literacy* based upon the survey of a hundred students from Belgrade and Vršac which enabled the insight into a conceptual map of modern forms of literacy and their complex, dynamic interlaces, and also indicated to actual needs of university literacy teaching such as: (a) creating a richer methodology of academic language teaching in accordance with the requirements of modern society in order to achieve improvement of knowledge on ortography, functional, reading and some other forms of literacy; (b) creating, applying and developing such methodical approaches that are able to give more operable knowledges and skills through a parallel development of various competences important for the progress of an individual in modern society as well as for a high competence of students for educating younger generations.

Key words: modern literacy, ortography, Serbian language teaching, conceptual metaphor

12 Да ће њихове снаге, без сумње, бити усмерене на очување и побољшање правописних знања и умења јасно показују и одговори на питање 8, јер концепти који се налазе у основи трију доминантних сценарија (в. 3.8) потврђују изразиту приврженост будућем позиву и неговању матерњег језика.

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.2
81'246.3(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен: 15.06.2018.
Прихваћен: 22.10.2018.

Лука Меденица, Јелена Гинић

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА НА ПРИЈЕМНОМ ИСПИТУ ЗА УПИС У СРПСКО-РУСКА БИЛИНГВАЛНА ОДЕЉЕЊА

Рад се бави постигнућима ученика на пријемном испиту из руског језика за упис у српско-руска билингвална одељења у Србији у школској 2018/2019. години. Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик омогућавају ауторима да дубље анализирају резултате ученика како би утврдили ниво владања специфичним предметним компетенцијама. Закључци до којих долазе аутори могу послужити као основа за даља истраживања руског језика у основном образовању, за побољшање будућих тестова за билингвална одељења, али и као основа за даља поређења постигнућа из руског и свих других језика заступљених на пријемном испиту за упис у билингвална одељења.

Кључне речи: постигнућа ученика, пријемни испит, руски језик, билингвална одељења, основно образовање.

Увод

Руско-српска билингвална одељења нису толико популарна у Србији. У тренутку писања овога рада, у школској 2018/19. години, постоје само три школе у којима се реализује програм двојезичне наставе на руском језику. У питању су ОШ „Јован Поповић” у Новом Саду, у којој се оваква настава одвија од 2014. године, Гимназија „Јован Јовановић Змај” у Новом Саду, у којој се билинвална настава одвија у половини одељења природно-математичког смера од 2015/2016. школске године, као и Алексиначка гимназија, у којој се двојезична настава одвија у једном одељењу природно-математичког смера од 2014/2015. школске године. Напоменули бисмо и да се у ОШ „Олга Петров” у Падинској Скели билингвална настава одвијала од школске 2007/2008. па до 2011/2012. године. Више о настави у ОШ „Олга Петров” писао је Мирко Милојевић, тадашњи директор школе (Милоевич 2009).

У датом раду анализираћемо постигнућа ученика на пријемном испиту из руског језика за упис у српско-руска билингвална одељења у Србији у школској 2018/2019. години. Поред описа структуре теста, рад се бави и анализом остваре-

них резултата код ученика кроз функционално-прагматичку, лингвистичку и интеркултурну компетеницију. Анализирани узорак представљају тестови ученика који су полагали пријемни испит за упис у Гимназију „Јован Јовановић Змај” у Новом Саду. Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик пружају могућност дубље анализе наведених резултата ради утврђивања нивоа владања специфичним предметним компетенцијама код ученика, што може указати на поједине недовољно савладане компетенције у оквиру основног образовања.

Структура теста

Нови тип теста у употреби је од 2018/2019. школске године, док се стари тест односи на упис у српско-руска билингвална одељења у школској 2017/2018. години. Тестове који су ученици полагали пре овог периода нећемо детаљно разматрати у овом делу рада. Пре 2017/18. године тестови су били усмерени пре свега на лингвистичку компетенцију, нису имали функционално-прагматичку компоненту (осим разумевања прочитаног текста), те их нисмо узимали у обзир нити поредили с тестовима за 2017/18. и 2018/19. године структурно. Израда писменог дела старог теста трајала је 120 минута, новог – 90 минута.

Када је реч о разумевању говора, стари тест (тест 2017/18) садржао је десет питања затвореног типа, при чему бележимо шест питања вишеструког избора и четири бинарна питања у којима се кандидат опредељује за то да ли је тврдња тачна или не. Транскрипт је садржао 151 реч. Нови тест (тест 2018/19) садржи шест питања, од чега су четири задатка затвореног, а два задатка отвореног типа. Транскрип садржи 128 речи.

Разлику у структури примећујемо, такође, када се ради о разумевању писаног текста. У старом тесту је кандидат могао да освоји 3 бода у оквиру овог задатка, а у новом тесту четири бода. Стари тест је садржао шест питања вишеструког избора, док нови тест садржи два питања отвореног типа и четири питања алтернативног избора. У питањима отвореног типа потребно је било дати продужени одговор: сваки тачан одговор носи један бод, док код алтернативних питања сваки тачан одговор носи пола бода.

Што се лексико-граматике тиче, стари тест је садржао 13 питања: 4 питања, која су укупно носила 4 бода (0,5; 0,5; 1; 2), односила су се на вежбе супституције, у којима реч треба употребити у правилном облику; 4 питања, која су укупно носила 3 бода (0,5; 0,5; 1; 1), односила су се на вежбе вишеструког избора правилног граматичког облика; 5 реченица, укупно 5 бодова, односило се на вежбе допуне у којима речи нису понуђене. Последњи задатак чинио је једину лексичку компоненту дате вежбе. Нови тест, с друге стране, садржи граматички тест у оквиру разумевања писаног текста (6 питања вишеструког избора по 0,5 бодова).

Дакле, нови тест садржи елементе писане продукције, док стари сва питања заснива на задацима вишеструког избора, односно, махом на репродукцији. Стари тест већи део свог писменог дела базира на лингвистичкој компетенцији, док нови тест лексику испитује у оквиру писања. У новом тесту доминира функционално-прагматичка компетенција.

Разумевање говора

Размотрићемо сваки од делова теста детаљније, почевши од разумевања говора. Предвиђено време за израду овог дела теста је 20 минута. Аудио запис се слуша 3 пута. Постоје стриктна правила приликом слушања записа. Приликом првог слушања читање питања није дозвољено. Дакле, папир са питањима је окренут како ученици не би могли да их прочитају. Ученици слушају аудио запис и концентришу се на опште разумевање текста. Након првог слушања читају пажљиво сва питања и могу оловком да бележе одговоре у наредних 5 минута. Код другог слушања ученици могу да читају питања. Након другог слушања одговарају на питања 5 минута. Приликом трећег слушања ученици могу да читају питања и имају 5 минута да упишу коначне одговоре хемијском. Транскрипт дијалога садржи 128 речи, а тест шест питања, четири задатка затвореног и два задатка отвореног типа. Задаци затвореног типа су задаци вишеструког избора. Сваки од задатака затвореног типа носи пола бода. Задатак вишеструког избора састоји се од упутства (у којем је описан начин решавања), питања, те четири понуђена одговора, од којих је један тачан. Задаци отвореног типа су задаци у којима је потребно дати одговор на питање у виду једне реченице. Сваки задатак отвореног типа носи 1 бод.

Поређења ради, писмени део теста из руског језика на пријемном испиту за упис у први разред двојезичних одељења школске 2016/2017. године није садржао задатак из разумевања говора, већ само једну компоненту функционално-прагматичке компетенције (разумевање писаног текста), док су се остали задаци односили на лингвистичку компетенцију. Наредне, 2017/18. године, писмени део теста трпи знатне промене и укључује чак три компоненте функционално-прагматичке компетенције (разумевање говора, разумевање писаног текста и писано изражавање). Тест за упис у први разред одељења у којима се део наставе одвија на руском језику за школску 2017/2018. годину, тј. стари тест, садржао је десет питања у оквиру задатка из разумевања говора. Сва питања су била затвореног типа, при чему бележимо шест питања вишеструког избора и четири бинарна питања у којима се кандидат опредељује да ли су констатације тачне или не.

Постигнућа ученика у разумевању говора

Задатак из разумевања говора за упис у одељења у којима се део наставе одвија на руском језику у гимназију „Јован Јовановић Змај" у Новом Саду радило је 18 кандидата. Уколико из анализе изузмемо кандидата који је од могућих 15 на тесту остварио само четири бода, а на задатку из разумевања говора свега 0,5 од могућих 4, онда се може констатовати да је просечан број бодова био 2,59, тј. кандидат је просечно освајао 65% од максималног броја бодова на задатку из разумевања говора. Уколико посматрамо задатке отвореног и затвореног типа одвојено, добићемо нешто другачије резултате. Наиме, код задатака затвореног типа просечан број бодова је очекивано доста већи. Примера ради, чак 14 кандидата је освојило по два од могућа два бода, док је три кандидата имало по 1,5 бод, што је у просеку преко 95% успешности. Три кандидата су дала нетачан одговор (А уместо В) на исто пи-

тање, при чему се одговор на ово питање могао уврстити и у интеркултурну компетенцију, из простог разлога што се односи на основне појаве свакодневног живота циљних култура. Одговор на питање би се могао наслутити и без слушања дијалога, јер се очекује да ученици на средњем новоу знају или могу да претпоставе да је поред кромпира, купуса и шаргарепе главни састојак руског боршча цвекла, а не јаја (одговор под А). Питања отвореног типа задавала су више потешкоћа и очигледно је да би се оваквом типу задатака морало посветити више пажње у оквиру основног образовања. У *Општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик* дају се одређене препоруке наставницима на који начин могу да користе аудио и аудио-визуелне материјале. Од наставника у XXI веку очекује се да има одређена техничка предзнања, која би била постављена још на студијама, као и умеће селекције и дидактизације материјала. Код питања отвореног типа сваки тачан одговор је носио 1 бод (укупно 2), а делимично тачан пола бода. На првом питању кандидати су освојили 8 од могућих 17 бодова, што је мање од 50%, а на другом питању свега 3 од 17, што је око 18%. Укупно код задатака отвореног типа бележимо свега 32% тачних одговора у односу на максимум. Разлика у успешности кандидата код решавања задатака затвореног (преко 95%) и отвореног (32%) типа је очигледна. Поред тога, задаци отвореног типа дају могућност додатне анализе грешака у одговорима кандидата. На пример, код првог питања највећи број грешака забележен је у наставцима именица у инструменталу, јер је у одговору било потребно навести инструментал именице женског, мушког и средњег рода, тј. три различита наставка.

Разумевање писаног текста

Текст за разумевање имао је 430 речи. Предвиђено време за израду овог дела писменог теста било је 30 минута (укључујући и решавање шест задатака вишеструког избора који проверавају лингвистичку компетенцију, о којима ће речи бити нешто касније). Задатака за проверу разумевања текста било је шест: четири тврдње вишеструког алтернативног избора и два отворена задатка – питања продуженог одговора.

Постигнућа ученика у разумевању писаног текста

Задатак из разумевања писаног текста такође је радило 18 кандидата. Уколико из анализе изузмемо кандидата који је од могућих 15 имао само четири бода, можемо закључити да су у просеку кандидати на тесту постигли 3,35 бода (од максималних 4), односно, просечан кандидат је освојио 84% од максималног броја бодова.

Када упоредимо дато постигнуће с постигнућем просечног ученика из разумевања говора (65%), потврђујемо познату тезу која говори у прилог чињеници да је разумевање прочитаног текста ученицима лакше од разумевања говора. Тексту ученици могу више пута да се врате, имају га све време пред собом и самим тим, мање су шансе за грешком.

Постигнућа у разумевању говора (65% тачног одговора у односу на максимум) нам говоре да је овај сегмент био идеалне тежине, док постигнућа у разумевању писаног текста (84% максимума) говоре да би текст или задаци у вези с текстом могли да буду тежи, те да текст обавезно треба бирати у складу с напредним стандардом, давати више питања отвореног типа, односно да питања вишеструког алтернативног избора (тачно/нетачно) нису довољно дискриминативна за дати тип теста.

Рекли бисмо нешто и у вези с успешношћу решавању задатака отвореног и затвореног типа: десеторо ученика имало је максималан број поена на задацима затвореног типа, док је седморо имало пола поена мање. Укупна успешност је готово 90%. Када упоредимо са затвореним задацима разумевања говора – видимо да је тамо успешност још већа, преко 95%. Наиме, једно питање затвореног типа захтевало је од ученика пажљивије читање (дубље разумевање). Велики број ученика који су и одговоре отвореног типа урадили без грешака (њих петоро) је овде направило грешку. Успешност код одговора отвореног типа је нешто мања: приближно 82%.

Можемо закључити да и задаци затвореног типа не морају нужно бити репродуктивног карактера, већ могу захтевати од ученика и извођење закључака у односу на чињенице које су у тексту познате, те и да они могу носити продуктивни карактер, и, у неком смислу, бити и тежи од једноставних продужених одговора на питања отвореног типа. У овом тесту смо имали управо овакав један задатак.

Поредећи успешност у решавању задатака отвореног и затвореног типа код разумевања писаног текста у односу на разумевање говора, можемо закључити следеће: питања затвореног типа се и у једном и у другом случају боље раде, једноставнија су за ученике. Питања отвореног типа се далеко боље раде код читања, будући да је текст пред учеником, ученик може тексту да се врати и полако формулише одговор. Ово је случај с првим отвореним питањем: одговор се могао пажљивим читањем наћи у тексту; међутим, код другог питања, у вези с којим је требало извести самосталан закључак, ученици су били далеко неуспешнији: нису успели да својим речима формулишу одговор – или су остављали празно, или су погрешно преписивали реченице из текста, покушавајући да дају „привид” тачног одговора.

Постигнућа ученика у лингвистичкој компетенцији (лексико-граматика)

Најбоља постигнућа ученици су показали у датој области. Од 18 ученика – само 3 ученика имала су по једну грешку. Нагласили бисмо да, иако су били задаци вишеструког избора, нису били једноставни, нису били везани за текст директно. Биле су заступљене именице, заменице, присвојни придеви, глаголи и предлози. Чак и ученик који је имао минимум постигнућа – на овом делу имаоје 2,5 поена, односно само једну грешку. Другим речима, од максималних три поена просечан ученик је постигао 2,92 поена, односно око 97% је успешност датог задатака.

Оваква постигнућа нам говоре неколико ствари: прво, да је настава у нашим школама и даље базирана у већој мери на лексико-граматици, да се

инсистира највише на лингвистичкој компетенцији; друго, да, уколико се испитује лингвистичка компетенција, треба давати бар задатке супституције, инсистирати на томе да ученици продукују (а на препознају) дати облик. И, треће, размислити и о чињеници да се дата компонента потпуно изостави и оцењује кроз писану продукцију и одговоре отвореног типа.

Писана продукција

За израду задатка писаног изражавања предвиђено је 40 минута. Задатак се састоји од упутства и тринаест питања, те можемо закључити да се ради о вођеном писању. Наведени задатак носи 4 бода, од чега примереност састава носи 1 бод (разумевање теме пола бода, прецизност и кохерентност пола бода), а језичка тачност 3 бода (при чему морфосинтаксича тачност 1,5 и примереност и богатство речника 1,5 бод).

Постигнућа ученика у писаној продукцији

Уколико изузмемо кандидата који није освојио бодове на овом задатку, имали бисмо просечних 2,76 бода (од максималних 4), што представља освојених 69% бодова од могућег максимума. Код кандидата који су освојили 4 бода или не бележимо грешке, или бележимо неколицину правописних грешака. Код кандидата који су освојили 3 или 3,5 бода бележимо нешто већи број правописних и граматичких грешака, али и неколицину лексичких грешака. Могу се издвојити неправилна употреба наставака за облик именских речи, грешке код писања слова *ы* и *и*, као и неправилна употреба речи *подруга* и *ванная*. Код кандидата који су освојили 2 или 2,5 бода, поред наведених грешака кандидата са већим бројем бодова, бележимо и велики број грешака у глаголским наставцима, као и већи број грешака у наставцима за облик именских речи. Код наведених кандидата долази до изражаја непознавање конјугације глагола. Интересантно је да су сви кандидати са наведеним бројем бодова неправилно одговорили на питање *Как зовут твоих лучших друзей и подруг?* тако што су у одговору употребили облик номинатива. Код кандидата који су освојили 1 бод бележимо још већи број наведених грешака.

Закључна разматрања

У раду смо анализирали постигнућа ученика на пријемном испиту из руског језика за упис у српско-руска билингвална одељења у Србији у школској 2018/2019. години. Поред детаљне анализе структуре теста, овим радом смо дошли до одређених закључака који би могли утицати на његова будућа побољшања.

Сматрамо да би текст за разумевање говора требало бирати на средњем нивоу постигнућа према стандардима, будући да су ученици имали 65% тачних одговора на тесту 2018/19. Текст је био са средњег нивоа постигнућа, на ком треба и да остане. Текст за читање би требало да буде с напредног нивоа постигнућа,

будући да су ученици на разумевању писаног текста имали 84% тачних одговора на тексту са средњег нивоа постигнућа.

Такође би било корисно размислити о потреби за заступљеношћу лексико-граматике на писменом тесту (дату компоненту бисмо могли изоставити) и о укључивању медијације у писање и/или говор.

Анализа резултата указала је и на одређене недостатке у настави руског језика на нивоу основног образовања. Као кључни недостатак издвајамо погрешно тежиште наставе, које је потребно померити с лингвистичке на функционално-прагматичку компетенцију.

Закључци до којих смо у раду дошли могу послужити не само приликом нових истраживања постигнућа у руском као другом страном језику, већ и код поређења са постигнућима у другим језицима који су били заступљени на пријемном испиту за упис у билингвална одељења, а све ради утврђивања евентуалних разлика у погледу компетенција на основу *Општих стандарда постигнућа за крај основног образовања за страни језик*.

Литература

Милоевич, М. (2009). Опыт преподавания русского языка в двуязычном обучении. *Русский язык как инославянский I:* 123–126.

Дурбаба О. (2017) и др. *Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик*. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Лука Меденица, Елена Гинич

ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ВСТУПИТЕЛЬНОМ ЭКЗАМЕНЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В СЕРБСКО-РУССКИЕ БИЛИНГВАЛЬНЫЕ КЛАССЫ

В данной статье рассматриваются достижения учащихся на вступительном экзамене по русскому языку при поступлении в сербско-русские билингвальные классы в Сербии в 2018/2019-ом учебном году. Авторы проделали анализ нового вступительного экзамена по сравнению с предыдущими и анализ результатов учащихся. Общие стандарты достижений учащихся в иностранных языках по окончании основного общего образования дают возможность проделывать более требовательный анализ результатов для определения уровня владения специфическими предметными компетенциями. Данные результаты могут указать на определённые недостаточно развитые компетенции в рамках основного общего образования, а также могут сыграть важную роль при сравнении с другими языками, присутствующими на вступительных экзаменах при поступлении в билингвальные классы в Сербии.

Ключевые слова: основное образование, достижения учащихся, вступительный экзамен по русскому языку, сербско-русские билингвальные классы.

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.3
811.131.1'373.43:004.738.5
811.163.41'373.43:004.738.5
Оригинални научни рад
Примљен: 12.03.2018.
Прихваћен: 21.06.2018.

Јелена Пухар

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ОНЛАЈН ОНТОЛОГИЈА ИМАГАКТ КАО СРЕДСТВО ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ ИТАЛИЈАНСКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Рад се бави Имагактом, вишејезичном онлајн онтологијом глагола радње. На примерима из италијанског и српског језика приказују се начини на које се Имагакт може користити приликом учења страних језика. Анализирају се *Dictionary* и *Compare*, два дела Имагакта посредством којих се могу претраживати глаголи радње, а потом се представљају типови радње италијанског глагола *portare* у Имагакту и његови српски еквиваленти.

Кључне речи: глаголи радње, Имагакт, страни језик, италијански језик, српски језик

1. Увод

Употреба интернета у свакодневном животу допринела је променама и на пољу образовања, те се поред традиционалних наставних материјала за учење страних језика у настави могу примењивати и савремене технологије, што може допринети већој мотивацији ученика (Чилиберти 2012: 135, 152). Нејшн (2001: 109, 110) сматра да примена компјутера може бити нарочито корисна приликом учења лексике јер усмерева пажњу ученика на нове речи, омогућавајући визуализацију њихових значења посредством слика. У овоме раду ћемо, на примерима из италијанског и српског језика, показати како се за учење страних језика може употребљавати Имагакт, вишејезична онлајн онтологија глагола радње доступна на сајту *http://imagactpp.imagact.it*.

Глаголи радње означавају свесну, вољну активност агенса (Мразовић 2009: 69). Они су најбројнији глаголи у говорном језику, те представљају основу семантичке компетенције (Монеља, Панунци 2007, Томазело 2003). Будући да су често полисемични, да различити језици не категоризују радње на исте начине и да се значење једне радње може изразити различитим глаголима, могу представљати потешкоће и у учењу страних језика (Гаљарди 2014: 29).

Прву верзију Имагакта, која је садржала италијанске и енглеске глаголе преузете из италијанских корпуса говорног језика „ЛАБЛИТА", „ЛИП", „КЛИПС" и

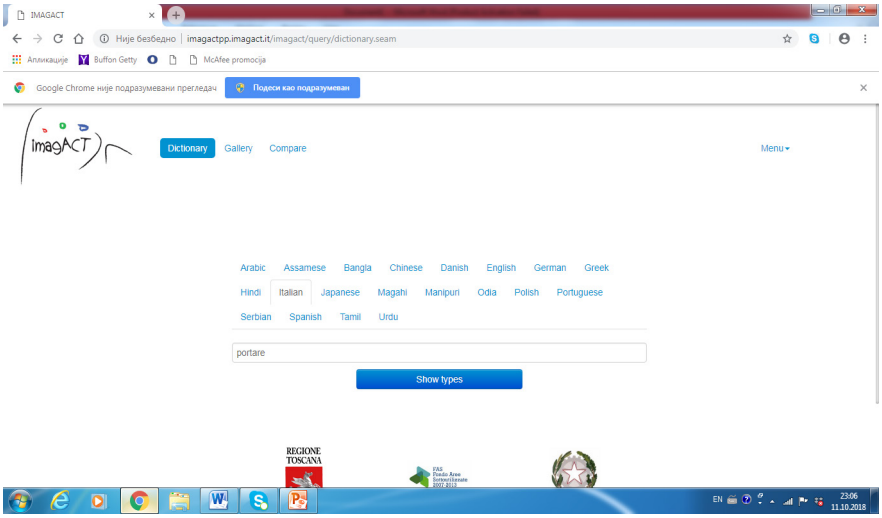
британског Националног корпуса, израдили су „ЛАБЛИТА” из Фиренце, Катедра за комуникационе науке Универзитета у Сијени и Институт за компутациону лингвистику „Антонио Цамполи” (Гаљарди 2014: 30). Садашња верзија садржи двадесет језика, међу којима су италијански, енглески, шпански, кинески, португалски, немачки, грчки, дански, јапански, хинди, урду те се, с обзиром на број говорника доступних језика, може рећи да Имагакт може употребљавати три милијарде корисника (Ju et al. 2018: 129). Верзија за српски језик, израђена на Филолошком факултету у Београду, доступна је од 2016. године.

Имагакт не садржи лексикографске дефиниције глагола радње, већ је значење глагола приказано одговарајућим сценама, снимљеним у студију или приказаним помоћу 3Д анимација. Свакој сцени која представља одређени тип радње матерњи говорници сваког језика су приписивали одговарајући глаголе у инфинитиву и бележили су просте реченице којима су описиване сцене.

У овом раду ћемо приказати како се језичке информације које произилазе из Имагакта могу користити приликом учења италијанског и српског језика. Бавићемо се начинима претраживања Имагакта посредством његових делова ***Dictionary*** и ***Compare***. На примеру глагола *portare*, његових типова радње и његових српских еквивалената у Имагакту показаћемо како ова онтологија својим корисницима даје јасан увид у различито категоризовање радњи у двама језицима, чиме ученицима омогућава лакше савладавање значења и употребе глагола радње.

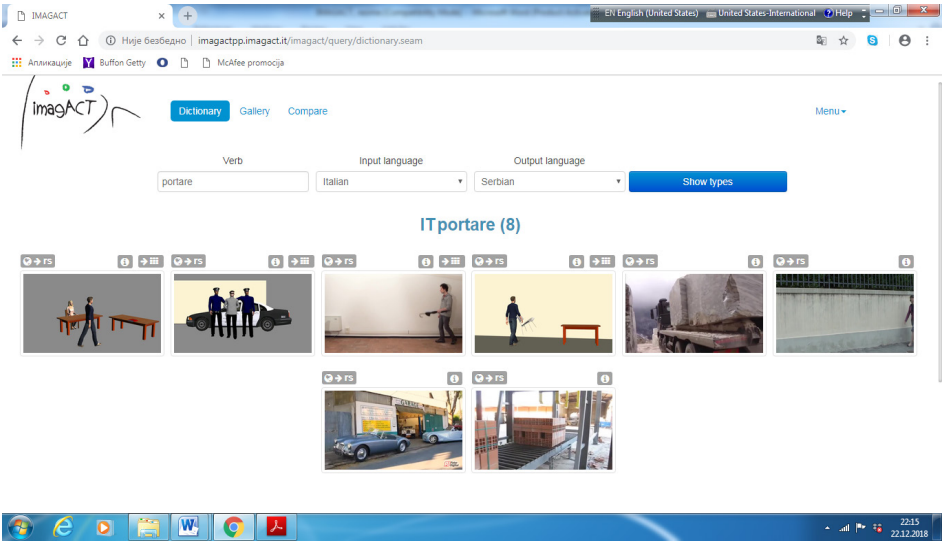
2. Начини претраживања Имагакта

2.1. Део Имагакта ***Dictionary*** представља двојезични сликовни речник који корисник може употребљавати када жели да пронађе како се на циљни језик преводи одређени глагол из изворног језика (Панунци et al. 2014: 1164). Тада бира језик и у поље за претраживање уписује глагол, као што је приказано на Слици 1.



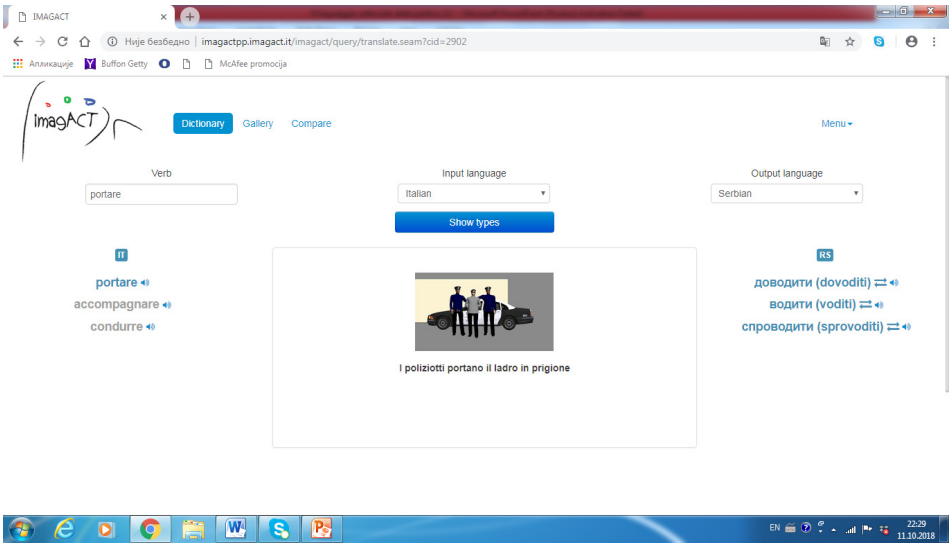
Слика 1: ***Dictionary*** *(почетна страница)*

Корисник Имагакта приступа потом страници са анимацијама које приказују различите типове радње одређеног глагола. Може изабрати тип радње и погледати анимацију којом је тип радње приказан. Слика 2 приказује типове радње италијанског глагола *portare*, чије ћемо српске еквиваленте у Имагакту касније детаљније анализирати.



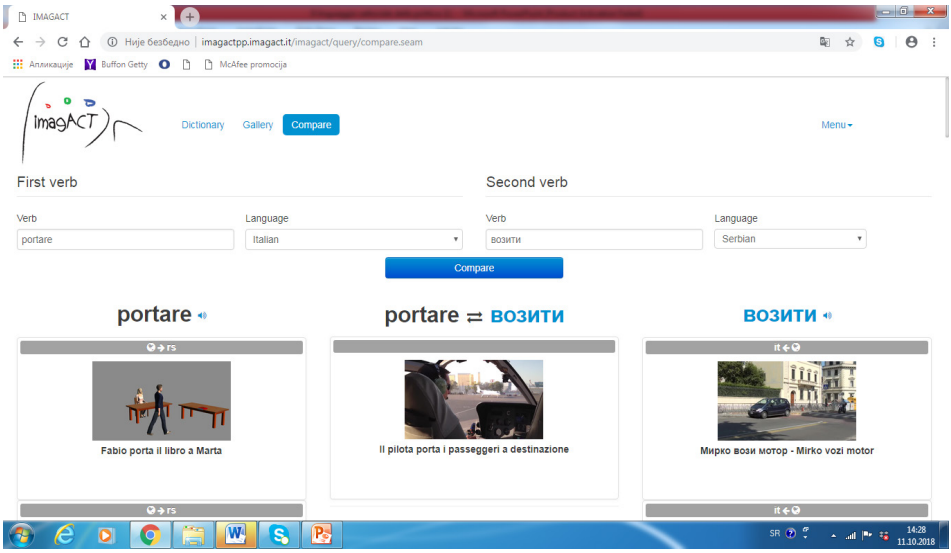
Слика 2: *Типови радње глагола* *portare*

Поред траженог глагола изворног језика и његових еквивалената у циљном језику, Имагакт даје преглед и других глагола изворног и циљног језика који означавају исти тип радње, па се ***Dictionary*** може користити и као речник синонима (Слика 3). Тако, на пример, овај део онтологије показује да су у типу радње који означава праћење објекта при кретању, синоними италијанског глагола *portare* глаголи *accompagnare* и *condurre* и да су њихови српски еквиваленти глаголи *доводити*, *водити* и *спроводити*.



Слика 3: *Италијански и српски глаголи којим се означава један од типова радње глагола portare*

2.2. Део Имагакта ***Compare*** омогућава поређење глагола (различитих језика) који се сматрају еквивалентима (Панунци et al. 2014: 1165). Овај део онтологије омогућава кориснику да уочи типове радње за које се могу употребити оба глагола која се пореде (Слика 4). У првој колони се налазе сцене чија се радња означава првим глаголом који се пореди, у трећој колони се приказују сцене које одговарају значењу глагола циљног језика, док се у средишњој колони приказују сцене и типови радње који одговарају обама глаголима који се пореде. На тај начин српски корисник, на пример, може уочити да се глагол *portare* не може употребљавати за тип радње којим се означава управљање превозним средством, док италијански корисник може увидети да се српски глагол *возити* не може користити за тип радње који означава преношење објекта између агенса и бенефактива без употребе превозног средства. Овај део Имагакта италијанском и српском кориснику омогућава такође да увиди да се оба глагола која се пореде (*portare* и *возити*) могу користити за тип радње којим се означава праћење објекта при кретању превозним средством.

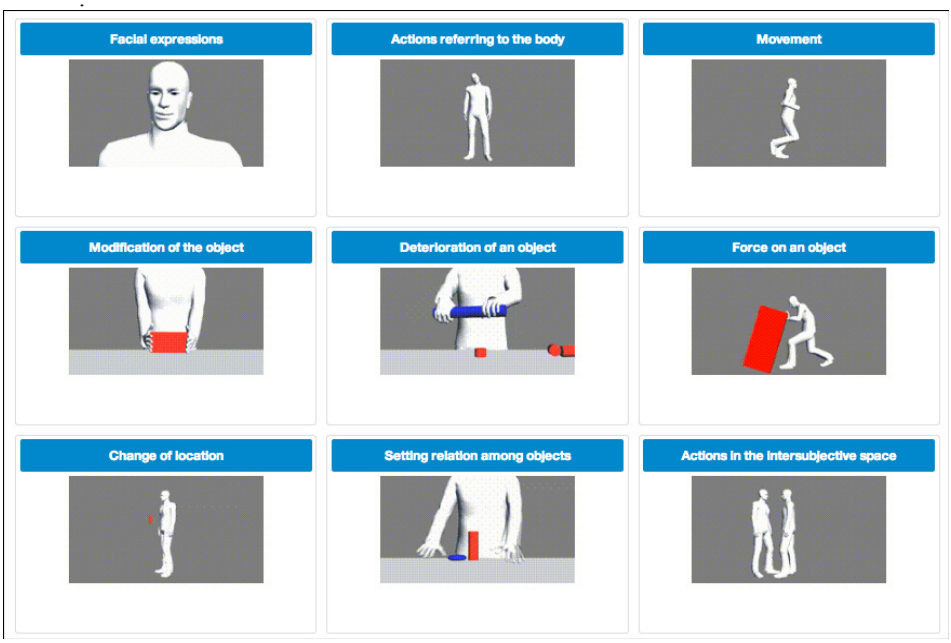


Слика 4: *Поређење типова радње глагола* *portare* *и возити*

Compare омогућава и поређење глагола радње истога језика (Слика 5). Посматрајући сцене које приказују различите типове радње, корисник има увид у разлике у значењу двају глагола. Српски корисник тако може да увиди да су глаголи *portare* и *prendere* синоними у типу радње којом се означава померање објекта.

Слика 5: *Поређење типова радње глагола* *portare* *и prendere*

2.3. Поред делова ***Dictionary*** и ***Compare***, Имагакт садржи и део назван ***Gallery*** (Слика 6). Међутим, будући да се у овом раду анализира употреба Имагакта на примерима двају конкретних језика (италијанског и српског) и да у делу ***Gallery*** корисници независно од језика сами бирају жељени концепт у галерији прототипских сцена (Панунци et al. 2014: 1167, 1168), у овом раду се нећемо детаљније бавити овим делом онтологије. Ипак сматрамо да треба поменути да ***Gallery*** омогућава корисницима да одаберу једну од осам семантичких група у које су разврстани глаголи радње у Имагакту у зависности од начина на који субјекат са обележјем живо [+] категоризује онтолошки простор (Ju et al. 2018: 139).

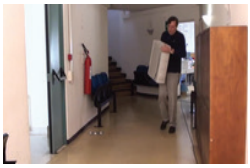


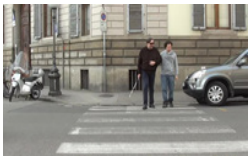
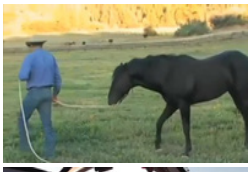
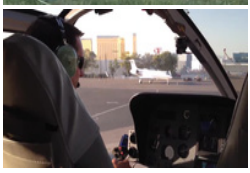
Слика 6: ***Gallery*** *(почетна страница)*

3. Типови радње глагола *portare* и његови српски еквиваленти у Имагакту

У Имагакту је значење глагола *portare* приказано помоћу сцена које представљају различите типове радње поменутог глагола. За овај глагол је издвојено осам типова радње: преношење објекта у простору, преношење објекта између агенса и бенефактива, поседовање, померање објекта, праћење објекта при кретању, померање објекта у простору (објекат је возило), превоз објекта, преношење објекта (субјекат је инструмент) (Панунци, Монеља 2004: 23). У Табели 1 се налазе српски еквиваленти глагола *portare* присутни у Имагакту као и слике које представљају сцене којима су ти типови радње приказани.

Као што се из Табеле 1 може уочити, српски еквиваленти глагола *portare* су, у највећем броју типова радње, глаголи *носити* и *водити* и глаголи настали префиксацијом тих глагола. Српски корисник може видети да глагол *водити* није еквивалент глагола *portare* када је објекат означен неживим појмом. Тако се, на пример, за тип радње којом се означава преношење објекта у простору представљен сценом коју описује реченица *Fabio porta la sedia a tavolo* не може употребити глагол *водити*. Из Имагакта произилази и да глаголи *носити* и *водити* нису еквиваленти глагола *portare* када се тип радње односи на померање објекта у простору, при чему је објекат возило. Тада је одговарајући српски еквивалент глагол *возити*. На основу поређења типова радњи глагола различитих језика може се закључити да језичке информације произашле из Имагакта потврђује претпоставку да поређење двају језика показује како преко лексике језици на различите начине означавају исте концепте (Јежек 2011: 24).

Тип радње	Сцена	Српски еквиваленти(и)
Преношење објекта у простору		носити, доносити, донети, односити, однети, преносити
Преношење објекта између агенса и бенефактива		доносити, донети, односити, однети
Поседовање		носити
Померање објекта		односити, однети, узимати, узети, понети

Праћење објекта при кретању	  	водити, доводити, довести, преводити, превести, спроводити, спровести, возити, довозити, пратити, испратити, вући
Померање објекта у простору (објекат је возило)		увозити, увести, утеривати, утерати, паркирати
Превоз објекта		превозити
Преношење објекта (субјекат је инструмент)		преносити

Табела 1: *Типови радње глагола portare и његови српски еквиваленти*

Поредећи српске еквиваленте глагола *portare* у онтологији Имагакт и у италијанско-српским речницима Клајн 2010 и Радојичић–Павловић 2006,

примећујемо да Имагакт поседује већи број преводних еквивалената од наведених двојезичних речника. Поменути речници као еквиваленте глагола portare не бележе следеће глаголе: *утеривати*, *утерати*, *превозити*, *преносити*, *пратити*, *вући*.

4. Закључак

На основу анализе италијанских глагола и његових српских еквивалената присутних у Имагакту може се закључити да за многе глаголе Имагакт поседује већи број еквивалената од двојезичних италијанско-српских речника, те стога пружа детаљније информације о лексичкој еквиваленцији у односу на те речнике. Будући да Имагакт садржи и синониме који одговарају типовима радње у изворном и циљном језику, Имагакт се може користити како у првим фазама учења страног језика тако и у каснијим фазама. Од велике користи може бити део ***Compare***, у којем се могу посматрати разлике у типовима радње глагола, при чему се јасно могу увидети семантичке разлике између глагола у изворном и циљном језику. Сматрамо да Имагакт може бити драгоцено средство за учење српског језика јер не показује само семантичке разлике глагола већ, у зависности од типа радње и приказане сцене, и разлике у глаголском виду.

Литература

Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.

Gagliardi, G. (2014). *Validazione dell'ontologia dell'azione IMAGACT per lo studio e la diagnosi del Mild Cognitive Impairment*. (Doctoral Dissertation). Firenze: Università degli studi di Firenze.

Ježek, E. (2011). *Lessico.* Bologna: Il Mulino.

Klajn, I. (2010). *Italijansko-Srpski rečnik*. Beograd: Edicija–Alexandria.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moneglia, M. and A. Panunzi (2007). Action Predicates and the Ontology of Action across Spoken Language Corpora. The Basic Issue of the SEMACT. In: *Proceeding of the International Workshop on the Semantic Representation of Spoken Language* (Alcántara Plá, M. & Declerck, T., eds.), Salamanca: Universidad de Salamanca, 51–58.

Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci.

Panunzi, A. and M. Moneglia (2004). La Variazione Primaria del verbo nel lessico dei corpora di parlato. In: *Atti del Convegno Il Parlato Italiano, volume CD-ROM, C4* (Albano Leoni, F. et al., eds.), Napoli: D'Aura Edizioni, 1–24.

Panunzi et al. (2014). Translating Action Verbs using a Dictionary of Images: the IMAGACT Ontology. In *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus* (Abel, A. et al., eds.), Bolzano: EURAC Research, 1163–1170.

Radojičić, S., Pavlović, N. (2006). *Italijanski rečnik*. Beograd: Jasen.

Tomasello, M. (2003). *Constructing A Language: A Usage-Based Theory Of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yi, P. et al. (2018). IMAGACT4ALL, Una ontologia per immagini dell'azione per

l'apprendimento del lessico verbale di base delle lingue seconde. In: *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento* (De Meo, A. & Rasulo, M., eds.), Milano: AitLA, 127–146.

Jelena Puhar

USO DELL'ONTOLOGIA IMAGACT NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA E SERBA COME LS

Riassunto: I verbi di azione sono i verbi più numerosi nella lingua parlata (Moneglia, Panunzi: 2007). Essendo polisemici, possono creare problemi per apprendenti di lingue straniere. Lo scopo del presente contributo è quello di presentare l'ontologia interlinguistica Imagact, nella quale sono identificati i tipi di azione dei verbi di azione in venti lingue. La nostra attenzione viene focalizzata sull'uso di Imagact nell'apprendimento della lingua italiana e serba. In questo lavoro viene illustrato l'utilizzo delle due sezioni di Imagact *Dictionary* e *Compare*. Inoltre, vengono analizzati i tipi azionali del verbo *portare* e i suoi traducenti serbi in Imagact.

Parole chiave: verbi di azione, Imagact, lingua straniera, italiano, serbo

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.4
811.111'373.43:61]:004.738.5
Оригинални научни рад
Примљен: 10.05.2018.
Прихваћен: 21.10.2018.

Stevan Mijomanović, Danka Sinadinović, Sofija Mićić Kandijaš
University of Belgrade
Faculty of Medicine

STUDENTS' REFLECTIONS ON AN ONLINE ELECTIVE MEDICAL ENGLISH COURSE

Summary: This paper examines students' perception of the online elective Medical English (ME) course. This course covers professional correspondence and doctor-patient communication through a combination of theoretical approaches and practical assignments. A qualitative analysis of students' reflection papers is performed and implications for the development and improvement of the course are highlighted. The results of the analysis show the students appreciate the online format, the honing of professional correspondence, and a unique approach to doctor-patient communication. Another important implication is the use of role-plays in the digital environment. Finally, students' suggestions and critical views are analysed and taken into consideration for the future upgrade of the course.

Key words: doctor-patient communication, Medical English, online learning, role-play, students' reflections.

1. INTRODUCTION

In 2004, enormous changes were introduced in higher education throughout Europe. The Bologna Declaration was implemented envisaged to enable greater student mobility between different universities. This implied coordination in study programmes and their adjustment to the needs of modern education systems. The trend was applied in the area of Medical Studies, as well.

At the Faculty of Medicine, this process was very specific due to the nature of the studies. In terms of language education, apart from the compulsory curriculum in English in the first two years of undergraduate education, the needs analysis showed the importance of introducing English language courses at higher levels. The requirements of the highly advanced medical studies showed that students were asked to perform an array of different language tasks in order to be successful professionals. Using literature, exchanging medical knowledge, writing research articles (RAs) in particular, as well as participating at international congresses, symposia and other meetings have become the key to their scientific and professional success. Furthermore, doctor-patient communi-

cation has become an important part of instruction. Thus elective English Language 3, 4 and 5 courses were introduced in 2006 aiming at following the core curriculum. At first, the courses were organized in the form of traditional classroom instruction for 10-15 students. However, in time, their numbers increased and there was a need to transform the teaching module into a more sophisticated format. Online courses have turned out to be an excellent way of engaging students and they have found this way of instruction extremely useful. The English Language 3 course has covered medical topics such as emergencies, cardiovascular diseases, transplantation, infections and it is constantly being improved and enriched on the basis of students' ideas and suggestions, as well. To that purpose, Internet resources have provided plenty of materials for learning and practicing various language skills. It is an introductory course to more complex tasks related to writing RAs, one of the most important medical genres. It also provides student with some basics of doctor-patient communication, not only in English, but in general.

2. ONLINE TEACHING

According to Bjekić et al. (2004: 336-352) a modern teacher needs to possess computer competencies in order to meet the demands of their profession. As Fotos and Brown (2004: 7) put it: "Technology will not replace teachers, teachers who use technology will replace those who don't".

Introducing computers in the teaching process is considered to improve this process by engaging students, enhancing their motivation and producing better overall results (Jović & Stevanović 2015: 371). This is why computer assisted language learning (CALL) and computer assisted instruction have developed rapidly. It is believed that CALL enables learners to become responsible for their learning autonomy, to be aware of their learning goals and possibly to achieve better results (Barson 1999). CALL is characterized by connectivism, learner-centredness and learner autonomy, interactivity, task-basedness, cooperative and collaborative learning and coefficiency (Veselá 2012: 59) and it involves simulation and animation, multimedia support, development of hybrid teaching systems, web governing, etc. (Jović & Stevanović 2015: 372). Generally, information and communication technology (primarily the Internet) are seen as an excellent source of resources and motivation for both teachers and students and they enable them to be more interactive (Chapelle 2001: 175).

The role of the teacher in such a system is mostly seen as that of a challenger, a motivator or a navigator (Veselá 2012: 50-51). In the field of ESP, the teacher is usually a course designer and material provider (Bojović 2006: 490) as well and when creating a course they mostly rely on two main strategies – input based strategy[1] and output based strategy[2] (Basturkmen 2008). The latter is more applicable to ESP and it is complemented by the so-called "deep-end strategy" (Dudley-Evans & St. John 1998) that implies relying on students' target professional situation and their performance. The courses that are based on these strategies

1 According to this strategy, students acquire knowledge through exposure to language, so teachers provide them with authentic texts, comprehensive activities, etc.

2 Learning occurs owing to students' efforts to communicate and it is usually follwed by some sort of input (i.e. feedback).

insist on simulating real-life situations, so they make use of case studies, various projects, presentations, role-plays, etc. (Veselá 2012: 15-16; Sinadinović & Mićić Kandijaš 2014).

When it comes to online courses, teachers exploit various tools, such as electronic mail, chat rooms, conferencing, web-based online learning systems, bulletin boards (Daud & Zubairi 2006: 7), as well as Google groups, personal websites, Moodle, etc. In the past twenty years, there have been several studies that explored the results of e-learning and compared the performance of online and offline students. On the positive side, it has been stated that students' participation was greater in online format than in the classroom – 86-92% participation in online courses compared to only 37-60% participation in class discussions (Kelm 1992; Sullivan & Prat 1996; Kern 1995). Moreover, some researchers proved online students had better overall results than classroom-based students (Thirunarayanan & Perez-Prado 2001). Yu-Chih & Cifuentes (2001) reported that their students noticed they improved their communication skills and became better at active learning, critical inquiry and reflective thinking. On the negative side, it was mentioned that some students felt a bit uncomfortable with the electronic environment as they found it less spontaneous than class discussions (Beaudoin 2002). A sense of detachment was reported by some online students as they did not know what was going on on the other side and they also had problems with some of their peers who were slow-responders and it was rather difficult having them as exchange partners (Yu-Chih & Cifuentes 2001). Finally, Gonzales (1995) found out that the teacher was more formal in an online course in comparison with the classroom-based version of the same course.

3. AN ONLINE ENGLISH LANGUAGE 3 COURSE

The online format of this course was first introduced in 2013/14 and it made use of Google groups which enabled sharing video and audio clips, managing discussions, asking questions, etc. The teacher had the role of a moderator and a controller in this format and the following topics were explored: history taking, emergency medicine, transplantation, infectious diseases, pathology, pharmacology, oncology, AIDS, etc. The main focus was on reading and writing skills (that were mostly practiced through reading and summarizing authentic texts), as well as terminology and functions. Students were supposed to write abstracts, make Power Point presentations and explore essay writing. Audio and visual authentic materials were used by means of You Tube, TED Talks and various podcasts.

The current course format was introduced in 2017/18 as a six-week course with online format and it was moderated through a Google group. The assignments that students have to complete in this format have considerably changed in comparison with the previous version of the course. Students are expected to do the following: write a CV and a cover letter, assess doctor-patient communication during their regular visits to hospitals, create a role-play (a doctor-patient encounter), write a case report, give feedback to fellow students on recorded role-plays and write a reflection paper. The current format has successfully addressed some of the challenges and flaws of the previous formats. It has reduced the possibility of students' copying from one another as the assignments are individualized and tailored in such a way that any copying would be noticed immediately. Mijomanović (2017: 201) suggests that one of the biggest flaws of the previous format

was the lack of direct (face to face) contact. This format lacked role-plays where students could practice speaking and pronunciation and learn through peer-work. The new format allows the students to be more personal and relaxed, since they work directly with their colleagues. On the other hand, this allows the teacher to actually see and hear the students. Both of these aspects have helped to create a more personalised rapport, but also closer contact between the students and their colleagues, and students and their teacher.

4. RESEARCH METHODOLOGY

This research is based on a qualitative corpus analysis. The corpus consists of 30 reflection papers written by third year students. The papers were randomly selected.

The reflection papers served the purpose of summarizing the student's impressions on what they had learnt and experienced during the course. The students were expected to write their likes and dislikes, what they thought could be changed in the course, pros and cons of an online course, and generally their view of the course. The reflection papers were expected to be concise summaries of approximately 250 words in length. The students were instructed and encouraged to write about specific experiences regarding assignments such as the assessment of doctors and general views on doctor-patient communication, about the biomedical model, about their experience regarding role-play (information gathering, difficulties, expectations, etc.), about their experience with case presentation writing process, and about their experience regarding feedback. The students were also asked to comment on their perception of the usefulness of the tasks and to provide brief explanations for their point of view. Finally, the students were asked to write about their personal views on the online format, i.e. whether the course was appropriate for the subjects covered and whether it was accommodating for them and their schedule.

5. RESULTS AND DISCUSSIONS

The analysis produced six main categories: (1) CVs and CLs writing experience; (2) assessment of D/P communication from the perspective of the biomedical model; (3) role-play experience; (4) case presentation writing experience; (5) feedback experience; (6) general impression of the course and the online format. The first five categories actually correspond to the first five assignments. The sixth category proved to be multifaceted and was thus further divided into the following subcategories: a) likes and dislikes; b) expectations and realizations; c) on the online format; d) suggestions; e) personal development.

5.1. Curriculum vitae and cover letter writing experience

The students found this assignment to be of the utmost importance, extremely useful and interesting to complete. Most of them stated it would certainly come in handy in near future, when they start looking for a job or applying for scholarships. They praised the systematic approach to writing these documents (instructions were provided in the materials) and a hands-on aspect of the assignment.

> "My first task was to write CV and cover letter in English, as a part of application for international student's internship. Before that, **I have never done anything similar even in Serbian**, so English was not the only challenge I had. This assignment **helped me to understand the appropriate form of these documents and to recognize the importance of emphasizing the relevant information** in CV and my personal motivation in cover letter. I believe that these documents **will be useful** in future as templates for internship or job applications."[3]

However, some students described the assignment as surprisingly time-consuming since most of them had never written anything similar and found the task of presenting themselves in a professional, yet compelling way challenging.

5.2. Assessment of doctor-patient communication from the perspective of the biomedical model

The students described this assignment as one of the most interesting, important and absolutely eye-opening.

> "Where this course helped me most is that **it drew my attention to how impatient even the best doctors can get when they are tired** or the patient is almost determined to misunderstand the questions. I was always concentrated on absorbing the tricks and hints pertaining to illnes, but **I am now aware that the way in which the doctor eases the patients concerns is an important skill to master.**"

Most students are well aware of how important successful doctor-patient communication is, but they think this fact is often neglected in medical encounters.

> "...a very important topic that is **often overlooked** in our profession."

Some students stated they learnt new communication skills through this assignment by observing their professors. This assignment also helped the students to see doctors and their role differently.

5.3. Role-play experience

Most students described this assignment as exciting, fun to do, challenging, useful and different from anything else they have had during their studies. Similarly to the previous category/assignment, they have achieved new insights into what being a doctor means and how D/P communication can influence the entire encounter including the diagnosis and the course of treatment.

---

3 The authors have bolded some segments of the text for emphasis. The same approach is used hereinafter.

> "When it comes to **the most exciting assignment** during the course, it was definitely the role-play! **It was very interesting to act as a real doctor,** which was my role in our short movie, while my friend Danilo had a patient role. During the preparations, we realized how much is important to have **the right communication and relationship between the doctor and patient**. We have learnt that professional knowledge is not the only thing we have to care about, but also **the right approach to the patient** and the essential need to get his/hers **trust** during the treatment."

On the negative side, some students described it as very time-consuming, tiresome and stressful. We believe the reason for this is the misunderstanding of the technical part of the assignment. The students were instructed not to worry about the editing of the video and were even allowed to send several shorter videos. However, some students encountered problems with this aspect. Another factor was the nature of the assignment. This assignment was conceived as pair work. Some students found it difficult to find a pair even outside of the group that was attending the course, which they had the freedom to do.

5.4. Case presentation writing experience

The students found this assignment very useful as they had the subject Clinical Examination in the same year and could practice the skill and knowledge they had obtained in English. This assignment was one of their favourites and they also liked and emphasised the practical application of it. The students were thankful for being presented with an adequate format for writing a case report and accompanying materials.

> "Writing of case report was **very useful** too because **never before I didn't have the materials** how to write a case report such as a list of common abbreviations in CR and many others documents who where in the attachments."

5.5. Feedback experience

Students often described this assignment as the one they liked the least and as not very useful. This was also obvious from their course work as the reluctancy to write for this assignment was mirrored in the length of feedbacks. We believe that it was the artificial nature of the encounters that discouraged the students from applying themselves more to this assignment and also many found it uncomfortable to criticize their peers.

On the other hand, some students found it interesting to see what their colleagues had created.

> "**I was a bit worried when I realized that someone besides the professor is going to watch our video**, so I thought that it will be embarrassing, but that shame went away as soon as I figured out that I will also get someone's video. **It was interesting** to see how this task was filmed by others."

5.6. General impressions of the course

The students did not find the course hard. According to some students the difficulty of the assignments was well balanced. The assignments were not demanding for the students and they found them interesting, educational, and amusing. The students found the course format convenient as they were able to do the assignments at their own pace. They found the course diverse in the topics it covered and helpful for their future profession. The students thought the duration of the course was adequate - neither too long nor too short.

> "I find this course **amusing** and extremely **useful**. It`s nice **to expand our experiences** in this branch, because today world medicine is advancing fast and in need of good and well connections we need knowledge of English. The course **in designed well** and it **goes beyond borders of classic teaching methods** in our lecture system, which is good. Our lecturing system is old fashioned and not all students can give their maximum, so I believe in new approaching."

5.6.1. Likes

Generally, the students believed the course was useful and helpful. Some of them emphasised its applicability for anyone who is interested in working abroad. As for the language itself, they were glad that they learnt new vocabulary. Their favourite assignment was the role-play assignment which they found fun and useful.

Most of the students lauded the structure of the course which was deemed efficient. They particularly liked that they were provided with myriad materials and highlighted the attention to detail in them. They especially liked that the topics were in synchronisation with other core subjects such as Clinical Examination.

> "On of the pros of this course is the **material we are given**, which is very useful and will serve very good, no matter if you are working here in Serbia or abroad. Also, **the templates for the cover letter and cv are something which that will be very useful in the future.** Furthermore, it helped us **save time** searching others resources, so we didn't have to bother with the endless searching on the internet."

The students found the structure of the course to be time-saving and were pleasantly surprised by the remote/online format of the course. They were especially delighted to find out that there was no formal exam and that they could manage their time in accordance with their schedule. The flexibility in doing the assignments meant less pressure on the students which also reflected on the teacher-student communication. This is one of the aspects of the course that the students praised as they were always given sufficient and to the point explanations and were always answered in the shortest time.

Most of the students liked the duration of the course. What is especially interesting is also the fact that they highlighted the possibility to work with their peers as something different and something they enjoyed. Finally, the students appreciated the effort and creativity put into the course.

5.6.2. Dislikes

As previously mentioned, most students found the duration of the course to be adequate. However, there were some who found it to be too long. Others found the "easy" tasks (such as CV and cover letter writing, and the checklist) to be too time consuming and boring. They described these tasks as monotonous and robbed of creativity. Many had issues with the mailing system via the Google groups – some students had emails that for some reason were not compatible with this platform. They also found the platform to be a bit messy and not that easy to use. For some making of the videos was an arduous task (possible reasons for this were already discussed). Another downside that some students emphasised was the lack of live interaction with the teacher. And finally, few commented on the level of English being too high for them.

> "There is one dissadvantage... For example, i'm in the middle of English course for High B level, and **all of these exercises were a little difficult for me**. To keep up, to understand... I was doing my best to acomplish everything in time."

5.6.3. Expectations and realizations

The online format has been going on for a while, however, some students expected the class to be in the traditional format. Even though they were not expecting it and were not used to it they were pleasantly surprised by the online format and the ease and fun of doing their assignments as well as the final outcome – learning something new.

> "After six weeks of teaching English 3, I would like to tell you a few things about how much I liked the course. I **was first surprised**, and I can say that I **did not understand the concept of the course very well**, since we have done so far only by traditional methods of language learning. Now **for the first time I had the opportunity to be on the on-line course of a langua**ge. As I said, my first impressions were **very confusing**, but later all that was confusing, I really **liked it**. One of the things that I like most about this kind of work is the fact that we do not have to spend hours at institutes on amphitheatres or classrooms. Then , we do not only process classic topics that we can find in books, **but we have the freedom to search and access information**. At the same time we **develop the ability to use the language** in many ways."

5.6.4. On the online format

The students found it accommodating in the sense that they were able to manage their own time, particularly because they were provided with a time limit for each task, but did not have to follow any strict deadlines.

> "I have **enjoyed in all advantages of the digital learning**! Online form gave us a **freedom** to learn and do our tasks when we want, which means

that we had an opportunity to work when we are the **most productive** during the day or the week, without any bad feeling that are usually connected with traffic jams and **ineffective schedules** in traditional (physical) learning. I deeply believe that **this contributed to the quality of this course and** I hope that some other courses in our curriculum will become digital in the recent future."

The tasks were, according to most of the students, well designed. They allowed the students to do more individual work than in a traditional teaching setting. The assignments were both active and interactive, but also had a practical application. The students felt like the class/course was personalised, meaning it addressed them as individuals rather than as one member of the group. Although the course was online, the students agreed on having a lot of one on one time with the teacher, as they regularly got structured feedback. The format of the course helped them memorize things better and they believe knowledge acquired this way will stick longer. Finally, and maybe most importantly, the students had a sense of accomplishment after each task.

"Just the **sense of acomplishment** after finishing each lecture was worth it."

5.6.5. Personal development

The students realized how important doctor-patient communication and social skills are for not only doctors, but students of medicine as well. They recognised the need for learning about it and the benefit of practice.

"I think its good to **do more patient-doctor comunication** because when we finiched our studies we have to work in the hospital and **do our work with the patients**.When we had our **practice** I can see how much that is **important**.This can **prepare us to the future jobs."**

When it comes to learning the language, the students recognised that they "refreshed" their knowledge of English, but also learnt new medical words, abbreviations, and phrases. Additionally, they have gained new insights into writing skills and perfected them.

"I learned some **new words**, **abbreviations** and **phrases**, and I **reviewed the structure of formal documents**."

5.6.6. Suggestions

When it comes to the possibilities of improving the course, the students had a lot of ideas.

Mijomanović (2017: 201) noticed that even though the expected language level of the students should be higher, some of them struggled with grammar. This was also voiced by the students in this research. However, since there is a big discrepancy in the language levels in the group, some students would find grammar exercises too tedious

and redundant, while for some it is something they actually need. As a result of this discrepancy Mijomanović (2017: 201) suggests correction of students' works and implementation of tasks that target both linguistic and pragmatic competencies as a solution. This is to an extent addressed in the current format of the course through the provision of structured examples and guide templates as well as feedback and corrections.

Some students noted that having the course plan in advance would be helpful. This is, however, something that is done at the start of the course where each student is emailed a detailed plan and the plan is also posted in the group. Others suggested rearranging the tasks. We believe that they would rather do the technically more demanding tasks (role-play) first. This, however, would disturb the gradual introduction of doctor-patient communication and consequently would be more confusing than helpful. Some students also suggested a blended learning approach where role-plays could be done in a real classroom. This has, however, in our experience proved to be challenging and very often impossible. The reasons for this are the very busy schedules of our students as well as the existence of several groups that take other classes at different times. Blended learning exists in the elective course English language 4 where students are expected to present their scientific posters, but is proving to be more and more difficult to organize in practice for all the abovementioned reasons.

Other suggestions included omitting video making and pair work, but as we have stated before in an online format this is one of the most effective ways of exposing the students to speaking exercises and doctor-patient communication is best learned through observation and practice. Some students find these exercises to be too time consuming, but we believe that the time spent on doing the other assignments balances this out.

One of the most important suggestions was to create a special site on a faculty run platform (Moodle/Reticulum). This would allow easier access and would enable both the teacher and the students to upload materials and have a more direct communication.

> "The **Reticulum platform** is used for numerous other classes we attended, like Histology, and on it we have **access to many different materials** related to those classes like **illustrations and practise tests**. I feel that the platform is more than suitable for most of the assignments we had during this semester."

There were also some very specific and creative suggestions. Some students have suggested including video instructions, live conferences or voice interviews, and researching virtual libraries (PubMed, ScienceDirect). While some of these are applicable, others (e.g. live conferences and live interviews) might be problematic for technical reasons as not all students have access to a computer/device with a camera and microphone (some of our students use library/public computers). Hopefully, this will change in the future and expand the possibilities of the course.

CONCLUSION: The future of the course

Since this paper was presented a new school year has started and we have already implemented some of the suggestions and changed the platform. Namely, a new web page was created with a separate page for each assignment where students can find materials, examples, and instructions both in the form of a written text and in video form (by the teacher). Materials and examples range from written texts (templates and instructions), to images and videos. One of the assignments was dropped (feedback on role-play) for now. The communication is still done via emails.

However, a plan was set in motion and we believe we will put our course on Moodle soon. This will allow us to add new content and materials, but also to create a place where students can exchange their ideas in the form of a forum. Some of the ideas for the future of this course also include a student-run online magazine in English, a blog or even a student created corpus of texts and videos that could be used for future generations who take the elective course English language 3, but also for other courses, and maybe even for scientific studies in medicine, linguistics and teaching methodologies.

The teachers and the students are enthusiastic about the future of this course and we believe that this is a format that can be applied not only to teaching and learning English, but also to other subjects at the Faculty of Medicine as well as at other institutions of learning.

BIBLIOGRAPHY

Barson, J. (1999). Dealing with double evolution: action-based learning approaches and instrumental technology. In: *World CALL – Global perspectives on computer-assisted language learning* (R. Debski and M. Levy, eds.). Swets and Zeitlinger Publishers: Lisse.

Basturkmen, H. (2008). *Ideas and options in English for specific purposes.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Beaudoin, M.F. (2002). Learning or lurking? Tracking the invisible online student. *Internet and Higher Education*, 5(2), 147-155.

Bjekić, M, Bjekić, D. and Stanković, N. (2004). Kriterijumi informatičke pismenosti nastavnika. In: *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi,* Book of proceedings. Jagodina: Učiteljski fakultet, 336-352.

Bojović, M. (2006). Teaching foreign language for specific purposes: Teacher development. In: *Co-operative Partnerships in Teacher Education*. Proceedinga of the 31st Annual ATEE Conference.

Chapelle, C.A. (2001). *Computer applications in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Daud, N.M. and Zubairi, A.M. (2006). Online and offline writing course. In: *Online Teaching and Learning in ELT* (M.K. Kabilan, N.A. Razak and M.A. Embi, eds.). Pulau Pinang, Malaysia: Penerbit University sains Malaysia, 7-20.

Dudley-Evans, T. and St. John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach.* Cambridge: CUP.

Gonzales, P. (1995). Teaching two environments. A case study comparing face to face and online instruction. In: *Distance Education Symposium 3* (M. Beaudoin, ed.). Instruction University Park PA: American centre for the study of distance education, 40-49.

Jović, M. and Stevanović, V. (2015). Primena bloga u nastavi engleskog jezika. In: *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, Zbornik radova sa VI naučnog skupa mladih filologa Srbije od 22.marta 2014. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 371-381.

Kelm, O. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instructions: A preliminary report. *Foreign Language Annals,* 25(5), 441-454.

Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers. Effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.

Mijomanović S. (2017). Nastava engleskog jezika na daljinu na medicinskom fakultetu: izazovi, prednosti i mane, *Savremena Proučavanja Jezika i Književnosti*, *Zbornik radova sa VIII Naučnog Skupa mladih Filologa*, Filološko-umetnički fakultet, Kragujevac, 193-203.

Sinadinović, D. and Mićić Kandijaš, S. (2014). Authentic Materials in Teaching English for Medical Purposes. In: *Book of Proceedings, III International Conference Language for Specific Purposes: Past, Present, Future.* Belgrade: Fakultet organizacionih nauka.

Sullivan, N and Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments. A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *SYSTEM*, 24(4), 491-501.

Thirunarayanan, M.O.and Perez-Prado, A. (2001). Comparing web-based and classroom-based learning. A quantitative study. *Journal of Research on Computing in Education,* 34(2), 131-137.

Veselá, K. (2012). *Teaching English in new environments: CA-CLIL*. Nitra: ASPA.

Yu-Chih, D.S. and Cifuentes, L. (2001). One tale of why and how to teach online internationally. *TechTrends,* 45(6), 8-17.

Stevan Mijomanović, Danka Sinadinović, Sofija Mićić Kandijaš

STUDENTSKE OCENE IZBORNOG KURSA MEDICINSKOG ENGLESKOG NA DALJINU

Sažetak: Ovaj rad istražuje kako studenti doživljavaju kurs medicinskog engleskog na daljinu. Kurs pokriva profesionalnu korespondenciju i komunikaciju između lekara i pacijenata kroz kombinaciju teorije i praktičnih zadataka. U radu se analiziraju studentski eseji u kojima iznose ocenu i svoje misljenje o kursu. Posebna pažnja posvećena je implikacijama za unapređenje i razvijanje ovog kursa. Rezultati pokazuju da studenti cene nastavu na daljinu, usavršavanje znanja o profesionalnoj korespodenciji i jedinstven pristup komunikaciji između lekara i pacijenata. Važna implikacija je i korišćenje vežbi sa podelom uloga u digitalnoj sredini. Analizirani studentski predlozi i kritike kursa predstavljaju početnu tačku za unapređenje kursa.

Ključne reči: komunikacija između lekara i pacijenata, engleski jezik u medicinske svrhe, učenje na daljinu, ocene studenata

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.5
81'246.3
Оригинални научни рад
Примљен: 12.07.2018.
Прихваћен: 25.10.2018.

Ana Cvetković, MA, doktorantkinja[1]

Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

TEORIJSKE OSNOVE BILINGVALNE NASTAVE I ANALIZA RADA U BILINGVALNOJ UČIONICI

Sažetak: Predmet ovog rada je bilingvalna nastava, koja u nastavnom procesu koristi maternji i strani jezik. Predstavljaju se rezultati istraživanja, koje se sprovodi od školske 2015/16. godine do danas na domaćoj i stranoj literaturi, koja se bavi bilingvalnom nastavom u svetu i kod nas. Predstavljaju se ključne komponente rada u bilingvalnoj učionici, opisuju se kompetencije nastavnika, koje su neophodne za planiranje i sprovođenje BN.

Ključne reči: bilingvalna nastava, bilingvalna učionica, kompetencije nastavnika, tehnike rada, Scaffolding, planiranje nastave

1. Bilingvalna nastava (BN)

Savremenu nastavu stranih jezika od poslednjih decenija 20. veka odlikuje komunikativni pristup, koji za cilj ima sticanje jezičke komunikativne kompetencije tj. ovladavanje jezičkim veštinama i sticanje lingvističkih, interkulturnih i pragmatičnih znanja (Vučo & Durbaba 2013: 15). Radi primenljivosti znanja, nastavnikov zadatak je da nastavu stranih jezika što više poveže sa drugim predmetima jer će jedino u toj korelaciji usvojeni strani jezik dobiti pragmatičnu vrednost (Ljubojević 2013: 40).

Centralni cilj nastave stranih jezika je jezička svest, koja se može podsticati putem BN (Leisen 2005: 9). BN je pristup, koji povezuje kompetencije stranog jezika i nejezičkog predmeta, šta predstavlja dobit kako za jezik tako i za sadržaj (Sticker 2016: 111). Izbor vehikularnog jezika u BN nije centralni definišući kriterijum, tj. nastavni jezik kao takav ne utiče na dešavanja u nastavi na odlučujući način. Važno je da nastava uprkos stranom jeziku ostane predmetna nastava tj. da se usmerava na didaktičko-metodičke kriterijume jedne dobre predmetne nastave (Wolff 2013: 96). Izbor predmeta u svakoj školi zavisi od veoma različitih, a najvećim delom eksternih uslova kao što su: postojeći nastavni kadar, regionalno-političke odluke itd. (Schlemminger & Racine 2016: 195).

1 anacvetkovic85@hotmail.com

BN se može opisati kao *integracija* ili *fuzija* dva predmeta u jedan novi nastavni predmet. Pedagozi, psiholozi i biolozi su objasnili da kada se dve celine spoje, prave jednu novu celinu, koja ne sadrži zbir obeležja, koje su prethodne nezavisne celine sadržale, pa se BN razume kao jedan novi nastavni predmet, koji otvara nove perspektive u posmatranju predmeta i jezika i vodi do interdisciplinarne forme školskog rada (Wolf 2011: 76-78). BN je jedan moćan instrument za promenu škole. Ovaj inovacioni potencijal BN se može izvesti iz značaja, koji jezik dobija u nastavi. Jezik i jezičko delovanje se naime posmatraju iz jedne druge praktične i funkcionalne perspektive. Funkcije jezika se u jačoj meri ističu nego u nastavi stranog jezika. Razumevanje jezika u nastavi, koja je orijentisana na njegovo konkretno korišćenje, zahteva da se obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika iznova promisli, da se formulišu novi obrazovni ciljevi i sadržaji, i da se oni primene u nastavi (Wolff 2013: 95-96). Volf navodi četiri ključna koncepta BN: 1. Fuzija i emergencija: filozofsko-psihološki koncept u kontekstu BN; 2. Orijentacija na proces nastave i na učenika: didaktički ključni koncepti u kontekstu BN; 3. Orijentacija na kompetencije i profesionalizaciju: učenje stranog jezika u kontekstu BN; 4. Motivacija i veći doprinos učenika: učenje nejezičkog predmeta u kontekstu BN (Wolff 2013: 104).

2. Bilingvalna učionica

Kada se stručni sadržaji i jezik u nejezičkom predmetu integrisano uče, onda se mora sagledati sledeće: 1. Jezik u nejezičkom predmetu se uči putem jezičkog delovanja u stručnim situacijama; 2. Jezik u nejezičkom predmetu se razvija polako i kumulativno na više nivoa i potrebno je vreme; 3. Jezik u nejezičkom predmetu se razvija uspešnim savladavanjem jezičkih situacija. U BN postoje tri nivoa jezičkog usvajanja: 1. Učenici se dovode u stručne i autentične ali ipak savladive jezičke situacije; 2. Jezički zahtevi su malo iznad individualnih jezičkih mogućnosti učenika; 3. Učenici dobijaju jezičku podršku, koja im je neophodna za savladavanje jezičkih situacija (Leisen 2015b: 32). Nastava bi trebalo da se odvija na različitim nivoima, a to su: interaktivni, ikonski (slikovni) i simbolički nivo, šta igra veoma važnu ulogu u BN, jer nastava ne treba da bude opterećena tekstom da učenici ne bi bili isključeni iz nastave zbog eventualnih jezičkih barijera (Jazbec 2007: 16-17).

Da bismo bolje razumeli sam proces rada u bilingvalnoj učionici, neophodno je da sagledamo neke od ključnih elemenata kao što su: kompetencije nastavnika i potrebna znanja i tehnike rada (npr. *Scaffolding*), planiranje nastave, nastavni materijal i konkretne situacije u BN: ispravljanje pri usmenom izražavanju, ocenjivanje i evaluacija nastave.

2.1 Kompetencije nastavnika u BN

BN zahteva nastavnika sa specifičnim kompetencijama. Posebna znanja nastavnika nejezičkih predmeta u BN odnose se na posedovanje odličnog znanja stranog jezika, adekvatna nastavna sredstva i odlično vladanje metodikom nastave predmeta koji predaje. Nastavnik stranog jezika poseduje izvanredna znanja iz didaktike stranog jezika, odlično akademsko znanje maternjeg jezika učenika, kao i kontrastivne probleme ta dva jezika, visoku stručnost u nejezičkom predmetu koji predaje, poznavanje tehnika i strategija metodologije BN, odlično poznavanje kognitivnih, sociokulturnih i psiholoških vido-

va učenja stranog jezika, razvijene sposobnosti za grupni rad, pokazuje želju, sposobnosti i znanje da integriše sadržaj nejezičkog predmeta i stranog jezika kao i sposobnost da upotrebljava interaktivne metode, kao i sposobnost i želju da upozna nove tehnologije neophodne u BN, potrebu da se stalno usavršava, da organizuje dinamičnu interaktivnu multimedijalnu nastavu, da bude spreman na ekstrakulikuralne obaveze, otvoren prema kolegama i učenicima iz drugih sredina, da prati učenike na studijska putovanja i da sam neprekidno doprinosi kvalitetu projekta (Vučo 2014: 143-144). Radojković (2014) ističe da je najvažnija osobina, koju nastavnik mora da poseduje fleksibilnost tj. sposobnost da se neprestano prilagođava. Ovo prilagođavanje je dvostruko: u skladu sa postavljenim ciljem nastave, a zatim u odnosu na potrebe, afinitete i individualne kapacitete učenika. Bez prilagođavanja nastavnih sadržaja i nastavnikovog pristupa kako cilju, tako i učenikovim potrebama i najbolje koncipirani program nastave bio bi osuđen na neuspeh (Radojković 2014: 127). Bah (Bach 2008) navodi da se od nastavnika zahtevaju sledeće kompetencije: jezička kompetencija (kako *BICS* (Basic Interpersonal Communicative Skills) tako i *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency)), kompetencija nejezičkog predmeta, koji se predaje na stranom jeziku, metodička kompetencija tj. metodička multiperspektivnost (sposobost da se gleda van granica metoda specifičnih za određeni predmet), kao i planiranje nastave i interkulturna kompetencija (Bach 2008: 21). Kaufman (2006) navodi da bi pored kompetencije nejezičkog predmeta nastavnik trebalo da poznaje didaktiku prvog i drugog jezika, posebno u oblastima opšte jezičke podrške, da poznaje forme učenja, da razvija komunikativne jezičke kompetencije, kao što su: razumevanje slušanjem, govor, razumevanje čitanjem i pisanje, zatim da razvija interkulturnu kompetenciju i međupredmetnu saradnju. U nižim razredima srednje škole se zbog manjka jezičke kompetencije stranog jezika mora posebno obratiti pažnja i na kompetenciju koršćenja L1 u BN (*Code-Switching*) (Kaufmann 2006: 15).

BN je šansa za napredovanje nastavnika, tako što se on polako upušta u jednu novu didaktiku. Kompetencija maternjeg govornika nije neophodna, već je važnije da nastavnik oseti gde bi učenici mogli da imaju poteškoće pri obradi zadatka, učenju i radu (Klee 2012: 49). Kada dođe do poteškoća, primenjuju se metodičke strategije, koje predstavljaju jezičku podršku (*Scaffolding*). U usvajanju ove kompetencije se nalazi didaktička dobit BN. U BN postoje razlike između svakodnevnih kompetencija, koje su stečene u nastavi stranih jezika, i kompetencija, koje su neophodne za komunikaciju u nejezičkoj nastavi, koja je orijentisana na teme i sadržaje. Podrška u smislu Scaffolding-a bi trebalo da omogući prevazilaženje ove razlike, a da se učenicima ne oduzima samoinicijativa pri učenju ili da se ona značajno ograniči (Thürmann 2012: 7).

2.1.1 Scaffolding

Praksa Scaffolding-a bi trebalo da prati sledeće principe: upravljanje učenjem putem jasno formulisanih kompleksnih zadataka; najavljivanje narednih događaja i očekivanih rezultata sa fokusom na nejezičke sadržaje i na jezički rad; ponuda jezičkih modela – primera; fokusiranje na diskursno-funkcionalno znanje (žanr, kognitivno-jezičke funkcije); fokusiranje na diskursno-funkcionalno jezičko znanje; ponuda funkcionalnih jezičkih sredstava; povećanje pisanih radnih faza; ohrabrivanje učenika na jezički rizik – eksperimentisanje u komunikaciji; podržavanje samoevaluacije i metakognitivne re-

fleksije. Neke od Scaffolding-tehnika su: jezička podrška nastavne interakcije (povećanje vremena za čekanje; kontrolisana jezička upotreba od strane nastavnika (smanjenje TTT – Teacher talk time i povećanje STT – Student talk time); podrška u razumevanju putem govora tela; prilagođavanje tekstova na ciljnom jeziku; ohrabrivanje učenika na govor; upućivanje na pisane beleške za pripremu za usmeno izlaganje (pravljenje koncepta); ohrabrujući impulsi za samokorekturu); priprema polja učenja, iniciranje radnih procesa i procesa učenja (formulisanje jezičkih ciljeva; podsticanje jezičkog predznanja; formulisanje jezičkih očekivanja pri postavljanju zadataka; skretanje pažnje na jezičke korake pri postavljanju zadataka); pronalaženje i razjašnjavanje informacija (iniciranje prevođenja sa jednog jezika na drugi; diskutovanje o vrstama teksta u plenumu; osvešćivanje svrhe čitanja i detaljne obrade teksta; ritualizacija tehnika čitanja); obrada informacija (pojačano obraćanje pažnje na pisane radne faze; rad sa kognitivnim jezičkim funkcijama; stavljanje na raspolaganje pomoći za razmišljanje o stručno-specifičnim konceptima putem vizualizacije); komunikacija i prezentacija rezultata učenja (ponuda stručno-relevantnih nastavnih govornih sredstava; podrška proširenja rečnika uz pomoć grafičkih predstavljanja; osvešćivanje kognitivno-jezičkih funkcija za svrhe pisanja; podrška kolaborativnog procesa pisanja; ohrabrenje samokorekture) (Thürmann 2012: 8-11).

2.2 Planiranje CLIL-nastave

Planiranje jezički sezibilisane nejezičke nastave zahteva od nastavnika posebne kompetencije, koje se baziraju na stručnom i stručno-didaktičkom znanju (makroscaffolding): tu spadaju jezičke i stručne sposobnosti učenja učenika, analiza jezičkih i stručnih zahteva određene stručne teme, iniciranje metalingvističkih i metakognitivnih kompetencija učenika, korišćenje nastavnog materijala, jezičkih metoda i socijalnih formi (Archie 2016: 238).

Tirman i Folmer (Thürmann & Vollmer 2013) su sastavili ček-liste, koje mogu biti od pomoći nastavniku prilikom organizovanja BN:

- Prva ček-lista se odnosi na transparentnost jezičkih delova u stručnim ciljevima i očekivanim kompetencijama;
- Druga ček-lista se odnosi na jezičku upotrebu nastavnika u nastavi;
- Treća ček-lista se odnosi na interakciju u nastavi i prilike učenika da jezički deluju;
- Četvrta ček-lista se odnosi na ciljanu podršku učenicima uz pomoć specifičnih sredstava, strategija i vrste teksta;
- Peta ček-lista se odnosi na jezičku prikladnost nastavnog materijala;
- Šesta ček-lista se odnosi na procenu postignuća učenika.

2.2.1 Nastavni materijal u BN

Glavni problem pri sprovođenju BN predstavlja nedostatak materijala, pa je nastavnik primoran da samostalno istražuje ili prevodi tekstove sa maternjeg jezika na ciljni jezik. Priroda određenih nastavnih predmeta dopušta korišćenje materijala iz drugih nastavnih predmeta, koji se takođe predaju bilingvalno. Kao moguće rešenje ovog problema se predlaže učešće u mejling-listi nastavnika, koji su uključeni u BN, da bi se realizovala razmena materijala, mišljenja i iskustva nastavnika i predlozi za rešavanje eventualnih problema,

koji se javljaju u BN (Pirner 2006: 407-408). Pirner i saradnici (2004) u svom radu navode sajtove gde se mogu naći korisni materijali i zbirke tekstova za BN religije, izveštaji, rezultati empirijskih istraživanja (Pirner, Schuhbeck & Aichler 2004: 110). Kipers i Šmit (2006) ističu da za BN matematike nema niti didaktičkih koncepata niti konkretnih nastavnih modela. Oni navode listu internet stranica koje nude stručan vokabular i mnogobrojne zadatke i forme vežbanja, veliki deo je za BN matematike sa engleskim kao vehikularnim jezikom (Küppers & Schmidt 2006: 132-134).

Lektorka za nemački jezik navodi u intervjuu, koji je sproveden u okviru našeg istraživanja u Prvoj niškoj gimnaziji „Sevan Sremac" u školskoj 2016/17. i 2017/18. godini[1], da materijal koji koristi u bilingvalnoj nastavi pravi sama koristeći udžbenike koji se koriste u školama u Nemačkoj, ali sav materijal prilagođava i dopunjava izvorima sa interneta. Takođe koristi i materijal koleginice iz Sremskih Karlovaca, koji prilagođava učenicima Prve niške gimnazije. Priprema materijala izgleda ovako: u junu se definišu plan, teme i sadržaji sa predmetnim nastavnicima, u toku odmora lektorka pretražuje internet i nemačke udžbenike, tekstove skraćuje, prilagođava, dodaje objašnjenje reči, formuliše zadatke, razmišlja kako može to metodički da obradi, da aktivira učenike, pravi pripremu / tok časa, formuliše konkretan cilj časa, na nastavi proverava da li je ispunjen cilj časa. Poteškoće predstavljaju neke teme, za koje je teško naći materijal, npr. iz predmeta Geografija i iz predmeta Književnost, ali su učenici sami došli na ideju da prevedu i prezentuju na nemačkom jeziku temu koju su obradili sa lokalnim predmetnim nastavnikom (Cvetković 2018c: 223-224).

2.3 Ispravka u usmenom izražavanju učenika

Za razliku od nastave stranih jezika u BN se jezičke greške ne ocenjuju. Pošto savladavanje jezika nije težište BN, postavlja se pitanje da li i na koj način treba korigovati jezičke greške u usmenoj komunikaciji. Kao odlučujuća pomoć koje greške u BN treba ispravljati može se primeniti *princip autenticiteta*. U autentičnim situacijama sagovornik neće shvatiti poruku ako je sadržajno pogrešna ili jezički nerazumljiva. Ovde se radi o isključivim kriterijumima. Jak kriterijum predstavljaju izjave učenika, koje treba korigovati kada su one sadržajno pogrešne ili kada sadrže jezičke greške koje onemogućavaju komunikaciju; blagi kriterijum predstavljaju izjave, koje mogu biti korigovane ako sadržajno ili jezički nisu adekvatne u odnosu na situaciju iako bi osnovna komunikacija funkcionisala. U kojoj meri će se primenjivati blagi kriterijum zavisi od procene nastavnika. Odlučivanje o jakom kriterijumu je takođe subjektivno i iskustvo pokazuje da nastavnici koji predaju u BN često prihvataju ovakve izjave da bi izbegli frustraciju i gubitak motivacije kod učenika, šta je u nekim slučajevima pedagoški ispravno. Svakako treba izbegavati učestalost tolerancije grešaka ove vrste iz dva razloga: sa jedne strane to vodi do skraćivanja sadržaja u poređenju sa nastavom na maternjem jeziku, a sa druge strane greške koje se stalno ponavljaju fosiliziraju tj. učvršćuju se na duži vremenski period i utiču na jezičku kompetenciju učenika. Za nastavnika stranog jezika je važno da se u BN svesno drugačije postupa pri ispravljanju grešaka nego u nastavi stranih jezika da bi se sa jedne strane dala prednost nejezičkom predmetu, a da se sa druge strane ne ugrozi spremnost učenika da bez straha učestvuje u komunikaciji na stranom jeziku (Vonderau 2008: 10).

2.4 Ocenjivanje učenika

U praksi se skoro svaka procena znanja zasniva na jezičkom izražavanju. Sadržajni kvalitet usmenog ili pisanog izražavanja zavisi po pravilu od jezičke kompetencije učenika. U Bavar-

1 za više informacija o istraživanju konsultovati Cvetković 2018a, Cvetković 2018b., Cvetković 2018c.

skoj se, na primer vrši ispitivanje učenika tj. ocenjivanje po želji učenika, na stranom ili maternjem jeziku. Praksa pokazuje svakako da kod sadržaja, koji je predavan na stranom jeziku, učenici preferiraju procenu znanja na stranom jeziku. Ocenjivanje bi trebalo isključivo da se zasniva na stručnom doprinosu učenika (Vonderau 2008:10-11).

Iz intervjua sa predmetnim nastavnicima PNG u okviru našeg istraživanja saznajemo da se ocenjuje samo tačnost informacija u vezi sa predmetom. Lektorka za nemački jezik u PNG učestvuje u pravljenju pismenih zadataka iz predmeta Nemački jezik, sprovođenju i pregledavanju istih, daje svoje mišljenje o kompetencijama učenika i prisustvuje zaključivanju ocena takođe samo iz predmeta Nemački jezik (Cvetković 2018c: 224).

3. Predlozi za unapređenje BN

Durbaba konstatuje da je preduslov kvalitetnog obrazovanja da lica, koja su neposredno angažovana u radu sa decom, moraju biti visoko kvalifikovana, snažno motivisana, iskreno posvećena svome poslu i društveno uvažavana (Durbaba 2018: 132).

Neosporno je da postoji manjak nastavnika, koji su spremni i sposobni da predaju bilingvalno. Nije dovoljno da verujemo u „idealiste“, iako je uglavnom inicijativa nastavnika odlučujuća. Nadležna ministarstva i škole moraju pre svega ovu vrstu nastave da učine obaveznom, zaposle odgovarajuće nastavnike, opreme ih neophodnim sredstvima i omoguće im slobodu u radu. Pritom se mora pomenuti da nema dovoljno odgovarajućih ponuda obrazovanja i stručnog usavršavanja (Nabholz 2012: 79). Preduslov za održanje BN je oformljavanje novih departmana po ugledu na studije u Nemačkoj, gde nastavnici po završetku studija imaju odlično znanje nejezičkog predmeta i stranog jezika. Novi departmani ne treba da se odnose samo na kombinaciju predmeta, već i da sadrže obavezne elemente kao što su: nejezički sadržaj, didaktika i metodika BN, jezički praktična vežbanja i školska praksa (Baur 1999: 5-7). Jedan od mogućih načina uvođenja nastavnika u BN je organizovanje modula i kurseva na osnovnim ili master-studijama, koji bi povezali teorijsku i praktičnu stranu BN, uvodeći ih u metodiku nastave, planiranje časova, tipove zadataka karakteristične za BN, ocenjivanje sadržaja i/ili jezika, itd. Nastavnici treba da budu vešti u planiranju časova, što podrazumeva detaljnu pripremu za čas, i izvođenje planiranih časova s ciljem dostizanja odgovarajućeg jezičkog nivoa, razvoja kulturne svesti i interkulturalnosti kao i poznavanje kognitivnih i metakognitivnih procesa i strategija u BN. U osnovi svakog programa obuke bi trebalo da leži jezičko usavršavanje i podučavanje metodologije BN (Manić 2014: 406-407). Kako Zavišin (2017) predlaže pored kursa vehikularnog jezika neophodno je organizovati i kurs u vezi sa metodikom BN, koji bi obuhvatio određene tematske celine: značaj razvoja višejezičnosti i višekulturalnosti u obrazovnom sistemu, zakonski okvir BN u RS: trenutne mogućnosti i perspektive, specifičnosti BN, ciljevi i prednosti BN, uloga stranog jezika u BN: razvijanje BISC i CALP, saradnja nastavnika stranog jezika i nejezičkog predmeta, savremena tehnologija u BN, didaktički materijali, kriterijumi za ocenjivanje, interkulturna kompetencija i BN, motivacija u BN i kontinuirano usavršavanje nastavnika. Predlaže se i sprovođenje kurseva u odnosu na nivo obrazovanja (osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visoko obrazovanje) (Zavišin 2017: 178).

Iz ove analize rada u bilingvalnoj učionici zaključujemo da se nastava može unaprediti samo ako se usklade praktične potrebe nastavnika sa ponudom u okviru osnovnog i master obrazovanja, kao i sa ponudom obaveznog stručnog usavršavanja nastavnika.

Literatura

Archie, Carmen (2016). Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Gestaltung eines sprachsensiblen Sachunterrichts. In: Drumbl, H., & Zanin, R. (2016). IDT 2013/9: Aufgaben-, handlungs-und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL); Sektionen H1, H2, H4, H5. Bozen-Bolzano University Press. 233-246.

Bach, G. (2008). Bilingualer Unterricht: Lernen–Lehren–Forschen. Bilingualer Unterricht. Frankfurt aM: Peter Lang. S, 7-22.

Baur, Rupprecht S. & Wenderott, Claus. (1999). Perspektiven bilingualen Lernens in Russland. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4(2), 16 pp.

Cvetković, A. (2018a). Bilingual Classes in Serbian and German in "Stevan Sremac", the First Grammar School of Niš, u: EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries Publisher: International University of Sarajevo, Editors: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, N. & Jelešković, E., 207-228.

Cvetković, A. (2018b). Razvoj jezičke kompetencije kod učenika Prve niške gimnazije „Stevan Sremac" sa posebnim osvrtom na bilingvalni nemačko-srpski smer. U: Jovanović, I. (ur.) NISUN 7, Jezici i književnosti u kontaktu i diskontaktu, Tematski zbornik radova knjiga 1, Univerzitet u Nišu Filozofski fakultet, 113-128.

Cvetković, A. (2018c). CLILiG anhand des serbischen Beispiels. U: Tinnefeld, T. et al. (ur.) Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner, Methoden, Herausforderungen. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 8. (dostupno na: https://drive.google.com/file/d/18RbyoESz94YS5PNR5m7vJM0fQ1cNcl9c/view - pristupljeno 24.12.2018.) 211-232.

Durbaba, Olivera (2018). O obrazovanju nastavnika stranih jezika u Republici srbiji. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. 131-146.

Jazbec, S. (2007). Exemplarische Analyse zur Einsetzbarkeit französischer Biologiebücher zum Thema „Die Atmung des Menschen" im bilingualen Biologieunterricht in Deutschland. Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB)-Biologie Lehren und Lernen, 16(1), 13-31.

Kaufmann, B. (2006). Immersion und bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK. (mit „Seitenblicken" nach GR, AR, ins Elsass sowie auf die Primarstufe) Eine (vorläufige) Bestandesaufnahme.

Klee, P. (2012). Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR). In: Brohy, Claudine (Hrsg.), Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. Universitaet Freiburg, 48-52.

KÜPPERS, A. & SCHMIDT, D. (2006). MIT DER MATHEMATIK RECHNEN! ZAHLENZAUBER IM BILINGUALEN UNTERRICHT? In: Motivation revisited: Festschrift für Gert Solmecke, 12, 125-134.

Leisen, J. (2005). Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. Basisartikel II. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 78, 9-11.

Ljubojević, D. (2013). Konstruktivistička paradigma kao nova teorijska osnova za usvajanje stranog jezika. U: Filološka istraživanja danas. Tom II. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. 27-44.

Manić, Danijela (2014). Početna obuka i stručno usavršavanje clil nastavnika, Vazduhoplovna akademija, Beograd, Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici, Nauka i savremeni univerzitet, 398-408.

NABHOLZ, W. (2012). Sekundarstufe II Berufsbildung. In: Brohy, C. (Hrsg.). Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. Université de Fribourg. 79-80.

PIRNER, M. L., SCHUHBECK, S., & AICHLER, T. (2004). Bilingualer Religionsunterricht. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 3(1), 107-111.

Pirner, M. L. (2006). Religionsunterricht bilingual – eine neue Herausforderung. WERM-

KE, M./ADAM, G./ROTHGANGEL, M.(Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen, 398-409.

Radojković, K. (2014). Nastava jezika struke / jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike. Doktorska disertacija. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Schlemminger, G. & Racine, C.L.P. (2016). Kriterien für die Wahl des Sachfachs in der Zielsprache. In: Drumbl, H., & Zanin, R. (2016). IDT 2013/9: Aufgaben-, handlungs-und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL); Sektionen H1, H2, H4, H5. Bozen-Bolzano University Press.195-206.

Sticker, C. S. (2016). Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit im bilingualen Sachfachunterricht. In: Drumbl, H., & Zanin, R. IDT 2013/9: Aufgaben-, handlungs-und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL); Sektionen H1, H2, H4, H5. Bozen-Bolzano University Press, 99-114.

Thürmann, E. (2012). Zum Verhältnis von Fachlichkeit und Sprachlichkeit im bilingualen Sachfachunterricht. 4. Landesfachtag Bilingualer Unterricht Schleswig-Holstein.

Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, 212-232.

Vonderau, K. (2008). Elemente einer Didaktik für den Bilingualen Sachfachunterricht. U: Bayern bilingual. (Online http://www.bayern-bilingual.de/gymnasium/userfiles/Allgemeine_Informationen/Elemente_einer_Didaktik_1.pdf - pristupljeno 20.08.2018).

Vučo, J. & Durbaba, O. (2013). Jezik i obrazovanje. Edicija Filološka istraživanja danas (tom II). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Vučo, J. (2014). Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. U: Filipović, J. & O. Durbaba (prir.) Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike. Beograd: Filološki fakultet, 107-152.

Wolff, D. (2011). CLIL and learner autonomy: relating two educational concepts. Education et Sociétés Plurilingues, 30, 69-80.

Wolff, D. (2013). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen, 42(1), Narr Francke Attempto Verlag, 94-106.

Zavišin, Katarina (2017a). Nastava jezičkih i nejezičkih sadržaja na stranom jeziku – predlog modela kursa za usavršavanje nastavnika u CLIL kontekstu. Anali Filološkog fakulteta. Beograd. 165-181.

Ana Cvetković

THEORETICAL BASIS OF BILINGUAL TEACHING AND THE ANALYSIS OF WORK IN A BILINGUAL CLASSROOM

Summary: The subject of this paper is bilingual teaching, which involves the usage of both the mother tongue and foreign language in the teaching process. The paper presents the results of the research, implemented from school year 2015/16 to date, in domestic and foreign literature, which deals with bilingual education in the world and in our country. It also discusses bilingual education and presents the key components of the work done in the bilingual classroom. The competencies of teachers are described, which are necessary for the planning and implementation of bilingual teaching.

Key words: bilingual teaching, bilingual classroom, teacher competencies, work techniques, Scaffolding, class planning

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.6
371.3::811.111
Оригинални научни рад
Примљен: 09.05.2018.
Прихваћен: 11.11.2018.

Jelena Grubor
Državni univerzitet u Novom Pazaru
Departman za filološke nauke

VANNASTAVNI INPUT I STAV PREMA UČENJU ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak: Input je dugi niz godina predmet istraživanja primenjenolingvističkih radova zbog uverenja da se njegovom analizom mogu otkriti mehanizmi koji su u osnovi usvajanja jezika. U ovom istraživanju imali smo za cilj da utvrdimo stepen izloženosti ispitanika engleskom jeziku van učionice i njegovu povezanost sa stavom prema učenju jezika. Rezultati pokazuju očekivane vrednosti u odnosu na učestalost izloženosti jeziku van učionice. Takođe, što su ispitanici više izloženi engleskom van školskog okvira to im je pozitivniji stav prema učenju engleskog jezika. Zaključak je da je poželjno da nastavnici rade na negovanju pozitivnih stavova i podsticanju na rad van učionice.

Ključne reči: OKLD model, stavovi prema učenju engleskog jezik, vannastavni input

1. Uvodne napomene

Input je već dugi niz godina predmet istraživanja radova iz oblasti usvajanja drugog/stranog jezika (L2). Jedan od glavnih razloga zašto je input u fokusu istraživanja je činjenica da nijedan jezik ne bi mogao da se usvoji bez postojanja inputa (Pearson 2007). Najprostije rečeno, input je „jezik koji učenici čuju ili vide i na osnovu koga mogu da nauče neki sadržaj“ (Richards and Schmidt 2010: 286). Ono što je zajedničko većini istraživanja iz navedene oblasti jeste uverenje da se analizom inputa kojem je učenik izložen mogu otkriti mehanizmi usvajanja L2. Input igra značajnu ulogu u svim modelima usvajanja jezika (Unsworth 2016). Prema *modelu ciklusa input-znanje-upotreba*, L2 sadržaji se mogu usvojiti, ali bez dovoljne količine inputa njegovi korisnici ne dostižu potreban nivo koji im daje sigurnost da koriste ciljni jezik (Pearson et al 1997). Prema *teoriji procesiranja inputa*, on je neophodan za usvajanje jezika i za stvaranje mentalnih reprezentacija jezičkog sistema (VanPatten 2002). Vrlo je važno međutim naglasiti da se ne usvajaju sve informacije koje su na raspolaganju učenicima, niti one automatski postaju deo njihovog međujezičkog sistema, već je neophodno da postoji uslov koji omogućava pretvaranje inputa u intejk. Input stoga treba posmatrati kao kombinaciju eksternih draži i učeničkog internog sistema, a ne kao strogo eksterni faktor (Sun 2008).

Istorijat ispitivanja inputa je ukratko imao sledeću putanju. Rane, mahom biheviorističke, teorije iz oblasti usvajanja jezika su pretpostavljale linearnu vezu između inputa i produkcije, tj. da je ključno naučiti gramatička pravila, potom ih primeniti a zatim i uvežbavati u različitim konverzacijskim situacijama. Jednostavno rečeno, konverzacijske situacije su bile „forum za uvežbavanje gramatičkih struktura" (Gass and Varonis 1994: 284). Kasnije, konverzacija dobija drugačiju ulogu: oblici interakcije u konverzaciji postaju osnova za konstruisanje rečenica, odnosno smatralo se da sintaksa proizilazi iz konverzacije, a ne obrnuto (Wagner-Gough and Hatch 1975).

Postoji nekoliko ključnih teorija koje su formulisane sa ciljem da se rasvetli kako učenici bolje razumeju ili konačno bolje usvajaju određene jezičke sadržaje. Krašen u svojoj *hipotezi o inputu* (Krashen 1982, 1985) tvrdi da je neophodno da učenici budu izloženi razumljivom inputu kako bi usvojili određeni sadržaj iz drugog/stranog jezika. Nakon Krašena, istraživači su zagovarali ideju da nije dovoljan samo optimalan input, već da je neophodno da učenici usavršavaju svoje poznavanje jezika tokom direktne jezičke interakcije sa svojim sagovornicima (Johnson and Johnson 1999). Zbog fokusa na interakciju koju sagovornici uspostavljaju, ovaj pravac poznat je pod nazivom „interakcionistička istraživanja". Jedna od teorija koja pripada navedenom pravcu je Longova *hipoteza o interakciji* (1980). Long (1980, 1992) ističe da pregovaranje značenja u vidu modifikovanog inputa i interakcije (npr. ponavljanje, traženje potvrde o razumevanju, provera razumevanja, traženje pojašnjenja ...) doprinosi boljem razumevanju, a samim tim, posledično, i usvajanju jezika. Tokom devedesetih godina, interakcionistička istraživanja su pokušala da utvrde vezu između modifikovanog inputa, interakcije i usvajanja L2. Generalni zaključak je da interakcijske modifikacije mogu uticati na bolje razumevanje sadržaja, ali istraživači uglavnom nisu uspeli da uspostave njihovu vezu sa usvajanjem jezika. Iz navedenog razloga, fokus istraživača se pomerio na produkciju (eng. *output*). Jedna od teorija je Svejnina *hipoteza o produkciji* (Swain 1985, 1995), koja se bavi razvojem međujezičkog sistema. Autorka naglašava da pored uvežbavanja, produkcija ima i funkciju opažanja (usmeravanja pažnje), funkciju testiranja hipoteza i metalingvističku funkciju (Swain 1995). I sa aspekta istraživača koji se bave procesiranjem inputa, značaj produkcije je neosporan. Ona može imati funkciju skretanja pažnje učenicima na one delove inputa koji su u neskladu sa njihovom trenutnom strukturom znanja, a može dovesti i do razvoja ispravne i fluentne upotrebe jezika (VanPatten 2002). Nesumnjivo je da je produkcija neophodna za poboljšanje fluentnosti govora i da učenici moraju uvežbavati konverzaciju kako bi počeli da koriste međujezički sistem rutinski.

U novije vreme, sve je veći broj istraživanja koja se bave ispitivanjem uticaja količine (i kvaliteta) inputa na postignuće. Razlog tome je činjenica da bilingvalni govornici dobijaju srazmerno manje inputa *po jeziku* od monolingvalnih (Unsworth 2016). Razne studije su pokazale da količina izloženosti L2 inputu utiče na stepen usvajanja različitih morfosintaksičkih jedinica (v. Unsworth 2013). Međutim, ukoliko se osvrnemo na usvajanje stranog jezika, situacija je gotovo potpuno nejasna jer sprovedena istraživanja uključuju sredine gde je L2 drugi jezik, raspon ispitivanih jezičkih jedinica je ograničen (tj. ispituju se određene jedinice, na određenim populacijama, a ne i različite jedinice na istim populacijama), a uzrasna kategorija mahom uključuje malu decu koja odrastaju u dvojezičnim sredinama. U literaturi iz oblasti usvajanja L2 mogu se pronaći različiti *izvori inputa* koji su se pokazali kao mogući značajni činioci. Ako izvršimo generalnu podelu inputa na *nastavni* (NI) i *vannastavni* (VNI), možemo govoriti o *nastavniku* kao glavnom izvoru NI, zajedno sa nastavnim materijalima (npr. udžbenicima, dodatnim nastavnim materijalima, lektirama

i sl), *vršnjacima*, koji mogu biti izvori i NI i VNI, i *različitim sadržajima* (mahom zabavnog karaktera) koji su prevashodno izvori VNI (filmovi, muzika, članci/knjige itd). S obzirom da je predmet našeg istraživanja VNI, fokusiraćemo se na moguće izvore inputa relevantne za tu vrstu inputa (sa tim ograničenjem što su ispitivanja vršena u bilingvalnim sredinama).

Palermo i sar. (2014) su na primer utvrdili da je intenzitet izloženosti inputu koji dolazi od vršnjaka direktno povezan sa usvajanjem „ekspresivnog vokabulara" kod populacije bilingvalnih predškolaca (španskо-engleskih). U jednom petogodišnjem istraživanju (Jia and Fuse 2007), koje se bavilo usvajanjem najfrekventnijih engleskih gramatičkih morfema od strane izvornih govornika mandarinskog, jezičko okruženje (broj vršnjaka sa kojim su komunicirali na L2, broj sati provedenih u gledanju televizije, broj pročitanih knjiga, frekventnost upotrebe L2 kod kuće) se pokazalo kao jači prediktor postignuća od uzrasta kada su se ispitanici doselili u SAD. Sa druge strane, Paradiz (Paradis 2011) je pokazala da su talenat, uzrast, tipologija L1, dužina izloženosti engleskom jeziku i raznolikost okruženja (L2) značajni prediktori varijacije u postignuću ispitanika koji su se doselili u Kanadu, ali da su „interni" faktori objašnjavali veći procenat varijanse. Oprečni rezultati istraživanja idu u prilog tvrdnji da veza između količine inputa kojima su učenici izloženi i stepena postignuća ipak nije direktna, što potvrđuju i rezultati drugih studija (npr. Guttiérrez-Clellen and Kreiter 2003). Dakle, iako input nepobitno igra značajnu ulogu u usvajanju L2, on to ne čini direktno, već samo u sprezi sa drugim faktorima. Drugim rečima, količina inputa može igrati značajnu ulogu u usvajanju jezika kao deo složenog sistema koji uključuje stavove, vrednosne sisteme i društvene prilike koji imaju funkciju usklađivanja količine raspoloživog i neophodnog inputa (Pearson 2007).

Najzad, bez obzira na navedene probleme vezane za ispitivajne inputa (fokus na bilingvalne sredine, ograničen raspon godina ispitanika, neispitivanje različitih domena jezika na istim populacijama i sl), glavna poteškoća pri ispitivanju inputa i njegove uloge u usvajanju jezika jeste njegova operacionalizacija. Primarno pitanje koje se postavlja je *kako ekstrahovati input*? Samim tim javlja se i problem njegove merljivosti. Drugim rečima, ako input ne možemo precizno izdvojiti (npr. NI od VNI sa ciljem da se utvrdi stepen uticaja svakog na postignuće), kako ćemo ga onda izmeriti da bismo mogli da vršimo bilo kakva ispitivanja? Jedno od kompromisnih rešenja koji su istraživači do sada ponudili jeste uključivanje „kumulativne izloženosti jeziku" (Unsworth 2013), ali u situacijama kada se uči strani jezik ona bi se mogla primeniti u modifikovanom obliku (npr. da se ne meri izloženost L2 od rođenja, već od perioda kada deca počnu (ne)formalno da stupaju u kontakt sa tim jezikom). Sledeća prepreka se tiče odabira istraživačke metode: da li koristiti kvalitativnu ili kvantitativnu metodu? Prva nam dozvoljava detaljniji uvid i analizu određenih pojava, ali sa druge strane njeni rezultati mogu biti primenljivi samo na analizirani uzorak, zbog malog broja ispitanika uključenog u ovakve studije. Sa druge strane, kvantitativna nam pruža zadovoljavajući broj ispitanika, i uz korektno izvedene i sofisticirane statističke analize može pružiti i generalizacije, ali zbog svoje prirode ne daje prostor za individualne razlike, što protivnici kvantitativnih istraživanja često ističu kao manu. Stoga se čini da je ponovo kompromis neophodan: utvrditi tendencije u ponašanju u kvantitativnom istraživanju, a zatim na manjem uzorku primeniti kvalitativno kako bi se detaljnije ispitala određena pojava (tzv. *kombinovani pristup*). Takođe, u vezi sa pomenutom količinom inputa, postavlja se pitanje da li je sama količina izloženom inputu dovoljna, ili je pak kvalitet pruženog inputa važniji. Sa tim u vezi, koji su kriterijumi za određivanje kvaliteta inputa? Kako postupiti u sredinama gde je L2 strani jezik, pa samim tim učenici najčešće nisu ni izloženi govoru izvornih govornika, ako uzmemo u obzir da studije pokazuju značaj (veće) izloženosti in-

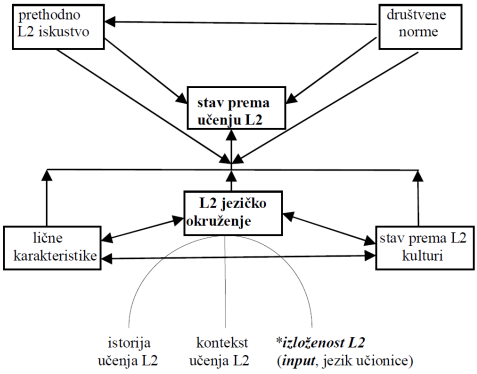
putu koji dolazi od izvornih govornika (Unsworth 2016)? Sa druge strane, da li je input koji dolazi od izvornog govornika nužno znak da je on „kvalitetan“? Najzad, još pre pola veka Korder (1967) je istakao da pûko prezentovanje određene jezičke jedinice ne čini tu jedinicu inputom jer je input ono što se usvaja, a ne ono što je raspoloživo za usvajanje. Posledično možemo postaviti pitanje u kojoj meri i šta konkretno učenici usvajaju od „ponuđenog input“ kada donosimo zaključke na osnovu sprovedenih istraživanja?

2. OKLD model formiranja stavova: jezičko okruženje (L2)

S obzirom na to da rezultati različitih studija sugerišu da input nema direktnu vezu na postignućem, već da je razumski pretpostaviti da svoj uticaj vrši u konstelaciji sa drugim varijablama, jedna od varijabli koja se često dovodi u vezu sa njim, pa i sa postignućem, jesu *stavovi* jer se veruje da predviđaju ponašanje. Stav je složen konstrukt koji predstavlja strukturu znanja sačuvanu u memoriji ili stvorenu u trenutku evaluacije (Fabrigar, MacDonald and Wegener 2005). On je nezavistan konstrukt, koji se ne sme svesti na jednu od svojih dimenzija, što je slučaj sa mnogim istraživanjima koja tvrde da ispituju „stavove“, jer „i mišljenja, i emocije, i namere i ponašanje čine stav“ (Grubor 2015: 144)[1]. Zbog prostornog ograničenja, na ovom mestu ćemo se samo kratko osvrnuti na teorijski model, koji je nastao na osnovu psihološke literature o stavovima (OKLD model)[2], sa naglaskom na komponentu koja pripada jezičkom okruženju, *izloženost L2*, u skladu sa predmetom istraživanja.

OKLD model formiranja stavova prema L2 uključuje obrazovnu, kulturnu, ličnu i društvenu dimenziju (v. Sliku 1). *Obrazovnu* čini jezičko okruženje (L2): input, kontekst i istorija učenja, *kulturnu*: stavovi prema kulturi ciljnog jezika (samom jeziku, govornicima, kulturnim sadržajima i sl), *ličnu*: nivo aspiracija, motivacija za učenje L2, motiv postignuća itd, *društvenu*: stavovi referentnih grupa, društveno-istorijske okolnosti i sl. Pored navedenih dimenzija (OKLD), ovaj teorijski model pretpostavlja da je *prethodno iskustvo* sa L2 takođe važan činilac u formiranju stavova jer utiče i oblikuje stavove, ali je ostvarivao uticaj i na druge varijable iz modela u prošlosti.

Slika 1 OKLD model formiranja stavova



1 Više o L2 stavovima i problemima ispitivanja stavova (*ibid*).

2 OKLD model će biti detaljno predstavljen u radu *The attitude to learning English as a foreign language: Towards a model of L2 attitude formation*.

Jezičko okruženje obuhvata „sve što učenik čuje ili vidi u novom jeziku“ (Dulay et al. 1982: 13) i čine ga: (1) *istorija učenja jezika* (frekventnost i broj časova u školi i van nje, dužina učenja jezika i sl), (2) *kontekst učenja jezik*a (nastavnik, atmosfera na času, nastavne metode i materijali), (3) *izloženost engleskom jeziku* (input: nastavni/NI, vannastavni/VNI; jezik učionice). VNI obuhvata recepciju (članci, knjige, muzika, filmovi, igrice*, sadržaji na internetu*) i produkciju (konverzacija sa izvornim i neizvornim govornicima/IG, NIG engleskog jezika)[3]. Sve navedene komponente u izvesnom smislu predstavljaju izvor određene količine informacija o L2 jer su psihološka istraživanja pokazala da su stavovi formirani na osnovu značajne količine dostupnih informacija značajniji prediktori ponašanja od onih formiranih na osnovu manje količine informacija (npr. Davidson and Yantis 1985), a u lingvističkim se takođe naglašava značaj količine inputa, koji predstavlja upravo informacije dostupne učenicima (v. poglavlje 1).

Iako je NI veoma važna kategorija jer ima autora koji tvrde da je u nekim slučajevima moguće da jedini input kome su učenici stranog jezika izloženi dolazi upravo iz učionice (Gass and Selinker 2008), mi verujemo da je realnije pretpostaviti da velika (ili eventualno najveća) količina inputa pripada NI, ali da u savremeno doba učenici moraju biti izloženi jednom internacionalnom jeziku kao što je engleski i van školskog okvira. Upravo je to jedan od razloga zašto smo želeli da ispitamo povezanost stavova i količine VNI kojem su ispitanici izloženi, kao i činjenica da input igra ulogu u usvajanju jeziku samo kao deo jednog složenog sistema, u kome interaguje sa drugim varijablama. Pored toga, zbog pomenutih problema operacionalizacije inputa u istraživanjima, kao kompromisno rešenje utvrđivanja prosečne količine inputa kojem su ispitanici izloženi, koristili smo skalu procene jer nam ona daje raspon vrednosti.

3. Metodologija

Glavni zadatak istraživanja je da se ispita da li postoji veza između količine VNI kojima su ispitanici prosečno izloženi ili su bili izloženi u periodu od godinu dana i njihovog generalnog stava prema učenju engleskog jezika (GS), kao i pojedinačnih komponenata stava dobijenih faktorskom analizom (v. 3.2. FNE, KIF, N/L). Iz tog razloga, osnovni ciljevi su da se utvrdi: (1) u kojoj su meri ispitanici izloženi engleskom jeziku van učionice (u pogledu ispitivanih kategorija), i (2) da li je izloženost jeziku van škole povezana sa stavom prema učenju engleskog jezika. U skladu sa postavljenim ciljevima, postavili smo sledeće hipoteze: (1) filološki orijentisani ispitanici (FOI) su više izloženi engleskom jeziku van učionice od nefilološki orijentisanih (NFOI) jer su više motivisani da uče taj jezik, imaju pozitivniji stav te žele što više da stupaju u kontakt sa njim; (2) u skladu sa teorijskim postulatima da izloženost objektu stava pojačava intenzitet stava, prepostavljamo da postoji proporcionalna veza između dve ispitivane varijable, odnosno što su ispitanici više izloženi objektu stava (ovde: engleskom jeziku), to im je stav prema učenju istog pozitivniji.

3 Sadržaji označeni zvezdicom nisu ispitivani u ovom istraživanju.

3.1. Uzorak

U sprovedenom istraživanju učestvovalo je ukupno N=223 ispitanika, oba pola (M=67; Ž=156), uzrasta od 16 do 24 godina (M=18,69; SD=2,00). Uzorak su činila dva stratuma, dalje podeljena u dve uzrasne potkategorije: (a) gimnazijalce (N=113) i (b) studente (N=110). Obrazovni profili su uključivali: (1) FOI (učenike filološkog smera gimnazije i studente Anglistike) i (2) NFOI (učenike opšteg smera gimnazije i studente Ekonomskog fakulteta). Razlog za ovakvo uzorkovanje leži u činjenici da primenjena skala stavova nije do sada standardizovana, te se nije mogla izvršiti njena eksterna validacija, a pretpostavka je da se navedene grupe značajno razlikuju u stepenu motivisanosti jer su FOI voljno izabrali da uče taj jezik i uložili napor polaganjem prijemnog ispita. Odabir druge i treće godine učenika srednje škole i studenata fakulteta bio je takođe ciljan. Smatramo da su ove dve godine najreprezentativniji predstavnici svojih uzrasnih grupa jer se prva i četvrta nalaze na prelazu između trenutne i prethodne (u slučaju prve) i naredne (u slučaju četvrte) starosne grupe.

3.2. Instrumenti

U svrhu utvrđivanja pretpostavljene veze između VNI i stava, koristili smo skalu procene za utvrđivanje vannastavnog inputa (PVNI) i skalu stavova prema učenju engleskog jezika (SUEJ) (Grubor 2012). Skala PVNI sa deset pitanja imala je za cilj da utvrdi u kojoj su meri ispitanici izloženi engleskom jeziku van učionice po pitanju: 1) gledanja filmova/serija (sa čitanjem titla ili bez) i slušanja muzike na engleskom jeziku (uz napor da razumeju tekst pesama ili bez); 2) boravka u zemljama engleskog govornog područja; 3) komunikacije sa (ne)izvornim govornicima engleskog jezika; 4) čitanja knjiga i članaka na ovom jeziku. Skala SUEJ, sedmostepena skala Likertovog tipa sa prvobitnih 18 tvrdnji i rasponom vrednosti od *1* (*U potpunosti se ne slažem*) do *7* (*U potpunosti se ne slažem*), nakon izbacivanja tri tvrdnje na osnovu rezultata eksplorativne faktorske analize pokazala je dobru internu konzistentnost u prvobitnom istraživanju α=0,815 (v. Grubor 2012), ali i u kasnijim primenama. Analizom glavnih komponenti, primenom Kajzerovog kriterijuma, izdvojila su se tri faktora koji objašnjavaju oko 60% ukupne varijanse: (1) faktor namere i emocija (FNE npr. T2: *Rešen/rešena sam da što bolje ovladam engleskim jezikom*, T10: *Uživam u učenju engleskog jezika*), (2) kognitivno-instrumentalni faktor (KIF npr. T1: *Mislim da je osoba obrazovanija ukoliko zna engleski jezik*, T9: *Mislim da znanje engleskog može da mi pomogne u životu*), i (3) nacionalizam/liberalizam (N/L npr. *Mislim da korišćenje stranog jezika, npr. engleskog, polako ali sigurno uništava naš jezik*).

Budući da je istraživanje kvantitativno, prikupljeni podaci su analizirani pomoću statističkog programa *IBM SPSS Statistics 21*, korišćenjem sledećih analiza: deskriptivne statistike (procenti, srednje vrednosti, standardna devijacija), eksplorativne faktorske analize, analize varijanse (ANOVA) i Tukijevog *post hoc* testa, analize korelacije, interne konzistentnosti (Kronbahova alfa), kao i veličine efekta za statistički značajne korelacije.

4. Rezultati i diskusija

U ovom delu predstavićemo najvažnije rezultate u skladu sa postavljenim ciljevima, i kratko ih prokomentarisati. Prvi cilj je bio da se utvrdi koliko su ispitanici izloženi engleskom jeziku van učionice, i u skladu sa njim smo pretpostavili da postoje razlike između FOI i NFOI, u korist FOI. Radi lakšeg praćenja, prikazani rezultati će pratiti korišćenu skalu procene (PVNI). Drugi cilj je bio da se ispita veza između izloženosti jeziku van učionice i stava prema učenju istog (ukrstićemo podatke dobijene na osnovu PVNI i SUEJ).

4.1. Izloženost engleskom jeziku van učionice

Filmovi i serije. Prvo pitanje na skali PVNI ticalo se recepcije, odnosno koliko često ispitanici gledaju filmove/serije na engleskom jeziku. Ako izuzmemo prve tri vrednosti: *nikada*, sa očekivanih 0%, *retko*, sa zanemarljivih 2,8% i *ponekad*, sa skromnih 13,8%, najveće vrednosti se očekivano nalaze na najčešćim kategorijama: *često* sa 31,2% i *vrlo često* sa 52,3% (rezultati deskriptivne statistike, prikazani su u Tabeli 1[1]). Međutim, u skladu sa gorepomenutom Korderovom distinkcijom između inputa i intejka, koja važi u kontekstu NI, paralela se može povući i sa VNI. Konkretno, sama činjenica da učenici i/ili studenti prate filmove/serije na nekom jeziku ne znači da su oni aktivno izloženi sadržajima na tom jeziku, već mogu i bez imalo pažnje da prate iste. Iz tog razloga smo postavili i sledeće potpitanje koje se ticalo čitanja titla (v. Tabelu 1[2]), a rezultati govore da najveći broj ispitanika pomalo čita titl a pomalo pokušava da razume (73,4%). Zanimljivo je da nijedan ispitanik nije odabrao opciju *nikada*, dok 15,6% *uvek* čita titl, što govori da ovaj procenat ispitanika ili ne želi ili ne veruje da može da razume engleski kada ga govore (mahom) izvorni govornici, koje je „teško“ razumeti.

Filmovi/serije[1] **Čitanje titla[2]**	**N[4]**	**M[1]/M[2]**		**SD[1]/SD[2]**		**SE[1]/SE[2]**	
FG	56	4,50	1,95	0,74	0,48	0,10	0,06
OG	57	4,30	2,13	0,87	0,56	0,12	0,08
FF	50	4,45	1,84	0,79	0,43	0,12	0,06
EF	60	4,10	2,23	0,82	0,50	0,10	0,06
Ukupno	**223**	**4,33**	**2,05**	**0,81**	**0,51**	**0,05**	**0,03**

FG: filološki smer gimnazije, OG: opšti smer gimnazije, FF: studenti Anglistike, EF: Ekonomski fakultet; Vrednost [1]: filmovi/serije, vrednost[2]: titl

Tabela 1 Učestalost praćenja filmova/serija na EJ i čitanje titla

Budući da naš uzorak čine dva obrazovna profila, gde jedan voljno uči engleski a drugi ima engleski samo kao još jedan predmet u okviru nastavnog plana i programa, sproveli smo analizu varijanse (ANOVA test) kako bismo proverili da li postoje razlike između ispitivanih grupa. U pogledu učestalosti praćenja filmova/serija na engleskom jeziku, utvrđena je skromna razlika između grupa ($F(3, 214)=2,843$; $p=0,039$; $\eta^2=0,04$), dok je kod

4 S obzirom da su svi ispitanici odgovorili na sva pitanja na PVNI skali, nećemo ponavljati ovaj podatak u ostalim tabelama.

čitanja titla, razlika značajna i jaka (F(3, 214)=7,086; p=0,000; η^2=0,09). Sa ciljem da utvrdimo između kojih grupa konkretno postoji razlika, sproveli smo Tukijev *post hoc* test koji je pokazao da prednjači pre svega FF. Naravno, ovaj rezultat nije iznenađujući ako uzmemo u obzir jednu od varijabli koja se ispituje u kontekstu usvajanja L2 – *samopouzdanje*. Zapravo, očekuje se da oni ispitanici koji bolje vladaju nekom materijom (ovde: engleskim), osećaju veće samopouzdanje bilo na planu recepcije bilo produkcije, te nemaju poteškoća da razumeju, niti usled nesigurnosti pribegavaju „lakšem načinu", gde dobijaju gotov proizvod bez i trunke uloženog mentalnog napora koje bi slušanje konkretno iziskivalo.

Muzika. Sledeće pitanje na skali procene se takođe ticalo recepcije, odnosno intenziteta praćenja muzike na engleskom jeziku. Očekivano, najveći broj ispitanika to čini *vrlo često* (64,7%), *često* (17%), ali su i sve ostale vrednosti zastupljene, doduše u malim procentima (*nikada* 0,5%, *retko* 4,1% i *ponekad* 13,8%). Najveći broj ispitanika se *uvek trudi* da razume tekst pesama (72,5%), 23,9% *ponekad* to čini, dok samo 2,8% *ne obraća pažnju* na tekst pesama.

Muzika[1]/ Tekst pesama[2]	**M[1]/M[2]**		**SD[1]/SD[2]**		**SE[1]/SE[2]**	
FG	4,64	2,83	0,82	0,38	0,11	0,05
OG	4,21	2,57	0,97	0,64	0,13	0,09
FF	4,76	2,88	0,60	0,33	0,08	0,05
EF	4,10	2,57	1,00	0,56	0,13	0,07
Ukupno	**4,41**	**2,70**	**0,91**	**0,51**	**0,06**	**0,03**

Vrednost [1]: praćenje muzike, vrednost[2]: napor da se razume tekst pesama

Tabela 2 Učestalost praćenja muzike na EJ i napor da se razume tekst pesama

Kao što se vidi iz Tabele 2, FOI češće prate muziku na engleskom jeziku i više se trude da razumeju tekst pesama od NFOI. Ovo je potvrđeno analizom varijanse koja je pokazala da postoji razlika između grupa (praćenje muzike: F(3, 214)=7,400; p=0,000; η^2=0,09, slušanje teksta: F(3, 212)=6,081; p=0,001; η^2=0,08), a Tukijev test pokazao da razlika postoji upravo između FOI i NFOI.

Boravak u zemljama engleskog govornog područja. Treće pitanje je uključeno u skalu procene jer mnogi autori smatraju da interkulturni kontakt ima veliki značaj u usvajanju L2, ne samo iz razloga što pruža prilike za razvijanje jezičkih veština, već i zato što utiče na oblikovanje dispozicija stava i motivacije kod učenika (Dörnyei and Csizér 2005). Pored toga, veliki broj studija je pokazao da je izloženost inputu koji dolazi od izvornih govornika veoma značajna za razvoj jezičkih veština (Unsworth 2016), i da je značajan prediktor usvajanja leksike (v. Place and Hoff 2011). Zanimljivo je da u istraživanju u kome su bile uključeni kanadski monolingvalni i bilingvalni govornici (obe grupe su od ranog uzrasta bile izložene inputu koji dolazi od izvornih govornika), razlike u postignuću nisu utvrđene između dveju grupa (Paradis and Kirova 2014), što dalje govori u prilog ideji da je input koji pružaju izvorni govornici vrlo važan za usvajanje L2. Međutim, iako je pretpostavka da boravak u zemljama ciljnog jezika i upoznavanje sa ciljnom kulturom značajno utiču na formiranje stavova prema tom jeziku i posledično učenju jezika, u našem istraživanju nećemo moći da ispitamo ovu varijablu zbog neznatnog broja ispitanika koji su boravili u zemljama engleskog govornog područja.

Komunikacija sa IG i NIG engleskog jezika. Pitanje usko povezano sa gorenavedenim kontaktom, sa fokusom na produkciju (usmenu i pisanu), ticalo se intenziteta komunikacije sa izvornim (IG), ali i neizvornim govornicima engleskog jezika (NIG). Kao što se vidi iz Tabele 3, najveći broj ispitanika ili *nema* ili *vrlo retko* ostvaruje komunikaciju i sa IG i NIG.

Vrsta komunikacije intenzitet	Razgovor sa IG (%)	Razgovor sa NIG (%)	Čet/mejl sa IG (%)	Čet/mejl sa NIG (%)
Nepostojanje komunikacije	45,9	16,5	39,9	31,2
Retko	34,9	29,4	30,3	35,8
Ponekad	13,3	25,2	/	/
Često	5,5	17,4	/	/
Vrlo često	0,5	11,5	/	/
Nekoliko puta mesečno	/	/	17	15,1
Nekoliko puta nedeljno	/	/	9,2	10,1
Svakodnevno	/	/	3,7	7,8

Tabela 3 Vrsta i intenzitet komunikacije sa IG i NIG engleskog jezika

Pošto četvrtina ispitanika *ponekad* ostvaruje komunikaciju sa NIG, ispitali smo srednje vrednosti na ovaj varijabli, i kao što vrednosti pokazuju, FOI imaju češću komunikaciju sa NIG od NFOI (v. Tabelu 4). Ovaj rezultat je potvrđen i analizom varijanse, kojom je utvrđeno da je razlika između grupa značajna samo u komunikaciji sa NIG ($F(3, 214)=16,424$; $p=0,000$; $\eta2=0,19$). Ovoga puta Tukijev test je pokazao da razlika ne postoji samo između FOI i NFOI, već i između FF i FG, što nije iznenađujuće jer je očekivano da studenti FF najčešće vode komunikaciju na engleskom jeziku van nastave.

Komunikacija sa NIG	M	SD	SE
FG	3,55	1,13	0,15
OG	2,51	1,17	0,16
FF	2,96	1,21	0,17
EF	2,15	1,02	0,13
Ukupno	**2,78**	**1,24**	**0,08**

Tabela 4 Razgovor sa NIG engleskog jezika

Što se tiče pisane komunikacije (v. Tabelu 5 za srednje vrednosti), razlika je utvrđena samo sa NIG (čet/mejl: $F(3, 214)=9,230$; $p=0,000$; $\eta^2=0,11$), ali je zanimljivo da Tukijev test pokazuje da FG (a ne FF) pravi razliku.

Čet/Mejl sa NIG	M	SD	SE
FG	2,93	1,28	0,17
OG	2,06	1,17	0,16
FF	2,29	1,21	0,17
EF	1,85	0,10	0,13
Ukupno	**2,28**	**1,22**	**0,08**

Tabela 5 Pisana komunikacija (čet/mejl) sa NIG engleskog jezika

Knjige/članci. Naredna dva pitanja se tiču (ponovo) recepcije, tj. koliko su pročitali u proseku a) knjiga, b) članaka (novine, internet) na engleskom jeziku u poslednjih godinu dana. Najveći broj ispitanika ili nije pročitao *nijednu* knjigu (48,2%) ili je pročitao *više od tri* (23,9%), dok je situacija kod preostale dve vrednosti dosta izjednačena (jednu 12,4%, dve–tri 15,6%). Što se tiče članaka, vrednosti su ravnomernije raspoređene: *retko* (23%), *ponekad* (26,3%), *često* (18,9%), *vrlo često* (20,7%), dok ih najmanji broj ispitanika *uopšte nije čitao* (11,1%). Vrednosti deskriptivne statistike prikazane su u Tabeli 6.

Knjige[1]/ Članci[2]	M^1/M^2		SD^1/SD^2		SE^1/SE^2	
FG	2,86	3,68	1,05	1,15	0,14	0,15
OG	1,21	2,74	0,63	1,35	0,09	0,18
FF	3,55	3,61	0,61	1,24	0,09	0,18
EF	1,18	2,64	0,50	1,11	0,06	0,14
Ukupno	**2,15**	**3,15**	**1,25**	**1,29**	**0,08**	**0,09**

Vrednost [1]: knjige, vrednost[2]: članci

Tabela 6 Pročitane knjige/članci na EJ

U pogledu razlika između grupa, kod pročitanih knjiga je ustanovljena značajna i velika razlika između grupa ($F(3,214)=141,401$; $p=0,000$; $\eta^2=0,67$). Tukijev test je potvrdio da razlika postoji između FOI i NFOI, ali je razlika prisutna i između podgrupa FOI (FF i FG). Ovi rezultati su očekivani, ali neophodno je naglasiti mogući scenario u vezi sa drugim nalazom da je u ovom slučaju potencijalno moglo doći do preklapanja NI sa VNI jer studenti FF čitaju knjige van učionice u sklopu zadataka/lektira koji su sastavni deo časova književnosti, te da ovi podaci ne moraju nužno govoriti o „čisto“ VNI. Navedena interpretacija je u skladu sa rezultatima za pročitane članke, gde je utvrđena značajna i velika razlika između grupa $F(3, 213)=11,460$; $p=0,000$; $\eta^2=0,14$), Tukijev test je potvrdio da razlika leži upravo između FOI i NFOI, ali ne i unutar podgrupe FOI.

4.2. Vannastavni input i stav prema učenju EJ (kao i njegove komponente)

Kao što smo već naveli, input dobija na značaju samo u okviru složenog sistema. Jedna od varijabli koja predstavlja deo tog sistema jesu stavovi. Potencijalna veza je najverovatnije dvosmerna jer količina informacija o objektu stava (ovde: VNI) sa jedne strane utiče prema teoriji na stav, a sa druge strane, stav ima povratno dejstvo na intenzitet izloženosti inputu, u tom smislu što ljudi više stupaju u kontakt sa sadržajima prema kojima imaju pozitivniji stav, odnosno „traže“ više VNI, i obrnuto.

Da bismo proverili da li su stav (i njegove pojedinačne komponente) i VNI povezani, sproveli smo korelacionu analizu (v. Tabelu 7)[5]. Kada se pogledaju pojedinačne ispitivane kategorije vezane za VNI, iz tabele možemo primetiti da je na celom uzorku (red *t*) većina njih u slaboj korelaciji sa GS, ako izuzmemo broj pročitanih knjiga gde je korelacija umerenog intenziteta. Kod FNE, utvrđena je slaba korelacija sa filmovima/serijama i muzikom/razumevanjem teksta, što je očekivano s obzirom da najveći broj ispitanika prati ove sadržaje na engleskom jeziku i trudi se da razume tekstove pesama. Slična situacija je i sa četom sa NIG. Umerena korelacija je utvrđena kod čitanja titla, članaka i komunikacije sa NIG. Ako se navratimo na rezultate analize varijanse, primećujemo da je FF taj koji prednjači (manje čitaju titl i ostvaruju češću komunikaciju sa NIG), što je i očekivano, a kod čitanja članaka je razlika utvrđena samo između FOI i NFOI, a ne i unutar FOI, što je slučaj kod prve tri kategorije. Jaka korelacija postoji samo kod broja pročitanih knjiga, gde ponovo prednjači FF, ali kao što smo već skrenuli pažnju, na ovom mestu je moglo doći do preklapanja NI i VNI (v. 4.1). Najzad, ukupan skor na skali PVNI ostvaruje umerenu korelaciju sa GS (r=0,416; p=0,000) i korelaciju umerenog ka jakom intenzitetu sa FNE (r=0,486; p=0,000). Najzad, pošto je naše prethodno istraživanje pokazalo značaj veze između vannastavnog inputa i stava, u kome je putem regresione analize utvrđeno da tri faktora (po redosledu značaja): kontekst učenja jezika (KU), vannastavni input (VNI) i stav prema izvornim govornicima (SIG), objašnjavaju oko 60% ukupne varijansa GS-a kod srednjoškolaca, dok kod studenata to nije bio slučaj (Grubor 2012), ponovili smo korelacionu analizu samo za srednjoškolce. Kao što se vidi iz tabele (red *s*), vrednosti koeficijenta *r* značajno su se povećali (boldirane vrednosti), osim kod pročitanih knjiga i članaka, gde je vrednost malo porasla (kurziv). Dobijeni rezultati korelacione analize kod srednjoškolaca govore u prilog ideji da je ova varijabla od većeg značaja za ovu populaciju, što treba uzeti u obzir u budućim istraživanjima.

r, p	**titl**[5]		**tekst pesama**		**knjige**		**članci**		**kom. sa NIG**		**čet sa NIG**	
GS (t)	-0,282	0,000	0,234	0,001	0,422	0,000	0,272	0,000	0,284	0,000	0,235	0,000
GS (s)	**-0,418**	0,000	**0,376**	0,000	**0,529**	0,000	**0,433**	0,000	**0,494**	0,000	**0,375**	0,000
FNE (t)	-0,364	0,000	0,272	0,000	0,553	0,000	0,373	0,000	0,351	0,000	0,260	0,000
FNE (s)	**-0,424**	0,000	**0,340**	0,000	*0,581*	0,000	*0,390*	0,000	**0,541**	0,000	**0,384**	0,000

GS: generalni stav; FNE: faktor namere i emocija; t: ceo uzorak; s: srednjoškolci

Tabela 7 Uporedne vrednosti korelacija između stava i VNI kategorija kod srednjoškolske grupe i celog uzorka

5. Zaključne napomene

Kao što smo već naglasili u ovom radu, input je varijabla koju je teško operacionalizovati u istraživanjima jer ju je nemoguće izolovati. Kompromisno rešenje su skale procene jer nam daju raspon vrednosti, ali sa druge strane u odabiru takve skale kao mernog instrumenta ujedno leži i ograničenje istraživanja: mera je subjektivna procena, a ne naučno-objektivan rezultat.

5 Jedina komponenta stava koja je pokazala statistički značajne korelacije je FNE, što je razlog odsustva preostala dva faktora iz tabele (tj. KIF i N/L).

Ako se ukratko osvrnemo na rezultate, oni pokazuju da je većina naših ispitanika izložena engleskom jeziku u velikoj meri u vidu filmova/serija i muzike, što je i očekivano. Međutim, kada se uzmu u obzir situacije kada ispitanici treba aktivno da učestvuju, odnosno da ulože mentalni napor, onda je situacija drugačija i utvrđene su značajne razlike između FOI i NFOI. U nečitanju titla i čitanju knjiga prednjačio je FF, sa umerenom veličinom efekta kod titla i izuzetno velikom kod knjiga. Kod čitanja članaka i komunikacije sa NIG, razlika je jasno utvrđena između FOI i NFOI, sa velikom veličinom efekta kod obe kategorije. Kada su u pitanju korelacije, one nam govore o postojanju veze, ali ne i o njenom smeru, te tako ne možemo tvrditi pravac. Pretpostavka je, doduše, da je veza između stava i VNI dvosmerna. Prva analiza, sprovedena na celom uzorku, pokazala je da je većina veza slabog ili umerenog intenziteta, dok je situacija bila povoljnija kod FNE. Međutim, druga analiza, sprovedena samo na srednjoškolskoj populaciji, dala je dosta drugačiju sliku: većina korelacija ima intenzitet „umeren ka jakom", dok čitanje knjiga na prvom mestu, i u izvesnom smislu komunikacija sa izvornim govornicima ima jak intenzitet. Ponovo, kod FNE, situacija je još povoljnija. To nam govori da su VNI i stav kod srednjoškolaca definitivno povezani, bilo direktno, bilo indirektno, ako uzmemo u obzir predstavljeni OKLD model (v. odeljak 2).

Najzad, u skladu sa teorijskim polaznim okvirima i rezultatima našeg istraživanja, razumno je pretpostaviti da input igra ulogu u postignuću ali samo u sprezi sa drugim faktorima (u ovom istraživanju je to GS prema učenju engleskog jezika), naročito kod srednjoškolske populacije. S obzirom na to da u ovom istraživanju nismo ispitivali NI, ne možemo tvrditi sa sigurnošću da i ova vrsta inputa utiče na stav prema učenju jezika, međutim izgledno je da je tako, sudeći prema rezultatima dobijenim za VNI. U svakom slučaju, činjenica da je količina inputa koju učenici dobiju povezana sa stavom, ima praktične implikacije. U kontekstu postignuća, ne može se uticati na varijable koje su relativno trajne i stabilne (npr. tip ličnosti, inteligencija, talenat i sl), dok se na stav može uticati, i to mogu činiti nastavnici, roditelji, medijski sadržaji, u idealnom slučaju vršnjaci. Iz tog razloga je važno da svi navedeni činioci utiču na oblikovanje i intenziviranje pozitivnih stavova prema učenju engleskog (ili bilo kog stranog jezika), a naročito namera (o uticaju namera na jezičko ponašanje, v. Grubor 2012).

Reference

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5: 161-170.

Davidson, A.R. and S. Yantis (1985). Amount of information about the attitude object and attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology* 49: 1184-1198.

Dörnyei, Z. and K. Csizér (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology* 24, 327-357.

Fabrigar, L.R. et al (2005). The structure of attitudes. In: *The Handbook of Attitudes* (D. Albarracín et al, eds.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 79-124.

Gass, S.M. and L. Selinker (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. 3rd edition. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Gass, S. and E.M. Varonis (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 283-302.

Grubor, J. (2015). Ispitivanje L2 stavova. *Inovacije u nastavi* 28: 140-148.

Grubor, J. (2012). Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Beograd.

Guttiérrez-Clellen, V.F. and J. Kreiter (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics* 24: 267-288.

Jia, G. and A. Fuse (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50: 1280-1299.

Johnson, K. and H. Johnson (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics. A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications.* Harlow: Longman.

Long, M. (1992). "Input, focus on form, and second language acquisition". Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Annual Meeeting. Seattle, WA.

Long, M. (1980). *Input, interactiona and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation. Los Angeles: University of California.

Palermo, F. et al (2014). English exposure in the home and classroom: Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. *Applied Psycholinguistics* 35: 1163-1187.

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1: 213-237.

Paradis, J. and A. Kirova (2014). English second-language learners in preschool: Profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal of Behavioral Development* 38: 342-349.

Pearson, B.Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28: 399-410.

Pearson, B.Z. et al (1997). Input factors in lexical learning of bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics* 18: 41-58.

Place, S. and E. Hoff (2011). Properties of dual language exposure that influence two-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development* 82: 1834-1849.

Richards, J. and R. Schmidt (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Sun, Y.A. (2008). Input processing in second language acquisition: A discussion of four input processing models. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 8.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (G. Cook and B. Seidlhofer, eds.), Oxford: Oxford University Press, 125-44.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: *Input in second language acquisition* (S. Gass and C. Madden, eds.), Rowley, MA: Newbury House, 235-53.

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In *Lifespan perspectives on bilingualism* (E. Nicoladis and S. Montanari, eds.), Berlin: Mouton de Gruyter, 136-196.

Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition* 16: 86-110.

VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52: 755-803.

Wagner-Gough, K. and E. Hatch (1975). The importance of input in second language acquisition studies. *Language Learning* 25: 297-308.

Jelena Grubor

EXTRA-CURRICULAR INPUT AND THE ATTITUDE TO LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Input has long been the subject of applied linguistics research due to the belief that we can reveal mechanisms underlying SLA by analysing it. The aims of this study were to determine the degree of the participants' exposure to English out of class, and its relation with the attitude to L2 learning. The results show the expected values in terms of the frequency of exposure outside the class. In addition, the more the participants are exposed to English outside school, the more positive their attitude to learning English is. The conclusion is that it is preferable that teachers work towards fostering positive attitudes and encouraging students to work outside the classroom.

Key words: attitude to learning English, ECPS model, extra-curricular input

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.7
371.3::811.111
159.947.5.072
Оригинални научни рад
Примљен: 12.06.2018.
Прихваћен: 21.09.2018.

Аница Радосављевић Крсмановић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА: ПРИМЕНА ТЕОРИЈСКОГ ОКВИРА МОТИВАЦИЈСКОГ J2 СЕЛФ СИСТЕМА

Сажетак: Циљ овог рада је да се испита да ли и у којој мери димензије мотивацијског J2 селф система, идеални J2 селф, очекивани J2 селф и искуство у учењу енглеског језика, представљају предикторе мотивације за учење енглеског језика код ученика гимназија у Србији. Резултати су показали да најзначајнији предиктор мотивације за учење енглеског језика представља искуство у учењу овог језика. Затим, као нешто слабији предиктор јавља се идеални J2 селф, док се на основу димензије очекиваног J2 селфа не може предвидети мотивације за учење енглеског језика код наше групе испитаника.

Кључне речи: мотивација за учење енглеског језика, мотивацијски J2 селф систем, идеални J2 селф, очекивани J2 селф, искуство у учењу енглеског језика.

1. Увод

Мотивација је у примењеној лингвистици дефинисана као „покретачка снага која у одређеној ситуацији води ка акцији“ (Richards and Schmidt 2010). Мотивација се сматра једним од најзначајнијих фактора који одређује успех или несупех ученика у дугом и сложеном процесу учења страних језика, будући да она подстиче почетак учења страног језика, а потом представља покретачку снагу која омогућује да се процес учења одржи (Dörnyei 2001; Dörnyei and Ryan 2015). Поред тога, мотивација одређује степен у којем је ученик спреман да уложи напор у учење одређеног страног језика (Oxford 1996).

Како учење страних језика не подразумева једноставно учење нових садржаја и вештина, већ донекле укључује и усвајање новог идентитета, и нових правила друштвеног и културолошког понашања (Williams 1994), јасно је да овај тип учења подразумева низ јединствених психолошких и бихејвиоралних импликација које процес усвајања нових идентитета, навика и елемената других култура подразумева. Дерњеи (Dörnyei 1998) истиче да је мотивација у учењу страних језика сложен и јединствен концепт, будући да сâм језик представља истовремено: комуникацијски систем кодирања који се учи као школски предмет, саставни део иденитета појединца

и најзначајнији канал друштвене организације који је укорењен у култури одређене језичке заједнице. У том смислу, може се тврдити да мотивација за учење страних језика представља истовремено когнитивну, афективну и друштвену димензију.

Током последњих неколико деценија проучавање мотивације у области учења страних језика прошло је кроз неколико фаза, а у оквиру сваке од њих мотивација је посматрана из различитих перспектива: као свесни или несвесни процес, когнитивна или афективна димензија, темпорална или контекстуална компонента. Сврставајући мотивацију у групу афективних варијабли, поред ставова ученика према изворној језичкој заједници и култури, Гарднер и Ламберт (Gardner and Lambert 1972) истичу значај друштвене и психолошке димензије мотивације за учење страних језика. У каснијим приступима (на пример, Williams and Burden 1997), наглашавају се когнитивни и ситуациони аспекти мотивације, а након тога и њена временска димензија. Коначно, у оквиру новијег друштвено-динамичког приступа, мотивација се сматра значајном друштвеном и динамичком компонентом процеса учења страних језика, а посебно се истиче улога мотивације као тежње за достизањем идеалне слике појединца о себи као успешном говорнику одређеног страног језика. Циљ овог рада је да се мотивација за учење енглеског језика испита из перспективе друштвено-динамичог приступа, тачније из перспективе модела мотивацијског J2 селф система. Наиме, емпиријско истраживање спроведено за потребе овог рада засновано је на теоријском оквиру мотивацијског J2 селф система, према којем основне изворе мотивације за учење страних језика представљају: идеални J2 селф, очекивани J2 селф и искуство у учењу страних језика.

2. Теоријска разматрања

Наглашавајући да учење одређеног страног језика не подразумева пуко усвајање кода комуникације, већ да представља значајну компоненту идентитета ученика, Золтан Дерњеи је 2005. године предложио значајну реформу претходних приступа мотивацији у учењу страних језика. У оквиру друштвено-динамичког приступа, овај аутор је представио модел мотивацијског J2 селф система, који, с једне стране, подразумева увођење теорија селфа из области психологије у област учења страних језика, а с друге стране се темељи на претходним теоријама мотивације у учењу страних језика.

У психологији селф концепт је дефинисан као когнитивна структура која подразумева „знање и уверење особе о самој себи – о својим идејама, ставовима и очекивањима“ (Pajares & Schunk, 2001). У оквиру ове теорије појавио се концепт могућих селфова, који представљају уверења особе о себи у будућности, тј. визије појединца о ономе шта би у будућности могао да постане, шта би желео да постане и шта не би желео да постане (Markus and Nurius 1986). Према Хигинсу (Higgins 1987: 320), концепт могућих селфова укључује три основне димензије: реални селф, који се односи на представу појединца о особинама које стварно поседује, идеални селф, који подразумева особине које би појединац желео да поседује (на пример, жеље, наде и тежње појединца), и очекивани селф, који укључује представу појединца о особинама за које други сматрају да он треба да их поседује (на пример, представа о сопственим обавезама, дужностима и одговорностима). Настојећи да

објасни како могући селфови појединца утичу на његову мотивацију, Хигинс (Higgins 1987) тврди да се мотивација заправо односи на тежњу појединца да смањи раскорак између реалног селфа и идеалног, односно очекиваног селфа.

Модел мотивацијског J2 селф система другим делом је заснован на претходним приступима проучавању мотивације у учењу страних језика, тачније на концепту интегративности, који се током неколико деценија налазио у средишту истраживања мотивације у учењу страних језика. Интегративност осликава заинтересованост појединца да учи одређени страни језик како би постао сличнији или блискији са одређеном језичком и културолошком заједницом (Gardner 2001). Дакле, овај концепт не подразумева само позитивне ставове ученика према изворним говорницима језика који уче као страни, већ и њихову тежњу да буду део те заједнице, односно да се идентификују са њом. Дерњеи (Dörnyei 2009) је приметио да подробније испитивање мотивације у учењу страних језика открива одређене двосмислености у вези са појмом интегративности. Наиме, Дерњеи и Чизер (Dörnyei and Csizer 2002) тврде да оно што се у оквиру претходних приступа тумачило као тежња ученика за интеграцијом са изворном заједницом циљног језика, треба схватити заправо као процес идентификације који се одвија у оквиру селф концепта појединца, у оним срединама у којима нема честих директних контаката оних који уче одређени језик као страни и изворних говорника тог језика. Стога, Дерњеи (Dörnyei 2009) предлаже тумачење интегративности из перспективе теорија могућих селфова. Овај аутор сматра да у срединама у којима не долази до честих контаката изворних говорника неког језика и оних који уче тај језик као страни, важан извор мотивације за учење тог језика представља тежња ученика да достигну идеалну слику о себи као успешним говорницима тог језика, а не тежња да се интегришу са његовом изворном заједницом. У случају учења енглеског језика, чије изворне говорнике је тешко прецизно дефинисати, постаје још јасније да је валидније испитивати концепт идеалног селфа, а не интегративности као извора мотивације за учење овог језика. Додатно, будући да је овај језик у савременом свету добио статус глобалног језика чије се познавање сматра делом образовања појединца, може се рећи да познавање овог језика представља део идеалне слике појединца о себи самом. У том смислу, испитивање те идеалне слике као извора мотивације за учење енглеског језика може се сматрати оправданим.

На основу разматрања теорије селфа и новог тумачења интегративности, Дерњеи (Dörnyei 2005; 2009) је предложио нови приступ у испитивању мотивације за учење страних језика. Указујући на потребу за испитивањем ове димензије као дела селф система ученика, аутор тврди да идеални и очекивани селф представљају два основна извора мотивације за учење страних језика. Такође, подстакнут теоријама мотивације у учењу, у оквиру којих се истиче значај контекста учења као важне детерминанте мотивације, Дерњеи у свој конструкт уводи и ову димензију, сматрајући је трећим важним извором мотивације за учење страних језика. Тако, Дерњеи (Dörnyei 2005; 2009) предлаже модел мотивацијског J2 селф система, који укључује три основне димензије:

1) Идеални J2 селф, који се темељи на концепту идеалног селфа, под којим се подразумева низ особина и квалитета које би појединац волео да поседује и којима тежи (Dörnyei 2005). Идеални J2 селф чини заправо онај аспект идеалног селфа који се односи на учење неког страног језика. Утицај идеалног J2 селфа на мотивацију

за учење страног језика се остварује тако што он подстиче појединца да предузме одређену акцију која га води ка жељеној будућности (Lamb 2012). Наиме, ученици који имају изражени идеални J2 селф, визуелизују слику о себи као успешним говорницима страног језика и теже да достигну ту слику, тј. настоје да смање раскорак између актуелне и идеалне слике о себи. Другим речима, ако особа каква појединац тежи да постане успешно користи одређени страни језик, идеални J2 селф постаје моћан извор мотивације због тежње појединца да достигне ту идеалну слику о себи.

2) Очекивани J2 селф се заснива на концепту очекиваног селфа, кроз који се испољава настојање појединца да достигне оне особине за које други сматрају да треба да их поседује, и то најчешће са циљем да избегне одређену казну. Очекивани J2 селф подразумева онај аспект очекиваног селфа који се односи на тежње ученика да науче одређени страни језик како би испунили очекивања околине (родитеља, наставника, друштва, итд.), која код ученика стварају осећај одговорности, дужности и обавезе. Поред тога, ови ученици уче страни језик како би избегли негативне последице до којих би непознавање тог језика могло да доведе у будућности (Dörnyei 2005; Dörnyei 2009).

3) Искуство у учењу страних језика подразумева процену ученика о непосредном окружењу у којем се одвија процес учења одређеног страног језика (утицај наставника, наставних метода, курикулума, осталих ученика, итд.). Дерњеи (Dörnyei 2005) сматра да позитивно искуство у учењу неког страног језика представља значајан извор мотивације за учење тог језика.

У истраживањима која су спроведена како би се испитала валидност овог модела (на пример, Taguchi et al. 2009), искуство у учењу страних језика је операционализовано и испитивано кроз ставове испитаника према процесу учења језика (на пример, ставови ученика о атмосфери на часовима страног језика). Резултати бројних истраживања (Csizér and Kormos 2009; Dornyei and Ushioda 2011; Islam, Lamb and Chambers 2013; Kormos and Csizér 2008; Kormos et al. 2011; Lamb 2012) показали су да ова димензија представља подједнако значајан предиктор мотивације као и идеални J2 селф. У неким контекстима, првенствено у оним у којима је учење неког страног језика обавезно, искуство у учењу тог језика представља значајнији предиктор мотивације и постигнућа у учењу овог језика него што је то идеални J2 селф (Islam et al. 2013; Kormos and Csizér 2008; Lamb 2012).

Дакле, према моделу мотивацијског J2 селф система постоје три примарна извора мотивације за учење страних језика: ученикова представа о самом себи као успешном говорнику тог језика, очекивања која долазе из учениковог окружења и позитивно искуство у учењу страних језика (Dörnyei and Ushioda 2011: 86). Прве две компоненте потичу из теорије могућих селфова, док се трећа компонета односи на утицај различитих аспеката контекста и окружења на мотивацију и процес учења.

3. Методологија истраживања

3.1. Циљеви истраживања и истраживачка питања

Први циљ овог рада је да испита израженост димензија мотивацијског J2 селф система, тј. израженост идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа, искуства у

учењу енглеског језика, као и интензитет мотивације за учење енглеског језика код ученика гимназија друштвено-језичког смера у Србији.

Други, главни, циљ рада је да се испита да ли и у којој мери димензије мотивацијског J2 селф система, идеални J2 селф, очекивани J2 селф и искуство у учењу енглеског језика, представљају предикторе мотивације за учење енглеског језика код поменуте групе испитаника.

3.2. Узорак

У истраживању је учествовало укупно 178 ученика трећег разреда гимназија друштвено-језичког смера. За истраживање су одабрани ученици Земунске гимназије (N=101) и Прве крагујевачке гимназије (N=77). Већина испитаника је женског пола (64%). Када су у питању националност и матерњи језик, испитаници су се углавном изјаснили као припадници српске националности (98,8%) и говорници српског као матерњег језика (99,4%).

Табела 1: Основни подаци о испитаницима

Пол	Националност	Матерњи језик
Мушки 64 (36%) *Женски 114* (64%)	*Српска* 176 (98,88%) *Друга* 2 (1,12%)	*Српски* 177 (99,44%) *Други* 1 (0,56%)

Просечна оцена коју су испитаници остварили на крају претходног семестра из предмета Енглески језик износи 3,98 (SD= ,965). Просечан период учења овог језика јесте 10,2 година. Када је у питању учење енглеског језика изван школе или факултета, резултати показују да више од половине испитаника није учило овај језик изван формалне наставе (55,6%), док је 44,4% испитаника учило енглески језик на курсу. Изјашњавање испитаника о боравку у некој од земаља енглеског говорног подручја показује да 86% испитаника није боравило у земљама енглеског говорног подручја.

Табела 2. Подаци о историји учења енглеског језика

Дужина учења енглеског језика	Учење енглеског језика ван формалне наставе	Боравак у земљама енглеског говорног подручја
Mean 10.15; SD ,915 мин. 7; макс. 13	*Не* 99 (55,6%) *На курсу* 79 (44,4%)	*Боравио/боравила* 25 (14%) *Није боравио/боравила* 153 (86%)

3.3. Инструменти и варијабле

Мерни инструмент који смо користили подразумевао је анкетни упитник за мерење изражености димензија мотивацијског J2 селф система и интензитета мотивације за учење енглеског језика, који је за потребе овог истраживања преузет из истраживања спроведеног у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al. 2009). Поменути

упитник је преведен са енглеског на српски језик за потребе истраживања. Упитник подразумева коришћење петостепене Ликертове скале, са распоном одговора од 1 (*Нимало се не слажем*) до 5 (*Слажем се у потпуности*).

3.4. Поступци обраде података

У истраживању смо користили квантитативне методе статистичке обраде и анализе података, и то: дескриптивне анализе, корелациону и регресиону анализу. Све статитстичке анализе резултата истраживања обављене су коришћењем софтверског пакета SPSS, верзија 17.0.

4. Резултати

У овом делу рада приказаћемо првенствено дескритпивне показатеље на скалама идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа, искуства у учењу енглеског језика и мотивације за учење енглеског језика, а затим резултате вишеструке регресионе анализе који говоре о предикторима мотивације за учење енглеског језика.

4.1. Дескриптивни показатељи

На основу аритметичких средина испитиваних варијабли, као и на основу показатеља нормалности дистрибуције вредности ових варијабли, може се рећи да је идеални J2 селф у значајној мери изражен код наших испитаника (M=4,22; SD=,718), док је израженост очекиваног J2 селфа око просечних вредности (M=2,56; SD=,891). Резултати указују и на то да је искуство испитаника у учењу енглеског језика умерено позитивно (M=3,45; SD=,779), док је мотивација за учење овог језика умерено позитивног интензитета (M=3,48; SD=,808).

Како бисмо добили увид у расподелу вредности скале и подскала, осврнућемо се на вредности асиметрије скјунис (енгл. Skewness) и вредности спљоштености расподеле куртозис (енгл. Kurtosis). На основу резултата приказаних у Табели 3, може се уочити да сви скорови имају вредности скјуниса и куртозиса између ±1,5. Овакви резултати показују да се вредности свих скорова могу сматрати прихватљивим у смислу нормалности дистрибуције.

Табела 3. Дескриптивни показатељи за скорове на скалама испитиваних варијабли

	Min-Max	Mean	Std. Dev.	Skewn.	Kurtosis
Идеални J2 селф	1-5	4,22	,718	-,827	-,145
Очекивани J2 селф	1-5	2,56	,891	,187	-,667
Искуство у учењу енглеског језика	1-5	3,45	,779	-,143	,202
Мотивација за учење енглеског језика	1-5	3,48	,808	-,197	-,320

4.2. Предиктори мотивације за учење енглеског језика

Допринос идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа и искуства у учењу енглеског

језика мотивацији за учење енглеског језика испитиван је помоћу вишеструке регресионе анализе. Скорови на димензијама идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа и искуства у учењу енглеског језика, представљали су предикторе, док је скор на димензији мотивације за учење енглеског језика представљао критеријумску варијаблу.

Прелиминарним анализама је утврђено да не постоје значајна одступања од очекиване нормалности, линеарности, хомогености варијансе, мултиколинеарности и сингуларности.

Корелационом анализом је утврђено да независне варијабле не показују веома високе интеркорелације (веће од 0,7), што потврђује да претпоставка о мултиколинеарности није нарушена. Такође, да би се обавила регресиона анализа неопходно је да независне варијабле показују макар и слабу повезаност са зависном варијаблом, а према неким ауторима (Pallant 2007) пожељно је да те корелације буду изнад 0,3. У нашем истраживању, као што се може видети у Табели 4, две од три независне варијабле показују статистички значајну корелацију са мотивацијом за учење енглеског језика. Наиме, идеални J2 селф (r= ,477, p=0,000) представља умерени позитивни корелат, а искуство у учењу енглеског језика (r= ,616, p=0,000) јак позитивни корелат мотивације за учење енглеског језика, док резултати не указују на статистички значајну корелацију између очекиваног J2 селфа и мотивације ученика (r=,140, p=0,062). Стога, у регресиону анализу као потенцијални предиктори мотивације за учење енглеског језика укључене су димензије идеални J2 селф и искуство у учењу енглеског језика.

Табела 4: Корелација језичке анксиозности са димензијама мотивацијског J2 селф система

Димензија мотивацијског J2 селф система		Мотивација за учење енглеског језика
Идеални J2 селф	Correlation	,477
	Sig. (2-tailed)	,000
Очекивани J2 селф	Correlation	,140
	Sig. (2-tailed)	,062
Искуство у учењу енглеског језика	Correlation	,616
	Sig. (2-tailed)	,000

У Табели 5 и 6 приказани су резултати регресионе анализе који указују на то да димензије мотивацијског J2 селф система, идеални J2 селф и искуство у учењу енглеског језика, дају значајан допринос предикцији мотивације за учење енглеског језика. Резултати су показали су да је модел статистички значајан F (2, 175) = 75,241, p=.000, са R^2=,462.

Табела 5: Вишеструка регресиона анализа: димензије мотивацијског J2 селф система као предиктори мотивације за учење енглеског језика

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,680	,462	,164	,596

Табела 6: Резултати за тестиране варијабле (ANOVA)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	53,370	2	26,685	75,241	,000
	Residual	62,066	175	,355		
	Total	115,437	177			

Када се размотре предиктивне вредности појединачних независних променљивих у односу на мотивацију за учење енглеског језика (Табела 7), може се уочити да се као умерено јак, позитивни предиктор мотивације за учење енглеског језика јавља искуство у учењу енглеског језика (β=,514, p=,000), док идеални J2 селф представља умерени, позитивни предиктор ове зависне варијабле (β=,306, p=,000).

Табела 7: Парцијални доприноси димензија мотивацијског J2 селф система предикцији мотивације за учење енглеског језика

		Undstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Модел		B	SE B	B	t	Sig.
1	(Константа)	,186	,292		,639	,524
	Идеални J2 селф	,344	,066	,306	5,205	,000
	Искуство у учењу енглеског језика	,533	,061	,514	8,740	,000

5. Дискусија

Резултати дескриптивне анализе показали су да је идеални J2 селф значајно изражен код наше групе испитаника, што указује на то да је код испитане групе ученика гиманзија друштвено-језичког смера у значајној мери изражена идеална слика коју имају о себи као успешним говорницима енглеског језика. Такође, резултати су показали да је израженост очекиваног J2 селфа око просечних вредности, што значи да код ученика није у значајнијој мери изражено уверење да околина (на пример, родитељи, колеге, друштво) од њих очекује да познају овај језик, те да је учење овог језика део њихових дужности и одговорности. Искуство испитаника у учењу енглеског језика је умерено позитивно, док је мотивација за учење енглеског језика умереног интензитета.

Основни циљ овог истраживања био је да се испита предиктивна вредност модела који чине димензије мотивацијског J2 селф система у односу на мотивацију за учење енглеског језика. У регресиону анализу су ушле варијабле које показују статистички значајну корелацију са зависном варијаблом, односно идеални J2

селф и искуство у учењу енглеског језика. Резултати показују да модел који чине поменуте димензије мотивацијског J2 селф система објашњава 46,2% варијансе мотивације у учењу енглеског језика код наше групе испитаника, дакле, скоро половину варијансе ове афективне димензије.

Поред тога, налази указују на то да искуство у учењу енглеског језика представља јак позитивни предиктор мотивације ученика. Овакви резултати показују да се на основу позитивних ставова ученика према учењу енглеског језика може предвидети њихова израженија мотивација за учење овог језика. Наиме, уколико су поменути ставови ученика позитивни, може се очекивати да ће њихова мотивација за учење енглеског језика бити израженија, и обрнуто. Овакви налази су у складу са резултатима ранијих истраживања (Csizér and Kormos 2009; Islam et al. 2013; Lamb 2012; Papi 2010; Taguchi et al 2009), према којима искуство у учењу енглеског језика представља јак, позитивни предиктор мотивације за учење овог језика.

Други предиктор мотивације за учење енглеског језика представља идеални J2 селф, при чему се ова димензија јавља као умерени, позитивни предиктор. Овакви резултати указују на то да постојање идеалне слике коју ученици имају о себи као успешним говорницима енглеског језика предвиђа више нивое мотивације за учење овог језика код ове групе испитаника. Слично, резултати бројних ранијих истраживања (Csizér and Kormos 2009; Dornyei and Ushioda 2011; Islam et al. 2013; Kormos and Csizér 2008; Kormos et al. 2011; Lamb 2012) показали су да ова димензија представља подједнако значајан или приближно значајан предиктор мотивације као и идеални J2 селф.

Такође, резултати показују да трећа димензија мотивацијског J2 селф система, очекивани J2 селф, не представља значајан предиктор мотивације за учење енглеског језика код испитане групе ученика. Заправо, ова димензија није ни ушла у регресиону анализу, будући да између ове димензије и мотивације не постоји статистички значајна корелација. Може се рећи да су овакви резултати у складу са резултатима досадашњих истраживања (на пример, Kormos and Csizér 2008; Kormos et al. 2011), који су показали да је очекивани J2 селф слаб или безначајан предиктор мотивације за учење енглеског језика. Изузетак представљају студије спроведене у азијским и арапским земљама (на пример, Taguchi et al. 2009), где се ова димензија показала као нешто значајнији предиктор мотивације. Обашњавајући разлоге овакве појаве, аутори наглашавају да су питању контексти у којима је изражен утицај окружења (првенствено породице) на појединце, што се огледа у њиховој израженој тежњи да испуне очекивања околине. У том смислу и учење страних језика је код ових испитаника у значајној мери мотивисано њиховим настојањима да испуне та спољашња очекивања.

Јача предиктивна вредност искуства у учењу у односу на мотивацију за учење енглеског језика у поређењу са предиктивним вредностима селф концепта, може се објаснити тиме што енглески језик током средњошколског образовања у Србији, представља обавезни предмет, те за ове ученике учење овог језика представља само једну од школских обавеза, а не део њихових селф концепата. У том смислу за мотивацију ових ученика за учење енглеског језика од пресудног је значаја начин на који доживљавају контекст учења (наставника, наставне материјале, наставне активности, итд.). Овакво тумачење у складу је са налазима ранијих студија (Csizér and Kormos

2009; Kormos and Csizér 2008), који су показали да је у оним контекстима у којима је учење енглеског језика обавезно, искуство у учењу овог језика значајнији предиктор мотивације за учење него што су то идеални или очекивани J2 селф, што указује на важност извора мотивације који потичу из самог окружења и контекста учења.

6. Закључак

Циљ овог истраживања био је да се испитају предиктивне вредности различитих извора мотивације, односно димензија модела мотивацијског J2 селф система, идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа и искуства у учењу енглеског језика, у односу на мотивацију за учење енглеског језика код ученика гимназија друштвено-језичког усмерења у Србији. Резултати су показали да од три димензије мотивацијског J2 селф система, најзначајнији предиктор мотивације за учење енглеског језика, представља искуство у учењу овог језика. Затим, као нешто слабији предиктор јавља се идеални J2 селф, док се на основу димензије очекиваног J2 селфа не може предвидети мотивације за учење енглеског језика код наше групе испитаника.

6.1. Педагошке импликације

Педагошке импликације које произилазе из резултата истраживања спроведеног за потребе овог рада односе се првенствено на интервенције које се могу предузети како би се контролисале димензије које представљају предикторе мотивације за учење енглеског језика, са циљем да се на тај начин утиче на јачање мотивације ученика.

Будући да су резултати показали да искуство у учењу енглеског језика представља јак, позитивни предиктор мотивације, јасно је да је неопходно побољшати услове у којима се одвија процес учења како би се подстакла мотивација ученика. Бројни аутори (Brown 2001; Harmer 2007; Lightbown and Spada 2006; Ur 2003) тврде да је то могуће постићи успостављањем односа са ученицима који се темеље на поверењу и поштовању, употребом активности и материјала који су прилагођени узрасту, способностима и интересовањима ученика, затим постављањем јасних дугорочних и краткорочних циљева учења, постављањем кооперативних, а не компетитивних циљева, као и подстицањем ученика да у одређеној мери преузму одговорност за наставни процес.

Како димензија идеалног J2 селфа представља позитивни умерени предиктор мотивације за учење енглеског језика, може се очекивати да се подстицањем ове димензије може утицати на компоненту мотивације у учењу овог језика. Разматрајући практичне импликације модела мотивацијског J2 селф система, а посебно димензије идеалног J2 селфа, Дерњеи (Dörnyei 2009) предлаже следећих шест стратегија за подстицање и одржавање идеалног J2 сефа: стварање димензије идеалног J2 селфа, што подразумева подстицање кроскултралне комуникације, подстицање ученика да се угледају на успешне говорнике циљног језика, као и сусрете ученика са изворним говорницима и културом тог језика; јачање димензије идеалног J2 селфа, што укључује одржавање менталних слика које ученици имају о себи као успешним говорницима циљног језика; подстицање доживљавања

идеалног J2 селфа као достижног; развијање плана поступака којима би идеални J2 био пропраћен, што укључује подстицање ученика да редовно сагледавају задатке које су већ обавили, да своје циљеве и планове модификују, и да стално преиспитују своја очекивања и страхове у вези са учењем циљног језика; одржавање идеалног J2 селфа, што подразумева различите комуникативне активности, затим активности које се односе на изворну културу циљног језика (гледање филмова, слушање музике, и сл.); подстицање свести ученика о последицама недостизања идеалног J2 селфа, што се првенствено односи на ограничења која непознавање циљног језика доноси.

Литература

Csizér, K. And J. Kormos (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: *Motivation, language identity and the L2 self* (Z. Dörnyei Z. and E. Ushioda, eds.), Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Langauge Teaching*, 31 (3), 117-135.

Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: London.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In: *Motivation, language identity and the L2 self* (Z. Dörnyei Z. and E. Ushioda, eds.), Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. and K. Csizér (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

Dörnyei, Z. and S. Ryan (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. and E. Ushioda (eds.) (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.

Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In: *Motivation and Second Language Acquisition* (Z. Dörnyei and R. Schmidt, eds.), Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 1-20.

Gardner, R.C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, MA: Newbury House.

Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319-340.

Islam, M, Lamb M. and Chambers G. (2013). The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani perspective. *System* 41(2), June 2013, 231-244, ISSN 0346251X. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.05.05.

Kormos, J, Kiddle, T. and Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 495-516.

Kormos, J. and Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning* 58 (2), 327-255.

Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural setting. *Language Learning, 62*: 997-1023.

Markus, H.P. and Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist* 41: 954-969.

Oxford, R.L. (1996). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching.

Pajares, F. and Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In: *Perception* (R. Riding and S. Ravner, eds.). London: Ablex Publishing, 239-266.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual – A step by step gudie to data analysis using SPSS for Windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press.

Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System* (38), 467-479.

Richards, J.C. and Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Essex: Longman.

Taguchi, T., Magid. M. and Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In: *Motivation, language identity and the L2 self* (Z. Dörnyei and E. Ushioda, eds.), Clevedon: Multilingual Matters, 66-97.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology, 11*, 77-84.

Williams, M. and Burden, R.L. (1997). *Psychology for Langauge Teachers*. Cambridge: Cambridge Unviersity Press.

Anica Radosavljević Krsmanović

MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH: THE APPLICATION OF L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM

Summary: The aim of the study is to examine whether and to what extent the dimensions of The L2 Motivational Self System, ideal L2 self, ought-to L2 self and L2 learning experience, are the predictors of motivation for learning English among gymnasium students in Serbia. The results indicated that the strongest predictor of motivation for learning English was L2 learning experience. Ideal L2 self was found to be a moderate predictor, while ought-to L2 self proved to be statistically insignificant predictor of motivation for learning English.

Key words: motivation for learning English, L2 motivational self system, ideal L2 self, ought-to L2 self, L2 learning experience.

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.8
811.163.41'375.45:811.111
811.163.41'276.6:634.1
Оригинални научни рад
Примљен: 11.06.2018.
Прихваћен: 19.10.2018.

Danijela Đorđević
Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet
Tijana Vesić Pavlović
Univerzitet u Beogradu, Mašinski fakultet

UPOTREBA ANGLICIZAMA U SRPSKOM NAUČNOM DISKURSU POLJOPRIVREDNE TEHNIKE

Sažetak: Predmet ovog istraživanja jeste upotreba anglicizama u naučnom diskursu poljoprivredne tehnike na primeru analize sažetaka naučnih radova časopisa *Poljoprivredna tehnika* u periodu od 2002. do 2018. godine. Glavni cilj bio je da se na ovako sačinjenom korpusu sažetaka pronađu anglicizmi i razvrstaju prema već postojećim podelama, kao i da se razmotri (ne)opravdanost njihove upotrebe. Pokazuje se da se znatno veći broj anglicizama javlja u grupi leksema koje pripadaju stručnoj leksici nego u grupi leksema opšte leksike. Takođe, primećen je i veći broj pragmatičkih anglicizama, kao i naporedna upotreba anglicizma i odgovarajućeg srpskog termina. U završnom delu razmatraju se implikacije dobijenih rezultata za standardizaciju stručne terminologije u oblasti poljoprivredne tehnike.

Ključne reči: anglicizmi, srpski jezik, terminologija, naučni diskurs, jezik struke, poljoprivredna tehnika

1. Uvod

Vreme u kome živimo obiluje različitim novinama sa kojima se svakodnevno susrećemo – novim stvarima, ali i novim rečima. Brz razvoj nauke i tehnologija, razvijanje novih uređaja, mašina, proizvoda i procesa, ali i nova iskustva u okviru različitih oblasti ljudskog delanja vode ka stvaranju novih reči i izraza, a, posebno u oblasti nauke i struke, i novih termina. Globalizacija, umrežavanje i sve veća interdisciplinarnost imaju za posledicu korišćenje engleskog jezika kao globalnog i vehikularnog jezika, odnosno, doživljavanje engleskog jezika već decenijama unazad kao *lingua franca.*

Uticaj koji engleski jezik ima na srpski jezik može se uočiti u visokoj učestalosti anglicizama kako u svakodnevnom govoru i pisanju, tako i u stručnoj i naučnoj literaturi. Sve je veći broj termina koji ulaze u srpski stručni i naučni jezik upravo preko engleskog jezika. O prodoru anglicizama u različite oblasti dosta je pisano iz različitih uglova, stva-

rani su raznovrsni modeli i matrice, a davane su i različite preporuke i načini za prevazilaženje nedoslednosti prilikom upotrebe anglicizama kako u svakodnevnoj komunikaciji, tako i u stručnoj i naučnoj literaturi (npr. Bugarski 1988, 1996; Mićić 2003; Mićić i Sinadinović 2013; Milić 2013b; Molnar i dr. 1999; Stojanović 1988; Vinaver 1996). Međutim, i dalje se čini da je u stručnoj terminologiji čest slučaj da se paralelno koriste anglicizmi i njihovi srpski ekvivalenti, što dovodi do velike raznovrsnosti termina u stručnim i naučnim tekstovima pisanim na srpskom jeziku.

Imajući sve gorenavedeno u vidu, tema ovog rada jesu anglicizmi u naučnim tekstovima iz oblasti poljoprivredne tehnike. Predmet istraživanja je upotreba anglicizama u sažecima naučnih radova preuzetih iz časopisa *Poljoprivredna tehnika* za period od 2002. do 2018. godine. Korpus je obuhvatio 354 sažetaka na srpskom jeziku, a broj reči bio je oko 44.000. Glavni cilj je bio da na ovako sačinjenom korpusu sažetaka pronađemo anglicizme i razvrstamo ih prema već postojećim podelama, kao i da razmotrimo (ne) opravdanost njihove upotrebe, sa posebnim osvrtom na stručne termine.

U skladu sa ovako definisanim ciljem istraživanja, u delu koji sledi najpre ćemo se osvrnuti na definicije anglicizma i postojeće klasifikacije koje se mogu pronaći u literaturi. Zatim ćemo dati pregled ranijih istraživanja u oblasti terminologije različitih naučnih disciplina i poljoprivredne terminologije u srpskom jeziku. U delu koji sadrži rezultate istraživanja, prikazaćemo i ilustrovati tipove anglicizama potvrđenih u analiziranom korpusu, dok ćemo se u završnom delu osvrnuti na dobijene rezultate i ponuditi zaključna razmatranja.

2. Teorijski okvir

I pored velikog broja istraživanja sprovedenih kako kod nas, tako i u drugim zemljama, u kojima se ukazuje na veliki uticaj engleskog jezika na terminologiju u različitim jezicima (npr. Filipović & Filipović 1997; Filipović 2005; Mićić i Sinadinović 2013; Milić 2013b; Rodriguez Gonzalez 1999; Scherling 2012; Silaški 2012, 2018; Todea & Demarcsek 2016), upotreba anglicizama i dalje je veoma aktuelna tema. Uopšteno govoreći, i stručnjaci za jezik i stručnjaci iz različitih oblasti nauke načelno se slažu da treba uvesti red u upotrebu anglicizama, ali se malo toga zaista i primenjuje. Kako primećuje Prćić (2011[2005]: 70, 74, 159), većina ljudi koji razumeju engleski jezik smatraju da ga poznaju 'perfektno', a poznavanje srpskog kao maternjeg se ne dovodi u pitanje – podrazumeva se da je savršeno i konačno, i da se više nijedan priručnik ne treba uzeti u ruke, a kamoli otvoriti[1]. Takođe, čini se da ne postoji dovoljno zainteresovanosti među stručnjacima iz različitih naučnih i stručnih oblasti da se pitanju anglicizama u jeziku nauke posveti dovoljno pažnje. Nedovoljno poznavanje srpskog i engleskog jezika, kao i neupućenost u to kada i u kojoj meri je (ne)opravdano koristiti tuđice mogu dovesti do ne baš najboljih upotreba anglicizama i/ili njihovih srpskih ekvivalenata.

Stoga ćemo najpre dati pregled definicija 'anglicizma' u rečnicima srpskog jezika, a zatim i u literaturi. U *Rečniku srpskohrvatskoga književnog jezika*, reč anglicizam

1 Ovde svakako treba spomenuti da Prćić (Prćić 2011[2005]) govori i o anglosrpskom kao novom varijetetu srpskog jezika, kao i o angloCOOLturi i angloholizmu.

opisana je kao „svojstvo, osobenost engleskog jezika, reč uzeta iz engleskog" (Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika 1990: 83). U *Rečniku stranih reči i izraza* (Klajn i Šipka 2008: 119–120) ovaj termin definiše se kao „reč ili karakteristična osobina engleskog jezika, preuzeta u nekom drugom jeziku". Prema Prćiću (2011[2005]: 120), anglicizam je „reč preuzeta iz engleskog kao jezika-davaoca i uklopljena u sistem srpskog kao jezika-primaoca". R. Filipović (Filipović 1990: 17) za anglicizam tvrdi da je to „svaka riječ preuzeta iz engleskog jezika koja označava neki predmet, ideju ili pojam kao sastavne dijelove engleske civilizacije; ona ne mora biti engleskog porijekla, ali mora biti adaptirana prema sustavu engleskog jezika i integrirana u engleski vokabular". Dalje, S. Filipović (Filipović 2005: 13) proširuje uobičajenu definiciju anglicizama, navodeći da oni uključuju „opšte reči, reči u funkciji imena, akronime, pa čak i sintagme, odnosno sve ono što je iz engleskog jezika prodrlo u srpski sa većim ili manjim ili čak nikakvim stepenom integrisanosti".

Pored samog definisanja, Prćić (2011[2005]) napominje da je anglicizme neophodno sagledati iz četiri međupovezana ugla, tj. sa stanovišta njihove vrste, nastanka, opravdanosti i statusa. Najšire korišćene podele jesu one koje daje ovaj autor, i to prema obličkoj realizaciji i prema nastanku.

Prema obličkoj realizaciji, anglicizmi se klasifikuju u očigledne, skrivene i sirove. Očigledni anglicizmi predstavljaju one leksičke jedinice preuzete iz engleskog jezika koje su integrisane u sistem srpskog jezika na ortografskom, fonološkom, morfosintaksičkom, semantičkom i pragmatičkom planu (Prćić 2011[2005]: 121), na primer *fajl*, *milkšejk*, *daunoloudovati*, *surfovati*. Skriveni anglicizmi definišu se kao leksičke jedinice – reči, sintagme ili rečenice – koje odražavaju normu i/ili slede običaje engleskog jezika, što znači da se „značenja i/ili upotrebe svojstvene oblicima engleskog jezika kriju u oblicima srpskog jezika" (Prćić 2011[2005]: 121), kao što su *definitivno*, *ekonomija*, *imati razgovore*. Sirovi anglicizmi su „reči, sintagme i rečenice koje su preuzete iz engleskog jezika direktno, bez ikakvog prilagođavanja njihovog pisanja srpskom jeziku" (Prćić 2011[2005]: 122), za koje Prćić navodi sledeće primere: *roaming*, *e-mail*, *prepaid* itd[2].

Prema nastanku, Prćić deli anglicizme u preoblikovane, prevedene i mešovite. Preoblikovani anglicizmi podrazumevaju preuzimanje novog oblika i njemu pridružene nove sadržine (Prćić 2011[2005]: 124), kao u primerima *modem*, *fajl* ili *džogirati*. Prevedeni anglicizmi odnose se na „preuzimanje nove sadržine iz engleskog jezika koja se izražava kroz postojeće (domaće ili odomaćene „strane") oblike, sadržinski i/ili oblički upotrebljene na nov način" (Prćić 2011[2005]: 125), što se vidi u primerima *brza hrana*, *vruć krompir* ili *veliki prasak*. Najzad, mešoviti anglicizmi podrazumevaju „preoblikovanje jednog dela reči, a prevođenje drugog" (Prćić 2011[2005]: 127), kao kod leksema *shopping centar*, *call centar* ili *beauty centar*.

Na kraju, treba pomenuti još jednu kategoriju anglicizama koja se navodi u literaturi, pragmatičke anglicizme. Ovaj tip anglicizama odnosi se na upotrebu „diskursnih formula iz engleskog jezika u situacijama kada za njih postoje odgovarajuće i ustaljene formule u srpskom jeziku" (Mišić Ilić i Lopičić 2011: 263).

---

2 Zanimljivo je da R. Dragićević izjavljuje da ovo čak i nisu anglicizmi, već engleske reči u srpskom jeziku, dalje navodeći da: „[...] ako slušamo mlade ljude, mi ćemo čuti neki jezik koji nije ni srpski ni engleski, nego engleski u srpskom. Ili možda srpski u engleskom, jer se tek poneka naša reč pojavljuje" (Pejović 2018).

U vezi sa dilemom kada upotrebiti anglicizam, a kada srpski ekvivalent, postavlja se pitanje komunikativne opravdanosti anglicizama uopšte (Prćić 2011[2005]), tj. opravdanosti potrebe za uvođenjem novog anglicizma. Važno pitanje u tom smislu jeste da li anglicizam doprinosi izražajnosti srpskog jezika, jer ukoliko je doprinos snažniji, i potreba za novim anglicizmom je veća (Prćić 2011: 129). Prćić (2011[2005]: 130–131) smatra da je anglicizam sasvim neopravdano uvoditi ukoliko već postoji domaća ili odomaćena reč za odgovarajući sadržaj ili postoji mogućnost da se novi sadržaj adekvatno prevede na srpski jezik, dok je uvođenje anglicizama uslovno ili potpuno opravdano ukoliko se time omogućava kraće i ekonomičnije izražavanje novog sadržaja ili se uvodi nova nijansa značenja u srpskom jeziku (Prćić 2011[2005]: 132–133).

3. Anglicizmi u terminologiji i jeziku nauke

Kao što je već pomenuto, prodor engleskog jezika, odnosno anglicizama, ne primećuje se samo u svakodnevnoj komunikaciji, već i u naučnoj i stručnoj literaturi. Iako upotreba anglicizama može biti opravdana u pojedinim slučajevima, ponekad se stiče utisak da prilikom upotrebe pozajmljenica iz engleskog jezika ne postoje jasna pravila oko korišćenja istih. Često se u naučnim radovima sreću i sinonimi, odnosno uporedna upotreba i anglicizma i srpskog termina, upotreba čitavih formulacija preuzetih iz engleskog jezika, ali i nakaradno prevedeni termini, uglavnom „po osećaju". Brojna su ranija istraživanja o upotrebi anglicizama u srpskom jeziku u različitim oblastima, na primer, leksici ekonomske struke (Silaški 2009, 2012), mašinske struke (Tasić 2010), informatičkoj i medijskoj leksici (Francuski 2012), u registru mode (Filipović 2003), a naročito u oblasti terminologije, npr. medicinske nauke i struke (Mićić i Sinadinović 2013), sporta (Milić 2013b, 2015), itd.

Tema terminološke politike i planiranja u Srbiji stoga je veoma aktuelna. Filipović i Đordan (2018: 482) terminološku politiku i planiranje definišu kao segment opšte korpusne jezičke politike i planiranja bitan za razvoj jezika za posebne namene, ali i za sociolingvističke registre profesija i naučnih disciplina. Jakić, Anđelković i Novaković (2018: 26) dodatno ukazuju na potrebu za institucijom koja bi bila odgovorna za rad na terminologiji.

Takođe, različiti autori razvili su i različite modele i matrice koji bi mogli pomoći pri standardizaciji stručnih termina (npr. Bugarski 1996; Đorđević 2016; Filipović & Filipović 1997; Milić 2013a). Tako Bugarski (1996) smatra da se do optimalnog rešenja prilikom vrednovanja termina može doći ukrštanjem četiri kriterijuma: formalnog, semantičkog, pragmatičkog i sociolingvističkog. Polazeći od polidimenzionog pristupa, isti autor (Bugarski 1996: 25) predlaže matricu za sistematsko vrednovanje termina, sa deset kriterijuma – sistemnost, produktivnost, jednoznačnost, internacionalnost, motivisanost, raširenost, stabilnost, konotacije, kratkoća i lakoća. Ukoliko termin ima neku osobinu u većoj meri, biće označen sa „+", ako je ima u manjoj meri sa „-", a ako je neutralan onda će biti označen sa „0". Filipović i Filipović (1997) su predložili nešto kraću matricu, ističući da su internacionalnost, kratkoća i jednoznačnost najrelevantniji parametri za mnoge istraživače. Dalje, Milić (2013a) predlaže šest principa za standardizaciju sportskih termina u srpskom jeziku: jednoznačnost, prozirnost, sistemnost, produktivnost, kratkoća i učestalost.

O pokušajima ujednačavanja srpske poljoprivredne terminologije pisao je Stojanović (1996: 115), ukazujući na neophodnost saradnje stručnjaka-terminologa i lingvista.

Labović (1996: 165) takođe ukazuje na neophodnost saradnje jezičkih stručnjaka i stručnjaka tehničkih oblasti prilikom standardizacije terminologije u oblasti poljoprivredne tehnike. Nedimović i Nedimović (1996a: 119) govore o neusklađenosti i neophodnosti standardizacije terminologije u oblasti mašinskih elemenata i konstrukcija. Takođe, pisano je i o neusklađenosti i o potrebi standardizacije terminologije mašinstva u rudarstvu koja bi vodila ka tehnoekonomskoj optimizaciji, ali i uvođenju oznaka i termina u toku školovanja i u udžbeničkoj literaturi (Nedimović i Nedimović 1996b: 131).

U empirijskom istraživanju D. Đorđević (2016) pokazalo se da stručnjaci u oblasti poljoprivrede ocenjuju da su im u parovima termina iz ove oblasti većinski prihvatljiviji anglicizmi nego njihovi srpski ekvivalenti (npr. *biplot* naspram *dvoparcele*, *čizel* naspram *razrivača*, *malčiranje* naspram *zastiranja*). U situaciji kada treba da biraju između domaćeg termina i anglicizma (sirovog ili očiglednog), važni kriterijumi za stručnjake jesu internacionalnost termina i njegova kratkoća.[3]

Sve ovo nam ukazuje na to da je pitanje upotrebe anglicizama u naučnim radovima, kao i termina preuzetih iz engleskog jezika, veoma važno. U narednom poglavlju ćemo se osvrnuti na rezultate analize upotrebe anglicizama u sažecima naučnih radova iz poljoprivredne tehnike koji nam mogu pružiti uvide u to koliko se stručnjaci u ovoj oblasti u pisanju sažetaka oslanjaju na engleski jezik.

4. Rezultati istraživanja

Oslanjajući se na ranije navedene definicije i klasifikacije iz literature, najpre su izdvojeni anglicizmi iz korpusa sažetaka naučnih radova iz časopisa *Poljoprivredna tehnika* za period od 2002. do 2018. godine. Ukupan broj anglicizama u korpusu iznosio je n=2.335, tj. 53,5 anglicizma na 1000 reči[4]. Možemo govoriti o dve grupe posmatranih anglicizama – one koji pripadaju opštoj i one koji pripadaju stručnoj leksici. Broj anglicizama koji su svrstani u grupu opšte leksike iznosi n=784, tj. 17,9 anglicizama na 1000 reči, dok je broj anglicizama u grupi stručne leksike znatno veći i iznosi n=1.551, tj. 35,6 na 1000 reči.

U korpusu smo primetili i slučajeve u kojima se anglicizam i srpski ekvivalent upotrebljavaju naporedo, npr. *interakcija*/*sadejstvo*, *kompakcija*/*sabijanje*, *medium*/*medijum*, *adhezija*/*athezija*/*prijanjanje*. Takođe, dešava se da se isti anglicizam javi u različitim fonetskim adaptacijama, na primer, *malčovanje*/*mulčovanje*. Postoji i nekoliko primera u kojima se sirovi ili očigledni anglicizam koriste u istoj frazi, što dovodi do pleonazma: „*A/C (Air Condition) sistema za klimatizaciju*", *potencijalna mogućnost*, *investiciono ulaganje*.

Izdvojeni anglicizmi dalje su klasifikovani prema podelama koje je razvio Prćić (2011[2005]), odnosno, prema obličkoj realizaciji i prema nastanku. Imajući u vidu da je u korpusu pronađen veliki broj anglicizama, u okviru svake od klasifikacija dati su samo ilustrativni primeri.

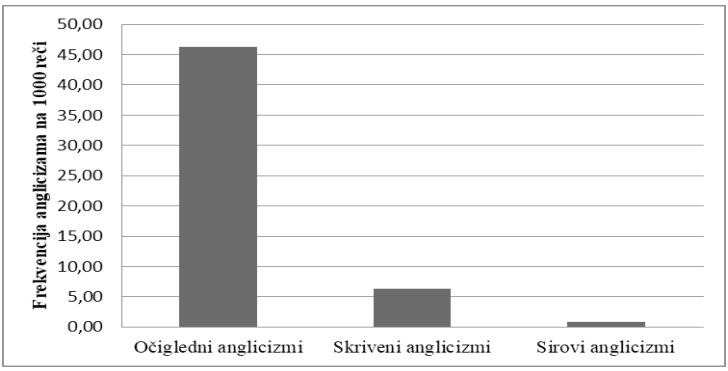
---

3 Rezultati studije sprovedene na studentima stomatologije u Hrvatskoj takođe ukazuju na to da većina studenata ponuđene stručne termine na engleskom prevodi anglicizmima umesto odgovarajućim hrvatskim terminima (Vuletić et al. 2018).

4 Navodićemo apsolutne frekvencije, kao i normalizovane frekvencije, tj. frekvencije anglicizama na 1000 reči, radi lakšeg poređenja.

4.1. Podela anglicizama prema obličkoj realizaciji

U okviru podele prema obličkoj realizaciji, u analiziranom korpusu sažetaka najbrojniji su očigledni anglicizmi (n=2.022; 46,34 na 1000 reči), zatim skriveni (n=276; 6,33 na 1000 reči), dok je najmanji broj sirovih anglicizama (n=37; 0,85 na 1000 reči)(Grafik 1).



Grafik 1: Normalizovana frekvencija anglicizama klasifikovanih prema obličkoj realizaciji

U grupi očiglednih anglicizama nalaze se lekseme koje pripadaju i opštoj i stručnoj leksici. Primetno je da se autori često opredeljuju za to da koriste anglicizme pre nego srpske ekvivalente (*aplikacija* umesto *primena*, *generisati* umesto *stvoriti*, *adaptacija* umesto *prilagođavanje*, *komparacija* umesto *poređenje*, *tendencija* umesto *težnja*, *frakcija* umesto *deo*, *monitoring* umesto *nadzor*, *eliminisanje* umesto *uklanjanje* itd.).

Ilustrativni primeri za očigledne anglicizme pronađene u korpusu sažetaka i njihovi engleski ekvivalenti dati su u tabeli 1.

Tabela 1: Primeri za očigledne anglicizme

Očigledni anglicizam	**Engleski termin**	**Očigledni anglicizam**	**Engleski termin**
kombajn	combine	*separacija*	separation
kompost	compost	*adhezija*	adhesion
nutrijent	nutrient	*komparacija*	comparison
kontaminant	contaminant	*emisija*	emission
aditiv	additive	*sertifikacija*	certification
agregatirati	aggregate	*eksportovanje*	exporting
kombajniranje	combining	*transmisija*	transmission

Primere za skrivene anglicizme i odgovarajuće engleske termine u analiziranom korpusu možemo videti u tabeli 2. Kao što je ranije napomenuto, ovakvih anglicizama u korpusu ima znatno manje nego očiglednih, što, između ostalog, upućuje na zaključak da se novi termini u ovoj oblasti najčešće uvode direktnom adaptacijom engleskih termina.

Tabela 2: Primeri za skrivene anglicizme

Skriveni anglicizam	**Engleski termin**
naturalno seme	natural seed
žetveni indeks	harvest index
žetveni ostatak	harvest residue
startno đubrivo	starter fertilizer
samohodni berač	self-moving picker machine
samohodni rasprskivač	self-propelled sprayer

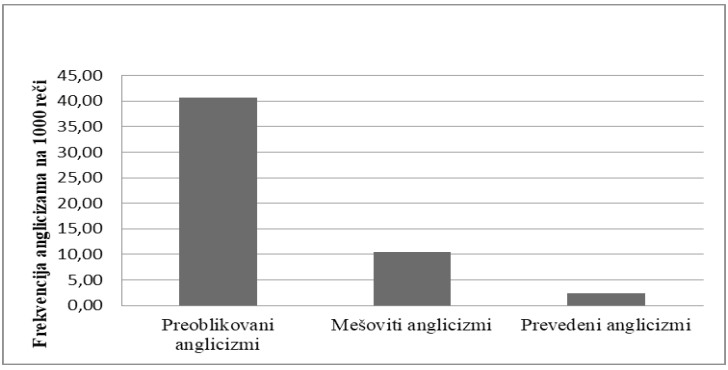
Kao što je već rečeno, anglicizama koji su u neizmenjenom obliku preuzeti iz engleskog jezika ima najmanje u analiziranom korpusu. Primeri za sirove anglicizme prikazani su u tabeli 3.

Tabela 3: Primeri za sirove anglicizme

Sirovi anglicizam
sorta stenley
„speedling i pot" način proizvodnje
insekt proof mreže
napredni crop modeli
fuzzy logika
silomix prikolica
T-tape trake
eco-friendly

4.2. Podela anglicizama prema nastanku

Uzimajući u obzir podelu prema nastanku, najbrojniju grupu u analiziranom korpusu čine preoblikovani anglicizmi (n=1.776; 40,70 na 1000 reči), slede mešoviti (n=458; 10,50 na 1000 reči), a najmanje ima prevedenih anglicizama (n=101; 2,31 na 1000 reči) (Grafik 2).



Grafik 2: Normalizovana frekvencija anglicizama klasifikovanih prema nastanku

U grupi preoblikovanih anglicizama preovlađuju preoblikovane imenice (*konverzija*, *aplikacija*, *revizija*, *adaptacija*, *komparacija*, *separacija, vizuelizacija*, *eksportovanje*, *registrovanje, redukovanje, generisanje, startovanje, konzervisanje* itd.), a zatim pridevi (*limitiran*, *inovativni*, *tretiran*, *diskutovan*, *relevantan*, *unificiran*, *prezentovan*, *isprojektovan*, *modeliran* itd.) i glagoli (*generisati*, *procesuirati*, *kreirati*, *redukovati*, *kvantifikovati*, *sugerisati*, *determinisati* itd.). Ilustrativni primeri za preoblikovane anglicizme pronađeni u korpusu sažetaka dati su u tabeli 4.

Tabela 4: Primeri za preoblikovane anglicizme

Preoblikovani anglicizam	**Engleski termin**	**Preoblikovani anglicizam**	**Engleski termin**
mulčovanje/malčovanje	mulching	*monitoring*	monitoring
siliranje	silaging	*filmovi*	films
kombajniranje	combining	*signifikantan*	significant
kultiviranje	cultivating	*biodiverzitet*	biodiversity
generisanje	generating	*biomasa*	biomass
akvizicija	acquisition	*akvasistemi*	aquasystems
akceleracija	acceleration	*kontejner*	container
kontaminacija	contamination	*frakcija*	fraction

U grupi mešovitih anglicizama nalazimo najpre specifične termine iz poljoprivrede i poljoprivredne tehnike (npr. *čizel plug*, *žetveni indeks*, *setveni agregat*, *virtuelni rotirajući češalj*, *vibraciono razrivačko oruđe*), kao i opšte termine iz sfere nauke i tehnologije (npr. *fosilno gorivo*, *efekat staklene bašte*, *globalno zagrevanje*). Primeri za mešovite anglicizme pronađene u korpusu sažetaka i njihovi ekvivalenti u engleskom jeziku navedeni su u tabeli 5.

Tabela 5: Primeri za mešovite anglicizme

Mešoviti anglicizam	**Engleski termin**	**Mešoviti anglicizam**	**Engleski termin**
čizel plug	chisel plough	*aridni uslovi*	arid conditions
skreperski ravnjač	levelling scraper	*floristički sastav*	floristic composition
žitni heder	wheat header	*grubi sprej*	rough spray
fosilno gorivo	fossil fuel	*startno đubrivo*	starter fertilizer

Kao što je već navedeno, prevedenih anglicizama ima najmanje u analiziranom korpusu i, kao i u slučaju mešovitih anglicizama, uglavnom se odnose na termine vezane za uređaje i materijale u oblasti poljoprivredne tehnike. U tabeli 6 su dati primeri za ovaj tip anglicizama pronađeni u korpusu i odgovarajući engleski termini.

Tabela 6. Primeri za prevedene anglicizme

Prevedeni anglicizam	**Engleski termin**
samohodni kišni top	self-propelled rain gun
spororazlagajuće đubrivo	slow releasing fertilizer
traktor novije generacije	new generation tractor
podoranični vodonepropusni sloj	subarable waterproof layer
stakleno vlakno	glass fibre
izvozna tržišnost	export marketability

4.3. Pragmatički anglicizmi

U korpusu sažetaka javlja se i izvestan broj pragmatičkih anglicizama. Po formi, pragmatički anglicizmi mogu biti reči, sintagme i rečenice (Mišić Ilić i Lopičić 2011: 264). Ovde smo izdvojili neke primere rečenica u kojima se javljaju gramatičke i leksičke strukture karakteristične za engleski jezik.

(1) Takođe i *standardi i norme kojima se propisuju mikroklimatski uslovi u zatvorenom prostoru preporučuju što manju nehomogenost*.

(2) Pored toga, pojedini delovi čovekovog tela imaju različitu toplotnu osetljivost i različito utiču na ukupni topotni osećaj i toplotni komfor, *što je u ovom radu iskorišćeno kao osnova za istraživanje u pravcu generisanja kontrolisane neuniformnosti mikroklimatskih parametara lokalizovanom distribucijom kondicioniranog vazduha u traktorskoj kabini*.

(3) *Obzirom na intenzivnost korišćenja paradajza u ljudskoj ishrani*, za proizvođače *je od izuzetnog značaja* energetska, ekonomska i ekološka efikasnost proizvodnje […].

(4) Navedene su *dileme koje su vezane za pitanja tumačenja aspekata kvaliteta i pitanja bezbednosti prehrambenih proizvoda iz prizme opreme i mašina kao i uticaj opreme za proizvodnju i preradu hrane* […].

U ovim slučajevima, može se pretpostaviti da se pragmatički anglicizmi javljaju i upotrebljavaju usled sve većeg korišćenja engleskog jezika kao sredstva komunikacije u nauci jer, u novije vreme, naučnici sve više izlažu rezultate svojih istraživanja na engleskom jeziku ili na njemu pišu radove. Ovo naravno nikako ne bi trebalo da predstavlja opravdanje za korišćenje pragmatičkih anglicizama, naročito ukoliko postoje odgovarajuće srpske konstrukcije.

5. Diskusija i zaključna razmatranja

Predmet ovog istraživanja bili su anglicizmi u sažecima naučnih radova pisanim iz oblasti poljoprivredne tehnike. Naglasak je bio na utvrđivanju broja anglicizama, tj. frekventnosti njihove upotrebe, kao i vrste anglicizama u okviru različitih klasifikacija.

Kao što je ranije pomenuto, ova tema veoma je aktuelna budući da se teži standardizaciji terminologije u različitim naučnim oblastima, kao i adekvatnoj upotrebi srpskih termina tamo gde je to moguće.

Rezultati istraživanja pokazali su da je upotreba anglicizama u sažecima naučnih radova u analiziranom korpusu primetna, ali ne i preterana, s obzirom na to da u proseku ima 53,5 anglicizma na 1000 reči. Međutim, nalaz da je normalizovana učestalost anglicizama koji se mogu označiti kao opšte leksičke jedinice 17,9 na 1000 reči, dok je anglicizama koji pripadaju jeziku struke 36,9 na 1000 reči ukazuje na to da je neophodna saradnja stručnjaka iz različitih oblasti i lingvista radi lakšeg prevođenja engleskih termina i njihovog uklapanja u srpski jezički sistem.

Takođe, utvrđeno je da postoje primeri za anglicizme koji pripadaju svim kategorijama u okviru ranije utvrđenih klasifikacija. U klasifikaciji prema nastanku najbrojniji su očigledni anglicizmi, a najmanje ima anglicizama preuzetih u neizmenjenom obliku, tj. sirovih. U okviru podele prema nastanku najviše ima preoblikovanih anglicizama, i to 76% od ukupnog broja upotrebljenih anglicizama, što nam, između ostalog, ukazuje na činjenicu da se reči, a posebno termini, u velikoj meri preuzimaju iz engleskog jezika u minimalno izmenjenom obliku. S druge strane, kada je reč o terminima, razlog za to mogla bi da bude činjenica da u ovom obliku termini zadržavaju internacionalni karakter. Internacionalnost je, kao što smo već videli, važan parametar u okviru različitih matrica i modela koji se odnose na vrednovanje anglicizama i srpskih ekvivalenata, što može biti od pomoći prilikom standardizacije, normiranja i usaglašavanja termina. Nastajanje mešovitih anglicizama u kojima je jedan deo termina preveden, a drugi preoblikovan može da dovede do nezgodnih rešenja koja ne čine značenje dobijenog termina prozirnim, poput primera *univerzalni skreperski ravnjač* u kome svima, osim stručnjacima u ovoj oblasti, ostaje nerazumljiva reč *skreperski*, *čizel plug* u kome je nedovoljno razumljiva reč *čizel*, sintagme *žitni heder* u kojoj je neprozirna reč *heder* itd. No, ni prevedeni anglicizmi kao termini se ne pokazuju uvek kao najbolje rešenje, na primer, u slučaju sintagme *izvozna tržišnost* nastale po uzoru na englesku *export marketability*. Ovde bismo izdvojili i pragmatičke anglicizme, koji se većinom mogu podvesti pod skrivene i koje autori možda i nesvesno koriste pošto su u velikoj meri izloženi engleskom pisanom i usmenom diskursu. Gotovo svakodnevna izloženost naučnika i stručnjaka engleskom jeziku bilo u pisanoj ili usmenoj profesionalnoj komunikaciji ipak ne bi trebalo da bude opravdanje za korišćenje izraza direktno prevedenih iz engleskog jezika ukoliko već postoje odgovarajuće srpske konstrukcije.

Ograničenje ovog istraživanja jeste činjenica da korpus čine sažeci radova samo jednog časopisa. Bilo bi korisno i zanimljivo ispitati upotrebu anglicizama na korpusu celih naučnih radova. Takođe, istraživanje bi se moglo proširiti uzimanjem u obzir i drugih žanrova, npr. naučno-popularnih radova.

Pokazuje se da je upotreba anglicizama veća u sferi stručne terminologije i da je ovo polje na kome treba raditi u smislu podizanja svesti stručnjaka o značaju upotrebe odgovarajućih srpskih termina tamo gde je to moguće. Utvrđena uporedna upotreba anglicizma i odgovarajućeg srpskog termina predstavlja naznaku da ne postoji saglasnost stručnjaka iz različitih oblasti oko toga da li je adekvatnije upotrebljavati anglicizam ili srpsku reč kao određeni termin. S druge strane, postojanje i upotreba nekoliko oblika jednog istog anglicizma upućuje na to da je neophodna saradnja stručnjaka na usaglašavanju oblika engleskog termina koji će biti standardizovan i korišćen. Na osnovu svega

rečenog, može se zaključiti da je, kao što se u literaturi i navodi, potreban zajednički rad jezičkih stručnjaka i stručnjaka iz različitih ciljnih oblasti, ali i institucionalna podrška, što bi vodilo ka boljem rešavanju pitanja prevođenja i usaglašavanja termina.

Literatura

Bugarski, R. (1988). Kriterijumi izgrađivanja terminologije. U: *Terminologija – načela, normiranje, usaglašavanje rada* (N. Vinaver, ur.), Beograd: Prevodilac, 17–20.

Bugarski, R. (1996). O vrednovanju termina. U: *Standardizacija terminologije* (N. Vinaver i dr., ur.), Beograd: SANU, 25–27.

Vinaver, N. (1996). O terminologiji: između prakse i teorije. U: *Standardizacija terminologije* (N. Vinaver i dr., ur.), Beograd: SANU, 21–24.

Đorđević, D. (2016). Stavovi poljoprivrednih stručnjaka prema anglicizmima/prevodnim ekvivalentima u naučnoj terminologiji na srpskom jeziku. *Anali Filološkog fakulteta* 28: 191–205.

Filipović, R. (1990). *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku*. Zagreb: JAZU.

Filipović, J. and J. Filipović (1997). General Trends in Standardization of Scientific Terminology in Serbian: a Critical Analysis of the State of Affairs. In: *International conference on terminology*. Donostia – San Sebastian, 285–291[online]. Dostupno preko http://www.uzei.com/Modulos/UsuariosFtp/Conex-ion/acchivos18A.pdf [26. februar 2010].

Filipović, J. i A. Đordan (2018). Terminološka politika i planiranje u Srbiji: Interdisciplinarni pristup. *Srpski jezik* XXIII: 469–486.

Filipović, S. (2003). Anglicizmi iz registra mode u srpskom jeziku: formalna analiza. *Prilozi proučavanju jezika* 34: 179–196.

Filipović, S. (2005). *Izgovor i pisanje računarskih anglicizama u srpskom jeziku*. Beograd: Biblioteka Academia/Zadužbina Andrejević.

Francuski, B. (2012). Anglicizmi u informatičkoj i medijskoj leksici u srpskom. *Komunikacija i kultura online* 3: 201–220.

Jakić, G., Anđelković, J. and M. Novaković (2018). Challenges in Serbian terminology management, policy and planning. In: *VIII EAFT Terminology Summit* (H. Nilsson & E. Papp, eds.). Luxembourg: DGLFLF, 16–28.

Klajn, I. i M. Šipka (2008). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.

Labović, V. (1996). Standardizacija terminologije u oblasti poljoprivredne tehnike. U: *Standardizacija terminologije* (N. Vinaver i dr., ur.), Beograd: SANU, 165–168.

Mićić, S. i D. Sinadinović (2013). Anglicizmi u jeziku medicinske nauke i struke. U: *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji* (N. Silaški i T. Đurović, ur.), Beograd: CID Ekonomskog fakulteta, 93–105.

Mićić, S. (2003). Osobenosti jezika za naučne i stručne namene. *Stomatološki glasnik Srbije* 50(2): 97–101.

Milić, M. (2013a). Stvaranje, standardizacija i kodifikacija sportske terminologije u srpskom jeziku. U: *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji* (N. Silaški i T. Đurović, ur.), Beograd: CID Ekonomskog fakulteta, 77–90.

Milić, M. (2013b). The influence of English on Serbian sports terminology. *ESP Today - Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 1(1): 65–79.

Milić, M. (2015). Creating English-based sports terms in Serbian: Theoretical and practical aspects. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication* 21: 1–22.

Mišić Ilić, B. i V. Lopičić (2011). Pragmatički anglicizmi u srpskom jeziku. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 54: 261–273.

Molnar, I. i dr. (1999). Terminologija i klasifikacija konzervacijske obrade zemljišta. *Savremena Poljoprivredna Tehnika*, 25(4): 139–153.

Nedimović, B. i B. Nedimović (1996a). Neophodnost standardizacije terminologije u mašinskim elementima i konstrukcijama. U: *Standardizacija terminologije* (N. Vinaver i dr., ur.), Beograd: SANU, 119–122.

Nedimović, B. i B. Nedimović (1996b). Potrebe standardizacije terminologije mašinstva u rudarstvu. U: *Standardizacija terminologije* (N. Vinaver i dr., ur.), Beograd: SANU, 131–134.

Pejović, B. (5. novembar 2018). Foto-boming srpskog jezika. Politika [onlajn]. Dostupno preko: http://www.politika.rs/sr/clanak/415054/Foto-bombing-srpskog-jezika [6. novembar 2018].

Prćić, T. (2011[2005]). *Engleski u srpskom*. Drugo izdanje. Novi Sad: Zmaj.

Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika. (1990) (Drugo fototipsko izdanje). Novi Sad, Zagreb: Matica srpska, Matica hrvatska.

Rodriguez Gonzalez, F. (1999). Anglicisms in contemporary Spanish. An overview. *Atlantis* XXI: 103–139.

Scherling, J. (2012). *Japanizing English: Anglicisms and their impact on Japanese*. Germany: Narr/Verlag.

Silaški, N. (2009). Economic Terminology in Serbian And Croatian – A Comparative Analysis of Anglicisms. *Facta Universitatis – Series Linguistics and Literature* 7: 75–86.

Silaški, N. (2012). *Srpski jezik u tranziciji – o anglicizmima u ekonomskom diskursu*. Beograd: CID Ekonomskog fakulteta.

Silaški, N. (2018). Towards the standardization of economic terminology. *Bankarstvo*, 47(2): 100–107.

Stojanović, A. (1988). Geološka terminologija i norma. U: *Terminologija - načela, normiranje, usaglašavanje rada* (N. Vinaver, ur.), Beograd: Prevodilac, 148–152.

Stojanović, A. (1996). Pokušaj ujednačavanja srpske poljoprivredne terminologije. U: *Standardizacija terminologije* (N. Vinaver i dr., ur.), Beograd: SANU, 115–118.

Tasić, M. (2010). Uticaj engleskog jezika na stručnu mašinsku terminologiju u srpskom jeziku. *Komunikacija i kultura online* 1: 162–182.

Todea, L. and R. Demarcsek (2016). Anglicisms in the Romanian business and technology vocabulary. In: *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, *144*(1) [online]. Dostupno preko http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/144/1/012013/pdf [20. septembar 2018]

Vuletić, L. et al. (2018). Assessing the influence of the English language on the professional vocabulary of Croatian dental students by analysing their word choice for the translation of medical/dental terms. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication* 23: 181-206.

Danijela Đorđević
Tijana Vesić Pavlović

THE USE OF ANGLICISMS IN SERBIAN SCIENTIFIC DISCOURSE OF AGRICULTURAL ENGINEERING

Summary: Globalisation, networking and growing interdisciplinarity have resulted in the use of English as a global and vehicular language, as well as perceiving the English language as a *lingua franca* for decades. The influence of English is particularly noticeable in the increased use of anglicisms, not only in everyday speech and writing, but also in professional and scientific literature, especially when it comes to terminology. This study deals with the use of anglicisms in the abstracts of the research articles of the journal *Poljoprivredna tehnika* for the period from 2002 to 2018. The main goal was to identify and classify the anglicisms in this particular corpus of abstracts, as well as to discuss the (un)justifiability of their use. It is shown that a considerably larger number of anglicisms belongs to the category of professional lexis than to general lexis. Furthermore, pragmatic anglicisms have been identified as well. In certain cases, there is parallel use of an anglicism and its appropriate Serbian equivalent. The research results indicate the need for the joint work of language experts and experts from other fields, in this case, agricultural engineering, in order to translate technical terms correctly and fit them into the Serbian language.

Keywords: anglicisms, Serbian, terminology, scientific discourse, language for specific purposes, agricultural engineering

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.9
811.111'373.43:61
Оригинални научни рад
Примљен: 11.06.2018.
Прихваћен: 19.10.2018.

Биљана Вукчевић Лацковић
Универзитет у Београду
Медицински факултет

ПРИМЕНА МАПА УМА У УЧЕЊУ И ВЕЖБАЊУ ГРАМАТИКЕ КРОЗ ОБРАДУ ТЕМАТСКИХ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА У ОКВИРУ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА МЕДИЦИНСКЕ СТРУКЕ

Сажетак: Резултати испитних тестова показују да је многим студентима Медицинског факултета у Београду неопходан даљи рад на утврђивању граматике енглеског језика. Потребно је, стога, да се у оквиру наставе енглеског језика медицинске струке на универзитетском нивоу да више простора граматици, поготово што енглески језик медицине у том погледу показује извесне специфичноости. Мотивација студената за учење граматике није превелика, али искуство показује да радо прихватају конкретна решења која им олакшавају учење и вежбање. Овај рад описује једну од метода (мапе ума) које ауторка примењује у настави, са циљем да студентима помогне у савладавању управо оних аспеката енглеске граматике специфичних за језик медицине.

Кључне речи: енглески језик медицинске струке, граматика, мапе ума

1. Увод

У овом раду представљени су историјат и дефиниција мапа ума, описана су нека истраживања примене ове методе у настави, пре свега настави језика, и најзад детаљније је описано истраживање спроведено са три групе студената прве године Медицинског факултета у Београду. Циљ овог истраживања био је да се утврди успешност примене методе мапа у ума у постизању задатака и циљева наставе енглеског језика медицинске струке, пре свега у савладавању граматичких целина карактеристичних за енглески језик медицине.

1.1. Дефиниција и опис мапа ума

Литература на тему мапа ума, почевши од историјата ове методе преко описа и дефиниције па до истраживачких радова о примени мапа ума у настави и учењу, релативно је ограничена. Званични интернет сајтови су нешто детаљнији у том смислу, нарочито они који нуде програме за електронску примену мапа ума, која је у данашње време преовлађујућа.

Метода мапа ума се дефинише као облик визуелног размишљања током којег се мисли и идеје графички бележе како би се одређена тема или проблем сагледали на најјаснији могући начин.[1] Ова метода подразумева да се централна идеја, категорија или појам налазе у средишту графичког приказа док се остали појмови, који су на неки начин сродни или у вези са њим, повезују са средишњим појмом, путем споредних грана, али и међусобно, даљим гранањем, чиме се одсликава њихова међусобна веза и хијерархија док је читава структура приказ система који они заједно чине (Budd 2004: 35-46).

Метода даје велику слободу у прикупљању података и њиховој организацији, не прописује строго структуру организације идеја, дозвољава употребу боја и симбола којима се унапређује визуелна перцепција саме мапе али и памћење приказаних података и идеја. Уз то, не постоје исправни и погрешни уноси у мапу ума, у њој има места и за „мале“ и за „велике“ идеје, ток њиховог уноса је такође слободан те се оне могу, без неког строго одређеног реда, уклапати у мапу ума. На овај начин свако ко учествује у њеној изради има осећај да даје вредан допринос заједничком пројекту. Примена мапа ума стога доприноси бржем мишљењу, генерисању идеја, доношењу одлука и решавању проблема.[2]

1.2. Историјат мапа ума

Метода мапа ума датира из трећег века наше ере када су је користили тадашњи мислиоци и филозофи. Сматра се да ју је први применио Порфирије Тирски. Користио ју је и сам Леонардо да Винчи за којег се сматра да је у великој мери допринео њеној популаризацији. Након да Винчија употреба мапа ума јењава. Тек половином 20. века, Куилиан и Колинс, у својем раду на семантичким мрежама, путем којег су проучавали процес учења, поново стављају акценат на мапе ума успостављањем веза између појмова и идеја (Collins, Quillian 1969: 240–247). Након тога ова метода постала је шире примењивана у учењу и размени идеја. Но, тек је британски филозоф Тони Бузан крајем шездесетих година прошлог века широко популаризовао примену мапа ума, па је чак и увео одређена правила за њихово коришћење.[3]

У данашње време мапе ума налазе примену у разним областима и различитим струкама. Иако се још увек примењују и у папирном облику, мапе ума се најчешће користе у електронској форми, која омогућава стално и брзо прекрајање мапе, брисање, додавање, премештање појмова и сл.[4] Сам програм за израду мапа ума врло је једноставан за коришћење при чему даје широке могућности и велику слободу у раду. Постоји више интернет сајтова посвећених мапама ума, на којима се нуде једноставна упутства и програмска решења за њихово коришћење.[5]

У тесној вези са мапама ума јесте и тзв. „брејнсторминг“ техника. Дефинисана је као техника за спонтано прикупљање идеја односно асоцијативних појмова и примењује се за групно или појединачно решавање неког проблема,[6] а често се користи као полазна тачка у изради мапа ума.

---

1 Видети у списку интернет извора на крају рада (Литература) под 9 и 12.
2 Видети у списку интернет извора на крају рада (Литература) под 12.
3 Видети у списку интернет извора на крају рада (Литература) под 9 и 12.
4 Видети у списку интернет извора на крају рада (Литература) под 9 и 12.
5 Видети у списку интернет извора на крају рада (Литература) под 9-15.
6 Видети у списку интернет извора на крају рада (Литература) под 8.

1.3. Претходна истраживања

За овај рад од посебног значаја је примена мапа ума у настави и учењу, пре свега у настави језика струке. Иако се мапе ума широко примењују у настави и учењу на различитим нивоима и у различитим областима, и мада постоји известан број истраживања на ту тему, она која су фокусирана на примену у настави језика, конкретно језика струке, малобројна су.

У свом раду посвећеном примени алата са интернета у учењу и настави немачког језика Лорнсен (Lornsen 2010: 194-204) посвећује један сегмент мапама ума. У оквиру тог сегмента предлаже сајтове са, по њему, најбољим решењима и наводи предлоге за врсте вежбања и области учења у којима се мапе ума могу применити. Нису наведени, међутим, било какви резултати неког истраживања помоћу којих би се стекао увид у степен успешности ове примене.

Метода врло блиска мапама ума, мапирање појмова (*concept mapping*) по дефиницији представља алатку намењену пре свега примени у учењу односно савладавању градива.[7] Иако међу овим методама постоје извесне разлике, може се рећи да оне суштински представљају примену истог принципа. Сходно томе, резултати истраживања које се односе на примену мапа појмова у настави језика могу бити релевантни за примену мапа ума.

У раду о примени мапа појмова у настави у циљу унапређења разумевања текстова из области природних наука код ученика виших разреда основне школе, Кевин Оливер спровео је истраживање које је обухватило 74 ученика шестог разреда (Oliver 2009: 402-414). Истраживање је испитивало способност ученика да представе структуру текста на тему очувања земљишта. Том приликом дат им је образац мапе појмова који је требало да примене, при чему је већ било дефинисано четири појма првог реда, док је 24 појма требало сами да унесу у мапу, односно да помоћу њих креирају структуру. Резултати истраживања указују на то да су ђаци били успешнији у класификовању унапред дефинисаних појмова првог реда него у самосталном утврђивању релевантних појмова и успостављању односа међу њима, као и да успешност у изради мапа није зависила од вештине читања. Трећина ђака изјавила је да би радије читала текстове уз израду мапа а не само читала текстове. Најзад, Ученици су показали већу наклоњеност изради мапа у групама него самостално. У закључку рада, метода мапирања појмова препоручује се за унапређење разумевања текстова из области природних наука. С обзиром да се описани рад бави обрадом текста из области природних наука, његови резултати, закључци и предлози релевантни су за област обраде текста у језику медицинске струке.

Рад Џона Бада (Budd 2004: 35-46) бави се коришћењем мапа ума и мапа појмова у настави, у облику вежби. Аутор описује примену ове методе на курсу *Радни односи* на Универзитету Минесота. Иако рад не описује примену мапа ума у настави језика, релевантан је у контексту наставе на универзитетском нивоу. Такође, без обзира што су студенти укључени у ово истраживање користили папирни а не електронски формат, суштински Бад се у својем приступу примени мапа ума у настави определио за образац врло сличан ономе који је примењен и у садашњој студији.

Бад технику мапа ума и појмова примењује на следећи начин. Након кратког увода о томе шта су мапе ума и који су основни принципи њихове примене, Бад

7 Видети у списку интернет извора на крају рада (Литература) под 7.

задаје тему, дели студенте на трочлане групе, и даје им сат времена да тему прикажу путем мапе ума, коју израђују на нивоу сваке групе, у папирном облику. Студенти имају задатак да групни рад започну техником спонтаног прикупљања идеја („брејнсторминг“). Током рада, наставник обилази групе како би их стимулисао, помогао им да започну рад уз помоћ методе која им је махом непозната, подстакао пасивније чланове у групама, остварио личнији контакт са студентима унутар малих група, вратио на тему, када се од ње групе удаље, одговарао на питања али и стекао свеукупни увид у рад и примену мапа ума.

Бад истиче предности примене мапа ума, не само зато што се уклапају у циљеве предмета, те унапређују усвајање различитих појмова, већ и зато што омогућавају подстицање активног и самосталног учења, групног рада, као и прилагођавање наставе различитим стиловима учења. Истовремено аутор наводи да читав курс не може бити базиран на мапама ума, али да су изузетно корисне у смислу диверсификације наставе.

2. Истраживачки и наставни циљеви

2.1. Циљ истраживања и истраживачка питања

Настава енглеског језика струке на Медицинском факултету у Београду обавезна је на прве две године студија, у трајању од по два семестра на свакој години (1 двочас недељно). Ниво знања језика је углавном уравнотежен међу студентима и, у просеку, одговара средњем нивоу, уз извесна одступања. Настава се одвија на енглеском језику и превасходно је усредсређена на стручни медицински језик. Наставници се, међутим, суочавају са озбиљном препреком у раду која се огледа у величини група. Групе на првој години студија се, у просеку, састоје од 70-ак студената, а на другој и од више од сто. Јасно је да је настава језика у оваквим условима отежана, те постоји потреба за применом метода и техника које ће подстаћи активнији и самосталнији рад у малим групама, како би се у највећој могућој мери испунили циљеви предмета.

Ауторка овог рада се, стога, у својој свакодневној пракси често опредељује за различите наставне методе и технике у циљу подстицања активног и што самосталнијег учења. Једна од таквих је и примена мапа ума. Како би се проценила успешност примене ове методе у остваривању задатака и циљева наставе, у априлу 2014. године спроведено је истраживање које је обухватало 144 студента прве године Медицинског факултета у Београду. Истраживање је требало да пружи одговоре на следећа истраживачка питања:

1.Да ли примена мапа ума доприноси успешном усвајању градива (пре свега граматике, али и вокабулара) и остваривању циљева предмета?

2.Да ли се примена мапа ума адекватно спроводи или су потребне модификације?

3.Какав је однос студената према примени ове технике у настави језика струке?

Шири циљ истраживања био је да се, кроз одговоре на истраживачка питања, утврди степен успешности примене мапа ума у остваривању задатака и циљева наставе језика медицинске струке, али и да се установи да ли постоји потреба да се примена ове методе даље прилагоди и обликује према конкретним потребама студената. Ужи циљ

био је да се процени успешност примене мапа ума у обради и вежбању граматичких целина, односно да се процени успешност ове методе у усвајању градива из конкретних граматичких области, карактеристичних за медицински енглески језик.

Истраживање је обухватало три групе студената прве године Медицинског факултета (Група 1, са којом је конкретна наставна јединица обрађена применом традиционалних наставних метода; Група 2, са којом је иста наставна јединица обрађена уз помоћ примене мапа ума; Група 3- контролна, студенти који нису били присутни на часу на којем је обрађивана наставна јединица). Истраживање се састојало се из три дела, припреме, обраде наставне јединице и евалуације (уз помоћ анкете и теста, који су били исти за све три групе). Циљ евалуације био је да се процени успешност примене мапа ума у обради наставних јединица и граматичких целина и да се у том смислу упореди са традиционалнијим наставним методама. Детаљан опис тока истраживања дат је у оквиру поглавља *Методологија,* овог рада.

2.2. Циљеви методске јединице

Конкретна методска јединица која је била предмет огледа описује структуру и функцију мушког и женског репродуктивног система. Циљ наставе био је двострук: усвајање термина који означавају органе и структуре у хуманом репродуктивном систему, као и усвајање граматичких облика за једнину и множину у називима ових органа и структура. Репродуктивни систем специфичан је по томе што обухвата значајан број именица латинског односно грчког порекла чија се множина формира по обрасцу из изворног језика (нпр. *ovum/ova; epididymis/epididymides*; *vas efferens/ vasa efferentia*) али и значајан број оних појмова који су се у потпуности асимиловали, па формирају множину по обрасцу из енглеског језика (нпр. *ovary/ovaries; penis/ penises; gamete/gametes*). Присутни су и облици са два могућа облика множине (нпр. *uterus/uteri-uteruses*) а постоји и пример где су за исти орган у употреби два различита облика са латинском односно енглеском једнином и множином (*testis/ testes; testicle/testicles*). Стога је ова методска јединица идеална за утврђивање и вежбање једнине и множине именица из медицинске терминологије, које су махом латинског односно грчког порекла.

Правила формирања једнине и множине именица обрађују се у првом семестру, а кроз различите вежбе и наставне јединице се увежбавају током целе године. Оглед је обављен средином другог семестра. Иако је циљ примене мапа ума на часу био двострук, и усвајање вокабулара и вежбање једнине и множине именица, истраживање изложено у овом раду је било усредсређено, пре свега, на једнину и множину именица.

3. Методологија

Оглед је обухватао 144 студента прве године Медицинског факултета Универзитета у Београду, подељених у две наставне, односно три огледне групе. Припрема за оглед трајала је недељу дана а сам оглед још две седмице.

У првој седмици, студентима је најављено да ће се наредне недеље методска јединица обрађивати на два различита начина. Први, обрада текста из уџбеника

уз дискусију и вежбе вокабулара и граматике (традиционалнија метода) и други, израда мапа ума. Пружена им је могућност да сами одаберу којој ће се групи прикључити у зависности од тога за коју се методу определе. Дато је кратко објашњење ова два приступа и опис наставе наредне недеље, у различитим групама. Студентима који су се определили за мапе ума дато је додатно упутство да на час дођу организовани у групе од по четворо са по једним рачунаром у свакој групи, те да код куће на те рачунаре инсталирају бесплатни пробни програм за израду мапа ума.[8] У ту сврху, дат им је линк одговарајућег сајта[9] и упутство. Саветовано им је да се пре часа упознају са функционисањем овог једноставног програма тако што ће на већ поменутом сајту одгледати кратак видео о томе како се користи програм и чему служе мапе ума. Студенти су имали прилику да постављају питања и добију појашњења о томе како је наредни двочас у обе групе замишљен, како би се лакше определили за методу која им више одговара.

У другој седмици, у две различите групе, одржана су два одвојена двочаса.

Са Групом 1 одржан је двочас по следећем наставном плану:

- Читање текста о мушком и женском репродуктивном систему, процесу оплодње и рађању из уџбеника (Мићић 2007: 108-113).
- Анализа текста са наставницом: анализа и дискусија о репродуктивним системима мушкарца и жене, њиховој структури и функцији. У склопу анализе стављан је акценат на појмове који означавају појединачне органе и структуре, њихове облике (множину и једнину) и урађена усмена рекапитулација правила о формирању множине (и једнине) код појмова латинског, односно грчког порекла.
- Вежбе утврђивања вокабулара, вежбе разумевања текста, вежбе једнине и множине именица из текста (пре свега за појмове који означавају појединачне органе и структуре у оквиру репродуктивног система). Коришћена су вежбања из уџбеника и са слајдова преузетих из електронске граматике за студенте прве године медицине (Vukčević Lacković 2018: Revision 2).

У Групи 1 је наставница углавном водила и усмеравала наставни процес, у сваком сегменту.

Са Групом 2 одржан је двочас по следећем наставном плану:

- Кратко уводно подсећање на правила формирања једнине и множине именица латинског односно грчког порекла.
- Кратак уводни разговор о томе шта су мапе ума, како се могу користити и чему служе, пропраћен већ поменутим видео записом, који је требало да студенти већ погледају и ко куће.
- Студентима је потом постављен задатак да, у оквиру својих четворочланих група, прочитају текст из уџбеника (исти који је обрађивала и прва група) те да на основу њега направе електронску мапу ума која ће прегледно приказати структуру и функције репродуктивних система жене и мушкарца, као и начин на који су функционално повезани. (Уколико група није имала рачунар, радили су папирну форму мапе.) Задатак је био и да за сваки појам који у своју мапу унесу, у загради напишу његову множину односно једнину, ако је појам унет у мапу у

8 imindmap8 windows 8.1.0a.exe
9 thinkbuzan.com

множини. Дато им је сат времена за овај задатак. Саветовано им је да на почетку рада примене "brainstorming" технику, како би што ефикасније прикупили све идеје свих чланова групе и укратко им је описано шта та техника подразумева. Дата им је слобода да мапе организују по оној логици коју они сами, на нивоу групе, одаберу, без даљих упутстава од стране наставника. На крају часа студенти су замољени да своје мапе ума пошаљу наставници електронским путем, а потом су имали петнеаестак минута да циркулишу и разгледају мапе ума осталих група.

У Групи 2 обрада наставне јединице осмишљена је тако да се стимулише активан и самосталан рад студената уз благо усмеравање од стране наставнице. Током рада, наставница је обилазила групе, одговарала на питања, разјашњавала недоумице, подстицала пасивније чланове на рад, враћала групе, по потреби, на задату тему односно оквир и сл. Наставница је водила рачуна да се при том минимално меша у саму израду мапа.

У трећој седмици, на почетку двочаса у обе групе (чији су студенти сада слушали наставу у задатим редовним терминима матичних група) подељен је упитник (из два дела) и тест свим студентима. Студенти су замољени да и анкету и тест попуњавају самостално, при чему им је објашњено да су оба дела анкете као и тест анонимни, те да неће имати никакав утицај на њихову завршну оцену.

Сви студенти су замољени да попуне први део упитника и тест, без обзира којој групи су се придружили претходне седмице, а исто упутство је дато и студентима који претходне седмице нису ни присуствовали настави (Група 3, контролна огледна група). Студенти који су били у другој огледној групи (Група 2) попуњавали су и први и други део анкете, као и тест.

Први део упитника садржао је питања о општим подацима (пол, да ли је студент поновац или не, дужина учења енглеског језика током школовања, учење језика на курсевима, редовност похађања наставе енглеског на факултету, као и питање које се тицало тога да ли је студент присуствовао часовима претходне седмице и у којој групи).

Други део упитника имао је за циљ да прикупи податке о томе да ли су студенти раније користили мапе ума и у којој мери су им оне у овом случају биле корисне и интересантне, као и да ли бих их користили у ту сврху поново, са или без модификација.

Тест се састојао од 15 питања (на заокруживање) која су тестирала познавање облика једнине и множине именица које означавају органе и структуре у оквиру репродуктивног система.

Прикупљено је 147 упитника и тестова од којих је 3 било неадекватно попуњено (недостајали су значајни подаци из првог дела анкете) те је 144 упитника односно тестова укључено у обраду и истраживање.

Подаци су уношени у *Excell* табеле и обрађивани у овом програму након чега су сачињене сумарне табеле у *Word* програму, које су и приказане у овом раду, у оквиру *Резултата*.

4. Резултати

Табела 1. приказује резултате прикупљене у Групи 1 (први део упитника и тест). Укупни број прикупљених упитника односно тестова из ове групе био је 35.

Табела 1. Група 1, Сумарни разултати првог дела упитника и теста

Пол		Бр. поноваца	Претходно школовање		Дужина учења енглеског језика				Број студената који су похађали курсеве енглеског језика ван школе	Редовност похађања наставе језика на факултету *				Просечан резултат на нивоу групе
М	Ж		Гимназија	Средња стручна школа	0 год.	До 4 год.	4-8 год.	Више од 8 год.		Р.	У.Р.	Пол	Ре.	
13	**22**	**0**	**23**	**12**	**0**	**4**	**24**	**10**	**15**	**22**	**12**	**1**	**0**	**10,2**
37,1%	**62,9%**	**0%**	**65,7%**	**34.3%**	**0%**	**2,8%**	**68,6**	**28,6%**	**43%**	**62,9%**	**34,3%**	**2,8%**	**0%**	**-**

* Р. (редовно); У. Р. (углавном редовно); Пол. (Половично); Ре. (Ретко)

Табеле 2. и 3. приказују резултате прикупљене у Групи 2. Укупни број прикупљених упитника односно тестова из ове групе био је 64. Табела 2. даје увид у први део упитника и тест, а Табела 3. у други део упитника, који је попуњавала само ова група.

Табела 2. Група 2, **Сумарни разултати првог дела упитника и теста**

Пол		Бр. поноваца	Претходно школовање		Дужина учења енглеског језика				Број студената који су похађали курсеве енглеског језика ван школе	Редовност похађања наставе језика на факултету *				Просечан резултат на нивоу групе
М	Ж		Гимназија	Средња стручна школа	О год.	До 4 год.	4-8 год.	Више од 8 год.		Р.	У.Р.	Пол.	Ре.	
27	**37**	**0**	**42**	**22**	**0**	**3**	**34**	**27**	**25**	**50**	**13**	**1**	**0**	**11,5**
42,2%	**57,8%**	**0%**	**65,6%**	**34,4%**	**0%**	**4,7%**	**53,1%**	**42,2%**	**39,1%**	**78,1%**	**20,3%**	**1,6%**	**0%**	**-**

* Р. (редовно); У. Р. (углавном редовно); Пол. (Половично); Ре. (Ретко)

Табела 3. Група 2, Повратне информације о примени мапа ума на обраду методске јединице

Мапе ума коришћене раније		Обрада теме уз мапе ума била ми је			У учењу множина именица у домену репродуктивног система мапе ума су ми:			Начин на који смо, према упутствима наставника, употребили мапе ума био је:			У настави највише волим:			Радо бих поново користио-ла мапе ума у настави језика и одговара ми да помоћу њих научим нешто ново.		
		а. врло интересантна и мотивишућа	б. умерено интересеантна и мотивишућа	в. неонтересантна и немотивишућа	а. веома помогле	б. помогле	в. нису ми помогле	а. адекватан	б. адекватан али би се могао модификовати или надоградити на неки начин	в. неадекватан	а. што више самосталног рада уз извесно усмерење од стране наставника	б. комбинацију самосталних и усмерених активности	в. да наставник углавном води и усмерава наставу	а. слажем се	б. слажем се, уз извесне модификације	в. не слажем се
Да	Не	а.	б.	в.	а.	б.	в.	а.	б.	в.	а.	б.	в.	а.	б.	в.
10	**54**	**19**	**41**	**4**	**9**	**49**	**6**	**31**	**28**	**5**	**5**	**42**	**17**	**32**	**25**	**7**
15,6%	**84,4%**	**29,7%**	**64,1%**	**6,2%**	**14,1%**	**76,5%**	**9,4%**	**48,5%**	**43,7%**	**7,8%**	**7,8%**	**65,6%**	**26,6%**	**50%**	**39,1%**	**10,9%**

Табела 4. приказује резултате прикупљене у контролној Групи 3 (први део упитника и тест). Укупни број прикупљених упитника односно тестова из ове групе био је 45.

Табела 4. Група 3, Сумарни разултати првог дела упитника и теста

Пол		Бр. поноваца	Претходно школовање		Дужина учења енглеског језика				Број студената који су похађали курсеве енглеског језика ван школе	Редовност похађања наставе језика на факултету *				Просечан резултат на нивоу групе
М	Ж		Гимназија	Средња стручна школа	0 год.	До 4 год.	4-8 год.	Више од 8 год.		Р.	У.Р.	Пол.	Ре.	
15	**30**	**0**	**30**	**15**	**0**	**0**	**26**	**19**	**14**	**26**	**19**	**0**	**0**	**8,9**
33,3%	**66,7%**	**0%**	**66,7%**	**33,3%**	**0%**	**0%**	**57,8%**	**42,2%**	**31,1%**	**57,85**	**42,2%**	**0%**	**0%**	**-**

* Р. (редовно); У. Р. (углавном редовно); Пол. (Половично); Ре. (Ретко)

Као што се може видети из приказаних табела, у све три групе, било је више студенткиња од студената (између око 58% и 67% студенткиња и између око 33% и 42% студената). Ни у једној групи није било поноваца. Такође, у све три групе, око две трећине студената похађало је гимназију, а око једна трећина средњу стручну школу. У свим групама је навећи број оних који су енглески језик похађали између 4 и 8 година током претходног школовања (између око 53% и 69%). Следе они који су енглески похађали дуже од 8 година (између око 29% и 42%), мали проценат је похађао енглески мање од 4 године (између 2,8 и 4,7%) а ниједан студент није означио да никада није похађао енглески језик у школи. У све три групе око трећина, или нешто више од трећине, похађала је и додатне курсеве енглеског ван школе (између око 31% и 43%). Такође, у све три групе највише је оних који су изјавили да редовно похађају наставу, уз извесне разлике у процентима. Док је тај проценат око 78% у другој групи, он је за око 15% нижи у првој групи, а најнижи, што је и очекивано, у трећој групи (око 58%). Међутим, када се у све три групе зброје они који су се изјаснили да редовно односно углавном редовно похађају наставу, добија се проценат који је скоро исти за све три групе, између око 97% и 99%. Занемарљиво је мали проценат оних који су изјавили да половично похађају наставу (укупно два студента у све три групе) а ниједан студент се није изјаснио да ретко долази на наставу. Ово је и очекивано, с обзиром да је настава обавезна.

Остварени скор на тесту показује уочљиве разлике између група, па је тако највиши просечни скор остварила Група 2 (11,5 од 15), за 1,3 бода нижи просечни скор остварила је Група 1 (10,2 од 15), а очекивано најнижи просечни скор остварила је Група 3 (8,9 од 15).

Други део упитника, који су попуњавали само студенти Групе 2, показује да највећи број (око 84%) студената никада раније није користио мапе ума. Показало се и да је став готово две трећине студената по питању мотивације за примену мапа ума умерено позитиван, а скоро једне трећине изразито позитиван, док свега око 6% има негативан став по овом питању. Највећи број (76,5%) сматра да су им мапе ума помогле у савладавању једнине и множине именица у домену репродуктивног система, око 14% у том смислу има изразито позитиван а став, а око 9% негативан став. Око пола испитаника сматра да је примена мапа ума у контексту дате методске јединице била адекватна, око 43% да је била адекватна али да би била боља уз извесне модификације, док свега око 8% сматра да су мапе ума неадекватно примењене. Две трећине студената највише воли наставу која представља комбинацију самосталног рада и усмерења од стране наставника, док се свега око 8% изјаснило да најбоље ради самостално. Готово 27% изјаснило се да најбоље ради када је настава у највећој мери вођена од стране наставника. Тачно пола испитаника би радо поново користила мапе ума у настави и учењу, скоро 40% би било спремно да уз извесне модификације опет ради на часу уз примену мапа ума, док око 11% има негативан став у том смислу.

5. Дискусија

На основу добијених резултата може се закључити да се групе међусобно значајно не разликују по саставу популације, по редовности похађања наставе, као ни у односу на предзнање у области енглеског језика, с тим што овај последњи закључак није изведен директно (тестирањем знања) већ посредно на основу

података о претходном школовању. Било је очекивано да Група 3, у којој су били студенти који нису ни похађали наставу када је обрађивана методска јединица на којој је спроведен оглед, има најслабији резултат. Наиме, иако су у току школске године слушали и вежбали правила формирања једнине и множине именица латинског и грчког порекла, пре свега на примерима из области медицине, нису присуствовали часу на којем је обрађивана методска јединица која је била предмет теста.

Очекивање ауторке рада да Група 2 постигне бољи резултат од прве, обистинила се, при чему је уложен труд да се настава у ове две групе минимално разликује у свим оним аспектима који нису директно у вези са методологијом. У обе групе је коришћен исти извор и исти текст и урађена кратка рекапитулација о формирању једнине и множине именица латинског и грчког порекла.

У делу упитника са повратним информацијама о утисцима студената након коришћења мапа ума јасно се види да је велика већина студената била први пут у прилици да користи ову технику. Иако је, дакле, овакав приступ мало познат студентима, наишао је углавном на умерено или изразито позитиван став. Међутим, по мишљењу значајног процента студената (више од 40%) начин примене мапа ума могао би се још модификаовати, када је у питању настава језика у медицини. Иако велика већина студената сматра да су им мапе ума биле интересантне и од помоћи у савладавању градива (умерено или изразито), те највећи број има позитиван став према томе да их поново користи у настави језика (са или без модификација), занимљиво је да, према сопственом признању, већина њих није опредељена за наставу која превасходно потенцира самостални рад, а мапе ума су управо такав вид наставе.

Могло би се рећи да овакав став проистиче из претходног искуства и школовања, односно навика студената стечених у основној и средњој школи.

6. Одговори на истраживачка питања

1.На основу резултата теста, може се рећи да је одговор на прво истраживачко питање позитиван, односно да примена мапа ума доприноси успешном усвајању градива и остваривању циљева предмета, с обзиром да је друга група имала најбољи просечан скор, при чему су остали параметри (претходно знање, редовност похађања наставе и сл.) били прилично уравнотежени међу групама.

2.Одговори студената сугеришу да је примена мапа ума била адекватна, али је значајан број оних који сматрају да би извесне модификације биле пожељне.

3.Најзад, резултати другог дела упитника јасно показују да је у највећој мери став студената према примени мапа ума у настави језика струке умерено или изразито позитиван.

7. Закључак, ограничења рада и предлози за даља истраживања

На основу скора са теста као и повратних информација добијених од студената, може се закључити да мапе ума могу наћи примену у настави језика струке, посебно као метода која стимулише групни и самостални рад и размишљање али и која помаже у превазилажењу проблема бројности група, са којим се у својој пракси сусрећу многи наставници језика струке на нивоу терцијарног образовања у Србији.

Треба, међутим, имати у виду да је студентска популација у нас махом навикла на *ex catedra* приступ, те да су извесне модификације пожељне како би студенти заиста имали користи од примене ове технике. Потребно би било даље истражити начине на које би се ове модификације могле спровести и који су то аспекти у којима су оне потребне. Ваљало би доћи и до одговора на питање да ли би, без модификација, али поновљеном применом ове технике, студенти још боље прихватили и успешније користили мапе ума. Најзад, како ово није метода која може да се примењује на сваком часу, неко будуће истраживање могло би да се позабави начинима на које би се она могла комбиновати са другим иновативним техникама и методама у циљу остваривања успешне наставе језика струке у већим групама уз стимулисање активног и самосталног рада, али и уз поштовање става већине студената да се радије опредељују за наставу која је барем делимично вођена од стране наставника.

Истраживање је релативно кратко трајало, било је на неки начин једнократно и имало је ограничен број учесника. Поновљено и проширено истраживање могло би да пружи још бољи увид и да потврди или оповргне добијене резултате.

Уз то, фокус теста, као интегралног дела истраживања, био је усмерен само на граматички аспект а не и на усвајање појмова и разумевања текста. Даља истраживања у примени мапа ума на језик струке морала би у том смислу бити проширена.

Литература

Budd, W. J. (2004). Mind Maps as Classroom Exercises. *The Journal of Economic Education,* 35 (1), 35-46

Collins, A. M., Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior* **8** (2), 240–247

Lornsen, T. (2010). Online Assignments Free Web 2.0 Tools in German Language Classes. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 43 (2), 194-204

Oliver, K. (2009). An Investigation of Concept Mapping to Improve the Reading Comprehension of Science Texts. *J Sci Educ Technol*, 18 (5), 402-414

Mićić, S. (2007). English for Medical Specific Purposes. *Zavod za udžbenike Beograd,* Unit 16, 108-113

Vukčević Lacković, B. (2018). Concise English Grammar for Students of Medicine and Related Sciences I. Medicinski fakultet Univerzitet u Beogradu: Libri Medici, 2018.

Интернет извори

Teaching and learning with concept maps. Retrieved from http://www.inspiration.com

Merriam Webster Dictionary online. http://www.merriam-webster.com

History of mind mapping. Retrieved from http://www.mindmappingsite.com

Mind Mapping. http://www.mindmapping.com

Roots of visual mapping. Retrieved from http://www.mind-mapping.org

History of Mind Maps. Retrieved from http://www.mindmaps.net

Eyre, E. Mind Maps, a Powerful Approach to Note- Taking. Retrieved from http://www.mindtools.com

http://thinkbuzan.com

Mind Mapping. Retrieved from http://www.tonybuzan.com

Biljana Vukčević Lacković

THE APPLICATION OF MIND MAPS IN GRAMMAR LEARNING AND TEACHING WITHIN AN ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES COURSE

Summary: While English for medical purposes courses at the academic level might sometimes give grammar a somewhat limited focus, test and exam results show that many students at this level still need support in strengthening their grammar skills. Additionally, some aspects of the English grammar, specific to certain areas of the language (e.g. English in medicine) are quite distinct from those usually covered by general grammar taught at the secondary level. Finally, students focused on their particular area of study are seldom overly motivated to study grammar, but welcome ready-made solutions designed to meet their specific needs. In order to meet these challenges, the author of this paper has attempted to tailor grammar teaching to the needs of medical students by adapting the necessary level and form of grammar content within the course. One of the ways this has been achieved is by adapting various methods and activities to fit the needs of the course. This paper describes one of the methods/activities applied in class (mind mapping) as well as the study performed in relation to the successful application of this method and its findings.

Key words: English for specific medical purposes, grammar, mind mapping

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.10
159.953.5:378.8
Оригинални научни рад
Примљен: 07.06.2018.
Прихваћен: 21.10.2018.

Dragana Pešić, Aleksandra Radovanović

University of Kragujevac
Faculty of Hotel Management and Tourism

AWAKENING UNIVERSITY STUDENTS' METACOGNITION IN THE PROCESS OF LISTENING COMPREHENSION

Summary: The present study investigated the awareness of metacognitive listening strategies among university-level tourism and hospitality students in Serbia. To this end, MALQ questionnaire (Vandergrift et al., 2006) was used. The study aimed at gaining the insight into the students' habit of using metacognitive strategies (MCSs) in listening comprehension (LC) and detecting those that are most frequently used by the observed population. The obtained results show that the subjects belong to medium metacognitive strategy users, while the most frequently employed strategies belong to while-listening phase of LC.

Key words: metacognition, metacognitive strategies, listening comprehension, teacher's roles

Introduction

After the long period of having been neglected, the importance of listening comprehension (LC) for second language acquisition has been recognized, which is confirmed by a vast body of research (Byrnes 1984, Rost 1990, Mendelsohn and Rubin 1995, Oxford 1990, 2003; Vandergrift 1998, 2002, 2003, 2008; Goh 2008, Goh and Taib 2006, Field 2001). Thus, it is considered nowadays the basic and most important skill in the process of language learning and acquisition. LC facilitates the acquisition of both language rules and other language skills. Having the aforementioned in mind, studying LC strategies can help to better understand the very process of LC, and in that way it can provide a solid theoretical basis for the activities that foreign language teachers should use in the classroom, which would lead to the systematic development of this skill. The awareness of LC strategies and the possibility of their controlled use contributes to the students taking full advantage of the potential of the information they receive.

Metacognition, often referred to as the 'seventh sense' in learning (Nisbet and Shucksmith 1986), comprises self-reflection and self-regulation. In other words, it implies the ability to think about our own thinking and to evaluate and manage the way we do it. In this regard, metacognitive instruction in L2 listening refers to pedagogical methods that increase learner awareness about listening process. In particular, it develops more profound metacognitive

knowledge concerning personal characteristics (the knowledge about individuals as learners), task characteristics (understanding the purpose and demands of a task) and the knowledge of strategies (knowing the nature of strategies and the way they should be used) (Flawell 1976, Wenden 1998, Goh 1997) for developing LC. In its effort to achieve the final goal of improving the learners' overall ability to listen, metacognitive instruction in LC makes learners become more skilled in using the processes of (1) planning for the activity; (2) monitoring comprehension; (3) solving comprehension problems; and (4) evaluating the approach and outcomes.

Since metacognitive processes involve conscious attention to one's thoughts, it can be said that they are by their nature active. However, for a successful learning to happen, learners have to put metacognition in action. This implies that apart from being aware and thoughtful about one's cognition and learning, learners must act on the thoughts they have. In other words, they have to use metacognitive strategies (MCSs). According to Cohen and Dörnyei (2002), these strategies are the processes that learners consciously use to supervise or manage their learning. When talking about LC process, the implementation of MCSs would mean that in planning for the activity, listeners first make predictions using the already gained knowledge (concerning the content of the text, the word choice, etc.), select appropriate strategies (depending on the task demands) and decide on the ways of distributing their attention. While monitoring their listening process and making online evaluation, listeners decide whether the choice of strategies is the correct one. At the same time, they deal with the problems they face. Eventually, after the task completion, they evaluate their LC process and outcomes and rethink the strategies used. Incorporating such behaviour would mean taking an active part in LC and developing listening as a skill.

However, before putting metacognition into action, it needs to be awaken, i.e. students should be aware of metacognition, both its existence and its potentials. This can be done at the level of overall language acquisition, developing specific language skills or solving particular tasks. For the sake of our research, we are looking into awakening metacognition in the process of LC of tertiary-level students. As a data collecting tool, the research employs MALQ, the questionnaire designed by Vandergrift and his colleagues that has been widely used in researching metacognitive strategies worldwide (Vandergrift et al. 2006, O'Bryan and Hegelheimer 2009, Baleghizadeh & Rahimi 2011, Tavakoli et al. 2012, Rahimi & Katal 2012, Goh and Hu 2013, Li 2013, Sahragrard 2015).

After looking into relevant literature and giving the basic data on the current research, the paper will present the obtained results, and provide discussion suggesting pedagogical implications.

Literature review – Metacognition and listening comprehension

The first research into the field of metacognition and LC dealt with MCS taxonomy (Rost and Ross 1991, Vandergrift 1992, Vandergrift and Goh 2012). After these initial studies, the research interest focused on the differences in strategy use between successful and less successful listeners (Murphy 1985, O'Malley and Chamot 1990, Goh 2002, Vandergrift 2003a, 2005, Yang 2009, Li 2013, Atuwairesh 2016). The largest body of the research has shown that there is a difference in both the repertoire of the strategies that the two groups used and in the controlled way of their use which characterises more skilled listeners (Chamot and Kupper 1989, O'Malley, Chamot and Kupper 1989).

More recent research, however, investigates the influence of metacognitively orient-

ed instruction on LC success. The research results point to the fact that imposing students to metacognitive instruction has beneficial effect on LC (Goh and Taib 2006, Goh 2008, Graham and Macaro 2008). The suggested recommendations go in favour of twofold nature of metacognitive instruction. Namely, apart from modelling metastrategic behaviour, language teachers should also enable students to get to know their learning and listening self, as well as to get them acquainted with the processes and demands of LC (Goh 2008). Graham and Macaro (2008) maintain that the students' active role in the process of strategically oriented instruction is the first and foremost precondition of a long-term successful strategy use. This active role primarily refers to the choice, implementation and evaluation of the used strategies. However, it is almost impossible to achieve if the FL instruction is based solely on strategies used by successful learners. Instead, the instruction should be 'learner-centred and task-specific', i.e. it should be fine-tuned with the learning style of individual learners, regardless of their language level.

Since its development in 2006, MALQ has been widely used so far. Goh and Hu (2013) use MALQ to investigate the relationship between listening performance and metacognitive awareness. The results point to a positive relationship between the two factors. Li (2013) uses MALQ to investigate MCS use and its relevance for LC success at the university level of EFL learning. The results point to the lack of metacognitive awareness among the observed subjects and discrepancy in MCS use between successful and less-successful learners. One of the latest researches examining the use of MCS by successful university EFL learners is the one conducted by Atuwairesh (2016). Namely, using think-aloud protocols with the group of three successful students, after administering MALQ among Saudi subjects, she comes to the conclusion that most frequently used MCS are planning (selective attention and advance organisation) and evaluation (monitoring), whereas problem solving and directed attention proved to be the two most prominent strategies. A very interesting study confirming the beneficial influence of using MALQ on metacognitive awareness is the one undertaken by Sahragrard et al. (2015). They used MALQ with experimental and control group of students, where experimental group was tested seven times per semester on MCS use and the control one only two times – at the beginning and the end of a semester. Despite the fact that neither of them was exposed to any metacognitively oriented instruction, the obtained results showed that the experimental group significantly benefited.

As for the MCS use research in Serbia, it is rather scarce. So far MCS have been observed only as a set within a learning strategy use of university students (Knežević and Luković Vojnović 2018). Another research undertaken with secondary school subjects used expanding metacognitive awareness to investigate the relationship between L2 vocabulary knowledge and listening test scores (Jerotijević Tišma 2016). However, before immersing into more complex issues, it is necessary to get the insight into metacognitive behavior of students in the process of LC.

Motivation for the research

Apart from being motivated by the lack of research investigating metastrategic behavior of EFL learners in Serbia, this study is additionally motivated by the authors' classroom observations. Namely, EFL for a tourism classroom is ever often charactrised by:

- an ever lower level of language knowledge – confirmed by placement test undertaken with the first year students at the Faculty of Hotel Management and Tourism (HMT) in Vrnjacka Banja, University of Kragujevac,

- problems in understanding when faced with LC,
- a non-systematic approach to language learning, and
- students' unfamiliarity with the concept of learner autonomy – which is of utmost importance for a positive learning outcome at the tertiary level of education.

Having in mind the aforementioned issues, this study aims at getting insight into metacognitive behavior of university students in the process of LC as well as identifying the strategies which are most often employed by the observed population.

Research description

The subjects of the research are first-, second- and third-year tourism and hospitality students (34, 43, and 41, respectively) studying at the Faculty of HMT in Vrnjačka Banja, who voluntarily agreed to take part in the research. They have been learning English as a foreign language for 12 to 14 years.

In order to get insight into the way students understand and control their LC process, i.e. to identify metacognitive strategies used in LC, the research employs MALQ (designed by Vandergrift et al., 2006). For the sake of research, the questionnaire was translated into Serbian, so as to avoid any misunderstanding on the part of the subjects. The research questions that this diagnostic study tries to answer are: (1) How aware the observed population is of MCS, (2) Which strategies are used with high frequency (3.5 and above) and (3) Whether the strategy use depends on the year of studies.

Research results

Table 1. Metacognitive strategy use by tourism and hospitality students

Rank	Statement	Overall Mean	Standard deviation	Year 1		Year 2		Year 3	
				M	R	M	R	M	R
1	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	4.19	0.990	4.32	1	4.19	1	4.18	2
2	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	4.1	1.229	4.26	2	3.59	9	4.41	1
3	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	3.89	1.066	3.59	9	3.72	3	3.89	3
4	4. I translate key words as I listen.	3.61	1.329	3.62	8	3.56	6	/	
5	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	3.57	1.215	3.53	11	3.67	4	3.57	5
6	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	3.54	1.121	3.79	5	/		3.54	6

Source: The authors

Table 1 shows the most frequently used strategies for the observed population, including mean and the strategy rank. It also provides data on strategies used with high frequency according to the year of studies with their corresponding ranks.

The overall rate of metacognitive strategy use for the observed population is 3.16, which characterises the frequency of their use as medium.

The obtained results show that, at the level of the observed population, there are six strategies that are used with the average of 3.5 and higher. Furthermore, all six strategies are online strategies, i.e. used while listening. However, they belong to four different types of MCSs – problem solving (3), directed attention (1), mental translation (1) and evaluation (1).

As for problem-solving strategies during the process of LC, the observed population most often uses activating schemata (Statement 9) and guessing/inferencing (Statements 5 and 17). With the mean of 4.32, Year 1 subjects seem to be most active in using their schematic knowledge in the process of LC. This strategy is the most frequently used one among Year 2 subjects, while it takes rank 2 among Year 3 subjects. Although guessing is ranked on the overall as the 2nd most frequent, there is certain discrepancy in its ranking at the group level. Although highly scored by Year 1 and Year 3 subjects (ranks 2 and 1, respectively), Year 2 subjects do not use it so often, which is confirmed by its rank (9). Another inconsistency in use at the group level is noticeable at the strategy ranked 6 by the entire population. Although rated as 5 and 6 by Year 1 and Year 3 subjects, respectively, it is not used as a high-frequency strategy among Year 2 subjects.

Rank 3 is given to a directed attention strategy (Statement 2). Directed attention strategies are those that students use to concentrate and which allow them to stay on task. Comparing ranks at the group level, we can see that Year 1 subjects use this strategy only as the 9th most frequent.

Although with a high average at the level of the overall population, mental translation (Statement 4) is not given such a high rank by the individual groups. It takes only positions 8 and 6 among Year 1 and Year 2 subjects, respectively, while it does not belong to the group of high-frequently used strategies when it comes to Year 3 subjects.

The only evaluation strategy that is used by the observed population (Statement 20) is ranked as number 5. It is interesting to note that the same strategy is given the rank 11 among Year 1 subjects.

Results interpretation and pedagogical implications

With the mean of 3.16, the observed population is classified as medium MCS users. This would further mean that though aware of MCSs and despite using them, the subjects do not employ them in a systematic way, but rather randomly. Such a result causes a further thought, having in mind the importance of MCSs as a means of successful learning (both FL and other subject-matter) as well as a means of building an independent learner (Pešić, Marinković 2016). It is also less satisfactory than the results obtained by Knežević and Luković Vojnović (2018) that show tourism students as high-frequency MCS users with the average mean of 3.85, or Li (2013) where the obtained mean of MCS use among non-English majors university students amounts 3.65. Table 1 shows that most frequently used strategies belong to the subgroups of problem solving, directed attention, mental tran-

slation and evaluation. Such results are in line with the findings of Atuwairesh (2016) and Tavakoli et al. (2012) who, examining metastrategic behavior of university students, come to the conclusion that problem solving and directed attention are the strategies that successful learners use more often than others. A significant positive influence of directed attention and problem solving is also confirmed in the study of Goh and Hu (2013).

The most frequently used strategies belong to the subgroup of problem solving. These strategies are activated in response to problems that arise while listening, i.e. they are used to inference meaning and to monitor if the inferences are correct (Vandergrift et al., 2006). Table 1 shows that three out of six strategies used with high frequency belong to this subgroup, or, more specifically, to schemata activation and inferencing/guessing (*I use my experience and knowledge to help me understand*; *I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand*; and, *I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand*). Such a frequent use of problem-solving strategies might be the indicator that students rather often face problems in the process of LC. On the other hand, as the use of schemata activation and inferencing are the most useful means of improving LC, students should be fostered to further employ these strategies. The obtained results confirm Berne's (2004) findings. Namely, in her review of the results of a number of studies that tried to find the differences and similarities in the strategic behavior of successful and less successful listeners, using previously gained knowledge for inferencing the meaning and the strategy of guessing the meaning of new words stand out at the group of successful listeners. Problem-solving as the most commonly used strategy is also confirmed in Li's research (2013).

Another interesting fact drawn by the obtained results is that all most frequently used strategies are the online ones, i.e. employed during the LC task. This further means that pre- and post-task strategy use is not developed enough, i.e. that students do not use advance planning or think about similar texts as a guide, which would make their LC easier. At the same time, there is no proof of reflecting in the post-listening phase, either. Thus, students seem to approach LC task in a rather unsystematic way. Similar results are achieved by Lin (2002). Such a behavior diminishes students' chances for achieving success in listening and call for teacher's intervention – teaching students how to plan and evaluate their LC activity, and, more generally, instructing and helping students develop their general MC ability. In this regard, more attention is to be given to the pre- and post-listening phases of the comprehension process, i.e. to acquiring those strategies that would contribute to the systematic development of LC.

According to Richards (1990), planning and evaluation represent the purposeful nature of the comprehension process and the online and off-line appraisal of whether comprehension goals are realised. Planning stage prepares listeners to be proactive in their listening efforts. During this preparation stage, students should be asked to recall any new information concerning the topic, their attention should be focused on the vocabulary they expect to hear, they should be reminded of the text genre (e.g. *Before listening, I think of similar texts that I may have listened to*) and asked about the expected structure of the text. Having in mind the purpose of listening, they should be asked where they would pay attention and how many details they expect to find (e.g. *Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen*), etc. Another way of getting students accustomed to planning before listening could be setting personal goals for a particular

listening task, which could be done by asking questions related to their hopes concerning expected achievements, or the number of times they should be listening to a particular text in order to maintain the given task.

On the other hand, the process of evaluation takes place both during listening, when it is closely connected with monitoring, and after listening, when the overall approach to listening task should be considered (e.g. *After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time*). This means that teachers should help students reflect on difficulties they faced or the things that went wrong, as well as discuss the possible reasons why it happened. However, this stage could also be used to boost students' self-confidence and encourage them to talk about strategies that they used with success, the ways they solved the problems, etc. In such a way, students are made aware that they should be in charge of LC process, i.e. that they can control it and that the success of their listening (and, consequently, learning) is dependable upon themselves. In other words, they are to approach the role of listening/learning in an active way.

One of the preconditions for successful listening is keeping concentration on track. Directed attention strategies represent the important roles that attention and concentration have in LC process. Thus, skilled listeners have the ability of maintaining attention and keeping the concentration on the incoming information while, at the same time, regulating other metacognitive processes (Vandergrift et al., 2006, 451). However, directing attention seems to be the problem that rather large number of subjects faces, as only one of directed attention strategies is used with high frequency by the observed population. In order to improve the metastrategic behavior of students concerning this set of strategies, they should be prepared to listen to one text more than once. At beginning stages, each listening should focus on one task only, followed by discussion on strategy use. In this way, students would not feel the pressure of multitasking, i.e. not being able to fulfill given tasks and, at the same time, they would be deployed of the tunnel vision effect, where by looking for the meaning of an unknown word they would miss the whole chunk of the text. It is very important to help them use the context and other MCSs to overcome the difficulties they face in understanding due to the lack of lexical knowledge.

The set of mental translation strategies is something to be avoided if students are to become skilled listeners. They all represent an inefficient approach to LC too often used by beginner learners. The obtained results point to the fact that students use key word translation to help them understand the listening text. Though, generally speaking, mother tongue interference is not considered beneficial in the process of LC, Vandergrift and Tafaghodtari (2010) maintain that key word translation is closely related with inferencing strategy, which puts it on the list of useful strategies. However, this strategy is not used by Year 3 students and for Year 1 and 2 students it is not one of top five strategies, which further means that it should be developed among the observed population.

Eventually, we cannot but notice that most frequently used MCSs do not encompass person knowledge. According to Vandergrift and his colleagues, person knowledge is 'Judgments about one's learning abilities and knowledge about the internal and external factors that affect success or failure in one's learning.' (Vandergrift et al. 2006: 433). This only confirms the aforementioned stance that students do not approach listening/learning task in a systematic way.

Conclusion

Taking into consideration the obtained results and highlighted pedagogical implications, the following concluding suggestions concerning metastrategic instruction can be given. In order to develop metastrategic behaviour among student population, it is necessary to devote at least one part of the class to strategy instruction. University language instructors thus gain another role, the one of a strategy model and moderator. Namely, the best way to introduce strategic behavior is by strategy modelling (primarily at the task level) and motivating students to talk with their peers about strategy use both prior to and following task completion. In such a way, students awareness of the possibility of controlling the process of learning would be raised, which would be only the introduction into developing successful listeners and independent learners.

At the end, we dare say that the very use of MALQ questionnaire is beneficial per se. Namely, the students are made aware of the possibility to control the listening, i.e. learning process(es). Consequently, its use can positively influence students' attitudes and their perceptions of the LC process, which would finally lead to their development into skilled listeners able to regulate metacognitive comprehension processes automatically (Vandergrift, 2008: 94). Moreover, it can be used as a self-assessment tool that would help students determine the current level of metacognitive awareness and to monitor the development of their strategy use, i.e. listening awareness over time.

References

Altuwairesh N. (2016). Metacognitive Listening Strategies used by Saudi University L2 Successful Learners. *International Journal of Language and Linguistics,* 3(4): 36-43.

Baleghizadeh, S., and Rahimi, A.H. (2011). The relationship among listening performance, metacognitive strategy use and motivation from a self-determination theory perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 1: 61–67.

Berne, J. (2004). Listening comprehension strategies: a review of the literature. *Foreign Language Annals,* 37(4): 521-531.

Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17: 317-329.

Chamot, A., and Kupper. L. (1989): Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22: 13-24.

Cohen, A., and Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: motivation, styles and strategies. In N. Schmitt (Ed.). *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold, 170-190.

Field, J. (2001). Finding one's way in the fog: Listening strategies and second language learners. *Modern English Teacher*, 9: 29-34.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231-235.

Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51/4: 361–369.

Goh, C. (2002). Learners' self-reports on comprehension and learning strategies for listening. *Asian Journal of English Language Teaching, 12*, 46–68.

Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal, 39*/2, 188–213.

Goh, C. and Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal, 60*(3): 222-232.

Goh, C. and Hu, G. (2013). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data, *Language Awareness*, DOI:10.1080/09658416.2013.769558, http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2013.769558 (last retrieved 25 December, 2018)

Graham, S. J. and Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58 (4): 747-783.

Jerotijević Tišma, D. (2016). Improving listening comprehension skills relying on metacognitive strategies – focus on vocabulary and specific L2 instruction. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 48(2): 301–320.

Mendelsohn, D., and Rubin, J. (eds.) (1995). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening.* San Diego, CA: Dominie Press.

Murphy, J. (1985). An investigation into the listening strategies of ESL college students. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (19th, New York, NY April 8-14, 1985). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278275.pdf (Last retrieved 21st December, 2018)

Knežević, Lj. and Luković Vojnović, D. (2018). Differences in the use of L2 learning strategies among students of mathematics, computer science and tourism. *Language for specific purposes and professional identity - Thematic Proceedings*. Teacher Education Faculty - University of Belgrade, 155-166.

Li, W. (2013). A Study of Metacognitive Awareness of Non-English Majors in L2 Listening. *Journal of Language Teaching and Research* 4(3): 504-510.

Lin, Q. (2002). A metacognitive study on unsuccessful listeners. *Foreign Language World,* 88/2: 40-44.

Nisbet, J. and Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. London: Routledge Education Books.

O'Bryan, A. and Hegelheimer, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12: 9–37.

O'Malley, M. and Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., and Russo,R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35: 21-46.

O'Malley, J. M., A. U. Chamot and L. Kupper. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics,* 10/4: 418-437.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *Learning Styles & Strategies* / Oxford, GALA. http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf (last retrieved 21st December, 2018)

Pešić, D. and Marinković, I. (2016). The Importance of Language Learning Strategies for Developing an Independent Learner. *3rd International Conference Higher Education in Function of Sustainable Development of Tourism in Serbia and Western Balkans*, Užice, Serbia, Paper Proceedings, 389-396.

Rahimi, M., and Katal, M. (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: A comparison between university and high-school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31: 82–89.

Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix.* New York: Cambridge University Press.

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Rost, M. and Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. *Language Learning*, 41: 235-273.

Sahragrard, R., Kushki, A., Miri, M. and Mahmooudi, F. (2015). The metacognitive

awareness listening questionnaire as a metacognitive-raising tool: Does it work?. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1): 101-113.

Tavakoli, M., Hashemi Shahraki, S. and Rezazadeh, M. (2012). The Relationship between Metacognitive Awareness and EFL Listening Performance: Focusing on IELTS Higher and Lower Scorers. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2: 24-37.

Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 200-223.

Vandergrift, L. (1998). Successful and less successful listeners in French: What are the strategy differences? *The French Review*, 71 (3): 370-395.

Vandergrift, L. (2002). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice. http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=67. (фебруар 2013)

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53: 461–494.

Vandergrift, L. (2003a). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review,* 59: 425-440.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics,* 26(1): 70-89.

Vandergrift, L. (2008). Learning strategies for listening comprehension. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* Bristol, England: Multilingual Matters, 84–102.

Vandergrift, L. and Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., and Tafaghodtari, M. (2006). The metacognitive listening awareness questionnaire: development and validation. *Language Learning,* 56(3): 431-462.

Vandergrift, L., and Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning,* 60(2): 470-497.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics,* 19: 515–537.

Yang, C. (2009). A study of Metacognitive Strategies Employed by English Listeners. *International Education Studies*, 2/4: 134-139.

Dragana Pešić, Aleksandra Radovanović

BUĐENJE SVESTI UNIVERZITETSKIH STUDENATA O METAKOGNICIJI PRI PROCESU RAZUMEVANJA GOVORA

Sažetak: Na razvijanju veštine razumevanja govora, kao osnovnog preduslova usvajanja jezika i uspešne komunikacije, neophodno je sistematski raditi. U tom smislu, kod učenika je potrebno razviti dva tipa kompetencije – lingvističke i (meta)strategijeske. Kada su u pitanju univerzitetski studenti, koji se obično smatraju pasivnim primaocima informacija, uloga nastavnika jezika prevazilazi razvijanje lingvističke kompetencije. Naime, ona mora da obuhvati i razvijanje procedura i alata koji olakšavaju usvajanje jezika i kontrolu procesa učenja, posebno razvijanjem (meta)strategijske kompetencije, čime bi se studenti preobrazili u nezavisne i aktivne učesnike procesa učenja. Iako je ovaj tip strategija već duže vreme u žiži naučnog interesovanja širom sveta, njihvoj upotrebi među studentima na univerzitetskom nivou u Srbiji posvećena je srazmerno mala pažnja. U ovom radu koristimo MALQ upitnik (Vandergrift et al. 2006) kako bismo stekli uvid u metakognitivno ponašanje studenata turizma u toku procesa razumevanja govora. Naš cilj je bio da ovim istraživanjem otkrijemo u kojoj meri je posmatrana studentska populacija svesna metakognitivnih strategija i koje strategije koristi u najvećoj meri. Rezultati upućuju na činjenicu da ispitanici koriste metakognitivne strategije u nedovoljnoj meri. Strategije koje se učestalošću svoje upotrebe ističu jesu strategije rešavanja problema i usmerene pažnje.

Ključne reči: metakognicija, metakognitivne strategije, razumevanje govora, uloga nastavnika

https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.11
378.147::811.14
159.947.5.072-057.875
Оригинални научни рад
Примљен: 11.10.2018.
Прихваћен: 21.11.2018.

Антонина Костић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

„БУНИ СЕ КАО ГРК У АПСУ“ – СТУДИЈА О МОТИВАЦИЈИ, СТЕРЕОТИПИМА И ПРЕДРАСУДАМА ПРИ УЧЕЊУ МОДЕРНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: Полазећи од чињенице да мотивација игра битну улогу у учењу страног језика, у раду се истражују ставови студената неохеленистике Филолошког факултета Универзитета у Београду према грчком језику и култури и испитује се заступљеност стереотипа у наведеној циљној групи. Извршено је поређење ставова студената прве и друге године основних академских студија, у циљу препознавања промене перцепције о језику и култури, уз издвајање фактора иницијалне жеље студената да се баве грчким језиком, као и друштвене утрошивости. Спроведена анализа указује у којој мери знање у области културе и досадашња искуства студената утичу на њихову мотивацију и перцепцију о грчком језику и студијама.

Кључне речи: мотивација, стереотипи, модерни грчки језик, друштвена утрошивост

1.Увод

Судећи према досадашњим истраживањима мотивације (Gardner and Lambert 1972, Clement, Noels and Dornyei 1994, Dornyei 2005) може се тврдити да је она фактор који има одлучујући значај у свим областима људског понашања, па тако и у области учења. Заузела је важно место и у истраживањима усвајања језика, па данас представља значајан сегмент проучавања у примењеној лингвистици[1].

Истраживања у области мотивације дуго су била под утицајем друштвено-психолошких истраживања (Ushioda 2006: 148) и све до првих деценија 1990-их

1 Могу се издвојити три периода истраживања феномена мотивације: 1) социопсихолошки (траје од шездесетих до деведесетих година прошлог века), 2) период заснован на когницији (током деведесетих година) и 3) период оријентисан на процес (који се јавља током 2000. године) (Dornyei 2005).

су се углавном базирала на значајном раду друштвених психолога из Канаде, као што су Роберт Гарднер (Robert Gardner), Волас Ламберт (Wallace Lambert) и Ричард Клемент (Richard Clement) (Dornyei 2001a: 43). Многе теорије о мотивацији које се могу наћи у овој области укључују друштвено-психолошке елементе, почевши од Гарднера (Gardner 1985) који је створио свој друштвено-едукативни модел, у коме издваја мотивацију као значајан елемент који утиче на усвајање језика.

Дерњеј (Dornyei 2001) наводи да је, на самом почетку истраживања о мотивацији, она посматрана као релативно стабилна карактеристика ученика која је повезана са перцепцијом о другом језику и његовим говорницима, а огледа се у „језичким ставовима, ставовима према ситуацији учења језика, као што су курс или предавач и међунационалним контактом и самоувереношћу ученика која из тога проистиче“ (Dornyei 2001a: 44)[2].

Деца у раном добу почињу да усвајају бар један језик, онај који се назива Л1, без посебног напора или свесног размишљања о процесу усвајања. Касније у току живота многе особе усвоје један додатни језик, Л2. Неки овај језик усвајају природним путем али већина то чини свесним трудом, у истој мери у којој је потребан и за усвајање других области (Saville-Troike and Barto 2016: 1). Како Гарднер и Ламберт наводе, учење другог језика базира се на истим суштинским принципима мотивације који важе и за дете које учи свој први језик. Тврде да особа која усваја други језик са њим усваја и одређене обрасце понашања који су карактеристични за другу културу и да његови ставови према тој култури бар делом одређују његов успех у учењу језика (Gardner and Lambert 1959: 267).

У процесу усвајања Л2 језика веома је значајно у обзир узети околности у којима се оно одвија, односно начин на који ученик долази у додир са језиком и могући контакт са нативним говорницима. Како Савил-Троике и Барто наводе (Saville-Troike and Barto 2016: 5) на циљеве ученика утичу друштвени, културни и економски фактори. Усвајање Л1 језика повезано са жељом да дете буде налик на цењене чланове породице и касније целе језичке заједнице (Mowrer 1950), нешто што је слично резултатима до којих су истраживачи дошли у истраживању учења Л2. При самом уласку у процес усвајања Л2 језика ученици се усмеравају на упознавање значајних личности и представника циљне културе. Кроз овај процес се гради осећај поштовања који подстиче жељу за усвајањем језика, на сличан начин на који је дете подстакнуто да усвоји први језик у контакту са блиским особама на које се угледа.

2.Врсте мотивација у процесу усвајања Л2 језика и друштвена утрошивост

Дефинисање мотивационе базе за учење другог и страног језика је било у центру многих истраживања и контроверзи (Clement, Noels and Dornyei 1994: 417). Гарднер и Ламберт (Gardner and Lambert 1972) су навели да је мотивација за

2 Од 1990-их је овај концепт проширен додатком разних когнитивних варијабли или оних специфичних за ситуацију, па је мотивација почела да се посматра као динамичнији фактор који се мења у складу са унутрашњим и спољним утицајима (Dornyei 2001a: 44).

усвајање Л2 језика утемељена у позитивним ставовима према култури и у жељи за комуницирањем и зближавањем са цењеним члановима циљне заједнице. Ова жеља је постала позната као интегративна мотивација.

Гарднер је креирао модел у оквиру ког је поделио варијабле које утичу на учење страног језика и издвојио интегративност, која се може посматрати као отворено интересовање према језичкој групи и жеља да се појединац са њом идентификује (Gardner 2000: 16) и повезује усвајање језика са репрезентацијом идеалног себе (Dornyei 1990: 4). Са друге стране, инструментална мотивација се може одредити као сет мотива одређених жељом појединца за већим каријерним могућностима.

Најчешће, ученик Л2 не поседује само једну, већ две или више врста мотивације које се допуњују и заједнички утичу на усвајање. Тако резултати анкете коју је спровела Хорњак указују на то да студенти шпанског језика поседују и интегративну и инструменталну мотивацију, које позитивно утичу на учење страног језика (Хорњак 2012: 450), док су слична истраживања спроведена и у случају грчког језика[3].

У области учења страног језика издваја се још једна важна категорија, друштвена утрошивост. Друштвена утрошивост, односно корисност одређеног језика један је од основних елемената привлачности језика и укључује како инструменталну утрошивост у виду комуникације, тако и културну утрошивост (Vedovelli and Barni 2005: 170, цит. у Vučo et al. 2007: 500). Посматра се као фактор одабира одређеног језика, имајући овим утицај на мотивацију ученика. Она може значајно утицати на популарност једног језика ван његових националних граница и показати да ли је исплативо учити и знати страни језик у одређеној средини (Стојичић и Мутавџић 2011: 268)[4].

3.Учење језика и културе

Веза између културе и језика је увек била једно од главних питања којима су се бавили предавачи Л2. Многа истраживања су испитивала да ли и у коликој мери укључивање елемената културе у предавања утиче на усвајање страног језика (Genc and Bada 2005: 73). Како Мутавџић и Стојичић наводе, култура је увек била саставни део процеса учења језика, али је могуће да јој се није придавао исти значај због „несугласица око дефинисања појма културе као и око шта тачно треба од културе уврстити у наставу страног језика“ (Мутавџић и Стојичић 2013: 54).

Гарднер (1979), наводи да учење језика није само део курикулума, већ са собом носи и културно наслеђе говорника тог језика, па се тако се предавање страног језика може описати као „укључивање елемената друге културе у животни простор ученика“ (Dornyei 2001b: 14). Слично мишљење срећемо и код Брауна, који наводи да „учење страног језика подразумева увек и учење о другој култури, чак и ако никада нисте крочили на тло земље у којој се овај језик говори“ (Brown 1989: 65).

Предавање језика без културе је непрецизно и непотпуно, јер се ученицима

3 Стојичић, Мутавџић 2011; Милојевић 2011; Stojičić, Gogas 2012; Стојичић 2013.

4 Категорија друштвене утрошивости укључује истраживање потреба за учењем страног језика, фактора који утичу на његово ширење и прихватање у страној средини и практичне исплативости знања језика (Vedovelli et al, 2009: 14, цитирано у Стојичић и Мутавџић 2011: 268)

он чини бесмислен ако немају никакво знање о његовим говорницима и о земљи у којој се тај језик говори. Усвајање језика је много више од правилног коришћења синтаксе и вокабулара (Genc and Bada 2005: 73). Вилијамс објашњава да учење језика подразумева адаптирање нових културних и друштвених понашања, па тиме утиче на друштвену природу ученика (Williams 1994: 77).

Ламберт и Гарднер су 1985. године навели да став ученика према одређеној језичкој групи утиче на то колико ће бити успешни у усвајању тог језика. Страни језик није социокултурно неутрално поље, већ на њега утичу бројни фактори као што су ставови о језику, културни стереотипи и геополитичка разматрања (Dornyei 2005: 67).

Данас се даје све већи значај улози културе у савременој настави језика, па како Мутавџић и Стојичић наводе, „културална компетенција се налази на истом нивоу важности са комуникативном, граматичком и језичком компетенцијом“ (Мутавџић и Стојичић 2013: 54). Ова чињеница је од великог значаја, будући да на тај начин ученици стичу увид у културно наслеђе, стварајући погодан оквир у који укључују стечено знање језика.

4.Интеркултурални контакт – стереотипи и предрасуде

У складу са теоријама које истраживачи наводе (Gardner 1979, Williams 1994) контакт са културом земље у којој се одређени језик говори може значајно утицати на учење циљног језика. Временом, контакт између различитих култура и народа постао је све лакши и многе заједнице су постале јако етнички разноврсне, чињеница која је створила повољно тло за развијање нових предрасуда и стереотипа (Eksi 2009: 318).

Предрасуда се може дефинисати као „неправедан негативни став према друштвеној групи или припаднику те групе“ (Dovidio and Gaertner 1999: 101). За негативан став везује се и негативно понашање према одређеној особи само због њене припадности одређеној групи, које прати „генерализација и неоснованост чињеница у склопу нечијих веровања“ (Dovidio and Gaertner 1999: 101). Како Бајрам тврди, приликом контакта између различитих народа постоји тенденција да се појединац посматра као представник целе нације (Byram, Gribkova and Starkey 2002: 5). Ова чињеница прети да индивидуу са комплексног људског бића сведе на пуког представника једне земље или културе, не узимајући у обзир њене личне карактеристике.

Људи поседују природну тенденцију да свој идентитет повезују са друштвеном групом којој припаду, док истовремено ту групу сматрају другачијом и доминантнијом од других. Како Екси наводи, управо из ове перцепције припадника различитих култура се стварају предрасуде (Eksi 2009: 318). Тако, када особе формирају ставове о другој култури аутоматски је пореде са собом, па „карактеризација других постаје својеврсна карактеризација себе“ (Schlumm 2008: 258).

Један од честих облика предрасуде је стереотип, односно „поједностављене слике у нашим главама“ (Lippmann 1922: 3, цитирано у Hinton 2000: 8) људи и догађаја у свету. Липман наводи да наше акције нису базиране на знању о реалном свету јер је он превише комплексан, већ стварамо или преузимамо из своје културе ове поједностављене слике (Lippmann 1922: 6). Преузимањем ових концепата мишљење се формира у складу са устаљеним, за друштво карактеристичним

стереотипима. Стереотипи потичу из когнитивне ограничености људског ума и граде се генерализацијом, па су стога најчешће погрешни. Они су веома ригидни и тешко се мењају када се једном усвоје, „без обзира на могуће контрадикторне доказе и чињенице“ (Eksi 2009: 319). Потребно је време, контакт са другим нацијама и свесни труд како би се утицало на измену ових усвојених принципа.

Како Стојичић и Гогас наводе, свака индивидуа новој култури приступа кроз три корака, кроз јавну сферу[5], перцепцију кроз акустичну маску[6] и симболе масе[7] (Stojičić and Gogas 2012: 549). Управо јавна сфера је она која се представља кроз медије одређене земље и подржава стварање стереотипа, будући да се представљена слика умногоме разликује од реалности.

Веома значајан циљ учења језика јесте обликовање културне свести, будући да коришћењем једног језика бивамо део одређене културе. Како Дерњеј тврди, „контакт између култура поспешује развијање језичких способности и може утицати на ставове и мотивацију ученика, нешто што га чини двоструко значајним у области учења језика“ (Dornyei and Csizér 2005: 328).

Истраживања су показала да знање једног језика, као и проведено време у страној земљи у којој се тај језик говори значајно утичу на позитивне ставове о нацији (Eksi 2009: 329). Тако и студенти неохеленистике након што посете Грчку исказују позитивније ставове према земљи и језику. Међутим, сам контакт са циљном културом не подразумева позитивну промену у ставовима. Фактори који могу утицати на стварање позитивнијих ставова су „једнак статус група у тренутку контакта, заједнички циљеви или интереси, као и подршка одређене институције“ (Dornyei and Csizér 2005: 328). Још један значајан фактор у овом процесу који можемо срести у литератури је „потенцијал за стварање пријатељства“ (Pettigrew 1998: 71). Овај фактор можемо приметити и када је у питању грчки језик. Наиме, стипендије за учење језика које се нуде на грчким универзитетима пружају студентима прилику не само да усаврше знање језика већ и да ближе упознају нацију и стекну пријатељства, како у Грчкој, тако и међу другим страним студентима који гаје љубав према грчком језику, нешто што може појачати њихову жељу за бављењем овом облашћу у будућности.

Један од најчешћих начина на које различите културе и народи долазе у контакт је туризам . Ипак, како истраживачи тврде, он не гарантује позитивну промену ставова јер је најчешће је кратак и површан, без великог потенцијала за стварање пријатељства или остваривање сарадње између две групе (Amir and Ben-Ari 1985: 112; Dornyei and Csizér 2005: 330). Ставови домаћина према туристима могу варирати од умерено позитивних до негативних, у зависности од сопствене користи, броја туриста и њиховог економског статуса (Ward, Bochner and Furnham 2001: 141). Будући да је туризам уско повезан са економијом једне земље (посебно у земљама као што је Грчка, где великом броју становника туризам обезбеђује главни прилив новца) не може се подразумевати да ће утицати на формирање позитивног мишљења о другој нацији. Из тог разлога је за стварање позитивних ставова и могући утицај на мотивацију потребан дужи и темељнији контакт.

---

5 „Окупљени појединци који формирају јавност“ (Habermas 1991: 176)
6 Маска незнања коју особа има када први пут долази у додир са новом културом (Canetti 1960)
7 Специфични симболи који одликују једну нацију (Canetti 1960)

Стереотипи не морају увек бити стављени у негативан контекст. Како Вучо (2007: 501), наводи, они се могу користити у настави ради кориговања културних представа, како о сопственој нацији, тако и о циљној, чији се језик изучава, грађењем поређења на постојећем стереотипу, који вероватно садржи у себи део истине. На пример, веома заступљени стереотип који постоји о Грцима је њихова лењост и опуштеност, у поређењу са другим народима, за које се верује да су вреднији и одговорнији. Иако се делимично може приметити постојање ових карактеристика, као дела менталитета Грка, овај стереотип се ипак не може применити на сваког појединца, нити може бити карактеристика само грчког народа јер, како и у другим земљама тако и у Грчкој можемо наћи разноврсне примере, у зависности од ситуације и особе.

5.Истраживање

Спроведено истраживање за циљ је имало испитивање мотивације студената прве и друге године студија на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета БУ. Обављено је у јуну 2018. године а за потребе истраживања коришћен је упитник који се састојао из неколико делова, од којих је сваки испитивао различите утицаје на мотивацију и задовољство студената квалитетом студија. Посебан део анкете проверавао је у којој мери студенти неохеленистике познају грчку културу, као и да ли поседују одређене културне стереотипе.

Упитник је креиран путем Google Forms странице[8], а студенти су његовом решавању приступили истовремено, путем рачунара на Филолошком факултету. Састојао се из 36 питања, подељених у три дела. Одређени делови упитника преузети су из анкете са сличном тематиком која је спроведена на Катедри за неохеленске студије 2011. године[9].

Први део упитника садржао је питања о основним информацијама везаним за испитанике, а други је испитивао њихове мотиве и ставове према језику и студијама. Трећи део упитника, на који се овај рад фокусира, испитивао је перцепцију студената о Грчкој и њеним становницима, о култури земље, карактеристикама, значајним достигнућима, као и сличностима између Србије и Грчке. Овај део је за циљ имао проверавање знања у области културе које студенти поседују као и идентификовање могућих стереотипа и предрасуда везаних за грчки народ и земљу. Питања су била отвореног типа, а од испитаника је тражено да употребе једну или неколико речи и тиме пруже опис карактеристика земље или народа, наведу допринос Грка светској цивилизацији, именују најпознатијег Грка или напишу пословицу у српском језику која се односи на Грчку. У истраживању је учествовало 67 студената неохеленистике, представљених у табелама које следе.

8 https://goo.gl/forms/n5tfHkA0qmDMsf6p2

9 Велику захвалност дугујемо доц. др Војкану Стојичићу, који је уступио модел анкете коришћене овом приликом.

Табела бр. 1

Основни подаци	
Година студија:	прва: 41,8% друга: 58,2%
Пол:	мушки: 20,9% женски: 79,1%
Узраст:	19: 23,9% 20: 46,3% 21: 20,9% 22: 6% 23: 1,5% више од 25: 1,5%
Учење језика:	Нису учили грчки језик пре почетка студија: 89,6% Учили су грчки језик самостално: 6% Учили су грчки језик на течајевима: 3% Живели су у Грчкој: 1,5%

Табела бр. 2

Посета Грчке	
Посета:	Посетили Грчку: 86,6% Нису посетили Грчку: 13,4%
Места посете:	Солун: 63,8% Халкидики: 44,8% грчка острва: 44,8% Атина: 32,8% други градови: 51,7%
Учесталост посете:	једном годишње: 56,9% једном у неколико година: 29,3% једном у шест месеци: 12,1% једном у 2-3 месеца: 1,7%

Већина испитаника нема блиске контакте у Грчкој (62,7%), 28,4% има пријатеље а веома мали проценат има породичне везе у земљи. Било је значајно укључити ове информације у истраживање, како бисмо разумели на чему се развијала мотивација студената, као и могуће предрасуде.

Када су упитани о мишљењу које имају о грчком језику, испитаници су исказали веома позитиван став. Наиме, само 13,4% укупног броја испитаника наводи да им се језик допада али да нису њиме одушевљени, док остатак наводи да им се веома допада, допада или да је то језик који највише воле. Није било испитаника који су исказали негативно мишљење, па можемо приметити да постоји интринзичка мотивација, односно да учење грчког језика само по себи пружа задовољство испитаницима.

Водећи се карактеристикама инструменталне мотивације наше истраживање је испитало ставове студената према могућностима после завршетка студија. Чак 64,2% укупног броја испитаника навело је да сматра да „и у Србији и у иностранству постоје многе прилике за рад са грчким језиком“, док мањи број (19,4%) сматра да

„не постоје прилике за рад само са грчким језиком, без усавршавања у другој области“. Из наведеног се може закључити да се према концепту друштвене утрошивости грчки језик сматра веома корисним, а да наши испитаници поседују и интрументалну мотивацију, односно да су каријерно мотивисани за наставак и завршетак студија.

Као што смо већ навели, предавање страног језика подразумева учење о другој култури, чак и за оне који никад нису посетили земљу у којој се овај језик говори (Brown 1989: 65). Наше истраживање покушало је да испита колико елемент културе утиче на перцепцију испитаника, будући да има значај у процесу усвајања језика.

У сврху испитивања упознатости са грчком културом и цивилизацијом, учесници су упитани кога сматрају за најпознатијег Грка. Одговори су били разноврсни и занимљиви, почевши од античких филозофа све до савремених познатих личности. Тако је најчешћи одговор био „Аристотел“ (16,4%), затим „Сократ“ (10,4%), а за њима Сакис Рувас[10] (8,9%), Андонис Ремос[11] (7,5%), Платон (7,5%), Деспина Ванди[12] (4,5%) итд. Ипак, велики број испитаника није навео ниједну личност, дајући одговор „не знам“ (28,3%).

Анкета је даље испитивала перцепцију о земљи па је од учесника тражено да наведу најлепше место у Грчкој, према свом мишљењу. На првом месту, према броју испитаника који су навели овај одговор, налази се главни град Грчке, Атина (17,9%), затим Санторини (13,4%), Крит (10,4%), Миконос (10,4%), а затим следе Солун, Крф, Парга и Тасос (по 4,5% сваки). Можемо видети да су студенти фокусирани пре свега на Атину као престоницу са веома значајном историјом, па је ово био очекивани одговор, али чуди то што пре Солуна и Крфа, који су историјски ближи нашој земљи, наводе друга, познатија, може се рећи космополитска острва, која су у мањој мери посећивали. У складу са наведеним одговорима можемо приметити да студенти слику о земљи не стварају само директним искуством кроз посету већ и оним што усвоје кроз предавања, медије или искуства других људи.

Занимљиво је приметити и шта сматрају анкетирани студенти када се ради о томе по чему је Грчка најпознатија. Одговор који се издваја је „море“ (28.3%), следе „острва“ (14,9%) а затим можемо груписати појмове као што су „историја, култура, филозофија, митологија“ (37,3%), „туризам, летовалиште, одмор, плаже“ (23,9%), „гирос, храна, тзатзики“ (14,9%) и други производи, као што су „маслине, маслиново уље, вино, узо“ (11,9%) и „музика, бузуки, сиртаки“ (4,5%). Можемо приметити да се сегмент туризма и природних лепота земље убедљиво издваја, а да за њим следе елементи везани за културу и историју Грчке, док су мање заступљени традиционални производи и специјалитети.

Ипак, када се ради о доприносу светској цивилизацији, најчешћи одговор испитаника је „култура“ (19,4%), затим следи „филозофија“ (10,4%), књижевност (8,9%), наука (6%) и други, мање заступљени појмови. Дакле, иако испитаници не сматрају културу главном карактеристиком земље, препознају њен допринос у овој области и умеју да идентификују главне сфере у којима се издваја њен утицај у току историје. Анкетирани студенти поседују знања о земљи и њеним говорницима, нешто што се сматра кључним елементом усвајања језика. Њихова перцепција о

10 Познати грчки певач, нашој публици најпознатији по учешћу на такмичењу „Евровизија“
11 Познати грчки певач који је имао концерт у Београду
12 Позната грчка певачица

значају земље у многим областима може допринети њиховој жељи да усвоје језик и тиме се приближе културном наслеђу Грчке и њеним становницима.

Како би се истражили постојећи стереотипи код испитаника, у анкети је тражено да се наведе 5 придева који описују Грке и Гркиње посебно. Испитаници су описали и Грке (32,8%) и Гркиње (35,8%) као лепе. Што се карактеризације Грка тиче, срећу се и следећи придеви: „весели, ведри“ (26,9%), „гостољубиви, гостопримљиви“ (20,9%), „дружељубиви, друштвени“ (19,4%) итд. Гркиње су најчешће окарактерисане као „лепе“, а затим „занимљиве, интересантне“ (22,4%), „комуникативне, причљиве“ (17,9%) итд.

Можемо закључити да испитаници имају већином позитивно мишљење о нативним говорницима грчког језика и да их сматрају физички лепим и карактерно интересантним и отвореним. Чини се, дакле, да су уверења испитаника, обликована краћим контактима са нацијом и земљом, контактом са страним лекторима у току наставе, сликом у медијима и наравно студијама неохеленистике, веома позитивна и самим тим позитивно утичу на мотивацију за учење језика.

Занимљиво је, осим карактеристика народа, навести и асоцијације везане за земљу. Када су упитани да наведу једну реч која их асоцира на Грчку чак 47,8% њих навело је „море“, а затим следи „гирос“ (13,4%). Појмове као што су „историја, митологија, филозофија, антика, вера, традиција“ навело је 14,9% испитаника, док се остатак фокусирао на друге појмове везане за туризам Грчке, као што су „лето, летовање, острва, туризам, плаво“ и друго. Сличне резултате показало је и истраживање које је спровео Стојичић (2013), где је чак 71% анкетираних навело реч „море“ као своју прву асоцијацију[13].

Из наведеног видимо да доживљај земље углавном потиче туристичког контакта, док утицај има и градиво, како се на првој и другој години студија усвајају многе речи из ове области. Веома устаљено је повезивање Грчке са морем и великим бројем летовалишта, што можемо приметити и у нашем истраживању, а претпостављамо да испитаници усвајају не само непосредним искуством већ и контактом са медијима у Србији, где се промоција Грчке углавном своди на туризам и туристичке дестинације.

Поставили смо питање везано за пословице које постоје у нашем народу а односе се на Грке, како бисмо додатно истражили перцепцију о грчком народу. Прилично велики број анкетираних није навео ниједну пословицу, што указује на неупућеност или на мењање перцепција кроз генерације. Ипак, одређени одговори осталих испитаника се издвајају. Тако, најчешћи одговор је био израз „дужан као Грк/дужан као Грчка“, што указује на велики утицај савремених околности и економске кризе на перцепцију која постоји о земљи. Затим, можемо издвојити „буни се као Грк у апсу“ и „пропао је као Грчка“, док неки испитаници наводе и друге изразе, углавном са негативном конотацијом, као што су „лењ као Грк“ и „изгубити као Грчка“. Из наведеног закључујемо да су присутни одређени културни стереотипи, који су везани за особине Грка али и њихову историју, било ранију, било модерну. Због контакта који је постојао у прошлости и још увек постоји између српског и грчког народа оформила су се одређена мишљења која се преносе са генерације на генерацију, а можемо их приметити и код наших испитаника, студената неохеленистике.

---

13 На другом месту су уметност, историја и митологија, док један део анкетираних Грчка асоцира на православље, али и на гирос, корумпираност и кризу (8%).

Када је реч о мотивацији и поседовању стереотипа код студената прве и друге године, нису постојале значајне разлике. Упоређивањем у којој мери су студенти задовољни студијама, закључили смо да је оно на веома високом нивоу у обе групе. Наиме, 82,1% студената прве године навело је да се њихово интересовање за језик повећало у односу на почетак студија, нешто што је навело и 71,8% студената друге године.

Што се иницијалне жеље за бављење грчким језиком, културом и књижевношћу тиче, мале разлике су примећене само када је у питању перцепција тежине курсева и језика. Такође, студије су испуниле очекивања више у случају групе студената који су имали иницијалну жељу за уписивање неохеленских студија (група А). Са оценом 5 (у рангу од 1 до 5) је испуњење очекивања оценило 61,5% испитаника, док је у случају групе Б (студената који нису имали иницијалну жељу) ову оцену одабрало само 36,6% испитаника.

6.Закључак

Резултати нашег истраживања показали су да се приликом пружања описа представника грчке нације јављају одређени устаљени придеви, било да су везани за карактер, било за изглед. Будући да смо установили да су анкетирани студенти у контакт са Грцима долазили углавном туристичким путем и да на основу тога нису имали прилике да стекну потпуни увид у њихове карактеристике, можемо претпоставити да се део ставова о њима темељи на устаљеним мишљењима и стереотипима. До сличних резултата долазимо и када је у питању опис земље, где се одговори испитаника такође базирају на опште познатим карактеризацијама Грчке, као што су њена туристичка популарност, море и храна.

Када је реч о мотивацији, исказано је генерално задовољство, које бележи повећање у односу на почетак студија, као и испуњење очекивања у великој мери, чињеница која нам указује на постојање интринзичке мотивације код анкетираних студената. Такође, примећујемо постојање инструменталне мотивације, будући да испитаници сматрају да ће им студије неохеленистике пружити добре каријерне прилике у будућности.

Када је реч о поређењу између студената прве и друге године, показало се да не постоје велике разлике у њиховој мотивацији. Сматрамо да би у случају укључивања студената виших година могли да се изведу значајнији закључци. Фактор иницијалне мотивације се показао као значајан утичући на став према језику, нешто што је било очекивано, док у другим сегментима није показао велики утицај.

Општи закључак нашег истраживања је да студенти прве и друге године неохеленистике поседују више врста мотивације, а да на студије долазе поседујући одређене културне стереотипе, створене под утицајем друштва. Као и многа истраживања до сада, тако и наше показује значај фактора мотивације у усвајању страног језика, док верујемо да сваки од обухваћених сегмената овог истраживања пружа могућност да се на њему заснује засебна студија, која би укључила већи број испитаника и пружила детаљнији увид у мотиве, очекивања и потребе студената.

Литература

Amir, Y., Ben-Ari, R. (1985). International tourism, ethnic contact, and attitude change. *Journal of social issues*, *41*(3), 105-115.

Brown, H. (1989). *A Practical Guide to Language Learning: A Fifteen-Week Program of Strategies for Success*. New York: McGraw-Hill.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. *A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe*. (доступно на: https://www.coe.int/en/web/language-policy/home, приступљено 25.11.2018)

Canetti, E. (1960). *Crowds and power*. Transl. Carol Steward. New York: Continuum.

Clément, R., Dornyei, Z., Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, *44*(3), 417-448.

Dörnyei, Z. (1990). Analysis of motivation components in foreign language learning, (15-21). *9th World Congress of Applied Linguistics.* Thessaloniki, Greece. (доступно на: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323810.pdf, приступљено 25.12.2018)

Dörnyei, Z. (2001b). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001a). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, *21*, 43-59. (доступно на https://bit.ly/2AQdCqH, приступљено 12.12.2018)

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z., Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of language and social psychology*, *24*(4), 327-357. (доступно на https://bit.ly/2HnLuRx, приступљено 24.12.2018)

Dovidio, J., Gaertner, S. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Current Directions in Psychological Science*, *8*(4), 101-105. (доступно на https://bit.ly/2FFXCvE, приступљено 10.12.2018)

Ekşi, G. (2009). Foreign language learning, prejudice and stereotyping. *Ekev Akademi Dergisi*, *13*, 317-330. (доступно на https://bit.ly/2MjXHFU, приступљено 24.11.2018)

Gardner, R. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition, (193-220). *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Gardner, R. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *41*(1), 10-24. (доступно на https://bit.ly/2W8zkzc, приступљено 14.12.2018)

Gardner, R., Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury.

Genc, B., Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, *5*(1), 73-84. (доступно на https://bit.ly/2ASyZbe, приступљено 15.11.2018)

Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere*. Transl. Thomas Burger. Cambridge Mass: MIT press.

Hinton, P. (2000). *Stereotypes, Cognition and Culture*. East Sussex: Psychology Press.

Хорњак, С. (2012). Фактор мотивације у процесу усвајања страних језика, (443-452). *Савремена проучавања језика и књижевности, књига 1*, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.

Mowrer, 0. (1950). *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald.

Милојевић И. (2011). Τα κίνητρα των φοιτητών της Φιλολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου για την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως γλώσσας επιλογής. Постер презентација на међународном скупу *10ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας 2011*.

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή, 1 - 4 Σεπτεμβρίου 2011.

Мутавџић, П., Стојичић, В. (2013). Настава културе у реформисаним курикулумима Филолошког факултета у Београду, (53-67). *Култура: у потрази за новом парадигмом. Књига 3*. Београд: Филолошки факултет БУ.

Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, *49*(1), 65-85.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schlumm, H. (2008). Από το μονόλογο στο διάλογο – Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, (255-259). *Foreign Language Teaching in Tertiary Education,* Proceedings of the 2nd International Conference, Ioannina: Carpe Diem.

Стојичић, В. (2013). Грчка (ни)је само сунце и море, (453-460). *Језици и културе у времену и простору II/1*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Stojičić, V., Gogas, Th. (2012). From 'public sphere' to the 'Crowd symbols'. How Serbian students of Greek Language perceive Greek culture, (545-552). *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching*. Sarajevo: IBU Publications.

Стојичић, В., Мутавџић, П. (2011). Мотивација грчких студената за учење савременог српског као страног језика, (267-280). *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет БУ.

Vedovelli, M., Barni, M. (2005). Da ''Italiano 200'' all'Osservatorio Linguistico Permanente, (167-186). *Merica. Forme della cultura italoamericana*. Roma: Cosmo Iannone Editore.

Vučo, J., Nedeljković, M., Mitić, I. (2007). Italija s ove strane Jadrana. Motivacioni stavovi i kulturni stereotipi studenata italijanistike (499-507). *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Beograd: Filološki fakultet.

Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock (2nd ed.)*. Hove, UK: Routledge.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and child psychology*, *11*. 77-84.

Antonina Kostić

MOTIVATION, STEREOTYPES AND PREJUDICES IN THE PROCESS OF MODERN GREEK LANGUAGE LEARNING

Summary: Starting from the fact that motivation plays an important role in foreign language learning, the paper examines the attitudes of students of the Department of Modern Greek Language and Literature at the University of Belgrade towards Greek language and culture and it examines the existence of stereotypes in this target group. A comparison is made between the attitudes of the students of the first and second year of graduate studies, in order to recognize the change in the perception of language and culture, while the initial motivation to study Greek language as well as the social expendability are recognized as important factors. The conducted analysis indicates the extent to which knowledge in the field of culture and the previous experiences of students influence their motivation and perception of the Greek language and studies.

Key words: motivation, stereotypes, Modern Greek language, social expendability

PROPOZICIJE ZA PRIPREMU RADA

Radovi se dostavljaju putem imejla (u prilogu, u formatu Word) na adresu dpls.alas@gmail.com.

Naslov poruke treba da glasi **Rad DPLS**.

Rad treba da sadrži sledeće:

- Ime i prezime autora (i koautora)
- Instituciju autora (i koautora)
- Naslov rada
- Apstrakt **do 100 reči**
- Ključne reči (**do 10 reči**)
- Tekst
- Korišćenu literaturu
- Rezime na stranom jeziku: **do 200 reči.**

Format

- Jezik rada: **srpski, engleski, francuski, nemački, ruski**
- Osnovno pismo teksta: **latinica, ćirilica**
- Maksimalna dužina rada (uključujući naslov, apstrakt, ključne reči, literaturu i rezime): **35000 slovnih znakova (SA razmacima)**
- Font: **Times New Roman**
- Veličina fonta: **12**
- Poravnanje: **po obe margine**

Model rada

Ime i prezime autora (i koautora)
Institucija autora (i koautora)

NASLOV

Početak apstrakta .....
.....
.....
.....
..... *kraj apstrakta.*

Ključne reči: do 10 reči

Navođenje literature u tekstu
Primer: (Klajn 2005: 71)

Spisak literature

Na kraju rada (s naslovom **Literatura**); treba da sadrži isključivo radove na koje se autor poziva u samom tekstu. Redosled literature sastaviti po abecednom redu, prema prezimenu prvog autora.

Primeri:

Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Slobin, D. I. (1997). Mind, Code and Text. In: *Essays on Language Function and Language Type* (J. Bybee et al., eds.), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 437-467.

Wilson, D. and D. Sperber (1993). Linguistic Form and Relevance. *Lingua* 90: 25.

Rezime na stranom jeziku

Ime i prezime autora (i koautora)

Naslov rada
(jezikom i pismom teksta rezimea)

Summary / Rezime

Početak teksta .....
.....
....
.....kraj teksta.

Key words: prevedene ključne reči iz apstrakta

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

Издавач:
Друштво за примењену лингвистику Србије, Нови Сад, др Зорана Ђинђића 2
Тел/факс: +381 21 458688, електронска пошта: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Edit. resp:
Association de linguistique appliquée de Serbie, Novi sad, Dr Zorana Đinđića 2
Tél/fax: +381 21 458688, E-mail: yala_jdpl@unsff.ns.ac.rs

Главни и одговорни уредник:
Весна Половина

Rédactuer publiée:
Vesna Polovina

Излази једном годишње у тиражу од 300 примерака.
Périodique publiée une fois par an à 300 exemplaires.

2000, књ. 1
2000, vol. 1

Штампа:
Белпак, Београд, - 24 цм

Imprimerie:
Belpak, Beograd, - 24 cm

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81’33

ПРИМЕЊЕНА лингвистика = Linguistique appliquée / главни и одговорни уредник Весна Половина. - 2000, бр. 1- . - Нови Сад : Друштво за примењену лингвистику Србије, 2000- (Београд : Белпак). - 24 cm
Годишње. - Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 1451-7124 = Примењена лингвистика
COBISS.SR-ID 110835980