

ЛУКА МЕДЕНИЦА

**МЕТОДИ
У НАСТАВИ И УЧЕЊУ
СТРАНИХ ЈЕЗИКА**

**У КОНТЕКСТУ
РУСКОГ ЈЕЗИКА
КАО СТРАНОГ**



Лука Меденица

МЕТОДИ У НАСТАВИ И УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА
(У КОНТЕКСТУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ)

Лука Меденица
МЕТОДИ У НАСТАВИ И УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА
(У КОНТЕКСТУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ)

Главни уредник
проф. др Биљана Марић

Рецензенти:
проф. др Јелена Гинић
проф. др Наташа Ајдановић
доц. др Ана Наумова

Припрема за штампу
Ђорђе Секерезовић

Коректура
доц. др Лука Меденица

Издавач
Славистичко друштво Србије
Београд, Студентски трг 3
www.slavistickodrustvo.org.rs

Штампа
Графичар, Севојно

Тираж
150

ISBN 978-86-7391-052-9

Лука Меденица

**МЕТОДИ У НАСТАВИ
И УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА**
(У КОНТЕКСТУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ)

Славистичко друштво Србије
2024

Садржај

Предговор	9
1. Иницијално образовање	11
2. Термилошки апарат.....	15
2.1. Термилошки апарат науке о настави и учењу страних језика ..	15
2.2. Обновљање	19
3. Граматичко-преводни метод	23
3.1. О граматичко-преводном методу.....	23
3.2. Сценарио.....	25
3.3. Принципи и њихова примена.....	27
3.3.1. Превођење као централна активност	28
3.3.2. Читање књижевности као циљ	30
3.3.3. Значај писања	32
3.3.4. Важна улога матерњег језика у настави.....	36
3.3.5. Дедуктивни приступ у настави граматике	41
3.3.6. Учење језика као ментална вежба.....	43
3.3.7. Наставник као ауторитет	48
3.3.7.1. Наставник.....	51
3.3.7.2. Ученик.....	56
3.3.7.3. Интеракција између наставника и ученика	60
3.3.8. Обновљање	64
4. Директни метод.....	67
4.1. О директном методу.....	67
4.2. Сценарио.....	69
4.3. Принципи и њихова примена.....	72
4.3.1. Настава се одвија искључиво на циљном језику.....	72
4.3.2. Циљ наставе јесте комуникација.....	73
4.3.3. Семантизација лексике путем демонстрације	80
4.3.3.1. Демонстрација.....	80
4.3.3.2. Синоними и антоними	81

4.3.3.3. Творба речи.....	83
4.3.3.4. Објашњење и/или контекст.....	84
4.3.3.5. Превод.....	85
4.3.4. Значај правилног изговора	85
4.3.5. Самокорекција.....	88
4.3.6. Индуктивни приступ у настави граматике	90
4.3.7. Значај културе у настави.....	91
4.3.8. Наставник као партнер.....	91
4.3.8.1. План часа	92
4.3.8.2. Општи подаци о часу.....	92
4.3.8.3. Завршни део часа.....	96
4.3.8.4. Уводни део часа.....	96
4.3.8.5. Централни део часа.....	97
4.3.8.6. Домаћи задатак	98
4.3.8.7. Резервни део часа.....	98
4.3.8.8. План табле	99
4.3.8.9. Напомене	99
4.3.8.10. Додатни материјали	100
4.3.8.11. Наставна средства	100
4.3.9. Обнављање.....	103
5. Аудиолингвални метод.....	105
5.1. О аудиолингвалном методу	105
5.2. Сценарио.....	108
5.3. Принципи и њихова примена.....	113
5.3.1. Искључива употреба циљног језика.....	113
5.3.2. Исправљање грешака	115
5.3.3. Циљ учења језика је комуникација.....	116
5.3.4. Значај бихевиоризма	117
5.3.5. Језик у контексту без експлицитне граматике.....	119
5.3.6. Значај културе.....	119
5.3.7. Наставник као модел.....	121
5.3.8. Обнављање.....	124
6. Комуникативни метод	127

6.1. О комуникативном методу	127
6.2. Сценарио.....	130
6.3. Принципи и њихова примена.....	133
6.3.1. Употреба аутентичног материјала	134
6.3.2. Циљни језик као средство комуникације.....	135
6.3.3. Акценат на комуникацији.....	137
6.3.4. Значај и улога игре у настави	138
6.3.4.1. Игре улога.....	139
6.3.5. Ученичка сарадња.....	140
6.3.6. Изражавање мишљења и значај социјалног контекста.....	141
6.3.6.1. Ученици уче оно што им је корисно	144
6.3.6.2. Успех повећава самопоуздање	146
6.3.6.3. Спољни фактори.....	149
6.3.6.4. Ученику је занимљиво.....	149
6.3.7. Грешке као саставни део наставног процеса	150
6.3.8. Наставник као фацитилитатор	152
6.3.9. Обновљање.....	153
7. Други популарни методи	155
7.1. АВГС метод	155
7.2. Потпуни физички одговор	157
7.3. Природни приступ.....	160
7.4. Метод читања и интерактивног приповедања	161
7.5. Настава (страног језика) заснована на пројектним задацима ...	164
7.6. Догма приступ	167
7.7. Свесно-практични метод	169
7.8. Дуолинго и друге врсте онлајн учења.....	171
7.9. Обновљање	172
8. Уместо закључка или кратка историја русистичке лингводидактике.....	175
Литература.....	179

Предговор

Ова књига је замишљена као први корак и увод у област проучавања наставе и учења страних језика. Данас се радознали читалац може упознати са русистичком лингводидактиком на нашим просторима кроз низ радова истакнутих савремених слависта, пре свега Ксеније Кончаревић, Вучине Раичевића, Даре Дамљановић и других аутора чији радови, монографије и уџбеници покривају многе области наставе и учења руског језика.

Ипак, питање наставе и учења толико је актуелно да се с правом може рећи како постоји потреба да се њему приступи из различитих углова. У овој књизи ћу покушати да се првенствено позабавим питањем метода и њиховом улогом у савременој настави и учењу руског језика као страног у нашем образовном систему, односно да направим једну спону између теорије и праксе, књиге и учионице. Питању метода се до сада није посвећивало превише пажње у нашој научној средини, те у мени тиња нада да ће ова књига побудити интересовање читалаца за њихово даље проучавање. Након кратке уводне дискусије о иницијалном образовању наставника и терминолошком апарату, централни део књиге бави се методима који су оставили највећи траг на наставу и учење страних језика, док се на крају пажња посвећује кратком прегледу историје и развоја лингводидактике у нашој средини. Сваки метод се разматра тако да се укаже на утицај одређених принципа тог метода на савремену наставу и учење страних језика, а осим тога праве се дигресије и искораци према психологији, лингвистици и другим научним дисциплинама, чије познавање значајно утиче на квалитет наставе.

Пре свега захваљујем бившим студентима, а садашњим колегама, који су за време предавања активно учествовали у дијалогу, постављали тешка питања, делили сопствена искуства из школе и наставне праксе, указивали на интересовања и бриге будућих наставника, преносили позитивну енергију, давали конструктивне предлоге и тако помогли у настанку ове књиге. Осим тога, захвалност дугујем рецензентима и колегама који су својим запажањима и коментарима учинили да ова књига буде много боља. Надам се да ћу успети да им се макар мало одужим.

1. Иницијално образовање

Постојећи програми иницијалног образовања наставника¹ страног језика широм Европе у великој мери се разликују у погледу својих садржаја. Ипак, у већини случајева се, као и у Републици Србији, обука будућих наставника одвија на факултетима, где се кандидати специјализују за одређени језик и културу, док се у склопу конкретних основних и/или мастер студија изучавају и такозвани ППМ предмети, односно педагошки, психолошки и методички предмети (Ђорђевић 2016; Grenfell et al. 2003).

Законом о основама система образовања и васпитања прописано је да васпитно-образовни рад у школи може да обавља особа која је образовање из психолошких, педагошких и методичких дисциплина стекла на високошколској установи у току студија или након дипломирања, и најмање 30 + 6 бодова (ЕСПБ). Од тих 30 потребно је стећи најмање по 6 бодова из психолошких, педагошких и методичких дисциплина, а оних додатних 6 бодова представља пракса у установи.

Дакле, у овом тренутку, наставник руског језика као страног у Републици Србији може бити особа са одговарајућим филолошким образовањем, односно завршеним мастер студијама, у оквиру или након којих је стекла наведени број ППМ бодова.

Питање недовољне и неадекватне иницијалне обуке наставника све је више у жижи интересовања друштва, институција и научне јавности (Ђерић и др. 2014; Рајовић и Радуловић 2007). Катедра за славистику на Филолошком факултету Универзитета у Београду представља највећу русистичку катедру у Републици Србији (Гинич и др. 2020), и у понуди има чак неколико пута већи број педагошко-психолошко-методичких бодова од законом прописаног минимума. Тако је студент кроз низ обавезних и изборних предмета у прилици да стекне квалитетно иницијално образовање за наставнички позив, а не само да задовољи законом прописане минимуме. Осим тога, на Катедри за славистику се посебна пажња посвећује и педагошкој пракси, која све више добија на значају и тако од акредитације која ступа на снагу 2023/2024. школске године она почиње да се реализује већ од друге године студија у обиму од 90 сати на годишњем нивоу, што раније није био случај (Меденица 2020a).

1 Сви појмови који су у овој књизи употребљени у мушком граматичком роду обухватају мушки и женски род лица на која се односе.

Заинтересовани млади људи и студенти имају потребу да се што подробније информишу о професији наставника и садржају предмета пре уписа на одговарајући факултет, а затим и пре одабира изборних курсева. Зато, уколико читаоца ових редова код наставничког позива привлаче, како то неупућени воле да истичу, распусти и пуно слободног времена, онда ће се тај читалац, а надајмо се да он уједно није и будући наставник, одмах разочарати, јер то, заправо, није тачно. „Слободно време“, како неупућени кажу, а заправо „време ван учионице“, испуњено је административним послом, седницама, већима и састанцима, који, нажалост, све више оптерећују савременог наставника. Наставник издваја поподневне и вечерње часове, као и викенде, за семинаре, усавршавања, читање литературе, непрестано припремање часова и прегледање домаћих задатака, непрекидну комуникацију са колегама, родитељима и ученицима. Дакле, наставник константно размишља о својим часовима, ђацима и многим другим школским обавезама и активностима. С друге стране, иако наставник неуморно ради, ипак је у могућности да организује одређени део свог времена и према личним или потребама своје породице, а увек живи и ради окружен младим људима које може да усмерава и чији напредак свакодневно прати током дужег периода времена, те је у прилици да утиче на њихово васпитање. Осим тога, наставник има могућност да ужива у мноштву разноврсних активности, јер ниједан дан није као претходни, ниједна генерација није као претходна. Наставник има прилику да се константно развија и усавршава, те се наш позив никако не може сматрати монотоним и досадним, већ изузетно занимљивим, креативним и изазовним. Само се намеће питање да ли је лако бити добар наставник. Није лако, али је вредно труда.

Образовање је најјаче могуће оружје којим можемо променити свет!

(Нелсон Мандела)

На питање зашто жели да постане просветни радник, веома инспиративан одговор даје Вера Салонен, студенткиња Универзитета у Хелсинкију:

“Током повременог подучавања у школи, као и сада на учитељским студијама на универзитету, ружичаста представа о учитељском позиву повремено потамни, али увек поново заблиста. Ускоро ћу дипломирати. Као магистар струке моћи ћу да радим у основној школи па сам почела да размишљам о томе шта заправо значи бити учитељица. Због чега

то радим? Прво, постоји нека унутрашња жеља за помагањем људима да открију властите способности и умећа, али и да схвате своје слабости и недостатке. Желим да будем учитељица како бих могла да учиним нешто добро за децу и ову земљу. Мој рад с децом увек се темељио на љубави и бризи, пажњи и изградњи присног односа с онима с којима радим. То је једини начин на који могу да постанем испуњена у животу.

Схватам да ћу се у том послу суочити с великом одговорношћу, и то за скромну плату и много рада. Исто тако знам да ће средства за образовање наставити да се смањују и да ће то утицати на мој рад у школи. У Хелсинкију ће део мог посла у настави укључивати и друштвене проблеме с којима се деца све чешће сусрећу. Морам да научим да посматрам различите личности и да пружам помоћ у ситуацијама за које још вероватно нисам припремљена. Спремна сам на то да мој посао не укључује само подучавање онога што волим, него и решавање сукоба, рад са сарадницима који нужно не размишљају као ја као и сарадњу с родитељима у васпитавању њихове деце. Несумњиво ћу наставити да се питам да ли је тај посао свега тога вредан. Познати фински просветни радник Мати Коскениеми употребио је појам *педагошка љубав* који је темељ моје теорије рада као учитељице. Подучавање је звање које, више него било који други посао, можете успешно да обављате само ако у њега унесете своје срце и себе. Сваки учитељ има свој стил и погледе подучавања. Различити су мотиви због којих неко постане учитељ. Мој мотив је жеља да чиним добро људима, да их волим и за њих се бринем. Волим их, зато ћу бити учитељица” (Sahlberg 2013, 113).

Иако се не сме заборавити кофер знања који свака особа носи са собом на студије, иницијално образовање игра веома важну улогу у професионалном развоју сваког појединца и упознавање са методима у настави и учењу страних језика и њиховој примени у савременим условима представља значајан корак на самом почетку професионалног развоја сваког наставника страног језика. То ће умногоме помоћи будућим наставницима у превазилажењу ограничења сопствених искустава која су стекли у школи.

2. Терминолошки апарат

2.1. Терминолошки апарат науке о настави и учењу страних језика

Прве редове овог поглавља обележиће кратка научна полемика око избора одговарајућег термина којим бисмо најпрецизније одредили дисциплину о настави и учењу страних језика. Пажљивом читаоцу је до овог тренутка, вероватно, већ запао за око термин *методика*, и то с правом, јер се до сада сусрео са њим у оквиру поменутог појма ППМ (педагошко-психолошко-методичке дисциплине).

Наиме, термин *методика* се најчешће користи у три значења (Кончаревић 2004, 13):

1. студијска дисциплина која се проучава у високошколском образовању;
2. технологија професионално-педагошке делатности наставника, укупност метода и поступака које он примењује у раду и
3. педагошка наука са специфичним објектом и предметом истраживања.

Педагошка, односно студијска дисциплина припрема будуће наставнике страног језика, књижевности и културе, а њени задаци су да их упозна са примарним циљевима наставе страног језика (какав је резултат наставе), главним садржајима наставе и учења (чему треба подучавати), уз помоћ којих метода, техника и поступака се постиже овладавање језиком у одређеном временском интервалу предвиђеном за конкретан циклус наставе и учења (како подучавати), која наставна средства и на који начин могу да послуже ради постизања дефинисаних циљева и реализације планираног наставног садржаја (уз употребу којих наставних средстава подучавати) (Раичевић 2007, 27; Шукин 2003, 6–12).

Сматра се да у педагошком значењу ова дисциплина даје могућност будућим наставницима да стекну теоријску и практичну припрему за посао наставника страног језика, а таква припрема се на Филолошком факултету Универзитета у Београду реализује кроз предавања, вежбе, семинарске и практичне радове, педагошку праксу, писање мастер рада и низ

других активности које су одређене кроз програме одговарајућих педагошко-психолошко-методичких предмета на основним и мастер студијама. Дакле, у педагошком значењу дисциплина обухвата следеће области (Кончаревић 2004; Раичевић 2007, 27–28; Шукин 2003, 6–7):

1. Теоријске основе. У оквиру ове компоненте разматрају се садржај педагошке и научне дисциплине, појмовни апарат, истраживачки методи, циљеви и задаци наставе, методи, наставна средства и сл.;
2. Практичне основе. То се пре свега односи на наставу фонетике, лексике, граматике, стилистике, ортографије, разумевања говора и писаног текста, усменог и писаног изражавања и сл.;
3. Организацију и реализацију наставног процеса. То се односи на планирање часа, односно писање детаљне припреме за час, употребу савремених технологија, ваннаставне активности и сл.;
4. Професионалне компетенције наставника, односно захтеви професије наставника руског језика као страног у Републици Србији;
5. Етапе, нивое и профиле наставе страног језика;
6. Основне етапе развоја дисциплине.

Када је реч о примењеном значењу, онда је акценат на целокупности поступака и метода рада наставника, који ће обезбедити постизање циљева наставе. Понекад се у овом значењу употребљавају појмови *технологија наставе* или *научна организација наставног рада* (Раичевић 2007, 30–34; Шукин 2003, 16–17).

У научном значењу, дисциплина се може дефинисати као наука која изучава циљеве, садржаје, методе и организационе облике наставе страног језика, подразумева упознавање културе земље чији се језик учи, обухвата поступке учења и васпитавања у наставном процесу (Раичевић 2007, 28–30; Шукин 2003, 12–13).

Чињеница да се приликом институционализовања ове научне дисциплине као универзитетског предмета појам *методике* у нас усталио под утицајем руске методичке науке (Дурбаба 2011, 14), умногоме даје одговор на питање зашто академски предмети који се баве наставом и учењем страног језика на Катедри за славистику углавном садрже наведени термин у свом наслову, попут предмета *Увод у методику наставе руског језика 1* и *Увод у методику наставе руског језика 2*.

Међутим, сматра се да се датим појмом не могу обухватити сви елементи комплексне области коју покушава да дефинише, те да појмовна вишезначност, с једне, као и садржинска редукција, с друге стране, чине термин *методика* превазиђеним и неадекватним. Као предлог наводе се у међувремену модификовани или проширени називи ове научне дисциплине који се користе у универзитетским срединама да истакну њену плуралистичку природу (нем. *Fremdsprachendidaktik*, енгл. *language pedagogy*, *educational linguistics* и сл.), односно емпиријску утемељеност (нем. *Fremdsprachenlehr- und -lernforschung*, енгл. *SLA Research* и сл.), те се предлаже употреба термина *глотодидактика* или *лингводидактика*, који се сматра значењски подударним и може бити адекватан термилошки избор (Дурбаба 2011, 11–15).

Дакле, у различитим научним срединама бележимо различите термине, премда се и у руској данас сусрећемо са терминима *лингводидактика* и *методика* који се понашају тако што (Азимов и Шукин 2009, 126–127):

1. *лингводидактика* замењује термин *методика*;
2. оба термина се користе напоредно;
3. издвајају се посебна значења за *лингводидактику* и *методику* и њихове дефиниције се модификују, тако да *лингводидактика* преузима надређени положај.

Како тема ове књиге у ширем смислу јесте настава и учење језика, а у ужем смислу се књига првенствено бави улогом метода у савременој настави, термин који одаберемо ће бити у употреби искључиво ради реферисања на саму дисциплину у њеном најширем значењу. Стога ће се приликом реферисања на дисциплину која се бави наставом и учењем страних језика у контексту ове књиге користити један термин – *лингводидактика*, пре свега како не бисмо збуњивали читаоце.

Педагогија је наука о васпитању и образовању.

Дидактика је научна дисциплина и грана педагогије која се бави проблемом наставе и учења.

Лингводидактика је научна дисциплина и грана дидактике која се бави општом теоријом наставе и учења страних језика.

Јан-Амос Коменски је зачетник педагогије и дидактике и креатор предметно-разредно-часовне организације у образовању

какво данас знамо. Овај познати теолог и свештеник протестантске цркве у Чешкој у свом делу *Велика дидактика* изложио је ставове који су били револуционарни за седамнаести век и изразито реформаторски у образовању. Сматрао је да су сви људи једнаки и да похађање школе мора бити обавезно за сву децу, без обзира на њихове способности или материјално стање. На овим вредностима се инсистира и у савременом образовању, неколико векова касније. Идеја организованог институционалног школовања постала је изводљива захваљујући Јохану Гутенбергу, односно његовом проналаску машине за штампање. На тај начин је било омогућено штампање истоветних примерака уџбеника, а Коменски је тако желео да уведе децу у школе, изложи их одабраним садржајима и вештинама. Сматрао је да би на крају школовања из школе излазили истоветно образовани појединци (Pešikan 2020, 88).

Лингводидактика се, дакле, бави и питањем метода наставе и учења страног језика. Развој метода се релативно успешно може пратити у последња два века. Тако су јавности доступне информације о мање-више општеприхваћеним методима наставе и учења, те се ретроспективно може испратити њихов развој (Дурбаба 2011, 91).

Метод је традиционални, историјски потврђен општи концепт наставе (Дурбаба 2011, 92).

Дакле, метод се углавном дефинише као систем наставних техника (Рахманов 1947) или као концепт наставе (Ванников и Кудрявцева 1980, Есаджанин 1984), односно као правац у настави (Капитонова и Шукин 1979). Треба напоменути да такав концепт наставе карактерише скуп наставних принципа којих се придржавају наставници у току наставног процеса, као, рецимо, неког “упутства” које је потребно следити ради постизања наставних циљева. Међутим, треба имати у виду да се у савременој лингводидактици све мање говори о употреби једног конкретног метода, односно концепта наставе или правца, понајвише из разлога што је сваки метод који је описан у књизи у неком периоду успешно примењиван у пракси. Наставници који су га примењивали су, вероватно, сматрали да је управо тај метод најбољи! Ипак, несумњиво је да сва-

ки метод има своје предности и мане, те је потребно напоменути да се не може издвојити најбољи метод, већ метод (или комбинација метода) који највише одговара конкретном наставнику у конкретним условима. Зашто би онда савремени наставник уопште трошио своје драгоцене време на упознавање са великим бројем метода, односно правилима наставе и учења страног језика?

Научи правила као професионалац тако да можеш да их кршиш као уметник!

(Пабло Пикасо)

Иако се сматра да су још деведесетих година двадесетог века методи проглашени мртвима, концепт метода још увек је актуелан, те се данас преглед свих метода може представити као нека врста „шведског стола“, који нуди велики избор принципа и техника. Тако наставници могу одабрати оно што им је неопходно и прилагођавати конкретним потребама (Thorndbury 2017, 122). Дакле, добар наставник страног језика треба да буде упознат са свим „јелима“ на лингводидактичком „шведском столу“, као и утицајем тих „јела“ на савремену „кухињу“.

2.2. Обнављање

Поновите:

1. У која три значења се традиционално користи термин методика?
2. Који су задаци методике као студијске дисциплине?
3. Које области обухвата методика као студијска дисциплина?
4. Како можемо дефинисати методику као научну дисциплину?
5. Који термин се у научним круговима предлаже као замена за термин методика и из којих разлога?
6. Шта проучавају педагогија, дидактика и лингводидактика?
7. Шта је метод?

Размислите:

1. Због чега је важно упознати се са термилошким апаратом?
2. Које су предности познавања што већег броја метода?

3. Граматичко-преводни метод

3.1. О граматичко-преводном методу

Граматичко-преводни (рус. *грамматико-переводной метод*) важи за најстарији метод у настави и учењу страних језика и представља незаобилазну карику у лингводидактици са којом би требало да се упозна сваки наставник страног језика.

Иако је наведени метод у току свог постојања често мењао своје име, почетком двадесетог века усталио се назив *граматичко-преводни*. Овај метод се вековима користио у настави класичних језика, старогрчког и латинског (Капитонова и др. 2009, 80–91). Међутим, потребно је имати у виду да су се ови језици учили с вишеструким педагошким циљем. Представљали су неизоставан део класичног хуманистичког образовања и темељ за даље школовање у многим позивима, али и материјал за изоштравање интелекта и развој логичког размишљања, ризницу моралних поука усмерених ка духовном развоју личности и стицању културно-историјских сазнања. Дакле, циљ учења класичних језика је оспособљавање за читање изворних текстова (Дурбаба 2011, 93). Пошто се метод већ користио у настави мртвих језика, могао се релативно брзо прилагодити потребама средње класе којој је било неопходно знање страног језика у циљу трговине робом, а чији представници претходно нису имали прилику да уче класичне језике (Thornbury 2017, 39–42). Тако се метод почео примењивати и у настави живих језика, а нови материјали су се махом писали по узору на оне који су се користили за старогрчки и латински, што је, вероватно, из ове перспективе била велика грешка, нарочито из разлога што текстови на живим језицима нису могли адекватно да “замене” оне на старогрчком и латинском, а временом су се и ти текстови у појединим уџбеницима претворили у изоловане деконтекстуализоване реченице.

Граматичко-преводни метод сагледава језик као систем. У оквиру граматичко-преводног метода учи се граматика, читање и превођење са матерњег на страни језик и обрнуто, а

осим тога, подстиче се развој логичког мишљења (Капитонова и др. 2009, 80).

Занимљиво је да граматичко-преводни метод, иако најстарији, у одређеним видовима бележимо и у савременој настави. О томе може посведочити свако ко је учио језик по следећој шеми:

1. читање текста наглас;
2. превођење реченицу по реченицу;
3. приказ и објашњење граматичких правила;
4. увежбавање граматике превођењем реченица или читавих текстова на матерњи или страни језик (Дурбаба 2011, 92–93).

Сматрало се да ће се кроз проучавање граматике циљног језика ученици боље упознати са граматиком матерњег и да ће то допринети бољој писаној и усменој продукцији на матерњем језику. Иако се веровало да ученици неће бити у прилици да користе циљни језик, ипак се рачунало на то да ће учење страног језика утицати на интелектуални развој ученика (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 32–43).

И на нашим просторима се одавно приметило да је употреба граматичко-преводног метода доста ограничена. Што се руског језика тиче, он се учи у српским школама још од 1849. године, а први уџбеник руског језика Алимпија Васиљевића *Учитель русског језика* издат је 1862. године. И у складу са граматичко-преводним методом у настави страних језика уџбеник је био усмерен на овладавање граматичким системом руског језика и развијање умења читања и превођења (Damljanović 2000).

Исто важи и за остале стране језике у нашој земљи. У материјалу, из сада већ далеке, 1957. године, *Стање и развој гимназија – Документација уз предлоге Комисије за реформу школства* исказане су критике на рачун наставе страних језика: “Највише се ради на пријеводу. Говорни језик се слабо познаје”; и “Од два страна језика ученик не научи да говори ни један, учење се увијек и највише остварује кроз превођење класичних литерарних текстова” (Komisija za reformu školstva 1957 према Ђурић 2016, 180).

Дакле, граматичко-преводни метод се своди на формализовано изучавање граматике, на проучавање писаних текстова и на меморисање других спискова речи. Сврсисходност учења језика на овај начин одавно је оцењена као недостатна (Vučo 2009, 193).

3.2. Сценарио

У даљем делу ове главе прво ћемо се упознати са сценариом часа енглеског језика на нивоу Б2, који је одржан по граматичко-преводном методу на Универзитету у Колумбији (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 33–36):

1. Прва активност на часу је читање и превођење. Ученици по реду читају текст из уџбеника наглас, а одмах након што су прочитали део који им је наменио наставник, преводе га на матерњи језик. Наставник помаже ученицима да преведу непознате речи. Након текста наставник на матерњем језику пита ученике да ли им је све јасно и на матерњем језику одговара на сва питања ученика у вези с непознатом лексиком и даје детаљнија објашњења, уколико постоји потреба.

2. Наставник упућује ученике на питања на разумевање прочитаног текста која су дата на циљном језику. Први пример ученици раде заједно како би свима било јасно шта се од њих тражи, а затим им наставник даје мало времена да напишу одговоре у свеску, те овај део часа протиче у индивидуалном раду. Након одређеног времена наставник на матерњем језику говори ученицима да прекину са писањем и да је време да се задатак прегледа. Ученици, један по један, читају питање и одговор. Уколико одговор није тачан, наставник пита другог ученика да да тачан одговор или сам даје тачан одговор. Након тачног одговора наставник моли следећег ученика да прочита једно питање и свој одговор.

3. У оквиру наредне активности наставник упућује ученике на списак речи који се налази у уџбенику. У питању су речи из одломка који су управо прочитали. Ученици треба да наведу за сваку реч њен еквивалент на матерњем, а уколико ученици не знају превод речи, онда наставник даје тачан одговор. Након тога ученици треба да пронађу у тексту са почетка часа антоним за сваку од наведених речи.

4. Следи задатак који се односи на сродне речи у циљном и матерњем језику, а наставник даје појашњење на матерњем шта су сродне речи и наводи један пример. Након тога наставник упућује ученике на списак сродних речи које је потребно превести с циљног језика.

5. У оквиру наредне активности учи се граматика. Наставник чита дефиницију из уџбеника, а ученици га пажљиво слушају, како би могли да пронађу у тексту са почетка часа речи које се односе на дато правило и затим их преведу на матерњи језик. Након овога наставник даје експлицитно објашњење граматичког правила за употребу директног објекта након глагола. Осим правила, он наводи и тачне и нетачне примере

употребе овог граматичког правила да би након тога затражио од ученика да примене наведено правило у оквиру задатка који је пред њима. Прва два примера ученици раде заједно, а остатак самостално. На крају читају решења наглас.

6. За домаћи задатак ученици треба да науче речи са списка који је дат у уџбенику и да напишу са сваком од речи по једну реченицу.

7. На наредним часовима наставник планира превођење текста који су читали на часу, обнављање граматичког правила, писање састава, меморисање преосталог вокабулара и писање реченица са свим речима са списка, као и проверу савладаног градива путем граматичког теста и превода са матерњег на циљни језик.

У наредним пасусима ћемо навести пример сценарија часа руског језика по граматичко-преводном методу (шести разред, друга година учења, уџбеник "Орбита"², трајање часа: 45 минута).

1. На самом почетку часа наставник на матерњем језику поздравља ученике, проверава домаћи задатак и упућује их да отворе уџбеник на 60. страници. Затим ученици редом наглас читају по једну или две реченице из текста "Предпраздничная Москва". Одмах након што прочитају део који им је наставник наменио преводе га на матерњи језик. Уколико ученик не уме да преведе поједине речи, наставник му помаже. На крају наставник још једном проверава да ли су сви запамтили значење појединих речи, а по потреби их записује на таблу, као и њихов превод.

2. Затим наставник упућује ученике на питања за разумевање прочитаног текста која су дата на руском језику. Први пример ученици раде заједно како би свима било јасно шта се од њих тражи (*Кто Дана в Москве? – Дана в Москве гость*), а затим им наставник даје мало времена да напишу одговоре у свеску, те овај део часа протиче у индивидуалном раду. Након пет минута наставник на матерњем језику говори ученицима да прекину са писањем и да је време да се задатак прегледа. Ученици, један по један, читају питање и одговор (*Откуда еѐ семья приехала в Москву? – Еѐ семья приехала в Москву из Сербии, из Белграда...*). Уколико одговор није тачан, наставник даје тачан одговор или пита другог ученика да то учини.

2 Иако се у наведеном сценарију користи уџбеник "Орбита" (Пипер и др. 2009), то не значи да сматрамо да је он написан у складу са принципима граматичко-преводног метода, већ дајемо пример могуће реализације наведених принципа.

3. У оквиру наредне активности наставник чита речи које ученици записују у свеску (*нравиться, покупать, зажигаться...*), а након тога им даје мало времена да упишу и превод тих речи. На крају ученици читају превод наглас.

4. Наредна активност је посвећена граматички. Тема је конјугација глагола у садашњем времену. Наставник на табли пише конјугацију два глагола (*играть, говорить*), а затим на матерњем језику детаљно објашњава начин грађења и разлику између руског и српског: “Децо, обратите пажњу на следеће облике. У српском ће бити *играм*, а у руском неће бити **я играм*, него *я играю*. А у првом лицу множине Руси кажу *играем*, а не **играемо*, што је честа грешка. Дакле, садашње време градимо...”. Затим наставник упућује ученике на 64. страницу уџбеника, где је исписана конјугација још пет глагола (*идти, болеть, рисовать, учить, ходить*), те тражи од њих да то препишу у свеску. Када они то учине, наставник на матерњем језику још једном даје експлицитно објашњење граматичког правила.

5. У оквиру наредне активности ученици увежбавају примену новог правила. Прву реченицу из другог вежбања на 65. страници уџбеника један ученик чита наглас (*Вова, ты давно (играть) на гитаре?*), а наставник још једном објашњава како се гради садашње време и даје тачан одговор: “Дакле, потребан нам је облик другог лица јединине глагола *играть*. Он припада првој конјугацији и зато када уклонимо *-ть* додајемо наставак *-ешь*. *Вова, ты давно играешь на гитаре?*”. Након тога ученици препишу преостале реченице из уџбеника, тако што примењују правило које су управо научили како би исправно написали одговарајући облик глагола. Затим ученици читају по једну реченицу, а наставник исправља грешке.

6. У последњих пет минута часа наставник диктира неколико кратких реченица на матерњем језику (*Иван иде у школу. Ана и Иван уче руски језик...*), а ученици их преводе на руски. На крају читају решења наглас.

7. За домаћи задатак ученици треба да науче правило и ураде вежбања из радне свеске (потребно је употребити глагол из заграде у одговарајућем облику садашњег времена) и науче речи које су записали у свеску.

3.3. Принципи и њихова примена

Иако смо навели само два кратка сценарија, ипак смо у могућности да изнесемо низ занимљивих запажања, те да одредимо водеће принципе граматичко-преводног метода (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 37–38):

1. Превођење као централна активност.
2. Читање књижевности као циљ.
3. Значај писања.
4. Важна улога матерњег језика у настави.
5. Дедуктивни приступ у настави граматике.
6. Учење језика као ментална вежба.
7. Наставник као ауторитет.

Наведени принципи захтевају додатно појашњење, као и поједине коментаре с тачке гледишта савремене наставе руског језика као страног у Републици Србији.

3.3.1. Превођење као централна активност

Када је реч о граматичко-преводном методу једна од централних активности на часу јесте превођење. Од ученика се често тражи да преводе речи, реченице или краће текстове са једног језика на други. Дакле, успешан ученик је у стању да преводи са матерњег на страни језик и обрнуто (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 37–43).

Застанемо на тренутак и посветимо неколико пасуса питању превођења, које је веома значајно у оквиру граматичко-преводног метода и које је оставило дубоке трагове и на велики број наставника страних језика. Дакле, у савременој настави страних језика у Републици Србији у наставним плановима и програмима издваја се компетенција **медијације** (*рус. посредничество*), коју поједини наставници изједначавају с превођењем, иако се ове две активности заправо веома разликују.

Медијација је врста језичког посредовања између особа које не говоре исти језик, а у циљу преношења суштине поруке, што укључује и одређено преобликовање текста.

Дакле, медијација је сваки вид преношења садржаја с матерњег језика на циљни и/или обрнуто и обично подразумева сажимање и/или преобликовање текста чији је садржај потребно пренети, док код превођења изузетно значајну улогу игра спољна форма.

У циљу бољег разумевања ове активности можемо се обратити општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик (Дурбаба и др. 2017). Наиме, ово су искази који описују шта ученик

другог страног језика уме на основном нивоу (а то би требало да задовољи око 80% ученика осмог разреда) када је медијација у питању:

1. На матерњем језику преноси саговорнику општи смисао јавних натписа и краћих текстова опште информативне природе (плаката, транспарената, јеловника...).
2. На матерњем језику саопштава основну тему и најопштији садржај кратког усменог исказа на страном језику.
3. На матерњем језику саопштава основну тему и најопштији садржај кратког писаног текста на страном језику (Дурбаба и др. 2017, 25).

Средњи ниво (ово би требало да задовољи око 50% ученика осмог разреда):

1. На матерњем језику преноси саговорнику општи смисао и појединачне информације краћих и једноставнијих писаних текстова опште информативне природе.
2. На матерњем језику саопштава основну тему и најважније информације краћег усменог исказа.
3. На матерњем језику саопштава основну тему и најважније информације краћег писаног текста.
4. На страном језику саопштава туристима најједноставније информације које су тражили од трећег лица (назив улице, број линије у градском саобраћају, цену) (Дурбаба и др. 2017, 27).

Напредни ниво (требало би да достигне око 25% ученика):

1. На матерњем језику саопштава основну тему и појединачне информације нешто опширнијег усменог исказа, примереног узрасту и интересовањима.
2. На матерњем језику преноси саговорнику тему, садржај и главне информације из краћих и једноставнијих писаних текстова (новинских и књижевних), примерених узрасту и интересовањима.
3. На страном језику саопштава једноставније информације добијене од трећег лица у вези с блиским комуникативним ситуацијама и познатим темама.
4. На матерњем језику преноси информације, упутства, молбе, савете и сл. добијене од трећег лица (Дурбаба и др. 2017, 29).

Иако смо овде приказали само онај мали део компетенције медијације који се односи на почетне нивое наставе и учења страних језика за

крај основног образовања, из наведеног ипак можемо видети да се ради о активностима у којима се ни у једном од исказа од ученика не захтева да се бави спољном формом. Дакле, превођење је изузетно компликована активност којом се бави посебна дисциплина – традуктологија. Медијација је, с друге стране, врста језичког посредовања (како у писаној, тако и у усменој форми), која је саставни део језичке комуникативне компетенције.

3.3.2. Читање књижевности као циљ

Дакле, према граматичко-преводном методу циљ учења језика је сте оспособљавање ученика да чита лепу књижевност на циљном језику. Тако је књижевни језик супериоран у односу на говорни, а проучавање културе страног језика махом се своди на књижевност и ликовну уметност (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 37–43).

У савременој настави култура представља неизоставан део наставе и учења страних језика, те се подразумева да ће се на часовима ученици упознати са културом у најширем могућем смислу, а у лингводидактици се она често дефинише као ”Култура с великим К” и ”култура с малим к” (о култури ће бити више речи у наредним поглављима).

Књижевни текстови јесу значајни и у савременој настави, нарочито на вишим нивоима наставе и учења страних језика, али поред њих су заступљене и друге врсте текстова, у зависности од нивоа и смера, а не треба заборавити ни да је у савременој настави акценат на комуникацији.

Међутим, када је реч о читању, потребно је напоменути да је криза читања веома значајно питање за наш образовни систем. Осим тога, сматра се да је ово питање потребно размотрити још озбиљније у ери убрзаног технолошког напретка који утиче на многе сегменте живота, па и на промену у навикама корисника у вези с читањем. Читалачке навике су суштински важан аспект за креирање функционално писменог друштва, те постају све важније у савременом окружењу непрестаних технолошких промена (Стевановић и др., 2020). Сматра се да је овладавање читањем у условима изван аутентичне говорне средине знатно лакше у односу на друге вештине (Кончаревић 2004, 209). Као што смо већ истакли, у оквиру граматичко-преводног метода читање заузима значајну улогу, међутим, у сценарију смо уочили да се на часу реализује тако што ученици читају наглас.

С друге стране, у савременој настави која се углавном изводи у складу са принципима комуникативног метода од ученика се у највећем броју случајева тражи да текстове читају у себи из разлога што се на тај

начин тексту приступа онако како би се он иначе читао у свакодневном животу (Дурбаба 2011, 182).

Када је реч о књижевним текстовима, издвојићемо једно недавно истраживање у којем је учествовало 26 студената друге године Филошког факултета Универзитета у Београду, при чему је половина учила руски језик до уписа на факултет, а друга половина су били апсолутни почетници који су започели учење руског језика на првој години студија (Меденица и Алексева 2021). Истраживање је спроведено у четвртог семестру студија и од свих текстова који су били понуђени испитаницима најразумљивији је био фрагмент из Чеховљевог *Галеба*, који је класификован као текст тежине почетног Б1 нивоа, а конкретније тежине 2,4 поена. Фрагмент Пушкиновог романа *Капетанова кћи* је био нешто сложенији и класификован је као текст напредног Б1 нивоа, односно као текст тежине 3,8 поена, док је фрагмент Гогољевог *Тараса Буљбе* одређен као још сложенији, нивоа Б2, односно као текст тежине 4,8 поена. У истраживању се дошло до закључка да већина студената четвртог семестра није у стању да чита књижевне текстове који су сложенији од Б1 нивоа (Меденица и Алексева 2021). Иако истраживање није обухватило велики број испитаника, ипак је дало корисне информације у погледу времена које је потребно за достизање језичког нивоа који омогућава читање аутентичне литературе на циљном језику и јасно ставило до знања да се питању читања мора посветити више пажње.

Дакле, аутентичност материјала се у појединим околностима може схватити и као отежавајућа околност (Дурбаба 2011, 184–186; Меденица и Тојага 2023). Управо се из тог разлога на почетним нивоима наставе и учења у уџбеницима користе адаптирани текстови, а све популарнија је и **степенована лектира** (*рус. адаптированная литература*). Она се евидентно издваја у односу на друге изворе који би, рецимо, могли послужити за потребе екстензивног читања, нарочито на почетним нивоима усвајања неког страног језика, премда се чини да у настави руског језика као страног могућности степеноване лектире нису у довољној мери препознате (Medenica 2022).

Степована лектира представља специјално састављен и адаптиран језички материјал који се користи у сврхе екстензивног читања.

Екстензивно читање у настави страних језика има примаран фокус на поруци текста, односно на значењу (Waring 2011), за разлику од интензивног, у оквиру којег се текст детаљно анализира. Код екстензивног читања је изузетно важно да ученици сами бирају шта ће читати, да читају својим темпом и што је више могуће, а да је ова активност повезана са задовољством (Day and Bamford 2002). Међутим, једно недавно истраживање које је обухватило 23 школе широм Србије у којима се учи руски језик, а да су свесно изостављени Београд, Нови Сад и Ниш, показало је да школске библиотеке обухваћене истраживањем у свом библиотечком фонду заправо немају одговарајуће материјале за потребе својих ученика (Medenica 2022). Ово питање је за наставу страног језика од великог значаја, јер повећање језичког прилива кроз читање и/или слушање аудио-књига има изузетно позитиван утицај на фонд речи, писмено изражавање, разумевање прочитаног текста, граматику и правопис страног језика (Меденица 2021; Ellis 1994: 53; Krashen 2004, Krashen, Lee, & Lao 2017, Renandya, Jacobs, Krashen, & Ong 2019; Stipančević 2020).

3.3.3. Значај писања

Вештине читања и писања су у оквиру граматичко-преводног метода у доминантној позицији у односу на усмено изражавање и разумевање говора, којима се посвећује веома мало пажње у оквиру овог метода (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 37–43).

О значају читања у савременој настави је већ било речи на претходним страницама, па ћемо писању посветити мало више пажње.

Писање се у ери виртуалног комуницирања одвија у измењеној форми, али ипак не губи на значају. Писана комуникација поприма све више елемената говорног језика, а комуникативни метод је утицао на благо заповлавање писаног изражавања у наставном процесу. Имајући то у виду, активност писања је потребно повезати с конкретним потребама ученика у свакодневици (Дурбаба и др. 2017, 11–12). Савремене технологије нам дозвољавају да на веома једноставан начин пронађемо језичке партнере, односно изворне говорнике са којима можемо комуницирати из аутобуса, парка или свог стана. Једно новије истраживање које се бавило наставом у тандему између говорника руског и српског језика показало је да су млади људи генерално склонији дописивању или аудио-порукама у поређењу са видео-позивима. Тако су учесници наведеног истраживања за време трајања пројекта наставе у тандему, који је првенствено био усмерен на комуникацију у реалном времену путем видео-позива, наводили да

су с времена на време уместо ове врсте комуникације прибегавали дописивању или аудио-порукама. Чак 50% учесника наведеног истраживања је након завршетка пројекта наставило комуникацију са својим вршњацима – углавном писаним путем (Наумова и Меденица 2022).

Када пишемо на свом матерњем језику обично размишљамо о поруци коју желимо да изразимо у писаном облику и пре него што то урадимо, и често проверавамо шта смо написали да видимо да ли изгледа у реду пре него што ставимо папир у коверту (замислите, некада смо писали писма!) или пре него што кликнемо *пошаљи* на рачунару или неком другом уређају. Ово је део процеса писања и састоји се од неколико фаза (Harmer 2012, 128).

У фази планирања обично размишљамо о томе шта желимо да напишемо и када је прикладно правимо белешке. Размишљамо и о примаоцу поруке. Затим обично почињемо са писањем нацрта, односно првог покушаја онога што желимо да напишемо. У следећем кораку можемо прегледати и уредити оно што је написано у циљу добијања коначне верзије. Међутим, треба водити рачуна и о томе да процес писања није увек једносмеран. На пример, понекад планирамо шта ћемо написати, али након што то учинимо враћамо се и планирамо изнова. А понекад у последњем тренутку преиспитамо оно што смо написали и вратимо се фази планирања или уређивања. Дешава се и да имамо неку мисао коју брзо преточимо у мејл или поруку и пошаљемо без прегледа и уређивања. Резултат овога су, на пример, правописне грешке. Да смо више времена посветили писању, грешака би, вероватно, било много мање. Управо због тога је ревидирање, односно прегледање и уређивање важна ствар (Harmer 2012, 128–129).

Дакле, можемо охрабрити ученике да пажљиво размисле о томе шта ће написати. Исто тако, корисно је давати и контролне листе као врсту помоћи ученицима, нарочито на почетним нивоима. Ево примера једне такве листе за задатак писања мејла (Harmer 2012, 129):

1. Провери наслов мејла. Да ли даје јасну представу о садржају твоје поруке?
2. Како се обраћаш особи којој пишеш? Да ли је то обраћање прикладно?
3. Да ли је твоја порука довољно јасна? Да ли си раздвојио/раздвојила делове мејла у пасусе? Зашто?
4. Провери интерпункцију.
5. Како завршаваш мејл? Да ли је то прикладно у конкретној ситуацији? (Harmer 2012, 129)

Овакве контролне листе се могу прилагодити одговарајућој теми и конкретном нивоу ученика.

Када ученици напишу први нацрт, можемо да погледамо њихов рад и дамо коментаре, односно повратну информацију у вези са садржајем, кохезијом, употребом језика, чиме постајемо нека врста уредника. Исто тако, у одређеним ситуацијама можемо предложити ученицима да међусобно прегледају нацрте и дају своје предлоге и сугестије (Harmer 2012, 129).

Наравно, постоји низ различитих вежби за писано изражавање, попут диктата, препричавања текста, састављања садржаја текста, писања писама, порука, вођених или слободних састава и многих других. Имајући у виду да се на нижим нивоима писано изражавање веома често запоставља, односно да се ограничава на израду домаћих задатака или се користи као помоћна активност за постизање циљева који нису у вези са самом способношћу писаног изражавања (Дурбаба 2011, 194), даћемо неколико примера корисних задатака који се могу лако прилагодити конкретној наставној јединици, нарочито на почетним нивоима наставе и учења језика (Дурбаба и др. 2017):

1. Попуни следећи образац.
2. На друштвеној мрежи си видео/видела ову објаву. Напиши одговарајући коментар.
3. Опиши слику у три-четири реченице.
4. Захвали се пријатељима који су ти честитали рођендан.
5. Напиши кратак састав о себи и својој породици. Употреби следеће речи.
6. Путујеш у летњу школу у Русију, у међународни камп. Напиши нешто о себи.
7. Доврши причу.
8. Послушај запис и напиши редослед главних догађаја.
9. Прочитај текст и препричај га у неколико реченица.
10. Опиши јавну личност по свом избору. Не заборави да опишеш њен физички изглед и особине.

Ево и неколико примера конкретних задатака:

1. *Что ты будешь делать в субботу? Напиши сочинение. Эти вопросы тебе помогут.*
 - *Когда ты встанешь?*
 - *Кто приготовит завтрак?*
 - *Что ты будешь есть и пить на завтрак?*

- *Когда ты сделаешь домашнее задание? Кто тебе поможет?*
- *Что ты будешь есть и пить на обед? Поможешь ли ты маме приготовить обед?*
- *Что ты будешь делать после обеда?*
- *Что ты будешь есть и пить на ужин? Кто помоеет посуду?*
- *Будешь ли ты смотреть телевизор или слушать музыку?*
- *Будешь ли ты гулять в субботу? Где и с кем?*

Прочитай сочинение соседу по парте. Затем послушай сочинение соседа и напиши, что будет делать твой сосед по парте. (Меденица и др. 2020, 31)

2. *Напиши Тане письмо.*

- *Начни письмо. Узнай, как у Тани дела.*
- *Спроси, готовится ли она к олимпиаде по математике.*
- *Напиши, что будешь в Санкт-Петербурге в следующем месяце.*
- *Напиши, что хочешь встретиться с Таней и посетить музеи. Узнай, какие музеи есть в Санкт-Петербурге.*
- *Спроси, когда Тане удобно встретиться с тобой.*
- *Попроси Таню передать привет Алексею и Максиму.*
- *Закончи письмо* (Меденица и др. 2021, 44).

3. Напиши извештај с путовања. Извештај треба да буде информативан и прегледан, а по могућству треба да садржи неки посебан доживљај како би деловао упечатљиво. Можеш да пишеш у првом лицу јединине или множине.

- Увод садржи податке који се могу добити као договори на питања: *Где? Когда? Кто? Что?*
- У средишњем делу налазе се информације у вези с питањима: *Что случилось? Как? Почему?*
- На крају се резимирају сви подаци у вези с путовањем.
- Ове речи вам помажу при писању извештаја:
 - в первый, во второй, в последний день (экскурсии)
 - в начале, в конце (встречи)
 - утром, днем, вечером
 - сначала, потом, после (прибытия), после этого/после того, как
- Када напишеш извештај прочитај га више пута. Провери:
 - да ли садржи све податке,

- да ли је тачан временски редослед догађаја,
- да ли су све речи правилно написане,
- да ли си обратио/обратила пажњу на граматичка правила (Амштајн-Баман и др. 2016б, 18).

У савременој настави на почетним нивоима не треба инсистирати на граматичкој и правописној тачности, већ на кохеренцији текста (Дурбаба и др. 2017, 11–12). Распрострањено је мишљење да се кроз писмене граматичке задатке развија вештина писања, међутим, то није сасвим тачно. Писано изражавање захтева стваралачку активност од стране ученика (Акишина и Каган 2014, 122). Дакле, писање у контексту савремене наставе треба да представља говорну делатност исказивања мисли у писменој форми. Такво писано изражавање хијерархијски је више и сложеније од саме технике писања, која се своди на графију и ортографију. За изражавање мисли и остваривање успешне писане комуникације графичке и ортографске навике представљају само један од предуслова, а у писано изражавање су укључене лексичке, граматичке, стилистичке и друге вештине (Кончаревић 2004, 225).

3.3.4. Важна улога матерњег језика у настави

Улога матерњег језика у оквиру граматичко-преводног метода је изузетно значајна. Матерњи језик је тај који користе наставник и ученици у комуникацији на часу, док се циљни језик махом користи само приликом читања текста, одговора, превода или навођења појединачних речи.

Да ли се у савременој настави страних језика употребљава матерњи језик и у којој мери? Да ли би се његова употреба могла смањити или пак повећати? Шта се дешава када наставници престану да употребљавају матерњи језик на часу, а шта када минимално користе циљни? Какав је резултат такве наставе? У наредним поглављима ћемо покушати да дођемо до одговора на ова питања, а за почетак обраћамо пажњу на чињеницу да је услед геополитичких промена светских размера у образовном систему Републике Србије присутан све већи број ученика с одређеним предзнањем језика који предајемо. С тим у вези, наставник треба да разликује говорнике матерњег, наследног и страног језика.

Пре свега, треба имати у виду да се појам матерњи језик у научној литератури често избегава и уместо њега се користи термин први језик (од енглеског L1, односно *Language 1*). Разлог је у чињеници да је питање матерњег језика знатно сложеније него што то изгледа класичном моно-

лингвалу европске традиције (Bugarski 2003, 117). Ипак, за потребе наше књиге употреба термина **матерњи језик** (*рус. родной язык*) је сасвим прикладна и у јасној је дистинкцији од појма **страни језик** (*рус. иностранный язык*), који се у нашем образовном систему употребљава за први (први страни језик се учи од првог разреда основне школе) и за други страни језик (који се учи од петог разреда основне школе). Руски језик се махом учи као други страни језик.

Пре него што пређемо на **наследни језик** (*рус. унаследованный язык*), упознајмо се са појмом **билингвизма** (*рус. билингвизм*), односно двојезичности. У научној литератури се билингвални говорник дефинише на више начина.

Билингвизам се може представити као континуум омеђен с једне стране потпуном двојезичношћу, која одговара поимању билингвалног говорника као особе која говори два језика попут матерњих говорника тих језика, а с друге стране чистим монолингвизмом, односно владањем само једним језиком. Дакле, традиционални приступ билингвизам дефинише као максимално и једнако знање два језика, односно билингвал је особа која има два потпуна матерња језика. С друге стране, новији аспект билингвизам дефинише преко употребе језика, па је билингвал особа која редовно употребљава два језика (Bugarski 2003, 119). Ова последња дефиниција се због своје усмерености на употребу оба језика чини прикладнијом. Вероватноћа да ће се наставник страног језика у Републици Србији сусретати са ученицима који имају два потпуна матерња језика је веома мала, док ће са ученицима који поседују знање двају језика и напоре до их користе чешће бити у контакту.

Постоји више типова двојезичности, а за наше потребе најважније је разликовати следеће категорије. Као прво, **балансирани** (*рус. сбалансированный*) билингвизам се односи на особе које подједнако владају својим језицима. У ову категорију спадају и особе које владају језицима на веома високом нивоу, а језике обично распоређују према приликама, односно један, рецимо, радије користе у свакодневном приватном разговору, а други у јавној комуникацији. Исто тако, балансирани билингвали су особе које оба језика знају половично, односно одрастају у неповољним околностима, те се понекад каже да је дете „двоструко полујезично“. Дакле, ради се о подједнако добром или лошем знању оба језика. Овом типу се супротставља **доминантни** (*рус. несбалансированный*) билингвизам. Доминантни билингвал је особа код које знање једног језика мање или више претеже над знањем другог. Ово је, свакако, много чешћа појава у односу на балансирани билингвизам (Bugarski 2003), а треба напо-

менути да се у току живота једне особе односи између језика могу променити једном или више пута, па тако доминантни језик може прећи у подређени положај, и обрнуто.

Као друго, разликује се **симултани** (рус. *одновременный*) и **сукцесивни** (рус. *последовательный*) билингвизам. Симултани билингвали су особе које су усвојиле оба језика у раном узрасту, а сукцесивни билингвали су прво усвојили један, а након одређеног периода и други језик (Bugarski 2003). И као треће, постоји **адитивни** (рус. *аддитивный*) и **суптрактивни** (рус. *субтрактивный*) билингвизам. Код адитивног билингвизма знања стечена у другом језику се просто додају раније усвојеним способностима у првом, па је резултат језичко обогаћење, док код суптрактивног билингвизма знања у другом језику стичу се на рачун првог, односно првом се одузима део знања. За адитивни је карактеристично да се дешава у повољним околностима, односно други језик се усваја јер се то жели, а за суптрактивни је карактеристично да су у питању неповољне прилике, односно други језик се учи зато што се то мора (Bugarski 2003).

Осим тога, двојезичност прати велики број такозваних митова, односно предрасуда, попут тога да су само надарена деца у стању да постану билингвали, да се не може постати билингвал након треће-четврте године и сл., а са чим се научна јавност углавном не слаже и одбацује предрасуде везане за двојезичност, али и указује на поједине потешкоће са којима се могу сусрести билингвали и њихови родитељи (Акишина и Акишина 2013; Меденица 2016; Чиршева 2012; Штайнер и Хейз 2015; King and Maskey 2007). Данас је научно доказано да се монолингвалне и билингвалне особе разликују и на неуроанатомском и неурофизиолошком плану. Код билингвала је забележена, рецимо, већа густина сиве масе, већи интегритет беле масе у фронталним режњевима и сл. И поред низа предности, попут когнитивних функција, металингвистичке свести, супериорних извршних функција и сл., билингвизам има и одређене недостатке. Један од очигледнијих јесте фонд речи унутар једног језика (Bialystok et al. 2010; Bialystok et al. 2012; Filipović Đurđević 2022). Када је реч о нашем образовном систему, руско-српска билингвална одељења веома су ретка. Постоје свега две гимназије (Гимназија “Јован Јовановић Змај” у Новом Саду и Алексиначка гимназија) у којима се реализује овакав облик наставе. Двојезична руско-српска настава се у одређеном периоду реализовала и у ОШ “Јован Поповић” у Новом Саду и ОШ “Олга Петров” у Падинској Скели (Меденица и Гинић 2018), али је у међувремену укинута. Таква настава се обично одвија на два језика која се користе као инструменти за учење различитих школских предмета, односно руски језик се

учи и као посебан наставни предмет али и у оквиру нејезичких предмета, у складу са расположивим кадром (Вучо 2014). Обично се на руском језику одвија до 50% наставе нејезичких предмета, односно руски језик се користи у мањој мери од наведеног процента.

Вратимо се појму **наследног језика**. Имајући у виду да се овом проблему у двадесетом веку највише пажње посвећивало у Сједињеним Америчким Државама, једна од првих и у научној литератури најраспрострањенијих почетних дефиниција наведеног термина дефинише говорника наследног језика (*енгл. heritage speaker*) као индивидуу одгајану у породици у којој се говори језик који није енглески. Тако је језик који се говори у породици наследни, а језик заједнице је енглески (Valdes 2000). Дакле, наведени термин се односи на децу миграната прве генерације, односно мигранте друге генерације који живе у билингвалном окружењу од раног узраста (Venmatoun et al. 2013, 132). Мигранти прве генерације су одрасли људи који из неког разлога више не живе у матици. Њихова деца су у веома раном животном доби напустила матицу или су рођена ван ње и говорници су наследног језика. Код миграната друге генерације доминантан језик јесте језик земље у којој живе, за разлику од миграната прве генерације, који махом боље знају језик земље у којој су рођени и у којој су живели до пресељења. Међутим, дешава се да родитељи приликом напуштања матице имају децу која су у пубертетском узрасту. Такве особе нису ни превише незреле у језичком контексту да се сматрају мигрантима друге генерације, нити су довољно дуго боравиле у матици да би се сматрале мигрантима прве генерације, па се у научној литератури често дефинишу као мигранти 1,5 генерације. Као што видимо, за говорнике наследног језика се може рећи да су билингвали, при чему се на њих могу односити сви типови билингвизма које смо раније описали. Узимајући све ово у обзир, тренутно би се наследни језик најприкладније могао дефинисати на следећи начин.

Говорник наследног језика је симултани или сукцесивни билингвал, односно доминантни билингвал, при чему знање језика заједнице претеже над знањем наследног језика (Polinsky 2018). Доминантни или јачи језик је обично језик заједнице, а слабији језик је најчешће наследни језик.

Треба напоменути да се у домаћој литератури још увек уочава терминолошка неусклађеност у означавању српског или неког другог јези-

ка чији су корисници мигранти и њихови потомци у дијаспори. Често се такав језик означава као језик дијаспоре, породични, мигрантски, ма-терњи, завичајни, наследни језик и сл. У савременој научној заједници се предлаже употреба термина *српски језик у дијаспори* за означавање овог језика уопште, а, због разлика које постоје између језика прве генерације миграната и њихових потомака, у употреби је и термин завичајни/на-следни језик за означавање језика друге и свих наредних генерација го-ворника који живе у дијаспори (Вучина Симовић и Јовановић 2014, 570).

За наставнике страних језика у Републици Србији може бити изу-зетно корисно да знају поједине емпиријски утемељене чињенице о на-следном језику и његовим говорницима. Говорници наследног језика су, рецимо, углавном доминантни билингвали и обично се устручавају да користе наследни језик осим у посебним приликама. Исто тако, сма-тра се да сукцесивни билингвали углавном боље знају наследни језик од симултаних билингвала (Kupisch and Van de Weijer 2015; Montrul 2016; Polinsky 2018, 5). Један од разлога лежи у чињеници да се код сукцесив-них билингвала наследни језик усваја први по реду.

Треба имати у виду и да се језик миграната прве и друге генера-ције у великој мери разликује, не само у лексичком, него и у граматич-ком погледу. Језик друге генерације миграната трпи суштинске измене које га понекад чине до непрепознатљивости различитим од језика мати-це (Polinsky 2010: 348–349) . У једном истраживању дошли смо до сазнања о разлозима због којих родитељи, мигранти прве генерације, у комуни-кацији са својом децом не употребљавају језик који је за њихову децу на-следни. Пре свега се сматра да је то због тога што: дете не уме или му је тешко да се изрази на наследном језику; родитељ жели да пренесе пору-ку детету и тако бира језик који дете боље разуме или му је непријатно да комуницира на наследном језику пред пријатељима који владају искљу-чиво доминантним језиком; социјални статус доминантног језика у од-носу на наследни језик; жеља родитеља да се деца брже асимилијују (Ме-деница 2020в). Међутим, када је реч о ученицима у Републици Србији треба имати у виду да разлози могу бити и нешто другачији, имајући у виду статус руског језика и одређене културолошке разлике. Тако, по-ређења ради, када говоримо о употреби наследног језика у комуникацији са породицом и вршњацима, једно истраживање, које се односило на го-ворнике руског језика као наследног у Америци (Kagan and Dillon 2010), дало је следеће резултате: говорници руског језика као наследног кому-ницирали су на руском са бакама и декама у 95%, са родитељима у 85%, са вршњацима у свега 12% случајева.

Родитељи обично имају жељу да њихова деца овладају наследним језиком, обично се руководећи следећим циљевима: остваривање комуникације са члановима породице и другим људима у матици; усађивање осећаја културног наслеђа и етничког идентитета и когнитивни бенефити (McCabe 2014). Треба имати у виду да је билингвизам динамично стање које се може променити у току живота (Valdes 2000), а да је, рецимо, у Сједињеним Америчким Државама тренд да наследни језици изумиру код друге или треће генерације миграната (Fishman 2001).

3.3.5. Дедуктивни приступ у настави граматике

У оквиру граматичко-преводног метода веома је важно да ученици добро знају граматiku циљног језика. Сматра се да је дедуктивни приступ учењу правила изузетно корисна педагошка техника. У том смислу, ученицима се дају граматичка правила и примери које они треба да науче напамет и запамте, а затим се од њих тражи да примене та правила на другим примерима (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 38–42).

У савременој настави страних језика у Републици Србији утицај лингвистичких знања на разумевање приступа настави и примену конкретних поступака је велики. Делом се то може приписати и чињеници да се професори страних језика школују на филолошким факултетима.

Дакле, у пракси често долази до неосмишљеног поистовећивања циљева наставе страних језика с лингвистичким циљевима. Наставник жели да пренесе сва своја знања ученику и није свестан тога да су пред њим најчешће деца која неће постати професори страног језика, преводиоци или филолози, већ да им је језик пре свега потребан у комуникативне сврхе (Дурбаба 2011).

Наставник треба да има у виду да ће његова граматичка знања свакако доћи до изражаја, али да је у центру наставног процеса ученик и да је неопходно узети у обзир његове потребе и према томе ускладити наставне циљеве. Замислите младу особу која иде на обуку у ауто-школу и уместо да учи како се вози, она годинама два пута недељно гледа скице аутомобила и учи на који начин гориво долази до мотора и покреће га, да би јој након низа година било допуштено да приђе аутомобилу. Иако су та знања изузетно корисна (нарочито за аутомеханичара) она веома мало утичу на оно што је главни циљ наше имагинарне младе особе – да научи да вози. Дакле,

граматика није циљ наставе страних језика, већ средство које олакшава комуникацију.

Уколико граматика постане циљ и једини аспект језика који се проверава на контролним и писменим задацима или тестовима, онда долази до такозваног ефекта повратне спреге на наставу (*енгл. backwash effect*). Разлог томе лежи у чињеници да се граматичко знање може економичније и брже проверити од писане и усмене језичке продукције (Дурбаба 2011, 162–168). Дакле, таква врста евалуације није добра јер ће се временом ученици концентрисати искључиво на граматику, постављаће питања која се тичу граматике, код куће ће се припремати за тест из граматике (и многи родитељи ће тражити приватне професоре који ће њиховој деци држати часове из граматике), и на крају ће се и настава претворити у наставу граматике. Тако ће основни циљ наставе страних језика постати овладавање граматиком страног језика.

Запитајте се да ли бисте били у стању да кажете нешто на старословенском (или латинском) језику, који се успешно предаје на филолошким факултетима (пре свега свим славистима)? Вероватно не, али зато сасвим солидно знате граматику тог језика. То је зато што се циљ наставе старословенског језика разликује од онога што је потребно данашњим ученицима које желе да комуницирају на страном језику, односно циљеве учења мртвог значајно се разликују од циљева учења живог језика.

Када је реч о приступу у подучавању граматике, можемо констатирати да је дедуктивни приступ карактеристичан за граматичко-преводни метод. Такав приступ је ближи традиционалној настави и ауторитарној улози наставника. Ипак, у савременој настави страних језика се сматра да ученик треба да буде више активан у наставном процесу и стога се неретко прибегава индуктивном приступу у настави граматике.

Дедукција је процес закључивања од општег ка појединачном, односно од правила ка примеру.

Индукција је процес закључивања од појединачног ка општем, односно од примера ка правилу.

Дедукција (*рус. дедукция*) се обично реализује тако што наставник објасни парадигму, односно зада модел, а затим од ученика тражи да га примене на сличним примерима. **Индукција** (*рус. индукция*) се обично реализује тако што ученици проналазе или примећују сличне примере и

на основу њихових заједничких карактеристика уз помоћ наставника откривају правило, односно закључују како оно гласи.

Међутим, упркос важности употребе индуктивног приступа у настави се не сме занемарити комуникација, јер само откривање правила кроз вежбе и задатке не представља активну употребу тих садржаја (Дурбаба 2011, 162–168). Треба имати у виду да у оквиру дедуктивног приступа наставник често тежи да представи што више теорије одједном, даје стручну терминологију, сувишне информације и објашњава поједине граматичке партије које ученик још увек није у стању да разуме (Акишина и Каган 2014, 129–147). У савременој настави се сматра да је граматику потребно објашњавати кратко, јасно и конкретно, а треба имати у виду и да се граматичка правила могу објаснити без излишне употребе граматичке терминологије (Ur 2016). Осим тога, наставник понекад сматра да је саввим довољно да објасни одређену граматичку појаву једном и да би ученици требало да је усвоје. Нажалост, ово је углавном немогуће. Не могу да замислим ученика који је у стању да након једног објашњења, па макар оно трајало и читавих 45 минута, усвоји глаголе кретања и правилно их употребљава. Ја то сигурно не бих могао. Један од бољих начина да се наставник увери у ово јесте да се упише на неки курс страног језика. То може помоћи у разумевању значаја вишеструког понављања одређених појава, односно сложености употребе граматичких структура у говорној или писаној продукцији на страном језику, а нарочито руском који је граматички сложенији од многих других европских језика.

3.3.6. Учење језика као ментална вежба

У оквиру граматичко-преводног метода се сматра да учење језика пружа добру менталну вежбу. Заправо, ученици се подстичу да запамте не само лексику већ и читаве граматичке парадигме (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 37–43). Дакле, учење језика служило је за увежбавање интелектуалних способности ученика, што је можда у деветнаестом веку било практично, тј. схватано као вежба. Ипак, потребе особа које уче страни језик се мењају и тако данас реч *практично* не може бити схваћена на исти начин. Ако се у то доба и усвајало нешто *практично*, онда се из садашње перспективе ове речи у контексту страних језика то може приписати пукој случајности (Vučo 2009, 193–199).

Када је реч о памћењу, оно је изузетно значајно код савременог учења генерално, па и код наставе и учења страног језика. Дакле, памћење можемо одредити као трајање нечега што је било научено. Виљем Џејмс

је још у XIX веку предложио разликовање две врсте памћења, а данас се она обично именују као краткорочна и дугорочна меморија. Ако се особи прочита седам случајно одабраних бројева и одмах потом се тражи од те особе да бројеве понови, репродукција је могућа захваљујући краткорочној меморији. Међутим, ако се од особе тражи да понови тих седам бројева након, рецимо, неколико минута, особа највероватније неће бити у стању да их репродукује осим ако није понављала тај низ у себи. Губљење информација из краткорочне меморије одиграва се веома брзо. Стога се сматра да је нека информација коју је особа у стању да понови након, рецимо, једног минута прешла у систем дугорочне меморије. Један од поступака који обезбеђује прелазак у дугорочну меморију јесте понављање (Жиropaђа 2004).

Повторение – мать учения!

Истраживања показују да је понављање градива након његове прве тачне репродукције од изузетног значаја. Што је већи број таквог понављања, то је памћење таквог градива трајније. Нажалост, постоје бројни разлози због којих долази до заборављања.

Ебингхаус је још у деветнаестом веку започео истраживања памћења, а његова крива приказује ток заорава. Заборављање се на почетку одвија врло брзо и затим је све спорије (Жиropaђа 2004).

Ова крива нам заправо говори о томе како најефикасније запамтити одређену информацију. Сматра се да се у првих сат времена заорава чак до 60% градива, а да се само 20% градива трајно задржава у памћењу. Уколико желимо да научимо нешто дугорочно, онда би било корисно ту информацију поновити одмах након што смо је научили. Затим, исти процес је пожељно поновити након 20–30 минута. Треће понављање би требало урадити након 24 часа, а четврто након 2–3 недеље. И за крај, пети пут информацију треба поновити након 2–3 месеца. У супротном, долази до заборављања.

Када је реч о Ебингхаусу, треба имати у виду да је он углавном проучавао памћење на које не делује постојеће знање, те је у експериментима уводио низове бесмислених слогова који никако нису повезани са претходним знањем његових испитаника. Ипак, дошао је до значајних

сазнања за савремену наставу. Рецимо, осим **криве заборављања** (*рус. кривая забывания*) о којој је већ било речи, на основу његових истраживања сазнали смо да је учење успешније уколико се градиво понавља наглас, а не у себи, и уколико се градиво расподели на мање целине које се уче засебно, у поређењу са већом количином градива (Визек Видовић и др. 2020, 36–37). Исто тако, Ебингхаус је утврдио да се при учењу бесмислених слогова брже уче они слогови који су на почетку и крају тог низа, а утврдио је и позитивну корелацију између времена и количине научног. Ипак, закључио је да након одређеног времена долази до застоја, такозваног платоа у учењу. Од изузетног значаја је податак који нам говори да на лакоћу и брзину учења делују следећи чиниоци који у великој мери повећавају успешност учења: смисленост елемената које ученик учи, степен сличности међу тим елементима и дужина периода између засебних покушаја учења (Визек Видовић и др. 2020, 36–37).

Још један поступак, поред понављања, који потпомаже похрањивању информација у дугорочно памћење јесте организација. Истраживања показују да организован материјал побољшава памћење јер су елементи системски повезани. Тако се на основу хијерархије међу кључним информацијама успостављају везе које помажу да их се лакше присетимо (Визек Видовић и др. 2020, 47). Једна веома утицајна у савременој настави страних језика алатка која нам пружа могућност организације језичког материјала јесте **мапа ума** (*рус. карта ума*).

Посебан значај ове мисаоне алатке лежи у њеној једноставности. То је заправо један визуелни дијаграм који бележи информације, а у случају језика – углавном лексиком. Сматра се да мапа ума ангажује и леву хемисферу мозга, која је задужена за логику, и десну, која је задужена за креативност (Buzan 2020). Мапе ума се у учионици могу правити на следећи начин (Buzan 2020):

1. Користите три боје маркера да нацртате у централном делу табле једноставан симбол који описује тему коју желите да разматрате. Овај симбол ће покренути асоцијације у Вашим мислима. Додајте и реч у средини, поред симбола. Нека та реч буде већа од осталих на табли или нека буде написана необичним фонтом.
2. Повуците дебелу грану која долази од централне речи или слике. Њена дебљина може да симболише тежину дате асоцијације у хијерархији Ваше мапе ума.
3. Означите грану једном речју или неким симболом.

4. Нацртајте гране другог нивоа из главне гране, а затим и по потреби трећег нивоа које се шире из изданака секундарне гране. Напишите кључне речи или симболе на свакој од грана.
5. Другом бојом направите следећу грану око централног симбола (комбинујте боје грана, уколико имате три боје маркера). Као и у претходним корацима, нацртајте гране другог и трећег нивоа и именујте их.
6. Сада можете да попуњавате празнине и додајете нове подгране, уколико постоји потреба.
7. Можете да додајете и стрелице или линије које представљају везе између грана да појачате повезаност између њих.

Од почетка пандемије настава је рапидно почела да се у све већој мери одвија у дигиталном окружењу, па тако постоје и програми који омогућају прављење мапа ума. Замена од руком направљеног до компјутерски генерисаног има и одређене погодности:

1. Мапе ума се могу едитовати где је неопходно.
2. Праве се копије мапа ума.
3. Једноставно се праве иконицама и алаткама за цртање.
4. Дигиталне мапе имају јасну графику.
5. Могу бити повезане са другим мултимедијима и сл. (Buzan 2020).

Поред организације и понављања, постоји још један поступак – елаборација. У питању је процес успостављања веза између нових и старих информација, тј. проширивање онога што већ знамо новим сазнањима. Једно од познатијих средстава елаборације јесте мнемотехника (Визек Видовић и др. 2020, 47–48).

Мнемотехника (рус. *мнемотехника*) представља менталне стратегије које се примењују у циљу бољег запамћивања нових информација. То могу бити слике, речи или изрази, риме, фразе и сл., али и комбинације свега наведеног. Ево једног примера:

Иван родил девчонку, велел тащить пелёнку.

Уколико се нисте досетили о чему је реч, погледајте прво слово сваке речи. Тако је, у питању су падежи, односно њихов редослед:

Иван – Именительный падеж;

Родил – Родительный падеж;

Девчонку – Дателъный падеж;

Велел – Винительный падеж;

Тащитъ – Творительный падеж;

Пелёнку – Предложный падеж.

Када је реч о усвајању страних језика, треба напоменути такозвани позитивни трансфер. У питању је пренос знања из једне области у другу, тј. већ познато градиво може помоћи при учењу новог (Визек Видовић и др. 2020, 39). Рецимо, када неко коме је српски језик матерњи почне са учењем руског језика, знање ћирилице му већ на првом часу умногоме олакшава савладавање вештине читања, за разлику од неког коме је матерњи језик немачки. С друге стране, не треба заборавити и међујезичку интерференцију, па ћемо у нашим школама често чути ученике који кажу **я имаю* уместо *мне 15 лет* (имам 15 година) или *у меня есть две сестры* (имам две сестре).

Иако се у овој књизи нећемо детаљније бавити питањима памћења и заборављања, изнета запажања и резултати истраживања могу нам помоћи у бољој организацији наставног процеса. Дакле, као наставници морамо бити свесни тога да ћемо одређена правила или поједине речи и изразе у току наставе понављати много пута, и да је то сасвим нормално. Иако ће до заборављања неминовно долазити, задатак наставника је да се потруди да оно буде минимално, што кроз планирање наставног процеса, што кроз разговор и упознавање ученика са механизмима и техникама памћења. И за сам крај, наставник треба да води рачуна о томе да код памћења изузетну улогу игра значење, а шта је код страних језика веома важно. Дакле, учењу изолованих речи треба приступати веома опрезно. Савремена настава страних језика је првенствено усмерена на комуникацију, како писану тако и усмену, а то значи да је контекст изузетно значајан (о овоме ће бити више речи у оквиру комуникативног метода).

Иако је у питању екстремни случај, занимљив је пример једног Новозеланђанина по имену Нигел Ричардс, који је годинама освајао прва места на светским првенствима у игри Скрабл (у питању је игра речима). То и не би било толико необично да Нигел једне године није освојио прво место на Светском првенству у француском Скраблу, а да не говори француски! Наводно му је требало неколико месеци да научи читав речник напамет. Касније је поновио тај успех.

3.3.7. Наставник као ауторитет

У оквиру граматичко-преводног метода наставник исправља све грешке ученика јер се сматра да је давање тачног одговора изузетно значајна компонента наставног процеса (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 40). У сценарију се може приметити једна занимљива појава која се у савременој настави углавном избегава, а у питању је навођење тачних и нетачних примера употребе граматичких облика. Пожељно је избегавати навођење нетачних примера како их ученици не би запамтили напоредо са тачним. То понекад може изазвати забуну приликом присећања одговарајућег облика или речи. О грешкама ће бити више речи у наредним поглављима.

Осим тога, улога наставника у оквиру граматичко-преводног метода је традиционалне природе. Наставник је ауторитет и ученици треба да га слушају како би били у стању да науче оно што зна наставник. Сва интеракција у учионици одвија се на релацији наставник-ученик, док комуникација између ученика одсуствује или је изузетно ретка (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 33–43).

Када је реч о настави и учењу језика у институционалним оквири-ма, обично се ради о већој групи ученика (15, 20 или чак 30 ученика) са којима ради један наставник. Дакле, учесници наставног процеса су наставник и ученици. Треба имати у виду да тај процес није једносмеран, као у традиционалној настави. То заправо значи да ученици нису празне посуде у које наставник прелива своје знање. Настава је у најмању руку двосмерни процес, а било би га још боље сликовито описати као процес који је усмерен од наставника ка сваком ученику појединачно и у супротном смеру, како би се истакла интеракција, али не само између наставника и ученика, већ и између самих ученика. Управо то разликује савремену наставу од традиционалне која је пре свега једносмерна и у оквиру које су ученици неретко искључиво у пасивној улози.

Ово се може приказати кроз једну занимљиву игру (Петти 2010, 56). Наиме, две особе треба да седну окренуте леђима једна од друге. Особа А добија цртеж који треба да опише особи Б. Особа Б нема прилику да види цртеж, нити да поставља питања. Дакле, пажљиво слуша особу А и црта оно што јој ова говори. Особа А нема право да се окреће и гледа шта особа Б ради, како напредује, нити да јој поставља питања и тако сазна да ли јој нешто није јасно. Овај наизглед једноста-

ван задатак се у пракси показује као веома сложен. Учесници игре обично реагују тако што особа А (наставник) има жељу да провери да ли су инструкције довољно јасне, односно да ли особа Б (ученик) добро ради задатак. Особа Б има жељу да добије додатне информације, односно да постави питања када јој нешто није јасно. Осим тога, када особа Б нешто не разуме она заостаје и не може да прати даље инструкције особе А и тако се интензивира низ сада већ све мање смислених информација које прима. Из ове веома једноставне игре можемо да закључимо да је настава која је једносмерног карактера осуђена на неуспех, пре свега из разлога што не постоји интеракција између учесника наставног процеса. Дакле, у овом контексту, за ученика то значи могућност да поставља питања, а за наставника да добија повратну информацију, односно да проверава напредак ученика (Петти 2010, 56).

Ученик мора имати могућност да поставља питања, а наставник мора бити у прилици да провери како ученик разуме материјал. Дакле, “двосмерност” наставног процеса је од изузетног значаја, јер без повратне информације наставник не може да зна да ли је ученик научио одређено градиво (Петти 2010, 56–57).

У научној и стручној литератури постоји више дефиниција **наставног процеса** (рус. *процесс обучения*). У најширем смислу се наставни процес може сматрати социјалним процесом чији се настанак везује за појаву самог друштва. У том смислу, питања образовања и васпитања у друштву су присутна одвајкада, а у двадесет првом веку можда и више него пре, а нарочито у контексту образовних институција.

Наставни процес се може дефинисати као интеракција између наставника и ученика у току које се остварују наставни циљеви и која резултира општим развојем ученика (Азимов и Шукин 2009, 231).

Тако се у савременој настави страних језика подразумева да наставни процес укључује делатност, односно активност како наставника тако и ученика. Када је реч о наставнику, обично се мисли на подучавање, односно руковођење учењем, а када је реч о ученику мисли се пре свега на само учење, односно процес познавања, овладавања језиком. Нарав-

но, између ових делатности мора постојати координираност, а то се постиже путем повратне информације или обратне везе, односно контроле ученичких постигнућа у циљу задобијања потребних информација и евентуалне корекције даље организације рада (Кончаревић 2004, 102).

Пошто у пракси доминира парадигма оцењивања као једине повратне информације, односно као мерења, тестирања и остваривања образовних циљева, уместо као помоћи ученику у процесу учења, било би умесно укратко размотрити наведене функције. Три основне сврхе оцењивања су: дијагностичка, сумативна и формативна. Пре свега треба издвојити **дијагностичку** (рус. *диагностическое*) сврху мерења успеха у учењу. У питању је процена онога што ученик већ зна и уме, а обично се примењује на почетку учења нове лекције, тематске области, школске године или чак предмета у школи. Међутим, наставницима више тешкоћа задају друге две функције оцењивања – **сумативно** (рус. *суммативное*) и **формативно** (рус. *формативное*), пре свега због тога што ова два облика оцењивања могу деловати слично. Ипак, они се заправо веома разликују, како по сврси тако и по циљевима (Решикан 2020). Осим тога, треба напоменути да сумативно и формативно оцењивање нису “изуми” двадесет првог века, већ се приписују М. Скривену и Б. Блуму (Scriven 1967), који су их увели у образовни контекст крајем шездесетих година прошлог века.

Сумативно оцењивање служи да каже колико је ученик савладао у односу на постављени стандард и има за циљ давање коначне оцене о томе колико је нешто научено, колико ученик зна или може да уради у крајњој фази, када заврши учење. Обично се изражава кроз бројчану оцену и примењује на крају јединице, лекције, тематске области и сл. Формативно оцењивање, с друге стране, служи да помогне ученицима у изградњи знања, има за циљ да се стекне увид у процес учења. Након увида у добре и слабе стране тог процеса, добија се информација о томе како да се поправи процес учења и како да буде успешнији (Решикан 2020, 285). Формативна оцена је описна и на основу ње ученик и наставник могу да изведу закључке о постигнућима ученика у контексту образовних стандарда и исхода учења, о степену учешћа и ангажовања ученика у активностима, као и о препорукама за даље напредовање, односно о томе како да ученик буде још ефикаснији. Наставници понекад занемарују дијагностичко и формативно оцењивање, а њихов значај је огроман. Дакле, формативно оцењивање се примењује у току наставног процеса и утиче на квалитет наставе и учења, а самим тим и на тачност и квалитет сумативног оцењивања.

“Када кувар проба супу, то је формативно оцењивање. Када гост проба супу, то је сумативно оцењивање” (Scriven 1991).

Окренимо се актерима наставног процеса и детаљније размотримо улоге наставника и ученика. Када је реч о ефикасности наставног процеса, треба напоменути да то зависи од низа фактора, попут услова наставе, узраста ученика, односа према учењу уопште и др., а посебно место у том низу заузимају својства личности наставника и његове компетенције (Кончаревић 2004, 424–432; Щукин 2003, 242–247).

3.3.7.1. Наставник

У литератури се наводи низ пожељних карактеристика и компетенција доброг наставника страног језика, а овде ћемо издвојити кључне (Дурбаба 2011, 106–110; Кончаревић 2004, 424–432; Щукин 2003, 242–247):

1. позитивне и хуманистички оријентисане опште карактеристике личности, у које спадају отвореност, флексибилност, љубазност и пристојност, духовитост, оригиналност, креативност, емотивност, одлучност, емпатија, самокритичност, оптимизам, радозналост, толерантност и др.;
2. језичка комуникативна компетенција, која обухвата знања о језику, култури и сл., као и знање самог језика, односно владање језичким вештинама;
3. социјалне компетенције, односно комуникативност, спремност за преузимање ризика, способност преузимања иницијативе и др.
4. педагошке и дидактичко-методичке компетенције, у које спадају способност мотивисања, умеће примене наставних средстава, избор адекватних метода и др.;
5. модерационо-медијацијске компетенције, које обухватају способност организације наставног процеса, умеће фокусирања ученика као централне фигуре наставног процеса, вештину упућивања у стратегију учења, познавање принципа тимског рада, способност комуницирања и посредовања у интерперсонално конфликтним ситуацијама;
6. интеркултурне компетенције, које обухватају поседовање и способност посредовања лингвопрагматичких знања и позитивног става према страном језику;

Међутим, на основу низа истраживања, без обзира на предмет који предају, могу се издвојити три кључне особине наставника: знање, јасност и топлина (Vulfolk i dr. 2015, 104–109).

Када је реч о знању наставника, сматра се да од предмета који предаје зависи да ли наставници имају позитивнији утицај на ученике уколико знају више о свом предмету (Vulfolk i dr. 2015, 106). Што се страних језика тиче, показало се да је знање језика од изузетног значаја, нарочито у ери миграција и технолошког напретка, који су допринели великом броју страних ученика и/или билингвала у одељењу.

Међутим, знање језика није једино знање које је потребно наставнику за успешан рад. Наиме, истраживања су јасно показала да је квалитет наставника који је мерен тиме да ли су наставници били потпуно квалификовани и у којој мери су њихове студије биле у вези с психолошким, педагошким и методичким дисциплинама у директној вези с постигнућима ученика. Дакле, знање језика и знање о језику је неопходно, али не и довољно за ефикасну и успешну наставу (Vulfolk i dr. 2015, 106).

Када је реч о јасноћи и организацији, истраживања су показала да наставници који пружају јасна објашњења имају ученике који више уче, који су мање анксиозни у вези с оцењивањем и који позитивније оцењују своје наставнике. Наставници који пажљиво организују своје часове, односно праве план часа, теже јасним објашњењима и преносе ентузијазам на свој предмет ефикаснији су у наставном процесу (Vulfolk i dr. 2015).

Када је реч о топлини, сматра се да су топлина, љубазност и разумевање особине наставника које су у директној вези са ставовима ученика. Поред тога, истраживања су показала да су процене ентузијазма наставника према предмету који предају у корелацији са постигнућима ученика. Та страст према свом послу је неопходан састојак успеха. Дакле, ученици чији се наставници поставе пријатељски и који су топли у већој мери воле наведени предмет (Vulfolk i dr. 2015, 108–109). Значај наставника у погледу квалитета учења огледа се у емоцијама из разлога што сва бића имају снажну тенденцију да у току социјалне интеракције усклађују своје понашање са понашањем других. Ради се о **неуронима огледала** (*рус. зеркальные нейроны*), односно неуронима који се активирају како би подражавали понашање и емоције особе коју посматрамо исто као и да сами деламо. Ови неурони су откривени у фронталном режњу мозга мајмуна и активирају се када мајмун приближи храну устима као и када мајмун само посматра некога како приближава храну устима. Сматра се да се група неурона активира самим посматрањем (као у огледалу) и то као да организам сам спроводи ту активност. Нека истраживања у којима су

учествовале бебе и деца указују на то да се највероватније не рађамо са овим неуронима већ да се они развијају. Сматра се да неурони огледала доприносе бољем разумевању, учењу говора, учењу помоћу имитације, развоју социјалних вештина, емпатије (Iacoboni 2009; Pešikan 2020, 348). Стога је веома важно да наставник показује ентузијазам за свој рад, страст и љубав према свом предмету, како би пренео ту емоцију и ученицима. С друге стране, потребно је избегавати негативне емоције и не преносити личне проблеме на ученике.

Колико је понашање наставника важно у савременој настави показује истраживање у оквиру којег је посматрано 550 наставника основне и средње школе у трајању од 3700 наставних сати. Резултати нам дају могућност да успоставимо корелацију између понашања наставника и бенефита који од тога имају ученици. Издвојићемо три става која су се показала као изузетно битним за педагошки однос на релацији наставник – ученик (Транкем 2009):

1. Искреност наставника. Оно што је „унутра“ одговара ономе што исказује „према споља“. Наставник боље комуницира ако има позитивну слику о себи, ако се покаже да је истинска особа, без маске пред публиком.
2. Поштовање према ученицима. У односу у којем нема лажног привида, онај ко зна добро да комуницира посматра другог безусловно, без просуђивања, без процењивања, без предрасуда. Не сврстава ученика у једну од категорија. Не меша тешкоће које ученик има – у решавању једначине, скакању у вис, читању без замуцкивања... – с његовом личношћу. Одељење није неиздиференцирана гомила. Ученици се међусобно јако разликују; свако од њих је јединствен.
3. Разумевање искуства које проживљава ученик. То захтева пажљиво ослушкивање његове осетљивости. Потврђује одређени степен емпатије, тј. способности да се стави на место другог. Одељење постаје „средина где се олакшава“ усвајање. Ученици постижу напредак у предмету о којем се ради, а развијају и друге таленте. Мења им се понашање: повећава им се самосталност; граде позитивнију слику о себи; имају већи осећај одговорности. Видевши такве резултате, наставник више цени себе и каже сам себи: „Све у свему, исплати се бити човечан у одељењу“ (Транкем 2009).

„У тринаестој години, Мева је била тек у петом разреду, и две је године заостајала за својим вршњацима. Двапут је понављала. Пратио ју је глас да је проблематична. Међу наставницима старијих разреда школе била је позната по обичају да изјури из учионице и, уместо да се врати на час, највећи део дана проведе луњајући по школским ходницима. Пре него што је Памела, Мевина нова наставница енглеског, упознала своју ученицу, упозорили су је да ће јој Мевино проблематично понашање сигурно задавати муке. И тако је првог часа у том разреду, пошто је рекла ученицима да свако за себе извуче поруку из једног одломка, Памела пришла Мевини да јој помогне у раду. Памели је било потребно само неколико минута да схвати шта мучи Меву: њено читање је било на нивоу вртића. (...) Памела је тог дана помогла Мевини да заврши задатак (...) и потражила помоћ дефектолога, чији је посао подразумевао помоћ таквим ученицима. (...) И поред тога, Мева је наставила да прави проблеме, као што су Памелу други наставници и упозорили. Причала је за време часа, била непристојна и нападна у односима с другом децом, свађала се – само да избегне читање. А кад јој ни то не би било довољно узвикнула би: „Нећу то да радим!“ изјурила с часа и наставила да тумара ходницима. Упркос Мевином отпору, Памела је упорно пружала Мевини додатну помоћ у раду на часу. А кад би се Мева истресла на неког ученика, Памела би је одвела у ходник и насамо с њом покушала да пронађе бољи начин да реши проблем. Али, пре свега, Памела је показала Мевини да јој је стало до ње: „Шалиле смо се и проводиле време заједно. Долазила је код мене у учионицу пошто заврши ручак. Упознала сам њену маму.“ Мевине оцене на полугодишту – док је имала стару наставницу енглеског језика – биле су недовољне готово из сваког предмета, као и претходних година. Међутим, после само неколико месеци рада са Памелом, појавили су се знаци да се ствари крећу набоље. До краја полугодишта престала је да фрустрацију крије тумарањем ходницима и остајала је на часовима. Најважније од свега, Мева није била недовољна ни из једног предмета – углавном су све оцене биле прелазне, осим изненађујуће високе из математике. (...) Потом је дошао и тренутак кад је у свом читалачком кругу Мева схватила да је боља у томе од неке друге

деце, укључујући и дечака тек пристиглог из Западне Африке. Зато је узела на себе обавезу да му помогне у откривању тајне читања. (...) Ова посебна повезаност између Памеле и Меве представља моћно оружје у помагању деци приликом учења. Све већи број истраживања показује да ученици који осећају повезаност са школом – са наставницима, другим ученицима, самом школом – постижу боље академске резултате. Такође се далеко боље супротстављају савременим опасностима адолесценције: емоционално повезани ученици показују нижи степен насилног понашања, склоности малтретирању и вандализму; нижа је и стопа анксиозности и депресије, употребе дрога и суицида; мање имају изостанак и ређе напуштају школу. „Осећање повезаности“ овде се не односи на неку неодређену љубазност, него на конкретну емоционалну везу између ученика и људи у њиховој школи: друге деце, наставника, особља. (...) Памела је постала Мевина база сигурности. Размислите шта би то могло значити за оних десет одсто ученика на дну, којима, као и Мевини, неуспех највише прети. До најгорег исхода долазило је код учитеља који су заузимали ЈА – ОНО став и наметали ученицима сопствени план рада, не покушавајући да им се прилагоде, или који су били емоционално хладни и непосвећени. Такви учитељи су се много чешће љутили на ученике и морали прибегавати казним средствима да би успоставили ред. (...) Добри учитељи су као добри родитељи. Нудећи ученицима базу сигурности, учитељ ствара окружење које погодује најбољем функционисању њихових мозгова. Та база постаје сигурно упориште, зона снаге из које се могу отискивати у даља истраживања како би овладали нечим новим, постигли више. (...) Већ постоје десетине програма за „социјално/емоционално учење“ (...). Коначна метаанализа више од сто истраживања ових програма показала је да су ученици не само овладали способностима као што су смиривање и боље слагање с другима, већ су, што је овде још важније, боље учили: оцене су им се поправиле – а на тестовима академског достигнућа показивали су скорове више за читавих дванаест одсто од скорова ученика сличних њима који нису прошли кроз ове програме. Ови програми имају највише успеха кад ученици осећају да је наставнику заиста стало до њих. Но, без обзира

на то да ли једна школа нуди овакве програме или не, кад год неки наставник створи пријемчиво окружење и понуди емпатију, његови ученици не само што ће добијати боље оцене и постизати више скорове на тестовима – већ ће стећи и жељу за стицањем знања. Довољно је да постоји само једна таква одрасла особа у школи па да све изгледа другачије. Свакој Меви потребна је једна Памела“ (Goleman 2007, 277–279).

И за сам крај овог одељка, а узимајући у обзир све наведено, треба истаћи да се у савременој лингводидактици издвајају следеће дидактичке улоге модерног наставника страног језика (Дурбаба 2011, 106–110; Шукин 2003, 242–247; Harmer 2012, 146–147; Pešikan 2020):

1. модел – показује ентузијазам за свој рад, инспирише ученике и преноси љубав према предмету који предаје;
2. предавач – презентује градиво уз употребу различитих техника и метода;
3. фацилитатор – олакшава процес учења и одређује зону наредног развоја сваког ученика;
4. ментор – даје савете, пружа подршку кад наступе тешкоће, охрабрује у одговарајућим тренуцима, пружа повратне информације и представља важан извор знања; прати развој лингводидактике и делове тих новина прилагођава и уноси у своју наставу;
5. модератор – ефикасно организује и надгледа процес учења, тимски рад и рад у пару, омогућује ученицима да створе одговарајућу комуникациону ситуацију;
6. медијатор – гради однос између ученика; креира позитивну одељенску климу;
7. навигатор – управља дешавањима на часу тако што их по потреби усмерава и преобликује;
8. евалуатор – прати рад и развој ученика, процењује њихова постигнућа;

3.3.7.2. Ученик

Школско учење намењено је одређеној категорији особа, које су пре свега дефинисане узрастом и сврхом образовања (основна школа, средња стручна школа, гимназија и сл.). Имајући то у виду, школско учење мора узимати у обзир развојне карактеристике оних којима је и намењено, од-

носно њихова пређашња знања и искуства и њихов квалитет, а, истовремено, и њихове потребе, интересовања, очекивања и сл. (Pešikan 2020).

Ако учење посматрамо као сталан процес успостављања веза између онога што се зна и онога што се сазнаје и да без тог повезивања нема учења, онда је јасно да питање ученичког претходног знања захтева посебну пажњу. Утицај претходног знања ученика на процес учења испитиван је у великом броју истраживања. Та знања служе као основа за сва будућа учења и имају снажан утицај на избор, разумевање и запамћивање нових информација, она не морају бити стечена искључиво у школи већ и кроз животну искуство, могу да варирају зависно од области, па чак и од теме у оквиру исте области, а исто тако не морају да утичу само позитивно на процес учења, као када ученик има непотпуна и нетачна знања о нечему (Alexander and Murphy 1998; Lambert i McCombs 1998; Pešikan 2020, 150). У овом смислу важна је улога наставника који препознаје и коригује та знања. Она се у контексту страних језика обично односе на неке културолошке појаве, изговор, лексику и сл.

Још један важан фактор успешне наставе јесте метакогниција, односно “знање о властитом знању, свест о ономе што особа зна и скуп извршних контрола властитог учења које омогућавају особи да прати и контролише властито учење, да одреди своје циљеве учења и одабере стратегије којима ће их остварити. Когниција подразумева решавање одређеног задатка, а метакогниција подразумева разумевање на који је начин задатак урађен, процену да ли је то било добро или не и како поправити учење уколико није било довољно успешно. Дакле, метакогниција обухвата знање о властитом учењу, праћење властитих когнитивних процеса, њихову евалуацију и регулацију да би се повећала ефективност учења” (Pešikan 2020, 286).

Када је реч о ученику као централном актеру наставног процеса онда се свакако морају узети у обзир фактори који утичу на успех у учењу, а то су пре свега (Дурбаба 2011, 110–120):

1. индивидуални биолошки фактори учења: узраст, пол, склоност;
2. афективни фактори учења: мотивација, ставови, емоције;
3. когнитивни фактори учења: стил учења, структура личности;
4. екстерни социјални фактори: процес социјализације на ма-терњем језику, интеракција с окружењем, различити ставови породичног и школског или ширег друштвеног окружења у погледу значаја и корисности учења страног језика.

Важна компонента успешне наставе јесте успостављање дидактичког троугла, односно интеракцијског деловања наставника, ученика и наставног садржаја (Кончаревић 2004, 101–102). Међутим, не смемо заборавити још један веома важан облик интеракције, а конкретно, на релацији ученик – ученик. **Кооперативно учење** (рус. *кооперативное обучение*) игра значајну улогу у стварању добре и подстицајне атмосфере за рад, а то води ефикаснијем учењу. Према појединим истраживањима, учење је најефикасније у средини која садржи позитивне интерперсоналне односе, богате педагошке интеракције, обиље инструктивних материјала за рад, удобност, ред, као и у средини у којој се ученик осећа цењеним, компетентним, поштованим и ваљаним (Lambert and McCombs 1998; Pešikan 2020).

Једно истраживање названо **“разред-слагалица”** (рус. *групповой пазл*) јер подсећа на решавање игре слагалица показало је које позитивне ефекте производе задаци који су реализовани по принципу кооперативног учења, односно у којима ученици зависе једни од других. Тако ученици почињу да поклањају више пажње једни другима и показују међусобно поштовање. Истраживање је показало да је у одељењима у којима је примењивана ова техника дошло до смањења предрасуда и стереотипа, до појачане наклоности према другим ученицима из одељења, при чему су ученици из тих одељења, за разлику од контролне групе, били бољи на тестовима, показали значајан пораст самопоштовања и више волели школу. Један од разлога зашто слагалица делује јесте чињеница да процес учествовања у групи која међусобно сарађује омогућава развој когнитивне категорије целине, у којој нико није искључен. Осим тога, ученици се осећају као да помажу једни другима, а истраживања показују да се тако развијају позитивнија осећања и емпатија према тим особама (Aronson i dr. 2013).

Кооперативно и вршњачко учење подразумевају такву врсту комуникације и сарадње између ученика која резултира њиховим бољим постигнућима. Овакви начини сарадње у настави страних језика узимају маха и чини се да су све популарнији, а шта можемо приметити и кроз развој метода у настави страних језика. Настава се у оквиру граматичко-преводног метода одвијала у традиционалном контексту, где се на-

ставник може представити као резервоар знања који своје знање пресипа у празне кофе, односно своје ученике. Таква традиционална настава је углавном једносмерна, док се данас тежи двосмерности и вишесмерности наставног процеса, и управо се због тога јавља све већи број активности које се односе на сарадњу између ученика, односно рад у пару или групи. Недостаци традиционалне наставе која је једносмерног карактера се пре свега тичу недовољно активног учешћа ученика у наставном процесу, те се тежи пребацавању одговорности за сопствени напредак на ученика.

Ипак, наставници страних језика се често устручавају да прибегну групном и раду у пару из страха да ће то или заиста прерасти у хаос и лесе фер атмосферу или да ће је ученици, колеге и/или директор тако доживети. Лесе фер (*фрanci. laissez-faire*) у дословном преводу значи "пустити да ради", а у социолошком смислу означава руководство групе у којој влада потпуна слобода чланова, који сами одређују шта, како и колико ће радити. Метафорично се користи да се означи ситуација у којој свако ради шта хоће (Pešikan 2020, 163). Ипак, уколико постоје јасне инструкције и улоге за сваког од учесника групног задатка или задатка у пару, атмосфера у којој се поштују правила и чврст ред, уважавање других ученика, онда таква настава може да функционише. Управо због тога је важна улога наставника као модела, односно особе која обликује климу у разреду: он демонстрира самоконтролу, личну одговорност, поштовање правила, уважавање других, разумевање за индивидуалне разлике (Pešikan 2020, 163). Осим тога, уколико се улоге не осмисле довољно прецизно, може доћи до такозваног феномена **социјалног забушавања** (*рус. социальная лeнoсть*). Ради се о склоности људи да у присуству других, када није могуће проценити њихов појединачни допринос, постижу слабији учинак на једноставним, а бољи на сложенијим задацима. До оваквог резултата су истраживачи дошли захваљујући великом броју експеримената који су показали да је код људи долазило до повећане опуштености која је утицала на постигнућа, па су у једном од истраживања учесници били опуштенији и постизали боље резултате на сложенијим задацима, а слабије на једноставнијим задацима, када су веровали да ће њихови резултати на решавању задатка бити израчунати као просек са резултатима још учесника, неголи када се њихов учинак мерио као посебан (Aronson i dr. 2013).

Осим тога, занимљива је чињеница да ученици имају потребу да се упоређују са другима, како би спознали какве су њихове способности или ставови. Важно је разумети два питања у вези с тим. Прво, када то чине? Друго, с ким се упоређују? Према теорији социјалних поређења људи се упуштају у поређење када не постоје објективни стандарди који би им

помогли у мерењу нечега (Aronson i dr. 2013). Вероватно је свима позната она прича о студенткињи која је, када је добила резултате теста, прво заплакала, зато што је имала свега 20% тачних одговора, међутим, када је схватила да остале колеге у групи имају свега до 10% тачних одговора, одједном јој се расположење променило набоље, чак се осећала веома супериорно. Наравно, да је био у питању неки тест који је требало урадити са 51% тачних одговора како би се, рецимо, положио веома важан испит, и да се зна како сваке године велики број особа тај тест полаже без већих потешкоћа, можда би је мање усрећила чињеница да је боља од других.

Ипак, људи имају природан нагон да се пореде са сваким ко се налази око њих. Ако замислимо да је данас први дан наставе неког страног језика на факултету и једна студенткиња се пита какве су њене способности и колико ће бити добра у том предмету, поставља се питање с ким би она требало да се пореди. Да ли с колегиницом која је две године живела у земљи у којој се тај језик говори, с колегиницом која је изабрала тај предмет из чисте забаве и да наведени језик никада није учила или са неким ко има слично искуство као и наша имагинарна студенткиња? Најинформативније је за ту студенткињу поређење са колегиницом која јој је најсличнија по питању искуства у оквиру дате области (Aronson i dr. 2013, 155–156).

3.3.7.3. Интеракција између наставника и ученика

Као што је већ констатовано, успостављање дидактичког троугла игра изузетно важну улогу у контексту успешне наставе. Метаанализа истраживања у којима је учествовало више од 590.000 ученика показала је да однос између наставника и ученика има веома снажан утицај на квалитет наставе (Hattie 2023).

Наиме, ако се узме у обзир она интеракција која се одвија између наставника и ученика онда се свакако могу издвојити најучесталији камени спотицања који утичу на ефикасност наставе. Иако су поједини разлози већ разматрани у контексту наставничких компетенција и/или фактора који утичу на успех учења, ипак је корисно издвојити кључна питања која отежавају комуникацију на релацији наставник – ученик (Петти 2010):

1. Непримерена тежина активности;
2. Речник и друге особености језика;
3. Фактор средине;
4. Непрístupачан наставник;
5. Очекивања;
6. Остало.

Да би ученик био у стању да учествује у одређеној активности у наставном процесу она мора бити у складу са зоном наредног развоја ученика. Превише тешки и превише једноставни задаци пре свега не изазивају напредовање у учењу и негативно утичу на мотивацију ученика, а то проузрокује низ проблема. Код појединих ученика успех без уложеног труда и/или неуспех изазивају досаду, код других фрустрацију и бес, односно проблеме с дисциплином, код трећих анксиозност и тако редом. Све скупа то негативно утиче на односе између наставника и ученика, односно на квалитет наставног процеса. Овде долази до изражаја иницијално образовање наставника-почетника, односно већ описане карактеристике и компетенције доброг наставника.

Наставник-почетник често има потребу да се истакне пред својим ученицима својом компетентношћу, па понекад користи вокабулар који ученицима није разумљив, не водећи рачуна о принципима дидактизације. У контексту страних језика је ово питање још израженије, јер се мора водити рачуна не само о стручној терминологији, већ и о језику који наставник користи на часу. Тако није пожељно говорити на језику који је ученицима неразумљив и који није прилагођен њиховом нивоу знања (о овом проблему ће бити више речи у наредним поглављима, нарочито у контексту разумљивог инпута и употребе матерњег и циљног језика у савременој настави страних језика).

Фактор средине је нешто што може доста утицати на успешност наставног процеса. Обично наставник-почетник нема значајан утицај на распоред часова или одабир учионице. Међутим, уколико у школи руски језик нема своју учионицу наставник би се могао потрудити да у договору са наставницима других језика обезбеди једну или две учионице за све стране језике, а у оквиру којих би макар један зид био посвећен руском језику и култури. Уз мало труда наставник може претворити учионицу у веома пријатно место за рад. Распоред часова је још један фактор који може утицати на наставни процес, те је и то потребно узети у обзир приликом припреме часова и одабира активности.

Однос између наставника и ученика се гради од првог сусрета. Сматра се да је први утисак важан у погледу одлуке о томе какво ће бити понашање према тој особи или у њеном присуству, односно у погледу очекивања од те особе. Тако је први утисак веома важан и у даљој интеракцији на релацији наставник – ученик. Наставник може примати сигнале од ученика у складу са првим утиском, па се осмех једног ученика може протумачити као нешто позитивно, а осмех другог као нешто злонамерно, а све због првог утиска. То обично води стереотипизацији, односно тен-

денцији да се особа сврста у одређену групу и да јој се припишу особине те групе. Одређена очекивања наставника од ученика могу резултирати самоостварујућим пророчанством, такозваним Пигмалион ефектом.

Пре више од педесет година спроведено је једно занимљиво истраживање (Rosenthal and Jacobson 1968) о којем се и данас дебатује у стручној јавности и професионалној заједници (Vulfolk i dr. 2015, 131). Наиме, спроведено је истраживање у оквиру којег се испитивало да ли и како наставници утичу на успех деце у школи. Истраживачи су дали ученицима тест интелигенције и способности, а затим наставницима саопштили имена најталентованије деце. Међутим, истраживачи су заправо насумично изабрали поједине ученике и рекли наставницима да ће управо та деца остварити највећи напредак. Наставници су поверовали да су то најспособнија деца у одељењу, те почели да их третирају другачије у односу на осталу децу. Након осам месеци истраживачи су поново дали деци тест који је показао да су највише напредовали управо они ученици чија имена су саопштена наставницима. Дакле, наставникова уверења о способностима ученика утичу на његово понашање и однос према ученицима, а то резултира повећањем самопоуздања и већег ангажовања у школским активностима од стране ученика. Ово самоостварујуће пророчанство зове се **Пигмалион ефекат** (рус. *эффект Пигмалиона*).

Управо због тога је однос између наставника и ученика изузетно значајан фактор у контексту успешног наставног процеса, те је потребно обезбедити једнаке могућности и третман за све ученике. Наставник пре свега треба да буде праведан, треба да успоставља контакт са ученицима од првог часа, да промовише учење, међусобно уважавање и радну атмосферу у учионици, води рачуна о интеракцији између ученика и сл. Одређена истраживања су показала да следеће особине и навике ученици не воле код својих наставника: игнорисање ученика, немогућност да се постави питање, исмевање и понижававање, сарказам, непријатељски однос, раздраженост, ароганција, прекидање ученика, неспособност стимулесања дискусије. Дакле, када није успостављен здрав однос онда долази до сметњи у комуникацији, па за ученика наставник постаје непристу-

пачан, односно особа са којом не може или не жели да ступи у интеракцију, а то резултира неуспешним наставним процесом (Петти 2010). С друге стране, не треба заборавити и на чињеницу да Пигмалион ефекат делује и обрнуто. Дакле, на ефикасну интеракцију и школска постигнућа делују и очекивања ученика. У једном експерименту је групи ученика за наставника који је требало да им предаје речено да је неспособан, а другој групи ученика да је наставник који ће им предавати веома добар. Ово је учињено потпуно насумично јер су у питању били наставници готово идентичних компетенција и радили су на исти начин. Наставници нису били упознати с тим шта је ученицима речено, а занимљиво је да су их ученици оценили у духу формираних очекивања. Односно, исте лекције које су испредавали неспособни наставници ученици су доживели као теже, досадније и мање ефикасне. Осим тога, ученици којима је наставник представљен као лош остварили су у просеку ниже резултате него ученици којима је речено да је наставник добар. Тако се може закључити да је начин на који ученици перципирају наставника и његове компетенције још један фактор у исувише сложеној једначини утицаја на квалитет школског учења. Стога је значај квалитета образовања наставника веома важан фактор у погледу индиректног утицаја на квалитет наставе и учења, кроз перцепцију ученика (Решикан 2020, 235). Обрнути Пигмалион ефекат има изузетно снажан утицај у образовном контексту у ситуацијама када нова генерација ученика добија наставника страног језика (најчешће у петом разреду основне школе или у првом разреду гимназије/средње школе) и формира своја очекивања на основу онога што чује од ученика старијих генерација.

Истраживање Харолда Келија (Kelley 1950) које је обавио средином двадесетог века помаже нам да разумемо како особе организују своје знање о социјалном свету када се сусретну са информацијом која се може тумачити на више начина. Наиме, у експерименту је студентима економије било речено да ће им предавање одржати гостујући предавач. Кели је студентима којима је требало да се одржи предавање поделио биографију предавача, а пре његовог доласка. Кратка биографија је садржала информације о старости, пореклу и искуству, а осим тога, пружала је опис његове личности. У једној верзији биографије студенти су о предавачу могли сазнати да “људи који га познају сматрају га прилично топлим особом, вредним, критички настројеним, практичним и одлучним”. Друга верзија биографије, коју је добила друга половина студената по случајном избору, садржала је исте податке осим што је фраза “прилично топла особа” замењена с “врло хладна особа”. Затим је гостујући предавач одржао једно

кратко предавање након чега су студенти изразили своје утиске о њему. Имајући у виду да су студенти предавача слушали само на кратком предавању, претпостављало се да ће студенти слику о предавачу створити на основу биографије коју су прочитали, односно на основу очекивања која су створили на основу дате биографије. Тако су студенти који су очекивали топлу особу давали значајно боље процене о томе колико је био духовит, друштвен, обзиран и др. С друге стране, студенти који су очекивали хладну особу, оцењивали су га доста слабије, а осим тога, мање су учествовали у дискусији са њим у току предавања, за разлику од оне групе студената која је добила биографију у којој је предавач био описан као топла особа. Дакле, иако су присуствовали истом предавању, утисци су били веома различити, а све због очекивања која су студенти створили на основу информације коју су имали пре првог сусрета. Наравно, понекад је нешто што се види прилично недвосмислено. Како је предавач који је одржао предавање био самоуверен и умишљен, сви студенти су га проценили као нескромног, без обзира на то коју су биографију прочитали, зато што је умишљеност недвосмислена и јасно уочљива. Међутим, хумор су студенти проценили на основу информација о томе да ли је особа топла или хладна у односима – истог наставника оценили су као духовитијег они ученици који су добили информацију о њему као о топлој особи, него ученици који су добили информацију о наставнику као о хладној особи. Дакле, људи су склони да се ослањају на информације које имају, чак иако су непроверене, посебно у двосмисленим ситуацијама, како би попунили одређене празнине у процени (Aronson i др. 2013, 62–63).

Наравно, постоји низ других фактора који могу утицати на успешну интеракцију, почев од дисциплинских проблема и вршњачког насиља, преко проблема у комуникацији са ученицима с дислексијом, посебним потребама и сл., па све до неадекватне употребе наставних средстава.

3.3.8. Обнављање

Поновите:

1. Како можемо дефинисати граматичко-преводни метод?
2. Дајте опис сценарија часа по граматичко-преводном методу.
3. Који су кључни принципи граматичко-преводног метода?
4. Шта је медијација?
5. Која је разлика између аутентичних материјала и степеноване лектуре?
6. Дајте дефиницију билингвизма.

7. Наведите типове билингвизма.
8. Ко су говорници наследног језика?
9. Која је разлика између дедукције и индукције?
10. Шта је наставни процес?
11. Која је разлика између сумативног и формативног оцењивања?
12. Дајте опис главних учесника наставног процеса.
13. Наведите дидактичке улоге модерног наставника страног језика.
14. Шта је Пигмалион ефекат?
15. Наведите разлоге који могу утицати на интеракцију између наставника и ученика.

Размислите:

1. На које све начине познавање граматичко-преводног метода може позитивно утицати на наставни процес?
2. Због чега ученици уче стране језике?
3. Размислите о томе да ли је знање о билингвизму значајно за наставника страног језика?
4. Размислите како бисте увели неку граматичку партију користећи индуктивни/дедуктивни приступ.
5. Са којим животним ситуацијама ван образовног система можете повезати наставни процес?
6. На који начин наставник може да стекне знања потребна за рад у просвети?
7. Покушајте да осмислите начине давања повратне информације ученицима на неколико конкретних примера.

Напомене:

4. Директни метод

4.1. О директном методу

У више наврата су се у историји наставе и учења језика бележили покушаји да се учење страног језика учини што сличнијим ”природном” усвајању матерњег. Управо је то разлог због којег се такав метод у настави у самом зачетку настајања звао *природни*.

Заговорници овог метода тврдили су да се страни језик може предавати без употребе матерњег језика, односно без превода. Сматрали су да се значење може пренети и на други начин, рецимо, путем демонстрације. Међу онима који су се залагали за овакав приступ у настави био је и Ламбер Совер, који је још крајем деветнаестог века на часовима користио интензивну усмену интеракцију на циљном језику, углавном кроз питања као начин стимулације употребе језика (Richards and Rodgers 1986, 9–12).

Још један иноватор у готово истом периоду у настави страних језика био је Франсоа Гуен, професор латинског језика који је увео систематски психолошки приступ, усредсређујући пажњу на говорни и продуктивни вид језика. Занимљиво је да је Гуен до сазнања која је касније применио у настави дошао личним искуством. Наиме, овај Француз је као млад професор био послат у Немачку и тада је наишао на једну велику препреку – страни језик. Прво је покушао да меморише граматику језика и да научи неправилне глаголе. Након неуспеха одлучио је да промени тактику и упутио се у фризерски салон, код свог домаћина, како би кроз разговор са клијентима усвојио немачки, али и ту је претрпео неуспех јер је имао потребу за редом и логиком, а и језик није одговарао његовом нивоу знања. Следећи корак је било превођење, међутим, ни то му није помогло. Након још неколико неуспелих покушаја, вратио се у Француску потпуно поражен, али ту га је сачекало откриће које је представљало прекретницу у његовом бављењу страним језиком. Наиме, његов трогодишњи рођак савладао је страни језик за исто време колико је Гуен безуспешно покушавао да га научи на више начина. Закључио је да је његов рођак у говору у већој мери користио глаголе, а мање именице, те је Гуен започео да се бави проучавањем дечјег говора на један нови за то доба начин и касније развио теорију наставе страних језика која је у великој мери послужила као одлична подлога и инспирација за развој директног метода (Vučo 2009, 242–247).

Наведене новине су утицале да све већи број наставника и лингвиста јавно иступи против граматичко-преводног метода и подржи реформу наставе страних језика. Метод је имао више различитих имена у самом зачетку, али касније се из неколико реформских метода, попут *природног, модерног* и сл. издвојио један – под називом **директни метод** (*рус. прямой метод*). Овај назив се задржао и у савременој лингводидактици.

Један од најистакнутијих представника директног метода је Максимилијан Давид Берлиц. Његов ланац школа страних језика и након скоро 150 година веома успешно ради. Занимљиво је да је Берлиц у почетку своје наставничке каријере користио традиционалне методе засноване на граматици и превођењу, да би се једном приликом разболео и извесно време био спречен да држи часове. Замолио је свог колегу да га замени. Међутим, како његов колега није знао матерњи језик полазника те школе почео је да држи наставу искључиво на циљном језику. Берлиц је био позитивно изненађен резултатима када се вратио у учионицу и веома брзо закључио да је у питању иновативна наставна техника која даје изванредне резултате. Међутим, занимљиво је и то да он тај нови метод никада није звао *директни*, већ искључиво *метод Берлица* (Vučo 2009, 259–262).

Директни метод у наставу уводи говорни језик, при чему се симулирају услови природног начина усвајања језика, односно усвајање путем комуникације са изворним говорником (Капитонова и др. 2009, 27).

Како се у оквиру директног метода предвиђало да наставу изводе изворни говорници или наставници који течно владају страним језиком, и то у малим групама, јасно је да директни метод у овом облику није могао да заживи у школама широм Европе. Тако се директни метод углавном примењивао на курсевима страних језика, а у школама је често попримао блажи или делимично измењени облик. Када је руски језик у питању, сматра се да је суштинска разлика између овог словенског и западноевропских језика утицала на чињеницу да у Русији директни метод не заживи у тој мери као у другим земљама. Осим тога, руски лингводидактичари су сматрали да директни метод не пружа системска знања из граматике, те да због тога ученици у говору праве велики број грешака (Капитонова и др. 2009, 27–45; Миролубов 2002). И другде у свету се заговарао модификован облик директног метода. Сматрало се да део принципа директног метода може бити контрапродуктиван, те су наставници поново уводили поједина објашњења на матерњем језику, додуше стрик-

тно функционалне природе, а уз примену индуктивног приступа где год је то могуће. Исто тако, сматрало се да би превод повремено могао послужити као добар начин провере разумевања појединих речи или израза (Rivers 1981; Thornbury 2017, 13).

Дакле, као што смо сазнали, директни метод није нов у настави страних језика. Дошао је до изражаја и постао популаран у тренутку када је потреба за реалном употребом циљног језика била све израженија, а граматичко-преводни метод није био ефикасан у припреми ученика за комуникацију на страном језику. Оно што је било специфично за овај метод од самог почетка јесте измењена улога матерњег језика. Превод се није дозвољавао и настава се одвијала искључиво на циљном језику (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 46). Међутим, иако је директни метод био популаран, многи лингводидактичари су сматрали да му је недостајала темељна методолошка основа (Richards and Rodgers 1986, 9–12). Ово незадовољство је довело до нових истраживања и покушаја стварања нових метода, међу којима је и аудиолингвални метод, о којем ће бити речи нешто касније.

4.2. Сценарио

У пракси се директни метод може реализовати на следећи начин. Прво ћемо се упознати са сценариом часа енглеског језика који је одржан у средњој школи у Италији. У питању је крај прве године учења енглеског језика, при чему се часови одржавају три пута недељно (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 47–49):

1. Наставник качи географску карту Сједињених Америчких Држава на зид и упућује ученике на текст у уџбенику. Ученици редом читају реченицу по реченицу из одломка, а наставник за то време семантизује лексику тако што непознате речи показује на географској карти. На питања ученика у вези с непознатом лексиком наставник користи различите технике семантизације лексике, али не преводи речи на матерњи језик.

2. Наставник поставља једноставна питања у вези с текстом на која одељење одговара хорски, при чему их он подсећа да у одговорима треба да користе пуне реченице. Након тога наставник тражи од ученика да они постављају питања и прозива оне ученике који се јављају дизањем руке. Ти ученици постављају питања читавом одељењу, које и даље одговара хорски. Уколико дође до граматичке грешке приликом постављања питања или грешке у изговору појединих речи од стране ученика наставник зауставља рад на наведеној активности и исправља грешку, од-

носно покушава да наведе ученика да је сам исправи. Он тражи од ученика који је погрешно да реч изговори исправно или да тачно постави питање, у зависности од грешке, а затим исправан одговор мора да понови и читаво одељење.

3. У оквиру наредне активности наставник поставља нови низ питања, али овога пута она нису у вези с текстом. Реч је о питањима која садрже предлоге (између, у, на, иза и сл.). Након тога ученици постављају слична питања по већ утврђеном моделу.

4. Наставник упућује ученике на вежбање у уџбенику. Ученици редом читају реченице у којима су изостављени предлози и додају их.

5. Последња активност на часу намењена је писању диктата у свескама. У питању је текст чији се садржај тиче географије Сједињених Америчких Држава.

На наредна два часа током наведене недеље одељење ће обнављати географске карактеристике Сједињених Америчких Држава, вежбати изговор појединих речи, писати кратак састав и разговарати о пословици "време је новац" како би разумели у којој мери Американци цене тачност и упоредили наведени став са сопственим погледом на време.

У наставку ћемо навести пример сценарија часа руског језика по директном методу (седми разред, трећа година учења, уџбеник "Конечно"³, трајање часа: 45 минута).

1. Наставник поздравља ученике, уписује одсутне и моли дежурног да прикупи домаће задатке (кратак састав о омиљеном празнику). Читава конверзација се одвија на руском језику.

2. Затим наставник упућује ученике да отворе уџбенике на 71. страници и уводи их у нову тему: "Посмотрите на фотографии. Придумайте заглавие к каждой фотографии". Након неколико тренутака наставник тражи од ученика да наведу своје предлоге и на табли записује неке од њих. Након тога их упућује на наслове три текста о Јакутији и питања која се односе на те наслове. Ученици редом читају питања и дају своје одговоре (*Куда ехали ребјята? Где они жили? Кого они встретили?*). Наставник пажљиво слуша, исправља грешке тако што се зауставља непо-

3 Иако се у наведеном сценарију користи уџбеник "Конечно" (Амштајн-Баман и др. 2016а), то не значи да сматрамо да је он написан у складу са принципима директног метода, већ дајемо пример могуће реализације наведених принципа.

средно испред оног места где је начињена грешка и тражи од ученика да понове реченицу исправно.

3. У оквиру следеће активности ученици редом читају текст на 72. страници уџбеника, а наставник семантизује лексику тако што показује припремљене илустрације (*лагерь, дождь, выйти, приехать, войти...*), демонстрира радњу (*устали, чистили зубы, пел песни...*), или даје објашњења (*“Она пригласила нас” значит, что она сказала нам: “Приходите ко мне в гости”*), али не преводи речи на матерњи језик. На крају на таблу уз помоћ магнета качи илустрације које објашњавају употребу префикса *в-/во-, вы-, при-* и *у-*.

4. Затим наставник поставља питања у вези с разумевањем текста. Код појединих питања даје ученицима знак да одговоре хорски. Након тога наставник тражи од ученика да они постављају питања једни другима: *“Придумайте вопросы к тексту”*. Затим прозива ученике који се јављају дизањем руке и постављају питања неком од другова или другарица из одељења. Уколико наставник примети грешку, он подстиче ученике да се самокоригују (*Они *ехають в лагерь или они едут в лагерь?*). Наставник тражи од ученика који је погрешно да понови или читаву реченицу (*Они едут в лагерь*), или изоловану реч, ако је у питању неправилан изговор.

5. У оквиру наредне активности наставник поставља питања ученицима која у себи садрже неки од глагола кретања с префиксом *в-/во-, вы-, при-* или *у-*. Нека питања се односе на текст (*Во сколько ребята выехали из Якутска?*), а нека не (*Кто вошёл в класс первым?*). Наставник напомиње ученицима да у одговорима треба да користе пуне реченице (*В одиннадцать. – Полный ответ, пожалуйста. – Ребята выехали из Якутска в одиннадцать часов.*).

6. Наставник упућује ученике на четврто вежбање на 74. страници уџбеника. Ученици редом читају реченице у којима су изостављени префикси и додају их. Након тога ученици постављају питања за сваку од реченица (*Во сколько ребята приехали в лагерь? Почему ребята вышли из автобуса?...*).

7. На крају часа ученици треба да саставе кратку причу о путовању користећи лексику из текста и глаголе кретања с префиксима, а према упутству са 74. странице уџбеника. За домаћи задатак ученици треба да напишу ту причу у свеске.

4.3. Принципи и њихова примена

Као што можемо приметити у описаном сценарију, у настави која се одвија према директном методу бележимо следеће кључне принципе (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 50–51):

1. Настава се одвија искључиво на циљном језику;
2. Циљ учења страног језика је комуникација;
3. Семантизација лексике путем демонстрације;
4. Значај правилног изговора;
5. Самокорекција;
6. Индуктивни приступ у настави граматике;
7. Значај културе у настави;
8. Наставник као партнер.

4.3.1. Настава се одвија искључиво на циљном језику

Основни принцип директног метода састоји се у томе да се настава одвија искључиво на циљном језику и да се матерњи језик не сме користити.

Када је реч о употреби циљног језика већ од првог часа, као занимљив пример може послужити Берлицов уџбеник руског језика из 1895. године. У првој лекцији се, између осталог, налазе и следеће речи и питања: *Карандаш, мел, стул, стол, пол, потолок, нож, книга, стена, доска, перо, окно... Что это такое? Стул ли это? Это стул или окно?*

Затим се дају боје и питања у вези с тим шта је које боје од предмета које смо управо навели (Берлиц 1895, 5–15; Капитонова и др. 2009, 35–36).

Дакле, реализација овог часа се може замислити на основу ауторових препорука и смерница за наставнике. На почетку наставник највероватније семантизује нове речи путем визуелних помагала или предмета и именује их, а затим поставља питања и даје одговор на њих:

- *Это карандаш.*
- *Это стол/ стул/ пол/ книга/ окно...*
- *Что это такое? Это карандаш.*
- *Что это такое? Это стол/ стул/ пол/ книга/ окно...*

Након што би упознао ученике са новом лексиком, наставник би постављао ученицима иста питања и уколико они нису у стању да одговоре на њих, наставник би им помагао, а по потреби би и записао реч или израз на таблу, имајући у виду да је, како је Берлиц истицао у препорукама, руски језик тежак и има ћирилично писмо. Наставник би стро-

го водио рачуна о правилном изговору, а грешке не би понављао, већ би нудио исправан облик речи или исправан изговор и тражио од ученика да га понове. Овако би, укратко, могао да изгледа час према Берлицовом уџбенику с краја деветнаестог века.

Међутим, постојале су и блаже верзије директног метода које су дозвољавале употребу матерњег језика у појединим ситуацијама, али је директни метод ипак важио за метод који забрањује његову употребу на часу (Капитонова и др. 2009, 29–30).

Уколико се узме у обзир да је директни метод настао као реакција на граматичко-преводни онда се може разумети овако ригорозан став по питању употребе матерњег, односно овако изразит прелаз на искључиву употребу циљног језика. У савременој настави се углавном говори о разумној употреби матерњег језика, а о чему ће више речи бити у глави о комуникативном методу.

4.3.2. Циљ наставе јесте комуникација

Циљ наставе страног језика према директном методу јесте комуникација на том језику. Да би ученик био у стању да комуницира на циљном језику мора да научи да мисли на том језику (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 52).

Ипак, примећујемо да се у описаном сценарију не занемарују разумевање говора, разумевање писаног текста и писано изражавање. Ове вештине се усвајају од самог почетка јер су оне заправо корисно средство у постизању циља наставе и учења.

Застајемо на тренутак и упознајмо се са језичким вештинама. Дакле, када је реч о **језичким вештинама** (*енгл. language skills*), односно видовима говорне делатности (*рус. виды речевой деятельности*), како се такође називају у лингводидактичкој литератури, углавном се издвајају четири основне вештине: **говор** (*рус. говорение*), **писање** (*рус. письмо*), **читање** (*рус. чтение*) и **слушање** (*рус. аудирование*), при чему се некада уместо слушања користи и термин **аудирање**. Тако се традиционално ове вештине деле на **продуктивне** (*говор и писање*) и **рецептивне** (*слушање и читање*), односно писмене (*писање и читање*) и усмене (*говор и слушање*).

Међутим, развој лингводидактике у последњим деценијама доноси промене и у појмовном апарату, те се у домаћој научној литератури често срећу и нешто прецизнији термини за означавање наведених вештина. У књизи ће се углавном користити термини *разумевање говора – усмено из-*

ражавање – разумевање писаног текста – писано изражавање напоредо или уместо термина *слушање/аудирање – говор – читање – писање*, пре свега због своје тачности, а о чему ће бити речи у наредним пасусима.

Дакле, рецептивне језичке вештине су засноване на пријему инпута, разумевању садржаја и његовом уклапању у постојећа знања, односно пријему и накнадној преради добијене информације. Тако се захтева декодирање знакова, њихово препознавање, идентификација и претварање у одговарајућа значења. Важно је напоменути да се разумевање говора и разумевање писаног текста никако не могу окарактерисати као пасивне активности, јер се говорни и мисаони процеси одвијају ништа мање интензивно него при продуктивним језичким вештинама (Дурбаба 2011, 174–208; Кончаревић 2004, 196–202).

Код продуктивних језичких вештина се полази од неког значења или мисаоног садржаја и формулише се језички исказ који одговара језичкој намери, тако су продуктивне вештине усмерене на стварање и преношење информације. Дакле, ментални садржај се енкодира, претвара у осмишљени след знакова и тако реализује (Дурбаба 2011, 174–208; Кончаревић 2004, 196–202).

Иако рецептивне вештине имају основну заједничку црту, која се састоји у томе што служи за пријем информација, вештине разумевање говора и разумевање писаног текста су независне. Поједина истраживања показују да је разумевање говора, у поређењу са разумевањем писаног текста, тежи начин добијања информације, пре свега због тога што код разумевања говора често није могућа ретроспективна анализа, односно враћање на неке делове текста, те у разумевању могу остати трајни пропусти. С друге стране, заједничка црта продуктивних вештина је у томе да служе за продуковање информација. Ипак, усмено и писано изражавање треба посматрати као независне вештине, пре свега због тога што се реализују на различите начине, али и због тога што писано изражавање омогућава и ретроспективну анализу и већи степен самоконтроле, док је за усмено изражавање најчешће карактеристично следеће: дефицит времена, постојање семантички небитних речи, односно оних које попуњавају паузе у говору, паралингвистичких информација (мимика, гестови и сл.) и контактности са саговорником (Кончаревић 2004, 196–202; Раичевић 2007, 188–189).

Треба напоменути како у савременој лингвовидактици постоји тенденција да се ова традиционална подела прошири и детаљније опише, па

се усмено изражавање тако дели на монолог и дијалог, односно интеракцију, детаљније се описују рецептивне вештине, те се посебно издваја аудио-визуелни канал који се обично односи на гледање телевизије, односно филмова и других видео садржаја и сл. Управо из тог разлога корисно је упознати се са документом под насловом *Заједнички европски референтни оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање* (рус. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка*; енгл. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*). Наиме, документ је настао крајем двадесетог века када је био у више наврата пилотиран и дорађиван, а први пут је објављен 2001. године од стране Савета Европе у Стразбуру, а у сарадњи са наставницима и другим актерима образовне политике. Овај документ се прво појавио на енглеском и француском језику, а касније је преведен на још око 40 језика, а у великој мери је утицао и на наставне програме у Републици Србији.

Дакле, Заједнички европски оквир за живе језике нуди скуп добро промишљених и академски и практично применљивих могућих одговора на нека од најчешћих питања у вези са наставом и учењем језика. Осим тога, овај документ се обраћа свим актерима образовног процеса и посебну пажњу посвећује континуираном образовању, мотивацији и развијању критичке самосвести наставника који често имају пресудну улогу у процесу формирања ставова, мишљења и мотивације за даље учење језика оних којима предају (Filipović 2009, 69).

Заједнички европски оквир пре свега има за циљ да помогне ученицима, наставницима, ауторима уџбеника и другим заинтересованим странама, олакша сарадњу између образовних институција у различитим државама и обезбеди здраву основу за међусобно признавање језичких постигнућа (Council of Europe 2020). Наведени документ пружа опис језичких компетенција према нивоима, а све у циљу што бољег увида у тренутна знања појединца. Сваки опис, односно дескриптор, изражен је тако да пружа увид у оно шта ученик уме у оквиру сваке од компоненти, тј. позитивно је формулисан. Издваја се три ступња и шест нивоа који се могу представити на следећи начин:

<p><i>Basis user – Уровень начального владения – (A1 & A2)</i></p>	<p><i>A1 – Breakthrough – Уровень выживания</i> <i>A2 – Waystage – Предпороговый уровень</i></p>
<p><i>Independent user – Уровень продвинутого владения – (B1 & B2)</i></p>	<p><i>B1 – Threshold – Пороговый уровень</i> <i>B2 – Vantage – Пороговый продвинутый уровень</i></p>
<p><i>Proficient user – Уровень свободного владения – (C1 & C2)</i></p>	<p><i>C1 – Effective Operational Proficiency – Уровень профессионального владения</i> <i>C2 – Mastery – Уровень владения в совершенстве</i></p>

Српски еквиваленти наведеним терминима су следећи: Елементарно коришћење језика (A1 & A2), Самостално коришћење језика (B1 & B2) и Компетентно коришћење језика (C1 & C2); A1 – Ниво откривања језика, A2 – Ниво преживљавања, B1 – Ниво језичког прага, B2 – Напредни ниво, C1 – Самостални ниво, C2 – Ниво владања језиком (Дурбаба 2011, 135–138). Међутим, у српској научној средини се још увек нису у потпуности усталили термини за сваки од нивоа понаособ, те је присутна појмовна шареноликост, и најчешће се прибегава употреби словно-бројчаног обележавања: ниво A1, ниво C2 и сл.

Наведени документ је прилично детаљан када је у питању дефинисање сваког од нивоа, доступан је на сајту Савета Европе и може бити од велике користи сваком наставнику страних језика, јер се дескриптори, односно описи могу применити на све школске језике у Републици Србији. Тако се наставник може упознати са оним шта ученик уме да оствари у одређеној фази усвајања језика, односно на конкретном нивоу. Дају

се детаљни описи следећих компетенција: разумевања говора, разумевања писаног текста, усменог изражавања, писаног изражавања, медијације, лингвистичке компетенције, интеркултурне компетенције, прагматичке компетенције и др. Свака од наведених компетенција се додатно дели у складу са конкретним активностима, па се тако разумевање писаног текста посебно описује кроз опште разумевање писаног текста, разумевање кореспонденције, оријентационо и селективно читање, читање из забаве и др.

Међутим, у поједине сврхе веома је корисно да се скуп предложених описа сажето сумира у холистичкој табели. Иако је она првенствено намењена за самосталну процену сопствених знања, будућим наставницима може послужити као полазиште за праћење напретка у учењу страног језика – како свог у току студија, тако и својих ученика. Ова табела је доступна на више језика, па и на руском:

<p>Уровень свободно- го владе- ния</p>	<p>С2 Я свободно понимаю любую устную или письменную информацию. Я могу обобщить информацию, полученную из разных письменных или устных источников и представить её в виде чётко аргументированного связного сообщения. Я могу бегло и чётко излагать свои мысли даже по сложным проблемам, передавая при этом тончайшие оттенки значения.</p>
	<p>С1 Я понимаю разнообразные сложные развёрнутые тексты и могу выявить содержащиеся в них имплицитные значения. Я умею без подготовки, бегло, не испытывая трудностей в подборе слов выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях повседневного, учебного или профессионального общения. Я умею составлять чёткие, логичные, подробные сообщения по сложной тематике. Я правильно использую композиционные модели, слова-связки и связующие приёмы.</p>

Уровень продвинутого владения	<p>B2 Я понимаю основные идеи сложных текстов конкретного или абстрактного характера. Я также понимаю технические дискуссии в области своей специализации. Я умею почти без подготовки, довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу почти без подготовки ясно и подробно высказываться по широкому кругу вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по важной проблеме, приводя аргументы за и против.</p>
	<p>B1 Я понимаю основные положения чётко произнесённых высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу составить простой связный текст на знакомые или интересующие меня темы. Я могу описать свои личные впечатления, события, рассказать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения.</p>
Уровень начального владения	<p>A2 Я понимаю отдельные предложения и наиболее употребительные фразы, касающиеся важных для меня тем (например, основной информации о себе и своей семье, о покупках, о месте, где я живу, о работе). Я умею обмениваться несложной информацией на знакомую тему в простых, наиболее типичных ситуациях непосредственного общения. Я могу в простых словах рассказать о своём образовании, ближайшем окружении и наиболее важных для меня вопросах.</p>
	<p>A1 Я понимаю и умею говорить, используя знакомые выражения и очень простые фразы для решения конкретных задач в ситуациях повседневного общения; я умею представить себя и других; умею задавать простые вопросы личного характера, напромер о том, где живёт мой собеседник, о людях, которых он знает, о том, что у него имеется. Я могу принимать участие в простых диалогах, если мой собеседник говорит медленно и чётко и готов помочь мне.</p>

Треба напоменути да у се оквиру Руског државног система тестирања руског језика као страног (*рус. РКИ – русский язык как иностранный*) користи нешто другачија терминологија, а све у складу са Заједничким европским оквиром (Андрјушина и Козлова 2014):

A1 – элементарный уровень (ТЭУ);

A2 – базовый уровень (ТБУ);

B1 – первый сертификационный уровень (ТРКИ-1);

B2 – второй сертификационный уровень (ТРКИ-2);

C1 – третий сертификационный уровень (ТРКИ-3);

C2 – четвертый сертификационный уровень (ТРКИ-4)

Када је реч о образовању у Републици Србији, Заједнички европски оквир је имао значајан утицај на наставу страних језика. Тако се, рецимо, у оквиру општих стандарда постигнућа за крај основног образовања, на која смо се већ освртали у поглављу о медијацији, даје наративни опис компетенција, односно свега што ученик треба да зна и уме да обави на страном језику на крају осмог разреда. Као што смо већ установили, образовни стандарди су дефинисани на три нивоа – основном, средњем и напредном, те се очекује да би најмање 80% ученика морало достићи основни ниво, средњи најмање 50%, а напредни око 25%. Стандарди, као и Заједнички европски оквир, покушавају да наведу наставника да адекватно вреднује ученичка постигнућа у свим сегментима, јер овладавање језиком представља процес стицања језичких знања, вештина и навика чији је основни циљ остваривање језичке комуникативне компетенције. Овако схваћена језичка комуникативна компетенција обухвата ”поседовање свести о језику као комуникационом средству, располагање основном језичком писменошћу и схватање повезаности између језика и културних идентитета” (Дурбаба и др. 2017, 14), а потом се разлаже на **функционално-прагматичку, лингвистичку и интеркултурну компетенцију**. Функционално-прагматичка компетенција подразумева функционалну употребу лингвистичких ресурса са циљем остварења комуникативне намере, и то у различитим видовима интеракције, односно садржи: **усмено изражавање, писано изражавање, разумевање прочитаног текста, разумевање говора и медијацију**. Под **лингвистичком компетенцијом** се подразумева познавање и примена језичких правила, односно граматике, правописа, лексике, фонетике, фонологије и сл. **Интеркултурна компетенција** подразумева познавање и поштовање социокултурних услова и концеп-

ција (Дурбаба, 2011, 174–208; Дурбаба и др. 2017, 9–13; Council of Europe 2020), а о чему ће бити више речи у наредним поглављима.

4.3.3. Семантизација лексики путем демонстрације

Став да учење страног језика треба да пресликава усвајање матерњег и да је оно резултат чврстих асоцијација које нису искварене превођењем јесу основна начела многих савремених онлајн курсева страних језика (Thornbury 2017, 10–13). Демонстрација је у оквиру директног метода заузимала значајно место, а потребно је истаћи да поред демонстрације постоји и низ других начина семантизације лексики. Овом питању се у савременој лингводидактици посвећује доста пажње.

Семантизација лексики је објашњавање значења непознатих речи на различите начине (Акишина и Каган 2014, 153).

Иако постоји много начина семантизације, односно објашњавања и откривања значења нових речи, издвојићемо неке од најзначајнијих за савремену наставу страног језика:

1. демонстрација;
2. синоними и антоними;
3. творба речи;
4. објашњење и/или контекст;
5. превод.

4.3.3.1. Демонстрација

Одређене речи, као што су, на пример, одећа, намештај, боје и сл., могу се објаснити помоћу илустративних материјала или показивањем самих предмета, односно демонстрацијом. Овај начин семантизације лексики се у савременој настави користи изузетно често. Када је реч о предметима, њих у учионици нема у великој мери, али опет, зашто бисте семантизовали речи попут *прозор*, *сто*, *столица*, *врата* на неки други начин, када је економичније да покажете те предмете и именујете их. Осим тога, наставник и ученици могу да доносе на часове низ других предмета. Тако се, рецимо, може семантизовати лексика која се односи на слободно време, ресторан, кување, спорт и сл. Наравно, уколико имате прилике да час изместите из учионице, онда су могућности још веће. Данас се,

ако ништа друго, релативно једноставно виртуелно могу посетити многе знаменитости и занимљива места.

С друге стране, са илустративним материјалима се може покрити много већи број тема. Наставник може доносити фотографије, картице, илустрације, пронаћи фотографије на сајтовима, креирати садржаје са илустративним материјалом на разним платформама за учење, уз помоћ вештачке интелигенције и сл. Исто тако, у ове сврхе наставник може употребити и уџбеник, који на почетним етапама учења обично обилује илустрацијама.

Истраживања школских уџбеника руског језика у оквиру којих је и квантитативно изражен број илустрација јасно указују на тенденцију да њихов број опада с годинама учења страног језика (Кончаревић 2004, 274–293), те, примера ради, један од одобрених од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја уџбеника броји 360 илустрација у петом, 223 у шестом, 178 у седмом и свега 135 илустрација у осмом разреду основне школе (Ђорђевић 2023). Мора се признати да у томе, између осталог, велику улогу имају и издавачи, који покушавају да смање високе трошкове издавања новог уџбеника. Међутим, у блиској будућности могуће су одређене промене по том питању, пре свега због појаве онлајн уџбеника и технолошког напретка који помаже ауторима уџбеника, наставницима и другим заинтересованим лицима да брже дођу до потребних илустрација или фотографија.

Дакле, стварање директних асоцијација које нису искварене превођењем изузетно се практикује на самом почетку наставе и учења страног језика, када ученици још увек не владају великим бројем речи, те се самим тим сужава избор начина семантизације лексике.

Осим тога, постоји и још један облик демонстрације – демонстрација радње. У овом случају наставник може да покаже, односно имитира неку радњу како би открио њено значење. Тако се једноставним покретима могу објаснити радње попут трчати, ићи, слушати, гледати, свирати, играти и сл. О овом начину семантизације лексике и његовој примени у учионици биће више речи у одељку о потпуном физичком одговору.

4.3.3.2. Синоними и антоними

Иако је начин откривања значења нових речи путем синонима и антонима много распрострањенији на вишим нивоима језичке компетенције, ипак се може примењивати и на почетном нивоу наставе и учења страног језика. Наставник пре свега мора да води рачуна о томе да реч коју даје

као синоним или антоним ученици могу да препознају или да закључе значење те две речи када их чују заједно. Ево неколико занимљивих примера који се могу користити на нивоу А1 (Андрјушина и Козлова 2014):

Синоними:

близко – недалеко

всегда – всё время

всего хорошего – до свидания

говорить – разговаривать о чём

государство – страна

до свидания – всего хорошего, всего доброго, пока (разг.)

здравствуйте – доброе утро, добрый день, добрый вечер

кино – фильм

мама – мать

надо – нужно

недалеко – близко

отец – папа

Антонимы:

бедный – богатый

белый – чёрный

близко – далеко

большой – маленький

быстро – медленно

вечер – утро

вопрос – ответ

всегда – никогда

вход – выход

вчера – завтра

громко – тихо

день – ночь

дёшево – дорого

закрывать – открывать

здесь – там

можно – нельзя

новый – старый

ответить – спросить

плохо – хорошо

поздно – рано

редко – често
слева – справа
тепло – холодно

Као што можемо да приметимо из приложеног, семантизација помоћу антонима обухвата више лексике у односу на откривање речи уз помоћ синонима, нарочито на почетном нивоу наставе и учења језика. Треба напоменути да је код појединих синонима (рецимо, оних који нису потпуни парњаци), пожељно употребити још неки од начина семантизације лексике, како би се додатно појаснила њихова употреба.

4.3.3.3. Творба речи

Ова врста семантизације лексике може бити изузетно корисна када је реч о богаћењу вокабулара, јер овладавање овом техником ученицима олакшава откривање значења великог броја нових речи. Ипак, треба имати у виду да је творба речи као поступак семантизације лексике продуктивнија у случајевима када ученици знају корен нове речи, односно знају неку реч са тим кореном али још увек нису у стању да повежу реч и корен. Типичан пример код овог облика семантизације је реч *писатељ*. Приликом увођења ове речи довољно је подсетити ученике на реч која се усваја доста раније – *учитељ*. Наставник може усмено да подели ову реч и да наведе глагол који је ученицима такође познат *учи + тељ; учити*. У следећем кораку наставник исти поступак понавља са новом речи *строитељ = строи + тељ; строити*. Независно од тога да ли је ученицима познат глагол, корисно је проћи кроз поступак на једноставним примерима како би се ученици навикавали на ову врсту семантизације лексике и приликом касније употребе речи имали јасну слику о корацима у оквиру поступка.

Дакле, у неким случајевима је потребно поделити семантизацију путем творбе речи у више корака. Рецимо, уколико је потребно семантизовати реч *писатељница*, може се прво поћи од корака који смо већ описали и касније додати *учитељ + ница; учитељ – он, учитељница – она; писатељница = писатељ + ница; писатељ – он, писатељница – она*.

Осим тога, често је потребно дати објашњење морфеме која даје речи ново значење. Дакле, иако ученици знају значење речи *говорити*, приликом семантизације речи *заговорити* ми морамо дати објашњење префикса како не би дошло до забуне са другим значењем овог префикса, као у речима *зайти*, те користимо комбинацију семантизације путем

творбе и неку врсту објашњења, о коме ће бити речи мало ниже. Дакле, наставник може семантизовати ову реч на следећи начин: *за + говорить; за имеет значение начала действия.*

Иако је понекад сасвим довољно дати усмено објашњење, у већини случајева је корисно то записати на таблу, маркерима макар двеју различитих боја, како би ученици визуелно забележили овај начин семантизације лексике.

4.3.3.4. Објашњење и/или контекст

Начин семантизације који се састоји у објашњењу речи на циљном језику веома је популаран у настави страних језика, нарочито на вишим нивоима. Употреба једнојезичних речника у сврхе семантизације лексике је на вишим нивоима изузетно пожељна, а савремена лингводидактика за поједине језике издаје и једнојезичне речнике одређеног језичког нивоа. Тако се, рецимо, у једнојезичном речнику нивоа Б1 могу наћи тумачења и објашњења лексике искључиво кроз употребу речи које не превазилазе наведени ниво. Уз помоћ вештачке интелигенције и корпусне лингвистике, овакви речници ће у блиској будућности готово сигурно олакшати самостално усвајање лексике путем објашњења.

Улога наставника у учионици је од изузетног значаја јер се већ на почетном нивоу ученици могу привикавати на овај начин семантизације, а наставник треба да води рачуна да у објашњењу речи употреби искључиво оне које су ученицима већ познате. Ево једног једноставног примера за тематску јединицу *семья*:

тётя – сестра мамы или папы

дядя – брат мамы или папы

двоюродная сестра – дочь дяди или тёти

внук – сын сына или дочери

внучка – дочь сына или дочери

Дакле, углавном је сасвим довољно да наставник приликом увођења речи *тётя* наведе следеће: “*Тётя – это сестра мамы или папы*”. Након тога по потреби може додати: “*У кого есть тётя? Как её зовут? Это сестра мамы или папы?*” и сл.

Исто тако, приликом објашњења наставник понекад ставља нове речи у контекст, како би олакшао ученицима разумевање. Вероватно сте више пута приликом читања неког текста на страном језику одређе-

ни број речи разумели из контекста. Тај начин семантизације може примењивати и наставник, с тим да треба водити рачуна о томе да контекст буде познат ученицима. Контекст може бити из свакодневног живота, па се приликом семантизације речи *магазин* може навести пример: “*Я покупаю молоко, сок и шоколад в магазине* (наставник може да наведе назив продавнице која је ученицима позната), *а ви? В каком магазине вы покупаете молоко?*”

Блискост ова два словенска језика омогућава нам употребу контекста и објашњења у већој мери неголи говорницима других језика који усвајају руски. Семантизација лексике путем објашњења или контекста одлично се комбинује са другим поступцима и не треба избегавати комбинацију више поступака, она је чак и пожељна. Тако наставник приликом објашњења речи *собака* може навести своју или неку другу мејл адресу и онда је прочитати са овим симболом, а затим написати симбол на табли, или обрнуто (наравно, може се присетити и примарног значења ове речи).

4.3.3.5. Превод

Видели смо да постоји веома много начина семантизације лексике, али код појединих речи најекономичнији начин јесте превод и не треба га избегавати, али истовремено не треба ни злоупотребљавати овај начин семантизације лексике. Дакле, уколико наставник процени да би примена неког од претходно разматраних поступака или комбинација поступака била неефикасна саветује се примена преводне семантизације. Ипак, наставник може покушати да примени неки од претходно описаних поступака у комбинацији са преводом како би навикавао ученике на беспреводну семантизацију.

4.3.4. Значај правилног изговора

У оквиру директног метода изговору се посвећује системска пажња од самог почетка, што се драстично разликовало од граматичко-преводног метода који је претходио директном (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 51; Richards and Rodgers 1986, 9).

У савременој настави страног језика изговору се, чини се, придаје нешто мање значаја него у оквиру директног метода, тј. наставник понекад занемарује поједине ученичке грешке у изговору. Рекло би се с правом. Иако ће више речи о исправљању грешака бити у оквиру одељка о комуникативном методу, ово је згодна прилика да се наведе неколико занимљивих напомена о изговору.

Застанимо и размислимо о томе колико су заправо руски и српски језик блиски. Имајући у виду чињеницу да се базична лексика мења релативно споро, а да базу лексичког система српског језика чини прасловенска лексика, као и да у сваком савременом словенском језику бележимо значајан број лексема које представљају рефлексе прасловенских речи (Драгићевић 2018, 13), јасно је да ова два словенска језика имају доста сличности, премда та сличност није толико велика да би обезбедила потпуно међусобно разумевање. Дакле, не смемо пренебрегнути јак утицај рускословенског и руског језика на славеносрпски и савремени српски језик (Драгићевић 2018) и можемо констатовати да просечан Србин може брже и лакше да научи руски језик од просечног Француза или Кинеза, ипак, иако се ученицима са нашег говорног подручја на почетку учења руског језика може чинити да су руски и српски сродни и фонетски колико и у оквиру осталих аспеката језика, потребно је напоменути да се њихова сродност заправо најмање односи на фонетски ниво. “Они се веома разликују – почев од броја гласова, самих артикулација гласова, огромног броја палатализованих гласова у руском језику, природе акцента у два језика, понашања акцентованих и неакцентованих вокала, па до интонације, односно кретања мелодијског тона у исказу и мањим јединицама, руски и српски имају мноштво разлика које су веома важне за разумевање и прилично компликоване за усвајање” (Гинић 2022, 10).

Међутим, треба имати увиду да су технолошки напредак и појава интернета несумњиво утицали на чињеницу да је усвајање изговора данас приступачније него икада раније. Замислите младу особу која је пре, рецимо, 30 година учила руски језик. Морала је да се ваљано помучи како би дошла до руске музике или руског филма на аудио или видео-касети (можда се питате шта је то касета!). Онда би дошла кући и сва срећна одгледала филм у трајању од 90 минута, након чега би поново морала да се помучи како би дошла у посед нове касете. Колико људи је то заправо радило? Вероватно само заљубљеници у језик или у тај садржај који је био на касети. Како је тек било пре 50 година? С друге стране, данас су руска музика и кинематографија доступне на мобилном телефону у року од неколико секунди. Каква промена, зар не? Па ипак, уколико потражите на интернету доступне снимке људи који на страном језику наступају на неким од најпрестижнијих скупова или конференција, без обзира на то да ли су то министри, научници, едукатори или неке друге познате личности моћи ћете да се уверите у то да већина нема савршен изговор на том страном језику. Уколико нисте сигурни, питајте изворне говорнике тог језика или, још боље, пронађите странце који говоре српски. И

поред тога, те особе наступају на најпрестижнијим скуповима. Дакле, за већину људи који уче страни језик савршен изговор није пресудан фактор, јер они користе језик као средство. Наравно, сви бисмо ми желели да нам изговор буде што је више могуће ближи савршеном, и томе треба, колико је то могуће, тежити у оквиру наставног процеса, али треба имати у виду да већини ипак не полази за руком да достигне перфектан изговор. Зато је у настави и учењу страног језика у школским условима, вероватно, сврсисходно размислити о прављењу разлике између савршеног и довољно доброг изговора. Тако би довољно добар изговор био онај изговор који не омета комуникацију између учесника и он би се прихватио као задовољавајући.

Када је реч о усвајању језика, а нарочито о изговору, људи су често склони да констатују како дете нема талента. Уколико вам се ово питање чини важним, верујем да ће вам бити занимљиво да прочитате наредних неколико пасуса и размислите о томе шта је заиста неопходно да би се постигли врхунски резултати у познавању језика.

„Питање гласи: да ли постоји урођени таленат? Очигледан одговор је да постоји. (...) Успех је комбинација талента и много рада. (...) Доказни материјал број један у дискусији о таленту као фактору могла би да буде студија коју је почетком деведесетих година двадесетог века спровео психолог Андерс Ериксон са двојицом колега са елитне музичке академије у Берлину. Уз помоћ професора са академије, поделили су студенте са одсека за виолину у три групе. У прву групу су сврстали будуће звезде, студенте са потенцијалом да постану солисти светске класе. Другу групу чинили су они које су професори оценили као солидне. У трећој су били студенти за које су проценили да највероватније неће никада наступати на концертима и који су намеравали да предају музичку културу у некој државној школи. Сваком виолинисти поставили су исто питање: од самог почетка каријере, још откако си виолину први пут узео у руке, колико сати дневно вежбаш? Студенти све три групе дали су сличан одговор – сви су почели да свирају у истом узрасту, негде око пете године. Првих неколико година свако од њих вежбао је приближно исто – два до три сата недељно. Међутим, у узрасту од осам година почеле су да се јављају прве озбиљне разлике међу испитаницима. Студенти који су постали најбољи у класи у том пе-

риоду почели су да вежбају дуже од осталих: у деветој години шест сати недељно, од дванаесте године по осам сати, од четрнаесте године по шеснаест сати, и све више и више, све док у двадесетој нису почели да вежбају – то јест, да свирају самосвесно, одлучни да се усаврше – и више од тридесет сати недељно. Штавише, врхунски извођачи су до своје двадесете године достигли квоту од десет хиљада сати вежбе. Просечни студенти су до тог доба достигли осам хиљада сати вежбе, а они који ће бити професори музике тек око четири хиљаде сати. Ериксон и његове колеге затим су упоредили пијанисте аматере са професионалним пијанистима. Дошли су до истог закључка. У детињству аматери никада нису вежбали дуже од три сата недељно, а до двадесете године достигли су цифру од две хиљаде сати. С друге стране, професионалци су сваке године повећавали трајање вежби, да би у двадесетој години, као и виолинисти, достигли тих десет хиљада сати. У Ериконовој студији запањујуће је то што ни он ни његове колеге нису могли да нађу неки урођени таленат музичара који је без по муке отпловио до врха при том вежбајући само део времена које су његови вршњаци посвећивали музици. Нису наишли ни на штрелера, на неког ко је вежбао више од осталих, а ипак није имао оно нешто што води право међу врхунске професионалце. Њихово истраживање указује на то да, када музичар по способностима сазре за врхунску музику, његово даље напредовање зависи само од уложеног рада. Само од тога и ничега више. Међутим, људи на самом врху не раде само више, односно много више од осталих. Они раде много, много више (...). Истраживачи су се сложили у једном, а то је да је магични број који води ка врхунској вештини: десет хиљада сати“ (Gledvel 2010).

4.3.5. Самокорекција

Уколико дође до грешке, наставник, користећи различите технике, покушава да наведе ученике да се сами исправе. Дакле, наставник циљано подстиче ученике да се самокоригују. У оквиру директног метода у ове сврхе наставник може реаговати на више начина. Навешћемо неколико најучесталијих реакција наставника (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 54):

1. понавља оно што је ученик рекао користећи упитну интонацију како би сигнализирао ученику да нешто није у реду;
2. понавља оно што је ученик рекао, зауставивши се непосредно испред оног места где је начињена грешка, сигнализирајући ученику да је на том месту потребно променити исказ;
3. понавља оно што је ученик рекао и нуди алтернативно решење, сигнализирајући ученику да треба да начини избор између те две опције.

У савременој настави страних језика није пожељно понављати грешке ученика. Међутим, наведена техника у нешто измењеном облику по потреби може бити изузетно корисна у учионици. Дакле, уколико ученик погрешно и каже **Я люблю играть* наставник може реаговати на више начина:

1. Наставник невербалном комуникацијом, обично очима, изразом лица или руком, даје ученику знак да нешто није у реду.
2. Наставник пита ученика *"что-что?"*, сигнализирајући да нешто није у реду.
3. Наставник коментарише исказ *"и я люблю играть в..."*, очекујући да ће ученик дати тачан одговор.
4. Наставник коментарише исказ *"а мы любим играть в..."*, сигнализирајући да је потребно кориговати исказ.
5. Наставник пита другог ученика *"Ана, во что ты любишь играть?"* како би добио тачан одговор, а затим се враћа на ученика који је погрешно.

Дакле, као што видимо, постоји низ начина да се ученику да до знања да је начинио грешку а да се не понови сама грешка. Међутим, треба водити рачуна да у савременој настави није пожељно исправљати све грешке ученика, а о чему ће бити више речи у оквиру комуникативног метода.

Када је реч о грешкама, занимљиво је да су ученици склони да прецењују степен у коме су њихов изглед или поступци уочљиви другима. Та појава се у социјалној психологији зове **ефекат рефлектора** (рус. *эффект прожектора*) јер се људима интуитивно чини као да их рефлектор стално обасјава (Gilovich et al. 2000). На пример, студенти или ученици који кажу нешто што је нетачно пред вршњацима у групи често су више постиђени или забринуте него што би требало да буду. Истраживање које

је спроведено са студентима који су заједно слушали предавања и били чланови одбојкашког тима показало је да су учесници овог експеримента сматрали како су њихови вршњаци сигурно приметили њихову лошу фризуру, стајлинг, невешто сервирану лопту у одбојци или ударац лопте у мрежу. Међутим, остали чланови експеримента нису приметили те промене у оној мери у којој их је конкретан појединац проценио за себе (Aronson i dr. 2013).

4.3.6. Индуктивни приступ у настави граматике

Грамматика се у оквиру директног метода предаје индуктивно. Ученицима се дају примери, а они на основу датих примера изводе правило. Међутим, експлицитно граматичко правило се у оквиру метода скоро никада не даје ученицима. Чак и када се ради о вежбањима која су слична онима из граматичко-преводног метода, у оквиру директног ученици сами закључују о томе како да употребе одговарајући облик на основу примера и вежби са тог или претходних часова, а не на основу експлицитног правила, као у оквиру граматичко-преводног метода (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 52).

Можемо навести један могући начин примене индуктивног приступа у настави и учењу руског језика као страног. Наставник тражи од ученика да у тексту пронађу глаголе. Ученици наизменично наводе неке глаголе из текста, а наставник их записује на табли (*читал, смотрел, писал* и сл.). Након што напише све глаголе који се односе на одређену граматичку партију, наставник пита ученике да ли могу да изведу одређене закључке на основу наведених примера. Уколико ученици нису у стању да то учине, наставник им даје одређене наговештаје. Када се правило утврди, наставник даје неколико нових примера у контексту како би ученици још једном проверили своје тврдње (*сейчас я играю в баскетбол, а вчера я играл в волейбол*). Уколико је потребно, правило се модификује. И на крају, ученици учествују у низу комуникативних задатака у оквиру којих се може применити дато правило (*Напишите, что вы делали вчера*).

Дакле, индукција је процес закључивања од примера ка правилу, за разлику од дедукције која означава супротан процес. О ова два приступа је већ било речи у одељку о граматичко-преводном методу, а треба имати у виду да се у савременој настави не сме заборавити активна употреба граматичких садржаја, односно комуникација, без обзира на то што наставник примењује индуктивни приступ (Дурбаба 2011, 162–168).

4.3.7. Значај културе у настави

У оквиру директног метода проучава се циљна култура, која се махом састоји од историјских података људи којима је наведени језик ма-терњи, географских података о земљи или земљама у којима је циљни језик званичан и од информација о свакодневном животу говорника циљног језика (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 53). О улози културе у савременој настави страних језика биће речи у оквиру аудиолингвалног метода.

4.3.8. Наставник као партнер

Иако се кроз сценарио да приметити како наставник усмерава ток часа, односно игра водећу улогу у активностима, ипак се може констатовати да је улога ученика мање пасивна него у граматичко-преводном методу. Наставник и ученици су у оквиру директног метода више као партнери у наставном процесу (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 52).

Колико се заправо променила улога наставника у односу на наставу која је претходила директном методу јасно се види кроз Берлицове смернице наставницима. Занимљиво је да су оне актуелне и у савременим Берлиц школама (Titone 1986; Вићо 2009, 260–261):

1. Никад не преводите: демонстрирајте/покажите.
2. Никада не објашњавајте: покажите/одглумите.
3. Никад не држите говор: постављајте питања.
4. Никада не имитирајте/понављајте грешке: исправљајте их.
5. Никада немојте говорити појединачним речима: користите реченице.
6. Никад не говорите превише: подстакните ученике да много говоре.
7. Никада не користите уџбеник: користите свој план часа.
8. Никада не импровизујте: следите свој план.
9. Никада немојте ићи пребрзо: пратите темпо ученика.
10. Никада не говорите превише споро: говорите нормално.
11. Никада не говорите пребрзо: говорите нормално.
12. Никад не говорите прегласно: говорите природно.
13. Никад не будите нестрпљиви: будите опуштени!

Као што можемо да приметимо, једна од препорука односи се на импровизацију, односно говори се о значају издвајања времена за планирање часа. Данас је писање годишњих, глобалних, оперативних планова

и припрема за час законска обавеза наставника, те ћемо у наредним па-сусима више пажње посветити плану часа.

4.3.8.1. План часа

План часа (рус. *поурочный план*) или припрема за час може се дефинисати као документ у оквиру којег наставник даје детаљан опис тока часа, односно податке о часу, садржај, циљеве и исходе часа. Писање припреме је пре свега законска обавеза сваког наставника, мада се данас на тржишту појављује све већи број готових припрема, односно оних које уз уџбенички комплет нуди издавач. У питању су такозване типске припреме, које не узимају у обзир конкретне услове извођења наставе, а услови се често разликују и између два одељења исте школе. Ипак, те писане припреме могу бити изузетно корисне као извор идеја, односно предлога рада на појединим деловима уџбеника и радне свеске, нарочито за наставнике-почетнике. С друге стране, самостално писање детаљне припреме је потреба свих наставника-почетника, посебно из разлога што се тако смањује тежња ка импровизацији, која у почетној фази каријере може бити доста стресна. Наставнику у току часа даје сигурност и повећава самопоуздање сама чињеница да има овај документ код себе, а план часа често може да послужи и као нека врста путоказа и подсетника.

План часа се обично састоји од следећих елемената:

1. општи подаци о часу (рус. *формальная часть*);
2. уводни део часа (рус. *начальный этап*);
3. централни део часа (рус. *центральный этап*);
4. завршни део часа (рус. *конечный этап*);
5. домаћи задатак (рус. *домашнее задание*);
6. резервни део часа (рус. *запасная часть*);
7. план табле (рус. *план доски*);
8. додатни материјали (рус. *дополнительные материалы*);
9. напомене (рус. *примечания*).

4.3.8.2. Општи подаци о часу

У оквиру општих података о часу могу се пронаћи подаци попут датума, редног броја часа, назива наставне јединице и сл., али и циљеви и исходи часа. Конкретизација циљева и исхода треба да буде први и најважнији корак у планирању сваког часа.

Циљ сваког учења јесте одређена врста промене код појединца који учи. Постоје бројне дефиниције циљева учења (Дурбаба 2011, 156), а у

ширем смислу се у лингводидактичкој литератури издвајају (Кончаревић 2004, 91–96; Шцукин 2003, 109–121):

1. практични циљ, односно овладавање језиком као средством комуникације;
2. образовни циљ, односно упознавање руске националне културе, стицање знања о књижевном и писменом стварању на руском језику, повећање опште културе ученика, њихово обогаћивање новим спознајама и сл.;
3. васпитни циљ, односно усавршавање интелектуалних способности ученика, усавршавање вербалних способности, естетско васпитање личности, формирање радних навика и метакогнитивних способности, етичко усавршавање и емоционално обогаћивање личности и сл.

За одређивање наставних циљева у многоме може помоћи *SMART* приступ (Doran 1981). Иако је првобитно био осмишљен за потребе менаџмента, врло брзо је нашао своју примену и у образовању. Наиме, ради се о скраћеници из енглеског језика која означава следеће:

S – *specific* (конкретан циљ / конкретная цель)

M – *measurable* (мерљив / измеримая)

A – *achievable* (остварив / достижимая)

R – *relevant* (релевантан / актуальная)

T – *time bound* (временски одређен / определенная по времени)

Дакле, наставник треба да:

1. одреди што конкретнији циљ или исход, детаљно га опише и по потреби га подели на неколико нивоа, имајући у виду чињеницу да у се у истом одељењу могу наћи ученици са различитим зонама актуелног развоја;
2. пронађе начин како да провери да ли су ученици остварили циљ, односно осмисли одговарајућу активност која му може помоћи у томе, а то би требало да буду активности формативне, а не сумативне функције;
3. размисли о томе да ли је циљ заиста остварив у околностима у којима предаје, узимајући у обзир зону актуелног развоја ученика, њихова претходна знања, афективне, екстерне и друге факторе који утичу на наставни процес;

4. образложи себи и ученицима због чега су активности којима ће се ученици бавити за њих релевантне, шта ће њима постићи и на који начин ће моћи да употребе та знања ван учионице;
5. јасно одреди временски оквир, адекватно организује активности.

У зависности од типа часа (обрада, систематизација, утврђивање и сл.), решења може бити много, али констатације попут “ученици ће на крају часа бити у стању да...” или “ученици ће моћи да...” умногоме могу помоћи у одређивању исхода и циља часа. Наведени описи треба да буду што конкретнији, а по могућству наставник може и да запише очекивану ученичку реализацију. Рецимо, ученик ће на крају часа умети да саопшти основне податке о себи или некој другој особи, односно биће у стању да представи себе или другу особу, каже одакле је и где живи; као и да постави кратка и једноставна питања саговорнику како би исто и сазнао: “*Я из Србији. Я живу в Белграде, на улице Кумодрашка, дом 111. Моя квартира на первом этаже. А ты откуда? Где ты живешь? На какой улице? На каком этаже?*”

Што је исказ који наставник замисли конкретнији, то ће му бити лакше у даљој фази припреме. Осим тога, пожељно је исходе осмишљавати поступно, од једноставног ка сложеном, тако да ученици постигну макар део, ако не све. У овоме може помоћи **Блумова таксономија** (рус. *Таксономия Блума*) која се често користи у наведене сврхе. У питању је једна од најпознатијих класификација циљева учења. Иако датира још из средине двадесетог века, сматра се веома значајним документом који се дуги низ година активно употребљава у образовању. Блумова таксономија обухвата когнитивни, афективни и психомоторни домен. Когнитивни домен има шест циљева који су хијерархијске природе (Дурбаба 2011, 156; Bloom et al. 1956; Vulfolk i dr. 2015, 95–96):

1. Знање: меморисање, присећање или препознавање нечега, односно репродуковање запамћеног, при чему ученик не мора то да разуме, а најчешће репродукује у оном облику у којем је нешто научено;

2. Разумевање: разумевање и интерпретирање материјала, при чему ученик не мора да доводи тај материјал у везу с нечим другим, већ изводи закључке из доступних информација;

3. Примена: коришћење општег концепта у решавању одређеног проблема, односно примена наученог у конкретним ситуацијама;

4. Анализа: рашчлањавање нечега на појединачне елементе, уз утврђивање хијерархијских односа делова једне целине, односно разликовање важног од неважног;

5. Синтеза: повезивање појединачних информација у целину, грађење структуре од различитих елемената;
6. Евалуација: процењивање вредности материјала.

Ипак, Блумова таксономија је почетком двадесет и првог века доживела прву велику ревизију, када је група истраживача образовања незнатно изменила поредак и називе нивоа у циљу конкретнијег обележавања когнитивних процеса који су саставни део истих (Anderson and Krathwohl 2001; Vulfolk i dr. 2015, 95–96). Тако ревидирана таксономија има следеће когнитивне процесе:

1. памћење (знање);
2. разумевање;
3. примена;
4. анализа;
5. евалуација;
6. креирање (синтеза).

Поред тога, ових шест когнитивних процеса примењују се на четири врсте знања, а то су: чињенично (знање чињеница, решавање одређених проблема у оквиру дисциплине), концептуално (међусобни односи између елемената унутар структуре која омогућава заједничко функционисање), процедурално (поступци и процедуре, односно како нешто урадити) и метакогнитивно знање (знање о сазнању уопште, свест и знање о сопственој спознаји) (Hattie 2023). Ревидирана таксономија когнитивних домена се може представити на следећи начин (Vulfolk i dr. 2015, 96):

Димензија знања	Димензија когнитивних процеса					
	Памћење	Разумевање	Примена	Анализа	Евалуација	Креирање
Чињенично знање						
Концептуално знање						
Процедурално знање						
Метакогнитивно знање						

Иако се у табели наводе именице код описа димензије когнитивних процеса, у научној литератури се све више користе глаголи како би се нагласила активност: запамти, објасни, примени, анализирај, процени, креирај.

4.3.8.3. Завршни део часа

Након јасно одређеног циља наставник треба да се усредсреди на завршни део часа, док ће се уводним и централним делом позабавити нешто касније. Ово је веома значајно јер се тако наставник фокусира на циљ, односно на ону активност, вежбу или задатак који ће му служити као провера разумевања, односно доказ да су ученици у стању да демонстрирају постизање циља. Исто тако, конкретан исход и/или циљ може бити саопштен и ученику, који је тако на крају часа у могућности да кроз самопроцену одреди да ли је достигао циљ часа или не, чиме се поред евалуације наглашава значај и самоевалуације. За наш пример би то требало да буде активност на основу које наставник и ученик закључују да ли је ученик у стању да саопшти на руском језику одакле је, у ком граду, у којој улици и на ком спрату живи, као и да постави та питања саговорнику. Наставник активност осмишљава самостално или је проналази у одговарајућем наставном средству. Наравно, то могу бити и две-три активности, у зависности од трајања сваке од њих, облика рада (групни, у паровима или индивидуални), типа часа (обрада, систематизација, утврђивање и сл.) и других фактора. У овој фази припреме је од изузетног значаја да наставник увиди да ли је потребно кориговати исход или циљ часа (можда само за један број ученика) или не, односно да ли је циљ остварив временски и на основу предзнања и могућности ученика. Ако се наставник не посвети овој фази у припреми, онда се у пракси понекад дешава да се од ученика очекује нешто што је ван њиховог домета. Рецимо, ученик не зна редне бројеве и/или нешто друго што га онемогућава или ограничава у испуњењу циља, а шта наставник није предвидео. Код планирања треба узети у обзир и да је трајање завршног дела часа обично од 5 до 15 минута.

4.3.8.4. Уводни део часа

Следећи корак подразумева планирање начина остваривања циља, односно повратак на уводни део часа. У овом делу часа наставник може испланирати проверу домаћег задатка, кратко обнављање одређеног градива, проверу стечених знања и њихово активирање у циљу повезивања

са новом темом, увођење у нову тему, преглед активности које ће уследити како би упознао ученике са током часа и сл., али кључно је заинтересовати ученике и концентрисати њихову пажњу на садржај који следи у централном делу часа. Треба напоменути да је трајање уводног дела часа обично од 5 до 10 минута, те је потребно добро промислити како побудити интересовање ученика. Колико је одређивање циља и његово конкретизовање тешко у припреми часа, толико је захтеван уводни део у његовој реализацији. Уколико у уводном делу часа наставник не успостави позитивну климу у учионици и не мотивише ученике, онда ретко када успева да усмери ток часа у потребном смеру у некој од каснијих етапа. За успех у овом сегменту потребно је много фактора, али један од њих је добро познавање својих ученика, као и успостављање здраве и подстицајне атмосфере, у супротном све испланиране активности могу да падну у воду.

4.3.8.5. Централни део часа

Након уводног дела следи централни. Трајање централног дела часа је оквирно од 20 до 35 минута и улога наставника се обично овде нагло мења. У зависности од типа часа (обрада, систематизација, утврђивање и сл.), наставник може имати једну или више улога одједном. Он може бити фацитатор, предавач, ментор, модел, навигатор, демонстратор и сл., али без обзира на то која је његова улога, приликом припреме часа мора да осмисли не само шта ће он радити или говорити, него шта ће радити ученици и да предвиди очекиване реакције, грешке, питања, одговоре и сл. Ово је изузетно важно јер се понекад наставник фокусира на то шта он треба да уради не размишљајући о ученицима, а наставник заправо треба да осмисли оне активности које ће му помоћи да усмери и/или “доведе” ученике до циља, то се нарочито односи на централни део часа. Дакле, сваку активност наставник осмишљава тако што јасно одређује каква је улога ученика у њој. Број активности може да варира од часа до часа, али и од ученика до ученика. Тако наставник може осмислити већи број активности за оне ученике који брже напредују, а мањи за оне који из неког разлога заостају, а у појединим случајевима и исход може бити подељен у нивое према сложености. Централни део часа представља рад на унапређењу знања ученика кроз активности које су у зависности од циља часа углавном усмерене на увежбавање и унапређење усменог, и/или писаног изражавања, и/или разумевања говора, и/или разумевања писаног текста, и/или медијације, и/или лингвистичке компетенције и/или интеркултурне компетенције и др.

4.3.8.6. Домаћи задатак

Домаћи задатак је још један елемент плана часа. Треба водити рачуна да се домаћи задатак запише на таблу и јасно саопшти у одговарајућем тренутку часа. Наставници често заборављају на домаћи задатак или из неког непознатог разлога чекају сам крај часа да га задају, па када их прекине звоно они тада брзо записују на табли или усмено саопштавају шта треба урадити код куће. То није пожељно из више разлога. Много је корисније на време објаснити шта је потребно урадити и проверити са ученицима да ли је свима јасно шта се од њих тражи, а шта се због буке у учионици и/или оне која допире из ходника често не може адекватно урадити након звона. Тако се домаћи задатак може задати у централном или завршном делу часа, рецимо, у тренутку када се прелази са једне на другу активност. С друге стране, домаћи задаци се обично прегледају у уводном делу часа или се предају наставнику пре или у току часа. Уколико је случај ово последње, онда то често захтева додатно ангажовање наставника, односно издвајање додатног времена за прегледање, па је и ово потребно узети у обзир, јер ће у супротном ученици престати да их раде. Дакле, у најширем могућем смислу можемо сматрати да домаћи задатак допуњује час и управо због тога је саставни део плана часа, те је потребно осмислити задатак тако да је и ученицима јасно који је његов циљ.

4.3.8.7. Резервни део часа

Резервни део часа је још један изузетно значајан елемент часа који се, нажалост, веома често потпуно занемарује у припреми. Без обзира на то колико се детаљно наставник припрема немогуће је предвидети све околности на часу. Ово је нарочито корисно у оним ситуацијама када наставник из оправданих разлога мора да одступи од свог плана часа или да га незнатно коригује у складу са новонасталом ситуацијом. Поједини наставници-почетници су склони да у 35. минути кажу ученицима “то је све шта сам планирао/планирала за данас” или “хвала на пажњи” и пре него што схвате да је остало још 10 минута до краја бива касно да нешто промене, јер ученици већ излазе из учионице. У овом тренутку је заправо веома zgodно имати резервни део часа, који се по потреби може осмислити тако да се, уколико затреба, може употребити на било ком часу у оквиру одређене теме. Тако за тему хоби наставник може да пронађе неки видео, осмисли неку игру асоцијација или пантомиме или било шта друго што ће имати у резерви, а шта се може употребити на једном од часова који се односе на хоби. Искуснији наставници углавном увек имају у ре-

зерви неке активности за којима по потреби могу да посегну, али за наставнике-почетнике веома је корисно посветити пажњу резервном делу часа у току припреме.

4.3.8.8. План табле

План табле је елемент плана часа који се понекад занемарује, а заправо је значајан, нарочито у раду са млађим узрастима. Као прво, табла обавезно треба да садржи датум и наслов *Класная работа*, а пожељно је да пише и наслов теме. Треба имати у виду да ученици често покушавају да “пресликају” таблу у своје свеске, тако што ће преписати све од речи до речи, истим редоследом и на исти начин. Уколико наставник исписује таблу без икаквог реда онда ће и свеске ученика изгледати тако. Приликом планирања је довољно издвојити мало времена на самом крају плана како би се осмислиле речи и/или изрази који треба да стоје на табли, као и њихов положај на самој табли. Тако се табла може визуелно поделити на два, три или четири дела. Данас постоје паметне, интерактивне и друге онлајн табле које унапређују наставу. Оне имају много више могућности, па се тако, рецимо, оно што наставник напише може сачувати и томе се може враћати једном или више пута у току часа, а у међувремену наставник може користити друге празне табле за писање непознатих речи, одговоре ученика и сл. Ипак, када је реч о класичној табли коју имамо у већини учионица, треба имати у виду да није пожељно неконтролисано брисати таблу, нарочито када не знамо да ли су ученици стигли да забележе све што је на табли написано. Уколико је реч о табли стандардних димензија, углавном се час од 45 минута може осмислити тако да нема потребе брисати таблу за време његовог трајања. Изузеци су углавном везани за неку игру или задатак који захтева чисту таблу, али и тада треба предвидети да ли ће ученицима бити потребна нека информација са табле и свакако треба проверити да ли су сви ученици преписали оно што је било написано и да ли је све јасно.

4.3.8.9. Напомене

Напомене служе да се забележи нешто што је утицало на одступања од плана, али и да се изврши самоевалуација. Тако наставник бележи шта би се могло изменити, унапредити или изоставити наредне године. Овај елемент је веома значајан из разлога што наставник може да заборави идеје или дешавања са часа, уколико их не прибележи. Исто тако, важна је и способност самоконтроле, односно испуњења циљева које је настав-

ник поставио пре почетка часа. Наставник треба да анализира час објективно и сагледа одређене недостатке у понашању, реакцији, постигнућима ученика, а све у циљу проналажења решења ради унапређења наставног процеса у наредном периоду.

4.3.8.10. Додатни материјали

Додатни материјали су заправо додатна наставна средства која ће се употребити на часу. Колико је ова напомена важна за неког ко, рецимо, жели да присуствује часу (директор, педагог, инспекција, студенти, колеге и сл.), толико је значајна и за самог наставника, из разлога што му у самом плану стоји подсетник шта треба да понесе на час, нарочито када га буде држао наредне године. То могу бити картице, сличице, фотографије, звучник, часопис, онлајн извор, спортска опрема, одштампани задаци, видео-запис и сл. Неке од наведених материјала треба чувати у посебним кутијама, фасциклама или фолдерима за наредне генерације. Наставници се често жале на уџбенике и њихов квалитет, и то није ништа ново, а додатни материјали заправо треба да компензују све “недостатке” уџбеника који наставник користи, односно да омогуће ученицима ефикасније достизање циља. Ипак, иако треба имати у виду да уџбеник није ”Свето писмо”, исто тако треба знати да његови “недостасти” у једној средини могу представљати предност у некој другој и да је управо због тога потребно упознати се са што већим бројем наставних средстава како би се настава могла реализовати на начин који највише одговара наставнику и конкретној групи ученика.

Дакле, овде смо се у основним цртама упознали са сврхом и структуром плана часа, његовим могућим изгледом, што опет не значи да он нужно морати бити у наведеним оквирима, чак напротив. Свако креативно одступање које доприноси процесу наставе и учења је увек добро дошло, а са појединим идејама се будући наставник може упознати кроз неки од метода који се описује у овој књизи, али и кроз упознавање са што већим бројем наставних средстава.

4.3.8.11. Наставна средства

Како бисмо што потпуније разумели план часа, застанимо на тренутак и посветимо мало пажње наставним средствима. У свакодневном животу наставника и ученика веома значајну улогу играју и **наставна средства** (рус. *средства обучения*), те је од велике важности да се будући наставници упознају са овом лингводидактичком категоријом. Техно-

лошки напредак доприноси и убрзаном развоју наставних средстава, како квалитативно, тако и квантитативно. Ако су некада наставник и ученик имали пред собом само уџбеник, папир и оловку, односно голе зидове у учионици, данас је обично присутна (интерактивна) табла, маркери у више боја, пројектори, компјутер, уџбеник, радна свеска и сл. Постоји велики број дефиниција наставних средстава, а она се често у литератури називају и дидактичким средствима.

Наставна средства можемо дефинисати као објекте или предмете који се могу применити у циљу побољшања квалитета наставе и учења.

Наставна средства традиционално делимо према начину перцепирања на следећи начин (Кончаревић 2004, 275; Poljak 1991):

1. визуелна наставна средства;
2. аудитивна наставна средства;
3. аудио-визуелна наставна средства;
4. текстуална наставна средства.

Треба имати у виду да наведене скупине нису стриктне, односно да су подложне корекцији и допуни, а да су границе између појединих скупина веома еластичне. Тако, с једне стране, постоје поједини уџбеници који су скоро искључиво текстуалне природе (премда све ређе), а с друге стране, имамо и уџбенике за најмлађе, који обилују илустрацијама и фотографијама, а скоро и да немају текста.

Затим, технолошки напредак је утицао и на појаву нових техничких средстава у настави и учењу. Сматра се да постоји разлика између наставних средстава у ужем смислу и техничких наставних средстава или техничких помагала. Техничка наставна средства бисмо могли дефинисати као медиј, односно предмете и/или уређаје који су потребни приликом употребе наставних средстава. У контексту наставе страног језика то могу бити компјутер, таблет, пројектор, звучник и сл. Тако би техничка помагала могла бити прихваћена као наставна средства у ширем смислу, па би се претходно изнета традиционална подела могла додатно проширити као посебна скупина или као подскупина неке од постојећих. Технолошки напредак је утицао и на употребу информационо-комуникационих технологија (рус. *ИКТ – информационно-коммуникационные технологии*) у образовању, привремено или повремено измештање у он-

лајн окружење, настанак хибридне наставе (*рус. гибридное обучение*), као и потпуног измештања у онлајн окружење.

Важна је и намена наставних средстава, па се тако она могу поделити на средства намењена наставнику и она намењена ученику. Првој групи припадају наставни план и програм, приручник за наставнике, лингводидактичка литература и све оно што може помоћи наставнику да унапреди квалитет наставе. Целоживотно усавршавање наставника се пре свега реализује путем стручних семинара, обука, скупова и сл., али треба напоменути да је лична потреба сваког наставника праћење трендова у образовању и кроз стручну и научну литературу, што наставници често занемарују. Учешће на конференцијама, објављивање научних радова или примера добре праксе такође могу допринети умрежавању са другим актерима образовног процеса.

Другој групи, односно наставним средствима намењеним ученику припадају уџбеник, радна свеска, граматика страног језика, аудио-запис и др. У савременој настави међу свим наставним средствима централно место још увек заузима уџбеник, премда се може са сигурношћу тврдити да му је то место поприлично угрожено и да ће у блиској будућности можда морати да га дели или да га препусти неком другом наставном средству. Уџбеник је основно наставно средство у било ком облику или медију чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом. Уџбеник се углавном користи у штампаном облику, али се све више тежи употреби електронских уџбеника који би могли заменити своје штампане претходнике. Ипак, уџбеник се у нашој средини још увек користи као основни извор у наставном процесу и представља главну компоненту уџбеничких комплета. Без обзира на облик и медиј, садржај обавезних елемената уџбеничког комплета за сваки школски предмет утврђен је законом, правилником и планом и програмом наставе и учења. Уџбенички комплет (*рус. учебно-методический комплекс*) за страни језик обично садржи следеће елементе: уџбеник, радну свеску, аудио (и видео) запис и електронски уџбеник. Свака издавачка кућа се труди да обогати наведени комплет кроз додатна наставна средства и тако уврсти у комплет и збирку задатака или тестова, дидактичке игре, приручник за наставнике, припрему за наставнике и сл. Пожељно је да се наставник упозна са свим одобреним школским уџбеницима како би могао да одабере онај који највише одговара његовим ученицима и његовом начину и условима рада, али и са што већим бројем других наставних средстава у циљу побољшања квалитета наставе и учења.

4.3.9. Обнављање

Поновите:

1. Како можемо дефинисати директни метод?
2. Дајте опис сценарија часа по директном методу.
3. Који су кључни принципи директног метода?
4. Које су четири основне језичке вештине?
5. Због чега је значајан Заједнички европски оквир за живе језике?
6. Наведите нивое компетенција према Заједничком европском оквиру.
7. Које компетенције обухвата језичка комуникативна компетенција према образовним стандардима Републике Србије?
8. Шта је семантизација лексике?
9. Наведите начине семантизације лексике.
10. Дајте детаљан опис плана часа и његових елемената.
11. Дајте опис Блумове таксономије.
12. Шта су наставна средства?

Размислите:

1. На које све начине познавање директног метода може позитивно утицати на наставни процес?
2. Који су бенефити познавања Заједничког европског оквира?
3. Покушајте да одредите свој и ниво знања својих колега или пријатеља у језицима које сте до сада учили.
4. У којим животним областима је важно планирање?
5. Одаберите 10 насумичних речи на руском језику и покушајте да их семантизујете. Замислите да се налазите у учионици.
6. Наведите 5 наставних средстава и размислите о њиховој примени.

Напомене:

5. Аудиолингвални метод

5.1. О аудиолингвалном методу

Аудиолингвални метод (*рус. аудиолингвальный метод*) настао је као резултат потребе за брзим оспособљавањем за коришћење говорног језика у свакодневним ситуацијама. Ова потреба се јавила за време Другог светског рата у Сједињеним Америчким Државама, које су одређени број припадника војске и разне друге стручњаке морале у релативно кратком временском року да оспособе да употребљавају језик у практичне сврхе. Како се циљ такве обуке није могао остварити методима који су били у употреби, прибегло се новом програму (Дурбаба 2011, 96–99; Капитонова и др. 2009, 46–63). Консултовани су истакнути лингвисти, попут Леонарда Блумфилда. У том тренутку он је био аутор једног војног курса, осмишљеног за десетине страних језика, који се махом до тог тренутка нису предавали. Сматра се да је један његов курс обухватао четрдесетак часова страног језика недељно у периоду од девет до дванаест месеци и да се састојао у стицању језичких вештина имитацијом, а био је заснован на потпуном примату говорне активности (Дурбаба 2011, 96–99; Thornbury 2017, 22–25).

Иако између директног и аудиолингвалног метода постоје одређене сличности, а сматра се да је директни метод делимично послужио и као основа аудиолингвалног (Капитонова и др. 2009, 46–63), аудиолингвални метод је за разлику од директног ипак настао на основу снажне теоријске потпоре у лингвистици и психологији. Поред Л. Блумфилда, важну улогу у стварању овог метода одиграли су Чарлз Фриз и Роберт Ладо, обојица са Универзитета у Мичигену.

Чарлз Фриз је предњачио у примени принципа структуралне лингвистике у развоју метода, а касније су додати и принципи бихевиоризма, пре свега у погледу начина усвајања реченичних модела, односно правилне реакције на дражи (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 59). Роберт Ладо је, као и Ч. Фриз, радио на Универзитету у Мичигену и веровао да особа која жели да научи страни језик мора овладати усменим језичким обрасцима на нивоу подсвесних навика (Thornbury 2017, 22–25). Сматрало се да је потребно аутоматизовати језичке обрасце до те мере да особа

може да користи језик без учешћа свести, а то се постизало вишекратним понављањем језичких образаца (Капитонова и др. 2009, 46–63). Фриз и Ладо су поједине принципе директног метода усвојили и модификовали, а као оправдање томе послужила је чињеница да су то принципи који се односе и на усвајање матерњег језика, односно ради се о усвајању језика природним путем. Тимским радом су унапређивали метод који се прво звао аудиоорални, а касније постао познат као аудиолингвални, широко се примењивао педесетих и шездесетих година двадесетог века да би касније скоро у потпуности био занемарен, а затим се поново појавио у облику мобилних апликација за учење језика, попут Дуолинга (Thornbury 2017, 22–23).

Аудиолингвални метод за циљ има овладавање говорним језиком путем вишеструког слушања и изговарања језичких образаца (Капитонова и др. 2009, 46).

Дакле, **бихевиоризам** (рус. *бихевиоризм*) је психолошки правац који је имао значајан утицај на наставу страних језика. Историјске корене бихевиоризам налази, између осталог, у Павловљевим експериментима. Павлов је руски психолог и фармаколог који је за своја истраживања добио и Нобелову награду за медицину. Његови експерименти са псима довели су до значајних открића у области учења, а самим тим и наставе страних језика.

Наиме, Павлов је прво забележио нормалну **реакцију** паса приликом храњења, што се манифестовало у лучењу пљувачке. То је Павлов назвао безусловном реакцијом. У питању је реакција која следи након безусловне дражи. Таква реакција не захтева учење. Међутим, приликом истраживања Павлов је уочио да су пси почели да луче пљувачку и чим спазе храну, а затим и након што у просторију уђе особа која их храни. То је навело Павлова да промени поједине услове истраживања и уведе нову **драж** – звук звона. Како звоно нема утицаја на лучење пљувачке у питању је неутрална драж. То је драж која не изазива реакцију која има везе с лучењем пљувачке. Павлов је дошао до закључка да су након неколико упаривања ове две дражи пси почели да луче пљувачку приликом звука звона, без присуства хране. Тако је неутрална

драж постала условна јер изазива реакцију коју пре није изазивала, а лучење пљувачке је постала условна реакција, односно реакција на драж која пре учења није изазивала такву реакцију. Такво учење се зове **класично условљавање** (Визек Видовић и др. 2020, 18-19).

Други пример **класичног условљавања** (рус. *классического обусловливание*) је урођени безусловни рефлекс затварања очног капка на ваздушну струју уперену у очну јабучицу. Узастопно излагање звука звона и пре ваздушног удара изазива затварање очног капка и временом доводи до затварања очног капка само на звук. Вероватно сте већ закључили да је у овом експерименту условна драж – звук звона, безусловна драж је ваздушни удар, а затварање капка представља безусловну реакцију. Дакле, класично условљавање се може схватити као облик учења који се јавља и у свакодневном животу, па и у школским условима, и који систематским примењивањем исто тако може служити као успешно средство мењања одређених облика понашања (Veldal 1979).

Осим класичног условљавања, још једно условљавање игра изузетно значајну улогу у бихевиоризму – **оперантно условљавање** (рус. *оперантно обусловливание*). Скинер је умногоме допринео развоју бихевиоризма, а такозвана Скинерова кутија (рус. *ящик Скиннера*) је позната и данас. Наиме, Скинер прави разлику између реакција изазваних дражима као код рефлекса, а те реакције су познате као респондентно понашање, и оних реакција које се испољавају без дражи, познатих као оперантно понашање. Скинер је имао намеру да покаже да се оперантно понашање може контролисати. Највећи број раних истраживања вршио је над голубовима, тако што би једног стављао у кутију, данас познату у психологији као Скинерову кутију. Та кутија је имала на свом зиду једно дугме, а испод њега чинију у коју падају зрнца хране. Голуб би тако тумарао унаоколо по кутији и најзад би случајно кљуцнуо дугме. То би одмах довело до ослобађања зрнца хране коју би голуб одмах покљуцао. Даљим посматрањем Скинер је приметио да голуб све чешће кљуца дугме. Дакле, долазило је до све учесталијег јављања одређеног понашања. Храна у овом експерименту представља поткрепљивач, а давање хране за одређено понашање је поткрепљење. Тако Скинерова теорија показује да се највећи део понашања састоји од емитовања оперантних реакција у одсуству уочљивих дражи. Скинер је заправо описао оно што људи увек чине када се учи или мења неко понашање. Награда или казна су се одувек користиле

од стране родитеља или наставника. Добро понашање се награђује, а лоше кажњава. Главни допринос Скинерових истраживања јесу указивање на делотворност позитивног поткрепљења и начине примене, односно начине помоћу којих се пажљивим контролисањем околности под којима се учење одвија може контролисати понашање (Veldal 1979).

Веома је занимљив један дипломски рад о класичном условљавању. Наводно је један студент психологије у току лета долазио на факултетско фудбалско игралиште у црно-белој пругастој одећи и у трајању од петнаестак минута шетао игралиштем и бацао различите семенке којима се хране птице и давао идентичан знак пиштаљком који дају судије како би означиле почетак утакмице. Вероватно претпостављате да је прва школска фудбалска утакмица те сезоне морала бити одложена јер када је судија дао знак за почетак утакмице огроман број птица је слетео на терен и онемогућио њено одигравање (Визек Видовић и др. 2020, 21).

5.2. Сценарио

Како бисмо боље разумели аудиолингвални метод потребно је упознати се с два сценарија. Прво ћемо посетити час енглеског језика у Малију, са 34 ученика узраста од 13 до 15 година. Ученици имају часове енглеског сваког дана по један сат, а у питању је почетни ниво (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 60–66):

1. На самом почетку часа наставник представља нови дијалог. У питању је разговор двоје људи. Ученици знају да ће се од њих очекивати да запамте наведени дијалог, а наставник путем демонстрације семантизује одређену лексику. Матерњи језик се уопште не користи. Наставник понавља нови дијалог још два пута, док га ученици пажљиво слушају.

2. У оквиру наредне активности ученици понављају за наставником сваку реплику по неколико пута. Уколико се догоди да ученици не могу да понове неку реплику довољно добро, наставник се зауставља и разбија дужу или компликовану реченицу на неколико мањих делова. Наставник тражи од ученика да понове те мање делове реченице, али тако што се прво концентрише на крај реченице, а онда додаје онај део који му претходи, све док ученици нису у стању да понове целу реченицу ("у

школу”; ”идем у школу”; ”морам да идем у школу”; ”извини, али морам да идем у школу”). Циљ ове активности је да се дијалог научи напамет.

3. У наредном кораку наставник говори реплике првог учесника дијалога, а ученици хорски говоре реплике другог учесника, а затим и обрнуто. Након тога наставник дели ученике у две групе: девојчице ће говорити реплике првог учесника, а дечаки реплике другог учесника. Од ученика се тражи да што прецизније опонашају модел наставника. Уколико наставник примети да се ученици удаљавају од модела који им је представљен он још једном понавља наведену реплику како би дао што бољи модел који ученици треба да копирају.

4. Затим ученици по аналогiji на прве четири реплике из дијалога воде кратак разговор како би наставник имао прилику да чује сваког ученика појединачно и закључи да ли им је потребна додатна вежба. Прво наставник моделује кратак вођени дијалог са првим учеником, тако што се поздравља са учеником и поставља му кратко питање. Од ученика се очекује да отпоздрави и одговори на питање. Након тога наставник даје знак ученику са којим је водио дијалог да овај поздрави ученика који седи поред и постави му исто питање. Тако ученици редом воде кратке дијалоге, а наставник пажљиво слуша.

5. У наредној активности наставник позива два ученика да изведу читав дијалог пред одељењем. Након тога још два ученика добијају исту прилику.

6. Следећа активност је вежба супституције. Ученици треба да понове реплику из дијалога, с тим да се једна реч или фраза мора заменити новом. Наставник поново даје модел из дијалога (“идем у пошту”), а затим мења једну реч у тој реченици (“идем у банку”), при чему показује илустрацију нове речи и изговара је још једном (“банка”). Пошто је ученицима јасан модел, он показује нове илустрације и наводи речи, а од ученика се очекује да путем супституције хорски изговоре нове реченице. Након три круга увежбавања нових исказа на овај начин, наставник наставља да показује илустрације, али овога пута не изговара дату реч, како би отежао задатак. Вежбе супституције наставник користи и за наредне реплике дијалога.

7. У наредном кораку наставник усложњава задатак, тако што очекује од ученика да сами закључе на који начин и на ком месту у реченици треба да изврше супституцију (“идем у пошту”) уз помоћ наговештаја који добијају од наставника (“она – она иде у пошту; илустрација парка – она иде у парк...”). Када добију наговештај (“она”) хорски изговарају реченицу (“она иде у пошту”).

8. Након вежбе супституције следе вежбе трансформације, где се од ученика тражи да претворе једну врсту реченице у другу. На овом часу ученици треба да трансформишу потврдну реченицу у упитну (“Она иде у пошту. – Да ли она иде у пошту?” – треба имати у виду да је у питању час енглеског језика, а да се код упитних реченица у енглеском језику мења ред речи). Наставник прво даје модел тако што сам трансформише две потврдне реченице у упитне и онда изговара реченицу коју ученици хорски треба да претворе у питање. Ученици трансформишу на овај начин петнаестак реченица.

9. Следећа вежба представља увежбавање потврдног и одричног одговора на питања. Наставник прво даје ученицима модел како треба потврдно одговорити на питање (“Да ли идеш у парк? – Да, идем у парк!”), а затим их поставља ученицима док они хорски одговарају потврдно на свако. Након тога наставник поставља питања појединачно и очекује да ученици брзо дају одговор. Када се наставник увери да је одељење добро савладало ову вежбу, хвали их и прелази на одричне одговоре. Поново даје модел (“Да ли идеш у парк? – Не, идем у продавницу!”), при чему показује илустрацију продавнице као наговештаја. Потом поставља питања ученицима, који прво одговарају хорски, а затим и појединачно. У наставку вежбе наставник комбинује наговештаје, тј. показује илустрације из којих ученици закључују да ли треба да дају потврдне или одричне одговоре.

10. Последњих неколико минута часа посвећени су дијалогу са самог почетка. Наставник понавља читав дијалог још једном, а затим дели одељење на два дела и ученици течно изводе дијалог, без застајкивања. Наставник се захваљује ученицима и на тај начин завршава час.

На наредним часовима наставник ће обновити дијалог са ученицима, проширити га (попут “идем у апотеку јер ми треба лек”) и увести за сваки од објеката сличан модел (“идем у библиотеку јер ми требају књиге, идем у продавницу јер ми треба путер” и сл.). Осим тога, наставник ће вежбати изговор појединих гласова, узимајући у обзир специфичности изговора у матерњем језику. Наставник планира и да запише дијалог на табли како би га ученици преписали у свеске и да им затим да вежбу у којој је изостављено 15 речи из дијалога, а које ученици треба да допишу. Последњи час те недеље предвиђен је за једну игру у оквиру које се од ученика тражи да понове све претходне исказе и затим додају свој (“1. Идем у продавницу да купим хлеб. 2. Он иде у продавницу да купи хлеб, а ја идем у продавницу да купим млеко. 3. Она иде у продавницу да купи хлеб, она иде у продавницу да купи млеко, а ја идем у продавницу да купим воће...”). Осим тога, у плану је и презентација супермаркета у

Сједињеним Америчким Државама и отворених пијаца у Малију, као и фудбала у ове две земље.

У наредним пасусима ћемо навести пример сценарија часа руског језика по аудиолингвалном методу (пети разред, прва година учења, уџбеник "Диалог"⁴, трајање часа: 45 минута).

1. У уводном делу часа наставник поздравља ученике и позива двоје да изађу пред таблу и представе кратки дијалог који је код куће требало научити напамет. Након тога наставник представља два нова кратка дијалога са 77. странице уџбеника.

Диалог номер 1:

- Станко, где ты живёшь?
- Я живу в Тршиче.
- Это город или деревня?
- Это деревня.
- А где она находится?
- Она находится на западе Сербии, недалеко от Лозницы.

Диалог номер 2:

- Даница, откуда ты?
- Я из Смедерево.
- Смедерево – это город?
- Да, Смедерево – небольшой город. Это мой родной город.
- А где он находится?
- Он находится на востоке Сербии, на Дунае.

Уџбеници су затворени, а ученици пажљиво слушају јер знају да ће се од њих очекивати да запамте наведени дијалог. Наставник семантизује лексику путем демонстрације. На таблу су уз помоћ магнета закачене илустрације града и села, а нацртан је и компас са обележеним странама света. Наставник користи искључиво руски језик и понавља дијалог неколико пута, док га ученици пажљиво слушају.

2. У наредном кораку ученици понављају за наставником сваку реплику по неколико пута, док не запамте читав дијалог. Поједине репли-

4 Иако се у наведеном сценарију користи уџбеник "Диалог" (Бер и др. 2011), то не значи да сматрамо да је он написан у складу са принципима аудиолингвалног метода, већ дајемо пример могуће реализације наведених принципа.

ке (*Она находится на западе Србии, недалеко от Лозницы*) наставник разбија на два или три дела. Прво изговара „недалеко от Лозницы“, а након што ученици то понове додаје део који му претходи (*на западе Србии, недалеко от Лозницы*). Када се увери да су ученици у стању да понове овај део реплике, онда комплетира реченицу. Исто чини и са друге две дугачке реплике (*Да, Смедерево – небольшой город. Это мой родной город и Он находится на востоке Србии, на Дунае*).

3. Наставник говори реплике једног саговорника, а ученици хорски говоре реплике другог, а затим и обрнуто. Уколико наставник примети да долази до неправилности у изговору, он прекида дијалог и још једном понавља одређену реплику како би ученици могли да чују правилан изговор, интонацију и сл. Од ученика се тако тражи да што прецизније опонашају модел наставника. Након тога, наставник дели ученике у две групе: дечаке и девојчице. Дечаци хорски изговарају реплике првог, а девојчице реплике другог саговорника.

4. Након тога наставник поставља питање ученици: „Ана, где ты живёшь?“. Након Аниног одговора (*Я живу в Белграде*), наставник поставља још једно питање: „А где он находится?“. Ана одговара на питање, а затим на знак наставника поставља иста питања другом ученику. Након неколико кратких дијалога, наставник поново преузима реч: „Стефан, откуда ты?“. Након Стефановог одговора (*Я из Белграда*) наставник поставља још једно питање: „А это город или деревня?“. Затим наставник даје Стефану знак да иста питања постави другом ученику. Тако ученици редом воде кратке дијалоге, а наставник пажљиво слуша како би установио да ли је појединим ученицима потребна додатна вежба.

5. У оквиру следеће активности наставник тражи од ученика да понове његов исказ, али да град који он наведе замене другим, са фотографије: „Я живу в Тршиче“. Ученици слушају наставника и гледају у фотографију на којој треба да препознају знаменитост, а затим извршавају задатак путем супституције и хорски изговарају нове реченице: „Я живу в Москве, в Белграде, в Санкт-Петербурге, в Нише, в Волгограде...“. У првом кругу наставник помаже ученицима и наводи назив града са фотографије, како би олакшао задатак, а већ у другом и трећем кругу то или не чини, или чини веома ретко. Последњи круг ученици треба да ураде без помоћи наставника и без грешке у исказима. Када се увери да су савладали задатак, хвали их и затим се на исти начин увежбава конструкција „Я из Белграда, Москвы, Ниша, Волгограда...“.

6. У следећем кораку наставник прелази на вежбе трансформације, где се од ученика тражи да претворе једну врсту реченице у другу. На-

ставник даје модел на једном примеру, а затим наводи потврдне реченице које ученици претварају у упитне и хорски их говоре.

Наставник: „Она живёт в Белграде“.

Ученици: „Где она живёт?“

Наставник: „Он из Белграда“.

Ученици: „Откуда он?“ и сл.

7. Наставник дели ученицима фотографије са градовима. Први ученик наводи где он живи према граду са фотографије која му је у рукама (*Я живу в Нише*), сваки наредни ученик понавља исказ претходног и додаје свој (*Ана живёт в Нише, а я живу в Москве. – Ана живёт в Нише, Иван живёт в Москве, а я живу в Белграде...*).

8. На самом крају часа, ученици понављају дијалог с почетка. Прво наставник позива два пара да представе дијалоге пред одељењем, а затим ученици хорски говоре реплике, након што их наставник подели у две групе.

9. За домаћи задатак ученици треба да прочитају дијалоге које су данас научили и да их препишу у свеске.

5.3. Принципи и њихова примена

На основу наведених сценарија можемо издвојити водеће принципе аудиолингвалног метода (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 67–69):

1. искључива употреба циљног језика
2. исправљање грешака
3. циљ учења језика је комуникација
4. значај бихевиоризма
5. језик у контексту без експлицитне граматике
6. значај културе
7. наставник као модел

5.3.1. Искључива употреба циљног језика

Сматра се да циљни и матерњи језик треба да буду раздвојени како би се спречила или што је више могуће смањила интерференција матерњег језика на циљни. Имајући у виду да је дескриптивна лингвистика сматрала како сваки језик има свој јединствен систем и да је имала велики утицај на раздвајање матерњег и циљног језика у оквиру аудиолингвалног

метода (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 67–72), наредних неколико пасуса ћемо посветити питању структурализма, а све ради бољег разумевања овог проблема.

Вратимо се на почетак двадесетог века и велике промене у проучавању језика. Швајцарски лингвиста Фердинанд де Сосир се сматра оцем структурализма. У књизи *Курс опште лингвистике*, која је постхумно објављена 1916. године на основу бележака са његових предавања од стране двојице студената, формулисани су општи принципи структурализма.

Сосир је указивао на потребу да се појмови *parole* и *langue* у језичком феномену теоријски разграниче, али је истовремено био свестан тога да је у пракси ово разграничење неизводљиво. Језик се може сматрати својином колектива, а појединац га непосредно остварује говором. Иако говорне реализације одговарају нормама које намеће језик, сам чин говора пружа могућност за нарушавање актуелне језичке норме (Ivić 2001). *Langue* се схвата као систем језика, оно што појединац усваја кад учи неки језик, скуп форми, тј. друштвена творевина, док је *parole* стварни говор, тј. извршна страна језика, где говорник бира и комбинује елементе језичког система и даје тим облицима конкретну манифестацију у виду звукова и значења (Kaler 1980). **Говорна делатност** (рус. *речеваја деятелност*; франц. *langage*) представља процес примања и преношења информација који је условљен ситуацијом комуникације, тј. свеукупност комуникацијске праксе. Тако се може констатовати да **језик** (рус. *язык*; франц. *langue*), као апстрактни део, и **говор** (рус. *речь*; франц. *parole*), као конкретни део, у својој интеракцији одређују говорну делатност (Sosir 2004, 321).

Лав Владимирович Шчерба, један од најпознатијих руских лингвиста, развијао је и популаризовао идеје Сосира, надограђивао их је, а на својим предавањима студентима често наводио пример ”Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрѣнка”. Тиме је желео да покаже како ће свака особа која влада руским језиком бити у стању да одреди субјекат и предикат; разуме како се у исказу ради о ”куздри”, одреди њен род, пронађе глагол и одреди да ли је објекат предмет или биће и сл.

Дакле, Сосир је имао огроман утицај на лингвистику и даљи правац развоја те науке, и то не само у Европи већ и у Америци, што је довело до доминације структурализма у свету у то време.

Узимајући у обзир место настанка аудиолингвалног метода, осврнимо се на дешавања у Сједињеним Америчким Државама у том периоду. Наиме, америчку структуралистичку школу основао је Л. Блумфилд у првој половини двадесетог века, који је, како нам је већ познато, био консултован од стране владе Сједињених Америчких Држава када се поја-

вила потреба за брзим оспособљавањем одређеног броја војних и других лица за употребу говорног језика.

Амерички структурализам се од европског разликовао пре свега по радикалном ставу када је у питању семантика, тј. значење, које је било изостављено из области језичких истраживања. Тако је лингвистичка анализа у потпуности била усредсређена на форму, а значење се игнорисало (Скреццова 2011). Дакле, Блумфилда је првенствено занимала дистрибуција језичких јединица јер је сматрао да је утврђивање распореда језичких јединица најобјективнији метод описивања функције језичког знака у систему. Он је од самог почетка своје каријере редовно пратио проблеме европске лингвистике, али није директно усвојио европске језичке теорије које се тичу структурализма већ је потражио сопствене путеве. У најодлучнијем моменту његовог научног формирања, значајну улогу је имао бихевиоризам (Ivić 2001). Тако је и настала дескриптивна лингвистика, која се сматра правцем структурализма и тежи формалном опису језика, односно опису свих положаја у које могу dospети јединице једног језичког система.

Доминација структурализма у Америци траје до шездесетих година двадесетог века, када Ноам Чомски уводи нови приступ језику – генеративну граматiku, која веома брзо постаје водећа лингвистичка теорија.

Дакле, аудиолингвални метод карактерише искључива употреба циљног језика на часовима. На основу дескриптивне лингвистике се издвајају одговарајући језички обрасци које је путем вишеструког понављања потребно аутоматизовати до те мере да се могу користити без употребе свести. Ипак, поређење матерњег и циљног језика може бити од користи наставнику да предвиди потенцијалне потешкоће приликом усвајања градива, било да је реч о фонетици, лексици, синтакси или граматици циљног језика.

5.3.2. Исправљање грешака

Наставник би требало да предвиди потенцијалне тешкоће и да покуша да организује наставни процес тако да одреди оквире у којима ће у што већој мери моћи да избегне грешке ученика. Сматра се да грешке доводе до формирања лоших навика, те би требало сваку грешку одмах исправити (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 67–72).

И у овом принципу аудиолингвалног метода јасан је утицај бихевиоризма и дескриптивне лингвистике. Грешке, тј. неисправне реакције на дражи потребно је одмах кориговати како не би постале навике које је

касније теже променити. У поглављу о комуникативном методу детаљније ћемо се позабавити питањем грешака у савременој настави страних језика.

5.3.3. Циљ учења језика је комуникација

Оснивачи аудиолингвалног метода су се придржавали принципа језичког редоследа (*рус. принцип устного опережения*), који потенцира усмени језик, имајући у виду да у писаном не може да се дође до сазнања о изговору, интонацији, акценту и сл. Тако се сматрало да је свака нова језичка појава морала да прође кроз фазе одређеним редоследом: разумевање говора – усмено изражавање – разумевање писаног текста – писано изражавање; односно слушање – говор – читање – писање (Капитонова и др. 2009, 46–63). И сам назив метода јасно говори које две активности имају примат. Дакле, као што из назива произилази, метод је заснован на слушању и говору, а циљ учења језика јесте коришћење говорног језика у свакодневним ситуацијама, а то се постизало аутоматизацијом језичких образаца. Пошто је, како смо већ напоменули, аудиолингвални метод потенцирао говор у односу на писање, и то не само у квантитативном погледу, где су вежбе изговора и говора биле заступљеније од других, већ и у хронологији увођења језичког материјала, односно редоследу, у настави страних језика у нашој земљи се управо из ових разлога седамдесетих и осамдесетих година двадесетог века у првим месецима учења формирало слушање и говор, а избегавало писање и читање. Наравно, овакав приступ је био могућ развојем техничких средстава и појавом првих звучних записа (Дурбаба 2011). Када је у питању руски језик као други страни у Републици Србији, један такав пример је уџбеник “Орбита”, који се још увек користи у појединим основним школама широм Србије.

Тако се у приручнику за наставнике (Пипер и др. 2007) могу наћи препоруке у којима се прве лекције у потпуности реализују искључиво путем слушања и говора. Рецимо, у првој лекцији, за коју аутори приручника дају предлог да траје три часа, предвиђа се обрада лексике и усвајање основних комуникативних јединица на тему *знакомство*, као и усвајање реченичних модела попут: “*Это мальчик. Он русский. Бояна говорит по-русски. Меня (его, ее) зовут... Моя (его, ее) фамилия*”... и сл.

Наредна лекција је усмерена на обраду градива које се односи на школу и тек се у оквиру ње ученици упознају са руском азбуком, премда се касније још у скоро читаве две лекције у уџбенику не сусрећу са текстовима (укупно, ако се изузме упознавање са азбуком, читавих 11–12 часова), већ искључиво са илустрацијама, а централне активности на првим

часовима су, како се наводи у приручнику (Пипер и др. 2007), активност слушања, односно разумевања текстова и дијалога који су дати на аудио-запису, једноставна конверзација, вежбе за понављање кратких исказа ради продуктивног усвајања основног речника, постављање питања и давање одговора и сл.

Питање разумевања говора све више привлачи пажњу лингводидактичара, нарочито због савременог облика комуникације и њене усмерености на аудио и видео формат. Тако ова изузетно комплексна и веома изазовна језичка вештина постаје све значајнија за наставни процес. У оквиру једног недавног истраживања, које је обухватило преко 100 студента београдске русистике који су у оквиру педагошке праксе држали испитне часове, установљени су потенцијални проблеми са којима се могу сусрести наставници почетници, попут начина и учесталости употребе аудио-визуелних наставних средстава, разумног коришћења писаног текста напореда са аудио-записом и сл. (Меденица 2020б), а чему треба посветити посебну пажњу у оквиру иницијалног образовања.

5.3.4. Значај бихевиоризма

Као што смо имали прилике да видимо, значај бихевиоризма у оквиру аудиолингвалног метода је огроман. Пре свега је потребно разумети појмове драж и реакција, класично и оперантно условљавање, односно упознати се са радовима Павлова и Скинера. Ипак, намеће се питање да ли је бихевиоризам, правац који је настао пре више од сто година, и даље присутан у образовним институцијама и настави и учењу страних језика? Иако одговор није једнозначан јер се може полемисати да ли су неки од принципа у међувремену модификовани или не, упознавање са овим правцем у психологији може умногоме помоћи наставнику у организацији ефикасније наставе. Замислите ученика који је у основној школи имао изузетно негативно искуство са наставником страног језика и годинама је доживљавао осећај нелагодности приликом одласка на тај час, односно повезивао непријатан осећај са тим предметом. Није тешко претпоставити да ће се у првом разреду средње школе приликом првог сусрета са наставником тог предмета ученик осећати више анксиозно неголи на неком другом часу, за чији га предмет везују пријатне успомене током основне школе. Та реакција се везује за драж коју је ученик искусио у основној школи. То је један од многобројних примера бихевиоризма у образовном систему.

Свакако треба имати у виду да наставници често користе поједина бихевиористичка сазнања у савременој настави а да тога нису ни свесни. Упознајмо се са **Премаковим начелом** (рус. принцип Премака). У питању је врста поткрепљивања једне активности другом. Та друга је увек привлачнија и пожељнија код ученика (Визек Видовић и др. 2020, 25). Зар вам ово није познато?

“Према Премаковом принципу, понашање високе учесталости (омиљена активност) може бити ефикасан поткрепљивач за понашање ниске учесталости (мање омиљена активност). Ово се понекад назива и “бакиним правилом”: прво уради оно што ја желим да урадиш, па ћеш онда моћи да радиш оно што ти желиш. На пример: “Поједи поврће, па онда можеш да добијеш сладолед”. (...) Можда најбољи начин за одређивање који су поткрепљивачи адекватни за ученике јесте да се посматра шта они раде у слободно време и да се то искористи ако је прикладно. Да би Премаков принцип био делотворан, прво мора да се одигра понашање ниске учесталости” (Vulfolk i dr. 2014, 37–38).

Када је реч о страном језику, треба водити рачуна да друга активност буде у вези с језиком који се изучава. Дакле, можемо констатовати да су трагови бихевиоризма још увек присутни у савременој настави, да ли у изворном или неком модификованом облику – питање је, али познавање овог правца у психологији и његовог утицаја на наставу умногоме може помоћи савременом наставнику.

Међутим, поред бихевиористичког, за потребе савремене наставе корисно је упознати се и са когнитивистичким и конструктивистичким приступом. Когнитивна психологија је покушала да одговори на питање којим се бихевиоризам није бавио – како функционише мозак! Дакле, бихевиористички и когнитивистички приступ се разликују у претпоставци о томе шта се учи – понашање или знање. Према бихевиоризму поткрепљење учвршћује реакције, односно одговоре на дражи, а когнитивисти у поткрепљењу виде извор информација о будућим понашањима (Vulfolk i dr. 2014, 94–95). Когнитивна теорија усвајање језика посматра као ефекат интелектуалног деловања и сазревања (Дурбаба 2011, 67–69), те је један од најважнијих елемената у процесу учења заправо оно што особа већ зна јер то представља оквир за будуће знање. Тако је једно ис-

траживање утицаја постојећег знања код учења нових речи у страном језику показало да је брзина учења нових речи била снажно повезана са дечјим тренутним знањем тог страног језика, и то више него са способношћу краткорочног памћења, односно претходно знање језика је било главни фактор у учењу нових речи (Vulfolk i dr. 2014, 94–96). Когнитивисти се тако баве питањима обраде информације, памћењем и заборављањем, пажњом, типовима знања и сл. Конструктивизам се, с друге стране, развио тек у последњим деценијама двадесетог века, а у контексту наставе и учења потребно је издвојити идеју које се тиче ученичког активног учења у конструисању сопственог знања. Дакле, ученик знање не може примати пасивно већ га активно обликује, односно лично конструише. У том смислу, наставник није особа која треба да пренесе готово знање већ преузима улогу фацилитатора (Vulfolk i dr. 2014, Дурбаба 2011, 67–69).

5.3.5. Језик у контексту без експлицитне граматике

Ученицима се у оквиру аудиолингвалног метода не дају граматичка правила јер се граматика учи кроз примере, језичке обрасце и вежбе понављања. Осим тога, заступљене су и игре које служе за увежбавање граматичких садржаја у контексту. Једна од игара је описана у сценарију и осмишљена је тако да се ученицима омогући да увежбају кроз низ понављања одређену граматичку партију у контексту. Њихово знање је веома ограничено, али ипак могу да се изразе на циљном језику (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 67–72). У савременој настави страних језика користи се низ игара, а један од циљева заправо јесте аутоматизација граматичког садржаја, као у већ поменутој игри *грудва снега* (рус. *снежный ком*). О улози игре у настави и учењу више речи ће бити у оквиру комуникативног метода.

5.3.6. Значај културе

Култура је у оквиру аудиолингвалног метода дата кроз дијалоге, или је презентује наставник. Језик се не може одвојити од културе, а култура није само књижевност и уметност, већ и понашање људи који користе циљни језик. Једна од одговорности наставника је да представи информације о тој култури. Као што се може приметити, у оквиру аудиолингвалног метода наглашен је свакодневни говор, при чему се почетницима представљају само једноставни обрасци, а култура се махом састоји од свакодневног понашања и начина живота говорника циљног језика (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 71).

Занимљив је и однос између културе и језика. Према Сапир-Ворфовой хипотези (*рус. гипотеза Сепира-Уорфа*) језик обликује наше мишљење. Тако се наведена хипотеза у савременој науци обично тумачи на три начина. Први начин одговара тврдњи да језик одређује мишљење. Друга, нешто слабија верзија нам говори да језик одређује перцепцију, а трећи начин тумачења је још слабији и према њему се сматра да језичке разлике утичу на обраду у задацима у којима је важно језичко кодирање (Filipović Đurđević 2022).

Што се савремене наставе и учења страних језика тиче, култура је саставни део језичке комуникативне компетенције, односно интеркултурне компетенције. Тако се у Општим стандардима постигнућа за крај основног образовања у Републици Србији (Дурбаба и др. 2017) језичка комуникативна компетенција разлаже на функционално-прагматичку (усмено изражавање, писано изражавање, разумевање писаног текста, разумевање говора, медијација), интеркултурну и лингвистичку компетенцију.

Интеркултурна компетенција (*рус. межкультурная компетенция*) подразумева познавање и поштовање социокултурних услова и концепција, као што је способност адекватног реаговања у специфичним друштвеним и културолошки условљеним комуникативним контекстима и сл. (Дурбаба и др. 2017, 9–13; Council of Europe 2020). Она доприноси остваривању успешне комуникације с људима из различитих култура.

Чињеница је да интеркултурна компетенција не мора бити везана за знање страног језика и могуће је реализовати на матерњем, међутим, ова врста комуникације ипак најчешће подразумева језик који је макар за једног саговорника страни (Petravić 2016, 12). Иако се интеркултурна компетенција усваја и на друге начине, када је реч о институционалном образовању настава и учење руског језика као страног усмерени су на развој интеркултурне компетенције, чије се стицање темељи на настојању да компетенција буде уско повезана са учењем страног језика. Потребно је напоменути да је таква настава усмерена на контакт са изворним говорницима и другим изворима из култура у којима се учи циљни језик (Petravić 2016, 13). А како језик и култура чине нераздвојиво јединство, културу у образовном контексту треба поимати као “културу са малим к” и “Културу са великим К”. Дакле, у првом случају се ради о свакодневици, исхрани, обичајима, начину живота и сл., а у другом о историји, уметности, географији, књижевности и сл. Новије истраживање које је обухватило уџбеничке комплете за основно образовање у Републици Србији

показује да је визуелни формат само један од начина усвајања културолошког садржаја. У питању су текстуални, илустративни и видео-материјали у оквиру којих се ученици упознају са природом, знаменитостима, свакодневицом, географијом, уметношћу и сл. Осим тога, интеркултурна компетенција се, рецимо, стиче и путем аудио-садржаја или активног учешћа у организацији и прослави неког празника, позоришног комада и сл. (Меденица 2024).

Дакле, у савременој настави актуелна је формула ”култура посредством језика, језик посредством културе” (Кончаревић 2004; 2018). Стицању интеркултурне компетенције ученика потребно је посветити пажњу већ од првог дана наставе и учења руског језика као страног кроз низ активности и задатака (Меденица 2024), јер језици и културе представљају нераздвојиве елементе модерне и на научним основама засноване наставе страних језика (Дурбаба 2016).

5.3.7. Наставник као модел

Наставник је попут диригента, који контролише и усмерава своје ученике. Улога наставника је да пружи добар модел за имитацију (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 70).

Занимљива су истраживања Алберта Бандуре који је прихватио теорије бихевиоризма и није занемарио улогу поткрепљивања, али је сматрао да се велики део понашања учи имитацијом или, како га је он радије називао, учењем по моделу. Истраживање учења по моделу између осталог показује да се сегменти понашања или целокупно понашање узора веома брзо усвајају (Veldal 1979). Иако је његов рад био заснован на бихевиористичком принципу поткрепљење – казна, он је додао фокус на учење путем посматрања других. Такво учење се зове **теорија социјалног учења** (рус. *теория социального научения*) и сматра се необихевиористичким приступом (Bandura 1977; Hill 2002; Vulfolk i dr. 2014, 59). Његов експеримент с лутком Бобо представља једно од познатијих истраживања које има за циљ да покаже факторе утицаја на људско понашање.

Наиме, Бандура је поделио децу која су похађала предшколску установу у Станфорду у три групе. Прве две групе су биле експерименталне, а трећа контролна. Све групе су биле изложене агресивном моделу понашања према лутки на надувавање која је личила на кловна (лутка Бобо), при чему је у првој групи модел био награђен за агресију, у другој је био

кажњен за агресивно понашање према лутки Бобо, док у трећој групи деца нису видела последице агресивног понашања.

Затим је посматрано понашање деце у присуству лутке Бобо и показало се да су деца која су видела поткрепљивање ударања и шутирања била најагресивнија према лутки, док су она која су видела кажњавање напада на лутку била најмање агресивна. Међутим, када је деци обећана награда за имитирање агресије модела, сви су показали да су научили агресивно понашање. Тако је Бандура показао како побуђивач (награда) може да утиче на понашање. Иако је можда дошло до учења, оно се некада не показује јер ситуација није погодна или нема одговарајућих побуђивача. Дакле, путем **опсервационог учења** (рус. *обсервационное научение*) не учимо само како да изведемо понашање већ и шта се може десити ако га испољимо у одређеној ситуацији. Тако посматрање може бити врло ефикасан процес учења. Најсликовитије се то може објаснити кроз примере са малом децом која раде нешто јер су видела како то други раде, односно моделују понашање. Када је реч о опсервационом учењу у учионици, сматра се да оно може имати пет могућих последица: усмеравање пажње, подстицање постојећих понашања, мењање инхибиција, подучавање новим понашањима и ставовима и побуђивање емоција (Vulfolk i dr. 2014, 59–68). У учионици се оне могу испољавати на следеће начине. Као прво, посматрањем других ми не само да учимо о активностима, већ и примећујемо објекте који су повезани с активностима, односно усмеравамо на те објекте пажњу. Као друго, посматрање понашања других људи често нам говори о томе које од наших већ научених облика понашања треба да користимо, па тако, рецимо, одређујемо какав језик је прикладан у ситуацији у којој смо се нашли. Као треће, морамо бити доследни, јер уколико ученици приметите да су појединци прекршили одређена правила и провукли се, они могу да науче да после таквог понашања непожељне последице неће уследити. Ипак, уколико наставник искористи такозвани ефекат таласа (Kounin 1970) и суочи се са прекршиоцем правила, идеја његовог кршења код других ученика може бити инхибирана због интеракције коју су видели. Дакле, ако наставник успе да спроведе одређену акцију само са једним учеником, **ефекат таласа** (рус. *эффект круговой волны*) утиче на читаво одељење, нарочито уколико је у питању интеракција са вођом у одељењу. Као четврто, моделовање се дуго користи у подучавању разним вештинама, од изговарања речи до ентузијазма за учење, и изузетно је корисно код подучавања новим понашањима и ставовима. И као пето, путем опсервационог учења ученици могу да развију емоционалне реакције на ситуације који никада нису лично ис-

кусили. Тако дете које гледа друга или другарицу како пада са љуљашке и ломи руку може да почне да се плаши љуљашке (Vulfolk i dr. 2014, 59–68).

Вратимо се сценарију. У њему смо приметили да наставник хвали ученике, јер према бихевиоризму, позитивно поткрепљивање помаже развијању добрих навика (Larsen-Freeman and Anderson 2011). Позитивно поткрепљивање је често присутно и у савременој настави страних језика, међутим, није на одмет напоменути још једну изузетно занимљиву технику која може бити корисна у ери технолошког напретка. Наиме, данашње генерације у све већој мери уче са интернета, а једно од питања које се поставља у образовним круговима јесте: „Да ли је способност разумевања код деце на било који начин ограничена ако уче са интернета?“

Сугата Митра, један од најзначајнијих савремених мислилаца у области образовања, који се у великој мери бави интернетом и дечјим образовањем, спровео је веома занимљиво истраживање са дванаестогодишњацима у селу на југу Индије. Поставио је деци која говоре само тамилски језик питање на енглеском, очекујући да ће уз помоћ савремених технологија, односно компјутера и интернета моћи да одговоре на постављено питање. Резултати су били невероватни, па су деца од апсолутне нуле стигла до 30 посто тачних одговора. Међутим, Митра је желео да помери границе још више, те је прво покушао да у то село доведе наставника. Међутим, како то није било могуће, решио је да нађе „аниматора“. У питању је љубазна и драга одрасла особа која само подстиче децу да наставе са истраживањем тако што им говори ствари попут „О, Боже, како ли сте само то укупчали?“ или „Ја то никада нисам могла да схватим“, или нешто слично што би рекли бака или дека кад се диве својим унуцима. Дакле, аниматор није владао материјом, само је волео децу и дивио им се. Митра је овај начин подстицаја назвао „метод по баки“. У истраживању је показао како су деца из села на југу Индије кроз неколико недеља рада методом по баки остварила исте резултате на тесту као старија деца из једне добре школе у Делхију која су имала прилику да раде са школованим наставником. Из овог истраживања извео је закључак да је изражавање дивљења веома моћан алат за учење! (Митра 2022).

5.3.8. Обнављање

Поновите:

1. Како можемо дефинисати аудиолингвални метод?
2. Дајте опис сценарија часа по аудиолингвалном методу.
3. Који су кључни принципи аудиолингвалног метода?
4. Дајте опис принципа језичког редоследа.
5. Дајте опис појмова *језик* и *говор*.
6. Која је улога бихевиоризма у оквиру аудиолингвалног метода?
7. Шта је Премаково начело?
8. Дајте опис интеркултурне компетенције.
9. Које су последице опсервационог учења у учионици?

Размислите:

1. На које све начине познавање аудиолингвалног метода може позитивно утицати на наставни процес?
2. Да ли је бихевиоризам утицао и на друге области живота?
3. Осмислите неколико примера Премаковог начела у контексту наставе руског језика као страног.
4. На који начин се стицање знања из области интеркултурне компетенције може применити у савременом свету?
5. Покушајте да осмислите неколико примера ефекта таласа.

Напомене:

Лука Меденица

6. Комуникативни метод

6.1. О комуникативном методу

Историја настанка **комуникативног метода** (*рус. коммуникативный метод*) вуче корене из филозофије, комуникологије и других дисциплина које су истицале важност комуникације, а најзначајнија од пет аксиома теорије комуникације према Вацлавику гласи: човек не може да не комуницира (Дурбаба 2011, 100–101; Watzlawick et al. 1967)!

Лингводидактика је тако под утицајем других научних дисциплина почела да преиспитује своје циљеве и методе. Иако је велики број метода да имао задатак да оспособи ученике да комуницирају на циљном језику, седамдесетих година двадесетог века стручна јавност је почела да преиспитује да ли актуелни методи заиста остварују наведени циљ. Лингводидактичари су уочили како су ученици у стању да продукују одговарајуће реченице на часу, али да нису спремни за комуникацију у аутентичном окружењу. Дошло се до закључка да је за те потребе неопходно достићи комуникативну компетенцију (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 152).

Термини *компетенција* и *комуникативна компетенција* настали су седамдесетих година двадесетог века и обично се везују за Ноама Чомског и Дела Хајмса. Теорије Чомског припадају рационалистичкој традицији и темеље се на замисли да је говор урођен, за разлику од бихевиориста о којима смо говорили у аудиолингвалном методу, а који тврде да је говор научено, вербално понашање (Veldal 1979). Наиме, Чомски је покренуо питање универзалне граматике јер је сматрао да сва деца имају урођену језичку способност која им омогућује да стекну компетенцију на матерњем језику, односно поседују урођени језички механизам (*рус. врождённый механизм усвоения языка; енгл. Language Acquisition Device*) који је активан од рођења па све док траје критични период за усвајање језика. Тако је овај истакнути амерички лингвиста и један од највећих интелектуалаца двадесетог века разликовао два кључна концепта у проучавању језика – **компетенцију** (*рус.*

компетенција) и **перформансу** (*рус. исполнение*). Компетенцију је описао као језичку способност која омогућује говорницима да разумеју и стварају бесконачан низ граматички исправних реченица које никада пре тога нису чули. То је нека врста интуитивног, природног, унутрашњег познавања језика коју поседује свака особа. С друге стране, Чомски истиче да се перформанса односи на начин на који особа користи своју језичку компетенцију у конкретним ситуацијама. Тако је перформанса подложна разним утицајима на говорника, што може довести до грешака у говору, односно граматичких неправилности. Чомски сматра да је потребно усредсредити се на анализу компетенција, а не само описивање перформанси (Chomsky 1965; 1975). Хајмс је, с друге стране, дао нешто другачији поглед на ову дистинкцију и донекле је унапредио увођењем појма **комуникативна компетенција** (*рус. коммуникативная компетенция*). Наиме, он се фокусирао на то како лингвистичко знање говорника функционише у друштвеном контексту, те је према њему за комуникативну компетенцију поред знања о језику, односно лингвистичких знања, значајан и друштвени и културни контекст у којем се језик користи, односно социокултурна знања. Перформансу Хајмс описује као употребу језика у реалним ситуацијама, али сматра да перформанса није само рефлексивна језичке компетенције, него да на њу утичу и многи други фактори, попут намере говорника, друштвених норми и сл. (Hymes 1972).

Појава термина *комуникативна компетенција*, односно радови Чомског и Хајмса одражавају се и на наставу и учење језика, односно настајање новог метода. Савет Европе је 1971. године означио почетак комуникативног метода и тада се догодила нова прекретница у лингводидактици. Циљеви су се преусмерили од граматичке тачности према језичкој флуентности, те се квалитет и квантитет интеракције у учионици значајно променио (Thornbury 2017, 60–63). То је довело до такозване комуникативне усмерености наставе. Комуникативни метод означава такву наставу и учење који се заснивају на процесу комуникације. Дакле, комуникативна усмереност наставе и учења обележава се пре свега комуникативно-мотивисаним ставом наставника и ученика у току наставног про-

цеса, као и у одабиру говорних намера, тема и ситуација које осликавају практичне потребе ученика (Капитонова и др. 2009, 160–169).

Комуникативни метод се базира на идеји да особа усваја језик уколико има прилику да га користи. Осим тога, уколико ученик има жељу и сврху да учествује у комуникацији, уместо да само увежбава граматiku, онда ће се учење побринути само за себе. У оквиру комуникативног метода ради се велики број задатака који се односе на продукцију, односно усмено и писано изражавање, а ученици се подстичу да користе било која језичка средства која су им на располагању. Комуникативни метод се више базира на садржај него на форму, тј. првенствено се концентрише на то да ли ученици могу успешно да учествују у комуникацији, док се мање пажње обраћа на то да ли пишу или говоре без грешке (Harmer 2012, 85). Поставља се питање да ли су активности које са собом носи комуникативни метод довољне да би се језик усвојио, или је пак фокус на форму неопходан, односно да ли бављење граматиком мора бити саставни део наставе страних језика? Једно је сигурно, активности које су специфичне за комуникативни метод резултирале су занимљивијом и забавнијом наставом (Thornbury 2017, 60–63). Ипак, веома је занимљиво становиште по питању односа одраслих ученика према комуникативном методу, односно оних који су за време свог школовања усвајали језике на други начин. Наиме, сматра се да њихово пређашње искуство доприноси томе да створе слику о томе како настава и учење треба да изгледају. На тај начин неки одрасли нису вољни да прихвате принципе комуникативног метода, а то се нарочито односи на рад у паровима или групама, из разлога што у оквиру свог образовања нису учили на тај начин (Harmer 2012, 85).

Треба напоменути да постоје одређени разлози због којих је комуникативни метод наишао на отпор у појединим круговима. Као прво, у културама у којима се теоријско знање вреднује више од практичног циљ учења језика јесте језичка тачност а не течност. А као друго, овакав приступ фаворизује оне наставнике који су комуникативно компетентнији (Thornbury 2017, 60–63).

Приликом појаве комуникативног метода се није тако једноставно могао утврдити његов оквир, односно његова примена у учионици махом је зависила од начина на који је наставник тумачио његове принципе (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 152–160), а та непрецизност је омогућила комуникативном методу да се тако дуго одржи у настави и учењу (Klapper 2003; Larsen-Freeman and Anderson 2011, 152), што нам је пружио могућност да извучемо одређене закључке по питању кључних принципа метода. За почетак размотримо сценарио.

6.2. Сценарио

У даљем тексту дајемо опис два часа према комуникативном методу. Прво ћемо се упознати са часом који је одржан мигрантима у Канади. У питању је час енглеског језика на нивоу Б2 према заједничком европском референтном оквиру (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 154–157):

1. На самом почетку часа наставник поздравља ученике и дели папире на којима се налази текст свежег спортског чланка из новина о Светском првенству у фудбалу. Наставник позива ученике да прочитају чланак и подвуку оне делове текста у којима аутор чланка износи своја предвиђања и прогнозе о томе ко ће постати нови светски првак. Све инструкције наставник даје на циљном језику.

2. Након тога ученици читају оне делове текста које су подвукли а наставник записује на табли наведене прогнозе аутора чланка. Наставник и ученици разговарају о томе у које од наведених прогноза је аутор мање или више сигуран.

3. Затим наставник пита ученике да парафразирају наведена предвиђања. Уколико ученици нису у стању да наведу више од једног примера он им помаже, али пре тога покушава да извуче одговор од других ученика.

4. Након што детаљно размотре сваку од изјава аутора чланка наставник упућује ученике на задатак где је наведени текст чланка дат у десетак реченица које су неправилно распоређене, те се од ученика тражи да их реконструишу према тексту чланка, односно нумеришу исправно.

5. Затим наставник пита ученике да ли се слажу са тим прогнозама и позива их да се поделе у парове и напишу своја предвиђања о победнику Светског првенства.

6. Након овог задатка наставник дели разред у групе од по 5 ученика. Свака група добија шпил од по 13 карата. На свакој карти је илустрација неке спортске опреме. На самом почетку игре ученици наводе називе предмета на картама, а наставник их записује на табли: фудбалска лопта, скије, хокејашки штап и сл. Карте се затим мешају и четворо ученика једне групе добија по три карте (укупно 12), тако да други учесници игре не виде ко је добио које карте. Преостала, тринаеста карта ставља се лицем надоле. Осим тога, пети ученик у групи не добија карте. Његов задатак је да предвиди шта ће Петар (или било који други ученик из разреда) радити следећег викенда. Дакле, задатак петог ученика у групи је да даје изјаве попут оних које су биле увежбаване у претходном делу часа. Уколико он претпостави да Петар иде на скијање, а та карта се налази код не-

ког играча, онда тај играч одговара да Петар не може да иде на скијање јер су скије код њега. Игра траје док пети ученик не погоди која је тринаеста карта, тј. карта која је окренута лицем надоле. Када се игра заврши ученици се смењују како би сваки члан групе имао прилику да буде играч који погађа куда Петар путује.

7. У оквиру следеће активности наставник чита неколико изјава о томе како ће изгледати свет за двадесет или тридесет година. Рецимо, наставник каже да ће 2050. године људи живети на Месецу и затим тражи од ученика да кажу колико су ова предвиђања вероватна и шта они мисле о томе и како се у вези с тим осећају. Ученици дају одговоре, при чему наставник не реагује на грешке које праве ученици (потребно је напоменути да је у сценарију наведена граматичка грешка која не утиче на комуникацију).

8. Након тога наставник дели разред у групе од по 3 ученика. Свака група добија кратку стриповану причу у сликама. Међутим, стрип је без текста, али је осмишљен тако да саме илустрације причају причу. Задатак ученика који држи стрип у рукама је да покаже прву слику другим члановима групе, док другом руком покрива преосталих пет. Друга два ученика једне групе погађају, односно дају претпоставку о томе шта ће се догодити на следећој илустрацији. Након тога им ученик који држи у руци стрип говори да ли су били у праву или не и показује им наведену илустрацију. На исти начин се коментаришу преостале илустрације. Када група заврши, наставник им даје нови стрип и ученици мењају улоге.

9. Последња активност на часу намењена је игри улога. Наставник их дели у групе од по 4 и сваки ученик добија одређену улогу. Сви су запослени једне компаније, а по један ученик у свакој групи је директор компаније. На састанку су и разговарају о томе шта ће се догодити ако се њихова компанија споји са неком другом. Пре почетка игре наставник их усмерава и дискутује са одељењем о могућим темама састанка, попут тога да ли ће неко изгубити посао, да ли ће морати да се пресели и сл. У наредних 10 минута ученици раде у групама а наставник прилази свакој групи како би дао одговоре на поједина питања и усмерио ток разговора. На крају игре наставник и ученици дискутују о појединим речима и изразима и о томе како је потребно обрађати се директору фирме (потребно је имати у виду да је реч о одраслим ученицима), а како се може разговарати са колегама.

10. На самом крају часа наставник задаје домаћи задатак. Ученици треба да пронађу што више информација о два политичка кандида-

та који се кандидују на предстојећим изборима и напишу кратак састав о предвиђањима победника избора, као и да образложе своје мишљење.

У наредним пасусима ћемо навести пример сценарија часа руског језика по комуникативном методу (осми разред, четврта година учења, уџбеник “Наш класс”⁵, трајање часа: 45 минута).

1. На самом почетку часа наставник поздравља ученике, а они му предају домаћи задатак. Затим наставник уводи ученике у нову тему тако што их пита да ли знају неке речи које се користе приликом описа нечијег изгледа. Након што поједини ученици наведу неколико речи, наставник их упућује на текст на 56. страници уџбеника: “Ребята, прочитайте текст и подчеркните все слова, которые относятся к внешности”. Након тога наставник води кратку дискусију са ученицима о опису изгледа дечака из приче и од кључних речи прави мапу ума (у централном делу табле је заокружен појам *внешний вид*, а гранају се појмови *рост*, *волосы*, *глаза*, *нос*...).

2. Затим наставник чита поједине једноставне исказе (*Длинный нос говорит о том, что для человека важны деньги...*) из чланка “Что говорит о человеке его внешний вид?” са сајта једног познатог руског часописа. Наставник тражи од ученика да изнесу своје мишљење по том питању и како се у вези с тим осећају, а да затим наведу речи и синтагме које описују изглед особе. Он објашњава ученицима како се изглед може описати на више различитих начина. Читава конверзације тече на руском језику.

3. Затим наставник формира парове и упућује ученике да прочитају пети задатак на 58. страници уџбеника: “Леру и Игоря пытаются найти злые преступники, но они не знают, как они выглядят. Преступники пришли к тебе и требуют описания внешности Леры и Игоря, но ты, конечно, даёшь противоположное описание их внешности”. Ученици прво записују своје верзије описа изгледа дечака и девојчице из задатка, а онда то усмено саопштавају свом пару. Затим наставник тражи од ученика да на исти начин опишу себе. Наставник се креће по учионици и на посебном листу папира бележи грешке ученика.

4. Рад у пару се наставља. Овога пута је у питању игра улога из седмог задатка са 59. странице уџбеника. Наставник упућује ученике на за-

5 Иако се у наведеном сценарију користи уџбеник “Наш класс” (Меденица и др. 2021), то не значи да сматрамо да је он написан у складу са принципима комуникативног метода, већ дајемо пример могуће реализације наведених принципа.

датак и даје појашњење: ”Ученик А звонит другу или подруге и расказује, кто ему нравится. Ученик Б должен попробовать узнать как можно больше об этом парне или об этой девушке”.

5. Затим наставник дели ученике у групе од по 3 ученика. На једну клупу наставник ређа десет фотографија особа различитог узраста и пола. По један представник групе прилази фотографијама и наставник показује сваком ученику фотографију коју је доделио његовој групи, тако да остали чланови групе то не виде. Након што је сваком ученику додељена по једна од десет фотографија, они покушавају да запамте што више детаља и затим се враћају члановима своје групе, где се труде да што прецизније опишу фотографију. Друга два члана групе пажљиво саслушају опис те особе и постављају додатна питања, а након једног минута прилазе столу са фотографијама и покушавају да погоде која фотографија је додељена њиховој групи. Затим се прелази на другу и трећу рунду, односно мењају се чланови групе који описују фотографију. Читава игра се одвија на руском језику, а наставник подстиче и промовише комуникацију, помаже ученицима да се правилно изразе, али углавном не исправља грешке, осим ако оне не ометају комуникацију.

6. Након игре наставник дискутује с ученицима о изгледу особа с фотографија, о могућим начинима описа изгледа неке особе, а посебну пажњу обраћа на грешке које је забележио у току претходних активности. Затим ученици отварају уџбеник и у паровима описују фотографију на којој се налазе главни јунаци уџбеника.

7. На самом крају часа наставник задаје домаћи задатак. Ученици треба да одаберу једну познату руску личност, писмено је опишу и дају своје мишљење о њеном изгледу на посебном листу папира, као и да донесу фотографију те личности како би на наредном часу могли да одиграју игру.

6.3. Принципи и њихова примена

Као што можемо приметити, у оквиру наведеног часа нисмо забележили експлицитна граматичка објашњења, као ни употребу матерњег језика. Осим тога, овај час карактерише велики број задатака за рад у пару или у групама, разне игре, као и шареноликост активности. На основу свега изнетог можемо извести водеће принципе комуникативног метода (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 158–160):

1. Употреба аутентичног материјала
2. Циљни језик као средство комуникације

3. Акцент на комуникацији
4. Значај и улога игре у настави
5. Ученичка сарадња
6. Изражавање мишљења и значај социјалног контекста
7. Грешке као саставни део наставног процеса
8. Наставник као фацитатор

У даљем тексту ћемо детаљније размотрити наведене принципе и дати поједине смернице у погледу њихове употребе у настави руског језика као страног у Републици Србији.

6.3.1. Употреба аутентичног материјала

Присталице комуникативног метода заговарају употребу **аутентичног материјала** (*рус. аутентичный материал*), те у описаном часу наставник користи новински чланак и задаје домаћи задатак који захтева претрагу аутентичних текстова. Међутим, употреба аутентичног материјала на почетним нивоима усвајања језика није увек изводљива, мада се поједини материјали као што су менији, временска прогноза, распореди и сл. ипак могу користити веома успешно. Потребно је имати у виду како је најважније да се материјали користе у комуникативне сврхе (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 161–167).

Технолошки напредак је омогућио прилагођавање текста за потребе наставе, а за то се углавном користи вештачка интелигенција, која за свега неколико секунди може поједноставити одређени текст на неком страном језику или одредити ниво његове сложености. Што се вештачке интелигенције тиче, она можда још увек не даје у потпуности граматички или синтаксички тачне исказе, али се релативно једноставно уз надзор стручњака за језик може доћи до текста за потребан ниво. Када је ниво сложености текста у руском језику у питању, тренутно је веома користан алат “Текстометр” (Laposhina et al. 2018) који је коришћен и у домаћим истраживањима у одређивању сложености текстова и писању текстова за почетнике (Medeniца 2022). У питању је дигитални алат који је још увек јавно доступан и пружа низ могућности. У тренутној фази доступна је анализа текста до 10.000 речи и програм даје кориснику спектар корисних информација, али технологија толико брзо напредује да су могуће озбиљне промене до објављивања ове књиге. У контексту тежине текста алат се придржава скале Заједничког европског референтног оквира за

живе језике (А1, А2, Б1, Б2, Ц1, Ц2), али даје и бројчани и описни степен сложености језичког материјала. Алат даје и једну веома корисну напомену у вези с тим да ли је текст на почетном, средњем или напредном нивоу сложености у оквиру сваког од наведених нивоа према скали. Када је реч о лексици, алат пружа податак о разноврсности лексике, броју јединствених речи (у питању су речи које се сусрећу у тексту једном), даје списак речи и њихову фреквентност у тексту и сл. Веома значајан податак је и тај да је могуће добити информацију и о томе колики проценат текста покрива лексичке минимуме одређеног нивоа. Тако се, рецимо, кориснику пружа могућност да уживо врши адаптацију и моменталну проверу нивоа сложености текста. Поврх тога, корисник добија списак речи које не припадају лексичком минимуму одређеног нивоа у циљу што једноставније анализе, односно адаптације наведеног материјала.

Дакле, на почетном нивоу треба водити рачуна о нивоу сложености аутентичног текста, а у комуникативне сврхе се веома успешно могу примењивати и материјали који су адаптирани. Иначе се сматра да је употреба текста у сваком облику од изузетног значаја и због кохезије и кохерентности (аутентични материјали и читање детаљније су разматрани у оквиру граматичко-преводног метода).

6.3.2. Циљни језик као средство комуникације

Други принцип се односи на улогу матерњег, односно циљног језика у наставном процесу. Разумна употреба матерњег језика је дозвољена у оквиру комуникативног метода. Међутим, потребно је инсистирати на употреби циљног језика у свим сегментима часа, не само у оквиру комуникативних активности, јер је тако циљни језик и средство комуникације, а не само предмет подучавања (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 164).

Када је реч о настави у Републици Србији, подаци са терена указују да поједини наставници страних језика одбијају да користе циљни језик на часу као што је то случај у комуникативном методу. Избегавање употребе циљног језика на часу често доводи до заборављања језика који наставник предаје, а то резултира све већом несигурношћу у комуникацији на том језику, а све већом сигурношћу у ономе што редовно раде на часу – граматички! Такав приступ води ка мање ефикасној настави страних језика у школи па се може поставити питање и њене сврсисходности. Сматра се да могући узрок овог проблема лежи и у неадекватности високошколске наставе филолошких дисциплина, те постоји бојазан да многи наставници током школовања не бивају оспособљени за активно

коришћење језика (Дурбаба 2011). Потребно је напоменути и да поједини наставници одлучују да одустану од наставе на циљном језику из разлога што сматрају да их деца не разумеју и/или нису у стању да пронађу одговарајућу меру у употреби матерњег, тј. нису у стању да га рационално употребљавају. Веома је важно напоменути да се принципи дидактизације, тј. поједностављивања говора морају примењивати на почетним нивоима учења. У лингводидактици се често такав инпут зове разумљив инпут.

Под **инпутом**, или **језичким приливом** (*рус. входной материал*), у усвајању језика се подразумева објективан и физички мерљив садржај којем је особа изложена аудитивно или визуелно (Carroll 1999, 341). Разумљив инпут је увео Стивен Крашен, амерички лингвиста који је описао такву врсту инпута, или језичког прилива, као технику коју би требало да користе наставници у циљу продуковања разумљивог језика који је за ниво изнад нивоа тренутног знања ученика. Крашен је описао усвајање језика формулом $i+1$, односно према аутору језик се усваја кроз разумљив језички прилив, тј. напредује се уколико се обезбеди инпут који је за један ниво изнад тренутног знања (Krashen 1985). У школским условима наведеном језичком приливу ученици су изложени од стране наставника и путем употребе одговарајућих наставних средстава. Велика је вероватноћа да је развојна психологија, односно теорија Виготског умногоме утицала на наведени термин. Наиме, познати руски психолог Лав Виготског (Виготский 1999; 2005) описао је простор између тренутног развојног нивоа особе и њеног потенцијалног развојног нивоа. Тако се термином **зона наредног развоја** (*рус. зона ближайшего развития*) описује начин напредовања појединца уз помоћ компетентније особе из тренутне развојне зоне у наредну.

Дакле, када је реч о прилагођавању језика у наставном процесу може се применити више техника. Наставник пре свега мора да води рачуна о темпу говора, начину семантизације лексике, треба да користи једноставне речи и изразе и да више пута понавља и објашњава оно што говори, по потреби даје објашњења на матерњем која се временом употребљавају све мање и/или у потпуности изостављају, односно мора да води рачуна о разумној употреби матерњег језика и количини језичке буке, тј. коли-

чини неразумљиве лексике која омета разумевање саговорника, у овом случају наставника.

Треба напоменути да се у настави страних језика ученици често сусрећу са излагањем нејасном говору. Тако се изложеност нејасном говору на страном језику у неку руку може објаснити Ганонговим ефектом (*рус. эффект Ганонга*). Овај ефекат се односи на једну веома занимљиву појаву приликом примања гласовне поруке, када се испољава тенденција да се нејасан звучни сегмент опажа тако да се од остатка сигнала може формирати смислена реч, а не псеудореч. У руском језику би се то могло објаснити на примеру речи *добрый*. Чак иако, рецимо, није јасно да ли наведена реч почиње фонемом *д* или *т*, а јасно се чује низ *обрый* који следи, онда ће нејасна иницијална фонема бити опажена као *д* јер се тако формира смислена реч, за разлику од псеудоречи (**тобрый*). У неком другом контексту, нејасна иницијална фонема ће бити опажена као *т* јер се може формирати смислена реч – *тогда* уместо псеудоречи **догда*. Такво препознавање речи зове се Ганонгов ефекат (Ganong 1980; Filipović Đurđević 2022). Оно што би било додатно интересантно за страни језик јесте закључак да вокабулар ученика умногоме доприноси разумевању говора, поготово у ситуацијама аутентичних записа или реалних ситуација, када приликом примања поруке често долази до сметњи услед великог броја фактора, односно јавља се већи број нејасних фонема. У тим случајевима особа која има већи вокабулар брже и једноставније долази до смислене речи.

Дакле, уколико употреба матерњег језика није разумна онда је треба избегавати. С друге стране, због свега наведеног није пожељно говорити на циљном језику који је неразумљив ученицима и није прилагођен њиховом нивоу знања. Имајући то у виду, тврдња да час треба држати на циљном језику није сасвим потпуна за савремену наставу страног језика, јер је потребно строго водити рачуна о разумљивом инпуту, разумној употреби матерњег језика и увек ослушкивати своје ученике.

6.3.3. Акцент на комуникацији

Наредни принцип односи се на значај комуникације у настави страног језика. Ученици треба да обрате пажњу на чињеницу да се одређено значење може изразити уз помоћ више различитих форми, као и да једна форма може имати више различитих значења. Познавање граматичких облика није довољно за остваривање успешне комуникације, а она је циљ наставе и учења циљног језика. Дакле, језичке функције имају при-

мат у односу на граматичку форму, али не сме се заборавити и на аспекте свакодневне културе који су изузетно важни у комуникацији. Наставни процес се обично одвија тако што се обрађује више форми које се тичу једне функције. Осим тога, истиче се значај кохезије и кохерентности текста у настави страног језика, тј. врши се анализа дискурса, као у активно-сти из сценарија, у оквиру које је било потребно распоредити реченице тако да одговарају тексту чланка, тзв. редослед догађаја (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 161–167).

Потребно је напоменути да се у савременој настави страних језика понекад погрешно тумачи циљ комуникативног принципа и изједначава са усменим изражавањем. Усмено изражавање јесте саставни део језичке комуникативне компетенције и неопходно је за остваривање успешне комуникације. Међутим, поред усменог изражавања комуникативна компетенција укључује и друге специфичне језичке компетенције, попут разумевања писаног текста, разумевања говора, писаног изражавања, медијације, лингвистичке и интеркултурне компетенције.

Дакле, акценат на комуникацији у савременој настави страних језика не значи да се језик учи искључиво кроз усмено изражавање. Као што смо приметили у оквиру сценарија, ученици се не подстичу само да говоре, односно дискутују или износе своје мишљење, већ и да читају и пишу, као и да слушају саговорника и разумеју неки други извор информације.

6.3.4. Значај и улога игре у настави

Игра заузима изузетно значајно место у настави страног језика, првенствено из разлога што игра, као и комуникација, има одређену сврху – размену (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 157–167). У савременој настави страних језика постоји велики број игара, али треба узети у обзир чињеницу да игре често прерастају у такмичења, а такмичење међу појединцима које није добро усмерено може лако довести до сукоба међу ученицима, сталног истицања појединца и губљења мотивације за рад оних ученика који су неуспешни. Међутим, корисним се показује такмичење међу групама, нарочито групама сличних или једнаких способности, а ако се такво такмичење добро организује оно доприноси развоју сарадње и повећању учинка целе групе (Pot 2006, 282).

У једном истраживању четири одељења четвртог разреда подељена су свако у по две групе изједначене по способностима у математици. Дакле, укупно је било осам група: четири групе дечака и четири групе девојчица. Сви ученици су 12 дана по 15 минута сабирали низове бројева.

Свакој групи је другог дана саопштено да ће се такмичити против једне групе, а група која победи биће награђена. Укупно је у такмичењу учествовало четири пара по две групе. Ипак, истраживачи су одлучили да групама саопштавају фиктивне резултате, у складу са циљевима истраживања, без обзира на њихове праве резултате. У прве четири групе, односно прва два пара група, једног дана је саопштано да је боља једна група, а другог дана да је боља друга група тог пара. У друге четири групе, односно друга два пара група, из дана у дан је саопштано да је боља иста група. Занимљиво је да су резултати истраживања показали да је код свих група дошло до повећаног учинка. Међутим, у другом пару група у оне две групе којима је сваког дана саопштано да је иста група боља, након осмог дана долази до платоа у учинку, а у оне две групе којима је саопштано да стално губе долази до пада учинка. Тако су ученици група које су стално добијали напредовали 47%, а они који су стално губили свега 13%. Међутим, у групама којима је саопштано да су наизменично побеђивале учинак подједнако расте у обе групе до краја истраживања: 73% и чак 105%. Осим тога, код свих група које се такмиче истраживачи су забележили повећање кохезивности, нарочито код група које су наизменично побеђивале. Посебну пажњу је потребно обратити на резултате у групи која стално губи јер су истраживачи забележили отворено непријатељство према победничкој групи, односно отворено потцењивање успеха победничке групе, истицање необјективности и постојања неједнаких услова. Поред тога, унутар групе слаби кохезивност а јачају сукоби. Међутим, истраживачи су забележили и још једну занимљиву карактеристичну појаву код групе која стално побеђује – слабљење мотивације (Pot 2006, 282–283; Vujas i dr. 1950).

6.3.4.1. Игре улога

Игре улога (*рус. ролевые игры*) заузимају важно место у оквиру комуникативног метода јер се ученицима пружа прилика да практикују комуникацију у различитим друштвеним контекстима и у различитим друштвеним улогама, а користе се и у савременој настави страних језика. Игре улога могу бити више или мање структуриране, односно наставник може доделити конкретне улоге и одредити шта ученици треба да говоре или ти оквири могу бити мање прецизни, тако да ученици сами одређују шта ће рећи. Овакве игре улога су веома блиске задацима са информацијским јазом јер ученици не могу са сигурношћу знати шта ће друга осо-

ба рећи. Ово је важно јер постоји природна непредвидивост као и у реалним животним ситуацијама (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 157–168).

6.3.5. Ученичка сарадња

Ученичка сарадња, односно рад у малим групама или паровима представља још један од важних принципа комуникативног метода јер се на тај начин повећава количина комуникативне праксе сваког ученика. У савременим истраживањима се много говори о пропорцији наставниковог и учениковог утрошка времена. Дакле, ова два термина означавају време које се на часу утроши на говор ученика с једне (*енгл. STT – student talking time; рус. время говорения ученика*), а наставника с друге стране (*енгл. TTT – teacher talking time; рус. время говорения учителя*). Технолошки напредак нам је омогућио да прецизно пратимо ово време код, рецимо, онлајн часова. Група научника са института Пушкин у Москви бави се овим питањем и креира базу података која би у будућности могла да пружи одговоре на питања о корелацији времена говора ученика и наставника и утицаја на ученичка постигнућа.

Иако је већ било речи о ученичкој сарадњи у оквиру одељка о наставном процесу, искористићемо прилику да напоменемо како се рад у групама и паровима често изоставља са репертоара часова страних језика. Тада се обично прибегава граматичким вежбама. Сматра се да наставници то чине из разлога што су ученици тада концентрисанији и дисциплинованији него у неким другим фазама када се, рецимо, мора рачунати на одређени степен гласног говора, као у ситуацијама партнерског или групног рада (Дурбаба 2011). Ипак, ово решење је за постизање циљева наставе страног језика најчешће контрапродуктивно. Метаанализа истраживања са великим бројем ученика (преко 18.000) показала је да рад у малим групама има снажан утицај на квалитет наставе (Hattie 2023).

Одговорност ученика за свој напредак у савременој настави је све значајнија, те су бенефити рада у пару дугорочно веома исплативи, а ученичка сарадња је изузетно ефикасна у настави страних језика. Дакле, мора се водити рачуна о томе шта је циљ наставе и учења страног језика, а исто тако је важно истицати употребну вредност језика ван учионице. Није довољно говорити ученицима да ће им једнога дана, у далекој будућности, знање које тренутно стичу бити потребно. Пожељно је створити такво окружење у којем ученици могу користити знања у тренутку стицања.

6.3.6. Изражавање мишљења и значај социјалног контекста

Једна од основних претпоставки комуникативног метода је да ће комуникација допринети јачању мотивације код ученика јер се ће се на тај начин ученици осећати као да уче нешто корисно. Комуникација даје могућност ученицима да изразе своју индивидуалност тако што се они редовно подстичу да исказују своје мишљење и идеје (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 157–163).

Овај принцип је на свим нивоима наставе и учења језика од изузетног значаја и у савременој настави. Иако постоје неки оквири или минимуми које нам намеће програм, потребно је водити рачуна о индивидуалним потребама сваког ученика. Замислите ученика који у оквиру лекције о спорту мора да каже да се бави фудбалом јер одређена лексика није предвиђена (рецимо, мачевање).

Зауставимо се на тренутак и размотримо једно питање које је веома актуелно у савременој настави – питање **мотивације** (рус. *мотивация*).

Мотивација је теоријски конструкт којим се објашњава започињање, правац, интензитет, истрајавање и квалитет понашања, нарочито циљем усмереног понашања (Maehr and Meyer 1997 према Brofi 2015, 16). Сама реч мотивација изведена је из речи мотив, а она је латинског порекла и означава покрет, кретање.

Мотиви представљају хипотетички конструкт којим се објашњава зашто људи раде то што раде. Дакле, мотиви су релативно уопштене потребе или жеље које људима дају енергију да започну неку делатност. У контексту учионице концепт ученичке мотивације користи се за објашњење у којој мери ученици своју пажњу и напоре инвестирају у одређене подухвате (Brofi 2015: 16). Тако се мотивација у образовном контексту може описати као покретачка снага која гура ученике ка акцији.

Обично се мотивација дели на **интринзичку** (рус. *внутренняя*) и **екстринзичку** (рус. *внешняя*), а често се употребљавају и термини унутрашња и спољашња мотивација. Интринзичка мотивација је вођена задовољством, заинтересованошћу и уживањем у одређеној активности, док је екстринзичка мотивација вођена поткрепљењем, односно похвалом, добром оценом, казном, обећањем и другим спољашњим факторима који утичу на ученике да уложе напор у активности.

Ипак, са спољашњим наградама треба бити опрезан. Према теорији самоперцепције, спољашња награда може имати негативан утицај на интринзичку мотивацију. Ако је нека радња, рецимо читање код ученика, произилазила из интринзичке мотивације, тј. деца читају јер у томе уживају, а онда почну да читају јер за то добијају награде, попут новца или омиљене хране, долази до тога да ученици, нарочито када престану да добијају награде, губе интересовање за активност у којој су раније уживали. Ипак, постоје истраживања која су показала да је могуће избећи овај ефекат, односно задржати интринзичку мотивацију. Дакле, претеране награде ће умањити интересовање само ако је оно на самом почетку било велико, а ако није постојало, онда подстицање наградама може бити добра идеја. Осим тога, у нашем примеру је у питању награда која зависи од задатка, тј. шта ће дете добити ако уради задатак – прочита књигу, а много је ефикаснија награда која зависи од учинка, тј. освајање награде зависи од тога како је извршен задатак. Наравно, и ове награде треба пажљиво користити (Aronson i dr. 2013).

Поједини аутори сматрају да треба разликовати мотивацију за учење (рус. *учебная мотивация*) од екстринзичке и интринзичке мотивације. Као прво, учење се односи на обраду информација, осмишљавање и напредовање у разумевању које се јавља када особа стиче неко знање или вештину, док је изведба демонстрирање тог знања или вештине након стицања. Тако су стратегије подстицања ученичке мотивације применљиве не само на изведбу, као што је, рецимо, рад на задацима, већ и на обраду информација која се првенствено односи на учење садржаја и вештина, као што је похађање наставе или објашњавање сопственим речима. Треба имати у виду да подстицање ученичке мотивације за учење укључује охрабривање ученика да током учења користе стратегије за промишљену обраду информација, а то се разликује од нуђења побуђивача за добру изведбу. Као друго, разлика између интринзичке мотивације и мотивације за учење лежи у разлици између афективног и когнитивног ангажовања. Афективно искуство је повезано са уживањем у процесима повезаним с ангажовањем у активности, док мотивација за учење представља когнитивно искуство које укључује покушаје да се осмисле информације које активност преноси, да се информације повежу с претходним знањем и да се овлада вештинама које активност треба да развије. Дакле, ученици могу бити мотивисани да уче из лекције или активности без обзира на то да ли им је њихов садржај занимљив или њихови процеси пријатни (Brofi 2015, 31–32).

Треба знати да ученици неће добро реаговати на покушаје мотивисања ако су уплашени, огорчени или на било који други начин усредсређени на непријатна искуства и непријатне емоције. Како би наставник створио услове који ће олакшати његов мотивациони труд, веома је важно да од учионице направи заједницу за учење, односно место на које ученици радо долазе како би учили кроз рад са наставником и друговима и другарицама из одељења (Brofi 2015).

Једно недавно истраживање које је спроведено пре и после пандемије указало је на највеће проблеме и изазове са којима се суочавају наставници руског језика у Србији (Меденица и Матрусова 2021). У првом делу истраживања учествовало је 50 испитаника који су у 44% случајева сматрали да је проблем мотивације највећи изазов са којим се суочавају наставници руског језика. Иако су ово питање истакли као горуће наставници основних, средњих стручних школа и гимназија у истој мери, ипак је забележено да се питање мотивације најмање тиче ученика петог и шестог разреда (треба имати у виду да је истраживањем обухваћен руски језик као други страни). На другом и трећем месту су се нашала питања положаја руског језика међу другим предметима, као и опремљености учионица, а затим и проблеми у вези с недовољним бројем часова, уџбеницима, дисциплином и сл. У другом делу истраживања, које је спроведено годину дана након почетка пандемије, наставници су били једногласни искључиво по питању мотивације која је била на високих 47%, док су сви остали проблеми постали до те мере неактуелни да су били заступљени са изузетно ниским процентом одговора. Једини изазов који је очекивано искочио у поређењу са истраживањем пре почетка пандемије тицао се техничких могућности свих актера наставног процеса. Дакле, иако је настава била измештена из учионице у дигиталну средину питање мотивације је остало изузетно актуелно и веома значајно за наставнике руског језика у Републици Србији (Меденица и Матрусова 2021).

Сматра се да одређени фактори могу допринети повећању мотивације, односно жеље за учењем код ученика (Петти 2010):

1. Ученици уче оно што им је корисно.
2. Успех повећава самопоуздање.
3. Спољни фактори.
4. Ученику је занимљиво.

Размотримо сваку од наведених препорука понаособ.

6.3.6.1. Ученици уче оно што им је корисно

Често ученици не виде смисао у учењу нечега што им није од користи, како тренутно, тако и у будућности. Управо због тога је пожељно истицати наставне циљеве, како краткорочне, тако и дугорочне. Поједини ученици ће боље реаговати на краткорочну, а поједини на дугорочну мотивацију, а понекад ће се оне преклапати. Важно је показати ученицима реалну примену стеченог знања ван учионице. Треба водити рачуна и о интересовањима ученика и колико је год могуће повезивати наставни садржај са тим интересовањима. Важно је да школа, односно знања која ученици стичу у школи буду повезана са свакодневним животом (Петти 2010).

Садржај наставе (*рус. содержание обучения*) је све оно шта ученик треба да усвоји у току наставног процеса (Кончаревић 2004, 96–100; Шукин 2003, 124). У најопштијем смислу под садржајем се подразумева одређени избор из суме искустава претходних генерација, дидактички прерађен тако да постане преносив и усвојив за оне којима је намењен (Кончаревић 2004, 96). Садржаји наставе се прописују наставним програмима, на основу којих се састављају уџбенички комплети. Наставници обично изводе наставу у складу са оним на који начин је садржај представљен у уџбеничком комплету, иако је основни документ наставни план и програм.

Дакле, наставни планови и програми представљају обавезујући документ који директно утиче на садржаје школских предмета, па самим тим и наставу свих страних језика. Међутим, постоји уверење да уџбенички комплети заправо јесу наставни планови и програми у форми која је потребна за рад у учионици. Иако је то донекле тачно, треба имати у виду да уџбеник није „Свето писмо“.

Наставни план представља основни документ који обухвата све наставне предмете који се уче у одређеном типу школе. Наставни план је документ који саставља просветна власт. Тако се наставним планом дефинише статус свих предмета (годинама је питање другог страног језика веома актуелна тема, имајући у виду његову нестабилну позицију у групи изборних или обавезно-изборних предмета) и фонд часова по предметима. Што се страног језика тиче, планом се пре свега одређује колико се језика учи у ком типу школе, од које године се учи први страни језик, а од које други, као и списак језика који се могу учити у току школовања на свим нивоима. Размотримо, рецимо, основну школу. Лако ћемо уочити да се у различитим периодима страни језик није учио од истог узраста. У овом тренутку се први страни језик учи од првог разреда основне школе и то је махом енглески језик, док се други страни језик учи од петог разреда основне школе и ту се могу одабрати: енглески (уколико

је први страни језик неки други језик), немачки, француски, руски, италијански и шпански. Питање избора страног језика је одувек било значајно за све актере наставног процеса. Наставни план је документ који је подложен промени и ревидира се у одређеним временским периодима. А шта је наставни програм? Наставни програм је детаљнији опис свих предмета који су наведени у наставном плану. Другим речима, програм представља конкретизацију плана. Писање програма се поверава експертском тиму који формира просветна власт. Експертски тим за стране језике обично чине универзитетски наставници, школски наставници, као и остали учесници који су релевантни за креирање програма – психолози, педагози, представници одређених државних институција и друга стручна лица. Тако наставни програм дефинише који ће се наставни садржај учити у одговарајућем типу школе када је конкретан предмет у питању. Што се језика тиче, можемо констатовати да је садржај у великој мери усклађен са Заједничким европским референтним оквиром за живе језике, с тим да су се приликом креирања програма узимали у обзир важни чиниоци, попут узраста ученика, наставних циљева, профила школе, сличности језика и сл. (Вилотијевић 1999; Дурбаба 2011, 133–138; Кончаревић 2004, 253; Brofi 2015)

Дакле, наставник има слободу да наставни садржај састави у складу са планом и програмом, а при избору је потребно водити рачуна о следећим чиниоцима (Кончаревић 2004, 97–98):

1. о адекватности наставним циљевима, тако да одабрани материјал представља неопходан и довољан услов за постизање прокламованог циља наставе;
2. о приступачности наставних садржаја, тако да садржај одговара датом узрасту, нивоу владања руским језиком, подстиче ученике да учествују у наставном процесу и сл.;
3. о социјалној (и професионалној) релевантности и примењивости, тако да се оно што ће ученици научити може применити ван учионице, у реалној комуникацији;
4. о уравнотежености делова наставне грађе, тако да се одређеној компетенцији, језичкој вештини или области посвећује довољно пажње, а све у складу са наставним циљевима, и да се не иде на уштрб неких других компоненти наставних садржаја;
5. о трансферибилности и кохерентности наставних садржаја, тако да постоји позитиван трансфер учења, односно да се компоненте наставних садржаја системски повезују и да се конструише мрежа знања;

- б. о савремености и актуелној вредности материјала, тако да се уважавају важеће норме, води рачуна о савременом стању научних достигнућа, односно прате измене у оквиру лексичких минимума, компетенција, језичких вештина и сл.

Примена језика који ученици уче ван школских зидова од изузетног је значаја. Стога би наставници требало да у што већој мери организују посете руским центрима на територији наше земље, другим школама из окружења или из Русије како би се омогућила употреба језика у реалним ситуацијама. Пример појединих школа у Србији које су успоставиле сарадњу са школама из иностранства јасно указује на то да је ученицима изузетно важно да оно што уче у школи заправо јесте применљиво. Савремене технологије допринеле су и новим облицима сарадње с вршњацима из целог света. Један од таквих примера добре праксе јесте тандем. **Тандемско учење** (рус. *тандемное обучение*) представља изузетно популаран облик размене знања, односно комуникацију на матерњем и циљном језику наизменично, обично 30+30, или 45+45 минута, или искључиво на циљном језику, када је то једини језик који ученици могу користити у комуникацији. Тандем се реализује тако што се две особе договоре да путем видео позива, мејлом или на неки други начин остварују комуникацију. Уколико је организован од стране наставника, онда се могу одређивати и конкретне теме како би ученици могли да се усредсреде на оно што заправо уче у школи. У супротном, тандем-партнери се могу самостално договарати и проналазити заједничка интересовања, што ће, свакако, бити неминовно. Недавно је спроведено истраживање (Наумова и Меденица 2022) са студентима руског језика на Универзитету у Београду који су у току десет недеља углавном путем видео-позива комуницирали са својим вршњацима из Минска, студентима српског језика. Ова врста сарадње била је реализована једном недељно 45 минута на српском језику, односно матерњем за студента из Србије и циљном за студента из Минска, а затим 45 минута на руском, односно матерњем за студента из Минска и циљном за студента из Србије. Наведено истраживање је показало да је тандемско учење допринело смањењу анксиозности у усменој продукцији, повећању мотивације и интеркултурне компетенције, склапању нових пријатељстава и сл.

6.3.6.2. Успех повећава самопоуздање

Сматра се да је ово најснажнија мотивација код ученика, без обзира на то да ли су укључени и други облици мотивације. Успех је као ло-

комотива која покреће процес учења. Међутим, треба водити рачуна да је кретање могуће у оба смера, како унапред, тако и уназад. Људи воле да раде оно у чему су успешни, исто тако углавном не воле да раде оне ствари које им не полазе за руком. Вера у себе представља важан рецепт успеха, јер утиче на упорност и сврсисходност, као и способност да особа не брине око неуспеха. Успешни ученици верују у себе, а таква вера у себе функционише попут дугмета које активира способности ученика (Петти 2010, 65–66).

Успех генерише нови успех захваљујући такозваној спирали успеха. Она је као локомотива која покреће читав процес наставе и учења. Када је реч о кретању унапред, онда се обично издвајају следећи кораци: 1. осећај успеха од стране ученика – 2. поткрепљивање успеха – 3. вера у себе која повећава самопоуздање ученика – 4. повећање мотивације, односно раст упорности и сврсисходности. Након последње тачке круг се не затвара већ се враћа на прву тачку – осећај успеха – и тако се поново покреће, као спирала. С друге стране, спирала се, нажалост, може кретати и уназад, што би се могло описати у следећа четири корака који се понављају укруг: 1. осећај неуспеха од стране ученика – 2. критика или недовољна подршка – 3. несигурност, односно пад самопоуздања – 4. пад мотивације, упорности и сврсисходности. Ретко који ученик ће остати упоран након константних неуспеха (Петти 2010, 66–67). Имајући ово у виду, наставници треба да воде рачуна о томе да (Петти 2010, 66):

1. ученик јасно зна да ће уколико буде постојала потреба увек моћи да се обрати наставнику за помоћ;
2. део задатака треба да буде веома једноставан и лако савладив јер то омогућује свим ученицима да осете успех, а део задатака треба да буде намењен групи напреднијих ученика;
3. ученици увек треба да добију неку врсту поткрепљења свог успеха, односно наставник треба да хвали ученике и када постигну успех у оквиру рутинских задатака.

Ипак, иако се горе наведених препорука треба придржавати, потребно је водити рачуна о томе да се оне користе разумно.

Сматра се да постоје две врсте очекивања. Прва је *Пигмалион ефекат* (о овом ефекту је било речи у оквиру граматичко-преводног метода), односно када наставникова уверења немају основу у чињеницама, али временом понашање ученика све више почиње да одговара првобитним нетачним очекивањима. Друга врста је када наставницима пође за руком да релативно тачно процене способности ученика и реагују на одговарајући

начин. Иако у овоме нема ничег лошег, сматра се да проблем настаје када, рецимо, ученици које је наставник одредио као слабије почну да показују напредак, а наставници не измене своја очекивања. Такав ефекат се зове *одржавање очекивања* јер наставниково непромењено понашање одржава ученике на одређеном нивоу. Постоје различити извори очекивања: од тестова интелигенције, преко искустава са старијом браћом и сестрама, па све до пола ученика. А када наставници једном групишу ученике по способности они им дају задатке различите тежине. Иако су ове разлике вероватно неопходне докле год наставници подстичу ученике да напредују, такве активности постају непримерене оног тренутка када ученицима који су спремни за изазовније задатке наставници не дају прилику да пробају да се изборе са тежим задацима јер једноставно не верују у њих. Управо то се зове *одржавање очекивања* (Jones and Myhill, 2004; Rubie-Davies et al. 2006; Vulfolk i dr. 2015, 131–132).

Зона наредног развоја (*рус. зона ближайшего развития*) је још један значајан термин из психологије о којем је већ било речи, а који наставницима у великој мери може да помогне у повећању ефикасности наставе. Наиме, руски психолог Лав Виготски је пре скоро сто година описао оне задатке које дете не може да реши самостално већ искључиво уз родитељску помоћ. Виготски је сматрао да је улога наставника у развоју сваког ученика изузетно велика и значајна. Данас се у образовању користи и термин такозваних **грађевинских скела** (*рус. строительные леса*), односно потпоре или помоћи коју ученици добијају од наставника како би савладали одређени задатак. То је заправо зона наредног развоја коју ученик може да постигне уз помоћ наставника како би, рецимо, решио одређени задатак. Веома је важно ученицима нудити задатке који се налазе у њиховој зони наредног развоја како бисмо их стимулисали и мотивисали да буду активни, у супротном ћемо демотивисати ученике јер ће им задаци бити или прелаки, или претешки, што у оба случаја најчешће има негативне последице по наставни процес. У првом случају ученик без тешкоћа савладава препреку и тако не напредује, а у другом је јаз између тренутних и потребних способности ученика толико велики да се ученик демотивише. То нам говори и изузетно великом значају познавања ученика, односно значају везе између наставника и ученика која омогућава препознавање сигнала који указују на тренутне способности ученика.

Дакле, понекад је пред наставником тежак задатак, јер поједине активности из уџбеника или других наставних средстава мора да прилагоди одређеним ученицима или групи ученика, односно поједностави и/или подели на мање кораке таман онолико колико је потребно ученицима да

буду успешни у њиховом решавању. Поједностављивање, разбијање задатака на мање делове, давање наговештаја, визуализација, ослањање на претходна знања ученика и сл. су врсте помоћи коју ученици добијају од наставника. То и јесу скеле! Тако се развијају оне способности које се налазе у зони наредног развоја, а све уз сарадњу са наставником. Виготски (Выготский 1999; 2005) је поделио задатке са којима се сусреће сваки ученик на оне које самостално може да реши, оне које може да реши уз помоћ наставника и оне које уопште не може да реши. Дакле, зона наредног развоја је назив за оне задатке које ученик решава уз помоћ наставника.

6.3.6.3. Спољни фактори

Сматра се да поједине ученике мотивише одобравање од стране наставника, а таква мотивација је у корелацији са односом између ученика и наставника. Већа је вероватноћа да ће ученика занимати мишљење наставника када су у добрим односима. Управо због тога је изузетно важно градити добар однос са својим ученицима. Осим тога, ученици воле да буду признати од стране другова и другарица из одељења, управо због тога њих често не интересује само како су они урадили неки тест, него и какви су резултати њихових вршњака. Неке ученике ”мотивише” страх, односно негативне последице које може изазвати лоша оцена – реакција родитеља, другова и другарица из одељења, наставника и сл. (Петти 2010).

6.3.6.4. Ученику је занимљиво

Сасвим је јасно да ће ученици бити мотивисанији за рад уколико настава подстиче њихову радозналост или је једноставно занимљива сама по себи. Али како је могуће створити такве услове у учионици? Замислите час математике са шеснаестогодишњацима за које наставник сматра да нису заинтересовани за његов предмет, а нарочито не за тему која следи – проценте. Међутим, показало се да је и ове ученике могуће ангажовати. Наиме, пример из праксе показао је да је једно такво одељење било изузетно активно на часу, само је било потребно да наставник промени приступ, односно повеже њихова интересовања са градивом. Наставник је поделио ученицима лист папира са задацима у вези са успехом фудбалских екипа на крају сезоне, а од ученика се тражило да израчунају проценат победа, пораза, нерешених резултата, проценат утакмица у којима су тимови постигали по један, два или више голова. Ученици су са задовољством решавали ове задатке, устајали да пореде своје резултате са вршњацима, тражили помоћ од наставника када је то било потребно и час који

је био осуђен на пропаст протекао је у занимљивој и радној атмосфери. Дакле, наставник је успео да мотивише ученике јер је градиво довео у директну везу с интересовањима конкретног одељења (Петти 2010, 70–71).

6.3.7. Грешке као саставни део наставног процеса

Наредни принцип комуникативног метода тиче се грешака. Грешке се толеришу и оне представљају саставни део наставног процеса. У часу који је описан у оквиру комуникативног метода наставник толерише грешке ученика и бележи их како би им се касније вратио. Ученици могу имати ограничена лингвистичка знања и бити успешни у комуникацији (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 158–165).

Питање грешака је веома значајно у савременој лингводидактици. Сматра се да начин на који наставник треба да реагује на грешке зависи од типа грешке и од активности у коју су ученици укључени. Поједини лингводидактичари активности деле на оне које су усмерене на тачност и оне које су усмерене на тачност (Harmer 2012, 162). Наставници треба да омогуће ученику да изнесе своје мишљење, односно да га не прекидају док говори и не исправљају сваку грешку, јер ученик има право да греша (Акишина и Каган 2014, 133). Осим тога, код наставника је чест проблем неразликовање грешака „у акцији“ од грешака узрокованих недовољним знањем (Дурбаба 2011, 163), при чему се обично ове прве приписују незнању.

Застанемо на тренутак и замислимо језички систем који ствара наш ученик у свакој од фаза учења страног језика као неку верзију језика. Ученик је као дете које гради замак од лево коцака. Он напредује ка свом циљу и свака фаза “изградње” преставља неку верзију тог замка, односно његовог циља. На изградњу може утицати низ околности и претходних искустава тог детета. Када је реч о језику, та изградња траје годинама. Ученици започињу учење другог страног језика у петом разреду основне школе, с релативно малим фондом од два часа недељно. Иако је важност учења страних језика у савременом свету израженија него икада пре, изградња нашег језичког замка на крају основне школе, након четири године учења, у просеку достиже ниво А2.

У лингводидактици се верзија језика коју ученик ствара приликом усвајања конкретног циљног језика зове међујезик. Овај појам је увео Селинкер пре више од 50 година (Selinker 1972).

Наиме, важно је напоменути да **међујезик** (рус. *интерязык*) има одређене карактеристике матерњег и циљног језика, али и других језика којима ученици владају. Као што можемо да приметимо, на формирање и развој међујезика према Селинкеру утиче, између осталог, и матерњи језик. Утицај матерњег језика на страни може имати као резултат позитивне и негативне последице. Позитиван трансфер представља пренос знања из матерњег језика у страни и омогућава лакше усвајање циљног језика, док интерференција, односно негативан утицај матерњег језика на страни, доприноси јављању одређених грешака.

Знамо да сродност словенских језика у великој мери олакшава усвајање руског језика за говорнике са нашег подручја, али изазива и бројне тешкоће. Дакле, узрок настајања одређеног броја грешака у усменој и писаној језичкој продукцији наших ученика јесте интерференција (Раичевић 2007, 213–221).

Издавају се типичне грешке које настају услед **интерференције** (рус. *интерференция*) у процесу усвајања руског језика. Између осталог, то су (Раичевић 2007, 213–221):

1. поистовећивање изговора појединих руских и српских гласова, односно нарушавање фонетских норми (изговор српског *e* у речима попут *сестра*, *телевизор*);
2. замена руских морфема српским, односно деформација или погрешна употреба граматичких облика именске промене (**в Белграду* уместо *в Белграде*);
3. нарушавање норми падешке промене и конјугације (**я читам* уместо *я читаю*);
4. поистовећивање лексичких значења као последица међујезичке хомонимије и паронимије (**сегодня неделя* уместо *сегодня воскресенье*) и др.

Морамо да се помиримо са чињеницом да велика већина наших ученика неће бити у стању да говори на страном језику без грешке! Дакле, граматичке грешке су саставни део усвајања страног језика. У појединим ситуацијама, наставник може да исправи ученика чим погрешно, поготово ако се ради о задацима усмереним на тачност или другом типу задатка где не долази до прекидања комуникацијског тока. То су, рецимо, одговори на питања након одслушаног текста, кратка питања-одговори, читање одговора на питања у вези с неком темом и сл. С друге стране, у оквиру задатака који су усмерени на течност није пожељно прекидати ученике док говоре, осим уколико им је потребна помоћ да изразе ми-

сао или је у питању груба грешка која омета комуникацију. Грешке које не утичу на комуникацију је свакако потребно забележити и затим дати повратну информацију ученику и/или посветити више пажње конкретној појави у наредном периоду у оквиру појединих активности.

Када је реч о писаној продукцији, понекад је веома тешко одредити у којој мери је потребно исправљати грешке и како то чинити. Свакако не желимо да вратимо ученицима папир који се црвени од наших исправки. Ако, рецимо, ученици предају домаћи задатак или неки други писани рад корисно је дати сугестије у тој мери да ученици буду у стању да поново напишу исти рад, али без или са много мање грешака. У случају да код појединих ученика забележимо огроман број грешака, можемо напоменути да смо у раду контролисали искључиво граматику, како не бисмо демотивисали ученике. (Harmer 2012, 166–167).

Постоји много начина исправљања грешака у писаној продукцији. Међу најраспрострањенијим начинима јесте подвлачење речи од стране наставника. Понекад наставник директно уноси исправан облик речи у сам текст, а понекад бележи тип грешке посебним симболом на маргинама (ред речи, правопис, граматика и сл.). У том случају је потребно упознати ученике са симболима које наставник користи за обележавање грешака. Исто тако, коментарисање грешака, попут “овде је боље употребити будуће време” и сл., представља ефикасан начин исправљања, као и снимање аудио-коментара и слање ученицима (Harmer 2012, 166–167).

6.3.8. Наставник као фацилитатор

У оквиру комуникативног метода наставник има улогу фацилитатора, односно особе која подстиче и промовише комуникацију. Током активности има улогу саветника, прати рад ученика и одговара на њихова питања. Осим тога, може се по потреби укључивати у комуникативне задатке како би подстакao ученике да буду што је могуће више активни (Littlewood 1981 према Larsen-Freeman and Anderson 2011, 161). Важно је напоменути да у оквиру комуникативног метода наставник није увек у интеракцији са ученицима. Понекад је и он један од учесника комуникативне активности, али његов задатак је углавном да подстиче комуникацију између ученика и ствара такве ситуације на часу из којих ће проистећи интеракција између ученика. Ученици су ти који комуницирају: у паровима, тријадама, групама. Управо се у овоме и осликава једна од основних претпоставки комуникативног метода, а то је да ће комуни-

кација допринети јачању мотивације код ученика (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 158–167).

6.3.9. Обнављање

Поновите:

1. Како можемо дефинисати комуникативни метод?
2. Дајте опис сценарија часа по комуникативном методу.
3. Који су кључни принципи комуникативног метода?
4. Шта је *језички прилив*?
5. Шта је *зона наредног развоја*?
6. Која је разлика између интринзичке и екстринзичке мотивације?
7. Наведите факторе који могу допринети повећању мотивације.
8. Како можемо дефинисати наставни садржај?
9. Дајте опис појма *међујезик*.
10. Шта је интерференција?

Размислите:

1. На које све начине познавање комуникативног метода може позитивно утицати на наставни процес?
2. Због чега су идеје Виготског важне за савремену наставу и како се могу применити ван учионице?
3. Шта је мотивисало Ваше колеге да упишу Филолошки факултет и одаберу педагошке предмете? Одредите врсту мотивације.
4. Пронађите колегиницу која је тек почела да учи руски језик и замолите је да напише један кратак састав. Размислите и одредите начин исправљања грешака у том саставу.

Напомене:

7. Други популарни методи

Четири метода која смо до сада детаљно размотрили представљају основу за разумевање осталих који су махом настали као реакција на већ поменуте, са мањим бројем изузетака. Осим тога, граматичко-преводни, директни, аудиолингвални и комуникативни метод кроз историју наставе страних језика у Републици Србији представљају најчесталије методе са којима наставници треба студиозно да се упознају како би по потреби могли да примењују описане принципе у изворном или нешто модификованом облику, али и како би били у стању да се даље стручно усавршавају. Будући наставници треба да схвате ова знања као темељ наставничке каријере. Ипак, било би изузетно корисно да начинимо још један корак напред и представимо основе још неколико значајних и драгоцених метода који су, сваки на свој начин, утицали на савремену наставу страних језика.

7.1. АВГС метод

Аудио-визуелни глобално-структурални метод (*рус. аудиовизуални структурно-глобални метод или аудиовизуални метод*) настао је захваљујући сарадњи групе лингвиста, окупљених око Жоржа Гугенхема и Пола Ривенка из Француске с једне, и Петра Губерине из Загребa с друге стране. Концепција метода настала је као резултат радова Петра Губерине у домену патологије говора. Оштећење слуха било је значајан проблем после Другог светског рата као последица употребе стрептомицина који је био ефикасан лек за неке опаке болести, али се пак није знало да он уједно неповољно утиче на слух. У раду са особама оштећеног слуха Губерина тражи начине стимулације мозга, те поставља један од првих постулата који ће касније користити у настави и учењу језика, а односи се на дистинкцију између појмова *слушати* и *чути*. Сматрао је да говору мора да претходи слушање, односно препознавање и разумевање гласова једног језика. Првобитно је наведени метод примењиван у настави француског језика, а током шездесетих година двадесетог века настајали су и материјали за немачки, енглески, руски, италијански, шпански и друге језике. Губерина је за своју теоријску подлогу одредио лингвистику говора, а на основу утицаја свог професора Шарла Бајија, ученика и наследника Фердинанда де Сосира. У својој методолошкој оријентацији Губерина се

опредељује за психологију учења према Гешталт теорији, која насупрот бихевиоризму, посматра појаве у њиховој свеукупности не покушавајући да их одвоји од целине у коју се интегришу и изван које више ништа не значе. Тако на пример једну мелодију препознајемо у њеном глобалном значењу, а не на основу звучних елемената који је сачињавају, а у говору значење поруке разумемо као глобалну целину коју нипошто не разлажемо на саставне делове (Точанац-Миливојев 1997).

Страни језик у настави има за циљ да постигне оно што је основна функција језика – комуникацију. Основни принципи и педагошка форма метода могу се представити на следећи начин (Точанац-Миливојев 1997):

1. учење језика се заснива на говорном коду преузетом из ситуација које пресликавају животну реалност;
2. ситуација која се преноси говорним кодом заснива се на контекстуално логичким везама које олакшавају запамћивање гласовне слике;
3. визуелна присутност предмета омогућује боље разумевање ситуације;
4. присуство предмета омогућује да се гласовни сигнал синтетички (глобално) и структурално прима; тако говорни исказ тежи спонтаности и ефикаснијем изражавању реалности, а гестови и интонација доприносе спонтаности изражавања;
5. аутентични дијалог је неопходна форма у којој се језик преноси у наставном процесу;
6. имитирање гласовног модела је неопходно јер се значење структуре открива чулом слуха и чулом вида;
7. гласовни извор (у периоду настанка метода – магнетофон) даје гласовни сигнал предмета и омогућује савршен изговор;
8. ученик брзо примењује усвојене структуре у другим, паралелним ситуацијама, а у току наставног процеса изводе се структуралне вежбе, као што су понављање, супституција и трансформација.

За потребе језичког садржаја на почетном нивоу учења језика Гугенхем са својим сарадницима саставља фреквенцијски речник говорног француског језика, уз употребу савремене за то време технологије – магнетофона, а не путем узорака писаних текстова, како се то обично претходно радило. Стварање овог корпуса послужило је у настави као смерница томе шта је потребно да се усвоји како би се убрзала способност изражавања ученика (Точанац-Миливојев 1997).

Дакле, сам час би се могао поделити у неколико фаза. Прва фаза часа намењена је представљању, односно презентовању новог материјала. Наставник, рецимо, може да прикаже неку нову ситуацију уз помоћ слике и звука, где би свака визуелна потпора била пропраћена фразом текста, односно дијалога. Обично се материјал усваја путем етапа ”гледај – слушај – памти”, а затим и ”гледај – слушај – понављај”. Након тога, наставник усмерава пажњу на значење материјала, односно објашњава и коментарише сваку визуелну потпору и проверава разумевање његових коментара, све на циљном језику. То се обично реализује путем етапа ”гледај – слушај објашњење” и ”гледај – слушај – одговарај на питања”. Следећа фаза часа се заснива на утврђивању новог материјала. Ову фазу наставник може реализовати помоћу структуралних вежби и/или вежби понављања за спикером. Потоње се, уколико постоји могућност, изводе у специјалним кабинетима где би сваки ученик имао прилику да се снимом како понавља одређени текст за спикером, који је својеврсни модел. Структуралне вежбе наставник изводи са целим одељењем. У оквиру последње фазе часа наставник усмерава пажњу на развијање усменог изражавања. Наставник, рецимо, тражи од ученика да препричају дијалог из прве фазе часа, или да формулишу главну идеју текста, дају оцену поступака главних ликова, учествују у дискусији и сл. Дакле, материја којом је ученик овладао на овом и претходним часовима треба да се интегрише са његовим свеукупним знањем. Стога је потребно организовати рад кроз одговарајуће вежбе и ситуације у којима ће моћи да примене стечене знање. Може се сматрати да се улога наставника мења и он више постаје посматрач и медијатор. Осим тога, у овој фази часа се може издвојити време за читање и писано изражавање (Капитонова и др. 2009, 63–74; Точанац-Миљивојев 1997).

7.2. Потпуни физички одговор

Total Physical Response или у свету познатији као *TPR* представља метод који је настао током шездесетих година двадесетог века. Сматра се да је метод осмислио Џејмс Ашер који је тврдио да није само слушање кључно за развој говора, већ и да је од изузетног значаја разумети да деца стицху вештину слушања на посебан начин. На пример, веровао је да постоји чврста веза између језика и дететовог тела. Управо ту везу метод настоји да искористи у усвајању страног језика (Asher 1972; Thornbury 2017, 27).

Дакле, као и неки други методи, потпуни физички одговор (*рус. метод полного физического реагирования*) настао је као резултат посма-

трања начина усвајања матерњег језика. Међутим, Ашер је обратио пажњу и на физичке покрете и закључио да између тих покрета и усвајања језика постоји директна веза.

Бебе пуно времена проводе слушајући своје родитеље, старатеље и друге људе у свом окружењу и притом их нико не тера да проговоре одмах по рођењу. Тако дете има довољно времена да формира смисао од свега шта чује, те донекле одлучује да проговори када је спремно за тај корак (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 137–149). Сматра се да слично важи и за усвајање страног језика. Наставник у оквиру наведеног метода не треба да тера ученике да говоре док они не буду за то спремни.

И то није све, јер свако дете које још увек није способно или спремно да проговори на матерњем језику успешно реагује на родитељска упутства (Дурбаба 2011, 104), попут “дај ми лоптицу, седи, однеси ово мами” и сл. Дакле, Ашер је закључио да најбржи и најмање стресан начин да се постигне разумевање било ког страног језика јесте да ученици следе упутства наставника без превода на матерњи језик (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 137–149).

Потпуни физички одговор је заправо настао како би се код ученика смањио стрес који они осећају приликом учења страног језика. То се постиже тако што наставник не тера ученике да говоре, уколико нису за то спремни, и тако што се учење језика планира и реализује да буде забавно. Ова два фактора умногоме утичу на смањење анксиозности код ученика. Учење је тако ефикасније. На самом почетку програма наставник игра кључну улогу и усмерава понашање својих ученика. У тренутку када ученици постану спремни да ”проговоре” долази до промене улога. Тада се у наставу додају и други елементи, попут игре. Још једна занимљивост код овога метода тиче се евалуације. Наиме, наставници добијају моменталну повратну информацију о томе да ли ученици разумеју радњу коју наставник именује или не на основу њеног извођења. Исто тако, верује се да ће ученици грешити када почну да говоре и да стога наставници треба да буду толерантни према грешкама (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 137–149).

Примена потпуног физичког одговора у настави страних језика подразумева разумевање гласовне поруке и извршавање најразличитијих активности примерених школској ситуацији и узрасту ученика (Дурбаба 2011, 102). Обично се у учионици поступак спроводи тако што наставник демонстрира и именује одређену радњу и ученици му се у томе придружују, односно изводе радњу заједно са наставником. Када ученици усвоје радњу довољно добро онда је они изводе самостално, а наставник је само

именује. Након тога, ученици се подстичу да сами именују радње које извршавају њихови другови и другарице из одељења (Дурбаба 2011, 102; Thornbury 2017, 26–29). Важна је и улога групе јер приликом извођења радњи ученици имају могућност да уче једни од других.

У пракси се потпуни физички одговор може реализовати на следећи начин (треба напоменути да наставник може радити са целим одељењем истовремено, нарочито ако није велико, али исто тако може извести неколико ученика пред таблу и прво само са њима проћи кроз радње које је потребно извести како би они послужили као модел другим ученицима):

1. Наставник изводи неколико радњи и именује их (седи, устани, скочи, додирни главу и сл.). Ученици се придружују наставнику и такође изводе наведене радње. Они ништа не говоре, премда могуће је да ће поједини ученици покушати да понове исказе које изговара наставник. Наставник изводи и понавља ове радње одређеним редоследом више пута.

2. У следећем кораку наставник не изводи радњу већ је само именује. Ученици самостално изводе радњу, а наставник треба да поведе рачуна о томе да прво именује радње оним редоследом који је користио у претходном кораку, а тек онда насумично. У овом кораку је изузетно значајно вршњачко учење, јер ученици који нису запамтили одређене радње посматрају своје другове и другарице из одељења и на основу њихових изведби понављају радњу коју је именовао наставник, обично са малим закашњењем. Тек онда када примети да су ученици у стању да изведу све радње које он именује наставник може прећи на следећи корак. Треба имати у виду да се временом број радњи повећава, а самим тим наставник по потреби може обнављати и низ радњи које су биле научене у претходном периоду. Наставник може именовати радње које треба да изведе читаво одељење или само један ученик.

3. Овај корак је предвиђен да се реализује када су ученици спремни да говоре на циљном језику. Дакле, сада ученици треба да именују радње које ће остатак одељења или неколико ученика изводити. Што се више радњи научи то су и инструкције које даје један ученик осталима сложеније.

4. И на самом крају овог поступка наставник може да напише на табли наведене изразе како би их ученици преписали у свеске и запамтили, подели ученицима илустрације поред којих пише шта свака радња значи или једноставно подели списак израза које су усвојили како би их ученици обновили код куће.

Можемо да закључимо да наставници страних језика у Србији користе наведени метод, а да тога нису ни свесни. Рецимо, приликом усвајања делова тела наставници често именују део тела који показују, а затим траже и од ученика да то учине. Дакле, употреба овог метода као јединог у савременој настави страних језика у нашој земљи је тешко изводљива, али се описани поступци по потреби успешно могу примењивати у пракси.

Између одређеног броја метода постоји чврста веза, па се тако за потпуни физички одговор може рећи да је изузетно близак методу који ћемо описати у наредном поглављу.

7.3. Природни приступ

Природни приступ (*рус. натуральный подход*) је приступ настави страних језика који су предложили крајем двадесетог века Стивен Крашен и Трејси Д. Терел. Иако приступ заправо није нов, јер су многи принципи забележени и у неким другим методима, њега ипак чине посебним идеје и хипотезе двојице наведених лингводидактичара, а пре свега Стивена Крашена, који је и почетком двадесет и првог века веома познат и цењен у светским научним круговима. Својом теоријом о усвајању страног језика он обухвата пет кључних хипотеза (Krashen 1985):

1. хипотеза разумљивог инпута
2. хипотеза усвајања и учења
3. хипотеза афективног филтра
4. хипотеза природног редоследа
5. хипотеза монитора

Иако је о разумљивом инпуту, односно језичком приливу који је за ниво изнад нивоа тренутног знања ученика, било речи у поглављу о комуникативном методу, потребно је напоменути да Крашен иде корак даље, те наглашава значај оптималног инпута. Дакле, он сматра да особа усваја језик једино када разуме садржај инпута, односно језичког прилива. Тако је оптимални инпут онај који је пре свега разумљив, изузетно занимљив, богат и обилан (Krashen 1985). Крашен сматра да се са нивоа i , како он обележава тренутно знање или компетенцију ученика, може доспети до нивоа $i+1$, односно напретка, једино путем пријема и обраде информације која минимално надилази тренутно остварени ниво језичке компетенције. Крашен упозорава да $i+1$ не сме бити одређен граматичким редоследом или формом која је наметнута од стране наставног програма, а да ће се способност продукције током времена развијати сама по

себи (Дурбаба 2011, 83–84; Krashen 1982, 1983). Питање инпута, односно језичког прилива, актуелно је у настави страних језика, као што смо имали прилике да видимо кроз анализу неколико метода. Сматра се да је усвајање језика без одговарајућег језичког прилива немогуће (Gass 1997).

Једна од утицајнијих хипотеза јесте она о усвајању и учењу. Крашен је истицао да се страни језик не учи већ усваја, слично ономе како се усваја и матерњи. Усвајање представља спонтан и неусмераваан процес, док је учење везано за свесну менталну активност уз помоћ које се остварује експлицитно знање. Тако се усвајању језика приписује виши статус у односу на учење, а разликовање ових појмова постало је стандардни постулат у лингводидактици уопште (Дурбаба 2011, 78–79; Krashen 1985).

Хипотеза афективног филтра тиче се односа према настави страног језика, односно одређених психолошких стања ученика који утичу на процес усвајања језика. Негативни однос према наставнику, језику или наставном процесу у великој мери утичу на мотивацију, самопоуздање и постигнућа, односно изазивају анксиозност и представљају препреку у усвајању језика.

Када је реч о природном редоследу, односно редоследу усвајања одређених граматичких структура, тај редослед се не може променити и због тога га Крашен сматра природним, јер се одвија независно од матерњег језика ученика.

Улога монитора, односно унутрашњег надзора исправности језика, односи се на менталне процесе који се дешавају, рецимо, приликом комуникације на циљном језику. Тако свака особа у мањој или већој мери ”активира надзор” који утиче на течност и тачност писане или усмене продукције.

Као што можемо да приметимо, природни приступ, односно Крашенове хипотезе, имале су значајан утицај на развој лингводидактике и на даља истраживања у овој области.

7.4. Метод читања и интерактивног приповедања

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling, или једноставно TPRS, како се најчешће и назива, представља метод који је осмислио Блејн Реј средином осамдесетих година двадесетог века. Како у српском језику још увек не постоји адекватан термин за овај метод, у књизи ћемо користити општеприхваћену скраћеницу TPRS, мада се може предложи-

ти помало рогобатни назив – *метод читања и интерактивног приповедања* (рус. *обучение языку посредством речевого со-творчества и чтения*⁶).

Метод је првобитно био осмишљен за потребе наставе шпанског језика као страног у Сједињеним Америчким Државама, а у великој мери се ослањао на Крашенове хипотезе и потпуни физички одговор. Касније се метод почео примењивати и у настави других страних језика и популарност му и данас расте. TPRS се заснива на настави и учењу страног језика кроз читање разумљивих прича и интерактивно приповедање. Ученици усвајају језик кроз разумљив и контекстуализован језички прилив. Дакле, метод се заснива на следећим кључним принципима и хипотезама:

1. језик мора бити разумљив и занимљив (хипотеза разумљивог инпута)
2. језик се усваја а не учи (хипотеза усвајања и учења)
3. значај читања у настави страних језика
4. значај контекста и интеракције

Дакле, приче које ученици читају или у чијем стварању учествују морају бити разумљиве и занимљиве, јер у супротном они неће бити заинтересовани да учествују у наставном процесу. Осим тога, инпут је веома богат, а поједине речи и одређени изрази се константно понављају у току приповедања. Блејн Реј је такође сматрао да се језик не учи већ усваја, те је истицао значај прича путем којих долази до природног усвајања циљног језика. Метод подстиче читање од најраније фазе учења језика јер се кроз читање осигурава богат језички прилив. Важно је напоменути да су приче које ученици читају прилагођене конкретном нивоу и да су разумљиве и занимљиве. Приче и интерактивно приповедање имају изузетно важну улогу у усвајању језика јер је лексика констекстуализована.

Наставник у интеракцији са ученицима приповеда причу, у оквиру које се константно понавља одређена лексика. Ученици активно учествују како би били у стању да је по потреби препричају и учествују у наредним активностима које се надовезују на лексику из приче. Важно је напоменути да у току свих наведених активности наставник посматра ученике и прати њихов степен разумевања текста помоћу контакта очима и говора тела, а по потреби користи матерњи језик како би, рецимо, семантизовао нову лексику (Thornbury 2017).

6 И у руској литератури се углавном користи општеприхваћена краћеница TPRS, а у једној од студија се дискутује о наведеном предлогу термина (Насс 2020).

У пракси се овај метод може реализовати на следећи начин. Треба имати у виду да у зависности од дужине саме приче описани пример може бити реализован на више од једног часа:

1. Наставник започиње приповедање, а након сваке његове изјаве ученици хорски одговарају узвиком одушевљења “Оооооооо”.

Наставник: Ово је Петар.

Ученици: Оооооо!

Наставник: Сада Петар иде у школу!

Ученици: Оооооо!

2. У току интерактивног приповедања наставник много пута понавља поједине речи и поставља низ питања одељењу.

Наставник: Петар иде у школу. Да ли Петар иде у школу?

Ученици: Да.

Наставник: Да ли Петар иде у шетњу или у школу?

Ученици: Петар иде у школу.

Наставник: Да ли Петар иде у госте?

Ученици: Не, Петар иде у школу.

Наставник: Ко иде у школу?

Ученици: Петар иде у школу.

Следе нова питања како би се обезбедио огроман број понављања истих речи.

3. Интерактивно приповедање се наставља тако што наставник уводи проблем (Петра је напао пас који је појео домаћи задатак), покушава да предвиди наредне догађаје заједно са ученицима, а затим даје и могуће решење (нико му није поверовао, а онда су сви видели пса како трчи по школском дворишту и носи Петрову свеску у зубима). У току ове фазе наставник персонализује причу и укључује ученике како би сви заједно понудили нека решења проблема и учествовали у приповедању.

4. На наредним часовима ученици ће бити у прилици да одглуме причу, читају текст који је сличан ономе из претходне активности, семантизују лексику (обично путем превода) и кроз низ питања и одговора коментаришу садржај. Кратка граматичка објашњења се дају само у циљу разумевања садржаја. Након тога следи писмено препричавање онога што је увежбавано или писање сличне приче.

Када је наведени метод у питању, треба имати у виду да је један од разлога његове ”непопуларности” у нашој средини и недоступност одговарајућих прича на руском језику, што у блиској будућности не би тре-

бало да представља проблем, што због развоја вештачке интелигенције, што због повећаног интересовања стручне јавности за хипотезе и принципе који су саставни део овог метода.

7.5. Настава (страног језика) заснована на пројектним задацима

Када су лингводидактирачи у другој половини двадесетог века поделили наставне програме на синтетичке и аналитичке, сматрало се да синтетички програми обухватају језичке јединице, попут граматике, лексике и сл. Те јединице обично стоје у логичком следу, односно од језички једноставнијих према сложенијим. На ученицима је да синтетизују језичке јединице у сврху комуникације на циљном језику. С друге стране, аналитички наставни програми су организовани сасвим супротно, односно у складу са циљем због којег се учи страни језик и у складу са језичким компетенцијама које су неопходне да би се испунили наведени циљеви. Поједина истраживања у области лингводидактике подржавају употребу аналитичких наставних програма из разлога што ученици не уче језичке јединице једну по једну. Уместо тога, ученици индукују језичку информацију из језичких узорака са којима се сусрећу и усвајају одређене језичке јединице тек када за то буду спремни. Наставни програм у оквиру наставе засноване на пројектним задацима (*рус. метод коммуникативных заданий*) је аналитички, а састоји се од задатака. Ради се о смисленим задацима који подразумевају комуникацију између ученика. Наставник и ученици лако могу да одреде да ли је комуникација била успешна, из простог разлога што за сваки задатак постоји јасан исход (Larsen-Freeman and Anderson 2011, 192–202).

Тако се може издвојити неколико кључних принципа наставе засноване на пројектним задацима (Huang 2022; Larsen-Freeman and Anderson 2011, 192–202; Nunan 2023; Thornbury 2017, 64–67):

1. акценат је усвајање говора/комуникације кроз интеракцију
2. употреба аутентичних текстова
3. фокус није само на језику, већ и на наставном процесу
4. лична искуства ученика доприносе наставном процесу
5. учење језика је у директној вези са употребом језика ван учионице

Сматра се да се ученик учи комуникацији тако што комуницира на циљном језику. Односно, уколико су активности усмерене искључи-

во на решавање комуникативних проблема на циљном језику онда ће се усвајање језика побринути само за себе. Задаци који подразумевају реалну употребу циљног језика представљају идеалан контекст и мотивацију за комуникацијом. Иако се може констатовати да је метод у складу са образовном традицијом ”учење кроз рад”, у почетку метод није имао чврсту емпиријску основу. Нека сазнања која су крајем двадесетог века била доступна на основу претходних метода усмерила су пажњу појединих лингводидактичара на форму, али само када она одговара тренутној фази развоја ученика. Другим речима, истицало се да ученици воде наставу, а наставници их прате (Long 2015; Thornbury 2017, 64–67).

Оно што је свакако кључно код задатака у оквиру разматраног метода јесте да они треба да буду усмерени на конкретан исход, као и то да језик представља средство, али не и циљ. Поређења ради, за наставу засновану на пројектним задацима попуњавање празнина у тексту глаголима из заграде није задатак, док проналажење разлика између две фотографије путем размена говорних исказа два ученика или заједничко планирање и фотографисање одељења јесу. Важно је напоменути да задаци могу укључивати једну или више језичких вештина, могу се радити индивидуално, премда се чешће изводе у пару или у групи. Међутим, избор и редослед задатака представља проблем, јер није увек најјасније који задатак је комплекснији и на који начин и како се задаци могу повезати у кохерентан низ. Исто тако, постоји више начина реализације самог часа. Једни лингводидактичари и практичари су сматрали да би на почетку наставник требало да демонстрира реализацију задатка, а да ученици следе његов пример. Други су пак сматрали да је ефикаснији обрнути редослед, односно да би прво ученици требало да покушају да ураде задатак самостално, а да онда треба да уследи исправан модел који даје наставник. На самом крају би се више пажње могло посветити оним сегментима који се могу унапредити, укључујући и саму форму (Thornbury 2017, 64–67).

Дакле, типични задаци у оквиру метода су они попут информацијског јаза, слагалице, решавање проблема и сл. Ево једног примера задатка који се може реализовати на часу наставе засноване на пројектним задацима (Huang 2022):

1. Наставник даје групи различите податке о ученицима: имена, пол, број телефона, датум рођења и земљу порекла. Дакле, сваки члан групе има податке које не поседују други чланови. Наставник пре почетка задатка објашњава ученицима да је њихов задатак да попуне списак регистрације тако што ће од других чланова групе добити информације које им недостају, али без гледања у спискове других ученика.

2. Наставник демонстрира са једним учеником како се тражи потребна информација кроз питања попут “Одакле је Лена?”, “Који је њен број телефона?” и сл.

3. Ученици кроз сарадњу и постављање питања траже од других учесника групе информације које им недостају, а заузврат пружају информације које они поседују. Примера ради, ученик може поставити питања као што је показао наставник или на други исправан начин, попут “Да ли знаш одакле је Петар Петровић?” или “Да ли знаш Петров датум рођења?” и сл.

4. Када ученици попуне своје спискове за регистрацију онда они прегледају попуњене листе и пореде их, како би проверили да ли је све у реду.

Као што видимо из приложеног, наставницима страног језика у Републици Србији заправо није страна настава заснована на пројектним задацима, јер савремени уџбеници садрже задатке овога типа, а и наставници често веома успешно прилагођавају одређене наставне садржаје и осмишљавају сличне задатке са јасним и конкретним исходима.

Међутим, потребно је разликовати пројектне задатке од пројектног учења, које је све популарније у образовним круговима. Наиме, пројектно учење представља рад на аутентичним пројектима из стварног живота. Ти пројекти су засновани на посебно подстицајним и занимљивим питањима и проблемима. Сматра се да се кроз решавање наведених проблема савладава и школско градиво. Пројектно учење карактерише неколико кључних етапа, а прва од њих је такозвано сидро. Сидро служи да уведе ученике у пројекат и побуди интересовање. То може бити видео-сегмент, мејл, исечак из новина или нешто слично. Након тога се формулише водеће питање, које треба да привуче пажњу ученика и усмери њихов рад на проналажењу конкретних података потребних за решавање проблема. Пројектно учење негује код ученика тимски рад и могућност избора, јер се сматра да се тако они активније посвећују пројекту и презимају одговорност за његову реализацију, односно стичу вештине које ће им бити неопходне на сваком радном месту у будућности. Осим тога, значајна разлика пројектног учења је и у јавном представљању пројектних резултата: на друштвеним мрежама, школском или неком другом сајту, у новинама, кроз презентације или неки други начин који ће обично мотивисати ученике да се много више ангажују у пројектима (Bender 2020, 13). Дакле, поједине сегменте пројектног учења успешно можемо применити и у настави страних језика, нарочито на вишим нивоима, када се одељење може посветити аутентичним пројектима и када се резултат

истраживања, односно пројекта може јавно представити, што несумњиво има јак утицај на мотивацију ученика.

7.6. Догма приступ

Догма приступ (*рус. догма метод*) је настао крајем двадесетог, односно почетком двадесет и првог века као реакција Скота Торнбурија на тада актуелно стање у настави страних језика, у жељи да се створи што више прилика за реалну употребу циљног језика у учионици. Касније је приступ преименован у *Teaching Unplugged*, ипак, остао је познат и по првобитном називу – *догма* (Thornbury 2000).

Када је приступ угледао светлост дана, у лингводидактичким круговима је формирана група наставника која је била заинтересована за промене и на основу чијих заједничких запажања из праксе можемо издвојити кључне принципе догма приступа (Thornbury 2000; 2017, 82):

1. учење је друштвени и дијалошки процес, у оквиру којег се знање стиче заједничким снагама, а не преношењем од наставника или уџбеника ка ученицима;
2. дискусија подстиче учење, а нарочито она дискусија која је обликована и подржана од стране наставника;
3. интерактивност између наставника и ученика и самих ученика преставља пречицу ка учењу;
4. наставни садржај треба да ангажује ученике и покрене процес учења;
5. уместо да се језик усваја, он се јавља сам, јер је у питању органски/природан процес;
6. примарна улога наставника, осим успостављања динамике која подстиче интеракцију, јесте прилагођавање могућности учења језика, односно усмеравање пажње ученика на одређене појаве у језику;
7. ученичка уверења, знања, искуства, бриге и жеље представљају драгоцен садржај у наставном процесу.

Иако овај приступ има доста сличности са већ претходно разматраном *наставом заснованом на пројектним задацима*, догма приступ није довољно истражен, премда се већ сада могу истаћи поједини недостаци. За почетак, чини се да приступ фаворизује мање групе мотивисаних ученика, односно наставнике који поседују низ одговарајућих вештина и владају циљним језиком на изузетно високом нивоу како би могли

адекватно да реагују на писану и усмену продукцију ученика. Још једна специфичност приступа састоји се у чињеници да се ученик налази у центру наставног процеса, односно настава се фокусира на потребе ученика и одвија се без употребе уџбеника као основног наставног средства, те се наставни садржај креира како од стране наставника, тако и од стране ученика (Thornbury 2017, 80–83).

Ево примера једног часа према Догма приступу (Meddings and Thornbury 2009):

1. Наставник пише на папиру што већег формата наслов, попут “непријатност у продавници”, “ноћна мора у саобраћају” и сл., а све у складу са личним искуством наставника и интересовањима ученика. Ако се наставнику ништа необично није догодило, увек може да преувелича неки догађај из прошлости.

2. Затим наставник показује ученицима свој наслов и позива их да му постављају питања како би могли да схвате суштину приче.

3. У следећем кораку ученици треба да осмисле причу из сопственог живота за који прво пишу одговарајући наслов. Пре него што наставник започне наредну активност треба да прегледа наслове и по потреби помогне ученицима да их адекватно формулишу.

4. Затим половина ученика стаје у један велики круг тако да сви наслови буду јасно видљиви другој половини ученика, који у овом тренутку формирају унутрашњи круг, али тако да лицем буду окренути према својим друговима и другарицама. Ученици из унутрашњег круга проналазе свој пар и почињу са постављањем питања о догађају “са папира” како би сазнали што је могуће више детаља. Након одређеног времена које је наставник предвидео за ову активност, он позива ученике да промене партнера и поново започну са питањима. Овај процес се понавља све док ученици не добију могућност да поставе питања за сваку од прича. Улога наставника је да помаже ученицима у постављању питања и давању одговора.

5. У следећем кораку ученици замењују улоге и тако они који су одговарали на питања о својим причама треба да постављају питања својим друговима и другарицама, по истом принципу и на исти начин као и у претходној активности.

6. Затим неколико ученика може да изложи неке од најзанимљивијих прича пред целим одељењем.

7. За домаћи задатак ученици треба да напишу своју причу.

Наведени приступ на први поглед можда делује као избор неодговорних и лењих наставника. Ипак, припрема часа је изузетно захтевна јер је потребно добро осмислити причу која одговара нивоу ученика, одабрати одговарајући лексикум и тему која ће мотивисати ученике да и они пожелу да поделе своје искуство са групом. Поред тога, улога наставника у току самих активности је захтевна, јер је он све време укључен у рад, креће се учioniцом и помаже ученицима да изразе мисао, мотивише их да постављају питања и паралелно прати ток свих прича. Имајући у виду чињеницу да у оквиру догма приступа нема уџбеника, овакав рад заиста може бити изузетно захтеван за наставнике-почетнике и за немотивисане наставнике. С друге стране, повремена употреба приступа може унети нову свежину у наставу и ојачати везу како између самих ученика, тако и између наставника и ученика (Thornbury 2017, 80–83).

7.7. Свесно-практични метод

Свесно-практични метод (*рус. сознательно-практический метод*) настао је половином двадесетог века, а предложио га је психолог и лингводидактичар Бељајев. У својој књизи *Очерки по психологии обучения иностранным языкам* описао је психолошке основе метода. Као што се из самог назива може приметити, метод садржи свесну компоненту, из разлога што се у наставном процесу очекује свесно разумевање језичких чињеница од стране ученика. Исто тако, метод је и практичне природе, из разлога што је пресудни фактор за наставу говорна пракса на циљном језику (Капитонова и др. 2009, 136–137; Кончаревић 2004, 107–108).

Шездесетих година двадесетог века у настави руског језика као страног на територији тадашњег Совјетског Савеза свесно-практични метод постаје један од популарнијих. Сматра се да према својим принципима има доста сличности са директним и аудиолингвалним методом. Посебно се то огледа у чињеници да се у оквиру наставног процеса не употребљава матерњи језик и да говорна пракса преовладава у односу на експлицитна објашњења (Капитонова и др. 2009, 136–148).

Савремена концепција метода заснива се на идејама Л.В. Шчербе. У питању су следеће кључне тезе (Зимняя 1978; Капитонова и др. 2009, 136–148; Кончаревић 2004, 17; Щерба 1974):

1. Теза о разграничењу језика, говора и говорне делатности. Сматра се да се обучавање језику (фонетици, лексиси, граматици и сл.) врши ради овладавања полазном основом у циљу разумевања говора и његове продукције. Дакле, обучавање говору пред-

ставља начин формирања и формулисања мисли посредством језика у процесу комуникације, а обучавање говорној делатности, односно процесу комуникације, остварује се посредством разумевања писаног текста, писаног изражавања, разумевања говора и усменог изражавања.

2. Теза о разграничењу активне и пасивне граматике. Сматра се да пасивна граматика у први план ставља форму, односно спољну страну језика, док се активна бави употребом наведене форме, тј. функционисањем наведених језичких средстава.

Дакле, у оквиру метода постоји хијерархијски организована структура која се састоји од мноштва корака, односно говорних радњи и компоненти. Формирање тих радњи организовано је у неколико етапа, те ученик стиче знања, навике и умења (*рус. знания, навыки и умения*). Тако се већ у оквиру прве етапе уочава свесна активност, односно стицање знања о језику. То је полазни моменат у наставном процесу. Затим се ради на аутоматизацији одређеног садржаја, односно формирању навика. Навике су у тој мери аутоматизоване да се услед великог броја понављања сматра како је њихово вршење достигло независност од учешћа свести. То могу бити фонетске, лексичке, граматичке и др. навике. Након стварања базе знања и навика може се прећи на етапу која је намењена изражавању сопственог мишљења, односно формирању умења. Умење се заправо може описати као способност примене стечених знања и навика у различитим комуникативним ситуацијама (Капитонова и др. 2009, 136–148; Кончаревић 2004, 107–108).

Стицање знања о језику на часу се реализује на један од два начина: од проучавања граматике и лексике ка анализи текста или од анализе текста ка проучавању лексике и граматике која је саставни део текста. Овај начин наставе карактеристичан је и за граматичко-преводни метод, али суштинска разлика је у томе што се наставни процес одвија на циљном језику, без употребе превода, као и да се лексика не одваја од граматике како би се избегао вештачки а постигао што природнији карактер наставе. За овај метод је од изузетног значаја чињеница да се језички материјал уводи уз активирање све четири вештине: писано изражавање, усмено изражавање, разумевање писаног текста и разумевање говора. Редослед може да варира, а ово је један од начина: читање текста – његова писана или усмена потпуна или делимична репродукција – састављање сопственог текста по аналогiji са прочитаним – увежбавање дијалога на тему која је обрађена у тексту – вежбе разумевања говора. Могућ је ве-

лики број комбинација када је редослед вештина у питању, те је у пракси могућа значајна разлика у реализацији наведеног метода. Ако размотримо један типичан уџбеник руског језика као страног који је био у широкој употреби у Совјетском Савезу у другој половини двадесетог века, приметимо да просечна лекција садржи један или више текстова, који су често практичне природе, односно у питању су углавном дијалогски текстови. Аутори уџбеника издвајају неколико важних исказа који су потребни да би се реализовале активности у оквиру наведене лекције, као и граматика која је део тих модела и која је неопходна у циљу комуникације (*Где он учится? Куда он идет? Он идет в новый магазин* и сл.). Након граматичких коментара следи низ задатака који служе за увежбавање граматичких партија и модела у циљу њихове аутоматизације. У питању су задаци следећег типа: *Ответьте на вопросы, замените выделенные слова указанными словами справа, вставьте предлоги в и на, составьте предложения по данной схеме* и сл. Како се у оквиру лекције одмиче са задацима они све више бивају усмерени на умења, односно различите комуникативне ситуације у којима ученици треба да примене стечена знања и навике (Капитонова и др. 2009, 136–160).

Треба имати у виду и време настанка наведеног метода, када је реч ”практично”, која је саставни део и самог назива, могла бити и нешто другачије протумачена, имајући у виду да се у тадашњем Совјетском Савезу углавном користио граматичко-преводни метод, те се сматрало да је настава која је била предложена у оквиру свесно-практичног метода заиста била практичн(и)е природе.

7.8. Дуолинго и друге врсте онлајн учења

Поједини лингводидактичари сматрају да се аудиолингвални метод, који је био одсутан са образовне сцене, донекле вратио у савремено доба кроз мобилне апликације попут Дуолинга. Присетимо се бихевиоризма и појмова драж и реакција, позитивног и негативног поткрепљења. Све наведено се примењује приликом учења путем мобилних апликација. Тако је напредовање подељено на мале кораке након којих ученик добија поткрепљење, односно повратну информацију, а апликација се према претходним резултатима прилагођава индивидуалним потребама на сваком наредном кораку. На тај начин ученици могу напредовати темпом који им одговара и прилагодити учење својим потребама. Ови принципи су, дакле, поново доживели глобални успех 2012. године, када је и био покренут Дуолинго (*Duolingo*). Апликација је веома брзо поста-

ла изузетно популарна међу онима који су имали жељу да уче неки страни језик. Присуство елемената гејмификације, односно елемената који су преузети из компјутерских игара, умногоме је утицало на ту чињеницу. Тако се, рецимо, корисници ове апликације награђују када достигну одређени дневни циљ и подстичу да се такмиче са пријатељима, колегама и другим корисницима. Осим тога, развој вештачке интелигенције је омогућио појаву “четбота” за поједине језике, а самим тим и једну врсту интеракције у задацима где је потребно, рецимо, резервисати сто, наручити јело и сл. (Thornbury 2017, 114).

Постоје истраживања која се баве постигнућима корисника Дуолинга, понајвише када је у питању енглески језик, међутим, чини се да се не разматрају питања која се тичу самог процеса учења и његове примене у учионици, уз узимање у обзир индивидуалности ученика и различитог степена утицаја апликације на сваког од њих. Осим тога, у истраживањима се не преиспитује улога Дуолинга као бихевиористичког алата, тј. учења напамет, такмичења између корисника, екстринзичких награда, односно поткрепљења и превођења код семантизације лексике. Све ово је од изузетног значаја због тога што се савремено поимање усвајања језика умногоме разликује од наведеног (Shortt et al. 2021).

Чини се да би у овом тренутку разматране апликације успешно могле допунити, али не и заменити, наставу у учионици. Утицај гејмификације на мотивацију је велики, а и не треба занемарити чињеницу да су апликације доступне корисницима у било ком тренутку и било где, на 5 или 45 минута (Thornbury 2017).

7.9. Обнављање

Поновите:

1. Опишите сваки од наведених у овом поглављу метода.
2. Одаберите један метод и детаљно га упоредите са граматичко-преводним, директним, аудиолингвалним и комуникативним.

Размислите и урадите:

1. На које све начине познавање метода описаних у овом поглављу може позитивно утицати на наставни процес?
2. Покушајте да опишете дистинкцију између знања, навика и умења кроз два примера, тако да један буде у вези с наставом страних језика, а други не.

3. Осмислите кратак час користећи метод који Вам се највише допада и покушајте да не излазите из оквира тог метода.
4. Саставите списак принципа који су на Вас оставили највећи утисак и према том списку осмислите кратак час, користећи искључиво оне принципе које сте навели.

Напомене:

8. Уместо закључка или кратка историја русистичке лингводидактике

Почетак наставе руског језика на овим просторима традиционално се везује за 1849. годину, када отпочиње његово изучавање у београдској Богословији. Тако се Србија сматра једном од држава са најдужом традицијом изучавања руског језика као страног. Наравно, за разлику од многих других средина, у нашој постоје основани разлози да се почетак изучавања руског језика у српском школству помери за више од 120 година у односу на традиционално прихваћено датирање. У том случају се почетак може везати за Славенску школу Максима Суворова и Славенско-латинску школу Емануила Козачинског. За Србе је оснивање ове две школе, односно долазак руских учитеља и књига у првој половини осамнаестог века представљало важан културноисторијски догађај са далекосежним импликацијама. Ипак, за почетак изучавања руског језика традиционално се узима 1849. година, када је уведен руски језик са статусом обавезног наставног предмета у београдској Богословији. Иако се на први поглед може чинити да је у питању искључива веза на релацији двеју цркава, учење овог словенског језика у нашој средини имало је далеко шири значај, нарочито уколико се узме у обзир чињеница да је Богословија образовала, поред свештеника, и учитеље за рад у основним школама, и то више од 35 година искључиво у оквиру дате институције, све док није отворена прва учитељска школа. За овај период, од друге половине деветнаестог века па до Првог светског рата, изузетно је важна улога професора Богословије као аутора уџбеника за наставу руског језика. Аутор првог српског уџбеника за учење руског језика је Алимпије Васиљевић, чији је *Учитељ руског језика* објављен 1862. године, у тиражу од чак 500 примерака. Тада владајући граматичко-преводни метод утицао је на наведени уџбеник, у оквиру којег је централно место заузимао граматички систем, односно правила и парадигме, те уџбеник садржи предговор са циљевима наставе, кратак преглед фонетике и граматике. Осим тога, уџбеник су одликовали текстови за читање и речник, а био је намењен школском и самосталном учењу. Занимљиво је да је објављивање првог руског уџбеника пратио велики публицитет у штампи (Дамљановић и Кончаревић 2010; Пипер 2006).

Колико је значајан утицај Алимпија Васиљевића на популаризацију руског језика у нашој средини говори и чињеница да се, док је био на функцији министра просвете, руски језик, који је до тада изучаван само у Богословији, уводи у све средње школе осим у гимназије. Осим тога, 1877. године се доноси одлука о отварању Катедре за руски језик и литературу на Великој школи, а 1878. године са доласком Платона Кулаковског, а на препоруку Алимпија Васиљевића, започиње настава руског језика и књижевности (Дамљановић и Кончаревић 2010).

Након Кулаковског, следеће етапе у развоју русистичке лингводидактике на нашим просторима везују се пре свега за Радована Кошутића, неоспорно најугледнијег српског русисту у светским размерама. Његови уџбенички комплет *Руски примери* и *Морфологија* са почетка двадесетог века у потпуности осликава лингводидактичке правце тог периода, односно утицај граматичко-преводног метода, али и почетак компаративних проучавања руског и српског језика. Осим тога, 1904. године је објављена студија *Увод у изучавање руског језика*. Ова студија Павла Мајзнера, професора педагогије који је посветио посебан рад настави руског језика, може се сматрати првом лингводидактиком, имајући у виду да у свом раду аутор разматра више проблема везаних за наставу руског језика који су и данас актуелни. Граматика је и даље имала значајно место у настави руског језика, али је сада акценат углавном био на њеном усвајању индуктивним путем, али превођење и улога матерњег језика нису изгубили на значају у настави, те се може констатовати да многи принципи директног метода нису прихваћени већ да је дошло до одређене комбинације граматичко-преводног и директног метода. За овај период су карактеристична различита репродуктивна граматичка вежбања, превођење и сл., али и нека продуктивна вежбања, попут писања слободних састава. Дакле, формиран је нови облик граматичко-преводног метода који је подразумевао поређење двају језика, при чему се акценат стављао на разлике између њих. Основу наставе су чинили књижевни текстови, на основу којих се учио говор, а посебан значај се придавао културолошким подацима (Дамљановић и Кончаревић 2010).

Након овог, следи период који није био повољан за наставу руског језика, а у питању је период између Првог у Другог светског рата. Тада је Србија прихватила многе постоктобарске емигранте и Совјетски Савез и Краљевина Југославија дуго година нису успостављали дипломатске односе, тако руски језик губи своје позиције у многим школама, а махом се

уче немачки и француски језик. И поред тога, наведени период је оставио траг у српској русистичкој лингводидактици. Пре свега се то односи на Кошутећеву *Фонетику*, капитално дело из области фонетике и ортоепије, али и уџбенике С.М. Куљбакина и М. Московљевића. Приметно је постепено померање циљева наставе и учења од читања и разумевања прочитаног текста ка говору на страном језику, као и разумевању саговорника. Дакле, граматичко-преводни метод се све више комбинује са принципима директног метода. Овај период можда најбоље осликава *Уџбеник руског језика* Милоша Московљевића. Чине га практичне вежбе које садрже потребан језички и говорни материјал за почетну етапу наставе, затим читанка, преглед граматике и речник (Дамљановић и Кончаревић 2010).

Кошутећево дело имало је значајан утицај на развој српске русистичке лингводидактике и након Другог светског рата, па су се теоријске студије у којима су се образлагали методи предавања и учења руског језика и друге битне одлике наставе и учења углавном ослањали на диференцијални метод који је разрадио Кошутећ. Наиме, Методске напомене за наставнике руског језика Петра Митропана из 1946. године представљају важан искорак у погледу развоја лингводидактике руског језика као страног/инословенског у нашој средини. У том периоду се у светској научној литератури доста форсирао аудиолингвални метод, афирмисала бихевиористичка концепција наставе, што се у нашим научним круговима углавном сматрало непримереним, пре свега због генетске блискосродности руског и српског језика, тј. због овладавања руским у инословенској средини. Тако се, пре свега захваљујући Радовану Кошутећу, развијао спознајно-контрастивни приступ у настави и учењу руског језика (Дамљановић и Кончаревић 2010).

Првих десет-петнаест година након Другог светског рата обележило је укидање руског језика у нашим школама након Резолуције Информбироа, прекид дотока литературе на руском језику и многе друге промене са негативним последицама по развој лингводидактике. Тек се шездесетих година рађају нови импулси за научни развој лингводидактике. На то утиче низ фактора, али пре свега препорука званичних политичких и просветних инстанци услед које долази до експанзије руског језика. Већ седамдесете године доносе најблиставија остварења у целокупном дотадашњем развоју лингводидактике. У питању су монографске студије В. Николић, Б. Станковића и многи други радови. Геополитичке промене с почетка деведесетих година поново изразито неповољно утичу на развој

лингводидактике, нарочито због изолације земље. Тек се у другој половини деведесетих бележи успон ове научне дисциплине, експанзија дисертационих истраживања, монографија и радова, пре свега Д. Дамљановић, К. Кончаревић, В. Раичевића, Б. Станковића, П. Пипера и др. Услед великог броја уџбеника који су настали у периоду од Другог светског рата до почетка двадесет првог века бележимо низ различитих метода којима су се аутори руководили, ипак, пресудан утицај је имала концепција проф. Радована Кошутића, односно његов диференцијални приступ, инсистирање на поређењу појава и елемената двају блискосродних језика који у процесу усвајања делују један на други и који су резултирали појавом и развојем когнитивно-контрастивних приступа настави. Тако можемо констатовати да је доминантно место у овом периоду у настави и учењу руског језика припадало спознајно-практичном методу, за разлику од других језика, попут енглеског, француског или немачког, где се у нашем образовном систему говорило о примени директног, аудиолингвалног или природног метода (Дамљановић и Кончаревић 2010).

Може се констатовати да је развој лингводидактике у двадесетом веку обележен одушевљеним прихватањем једних и тако огорченим одбацивањем других поставки, да се није приметило како се одређени број концепција заправо врти у круг. Неке концепције без икакве сумње представљају генералне смернице и у савременој настави, па се, рецимо, може рећи да је неопходно водити рачуна да се граматиком овладава путем индукције, или како је П. Мајзнер забележио пре више од једног века: «давање граматике у руке ђацима и учење напамет правила и изузетака, која су тамо изложена, у намери да се тек после приступи читању, напомиње нам онога грчког философа, који је рекао да неће ући у воду, док не научи да плива» (Мајзнер 1904 према Дамљановић и Кончаревић 2010). Ипак, неке дискусије с краја двадесетог века већ су виђене и на његовом почетку. С друге стране, напредак је пре свега остварен у томе што се, за разлику од периода пре сто година, не поставља питање категоричког одређивања за једну или другу опцију, односно метод или приступ, него се ради на изналажењу одговарајућег метода или принципа који у најбољој могућој мери одговарају конкретној ситуацији (Дамљановић и Кончаревић 2010).

А да ли ће улога метода у двадесет првом веку у настави и учењу руског језика у нашој средини бити промењена и у којој мери, показаће време.

Литература

- Азимов, Э.Г. и Щукин, А.Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР.
- Акишина, А.А. и Акишина, Т.Е. (2013). *Учимся учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей*. 2-е изд., Москва: Русский язык. Курсы.
- Акишина, А.А. и Каган, О.Е. (2014). *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. 9-е изд., Москва: Русский язык. Курсы.
- Амштајн-Баман, Кристине, и Улф Боргварт, Моника Брош, Данута Генч, Наталија Осипова-Јос, Гизела Рајхерт-Боровски, Евелин Валах, Жаклин Ценкер, Драгана Керкез, Јелена Гинић (2016а). *Конечно! 3: руски језик за седми разред основне школе: уџбеник за трећу годину учења*. Београд: Klett.
- Амштајн-Баман, Кристине, и Улф Боргварт, Моника Брош, Данута Генч, Наталија Осипова-Јос, Гизела Рајхерт-Боровски, Евелин Валах, Жаклин Ценкер, Драгана Керкез, Јелена Гинић (2016б). *Конечно! 4: руски језик за осми разред основне школе: уџбеник за четврту годину учења*. Београд: Klett.
- Андрюшина, Н.П. и Козлова, Т.В. (2014). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Бер, Урсула и Рима Брајтшпехер, Елке Колодји, Росвита Штар, Хајке Вапенханс (2011). *Диалог 1: руски језик за 5. разред основне школе: уџбеник*. Београд: Data Status.
- Берлитц, М.Д. (1895). *Метод Берлица для преподавания новых языков. Русский язык*. Приспособил к русскому языку Л.Л. Брейтфус. Берлин; Нью-Йорк.
- Ванников, Ю.В. и Кудрявцева, Т.С. (1980). Проблема интенсификации обучения иностранцев русскому языку и понятие структуры методических факторов. *Русский язык за рубежом*, 4, Москва.

- Визек Видовић, Власта и Мајда Ријавец, Весна Влаховић-Штетић, Дубравка Миљковић (2020). *Како развијати вештине подучавања. Теорија учења, методе подучавања, алтернативни приступи*. Београд: Klett.
- Вилотијевић, Младен (1999). *Дидактика* (у три тома). Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Вучина Симовић, Ивана и Ана Јовановић (2014). Истраженост српског језика у дијаспори у оквирима филологије и лингвистичких дисциплина. *Гласник Етнографског института САНУ*, LXIV(3), 569–584.
- Вучо, Јулијана (2014). Двојезична настава страних језика у Србији. *Језици у образовању и језичке образовне политике*, ур. Ј. Филиповић, О. Дурбаба. Београд: Филолошки факултет, 107–151.
- Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и речь*, изд. 5-ое. Москва: Издательство Лабиринт.
- Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Эксмо.
- Гинић, Јелена (2022). *Фонетика руског језика*. Београд: Савез славистичких друштва Србије.
- Гинич, Е. и Ајджанович, Н., Меденица, Л. (2020). Современное положение русского языка в высших учебных заведениях Сербии. *Положај словенских језика, књижевности и култура на универзитетима у свету. Округли сто Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта*, ур. Љ. Бајић, Ј. Гинић, Н. Станковић Шошо. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 18–47.
- Дамљановић, Дара (2000). *Руски језик у Србији : уџбеници до 1941. године*. Београд: Филозофски факултет.
- Дамљановић, Дара и Ксенија Кончаревић (2010). *Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Драгићевић, Рајна (2018). *Српска лексика у прошлости и данас*. Нови Сад: Матица српска.
- Дурбаба, Оливера (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.

- Дурбаба, Оливера (2016). *Култура и настава страних језика: увод у интеркултурну примењену лингвистику*. Београд: Филолошки факултет.
- Дурбаба, Оливера, и Љиљана Ђурић, Ана Јовановић, Катарина Завишин, Јелена Гинић, Лука Меденица, Александра Секулић, Јелена Рашевић (2017). *Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик: приручник за наставнике*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Ђурић, И. и Милин, В., Станковић, Д. (2014). Правци унапређивања стручног усавршавања наставника у Србији: перспективе различитих актера. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46(1), 29–49.
- Ђорђевић, Ана (2016). Ефекат иницијалног образовања и обуке будућих наставника страног језика. *Настава и васпитање*, LXV(1), 153–166.
- Ђорђевић, Милица (2023) *Утицај вантекстуалних компоненти и културолошког садржаја на мотивацију ученика у оквиру уџбеничког комплекта “Наш клас”, мастер рад*. Универзитет у Београду: Филолошки факултет.
- Ђурић, Љиљана (2016). *Страни језици у образовној политици Србије*. Београд: Филолошки факултет.
- Есаджанян, Б.М. (1984). *Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как иностранного*. Москва.
- Жиропаћа, Љубомир (2004). *Психологија*, четврто издање. Београд: Чигоја штампа.
- Зимняя, И.А. (1978). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва.
- Јањић, Марина (2018). Темелна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. *Српска славистика: колективна монографија, том II. Радови српске делегације на XVI међународном конгресу слависта*. Београд: Савез славистичких друштава Србије, 147–160.
- Капитонова, Т. И. и Московкин, Л.В., Шукин, А. Н. (2009). *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык. Курсы.

- Капитонова, Т.И. и Шукин, А.Н. (1979). *Современные методы обучения русскому языку как иностранному*. Москва.
- Кончаревић, Ксенија (2004). *Савремена настава руског језика (садржаји, организација, облици)*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Кончаревић, Ксенија (2018). *Језик и култура: славистичка перспектива*. Београд: Јасен.
- Мајзнер, П.Ј. (1904). Увод у изучавање руског језика, с нарочитим обзором на школе и самоуке. *Просветни гласник*, 7, 57–80.
- Меденица, Л. и Алексева, О.В. (2021). *Сербские студенты-филологи (не) могут читать русскую классику. Русистика без границы*, 2, 72–80.
- Меденица, Л. и Матрусова, А.Н. (2021). Актуальные проблемы и вызовы сербских педагогов-русистов. *Русский язык за рубежом*, 2, 77–81.
- Меденица, Лука (2016). 7 актуальных проблем родителей-билингвов. *Русский язык за рубежом*, 6, 41–45.
- Меденица, Лука (2020а). Актуальное состояние педагогической практики для русистов на филологическом факультете Белградского университета. *Русистика без границы*, 3, 77–84.
- Меденица, Лука (2020б). Методические рекомендации начинающему преподавателю по работе над аудированием. *Славистика*, XXIV/2. Београд: Славистичко друштво Србије, 311–319.
- Меденица, Лука (2020в). Употреба српског језика (као наследног) у српским и интеркултуралним породицама широм Европе. *Српски као страни језик у теорији и пракси: тематски зборник радова*, 4, главни ур. Весна Крајишник, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 301–308.
- Меденица, Лука (2021). Утицај инпута на правописна постигнућа студената руског језика филолошког профила. *Методички видици*, 12, 305–317.
- Меденица, Лука (2024). Интеркултурна компетенција у настави и учењу руског језика као страног у другом циклусу образовања Републике Србије (у штампи).
- Меденица, Лука и Бранислав Николић, Мира Симеуновић (2020). *Наши класс 3: руски језик за седми разред основне школе: уџбеник за другу годину учења*. Београд: Завод за уџбенике.

- Меденица, Лука и Бранислав Николић, Мира Симеуновић (2021). *Наш класс 4: руски језик за осми разред основне школе: уџбеник за четврту годину учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- Меденица, Лука и Драгана Тојага (2023). Читалачке навике на руском језику као страном: студија случаја ученика средњих школа. Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије, главни ур. Биљана Марић, Јелена Гинић и Лука Меденица. Београд: Славистичко друштво Србије, 177–192.
- Меденица, Лука и Јелена Гинић (2018). Постигнућа ученика на пријемном испиту за упис у руско-српска билингвална одељења. *Примење на лингвистика*, 19, 23–30.
- Миролюбков, А.А. (2002). *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва.
- Митра, Сугата (2022). *Школа у облаку: хоризонт будућности образовања*. Београд: Eduka.
- Насс, С.В. (2020). Teaching proficiency through reading and storytelling (TPRS) по-руски: перевод и употребление термина в прикладном языкознании. *Русский язык за рубежом*, 2, 98–106.
- Наумова, А.В. и Меденица, Л. (2022). Тандемное обучение иностранному языку (опыт сотрудничества двух университетов). *Русский язык за рубежом*, 5, 105–111.
- Петти, Джефф (2010). *Современное обучение: практическое руководство*. Москва: Ломоносовъ.
- Пипер, Предраг (2006). Двеста осамдесет година руског језика у српским школама. *Славистика*, X, 17–23.
- Пипер, Предраг и Марина Петковић, Светлана Мирковић (2007). *Орбита 1: руски језик за 5. разред основне школе: приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, Предраг и Марина Петковић, Светлана Мирковић (2009). *Орбита 2: руски језик за 6. разред основне школе: уџбеник за другу годину учења*. Београд: Завод за уџбенике.
- Раичевић, Вучина (2007). *Општа методика наставе словенских језика у инословенској средини*. Београд: Завод за уџбенике.

- Рајовић, В. и Радуловић, Л. (2007). Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције. *Настава и васпитање*, 56(4), 413–434.
- Рахманов, И.В. (1947). *Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков*. Москва.
- Рот, Никола (2006). *Психологија група: првенствено малих група и организација*, пето издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Скребцова, Т.Г. (2011). *Когнитивная лингвистика: Курс лекций*. Санкт-Петербург: Филологический факультет.
- Стевановић, Ј. и Ранђеловић, Б., Лазаревић, Е. (2020). Читалачке навике ученика средњих школа у Србији. *Зборник института за педагошка истраживања*, 52(1), 136–180.
- Точанац-Миливојевић, Душанка (1997). *Методје у настави и учењу страног језика*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Транкем, Брижит (2009). *Стрес у разреду*. Београд: Профил књига.
- Чиршева, Г.Н. (2012). *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. Санкт-Петербург.
- Штайнер, Наоми и Сьюзан Хейз (2015). *Иностранный как родной: помогите вашему ребёнку освоить сразу два языка*. Москва: Манн, Иванов и Фербер.
- Щерба, Л.В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград.
- Щукин, А. Н. (2003). *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа.
- Alexander, P.A. and Murphy, P.K. (1998). The research base for APA's learner-centered psychological principles. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. American Psychological Association, 25–60.
- Allwright, R. (1979). Language learning through communication practice. In Brumfit, C. & Johnson, K. (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 167–182.

- Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aronson, Eliot i Timoti Vilson, Robin Akert (2013). *Socijalna psihologija*. Beograd: Mate.
- Asher, J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal*, 56: 133–139.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bender, Vilijam N. (2020). *Projektno učenje*. Beograd: CLIO.
- Benmamoun, E. and Montrul, S., Polinsky, M. (2013). Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39, no. 3–4, 129–181.
- Bialystok, E. and Craik, F.I., Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240–250.
- Bialystok, E. and Luk, G., Peets, K.F., Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism*, 13(4), 525–531.
- Bloom, B.S. and Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R.A. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bloom, Benjamin S. (1968). *Learning for mastery*. Los Angeles, USA: University of California press.
- Brofi, Džere (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: CLIO.
- Bugarski, Ranko (2003). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa.
- Bujas, Z. i Kopajtić, N., Ostojčić, A., Petz, B., Smoljić, N. (1950). *Eksperimentalni prilog psihologiji takmičenja u osnovnim školama*. Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
- Buzan, Toni (2020). *Mape uma, ovladavanje*. Sezam book.
- Carroll, S. (1999). Putting input in its proper place. *Second Language Research*, 15(4), 337–388.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

- Chomsky, N. (1975). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Day, R. R., and Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136–141.
- Doran, G.T. (1981) There's a SMART Way to Write Management's Goals and Objectives. *Journal of Management Review*, 70, 35–36.
- Ellis, N. (1994). Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition. *Aila Review*, 11, 37–56.
- Filipović Đurđević, Dušica (2022). *Kognitivne osnove jezika: uvod u psiholingvistiku*. Heliks: Beograd.
- Filipović, Jelena (2009). *Moć reči: ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević, Filološki fakultet.
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language Education in the United States. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, edited by J. K. Peyton et al., Washington, DC & McHenry, IL, 81–98.
- Ganong, W.F. (1980). Phonetic categorization in auditory word perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 6(1), 110–125.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gilovich, T., and Medvec, V.H., Savitsky, K. (2000). The spotlight effect in social judgment: An egocentric bias in estimates of the salience of one's own actions and appearance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(02), 211–222.
- Gledvel, Malkolm (2010). *Natprosečni. Priča o uspehu*. Beograd, Čarobna knjiga.
- Goleman, Danijel (2007). *Socijalna inteligencija: nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.

- Grenfell, M., and Kelly, M., Jones, D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Bern: Peter Lang.
- Harmer, Jeremy (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Harold, Kelley (1950). The warm-cold variable in first impressions of a person. *Journal of Personality*, 18, 431–439.
- Hattie, John (2023). *Visible Learning: Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of over 2,100 meta analyses relating to achievement*. Routledge: New York.
- Hill, W.F. (2002). *Learning: A Survey of Psychological Interpretations, 7th edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Huang, J. (2022). Task-based language teaching and rigorous instruction in beginning English as a second language classrooms. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2022, 59–70.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. and Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Iacoboni, M. (2009). *Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others*. Farrar, Straus and Giroux.
- Ivić, Milka (2001). *Pravci u lingvistici 1*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Jones, S. and Myhill, D. (2004). ‘Troublesome boys’ and ‘compliant girls’: Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561.
- Kagan, O. and Dillon, K. (2010). Russian in the USA. *Language diversity in the USA*, Cambridge University Press, 179–194.
- Kaler, Džonatan (1980). *Sosir: osnivač moderne lingvistike*. Beograd: Izdavačko-grafički zavod.
- King, K.A., and Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: why, when and how to teach your child a second language*. Harper Collins.
- Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27, 33–42.

- Komisija za reformu školstva (1957). Stanje i razvoj gimnazija. *Dokumentacija uz predloge Komisije za reformu školstva*. Beograd: Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. and Lee, S.Y., Lao, C. (2017). *Comprehensible and Compelling: The Causes and Effects of Free Voluntary Reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (2004). *The power of reading*. Westport, CT: Heinemann and Libraries Unlimited.
- Krashen, S.D. and Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International English Language Teaching.
- Kupisch, T. and Van de Weijer, J. (2015). The role of the childhood environment for language dominance: A study of adult simultaneous bilingual speakers of German and French. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-194.
- Lambert, N.M. and McCombs, B.L. (1998). *How Students Learn – Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Laposhina A.N. and Veselovskaya, T.S., Lebedeva, M.U., Kupreshchenko, O.F. (2018). Automated Text Readability Assessment For Russian Second Language Learners. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*, 17(24). Москва, 403–413.
- Larsen-Freeman, Diane and Marti Anderson (2011) *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third edition, Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Maehr, M. and Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371–409.
- McCabe, M. (2014). *Parental experiences with children's heritage language maintenance and loss: Cases of eleven Czech and Slovak transnational immigrant families in the southeastern United States*. North Carolina, dissertation.
- Meddings, Luke and Scott Thornbury (2009). *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Delta Publishing.
- Medenica, Luka (2022). Mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika u osnovne i srednje škole u Srbiji, *Настава и васпитање*, 71(1), 95–108.
- Montrul, Silvia (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279–295.
- Pešikan, Ana (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu, osnove psihologije učenja / nastave*. Službeni glasnik.
- Petravić, Ana (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: od teorijskih koncepata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- Polinsky, Maria (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria (2010). Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США. *Slavica Helsingiensia*, 40, 336–352.
- Poljak, Vladimir (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Renandya, W.A. and Jacobs, G.M., Krashen, S., Ong, C.H.M. (2019). The power of reading: Case histories of second and foreign language readers. *Language and Language Teaching*, 8(1), 10–14.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rivers, Wilga (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. 2nd Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. and Hattie, J., Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429–444.
- Sahlberg, Pasi (2013) *Finske lekcije: šta svet može da nauči iz obrazovnih reformi u Finskoj*. Beograd: Novoli.
- Scriven, Michael (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, and M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago*, 39–83.
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4th edition. SAGE publication.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1–4), 209–232.
- Shortt, Mitchell and Shantanu Tilak, Irina Kuznetcova, Bethany Martens, Babatunde Akinkuolie (2021). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36, 517–554.
- Sosir, F. (2004). *Spisi iz opšte lingvistike*. Novi sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Stipančević, A. (2020). Sprachförderung durch extensives Lesen und Hören im universitären DaF-Unterricht. *Методички видици*, 11, 151–167.
- Thornbury, Scott (2000). A dogma for EFL. *IATEFL, Issues*, 153, 2.
- Thornbury, Scott (2017). *Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Titone, Renzo (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Ur, Penny (2016). *Penny Ur's 100 Teaching Tips*. Cambridge University Press.
- Valdes, G. (2000) Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals. *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*, O. Kagan & B. Rifkin (eds.), Bloomington, 375–403.

- Veldal, Kevin (1979). *Društveno ponašanje*, Nolit: Beograd.
- Vučo, Julijana (2009). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike: od prapočetka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine: Filološki fakultet.
- Vulfolk, Anita i Malkom Hjuž, Vivijen Volkap (2014). *Psihologija u obrazovanju II*, Beograd: Clio.
- Vulfolk, Anita i Malkom Hjuž, Vivijen Volkap (2015). *Psihologija u obrazovanju III*, Beograd: Clio.
- Waring, R. (2011). Extensive Reading in English Teaching. Widodo, H. & A. Cirocki (Eds.) *Innovation and Creativity in ELT methodology*. New York: Nova Publishers, 69–80.
- Watzlawick, P. and Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967). Pragmatics of human societies: A review. *Psychological Bulletin*, 131, 635–653.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.33:811.161.1
81'243:159.953.5
37.02

МЕДЕНИЦА, Лука, 1986-

Методи у настави и учењу страних језика : (у контексту руског језика као страног) / Лука Меденица. - Београд : Славистичко друштво Србије, 2024 (Севојно : Графичар). - 191 стр. : табеле ; 24 cm

Тираж 150. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр.179-191.

ISBN 978-86-7391-052-9

а) Страни језици -- Учење б) Руски језик -- Настава -- Методика

COBISS.SR-ID 142095881

