

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Sonja N. Hornjak

**FILM KAO AUDIO-VIZUELNI NARATIV U
NASTAVI ŠPANSKOG KAO STRANOG
JEZIKA U SRBIJI**

doktorska disertacija

Beograd, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Sonja N. Hornjak

**FILM AS AUDIOVISUAL NARRATIVE IN
TEACHING SPANISH AS A FOREIGN
LANGUAGE IN SERBIA**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛТЕТ

Сонья Н. Хорньак

**ФИЛЯМ КАК АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ
НАРРАТИВ В ПРЕПОДАВАНИИ
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО В СЕРБИИ**

Докторская диссертация

Белград, 2015

Mentorka:

Red. prof. dr Jelena Filipović, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet,
Katedra za iberijske studije

Članovi komisije:

Red. prof. dr Jelena Filipović, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet,
Katedra za iberijske studije

Doc. dr Ana Kuzmanović Jovanović, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet,
Katedra za iberijske studije

Doc. dr Ana Jovanović, Univerzitet u Kragujevcu,
Filološko-umetnički fakultet, Odsek za filologiju, Katedra za hispanistiku

Datum odbrane: _____

Izrazi zahvalnosti

Neizmernu zahvalnost izražavam mentorki, prof. dr Jeleni Filipović, na ogromnoj podršci, stručnim savetima i prenesenom znanju.

Iskazujem zahvalnost članovima komisije.

Zahvaljujem predavačima španskog jezika na državnim i privatnim fakultetima koji su učestvovali u upitniku, i studentima Filološkog fakulteta u Beogradu koji su učestvovali u eksperimentu.

Zahvaljujem statističaru Darijanu Ujsasiju na stručnoj pomoći.

Ogromnu zahvalnost izražavam porodici, kojoj posvećujem ovaj rad.

FILM KAO AUDIO-VIZUELNI NARATIV U NASTAVI ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA U SRBIJI

REZIME

Primena filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika sadrži brojne prednosti, koje se detaljno analiziraju u radu. Zahvaljujući filmu, učenje kulture i gramatike španskog kao stranog jezika postaje efikasnije i primerenije novim generacijama govornika.

Predmet istraživanja predstavlja analiza mogućnosti i efikasnosti upotrebe filmskih scena na času španskog kao stranog jezika u obrazovnom sistemu Srbije. Cilj istraživanja je ispitivanje efikasnosti filma kao didaktičkog sredstva u poređenju sa manje ili više tradicionalnim metodama nastave. Sprovedeno je eksperimentalno istraživanje i istraživanje na terenu. Eksperiment je posebno osmišljen u svrhu istraživanja. U eksperimentu su učestvovala dve grupe: eksperimentalna, koja je pratila nastavu sa audio-vizuelnim narativom, i kontrolna, koja je bila lišena eksperimentalnog faktora. Zahvaljujući inicijalnom testiranju u vidu pre-testa, utvrđeno je početno znanje ispitanika, dok je finalnim merenjem, odnosno post-testom, utvrđeno znanje usvojeno nakon eksperimenta. Uzorak je činilo ukupno 46 studenata izbornog predmeta Savremeni španski jezik P-4 na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu (izborni predmet za studente svih studijskih programa osim španskog jezika, četvrti semestar učenja izbornog jezika, očekivani nivo znanja po završetku kursa je B1). Eksperiment je trajao dva meseca u letnjem semestru 2013/2014. godine. Eksperimentalni faktor činile su pažljivo odabrane filmske scene u trajanju od nekoliko minuta, kao i detaljno pripremljene propratne aktivnosti u vidu radnih listova koji prate svaku scenu, odnosno, predstavljaju kulturne i gramatičke sadržaje. Na osnovu dobijenih rezultata urađenja je statistička analiza u SPSS programu (*Statistical Package for the Social Sciences*), na osnovu koje se zaključuje da je eksperimentalna grupa usvojila više predstavljenog gradiva u odnosu na kontrolnu grupu. Na ovaj način, potvrđena je hipoteza o efikasnosti upotrebe filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika.

Kao uvod u istraživanje sproveden je upitnik među predavačima španskog kao stranog jezika u državnim i privatnim visokoškolskim institucijama, u cilju ispitivanja njihovog stava i dobijanja relevantnih informacija o stanju upotrebe pomenutog audio-

vizuelnog narativa u Srbiji. Uzorak je činilo 15 predavača sa visokoškolskih državnih i privatnih ustanova. Rezultati statistički obrađenih podataka prikazuju pozitivan stav predavača prema filmu kao didaktičkom sredstvu.

Kao krajnja faza istraživanja, sproveden je upitnik među studentima eksperimentalne grupe kako bi se saznalo njihovo iskustvo i stav prema radu sa filmom kao audio-vizuelnim narativom. Uzorak je činilo 23 studenta eksperimentalne grupe. Rezultati statističke analize upitnika pokazuju izuzetno pozitivan stav studenata prema iskustvu u radu sa filmom na času španskog kao stranog jezika. Može se zaključiti da su studenti zahvaljujući eksperimentalnom projektu poboljšali motivaciju za učenje španskog jezika, zainteresovali se za hispansku kinematografiju, kao i za hispansku kulturu uopšte, razvijajući na taj način intrističku motivaciju za autonomno učenje jezika.

Dobijeni rezultati ukazuju da primena filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika poboljšava sociokulturnu i gramatičku kompetenciju, odnosno da studenti usvajaju više gradiva iz oblasti kulture i gramatike u odnosu na tradicionalni vid nastave. Takođe, stav studenata prema primeni filma kao audio-vizuelnog narativa, ali i predavača, je izuzetno pozitivan. Predstavljanje gradiva pomoću filma kao audio-vizuelnog narativa je zanimljivije studentima i više ih motiviše. S obzirom da ovakva istraživanja nisu rađena u Srbiji, rezultati pomenutog istraživanja mogli bi da budu osnova za dalja istraživanja na različitim nivoima školstva, podstrek za uvođenje ovog audio-vizuelnog sredstva u formalne kurikulume španskog kao stranog jezika, kao i za pisanje materijala za učenje i organizovanje seminara iz ove oblasti.

Ključne reči: film kao audio-vizuelni narativ, španski kao strani jezik, visokoškolske ustanove, lingvistička kompetencija, sociokulturna kompetencija

Naučna oblast/uža naučna oblast: Primenjena lingvistika, Metodika nastave španskog jezika

UDK _____

FILM AS AUDIOVISUAL NARRATIVE IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SERBIA

SUMMARY

The use of film as audiovisual narrative in teaching Spanish as a foreign language in Serbia has many advantages, that are analyzed with detail in this dissertation. When film is used within the classroom, cultural and grammatical acquisition of Spanish as a foreign language becomes more efficient and suitable to the new generations.

The research objective is to analyze the possibilities and the efficiency of the use of film scenes in Spanish as a foreign language classes in Serbian educational system. The aim of the research is investigate the efficiency of film as a didactic resource compared to more or less traditional method. The research also included fieldwork and an experiment application. The experiment was designed specifically for the purpose of this research. Two groups participated in the experiment: an experimental group, which attended the class with audiovisual narrative, and a control group, which was deprived of the experimental factor. Foreknowledge of examinees was determined through the application of a pretest, while the acquired knowledge upon the completion of experimental teaching was measured by posttest. The sample consisted of 46 students studying Contemporary Spanish language P-4 (an elective course for students who are majoring in languages other than Spanish; fourth semester, expected level of proficiency at the end of the course: B1) at the Faculty of Philology, University in Belgrade. The experiment lasted two months during the spring semester 2013/2014. The experimental factor consisted of carefully chosen film scenes each lasting few minutes, and of prepared accompanying activities in the form of worksheets, which accompanied every scene, which present cultural and grammatical contents. The obtained data was processed by statistical analysis in the SPSS program (*Statistical Package for the Social Sciences*). The analysis of the obtained results, indicates that the experimental group acquired more of the presented information in comparison with the control group. In this way, the hypothesis about the efficiency of the application of film as audiovisual narrative in teaching Spanish as a foreign language is confirmed.

As an introduction into the research, a questionnaire was carried out among the teachers of Spanish as a foreign language at public and private institutions of higher

learning, in order to examine their attitudes and to get relevant information about the state of use of mentioned audio-visual narrative in Serbia. The sample consisted of 15 teachers from public and private higher educational systems. The results of statistically analyzed data show positive attitudes of teachers towards the film as a didactic resource.

Finally, a questionnaire was administrated to the experimental group students, in order to examine their experience and attitudes towards working with film as audiovisual narrative. The sample consisted of 23 students from the experimental group. The results of statistical analysis show a highly positive attitude of students about the experience in learning Spanish as a foreign language with film. It may be concluded that, thanks to experimental project, the students had improved their motivation for learning Spanish, and became interested in Hispanic cinematography, as well as in Hispanic culture in general, thus developing intrinsic motivation for autonomous language learning.

The obtained results indicate that the application of film as an audiovisual narrative in teaching of Spanish as a foreign language improves sociocultural and grammatical competence, respectively, and that students acquire more information in the field of culture and grammar in comparison with traditional methodology of teaching. Also, both student's and teacher's attitudes toward the application of film as audiovisual narrative in the classroom have proven to be very positive. Presenting the information with the help of audiovisual narratives is more appealing to the students, and it motivates them more. In light of the fact this is the first research of this type in Serbia, the results presented herein could form the basis for future research at different education levels. Furthermore, this research may provide an incentive for introducing this audiovisual resource into formal curricula of Spanish as a foreign language, and as well as for writing teaching materials and organising professional seminars in this field.

Key words: film as audiovisual narrative, Spanish as a foreign language, higher education system, linguistic competence, sociocultural competence

Scientific field/subfield of study: Applied Linguistics, Teaching Methods (Spanish as a Foreign Language)

UDC _____

EL CINE COMO NARRATIVA AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN SERBIA

RESUMEN

El uso de la narrativa audiovisual en la enseñanza del español como lengua extranjera posee muchas ventajas, que serán analizadas detalladamente en el presente trabajo. Con el uso del cine en el aula, la enseñanza de la cultura y la gramática del español como lengua extranjera llega a ser más eficaz y más adecuada a las nuevas generaciones de estudiantes.

El objeto de la investigación es análisis de las posibilidades y efectividad del uso de fragmentos cinematográficos en la clase de español como lengua extranjera en el sistema educativo en Serbia. El objetivo de la investigación es comprobar la efectividad del cine como recurso didáctico en comparación con los métodos de enseñanza más o menos tradicionales. La investigación incluyó la investigación de campo y el experimento. El experimento fue diseñado especialmente para el propósito de esta investigación. Dos grupos participaron en el experimento: el grupo experimental, que siguió la enseñanza con narrativa audiovisual, y el grupo control, que fue privado del factor experimental. El nivel previo de conocimiento de los examinados se comprobó con la aplicación de pretest, mientras que con el postest, se comprobó el conocimiento adquirido después de la enseñanza experimental. La muestra consistió en un total 46 estudiantes de El español contemporáneo P-4 en la Facultad de Filología en la Universidad de Belgrado (la asignatura electiva para los estudiantes de otras carreras que no sea español; el cuarto semestre, el nivel esperado al final del curso es B1). El experimento, con una duración de dos meses, fue realizado en el segundo semestre del año académico 2013/2014.

El factor experimental incluyó los fragmentos cinematográficos cuidadosamente seleccionados con una duración de unos minutos, así como las actividades en forma de fichas preparadas con detalle, que trabajan contenidos culturales y gramaticales a partir del contenido del visionado. Los resultados obtenidos fueron procesados con el análisis estadístico hecho en SPSS programa (*Statistical Package for the Social Sciences*). El análisis de los resultados obtenidos indica que el grupo experimental adquirió más de conocimiento presentado en comparación con el grupo control. De esta manera, fue

comprobada la hipótesis sobre la efectividad del uso de las películas como narrativa audiovisual en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Como introducción a la investigación fue realizada una encuesta entre los profesores del español como lengua extranjera en las instituciones públicas y privadas de educación superior, con el propósito de conocer su actitud y obtener información relevante del estado del uso de la narrativa audiovisual en Serbia. La muestra abarcó 15 profesores de las instituciones de educación superior públicas y privadas en sistema educativo de Serbia. Los resultados de los datos estadísticamente elaborados representan la actitud positiva de los profesores hacia las películas como recurso didáctico.

Finalmente, la encuesta fue administrada a los estudiantes del grupo experimental con el propósito de ver su actitud y su experiencia en el trabajo con narrativa audiovisual. La muestra abarcó 23 estudiantes del grupo experimental. Los resultados del análisis estadístico muestran una actitud altamente positiva de los estudiantes sobre la experiencia en trabajar con las películas en la clase del español como lengua extranjera. Se puede deducir que los estudiantes mejoraron su motivación de esta manera, se interesaron por la cinematografía hispánica y cultura hispanica en general, desarrollando así la motivación intrínseca para el aprendizaje autónomo de lenguas.

Los resultados obtenidos muestran que el uso del cine como narrativa audiovisual en la enseñanza del español como lengua extranjera mejora la competencia sociocultural y gramatical, y que los estudiantes adquieren más información en el campo de cultura y gramática en comparación con la metodología tradicional de enseñanza. Además, la actitud de los estudiantes y los profesores sobre el uso del cine como narrativa audiovisual en el aula se muestra como muy positiva. Presentar la información con ayuda de narrativa audiovisual es más interesante para los estudiantes, y les motiva más. Teniendo en cuenta que este tipo de investigaciones todavía no han sido elaboradas en Serbia, la presente investigación podría ser la base para futuras investigaciones en diferentes niveles educativos. También podría ser un estímulo para la introducción de los recursos audiovisuales en los currículos formales del español como lengua extranjera, así como la elaboración de materiales de enseñanza y la organización de seminarios profesionales en este campo.

Palabras clave: la película como narrativa audiovisual, español como lengua extranjera, las instituciones de alta educación, competencia lingüística, competencia sociocultural

Campo científico/subcampo científico: Lingüística aplicada, Glotodidáctica del español

CDU_____

Sadržaj

1. Uvod	1
1.1. Problem istraživanja	1
1.2. Značaj istraživanja	3
1.3. Pregled poglavlja	4
2. Audio-vizuelna sredstva u obrazovnom sistemu	6
2.1. Funkcije audio-vizuelnih sredstava	9
3. Film kao audio-vizuelni narativ	10
3.1. Definicija	10
3.2. Film, društvo i kultura	11
3.3. Film kao edukativno sredstvo	12
3.4. Didaktička perspektiva filma kao edukativnog sredstva u nastavi uopšte.....	14
4. Prednosti filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi i učenju šanskog kao stranog jezika.....	16
4.1. Spoj vizuelnog i zvučnog kanala prenosa poruke.....	16
4.2. Film kao autentičan materijal u nastavi šanskog jezika.....	17
4.3. Jezički input	19
4.4. Kontekst	20
4.5. Prisustvo elemenata kulture ciljnog jezika u filmu kao audio-vizuelnom narativu	21
4.6. Hispanska stvarnost prikazana kroz film kao audio-vizuelni narativ	22
4.7. Odnos filma kao audio-vizuelnog narativa i kognicije, emocije i motivacije	23
4.8. Kompetencije jezičkog komuniciranja koje se razvijaju primenom filma kao audio-vizuelnog narativa.....	25
4.8.1. Lingvistička kompetencija	25
4.8.2. Sociolingvistička kompetencija.....	26
4.8.3. Pragmatska kompetencija.....	26
4.9. Veštine koje se razvijaju primenom filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi šanskog kao stranog jezika	27
4.10. Odnos relevantnih lingvodidaktičkih dokumenata prema filmu u nastavi	28
4.10.1. Odnos <i>Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike</i> prema primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi stranog jezika	28

4.10.2. Odnos <i>Kurikularnog plana Instituta Servantes</i> prema primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika	30
5. Značaj kulture u nastavi španskog kao stranog jezika i uloga filma kao sredstva za njeno izučavanje	33
5.1. Kultura u nastavi stranih jezika	33
5.2. Značaj kulture u nastavi španskog kao stranog jezika	36
5.3. Sociokulturna kompetencija	40
5.4. Interkulturalna kompetencija	43
5.5. Neverbalna komunikacija	47
5.6. Paralingvistički faktori	49
5.7. Film kao audio-vizuelni narativ u nastavi kulture španskog kao stranog jezika .	51
6. Primena filma kao audio-vizuelnog narativa na času španskog jezika	54
6.1. Okvirne faze u procesu primene filma u nastavi španskog kao stranog jezika ...	55
6.2. Principi odabira filmova	57
6.3. Preratne aktivnosti na času sa filmom kao audio-vizuelnim narativom	63
6.4. Upitnik za merenje stepena složenosti filma	66
6.5. Tehnički uslovi u nastavi sa filmom kao audio-vizuelnim narativom	68
6.6. Pomoćni materijali na času sa audio-vizuelnim narativom	69
6.7. Priručnici posvećeni primeni filma u nastavi španskog kao stranog jezika	70
6.8. Mogući nedostaci primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika	72
6.9. Uloga nastavnika i učenika u radu sa filmom kao audio-vizuelnim narativom na času španskog kao stranog jezika	75
6.9.1. Uloga nastavnika	75
6.9.2. Uloga učenika	77
7. Istraživanje o primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika u Srbiji	78
7.1. Španski jezik u obrazovnom sistemu Srbije	78
7.2. Uvod u istraživanje	79
7.2.1. Metodologija uvodnog istraživanja	79
7.2.2. Uzorak uvodnog istraživanja	81
7.3. Eksperiment	82
7.3.1. Metodologija	82

7.3.1.1. Predmet istraživanja	83
7.3.1.2. Cilj i zadaci	83
7.3.1.3. Hipoteze	83
7.3.1.4. Metode i tehnike	84
7.3.1.5. Uzorak	84
7.3.2. Opis eksperimenta	85
7.3.3. Pomoćna tehnička sredstva	86
7.3.4. Kriterijumi za odabir filmova	86
7.3.5. Predstavljene sadržaji	88
7.3.5.1. Predstavljene kulturološki sadržaji	88
7.3.5.2. Predstavljene gramatički sadržaji	88
7.3.6. Aktivnosti namenjene eksperimentalnoj grupi	89
7.3.6.1. Struktura priloženih materijala namenjenih eksperimentalnoj grupi	90
7.3.6.2. Opis prikazanih scena sa istaknutim kulturološkim i gramatičkim sadržajima	92
7.3.7. Aktivnosti namenjene kontrolnoj grupi	98
7.3.8. Testiranje	99
7.4. Završno istraživanje o stavu studenata	101
7.4.1. Metodologija završnog istraživanja	101
8. Analiza podataka i prezentovanje rezultata celokupnog istraživanja	102
8.1. Analiza podataka i prezentovanje rezultata uvodnog istraživanja	102
8.2. Analiza podataka i prezentovanje rezultata eksperimenta	126
8.2.1. Deskriptivna statistička analiza na inicijalnom merenju	126
8.2.2. Deskriptivna statistička analiza na finalnom merenju	129
8.2.3. Provera normalnosti raspodele rezultata na inicijalnom i finalnom merenju	132
8.2.4. Analiza kvantitativnih razlika između kontrolne i eksperimentalne grupe u znanju iz oblasti kulture, gramatike i frazeologije	133
8.2.5. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti kulture na inicijalnom merenju	136
8.2.6. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti gramatike na inicijalnom merenju	138

8.2.7. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti frazeologije na inicijalnom merenju.....	139
8.2.8. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti kulture na finalnom merenju.....	140
8.2.9. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti gramatike na finalnom merenju.....	142
8.2.10. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti frazeologije na finalnom merenju.....	143
8.2.11. Detaljna analiza kvantitativnih razlika varijabli iz oblasti kulture, gramatike i frazeologije.....	144
8.3. Analiza podataka i prezentovanje rezultata upitnika namenjenog studentima..	154
9. Zaključak	173
9.1. Unapređivanje znanja iz oblasti kulture.....	175
9.2. Unapređivanje znanja iz oblasti gramatike	175
9.3. Unapređivanje znanja iz oblasti frazeologije.....	176
9.4. Stav studenata	176
9.5. Stav nastavnika	178
9.6. Pedagoške implikacije	179
9.7. Opšti zaključci	180
9.8. Smernice za buduća istraživanja.....	181
10. Literatura	183
11. Skraćenice.....	200
12. Prilozi	201
12.1. Prilog 1 – Spisak državnih osnovnih i srednjih škola u kojima se izučava španski jezik u obrazovnom sistemu Srbije.....	201
12.2. Prilog 2 – Spisak privatnih osnovnih i srednjih škola u kojima se izučava španski jezik u Srbiji.....	203
12.3. Prilog 3 – Spisak državnih fakulteta na kojima se izučava španski jezik u obrazovnom sistemu Srbije.....	204
12.4. Prilog 4 – Spisak privatnih fakulteta na kojima se izučava španski jezik u Srbiji.....	205
12.5. Prilog 5 – Upitnik uvodnog istraživanja namenjen predavačima španskog kao stranog jezika na državnim i privatnim fakultetima u Srbiji.....	207
12.6. Prilog 6 – Radni listovi (<i>fichas</i>) namenjeni eksperimentalnoj grupi	210

12.7. Prilog 7 – Radni listovi (<i>fichas</i>) namenjeni kontrolnoj grupi	265
12.8. Prilog 8 – Pre-test namenjen studentima eksperimentalne i kontrolne grupe..	294
12.9. Prilog 9 – Post-test namenjen studentima eksperimentalne i kontrolne grupe	298
12.10. Prilog 10 – Upitnik završnog istraživanja namenjen studentima eksperimentalne grupe	302
12.11. Prilog 11 – Blogovi i veb sajtovi posvećeni primeni filma u nastavi šanskog kao stranog jezika	303
12.12. Prilog 12 – Provera normalnosti raspodele rezultata	304
Biografija	306

1. Uvod

1.1. Problem istraživanja

Nastava stranih jezika neprestano se usavršava, posebno zahvaljujući razvoju tehnologije koja unapređuje nastavni proces. U svetu se uveliko koristi i proučava film kao sredstvo u nastavi španskog kao stranog jezika. Film kao audio-vizuelni narativ poseduje brojne prednosti koje doprinose usavršavanju nastavnog procesa u sferi učenja i nastave španskog kao stranog jezika.

Upotrebom filma u nastavi mogu se razviti sve komponente komunikativne kompetencije učenika (lingvistička, sociolingvistička i pragmatika) (Ortí Teruel i García Collado, 2012: 71).

Predmet istraživanja ovog rada je upotreba filmskog narativa na času španskog kao stranog jezika u Srbiji. Naglasak istraživanja usmeren je na razvijanje sociokulturne kompetencije, ali i na usavršavanje lingvističke kompetencije. S obzirom da su jezik i kultura dva osnovna elementa komunikacije, a da se kultura dugo zanemarivala u kurikulumima španskog kao stranog jezika, u radu se, između ostalog, ističe značaj nastave i učenja o kulturi španskog jezika na osnovu filmskih scena koje su bogate sociokulturnim sadržajima.

U svetu je veoma rasprostranjeno proučavanje audio-vizuelnih narativa, i filma, kao najzastupljenijeg oblika ovog multimedijalnog formata, u svrhu razvoja i unapređivanja učenja i nastave španskog kao stranog jezika. Mnogi autori ukazuju na značaj i efikasnost ovog sredstva. Prvenstveno, jer je autentičan jezički input dragocen za usvajanje stranog jezika. Zatim, kombinacija zvuka i slike, utiče na brže usvajanje prikazane informacije. Takođe, prisustvo neverbalne komunikacije i vanjezičkih elemenata retko se predstavlja na tradicionalnom času, a audio-vizuelni narativ je adekvatan način za njihovo predstavljanje. Brandimonte (2003: 871), Biedma Torrecillas i Torres Sánchez (1994: 538) smatraju da je upravo kombinacija zvuka i slike, tj. verbalne, paraverbalne i neverbalne komunikacije, ključna za usvajanje stranog jezika. Filmske scene pružaju kontekst koji je veoma bitan za adekvatnu realizaciju komunikativnog čina. Predstavljaju primere kako u svakodnevnom životu izgleda komunikativni čin. Usled svojstvenih zvučnih i vizuelnih karakteristika, filmska scena prikazuje kompletnu komunikativnu situaciju koja sadrži sve elemente, od dijaloga koji

se zvučno percipira, do neverbalne komunikacije koja se vizuelno percipira, i vanjezičkih elemenata.

Filmske scene obiluju dijalozima koji sadrže brojne gramatičke i kulturne sadržaje, te mogu biti elaborirane uz pomoć propratnih aktivnosti. U radu sa audio-vizuelnim narativom na času španskog kao stranog jezika, integrišu se receptivne i produktivne veštine. Zahvaljujući zvuku i propratnim aktivnostima, na osnovu pogledanog, razvijaju se različite kompetencije španskog jezika. Takođe, eksplicitnim ili implicitnim prisustvom kulturoloških elemenata, učenici mogu više da nauče o kulturi španskog jezika. Poređenjem kulturnih modela španskog i srpskog jezika razvija se i interkulturalna kompetencija, koja je veoma značajna za komunikaciju u savremenom svetu. U procesu učenja stranog jezika, film predstavlja kontakt sa hispankim svetom, jer pojedini učenici nemaju mogućnost da borave u zemlji španskog govornog područja.

U radu se isključivo razmatraju jasno vremenski i tematsko određeni primeri audio-vizuelnih narativa u trajanju od nekoliko minuta, jer brojni autori smatraju da je efikasnije obrađivanje kraćih scena uz odgovarajuće propratne aktivnosti, od gledanja celokupnog filma (Brandimonte, 2003: 876; Bustos Gisbert, 1997: 95). Takođe, deo projekta istraživanja predstavlja izrada propratnih aktivnosti. Poređenjem rezultata rada eksperimentalne i kontrolne grupe, dokazuje se efikasnost filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika. U uvodnom delu istraživanja ispituje se stav predavača na fakultetima u Srbiji o razmatranoj temi, dok se završnom anketom ispituje stav studenata eksperimentalne grupe prema iskustvu rada sa pomenutim audio-vizuelnim narativom.

Cilj istraživanja je provera opravdanosti i funkcionalnosti didaktičke primene filmskih scena u nastavi kroz detaljno elaborirane aktivnosti i izabrane scene, ispitivanje efikasnosti pomenutog materijala za nastavu i učenje/razvijanje opštih jezičkih i sociokulturnih kompetencija, kao i dobijanje povratne informacije studenata o iskustvu u radu sa filmskim narativom u okviru formalne nastave španskog kao stranog jezika.

1.2. Značaj istraživanja

Audio-vizuelni narativ, i konkretno film, u nastavi španskog kao stranog jezika odavno se primenjuje širom sveta. Mnogi nastavnici i autori imaju dugogodišnju praksu u primeni filma u nastavi španskog kao stranog jezika (Amenós Pons, Herrero, Vílches, Brandimonte, Rojas Gordillo, Mena Delgado i dr.). U skladu sa tim, u svetu su izvršena brojna istraživanja i objavljeni su radovi i studije, kao i praktični priručnici. U zemljama gde se uči španski kao strani jezik, na konferencijama i kongresima o didaktici španskog jezika ova tema je prisutna, a isto tako redovno se održavaju seminari, obuke i konferencije isključivo iz ove oblasti (FILTA, Fundación Comillas, Fundación Ortega y Gasset).

U Srbiji pomenuta tema nije istraživana. Postoji samo jedan rad koji se bavi ovom temom pod nazivom „Upotreba hispanskog filma u cilju sticanja kulturne kompetencije u nastavi španskog kao stranog jezika“ (Maričić, 2011: 761–765).

Potreba za usavršavanjem didaktičkih metoda i unapređivanje nastave je stalno prisutna. S obzirom da je upotreba savremene tehnologije zaživela u obrazovnom sistemu Srbije, ne postoji prepreka za upotrebu filma u nastavi španskog kao stranog jezika. Obrazovne institucije poseduju sredstva potrebna za primenu audio-vizuelnih narativa, u vidu kompjutera i projektor. Obrazovni sistem Srbije u domenu stranih jezika prihvatio je *Zajednički evropski okvir za žive jezike* (u daljem tekstu ZEO). Kurikulumi stranih jezika u osnovnim, srednjim školama i na fakultetima zasnivaju se na osnovnim postavkama pomenutog dokumenta. U skladu sa tim, potrebno je i obratiti pažnju na uvođenje filma u nastavni proces, na šta i ZEO u jednom delu ukazuje.

Značaj istraživanja ogleda se u teorijskom i praktičnom doprinosu. Teorijski doprinos podrazumeva širenje i produbljivanje saznanja o funkcionisanju audio-vizuelnog narativa u nastavi i učenju španskog kao stranog jezika iz kognitivne, strateške i didaktičke perspektive. Praktični značaj istraživanja odnosi se na unapređivanje didaktike španskog kao stranog jezika u Srbiji kroz dokazivanje efikasnosti filma kao audio-vizuelnog narativa. Takođe, sugeriše na dalja istraživanja u ovoj oblasti, na svest nastavnika o praktičnosti i prednostima filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi, ukazuje na potrebu objavljivanja priručnika, edukacije nastavnika i organizovanja naučnih i stručnih seminara o filmu kao didaktičkom sredstvu u nastavi španskog kao stranog jezika.

Kao što Adamović, Milošević i Ristić (2005: 121) navode: „Svaki doprinos unapređenju nastavnog rada u oblasti nastavne tehnologije, koji ima rezultat poboljšanje kvaliteta znanja ima puno pedagoško i didaktičko, pa zato i društveno opravdanje“. Društvena opravdanost ovog istraživanja ogleda se u razvoju interkulturalnosti, razvijanja duha tolerancije prema drugim kulturama i formiranju interkulturene ličnosti dvadeset prvog veka, spremne za komunikaciju u evropskom i svetskom kontekstu.

1.3. Pregled poglavlja

Prvo poglavlje predstavlja uvod, u kojem se određuje problem i predmet, kao i značaj istraživanja.

Drugo poglavlje donosi širi uvod u istraživanje, odnosno govori o audio-vizuelnim sredstvima u obrazovanju i o njihovoj funkciji. U trećem poglavlju definiše se film kao audio-vizuelni narativ, ukazuje se na značaj filma u savremenom društvu i predstavljaju se prednosti filma kao edukativnog sredstva i njegova didaktička perspektiva. Četvrto poglavlje detaljno govori o prednostima filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog kao stranog jezika. U pomenutom poglavlju detaljno se razmatraju karakteristike filma koje doprinose efikasnijem usvajanju stranog jezika, kao i kompetencije i veštine koje se razvijaju primenom ovog sredstva. Takođe, analizira se odnos najznačajnijih lingvodidaktičkih dokumenata kao što su *Zajednički evropski okvir za žive jezike* i *Kurikularni plan Instituta Servantes (Plan Curricular del Instituto Cervantes)*, prema primeni filma u nastavi stranog jezika, odnosno španskog kao stranog jezika. Peto poglavlje analizira ulogu kulturne komponente u nastavi španskog kao stranog jezika, odnosno definiše i ukazuje na značaj sociokulturne kompetencije i interkulturene kompetencije u nastavi, kao i neverbalne komunikacije i paralingvističkih faktora. U šestom poglavlju razmatra se primena filma u nastavi kulture. Detaljno se predstavlja i analizira primena filma kao audio-vizuelnog narativa na času španskog kao stranog jezika, uključujući princip odabira filmskog materijala, prpratne aktivnosti, upitnik za merenje težine odabranog materijala, tehničke uslove, pomoćni materijal, priručnike. Ukazuje se na moguće nedostatke primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika. Analizira se i uloga nastavnika i učenika u procesu primene pomenutog audio-vizuelnog narativa na času španskog kao stranog

jezika. Ovim poglavljem završava se teorijski pregled i analiza literature i počinje drugi deo rada, odnosno istraživanje.

Sedmo poglavlje obuhvata sprovedeno istraživanje. Najpre je predstavljen status španskog kao stranog jezika u visokoškolskom sistemu Srbije. Zatim je prikazana metodologija uvodnog istraživanja, čiji je cilj bio prikaz trenutnog stanja primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika na državnim i privatnim fakultetima u Srbiji. Slede činoci metodološkog postupka izvršenog eksperimenta, kao što su predmet, cilj, hipoteze, metode i tehnike, uzorak i sl. U okviru ovog poglavlja detaljno su prikazani i analizirani sadržaji i propratne aktivnosti predstavljene eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Na kraju, prikazan je metodološki okvir završnog istraživanja u vidu upitnika kojim se ispitivao stav studenata prema iskustvu rada sa filmovima na času španskog jezika. Osmo poglavlje bavi se detaljnom analizom i interpretacijom podataka i rezultata istraživanja, odnosno, prezentovanjem rezultata eksperimenta, kao i uvodnog i završnog dela istraživanja.

U devetom poglavlju izvode se zaključci istraživanja i daju smernice i predlozi za buduća istraživanja.

2. Audio-vizuelna sredstva u obrazovnom sistemu

Audio-vizuelna sredstva predstavljaju sastavni deo naše svakodnevnice. S obzirom na to da su toliko prisutna u svakodnevnom životu, mnogi autori su mišljenja da je njihova primena korisna u procesu nastave i učenja uopšte. Pereira Domínguez (2009: 22) smatra da bi mladi trebalo da se edukuju uz upotrebu audio-vizuelnih sredstava, i da treba iskoristiti mogućnosti koje poseduju za kognitivno, afektivno i psihičko formiranje ličnosti. Takođe, audio-vizuelna sredstva obezbeđuju nove i različite načine pristupa znanjima i tumačenjima stvarnosti koje proizilaze iz novih struktura društva i kulture (Sarceda Gorgoso i Raposo Rivas, 2009: 39).

Obrazovni sistem trebalo bi da prati nove tehničko-tehnološke tendencije i u skladu sa savremenim naprecima, da oblikuje svoja didaktička sredstva. Ukoliko obrazovni sistem želi da ispuni ulogu koja mu je predviđena, potrebno je nešto više od profesora i knjiga. U skladu sa trenutnom audio-vizuelnom kulturom, trebalo bi da pribegne svim kanalima koji prenose vizuelne i verbalne kodove. (Coppen, 1978: 201)

Audio-vizuelna sredstva smatraju se značajnim edukativnim sredstvom, pošto se većina informacija koje osobe primaju ostvaruje putem čula vida i sluha. Vizuelni i zvučni elementi dobijaju smisao usled međusobne interakcije. Ekspresivni elementi, vizuelni kao i zvučni, trebalo bi da imaju autonomiju sami po sebi, ali samo kada su spojeni jedni sa drugima imaju kompletno značenje. Globalno značenje prevazilazi parcijalno značenje svakog elementa koji ga sačinjava. (Ferrés, 1992: 96) Zahvaljujući interakciji zvuka i slike, dobija se kompletna poruka, koje može biti veoma korisna učenicima pri učenju stranog jezika.

Istraživanja o tome na koji način se usvajaju znanja, o čemu detaljno govori Ferrés (1992: 38–39), pokazala su da se putem čula sluha usvaja 11% predstavljenih informacija, dok se putem čula vida usvaja čak 83% informacija. Pokazano je da učenici usvoje samo 10% onoga što pročitaju, 20% onoga što čuju, 30% onoga što vide, čak 50% onoga što vide i čuju, 79% onoga što kažu i o čemu pritom diskutuju, a 90% onoga što kažu i kasnije primene u praksi. U istraživanju bile su sprovedene različite metode nastave, kako bi se uporedila efikasnost. U nastavi zasnovanoj samo na usmenom prenošenju informacija, učenici su usvojili 70% poslušanih informacija posle tri sata, a posle tri dana zadržali su samo 10% informacija. Putem vizuelne metode zapamtili su

72% odgledanog sadržaja posle tri sata, a 20% posle tri dana, dok su kombinovanom vizuelnom i usmenom metodom, zapamtili 85% sadržaja posle jednog sata, a čak 65% posle tri dana. (Ferrés, 1992: 38–39) Na osnovu navedenih podataka, zaključuje se da kombinacija zvučnog i vizuelnog metoda prenošenja informacija dovodi do efikasnog i dugoročnog usvajanja gradiva.

Za razliku od pismene komunikacije gde je sve apstraktno, u audio-vizuelnoj komunikaciji značenja su konkretna (Ferrés, 2000: 25). S obzirom na to da učenik direktno vidi značenje, kontekstualizovane slike u audio-vizuelnom materijalu mogu da pomognu da se utvrdi znanje (Canning-Wilson i Wallace, 2000: 2). Audio-vizuelni materijal ima mogućnost i da objasni i prikaže činjenice, dok nastavnik može samo da ih objasni. Međutim, učenik bolje nauči kada su mu činjenice vizuelno prikazane, nego kada sluša samo objašnjenja (Brady, 1992: 170). Kao što Torregrosa Carmona (2006: 193) navodi, audio-vizuelna sredstva grade realnost tako što je predstavljaju i objašnjavaju. U ovom kontekstu temelji se nova edukativna stvarnost (Torregrosa Carmona, 2006: 193).

Audio-vizuelna sredstva predstavljaju značajan izvor jezičkog inputa u procesu učenja stranih jezika. Učenik će bolje usvojiti strani jezik ukoliko je više izložen jezičkom materijalu. U nekim slučajevima, učionica je jedino mesto gde učenici mogu da čuju govor na stranom jeziku, tako da su zahvaljujući audio-vizuelnom materijalu, učenici u velikoj meri izloženi realnom jezičkom inputu (Allan, 1985: 49). U procesu usvajanja stranog jezika, od ključne je važnosti da učenici razvijaju veštine usmenog razumevanja kako bi bez poteškoća razumeli poruku u komunikaciji sa izvornim govornikom.

U nastavi jezika, nastavnici retko ukazuju na ekstralingvističke elemente, koji su i te kako, prisutni u komunikaciji. Pomoću audio-vizuelnih sredstava može se lako ukazati na pomenute elemente. Takođe, audio-vizuelna sredstva mogu da pojačaju značenje poruke upravo pomoću ekstralingvističkih elemenata (Canning-Wilson i Wallace, 2000: 3). Brandimonte (2003: 871), Biedma Torrecillas i Torres Sánchez (1994: 538), smatraju da je kombinacija zvuka i slike, tj. verbalne, paraverbalne i neverbalne komunikacije, ključna za usvajanje stranog jezika.

Još jedna prednost koju pružaju audio-vizuelna sredstva je i poboljšanje motivacije. Video materijal poseduje dobar potencijal da probudi maštu kod učenika,

tako što će podstaći radoznalost učenika da se upita šta će se desiti u narednim scenama (Lonergan, 1984: 51). Takođe, primena video materijala može da bude stimulus za usmeno izražavanje (Ferrés, 1992: 38–39), odnosno da učenik ispriča, komentariše ili postavi pitanje o onome što je odgledao. Video materijal pruža bogato i raznoliko jezičko okruženje u procesu učenja. Upravo ta kombinacija različitih zabavnih elemenata koje pruža audio-vizuelni materijal, može pomoći da se razvije motivacija kod učenika. (Allan, 1985: 49)

Iz pedagoške perspektive, veoma je korisno primenjivati različita didaktička sredstva u nastavi. Učenici se međusobno razlikuju po vrstama inteligencije, društvenom poreklu, iskustvu i interesovanjima. Ukoliko je nastava bogatija različitim didaktičkim sredstvima, to su veće šanse da zadovolji potrebe svakog učenika ponaosob. (Coppin, 1978: 198) Škola koja nastoji da bude moderna i u kojoj bi svi učenici aktivno učestvovali, mora da stavi akcenat sve više na uključivanje i učestvovanje učenika u nastavi (Ferrés, 1992: 47). Video materijali kao didaktičko sredstvo predstavljaju aktivan oblik nastave jer su zasnovani više na učeniku nego na nastavniku (Brady, 1992: 172). Odnosno, učenik nije više nemi posmatrač predavanja, već i aktivan učesnik, koji diskutuje i rešava zadatke na osnovu onoga što je video i čuo.

Jedna od glavnih prednosti audio-vizuelnih materijala je ta što omogućuju gledaocu da se približi vremenski i prostorno udaljenim stvarnostima (Molina i Simó, 1990: 24). „Audio-vizuelni mediji su, takođe, važni onda kada nam pravi objekti ili prirodna okruženja nisu na raspolaganju“ (*Nastava orijentisana na učenje*, 2013: 135). Većina učenika stranih jezika u Srbiji nema mogućnost da boravi u zemlji čiji jezik uči, i da na taj način usavrši svoje znanje jezika. Upravo zbog toga, audio-vizuelna sredstva predstavljaju tzv. „prozor u svet“ (Dobos, 2010: 19) i služe da učeniku približe jezičku i društvenu stvarnost zemlje ciljnog jezika.

Navedene prednosti upotrebe audio-vizuelnih sredstava u nastavi nisu validne ukoliko ih učenici ne prihvate. Jedan od brojnih dokaza da se učenicima dopada ovaj vid nastave je i istraživanje koje su sproveli Canning-Wilson i Wallace (2000: 2). Rezultat pomenutog istraživanja pokazao je da učenici preferiraju učenje stranog jezika putem audio-vizuelnih materijala (Canning-Wilson i Wallace, 2000: 2).

Pomenuta audio-vizuelna sredstva pružaju brojne prednosti, ali bitno je razgraničiti ulogu video tehnologije i ulogu nastavnika u nastavi. Video tehnologija

predstavlja samo jedno didaktičko sredstvo više u nastavi. Ne zamenjuje nastavnika, ali uvodi promene u njegov pedagoški rad. Ponekad, audio-vizuelni materijali mogu bolje da predstave određene informacije ili da podstaknu motivaciju učenika (Ferrés, 1988: 12), ali nastavnik je uvek tu da organizuje i predvodi rad na času.

2.1. Funkcije audio-vizuelnih sredstava

Primena audio-vizuelnih sredstava u nastavi može da ima različite funkcije (Brady, 1992: 169–170). Upravo zbog svoje višefunkcionalnosti, audio-vizuelna sredstva su efikasna i pogodna za nastavu. Pojedini autori klasifikovali su funkcije audio-vizuelnih materijala (Ferrés, 1992: 68-86; Froufe Quintas, 1995: 93–95).

Ferrés (1992: 68–86) smatra da video materijali, odnosno audio-vizuelna sredstva, informišu, motivišu, podstiču razgovor i zabavljaju. Stoga klasifikuje njihove funkcije na funkciju motivacije, informativnu, ekspresivnu, ludičku i metalingvističku funkciju (Ferrés, 1992: 68–86). Svaka od ovih funkcija je značajna, a međusobna interakcija svih ima veliki uticaj na ishod učenja.

Froufe Quintas (1995: 93–95) se slaže sa pomenutom klasifikacijom, ali pored instruktivne, motivišuće, ekspresivne i kreativne funkcije, dodaje dodatnu i istraživačku funkciju. Na ovaj način učenici mogu individualno da istražuju po sopstvenim interesovanjima, što ih dodatno motiviše. Zahvaljujući tome, uvodi se kreativnost u nastavu.

3. Film kao audio-vizuelni narativ

3.1. Definicija

Vizuelno pripovedanje predstavlja fenomen koji je poznat u svakom društvu. U savremenom društvu široko rasprostranjen termin koji se odnosi na vizuelno pripovedanje, je vizuelna narativa. Epitet vizuelna narativa odnosi se, u generičkom smislu, na sve, od ilustrovane knjige priča do slika u pokretu. (Pimenta i Puvaiah, 2010: 25)

Pimenta i Puvaiah (2010: 25) navode da, iako možda neko i nije čuo za specijalizovanu oblast vizuelne narative, svakako je upoznat sa terminima kao što su narativna umetnost, vizuelno pripovedanje, filmovi, slikovite priče, ilustrovane priče, stripovi i sl. Ono što povezuje pomenute oblasti je činjenica da sve one u osnovi predstavljaju istraživanja u okviru vizuelnog, koja pripovedaju priče (Pimenta i Puvaiah, 2010: 25).

Audio-vizuelni narativ obuhvata narativu bilo kog njenog medija: filma, radija, televizije ili video zapisa (Rivera Betancur i Correa Herrera, 2006: 7). Film predstavlja dinamičnu vizuelnu narativu budući da predstavlja priču upotrebom brze promene slika (Pimenta i Puvaiah, 2010: 44).

Film funkcioniše drugačije od ostalih narativa jer prikazuje radnje, a ne pripoveda ih (Sánchez Navarro, 2006: 95). Film predstavlja narativ u kome su kontekst, slika, zvuk, boja i diskurs u funkciji konstrukcije priče (Sánchez Navarro, 2006: 95), čime režiser na kompletan i sadržajan način prenosi publici određenu viziju neke priče.

Narativ ima važnu ulogu u obezbeđivanju nedvosmislenosti i jasnoće sadržaja. Kao što Ilić (2012: 122) navodi: „Narativ jednako podrazumeva i verbalne iskaze i dijaloge, i slikovno predstavljanje priče, jer on sam po sebi ne može obezbediti jasnoću poruka bez filmski specifičnih sredstava kojima je ispričan, pre svega različitim kadriranjem kojim se u fokus – kako priče tako i posmatračeve pažnje – stavlja baš ono što je važno da bude uočeno i baš u datom momentu.“ Pomenuta autorka smatra da su u poređenju sa drugim medijima, komercijalni filmovi pogodniji za kreiranje znanja u vezi sa problemima koje filmski narativi obrađuju, zbog svoje slikovitosti i različitih načina, filmskoj umetnosti karakterističnih i dostupnih akcentovanja: scenskih, auditivnih i drugih efekata (Ilić, 2012: 116).

Filmski narativ se ne ograničava samo na predstavljanje određenog sadržaja, već ima uticaj na moždani razvoj, kognitivno-emotivni, koji je superiorniji od drugih sistema informisanja, i koristi kao strategiju interaktivnu dinamiku. Film stimuliše ceo mozak (obe hemisfere) i dobar film navodi na razmišljanje, doprinosi vrednosti i stvara dileme, poseduje obrazovni potencijal superiorniji od bilo kog tradicionalnog sistema, po onome što prenosi, sugeriše, i onome na šta tera gledaoce da razmišljaju i osećaju. (de la Torre, 2005, u: Álvarez Rojas i Timón Benítez, 2010: 39–42) Uticaj filmskog narativa na gledaoca u kognitivnom i emotivnom smislu, i njegova osnovna funkcija da predstavi sadržaj priče i zabavi publiku, čine da bude uspešno primenjen u obrazovne svrhe. Upravo taj spoj ludičkih i kognitivnih aktivnosti, kao u premisi „učeći kroz zabavu“, dovodi do povećanja motivacije i efikasnosti u procesu učenja.

3.2. Film, društvo i kultura

Na Prvom demokratskom kongresu o španskoj kinematografiji (*Primer Congreso Democrático de Cine Español*), održanom 1978. godine data je definicija filma: „Film je kulturno dobro, način umetničkog izražavanja, sredstvo društvene komunikacije, industrija, predmet tržišta, nauke, proučavanja i istraživanja. Film je deo kulturne baštine Španije, njenih nacionalnosti i regiona.“ (*Primer Congreso Democrático de Cine Español*, 1978, u: Álvarez Rojas i Timón Benítez, 2010: 21, prevod Sonja Hornjak). Na osnovu pomenute definicije, može se uvideti tesna povezanost između filma, društva i kulture. Álvarez Rojas i Timón Benítez (2010: 25, prevod Sonja Hornjak) potvrđuju da: „Definitivno, film i društvo idu jedno sa drugim.“

Film je odraz društva i društvenih situacija svakodnevnog života jedne zemlje (Cruz Pastor, 1997: 167). Takođe, film je viđen kao odraz dominantnih verovanja, stavova i vrednosti kulture iz koje potiče (Turner, 1993: 130). Poznavanje određenog jezika i kulture, podrazumeva i poznavanje mentaliteta naroda kojem je taj jezik maternji. Predstavljanje nacije kroz film je veoma važno, budući da društvo proizvodi dominantne stavove (Turner, 1993: 136).

Film nije samo tvorevina autora koji ga je stvorio, već je i proizvod kulturnog i vremenskog okvira kojem pripada (Gisbert Pellicer, 2009: 72). Uvek su prisutna, direktno ili indirektno, određena obeležja epohe u kojoj je audio-vizuelni narativ nastao.

Film je deo istorije i vredno nasleđe naše civilizacije. Na filmu ostaje zabeležen izgled glumaca, odnosno, moda preko frizura i načina oblačenja. Zatim, prisutna je i arhitektura, enterijer, kao i eksterijer. Muzika i određene društveno-političke opaske su obeležja epohe koja su direktno zabeležena na platnu. U audio-vizuelnom narativu mogu biti prikazani raznoliki aspekti kulture, od svakodnevnice do umetničkih tvorevina. Na ovaj način, mogu se prikazati tipični elementi ciljne kulture. Stoga, učenici gledanjem mogu da nauče više o različitim aspektima kulture španskog kao stranog jezika.

Kulturni milje može da se identifikuje preko različitih elemenata – uzimajući u obzir zvuke (zvuk automobila, muzika, buka), pa sve do pejzaža. Omogućujući učenicima da prepoznaju zvuke iz pozadine, može da im se pomogne da se fokusiraju više i da poboljšaju veštine razumevanja. (Tomalin i Stempleski, 1993: 15) Isto tako, može da se dočara kako izgleda tipična zgrada, ulica, trg, i koji zvuci prate dešavanja na pomenutim mestima.

Film predstavlja ogledalo društva za mlade generacije jer često prikazuje ono što bi voleli da budu, što bi trebalo da budu i o čemu maštaju (Álvarez Rojas i Timón Benítez, 2010: 21). Učenici druge kulture mogu da uoče težnje svojih vršnjaka sa španskog govornog područja, uporede i zaključite šta je ono što ih spaja, a šta ih razlikuje.

Može se zaključiti da se preko filma kao audio-vizuelnog narativa, odražavaju tendencije u društvu i kulturi jedne zemlje. Film kao sredstvo blisko učenicima, može biti pogodno za predstavljanje kulturnih sadržaja na času španskog jezika. Kao što Cruz Pastor Ferrán (1997: 167) ističe, film kao nijedno drugo sredstvo masovne komunikacije, poseduje niz kvaliteta koji ga čine jednim od najsadržajnijih sredstava za predstavljanje kulture i jezika.

3.3. Film kao edukativno sredstvo

Film je toliko prisutan u našim životima, da se skoro cela populacija, nezavisno od svog porekla, pola, mesta rođenja i društvene klase, pretvorila u konstantnog korisnika ovog sredstva komunikacije (Bellido López, 1998: 13).

Iako je naizgled funkcija filma da razonodi i zabavi publiku, on sadrži mnogo više od toga. Tort i Raventós (1997: 34) navodi da je film više od umetničkog, komercijalnog ili produktivnog izražavanja.

Film pored informativne, poseduje i obrazovnu funkciju (Tort i Raventós, 1997: 33). Kinematografija je, od svojih početaka, imala didaktički i moralizatorski poziv, više nego ulogu da zabavi, uprkos tome što je nastala kao sredstvo za razonodu (García, 2007: 123). Svest o tome nisu imali samo režiseri filmova, već i čitava udruženja koja su organizovala projekcije u cilju iskazivanja stavova ili zarad informisanja publike o aktuelnim dešavanjima (García, 2007: 123). Film se već decenijama koristi kao didaktičko sredstvo da verodostojno prikazuje i daje primere najrazličitijih tema iz geografije, istorije i društvenih nauka (García, 2007: 123). Još u prošlosti, film kao sredstvo masovnih medija, imao je svoju publiku širom sveta. Ujedno kao zabava, ali i sredstvo informisanja, okupljao je stanovništvo različite dobi (Raya Ramos, 2010: 2). Širom sveta osnivane su sale za projekciju filmova sa ciljem da režiseri prikažu svoje ideje, a ujedno i da informišu gledaoce (Raya Ramos, 2010: 2).

Ubrzo posle prvog javnog prikazivanja kinematografa braće Limijer u Parizu 28. decembra 1895. godine, dolazi do zvaničnog prepoznavanja filma kao pedagoškog sredstva. Povezivanje filma i pedagogije dešava se početkom dvadesetog veka, kada je Opština Pariz otvorila Pedagošku kinoteku. Godine 1914. *Diputación de Barcelona* uvozila je pedagoške filmove namenjene nastavi tehničara Industrijske škole. Udruženje za nacionalno obrazovanje SAD-a 1922. godine imenovalo je Komitet za proučavanje obrazovnog filma, i izvedeno je istraživanje za utvrđivanje efikasnosti filma u sferi obrazovanja. Udruženje naroda u Rimu 1928. godine osnovalo je Međunarodni institut za edukativnu kinematografiju, koji je na mesečnom nivou izdavao časopis posvećen ovoj oblasti. Tridesetih i četrdesetih godina dvadesetog veka uvećala se produkcija edukativnih i didaktičkih filmova. Tokom Drugog svetskog rata, mornarica i vojska SAD-a proizvele su preko 35 000 filmova u svrhu obrazovanja i zabave. Ovi i drugi primeri pokazuju veliku obrazovnu funkciju filma, koji je u isto vreme i umetnost i sredstvo komunikacije. (Escudero Royo, 1997: 35–36)

U prošlosti, kao i danas, edukativne prednosti primene filma kao audiovizuelnog narativa u nastavi su ogromne. Álvarez Rojas i Timón Benítez (2010: 40) ističu četiri glavna razloga: povećanje ličnog angažmana učenika; primena stečenog

znanja u svakodnevnom okruženju; poboljšanje uslova rada na času i približavanje sadržaja učenicima na prirodni način, u cilju povećanja motivacije.

Kao što Ferrés (1988: 11) ističe, otvorenost ka novim formama izražavanja je veoma bitna za obrazovni sistem. Stoga, obrazovni sistem bi trebalo uvek da ide u korak sa savremenim tehnološkim tendencijama i da iskoristi prednosti koje one pružaju (Ferrés, 1988: 11).

3.4. Didaktička perspektiva filma kao edukativnog sredstva u nastavi uopšte

Obrazovni potencijal filma kao audio-vizuelnog narativa nalazi se u njegovim karakteristikama kao kulturne i društvene tvorevine. Upoznavanje učenika sa najreprezentativnijim društvenim i kulturnim činjenicama koje se predstavljaju filmom, čini ga podesnim za upotrebu u nastavi (Álvarez Rojas i Timón Benítez, 2010: 39).

Film kao audio-vizuelni narativ poseduje mnoge didaktičke funkcije za rad na času. Na osnovu klasifikacije koju daju Álvarez Rojas i Timón Benítez (2010: 39–40), može da se zaključi da film doprinosi nastavi na više nivoa. Pomenuti autori smatraju da film kao format audio-vizuelnog narativa, poseduje brojne funkcije. Informativna funkcija odnosi se na predstavljanje sadržaja adekvatnih za potrebe grupe i materije koja se obrađuje. Pored informativne funkcije, film pruža mogućnost rada sa svim oblastima jezika, usled raznolikosti tema i žanrova. Takođe, funkcija motivacije je jasno uočljiva posmatranjem interesovanja učenika. Ludička funkcija podrazumeva kapacitet filma da izazove uživanje kod učenika. Zahvaljujući ekspresivnoj funkciji upoznaje se stvaralaštvo drugih umetnika, kao i sadržaj i struktura filma, imajući u vidu predmet i način pripovedanja. Istraživačka funkcija predstavlja istraživanje tema koje su od značaja za učenike, te može da se tumači kao gest uvažavanja njihovih potreba i interesovanja, koje se povećavaju kada se učenici prepoznaju kao deo projekta. Metalingvistička funkcija podrazumeva upotrebu i integraciju jezika iz više oblasti, kao što su muzika, fotografija, dizajn i narativa. (Álvarez Rojas i Timón Benítez, 2010: 39–40) Posebno bismo izdvojili istraživačku funkciju, jer zadovoljava individualne potrebe svakog učenika, čime se nastava na određeni način individualizuje i prilagođava pojedincu.

Romea (2005: 43) vidi značaj filma iz nekoliko perspektiva – iz edukativno-formalne perspektive, ali i iz perspektive koja utiče na razvoj ličnosti. Iz edukativne i formativne perspektive, film je od velike koristi. Prikazuje sadržaje iz oblasti istorije, kulture, nauke, tehnologije, politike, izražava ideje, pokazuje oblike ponašanja, stavove i navike. Jednom rečju, interdisciplinaran je po svojoj prirodi. Navedeno omogućuje da film bude izvor znanja koje se generalno predstavlja na lako razumljiv i svima dostupan način. Kao umetnički materijal može da doprinese razvoju različitih sfera ljudskog bića, kao što su senzibilnost, kreativni kapacitet, kognitivna ili ekspresivna dimenzija. (Romea, 2005: 43) Objedinjavanjem pomenute dve perspektive, nastava dobija novu dimenziju. Pored usavršavanja znanja, razvijaju se i različite sfere ličnosti učenika, čime nastava postaje kompletna.

U procesu obrazovanja i socijalizacije, film treba da bude tretiran kao neizostavan element kulture (Martínez-Salanova Sánchez, 2002: 9). Stoga, trebalo bi da bude sastavni deo nastavnih planova (Martínez-Salanova Sánchez, 2002: 9). Uvođenjem filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavne kurikulume, učenicima se pruža jedan od načina predstavljanja informacija na koji su navikli, i smanjuje se često prisutan stres i odbojnost učenika prema novom gradivu.

4. Prednosti filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi i učenju španskog kao stranog jezika

Mnogi evropski i svetski autori proučavaju primenu filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika (Amenós Pons, Herrero, Viñals, Toro Escudero, Zamora Pinel, Valenti Toledo, Torrecillas, Sánchez, Asensi i drugi). Film na času španskog jezika može da bude mnogo više od puke zabave i da doprinese efikasnijem učenju jezika ukoliko se primeni na pravi način. „U učionici, a posebno u učionici španskog kao stranog jezika, u mnogo prilika se film smatrao kao zabava, i u malo prilika je formirao deo korisnog materijala za učenje španskog jezika ili španske kulture. Film takođe može da edukuje, ne samo da informiše ili zabavi.“ (Vázquez, 2006: 36, prevod Sonja Hornjak).

Film kao audio-vizuelni narativ nudi nastavniku mnogo potencijalnih mogućnosti za didaktičku upotrebu na času španskog kao stranog jezika. Singh i Mathur (2010: 7) rezimiraju najznačajnije mogućnosti didaktičke eksploatacije filma, a to su: poboljšanje znanja o stranom jeziku, konsolidacija gramatičke, pragmatske i sociokulturne kompetencije, razvijanje kapaciteta slušanja, priče i interakcije i razvijanje kulturne kompetencije. Kao što Brandimonte (2003: 872) ističe, audio-vizuelna podrška, preko filma, može obezbediti neiscrpan izvor za čas. Objašnjenja o pomenutim, kao i o drugim brojnim prednostima ovog audio-vizuelnog narativa, klasifikovana su i predstavljena u nastavku.

4.1. Spoj vizuelnog i zvučnog kanala prenosa poruke

Zahvaljujući svojim specifičnim karakteristikama, audio-vizuelni narativ je pogodan za primenu u glotodidaktici. Glavna karakteristika filma je da je audio-vizuelni medijum, odnosno da poseduje dva kanala prenosa poruke, zvučni i vizuelni. Učenik prima jezički input, i u isto vreme direktno posmatra značenje, odnosno vizuelno percipira ono što čuje. Spoj slike i reči čine kompletnu poruku (Amenós Pons, 1998: 17). Amenós Pons (1998: 17) navodi da reč, iako važna, prenosi samo deo poruke, a u interakciji sa drugim elementima može da pojača ili umanji značenja poruke.

U cilju shvatanja poruke na pravi način, potrebno je protumačiti i razumeti verbalnu informaciju, ali i elemente neverbalne komunikacije, koji se vizuelno percipiraju. Rad sa filmom dozvoljava učenicima da, na prvom mestu, posmatraju lingvističke i nelingvističke elemente u komunikativnom činu i da sagledaju komunikativnu nameru i cilj govornika u određenom kontekstu (Foncubierta Muriel, 2006: 1148). Zahvaljujući vizuelnom elementu, mogu se posmatrati izrazi lica i pokreti tela govornika, koji služe da pojačaju poruku ili da prenesu afektivnu informaciju (Wagner, 2010: 494; Willis, 1983: 36). Kao što Holec (Holec, 1975, u: Willis, 1983: 30) ističe, mreža interakcija između verbalnih i neverbalnih komponenti dovodi do kompletnog razumevanja poruke.

Pored pomenutih autora, i Díaz Pérez (2001: 263) potvrđuje stav da se efikasnost filma kao didaktičkog sredstva nalazi u velikoj meri u mogućnosti da pokaže situacije koje je teško stvoriti u učionici, ali dodaje da se ovim putem ujedno poboljšava pamćenje učenika. Smatra da simultano primenjivanje čula vida i sluha, kao dva kanala percepcije, direktno dovodi do poboljšanja učenikovog pamćenja (Díaz Pérez, 2001: 263).

U domenu semantike, prilagodljivost video materijala i eksplicitna povezanost zvuka i slike podrazumeva lepezu mogućnosti za pomoć učenicima da razumeju semantičku vrednost reči, konstrukcija, izraza, čak i tona glasa, govora tela i ostalih paralingvističkih elemenata (Toro Escudero, 2009: 3). Audio-vizuelni materijal je mnogo korisniji od uobičajenih didaktičkih sredstava, jer dozvoljava približavanje učenika stvarnosti i aspektima koji je prate i definišu (Toro Escudero, 2009: 3).

4.2. Film kao autentičan materijal u nastavi španskog jezika

U poslednjih trideset godina u didaktici nastave španskog kao stranog jezika, insistira se na upotrebi autentičnih materijala. Kao što Amenós Pons (1996: 50) ističe, upotreba materijala koji nije sačinjen u svrhu nastave, predstavlja nezamenljivu dozu lingvističke i kulturne realnosti jezika koji se uči. Upotreba autentičnih materijala u nastavi osposobljava učenika da se suoči sa jezičkim i kulturnim uzorkom koji se razlikuje od onog koji im je ponuđen u formalnom kontekstu, tj. u učionici (Amenós Pons, 1996: 50).

Iz lingvističke perspektive, autentičan jezički input odnosi se na upotrebu autentičnih materijala iz kulture na ciljnom jeziku kao što su vesti, filmovi, pesme, televizijske serije i komedije, koji su sastavni deo audio-vizuelnih masmedija, te su lako dostupni zahvaljujući različitim tehnologijama (Bahrani, 2012: 56).

Filmovi predstavljaju autentičan materijal, jer ono što prikazuju proističe iz određene namere i pogleda na svet, ne uzimajući u obzir jezičko i kulturno znanje gledaoca (Amenós Pons, 1996: 50). Samim tim što su namenjeni izvornim govornicima španskog jezika, predstavljaju deo stvarnosti hispanskog sveta (Loneragan, 1984: 8).

Gledanje audio-vizuelnog narativa, može da se posmatra kao simulacija boravka u hispanskoj zemlji. Strategije koje je potrebno da učenik uvežba kako bi pratio film na španskom ne razlikuju se mnogo od onih koje bi koristio da bi shvatio šta se dešava u njegovoj okolini u zemlji španskog govornog područja. Učenik bi trebalo da osmotri ne samo jezički, već i kulturni kontekst i kontekst situacije, da konstantno koristi svoje znanje o svetu, ličnostima i situaciji o kojima se govori, kako bi mogao da prosuđuje o značenju činjenica, da donosi pretpostavke o tome šta znači svaka činjenica, da iskaže hipotezu o onome šta gleda. Prisutni su i jezički uzorak i sociokulturne informacije, ali ne kao izolovani sadržaji, već kao elementi potke filma, i kao takvi imaju svoju ulogu, nezavisno od nejasnoća, utisaka i interpretacija gledalaca. (Amenós Pons, 1996: 51)

Brandimonte (2003: 870) navodi da stvarnu upotrebu jezika karakterišu podrhtavanje glasa, omaške u govoru i zadržavanje daha. Ukoliko pomenuti vanjezički elementi nisu predstavljeni na času, teško da se mogu savladati u komunikaciji (Brandimonte, 2003: 870). Audio-vizuelni narativ u vidu filma kao autentičan materijal, čini da učenici posmatraju stvari kao izvorni govornici i da se naviknu na svakodnevni govor, a da, pritom, ne izlaze iz govornog konteksta učionice. Takođe, film predstavlja ogledalo društvene situacije određenog trenutka, te učenicima približava trenutno stanje u društvu zemlje u kojoj je nastao.

U audio-vizuelnom materijalu primeri upotrebe jezika su veoma realni i prikazuju način na koji ljudi komuniciraju i verbalno i neverbalno. Stoga je audio-vizuelni materijal adekvatan način da se u učionici dočaraju „aspekti živog jezika“. (Allan, 1985: 48). Takođe, „Filmovi sa svojom autentičnošću, fleksibilnošću, dinamičnošću i aktuelnošću nam nude bezbrojne mogućnosti za rad unutar učionice na

jedan privlačan način.“ (Martínez, 2004, elektronsko izdanje časopisa bez paginacije, prevod Sonja Hornjak).

U prilog upotrebi filma kao autentičnog materijala, idu i rezultati istraživanja Canning-Wilson i Wallace (2000: 2), koja pokazuju da učenici više vole zabavne filmove od filmova namenjenih za učenje jezika i dokumentarnih filmova.

Rad sa pomenutim audio-vizuelnim narativom kao autentičnim materijalom nije nimalo jednostavan. „Filmovi nisu laki za upotrebu: kao sav autentičan materijal, zahtevaju mnogo razmišljanja u pogledu njihove eksploatacije, detaljan rad i vreme za elaboraciju aktivnosti.“ (Amenós Pons, 1998: 22, prevod Sonja Hornjak) Ukoliko žele da koriste pomenuto sredstvo u nastavi, nastavnici bi trebalo da budu svesni odgovornosti koje ovaj metod rada nosi sa sobom, upravo zbog toga što je autentičan materijal i nije sačinjen u didaktičke svrhe, te je potrebno uložiti vreme i trud za osmišljavanje časa.

4.3. Jezički input

Filmske scene predstavljaju važan input ciljnog jezika u nastavi. Input predstavlja „uzorak ciljnog jezika, usmeni ili pisani, sa kojim se učenik stranog jezika susreće u procesu nastave i na osnovu kojeg može da realizuje proces učenja“. (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2006, elektronsko izdanje rečnika bez paginacije). Stempleski i Tomalin (2001: 1) smatraju da je vrednost filma kao sredstva za učenje stranog jezika očigledna, jer omogućuje izvor autentičnog i raznolikog jezika. Budući da je film namenjen izvornim govornicima, jezik u filmu je autentičan, nije izveštačen kao u video materijalima za strance, i dovodi realan život u učionicu (Gómez Vílches, 1990: 248).

Gledanjem audio-vizuelnog narativa, učenici prvenstveno razvijaju veštine slušanja. U okviru aktivnosti recepcije u govoru (slušanje ili usmeno razumevanje), ZEO svrstava bioskop kao oblik praćenja medija (ZEO, 2002: 69). Kroz aktivnosti slušanja, učenici razvijaju leksičku, gramatičku, semantičku i fonološku kompetenciju, odnosno, zahvaljujući raznolikim filmskim dijalozima, usvajaju nov vokabular, analiziraju gramatičke konstrukcije, direktno vide značenje i uviđaju postojanje različitih akcenata španskog jezika.

4.4. Kontekst

Odavno je prihvaćena tvrdnja da upotreba nekog jezika umnogome zavisi od samog konteksta u kojem se realizuje. Pored verbalnog i neverbalnog izražavanja i same namere govornog čina, komunikacija je uslovljena i kontekstom (Varela Salinas, 1997: 220). Sa tog stanovišta posmatrano, jezik ne može biti neutralni misaoni iskaz kao što je slučaj sa matematikom. Želje i potreba za komunikacijom proizilaze iz date situacije, tako da se forma i sadržaj komunikacije prilagođavaju situaciji. (ZEO, 2003: 47)

Valenti Toledo (2007: 1050) tumači kontekst kao celokupan univerzum koji dele sagovornici, ne samo kao komunikativnu situaciju, već i kao zbir komunikativnih pravila. Nepridržavanje istih može direktno da izmeni ishode komunikativnih situacija (Valenti Toledo, 2007: 1050).

Vacas Hermida i Benavente (2002: 8) ističu značaj predstavljanja celokupne lingvističke informacije u okviru sociokulturnog konteksta umesto prethodne prakse po kojoj se prvo insistiralo na lingvističkoj informaciji, a zatim su se usput predstavljali sociokulturni sadržaji. Predstavljanje informacija u kontekstu, a ne izolovano, veoma je značajno pri učenju stranog jezika (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 538). Učenicima bi trebalo da se omogući veza između jezika i konteksta već na početnom nivou učenja stranog jezika (Byram i Esatre-Sarries, 1991: 6).

S obzirom na to da komunikacija u velikoj meri zavisi od kombinacije kontekstualne informacije (implicitne), sa jedne, i lingvističke informacije (eksplicitne), sa druge strane, filmovi predstavljaju način za eksplicitno predstavljanje informacije o kontekstu, jer su sačinjeni ne samo od dijaloga, već i od slika, tako da su izvor ciljnog jezika i veoma značajan input koji treba iskoristiti (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 538). I Ruiz Fajardo (1994: 144) ističe da filmovi omogućavaju posmatranje lingvističkog čina u kontekstu. Učenik direktno vidi značenje u filmu kao audio-vizuelnom narativu, te stoga kontekstualizovane slike mogu da pomognu da se utvrdi i poboljša znanje (Canning-Wilson i Wallace, 2000: 2).

Prikazivanje kompletnih komunikativnih situacija u datom kontekstu i sagledavanje sastavnih delova komunikativnog čina (verbalni diskurs, vanjezički aspekti, neverbalna komunikacija, kontekst i ambijent) je veoma značajno pri učenju stranog jezika. Kao što ističe Brandimonte (2003: 872), kombinovanjem zvuka i slike predstavljaju se kompletne komunikativne situacije, poput onih koje se dešavaju u

stvarnom životu. Kombinacija zvuka i slike je dinamična, neposredna i pristupačna, te prikazivanjem komunikacije u kontekstu, učenici mogu sa lakoćom da uoče mnoge faktore koji čine komunikaciju (Lonergan, 1984: 4). Primenom knjiga i tradicionalnim načinom nastave ovo se teško postiže, te je stoga film kao audio-vizuelni narativ adekvatno sredstvo za časove španskog kao stranog jezika.

Audio-vizuelni materijal omogućava učenicima da vide neverbalne aspekte komunikacije i da čuju ritam govora izvornih govornika, koji je autentičan, i često može biti različite brzine u različitim situacijama (Canning-Wilson i Wallace, 2000: 3). Takođe, različite društvene situacije zahtevaju upotrebu različitih stilova govora, te kompetentan govornik mora da izabere najadekvatniji registar govora, primeren situaciji (Lonergan, 1984: 45). Učenici kroz različite filmske scene mogu da uoče različite registre govora, analiziraju kada se koji koristi, kao i da nauče da ih adekvatno upotrebljavaju.

4.5. Prisustvo elemenata kulture ciljnog jezika u filmu kao audio-vizuelnom narativu

Pored lingvističkog sadržaja koji nose, filmovi nude veoma važne kulturne komponente, kao što su običaji i navike govornika ciljnog jezika (ponašanja, odeća koju nose likovi, brige protagonista, humor, aspekti svakodnevnog života) i paralingvističke informacije (gestovi, pogled, i sl.) (Peiffer, 2001: 38). Radi se o pedagoškom oruđu koje omogućuje pristup stvarnosti strane kulture i dozvoljava kulturno otvaranje i interkulturni dijalog (Peiffer, 2001: 38). Film predstavlja sredstvo koje pruža više mogućnosti na času španskog kao stranog jezika, budući da prikazuje kulturu jezika na delu, te učenik može da je pregleda u detalje (Castiñeiras Ramos i Herrero Vecino, 1998: 817). Takođe, pomenuti audio-vizuelni narativ pruža veliku količinu sociokulturnih elemenata korisnih za proces učenja jezika (Rodríguez Martín, 2006: 305). Prenosi široki spektar informacija, od fizičke stvarnosti kao što su pejzaž i okolina, pa do subjektivne, u vidu etičkog ili kulturnog sistema (Tort i Raventós, 1997: 29).

Mnogi filmovi su poznati i neki se prepoznaju širom sveta kao zajednički referenti okvir, te je stoga film odličan pri prenošenju kulturnih vrednosti, stavova i ponašanja (Stempleski i Tomalin, 2001: 1).

4.6. Hispanska stvarnost prikazana kroz film kao audio-vizuelni narativ

U vremenu u kojem audio-vizuelna sredstva čine sastavni deo našeg života, televizija i film predstavljaju veoma prikladan način za uvođenje situacija i jezika iz stvarnog života na čas (Badock, 1996: 20–22). Film je veoma efikasan pri donošenju spoljnog sveta na čas stranog jezika (Stempleski i Tomalin, 2001: 1). Budući da mali broj učenika stranog jezika u Srbiji ima priliku da poseti zemlju jezika koji uči, odnosno, mali je broj učenika koji se nađe u situaciji da upotrebi svoje znanje u prirodnom okruženju jezika koji uči. Mnogi učenici iz Srbije nisu u mogućnosti da posete Španiju, kao geografski najbližu zemlju španskog govornog područja. Zbog toga, film kao audio-vizuelni narativ sa španskog govornog područja predstavlja veliku pomoć u prikazivanju načina na koji funkcioniše komunikacija u različitim kontekstima. Filmovi su kao prozor u svet koji dozvoljavaju uvid u druge kulture, različite od maternje (Dobos, 2010: 19). „Filmovi pokazuju i prenose ljudske, kulturne, istorijske vrednosti, otvaraju nam svet, uvodeći nas ka drugim zemljama, epohama, kulturama, predstavljaju druge oblike života, običaja, bez potrebe da se fizički ili mentalno krećemo ka drugim kucima sveta ili udaljenim vremenima.“ (Dobos, 2010: 19, prevod Sonja Hornjak).

Takođe, u prilog pomenutom, ide i Lonerganov stav da „Dinamička kombinacija zvuka i slike može da donese dašak stvarnosti u učionicu. Bogatstvo vizuelne dostupne informacije može da prenese atmosferu druge kulture i prikaže paralingvističke elemente komunikacije“ (Lonergan, 1983: 69, prevod Sonja Hornjak). Zahvaljujući audio-vizuelnom narativu u vidu filma, učenik može da vidi na primeru deo hispanske stvarnosti i da na taj način nauči više o hispanskoj kulturi, što je neophodno za postizanje komunikativne kompetencije španskog jezika.

4.7. Odnos filma kao audio-vizuelnog narativa i kognicije, emocije i motivacije

Mnogi autori zastupaju mišljenje da film kao audio-vizuelni narativ utiče na kognitivne sposobnosti. Martínez-Salanova Sánchez (2002: 58–59) smatra da predstavljanje različitih elemenata filma, kao što su teme, imena, situacije, argumenti, drama, sadržaj, zabava, filozofija i trenutne tendencije, ideje, istorijske činjenice, odeća, lokaliteti i pejzaži, povećava kognitivne kapacitete.

Gledanje filma, pored perceptivnih aktivnosti, podrazumeva i refleksivnu aktivnost koja uključuje dekodifikaciju audio-vizuelne poruke od strane učenika, kao i dekonstruisanje i konstruisanje poruke (de la Torre, 1989, u: Torregrosa Carmona, 2006: 15). Na osnovu toga, može se reći da gledanje audio-vizuelnog narativa aktivno uključuje učenika u proces nastave. Takođe, još jedan vid aktivnog uključivanja učenika u proces nastave, predstavlja i činjenica da gledanje filma razvija kritičko mišljenje (Martínez-Salanova Sánchez, 2002: 56). Nakon odgledanog audio-vizuelnog materijala, učenik analizira i diskutuje o pogledanom sadržaju, izlažući argumente i iznoseći svoj stav. Na ovaj način, ispunjavaju se opšti obrazovni ciljevi, a to su aktivno učestvovanje učenika u nastavi i sticanje kritičkog mišljenja.

Psihološke studije potvrđuju da, kada poruka biva prenešena različitim putevima (zvučno i vizuelno), kod učenika podstiče veće interesovanje, postojanija je i više utiče na učenike (de la Torre, 2005: 22–23). Ukoliko se primaju poruke na različite načine, verovatnije je da će informacije iz tih poruka ostaviti jači utisak (de la Torre i Rajadell, 2005: 129).

Nastava zasnovana na izazivanju utiska, primenjuje one strategije koje koriste radio ili televizijski programi da održe pažnju publike. Služe se fenomenologijom novosti i faktora iznenađenja kao interesnih polja publike. U slučaju filma, utisak se odnosi na podsticanje radoznalosti i stvaranje iščekivanja, što se postiže povezivanjem kognitivnih i emotivnih procesa. (de la Torre i Rajadell, 2005: 129) Podsticanje radoznalosti direktno povećava interesovanje kod učenika, a samim tim, i motivaciju.

Uspeh filma kod publike leži u činjenici da ima moć da utiče na gledaoca i ostavi emotivni trag (de la Torre i Rajadell, 2005: 133). Gledanje filma skoro uvek izaziva određenu vrstu emocije. Pojedini autori smatraju da postoji veza između emocija i procesa učenja. Učenje nije mehanički proces, niti može da se svede na intelektualne

komponente. Učenje, kada je integrisano, poseduje emotivne, intuitivne i socijalne elemente. (de la Torre, 2005: 24) Ukoliko je proces učenja afektivno potkovan, odnosno, ukoliko se emotivne reakcije povežu sa interesovanjima, potrebama ili očekivanjima učenika, usvojeno znanje je trajnije (de la Torre, 2005: 22–23).

Martínez-Salanova Sánchez (2002: 57) je mišljenja da film doprinosi razvijanju senzibiliteta, koji predstavlja prvu kariku u procesu usvajanja i bez njega se ne mogu postići viši nivoi. Didaktičkim strategijama trebalo bi iskoristiti osećaje koje izaziva gledanje filma (Gisbert Pellicer, 2009: 84), a sve u cilju postizanja uspešnih rezultata u procesu učenja.

Film kao način pripovedanja priča, stvarnih ili izmišljenih događaja, ima veliku emotivnu moć. Ako se analizira film, uviđa se da namere režisera idu dalje od puke zabave, i imaju kao cilj kritiku, analizu i slično. (Raya Ramos, 2010: 5) Na ovaj način, do gledaoca dopiru određeni stavovi režisera, kao i određene sociokulturne okolnosti u kojima je film nastao ili o kojima govori (Tort i Raventós, 1997: 29), što direktno izaziva određenu emociju kod gledaoca.

Uzajamni splet kognitivnih i emotivnih procesa u vidu radoznalosti i iščekivanja, utiče i na motivaciju. Zahvaljujući primeni filma na času jezika, povećava se motivacija kod učenika. Film omogućuje stimulišući okvir za komunikaciju i diskusiju u učionici. (Stempleski i Tomalin, 2001: 1) Posle gledanja, film predstavlja stimulus za usmeno izražavanje i diskusiju na osnovu sadržaja, za istraživanje i analizu pogledanog. Na ovaj način, film pruža motivaciju za realizaciju određenih aktivnosti, a ne isključivo za posmatranje i puku zabavu. (Díaz Pérez, 2001: 263) Podstičući interesovanje i motivaciju, filmovi mogu da stvore povoljnu klimu za učenje (Lonergan, 1984: 5). Na povoljnu klimu za učenje i motivaciju, utiče i ludički element (Chan i Herrero, 2010: 11). Učenjem kroz zabavu, učenici se s lakoćom uključuju u proces učenja, a da nisu svesni toga, i automatski bivaju motivisani.

Na osnovu navedenog, može se zaključiti da se gledanjem filma kao audio-vizuelnog narativa mogu razviti kognitivni kapaciteti, izazvati emocije i povećati motivacija, čijom međusobnom spregom dolazi do efikasnih rezultata nastave.

4.8. Kompetencije jezičkog komuniciranja koje se razvijaju primenom filma kao audio-vizuelnog narativa

Zahvaljujući neograničenoj raznolikosti i bogatstvu informacija koje nude filmovi (Dobos, 2010: 21), na času španskog kao stranog jezika mogu se predstaviti brojni sadržaji. Primena filmskog narativa može da utiče na razvijanje svih komponenti komunikativne kompetencije učenika – lingvističku, sociolingvističku i pragmatiku (Ortí Teruel i García Collado, 2012: 71).

4.8.1. Lingvistička kompetencija

Lingvistička kompetencija obuhvata leksičku, gramatičku, semantičku, fonološku i pravopisnu kompetenciju (ZEO, 2002: 114).

S obzirom da svaki film kao audio-vizuelni narativ obiluje brojnim dijalozima, na ovaj način se može razviti leksička kompetencija učenika. U toku gledanja filma, nastavnik može da ukaže na gotove izraze, okamenjene konstrukcije i pojedinačne reči kao leksičke elemente (ZEO, 2002: 114), koji kasnije mogu da se provežbaju i utvrde u propratnim aktivnostima.

Gramatička kompetencija podrazumeva sposobnost razumevanja i izražavanja značenja kroz formiranje i prepoznavanje pravilnih rečenica prema gramatičkim principima (ZEO, 2002: 118). Kroz primere izgovorenih rečenica može se analizirati određena gramatička oblast, uvesti nova oblast ili utvrditi već naučeno gradivo.

Fonološka kompetencija podrazumeva znanja i sposobnost opažanja i produkcije glasovnih jedinica jezika (fonema) i njihove realizacije u posebnim uslovima, značenjskih elemenata razlikovanja fonema, fonetskih struktura reči i prozodijskih elemenata (ZEO, 2002: 121). Slušanjem zvučnog inputa, učenik može da analizira pomenuto i kasnije sam da ga reprodukuje. Gledanjem filmova iz različitih zemalja španskog govornog područja, učenik uočava razlike u akcentima španskog jezika u različitim hispanskim zemljama.

Semantička kompetencija obrađuje spoznaju i kontrolu učenika o značenju reči (ZEO, 2002: 120). Učenik direktno vidi značenje izgovorenih reči na osnovu vizuelne komponente u audio-vizuelnom narativu, te mu je lakše da razume o čemu se radi i da nauči nove sadržaje.

Pored navedenih kompetencija, primenom filma kao audio-vizuelnog narativa, razvija se i pravopisna kompetencija. Na indirektan način, pisanom izradom propratnih aktivnosti na času, učenici usavršavaju pravopisnu kompetenciju.

4.8.2. Sociolingvistička kompetencija

Sociolingvistička kompetencija je usmerena na znanja i potrebne veštine u društvu. Podrazumeva karakteristične crte društvenih odnosa, pravila lepog ponašanja, izraze narodne mudrosti, različite jezičke registre, kao i dijalekte i akcente. (ZEO, 2002: 123–124)

U filmu kao audio-vizuelnom narativu smenjuju se scene u kojima protagonisti različitog društvenog statusa i različitog akcenta komuniciraju u formalnim i neformalnim situacijama. Takođe, u zavisnosti od određenih situacija i aktera, prikazuju primere lepog ili nedoličnog ponašanja. Često su prisutni i izrazi narodne mudrosti. Zahvaljujući bogatstvu tema, likova i situacija, audio-vizuelni narativ u vidu filma predstavlja ilustrativan primer i sadržajan materijal za predstavljanje sociolingvističkih komponenti stranog jezika i razvijanje sociolingvističke kompetencije.

4.8.3. Pragmatska kompetencija

Pragmatska kompetencija podrazumeva znanja koja učenik poseduje o principima koji: organizuju, strukturiraju i prilagođavaju poruku (diskurzivna kompetencija); koriste poruku za realizaciju komunikativnih funkcija (funkcionalna kompetencija) i segmentiraju poruku prema interakcionom i transakcionom planu (kompetencija za plansku koncepciju) (ZEO, 2002: 127).

Film kao audio-vizuelni narativ predstavlja kodove, norme ponašanja (ili neadekvatnog ponašanja), modele i razrešenja konflikata, svakodnevni život zajednice, način oblačenja, način ishrane i sl. Takođe, pruža neiscrpan izvor komunikativnih situacija za učenje funkcionalnih sadržaja kao što su: pitati za nešto ili nekog, pozvati, ubediti, prihvatiti i odbiti ponuđeno, diskutovati ili izviniti se. (Dobos, 2010: 21) Pomenuti sadržaji su neophodni za postizanje elementarne komunikacije na španskom jeziku. Takođe, film prikazuje i druge karakteristične pragmatske karakteristike

usmenog teksta, kao što su uloga i odnos sagovornika, komunikativna situacija i učtivost (Foncubierta Muriel, 2006: 1146).

Zahvaljujući različitim filmskim scenama, dijalozima i pričama, učenik je u mogućnosti da na primeru posmatra i analizira pragmatske karakteristike diskursa i da uz pomoć nastavnika i propratnih aktivnosti, razvije pragmatsku kompetenciju.

4.9. Veštine koje se razvijaju primenom filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika

Kompetencija jezičkog komuniciranja podrazumeva celinu koja se sastoji iz više delova: lingvističkog, sociolingvističkog i pragmatskog. Svaki od tih delova uključuje znanja, veštine i umeća (ZEO, 2002: 43).

Jezička veština predstavlja način na koji se aktivira upotreba jezika. Didaktika je klasifikovala jezičke veštine imajući u vidu način prenosa poruke, na usmene i pismene, i na osnovu uloge koju vrše u komunikaciji, na produktivne i receptivne. (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2006, elektronsko izdanje rečnika bez paginacije)

Pored brojnih prednosti, film kao audio-vizuelni narativ utiče i na razvijanje različitih jezičkih veština. Učenje jezika je višedimenzionalan i složen proces, u kojem se nijedna veština ne vežba izolovano (Rosales Varo, 1994: 116). Primenom audio-vizuelnog narativa na času, učenici mogu da unaprede i receptivne i produktivne veštine, ukoliko se gledanje filma potkrepi adekvatnim aktivnostima. Može se reći da film predstavlja sveobuhvatno i kompletno sredstvo za učenje jezika, jer sadrži sve elemente komunikacije. Zahvaljujući izlaganju učenika autentičnom jezičkom inputu, direktno se razvijaju veštine usmenog razumevanja, odnosno slušanja. U propratnim aktivnostima razvijaju se veštine razumevanja pisanog teksta – čitanje, i pismeno izražavanje – pisanje, kao i usmeno izražavanje – govor.

Prema mišljenju autora Zamora Pinel (2001: 32), zvučni filmovi su jedan od najboljih sredstava kojima raspolažu nastavnici španskog kao stranog jezika za razvijanje sve četiri jezičke veštine (usmeno i pismeno izražavanje, veštine slušanja i čitanja). Primeri usmenog izražavanja podrazumevaju razgovor o temi filma i drugim osnovnim sadržajima, dok su primeri pismenog izražavanja pisanje paralelnog scenarija ili intervju. Veštine čitanja podrazumevaju čitanje scenarija i književnih dela na

osnovu kojih je nastao film. (Zamora Pinel, 2001: 32) Takođe, putem filma mogu se predstaviti i kulturni sadržaji, kao što su osobenosti određene epohe, običaji, gastronomija, moda ili tradicija (Zamora Pinel, 2001: 32).

Zahvaljujući velikoj i raznolikoj galeriji filmskih likova i situacija, španski jezik može veoma detaljno da se izučava, kroz posmatranje lingvističkih varijeteta španskog jezika, vanjezičkih aspekata kao što su gestovi, mimika, ton glasa, telesno i facijalno izražavanje, kontekst, ali i elemenata hispanskih kultura (komponente poput pejzaža ili običaja) (Brandimonte, 2003: 877). Film kao audio-vizuelni narativ predstavlja sadržajno sredstvo koje pruža izvor brojnih informacija za razvijanje svih veština i kompetencija potrebnih za ovladavanje španskim jezikom.

4.10. Odnos relevantnih lingvodidaktičkih dokumenata prema filmu u nastavi

4.10.1. Odnos *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike* prema primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi stranog jezika

Devedestih godina dvadesetog veka pojedini autori su pisali i ukazivali na primenu filma u nastavi stranog jezika. Tek sa objavljivanjem *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike*, film je formalno uvršten u proces nastave i učenja stranih jezika.

Vrednost *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike* u organizaciji nastavnog procesa stranih jezika u Evropi je ogromna. Poslednjih godina, obrazovni sistem Srbije prati savremene evropske koncepte. Kao što Raičević (2009: 111–112) navodi, reforma školstva u Srbiji uskladila je svoj obrazovni sistem sa evropskim sistemom obrazovanja, a samim tim i koncepciju učenja i nastave stranih jezika. O značaju *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike*, najbolje svedoči pomenuti autor kada kaže: „Lingvodidaktički dokument Saveta Evrope – *Zajednički evropski okvir za žive jezike* – promoviše pristup koji se zasniva na komunikativnim potrebama učenika i upotrebi materijala, metoda i postupaka koji omogućavaju učenicima da zadovolje svoje potrebe i interesovanja. Ovaj lingvodidaktički dokument daje opšti, sveobuhvatni model korišćenja jezika i ukazuje na relevantnost različitih komponenti modela učenja jezika, postupaka i pristupa nastavnom procesu uopšte u zavisnosti od sadržaja i ciljeva učenja jezika.“ (Raičević, 2009: 109–110).

U *Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike*, film se spominje u više navrata u različitim odeljcima, čime se ističe njegov značaj i dobija na važnosti kao didaktičko sredstvo u nastavi stranih jezika. Među aktivnostima za vežbanje slušanja i razumevanja kao receptivnih strategija, ZEO (2002: 69) ubraja praćenje medija, pod kojim se podrazumeva radio, televizija, snimanje i bioskop. U odeljku u kojem se govori o oblicima prenosa informacije, pored televizije, kasete, video i audio traka i ostalih, ubraja se i bioskop (ZEO, 2002: 100). Bioskop, odnosno audio-vizuelni narativ u vidu filma, ima veliku moć prenosa različitih vrsta informacija, što je značajna komponenta pri učenju stranog jezika.

ZEO čak uvodi pojam audiovizuelne recepcije. U okviru receptivnih aktivnosti i strategija, ZEO (2002: 76) ubraja audiovizuelnu recepciju, pri čemu korisnik istovremeno prima audio i vizuelnu informaciju. Među aktivnostima audiovizuelne recepcije, pored praćenja izgovorenog teksta, gledanja televizije, korišćenja novih tehnologija, navodi se i gledanje filmova (sinhronizovanih ili sa titlom) (ZEO, 2002: 76). Isticanjem značaja audiovizuelne recepcije stvara se pogodno tlo za razvijanje didaktičkih sredstava koja se zasnivaju upravo na razvijanju pomenute vrste recepcije.

O tome koliko ZEO uvažava film u nastavi, govori i činjenica da su detaljno dati deskriptori za nivoe A2, B1, B2, C1 i C2 u sferi razumevanja filmova, kao i televizijskih emisija (ZEO, 2002: 76). Eksplicitno je navedeno da učenici koji su na nivou A2 mogu da prate pojedine reportaže na dnevniku ili u dokumentarnim serijama, ako se govori lagano i razgovetno, standardnim jezikom, čak iako se ne razumeju svi detalji. Za razliku od nivoa A2, učenici koji poseduju nivo B1 mogu da prate većinu akcionih filmova ili serija u kojima dominiraju vizuelni efekti, a izražavanje je neposredno i razgovetno. Učenici koji su na nivou B2 mogu da razumeju većinu informativnih emisija i televizijskih serija, kao i dokumentarni film, intervju, raspravu za okruglim stolom, televizijsku dramu i većinu filmova u kojima dominira standardni jezik. U deskriptorima za nivoe C1 i C2 navedeno je da učenici mogu da prate filmove u kojima dominira upotreba argoa i idiomatskih izraza. (ZEO, 2002: 76)

Pored receptivnih aktivnosti i strategija u ZEO-u prisutne su i produktivne aktivnosti u oblasti rada sa filmovima. Deskriptori u okviru produkcionih aktivnosti i strategija, u okviru govorne produkcije za nivo B1, navode da je učenik u stanju da prepriča zaplet nekog filma i opiše sopstvene reakcije (ZEO, 2002: 61). U okviru

pismene produkcije, odnosno kreativnog pisanja, navode da je učenik na nivou B2 u stanju da napiše kritički osvrt na neki film (ZEO, 2002: 65).

4.10.2. Odnos *Kurikularnog plana Instituta Servantes* prema primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika

Film kao audio-vizuelni narativ u funkciji didaktičkog sredstva u nastavi španskog kao stranog jezika svoje mesto našao je i u *Kurikularnom planu Instituta Servantes (Plan Curricular del Instituto Cervantes*, u daljem tekstu PCIC), kao jednom od najznačajnijih dokumenata španskog govornog područja koji predlaže norme za učenje španskog jezika.

Kurikularni plan Instituta Servantes razvija i utvrđuje nivoe poznavanja španskog jezika bazirajući se na preporukama Saveta Evrope iz 2001. godine. Institut Servantes, sa više od šezdeset centara po celom svetu, kao telo Španske vlade koje se bavi jezičkom, obrazovnom i kulturnom politikom i promocijom španskog jezika, predstavlja prvi organ koji je uradio ovakav projekat. Nijedan drugi evropski jezik nema defitivno utvrđen dokument koji sistematizuje učenje jezika neizvornim govornicima. *Kurikularni plan Instituta Servantes* je veoma značajan, budući da je ovo jedini dokument namenjen učenju španskog kao stranog jezika koji pruža detaljnu sistematizaciju i opis znanja koja čine komunikativnu kompetenciju učenika. (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 2006, elektronska verzija rezimea bez paginacije)

U pomenutom dokumentu, film kao audio-vizuelni narativ i sredstvo u nastavi španskog kao stranog jezika prisutno je u više navrata, što govori o tome da *Kurikularni plan Instituta Servantes* uvažava primenu filma i da je ovo sredstvo rasprostranjeno u učenju španskog kao stranog jezika danas. Za razliku od ZEO-a u kojem se o filmu na času stranog jezika govori uopšte, *Kurikularni plan Instituta Servantes* detaljno nabroja sadržaje koje je potrebno da učenik savlada u domenu poznavanja sedme umetnosti španskog govornog područja, u odnosu na nivo znanja na kom se nalazi.

Film i scenske umetnosti svrstani su u oblast koja sadrži kulturne reference, u okviru kulturnih proizvoda i stvaralaštva. Sadržaji iz oblasti filma koje bi trebalo učenici da usvoje, podeljeni su po fazama. Faze pretpostavljaju gradaciju u predstavljanju sadržaja u odnosu na stepen znanja učenika. *Kurikularni plan Instituta*

Servantes u fazu približavanja (*fase de aproximación*) svrstava filmove, režisere i glumce iz hispanskih zemalja koji su internacionalno prikazivani. Takođe ističe značaj Luisa Bunjuela i njegovog dela u istoriji svetske kinematografije, i značaj i mesto koje zauzima kinematografija Pedra Almodovara u popularizaciji španske kinematografije u inostranstvu. (PCIC, 2006: 10. poglavlje) Pomenuta faza odnosi se na najbitnije karakteristike hispanske kinematografije, koje je potrebno da učenik španskog jezika upozna u početnoj fazi učenja jezika i kulture. Može se reći da predstavlja najreprezentativnije ličnosti iz sveta filma španskog govornog područja, i na taj način pruža opštu sliku o hispanskoj kinematografiji.

U fazu produblivanja (*fase de profundización*) spadaju najaktuelniji filmovi hispanskih zemalja, veliki filmovi iz filmske istorije hispanskih zemalja, reprezentativni režiseri i glumci iz hispanskih zemalja. U pomenutu kategoriju svrstavaju se i dominantni žanrovi iz istorije hispanskih filmova (*cine popular, comedia urbana, cine de propaganda, cine histórico, cine de “teléfonos blancos”, cine musical, cine político* i književne adaptacije), kao i nagrade karakteristične za špansko govorno područje (Nagrada Goja, Nacionalna filmska nagrada, Nagrada *Fipresci*) i filmski festivali u različitim hispanskim zemljama (Međunarodni filmski festival u San Sebastijanu, Seminci, Festival iberoameričkog filma u Uelvi (Španija); Međunarodni filmski festival Mar de Plata (Argentina); Filmski festival u Kartaheni (Kolumbija); Festival novog latinoameričkog filma u Havani (Kuba) i Međunarodni filmski festival u Gvadalahari (Meksiko)). (PCIC, 2006: 10. poglavlje) U ovoj fazi proširuje se slika o hispanskoj kinematografiji, kroz uvođenje detaljnih informacija o filmskim žanrovima i festivalima.

Sledeća faza, faza utvrđivanja (*fase de consolidación*) odnosi se na viši nivo učenja jezika. Obuhvata karakteristične epohe i žanrove filmske industrije Španije i ostalih zemalja Južne Amerike, kao što su počeci kinematografije, kao i etape i tendencije u filmskoj istoriji u hispanskim zemljama. Primeri vezani za Španiju su *españolidad* četrdesetih godina, disidencija i obnova filma pedesetih, novi španski film i tzv. „treći put“. Kada je reč o Argentini, u ovu fazu spada poznavanje filma za vreme peronizma, film oslobođenja i novi talas argentinskog filma, a u Meksiku poznavanje zlatnog doba meksičkog filma tridesetih i četrdesetih godina, uspon filma „serije B“ i bum meksičkog filma devedesetih godina dvadesetog veka. U okviru predavljanja

kubanske kinematografije, prisutni su film i revolucija, kao i novi kubanski film. Takođe, pomenuta kategorija obuhvata i producente i studija klasičnog filma hispanskog govornog područja (*Cifesa* (Španija); *Argentina Sono Film, Luminton* (Argentina); *Grovas, Hermanos Rodríguez, Posa Films, Estudios Churubusco* (Meksiko)). Uvršteni su i uspesi na biletarnicama nacionalnih bioskopa. Ističe se *cine maldito* i *cine de autor*. Pored klasičnog, pominje se i dokumentarni i kratkometražni film. Prisutne su i reprezentativne ličnosti filma iz hispanskih zemalja kao što su scenaristi, producenti, direktori fotografije, kompozitori i scenografi. Ova faza detaljno proučava hispansku kinematografiju, te obuhvata i filmske institute, kao *ICAIC* (*Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos*, Kubanski institut za kinematografsku umetnost i industriju), *IMCINE* (*Instituto Mexicano de Cinematografía*, Meksički institut kinematografije), *ICAA* (*Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales*, Institut kinematografije i audio-vizuelnih umetnosti), Španija; *INCAA* (*Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina*, Nacionalni institut filma i audio-vizuelnih umetnosti Argentine); *CNAC* (*Centro Nacional Autónomo de Cinematografía*, Nacionalni autonomni centar kinematografije), Venecuela. (PCIC, 2006: 10. poglavlje) S obzirom da je faza utvrđivanja namenjena učenicima na najvišem nivou poznavanja španskog jezika, sistematski i veoma detaljno ilustruje stanje hispanskog filma kroz njegovu istoriju, kao i kroz brojne specifičnosti.

Za razliku od ZEO-a, *Kurikularni plan Instituta Servantes*, po nivoima pruža detaljan opis sadržaja iz oblasti sedme umetnosti, koje je preporučljivo da učenik poznaje kako bi postigao komunikativnu kompetenciju španskog jezika. Na osnovu predloženih informacija, uviđa se da kinematografija ima značajno mesto u kulturi španskog jezika. Pomenuta klasifikacija sadržaja, može pomoći nastavnicima da strukturiraju i organizuju gradivo. Takođe, predstavlja smernice na koje treba da obrate pažnju pri radu sa pomenutim audio-vizuelnim narativom na času španskog jezika.

5. Značaj kulture u nastavi španiskog kao stranog jezika i uloga filma kao sredstva za njeno izučavanje

Značaj izučavanja kulture u okviru učenja španiskog kao stranog jezika je ogroman, na šta se ukazuje u sledećim poglavljima. U procesu izučavanja kulture na času španiskog jezika, film može biti veoma korisno sredstvo.

5.1. Kultura u nastavi stranih jezika

U prethodnim periodima istorijskog razvoja didaktike stranih jezika, stav prema uvođenju elemenata kulture na času jezika nije bio uvek isti. Opšte je poznato da je dugo vremena stavljan akcenat na usvajanje gramatike, kao primarni cilj učenja stranih jezika. Savremenim didaktičkim pristupom u nastavu stranog jezika uvodi se i kultura, kao značajan element u ovladavanju veštinama ciljnog jezika.

Zahvaljujući doprinosu antropologije, sociologije i etnologije, daje se značaj društvenom kontekstu, o kojem sedamdesetih godina dvadesetog veka prvi piše Savignon u oblasti nastave stranih jezika (Guillén Díaz, 2004: 837). Tek je osamdesetih godina ukazano na potrebu za učenjem kulture na času stranog jezika, dok je devedesetih godina stav o značaju kulture u nastavi stranog jezika dostigao vrhunac zahvaljujući autorima kao što su Byram i Kramersch. Prihvatanje nove perspektive koja obuhvata elemente kulture, poslednjih decenija, posledica je isticanja potrebe učenja jezika u komunikativnom cilju i pospešivanje društvene interakcije. (Byram i Fleming, 2001: 10)

Pojavom komunikativnog pristupa u nastavi stranog jezika, javila se potreba za uvođenjem elemenata kulture. Istraživanja na polju komunikacije potvrdila su prisustvo sociokulturnih aspekata u svakoj interakciji između pojedinaca, bilo da je verbalna ili neverbalna (Denis i Matas Pla, 1999: 87). Nastava stranog jezika koja ima cilj da osposobi učenika da bude komunikativno kompetentan, mora da dodeli esencijalnu ulogu komponenti kulture, kao nezaobilaznoj komponenti u komunikativnoj kompetenciji (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 540).

Posle mnogo godina, danas je zastupljeno mišljenje da su jezik i kultura dva nerazdvojna aspekta komunikacije. Uzajamnu vezu jezika i kulture razmatraju brojni

autori i ističu da se jezik ne može usvojiti bez učenja o kulturi. U skladu sa pomenutim stavom, Rivers (1981: 315, prevod Sonja Hornjak) navodi da „jezik ne može u potpunosti da se odvoji od kulture u koju je duboko ugrađen“. U prilog tome, ide i stav autora Oliveras Vilaseca (2000: 11), koji smatra da je nemoguće ovladati jezikom bez savladavanja kulture. Pomenuti stav potvrđuju Genc i Bada (2005: 73), smatrajući da je učenje stranog jezika nekompletno bez učenja kulture. Još jedan u nizu, predstavlja stav Alba Méndez (2000: 144) da učenik treba da bude sposoban kompletno da komunicira, i jedini način da se to postigne je da se vežbaju dve jedinice: jezik i kultura. Jezik se ne može predavati kao skup pravila i reči, već se mora posmatrati u kontekstu svojih društvenih i kulturnih dimenzija (Denis i Matas Pla, 1999: 87). Očigledno je da učenje jezika predstavlja učenje kako izgledaju kulturni modeli tog jezika u komunikaciji između njegovih govornika (Corpas Viñals, 2000: 791).

Vázquez Gauchia (1993: 238) ide korak dalje i smatra da je za razumevanje jezika potrebno razumeti i suštinu mentaliteta njegovih govornika. Razumeti strani jezik predstavlja razumevanje tog identiteta, koji je uslovljen kulturom i istorijom (Vázquez Gauchia, 1993: 238). Široko je rasprostranjeno uverenje da postoji prirodna veza između jezika koji govore članovi društvene grupe i identiteta te grupe (Kramsch, 1998: 65). Pored dva sloja kulture, društveni (sinhronijski) i istorijski (dijahronijski), koji su često nazivani sociokulturnim kontekstom učenja jezika, Kramsch (1998: 8) dodaje i imaginaciju, kao treći esencijalni sloj kulture. Zajednice se karakterišu ne samo činjenicama i artefaktima, već i zajedničkim težnjama i imaginacijama, koje se prenose preko jezika (Kramsch, 1998: 8).

Za časove stranog jezika, od velike pomoći je konkretna prezentacija obima pojma kultura. Po tumačenju autora Tomalin i Stempleski (koje se zasniva na mišljenju Gail Robinson, 1985, u: Tomalin i Stempleski, 1993: 7), kultura obuhvata sledeće elemente: ideje (verovanja, vrednosti, institucije), tekovine (književnost, folklor, umetnost, muzika) i oblike društvenih ponašanja (običaji, oblačenje, način ishrane, slobodno vreme). Koncept kulture se definiše preko različitih varijabli, kao što su: karakteristike sredine, klima; pejzaž, demografski uslovi, parametri ponašanja, praznici, rituali i magično-religiozni mitovi; društvene konvencije (vremenska tačnost, pokloni, oblačenje, tabui u vezi sa ponašanjem i konverzacijom i sl.); nivo društvenog i tehnološkog razvoja različitih društava; porodica; odnosi među polovima; društvene

strukture i odnosi među članovima društva; govor tela; dnevne navike (hrana, transport, kupovina, slobodno vreme, radno vreme); obrazovanje; gestovi i izrazi lica; religija; život i dom; mitovi, obredi, priče, verovanja, sujeverje i smisao za humor (García García, 2004, elektronsko izdanje bez paginacije). Pomenuti parametri stvaraju i ograničavaju specifična kulturna okruženja (García García, 2004, elektronsko izdanje bez paginacije).

Kultura se manifestuje u govoru, u mišljenju i u načinu na koji bi ljudi trebalo da se ponašaju u konkretnim društvenim situacijama. Na ovaj način, ljudi se prilagođavaju zajedničkom ponašanju. (Sánchez Lobato, 1999: 9) U nameri da učenik usvoji ciljani jezik, potrebno je da osim jezičkih veština, usvoji i kulturne modele i modele ponašanja. Pored jezičke kompetencije, poznavanje kulture je neophodno za uspešnu komunikaciju. Upravo na ovo ukazuje García-Cervigón (2002: 12), kada napominje da se često dešava da je usvojeno znanje učenika španskog jezika parcijalno i da se ograničava na usvajanje leksike i gramatičkih pravila. Kada se učenik nađe u određenoj komunikativnoj situaciji, u većini slučajeva to usvojeno znanje nije dovoljno (García-Cervigón, 2002: 12). Stoga je neophodno i poznavanje kulture ciljnog jezika, kako bi se ostvarila komunikacija na adekvatan način.

Primenjeni lingvisti i nastavnici stranog jezika postali su svesni da strani jezik teško može da se uči ili predaje bez osvrta na kulturu zajednice u kojoj se upotrebljava (Hinkel, 1999: 2). Još je 1904. godine u knjizi *How to Teach a Foreign Language*, Jespersen (Jespersen, 1961: 9, prevod Sonja Hornjak) napisao: „može se reći da je najplemenitija svrha učenja jezika, pristup najuzvišenijim mislima i institucijama strane nacije, književnosti, kulturi, ukratko, duhu nacije u najširem smislu.“ Alba Méndez (2000: 143), kao i drugi autori, apeluje da bi kultura trebalo da bude razmotrena kao jedan deo više u nastavi španskog jezika. Kao rezultat pomenutih stavova, poslednjih nekoliko godina u brojnim priručnicima za učenje stranog jezika zastupljeni su kulturni sadržaji.

5.2. Značaj kulture u nastavi španskog kao stranog jezika

Devedesetih godina dvadesetog veka didaktičari španskog kao stranog jezika ozbiljno počinju da proučavaju značaj kulture u nastavi jezika. Kao što Raičević (2009: 109) navodi, „Kraj 80-ih godina 20. veka karakteriše pomeranje naučnih interesovanja u oblasti kulture i teorije nastave stranog jezika, tj. predmet naučnog opisa i učenje stranog jezika u školskoj nastavi postaje, pre svega, *kultura* nosilac jezika koji se uči i predlaže se *nova* paradigma istraživanja i praktične primene takvih istraživanja: *kultura – je cilj, jezik – je sredstvo*“.

U skladu sa svetskim trendom proučavanja kulture u nastavi jezika, na koji ukazuju Byram i Kramsch, i autori u Španiji počinju da posvećuju pažnju značaju kulturne komponente. Članak koji se smatra početkom uvođenja kulture u kurikulume španskog kao stranog jezika i na koji se mnogi potonji autori pozivaju, je “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua“, objavljen u časopisu *Cable* (Miquel i Sans, 1992: 15–21). Autorke Miquel i Sans (Miquel i Sans, 1992: 15–21) konstatovale su da učenje španskog jezika nikako ne može da se ostvari bez učenja kulture, i klasifikujući kulturu, ustanovile su razliku između „kulture sa velikim slovom“, „kulture same po sebi“ i „kulture sa k“.

„Kultura sama po sebi“ podrazumeva sve ono što je zajedničko pripadnicima jedne kulture. Podrazumeva kulturni standard, odnosno, znanje koje poseduju svi izvorni govornici jedne kulture kako bi se orijentisali u konkretnim situacijama, kako bi bili efikasni učesnici u svim mogućim komunikacijskim situacijama i kako bi mogli da učestvuju adekvatno u svakodnevnim situacijama. Ova kultura obuhvata sve neizrečeno, što se podrazumeva u jednoj zajednici. U Španiji, na primer, strancima bi trebalo da se daju smernice koje bi im pomogle da razumeju ono što se dešava u njihovom okruženju (da crna boja simbolizuje žaljenje, da je 6. januar dan Tri sveta kralja, da se zli duhovi teraju kucanjem u drvo), smernice da pravilno reaguju (da se u gradovima obično ruča između dva i tri sata, da se poštanske markice kupuju u posebnim prodavnicama pod nazivom *estanco*, da se jaja kupuju na tuceta ili pola tuceta) i da se daju informacije koje su im potrebne da stupe u koverzaciju (da se obično ne priča o plati, osim osobi od poverenja; kada se primi kompliment, reaguje se tako što se umanjuje značaj izrečene pohvale). (Miquel i Sans, 1992: 15–21) Na osnovu pomenutih znanja, pojedinci mogu

da pristupe „kulturnim dijalektima“, odnosno „kulturi sa k“ i „kulturi sa velikim slovom“ (Miquel i Sans, 1992: 15–21).

Dvanaest godina kasnije, ista autorka, Lourdes Miquel López, proširuje svoju teoriju o kulturi u nastavi španskog jezika. Autorka koncipira teoriju, tako što metaforički poredi kulturu sa panjem drveta. Centralni deo drveta, kroz koji prolazi biljni sok koji ga hrani, paralela je kulturi koja je direktno povezana sa jezikom. Sačinjava je sociokulturni element, opšte je dobro, vremenski postojana i kao takva, prioritetni je cilj nastave stranog jezika. U toj esencijalnoj kulturi, nalazi se svo znanje koje dozvoljava efikasnu i adekvatnu upotrebu jezika. U njoj su sadržana verovanja i pretpostavke, ustaljeni načini ponašanja, sudovi, zajednička društvena znanja, pravila o onome što se sme i ne sme reći, i način na koji to izraziti. Značajno je navesti da je ovo zajedničko svim govornicima zajednice. Pomenuti elementi ih čine članovima određene kulture i čine da pripadnici određenih nacija postupaju kao Španci, Francuzi i sl. (Miquel López, 2004: 516)

Udaljenije od ovog strukturnog goda, nalazi se zvanična kultura (*cultura legitimada*), koja je ranije nazvana „kultura sa velikim slovom“. Ova kultura nije esencijalna, odgovara najudaljenijem godu i menja se vremenom. Ranije se govorilo da je društvo sankcioniše u određenom trenutku. Faktor vremena je ovde veoma značajan. Treba biti svestan da dobar deo sankcionisanih elemenata prestaju da to budu u nekom kasnijem trenutku. U određenom istorijskom trenutku Campoamor ili Pemán imali su daleko veću važnost, od one koju imaju u sadašnjem trenutku. Pojedini pisci i slikari koji su trenutno značajni, možda neće biti za nekoliko decenija. Uostalom, „kultura sa velikim slovom“ nije baština svih govornika, već manjine, koja ima pristup njoj iz različitih razloga. Način na koji je nastavnik obrađuje na času ne može biti isti kao za esencijalnu kulturu. Kao što esencijalna kultura mora da bude neizbežan cilj u procesu učenja na svim nivoima, zvanična kulture će zavisiti isključivo od učenika, njihovih potreba i nivoa obrazovanja. Međutim, u mnogo slučajeva, učenici kojima bi trebalo predavati zvaničnu kulturu, već je poznaju u manjoj ili većoj meri, iako ne poznaju jezik. (Miquel López, 2004: 516–517)

Značajno je razmisliti o tvorevinama zvanične kulture koje su prešle u grupu esencijalne kulture. Nije Servantes, ni njegova biografija, ni književna zaostavština ono što je u esencijalnoj kulturi, već podaci koji su u vezi sa njim, njegovo ime i likovi iz

Don Kihota. Isto tako, nije istorija Hiralde u esencijalnoj kulturi, već njen izgled i mesto gde se nalazi. To su tvorevine koje su se pretvorile u embleme, tj. delove kulturne simbologije. (Miquel López, 2004: 517)

„Epidermska kultura” odnosi se na običaje koji se razlikuju od kulturnog standarda esencijalne kulture, koji nisu zajednički svim govornicima i koji bi trebalo da su deo plana i programa samo u posebnim slučajevima. Na primer, ako učenici pohađaju nastavu u Barseloni, u program bi trebalo uključiti kulturne informacije i reference različite od onih koje se uče u Sevilji. Ukoliko su učenici adolescenti, predstaviće se sadržaji kulture prilagođeni interesovanjima te uzrasne grupe. Međutim, važno je istaći da i tu ima promena, jer će interesovanja adolescenata za deset godina verovatno biti u mnogo čemu različita od sadašnjih. Imajući to u vidu, učenicima se predstavljaju sadržaji esencijalne kulture, koji će im biti od korisiti tokom čitavog života. (Miquel López, 2004: 517)

Kada se govori o esencijalnoj kulturi, postoji deo koji je zajednički za sve govornike – kulturni standard, i drugi elementi koji to nisu. Kao što jezik svakog govornika odražava standardni jezik, ali i određene osobenosti, tako svaki pripadnik kulture predstavlja njene glavne karakteristike, ali i niz specifičnosti koje su svojstvene poreklu, zanimanju, godištu i društvenoj klasi. Mnogi elementi kulture pripadaju jednoj klasi, periodu, zajednici, porodici, teritoriji, dok postoje elementi zajednički za sve pripadnike društva. Taj supstrat je cilj celokupnog procesa nastave stranog jezika. (Miquel López, 2004: 517)

U svrhu postizanja kulturne kompetencije stranog jezika, odnosno, kako bi učenik mogao da prodre u suštinu kulturnih obrazaca ciljne kulture, trebalo bi da ima pristup informacijama iz pomenute sfere kulture. Na primer, trebalo bi da poznaje pojam i značenje običaja konzumiranja tapasa, ili obrasce komunikacije za vreme jela, da poznaje oblike formalnog i neformalnog pozdravljanja, kao i ostale kulturološke obrasce i obrasce ponašanja na javnim mestima (bar, lift) u društvu nepoznatih osoba (imaju se u vidu i teme razgovora). Kulturna komponenta treba da se proučava na času stranog jezika, jer svaki komunikativni akt odgovara određenim obrascima ponašanja koje je neophodno poznavati kako bi se poruka tačno protumačila. Nastava jezika koja ima cilj da omogući učeniku da stekne komunikativnu kompetenciju, mora da kao glavni cilj postavi savladavanje kulturne komponente, kao neophodan element

komunikativne kompetencije. Značajno je istaći da elementi kulture ne bi trebalo da imaju odvojeno mesto u didaktičkim materijalima, već da budu prisutni u svakoj aktivnosti. (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 540)

Zajednička znanja (*conocimientos compartidos*) koja dele pripadnici jednog društva, podrazumevaju zajednička iskustva, kulturnu pozadinu, edukativne aspekte i predstavljaju urođene elemente komunikacije. Pošiljalac poruke koristi ova zajednička znanja kako ne bi morao da eksplicitno iskaže celokupan komunikativni sadržaj, a primalac kompletira tu informaciju i dekodifikuje. Na primer, Španac na pitanje *¿qué tal?* ne očekuje odgovor, jer pomenuto pitanje predstavlja običnu frazu. (Varela Salinas, 1997: 222) Pomenuta zajednička znanja tj. kulturna pozadina stiže se postepeno. Izvorni govornik ima prednost jer se nalazi na izvornom govornom području, za razliku od učenika stranog jezika. Učenik može da stekne pomenuta znanja samo na dva načina, ili da boravi u stranoj sredini ili da nastavnik predaje ove sadržaje na času. (Varela Salinas, 1997: 222)

S obzirom da mali broj učenika ima priliku da boravi u zemlji španskog govornog područja i na taj način usvoji pomenuta znanja, neophodno je da nastavnik na času predstavi kulturne sadržaje. Bitno je na koji način i pomoću kojih didaktičkih sredstava će ih predstaviti. Predstavljavanje kulturnih sadržaja putem knjiga, nije dovoljno motivišuće i interesanto, te Vázquez predlaže rešenje. Vázquez (2006: 37) povezuje predstavljanje kulture na času španskog sa upotrebom filma kao didaktičkog sredstva. Predlaže da se „kultura sa k ili kultura sama po sebi“ uči putem filma na času španskog kao stranog jezika. Fokus je na upoznavanju jedne kulture življenja koja se podrazumeva kod mnogih izvornih govornika, a koja je nepoznata učenicima. Podrazumeva način na koji se Španci pozdravljaju, kako i čime se hrane, koja im je vizija ličnog prostora, govor tela, itd. (Vázquez, 2006: 37)

Predavanjem jezika, kao instrumenta komunikacije, predstavlja se niz društvenih praksi i kulturnih vrednosti. Učenik nikada ne može da stekne komunikativnu kompetenciju stranog jezika, a da se ne obrati pažnja na jedan od osnovnih elemenata – kulturnu kompetenciju. (Miquel i Sans, 1992: 15–21)

5.3. Sociokulturna kompetencija

Savremenim pristupom u didaktici, posvećuje se velika pažnja sociokulturnom elementu u nastavi španskog kao stranog jezika. Usled nepoznavanja sociokulturnih aspekata španskog jezika, često dolazi do toga da učenici prenesu kulturne modele svog jezika, koji nisu prihvatljivi u španskom, pri čemu može da dođe do neadekvatne primene i kulturnog šoka. Kao što Miquel López (2004: 527) navodi, izvorni govornici jednog jezika mogu da budu blagonakloni u pogledu jezičkih grešaka i da ih isprave. Međutim, ta naklonost nije uvek moguća sa sociokulturnom greškom. Često se veoma oštro sudi osobi koja je postupila neadekvatno, ili se čak stvore stereotipi o naciji te osobe, na osnovu greške koju je načinila. (Miquel López, 2004: 527)

Miquel López (2004: 513) definiše sociokulturnu komponentu kao skup informacija, verovanja i znanja, znanja i delanja (rituala, rutina, itd.), koja upotpunjuju značenje u komunikativnom činu i čine ga adekvatnim ili neadekvatnim. Upravo u cilju ostvarivanja adekvatne komunikacije, značajno je da učenik poseduje sociokulturnu kompetenciju.

Zajednički evropski okvir za žive jezike (2002: 108) uvažava i ističe značaj sociokulturne kompetencije u procesu učenja stranih jezika. Po ZEO-u (2002: 108), sociokulturološka znanja odnose se na karakteristične odlike neke evropske zajednice i njene kulture koja mogu biti u vezi sa različitim aspektima, kao što su svakodnevni život, uslovi života, međuljudski odnosi, vrednosti, verovanja i ponašanja, govor tela, umeće življenja i ritualna ponašanja.

U aspekte svakodnevnog života, ZEO (2002: 108) ubraja: način ishrane (jela, pića), vreme za obrok, ponašanje za stolom; državne praznike; radno vreme i navike i rasonodu (slobodno vreme, sport, čitanje knjiga, mediji). Pod uslovima života, ZEO (2002: 108) podrazumeva životni standard (varijacije u odnosu na regije, etničke i društvene grupe) i osiguranje. Međuljudski odnosi obuhvataju: socijalnu strukturu stanovništva i odnose između društvenih klasa; odnose između polova (uobičajeni i privatni); strukturu porodice i rodbinske veze; odnose između različitih generacija; odnose na radnom mestu; odnos prema policiji, zvaničnim institucijama; odnose između različitih rasa i zajednica; odnose političkih grupacija i religioznih struktura. Vrednosti, verovanja i ponašanja odnose se na društvene klase; društveni sektor (univerzitet, kadrovi, funkcioneri, radnici, službenici); regionalne kulture; sigurnost; institucije;

tradiciju i promenu; istoriju; manjinske narode; nacionalni identitet; strane zemlje, države, narod; politiku; umetnost (muzika, slikarstvo, literatura, pozorište, itd.); religiju; humor. (ZEO, 2002: 108) Takođe, govor tela podrazumeva poznavanje konvencija koje propisuju određena ponašanja, a ista čine sastavni deo sociokulturne kompetencije učenika (ZEO, 2002: 109).

Umeće življenja, kao sociokulturna komponenta, odnosi se na sledeće elemente: tačnost; poklone; garderobu, način odevanja; pića, obroke, osvežavajuće napitke; konvencije i tabue u razgovoru i ponašanju; trajanje posete; način opraštanja (ZEO, 2002: 109).

U ritualna ponašanja spadaju religiozni običaji i kultovi; rođenja, venčanja, sahrane; ponašanje slušalaca i gledalaca na nekoj predstavi; proslave, festivali, balovi, diskoteke (ZEO, 2002: 109).

Pored *Zajedničkog evropskog okvira*, i *Kurikularni plan Instituta Servantes*, kao relevantan lingvodidaktički dokument koji propisuje norme o poznavanju španskog kao stranog jezika, obrađuje temu sociokulturne kompetencije. Pod pojmom sociokulturnih znanja i ponašanja, *Kurikularni plan Instituta Servantes* (2006: 11. poglavlje, elektronska verzija bez paginacije) ubraja: uslove života i društvenu organizaciju pod kojom se podrazumeva lični identitet, koncept i struktura porodice kao jedinice, kalendar (neradni dani, radno vreme i svakodnevni ritam), piće i hrana, obrazovanje i kultura, posao i ekonomija, aktivnosti u slobodno vreme i hobi, sredstva komunikacije i informisanja, mesto stanovanja, različite usluge, kupovina, zdravlje i higijena, putovanje, smeštaj i transport, ekologija i životna sredina, društvene usluge i program pomoći, sigurnost i borbu protiv delinkvencije. Pod intrapersonalnim odnosima podrazumeva: ličnu i javnu sferu, profesionalnu i obrazovnu sferu. Kolektivni identitet i stil života podrazumeva osećaj pripadnosti društvu, tradiciju i društvene promene, religiozna opredeljenja, prisustvo i integraciju u kulture stranih zemalja i naroda, praznike, ceremonije i proslave. (PCIC, 2006: 11. poglavlje)

Pomenuti sadržaji odnose se na poznavanje, zasnovano na iskustvu o načinu života, o svakodnevnim aspektima, kolektivnom identitetu, društvenoj organizaciji, ličnim odnosima, i sličnom, koja su prisutna u određenom društvu (PCIC, 2006: 11. poglavlje).

Kurikularni plan Instituta Servantes (2006: 11. poglavlje) ukratko rezimira da sociokulturna znanja podrazumevaju znanja koja odgovaraju pitanjima tipa: šta, gde, kada, kako i ko? Na primer, šta je užina, gde, kada i kako se uzima, ko je uzima? Takođe, sociokulturna znanja obuhvataju i konkretne modele funkcionisanja zajednice u svakodnevnom životu, u pogledu vremenskih rasporeda aktivnosti, ishrane, i slično. (PCIC, 2006: 11. poglavlje)

Sociokulturna ponašanja opisuju se tako što se dovode u vezu sadržaj i situacije u interakciji. To su aspekti povezani sa društvenim konvencijama po pitanju tema kao što su tačnost, ljubaznost, način odevanja u pojedinim situacijama, neverbalna ponašanja u određenim situacijama (PCIC, 2006: 11. poglavlje).

Navedena znanja su neophodna ako se želi postići efikasna i uspešna komunikacija. Učenik bi trebalo da poveže svoje jezičke kompetencije sa poznavanjem sociokulturnih aspekata koji će odrediti izbor vokabulara i registra za upotrebu u zavisnosti od trenutne komunikativne situacije (PCIC, 2006: 11. poglavlje).

U cilju sistematizacije sociokulturnih informacija, Makarchuk (2007: 84) ih klasifikuje na sledeće: očigledno neophodne informacije uz pomoć kojih bi se izbegao kulturni šok i neuspeh u komunikaciji (primeri u španskom jeziku: *siesta*, *tuteo*); informacije koje je korisno poznavati kako bi se adekvatno postupilo u određenim situacijama (šta se i u koje vreme jede za doručak, ručak, večeru); informacije u vezi sa tradicijom (odnosi se na praznike); fenomene o kojima je dovoljno znati samo osnovne pojmove, bez detalja (pomenuto se odnosi na istoriju i kniževnost). Navedena podela je široka i zavisi od konkretnih slučajeva i godišta učenika sa jedne strane (deca do 12 godina, adolescenti od 13 do 16, i odrasli preko 17), dok sa druge strane, zavisi od učenikovog poređenja fenomena maternje i ciljne kulture (Makarchuk, 2007: 85). Klasifikacija autorke Makarchuk može da pomogne nastavniku u organizaciji i selekciji sociokulturnih sadržaja koje želi da predstavi na času.

Interesantno je imati u vidu koje sociokulturne informacije Španci smatraju značajnim, i koje unose u priručnike španskog kao stranog jezika. Rezultati istraživanja autorke Makarchuk prikazuju da Španci unose u priručnike najviše informacije o svakodnevnom životu, zemljama i istoriji Latinske Amerike, zatim, o poznatim ličnostima, gastronomiji, geografiji Španije i značajnim praznicima (Makarchuk, 2007: 83–84). Iz pomenutog istraživanja uočava se koje su sociokulturne informacije

najreprezentativnije i najznačajnije za same izvorne govornike španskog jezika. Te informacije govore i o znanjima koja izvorni govornici španskog jezika očekuju od stranaca koji uče njihov jezik.

Ovladavanje sociokulturnom kompetencijom španskog jezika je veoma bitno, jer kao što Byram i Zarate (Byram, Zarate i Neuner, 1997: 13) ukazuju, učenik koji poseduje sociokulturnu kompetenciju biće sposoban da tumači i dovede u vezu različite kulturne sisteme, i da protumači društveno različite varijacije u okviru kulture strane zemlje.

5.4. Interkulturalna kompetencija

U okviru komunikativne kompetencije, Meyer (1991: 137) pored aspekata gramatičke, sociolingvističke, diskursne i strateške kompetencije, dodaje i interkulturalnu kompetenciju. Definiše je kao sposobnost osobe da se ponaša adekvatno i prilagodi situaciji kada se suočava sa stavovima i očekivanjima predstavnika drugih kultura (Meyer, 1991: 137). Interkulturalna kompetencija, kao sposobnost da se govornik druge kulturne grupe postavi prikladno u odgovarajućim govornim kontekstima, zahteva adekvatno poznavanje kulturnih osobnosti, poseban način mišljenja i delanja, neophodna znanja i veštine (Iglesias Casal, 2003: 21).

Koncept interkulturalne kompetencije prevazilazi koncept sociokulturalne kompetencije u okviru komunikativne kompetencije. U ovom pristupu ističe se takozvani kulturni „prtljag“ koji učenik nosi sa sobom kada započinje učenje stranog jezika. Neophodno je uvesti na čas elemente obe kulture, kulturu ciljnog i maternjeg jezika. Pored kognitivnih procesa, ističu se i afektivni aspekti u kontaktu sa novim jezikom i kulturom. (Vacas Hermida i Benavente, 2002: 9)

Dugo vremena je glavni cilj učenja stranog jezika bio postizanje kompetencije koja je identična kompetenciji izvornih govornika. Kao standard u učenju jezika, godinama je postavljana jezička norma kojom govori izvorni govornik, te su nastavnici i učenici kao neizvorni govornici, na kursovima pokušavali da dostignu taj očekivani nivo (Kramsch, 1993: 9). Međutim, Byram i Zarate (1997: 10) menjaju ovu paradigmu uvodeći novu viziju cilja nastave stranih jezika. Smatraju da bi učenike stranog jezika trebalo opisivati kao interkulturalne govornike. Trebalo bi ocenjivati nivo do kog su stigli

kao interkulturni govornici, a ne njihove veštine u parametru što bližeg postizanja nivoa izvornog govornika (*near native speakers*). (Byram, Zarate i Neuner, 1997: 10) Nije moguće, niti je poželjno da se učenici identifikuju sa drugima, niti da stave sopstveni identitet i kulturno nasleđe u drugi plan. Ipak, ovo je bio implicitan cilj učenja jezika tokom niza godina. Najuspešnijim u usvajanju jezika smatrao se onaj učenik koji se najviše približio usmenoj kompetenciji u gramatici i vokabularu izvornog govornika ciljnog jezika. Na ovaj način bivao je identifikovan ili prihvaćen kao izvorni govornik, koji može da komunicira ravnopravno sa drugim izvornim govornicima ciljnog jezika. (Byram i Fleming, 2001: 15) Na osnovu svojih istraživanja i zapažanja, Byram i Zarate (1994, u: Kramsch, 2001: 23) predložili su da bi nastavnici trebalo da podučavaju učenike stranih jezika da budu interkulturni govornici, umesto da imitiraju izvornog govornika. Interkulturni govornici su osobe koje poseduju znanja o jednom ili više kultura i društvenih identiteta, i koje uživaju u komunikaciji sa novim ljudima iz drugih okruženja. Može se reći da je interkulturni govornik sagovornik koji učestvuje u komunikaciji i kulturnoj interakciji na ciljnom jeziku. (De Pablos Ortega, 2004: 18)

Interkulturalna dimenzija u stranom jeziku naglašava efikasnu kros-kulturnu komunikaciju zasnovanu na usvajanju ključnih kompetencija, kao što je predloženo u Bajramovom modelu interkulture komunikativne kompetencije (Byram, 1997). Ovaj model identifikuje pet različitih faktora: znanje, stav, veštine tumačenja i povezivanja, veštine otkrivanja i interakcije i političko obrazovanje, uključujući i kritičku kulturnu svest. (Byram, 1997, u: Atay et al., 2009: 124) Znanje uključuje učenje o društvenim grupama, produktima, praksama i procesima interakcije. Stavovi uključuju radoznalost i otvorenost ka drugima, kao i spremnost da se isprave kulturne vrednosti i verovanja i da se komunicira sa drugima. Veštine tumačenja i povezivanja podrazumevaju sposobnost da se identifikuju i objasne kulturne perspektive i da se posreduje između njih, kao i da se funkcioniše u novim kulturnim kontekstima. Veštine otkrivanja i interakcije povezane su sa sposobnošću da se stekne novo znanje iz kulture i kulturne prakse, kao i sa sposobnošću da se rukovodi stavovima i veštinama u realnoj komunikaciji. Kritička kulturna svest je definisana kao sposobnost da se kritički ocene perspektive i prakse u sopstvenoj i drugim kulturama. (Atay et al., 2009: 124)

U sadašnjem trenutku opšte je prihvaćen predlog o interkulturnom govorniku stranog jezika. Prisustvo ideje o interkulturnom govorniku u *Zajedničkom evropskom*

okviru za žive jezike i Kurikularnom planu Instituta Servantes, dovelo je do podizanja svesti nastavnika stranog jezika o razmatranom fenomenu.

U okviru opštih kompetencija, *Zajednički evropski okvir za žive jezike* (2003: 107–109), pored opšte kulture i sociokulturoloških znanja, svrstava i spoznavanje interkulturalnosti. Takođe, ubraja i interkulturalne sklonosti i umeća u okviru sklonosti i umeća (2003: 109–110). Potrebno je posebno ukazati na činjenicu da ZEO (2003: 111) ističe da izgradnja interkulturalne ličnosti predstavlja važan obrazovni cilj.

Treba istaći da učenik koji uči strani jezik i stranu kulturu ne gubi stečenu kompetenciju iz maternjeg jezika i sopstvene kulture. Proces sticanja nove kompetencije nije odvojen od prethodne, jer u toku učenja drugog jezika učenik ne postupa i ne komunicira na dva suprotstavljena načina. (ZEO, 2003: 46) Učenik postaje plurilingvalan i dolazi do spoznaje interkulturalnosti. Kao posledica toga, „osobe koje uče strani jezik postaju bogatije za novo iskustvo koje ih čini otvorenijim prema drugim kulturama i jezicima“. (ZEO, 2003: 46)

Koliko je interkulturalna kompetencija važna u procesu učenja španskog kao stranog jezika, govori i činjenica da se *Kurikularni plan Instituta Servantes*, kao zvaničan dokument koji predlaže norme učenja španskog kao stranog jezika, bavi analizom ove tematike. *Kurikularni plan Instituta Servantes* (2006: 12. poglavlje) pod interkulturalnom kompetencijom podrazumeva proširenje društvene ličnosti učenika, koji može da razvije kapacitet adaptacije i da se uspešno uključi u situacije u kojima vrši interakciju sa osobama iz različitih zajednica od svoje, kao i da tumači kulturne činjenice i produkte koji su svojstveni tim zajednicama. Pomenuto podrazumeva razvoj i sposobnost upotrebe serije znanja, veština i stavova koje će osposobiti učenika da posmatra i tumači, iz različitih perspektiva, ključne kulturne i sociokulturne činjenice zajednica kojima pristupa; da se uključi uspešno u nova društvena i kulturna okruženja iako nema zajedničku pozadinu koju dele članovi te zajednice; da dela kao posrednik između članova različitih kultura, prevazilazeći eventualne nesporazume, redukujući emocije i karakteristične reakcije pri kontaktu, i kada je moguće neutrališući situacije mogućeg konflikta. Sve ovo će mu dozvoliti da se oformi kao društvena ličnost sposobna da živi na efikasan i produktivan način u klimi tolerancije i zajedništva. (PCIC, 2006: 12. poglavlje)

Interkulturalna kompetencija po *Kurikularnom planu Instituta Servantes*, odnosi se na širi nivo obrazovanja učenika tj. govornika španskog kao stranog jezika. Pod interkulturalnim sposobnostima i stavovima, *Kurikularni plan Instituta Servantes* (2006: 12. poglavlje) podrazumeva formiranje kulturnog pluralnog identiteta, asimilaciju kulturnih znanja (sociokulturno ponašanje i kulturne reference), kulturnu interakciju i medijaciju.

Uvođenjem interkulturalne komponente u nastavu, učenici postaju tolerantniji na različitosti pripadnika drugih kultura, što je veoma bitno za vreme u kojem živimo. Formiranje interkulturalnih govornika utiče i na ličnost učenika i njihov pogled na svet. Kada učenik usvaja strani jezik, ulazi u oblast interkulturalnog učenja, budući da mora da se suoči sa drugom kulturom na koju nije navikao. Pri tome, ne polazi od nule, jer poseduje određeno iskustvo i prethodna znanja koja mu pomažu da donese zaključke o toj kulturi. Proces dekodifikacije i razumevanja druge kulture podrazumeva ustanovljavanje sistema poređenja između onoga što je slično i različito u dve kulture. (Iglesias Casal, 2003: 9) Značajno je da učenik upozna i sličnosti i razlike maternje i ciljne kulture (Fernández, 1992: 36, u: Alba Méndez, 2000: 142). Stupanje u kontakt sa drugom kulturom preko učenja jezika, prilika je da učenik obogati svoja znanja (Denis i Matas Pla, 1999: 89).

Kada se koncept proširi i uvede pojam nacionalnog identiteta u debatu, javlja se druga definicija uspešnog učenika. Najuspešnijim u savladavanju jezika smatra se učenik koji je svestan svog identiteta i kulture i poznavalac identiteta i kulture osobe sa kojom komunicira. Ovaj interkulturalni govornik (Byram i Zarate, 1994, u: Byram i Fleming, 2001: 16) sposoban je da ustanovi veze između sopstvene kulture i drugih kultura, da proceni i objasni razliku, i da je prihvati (Byram i Flemig, 2001: 16).

Byram, Gribkova i Starkey (2002: 10) zaključuju da razvijanje interkulturalne dimenzije u učenju jezika uključuje prepoznavanje sledećih ciljeva: omogućiti učenicima da razviju interkulturalnu kompetenciju kao i lingvističku kompetenciju, pripremiti ih za interakciju sa pripadnicima drugih kultura; omogućiti im da razumeju i prihvate ljude iz drugih kultura, kao i osobe sa različitim perspektivama, vrednostima i ponašanjima, i da im se pomogne da uvide da je takva interakcija obogaćujuće iskustvo.

Formiranje interkulturalnih govornika u dvadeset prvom veku je veoma značajno. Učenici izučavanjem druge kulture postaju svesni svoje. „Nema ničeg boljeg od učenja

stranih jezika kako bi se razumeo sopstveni način života, i nema ničeg boljeg od učenja o načinima života drugih kultura, kako bi se proširila vizija stvarnosti i razumela sopstvena kultura“ (Pérez, 1996: 40, prevod Sonja Hornjak).

5.5. Neverbalna komunikacija

Neverbalna komunikacija je oblik ljudske komunikacije kojoj se najmanje posvetila pažnja u kurikulumima nastave stranih jezika (Cestero Mancera, 1999: 11). Do skoro, na neverbalnu komunikaciju nije se mnogo obraćala pažnju u sferi učenja španskog kao stranog jezika. Prepoznavanje značaja elemenata koji čine neverbalnu komunikaciju u nastavi stranih jezika, učinilo je da nastava bude kompletna (García-Cervigón, 2002: 17).

Neverbalna komunikacija odnosi se na sve ono što doprinosi značenju poruke, a da nisu verbalni elementi, odnosno reči (Iglesias Casal, 2003: 19). Prema autoru Birdwhistell (Birdwhistell, u: Iglesias Casal, 2003: 19), u konverzaciji između dve osobe, samo 35% poruke prenosi se verbalnim putem, dok se ostalih 65% poruke prenosi preko sredstava neverbalne komunikacije, tj. preko načina govora, pokreta, gestikulacije i upotrebom fizičkog prostora.

Poyatos (1981: 117, u: Fernanández Cuesta, 1992: 248) smatra da učenici stranog jezika, pored jezičke, treba da poseduju i kulturnu fluentnost. Ovo podrazumeva, između ostalog, sposobnost da se razumeju i/ili proizvedu neverbalna ponašanja koja se moraju prikazati zajedno sa verbalnim jezikom, i koja su ukorenjena u etničkim, geografskim i socioekonomskim faktorima društva (Poyatos, 1981: 117, u: Fernanández Cuesta, 1992: 248).

U svrhu integrisanja znakova i sistema neverbalne komunikacije u kurikulume stranih jezika, potrebno je identifikovati ih i upoznati njihovu komunikativnu funkciju (Cestero Mancera, 1999: 21).

U skladu sa tim, Cestero Mancera (Cestero Mancera, 1999: 16–17) deli neverbalnu komunikaciju na:

1. Znaci i sistemi znakova kulture, tj. skup navika, ponašanja i verovanja jedne zajednice. U okviru sistema neverbalne komunikacije kao discipline, najviše

su proučavani fizički izgled (boja očiju, kože, kose...; dužina kose; položaj tela...) i upotreba artefakata (parfemi, šminka, odeća...).

(Cestero Mancera, 1999: 16)

2. Sistemi neverbalne komunikacije

Sistemi neverbalne komunikacije su dvojaki, glasovni i telesni. Paralingvistički sistem podrazumeva glasovne karakteristike, fiziološke ili emocionalne zvučne znake, kvazi-leksičke elemente, pauze i tišine, koje prenose poruku počevši od svog značenja ili nekog od interferencijalnih komponenti, dok kinezički sistem podrazumeva pokrete i položaje tela, koji prenose poruku ili dopunjuju značenje reči. U okviru kinezičkog sistema uključuje se i pogled, kao i telesni (fizički) kontakt. (Cestero Mancera, 1999: 16–17)

Kinezički znaci su telesni pokreti koji svesno ili nesvesno, izolovano, ili u kombinaciji sa drugim verbalnim ili paralingvističkim elementima, prenose značenje (García-Cervigón, 2002: 20).

3. Kulturni neverbalni sistem komunikacije

Pored glavnih sistema, postoje dva sistema neverbalnih znakova koji deluju tako što modifikuju ili pojačavaju značenje elemenata sistema osnovne komunikacije (govor, parajezik i kinezika) ili deluju nezavisno, vršeći različite komunikativne funkcije ili dajući socijalnu ili kulturnu informaciju. To su: proksemija (konceptija, struktura, i upotreba prostora) i hronemija (konceptija, struktura i upotreba vremena). (Cestero Mancera, 1999: 17)

Hall je 1959. godine uveo termin proksemija koji se odnosi na izučavanje kulturnih shema, primenjenih u izgradnji društvenog i ličnog prostora (Hall, 1959, u: Rulicki, 2011: 16). Proksemija (proksemički kod) označava proučavanje upotrebe prostora. Bavi se analizom načina na koji čovek sagledava, strukturiše i koristi svoj lični i društveni prostor, kao i uticajem koji imaju određeni prostor na čoveka i način na koji čovek reaguje na fenomen prostora. (Knapp, 1972: 7, u Iglesias Casal, 2003: 19)

Javni, društveni, lični i intimni prostor nisu identični u svim kulturama (Rulicki, 2011: 16). Pored tzv. kulture distance, postoji i kultura kontakta, kao što je hispanska (Rulicki, 2011: 16). Na španskom govornom području veoma je ustaljeno da ne postoji takozvani „lični prostor“, te se u razgovoru sagovornici letimice dodiruju. Takođe, španska kultura je aktivna komunikacijska kultura, zasnovana na pokretu i zvuku

(García-Cervigón, 2002: 19). Znanje o funkcionisanju neverbalne komunikacije na španskom govornom području je veoma značajno za ostvarivanje uspešne komunikacije. Učenik bi trebalo da bude svestan svih elemenata neverbalne komunikacije, da bi znao na ispravan način da tumači poruku i adekvatno postupi, kada se jednog dana nađe u realnoj situaciji na španskom govornom području.

Takođe, vreme se ne percipira identično u svim kulturama. Hronemija je aspekt neverbalne komunikacije povezan sa kulturno ustanovljenim formama organizacije vremena (Rulicki, 2011: 16). Hronemički kod proučava značenje i upotrebu vremena (Iglesias Casal, 2003: 19). Hall, jedan od osnivača hronemije, smatra da postoje dva osnovna hronemijska ponašanja: monohronijsko (rigidna upotreba vremena segmentirana po vremenskim odeljcima, koji su posvećeni samo jednoj vrsti aktivnosti) i polihronijsko ponašanje (podrazumeva realizovanje različitih aktivnosti istovremeno). Monohronijske kulture su severnoevropska i severnoamerička, dok su polihronijske latinske kulture. (Rulicki, 2011: 19) Svakako da još jedan važan element za ostvarivanje efikasne komunikacije na španskom jeziku, predstavlja poimanje svesti o načinu na koji se članovi hispanске kulturne zajednice odnose prema vremenu.

Svi znaci neverbalne komunikacije su višefunkcionalni. Vršе funkcije kao što je dopuna informacije (mogu da specificiraju, pojačavaju ili smanjuju značenje, protivreče, kamufliraju), prenos značenja kao zamena verbalnom, zatim, regulišu interakciju, ispravljaju verbalne deficijencije i podstiču simultanu konverzaciju (Cestero Mancera, 1999: 30–31). Upravo zbog činjenice da gestovi i facijalni izrazi služe da ojačaju poruku (Wagner, 2010: 494), a da, pritom, gestikulacija nije ista u svakoj kulturi (Ueda, 1998: 4), veoma je značajna implementacija neverbalne komunikacije na času stranog jezika.

5.6. Paralingvistički faktori

U okviru komunikativnog čina, element na koji se malo obraća pažnja su paralingvistički faktori. Paralingvistički elementi su uvek prisutni u komunikaciji, ali retko kada se učenicima predočavaju na času stranog jezika. Abercrombie (1968: 55–59, u: Fernández Cuesta, 1992: 243) definiše paralingvističke fenomene kao nelingvističke elemente u konverzaciji, dok ih Austin (1965: 31–33, u: Fernández

Cuesta, 1990: 243) definiše kao zvuke koje proizvodi neartikulisani vokalni trakt. ZEO (2003: 95–96) u paralingvističke aktivnosti ubraja: govor tela (određeni pokreti, izraz lica, položaj tela, pogled, telesni dodir i blizina tela), upotrebu onomatopeja (kao što su zvižduci i uzvici) i upotrebu prozodijskih elemenata (vokalne osobine glasa koje podrazumevaju prigušenost, piskavost ili hrapavost glasa, ton – svađalački ili molećiv, intenzitet – vrištanje ili šaputanje, i dužina izgovorenih slova ili insistiranje na nečemu – npr. „vrrrlo dobro“).

Paralingvistički sistem integriše neverbalne karakteristike glasa i nezavisne kvazi-leksičke emisije, zvučne indikatore fizioloških i emotivnih reakcija, pauze i tišinu, koje se koriste svesno ili nesvesno, i pomažu ili protivreče, simultano ili naizmenično, verbalne ili neverbalne iskaze (García-Cervigón, 2002: 18).

Takođe, postoje određene fiziološke i emocionalne reakcije koje zahvaljujući društvenom karakteru pripisanom od strane članova društva, mogu da se koriste u komunikativne svrhe, kao što je slučaj smeha, plača ili kašlja. Ovi znaci mogu da se kombinuju sa drugim paralingvističkim ili kinezičkim verbalnim znacima za komunikaciju ili da se izolovano koriste. (García-Cervigón, 2002: 19)

Na času španskog kao stranog jezika, neophodno je učenje ovih zvukova, koji su poznati pod nazivom paralingvističke diferencijacije, usled snažnog društvenog odjeka koje imaju, i negativnog efekta koji može da proizvede netačna upotreba ili nerazumevanje (García-Cervigón, 2002: 19). Koliko su paralingvistički faktori značajni, govori i činjenica da ZEO (2003: 95) razmatra i uvođenje paralingvističkih aktivnosti u nastavu stranog jezika. Za učenike stranog jezika, sposobnost da prepoznaju, razumeju i možda koriste paralingvističke karakteristike ciljnog jezika, predstavlja integralni deo postizanja komunikativne fluentnosti (Lonergan, 1984: 41). Fernández Cuesta (1992: 246) je mišljenja da se paralingvistički elementi moraju uvoditi polako na časove, putem adekvatnih vežbi koje su prilagođene nivou znanja učenika, počevši od jednostavnih vežbi.

Primena audio-vizuelnih sredstava na času pruža mogućnost uočavanja fonetskih i prozodijskih karakteristika govora zahvaljujući zvučnom elementu, ali i ostale paralingvističke informacije zahvaljujući vizuelnom elementu (Lonergan, 1984: 42). Filmovi su posebno zahvalni za predstavljanje paralingvističkih elemenata, jer na taj način učenici percipiraju kompletnu poruku sa svim elementima koji prate proces

komunikacije. Posebnu prednost filma predstavlja mogućnost da, ukoliko je učenicima promakao neki od pomenutih paralingvističkih elemenata, nastavnik u svakom trenutku može da zaustavi snimak, pusti sekvencu ponovo i ukaže na pomenute elemente.

5.7. Film kao audio-vizuelni narativ u nastavi kulture španskog kao stranog jezika

Film kao audio-vizuelni narativ predstavlja veoma efikasno sredstvo pri učenju kulture španskog jezika. Iako je film proizvod kreativnosti režisera, oslikava svakodnevnicu i prikazuje kulturne modele i ponašanja govornika španskog jezika. U prilog tome ide definicija pomenutog audio-vizuelnog narativa koju daje Toro Escudero (2009: 3, prevod Sonja Hornjak): „Film je bio i jeste velika kulturna referenca, projekcija stvarnosti, mode, stereotipa, društvenih pokreta... i zbog toga je odlično sredstvo za prenošenje kulture.“ Interesantno je da je film istovremeno i proizvod kulture i njen sastavni deo (Martos Eliche, 2002: 54–55), što ga čini efikasnim sredstvom u predstavljanju kulture na času jezika.

Film kao audio-vizuelni narativ kroz primere kontekstualizovanih jezičkih situacija obuhvata sadržaje kulture koji se odnose na svakodnevni život, ali i kulturu koja se odnosi na umetničke tvorevine (Martos Eliche, 2002: 54–55). Takođe, film kao kulturni fenomen često oslikava stvarnost, i prikazuje istorijske, društvene ili političke činjenice (Santos, 1984: 43, u: Vázquez, 2006: 37). Gledanjem filmova, mogu da se izvedu brojni sadržaji koji omogućuju izučavanje kulture na času jezika (García-Abad García, 2010: 7).

Odabir kulturnih sadržaja je značajan faktor u nastavi kulture. Kriterijumi prema kojima nastavnik odlučuje da koristi određene sadržaje moraju biti u saglasnosti sa ciljevima učenja. Ovakav program i odabir sadržaja zahtevaju prethodno angažovanje i analizu od strane nastavnika koji treba pomenute sadržaje da uklopi sa ostalim elementima kursa jezika. Može da koristi kraće fragmente filma kao audio-vizuelnog narativa kako bi uveo temu za razgovor ili pragmatski ili funkcionalni aspekt jezika. (De Pablos Ortega, 2004: 19)

Bilo koji film, nezavisno od glavne poruke koju nudi, može da se koristi kao pokretač učenja o ciljnoj kulturi. Nastavnik bi trebalo da analizira kontekst u kojem se

dešava film i da proceni šta može da se uzme u razmatranje kao koristan materijal za čas (Vázquez, 2006: 37). U postupku predstavljanja kulture nije bitna radnja filma, već kulturni i sociokulturni aspekti koji su uvek prisutni, eksplicitno ili implicitno. Često se dešava da se u pozadini ili ovlaš dotaknu sociokulturni aspekti. Bitno je da ih učenik uoči i da ih kasnije analizira uz pomoć nastavnika i propratnih aktivnosti.

Film prikazuje kulturu ciljnog jezika na delu i učenik može da je u više navrata detaljno izučava (Castiñeiras Ramos i Herrero Vecino, 1998: 817). Ponovnim prikazivanjem određene filmske scene, mogu se iznova zapažati različiti elementi kulture, s obzirom na to da svaka scena obiluje brojnim kulturnim aspektima.

Fokusiranjem na obradu kulturnih sadržaja putem filmova, učenici uče da shvataju i razumeju poruke iz različitih perspektiva (društvene, političke, ekonomske), što pospešuje proces učenja i savladavanja ponuđenih sadržaja (De Pablos Ortega, 2004: 19). Potrebno je da učenik sagleda različite perspektive komunikacije, kako bi što više naučio o kulturi jezika koji izučava.

Kinematografska produkcija režisera Pedra Almodovara predstavlja jedan od primera koji može da posluži kao polazna tačka za obradu kulturnih sadržaja na času španskog kao stranog jezika, budući da je sociokulturna komponenta, između ostalih, široko razvijena u njegovoj kinematografiji (De Pablos Ortega, 2004: 18–19). U saglasnosti sa Holguin (1994), De Pablos Ortega (2004: 18–19) smatra da je stvaralaštvo Almodovara odraz aktuelnih dešavanja i vremena, kao i portret jedne generacije. Njegovi filmovi prenose poruku preko dijaloga, slika, pokreta glumaca, predmeta i uglova snimanja. Govori se o komunikaciji koja ide dalje od jednostavno verbalnog, jer prenosi običaje, navike, društvene aspekte i ponašanja. Sve ovo je sastavni deo kulture, i zahvaljujući filmskim scenama prenose se kulturne vrednosti. Almodovarovi filmovi su dosta realistični, i pokazuju aktuelno špansko društvo. Originalni su, a ponekad i provokativni, što izaziva interesovanje učenika. (De Pablos Ortega, 2004: 19) U svom radu, De Pablos Ortega (2004: 19) navodi kao primer eksploatacije kulturnih aspekata Almodovarovog opusa, film *Šta sam uradila da zaslužim sve ovo*, koji je pogodan za razrađivanje teme svakodnevnog života i navika španske porodice. Međutim, sa Almodovarovim opusom treba biti obazriv, jer pojedini sadržaji njegovih filmova mogu da budu previše kompromitujući u određenim kulturama (De Pablos Ortega, 2004: 19). Zbog toga je neophodno da nastavnik dobro

razmisli šta će i na koji način predstaviti učenicima u okviru časa sa filmom kao audio-vizuelnim narativom.

Na pitanje zašto koristiti film u nastavi španskog jezika, Arribas i Landone (2001: 9) objašnjavaju da film, pored toga što sam po sebi omogućava da se učenici približe primerima autentičnog jezika (tj. zadovoljava auditivne i vizuelne potrebe prirodne komunikacije), dozvoljava im i da stupe u kontakt sa kulturom koju predstavlja. Stoga predlažu odabir filmova koji nude raznolikost u pogledu geografskih i kulturnih aspekata, kao i raznolikost registra španskog govornog područja (Arribas i Landone, 2001: 9).

Cilj upotrebe filma na času kulture je da se omogući učenicima kojima španski nije maternji, da putem ovog sredstva upoznaju, tumače, razumeju, opišu, i razviju mehanizme poštovanja prema ciljnoj kulturi (Vázquez, 2006: 38). Zahvaljujući posmatranom audio-vizuelnom narativu, učenicima se približava kulturni okvir španskog jezika na osnovu kojeg mogu da poboljšaju kulturnu kompetenciju.

6. Primena filma kao audio-vizuelnog narativa na času španskog jezika

Uvođenje filma na čas španskog kao stranog jezika može da se izvede na nekoliko načina, što zavisi od cilja koji nastavnik želi da postigne i od vremena kojim raspolaže. Amenós Pons (1996: 51) smatra da film može da se uključi u opšti ili specijalizovani kurs jezika kako bi ilustrovao određenu temu, ili bio izgovor za konverzaciju ili debatu.

Film kao audio-vizuelni narativ može da se upotrebi kao pomoćni materijal na času, a postoji i mogućnost organizovanja specijalizovanih kurseva koji se baziraju na filmu kao glavnom didaktičkom sredstvu za rad. Očigledno je da postoje različiti tipovi kurseva u zavisnosti od karakteristika ciljne grupe, geografskog i akademskog okruženja i od ciljeva koje nastavnik nastoji da ostvari. Nastavnik jezika poseduje obrazovnu širinu koja mu omogućava da osmišljava kurseve koji se baziraju na kulturno-istorijskim temama ili vezama između filma i književnosti. Takav pristup nastavi jezika veoma je interesantan i efikasan, što, pak, ne čini druge pristupe manje važnim ili manje delotvornim. (Amenós Pons, 1996: 51)

Amenós Pons (1996: 51) navodi da film predstavlja bogat materijal, jer u svakom filmu može da se nađe lingvistički i kulturni materijal koji bi se obradio. Uostalom, jedan pristup ne isključuje drugi. Najvažnija je fleksibilnost u pristupu: u pojedinim situacijama obogaćujuće je jezičko i kulturno iskustvo susreta sa filmom ili književnim delom/mjuziklom na osnovu kojeg je snimljen film; u drugim slučajevima, jezička, kulturna ili istorijska informacija koja je interesantna, može se dobiti služeći se novinskim člancima ili radeći kontrastivnu analizu filmova. Pored ovih aspekata, ne treba isključiti ni gramatičke sadržaje, jer je u svim slučajevima potrebno pojasniti lingvističke aspekte, bilo u pogledu vokabulara ili gramatičkih struktura. Učenicima će se svideti da pismeno i usmeno izraze svoje shvatanje onoga što su odgledali, s tim da će akcenat biti na detaljima koji su grupi interesantni. Važno je da sva objašnjenja i dodatne informacije budu u skladu sa interesovanjima učenika i potencijalnim nejasnoćama. (Amenós Pons, 1996: 51)

Cilj je uvođenje pomenutog audio-vizuelnog narativa kao didaktičkog sredstva na čas, koje treba koristiti u kombinaciji sa ostalim didaktičkim sredstvima. Važno je i uvek biti u toku sa novim filmovima. Filmove treba gledati sa pažnjom, jer će se samo

tako iz njih izvući neophodni sadržaji koji mogu biti upotrebljeni na času. (Zamora Pinel, 2001: 36)

Zamora Pinel (2001: 32) razlikuje više načina upotrebe filma na času. Definiše ih kao nekritički pristup, koncepcija efekata i kvalitativni pristup. Nekritički pristup podrazumeva da nastavnik umesto knjige koristi isključivo filmski snimak, ne objašnjavajući sadržinu i namere filma. Sva objašnjenja proizilaziće iz onoga što se vidi i čuje na filmu. (Zamora Pinel, 2001: 32) U ovakvom pristupu nema prostora za upotrebu drugih didaktičkih sredstava (Zamora Pinel, 2001: 32), te predstavljeni sadržaj može da bude nejasan i proizvede brojne nejasnoće. Koncepcija efekata podrazumeva da se film emituje bez upotrebe dodatnih materijala za rad ni pre ni nakon projekcije, te da tako, učenici usvajaju znanja samo na osnovu onoga što su videli i čuli, i na osnovu sopstvenih impresija o viđenom (Zamora Pinel, 2001: 32). Kao i prethodni pristup, i ovaj pristup nije kompletan i može da izazove nepoželjan efekat. Kvalitativni pristup se odnosi na stav da je film jedno od sredstava u učionici. Svrha ovakve primene filma je da učenici stvore i dekodifikuju poruke iz različitih perspektiva (društvene, političke, ekonomske, gramatičke, fonetske), dopunjujući tako svoje znanje i razumevanje sadržaja. (Zamora Pinel, 2001: 32) Treći pristup je najadekvatniji, jer audio-vizuelni narativ u sklopu sa ostalim sredstvima i objašnjenjima, doprinosi efikasnom radu na času.

Karakteristike filma kao audio-vizuelnog narativa omogućuju njegovu široku primenu na času, od uvodne aktivnosti do specijalizovanog kursa sa filmovima. Zahvaljujući karakteristikama filma, nastavnik može da koristi filmski zapis u različite svrhe nastave, bilo da uvede novu temu, elaborira već pomenuti sadržaj ili da utvrdi prethodno naučeno gradivo.

6.1. Okvirne faze u procesu primene filma u nastavi španskog kao stranog jezika

Upotreba filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika predstavlja višeslojni proces koji se sastoji iz nekoliko faza. Na prvom mestu, potrebno je odabrati i pripremiti filmski materijal koji će se obrađivati, odnosno, izabrati adekvatan audio-vizuelni narativ. Zatim se osmišljavaju i organizuju aktivnosti koje

prate odgledani audio-vizuelni zapis. Poslednja faza je primena pripremljenog materijala u učionici. (Stempleski i Tomalin, 2001: 6; Brandimonte, 2003: 873)

Postojanje više faza u procesu primene filma u nastavi potvrđuje i Ferrés (1992: 104), grupišući ih u pređašnju (*fase remota*) i neposrednu fazu (*fase inmediata*). Pređašnja faza počinje sa gledanjem i čitanjem didaktičkog priručnika. Nastavnik zapisuje šta je značajno i donosi odluke po tom pitanju, i definiše ciljeve koje želi da postigne. Takođe, uzima u obzir i faktore kao što su broj učenika, godište, kulturni ili obrazovni nivo, i slično. Organizuje vreme kojim raspolaže, kao i dodatna sredstva koja može da koristi. (Ferrés, 1992: 104) Za razliku od ove prve faze, neposredna faza se realizuje u učionici. Sastoji se u proveru da li je sve spremno i da li funkcionišu uređaji kojima se vrši reprodukcija. Potrebno je obezbediti optimalne uslove za rad i prostor za učenike, što je obavezno za ostvarivanje efikasne komunikacije. (Ferrés, 1992: 104) Sličan stav deli i Díaz Pérez (2001: 270), koji proces pripreme časa sa filmom deli u dva stadijuma. Razlikuje fazu pripreme materijala pre dolaska na čas, i fazu pripreme neposredno pred čas (Díaz Pérez, 2001: 270). Prva faza pripreme i sačinjavanja materijala za čas je suštinska za rad sa audio-vizuelnim materijalom. Međutim, ništa manje nije značajna ni druga faza, jer je neophodno da nastavnik neposredno pred čas izvrši proveru tehničkih sredstava kako u toku časa ne bi naišao na probleme.

Odabir materijala je osnovni i najsloženiji proces, budući da se na njemu zasniva celokupna dalja aktivnost. U zavisnosti od cilja koji želi da se postigne i sadržaja koji želi da se predstavi, pristupa se odabiru materijala tj. odabiru korpusa filmova. Ukupan korpus filmova na španskom govornom području je ogroman i ne može se u potpunosti pogledati. Za odabir filmskih segmenata, potrebno je da se utvrde kriterijumi koji će se primeniti kako bi se postigao željeni cilj. To može biti predstavljanje pojedinih kulturoloških segmenata date kulture, kao što su svakodnevnica, ili obraćanje pažnje na gastronomiju ili političku situaciju određenog perioda. Bitno je da je u odgledanom audio-vizuelnom segmentu eksplicitno ili implicitno prisutan aspekt koji želi da se prikaže. Kasnije se kroz aktivnosti taj aspekt proširuje i elaborira.

Kada se završi faza odabira materijala, pristupa se fazi pripreme aktivnosti koje će pratiti pomenuti materijal. Aktivnosti se dele na one pre gledanja, tokom gledanja i posle gledanja (*antes del visionado, durante el visionado, después del visionado*) (De Pablos Ortega, 2004: 20; Ferrés, 1992: 104). Za svaku od faza definišu se pojedinačni

ciljevi (Ferrés, 1992: 104), budući da je svaka obrađena aktivnost svrsishodna i utiče na narednu.

Veoma je značajno dobro osmisliti i izraditi prpratne aktivnosti, jer od njih zavisi koliko će znanja steći učenici. Brandimonte (2003: 875) napominje da je faza realizacije aktivnosti najbitnija, budući da se pasivnim gledanjem ništa ne postiže. S ciljem da učenik bude aktivan, upotrebi svoje kognitivne sposobnosti i usvoji određeno gradivo, potrebno je da kroz aktivnosti primeni sve ono što je video i zapazio. Od ključne važnosti je da su aktivnosti prilagođene nivou znanja učenika, uzrastu, ali i njihovim interesovanjima.

6.2. Principi odabira filmova

Prvi korak u procesu primene filma na času španskog jezika predstavlja odabir filmova. Odabir filmova je veoma zahtevan zadatak, s obzirom na to da bi nastavnik trebalo da ima u vidu brojne kriterijume kako bi se postigli željeni rezultati.

Jedan od kriterijuma predstavlja dužinu filmskog materijala koji se obrađuje na času. Opšte je poznato da posmatranje filma u celini, može da traje od sat vremena do tri sata, što oduzima dosta vremena. Prosečan čas traje četrdeset pet minuta, tako da je tehnički skoro nemoguće prikazati kompletan audio-vizuelni narativ. Biedma Torrecillas i Torres Sánchez (1994: 540–541) navode kao opciju gledanje filma u toku nekoliko časova. Međutim, gledanje kompletnog filma nije poželjno, jer učenici nisu u mogućnosti da obrate pažnju i zapamte većinu sadržaja koje bi trebalo da usvoje. Takođe, posmatranje filma u celini izaziva umor i prezasićenost informacijama, na šta ukazuje Brandimonte (2003: 876).

Rešenje problema trajanja filmskog materijala na času, pojedini autori, između ostalih i Brandimonte (2003: 876), vide u prikazivanju odabranih scena. Odabrane scene traju po nekoliko minuta, pri čemu učenik obraća pažnju na detalje gramatičke ili kulturološke prirode. Prednost prikazivanja scena je u tome što se, zahvaljujući kratkom trajanju, mogu ponoviti nekoliko puta na istom času, ukoliko je potrebno. Takođe, gledanjem scena učenicima se mogu približiti filmovi koji su možda u celini složeni i teški za razumevanje usled lingvističkih ili kulturoloških aspekata (Amenós Pons, 1996: 52).

Pored pomenutih autora, stav koji ide u prilog upotrebi izabranih filmskih fragmenata umesto filma u celini, zastupa i Cortés Bueno (2005: 23). Autor navodi da je nemoguće i da nema potrebe da se analizira kompletan film i njegov dijalog, već je značajno da se odabere scena koja bi pomogla da se razume zaplet i koja bi dozvolila da se analizira određena tema. Na ovaj način, cilj bi bio da se učenicima pomogne da uče pomoću filma, a ne samo da film bude jednostavna zabava usled posmatranja lepih slika. (Cortés Bueno, 2005: 23) Ukratko, može se reći da je potrebno da odabrane scene budu reprezentativne i relevantne (Amenós Pons, 1996: 52).

Sadržaji koji se žele prikazati na času ne moraju direktno da budu predstavljeni u audio-vizuelnom narativu. Dovoljno je da scena u filmu nagovesti određeni sadržaj, a da se kasnije taj sadržaj detaljno obradi određenim aktivnostima. Upravo zbog ovoga, Amenós Pons (1996: 52) navodi da su izolovani segmenti filma dobar izgovor za bilo koju vrstu aktivnosti koje se ne odnose direktno na sadržaj filma. Ovo može ponekad da bude veoma korisno za analizu i razmišljanja o aktivnostima povezanim sa određenim istorijskim ili sociokulturnim kontekstom, ili za učenje određenih registara govora i lingvističkih formi, dijalekata i idiolekata. Međutim, često se uočava da se interesovanje učenika povećava kada su svesni da im te aktivnosti neće služiti samo u cilju poboljšanja španskog jezika, već i za razumevanje onoga što su videli, kao što je suština reakcije određenog lika, njegovo poreklo, ličnost ili psihičko stanje. (Amenós Pons, 1996: 52)

Sledeći kriterijum je dužina filmske scene koja se prikazuje na času. Ne postoji usaglašen stav, s obzirom na to da autori predlažu različito vreme trajanja. Na primer, Sánchez (1997: 40) preporučuje da trajanje scene bude između trideset sekundi i pet minuta, Corpas Viñals (2000: 787) smatra da bi scena trebalo da traje od pet do deset minuta, dok Altman (Altman, 1989, u: Toro Escudero, 2009: 33) navodi trajanje od tri do deset minuta. Zamora Pinel (2001: 33) zastupa mišljenje da scene nikada ne treba da traju duže od pet minuta, osim ako sadrže sadržaje iz kulture, koje mogu da traju i do trideset minuta. Stempleski i Tomalin (2001: 7) navode da bi pomenuti materijali trebalo da traju od dva do pet minuta, uz obavezno prikazivanje tri puta. Prvo prikazivanje ima cilj da učenici razumeju opštu poruku prikazane scene, drugim prikazivanjem se razumeju detalji, dok treće prikazivanje služi za pokretanje diskusije

(Stempleski i Tomalin, 2001: 7). Bustos Gisbert (1997: 95) podržava stav o kratkom trajanju scene, smatrajući da gledanje filma ne bi trebalo da premašuje deset minuta.

Na osnovu pomenutih stavova oko dužine fragmenata, može se zaključiti da njihovo trajanje ne bi trebalo da premašuje deset minuta. Upotrebom kratkih scena mogu se efektivnije istaći određeni gramatički ili kulturološki sadržaji koje učenici treba da usvoje. „Ako želimo detaljno da pristupimo pitanjima o upotrebi jezika, moraćemo da radimo počevši od kratkih fragmenata, imaćemo kraće segmente ukoliko želimo intenzivnije da iskoristimo sadržaj.“ (Amenós Pons, 1998: 22, prevod Sonja Hornjak).

Mera u kojoj se koristi audio-vizuelni narativ na času, takođe predstavlja kriterijum za odabir. Film može da bude izvor na kojem se zasniva ceo čas, ili dopunsko sredstvo. Odluka zavisi isključivo od nastavnika. Film uvodi u učionicu različite sadržaje, te čas može u potpunosti da se zasniva na analizi različitih sadržaja iz filma. Ukoliko nastavnik želi samo da ilustruje određeni sadržaj ili da ga ukratko predstavi, onda će se film koristiti kao dopunsko sredstvo. (Amenós Pons, 1999: 770) Od ciljeva koji se žele postići, od ciljne grupe kojoj se obraća i vremena kojim nastavnik raspolaže, zavisi da li će se film koristiti kao glavno ili dopunsko sredstvo (Amenós Pons, 1999: 770).

Nastavnici bi trebalo da imaju u vidu proces selekcije filmske scene, kao jedan od kriterijuma. Amenós Pons (1999: 770) navodi dva načina kojim se koristi predavač pri odabiru filmova. Može direktno da pita učenike šta bi voleli da gledaju, ili da samostalno donese odluku (Amenós Pons, 1999: 770). Ovome možemo dodati i treći način, a to je korišćenje priručnika sa detaljnim opisom aktivnosti, koji su prisutni na tržištu u poslednjih desetak godina. Na ovaj način nema potrebe da nastavnik osmišljava aktivnosti, već ima unapred pripremljene aktivnosti za čas.

Jedan od problema može biti i preveliki spektar filmova, gde nastavnik troši mnogo vremena tražeći adekvatnu scenu. Budući da postoji veliki broj hispanskih filmova različitih sadržaja, Amenós Pons (1999: 770, prevod Sonja Hornjak) ističe da je traženje filma „kao traženje igle u plastu sena“. Ukoliko nastavnik nije u mogućnosti da sam pripremi materijal za čas, od velike pomoći mogu da budu priručnici o primeni filma na času španskog kao stranog jezika. Upotreba ovih priručnika može da olakša posao nastavnika.

U prologu svakog priručnika navedeni su kriterijumi kojim su se služili autori pri njihovoj izradi. Kriterijum za izbor filmova autora priručnika *Clases de cine. Actividades para la visualización de películas en español* (Aixalá, Álvarez et al, 2009: 4) bio je sledeći: kulturni diverzitet, aktuelne i atraktivne teme, raznolikost žanrova, lingvistički nivo i pristup. Za razliku od navedenog, kriterijum za odabir filmova u priručniku *Vamos al cine, artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español* (Bembibre i Cámara, 2013: 8) je predstavljanje bogatstva i raznolikosti hispanskog sveta, lingvističkog i kulturnog pluraliteta španskog jezika, kao i različitih interesnih sfera učenika, godina premijere filmova (činjenica da su filmovi relativno novi znači da su lako dostupni), kao i uključivanje tema na koje učenik može brzo da se navikne. Takođe, kriterijum je bio i predstavljanje sadržaja koji ilustruje određeni istorijski ili društveni pokret, kako bi se pokrenula tema koja izaziva debatu na času (Bembibre i Cámara, 2013: 8).

Ukoliko nastavnik sam bira filmove, trebalo bi ima u vidu određene kriterijume. Amenós Pons (1999: 770) smatra da su pitanja poput onih o tome šta se želi postići i na koji način film može biti od pomoći, ključna pri odabiru scena. U cilju pojednostavljivanja procesa odabira audio-vizuelnog narativa, Gómez Vílches (1990: 248) predlaže četiri ključna pitanja kojima se rukovodi nastavnik. Ta pitanja odnose se na: dužinu trajanja filma, publiku kojoj je namenjen, način kako bi film mogao da se integriše u nastavni program, kao i cilj upotrebe filma u nastavi (Gómez Vílches, 1990: 248).

Za razliku od Gómez Vílches (1990: 248), Llorián (1996: 12) ima u vidu više tehničke karakteristike pri odabiru filmskog materijala. Preporučuje da odabir segmenata objedinuje sledeće zahteve: da poseduje žive dijaloge i kratke rečenice, da kamera fokusira glumca koji priča i da broj osoba koje učestvuju u dijalogu bude proporcionalan broju učenika u grupi, što znači da ne bi trebalo da bude prevelik, jer može da dovede do zabune (Llorián, 1996: 12). Kriterijumi pomenutog autora isključivo imaju cilj da se učeniku što jasnije prikaže određeni audio-vizuelni narativ, kako bi se usredsredio na razvijanje veština razumevanja.

Biedma Torrecillas i Torres Sánchez (1994: 539) uvode jedan novi kriterijum, a to je fokus na autentičan jezik i verodostojnost filma. Kriterijum koji navode je korišćenje originalnih filmova na španskom jeziku (Biedma Torrecillas i Torres

Sánchez, 1994: 539). Autori imaju u vidu da postoje filmovi koji su sinhronizovani na španski jezik, s obzirom na to da je ovo jedini način prevođenja filmova u Španiji. Pojedini nastavnici mogu da uzmu neki poznati američki film koji je sinhronizovan na španskom jeziku, kako bi predstavili gramatičke aspekte. Međutim, ovaj način prikazivanja nije verodostojan, jer američki glumci imaju drugačiju neverbalnu komunikaciju i sinhronizacija može da izgleda pomalo izveštačeno. (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 539)

Pored pomenutih, Biedma Torrecillas i Torres Sánchez (1994: 539) navode i vremenski kriterijum. Potrebno je da filmovi nisu stariji od dvadeset godina kako bi se predstavio živi i aktuelni jezik (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 539). Veoma je značajno da učenici usvoje jezik koji je u trenutnoj upotrebi kako bi mogli da budu sposobni da komuniciraju.

S obzirom na to da je učenje putem filma jedan od najboljih načina da se usavrše veštine razumevanja, Chan i Herrero (2010: 12) smatraju da bi nastavnici trebalo da izaberu filmove koji imaju nedvosmislenu radnju i blisku vezu između govora i radnje, jasne konvencionalne okvire priče sa jednostavnim zapletom, u kojima jedan lik priča, a ne više njih u isto vreme.

Za razliku od ostalih autora koji predlažu šta film treba da sadrži, pomenuti autori, Chan i Herrero (2010: 12), ističu elemente koje bi nastavnici trebalo da izbegavaju. Elementi koji otežavaju potonju razradu filma i koje treba izbegavati su: verbalna gustina (mnogo priče, malo dešavanja), naturalizam u govoru (situacije u kojima svi pričaju u isto vreme), jezik određene epohe, upotreba tehničkog jezika, dijalektni i regionalni govor. Takođe film ne bi trebalo da sadrži elemente koji usporavaju sam govor, kao što je na primer, dijalog sa detetom ili neizvornim govornikom. (Chan i Herrero, 2010: 12) Prisustvo pomenutih elemenata uticaće na to da učenici imaju poteškoće sa razumevanjem, što bi moglo da se odrazi i na njihov stav i motivaciju. Potrebno je da audio-vizuelni narativ bude što razumljiviji učenicima, kako bi bez problema mogli da ga prate i kako bi se stvorila povoljna klima za učenje.

Pored karakteristika filmskog materijala kao kriterijuma za odabir, veoma su značajne i karakteristike publike kojima je filmski materijal namenjen. Autori kao Amenós Pons (1998: 22), Corpas Viñals (2000: 786) i Brandimonte (2003: 874), navode karakteristike učenika, kao jedan od kriterijuma za odabir. Smatraju da treba

imati u vidu karakteristike grupe, kao što su njihova interesovanja, znanja, potrebe i godište (Amenós Pons, 1998: 22; Corpas Viñals, 2000: 786; Brandimonte, 2003: 874). Pri odabiru materijala treba voditi računa o jezičkim i vanjezičkim temama, koja odražavaju nivo znanja učenika (Brandimonte, 2003: 874). Aktivnosti treba prilagoditi nivou znanja učenika. Pre gledanja treba uvesti temu i motivisati učenike i dati neophodna uputstva (Corpas Viñals, 2000: 787).

Složenost filma ili segmenta filma za pojedinca ili grupu učenika ne zavisi samo od materijala, već i od psiholoških i sociokulturnih okruženja primalaca poruke, kao i situacije u kojoj se odvija recepcija materijala i nastave. Rad u razredu uz prisustvo nastavnika može da bude velika pomoć učeniku kako bi se izborio sa preprekama u razumevanju, zahvaljujući razmeni ideja i psihološkom utisku da nije sam. Takođe, svaki učenik ima sopstvenu reakciju na materijal koji se prikazuje na času, koja zavisi od stila i strategija učenja, motivacije, interesovanja i prethodnog iskustva. Sve ove faktore treba uzeti u obzir kada se planira aktivnost na času, budući da većina njih može da se kontroliše, barem do određene mere. Na primer, mogu se obrađivati zadaci prilagođeni različitim stilovima učenja i učenik se može obučiti da koristi efikasno različite strategije učenja. (Amenós Pons, 1999: 773)

Amenós Pons (1999: 772) sistematski klasifikuje faktore koji utiču na odabir filmskog materijala. To su: okruženje u kojem se odvija učenje; znanje učenika o jeziku i kulturi, koje u velikoj meri zavisi od vrste kontakta koju je imao sa datom kulturom ili koji planira da ima u budućnosti (odnosi se na intenzitet i trajanje kontakta sa ciljnim jezikom koji je učenik imao ili će imati); kulturološke razlike (ono što je očigledno u jednoj kulturi, ne mora biti u drugoj); godine učenika (različita gledišta i perspektive); prethodna iskustva u učenju i težina filmske scene (Amenós Pons, 1999: 772). Ispunjenjem pomenutih kriterijuma, nastavnik će zadovoljiti sve segmente koji utiču na efikasnost nastavnog procesa.

Film kao audio-vizuelni narativ je način pripovedanja stvarnih ili izmišljenih priča i kao takav, ima veliku emocionalnu moć. Detaljnom analizom filma, može se otkriti da u mnogim od njih namere režisera idu dalje od puke zabave, obuhvatajući ciljeve kao što su predstavljanje i analiza određene teme, prikazivanje senzibiliteta ili iskazivanje sopstvenog stava po nekom pitanju i optužba određenih društvenih postupaka. (Gómez Carmona, 2009: 5) Zbog ovoga, kada se izabere film za rad u

učionici, to mora da se uradi sa ubeđenjem da će to zajedničko iskustvo dozvoliti učenicima da se približe stvarnosti, što može da proširi temu, produbi je ili ubrza, ili produbi znanja koja učenici poseduju o temi (Gómez Carmona, 2009: 5).

Treba imati u vidu da učenici nisu uvek svi filmofili, zbog toga ne treba birati previše složene filmove ni po jeziku ni po sadržaju, koji mogu da pretvore iskustvo gledanja filma na času u dosadnu i demotivujuću aktivnost (Gómez Carmona, 2009: 5).

Većina ljudi film doživljava kao vid razonode, ali nastavnik španskog kao stranog jezika, treba da tretira filmove kao neiscrpan izvor materijala, u kojem bilo koja scena može da doprinese predstavljanju gramatičkog, fonetskog, funkcionalnog, sociokulturnog ili istorijskog sadržaja koji profesor želi da prikaže na času (Zamora Pinel, 2001: 36). Stoga, većina filmskih scena predstavlja potencijalni materijal za rad iz kojeg se mogu eksploatisati brojni sadržaji. Samo je potrebno da se nastavnik drži adekvatnih kriterijuma, kako bi se uspešno realizovao čas sa audio-vizuelnim narativom.

6.3. Proratne aktivnosti na času sa filmom kao audio-vizuelnim narativom

Posle odabira materijala na kojem će se raditi, potrebno je osmisliti aktivnosti koje će se sprovesti pre, za vreme i nakon gledanja fragmenta audio-vizuelnog narativa. Značajno je da nastavnik uvek ima u vidu cilj koji želi da postigne određenim aktivnostima, kao i da aktivnosti budu usklađene sa odgledanim filmskim materijalom. Proratne aktivnosti trebalo bi da budu koherentne i da imaju didaktički redosled.

Pristup zasnovan na zadacima¹, ima kao cilj uvođenje učenika u realnu jezičku komunikaciju. U učionici se sprovode aktivnosti koje osposobljavaju učenika da u svakodnevnom životu realizuje određeni zadatak. Međutim, scenario komunikacije je izmišljen, kao i likovi, te se često dešava da se aktivnost pretvori u igru bez kontrole. Zbog toga bi trebalo osmisliti aktivnosti koje imaju pojedinačne ciljeve, ali sadrže opštu poruku. (Martos Eliche, 2002: 54) Stoga, Martos Eliche (2002: 54) pretenduje da koristi

¹ Pristup zasnovan na zadacima podrazumeva da učenici bolje uče jezik ako učestvuju u autentičnim aktivnostima interakcije, odnosno ako koriste jezik kao da se nalaze u realnoj situaciji van učionice (Bachman, 1990, u: Ellis, 2005: 11).

film kao instrument za razvijanje radnih jedinica (*unidad de trabajo*) u učionici po didaktičkim kriterijumima, koje imaju cilj realno i efikasno razumevanje filma i njegovog istorijskog konteksta, preko ostvarivanja aktivnosti koje podrazumevaju jezičku upotrebu, integraciju veština, ponavljanje gramatike i leksičku aktuelizaciju.

De Pablos Ortega (2004: 20), između ostalih, klasifikuje aktivnosti u toku časa na aktivnosti pre gledanja (*previsionado*), za vreme gledanja (*durante visionado*) i posle gledanja (*posvisionado*). Svaka od ovih aktivnosti ima određenu funkciju, bilo da uvede učenika u kontekst, razvije seriju vežbanja ili izvede zaključak (De Pablos Ortega, 2004: 20).

Uopšte, uvodne aktivnosti trebalo bi da naprave atmosferu, situiraju u edukativni kontekst i zainteresuju učenike (Ferrés, 1992: 105). S ciljem da se učenici zainteresuju i motivišu u potpunosti, nastavnik bi trebalo da nađe dodirne tačke između sadržaja programa i interesovanja učenika (Ferrés, 1992: 106). Opšte je poznato da će, kada su učenici na neki način povezani sa aktivnostima, biti više motivisani.

De Pablos Ortega (2004: 21) daje primer aktivnosti pre gledanja koje su osmišljene za analizu kulturnih sadržaja iz filma Pedra Almodovara. Aktivnosti pre gledanja osmišljene su tako da predstavljaju naslov i temu filma, kao i glavne likove. Pored svake aktivnosti uključeno je i kratko objašnjenje vrste aktivnosti i njenog cilja. (De Pablos Ortega, 2004: 21) Na ovaj način se učenici uvode u kontekst filma, kako bi kasnije mogli da prate filmski narativ. Prva aktivnost uvodi učenike u tematiku koristeći naslov filma. Učenici počinju da daju hipoteze u vezi sa temom i sadržajem na osnovu naslova jedinice. Ponuđena im je serija likova koji bi mogli da izgovore određenu rečenicu i potrebno je da pogode o kome bi moglo da se radi. Takođe, nastavnik može da ih animira da razmisle, u parovima, oko mogućeg konteksta u kojem bi mogla da se koristi rečenica koja je naslov filma. (De Pablos Ortega, 2004: 20) Druga aktivnost svodi se na predstavljanje naslova filma. Na osnovu postera, učenici mogu da daju hipoteze o temi filma. Cilj ove aktivnosti je približavanje učenika sadržaju filma. (De Pablos Ortega, 2004: 21) Treća aktivnost je predstavljanje likova, dok se četvrta aktivnost svodi na rad sa slikama. Učenici bi trebalo da navedu i prokomentarišu koje aktivnosti su povezane sa španskom kulturom, kao i razloge toga. Na kraju, učenici povezuju svaku sliku sa likovima iz prethodne vežbe i objašnjavaju zašto su tako povezali. (De Pablos Ortega, 2004: 21) Kada učenici budu mogli da identifikuju svakog

od likova, tražiće se od njih da naprave hipoteze kako bi ih povezali sa različitim predmetima. Među predmetima se nalaze oni koji odgovaraju kulturnim stereotipima Španije, kao što su bikovi, flamenko, lepeza ili šunka. Čim se završi gledanje filma, tražiće se od učenika da ponove ovu vežbu i vide da li su hipoteze bile tačne. U tom trenutku, kada nastavnik bude mogao da komentariše upotrebu španskih stereotipa u filmu španskog režisera, mogu se pitati učenici da li poznaju druge filmove tog režisera i kulturne elemente koji su prisutni u njima. (De Pablos Ortega, 2004: 20) Strukturirani model propratnih aktivnosti za čas španskog jezika sa filmom kao audio-vizuelnim narativom koji predlaže De Pablos Ortega, može biti od velike pomoći nastavnicima u samostalnom organizovanju časa španskog jezika sa filmskim materijalom. Zahvaljujući detaljnim i iscrpnim primerima navedenih aktivnosti, mogu se sačiniti slične aktivnosti, ali za različite filmove.

Pored pomenutog autora, i drugi autori predlažu primere aktivnosti. Castiñeiras Ramos i Herrero Vecino (1998: 818) predlažu tip aktivnosti koje nazivaju aktivno gledanje. Ove aktivnosti podrazumevaju aktivno uključivanje učenika, kao i posebne zadatke koji su prilagođeni odgledanom materijalu. Tehnika gledanja je *split viewing* i podrazumeva delimično gledanje filma. (Castiñeiras Ramos i Herrero Vecino, 1998: 818) Na ovaj način pažnja se usmerava na određene pojedinačne aspekte, kako bi učenik mogao da se usresredi na sadržaj koji nastavnik želi da istakne.

Pored navedenih, moguće je uvesti čitav niz drugih aktivnosti. Osim vežbanja iz oblasti gramatike i kulture, uz pomoć audio-vizuelnog narativa moguće je i izučavanje neverbalne komunikacije i paralingvističkih elemenata svojstvenim španskom jeziku. Castiñeiras Ramos i Herrero Vecino (1998: 817) predlažu analizu aspekata neverbalne komunikacije posle odgledanog filmskog materijala. Istu ideju podržava Toro Escudero (2009: 36), dajući primer vežbe u kojoj bi se eliminisanjem zvuka skrenula pažnja učenika na neverbalne elemente, kao što su govor tela i izraz lica. Iako se ne pridaje mnogo pažnje, predstavljanje aspekata neverbalne komunikacije je veoma bitno za formiranje govornika španskog jezika. Neverbalna komunikacija se može prikazati samo vizuelno, te je audio-vizuelni narativ jedan od najpogodnijih sredstava za njeno predstavljanje.

Filmu kao audio-vizuelnom narativu može se zameriti nemogućnost interakcije (učenici primaju input, ali ne daju povratnu informaciju). Castiñeiras Ramos i Herrera

(1998: 817) predlažu aktivnost u kojoj se posle gledanja fragmenta filma izaziva dijalog i započinje komunikacija. Iako ne direktno, ali na ovaj način dolazi do interakcije, tj. učenici odgovaraju na stimulus koji su primili. Interakcija učenika i audio-vizuelnog narativa se ne odvija direktno već na indirektan način, jer učenici ostvaruju interakciju sa nastavnikom podstaknuti odgledanim materijalom.

Opšte je poznato da se učenicima povećava motivacija ukoliko povežu i izraze svoja mišljenja i stavove. Stoga, Ferrés (1992: 113) navodi da nastavnik može dodatno da zainteresuje učenike, odnosno da razmatra na času i njihove stavove i pruži im priliku da izraze svoje mišljenje. Posle gledanja filma, nastavnik bi trebalo da pita učenike kako im se prikazani filmski segment svideo (Ferrés, 1992: 113). Na ovaj način, učenici pored izražavanja svog stava, komuniciraju, razvijaju veštine usmenog izražavanja i ostvaruju prethodno pomenutu interakciju.

Jedna od čestih grešaka nastavnika je prepričavanje sadržaja filma ili dela filma u uvodnoj aktivnosti. Cilj uvodnih aktivnosti nije prepričavanje sekvence koja sledi, niti davanje mišljenja i tumačenja (Ferrés, 1992: 105). Saglasno tome, Ferrés (1992: 105) ističe da je jedan od ciljeva upotrebe audio-vizuelnih narativa u nastavi da učenici samostalno iskažu svoje mišljenje i interpretaciju posle gledanja. Potrebno je da nastavnik na početku objasni smisao gledanja filma, povezavši ga sa onim što uče, utvrđujući tako vokabular i strukture sa prethodnih vežbanja (Zamora Pinel, 2001: 33). Učenici bi trebalo da samostalno interpretiraju zbivanja na platnu, kako bi se postigli očekivani rezultati i kako bi zaista imali koristi od odgledanog materijala.

S obzirom na to da aktivnosti koje prate film na času španskog mogu biti raznovrsne i brojne, potrebno je da nastavnik bude obazriv i odmeren u količini aktivnosti namenjenim učenicima. Stempleski i Tomalin (2001: 9) upozoravaju da nastavnici moraju biti pažljivi kako bi sačuvali delikatan balans i kako ne bi uništili „magiju filma“ preteranim vežbanjima.

6.4. Upitnik za merenje stepena složenosti filma

Amenós Pons (1999: 777–779) na osnovu svog dugogodišnjeg iskustva, predlaže upitnik za merenje stepena složenosti filma ili fragmenta filma, kao oruđe koje predvodi predavača u pripremi časa. Upitnik se sastoji od dvadeset pet pitanja zatvorenog tipa, na

koje treba da se odgovori potvrdno ili odrično. Pitanja su formulisana tako da se na osnovu njih (u slučajevima kada ima više potvrdnih odgovora) može zaključiti da li je materijal adekvatan za upotrebu u procesu učenja. Iako je ovaj upitnik sačinjen sa ciljem da se ispita kompleksnost scene u različitim kontekstima, neophodno je da predavač prvo utvrdi nivo znanja učenika. Pitanja se odnose na istoriju, strukturu i zaplet, likove, jezik, integraciju reči, zvuka i slike i tehničku podršku. (Amenós Pons, 1999: 777–779)

U okviru pitanja o priči, strukturi i zapletu, postavljaju se pitanja o linearnosti radnje, razumljivosti, koherentnosti i logičnosti scena. Takođe, postavlja se pitanje da li priča (ili situacija koja se opisuje) odgovara nekom modelu koji učenik može da prepozna (npr. pošto je pogledao druge slične filmove, pročitao ili slušao priče) i da li bi situacije slične opisanim u filmu ili sceni, mogle da se odigraju u sociokulturnom okruženju učenika. (Amenós Pons, 1999: 777–779)

Pitanja o likovima odnose se na to da li su jasno predstavljeni, da li su razumljivi gledaocu koji potiče iz druge kulture i ne poseduje posebna znanja o hispanskom svetu, kao i to da li je usklađeno ponašanje i gluma svakog junaka sa informacijom koje gledalac ima u različitim trenucima (Amenós Pons, 1999: 777–779).

Zatim se postavljaju pitanja o jeziku. Značajno je da u filmu (ili sceni) dominiraju razgovori između malog broja likova (ne više od dva ili tri u isto vreme), kao i to da u trenutku govori samo jedna ličnost. Postavlja se pitanje da li je prisutan žargon ili poseban dijalekat koji bi mogao da bude težak za razumevanje neizvornim govornicima. Sledeće pitanje se odnosi na jasno i razgovetno izražavanje glumaca uz upotrebu kompletnih rečenica bez mnogo praznina. (Amenós Pons, 1999: 777–779) Potrebno je posebno ukazati na značaj razgovetnog govora glumaca, jer jezički input koji prima učenik mora da bude jasan.

Sledeći deo upitnika odnosi se na integraciju reči, zvuka i slike. Postavlja se pitanje da li slike filma ili scene pomažu da se razume tok dešavanja, kao i da li scena poseduje verbalni repertoar i da li gledalac može da stvori približnu ideju o onome što se dešava u filmu (ili sceni), a da ne razume konverzaciju. (Amenós Pons, 1999: 777–779)

U okviru materijalne podrške, postavlja se pitanje prevoda, kao i kvalitet zvuka. Tehnička podrška pri kojoj scena može da se ponovi više puta je bitna. Značajni su i detalji, te se postavlja pitanje o akustičnosti sale i kvalitetu aparata za prikazivanje

filma. Ispituje se mogućnost upotrebe slušalica od strane gledaoca tj. učenika. (Amenós Pons, 1999: 777–779)

Pomenuti upitnik je detaljan i odnosi se na sve aspekte u primeni filma u nastavi, i kao takav, može biti od pomoći nastavnicima koji žele da sami pripreme čas sa pomenutim audio-vizuelnim narativom.

6.5. Tehnički uslovi u nastavi sa filmom kao audio-vizuelnim narativom

Jedan od koraka u organizaciji časa sa audio-vizuelnim materijalom u vidu filma, predstavlja i tehnička priprema. Za uspešnu realizaciju časa bez ikakvih smetnji, potrebno je voditi računa o svakom detalju, od osvetljenja učionice do funkcionisanja projektora.

Zamora Pinel (2001: 33) upozorava da je moguće da dođe do nepredviđenih problema oko funkcionisanja aparata. U nameri da tehnički problemi ne budu prepreka za rad na času ili oduzmu vreme, potrebno je unapred izvršiti pripremu. Nastavnik bi trebalo neposredno pred čas da proveri da li aparatura funkcioniše. Realizacija časova sa audio-vizuelnim narativom mnogo zavisi od tehničkih uslova, te je potrebno da sve funkcioniše bez prekidanja i problema.

Čak i detalji koji izgledaju manje bitno, mogu indirektno da utiču na stav učenika. Idealno bi bilo da učenici ne menjaju učionicu kako bi gledali film, iako je u mnogim slučajevima to nemoguće, jer se projektori nalaze samo u specijalizovanim učionicama. Ferrés (1992: 106) smatra da ukoliko učenici menjaju učionicu, film doživljavaju kao spektakl, a ne kao jedno od didaktičkih sredstava. Bartolomé (1999: 21) ovome dodaje i, da iz istog razloga, učenici ne bi trebalo da menjaju mesta na kojima sede. Značajno je da učenici shvate da je audio-vizuelni narativ didaktičko sredstvo koje predstavlja pomoć u nastavi, a ne da ga poistovećuju sa razonodom i percipiraju kao nešto spektakularno čemu se pridaje posebna pažnja.

Još jedan element koji se tiče tehničkih uslova, predstavlja i osvetljenje učionice. Zamora Pinel (2001: 33) smatra da nastavnik nikada ne bi trebalo da ostavi učionicu u mraku, jer to onemogućava hvatanje beleški. Projekcija scena mora da bude u što je moguće boljim uslovima (Zamora Pinel, 2001: 33). Suprotan stav izražava Ferrés (1992: 112) koji savetuje da nije preporučljivo da učenici hvataju beleške za vreme

gledanja filma. Na taj način se gubi kontinuitet u posmatranju i pamćenju informacija, i umanjuje se stepen koncentracije učenika (Ferrés, 1992: 112). Može se zaključiti da učenici ne bi trebalo da hvataju beleške, jer zbog toga ne mogu da obrate pažnju na sve detalje. Ukoliko su nešto zaboravili ili nisu obratili pažnju, snimak može da se ponovo pusti.

Zahvaljujući savremenoj tehnici, tehnički problem skoro da i ne postoji, jer ništa ne sprečava nastavnika da se vrati na nešto što učenici nisu razumeli, ili da istakne određeni aspekt pogledanog. Spektar aktivnosti koji uključuje rad sa filmskom trakom je sam po sebi veoma različit, te način gledanja filmova ne mora uvek da bude identičan (Amenós Pons, 1996: 51).

6.6. Pomoćni materijali na času sa audio-vizuelnim narativom

Postoji mogućnost da nastavnik upotrebi i pomoćne materijale kako bi se olakšao rad na času sa filmom i učinio zanimljivijim. Amenós Pons (1996: 52) preporučuje nekoliko vrsta takvih materijala. Jedan od njih su transkripcije dijaloga iz scena koje su pogledane na času. Nije uvek potrebno da se koriste na času, ali pomažu pri samostalnom radu učenika. Na ovaj način učenici imaju sačuvane mnogobrojne kontekstualizovane primere novih jezičkih fraza. (Amenós Pons, 1996: 52) Takođe, ukoliko učenici nisu dobro čuli ili razumeli nešto iz odgledanog materijala, mogu da konsultuju transkripciju dijaloga, a da pritom ne prekidaju kontinuitet časa.

S ciljem da se izbegne prevelik uticaj nastavnika, odnosno kako nastavnik ne bi pružao sugestije, tumačio i prepričavao pogledano i isticao svoje mišljenje, potrebno je da učenici imaju scenario analize za samostalno gledanje filmova. Na ovaj način, pažnja učenika se usmerava na one aspekte koji će se komentarisati kasnije na času. Nastavnik bi trebalo da se uzdrži od preteranog iznošenja sopstvenog stanovišta, jer ono može da utiče na stavove učenika. Scenariji bi trebalo da su otvoreni za diskusiju i da ne propagiraju samo jedan stav. (Amenós Pons, 1996: 52)

Takođe, od dodatnih materijala, mogu da se koriste i informativni materijali o svakom filmu. Mogu lako da se pronađu u filmskim priručnicima i rečnicima. (Amenós Pons, 1996: 52) Upotrebom informativnih materijala, učenicima se pružaju

dodatne informacije o određenom audio-vizuelnom narativu, što im može olakšati razumevanje, produbiti diskusiju i zainteresovati ih da kasnije sami istražuju.

6.7. Priručnici posvećeni primeni filma u nastavi španskog kao stranog jezika

U poslednjih desetak godina izdavačke kuće (uglavnom iz Španije) izdaju priručnike za rad sa filmom kao audio-vizuelnim narativom na času. Iako se mnogo govori o upotrebi filma u nastavi španskog jezika, nema mnogo objavljenih priručnika na tržištu.

Priručnici sadrže u potpunosti elaborirane aktivnosti koje prate svaki film. Primeri objavljenih priručnika su: Bembibre, C. i Cámara, N. (2013). *Vamos al cine, artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español* (nivel intermedio/avanzado B1/C2), Madrid: Edinumen; Duerto, R., García-Viñó Sánchez, M. et al. (2010). *Español con películas*, Madrid: Edinumen; Aixalá, E., Álvarez, G. et al. (2009). *Clases de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona: Difusión; Mc Vay Gill, M., Smalley, D. i Haro, M. (2002). *Cinema for Spanish Conversation*, Newburyport: Focus Publishing; Arribas Estera, G. i Landone, M. A. (2001). *Creía que esto sólo pasaba en las películas: curso de español en CD-ROM*, Madrid: Edinumen; Santos Gargallo, I. i Santos Gargallo, A. (2001). *De cine, fragmentos cinematográficos para el aula*, Madrid: SGEL.

Navedeni priručnici sadrže detaljno elaborirani paket vežbanja i aktivnosti koji prate odgovarajuće audio-vizuelne narative iz Španije i Južne Amerike. Korišćen je pristup zasnovan na zadacima. Na makro nivou svi priručnici imaju sličnu strukturu. Podeljeni su u poglavlja tj. jedan film sa odabranim aktivnostima predstavlja jedno poglavlje. Na početku svakog priručnika, po poglavljima tabelarno su prikazani transparentni sadržaji koji se razvijaju u aktivnostima, kao: gramatički, leksički i kulturni sadržaji. Svaki priručnik sadrži po deset poglavlja. Na mikro nivou, na početku svakog poglavlja postoji odeljak pod nazivom *ficha artística* tj. opšte odrednice o filmu, kao što su zemlja, godina, režiser, žanr. Aktivnosti za svaki film su mahom podeljene na aktivnosti pre, za vreme i posle gledanja. Ove aktivnosti sadrže gramatičke vežbe, kulturne sadržaje, itd. U sadržaju svakog priručnika jasno je naznačeno koje

kompetencije se razvijaju. Zajedničko svim priručnicima je da pored lingvističke, razvijaju i kulturnu kompetenciju. Vežbe su raznovrsne. Jedini nedostatak je što ne sadrže CD-ove (osim *Clase de cine* i *Creía que esto solo pasaba en películas*), već se podrazumeva da ih nastavnik može pronaći.

Zahvaljujući internetu, nastavnici španskog jezika, pored klasičnih priručnika u štampanom izdanju, mogu da konsultuju i blogove i sajtove koji su specijalizovani za primenu filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika.

Naime, poslednjih godina, pojavili su se blogovi i veb sajtovi putem kojih nastavnici dele svoja iskustva o primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika. Na ovaj način, mnogim nastavnicima je olakšan pristup materijalima, kojima mogu da pristupe u svakom trenutku (Prilog 11a). Navedeni blogovi pružaju brojne korisne savete i informacije za rad sa filmom kao audio-vizuelnim narativom. Posebno se ističu već gotovi materijali i aktivnosti za čas sa određenim filmskim zapisom, koje nastavnik odmah može da primeni na času. Struktura blogova je takva da sa desne strane postoje pregledno sistematizovani tagovi čijim odabirom se odlazi na željenu pripremljenu aktivnost.

Pored blogova, postoje i veb sajtovi specijalizovani za učenje španskog kao stranog jezika, koji poseban odeljak posvećuju elaboriranim aktivnostima za časove sa audio-vizuelnim materijalom (Prilog 11b). Pomenute aktivnosti su u potpunosti elaborirane, sa detaljnim opisom nivoa znanja na koji se odnose, veština i kompetencija koje se razvijaju, potrebnim vremenom za realizaciju i korisnim sugestijama. Obiluju brojnim vežbanjima, fotografijama i dodatnim materijalima.

Značajno je istaći udruženje FILTA (*Film in Language Teaching Association*), koje se bavi filmom u nastavi stranog, a posebno španskog jezika (Prilog 11c).

Zahvaljujući dostupnosti interneta u svakom trenutku, nastavnici bez odlaska u biblioteku i knjižaru i bez ikakvih troškova, veoma lako mogu da konsultuju blogove i veb stranice. Dostupnost pomenutih aktivnosti mogla bi da motiviše nastavnike da primene film kao audio-vizuelni narativ u nastavi španskog jezika.

Priručnici predstavljaju veliku pomoć nastavnicima u radu sa filmskim sadržajima. Zahvaljujući detaljno elaboriranim aktivnostima iz priručnika, nastavniku nije potrebno dodatno angažovanje. Priručnici su veoma korisni za nastavnike koji nemaju vremena da se posvete osmišljavanju aktivnosti. Takođe, mogu biti smernica i

putokaz onim nastavnicima koji žele sami da osmisle aktivnosti za filmove koji nisu obrađeni u priručnicima, ili onim nastavnicima koji tek započinju rad sa audio-vizuelnim narativom.

6.8. Mogući nedostaci primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika

Upotreba filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi stranog jezika ima i svojih nedostataka. Međutim, radi se samo o potencijalnim nedostacima, koji se mogu prevazići adekvatnom primenom.

Iako pojedini autori navode pasivan stav učenika kao jednu od mana, Escudero Royo (1997: 36) navodi da nije potvrđeno da je posmatranje slika i slušanje zvučnog zapisa pasivan čin. Poznato je da pasivne tj. receptivne aktivnosti i veštine, za razliku od aktivnih tj. produktivnih, takođe imaju svoju funkciju u procesu učenja stranih jezika. „Jezičke aktivnosti recepcije ili produkcije svakako su nezaobilazne, budući da su neophodne prilikom procesa interakcije“ (ZEO, 2002: 44). Stav autora Escudero Royo (1997: 36) je da posmatranje filma nije pasivno, budući da se pri posmatranju aktiviraju funkcije mozga, iako učenici nisu svesni toga. Posmatrajući audio-vizuelna sredstva, učenici razmišljaju, usvajaju znanja i na kraju, kroz vežbe iznose svoje stavove i komuniciraju. Sam proces gledanja je, u stvari, pokretač potonjih aktivnosti i usvajanja znanja. Biedma Torrecillas i Torres Sánchez (1994: 538) navode da, uprkos nekim mišljenjima da film može da izazove pasivnost kod učenika, film u nastavi stranog jezika zaista utiče na razumevanje i produkciju, navikava učenike da se suoče sa ciljnim jezikom u upotrebi, obezbeđuje stimulus da se priča o odgledanom u okviru i van časa. Cilj gledanja filma nije samo puko prikazivanje vizuelnih sadržaja, već i podsticanje razmišljanja učenika u smeru dekodifikacije audio-vizuelne poruke, dekonstruisanja i konstruisanja poruke (Aparici i García Matilla, 1989, u: Torregrosa Carmona, 2006: 15).

Bustos Gisbert (1997: 95) smatra da je pasivnost realna prepreka koja se može izbeći adekvatnim odabirom materijala. Uspeh ili neuspeh vežbe direktno zavisi od odabira materijala (Bustos Gisbert, 1997: 95).

U filmovima i televizijskim serijama je osnovni narativni element. Međutim, dozvoljava se aktivnije učešće gledaoca, jer filmovi ne nude isključivo gotova objašnjenja, već ostavljaju prostora i za individualno tumačenje. Priča se razvija tako što je izgrađuju likovi u međusobnoj interakciji u različitim situacijama koje nisu uvek do kraja jasne. Postoji i mogućnost da se pogreši, ili ne shvati ono što je prikazano na ekranu, iako se razumeju reči. (Amenós Pons, 1996: 51)

Druga potencijalna mana je dužina trajanja audio-vizuelnog narativa. Kao što je već navedeno, brojni autori smatraju da ne bi trebalo prikazivati učenicima kompletan film iz više razloga – nedovoljno vremena na času i previše informacija (Cortés Bueno, 2005: 23; Brandimonte, 2003: 876). Autori kao Bustos Gisbert (1997: 95) vide rešenje u upotrebi scena od nekoliko minuta, umesto celokupnog filma. Bustos Gisbert smatra da gledanje filma ne bi trebalo da premašuje deset minuta (Bustos Gisbert, 1997: 95).

S obzirom da postoje različite vrste filmova, tako se i jezik u njima razlikuje. Iako su ponekad filmovi izveštačeni i nerealni, treba imati na umu da je režiser član date govorne zajednice i da svesno ili nesvesno na platno prenosi lingvističke i kulturne elemente (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 541). Stoga se može zaključiti da audio-vizuelni narativ u vidu filma nije samo fikcija, već da zaista sadrži različite aspekte stvarnosti jezika koji se uči.

Prikazane jezičke konstrukcije u filmu kao audio-vizuelnom narativu mogu biti komplikovane i teže za razumevanje, te lingvistička kompleksnost može da prekorači nivo sposobnosti razumevanja učenika. Corpas Viñals (2000: 786) smatra da ovo ne predstavlja nikakav problem, jer treba imati u vidu da ne postoje složeni dokumenti ako se zadatak prilagodi nivou znanja učenika.

Priprema časa zahteva trud i vreme nastavnika. Podrazumeva više od jednog gledanja, zapisivanje i elaboriranje zadataka koji su prilagođeni nivou učenika (Corpas Viñals, 2000: 786). Nastavnik može mnogo vremena da posveti osmišljavanju časa. Zbog toga, mnogi predavači se ne odlučuju za rad sa audio-vizuelnim narativom. Međutim, kao što je već navedeno, na španskom tržištu poslednjih godina javili su se priručnici u obliku didaktičkog vodiča, koji mogu biti od velike pomoći. Pored priručnika, brojni nastavnici ustupaju svoje materijale na sajtovima i blogovima. Nastavnici koji se odluče na rad sa filmom kao audio-vizuelnim narativom, ne moraju

da provode mnogo vremena u pripremi aktivnosti, već mogu da izaberu neke od postojećih. Na ovaj način se može uštedeti na vremenu za osmišljavanje časa.

Jedna od potencijalnih ograničenja filma, koju poseduju i druga audio-vizuelna sredstva, je i nemogućnost interakcije. Moguća zamerka bi mogla da bude da situacije ne izgledaju realno, usled nedostatka mogućnosti interakcije. Povratna informacija koja se stvara u direktnoj komunikaciji pošiljaoca i primaoca poruke, nije moguća u ovom slučaju. Filmom se prenose poruke koje gledalac samo prima bez povratne reakcije. (Vázquez, 2006: 38) Iz ovog razloga, Vázquez (2006: 38) preporučuje da se uradi povratna informacija sa učenicima, ili sa aktivnostima koje se odnose na radnju filma: aktivnosti čitanja, interkulturnog i lingvističkog razumevanja. Amenós Pons (1996: 51) takođe vidi rešenje ovog problema u interakciji nastavnika i grupe, koja može i treba da zameni ovaj nedostatak.

U vezi sa tehničkim preprekama koje mogu da se jave, Díaz Pérez (2001: 265) navodi da, ukoliko se film posmatra na televizijskom aparatu u učionici, mali ekran povećava mogućnosti odvratanja pažnje, jer u vidno polje ulazi ostatak učionice (tabla, zid i ostali inventar). Takođe, smatra da učionice nisu dovoljno udobne i mračne za pravi ugodaj gledanja filma (Díaz Pérez, 2001: 265). U vezi sa datom primedbom, treba imati u vidu da je Díaz Pérez ovaj problem izneo još 2001. godine, kada se koristio televizor. Međutim, danas su u upotrebi laptop i projektor, te se učenici fokusiraju na platno koje je mnogo veće od televizora, i u vidno polje ne ulazi ništa i ne remeti pažnju.

Kao što je već izrečeno, gotovo sve potencijalne mane mogu biti otklonjene adekvatnom upotrebom filma kao audio-vizuelnog narativa. Angažovanjem i kreativnošću nastavnika, pomenuto sredstvo može biti korisno u nastavi. Pobornik upotrebe filma na času španskog kao stranog jezika, Toro Escudero (2009: 20, prevod Sonja Hornjak), potvrđuje navedeno kada kaže: „Jedino ograničenje u pogledu upotrebe filma na času nalazi se u kreativnosti nastavnika“.

6.9. Uloga nastavnika i učenika u radu sa filmom kao audio-vizuelnim narativom na času španskog kao stranog jezika

6.9.1. Uloga nastavnika

Kao u klasičnoj nastavi španskog jezika, uloga nastavnika je ključna i u nastavi u kojoj je integrisan film. Nastavnik priprema sve aktivnosti i pomno prati realizaciju časa. Iako se može učiniti da film preuzima dominantnu ulogu na času, zapravo nije tako. Lonergan (1984: 5) ističe da je nastavnik taj koji ima primarnu odgovornost za stvaranje uspešnog okruženja za učenje.

Uloga nastavnika je veoma odgovorna i zahtevna, budući da od nje direktno zavisi uspešnost časa. Organizacijom celokupnog procesa nastave u kojoj se koristi film bavi se nastavnik. Trebalo bi da osmisli čas, organizuje i predvodi aktivnosti, i da u svakom trenutku ima kontrolu nad situacijom na času (Ferrés, 1992: 53). Najvažnija je svest nastavnika o efikasnosti filma kao didaktičkog sredstva. Nastavnik bi trebalo da bude sposoban da sagleda film kao didaktičko sredstvo, i da ga tretira kao jedan od potencijalnih instrumenata na raspolaganju u nastavi (de la Torre, 1997: 17).

Pored toga što se bavi celokupnom organizacijom, potrebno je i da nadgleda situaciju i trenutno rešava problem, ukoliko do njega dođe. Takođe, trebalo bi da pruža objašnjenja i odgovore i rešava dileme, kao i da podstiče diskusiju i razmenu mišljenja (Ferrés, 1992: 53). Film predstavlja pomoćno sredstvo u nastavi, ali sam po sebi nije dovoljan za potpunu realizaciju nastavnih ciljeva. Zbog toga je neophodno da se nastavnik angažuje i u potpunosti iskoristi prednosti koje mu pomenuto sredstvo pruža. Ferrés (1992: 53) ističe da posao nastavnika počinje tamo gde se završava funkcija medija.

Pojedini nastavnici mogu da osećaju strah od primene filma kao audio-vizuelnog narativa na času, a posledica toga je odbojan stav koji zauzimaju u pogledu upotrebe istog u nastavi. U nastavku se navode objašnjenja koja autori ističu kao razloge koji dovode do odbojnog stava nastavnika prema radu sa filmom. Naviknuti na tradicionalni vid nastave, pojedini nastavnici osećaju bojazan od uvođenja novina. Lonergan (1984: 6) smatra da je za mnoge nastavnike upotreba filma potpuno novo iskustvo. Tehnička razmatranja i problematika u vezi sa razradom filma mogu da se pretvore u dominantne aktivnosti, i da tako otežaju proces uvođenja filma u nastavu (Lonergan, 1984: 6).

Bartolomé (1999: 19) ističe da su nastavnici navikli na vid nastave koja se zasniva na ozbiljnim sadržajima, a uvođenje filma u nastavu podrazumevalo bi i elemenat zabavnog. Iako se može smatrati da upotreba pomenutog sredstva na času ima ludički karakter, organizovanje ove vrste nastave predstavlja veoma ozbiljan zadatak. Zahvaljujući ludičkom elementu, povećava se motivacija, ali nastava zadržava karakter ozbiljnog.

Lonergan (1984: 5) navodi da pojedini nastavnici strahuju od toga da bi film dospao u fokus pažnje učenika, stavljajući tako njihovu ulogu u zasenak. Audio-vizuelni materijal je korisna pomoć za nastavnika, ali nije osmišljen tako da bude konkurent ulozi nastavnika, da ga stavi u sporedan plan, ili čak zameni (Lonergan, 1984: 5). Uostalom, nastavnik je taj koji određuje pravila i ima kontrolu nad časom.

Ferrés (1992: 52) smatra da se neki nastavnici osećaju inferiorno u odnosu na svoje učenike, za koje misle da će ih prevazići u poznavanju novih tehnologija, ili se boje gubitka autoriteta. Nastavnici koji nisu navikli na upotrebu savremenih tehnologija mogli bi da osete strah, ali taj strah nije od upotrebe filma, već od rukovanja tehničkim sredstvima. Kao što Díaz Pérez (2001: 271) ističe, nije problem nedostatak sredstava već nedostatak volje i tehnofobski stav. Ferrés (1992: 55) smatra da više od tehničke, tehnološke, ekspresivne i didaktičke pripreme, postoji problem senzibiliteta, adaptacije na novu kulturu, na nov način razmišljanja, bivstovanja i komuniciranja.

Potrebno je samo da nastavnici ovladaju primenom savremenih tehnologija, što je danas veoma jednostavno. Zahvaljujući sve razvijenijim i dostupnijim tehnologijama, one postaju svakim danom sve jednostavnije za korišćenje. Još je davne 1988. godine Ferrés (1988: 8) naveo da je video tehnologija dostupna, praktična i funkcionalna. U toku proteklih dvadeset sedam godina tehnologija je još više napredovala. Danas je veoma jednostavno uz pomoć laptopa i projektora prikazivati audio-vizuelne sadržaje.

Mnogi nastavnici misle da se mogu koristiti samo programi koji su priređeni sa didaktičkim ciljem i da se moraju koristiti kompletno, od početka do kraja (Bartolomé, 1999: 21). Međutim, potrebna je određena doza kreativnosti. Od nastavnika zavisi tok časa, kao i broj aktivnosti koji će se uraditi. Nastavnici imaju slobodu da na času realizuju kreativne aktivnosti, što se može dodatno pospešiti upotrebom filma.

Budući da je snimak u centru pažnje učenika, nastavnik može da posmatra njihove reakcije i impresije (da li odaju utisak da im je film dosadan, interesantan; da li

razumeju i na adekvatan način reaguju na sadržaj sekvence koju posmatraju, i slično) (Ferrés, 1992: 112). U zavisnosti od raspoloženja i reakcija učenika, njihovih izraza lica i paralingvističke komunikacije, nastavnik može da zaključi da li da nastavi sa radom na određenom filmu, ili da pređe na drugu aktivnost.

Veoma je značajno da nastavnik pokaže zainteresovanost za film, čak i ako ga je gledao više puta, jer se njegov stav odražava i na stav učenika. To konkretno znači da, ukoliko učenici primete da je nastavniku gledanje filma dosadno ili mu predstavlja rutinu, to će se odraziti i na njihove reakcije i percepciju filma (Ferrés, 1992: 112).

Može se zaključiti da nastavnik ima različite uloge u toku implementacije audio-vizuelnog narativa na času stranog jezika i da uspešnost časa, dobrim delom, zavisi od njegovog stava i angažovanja.

6.9.2. Uloga učenika

Za uspešno realizovanje nastave u kojoj se koristi film nije dovoljno samo da nastavnici stvore pravu atmosferu za učenje, neophodno je i da učenici sarađuju. Publika treba da je aktivna i da učestvuje. (Lonergan, 1984: 6) Iz tih razloga, Lonergan (1984: 7) definiše učenika kao kreativnog člana u zajedničkom trouglu – film, nastavnik i učenik. Interakcija nastavnika i učenika je neophodna kako bi tehnička sredstva i filmovi postali validni u procesu nastave – učenja (Díaz Pérez, 2001: 271). Reakcija i saradnja učenika su ključni da bi primena audio-vizuelnog narativa bila uspešna.

Upotreba filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi je veoma korisno pomoćno didaktičko sredstvo, budući da se može primeniti na časovima sa različitim brojem učenika i sa različitim nastavnim ciljevima, kako kratkoročnim, tako i dugoročnim. Film se može koristiti u individualnoj ili grupnoj nastavi (Bartolomé, 1999: 17). Često se dešava da nastavnici imaju problem sa velikim brojem učenika, koje ne znaju kako da zainteresuju. Rešenje može biti upravo primena filma, jer takva vrsta nastave ima uspeha u radu sa velikim grupama učenika. (Bartolomé, 1999: 18) Na ovaj način se istovremeno rešava i problem održavanja discipline i privlači pažnja učenika na sadržaj nastavnog predmeta.

7. Istraživanje o primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika u Srbiji

Istraživanje se bavi primenom filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika u visokoškolskim institucijama u Srbiji. Celokupno istraživanje obuhvata uvodni deo, eksperiment i završni deo. Kao uvod u istraživanje sproveden je upitnik među predavačima španskog jezika na državnim i privatnim fakultetima u Srbiji (Prilog 5). Bilo je potrebno ispitati stav i zainteresovanost predavača za ovu temu, kako bi se dobila slika o stanju primene pomenutog audio-vizuelnog narativa u nastavi, kao i sagledati da li postoji prostor za implementaciju ovakvog sredstva u nastavi. Glavni deo istraživanja podrazumeva eksperiment koji je ispitivao efikasnost filma u nastavi španskog kao stranog jezika na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Kao završni deo istraživanja, ispitanici eksperimentalne grupe odgovorili su na upitnik koji je ispitivao iskustvo i stav studenata prema radu sa filmom.

7.1. Španski jezik u obrazovnom sistemu Srbije

Španski jezik se u obrazovnom sistemu Srbije izučava na svim nivoima, od osnovnih i srednjih škola, do fakulteta. Zastupljen je u nastavnim planovima i programima državnih, ali i privatnih institucija. Osim toga, izučava se u brojnim privatnim školama jezika koje ne spadaju u zvanične obrazovne institucije.

Španski jezik je uveden u sistem obrazovanja početkom dvehiljadite godine, da bi dobio potpunu akreditaciju 2003. godine (Jovanović i Filipović, 2013: 287).

Prema nezvaničnom istraživanju iz 2010. godine koje je sprovedla Nacionalna agencija za poboljšanje obrazovanja, od ukupno 3 578 osnovnih državnih škola, 249 specijalizovanih, 548 srednjih (Centar za obrazovnu politiku, 2007), španski jezik je bio zastupljen u 18 osnovnih i 11 srednjih škola (Jovanović i Filipović, 2013: 287).

U toku 2014. godine španski jezik se proučavao u ukupno 48 osnovnih i srednjih državnih škola (Prilog 1). Uočava se porast i veće interesovanje za španski jezik, jer je povećan broj škola u kojima se izučava španski jezik u odnosu na 2010. godinu.

U sistemu osnovnog obrazovanja španski jezik se kao obavezni izborni jezik izučava od petog do osmog razreda. Zastupljen je u ukupno 28 državnih osnovnih škola,

u 17 mesta (podrazumevaju se gradovi i sela) (Prilog 1). U svega nekoliko škola, španski se predaje kao prvi izborni strani jezik od prvog razreda osnovne škole.

Španski jezik je prisutan i u programima srednjih škola (gimnazije opšteg tipa i filološke gimnazije), gde se izučava sve četiri godine, kao drugi strani jezik. Španski jezik se izučava u ukupno 20 srednjih škola, od čega je 19 gimnazija, uključujući i filološke gimnazije, kao i u jednom turističkom odeljenju tehničke srednje škole (Prilog 1).

Studijski program za španski jezik i hispanske književnosti postoji na Filološkom fakultetu u Beogradu i Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu, gde svršeni studenti postaju profesori španskog jezika i hispanskih književnosti. U okviru pomenutih fakulteta moguće je i učiti španski kao izborni jezik. Španski jezik se, pak, na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu izučava u okviru lektorata. Pored navedenih fakulteta, španski kao izborni predmet proučava se na Filozofskom fakultetu u Beogradu, kao i Geografskom fakultetu u Beogradu i Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu, na katedrama za turizmologiju (izvor: akreditovani programi pomenutih ustanova dostupni na internetu, vid. literaturu) (Prilog 3).

Španski jezik zastupljen je i u privatnim institucijama obrazovanja na svim nivoima. Španski jezik se uči u tri privatne osnovne škole (ubrajaju se i internacionalne škole) i u šest gimnazija (uključene su i gimnazije filološkog tipa, kao i internacionalne škole) (Prilog 2). Na visokoškolskom nivou, španski se uči kao izborni jezik na šesnaest privatnih fakulteta, i to na fakultetima iz oblasti menadžmenta i ekonomije, turizma i hotelijerstva, kulture i medija (izvor: akreditovani programi pomenutih ustanova dostupni na veb sajtu, vid. literaturu) (Prilog 4).

7.2. Uvod u istraživanje

7.2.1. Metodologija uvodnog istraživanja

S obzirom na značaj primene filma kao audio-vizuelnog sredstva u nastavi u svetu i pozitivnom stavu većine stručnjaka širom sveta prema pomenutom sredstvu, namera je bila da se sazna i ispita mišljenje predavača i utvrdi da li postoji zainteresovanost i mogućnost za implementaciju ovog koncepta nastave u Srbiji. Stoga

je uvodno istraživanje bilo neophodno, kako bi se sagledalo stanje upotrebe audio-vizuelnog narativa u visokom školstvu, jer je od toga zavisio dalji tok istraživanja.

Kao uvod u istraživanje o primeni filma u nastavi španskog kao stranog jezika u obrazovnom sistemu Srbije, sprovedeno je istraživanje o stavu predavača španskog jezika na državnim i privatnim fakultetima prema ovoj temi. Izabran je visokoškolski nivo predavača jer su uzorak glavnog eksperimenta činili studenti, te se celokupno istraživanje odnosilo na visoko školstvo.² Predmet uvodnog istraživanja je ispitivanje stava predavača prema primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika kao izbornog jezika u visokoškolskim institucijama u Srbiji. Cilj uvodnog istraživanja je upoznavanje stanja o trenutnoj upotrebi filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika i sagledavanje stava predavača na državnim i privatnim fakultetima u Srbiji.

Hipoteza je da predavači smatraju film korisnim sredstvom u nastavi i da su svesni njegovih prednosti, ali da ga ne primenjuju dovoljno. Osnovni razlog aktuelnog stanja u predmetnoj oblasti, posledica je činjenice da u Srbiji ovaj vid nastave još uvek nije zaživeo, niti je do sada istraživan. Koncipirana je hipoteza da su predavači zainteresovani za ovaj vid nastave, ali da ne poseduju adekvatne tehničke uslove na fakultetima. Pretpostavilo se i da nema razlike u stavu prema ovoj temi između predavača sa državnih i privatnih fakulteta.

Za potrebe uvodnog istraživanja korišćen je upitnik kao metod prikupljanja podataka. Upotrebljena tehnika je anketiranje. Instrument je upitnik, koji se sastoji od trinaest pitanja otvorenog i zatvorenog tipa realizovanih u programu *Google docs* (Prilog 5). Pitanja zatvorenog tipa podrazumevala su pitanja sa višestrukim izborom. Upitnik je sadržao pitanja o stavovima (Dörnyei, 2003: 8), odnosno o stavovima predavača prema primeni filma u nastavi. Upitnik je bio sastavljen u skladu sa kriterijumima koje predlaže Dörnyei (2003: 16–17), a to su adekvatna dužina upitnika (ne više od 6 strana i potrebnih 30 minuta za izradu), odgovarajući format upitnika, redosled pitanja, logička struktura, jasnoća, kao i jasna uputstva.

Statistička obrada podataka urađena je u softverskom programu za društvene nauke *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Od statističkih testova

² Za uzorak eksperimenta izabran je univerzitetski nivo, jer je postojao dovoljno velik uzorak studenata po grupi. Na fakultetima su grupe brojnije, za razliku od osnovnih i srednjih škola, gde je manji broj učenika u grupi.

korišćen je hi-kvadrat test. Dobijeni podaci iz upitnika su analizirani kako bi se sagledao odnos profesora prema upotrebi filma na časovima španskog kao stranog jezika, kao i radi dobijanja odgovora da li, i u kojoj meri, koriste film kao didaktičko sredstvo, da li su motivisani za njegovu upotrebu, da li smatraju da su studenti motivisani, da li smatraju da je film efikasno sredstvo u nastavi, da li su upoznati sa pravilima upotrebe filma u nastavi, da li bi im bila potrebna obuka, da li su spremni da unaprede plan i program, i posvete vreme pripremi časova sa pomenutim sredstvom. Rezultati su prikazani tabelarno uz komentar.

7.2.2. Uzorak uvodnog istraživanja

Upitnik je bio administriran predavačima na državnim i privatnim fakultetima na kojima se uči španski kao strani jezik. Ispitanici, odnosno predavači španskog jezika na državnim i privatnim fakultetima, koji su odgovorili na upitnik, predstavljaju uzorak istraživanja. Uzorak od 15 ispitanika može se smatrati reprezentativnim i adekvatnim, s obzirom da se španski kao strani jezik u Srbiji uči na nevelikom broju fakulteta. Španski kao strani jezik izučava se na šest državnih (Prilog 3) i šesnaest privatnih fakulteta (Prilog 4). Ukupno je oko dvadeset pet predavača na pomenutim fakultetima, s tim da postoji slučaj da jedan predavač radi na dva fakulteta, kao i da više predavača španskog jezika rade na jednom fakultetu. Za razliku od državnih fakulteta, koji su društveno-humanističkog i turističkog tipa, privatni fakulteti na kojima se uči španski kao strani jezik mahom su fakulteti menadžmenta i ekonomije, turizma i hotelijerstva, kulture i medija. Samo jedan privatni fakultet je fakultet stranih jezika (Izvor: studijski programi postavljeni na zvanične sajtove pomenutih fakulteta, vid. literaturu) (Prilog 4). Upitnik je poslat elektronskim putem na e-mail adrese svih predavača. Na upitnik ispitanici su odgovarali anonimno, kako bi što iskrenije izneli svoj stav.

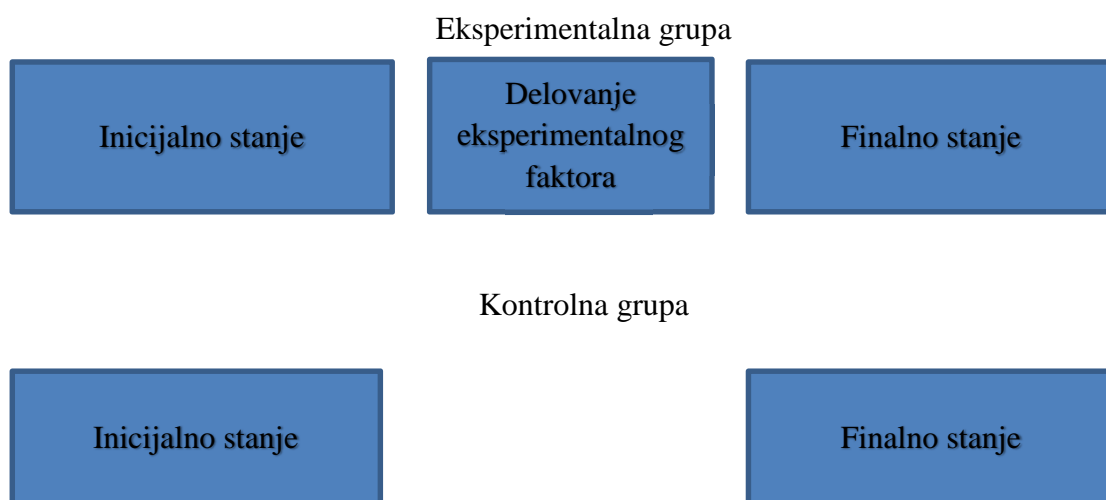
7.3. Eksperiment

7.3.1. Metodologija

U skladu sa predmetom i ciljem istraživanja, sprovedeno je kvantitativno istraživanje. S obzirom da je cilj istraživanja bio utvrđivanje efikasnosti filma u nastavi španskog kao stranog jezika, primenili smo eksperimentalno istraživanje koje se bavi proučavanjem efekata određenog i kontrolisanog tretmana na ispitanike formirane po grupama. (Selinger i Shohamy, 1989: 136) Tretman predstavlja kontrolisano i namerno iskustvo, kao što je izlaganje tehnici učenja jezika koja je posebno pripremljena za eksperiment. Sprovedeni tretman predstavlja nezavisne varijable u istraživanju. (Selinger i Shohamy, 1989: 137) U našem slučaju eksperimentalni tretman podrazumevao je aktivnosti gledanja filma uz odgovarajuće propratne aktivnosti.

Kao što navode Selinger i Shohamy (1989: 136), eksperimentalna i kontrolna grupa su bile „prirodne“, jer su kao takve već postojale pre istraživanja.

Sprovedeno eksperimentalno istraživanje ima elementa i akcionog istraživanja. Sve propratne aktivnosti izradila je autorka i realizovala je eksperiment držeći časove eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Akcionim istraživanjem se ne nastoji samo saznati nešto o onom što je odabrano kao predmet ovih istraživanja, već se istovremeno želi kroz istraživačku delatnost promeniti, razviti, unaprediti, drugačije organizovati, a time i dublje istražiti ono što je predmet akcionog istraživanja (Bakovljević, 1997: 171).



*Shema 1. Odnos eksperimentalne i kontrolne grupe
(Lalović, 2010: 41)*

Eksperiment se sastojao iz tri faze. Preeksperimentalna faza podrazumevala je pripremu, odnosno odabir filmova i izradu propratnih aktivnosti u vidu radnih listova. Eksperimentalna faza odnosi se na realizovanje eksperimenta. Posteksperimentalna faza predstavlja obradu podataka, analizu i interpretaciju dobijenih rezultata.

7.3.1.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je upotreba filmskih scena na času španskog kao stranog jezika u Srbiji. Naglasak istraživanja usmeren je, prvenstveno na razvijanje sociokulturne kompetencije, ali i na usavršavanje gramatičke i leksičke kompetencije. Takođe, ističe se značaj kulture u nastavi španskog kao stranog jezika. U radu se razmatraju isključivo scene od nekoliko minuta uz odgovarajuće propratne aktivnosti, s obzirom da je posmatranje kraćih scena efikasnije u poređenju sa gledanjem celokupnog filma. Prethodna detaljna selekcija scena i izrada propratnih aktivnosti takođe predstavlja deo projekta istraživanja.

7.3.1.2. Cilj i zadaci

Cilj rada je ispitivanje i dokazivanje efikasnosti filma u nastavi i učenju španskog kao stranog jezika u obrazovnom sistemu Srbije. Pretpostavke su da će uz pažljivo odabrane scene i unapred pripremljene propratne aktivnosti, studenti moći sa lakoćom da usvoje određene sociokulturne i lingvističke aspekte španskog jezika, i na taj način u potpunosti razviju komunikativnu kompetenciju. Cilj istraživanja je i da pokaže da će ovakav vid nastave motivisati studente, da će im se svideti, da će ih podstaći da prate audio-vizuelne medije ubuduće, kao i da će stvoriti povoljnu klimu na času.

7.3.1.3. Hipoteze

Glavna hipoteza pretpostavlja da film, u značajnoj meri, pozitivno utiče na efikasnost nastave španskog kao stranog jezika, odnosno da nastava obogaćena pomenutim audio-vizuelnim narativom pruža bolje rezultate u odnosu na tradicionalan vid nastave.

Prva podhipoteza je da studenti koji prate nastavu obogaćenu filmskim scenama i adekvatnim prapatnim aktivnostima, uspešnije usvajaju sociokulturne aspekte u odnosu na učenike koji prate tradicionalan vid nastave, odnosno razvijaju sociokulturnu kompetenciju.

Druga podhipoteza je da primena filma utiče na poboljšanje gramatičke i leksičke kompetencije studenata u okviru lingvističke kompetencije.

Treća podhipoteza je da film kao didaktičko sredstvo doprinosi većoj motivaciji i kreativnoj atmosferi na času, kao i stvaranju pozitivnog stava učenika prema upotrebi ovog sredstva. Primena ovog sredstva podstiče studente na budući rad sa audio-vizuelnim narativom.

7.3.1.4. Metode i tehnike

Tehnika prikupljanja podataka glavnog istraživanja je testiranje. U eksperimentu su korišćene tehnike kao što je inicijalno i finalno testiranje, u vidu pre-testa i post-testa.

U skladu sa kvantitativnim modelom istraživanja, urađena je statistička obrada podataka u softverskom programu za društvene nauke *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Podaci su analizirani preko distribucije učestalosti rezultata i neophodnih statističkih postupaka. Pri tome, korišćena je deskriptivna statistička analiza, kao i sledeći statistički testovi: multivarijantna analiza varijanse (Multivariate Analysis of Variance – MANOVA), analiza kovarijanse (Analysis of Covariance – ANCOVA), multivarijantna analiza kovarijanse (Multivariate Analysis of Covariance – MANCOVA), t-test, Kolmogorov-Smirnov test. Rezultati su prikazani tabelarno uz tekstualni komentar.

7.3.1.5. Uzorak

Eksperiment je sproveden u visokoškolskoj instituciji, gde je postojao dovoljno velik broj studenata po grupi, koji bi činio reprezentativan uzorak. Za razliku od osnovnih i srednjih škola, gde je manji broj učenika u grupi, na fakultetima su grupe brojnije. Uzorak u eksperimentu činili su studenti predmeta Savremeni španski jezik P-4 (jednosemestralni predmet) na Filološkom fakultetu u Beogradu. Savremeni španski jezik P-4 je izborni predmet koji je završni u ciklusu predmeta španskog jezika za

studente svih katedri osim Katedre za iberijske studije. Uzorak je bio reprezentativan i adekvatan. Reprezentativnost uzorka studenata se ogleda u činjenici da je uzorak obuhvatio 46 studenata od ukupno 160 studenata Filološkog fakulteta koji izučavaju španski kao izborni jezik. Eksperimentalna, kao i kontrolna grupa, brojala je po 23 studenata. Uglavnom su u pitanju bile studentkinje, dok je studenata bilo samo šestoro. Studenti su bili starosne dobi od dvadeset do dvadeset dve godine, sa različitim studijskih grupa. Zajednički predmet im je španski kao izborni jezik. Nivo znanja je B1. Nedeljni fond časova je četiri časa po četrdeset pet minuta. Po planu i programu, koriste udžbenički komplet *Prisma progresa B1* (Vázquez Fernández, Rollán de Cabo et al: 2005).

7.3.2. Opis eksperimenta

Eksperiment je sproveden na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu u toku letnjeg semestra 2013/2014. godine. U eksperimentu su učestvovala eksperimentalna i kontrolna grupa. Isti broj studenata je bio u svakoj grupi. Eksperimentalna grupa pratila je nastavu sa filmskim materijalom kao audio-vizuelnim narativom, dok je kontrolna grupa pratila tradicionalan vid nastave. Pomoću testova izvršeno je merenje inicijalnog i finalnog stanja obe grupe. Obe grupe su pre početka eksperimenta bile podvrgnute inicijalnom testiranju u vidu pre-testa (Prilog 8), da bi se utvrdio početni nivo znanja i videlo da li poseduju određena kulturna i gramatička znanja koja će im se predstaviti. Na osnovu rezultata inicijalnog merenja, pokazano je da su grupe bile približno jednake po predznanju, odnosno, da se nalaze na istom jezičkom nivou. Zatim je eksperimentalna grupa bila izložena eksperimentalnom tretmanu u trajanju od osam školskih časova po četrdeset pet minuta (Prilog 6). Kontrolna grupa bila je izložena klasičnoj nastavi (Prilog 7) u kojoj su putem tekstova, slika i vežbanja bili predstavljeni identični sadržaji iz gramatike i kulture španskog jezika, kao i u eksperimentalnoj grupi, ali bez primene audio-vizuelnog narativa. Kontrolna grupa je lišena eksperimentalnog faktora i služi da se kontroliše značaj uticaja eksperimentalne varijable na pojavu koja se ispituje. Po završetku eksperimenta, obe grupe bile su izložene finalnom testiranju, odnosno, post-testu (Prilog 9), da bi se utvrdilo koliko predstavljenih sadržaja je usvojila svaka grupa. Pre-test i post-test,

odnosno, inicijalno i finalno testiranje, bili su identični, kako bi parametri bili validni. Eksperiment je u potpunosti bio anoniman.

7.3.3. Pomoćna tehnička sredstva

Sprovođenje eksperimenta može se podeliti u dve faze: pripremna faza i faza sprovođenja eksperimenta. U zavisnosti od faze, bila su potrebna određena tehnička sredstva i kompjuterski programi.

U prvoj fazi sprovođenja eksperimenta tj. u toku faze pripreme, bila su potrebna sledeća tehnička sredstva i softverski programi:

- 1) pristup internetu je bio neophodan za sledeće aktivnosti: za preuzimanje filmova sa interneta (većina filmova se brzo, jednostavno i besplatno može preuzeti preko interneta uz pomoć programa *Torrent*), za preuzimanje pomenutog programa *Torrent*, kao i za prikupljanje informacija o filmovima sa sajtova koji su specijalizovani u ovoj oblasti (www.imdb.com, www.filmaffinity.com);
- 2) program *Xilisoft Video Cutter 2*, za izdvajanje odabranih scena iz filmova.

U toku faze sprovođenja eksperimenta bila su potrebna sledeća sredstva:

- 1) radni listovi koji su podeljeni studentima kako bi mogli da ih koriste na času;
- 2) laptop za prikazivanje filmskih scena u učionici;
- 3) zvučnici visokog kvaliteta (*Microlab FC550*) kako bi studenti bez problema čuli i najmanji šum iz filma;
- 4) projektor (*Epson Skylight 3LCD*) i platno za gledanje filmskih scena (*Vega*).

Zahvaljujući novim tehnologijama, nije bilo problema pri sprovođenju eksperimenta. U softverskom smislu, filmovi su lako dostupni na specijalizovanim sajtovima. U hardverskom smislu, prednost pomenutih tehničkih sredstava je što su dostupni u svakom trenutku, ne predstavljaju veliki teret u fizičkom smislu, te su lako prenosiva sredstva i jednostavna za rukovanje.

7.3.4. Kriterijumi za odabir filmova

Budući da je korpus filmova na španskom jeziku velik, nije bilo jednostavno izvršiti odabir filmskih scena za rad na času. Autorka eksperimenta je prvobitno

odgledala korpus od sto pedeset filmova sa španskog govornog područja, kako bi odabrala najreprezentativnije segmente iz filmova za rad na času.

Korpus filmova se sastoji od dvanaest scena iz sedam filmova. Pet filmova je španskih, jedan je meksički, a jedan je špansko-kolumbijska koprodukcija.

Pri odabiru segmenata iz filmova, poštovani su sledeći kriterijumi:

- 1) prisustvo reprezentativnih sociokulturnih aspekata španskog jezika;
- 2) jasan jezik koji odgovara nivou znanja studenata i razgovetan govor glumaca (Amenós Pons, 1999: 777-779), kako studenti ne bi imali poteškoće pri razumevanju;
- 3) prikazani segmenti filma ne prelaze trajanje duže od tri minuta, kako bi bilo dovoljno vremena za propratne aktivnosti i kako bi ista scena mogla biti ponovljena više puta;
- 4) filmovi koji nisu stariji od dvadeset godina (Biedma Torrecillas i Torres Sánchez, 1994: 539), zbog prisustva određenih kolokvijalnih izraza svojstvenih istorijskom razdoblju;
- 5) celovite/autonome scene (za razumevanje scene nije potrebno poznavati celokupan kontekst filma);
- 6) scene koje su u određenom sociokulturnom kontekstu i predstavljaju kompletnu komunikativnu situaciju;
- 7) upotreba španske, ali i ostalih kinematografija sa španskog govornog područja;
- 8) prisustvo humora u određenim delovima, s obzirom da je uključivanje humora bitno za rad na času španskog sa filmom (Toro Escudero, 2009: 34), a posebno što učenici uživaju gledajući komedije (Brady, 1992: 171);
- 9) karakteristike teksta koji se predstavljaju učenicima: lingvistička složenost, vrsta, struktura diskursa, fizička prezentacija, dužina, relevantnost za učenike (ZEO, 2003: 171);
- 10) filmski segmenti koje su ujedno bogati i kulturološkim, i gramatičkim i pragmatiskim sadržajima;
- 11) i koji su zanimljivi studentima, s ciljem da se što više iskoristi potencijal filma, motivišu studenti i stvori dinamična atmosfera na času.

7.3.5. Predstavljani sadržaji

Studentima eksperimentalne i kontrolne grupe bili su predstavljani identični sadržaji, ali na različite načine. Studenti eksperimentalne grupe pratili su nastavu uz pomoć audio-vizuelnog narativa, dok su studenti kontrolne grupe pratili nastavu na tradicionalan način uz pomoć dodatnih materijala u vidu teksta.

7.3.5.1. Predstavljani kulturološki sadržaji

U okviru kulturoloških komponenti, studentima su prikazani raznoliki sadržaji iz oblasti koje se odnose na praznike, geografiju, gastronomiju i svakodnevni život. S obzirom da su glavni praznici španskog govornog područja Božić, Nova godina i Uskrs, predstavljene informacije odnosile su se na njihove datume proslava, običaje, istoriju i značaj u hispanском svetu. Zatim su prikazani sadržaji koji se odnose na geografiju, kao što su Meksiko, Kanarska ostrva, gradovi Sevilja i Madrid. Prikazane su glavne činjenice, obeležja pomenutih mesta, kao i zanimljivosti. Gastronomija, kao karakteristična odlika mentaliteta naroda, predstavljena je kroz hranu, tipična jela i barove. Svakodnevni život prikazan je preko eksterijera, enterijera, arhitekture, robnih marki i međuljudske komunikacije. Prikazivanjem raznih sadržaja, od praznika do svakodnevnog života, studenti su razvijali sociokulturnu kompetenciju.

7.3.5.2. Predstavljani gramatički sadržaji

Predstavljanje gramatičkih sadržaja kao cilj ima poboljšanje lingvističke kompetencije studenata. U okviru lingvističke kompetencije, razvijaju se leksička, gramatička, semantička, fonološka, pravopisna i ortoepska kompetencija.

Pratne aktivnosti eksperimentalne i kontrolne grupe sadržale su u okviru vežbanja sledeće gramatičke sadržaje: predloge, priloge, članove, zamenice, imperativ, glagole *ser/estar*, subjunktiv i neupravni govor. Studenti često prave greške sa predlozima i članovima, te je ponavljanje uvek dobrodošlo. Takođe, studenti pokazuju poteškoće sa razlikovanjem glagola *ser* i *estar*, s obzirom da pomenut fenomen ne postoji u srpskom jeziku. Isti slučaj je i sa subjunktivom. Vežbanjima sa indirektnim govorom se u jednom mahu vežbaju sadašnje i prošla vremena. Deo predstavljenih

gramatičkih sadržaja bio je i imperativ, s obzirom da studenti najčešće prave greške sa nastavcima za imperativ.

U okviru leksičkih sadržaja, pored novih termina koji se mahom odnose na pojmove iz kulture karakteristične za hispansko područje, prisutni su i frazeološki izrazi i kolokvijalne reči. Za ostvarivanje komunikativnog čina veoma je značajno poznavanje fraza i kolokvijalnih izraza, jer ih govornici španskog jezika vrlo često koriste. Predstavljene fraze i kolokvijalne reči bile su potpuno nove za studente, i usvajali su ih kroz eksperimentalan i tradicionalni način predavanja.

7.3.6. Aktivnosti namenjene eksperimentalnoj grupi

Izabrani segmenti iz audio-vizuelnih narativa obiluju različitim kulturološkim, sociokulturnim i gramatičkim sadržajima španskog jezika. Radnja u njima i prisutni elementi pogodni su za uvođenje određenih kulturoloških i sociokulturnih aspekata španskog jezika. Prisutni sadržaji služe da ilustruju segmente kulture španskog jezika, koji se potom objašnjavaju i dopunjuju informacijama i tekstovima. Gramatički elementi koji su prisutni u dijalozima služe kao osnova za utvrđivanje već postojećih znanja iz gramatike, učenje novog gradiva ili izradu vežbanja. Svaki filmski isečak detaljno prikazuje po jedan segment kulture, bilo da se radi o praznicima, tradiciji, geografskim činjenicama, gastronomiji ili svakodnevnom životu. Takođe, za svaku scenu se vezuje i određeni gramatički sadržaj, koji je uočljiv u datoj sceni. Fragmenti su autonomni, odnosno, svaka scena predstavlja kompletnu komunikativnu situaciju. Nije potreban kontekst celokupnog filma da bi se razumelo o čemu se govori u prikazanom insertu.

Aktivnosti namenjene eksperimentalnoj grupi obuhvataju sedam didaktičkih jedinica, s obzirom da se radilo sa sedam različitih filmskih narativa. Iz pet filmova upotrebljene su po dve scene, dok je iz ostala dva filma upotrebljena po jedna scena. Ukupan broj scena je dvanaest (Prilog 6).

U svakoj sceni jasno su prikazani određeni sociokulturni aspekti hispanske zajednice, kao što su proslave praznika (Božić, Nova godina, Uskrs), tradicija, gastronomija, svakodnevni život, geografske odlike Kanarskih ostrva, Meksika i sl.

Aktivnosti se zasnivaju na principima komunikativne nastave stranih jezika i pristupu zasnovanom na zadacima.

7.3.6.1. Struktura prpratnih materijala namenjenih eksperimentalnoj grupi

Svi studenti su dobili pripremljene aktivnosti za svaku didaktičku jedinicu. Pomenute aktivnosti nazvali smo *fichas* na španskom, ili radni listovi, na srpskom jeziku. Kompletan materijal sadrži sedam radnih listova, odnosno, četrdeset dve stranice (Prilog 6). Didaktičke jedinice imaju identičnu strukturu. Na makro nivou, svi radni listovi sadrže uvod koji se sastoji od karakteristika didaktičke jedinice (*unidad didáctica*) i tehničko-umetničke informacije (*ficha técnico-artística*), zatim slede aktivnosti koje su podeljene na tri celine (pre gledanja – *antes del visionado*, za vreme gledanja – *durante el visionado* i posle gledanja – *después del visionado*), kao što predlažu De Pablos Ortega (2004: 20) i Ferrés (1992: 104), i na kraju je data transkripcija scena kao dodatak.

Na početku svake didaktičke jedinice navedene su veštine koje se razvijaju (slušanje i razumevanje govora, govor, čitanje i razumevanje teksta, pisanje), kao i sadržaji koji se obrađuju (kulturni, leksički, gramatički, funkcionalni). Date su i tehničke informacije o sredstvima, kao što su radni listovi, filmovi i vreme trajanja scene (precizno naznačeno od kog do kog minuta i sekunde traje scena u okviru kompletnog filma).

U okviru tehničko-umetničke informacije navedeni su osnovni podaci o filmu. U želji da se studentima vizuelno približi određeni audio-vizuelni narativ, priložen je poster. Upotrebom postera kao autentičnog materijala, studenti imaju mogućnost da vide kako je film predstavljen i reklamiran u španskim medijima. Na ovaj način, vizuelno im se prikazuju autentični aspekti španske kulture u domenu sedme umetnosti. Ispod su date osnovne informacije o filmu, kao što je originalni naslov, zemlja porekla, godina premijere, žanr, trajanje, ime režisera, scenariste, muzike, i imena glumaca. Takođe je prisutan i sinopsis filma, da bi studenti imali uvid u širi kontekst.

Na mikro planu, radni listovi su bazirani na aktivnostima koje imaju identičnu strukturu. Centralni deo radnog lista predstavljaju aktivnosti i zadaci. Sve aktivnosti su podeljene u tri celine: aktivnosti pre gledanja (*antes del visionado*), za vreme gledanja

(*durante el visionado*) i posle gledanja (*después del visionado*). Aktivnosti pre gledanja imaju cilj da uvedu studenta u kontekst, da ga zainteresuju i da povežu prethodna znanja sa onim o čemu će se pričati na času. Pomenute aktivnosti su u formi pitanja, koja se odnose se na naslov audio-vizuelnog narativa i na asocijacije u vezi sa naslovom i glumcima.

Aktivnosti za vreme gledanja imaju cilj da prošire znanja o aspektima koji se pojavljuju u scenama i uvežbaju gradivo. Pomenute aktivnosti sastoje se od nekoliko delova. Sadrže zadatke gramatičke i kulturološke prirode. Sukcesivnog su karaktera. Tipovi zadataka su direktna pitanja, popunjavanje praznina, povezivanje sa slikom, tačno/netačno. Na početku ovog dela učenici treba da odgovore na pitanja koja se direktno odnose na odgledano. Ova pitanja su identična u svakoj didaktičkoj jedinici (Gde se dešava dijalog? Koji likovi se pojavljuju u sceni? Opišite ih. Koji predmeti u sceni su vam privukli pažnju? Da li ste čuli neke zvuke? Šta rade likovi? O čemu pričaju?). Opisanim zadatkom vežbaju se veštine kao što su usmena recepcija, audiovizuelna recepcija i usmena produkcija. Pitanjem „Koji predmeti u sceni su vam privukli pažnju?“ pravi se uvod za priču o kulturološkim aspektima, dok pitanje „Da li ste čuli neke zvuke?“ uvodi paralingvističke faktore na čas jezika.

Svaka didaktička jedinica ima jednu aktivnost u kojoj studenti potvrđuju da su razumeli segment iz audio-vizuelnog narativa tako što se izjasne da li su iskazi tačni ili ne. Na ovaj način se pored usmenog razumevanja, uvežbava i audiovizuelno razumevanje.

U zavisnosti od gramatičkog sadržaja koji se javlja u prikazanom filmskom materijalu, postavljeni su i odgovarajući zadaci. U svakom prikazanom segmentu filma dominira određeni gramatički sadržaj. Scena koja je bogata formama imperativa, kao propratne aktivnosti ima vežbe u kojima učenici popunjavaju rečenice određenim oblicima imperativa. U svakoj od ostalih segmenata filma dominiraju ili glagoli *ser/estar*, subjunktiv, ili članovi. Propratne aktivnosti za ove segmente filma su popunjavanje rečenica članovima, predlozima, priložima, glagolima *ser/estar*, indirektnim govorom, subjunktivom, imperativom, kao i vežbe u kojima se ponavlja razlika između indikativa i subjunktiva i vežbe u kojima se povezuju fraze i odgovarajuće definicije.

Pojedine jedinice imaju kao zadatak povezivanje objašnjenja sa slikom. U ovoj vežbi uvode se novi leksički i kulturološki sadržaji. Takođe, svaka jedinica sadrži i frazeološke izraze koji se povezuju sa značenjem, kao i tekstove o određenim kulturološkim fenomenima i vežbe koje ih prate.

Aktivnosti posle gledanja koja su u formi pitanja, imaju cilj da utvrde naučeno i provežbaju usmene veštine, kao i da razviju interkulturnu kompetenciju tako što će naučena kulturna znanja studenti porediti sa onima iz srpske kulture. Pitanja su u tesnoj vezi sa kontekstom koji se analizirao u odgledanim segmentima filma. Na ovaj način, učenik poredi kulturne modele i razvija interkulturnu kompetenciju. Drugi deo ovih aktivnosti predstavlja gledanje iste scene, ali bez tona, kako bi se obratila pažnja na neverbalnu komunikaciju. Značajno je istaći da se u svakom radnom listu zahvaljujući dodatnim vežbanjima razvija interkulturna kompetencija i neverbalna komunikacija.

Na kraju svake jedinice date su transkripcije dijaloga za slučaj da student nešto nije razumeo.

7.3.6.2. Opis prikazanih scena sa istaknutim kulturološkim i gramatičkim sadržajima

Scena broj 1 i 2: *El amor perjudica seriamente la salud*

Segment iz filma *El amor perjudica seriamente la salud* (*Ljubav ozbiljno ugrožava zdravlje*) je izabran da bi se predstavili kulturološki sadržaji kao što je proslava božićnih praznika u Španiji. Scena prikazuje porodicu na okupu ispred malog ekrana za vreme praznika. Prisutna je tradicionalna dekoracija: okićena jelka, sveće, šampanjac. U razgovoru likova spominju se različiti termini koji su veoma bitni u španskoj božićnoj tradiciji. Spominje se *Belén*, šampanjac *Freixenet*, *mensaje del Rey*. U sledećoj sceni otac vodi sinove u tržni centar da predaju pisma svetim kraljevima (*los Reyes Magos*). Tri sveta kralja se slikaju sa decom, a u pozadini se čuju viljansikosi. Prisutni kulturološki sadržaji iniciraju temu za priču i produbljuju znanja o pomenutim pojmovima. Tako se uvode informacije kada i kako se proslavlja Badnje veče i Božić na španskom govornom području (dekoracija *Belén*, pevanje viljansikosa, kićenje jelke), uvodi se fenomen Tri sveta kralja, kao i *la cabalgata de los Reyes Magos*. Kako bi se upotpunila slika, uvodi se vokabular u vezi sa prazničnom gastronomijom: *roscón de*

Reyes, carbón de Reyes, polvorones, turrón. Prikazani delovi filma obuhvataju sve elemente koji čine božićne praznike.

Kulturni i leksički sadržaji utvrđuju se kroz zadatak u kojem je dato devet slika različitih fenomena, a učenici treba da ih povežu sa odgovarajućim definicijama.

Gramatički sadržaji obuhvataju razliku u upotrebi glagola *ser* i *estar*. U dijalozima se u nekoliko navrata pojavljuju ovi glagoli, tako da je scena pogodna za razvijanje aktivnosti koje se zasnivaju na razlici u upotrebi glagola *ser* i *estar*. S obzirom da u srpskom jeziku ne postoje dva glagola koja označavaju glagol biti, kao što je to slučaj u španskom, učenicima je teško da nauče razliku u njihovoj upotrebi. Na ovaj način, na primeru mogu da uoče i nauče razlike između njih.

Uvode se i pojedini frazeološki izrazi, s obzirom na to da ih junakinja iz filma spominje. Frazeološki izrazi su veoma česti u svakodnevnom govoru u španskom jeziku, te je potrebno da ih studenti savladaju.

Dodatnu aktivnost predstavljaju i elementi neverbalne komunikacije, koji se uočavaju kroz ponovno gledanje, ali bez zvuka. Na ovaj način, studenti u potpunosti usmeravaju pažnju na neverbalnu komunikaciju. Takođe, zahvaljujući pitanjima o poređenju kulturnih modela španskog i srpskog jezika povodom proslave Božića, razvija se interkulturalna kompetencija.

Scena broj 3: Los peores años de nuestra vida

Ova didaktička jedinica idealno se nadovezuje na prethodnu, jer govori o novogodišnjim praznicima i obiluje replikama glumaca u kojima su upotrebljeni glagoli *ser* i *estar*.

Scena iz filma *Los peores años de nuestra vida (Najgore godine našeg života)* prikazuje tipične načine proslave Nove godine u Španiji (večera sa porodicom, masovni doček na centralnom trgu u Madridu, zabava za mlade kod kuće). Porodica slavi Novu godinu uz večeru pored malog ekrana. Na televiziji je direktan prikaz proslave sa trga *Puerta del Sol*. Dom je dekorisan u novogodišnjem duhu (božićna zvezda, sveće). Na centralnom trgu u Madridu, *Puerta del Sol*, veliki sat otkucava ponoć. Braća diskutuju da li su to *cuartos* ili *campanadas* (značajni termini za realizaciju novogodišnjeg običaja, koji obeležavaju različitu dužinu otkucaja sata i nagoveštavaju ponoć) jedući grožđe. Na kraju nazdravljaju šampanjcem. Scena obiluje sociokulturnim elementima.

Direktno je prikazan fenomen jedenja dvanaest bobica grožđa u ponoć, kao glavni običaj proslave Nove godine u Španiji. Pomoću dodatnog teksta detaljno se obrađuje ovaj fenomen, uvodi i poreklo običaja jedenja grožđa, kao i informacije o tradicionalnom dočeku u centru Madrida. Takođe se objašnjava razlika između *cuartos* i *campanadas*. U tekstu se spominje i istorijski skandal koji se desio kada je voditeljka Marisa Naranho pomešala *cuartos* i *campanadas* 1994. godine i ostavila naciju bez ispunjenja novogodišnjeg običaja.

Kulturološki sadržaji predstavljeni u ovoj sceni su doček Nove godine i običaji u vezi sa proslavom ovog praznika. Prisutni su i sadržaji iz geografije, kao što su informacije o Madridu i trgu *Puerta del Sol*.

Leksički sadržaji kojima se odlikuju pomenuti praznici: *doce uvas*, *cuartos*, *campanadas*, *cava*, i slično.

Gramatički sadržaji odnose se na glagole *ser* i *estar*, kao i u prethodnom audiovizuelnom narativu. Dijalozi obiluju pomenutim glagolima, tako da se vežbanja nadovezuju na vežbe iz prethodne scene i sadrže pomenute glagole, ali na različitim primerima.

Kolokvijalan govor je prisutan u dijalogu između braće. Pojavljuje se tipičan govor mladih – apelativ *tío*, kolokvijalni izrazi – *sí*, *señor*, konstrukcija za negiranje – *ni hablar*. Prisutno je i skraćivanje predloga *para* u *pa'*. Navedeni primeri se veoma često sreću u svakodnevnom španskom jeziku. Stoga je veoma značajno da učenik uvidi na primeru upotrebu kolokvijalnih izraza.

Od funkcionalnih sadržaja, ukazuje se na ustaljene fraze za čestitanje Nove godine: *Feliz Año Nuevo*, *Qué tengas una buena entrada y salida del año*.

Prisutna su pitanja o analizi neverbalne komunikacije. Interkulturalna pitanja podrazumevaju poređenje kulturnih modela novogodišnjih običaja u Španiji i Srbiji.

Scena broj 4: Nadie conoce a nadie

Segment iz filma *Nadie conoce a nadie* (*Niko nikoga ne poznaje*) predstavlja drugi najznačajniji praznik u Španiji posle Božića – čuvenu Svetu nedelju (*la Semana Santa*). U sceni se pojavljuje Simon, glavni lik, koji posmatra procesije preko malog ekrana. Pomenuti deo filma sadrži delove procesije sa tipičnim elementima i protagonistima, kao što su mučenici (*penitentes*) i nosači procesija (*costaleros*). Scena

predstavlja dobar povod za uvođenje fenomena Svete nedelje na čas, jer je predstavljeni insert filma detaljno prikazao atmosferu i ambijent ovog praznika. U sceni se vidi i panoramski snimak Sevilje. U jednom trenutku protagonista gleda kroz prozor i u pozadini se ukazuje Hiralda. Zahvaljujući tome sadržaji o Svetoj nedelji se proširuju i daju se informacije o tradicionalnom slavlju u Sevilji. Takođe su prisutna obeležja Sevilje, zadirući tako u oblast geografije.

Od gramatičkih sadržaja, u tekstu se javljaju imenice sa članovima koji su izuzeci od pravila roda. Na osnovu toga ponuđeni zadaci zasnivaju se na popunjavanju članova u rečenici.

Kulturni i sociokulturni sadržaji obuhvataju proslavu Svete nedelje. Nezaobilazni element je i predstavljanje tipičnih gastronomskih specijaliteta koji se pripremaju jednom godišnje u svim domovima, specijalno za ovaj praznik (*torrijas* kao najznačajniji). Od istorijsko-geografskih elemenata, predstavljaju se činjenice o Sevilji. Poseban akcenat stavlja se na katedralu u Sevilji koja je značajna za katoličanstvo, i Hiralda kao njenom najprepoznatljivijem obeležju.

Leksički sadržaji su u tesnoj vezi sa kulturološkim, pa se tako uvode termini kao što su: *penitente, procesiones, costaleros, cofradía*, i slično.

Od funkcionalnog sadržaja, prisutan je primer ostavljanja poruke na telefonskoj sekretarici.

Prisutna su pitanja o analizi neverbalne komunikacije. U okviru razvijanja interkulturene kompetencije, porede se običaji za vreme Uskrsa u Španiji i Srbiji.

Scena broj 5 i 6: *Tapas*

Segmenti iz filma *Tapas (Tapas)* prikazuju svakodnevni život koji se odvija u jednom baru. Detaljno se vidi eksterijer i enterijer tipičnog bara u gradskom stambenom naselju u Španiji, kao i enterijer tipičnog stana.

Na osnovu dijaloga između konobara i klijenta, uvodi se fenomen tapasa u nastavu, kao i način naručivanja piva u Španiji u zavisnosti od željene količine. Tekst iz priloženog materijala detaljno predstavlja poreklo tapasa. Proširuje se priča o tapasima, i kroz vežbe povezivanja sa slikama, predstavlja se vokabular o hrani.

U delu poslednje scene, pojavljuje se starica koja pije kafu u baru i hladi se lepezom. Učenicima se objašnjava kulturološki aspekt španskog društva po kojem je

sasvim normalno da su stari ljudi (preko sedamdeset godina) česti posetioci barova. Lepeza je neodvojivi deo ženskog aksesoara, budući da su u Španiji velike vrućine u većem delu godine.

Gramatičke vežbe odnose se na indirektni govor. Na ovaj način, ponavljaju se pravila indirektnog govora, kao i sadašnje vreme i prošla vremena.

Leksički sadržaji obuhvataju termine iz gastronomije (*caña, pulpo, bocata, sepia, boquerones, bolsa de patatas, quinto, media, tapas, picar, picoteo, ir de caña, ir de tapa*).

U sceni su prisutni brojni kolokvijalni izrazi čije se značenje objašnjava i povezuje sa odgovarajućom definicijom (*macho, faena, pasarse berrinche, perder fuelle, la Rosalia*).

Funkcionalni sadržaji prisutni u sceni odnose se na način poručivanja u baru, dozivanje konobara i plaćanje konzumacije.

Prisutna su i pitanja koja se odnose na neverbalnu komunikaciju. Kao vežba razvijanja interkulture kompetencije, postavljaju se pitanja o običaju odlaska u bar u španskom i srpskom društvu.

Scena broj 7 i 8: *La flor de mi secreto*

Fragmenti iz audio-vizuelnog narativa *La flor de mi secreto* (*Cvet moje tajne*) nadovezuju se na prethodni film prikazujući svakodnevne situacije u tipičnoj španskoj porodici. Leo dolazi da poseti majku i sestru koje žive u stambenom delu Madrida srednje klase. Ilustrovane su brojne sociokulturne informacije, kao na primer madridske tablice automobila, zatim gvozdena ulazna vrata zgrade koja su karakteristična za Španiju. Majka i sestra se obraduju kada vide Leu. Može se čuti tepanje majke pri oslovljavanju ćerke, iako je ona odrasla (*mi niña*), što je čest primer odnosa roditelja i dece u Španiji. Tema razgovora su svakodnevni problemi. Jedna od tema razgovora je razlika u životu na selu i gradu.

Leksički sadržaji obuhvataju nazive tradicionalnih jela (*calamares, flan, morcilla, tortilla...*).

Od gramatičkih sadržaja, prisutna je upotreba subjunktiva. Za govornike srpskog jezika, upotreba subjunktiva je veoma komplikovana, s obzirom da ne postoji u srpskom jeziku.

U dijalogu su prisutni frazeološki izrazi, koji se u vežbi povezuju sa značenjem. Studentima se skreće pažnja na čestu upotrebu deminutiva u govoru, kao odlika dijalekta španskog jezika (*igualica, regularcilla*).

Funkcionalni sadržaji odnose se na ponudu gosta hranom i insistiranju da on bude ugošćen i poslužen.

Prisutna su pitanja o analizi neverbalne komunikacije. Interkulturalna pitanja podrazumevaju poređenje odnosa u španskoj i srpskoj porodici.

Scena broj 9 i 10: *Una hora más en Canarias*

Deo iz filma *Una hora más en Canarias* (*Jedan sat više na Kanarima*) služi za uvođenje sadržaja iz geografije u vezi sa Kanarskim ostrvima. U cvećari i na plaži odvijaju se dijalozi koji oslikavaju svakodnevni život kroz brojne sociokulturne sadržaje.

Od sadržaja kulture uvode se geografske činjenice o Kanarskim ostrvima, turizmu, poznatim karnevalima, a od sociokulturnih sadržaja tipična hrana i poznate španske marke različitih proizvoda kao što je šunka, ražnjić sa sardinama, *Cola Cao* (španski čokoladni napitak), kao i uvođenje pojma o najpoznatijoj španskoj robnoj kući *el Corte Inglés*.

Leksički sadržaji odnose se na hranu (*Cola Cao, jamón, espeto de sardinas, bombones...*), španske marke (*el Corte Inglés*), ali i na svakodnevnicu (*chiringuito*). Studentima se skreće pažnja na različite akcente glumaca (junakinja govori kolumbijskim akcentom, dok su ostali glumci Španci).

Imperativ pravilnih i nepravilnih glagola je prisutan u dijalogima, što je iskorišćeno i za vežbe i utvrđivanje znanja iz te oblasti gramatike.

Od funkcionalnih sadržaja, prikazan je čin upoznavanja novih osoba i odbijanja ponuđenog.

Prisutna su pitanja o analizi neverbalne komunikacije. Interkulturalna pitanja odnose se na poređenje čina upoznavanja u španskoj i srpskoj kulturi.

Scena broj 11 i scena broj 12: *Inspiración*

Prva scena iz filma *Inspiración* (*Inspiracija*) prikazuje sliku siromaštva u meksičkom društvu, gde deca prodaju cveće na ulicama Meksika kako bi preživela. U

sceni je prikazan dijalog između devojčice koja prodaje cveće na ulicama Meksika, i momka koji u automobilu čeka prolaz na semaforu. Devojčica ubeđuje dečka da kupi ružu svojoj devojci. Prisutan je vokabular karakterističan za meksički dijalekat. Prisustvo imperativa kao gramatičkog elementa, može se iskoristiti za vežbanja.

Druga scena prikazuje rođendansku proslavu Alehandre kojoj je Gabriel priredio serenadu sa marijačima. Autentično je prikazan jedan od najpoznatijih fenomena meksičke kulture, izvođenje serenade od strane marijačija.

Leksički sadržaji odnose se na izraze karakteristične za španski jezik u Meksiku (*ándale, órale, chavo*).

Od pragmatiskih sadržaja, prisutan je primer dijaloga pri prodaji, odnosno kupovini.

Marijači i serenada predstavljaju kulturološke sadržaje na osnovu kojih se proširuje tema o ovim fenomenima uz pomoć tekstova i uvode se novi fenomeni kao što je *tuna*. Kroz lik devojčice koja prodaje cveće prikazan je socioekonomski položaj određenog dela stanovništva.

Gramatičke vežbe sa imperativom nadovezuju se na vežbe iz prethodnog filma.

Analizira se neverbalna komunikacija gledanjem bez tona, dok se interkulturalna kompetencija vežba poređenjem činjenice da i u Meksiku, kao i u Beogradu siromašna deca prodajom cveća na ulici obezbeđuju sebi egzistenciju.

7.3.7. Aktivnosti namenjene kontrolnoj grupi

Materijali za rad u kontrolnoj grupi bili su slično koncipirani kao i u eksperimentalnoj. Svi učenici su dobili, kao i u eksperimentalnoj grupi, pripremljene aktivnosti za svaku didaktičku jedinicu (radni listovi, odnosno *fichas*). Kompletan materijal sadrži tri radna lista u vidu dvadeset osam stranica (Prilog 7). Na makro nivou, radni listovi za kontrolnu grupu slični su onima za eksperimentalnu. Postoji uvod, centralni deo i zaključak. Na početku svakog radnog lista, kao uvod, date su osnovne informacije o veštinama koje se razvijaju (slušanje i razumevanje govora, govor, čitanje i razumevanje teksta, pisanje), i sadržajima koji će se obrađivati u toj didaktičkoj jedinici (kulturni, leksički, gramatički, funkcionalni).

Zatim sledi centralni deo koji sadrži tekstove i zadatke. S obzirom na to da se na časovima sa kontrolnom grupom nisu primenjivali segmenti iz audio-vizuelnih narativa, na početku svake didaktičke jedinice dati su tekstovi koji govore o određenim kulturnim i sociokulturnim sadržajima španskog jezika, a koji su prikazani u scenama eksperimentalnoj grupi. Na ovaj način im je pružen sadržaj koji je eksperimentalna grupa dobila putem audio-vizuelnog narativa. Aktivnosti se zasnivaju na principima komunikativne nastave stranih jezika i pristupu zasnovanom na zadacima. Zadaci su tipa: direktna pitanja, tačno/netačno, popunjavanje praznina, povezivanje slike sa definicijom, povezivanje fraze sa definicijom. Gramatički i kulturni sadržaji su identični kao u radnim listovima za eksperimentalnu grupu.

Na kraju aktivnosti postavljena su pitanja u kojima student vrši poređenje obrađenih aspekata kulture u Španiji i Srbiji, i na taj način razvija interkulturalnu kompetenciju. Studenti kontrolne grupe nisu bili u mogućnosti da proučavaju neverbalnu komunikaciju.

7.3.8. Testiranje

Eksperimentalna i kontrolna grupa bile su podvrgnute inicijalnom i finalnom testiranju. Pomoću pre-testa urađeno je inicijalno testiranje, dok je finalno testiranje sprovedeno putem post-testa. Pre-test i post-test bili su identični, kako bi se tačno utvrdilo koja grupa je usvojila više sadržaja i bila uspešnija u učenju (Prilog 8 i Prilog 9). Pre-testom se ispitivalo koliko su studenti prethodno poznavali određene sadržaje iz kulture i gramatike. Uvršteni sadržaji bili su novi za studente, tj. nisu do tada obrađivani na času (što je utvrđeno detaljnom analizom plana, programa, i udžbenika). Pretpostavka je bila da je većina informacija manje poznata i nova za studente. Cilj je bio da u toku eksperimenta studentima budu predstavljeni novi sadržaji, kako bi se uvidelo koji način učenja je uspešniji: putem filma ili tradicionalne nastave. Post-testom se pokazalo koje sadržaje su studenti usvojili.

Zadaci u testu ispitivali su stepen usvojenosti predviđenih znanja iz oblasti gramatike i kulture. Zadaci su bili otvorenog i zatvorenog tipa. U zadacima otvorenog tipa, bilo je potrebno da studenti sami upišu odgovor, dok je u pitanjima zatvorenog tipa

bilo potrebno ili da se zaokruži jedan od ponuđenih odgovora, ili da se poveže izraz sa odgovarajućom definicijom.

Test je sadržao šezdeset pitanja, koja su podeljena u šest delova. Prvi deo je sadržao trinaest pitanja sa ponuđenim odgovorima. Rečenice nisu bile izolovane, već su date u kontekstu, u formi teksta. U praznine je trebalo da se ubaci jedan od ponuđenih odgovora. Ovaj deo odnosio se isključivo na sadržaje o proslavi božićnih i novogodišnjih praznika. Podrazumevao je sociokulturna znanja o značajnim datumima, običajima, tradiciji i gastronomiji.

Drugi deo, takođe je obuhvatio kontekstualizovane rečenice (dvadeset šest pitanja) u kojem je trebalo da se izabere tačan odgovor. Pitanja su bila gramatičke i kulturološke prirode. Od gramatike, ispitivala se razlika u upotrebi između glagola *ser* i *estar*, adekvatna upotreba predloga, članova i zamenica. Od znanja iz kulture, pažnja se posvetila Svetoj nedelji, a od znanja iz geografije, Kanarskim ostrvima.

U trećem delu postavljeno je osam direktnih pitanja. Studenti su zaokruživali tačan od ponuđenih odgovora. Pitanja su se odnosila na gastronomiju, kolokvijalni jezik i svakodnevni život.

Četvrti deo predstavlja zadatak sa neupravnim govorom i obuhvata četiri pitanja. Date su upravne rečenice koje student treba da pretvori u neupravne. Na osnovu uvodnih glagola student slaže vremena u skladu sa pravilima pretvaranja upravnog u neupravni govor.

Peti deo predstavlja zadatak sa imperativom, koji obuhvata šest pitanja. Praznine se popunjavaju upotrebom adekvatnog oblika glagola u zagradi. Prisutni su pravilni i nepravilni glagoli.

Šesti deo sadrži tekst sa idiomatskim izrazima. Zadatak studenta je da poveže odgovarajuće izraze sa objašnjenjima kroz četiri pitanja.

Ukupno je bilo 28 pitanja koja su se odnosila na kulturu (božićni i novogodišnji praznici 13, Uskrs 4, geografija 4, gastronomija 5, svakodnevni život 2), 27 na gramatiku (*ser/estar* 8, predlozi 6, članovi 2, prilozi 1, zamenice 1, neupravni govor 3, imperativ 6), i 5 na frazeologiju (kolokvijalne reči 1, fraze 4).

7.4. Završno istraživanje o stavu studenata

Nakon realizovanja eksperimenta, studentima je administriran upitnik s ciljem da se ispita njihov stav prema iskustvu rada sa filmom kao didaktičkim sredstvom (Prilog 10). Ispitivanje je bilo anonimno, radi dobijanja što iskrenijih odgovora studenata.

7.4.1. Metodologija završnog istraživanja

Predmet završnog istraživanja predstavlja ispitivanje stava studenata prema iskustvu rada sa filmom kao audio-vizuelnim narativom u nastavi, budući da su oni bili glavni akteri u eksperimentu i da je ovaj vid nastave direktno namenjen njima. Cilj je sagledavanje i utvrđivanje odnosa studenata prema iskustvu rada sa filmom, prisustva motivacije i dobijanje sugestija.

Hipoteze su bile da studenti imaju pozitivan stav prema primeni filma u nastavi, da su veoma zainteresovani i svesni da mogu da nauče više o španskom jeziku i hispanskoj kulturi na nestandardan, a ujedno i zanimljiv način. Takođe, hipoteza je da pomenuti način prenosa informacija doprinosi da studenti usvajaju i lakše pamte predstavljene sadržaje iz kulture i gramatike, i to u opuštеноj atmosferi preko medija sa kojim se svakodnevno susreću. Na ovaj način, mogu više da nauče i o neverbalnoj komunikaciji. Stav da bi voleli i u budućnosti da imaju ovakav tip nastave predstavlja jednu od hipoteza.

Uzorak je činilo dvadeset tri studenta iz eksperimentalne grupe.

Instrument je bio upitnik, koji je sadržao pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Upitnik je sadržao sedamnaest pitanja. Dvanaest pitanja predstavljena su pomoću Likertove skale. U skladu sa stepenom slaganja sa ponuđenim iskazima, studenti su zaokruživali brojeve od jedan do pet. Broj 1 se odnosi na slaganje u potpunosti, dok se broj 5 odnosi na potpuno neslaganje. Ostalih pet pitanja su otvorenog tipa, na koja su studenti upisivali odgovor.

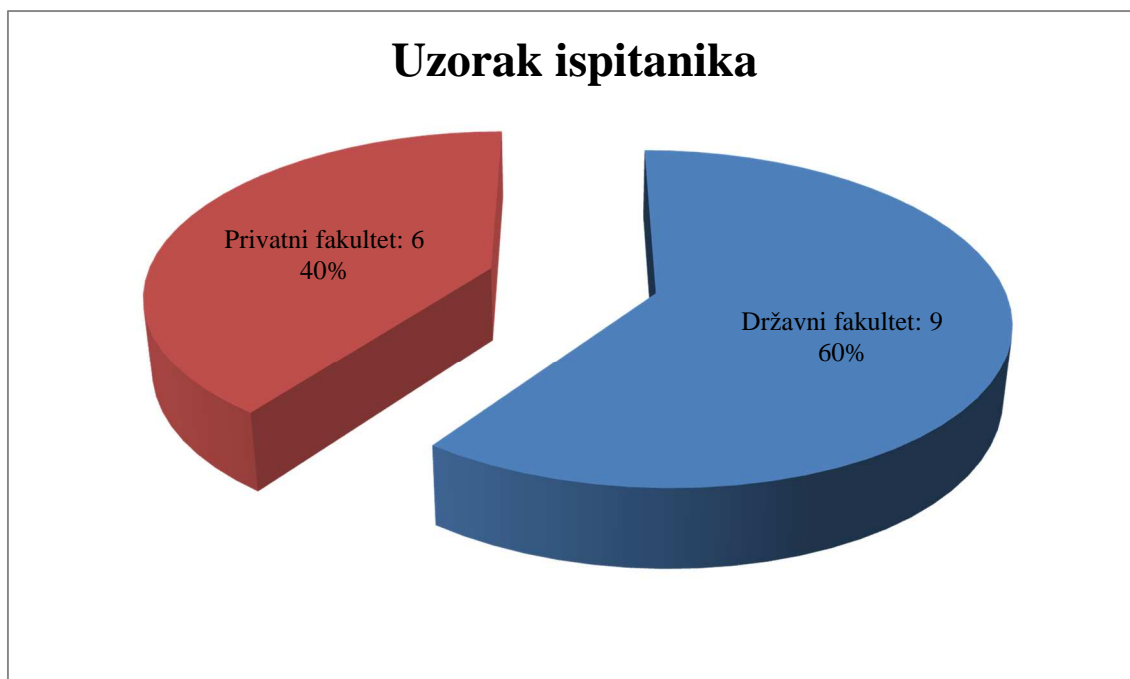
Bilo je neophodno sprovesti i završno istraživanje, kako bi se uvidelo iskustvo studenata o radu sa filmovima, s obzirom da je ovaj metod rada upravo njima namenjen. Značaj završnog istraživanja ogleda se i u tome da sami studenti izraze svoje mišljenje i sugestije o primeni audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika.

8. Analiza podataka i prezentovanje rezultata celokupnog istraživanja

S obzirom da je istraživanje bilo podeljeno u tri dela, prvo su predstavljeni rezultati uvodnog istraživanja. Potom su predstavljeni rezultati eksperimenta kao glavnog dela istraživanja, i na kraju rezultati završnog ispitivanja stava studenata o iskustvu rada sa filmom u nastavi šanskog kao stranog jezika.

8.1. Analiza podataka i prezentovanje rezultata uvodnog istraživanja

Stav predavača šanskog jezika prema filmu, kao i aktuelno mesto koju zauzima njegova primena u nastavi je izuzetno značajno za celokupno istraživanje. U uvodnom istraživanju o stavu predavača prema primeni filma u nastavi šanskog kao stranog jezika, ukupno je učestvovalo 15 profesora šanskog jezika, od kojih 9 predaje na državnim, dok 6 predaje na privatnim fakultetima u Srbiji. Može se konstatovati veća zastupljenost ispitanika sa državnih fakulteta. Na Grafikonu 1 prikazana je struktura uzorka uvodnog istraživanja po grupama.



Grafikon 1. Ukupan uzorak ispitanika

U cilju sveobuhvatnog sagledavanja stanja primene audio-vizuelnog narativa u sferi visokoškolskog obrazovanja Republike Srbije, uzorak uvodnog upitnika čine predavači sa državnih i privatnih univerziteta. S obzirom da je eksperiment realizovan u sferi visokoškolskog obrazovanja zbog reprezentativnosti uzorka, uzorak uvodnog istraživanja predstavljaju predavači univerzitetskog nivoa. Ispitivan je stav predavača na fakultetima prema upotrebi filma kao didaktičkog sredstva. Pitanja iz upitnika odnosila su se na mišljenje predavača o inovacijama u nastavi, efikasnosti, prednostima i primeni audio-vizuelnih sredstava i filma u nastavi španskog kao stranog jezika.

Razlike u stavovima predavača na državnim i privatnim fakultetima utvrđivane su pomoću hi-kvadrat testa (čije su glavne karakteristike: vrednost hi-kvadrat testa – χ^2 , nivo statističke značajnosti³ – p, i stepeni slobode – df).

S obzirom na to da primena audio-vizuelnog narativa u nastavi nije klasična tehnika, i s ciljem da se ispita da li su ispitanici zainteresovani za inovacije u nastavi, postavljeno im je pitanje da li koriste inovacije i dodatne didaktičke materijale u nastavi. Odgovori se nisu mnogo razlikovali između predavača sa državnih i privatnih fakulteta. Vrednosti hi-kvadrat testa ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike između odgovora predavača sa državnih i privatnih fakulteta ($p=0,215$)⁴ pri vrednosti $\chi^2=1,538$ (Tabela 1). Većina profesora, odnosno 86,7% od ukupnog broja ispitanika, trudi se da uvede neku novinu u nastavu. Ukupno 7 profesora sa državnih fakulteta (46,7%) i 6 profesora sa privatnih fakulteta (40%) izjavilo je da uvede novine u nastavu. Samo 2 profesora sa državnog fakulteta (13,3%) izjasnilo se da ne koristi inovacije u nastavi.

Procenat predavača koji uvode inovacije na čas španskog kao stranog jezika ukazuje na činjenicu da je većina predavača sa državnih i sa privatnih fakulteta zainteresovana za inovacije u nastavi. Postoji potencijal za stalno usavršavanje nastavnih tehnika, što predstavlja temelj za eventualnu buduću implementaciju audio-vizuelnog narativa u nastavu španskog kao stranog jezika.

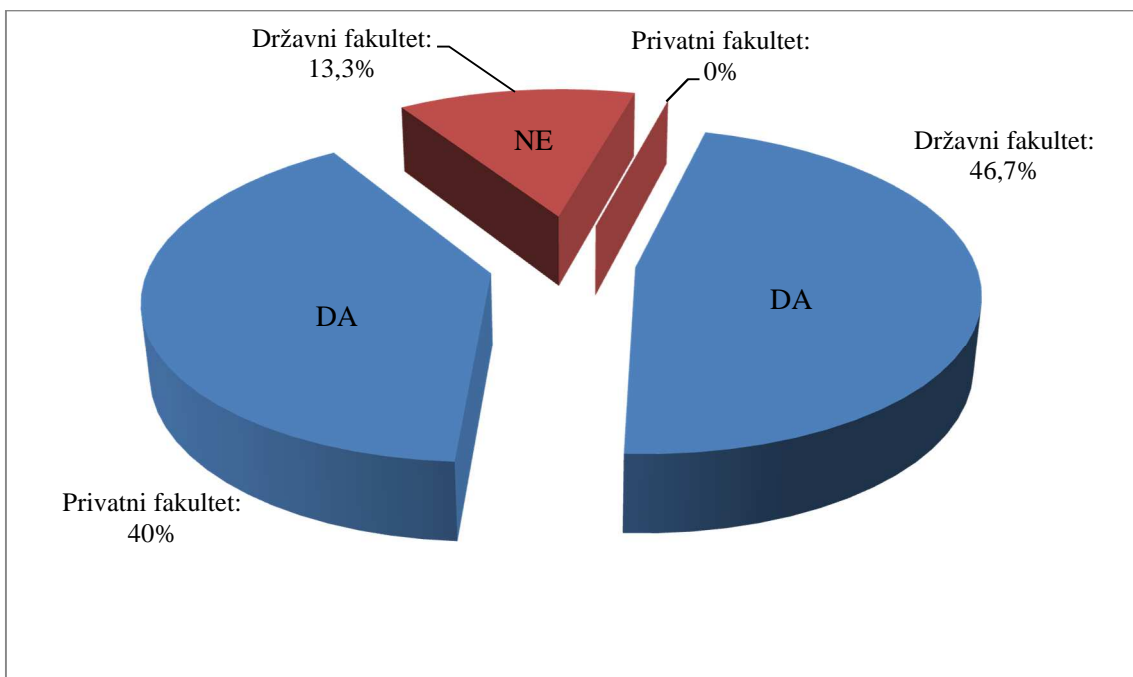
³ Suština statističkog zaključivanja sastoji se u utvrđivanju stepena verovatnoće da zaključci dobijeni na uzorcima važe i za populaciju (Lalović, 2010: 97).

⁴ U slučaju kada je vrednost $p>0,05$, tada ne postoje statistički značajne razlike između stavova predavača sa državnih i privatnih fakulteta.

Tabela 1. Zastupljenost inovacija i dodatnih didaktičkih sredstava u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: zastupljenost inovacija i dodatnih didaktičkih sredstava		Grupa		Ukupno	
		Državni fakultet	Privatni fakultet		
Da li koristite inovacije i dodatna didaktička sredstva pored udžbenika i radnih svesaka?	DA	Odgovor	7	6	13
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji koriste pomenuta sredstva	53,8%	46,2%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/privatnih fakulteta (6) koji koriste pomenuta sredstva	77,8%	100,0%	86,7%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji koriste pomenuta sredstva	46,7%	40,0%	86,7%
	NE	Odgovor	2	0	2
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji ne koriste pomenuta sredstva	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/privatnih fakulteta (6) koji ne koriste pomenuta sredstva	22,2%	0,0%	13,3%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji ne koriste pomenuta sredstva	13,3%	0,0%	13,3%

$$\chi^2=1,538 \quad p=0,215 \quad df=1$$



Grafikon 2. Zastupljenost inovacija i dodatnih didaktičkih sredstava u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Sledeće pitanje odnosilo se na inovacije i vrste didaktičkog materijala koje predavači koriste, pored udžbenika i radnih svesaka (Tabela 2). Odgovori su bili sledeći: najčešće se koriste kompjuteri (misli se na *Powerpoint* prezentacije), prezentacije pomoću postera, i rad sa časopisima kao autentičnim materijalom. U ovoj varijabli nisu uočene statistički značajne razlike u odgovorima između profesora državnih i privatnih fakulteta ($p=0,250$) pri vrednosti $\chi^2=2,773$.

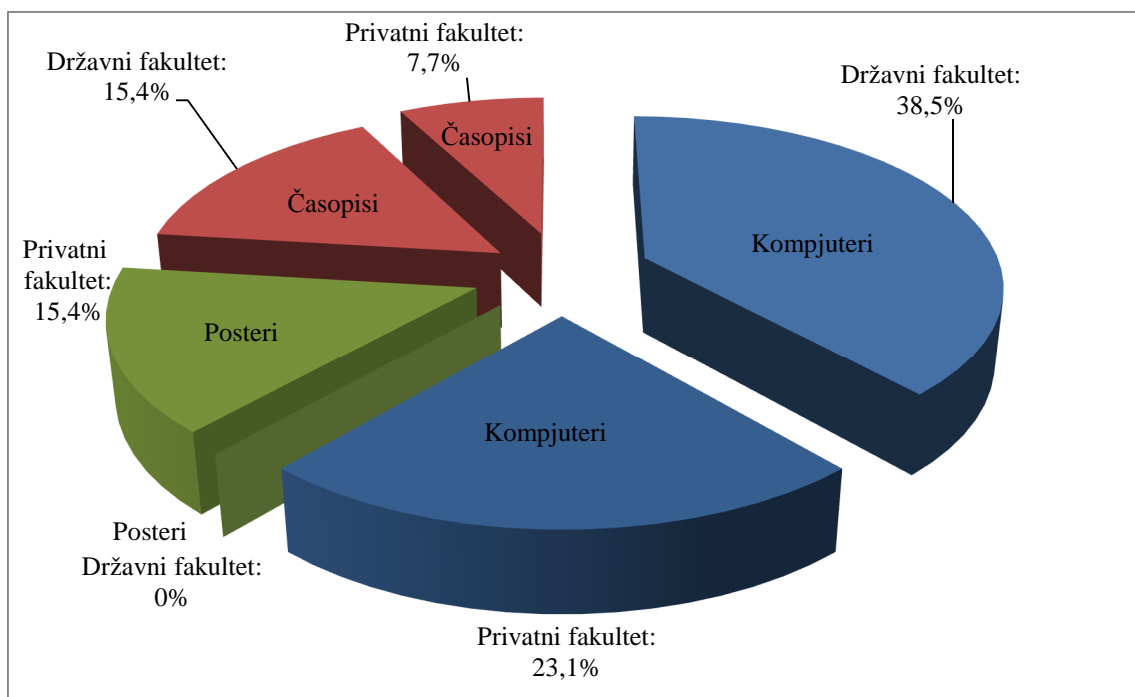
Nešto veći procenat ispitanika sa državnog fakulteta više radi sa kompjuterima (38,2%), u odnosu na ispitanike sa privatnih fakulteta (23,1%). Nijedan ispitanik sa državnog fakulteta ne koristi postere, dok ih u nastavi primenjuju 2 profesora sa privatnih fakulteta (15,4%). Didaktičke materijale u vidu časopisa koriste 2 profesora sa državnog fakulteta (15,4%) i 1 profesor sa privatnog fakulteta (7,7%). Korišćenjem časopisa, profesori prepoznaju značaj autentičnih materijala u nastavi, što predstavlja povoljan uslov i za primenu drugih autentičnih materijala, kao što je film.

Činjenica da profesori u nastavi koriste kompjutere je veoma značajna, jer govori da profesori prate tehnologije i da su upoznati sa ovim načinom rada. U skladu sa tim, na osnovu odgovora ispitanika, može se zaključiti da ne postoji tehnička barijera u eventualnom radu sa audio-vizuelnim narativom.

Tabela 2. Vrste didaktičkih materijala koji se koriste kao novine u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: vrsta didaktičkih materijala kao novine		Grupa		Ukupno	
		Državni fakultet	Privatni fakultet		
Koje didaktičke materijale koristite kao novine?	Kompjuteri	Odgovor	5	3	8
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji koriste kompjutere	62,5%	37,5%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji koriste kompjutere	71,4%	50,0%	61,5%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji koriste kompjutere	38,5%	23,1%	61,5%
	Posteri	Odgovor	0	2	2
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji koriste postere	0,0%	100,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji koriste postere	0,0%	33,3%	15,4%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji koriste postere	0,0%	15,4%	15,4%
	Časopisi	Odgovor	2	1	3
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji koriste časopise	66,7%	33,3%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji koriste časopise	28,6%	16,7%	23,1%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji koriste časopise	15,4%	7,7%	23,1%

$$\chi^2=2,773 \quad p=0,250 \quad df=2$$



Grafikon 3. Vrste didaktičkih materijala koji se koriste kao novine u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

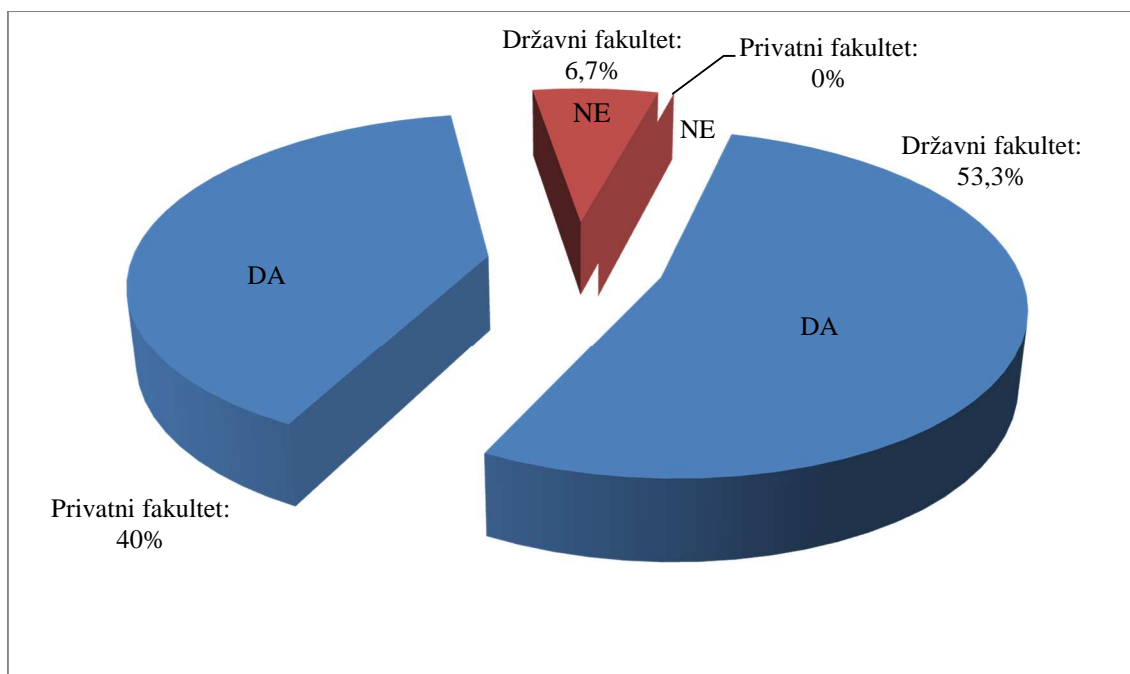
Naredno pitanje direktno se odnosilo na predmet istraživanja. Na pitanje da li koriste audio-vizuelne materijale u nastavi španskog jezika, 93,3% ispitanika se izjasnilo potvrdno (Tabela 3), s tim da je broj ispitanika koji ih ne koriste bio samo 1 (6,7%) i to na državnom fakultetu. U obe grupe stav predavača se nije mnogo razlikovao. Statistički značajna razlika između grupa ovde nije konstatovana ($p=0,398$) pri niskoj vrednosti $\chi^2=0,714$.

Podatak da veliki broj ispitanika primenuje audio-vizuelni materijal je veoma značajan, jer pokazuje da je predavačima ovaj metod rada poznat i da ga primenjuju, kao i da su svesni njegovih prednosti.

Tabela 3. Upotreba audio-vizuelnih materijala u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: upotreba audio-vizuelnih materijala			Grupa		Ukupno
			Državni fakultet	Privatni fakultet	
Da li koristite audio-vizuelne materijale u nastavi španskog jezika?	DA	Odgovor	8	6	14
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji koriste audio-vizuelne materijale	57,1%	42,9%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji koriste audio-vizuelne materijale	88,9%	100,0%	93,3%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji koriste audio-vizuelne materijale	53,3%	40,0%	93,3%
	NE	Odgovor	1	0	1
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji ne koriste audio-vizuelne materijale	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji ne koriste audio-vizuelne materijale	11,1%	0,0%	6,7%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji ne koriste audio-vizuelne materijale	6,7%	0,0%	6,7%

$$\chi^2=0,714 \quad p=0,398 \quad df=1$$



Grafikon 4. Upotreba audio-vizuelnih materijala u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

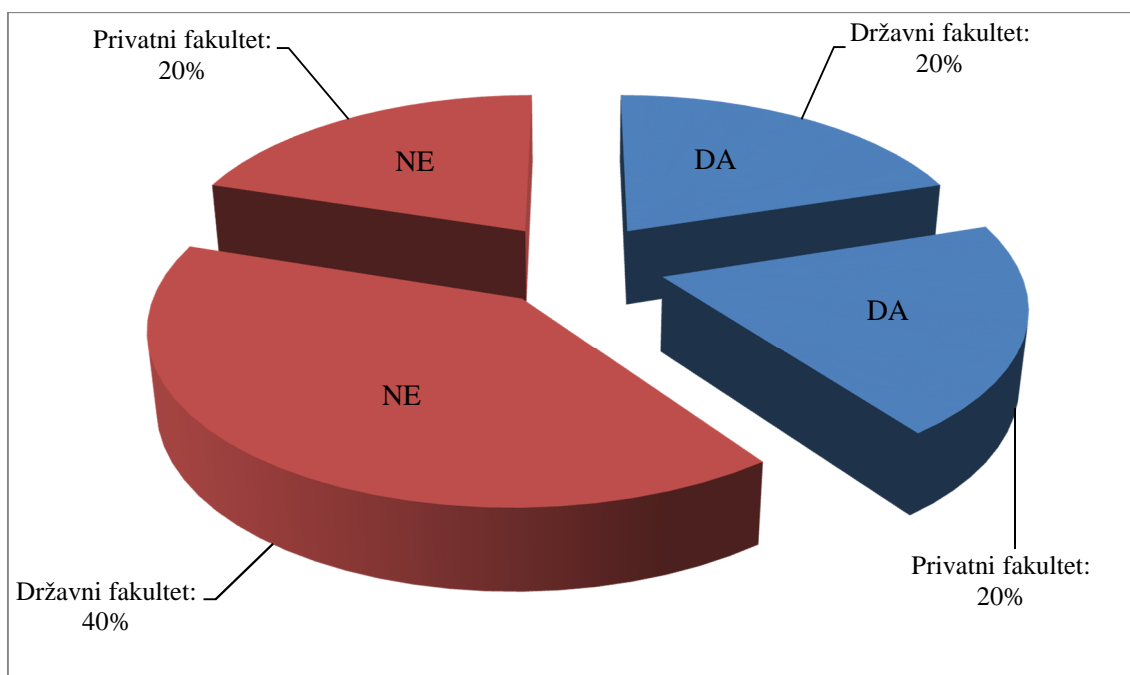
Jedno od pitanja odnosilo se na primenu filma u nastavi španskog kao stranog jezika. Na osnovu odgovora predavača, uviđa se da koriste pomenuti audio-vizuelni narativ u približno istoj meri i na državnim i na privatnim fakultetima. Ispitanici sa državnih i sa privatnih fakulteta u jednakoj meri koriste, odnosno ne koriste, film kao didaktičko sredstvo. Ne postoji velika razlika između ispitanika sa državnih i privatnih fakulteta u primeni filma, jer u odgovorima nije uočena statistički značajna razlika ni u ovoj varijabli ($p=0,519$) pri vrednosti $\chi^2=0,417$ (Tabela 4). Film kao didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika koristi 3 ispitanika sa državnih fakulteta i 3 ispitanika sa privatnih fakulteta, što predstavlja 40% ukupnog uzorka. Šest ispitanika sa državnog fakulteta (40%) i 3 ispitanika sa privatnog fakulteta (20%) ne koriste film u nastavi.

Na osnovu prezentovanih podataka, može se konstatovati da manje od 50% ispitanika koristi film kao didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika. Predočenim rezultatima potvrđena je hipoteza da za sada film nema široku primenu u nastavi španskog jezika na fakultetima u Srbiji. Iako su ispitanici u prethodnom pitanju izjavili da koriste audio-vizuelna sredstva, očigledno je da primat imaju druga audio-vizuelna sredstva u odnosu na film. Uprkos tome, nemali broj profesora (40%) ipak koristi ovo sredstvo u nastavi. Usled toga, može se zaključiti da je film zastupljen u nastavi i to u jednakoj meri na državnim i privatnim fakultetima.

Tabela 4. Upotreba filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: upotreba filma kao didaktičkog sredstva		Grupa		Ukupno	
		Državni fakultet	Privatni fakultet		
Da li koristite film kao didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika?	DA	Odgovor	3	3	6
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji koriste film	50,0%	50,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji koriste film	33,3%	50,0%	40,0%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji koriste film	20,0%	20,0%	40,0%
	NE	Odgovor	6	3	9
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji ne koriste film	66,7%	33,3%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji ne koriste film	66,7%	50,0%	60,0%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji ne koriste film	40,0%	20,0%	60,0%

$$\chi^2=0,417 \quad p=0,519 \quad df=1$$



Grafikon 5. Upotreba filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Za potrebe istraživanja bilo je neophodno postaviti pitanje o učestalosti upotrebe filma kao audio-vizuelnog narativa na času (Tabela 5). Na prethodno pitanje (Tabela 4)

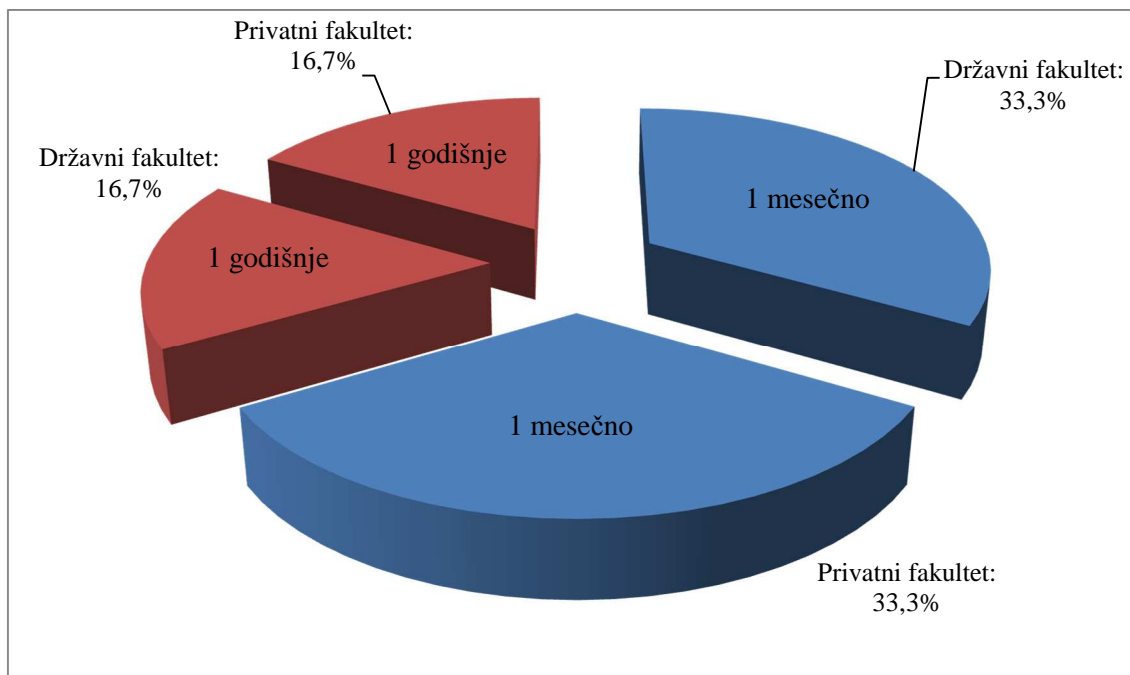
samo 3 ispitanika sa državnog i 3 ispitanika sa privatnog fakulteta odgovorilo je da koristi film, te je isti broj ispitanika odgovorio i na pitanje o njegovoj učestalosti. Nisu uočene statistički značajne razlike ($p=0,999$), s obzirom na to da je podjednak broj ispitanika dao odgovor da jednom mesečno koristi film (2 ispitanika sa državnog fakulteta ili 33,3%, i 2 ispitanika sa privatnog fakulteta, odnosno 33,3%). Može se konstatovati da veći broj ispitanika koristi film jednom mesečno (66,7%). Za razliku od njih, po jedan ispitanik sa državnog (16,7%) i jedan ispitanik sa privatnog fakulteta (16,7%) samo jednom godišnje koristi film u nastavi španskog jezika. Interesantno je da je učestalost primene filma identična i na državnim i na privatnim fakultetima.

Na osnovu dobijenih podataka, zaključuje se da je učestalost primene pomenutog audio-vizuelnog narativa mala. Očito je da se u praksi nedovoljno često koristi film u nastavi španskog jezika, čime je potvrđena i početna hipoteza istraživanja.

Tabela 5. Učestalost korišćenja filma u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: učestalost korišćenja filma			Grupa		Ukupno
			Državni fakultet	Privatni fakultet	
Koliko često koristite film u nastavi španskog jezika?	1 mesečno	Odgovor	2	2	4
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji 1 mesečno koriste film	50,0%	50,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji 1 mesečno koriste film	66,7%	66,7%	66,7%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji 1 mesečno koriste film	33,3%	33,3%	66,7%
	1 godišnje	Odgovor	1	1	2
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji 1 godišnje koriste film	50,0%	50,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji 1 godišnje koriste film	33,3%	33,3%	33,3%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji 1 godišnje koriste film	16,7%	16,7%	33,3%

$$\chi^2=0,001 \quad p=0,999 \quad df=1$$



Grafikon 6. Učestalost korišćenja filma u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Razlozi, odnosno obrazloženja profesora zbog čega ne primenjuju film kao didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika mogu se grupisati u dve kategorije: nepostojanje tehničkih uslova za primenu filma i oduzimanje vremena za pripremu časa. Nepostojanje tehničkih uslova je dominantnije obrazloženje, s obzirom da se 7 ispitanika izjasnilo na ovaj način, od kojih su 5 sa državnog fakulteta (55,6%) i 2 sa privatnog fakulteta (22,2%). Po 1 ispitanik sa oba fakulteta (22,2%) izjavio je da je razlog nekorišćenja filma u nastavi taj što priprema časa oduzima više vremena. Velika razlika između odgovora dve grupe ispitanika ne postoji jer statistički značajne razlike nisu konstatovane ($p=0,578$) pri vrednosti $\chi^2=0,309$ (Tabela 6).

Na osnovu dobijenih učestalosti rezultata, može se konstatovati da razlog nekorišćenja filma leži u nepostojanju uslova i nedostatku tehničkih sredstava pomenutih institucija. Na državnim fakultetima situacija je lošija u odnosu na privatne, jer je čak 5 ispitanika sa državnih fakulteta navelo kao razlog tehničke uslove.

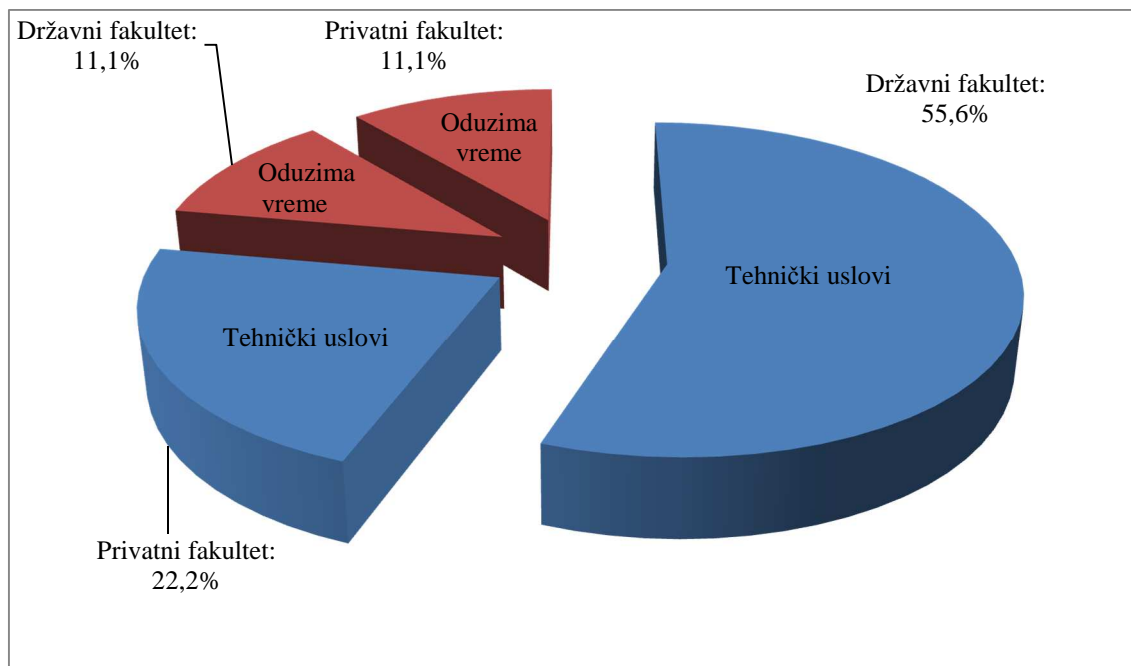
Podatak da mali procenat ispitanika ne primenjuje filmove zbog oduzimanja vremena, je značajan jer pokazuje da navedeni razlog nije dominantan i da motivacija predavača nije problem. Potvrđena je hipoteza da je jedan od razloga nedovoljne

primene pomenutog audio-vizuelnog narativa u nastavi upravo nepostojanje tehničkih uslova u odgovarajućim institucijama.

Tabela 6. Razlog zbog čega se film ne primenjuje u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: razlog neprimenjivanja filma			Grupa		Ukupno
			Državni fakultet	Privatni fakultet	
Zašto ne koristite film u nastavi španskog jezika?	Tehnički uslovi	Odgovor	5	2	7
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji zbog tehničkih uslova ne koriste film	71,4%	28,6%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji zbog tehničkih uslova ne koriste film	83,3%	66,7%	77,8%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji zbog tehničkih uslova ne koriste film	55,6%	22,2%	77,8%
	Oduzima vreme	Odgovor	1	1	2
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji ne koriste film jer oduzima vreme	50,0%	50,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji ne koriste film jer oduzima vreme	16,7%	33,3%	22,2%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji ne koriste film jer oduzima vreme	11,1%	11,1%	22,2%

$$\chi^2=0,309 \quad p=0,578 \quad df=1$$



Grafikon 7. Razlog zbog čega se film ne primenjuje u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

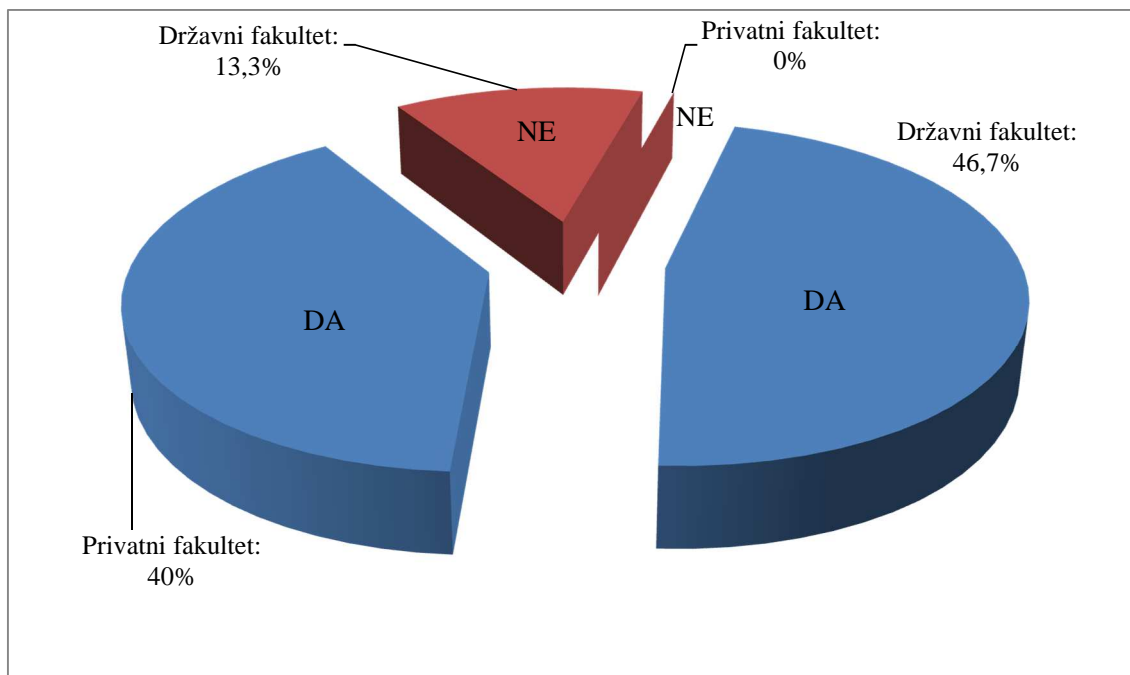
Sledećim pitanjem direktno se ispitivao stav predavača prema efikasnosti filma kao didaktičkog sredstva (Tabela 7). Analizirajući dobijene odgovore na postavljeno pitanje, evidentno je da se pojedina mišljenja razlikuju, ali može se istaći da preovlađuje pozitivan stav. Ukupno 7 ispitanika sa državnog fakulteta (46,7%) i 6 ispitanika sa privatnog fakulteta (40%) misli da je film efikasno didaktičko sredstvo, što čini ukupni procenat od 86,7% ispitanika. Samo 2 ispitanika sa državnog fakulteta (13,3%) smatra da film nije efikasno sredstvo. Sa privatnog fakulteta nije bilo ispitanika koji dele to mišljenje, pa se može zaključiti da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima prema upotrebi filma i njegovog pozitivnog doprinosa u nastavi španskog jezika između ispitanika državnih i privatnih fakulteta ($p=0,215$) pri vrednosti $\chi^2=1,538$.

Posebno se ističe visok stepen svesti predavača o efikasnosti filma u nastavi španskog kao stranog jezika. Hipoteza da ispitanici smatraju da je film efikasno sredstvo, potvrđena je procentom pozitivnog odgovora od 86,7%. Pomenuti odgovori idu u prilog implementaciji filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika u visokoškolskim institucijama u Srbiji.

Tabela 7. Stav o efikasnosti filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog kao stranog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: stav o efikasnosti filma kao didaktičkog sredstva		Grupa		Ukupno	
		Državni fakultet	Privatni fakultet		
Da li smatrate da je film u nastavi španskog kao stranog jezika efikasno didaktičko sredstvo?	DA	Odgovor	7	6	13
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju film efikasnim sredstvom	53,8%	46,2%	100,0%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju film efikasnim sredstvom	77,8%	100,0%	86,7%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju film efikasnim sredstvom	46,7%	40,0%	86,7%
	NE	Odgovor	2	0	2
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji ne smatraju film efikasnim sredstvom	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji ne smatraju film efikasnim sredstvom	22,2%	0,0%	13,3%
		Broj predavača izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji ne smatraju film efikasnim sredstvom	13,3%	0,0%	13,3%

$$\chi^2=1,538 \quad p=0,215 \quad df=1$$



Grafikon 8. Stav o efikasnosti filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog kao stranog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

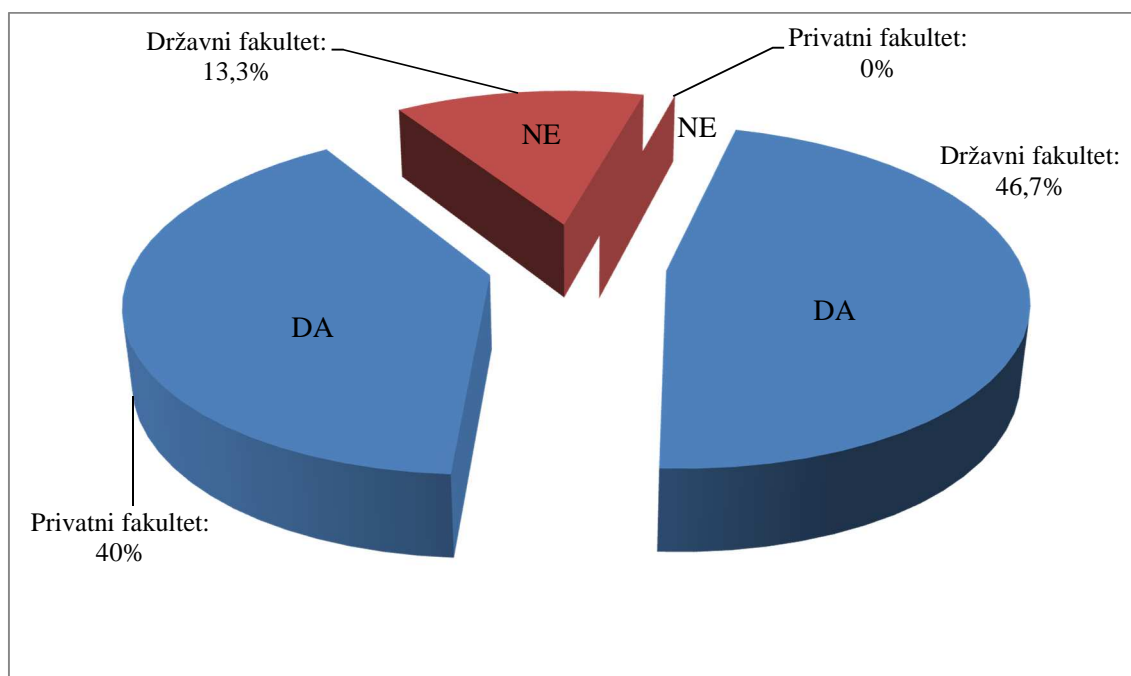
Na osnovu analize odgovora prikazanih u Tabeli 8, može se zaključiti da je većina ispitanika motivisana za upotrebu filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog jezika. Na pitanje da li su ispitanici motivisani da primene film kao audio-vizuelni narativ na času, dobijen je potvrđan odgovor od strane 13 ispitanika. Od toga je 7 ispitanika sa državnog fakulteta ili 46,7%, a 6 sa privatnog fakulteta, odnosno 40%. Samo 2 ispitanika sa državnog fakulteta nije motivisano za rad sa filmom, što predstavlja 13,3% ispitanika. Ne postoji izražena razlika u odgovorima između dve grupe ispitanika, odnosno nije utvrđena statistički značajna razlika između ispitanika u ovoj varijabli ($p=0,215$) pri vrednosti $\chi^2=1,538$.

Dobijeni podaci su ključni za istraživanje, jer ukazuju da je većina ispitivanih predavača izuzetno zainteresovana i motivisana za ovaj vid nastave. Motivisanost predavača predstavlja preduslov za primenu pomenutog audio-vizuelnog narativa na času stranog jezika.

Tabela 8. Motivisanost predavača za upotrebu filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika u zavisnosti od fakulteta (državni/privatni fakultet)

Varijabla: motivisanost predavača za upotrebu filma		Grupa		Ukupno	
		Državni fakultet	Privatni fakultet		
Da li ste motivisani za upotrebu filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog jezika?	DA	Odgovor	7	6	13
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji su motivisani za primenu filma	53,8%	46,2%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/privatnih fakulteta (6) koji su motivisani za primenu filma	77,8%	100,0%	86,7%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji su motivisani za primenu filma	46,7%	40,0%	86,7%
	NE	Odgovor	2	0	2
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji nisu motivisani za primenu filma	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/privatnih fakulteta (6) koji nisu motivisani za primenu filma	22,2%	0,0%	13,3%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) koji nisu motivisani za primenu filma	13,3%	0,0%	13,3%

$$\chi^2=1,538 \quad p=0,215 \quad df=1$$



Grafikon 9. Motivisanost predavača za upotrebu filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika u zavisnosti od fakulteta (državni/privatni fakultet)

U okviru nastavnog procesa bitna je motivacija profesora, ali u istoj meri i motivacija studenata. U upitniku se ispitivao i stav profesora o motivaciji studenata. Svi anketirani predavači dali su potvrđan odgovor na pitanje da li smatraju da su studenti zainteresovani za film kao didaktičko sredstvo. Ovako veliko prisustvo pozitivnog odgovora je izuzetno značajno za istraživanje. Motivisanost studenata je osnova za uspešnu implementaciju filma u nastavni proces.

Poznavanje pravila upotrebe filma u nastavi španskog jezika je osnovni uslov za uspešno realizovanje nastave. Jednoglasnim odgovorom, predavači su izjavili da su upoznati sa pravilima upotrebe filma. Svi ispitanici su se izjasnili da poznaju neophodna pravila za rad sa filmom, jer su dosta čitali o tome. Pomenuti odgovor je pomalo iznenađujući, s obzirom da se nije moglo pretpostaviti da je zainteresovanost profesora za primenu audio-vizuelnog narativa na tako visokom nivou. Svakako, činjenica da su ispitanici i sa državnih i privatnih fakulteta upoznati sa ovim načinom rada predstavlja olakšicu za eventualnu implementaciju filma u nastavni proces.

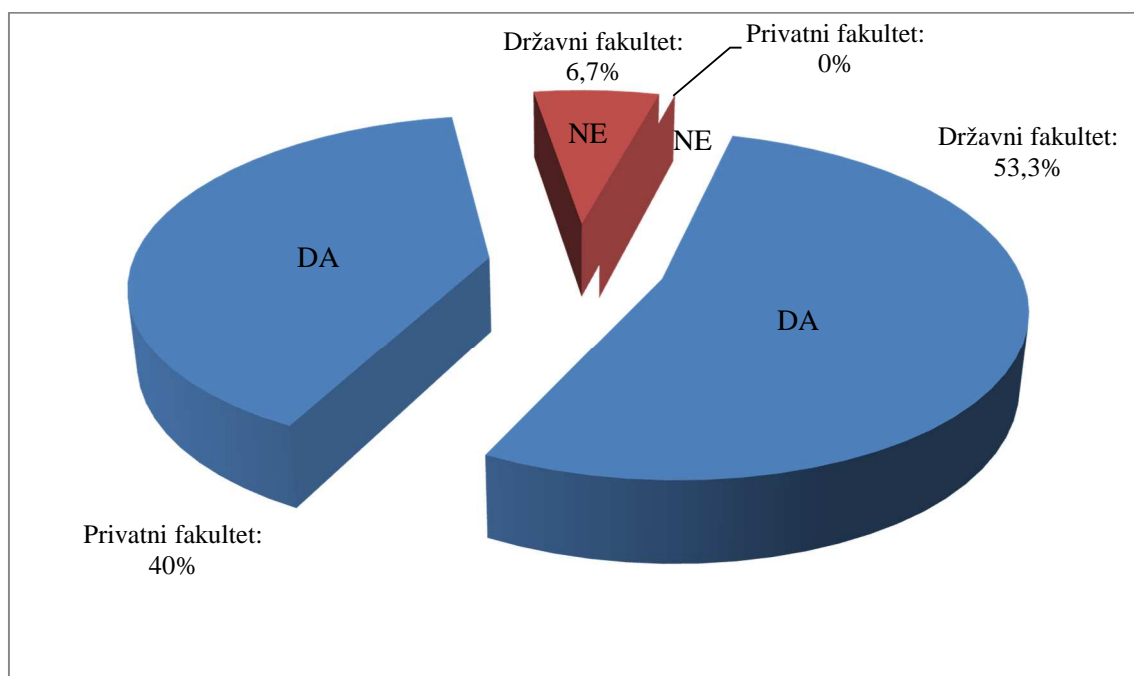
Svi ispitanici ponovo su dali potvrđan odgovor na pitanje da li bi sami odvojili vreme i sastavili plan aktivnosti za čas (usled nedostatka odgovarajućih priručnika za upotrebu filma na tržištu Srbije). Još jednom je pozitivno iznenadila izjava da bi apsolutno svi ispitanici odvojili vreme i osmislili aktivnosti za rad sa filmom. Pomenuto su izjavila i ona 2 ispitanika koji ne smatraju film efikasnim sredstvom. Iskazani stav predavača direktno govori o njihovom pozitivnom stavu i motivisanosti za primenu pomenutog sredstva u nastavi.

Kada se postavilo pitanje da li bi predavačima bila od koristi obuka o upotrebi filma u nastavi španskog jezika (Tabela 9), većina ispitanika se složila da bi im ona koristila. Potvrđan odgovor je dalo 14 ispitanika, od kojih je 8 sa državnih ili 53,3%, i 6 sa privatnih fakulteta, odnosno 40%. Samo jedan ispitanik sa državnog fakulteta, tj. 6,7% ne deli ovo mišljenje. Ne postoji razlika u pomenutom stavu između predavača sa državnih i privatnih fakulteta, jer nije konstatovana statistički značajna razlika u stavovima u posmatranoj varijabli između ispitanika sa različitih fakulteta ($p=0,398$) pri vrednosti $\chi^2=0,714$. Dati odgovori na ovo pitanje su još jedan pokazatelj zainteresovanosti predavača. Realna potreba za obukom o primeni filma u nastavi španskog jezika proističe iz velike zainteresovanosti predavača.

Tabela 9. Stav o korisnosti obuke o upotrebi filma u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: stav o korisnosti obuke o upotrebi filma		Grupa		Ukupno	
		Državni fakultet	Privatni fakultet		
Da li bi vam bila od koristi obuka o upotrebi filma u nastavi španskog jezika?	DA	Odgovor	8	6	14
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača kojima bi bila korisna obuka	57,1%	42,9%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) kojima bi bila korisna obuka	88,9%	100,0%	93,3%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa istih državnih i privatnih fakulteta (15) kojima bi bila korisna obuka	53,3%	40,0%	93,3%
	NE	Odgovor	1	0	1
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača kojima ne bi bila korisna obuka	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) kojima ne bi bila korisna obuka	11,1%	0,0%	6,7%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača sa državnih i privatnih fakulteta (15) kojima ne bi bila korisna obuka	6,7%	0,0%	6,7%

$$\chi^2=0,714 \quad p=0,398 \quad df=1$$



Grafikon 10. Stav o korisnosti obuke o upotrebi filma u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

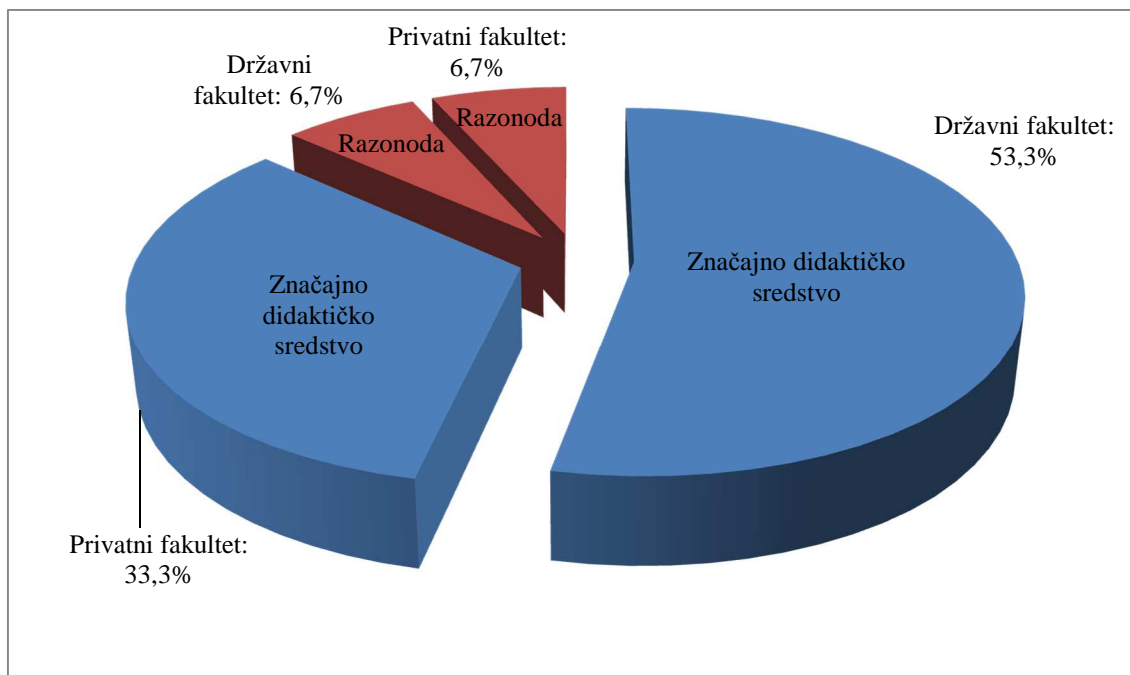
Većina ispitanika je odgovorila potvrdno na pitanje da li smatra da je film u nastavi značajno didaktičko sredstvo ili samo razonoda (Tabela 10). Čak 13 ispitanika (86,7%), odnosno 8 ispitanika sa državnog fakulteta (53,3%) i 5 ispitanika sa privatnog fakulteta (33,3%) smatraju da je film značajno didaktičko sredstvo, a ne samo razonoda. Po jedan ispitanik sa oba fakulteta (pojedinačno 6,7% ili ukupno 13,3%) smatra da film u nastavi španskog jezika predstavlja samo razonodu studentima. Odgovori dve grupe ispitanika su slični, jer statistički značajne razlike nisu konstatovane ni u ovom slučaju između ispitanika različitih fakulteta pri vrednosti $\chi^2=0,096$ i na nivou statističke značajnosti $p=0,756$.

Uviđa se da je razvijena svest profesora obe grupe fakulteta o didaktičnim aspektima filma. Stav predavača prema značaju filma kao didaktičkog sredstva predstavlja podstrek za dalje proučavanje njegove primene u nastavi.

Tabela 10. Stav da je film u nastavi značajno didaktičko sredstvo ili razonoda u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: stav o značaju filma			Grupa		Ukupno
			Državni fakultet	Privatni fakultet	
Da li bi smatrate da je film u nastavi značajno didaktičko sredstvo ili samo razonoda?	Sredstvo	Odgovor	8	5	13
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da je film značajno didaktičko sredstvo	61,5%	38,5%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da je film značajno didaktičko sredstvo	88,9%	83,3%	86,7%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da je film značajno didaktičko sredstvo	53,3%	33,3%	86,7%
	Razonoda	Odgovor	1	1	2
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da je film samo razonoda	50,0%	50,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da je film samo razonoda	11,1%	16,7%	13,3%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da je film samo razonoda	6,7%	6,7%	13,3%

$$\chi^2=0,096 \quad p=0,756 \quad df=1$$



Grafikon 11. Stav da je film u nastavi značajno didaktičko sredstvo ili razonoda u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

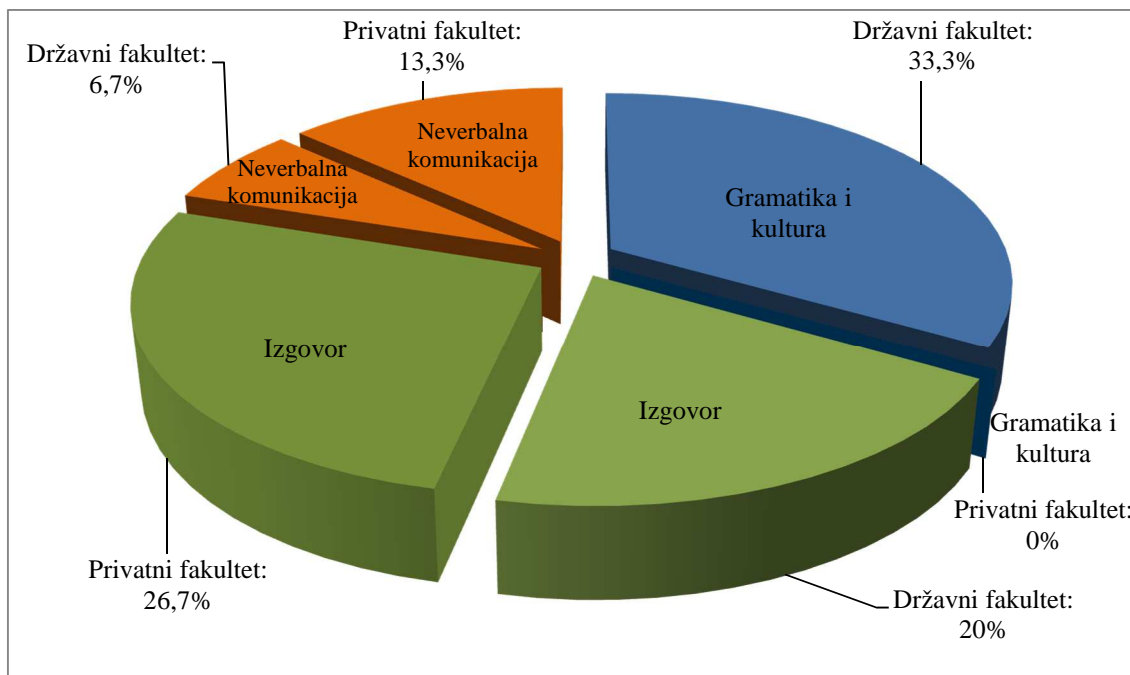
Za potrebe istraživanja bilo je od značaja da se ispita koji su razlozi upotrebe filma u nastavi španskog jezika (Tabela 11). Odgovori sa obrazloženjima mogu se klasifikovati u tri grupe: poboljšanje gramatičkih struktura i znanja o kulturi (navedeno mišljenje zastupa 5 ispitanika sa državnog fakulteta ili 33,3%, ali nijedan ispitanik sa privatnog fakulteta); zatim poboljšanje izgovora (4 ispitanika sa privatnog fakulteta, odnosno 26,7%, i 3 ispitanika sa državnog fakulteta ili 20,0%, zastupa ovaj stav); napredak u okviru segmenata neverbalne komunikacije (koje izdvaja 1 ispitanik sa državnog fakulteta ili 6,7%, i 2 ispitanika sa privatnog fakulteta, tj. 13,3%).

Generalno se može zaključiti da je mišljenje predavača sa državnih i privatnih fakulteta slično, odnosno da ne postoje statistički značajne razlike ($p=0,079$) pri vrednosti $\chi^2=5,079$. Dominiraju stavovi koji idu u prilog poboljšanju znanja iz gramatike i kulture, kao dva neophodna aspekta pri učenju stranog jezika. Takođe, ispitanici su svesni činjenice da studenti mogu da nauče više o neverbalnoj komunikaciji, koja je od izuzetne važnosti u postizanju komunikativne kompetencije španskog jezika, a koju je teško predstaviti putem klasične nastave i udžbenika.

Tabela 11. Razlozi zbog čega je film efikasno didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: razlozi o efikasnosti filma			Grupa		Ukupno
			Državni fakultet	Privatni fakultet	
Razlog zbog čega je film efikasno didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika	Poboljšanje znanja iz gramatike i kulture španskog jezika	Odgovor	5	0	5
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da se poboljšava znanje iz gramatike i kulture	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da se poboljšava znanje iz gramatike i kulture	55,6%	0,0%	33,3%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da se poboljšava znanje iz gramatike i kulture	33,3%	0,0%	33,3%
	Poboljšanje izgovora	Odgovor	3	4	7
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da se poboljšava izgovor	42,9%	57,1%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da se poboljšava izgovor	33,3%	66,7%	46,7%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da se poboljšava izgovor	20,0%	26,7%	46,7%
	Poboljšanje neverbalne komunikacije	Odgovor	1	2	3
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da se poboljšava znanje o neverbalnoj komunikaciji	33,3%	66,7%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da se poboljšava znanje o neverbalnoj komunikaciji	11,1%	33,3%	20,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da se poboljšava znanje o neverbalnoj komunikaciji	6,7%	13,3%	20,0%

$$\chi^2=5,079 \quad p=0,079 \quad df=2$$



Grafikon 12. Razlozi zbog čega je film efikasno didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

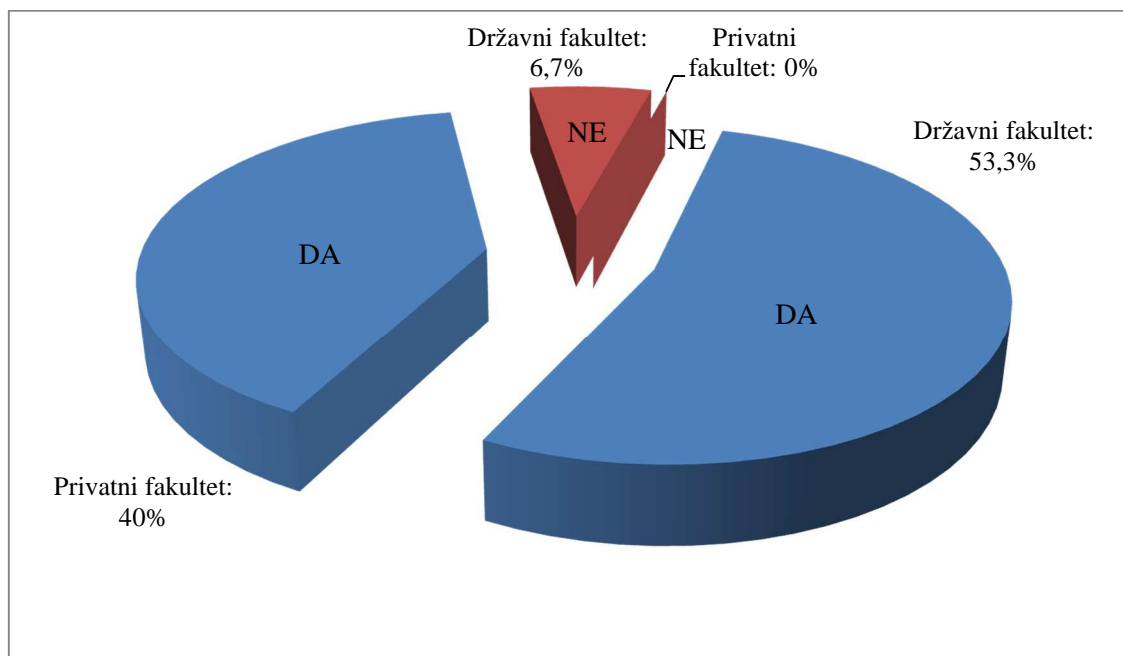
Ispitivao se i stav predavača o doprinosu filma u poboljšanju znanja o hispanskoj kulturi. Većina ispitanika je odgovorila da će upotreba filma doprineti studentima da više nauče o hispanskoj kulturi (93,3%). Za takav stav opredelilo se 8 ispitanika sa državnog fakulteta (53,3%) i 6 ispitanika sa privatnog fakulteta (40%). Samo jedan ispitanik sa državnog fakulteta ne deli takvo mišljenje (6,7%). Stavovi predavača sa državnih i privatnih fakulteta se ne razlikuju ni u ovom slučaju. Može se zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema upotrebi filma i njegovog doprinosa u upoznavanju hispanске kulture u zavisnosti od fakulteta ($p=0,398$) pri vrednosti $\chi^2=0,714$.

Na osnovu dobijenih rezultata uočava se da ispitanici državnih i privatnih fakulteta prepoznaju prednosti koju pruža film u ovladavanju kulturnom kompetencijom.

Tabela 12. Stav da studenti mogu više da nauče o hispanskoj kulturi zahvaljujući upotrebi filma u nastavi u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: doprinos filma u učenju o hispanskoj kulturi		Grupa		Ukupno	
		Državni fakultet	Privatni fakultet		
Da li smatrate da studenti mogu više da nauče o hispanskoj kulturi zahvaljujući upotrebi filma u nastavi?	DA	Odgovor	8	6	14
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da studenti mogu više da nauče o hispanskoj kulturi	57,1%	42,9%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da studenti mogu više da nauče o hispanskoj kulturi	88,9%	100,0%	93,3%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da studenti mogu više da nauče o hispanskoj kulturi	53,3%	40,0%	93,3%
	NE	Odgovor	1	0	1
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da studenti ne mogu više da nauče o hispanskoj kulturi	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da studenti ne mogu više da nauče o hispanskoj kulturi	11,1%	0,0%	6,7%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da studenti ne mogu više da nauče o hispanskoj kulturi	6,7%	0,0%	6,7%

$$\chi^2=0,714 \quad p=0,398 \quad df=1$$



Grafikon 13. Stav da studenti mogu više da nauče o hispanskoj kulturi zahvaljujući upotrebi filma u nastavi u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

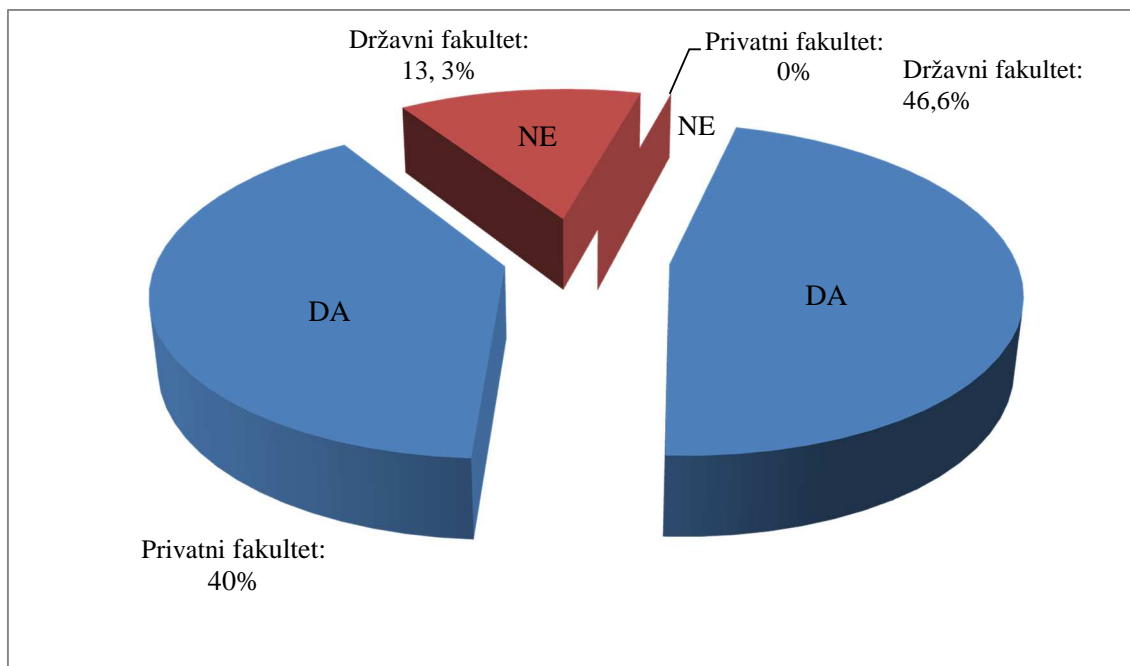
Ispitanici su se izjasnili i o mogućnostima poboljšanja znanja iz gramatike primenom filma (Tabela 13). Većina anketiranih profesora koji predaju španski jezik na državnim ili privatnim fakultetima u Srbiji smatra da bi upotreba filma doprinela poboljšanju znanja iz oblasti gramatike španskog jezika (86,7%). Sa ovim mišljenjem se složilo 7 ispitanika sa državnog fakulteta (46,7%) i 6 ispitanika sa privatnog fakulteta (40%). Samo 2 ispitanika sa državnog fakulteta dele suprotno mišljenje (13,3%), pa se može konstatovati da ne postoje statistički značajne razlike između ispitanika državnih i privatnih fakulteta u stavovima o poboljšanju savladavanja gramatike uz primenu filma kao didaktičkog sredstva u nastavi španskog jezika ($p=0,215$ pri vrednosti $\chi^2=1,538$).

Kao i u slučaju prepoznavanja prednosti filma u ovladavanju znanjima iz kulture, predavači su prepoznali efikasnost filma u predavljanju gramatičkih sadržaja.

Tabela 13. Stav da studenti mogu da poboljšaju svoja znanja iz oblasti gramatike zahvaljujući upotrebi filma u nastavi u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Varijabla: doprinos filma učenju gramatike španskog jezika			Grupa		Ukupno
			Državni fakultet	Privatni fakultet	
Da li smatrate da studenti mogu da poboljšaju svoja znanja iz oblasti gramatike zahvaljujući upotrebi filma u nastavi?	DA	Odgovor	7	6	13
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da film unapređuje znanja iz gramatike	53,8%	46,2%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da film unapređuje znanja iz gramatike	77,8%	100,0%	86,7%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da film unapređuje znanja iz gramatike	46,7%	40,0%	86,7%
	NE	Odgovor	2	0	2
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na ukupan broj predavača koji smatraju da film ne unapređuje znanja iz gramatike	100,0%	0,0%	100,0%
		Broj predavača (državni/privatni) izražen u %, u odnosu na broj predavača sa istih državnih (9)/ privatnih fakulteta (6) koji smatraju da film ne unapređuje znanja iz gramatike	22,2%	0,0%	13,3%
		Broj predavača (državni/privatni) u %, u odnosu na ukupan broj predavača državnih i privatnih fakulteta (15) koji smatraju da film ne unapređuje znanja iz gramatike	13,3%	0,0%	13,3%

$$\chi^2=1,538 \quad p=0,215 \quad df=1$$



Grafikon 14. Stav da studenti mogu da poboljšaju svoja znanja iz oblasti gramatike zahvaljujući upotrebi filma u nastavi u zavisnosti od predavača (državni/privatni fakultet)

Rezultati uvodnog istraživanja prikazuju aktuelnu situaciju primene filma u nastavi španskog kao stranog jezika, mesto koje zauzima film, kao i stav predavača o tome. Primena filma u praksi je u određenoj meri prisutna, ali nije široko rasprostranjena. Kroz odgovore ispitanici su iskazali izuzetnu motivisanost, zainteresovanost i visoko izraženu svest o efikasnosti filma, na osnovu čega se može reći da postoji izuzetno pozitivan stav predavača prema ovoj temi. Potvrđena je početna hipoteza da su predavači zainteresovani za navedeni vid nastave, ali i da prepreku predstavljaju tehnički uslovi na fakultetima. Pored toga, ispitanici su izrazili potrebu za obukom iz ove oblasti. Rezultati ukazuju na potrebu posvećivanja pažnje navedenoj temi i daljem istraživanju u ovoj oblasti.

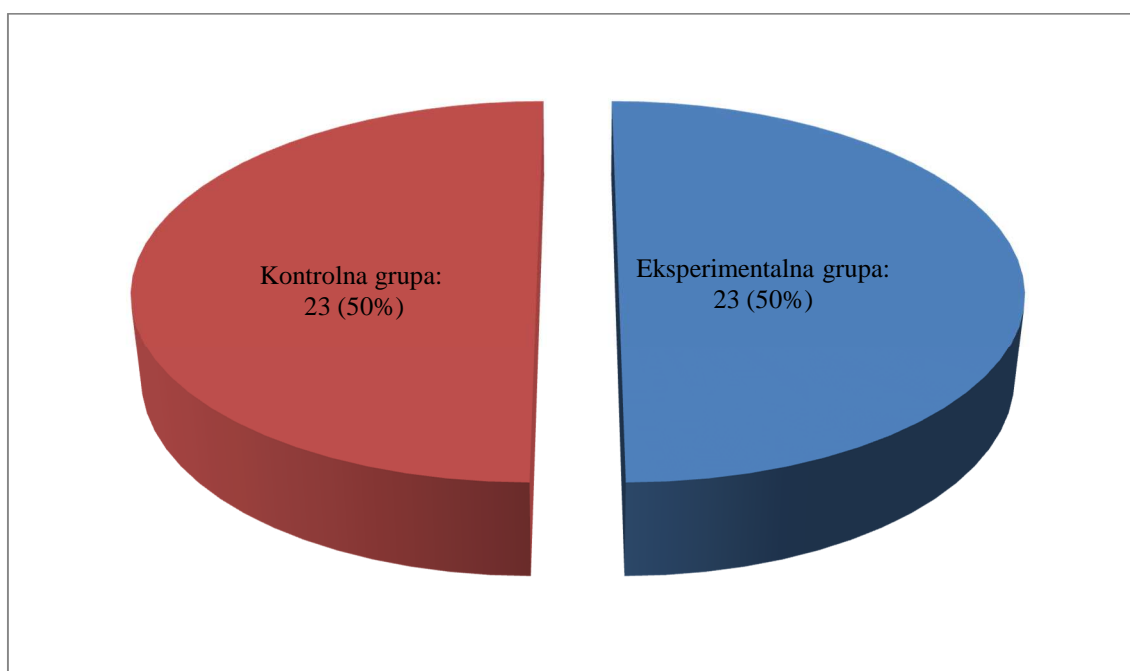
Generalno posmatrajući, dobijeni odgovori predavača sa državnih i privatnih fakulteta odražavaju sličan stav, odnosno ne postoji razlika u stavu između predavača sa državnih i privatnih fakulteta.

Uvodnim istraživanjem, dobijena je slika o statusu filma u nastavi španskog kao stranog jezika na državnim i privatnim fakultetima u Srbiji. Pri tome je stav predavača glavni pokazatelj, jer pozitivan stav koji su pokazali predstavlja veoma značajnu osnovu

za dalja istraživanja u posmatranoj oblasti i eventualnu buduću implementaciju pomenutog audio-vizuelnog narativa u kurikulumu španskog kao stranog jezika.

8.2. Analiza podataka i prezentovanje rezultata eksperimenta

Nakon sprovedenog eksperimenta, izvršena je statistička obrada podataka koji su dobijeni inicijalnim i finalnim testiranjem. Na Grafikonu 15, predstavljena je struktura uzorka. Uzorak je činilo ukupno 46 ispitanika, od kojih su obe, eksperimentalna i kontrolna grupa, brojale podjednako po 23 studenta.



Grafikon 15. Struktura celokupnog uzorka ispitanika

8.2.1. Deskriptivna statistička analiza na inicijalnom merenju

Studenti eksperimentalne i kontrolne grupe slušali su izborni predmet Savremeni španski jezik P-4 po istom planu i programu, te je pretpostavljeno da je njihovo znanje španskog jezika na istom nivou. Radi potvrđivanja pretpostavljenog, sprovedeno je inicijalno merenje. Obe grupe su bile podvrgnute identičnom testiranju u vidu pre-testa, koji je obuhvatao pitanja iz oblasti gramatike, kulture i frazeologije.

Podaci prikupljeni na inicijalnom merenju ispitivanih oblasti španskog jezika, podvrgnuti su procesu obrade i urađena je deskriptivna statistička analiza. Deskriptivna statistika omogućuje prikaz podataka u cilju preglednijeg uvida i razumevanja niza podataka (Mackey i Gass, 2005: 251) i odnosi se na niz procedura koje se koriste da opišu različite aspekte podataka (Selinger i Shohamy, 1989: 211).

Deskriptivna statistika varijabli (ispitivanih oblasti španskog jezika) za eksperimentalnu i kontrolnu grupu, na inicijalnom merenju prikazana je u Tabeli 14.

Tabela 14. Deskriptivna statistika varijabli (ispitivanih oblasti španskog jezika) za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na inicijalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	SD	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	Kultura	4	15	9,70	3,51	-0,02	-1,23	36,18
	Gramatika	7	23	13,74	4,32	0,42	-0,24	31,44
	Frazeologija	0	5	2,74	1,66	-0,27	-0,99	60,58
	Ukupan rezultat	15	43	27,48	7,44	0,60	-0,20	27,07
Kontrolna	Kultura	5	16	8,83	3,51	0,48	-0,95	39,75
	Gramatika	12	21	16,09	2,61	0,30	-0,79	16,22
	Frazeologija	1	5	2,70	1,19	0,30	-1,16	44,07
	Ukupan rezultat	19	40	28,48	6,01	0,51	-0,54	21,10

U tabeli su predstavljene karakteristike dobijenih rezultata preko pokazatelja deskriptivne statistike: aritmetička sredina⁵ (AS), standardno odstupanje⁶ (SD), minimum (MIN), maksimum (MAX), mera odstupanja po simetriji (skjunis – Sk) i mera koncentrisanosti vrednosti rezultata oko aritmetičke sredine (kurtosis – Ku), koeficijent varijacije (CV). Pomenuti pokazatelji definišu oblik raspodele rezultata. Zahvaljujući ovim pokazateljima, dobija se detaljan uvid u rezultate inicijalnog merenja.

⁵ Aritmetička sredina predstavlja jednu od najčešćih mera centralne tendencije koja se koristi za statističko zaključivanje (Bešić, 2008: 136).

⁶ Standardno odstupanje, kao jedna od ključnih mera varijabilnosti, ukazuje u kojoj su meri vrednosti udaljene od aritmetičke sredine (Bešić, 2008: 137).

Statističkom obradom podataka dobijene su cifre koje ne otkrivaju mnogo, stoga moraju biti organizovane i opisane tako da pruže odgovarajuće informacije čitaocu (Mackey i Gass, 2005: 251).

Pokazatelji deskriptivne statistike se tumače preko vizuelne raspodele podataka. U našem slučaju, raspodela podataka odgovara normalnoj raspodeli⁷, koja je veoma bitna, jer od nje polaze mnogi statistički testovi. Normalna raspodela je u praksi od velikog značaja, jer predstavlja osnovu za izračunavanje položaja rezultata u grupi i verovatnoće pojave određenog rezultata u nizu merenja, ukoliko je poznata aritmetička sredina i standardno odstupanje rezultata.

Na osnovu normalne raspodele rezultata, koja odgovara Gausovoj krivi, zaključuje se da je većina ispitanika ostvarila prosečan ili blizu prosečnog rezultata. Broj ispitanika sa rezultatima koji znatno odstupaju od prosečnih, smanjuje se kako se kreće ka krajevima krive normalne raspodele.

Ispitanici eksperimentalne grupe, na inicijalnom merenju (Tabela 14), ostvarili su prosečan rezultat od 27,48 poena iz poznavanja španskog jezika (ispitivala su se znanja iz oblasti kulture, gramatike i frazeologije). To je neznatno manje od ispitanika kontrolne grupe, koji su ostvarili prosek od 28,48 poena. Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da su ispitanici kontrolne grupe u proseku pokazali za nijansu bolje ukupno predznanje iz španskog jezika na inicijalnom merenju.

Ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe, na inicijalnom merenju, bili su heterogeni u svim analiziranim oblastima za procenu znanja španskog jezika (varijablama): Kultura, Gramatika i Frazeologija⁸. Heterogenost odgovora podrazumeva različite i neujednačene odgovore na pitanja, što je posledica različitog stepena znanja španskog jezika kod ovih grupa ispitanika u odnosu na različite ispitivane oblasti.

Kontrolna grupa ostvarila je za 2,35 boda bolji rezultat u odnosu na eksperimentalnu grupu iz oblasti gramatike, uz znatno manje odstupanje pojedinih rezultata od proseka (standardno odstupanje kontrolne grupe iznosi 6,01, a eksperimentalne 7,44). Poredeći koeficijente varijacije eksperimentalne (31,44) i kontrolne grupe (16,22) za oblast gramatike, uočava se da je odstupanje pojedinačnih

⁷ Normalna raspodela predstavlja tip raspodele u kojem se vrh raspodele poklapa sa aritmetičkom sredinom raspodele (Bešić, 2008: 137).

⁸ U cilju posebnog isticanja i uočavanja, nazivi varijabli pisani su velikim slovom.

rezultata od proseka (varijabilitet rezultata) skoro 2 puta tj. 194% veći kod eksperimentalne grupe.

Eksperimentalna grupa ostvarila je bolji rezultat za skoro ceo bod (0,87) iz oblasti kulture (varijabla Kultura). Iz oblasti frazeologije (varijabla Frazeologija), obe grupe u proseku su pokazale skoro jednako predznanje.

Vrednosti parametara skjunis i kurtosis (koji ne prelaze opseg normalne raspodele od -3 standardne devijacije do +3 standardne devijacije) ukazuju na približno ujednačene rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom merenju.

Generalno posmatrajući, grupe nisu pokazale identičan rezultat, što bi bilo i nemoguće s obzirom na broj studenata. Može se reći da su pokazale približno jednako predznanje iz ispitivanih oblasti španskog jezika. To je i bio cilj da se utvrdi, jer je preduslov eksperimenta bio da su učesnici približno izjednačeni po predznanju.

8.2.2. Deskriptivna statistička analiza na finalnom merenju

Nakon sprovedenog eksperimentalnog programa, prikupljeni su podaci na finalnom merenju i podvrgnuti procesu obrade, te je urađena deskriptivna statistička analiza.

Deskriptivna statistika varijabli (ispitivanih oblasti španskog jezika) za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na finalnom merenju, prikazana je u Tabeli 15.

Tabela 15. Deskriptivna statistika varijabli (ispitivanih oblasti španskog jezika) za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na finalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	SD	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	Kultura	14	28	25,48	3,34	-2,45	6,50	13,11
	Gramatika	17	27	23,30	2,88	-0,50	-1,07	12,36
	Frazeologija	4	5	4,91	0,29	-3,14	8,61	5,90
	Ukupan rezultat	36	60	53,70	5,38	-1,92	4,51	10,01
Kontrolna	Kultura	9	19	13,83	2,86	0,27	-0,72	20,67
	Gramatika	16	24	18,83	2,25	0,45	-0,39	11,94
	Frazeologija	1	5	3,30	1,33	-0,11	-1,13	40,30
	Ukupan rezultat	26	44	35,52	5,15	-0,24	-0,53	14,50

Na finalnom merenju (Tabela 15), nakon sprovedenog eksperimentalnog faktora, ispitanici eksperimentalne grupe pokazali su drastično bolji rezultat (za čak 18,18 poena) od ispitanika kontrolne grupe. Prosečan rezultat eksperimentalne grupe je 53,70 poena, a kontrolne 35,52 poena.

Može se lako uočiti, upoređujući sa rezultatima inicijalnog merenja (27,48), iz Tabele 14, da su ispitanici eksperimentalne grupe u proseku poboljšali svoje rezultate, u odnosu na predznanje sa inicijalnog testa za 26,22 poena. Pri tome zabeleženo je znatno manje odstupanje pojedinačnih rezultata od proseka (standardno odstupanje na inicijalnom testu iznosi 7,44, a na finalnom 5,38). Interpretacija ovih podataka standardnog odstupanja ukazuje da je povećana količina tačnih odgovora na finalnom merenju, uz smanjene broja netačnih odgovora. Navedeni rezultati pokazuju da se ukupno znanje ispitanika eksperimentalne grupe poboljšalo, kao što to potvrđuje ostvareni ukupan rezultat na finalnom testu.

Zabeležen je napredak i kod kontrolne grupe u odnosu na inicijalno merenje (35,52 prema 28,48 poena). Na finalnom testu, ispitanici kontrolne grupe su u proseku postigli bolji rezultat za 7,04 poena, uz manje odstupanje pojedinačnih rezultata od proseka (standardno odstupanje na inicijalnom merenju iznosi 6,01, a na finalnom 5,15).

Kada se uporede rezultati finalnog i inicijalnog merenja, napredak eksperimentalne grupe se ogleda u vidnom poboljšanju rezultata za čak 26,22 poena, dok su rezultati kontrolne grupe poboljšani za samo 7,04 poena. Eksperimentalna grupa je skoro četiri puta više (373%) ostvarila bolji rezultat.

Statistička analiza je potvrdila da je eksperimentalni faktor u vidu nastave obogaćene filmom kao audio-vizuelnim narativom, doprineo boljim rezultatima usvajanja španskog jezika u odnosu na klasičnu nastavu.

Za razliku od inicijalnog merenja, na kojem su ispitanici eksperimentalne grupe pokazali različit nivo znanja na različitim pitanjima iz pojedinih oblasti, na finalnom merenju pokazali su po kvalitetu približan nivo postignuća u svim analiziranim oblastima koje su posmatrane (varijable Kultura, Gramatika, Frazeologija).

Nakon primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi, uočen je napredak u svim oblastima španskog jezika (varijablama), koje su bile obuhvaćene eksperimentom. Iz oblasti kulture ispitanici eksperimentalne grupe postigli su za 15,78 poena bolji rezultat na finalnom merenju, uz manje odstupanje pojedinačnih rezultata od

proseka (standardno odstupanje inicijalnog merenja je 3,51, a finalnog 3,34), a iz oblasti gramatike za 9,56 poena, uz znatno manji varijabilitet (standardno odstupanje inicijalnog merenja je 4,32, a finalnog 2,88). Prosečan rezultat iz frazeologije (2,17 poena) skoro je udvostručen, pri čemu je standardno odstupanje sa početnih 1,66 smanjeno na 0,29.

Evidentno je da je primenjeni eksperimentalni tretman pokazao svoju efikasnost i to u potpunosti, jer se poboljšalo znanje studenata iz oblasti kulture, ali i gramatike i frazeologije španskog jezika.

Ispitanici kontrolne grupe ostali su na sličnom nivou znanja iz oblasti gramatike, jer je napredak ostvaren za samo 2,74 poena. Najveći napredak ostvarili su iz oblasti kulture za 5 poena. Pri tome je iskazano ujednačavanje pojedinačnih rezultata prema proseku, što je za posledicu imalo smanjivanje standardnog odstupanja (standardno odstupanje inicijalnog merenja bilo je 3,51, a finalnog 2,86). Pojedinačni rezultati bili su manje udaljeni od prosečnih, odnosno bili su ujednačeniji, te se može reći da se nisu mnogo razlikovali kao na inicijalnom merenju. Iz frazeologije, kontrolna grupa se poboljšala za 0,60 poena.

Većina ispitanika eksperimentalne grupe pokazala je veći nivo znanja u analiziranim oblastima, pa samim tim i u ukupnom rezultatu. Ovo se uočava u vrednostima parametara skjunis i kurtosis, koji ukazuju na izuzetno grupisanje rezultata ispitanika u zonama većih vrednosti ostvarenih poena u varijablama Kultura, Frazeologija i Ukupan rezultat iz španskog jezika.

Na finalnom merenju vidljivo je prisustvo natprosečnih rezultata kod eksperimentalne grupe. Prema podacima iz Tabele 15, uočava se da je vrednost skjunisa na inicijalnom merenju za eksperimentalnu grupu za varijablu Ukupno poena 0,60, dok je na finalnom merenju -1,92. To znači da je kod eksperimentalne grupe na finalnom merenju povećana učestalost natprosečnih vrednosti rezultata.⁹ Vrednosti kurtosisa od 4,51 za varijablu Ukupno poena kod eksperimentalne grupe, spram -0,20 na inicijalnom merenju, ukazuju da je većina rezultata grupisana oko aritmetičke sredine. Vrednosti parametara skjunis i kurtosis kod eksperimentalne grupe ukazuju na izuzetno grupisanje ispitanika u zonama većih vrednosti ostvarenih poena u varijablama Kultura,

⁹ Negativna vrednost parametra skjunis ukazuje na prisustvo veće učestalosti natprosečnih vrednosti rezultata.

Frazeologija i Ukupno poena. To ukazuje da je većina ispitanika pokazala veći nivo znanja u analiziranim oblastima.

Vrednosti parametara skjunis i kurtosis potvrđuju da dobijene distribucije varijabli kod kontrolne grupe ne odstupaju značajno od normalne raspodele na finalnom merenju.

Zahvaljujući deskriptivnoj statistici potvrđeno je da je eksperimentalna grupa pokazala mnogo bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu na finalnom merenju. Većina ispitanika eksperimentalne grupe postigla je rezultat iznad proseka, dok je u kontrolnoj grupi većina ispitanika postigla prosečan rezultat.

8.2.3. Provera normalnosti raspodele rezultata na inicijalnom i finalnom merenju

U statistici raspodela prikazuje grupisanje rezultata (Mackey i Gass, 2005: 261). Normalna raspodela kao koncept ima veoma važnu ulogu u statistici, jer se veliki broj statističkih testova zasniva na pretpostavci da su vrednosti normalno raspoređene. Provera normalnosti raspodele podataka je potrebna, s obzirom da od toga zavisi odabir statističkih testova za obradu i dalji tok analize.

Normalna raspodela omogućuje upotrebu parametrijskih testova. Parametrijski testovi imaju veću moć, što znači da je verovatnije da uoče izvorni efekat jer su osetljiviji (Mackey i Gass, 2005: 272). Razlog za veću snagu parametrijskih testova je što oni daju više informacija (Mackey i Gass, 2005: 272). Parametrijski testovi su t-test, MANOVA i ANCOVA (Mackey i Gass, 2005: 272), koji će biti primenjeni u daljem delu rada.

U parametrijskoj statistici postoji niz pretpostavki koje moraju da se uoče pre nego što se testovi koriste. To uključuje da su podaci normalno raspodeljeni, da su aritmetička sredina¹⁰ i standardno odstupanje mere centralne tendencije¹¹, i da nezavisnost jednog merenja ne utiče na drugo merenje (Mackey i Gass, 2005: 271). Stoga je urađena potrebna provera normalnosti raspodele za sve ispitivane oblasti (za

¹⁰ Aritmetička sredina je najčešća mera centralne tendencije. Predstavlja osnovu za merenja zasnovana na grupnom ponašanju i često se koristi u istraživanjima u oblasti stranih jezika. (Mackey i Gass, 2005: 255)

¹¹ Centralna tendencija uz mere varijabilnosti pomaže da se vizualizuje oblik jedne raspodele (Bešić, 2008: 137).

sve varijable) na inicijalnom i finalnom merenju, primenom Kolmogorov-Smirnov testa (Prilog 12a).

U okviru analize podataka, potvrđena je normalnost raspodele rezultata na inicijalnom i na finalnom testiranju. Takođe, utvrđena je i normalnost raspodele rezultata iz oblasti kulture na inicijalnom i finalnom merenju (Prilog 12b). Isto je urađeno i za rezultate iz oblasti gramatike i frazeologije (Prilog 12c i Prilog 12d). U prilogu su date tabele koje pokazuju proveru normalnosti raspodele rezultata. Na osnovu dobijene normalne raspodele rezultata, stečen je uslov za primenu parametrijskih testova na osnovu kojih je izvršena detaljna analiza dobijenih rezultata.

8.2.4. Analiza kvantitativnih razlika između kontrolne i eksperimentalne grupe u znanju iz oblasti kulture, gramatike i frazeologije

U poglavlju 8.2.1. o deskriptivnoj statističkoj analizi na inicijalnom merenju, utvrđeno je da su ispitanici kontrolne grupe pokazali nešto bolje znanje iz gramatike na inicijalnom merenju. Postavlja se pitanje da li su te razlike nastale slučajno kod grupa ispitanika ili je zaista kontrolna grupa imala veće predznanje. S ciljem da se odgovori na prethodno pitanje, primenjena je multivarijantna analiza varijanse (MANOVA). MANOVA je statistički test koji služi za utvrđivanje razlika između dve grupe, kada postoji više od jedne zavisne varijable, kao što je slučaj u sprovedenom istraživanju.

Za test MANOVA bitni su sledeći parametri: f (vrednost univarijantnog testa), p (statistička značajnost f testa), F (multivarijantni test), P (statistička značajnost multivarijantnog F testa).

Nakon primene testa MANOVA, dobijeni rezultati ukazuju da nema značajne razlike između grupa u znanju iz oblasti kulture, gramatike, frazeologije i ukupnog rezultata na inicijalnom merenju ($F=2,23$, $P=0,08$), odnosno da su grupe bile na približnom nivou znanja.

Tabela 16. Razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u varijablama Kultura, Gramatika, Frazeologija i Ukupan rezultat na multivarijantnom nivou (MANOVA)

Varijabla	f	p
Kultura	0,71	0,41
Gramatika	4,98	0,03
Frazeologija	0,10	0,92
Ukupan rezultat	0,25	0,82

F=2,23 P=0,08

Iako razlika između grupa u svim varijablama (ispitivanim oblastima španskog jezika) posmatranih zajedno nije značajna, urađena je analiza razlika za svaku varijablu pojedinačno. Rezultati, prikazani u Tabeli 16, pokazuju da razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe postoje samo u varijabli Gramatika ($p=0,03$) u korist kontrolne grupe. To znači da su ispitanici kontrolne grupe na inicijalnom merenju pokazali veći stepen znanja, što može biti posledica isticanja pojedinaca koji su španski jezik veoma dobro poznavali. Pojedinačno gledano, u poznavanju gramatike uočava se različito predznanje u korist kontrolne grupe, dok opšte gledano ukupne razlike između grupa nisu statistički značajne. Eksperimentalna i kontrolna grupa nisu bile u potpunosti ujednačene po znanju iz gramatike, a u ostalim ispitivanim oblastima su bile izjednačene.

Cilj eksperimenta je da dokaže uticaj eksperimentalnog faktora. U ovom istraživanju cilj je da se dokaže da učenje španskog kao stranog jezika u vidu primene filma kao audio-vizuelnog narativa daje bolje rezultate od primene tradicionalnih metoda nastave. Dokazivanje uticaja eksperimentalnog faktora vrši se preko utvrđivanja razlika na finalnom merenju između dve grupe. Međutim, na znanje španskog jezika koje je pokazano na finalnom merenju, mogu da utiču i drugi faktori osim eksperimentalnog faktora, kao što je različito predznanje. U nameri da se razlika u znanju na finalnom merenju pripiše samo uticaju eksperimentalnog faktora, neophodno je ukloniti uticaj svih ostalih faktora. To se postiže primenom statističkog testa multivarijantne analize kovarijanse (MANCOVA).

Nakon sprovedenog statističkog testa MANCOVA, rezultati (Tabela 17) pokazuju da postoji značajna razlika na finalnom merenju između eksperimentalne i kontrolne grupe u svim varijablama (oblastima) španskog jezika posmatranih zajedno

($F=58,55$, $P=0,00$). Pri tome je potrebno imati u vidu da su isključeni uticaji predznanja (uticaj rezultata na inicijalnom merenju).

Takođe, utvrđivano je u kojoj varijabli (ispitivanoj oblasti) postoje razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe, što je prikazano u Tabeli 17.

Tabela 17. Rezultati MANCOVA analize u varijablama Kultura, Gramatika, Frazeologija i Ukupan rezultat za ispitanike eksperimentalne i kontrolne grupe

Varijabla	f	p	Grupa	AS*	Razlika AS
Kultura	182,69	0,00	E	25,55	11,79
			K	13,76	
Gramatika	54,85	0,00	E	23,65	5,17
			K	18,48	
Frazeologija	41,83	0,00	E	5,03	1,85
			K	3,18	
Ukupan rezultat	191,53	0,00	E	54,25	19,28
			K	34,97	

$F=58,55$ $P=0,00$

Za test MANCOVA, bitni su parametri kao kod MANOVE (f – univarijanti f test, p – statistička značajnost f testa, F – multivarijanti F test, P – statistička značajnost multivarijantnog F testa), ali i korigovana aritmetička sredina (AS*)¹².

Rezultati prikazani u Tabeli 17, pokazuju da u svim ispitivanim varijablama posmatranim pojedinačno (Kultura, Gramatika, Frazeologija, Ukupan rezultat), nakon sprovedenog eksperimentalnog faktora postoji značajna razlika ($p=0,00$) u pokazanom znanju dve grupe. Pomenuta razlika može se pripisati uticaju eksperimentalnog faktora, s obzirom da je uklonjen uticaj predznanja na pokazano znanje.

Kada se ukloni uticaj predznanja, eksperimentalna grupa je u delu testa koji se odnosi na kulturu, postigla bolji rezultat za čak 11,79 poena u odnosu na kontrolnu grupu (25,55 prema 13,76). To znači da je iz oblasti kulture eksperimentalna grupa ostvarila bolji rezultat za 46,15%. U delu koji se odnosio na gramatiku, eksperimentalna grupa je bolja za 5,17 poena (23,65 prema 18,48), a u frazeologiji za 1,85 poena u

¹² Korigovana aritmetička sredina podrazumeva izuzimanje prvog merenja, te se samo uzimaju u obzir druga merenja bez merenja prvog testa.

odnosu na kontrolnu grupu (5,03 prema 3,18). Iz oblasti gramatike, eksperimentalna grupa ostvarila je bolji rezultat za 21,86%, dok je iz oblasti frazeologije ostvarila bolji rezultat za 36,78%. Razlika u ukupnom rezultatu je 19,28 poena u korist eksperimentalne grupe, što u procentima iznosi 35,54%.

Broj ostvarenih poena studenata iz eksperimentalne grupe govori da su efikasnije usvojili ponuđeno gradivo u svim ispitivanim oblastima, što je ujedno bio i cilj eksperimenta.

Može se zaključiti da je eksperimentalni faktor u vidu korišćenja filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika, dao opravdane i pozitivne rezultate. Na osnovu prezentovanih rezultata istraživanja, konstatuje se da je najveći statistički značajan napredak uočen u varijabli Kultura. Iz oblasti kulture fond reči i pojmova se poboljšao, te je iskazana razlika u posmatranoj varijabli najveća, ne uzimajući u obzir ukupne poene. Ispitanici eksperimentalne grupe mnogo su tačnije prepoznavali reči iz oblasti kulture u kontekstu, koje su bile date na finalnom testu.

Posmatrajući ukupan rezultat ispitivanih oblasti španskog jezika, zaključuje se da su ispitanici eksperimentalne grupe izuzetno napredovali u poznavanju pojmova iz španske kulture koji se odnose na: božićne i novogodišnje praznike, Uskrs, geografiju, gastronomiju i svakodnevni život. Razlika korigovanih aritmetičkih sredina ukupnog poznavanja španskog jezika na finalnom merenju, nakon izuzimanja razlika koje su postojale na inicijalnom merenju, iznosila je 19,28 poena u korist ispitanika eksperimentalne grupe, što predstavlja izuzetan napredak.

Na osnovu dobijenih rezultata, zaključuje se da su studenti eksperimentalne grupe poboljšali gramatičku i sociokulturnu kompetenciju. Može se reći da je primena filma kao audio-vizuelnog narativa doprinela poboljšanju znanja iz španskog jezika kod studenata eksperimentalne grupe.

8.2.5. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti kulture na inicijalnom merenju

U cilju što detaljnije analize dobijenih rezultata, izvršena je i deskriptivna statistička analiza za svaku ispitivanu oblast pojedinačno. Prvo su prikazani rezultati

deskriptivne statističke analize iz oblasti kulture za eksperimentalnu i kontrolnu grupu (Tabela 18).

Tabela 18. Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti kulture za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na inicijalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	S	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	Božićni i novogodišnji praznici	2	8	4,39	1,67	0,36	-0,78	35,60
	Uskrs	0	3	0,87	0,82	0,81	0,62	94,25
	Geografija	0	4	1,57	0,95	0,33	0,92	60,51
	Gastronomija	0	4	2,04	1,11	-0,09	-0,47	54,41
	Svakodnevni život	0	2	0,83	0,72	0,27	-0,89	86,75
Kontrolna	Božićni i novogodišnji praznici	2	10	4,74	2,58	0,82	-0,82	54,43
	Uskrs	0	2	0,65	0,78	0,72	-0,90	120,00
	Geografija	0	3	1,04	0,93	0,66	-0,16	89,42
	Gastronomija	1	4	1,83	0,78	0,96	1,42	42,62
	Svakodnevni život	0	2	0,43	0,59	1,02	0,16	137,21

Pregledom minimalnih zabeleženih vrednosti rezultata u varijablama: Uskrs, Geografija, Gastronomija i Svakodnevni život, može se konstatovati da je bilo ispitanika koji nisu imali nijedan tačan odgovor na postavljeno pitanje. Odsustvo tačnih odgovora dokazuje da studentima pomenuto gradivo nije bilo poznato, jer nije ni bilo obrađivano na časovima.

Za razliku od njih, bilo je ispitanika koji su dali veći broj tačnih odgovora na pitanja iz oblasti božićnih i novogodišnjih praznika (maksimalan ostvareni broj poena bio je 10 od ukupno 13), i oni su zabeleženi kod kontrolne grupe. Na osnovu toga, može se zaključiti da su pojedinim studentima sadržaji iz oblasti kulture već bili poznati. S obzirom da pomenuti sadržaji nisu bili obrađivani na času, moguće je da su studenti na neki drugi način van časa upoznali pomenute sadržaje.

Zapaža se izuzetan varijabilitet (neujednačenost tačnih i netačnih odgovora) svih analiziranih sadržaja iz oblasti kulture na inicijalnom merenju kod obe grupe ispitanika. Iskazani varijabilitet posledica je različitog nivoa poznavanja sadržaja iz oblasti kulture španskog jezika na inicijalnom testu, pre primene eksperimentalnog programa.

Posmatrajući parametre skjunisa i kurtosisa može se zaključiti da je većina ispitanika obe grupe ostvarila prosečan ili blizu prosečnog rezultata iz oblasti kulture, osim određenih pojedinaca koji su ostvarili 0 poena i pojedinih koji su imali čak 10 od ukupno 13 poena iz oblasti božićnih i novogodišnjih praznika.

8.2.6. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti gramatike na inicijalnom merenju

Kao što je urađena deskriptivna statistika za kulturu na inicijalnom merenju, isto je urađena i za gramatiku. Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti gramatike na inicijalnom merenju za eksperimentalnu i kontrolnu grupu, prikazana je u Tabeli 19.

Tabela 19. Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti gramatike za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na inicijalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	S	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	<i>Ser/estar</i>	1	7	4,17	1,64	0,10	-0,34	39,23
	Predlozi	1	6	3,96	1,58	-0,23	-1,13	39,90
	Članovi	0	2	0,57	0,59	0,45	-0,62	103,51
	Prilozi	0	1	0,96	0,21	-4,80	23,00	21,87
	Zamenice	0	1	0,78	0,42	-1,47	0,16	53,85
	Nepravni govor	0	3	1,35	0,83	0,27	-0,18	61,48
	Imprativ	0	5	1,74	1,57	0,70	-0,34	90,23
Kontrolna	<i>Ser/estar</i>	3	7	5,00	1,24	0,16	-1,11	24,8
	Predlozi	3	6	4,43	0,99	0,20	-0,87	22,35
	Članovi	0	2	0,61	0,58	0,29	-0,67	95,08
	Prilozi	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Zamenice	0	1	0,96	0,21	-4,80	23,00	21,88
	Nepravni govor	0	3	1,61	0,94	-0,17	-0,69	58,39
	Imprativ	0	6	2,57	1,27	0,49	1,45	49,42

Na osnovu vrednosti deskriptivnih statistika varijabli koje su se odnosile na gramatiku (Tabela 19) kod ispitanika obe grupe, uočeno je izuzetno odstupanje pojedinačnih rezultata od proseka. Uočeno odstupanje je prouzrokovano različitim stepenom znanja iz gramatike određene oblasti.

I u oblasti gramatike, bilo je ispitanika koji nisu zabeležili nijedan tačan odgovor na inicijalnom merenju, što znači da nisu imali predznanje iz te oblasti. Minimalan zabeležen rezultat u varijablama Članovi, Zamenice, Neupravni govor i Imperativ bio je 0 poena za obe grupe.

Vrednosti parametara skjunis i kurtosis potvrđuju da dobijena raspodela ne odstupa značajno od normalne raspodele, osim u varijabli Prilozi. U varijabli Prilozi nijedan ispitanik kontrolne grupe nije zabeležio 0 poena, za razliku od ispitanika eksperimentalne grupe, gde je minimalan zabeležen rezultat 0 poena.

8.2.7. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti frazeologije na inicijalnom merenju

Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti frazeologije na inicijalnom merenju za obe grupe prikazana je u Tabeli 20.

Deskriptivna statistika varijabli (Tabela 20) koje su se odnosile na oblast frazeologije španskog jezika, ukazuju na izuzetno povećano odstupanje pojedinačnih rezultata od proseka rezultata kod obe grupe ispitanika na inicijalnom merenju.

Ispitanici su i u oblasti frazeologije pokazali različit stepen znanja. Ispitanici eksperimentalne grupe pokazali su prosečno bolji rezultat u poznavanju kolokvijalnih reči za 0,31 poen (0,48 naspram 0,17), dok su ispitanici kontrolne grupe pokazali prosečno bolji rezultat u poznavanju fraza za 0,26 poena (2,52 naspram 2,26). Navedeni podaci potvrđuju da su ispitanici eksperimentalne grupe imali veće predznanje kolokvijalnih reči, dok su ispitanici kontrolne grupe bolje poznavali fraze.

Vrednosti parametara skjunis i kurtosis potvrđuju da je većina ispitanika obe grupe ostvarila prosečan ili blizu prosečnog rezultata.

Tabela 20. Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti frazeologije za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na inicijalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	S	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	Kolokvijalne reči	0	1	0,48	0,51	0,09	-2,19	106,25
	Fraze	0	4	2,26	1,51	-0,14	-1,35	66,81
Kontrolna	Kolokvijalne reči	0	1	0,17	0,39	1,84	1,52	229,41
	Fraze	1	4	2,52	1,16	0,32	-1,48	46,03

8.2.8. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti kulture na finalnom merenju

Nakon analize predznanja pokazanog na inicijalnom merenju, urađena je analiza pokazanog znanja na finalnom merenju. Prvo je prikazana deskriptivna statistika varijabli iz oblasti kulture za eksperimentalnu i kontrolnu grupu u Tabeli 21.

Tabela 21. Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti kulture za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na finalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	S	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	Božićni i novogodišnji praznici	7	13	11,83	1,47	-2,04	4,73	12,42
	Uskrs	2	4	3,61	0,78	-1,64	0,90	21,60
	Geografija	1	4	3,65	0,83	-2,35	4,64	22,74
	Gastronomija	2	5	4,43	0,84	-1,52	1,89	18,96
	Svakodnevni život	1	2	1,91	0,29	-3,14	8,61	15,18
Kontrolna	Božićni i novogodišnji praznici	3	11	6,48	2,35	0,37	-1,00	36,27
	Uskrs	1	4	1,70	0,77	1,27	2,40	45,29
	Geografija	2	4	2,26	0,62	2,31	4,26	27,43
	Gastronomija	1	4	2,74	0,81	-0,03	-0,45	29,56
	Svakodnevni život	0	2	0,96	0,56	-0,03	0,67	58,33

Rezultati deskriptivne statistike varijabli iz oblasti kulture na finalnom merenju (Tabela 21) kod obe grupe ispitanika pokazuju da je u proseku eksperimentalna grupa postigla bolji rezultat u odnosu na kontrolnu grupu. Maksimalni zabeleženi rezultati ukazuju da su ispitanici eksperimentalne grupe ostvarili svih 13 poena u varijabli Božićni i novogodišnji praznici, dok je maksimalan broj kod kontrolne grupe bio 11. Pomenuto znači da nijedan ispitanik kontrolne grupe nije ostvario maksimalan broj poena iz oblasti o božićnim i novogodišnjim praznicima, za razliku od eksperimentalne grupe kod koje je postignut maksimalan broj poena. Razlika prosečnih rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe je najveća u poznavanju sadržaja o božićnim i novogodišnjim praznicima i iznosi 5,35 (11,83 prema 6,48), što procentualno izraženo predstavlja bolji rezultat eksperimentalne grupe za 45,22%. Najmanja razlika zabeležena je u poznavanju sadržaja iz svakodnevnog života: 0,95 poena (1,91 prema 0,96). U navedenoj oblasti, eksperimentalna grupa pokazala je bolji rezultat za 49,74%. Takođe, pojedini ispitanici eksperimentalne grupe su u oblasti gastronomija ostvarili svih 5 poena, dok nijedan ispitanik kontrolne grupe nije imao maksimalan broj poena.

Pregledom pokazatelja odstupanja pojedinačnih rezultata od proseka, uočava se povećan varijabilitet rezultata, s tim da je on veći kod ispitanika kontrolne grupe u svim analiziranim varijablama. Poredeći koeficijente varijacije, uočava se da je u poznavanju pojmova iz svakodnevnog života varijabilitet višestruko veći kod kontrolne grupe, što govori da su odgovori bili izuzetno heterogeni. Za razliku od kontrolne, eksperimentalna grupa je imala homogenije odgovore.

Parametri skjunis i kurtosis ukazuju na pojavu natprosečnih rezultata u varijablama Božićni i novogodišnji praznici i Svakodnevni život, kod ispitanika eksperimentalne grupe. Na osnovu toga, potvrđuje se da je većina ispitanika dala tačne odgovore na postavljena pitanja, odnosno da je većina ispitanika usvojila predstavljene sadržaje.

Navedeni rezultati ukazuju da je eksperimentalna grupa pokazala bolje znanje iz kulture na finalnom merenju. Stoga se može zaključiti da su bolji rezultati eksperimentalne grupe posledica eksperimentalnog faktora u vidu primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi.

Na osnovu rezultata može se uočiti da su pojedini ispitanici eksperimentalne grupe, zahvaljujući eksperimentalnom faktoru u potpunosti savladali predstavljeno

gradivo osvojivši maksimalan broj poena u svim ispitivanim varijablama. Za razliku od njih, nijedan ispitanik kontrolne grupe nije osvojio maksimalan broj iz svih ispitivanih oblasti.

8.2.9. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti gramatike na finalnom merenju

S obzirom da je jedan od ciljeva istraživanja bio da se uvidi uticaj filma i na poboljšanje znanja iz gramatike, urađena je deskriptivna analiza varijabli iz ove oblasti na finalnom merenju za eksperimentalnu i kontrolnu grupu (Tabela 22).

Pregledom rezultata deskriptivne statistike varijabli za procenu poznavanja gramatike španskog jezika na finalnom merenju (Tabela 22), uočava se da su svi ispitanici obe grupe ostvarili isti rezultat (1 poen od mogućeg 1 poena) u varijabli Prilozi, a ispitanici kontrolne grupe još i u varijabli Zamenice. Tako da, u ovim slučajevima, ne postoji odstupanje pojedinih rezultata od proseka.

U ostalim analiziranim varijablama iz oblasti gramatike na finalnom merenju, uočen je veći varijabilitet (neujednačenost) rezultata. Poredeći koeficijente varijacije kontrolne i eksperimentalne grupe, uočava se da je varijabilitet veći kod ispitanika kontrolne grupe. Kod kontrolne grupe prisutna je velika neujednačenost rezultata u varijablama Imperativ (CV kontrolne grupe je 39,59 naspram 20,43 kod eksperimentalne grupe) i Članovi (61,47 naspram 36,02).

U proseku, ispitanici eksperimentalne grupe postigli su bolji rezultat za 1,7 poena u poznavanju imperativa (5,09 naspram 3,39), odnosno za 33,40% su bili uspešniji u odnosu na kontrolnu grupu. U poznavanju glagola *ser/estar*, eksperimentalna grupa postigla je bolji rezultat za 1,43 poena (7,17 naspram 5,74), što predstavlja za 19,95% bolji rezultat u odnosu na kontrolnu grupu, i nešto manju razliku u ostalim pokazateljima poznavanja gramatike španskog jezika.

Posle primene eksperimentalnog faktora, uočava se da je eksperimentalna grupa ostvarila bolje rezultate iz oblasti gramatike u odnosu na kontrolnu.

Tabela 22. Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti gramatike za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na finalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	S	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	<i>Ser/estar</i>	4	8	7,17	1,19	-1,77	2,81	16,60
	Predlozi	3	6	5,43	0,79	-1,60	2,90	14,54
	Članovi	0	2	1,61	0,58	-1,22	0,68	36,02
	Prilozi	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Zamenice	0	1	0,96	0,21	-4,80	23,00	21,87
	Nepravni govor	1	3	2,52	0,67	-1,10	0,19	26,59
	Imperativ	3	6	5,09	1,04	-0,72	-0,78	20,43
Kontrolna	<i>Ser/estar</i>	4	8	5,74	1,05	0,07	-0,28	18,29
	Predlozi	3	6	4,70	0,82	0,11	-0,58	17,45
	Članovi	0	2	1,09	0,67	-0,10	-0,54	61,47
	Prilozi	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Zamenice	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Nepravni govor	1	3	2,04	0,71	-0,06	-0,82	34,80
	Imperativ	1	6	3,39	1,34	0,32	-0,45	39,53

8.2.10. Deskriptivna statistička analiza varijabli iz oblasti frazeologije na finalnom merenju

Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti frazeologije španskog jezika na finalnom merenju za eksperimentalnu i kontrolnu grupu, prikazana je u Tabeli 23.

Rezultati prikazani u Tabeli 23, ukazuju na visok nivo ujednačenih rezultata ispitanika eksperimentalne grupe, i veliki varijabilitet rezultata ispitanika kontrolne grupe. Varijabilitet se ogleda u različitim odgovorima i prisustvu tačnih i netačnih odgovora na različita pitanja. Ispitanici eksperimentalne grupe su zabeležili bolje rezultate u odnosu na ispitanike kontrolne grupe u obe analizirane varijable:

Kolokvijalne reči za 0,43 poena (1,00 naspram 0,57), odnosno za 43%, i Fraze za 1,17 poena (3,91 naspram 2,74), tj. za 29,92%.

Vrednosti parametara skjunis i kurtosis ukazuju da je većina ispitanika eksperimentalne grupe u varijabli Fraze dala tačan odgovor na postavljeno pitanje. Time je potvrđeno pozitivno delovanje eksperimentalnog faktora u vidu primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika.

Tabela 23. Deskriptivna statistika varijabli iz oblasti frazeologije za eksperimentalnu i kontrolnu grupu na finalnom merenju

Grupa	Varijabla	MIN	MAX	AS	S	Sk	Ku	CV (%)
Eksperimentalna	Kolokvijalne reči	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Fraze	3	4	3,91	0,29	-3,14	8,61	7,41
Kontrolna	Kolokvijalne reči	0	1	0,57	0,51	-0,28	-2,11	89,47
	Fraze	1	4	2,74	1,14	-0,05	-1,57	41,61

8.2.11. Detaljna analiza kvantitativnih razlika varijabli iz oblasti kulture, gramatike i frazeologije

U eksperimentu su učestvovala eksperimentalna i kontrolna grupa, te je cilj bio utvrđivanje koja grupa je postigla bolje rezultate. Na inicijalnom merenju izvršeno je poređenje obe grupe kako bi se utvrdilo da li su ispitanici izjednačeni po predznanju, jer je to bio preduslov za adekvatno sprovođenje eksperimenta. Finalno merenje omogućuje poređenje rezultata radi utvrđivanja koja grupa je bolje savladala predstavljeno gradivo. Kroz rezultate na finalnom merenju moguće je utvrditi da li je eksperimentalni faktor imao uticaja na efikasno savladavanje predstavljenog gradiva. U nastavku je data analiza kvantitativnih razlika po oblastima, posebno za kulturu, gramatiku i frazeologiju. Pojedinačna kvantitativna analiza može da pokaže u kojoj oblasti eksperimentalni faktor daje najbolje rezultate.

Cilj inicijalnog merenja bio je da se utvrdi nivo predznanja studenata. Pretpostavka je bila da se studenti eksperimentalne i kontrolne grupe nalaze na približno sličnom nivou znanja španskog jezika, s obzirom da prate isti studijski plan i program.

U nameri da se uvidi kvantitativna razlika analiziranih varijabli između eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom merenju, primenjen je statistički test multivarijantna analiza varijanse (MANOVA).

Dobijeni rezultati pokazuju da su ispitanici kontrolne i eksperimentalne grupe ujednačeni po predznanju iz oblasti kulture španskog jezika. Ne postoji značajna razlika na inicijalnom merenju između eksperimentalne i kontrolne grupe u poznavanju sadržaja iz kulture španskog jezika ($F=1,97$, $P=0,11$).

Pojedinačnom analizom svake varijable iz kulture, zaključuje se da razlike postoje samo u varijabli Svakodnevni život, u korist ispitanika eksperimentalne grupe, koji su pokazali veći stepen znanja u ovoj oblasti španskog jezika.

Tabela 24. Razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe ispitanika u analiziranim varijablama iz oblasti kulture na inicijalnom merenju na multivarijantnom nivou (MANOVA)

Varijabla	f	p
Božićni i novogodišnji praznici	0,29	0,59
Uskrs	0,86	0,36
Geografija	3,57	0,07
Gastronomija	0,59	0,44
Svakodnevni život	4,09	0,05

$F=1,97$ $P=0,11$

Razlika u znanju između grupa u varijabli Svakodnevni život ($f=4,09$, $p=0,05$) nalazi se na granici statističke značajnosti. Činjenica da su studenti iz eksperimentalne grupe pokazali malo bolje predznanje iz oblasti svakodnevnog života, može se objasniti individualnim karakteristikama studenata, s obzirom da pomenuto gradivo nije bilo ranije predstavljeno na času. Može se pretpostaviti da su studenti van časa na primer, putem interneta ili boravkom u Španiji, stekli ova znanja.

U postupku istraživanja najpre se proveravalo predznanje iz oblasti kulture, a potom iz gramatike. S ciljem da se odgovori na pitanje da li postoji razlika između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u poznavanju različitih oblasti gramatike

posmatranih zajedno, na inicijalnom merenju primenjen je statistički test multivarijantna analiza varijanse (MANOVA).

Na osnovu dobijenih rezultata primenom statističkog testa MANOVA, uočava se da su ispitanici kontrolne i eksperimentalne grupe ujednačeni po predznanju iz oblasti gramatike. Ne postoji značajna razlika na inicijalnom merenju između eksperimentalne i kontrolne grupe u poznavanju oblasti gramatike posmatranih zajedno ($F=0,97$, $P=0,47$). Ovakav rezultat pokazuje da su eventualne razlike nastale delovanjem slučaja.

Iako razlika između grupa u poznavanju oblasti gramatike posmatranih zajedno nije značajna, urađena je analiza utvrđivanja razlika za svaki ispitivani pojam pojedinačno.

Tabela 25. Razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe ispitanika u analiziranim varijablama iz oblasti gramatike na inicijalnom merenju na multivarijantnom nivou (MANOVA)

Varijabla	f	p
<i>Ser/estar</i>	3,70	0,06
Predlozi	1,51	0,23
Članovi	0,06	0,80
Prilozi	1,00	0,32
Zamenice	3,14	0,08
Neupravni govor	0,99	0,33
Imperativ	3,83	0,06

$F=0,97$ $P=0,47$

Pojedinačnom analizom svake varijable, prikazane u Tabeli 25, zaključuje se da je isto predznanje studenata obe grupe po pitanju poznavanja razlika između glagola *ser* i *estar*, predloga, članova, zamenica, priloga, neupravnog govora i imperativa. Razlike ne postoje ni u jednoj varijabli. Za razliku od predznanja iz oblasti kulture, može se zaključiti da su grupe bile u potpunosti približno izjednačene u pogledu znanja iz oblasti gramatike na inicijalnom merenju. Pomenuto pokazuje da se grupe nalaze na istom nivou znanja i da imaju približno isto predznanje, s obzirom da je studijski program identičan za obe grupe.

U cilju pružanja odgovora na pitanje da li postoje razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u predznanju kolokvijalnih reči i fraza, korišćen je t-test za nezavisne uzorke. Pomoću t-testa utvrđuju se razlike između dve grupe ispitanika u pogledu jedne zavisne varijable, kao što su kolokvijalne reči ili fraze.

Tabela 26. Razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe ispitanika u analiziranim varijablama iz oblasti frazeologije na inicijalnom merenju (t-test za nezavisne uzorke)

Varijabla	t	p	df
Kolokvijalne reči	2,78	0,03	44
Fraze	-0,66	0,52	44

Za t-test neophodni su parametri t (vrednost t-testa), p (statistička značajnost) i df (stepeni slobode).

Vrednosti t-testa (Tabela 26), ukazuju na činjenicu da predznanje nije bilo identično u obe grupe. Postoji statistički značajna razlika između dve grupe u predznanju u varijabli Kolokvijalne reči ($p=0,03$) u korist eksperimentalne grupe.

Za razliku od kolokvijalnih reči, znanje iz fraza ispitanika obe grupe je bilo izjednačeno. U predznanju u varijabli Fraze, nisu uočene statistički značajne razlike ($p>0,05$), što ukazuje da su ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe bili ujednačeni u poznavanju fraza španskog jezika.

Prethodno je ustanovljen nivo znanja studenata na inicijalnom merenju pre sprovođenja eksperimentalnog faktora. Po završetku sprovođenja eksperimentalnog faktora, izvršeno je finalno merenje kako bi se uvideo uticaj eksperimentalnog faktora.

S ciljem da se utvrdi da li je eksperimentalni faktor dao pozitivne rezultate, korišćena je multivarijantna analiza kovarijanse (MANCOVA). Zahvaljujući testu MANCOVA može se uočiti napredak svake grupe ponaosob, bez obzira na razliku u predznanju. Na ovaj način, statističkim postupcima, ispitanici obe grupe dovode se u istu poziciju i neutrališu se eventualne razlike u predznanju, kako bi se mogao sa sigurnošću izmeriti njihov napredak.

Rezultati primene testa MANCOVA ukazuju da postoji razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu poznavanja pojmova posmatranih zajedno

iz oblasti kulture, kada se isključi uticaj predznanja ($F=29,65$, $P=0,00$) nakon sprovedenog eksperimentalnog programa.

Takođe je izvršena analiza za svaku pojedinačnu oblast kulture kako bi se videlo da li je napravljen napredak za svaku grupu nakon primene eksperimentalnog programa. Da bismo mogli sa sigurnošću da uočimo uticaj eksperimentalnog faktora, zanemaren je uticaj predznanja. Dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 27.

Tabela 27. Rezultati MANCOVA analize varijabli iz oblasti kulture za ispitanike eksperimentalne i kontrolne grupe

Varijabla	f	p	Grupa	AS*	Razlika AS
Božićni i novogodišnji praznici	112,21	0,00	E	11,76	5,21
			K	6,55	
Uskrs	69,64	0,00	E	3,58	1,86
			K	1,72	
Geografija	31,59	0,00	E	3,58	1,25
			K	2,33	
Gastronomija	30,45	0,00	E	4,30	1,42
			K	2,88	
Svakodnevni život	33,76	0,00	E	1,86	0,84
			K	1,01	

F=29,65 P=0,00

Upoređujući učinak studenata različitih grupa, zaključuje se da je eksperimentalna grupa bolje uradila post-test i to u svim ispitivanim oblastima. Nakon postupka neutralisanja razlika na inicijalnom merenju i pojedinačnim posmatranjem, može se zaključiti da razlike postoje u svim varijablama za procenu znanja iz oblasti kulture: Božićni i novogodišnji praznici ($p=0,00$), Uskrs ($p=0,00$), Geografija ($p=0,00$), Gastronomija ($p=0,00$) i Svakodnevni život ($p=0,00$), u korist ispitanika eksperimentalne grupe.

Kada su se zanemarile razlike inicijalnog merenja, ispitanici eksperimentalne grupe ostvarili su u proseku mnogo bolji rezultat u oblasti božićni i novogodišnji praznici (11,76 poena) u odnosu na ispitanike kontrolne grupe (6,55 poena). Na osnovu ostvarenih rezultata, može se potvrditi da su ispitanici eksperimentalne grupe stekli više

znanja o predstavljenim značajnim praznicima na španskom govornom području, u odnosu na ispitanike kontrolne grupe za 44,30%.

U drugoj varijabli iz ove oblasti, ispitanici eksperimentalne grupe pokazali su bolje znanje o Uskrsu nakon sprovedenog eksperimentalnog programa (3,58 poena) u odnosu na ispitanike kontrolne grupe (1,72 poena), što pokazuje bolji rezultat za 51,95%.

Posmatranjem korigovanih prosečnih rezultata u varijabli Geografija, uviđa se da su ispitanici eksperimentalne grupe imali prosečno 3,58 poena, a ispitanici kontrolne grupe 2,33 poena. Prikazani rezultati potvrđuju da su i u ovoj varijabli studenti eksperimentalne grupe pokazali bolju usvojenost gradiva, i to za 34,92%.

Kada su se neutralisale razlike inicijalnog merenja, ispitanici eksperimentalne grupe ostvarili su i bolje ukupne rezultate iz varijable Gastronomija (4,30 poena prema 2,38 poena) za 44,65%. Na osnovu navedenih rezultata, može se tvrditi da je sprovedeni eksperimentalni program doveo do poboljšanja znanja iz oblasti gastronomije. Takođe, u poslednjoj analiziranoj varijabli iz oblasti kulture, Svakodnevni život, eksperimentalna grupa ostvarila je prosečni korigovani rezultat 1,86 poena prema 1,01 poena, koji su postigli ispitanici kontrolne grupe. U ovom slučaju, eksperimentalna grupa ostvarila je za 45,70% bolji rezultat u odnosu na kontrolnu grupu.

Na osnovu analiziranih podataka, zaključuje se da je eksperimentalna grupa pokazala bolje rezultate na finalnom testiranju. Grupa koja je bila podvrgnuta eksperimentalnom programu, usvojila je više znanja iz svih predstavljenih oblasti u odnosu na kontrolnu grupu. Rezultat se direktno pripisuje uticaju eksperimentalnog faktora. Time je potvrđena hipoteza da su studenti efikasnije usvojili gradivo i to iz svih predstavljenih oblasti, zahvaljujući primeni filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika.

Potvrđeno je da je film efikasan način za predstavljanje gradiva iz pomenutih oblasti španskog jezika (božićni i novogodišnji praznici, Uskrs, geografija, gastronomija i svakodnevni život).

Postupak sproveden za varijablu Kultura, primenjen je i za varijablu Gramatika. Radi utvrđivanja da li je eksperimentalni program dao pozitivne rezultate u usvajanju različitih sadržaja iz gramatike sagledanih zajedno, korišćena je multivarijantna analiza

kovarijanse (MANCOVA). Zahvaljujući testu MANCOVA može se uočiti napredak svake grupe ponaosob, bez obzira na razliku u predznanju.

Rezultati ukazuju na različito znanje iz gramatike španskog jezika između eksperimentalne i kontrolne grupe. Postoje statistički značajne razlike eksperimentalne i kontrolne grupe u nivou znanja španskog jezika iz oblasti gramatike ($F=14,73$, $p=0,00$) nakon primene eksperimentalnog faktora, uz prethodno anuliranje razlika u predznanju.

U svrhu utvrđivanja u kojim gramatičkim sadržajima je napravljen napredak nakon primene eksperimentalnog programa, urađena je analiza za svaku pojedinačnu varijablu (Tabela 28).

Tabela 28. Rezultati MANCOVA analize varijabli iz oblasti gramatike za ispitanike eksperimentalne i kontrolne grupe

Varijabla	f	p	Grupa	AS*	Razlika AS
Ser/estar	26,44	0,00	E	7,26	1,59
			K	5,65	
Predlozi	22,04	0,00	E	5,54	0,95
			K	4,59	
Članovi	10,73	0,00	E	1,66	0,63
			K	1,03	
Prilozi	0,01	0,99	E	1,00	0,01
			K	0,99	
Zamenice	0,05	0,82	E	0,97	-0,01
			K	0,98	
Nepravni govor	5,52	0,02	E	2,53	0,51
			K	2,03	
Imperativ	33,71	0,00	E	5,26	2,05
			K	3,21	

F=14,73 P=0,00

Eksperimentalna grupa je u većini oblasti iz gramatike pokazala da je usvojila više znanja od kontrolne grupe. Nakon postupka neutralisanja razlika na inicijalnom merenju i pojedinačnim posmatranjem, može se zaključiti da te razlike postoje u 5 od 7 analiziranih varijabli koje se odnose na oblast gramatike: *Ser/estar* ($p=0,00$), *Predlozi*

($p=0,00$), Članovi ($p=0,00$), Neupravni govor ($p=0,02$) i Imperativ ($p=0,00$), a zabeležen su u korist ispitanika eksperimentalne grupe.

Uzimajući u obzir korigovane prosečne vrednosti za varijablu *Ser/estar*, uočava se da su te vrednosti veće kod ispitanika eksperimentalne grupe, koji su postigli 7,26 poena, za razliku od 5,65 poena kod ispitanika kontrolne grupe. To znači da je eksperimentalna grupa u ovom slučaju postigla bolji rezultat za 22,17% u odnosu na kontrolnu grupu. Izrazito poboljšanje rezultata ispitanika eksperimentalne grupe može se pripisati delovanju eksperimentalnog faktora.

U varijabli Predlozi, korigovani prosečni veći rezultati zabeleženi su kod ispitanika eksperimentalne grupe (5,54 poena), u odnosu na korigovane prosečne rezultate kod ispitanika kontrolne grupe (4,59 poena). Izraženo u procentima, eksperimentalna grupa je ostvarila bolji rezultat za 17,15%. Takođe, i ovde je očigledan napredak u korist eksperimentalne grupe ispitanika.

Posmatrajući prosečne korigovane rezultate za varijablu Članovi, ponovo se mogu uočiti i istaći veće vrednosti kod ispitanika eksperimentalne grupe, i to iznosi 1,66 poena naspram 1,03 poena kod ispitanika kontrolne grupe (eksperimentalna grupa je pokazala bolji rezultat za 37,95%).

U varijabli Neupravni govor, prosečni korigovani rezultat kod ispitanika eksperimentalne grupe iznosio je 2,53 naspram 2,03 prosečna poena kod ispitanika kontrolne grupe (eksperimentalna grupa je pokazala bolji rezultat za 19,76%). Očigledna je razlika u korist eksperimentalne grupe, koja je poboljšala svoje rezultate.

Isto tako, srednja vrednost korigovanog prosečnog rezultata u varijabli Imperativ, bila je veća kod ispitanika eksperimentalne grupe (5,26 poena u odnosu na 3,21 poen kod ispitanika kontrolne grupe). Upravo u varijabli Imperativ, uočene su i najveće razlike između grupa. Razlika aritmetičkih sredina iznosila je 2,05 poena. Eksperimentalna grupa ostvarila je za 38,97% bolji rezultat u ovoj oblasti.

Eksperimentalni faktor nije bitno uticao na ostvarivanje boljih rezultata u oblasti o priložima i zamenicama. Statistički značajne razlike nisu uočene u pokazanom znanju u varijablama Prilozi i Zamenice ($p>0,05$), što znači da su iz ovih oblasti grupe pokazale sličnu usvojenost gradiva.

Dobijeni rezultati ukazuju da se znanje učenika eksperimentalne grupe iz predstavljenih oblasti gramatike znatno poboljšalo u odnosu na klasičan vid nastave, i to

u većini predstavljenih oblasti. Može se zaključiti da je eksperimentalni tretman efikasno uticao na znanja koja se odnose na: glagole *ser/estar*, predloge, članove, neupravni govor i imperativ. Jedino je u oblasti o priložima i zamenicama, učinak audio-vizuelnog narativa bio isti kao i kod klasičnog vida nastave.

Iz oblasti frazeologije je takođe analizirana razlika u usvojenosti znanja između eksperimentalne i kontrolne grupe pomoću analize kovarijanse (ANCOVA). Radi utvrđivanja razlika u usvojenosti gradiva iz oblasti frazeologije između grupa, nakon primene eksperimentalnog programa, kao i u prethodnim slučajevima, analizirana je svaka varijabla pojedinačno.

Tabela 29. Rezultati ANCOVA analize varijabli iz oblasti frazeologije za ispitanike eksperimentalne i kontrolne grupe

Varijabla	F	P	Grupa	AS*	Razlika AS
Kolokvijalne reči	11,78	0,00	E	0,97	0,38
			K	0,59	
Fraze	31,95	0,00	E	3,95	1,23
			K	2,72	

I iz oblasti frazeologije, ispitanici eksperimentalne grupe su na finalnom testiranju pokazali bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu. Nakon isključivanja efekta inicijalnog merenja (Tabela 29), pokazalo se da su ispitanici eksperimentalne grupe postigli statistički značajnije i bolje rezultate u odnosu na ispitanike kontrolne grupe u obe varijable iz oblasti frazeologije: Kolokvijalne reči ($p=0,00$) i Fraze ($p=0,00$). To pokazuje da je primena filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika kod eksperimentalne grupe ispitanika dovela do boljeg savladavanja gradiva iz oblasti fraza i kolokvijalnog španskog jezika.

Prosečni korigovani rezultati u obe oblasti bili su mnogo veći kod ispitanika eksperimentalne grupe u odnosu na ispitanike kontrolne grupe. U varijabli Kolokvijalne reči, eksperimentalna grupa imala je 0,97 poena, a kontrolna grupa 0,59 poena. Eksperimentalna grupa ostvarila je bolji rezultat za 39,17% u odnosu na kontrolnu grupu iz oblasti poznavanja kolokvijalnih reči. U varijabli Fraze, odnos je bio 3,95 poena prema 2,72 poena, u korist ispitanika eksperimentalne grupe. To znači da je

eksperimentalna grupa u ovoj varijabli pokazala bolji rezultat za 31,14%. Postignuti rezultati ukazuju na činjenicu da su ispitanici eksperimentalne grupe usvojili mnogo veći broj reči i izraza u odnosu na kontrolnu grupu. Dokazano je da film kao audio-vizuelni narativ utiče na uspješnije usvajanje fraza i kolokvijalnih reči.

Na osnovu celokupne analize dobijenih rezultata istraživanja, može se zaključiti da je eksperimentalni program u vidu korišćenja filma u nastavi španskog jezika uticao na efikasno usvajanje znanja iz kulture i gramatike. Studenti iz eksperimentalne grupe usvojili su više gradiva iz navedenih oblasti, što se manifestovalo kroz bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu.

U svim analiziranim varijablama iz oblasti kulture (Božićni i novogodišnji praznici, Uskrs, Geografija, Gastronomija, Svakodnevni život) uočene su statistički značajne razlike u korist ispitanika eksperimentalne grupe. Postignuti rezultati su posledica primene eksperimentalnog programa, jer je eksperimentalna grupa pokazala da je usvojila više predstavljenog gradiva u odnosu na kontrolnu grupu. U prilog efikasnosti eksperimentalnog tretmana, idu i rezultati pojedinaca eksperimentalne grupe koji su ostvarili maksimalan broj poena iz ispitivanih oblasti.

U pet (*Ser/estar*, Predlozi, Članovi, Neupravni govor, Imperativ) od sedam analiziranih varijabli koji su se odnosile na oblast gramatike, uočene su statistički značajne razlike u korist eksperimentalne grupe. Kao i u oblasti kulture, i u oblasti gramatike, eksperimentalni tretman doprineo je uspješnijim rezultatima.

U obe analizirane varijable (Kolokvijalne reči i Fraze) koje su se odnosile na oblast frazeologije, uočene su statistički značajne razlike u korist ispitanika eksperimentalne grupe. Još jednom, eksperimentalna grupa usvojila je više predstavljenog gradiva.

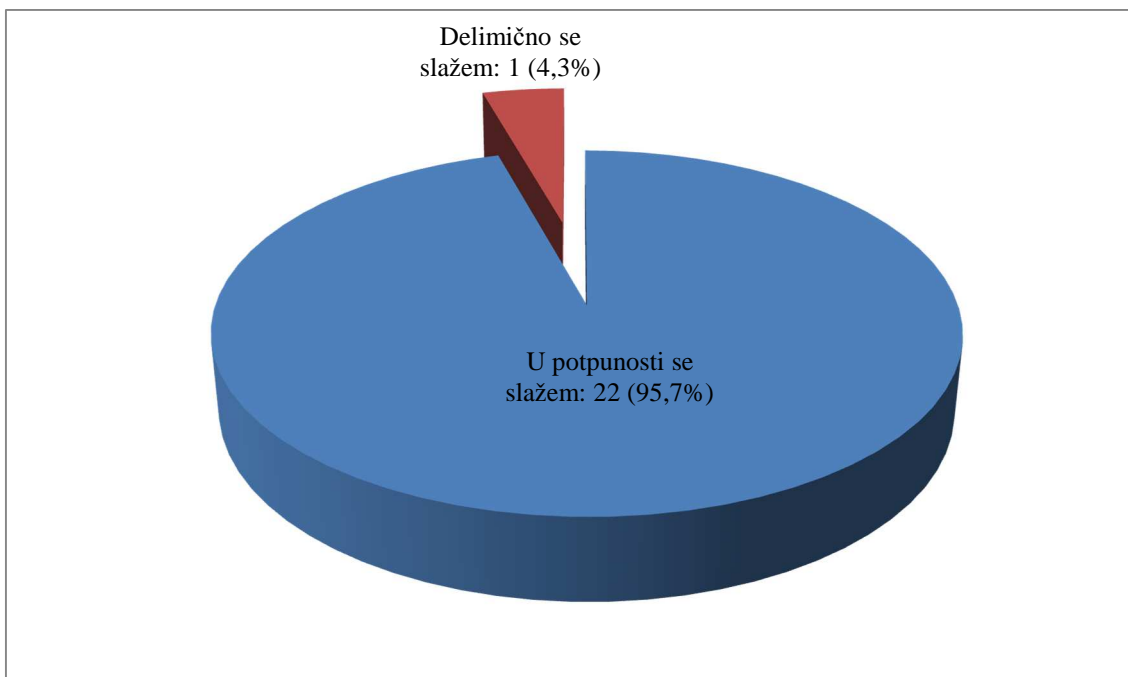
Generalno posmatrano, uzimajući u obzir ukupne dobijene vrednosti, nakon primene tretmana u vidu filma kao audio-vizuelnog narativa, eksperimentalna grupa je postigla mnogo bolji rezultat u odnosu na kontrolnu grupu. Evidentno je da je eksperimentalni faktor doprineo postizanju boljih rezultata.

8.3. Analiza podataka i prezentovanje rezultata upitnika namenjenog studentima

Ispitivanje studenata o iskustvu rada sa audio-vizuelnim narativom i njihov stav, kao završni deo istraživanja, od velikog je značaja. Značaj se ogleda u tome da se dobije povratna informacija upravo od ciljne grupe kojoj je pomenuto sredstvo upućeno. Pored egzaktnih kvantitativnih rezultata koji potvrđuju prednost primene filma na času, značajno je i da ciljna grupa u čiju se svrhu koristi, bude zadovoljna i pokaže pozitivnu reakciju. Stoga je potrebno da se sagleda mišljenje studenata, s ciljem da se vidi da li im ovakav način rada odgovara. Isto tako, korisne su i sugestije studenata, na osnovu kojih se može unaprediti rad sa filmom u nastavi španskog kao stranog jezika.

Studentima eksperimentalne grupe su bili ponuđeni iskazi pomoću Likertove skale, ali i nekoliko pitanja otvorenog tipa na koja su sami pisali odgovore. Upotrebljena je Likertova skala, kako bi se precizno sagledao stav studenata i utvrdila ocena koju daju filmu u nastavi. Na par pitanja otvorenog tipa, studenti su, napisavši odgovore u slobodnoj formi, izneli svoje jedinstveno mišljenje, kao i sugestije (Prilog 10).

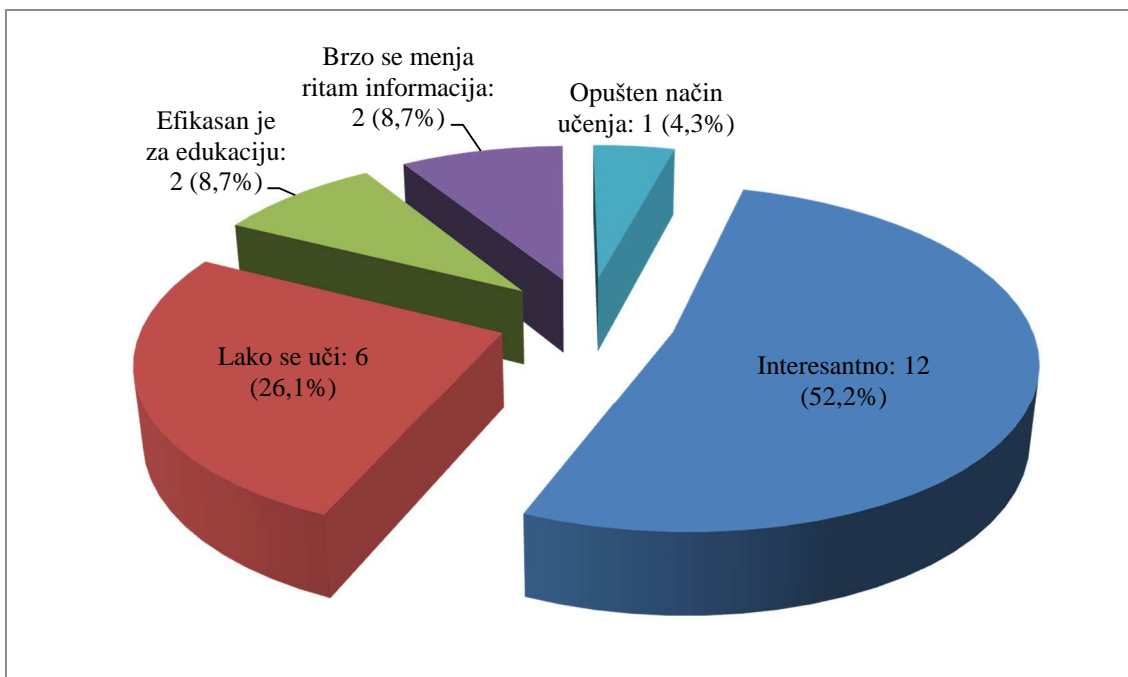
Broj ispitanika koji se u potpunosti slaže sa tvrdnjom da su im se svideli časovi sa filmskim materijalom iznosi 22 (ili 95,7%), dok se samo jednom ispitaniku (4,3%) delimično svideo pomenuti sadržaj (Grafikon 16). Odgovori pokazuju izuzetno pozitivan stav studenata o radu sa audio-vizuelnim narativom, čime je potvrđena početna hipoteza da se studentima dopada rad sa filmom na času španskog kao stranog jezika.



Grafikon 16. Iskaz: Svideli su mi se sadržaji sa filmskim materijalom

Odgovori na pitanje zašto su im se dopali sadržaji sa filmom kao audio-vizuelnim narativom su različiti, ali se mogu klasifikovati u nekoliko kategorija (Grafikon 17). Ukupno 12 ispitanika ili 52,2%, smatra da je interesantno prenošenje znanja ovim putem. Drugi razlog da se uz film lako uči španski jezik, navelo je 6 ispitanika ili 26,1%. Efikasan način učenja ili dinamičan ritam informacija pri učenju španskog jezika, navelo je kao razlog po 2 ispitanika eksperimentalne grupe ili 8,7%. Jedan ispitanik (4,3%), smatra da je rad sa filmom opušteniji u odnosu na ostala didaktička sredstva.

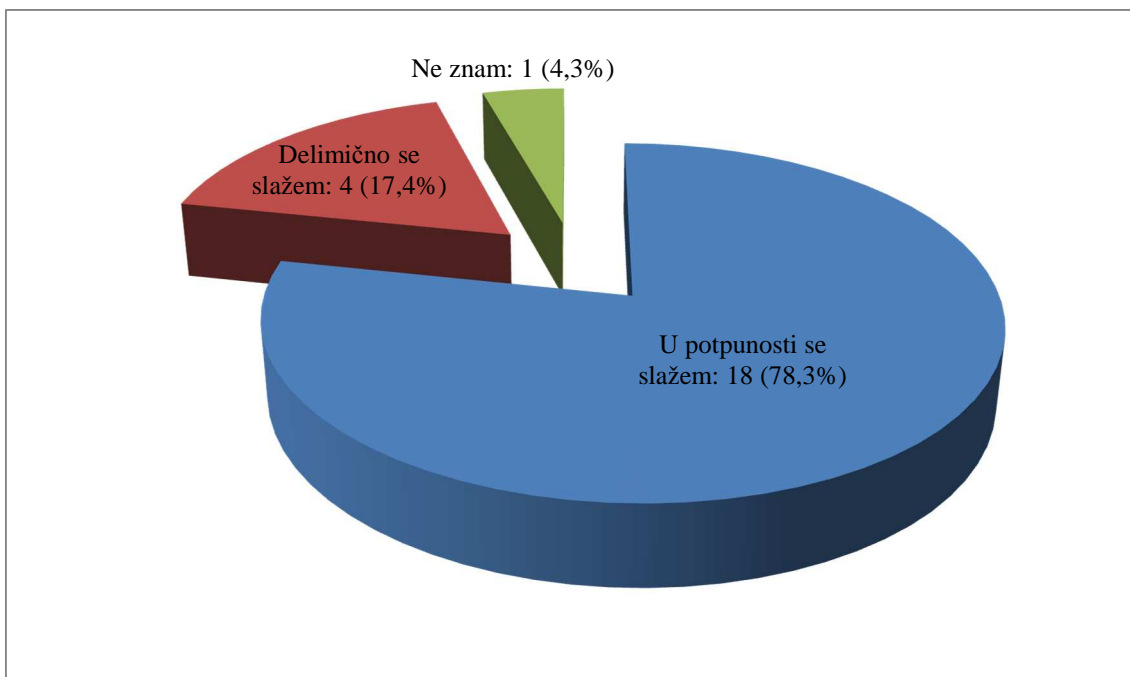
Odgovori studenata su dragoceni, s obzirom da su filmovi na času upravo njima namenjeni, kao i da od stava studenata zavisi uspeh rada sa audio-vizuelnim narativom. U datim odgovorima, evidentan je pozitivan stav studenata prema iskustvu rada sa filmom na času.



Grafikon 17. Pitanje: Zašto su mi se svideli sadržaji sa filmskim materijalom?

Na iskaz da im nije bilo teško da rade sa scenama iz filmova (Grafikon 18), ispitanici eksperimentalne grupe su se izjasnili na sledeći način: 18 ispitanika (78,3%) se u potpunosti slaže sa iskazanom konstatacijom, 4 ispitanika (17,4%) se delimično slaže i 1 ispitanik (4,3%) je napisao da ne zna.

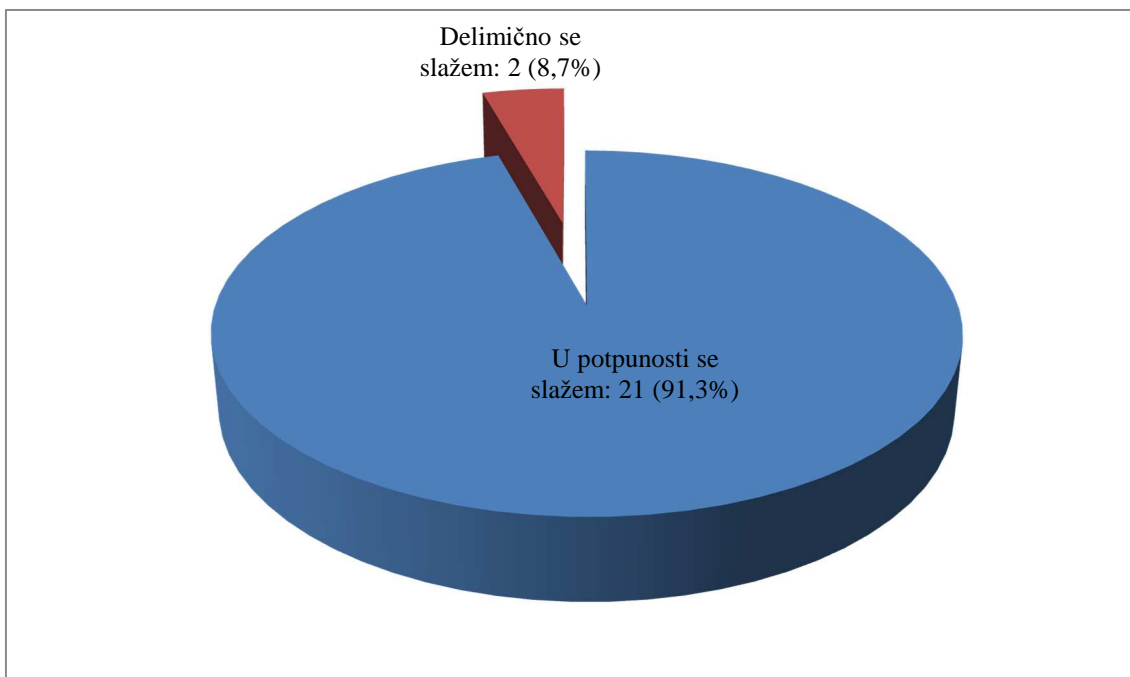
Može se konstatovati da su ispitanici eksperimentalne grupe bili veoma zainteresovani za realizovani vid nastave, te da im nije bilo teško da se prilagode i da uče španski jezik na dati način. Navedeni odgovori studenata kojim potvrđuju da nisu imali poteškoća u radu sa filmom, u osnovi govore da je izabrani audio-vizuelni materijal bio prilagođen nivou znanja studenata.



Grafikon 18. Iskaz: Nije mi bilo teško da radim sa scenama iz filma

Na pitanje da li bi voleli da u nastavi bude zastupljeno više časova sa filmom (Grafikon 19), u potpunosti se složio 21 ispitanik (91,3%), dok su se delimično složila samo 2 ispitanika (8,7%).

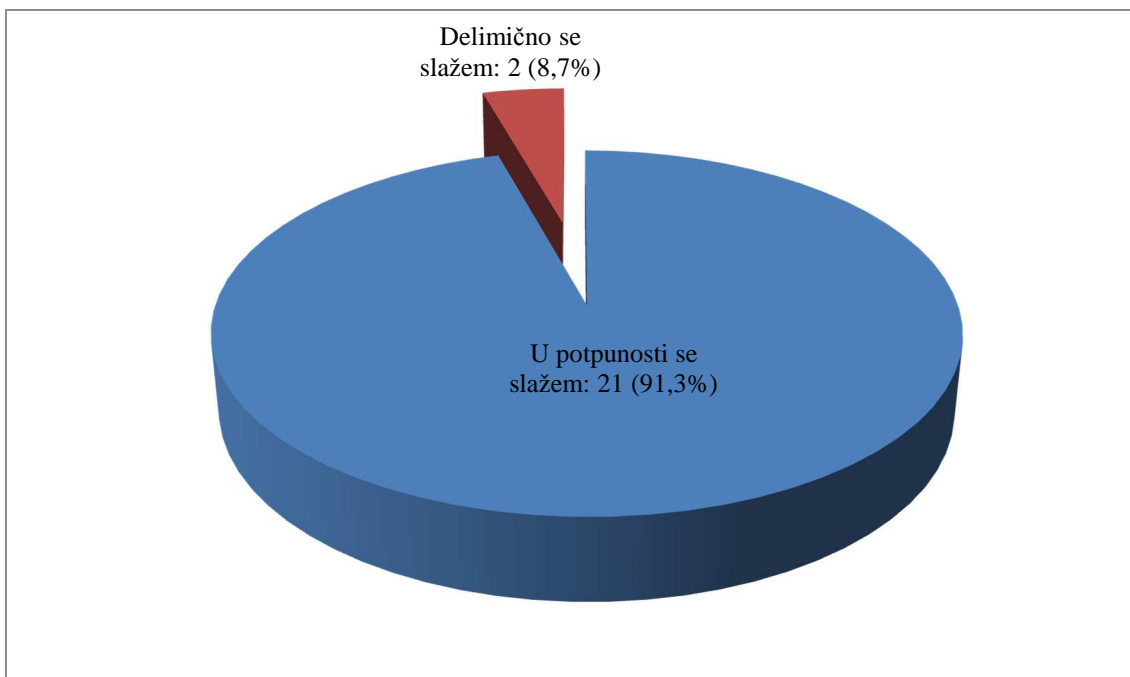
Pomenuti rezultati potvrđuju hipotezu da se rad sa audio-vizuelnim narativom zaista dopao studentima i da su veoma zainteresovani za ovakav vid nastave i ubuduće. Studenti su u potpunosti prihvatili film kao didaktičko sredstvo. Prikazani stav studenata od velikog je značaja, jer su svi ispitanici pokazali želju i motivaciju da nastave rad sa filmom kao audio-vizuelnim narativom.



Grafikon 19. Iskaz: Voleo/la bih da imam više ovakvih časova

Na konstataciju da im je gradivo predstavljeno uz pomoć filma u potpunosti zanimljivo, u potpunosti se složio 21 ispitanik (91,3%), dok su se delimično složila samo 2 ispitanika (8,7%) (Grafikon 20).

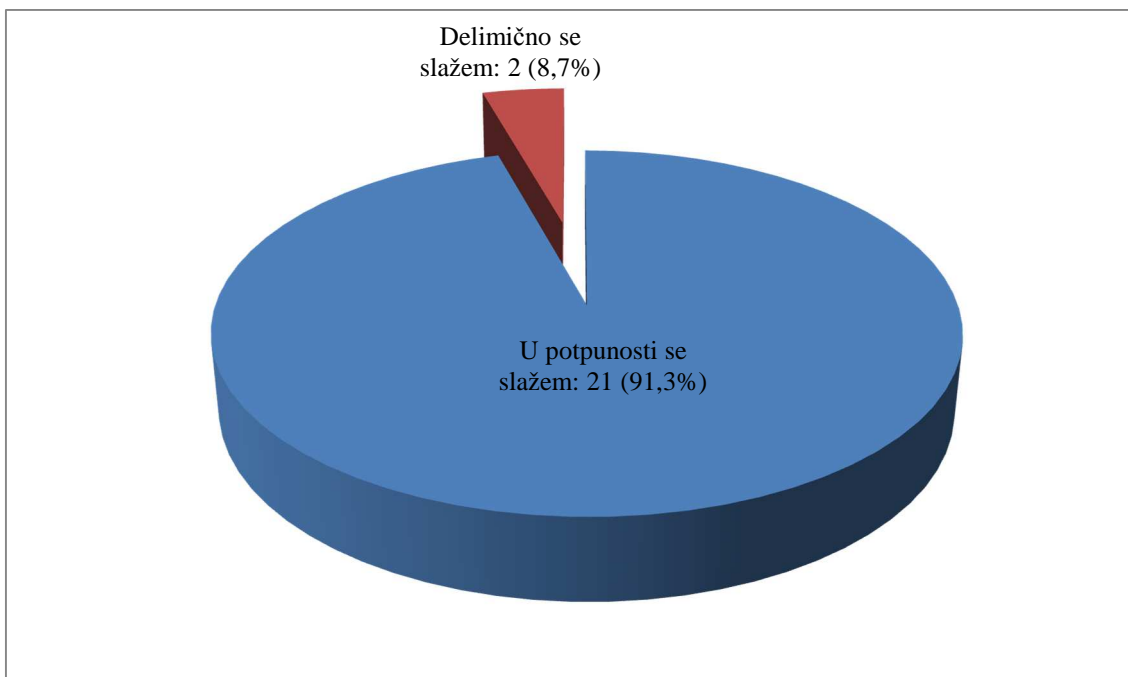
Iskazani stav studenata veoma pozitivno iznenađuje. Iz priloženog se vidi da nije bilo studenta kojem je ovaj način nastave nezanimljiv. Očigledno je da se svim studentima rad sa filmom čini veoma zanimljivim, čime se potvrđuje početna pretpostavka. Dati odgovori služe kao podsticaj za uvođenje pomenutog audio-vizuelnog narativa u nastavu španskog kao stranog jezika.



Grafikon 20. Iskaz: Gradivo mi je zanimljivije uz ovaj vid nastave

U vezi sa lakoćom pamćenja gradiva, većina (21 ispitanik ili 91,3%) se u potpunosti slaže da je im je lakše da zapamte gradivo radeći sa filmom (Grafikon 21), dok se delimično sa tim slažu 2 ispitanika (8,7%).

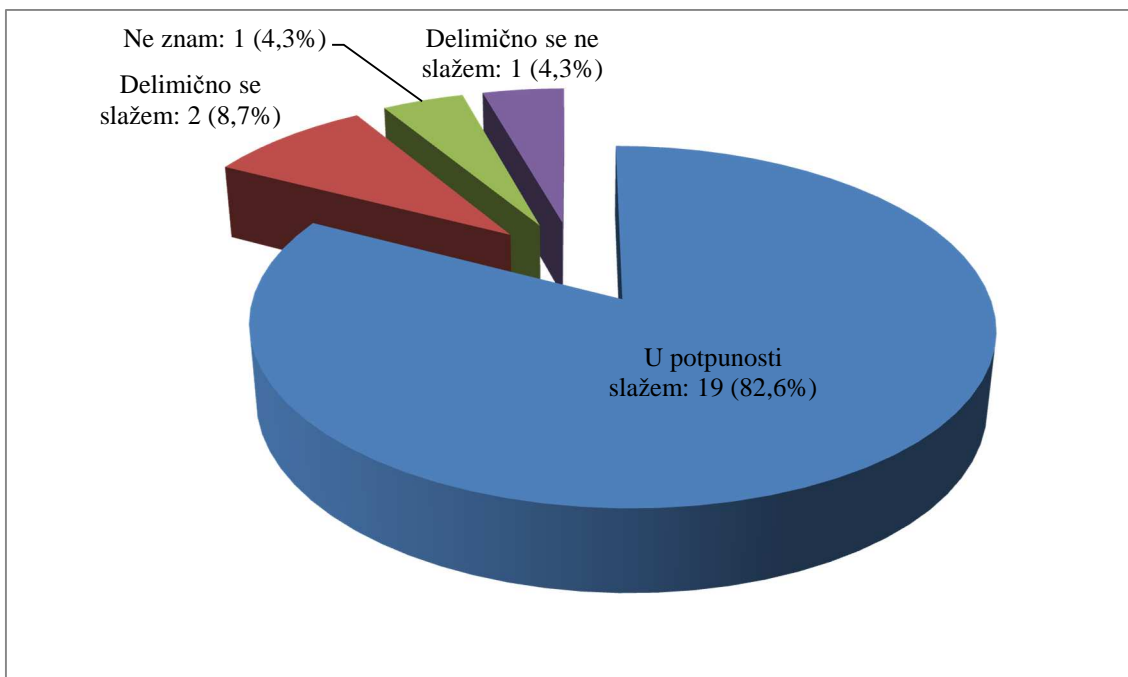
Studenti su svojim stavom potvrdili efikasnost primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika. Zahvaljujući dvostrukom, audio-vizuelnom kanalu, učenicima je lakše da usvoje znanja, jer je predavljanje informacija simultano, odnosno u isto vreme vide i čuju određene sadržaje.



Grafikon 21. Iskaz: Lakše mi je da zapamtim gradivo na ovaj način

Sa konstatacijom da nakon sprovedene eksperimentalne nastave španskog jezika, sada imaju veću želju da gledaju filmove na španskom jeziku (Grafikon 22), u potpunosti se složilo 19 ispitanika (82,6%), dok se delimično slaže 2 ispitanika (8,7%). Samo 1 ispitanik (4,3%) izjavio je da ne zna, dok 1 ispitanik nema želju da gleda u budućnosti filmove na španskom jeziku (4,3%).

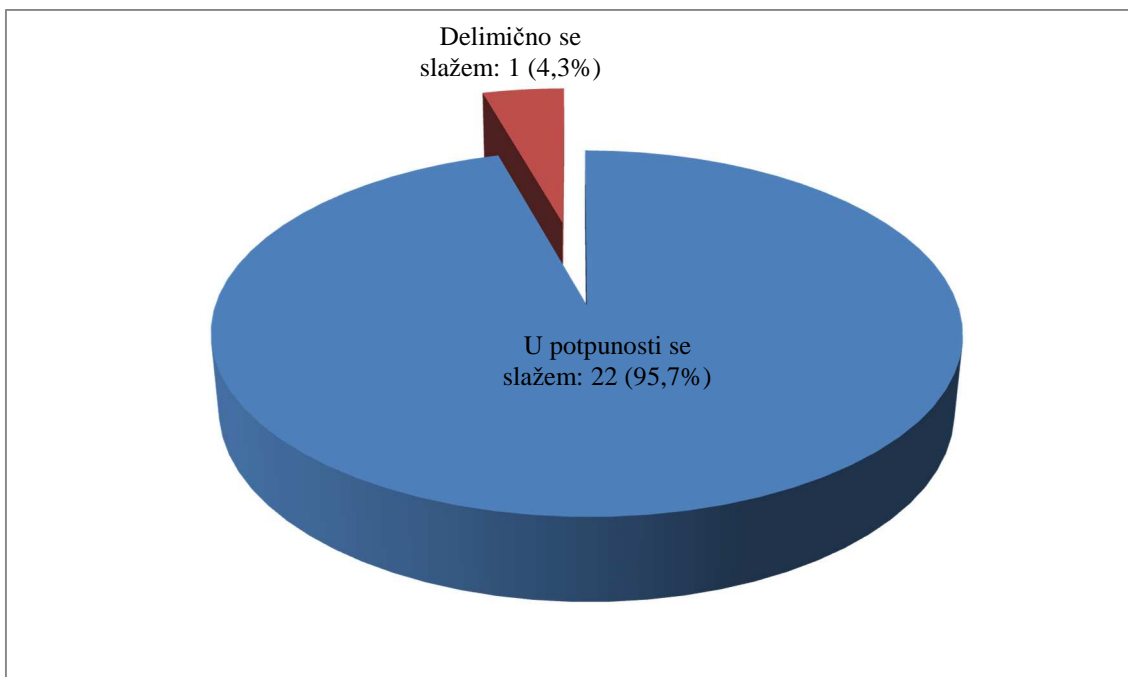
Pomenuti rezultat pokazuje da je film podstakao i motivisao studente da u budućnosti gledaju filmove sa španskog govornog područja. Činjenica da su studenti podstaknuti eksperimentalnom nastavom da gledaju filmove, veoma je značajna za njihovo dalje usavršavanje. Indirektno, učenici proučavaju kulturu španskog jezika kroz prizmu kinematografije. Takođe, svaki pogledani film uz adekvatne didaktičke aktivnosti ili bez njih samo kao razonoda, ima pozitivan uticaj na uvećanje znanja studenata.



Grafikon 22. Iskaz: Sada imam veću želju da gledam filmove na španskom jeziku

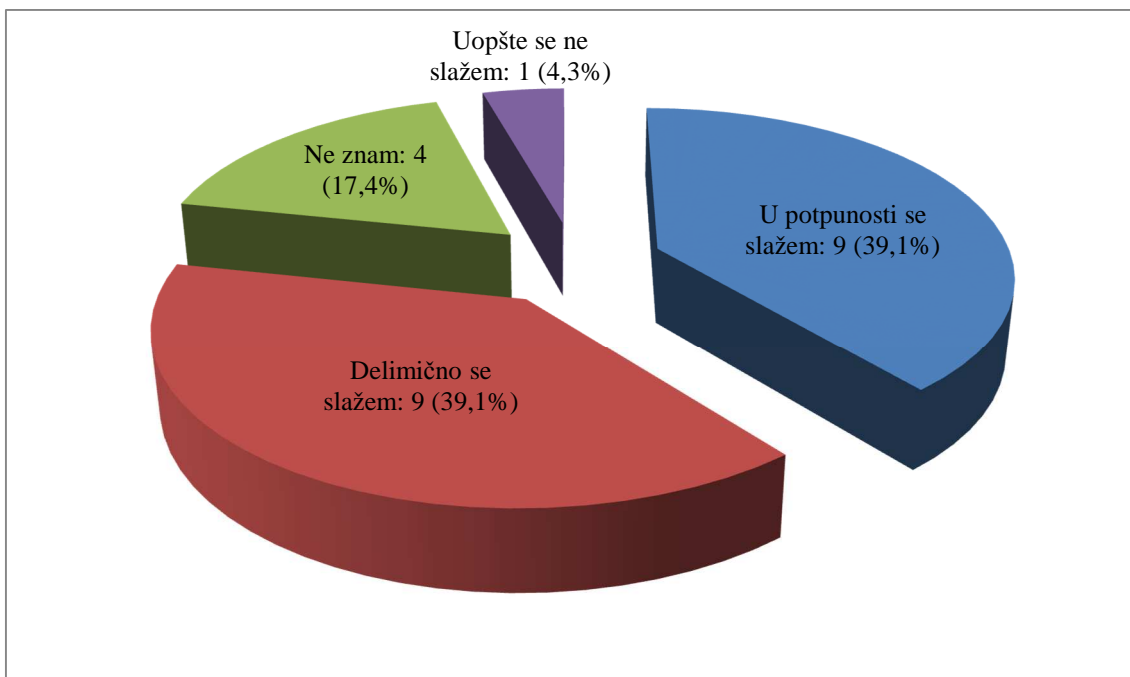
Cilj sledećeg pitanja je bio ispitivanje kakva je atmosfera na času sa audio-vizuelnim narativom. Čak 22 ispitanika (95,7%) je izjavilo da se u potpunosti oseća opušteno i prijatno radeći sa filmskim materijalom na času španskog jezika (Grafikon 23). Sa pomenutom izjavom delimično se složio samo 1 ispitanik eksperimentalne grupe (4,3%).

Apsolutno pozitivan stav studenata da film doprinosi prijatnoj atmosferi na času potvrđuje hipotezu da ovakva koncepcija časa stvara povoljnu klimu za učenje. Iz navedenog se može zaključiti da u radu sa audio-vizuelnim narativom studenti ne osećaju tenziju, ni pritisak, ni stres. Odsustvo tenzije i rasterećenje od stresa je od presudnog značaja za proces učenja. Poznato je da emotivni faktori u velikoj meri utiču na kognitivne sposobnosti i motivaciju. Činjenica da se studenti osećaju prijatno, sama po sebi, doprinosi pozitivnom ishodu učenja.



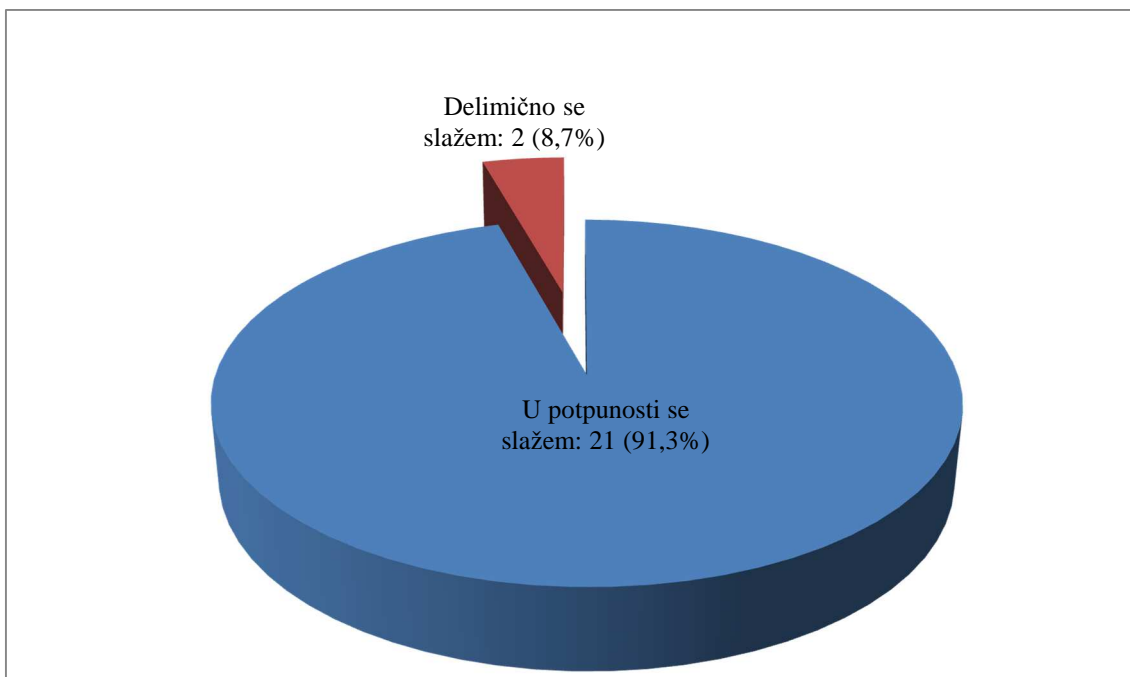
Grafikon 23. Iskaz: Osećam se opušteno i prijatno radeći sa filmovima na času

Ukupno 9 ispitanika (39,1%) slaže se sa izjavom da su u potpunosti lakše zapamtili sadržaje iz gramatike (Grafikon 24). Isti broj ispitanika (9 ili 39,1%) se delimično slaže sa pomenutom izjavom. Četiri ispitanika (17,4%) nije znalo šta da odgovori, dok se samo 1 ispitanik (4,3%) uopšte ne slaže sa pomenutom izjavom. Zvučni input kojim su izloženi, ojačan je vizuelnim, i na taj način studenti lakše usvajaju određena gramatička pravila. Takođe, scene predstavljaju kontekstualizovane situacije i prikazuju realnu upotrebu određenog gramatičkog pravila. Studenti lakše pamte gramatičko pravilo koje je predstavljeno audio-vizuelnim primerom.



Grafikon 24. Iskaz: Lako sam zapamtio/la gradivo iz gramatike

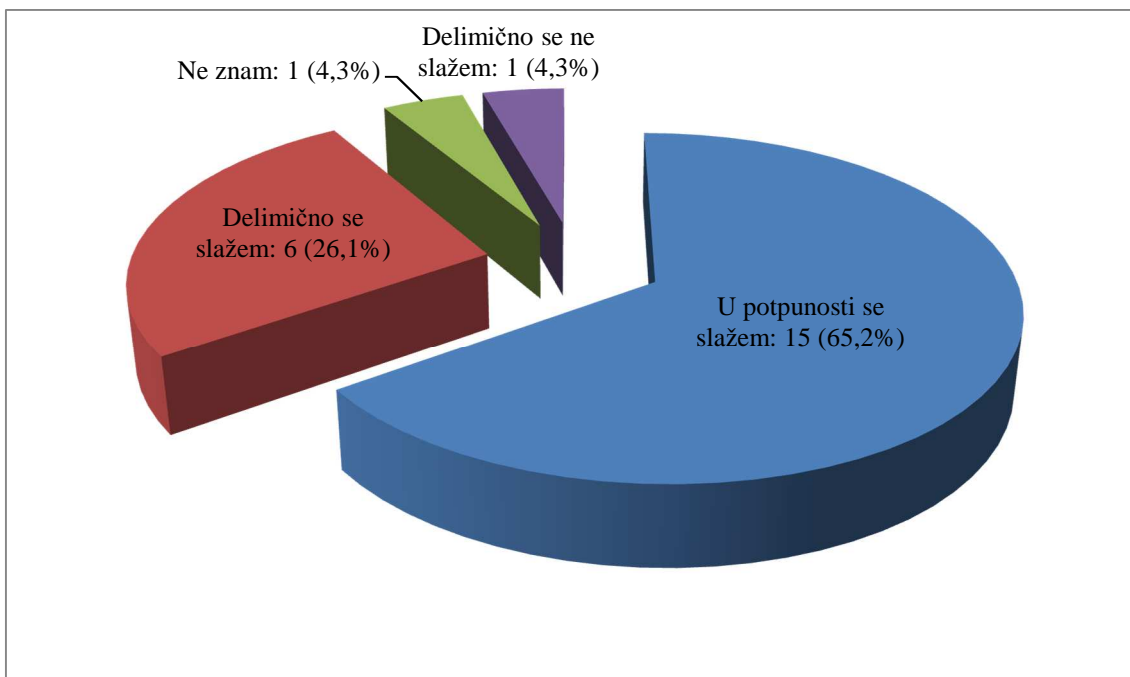
Sledeće pitanje odnosilo se na sadržaje iz kulture. Konstatciju da je u potpunosti lakše zapamtio sadržaje iz kulture španskog jezika (Grafikon 25), izabrao je čak 21 ispitanik (91,3%), dok je 2 ispitanika (8,7%) delimično lakše zapamtio isti sadržaj. Izuzetno visoko vrednovanje ove konstatacije, dokazuje da su studenti sa lakoćom usvojili sadržaje iz kulture zahvaljujući audio-vizuelnom narativu.



Grafikon 25. Iskaz: Lako sam zapamtio/la gradivo iz kulture

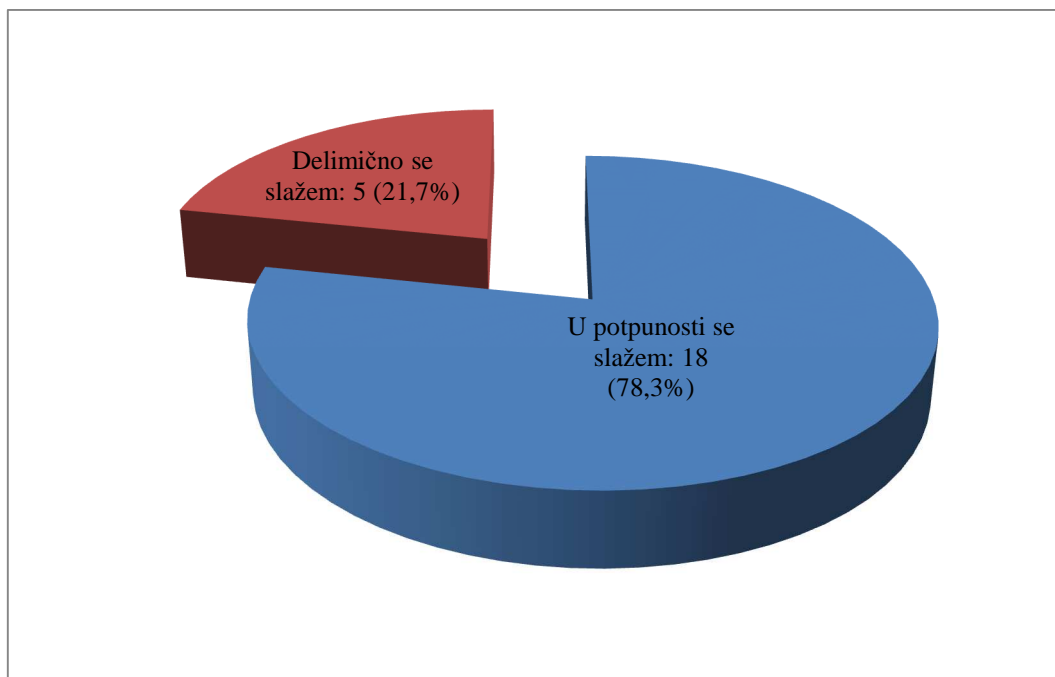
Kada se postavi pitanje o neverbalnoj komunikaciji, 15 ispitanika (65,2%) se u potpunosti slaže da je više naučilo o neverbalnoj komunikaciji (Grafikon 26), dok se 6 ispitanika (26,1%) delimično slaže. Samo 1 ispitanik (4,3%) nije znao šta da napiše, a 1 ispitanik (4,3%) se delimično ne slaže.

S obzirom na to da se neverbalna komunikacija jedino može prikazati vizuelno, filmovi su izuzetno pogodno sredstvo za njeno predstavljanje i izučavanje. Efikasnost filmova u predstavljanju neverbalne komunikacije potvrđena je stavom studenata.



Grafikon 26. Iskaz: Više sam naučio/la o neverbalnoj komunikaciji gledajući filmove

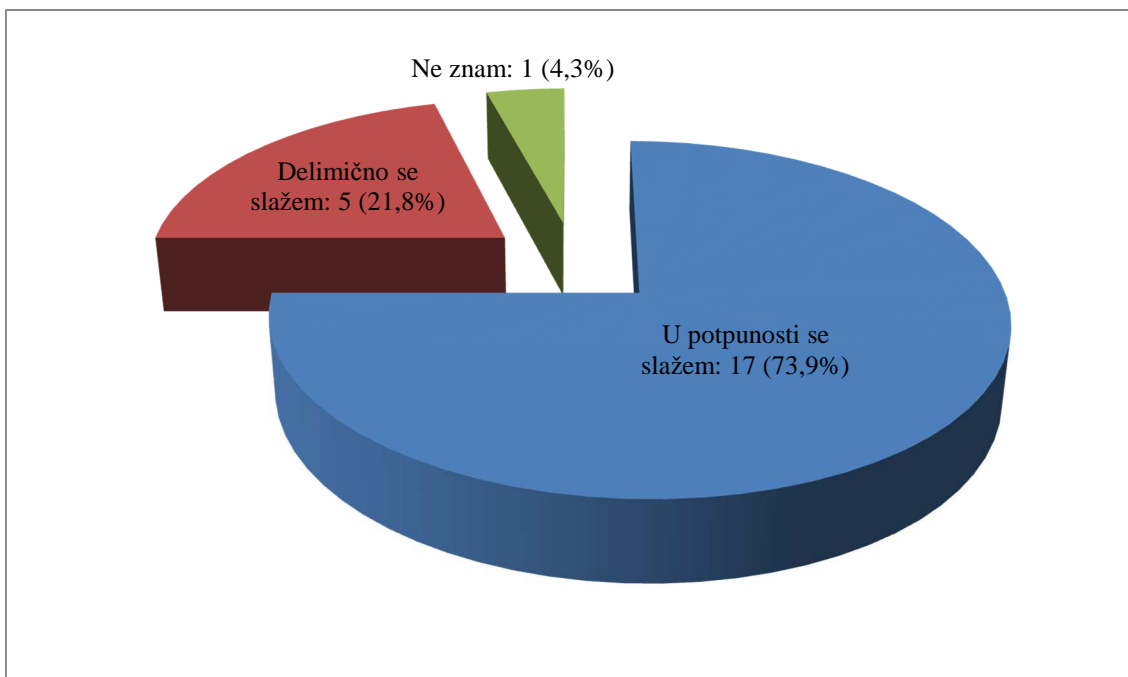
Po pitanju razumevanja filmskih scena, čak 18 ispitanika (78,3%) eksperimentalne grupe je bez ikakvih poteškoća moglo da razume sadržaje filmskih scena, dok je 5 ispitanika (21,7%) delimično moglo da razume isti sadržaj (Grafikon 27). Dobijeni rezultati ukazuju da su prikazani materijali bili prilagođeni nivou znanja studenata.



Grafikon 27. Iskaz: Mogao/mogla sam da razumem bez poteškoća

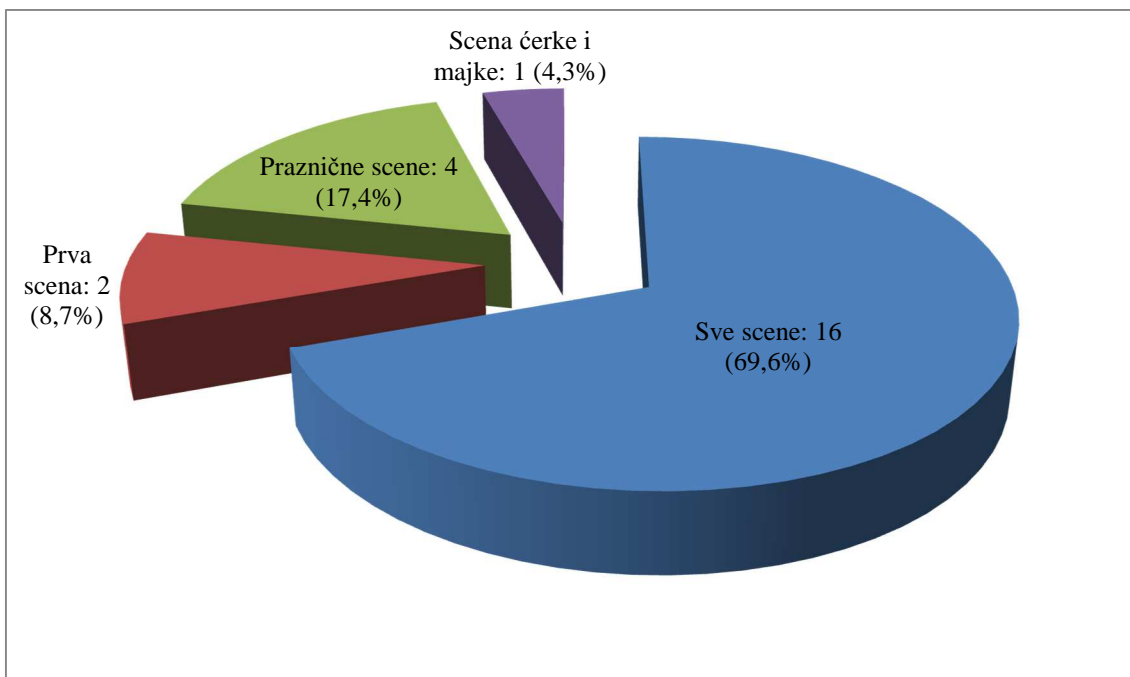
Čak 17 ispitanika (73,9%) se slaže sa tvrdnjom da filmovi na španskom jeziku u potpunosti približavaju realnost hispanskog sveta (Grafikon 28). Sa ovom izjavom delimično se slaže 5 ispitanika (21,8%). Samo 1 ispitanik (4,3%) nije znao šta da napiše.

Pozitivan stav studenata potvrđuje hipotezu da film kao audio-vizuelni narativ približava hispansku stvarnost studentima, s obzirom na to da je samo mali broj studenata u mogućnosti da otputuje u zemlju španskog govornog područja.



Grafikon 28. Iskaz: *Filmovi mi približavaju realnost hispanskog sveta*

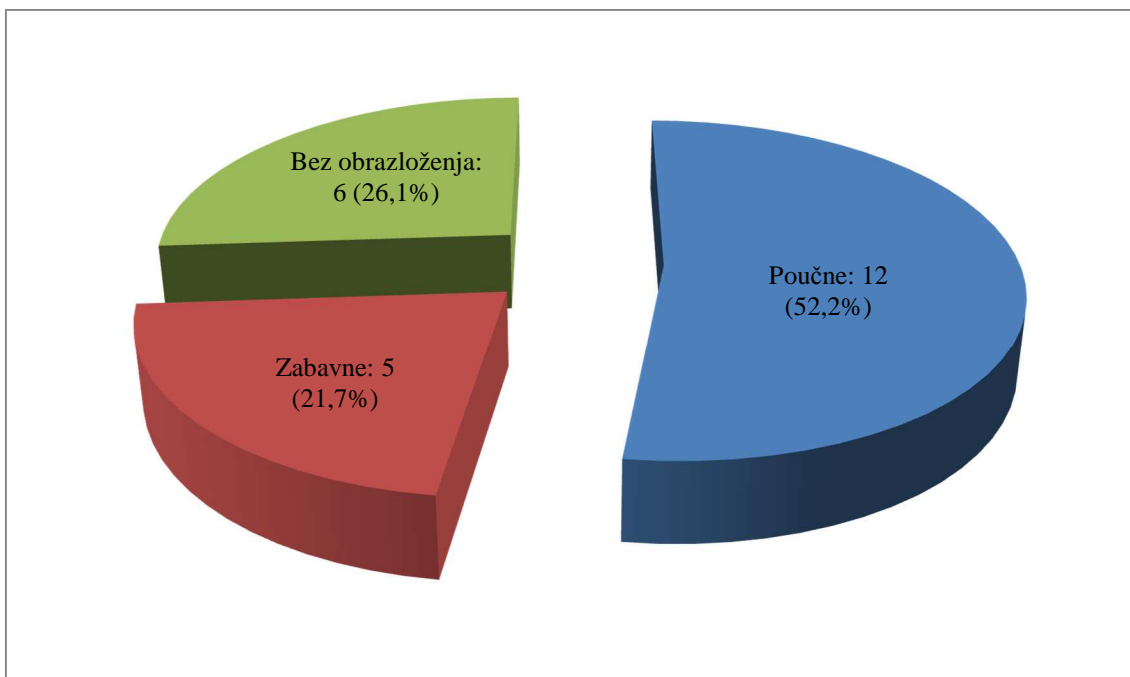
Na pitanje koje prikazane scene su im se svidjele (Grafikon 29), ispitanici su imali različita mišljenja, ali su odgovori svrstani u kategorije. Šesnaest ispitanika (69,6%) ističe da su im se svidjele sve scene iz filmova, što ukazuje na to da im se metod učenja sa audio-vizuelnim narativom u potpunosti svideo. Dva ispitanika (8,7%) je izjavilo da im se dopala prva scena koju su pogledali (scena iz filma *El amor perjudica seriamente la salud* u kojoj se prikazuje proslava božićnih praznika). Očigledno su im se dopale i scene koje prikazuju praznike, jer je takav odgovor dalo 4 ispitanika (17,4%). Jedan ispitanik (4,3%) je izjavio da mu se sviđa scena koja predstavlja dijalog majke i ćerke iz Almodovarovog filma *La flor de mi secreto*. Odgovori pokazuju da su se ispitanicima svideli različiti sadržaji, što govori o raznolikosti ponuđenog materijala.



Grafikon 29. Pitanje: Koje su vam se scene svidеле?

Studenti su obrazložili zašto su im se dopali određeni segmenti iz filmova (Grafikon 30). Njih 12 (52,2%) je izjavilo da su segmenti poučni (što je izuzetno visoka procena), dok 5 ispitanika (21,7%) smatra da su zabavni. Bez obrazloženja je bilo 6 odgovora (26,1%).

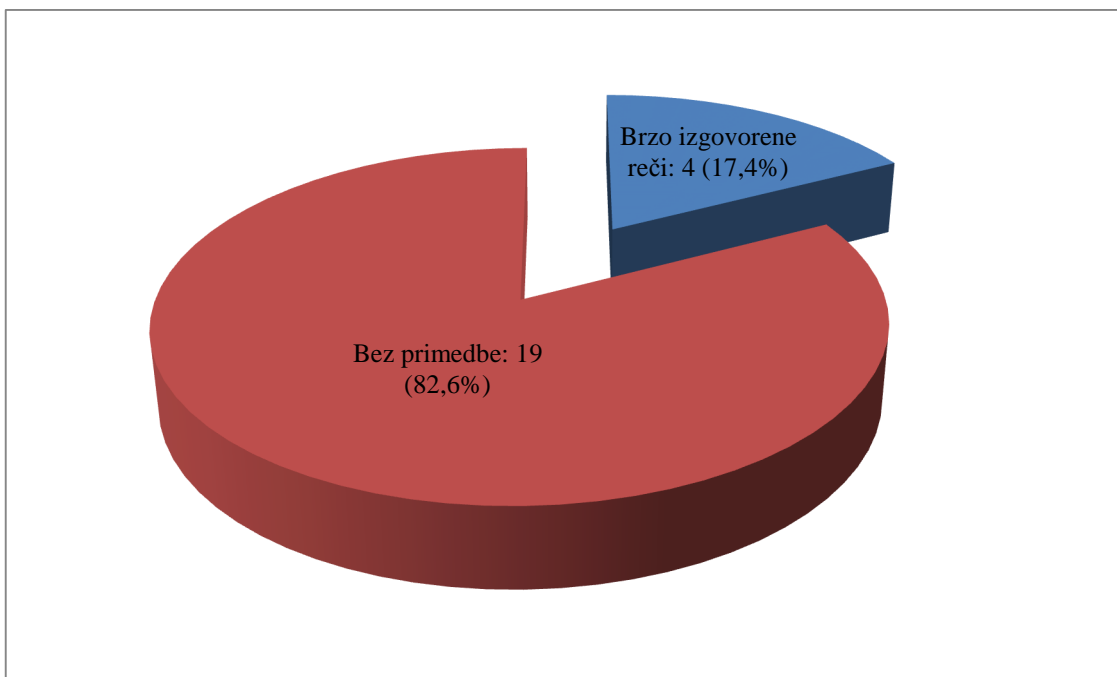
Značajna je činjenica da studenti smatraju da su filmski segmenti poučni, što ukazuje na to da su svesni prednosti za učenje koju pruža pomenuti audio-vizuelni narativ.



Grafikon 30. Pitanje: Zašto su vam se svidele baš te scene?

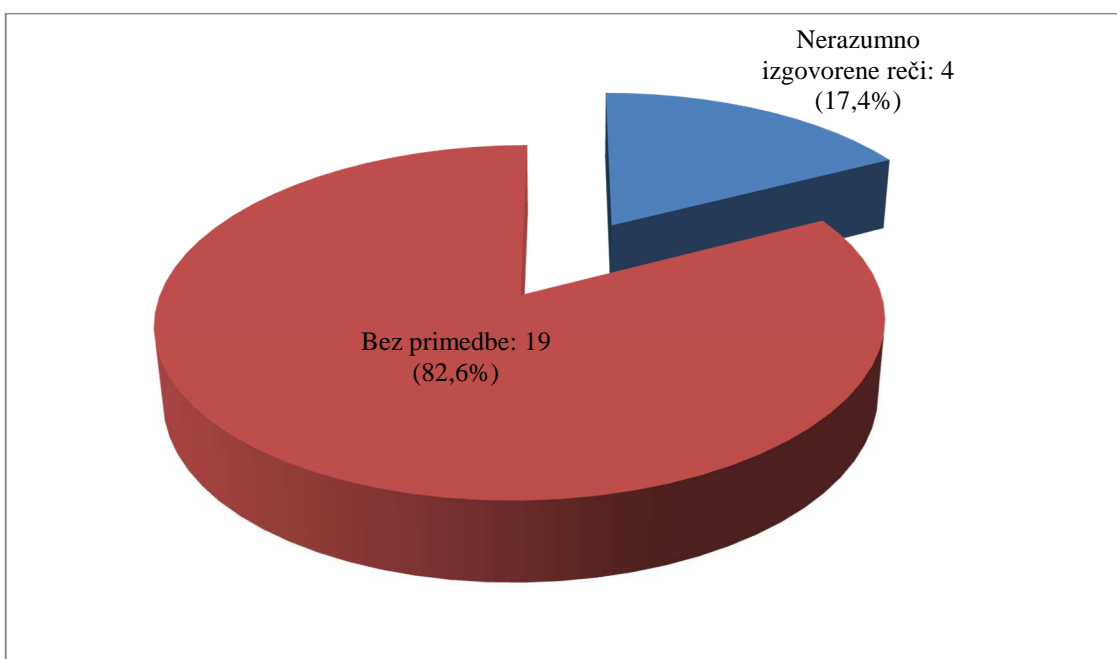
Na pitanje otvorenog tipa, o fragmentima koje im se nisu svideli (Grafikon 31), ispitanici su se izjasnili na sledeći način: njih 19 ili 82,6% nije imalo zamerku na scene, dok je samo 17,4% ili 4 ispitanika imalo zamerku na brz izgovor reči glumaca, ali nije bilo scena koje im se nisu dopale.

Na osnovu ovih rezultata može se zaključiti da je izbor prikazanih filmskih segmenata bio adekvatan i u skladu sa godištem, nivoom znanja i interesovanjima studenata.



Grafikon 31. Pitanje: Koje scene vam se nisu dopale?

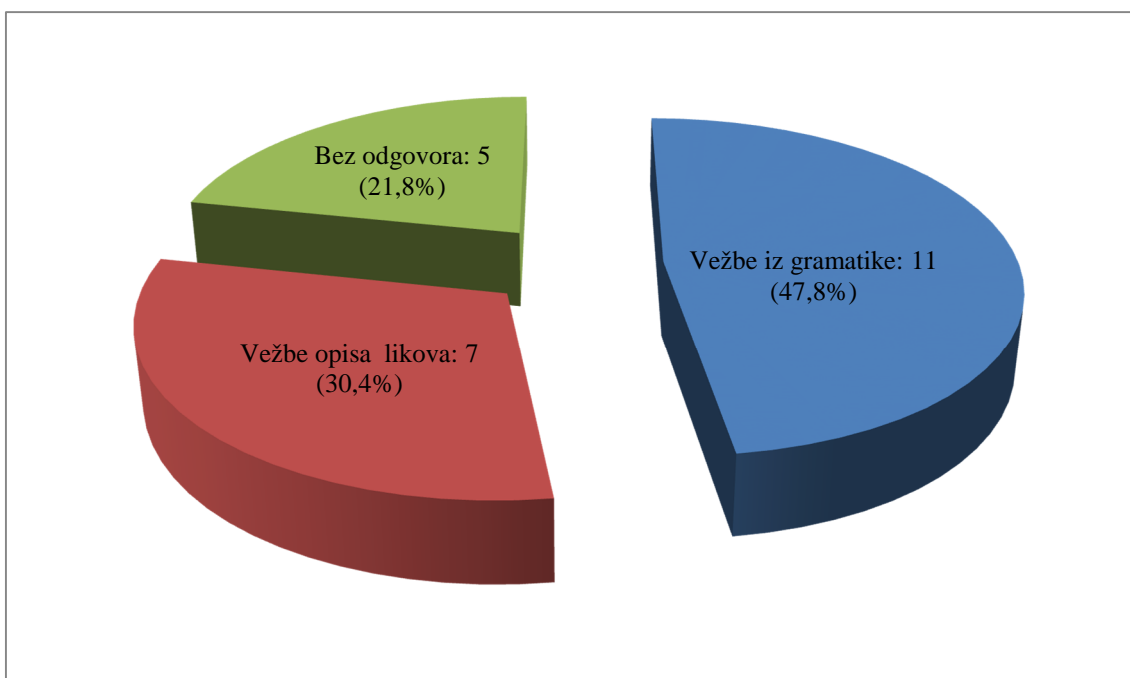
Na pitanje zašto im se pomenuti fragmenti iz filmova nisu svideli (Grafikon 32), njih četvoro se izjasnilo da je govor u njima bio nerazumljiv (17,4%), dok je bez primedbe bilo ponovo 19 ispitanika (82,6%) kojima su se svideli svi prikazani delovi iz filmova.



Grafikon 32. Pitanje: Zašto vam se scene nisu svidеле?

Na pitanje koje vežbe su im se svidеле (Grafikon 33), 11 ispitanika (47,8%) je odgovorilo da su to vežbe iz gramatike, 7 da su to vežbe opisa likova (30,4%), dok 5 ispitanika (21,8%) nije odgovorilo.

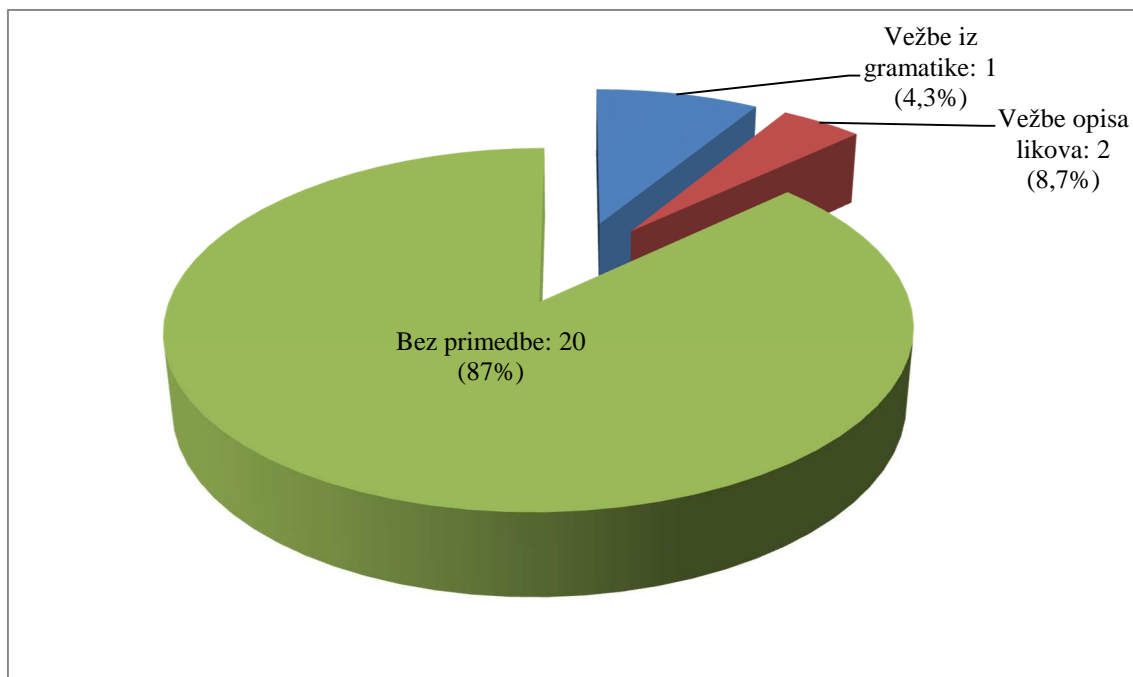
S obzirom da se studentima uglavnom ne sviđaju vežbe iz gramatike na klasičnim predavanjima, dati odgovor je dosta iznenadio. Činjenica da su se u sprovedenom eksperimentu studentima svidеле vežbe iz gramatike, dokazuje da su bili motivisani i da je gramatika bila predstavljena na prihvatljiv i zanimljiv način. Očigledno je i da su se studentima svidеле vežbe opisa likova, što može biti sugestija za dalja istraživanja.



Grafikon 33. Pitanje: Koje vežbe su vam se svidеле?

Na pitanje koje vežbe im se nisu svidеле (Grafikon 34), čak 20 ispitanika (87%) je izjavilo da takvih vežbi nije bilo, dok je 2 ispitanika (8,7%) odgovorilo da im se nisu svidеле vežbe opisa likova. Samo jednom ispitaniku (4,3%) se nisu dopale vežbe iz gramatike.

Na osnovu datih odgovora, može se zaključiti da su se studentima vežbe dopale, jer je više od četiri petine ispitanika bilo bez primedbe na vežbe koje su bile realizovane.



Grafikon 34. Pitanje: Koje vežbe vam se nisu svidjele?

Analizom upitnika može se zaključiti da su studenti izneli izuzetno pozitivan stav prema stečenom iskustvu u nastavi sa filmom kao audio-vizuelnim narativom.

Svi ispitanici su izjavili da im se svideo rad sa filmom, kao i sve predstavljene scene, i da im nije bilo teško da rade na ovaj način. Posebno se ističe činjenica da im je gradivo predstavljeno preko filma u potpunosti zanimljivo.

Studenti su potvrdili da lakše usvajaju predstavljeno gradivo iz kulture i gramatike, ali i da su naučili dosta i o neverbalnoj komunikaciji, koja je svojstvena govornicima španskog jezika. Uspešnost rada sa filmom se ogleda u činjenici da su im se svidjele gramatičke vežbe.

Kroz izjave da rad sa filmom predstavlja efikasan način učenja, dinamičan ritam informacija, interesantan način prenošenja znanja, lakoću učenja jezika, da su scene bile poučne, ispitanici su pokazali da su svesni prednosti filma kao didaktičkog sredstva.

Da film utiče na motivaciju studenta, potvrđuje izjava studenata da bi voleli da imaju više časova sa filmom i da nakon eksperimenta, imaju veću želju da prate hispanse filmove. Eksperimentalni faktor je uticao da se studenti zainteresuju i samostalno prate hispansku kinematografiju van časova.

Pored navedenog, iskazani stav studenata je potvrdio hipotezu da film doprinosi stvaranju prijatne i opuštene atmosfere na času španskog kao stranog jezika.

9. Zaključak

Prednosti primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika proizilaze upravo iz karakteristika filma kao odabranog medijuma. Zahvaljujući prenosu informacija putem kombinacije dva kanala, zvučnog i vizuelnog, učenik bolje pamti gradivo (Ferrés, 1992: 96). Film kao autentičan materijal prikazuje kontekstualizovane situacije, što je veoma značajno za razvoj komunikativne kompetencije. Gledanjem filma kao audio-vizuelnog narativa, učenici se navikavaju na govor i modele ponašanja govornika španskog jezika (Dobos, 2010: 123). Dijalozi u filmu pružaju jezički input pomoću kojeg se pospešuju veštine slušanja i razumevanja. Na osnovu propratnih aktivnosti uvežbavaju se veštine pisanja, govora i razumevanja napisanog. Na ovaj način razvija se lingvistička kompetencija. Pored jezičke, audio-vizuelni narativ pruža i vanjezičku informaciju. Za razliku od tradicionalnog oblika nastave uz pomoć udžbenika, film zbog svojih audio-vizuelnih karakteristika predstavlja podesan način za predstavljanje neverbalne komunikacije i paralingvističkih faktora.

Film, kao reprezent kulture, u sebi sadrži brojne kulturne komponente. Upravo zbog toga, učenici mogu da razviju sociokulturnu, ali i interkulturnu kompetenciju. Postaju svesni interkulturalnosti, što je bitno ne samo za učenje jezika, već i za međuljudske odnose u savremenom svetu. Takođe, razvija se i pragmatska kompetencija, koja je značajna za uspešno realizovanje komunikativnog čina. Egzemplarnost filma je pogodna za usvajanje pragmatske kompetencije, jer se na datom primeru sagledavaju pravila ponašanja. Može se reći da primena filma u nastavi španskog kao stranog jezika predstavlja višedimenzionalni vid nastave. Prikazuje brojne sadržaje, integriše receptivne i produktivne komunikativne veštine, usavršava lingvističku, sociolingvističku, pragmatsku i interkulturnu kompetenciju.

Pored toga što pruža brojne sadržaje, film kao audio-vizuelni narativ utiče i na opšte procese učenja. Podstiče motivaciju, jer je sredstvo blisko učenicima na koje su navikli, koje svakodnevno prate i koje prikazuje sadržaje koji su im interesantni. Podsticanje radoznalosti kroz pitanje šta će se dogoditi u sledećoj sceni, predstavlja još jedan vid povećanja motivacije. Određene scene izazivaju emocije i utiču na kognitivne procese. Upravo prisutnost emocija utiče da se gradivo lakše zapamti. Pri gledanju filma pokreću se misaone delatnosti, kao i proces razmišljanja, što rezultira kritičkim

mišljenjem i formiranjem stava prema hispanskoj kulturi. Za razliku od pasivnog posmatranja, aktivno uključivanje učenika, doprinosi uspešnom nastavnom procesu u celini. Sve navedene činjenice impliciraju pozitivnu i prijatnu klimu za rad na času.

U cilju postizanja prethodno iznetih zapažanja, potrebno je pažljivo izvršiti pripremu časa sa audio-vizuelnim narativom. Organizacija časa sa filmom sastoji se u selekciji scena, vodeći se kriterijumima kao što su: nivo znanja učenika, uzrast, dužina scene, težina, prisutni kulturni i gramatički sadržaji, i slično. Tip časa sa filmom može biti obrada ili ponavljanje, odnosno usvajanje novog gradiva ili utvrđivanje već naučenog.

Istraživanje je obavljeno u svrhu utvrđivanja uticaja primene audio-vizuelnog narativa u vidu filma u nastavi španskog kao stranog jezika u obrazovnom sistemu Srbije. Realizovani eksperiment potvrdio je hipotezu da je film kao audio-vizuelni narativ efikasno sredstvo u nastavi španskog kao stranog jezika.

Na osnovu dobijenih rezultata nakon statističke obrade podataka, uočena je statistički značajna razlika u korist ispitanika eksperimentalne grupe nakon primene tretmana u vidu filma kao audio-vizuelnog narativa. Rezultati eksperimenta ukazuju na zaključak da je za napredak eksperimentalne grupe zaslužan eksperimentalni faktor u vidu korišćenja filma u nastavi španskog jezika, koji je uticao na uspešnije usvajanje znanja iz kulture i gramatike. Ostvarena razlika u rezultatima eksperimentalne i kontrolne grupe, direktno se pripisuje uticaju eksperimentalnog činioca.

Studenti koji su bili u eksperimentalnoj grupi usvojili su više gradiva iz oblasti gramatike i kulture španskog kao stranog jezika, u odnosu na kontrolnu grupu koja je pratila gradivo na tradicionalan način. Uočen je napredak u svim oblastima španskog jezika koje su bile obuhvaćene eksperimentom. Očigledno je da je primenjeni eksperimentalni tretman pokazao svoju efikasnost i to u potpunosti, jer se poboljšalo znanje studenata iz oblasti kulture i gramatike španskog jezika. Može se zaključiti da primena pomenutog audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika poseduje brojne prednosti.

9.1. Unapređivanje znanja iz oblasti kulture

Zahvaljujući eksperimentu, dokazano je da je eksperimentalna grupa koja je pratila nastavu sa filmom, usvojila više predstavljenog gradiva u odnosu na kontrolnu grupu. U svim analiziranim varijablama iz oblasti kulture (Božićni i novogodišnji praznici, Uskrs, Geografija, Gastronomija, Svakodnevni život), uočene su statistički značajne razlike u korist ispitanika eksperimentalne grupe nakon primene eksperimentalnog programa.

Studenti eksperimentalne grupe uspešnije su usvojili znanja iz svih ispitivanih oblasti kulture. Ponuđeni sadržaji odnosili su se na najbitnije praznike na španskom govornom području, kao što su Božić, Nova godina i Uskrs. Pored savladavanja gradiva u vezi sa proslavom praznika koji su veoma značajni za hispanski svet, studenti eksperimentalne grupe izuzetno uspešno su savladali i predstavljeno gradivo iz oblasti geografije. Usvojili su više gradiva u odnosu na kontrolnu grupu. Elemente iz oblasti svakodnevnog života i gastronomije, takođe su uspešnije savladali u odnosu na kontrolnu grupu.

Uz primenu audio-vizuelnog narativa u vidu filma, najbolji rezultati su postignuti u usvajanju sadržaja iz oblasti kulture. Zahvaljujući usvojenom znanju, studenti eksperimentalne grupe nadgradili su i usavršili svoje znanje i to na način koji ih je motivisao.

9.2. Unapređivanje znanja iz oblasti gramatike

Eksperiment je pokazao da upotreba filmskog narativa utiče i na efikasnije usvajanje znanja iz gramatike. Oblasti obuhvaćene eksperimentom bile su razlika između glagola *ser* i *estar*, kao element koji ne postoji u srpskom jeziku, a nezaobilazan je u španskom. Takođe su bili predstavljeni i sledeći sadržaji: adekvatna upotreba predloga i priloga, poznavanje članova (pravila i izuzeci) i zamenica, imperativ i nepravni govor (koji je obuhvatio poznavanje glagolskih vremena).

U pet (*Ser/estar*, Predlozi, Članovi, Nepravni govor, Imperativ) od sedam analiziranih varijabli koje su se odnosile na oblast gramatike, uočene su statistički značajne razlike u korist eksperimentalne grupe nakon primene eksperimentalnog

programa, što znači da su njeni ispitanici bolje usvojili pomenute sadržaje u odnosu na kontrolnu grupu.

Primena filma na času omogućuje integraciju jezičkih veština, pri čemu se simultano vežbaju receptivne i produktivne jezičke veštine gledanjem filma i izradom prpratnih aktivnosti. U okviru lingvističke kompetencije, studenti eksperimentalne grupe razvili su viši nivo leksičke i gramatičke kompetencije.

9.3. Unapređivanje znanja iz oblasti frazeologije

U okviru eksperimenta bili su predstavljeni i sadržaji iz frazeologije, kao i kolokvijalni izrazi. Posebno se obratila pažnja na fraze i kolokvijalne izraze, s obzirom da su veoma prisutni u svakodnevnoj komunikaciji španskog govornog područja. U obe analizirane varijable (Kolokvijalne reči i Fraze) koje su se odnosile na oblast frazeologije, uočene su statistički značajne razlike u korist ispitanika eksperimentalne grupe nakon sprovedenog programa. I u ovom slučaju, eksperimentalna grupa usvojila je više predstavljenog gradiva.

Ispitanici eksperimentalne grupe su i u ispitivanoj oblasti frazeologije pokazali da su usvojili više sadržaja u odnosu na kontrolnu grupu. Fragmenti iz filmova su se pokazali efikasnim u predstavljanju pomenutih sadržaja. Različite fraze koje su često prisutne u govoru, zatim kolokvijalni izrazi, veoma se lako pamte uz audio-vizuelnu podršku. Zahvaljujući kontekstu, studenti su mogli da shvate značenje, kao i upotrebu fraza, odnosno, da kroz primere uče u kojim je prilikama prikladno koristiti određeni izraz.

9.4. Stav studenata

S obzirom da su studenti glavni akteri u procesu nastave, od velikog značaja je uvideti njihov stav povodom rada sa filmom, i sugestije koje mogu poslužiti kao smernice za buduća istraživanja. Analizom upitnika može se zaključiti da su studenti generalno izneli apsolutno pozitivan stav prema iskustvu u nastavi sa filmom kao audio-vizuelnim narativom. Iskustvo studenata potvrđuje početne hipoteze da su zainteresovani za rad sa audio-vizuelnim narativom.

Pokazano je da uz pomoć filmskog materijala, studenti lakše usvajaju predstavljeno gradivo i pamte informacije. Većini studenata nije bilo teško da rade sa scenama iz filmova. Bez ikakvih poteškoća mogli su da razumeju sadržaje filmskih scena. Studenti smatraju da je u potpunosti zanimljivo prenošenje znanja na ovaj način, i da se uz film bez poteškoća uči španski jezik, odnosno da su lakše zapamtili gradivo iz gramatike i kulture radeći sa filmom. Pri tome, naučili su više o neverbalnoj komunikaciji, koja je svojstvena španskim govornicima. Svesni su i činjenice da je film pogodno sredstvo za prikazivanje realnosti hispanskog sveta, koja je veoma udaljena i dostupna samo malom broju studenata.

Prikazani način učenja je efikasan i pruža dinamičan ritam informacija. Ispitanici su izjavili da su im se prikazane scene svidеле, zbog toga što su izabrani segmenti bili poučni i zabavni. Studentima su se najviše svidеле propratne aktivnosti koje se odnose na vežbe iz gramatike, i vežbe u kojima je potrebno opisati likove. Posebno je potrebno istaći zapažanje koje je stečeno tokom sprovođenja eskperimenta, a to je da su studenti bili veoma motivisani i zainteresovani za rad, iako im vežbe iz gramatike inače nisu omiljene u redovnoj nastavi.

Poslednje, ali ne najmanje bitno, je i činjenica da je primena audio-vizuelnog narativa u nastavi stvorila prijatnu i opuštenu atmosferu za učenje. Stečeno iskustvo studenata da je rad sa filmom prijatniji u odnosu na ostala didaktička sredstva, direktno govori o tome.

Iz odgovora studenata, zaključuje se da im se rad sa audio-vizuelnim narativom veoma dopao i da ih je motivisao. Kao posledica toga, javila se želja studenata da i u budućnosti prate sličan vid nastave, da imaju više časova sa filmom i da gledaju još filmova na španskom jeziku. Stečeno iskustvo gledanja filma zainteresovalo je i podstaklo studente da i sami u budućnosti koriste film kao sredstvo približavanja španskom jeziku i kulturi. Studenti, kao ciljna grupa kojima je film namenjen, u potpunosti su prihvatili film kao sredstvo u nastavi.

Može se zaključiti da je stav studenata o primeni filma na času španskog kao stranog jezika apsolutno pozitivan, što potvrđuje uspešnost sprovedenog eksperimenta. Pozitivan stav studenata je veoma značajan za celokupno istraživanje, kao i za buduća istraživanja.

9.5. Stav nastavnika

Uvodno istraživanje pokazalo je izuzetno pozitivan stav predavača španskog jezika na državnim i privatnim fakultetima o primeni filma u nastavi španskog kao stranog jezika, čime je potvrđena početna hipoteza. Uprkos aktuelnom stanju nedovoljne zastupljenosti filma u nastavi španskog jezika, značajan je pozitivan stav predavača sa državnih i privatnih fakulteta. Stav nastavnika je od presudnog značaja za primenu audio-vizuelnog narativa na časovima, s obzirom da su pored studenata, nastavnici glavni akteri u nastavnom procesu. Ne postoji razlika u stavu između predavača sa državnih i privatnih fakulteta.

Posmatrajući u celini, može se zaključiti da predavači iznose pozitivan stav ka novinama i unose ih u nastavu, čime unapređuju nastavni proces i čine ga kvalitetnijim. Pomenuto predstavlja preduslov za uvođenje inovacija i u vidu audio-vizuelnog narativa.

Većina ispitanika na državnim i privatnim fakultetima već ima iskustva u radu sa filmom kao audio-vizuelnim narativom. Film je prisutan u nastavi, ali ne dovoljno. Predavači koji koriste ovo sredstvo, to čine jednom mesečno ili jednom godišnje. Razlog manje zastupljenosti filma u nastavi za većinu ispitanika predstavlja nepostojanje tehničkih uslova, većim delom na državnim fakultetima, kao što je i bila pretpostavka. Samo dva ispitanika su kao razlog naveli da priprema oduzima vreme.

Od izuzetnog značaja je činjenica da predavači prepoznaju prednosti i smatraju da je film kao audio-vizuelni narativ efikasno sredstvo, jer utiče na poboljšanje znanja iz gramatike, ali i kulture španskog jezika. Takođe, složili su se da može da posluži za poboljšanje izgovora i učenje o neverbalnoj komunikaciji.

Veoma je značajno i mišljenje predavača o stavu studenata. Na osnovu dosadašnjeg iskustva, anketirani predavači smatraju da su studenti zainteresovani za rad sa filmom.

Izražena je motivisanost i spremnost profesora da odvoje vreme i sačine aktivnosti za čas. Predavači su izrazili stav da bi im u daljem radu od koristi bilo organizovanje obuka i seminara u oblasti rada sa audio-vizuelnim narativom.

Pokazana zainteresovanost predavača može da doprinese eventualnoj budućoj implementaciji filma u nastavi španskog kao stranog jezika. Takođe, mogla bi da

podstakne veću primenu filma i razvoj svesti o prednostima pomenutog sredstva u nastavi španskog kao stranog jezika, kao i organizovanje obuka i seminara.

9.6. Pedagoške implikacije

Kao što Asensi (2008: 2–3) navodi, film na času španskog kao stranog jezika, ima pedagošku funkciju u sledećim pogledima: uvodi ludički element povezujući ga sa formama audio-vizuelne komunikacije na koju su mladi navikli; poseduje veliku moć da prenese različite poruke zahvaljujući vezi slika, zvuka i reči, kontekstualizujući sadržaje koji su cilj nastave; i ističe značenjsko učenje (pomaže identifikaciju učenika sa predmetom nastave).

U toku rada sa filmom, student aktivno učestvuje u nastavnom procesu. Aktivno posmatranje i izrada propratnih aktivnosti unapređuje sociokulturnu i interkulturnu kompetenciju, kao i lingvističku kompetenciju. Na ovaj način, integrišu se receptivne i produktivne jezičke veštine, ali i gradivo iz jezika i kulture. Isto tako, prikazuje se upotreba jezika u kontekstualizovanim situacijama, kao i način na koji funkcioniše život u hispanском svetu. Jedino putem audio-vizuelnih materijala može da se predstavi neverbalna komunikacija, koja je neodvojivi deo hispanске kulture. S obzirom da film može da posluži za usvajanje, ali i ponavljanje gradiva, tip časa sa filmom može biti obrada ili ponavljanje.

Pogledani materijal izaziva emociju, a poznato je da implikacija emocija doprinosi boljem pamćenju i razvijanju kognitivnih elemenata, kao što i sami studenti potvrđuju kada kažu da na ovaj način lakše pamte gradivo. Student razvija kritičko mišljenje izražavanjem sopstvenog stava o prikazanom materijalu.

Značajan rezultat rada sa filmom kao audio-vizuelnim narativom je povećanje motivacije i to iz različitih razloga. Sadržaji predstavljeni preko filma su interesantni i bliski studentima, deo su svakodnevnog života, jer su studenti navikli na savremeni način prenosa informacija, sadrže ludički element, podstiču radoznalost i kreativnost. Stoga, student s lakoćom može da se privikne na pomenuti način rada.

Takođe, treba istaći da rad sa filmom utiče i na atmosferu u učionici. Stvara se pogodna atmosfera za rad, pri čemu se studenti osećaju opušteno i prijatno.

Jedan od efekata primene filma u nastavi, predstavlja i osamostaljivanje studenata u procesu nastave španskog kao stranog jezika. Studenti podstaknuti stečenim iskustvom gledanja filmova na času, mogu samostalno putem savremenih tehnologija i kod kuće da prate pomenute audio-vizuelne narative na španskom jeziku.

9.7. Opšti zaključci

Primena filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika sadrži brojne prednosti, koje su detaljno analizirane u radu. Zahvaljujući filmu, učenje kulture i gramatike španskog kao stranog jezika postaje efikasnije i primerenije novim generacijama govornika.

Rezultati sprovedenog eksperimentalnog istraživanja dokazuju da primenom filma u nastavi španskog kao stranog jezika studenti uspešnije usvajaju predstavljeno gradivo. Studenti eksperimentalne grupe su usvojili više sadržaja iz oblasti kulture, gramatike i frazeologije u odnosu na studente koji su pratili tradicionalni vid nastave. Može se zaključiti da su se sociokulturna i gramatička kompetencija poboljšale usled eksperimentalnog faktora u vidu filma. Pomoću prikazanih audio-vizuelnih narativa, studentima se predstavlja hispanski svet doprinoseći razvijanju komunikativne kompetencije španskog jezika na zanimljiv način. Značajno je istaći da je ovaj medijum pogodan i za predstavljanje neverbalne komunikacije i razvijanje interkulturalnosti.

Brojne prednosti primene audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog jezika, koje su egzaktno potvrđene rezultatima istraživanja, prevazilaze primedbu da audio-vizuelni narativ utiče na pasivnost učenika.

Pored evidentne efikasnosti, od ključnog značaja je i na koji način studenti prihvataju filmski narativ kao sredstvo u nastavi. Upitnik kao krajnji deo istraživanja, pokazao je da studenti pokazuju izuzetno pozitivan stav i motivaciju za rad uz pomoć ovog sredstva.

Iako je pokazano da je film kao audio-vizuelni narativ korisno sredstvo, i dalje je nezamenljiva uloga nastavnika u nastavnom procesu. Predavači španskog kao stranog jezika na državnim i privatnim univerzitetima su iskazali takođe pozitivan stav prema primeni filma na času španskog kao stranog jezika. Značajno je da i predavači pokazuju pozitivan stav prema primeni filma, kao i da su svesni njegove efikasnosti i motivisani

za rad sa filmskim narativom. Međutim, problem je nedostatak tehničkih sredstava na pojedinim fakultetima. Od izuzetnog značaja je izražena želja i spremnost predavača da se profesionalno usavršavaju kroz organizovanje seminara o primeni filma u nastavi španskog jezika.

Stav predavača i studenata, kao i rezultati istraživanja pokazuju da film kao audio-vizuelni narativ može biti uspešno primenjen u nastavi španskog kao stranog jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije.

9.8. Smernice za buduća istraživanja

Primena inovativnih sredstava u vidu audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika pruža brojne mogućnosti za rad. Prepoznavajući značaj filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika u Srbiji, otvara se novo poglavlje u metodici nastave stranih jezika. Pionirski koraci prisutni u radu, nedvosmisleno potvrđuju komparativnu prednost primene filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao stranog jezika. Pored teorijske, istraživanja bi mogla da imaju i svoju praktičnu primenu u procesu organizovanja nastave španskog kao stranog jezika. Na osnovu dobijenih rezultata, evidentna je efikasnost ove metode u nastavi. Kao što je prikazano, film doprinosi unapređivanju nastave španskog kao stranog jezika, prvenstveno razvijajući sociokulturnu i gramatičku kompetenciju učenika. Inovacija nastave uvođenjem elemenata neverbalne komunikacije i interkulturalnosti na času španskog kao stranog jezika, doprinosi sveobuhvatnom procesu učenja jezika.

Audio-vizuelni narativ se može primeniti u svakom trenutku nastavnog procesa, bilo da se radi o dopunskoj aktivnosti ili aktivnosti na kojoj se zasniva čas, ponavljanju gradiva ili obradi. Pri tome, uvek postoji prostor za izbor adekvatnog filmskog sadržaja koji može biti od koristi u zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja učenika. Na osnovu individualnih karakteristika učenika, zasniva se odluka nastavnika o primeni filma u nastavi. Iako postoje različite potrebe učeničke populacije, film sa širokim spektrom tema i žanrova koje obuhvata, uvek može da posluži za rad na času i zadovolji različite potrebe učenika. Samim tim, primena filma u nastavi može biti uvek korisna. Naizgled mogući nedostaci primene filma u nastavi španskog kao stranog jezika, kao što su

pasivnost učenika i nemogućnost interakcije, mogu biti otklonjeni pravilnom upotrebom audio-vizuelnog narativa.

Primenu filma kao audio-vizuelnog sredstva ne treba shvatiti kao obavezu i neophodnost, već kao izbor koji doprinosi inovativnom i kvalitetnom odvijanju nastavnog procesa.

Budući da je predstavljeni eksperimentalni deo istraživanja potvrdio hipoteze i pokazao prednost u odnosu na tradicionalnu nastavu, za očekivati je da bi film kao audio-vizuelni narativ mogao da nađe mesto u kurikulumima, odnosno, nastavnim planovima i programima za fakultete, kao i za srednje i osnovne škole. Upravo zbog toga, pomenuto istraživanje trebalo bi da podstakne dalja interesovanja i rad na osnovu uspostavljenog saznanja o efikasnosti filma u nastavi španskog kao stranog jezika u Srbiji, na svim nivoima, uključujući osnovni i srednjoškolski obrazovni nivo.

Pored razvoja kompetencija učenika, usavršavaju se i kompetencije nastavnika. Nastavnici imaju mogućnost usavršavanja kroz upoznavanje sa prednostima primene filma kao audio-vizuelnog narativa s ciljem unapređivanja nastave španskog jezika, kao i mogućnost samousavršavanja. Istraživački projekti svakako bi doprineli saznanju novih rezultata i širenju primene filma u nastavi španskog jezika. Pisanje priručnika je jedan od mogućih vidova istraživanja. Za predavače koji nisu dovoljno upoznati sa korišćenjem audio-vizuelnih narativa od koristi bi bilo organizovanje seminara i obuka. Obrazovni sistem u Srbiji trebalo bi da prati savremene obrazovne tendencije u svetu i da prihvati film kao audio-vizuelni narativ kao jedno od efikasnih sredstava za unapređivanje nastave španskog kao stranog jezika.

Fenomeni vizuelizacije i komunikacije, preovlađujući su sinonimi savremenog sveta globalizacije i informatičkih tehnologija. Stoga je film, nezaobilazno sredstvo u nastavi stranih jezika, kao takvog i španskog kao stranog jezika na našim prostorima. Za očekivati je da će film kao audio-vizuelni narativ, kao posebnost u okviru savremenog koncepta uspešnijeg pristupa nastavi španskog jezika, koja je potvrđena u radu, dobiti zasluženo mesto i primenu u nastavi španskog kao stranog jezika u Srbiji.

10. Literatura

1. Adamović, Ž., Milošević, G. i Ristić, S. (2005). *Osnovi metodologije naučno-istraživačkog rada*. Beograd: Tehdis.
2. Aixalá, E., Álvarez, G. et al. (2009). *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Madrid: Difusión.
3. Alba Méndez, A. (2000). La cultura española más allá de los tópicos. U M. A. Martín Zorraquino i C. Díez Pelegrín (ur.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (str. 137–144). Universidad de Zaragoza.
4. Allan, M. (1985). *Teaching English with Video*. London: Longman.
5. Álvarez Rojas, M. i Timón Benítez, L. M. (2010). *El cine en la escuela como recurso en el área de educación visual: aspectos educativos y actividades para su desarrollo en la ESO*. Sevilla: Wanceulen editorial.
6. Amenós Pons, J. (1996). Cine, lengua y cultura. *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 3, 50–52.
7. Amenós Pons, J. (1998). Usos orales de la lengua en los diálogos de cine. *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, 17–23.
8. Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. U M. F. Figueroa et al. (ur.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (str. 769–783). Universidad de Cádiz.
9. Arribas Esteras, G. i Landone, E. (2001). *Creía que esto sólo pasaba en las películas*. Madrid: Edinumen.
10. Atay, D., Kurt, G. et al. (2009, decembar). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, posebno izdanje, vol. 10, br. 3, 123–135.
11. Badock, B. (1996). *Using Films in the English Class*. Phoenix: Prentice Hall.

12. Bahrani, T. i Shu Sim, T. (2012, oktobar). Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement. *TOJET*, vol. 11, br. 4, 56–64.
13. Bakovljević, M. (1997). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*. Beograd: Naučna knjiga.
14. Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula, Guía de supervivencia*. Barcelona: Grao.
15. Bellido López, A. (1998). El aprendizaje del cine. *Comunicar*, 11, 13–20.
16. Bembibre, C. i Cámara, N. (2013). *Vamos al cine*. Madrid: Edinumen.
17. Bešić, M. (2008). *Metodologija političkih nauka sa statistikom (elektronsko izdanje–skripta)*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
18. Biedma Torrecillas, A. i Torres Sánchez, M. A. (1994). El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural. U J. Sánchez Lobato i I. Santos Gargallo (ur.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (str. 537–552). Universidad Complutense de Madrid.
19. Bustos Gisbert, J. M. (1997, septembar). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. U I. Alonso Belmonte (ur.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE. Segunda etapa Carabela, 42, Monográfico* (str. 93–105). Madrid: SGEL.
20. Byram, M. (1991). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. U D. Buttjes i M. Byram (ur.), *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (str. 17–32). Clevedon: Multilingual Matters.
21. Byram, M. i Esatre-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching, A Book for Teachers*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
22. Byram, M. i Fleming, M. (2001). Introducción. U M. Byram i M. Fleming (ur.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del*

- teatro y la etnografía*. (prevod: J. R. Parrondo i M. Dolan). Madrid: Cambridge University Press.
23. Byram, M., Gribkova, B. i Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
 24. Byram, M., Zarate, G. i Neuner, G. (1997). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching, Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Education Committee, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing.
 25. Brady, S. (1992). El uso del video en la enseñanza de los idiomas. U J. R. Losada Durán (ur.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Vigo* (str. 169–172). Asociación Española de Lingüística Aplicada.
 26. Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. U H. Perdiguero i A. Álvarez (ur.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (str. 870–881). Universidad de Burgos.
 27. Canning-Wilson, C. i Wallace, J. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, vol. VI, 11. Preuzeto 1. oktobra 2013. sa <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.2001.html>.
 28. Castiñeiras Ramos, A. i Herrero Vecino, C. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español. U T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey i J. Márquez Caneda (ur.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (str. 817–824). Universidad de Santiago de Compostela.
 29. Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
 30. Coppen, H. (1978). *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. (prevod: P. Hidalgo Andreau). Madrid: Anaya.
 31. Chan, D. i Herrero, C. (2010). *Using Film to Teach Languages*. Cornerhouse. Preuzeto 3. oktobra 2013. sa <http://www.cornerhouse.org/wp->

[content/uploads/old_site//media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf](#)

32. Corpas Viñals, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural. U M. A. Martín Zorraquino i C. Díez Pelegrín (ur.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (str. 785–791). Universidad de Zaragoza.
33. Cortés Bueno, E. (2005, maj). Introducción al cine: otra forma de aprender español. *Frecuencia L, revista de didáctica, español lengua extranjera*, 28, 23–28.
34. Cruz Pastor Ferrán de la, M. (1997). El cine en la clase de español: Las cosas del querer. U A. Martínez Gonzáles, P. Barros García et al. (ur). *Enseñanza de lenguas extranjeras* (str. 167–173). Universidad de Granada: Grupo de Lingüística Aplicada.
35. Denis, M. i Matas Pla, M. (1999). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. U L. Miquel i N. Sans (ur.), *Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua, Didáctica del español como lengua extranjera* (str. 87–95). Madrid: Fundación Actilibre.
36. Díaz Pérez, J. C. (2001). Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE. U A. M. Gimeno Sanz (ur.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE* (str. 263–272). Universidad Politécnica de Valencia.
37. *Diccionario de la lengua española–Real Academia Española*. Elektronsko izdanje rečnika bez paginacije. Preuzeto 2. januara 2013. sa <http://dle.rae.es/>
38. *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes. Elektronsko izdanje rečnika. Preuzeto 4. februara 2015. sa http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destreza_s.htm
39. *Diccionario de uso del español actual CLAVE* (2003). Madrid: Ediciones SM.
40. Dobos, E. (2010). El cine, una herramienta eficaz en la enseñanza de la comunicación intercultural. U T. Bánki (ur.), *El cine en la enseñanza de E/LE*.

- XI Congreso AHPE, Ministerio de educación* (str. 19–25). Budapest: Edition Mediterranea.
41. Dobos, E. (2013). El uso del cine para desarrollar la competencia comunicativa e integrar la cultura en la clase de ELE. U M. Jimeno Panés (ur.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (str. 123–128). Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.
 42. Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
 43. Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Analisis de las investigaciones existentes* (prevod: G. Abio, J. Javier Sánchez i A. Yagüe). New Zeland: Ministry of Education.
 44. Escudero Royo, A. (1997). Televisión y educación. U S. de la Torre (ur.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza* (str. 35–41). Barcelona: Octaedro.
 45. Fernanández Cuesta, J. M. (1992). La importancia de los elementos paralingüísticos en el aprendizaje de una segunda lengua. U J. R. Losada (ur.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Vigo* (str. 243–249). Asociación Española de Lingüística Aplicada.
 46. Ferrés, J. (1988). *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Barcelona: Ediciones CAEC.
 47. Ferrés, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
 48. Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
 49. Foncubierta Muriel, J. M. (2006). Ejercicios para el desarrollo de la comprensión audiovisual, la expresión y la interacción oral mediante el uso de las nuevas tecnologías. U E. Balmaseda Maestu (ur.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE* (str. 1145–1149). Universidad de Logroño.

50. Froufe Quintas, S. (1995). El uso del vídeo en los ámbitos de la Animación Sociocultural. *Comunicar*, 5, 92–97.
51. García, R. (2007, septembar). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 123–127.
52. García-Abad García, M. T. (2010). Literatura y cine: una reflexión para la enseñanza de la cultura y civilización españolas. U T. Bánki (ur.), *El cine en la enseñanza de E/LE. XI Congreso AHPE, Ministerio de Educación. XI Congreso AHPE* (str. 7–17). Budapest: Ministerio de educación, Edition Mediterranea.
53. García-Cervigón, A. H. (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, U J. Gómez Asencio i J. Santos Lobato (ur.), *Forma, Formación de formadores 4, Interculturalidad* (str. 9–26). Madrid: SGEL.
54. García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idioma. *Revista redELE de las Consejerías de Educación de Australia, Nueva Zelanda y Brasil*. Preuzeto 7. oktobra 2013. sa <http://formespa.rediris.es/revista/editorial.htm>
55. Genc, B. i Bada, E. (2005, april). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, vol. 5, 1, 73–84.
56. Gisbert Pellicer, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Letras.
57. Gómez Carmona, J. M. (2009). El vídeo como recurso didáctico en el aula. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 24, 1–10. Preuzeto 20. oktobra 2013. sa [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/JOS EM GOMEZ 1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/JOS_EM_GOMEZ_1.pdf)
58. Gómez Vílches, J. (1990). La explotación de películas en el aula de español para extranjeros. U S. Peydra Montesó i A. Garrido Moraga (ur.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del II Congreso Internacional de ASELE* (str. 247–253). Universidad de Málaga.
59. Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. U J. Sánchez Lobato i I. Santos Gargallo (ur.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar*

- español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (str. 835–849). Madrid: SGEL.
60. Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
61. Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. U I. Alonso Belmonte (ur.), *Carabela 54, monográfico, La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera* (str. 5–28). Madrid: SGEL.
62. Ilić, V. (2012). Film kao izvor znanja: primer proizvodnje straha od stranaca u filmu Ponoćni ekspres, *Antropologija*, 12, sv. 3, 115–134.
63. Jespersen, O. (1904, 12. izdanje 1961). *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen & Unwin Ltd.
64. Jovanović, A. i Filipović, J. (2013, jun). Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement. *Hispania*, vol. 96, br. 2, 283–294.
65. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
66. Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
67. Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. U M. Byram i M. Fleming (ur.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, Enfoques a través del teatro y la etnografía* (str. 23–37). (prevod: J. R. Parrondo i M. Dolan). Cambridge: Cambridge University Press.
68. Lalović, Z. (2010). *Metodologija naučno-istraživačkog rada sa osnovama statistike, elektronsko izdanje*. Tivat.
69. Lonergan, J. (1983). Video Applications in English Language Teaching. U J. McGovern (ur.), *Video Applications in English Language Teaching* (str. 69–82). Oxford: British Council and Pergamon Press.
70. Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

71. Llorián, S. (1996, jul). Con vídeo, ... ¡de cine! *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 2, 12–14.
72. Makarchuk, E. (2007, jul–avgust). Problemas de la selección de la información sociocultural en el proceso de la enseñanza del español. U S. Saz (ur.), *Actas de XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (str. 81–88). AEPE.
73. Maričić, S. (2011, jul–septembar). Upotreba hispanskog filma u cilju sticanja kulturne kompetencije u nastavi španskog kao stranog jezika. *Teme*, 3, 761–765.
74. Martínez, M. A. (2004, februar–mart). Cine y Comunicación Intercultural, La Paradoja de un Aparente Intercambio entre Culturas. *Razón y palabra*, 37, elektronsko izdanje bez paginacije. Preuzeto 11. januara 2013. sa <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n37/mmartinez.html>
75. Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
76. Martos Eliche, F. (2002). El cine en el aula de E/LE. Un enfoque pedagógico por tareas. U J. G. Asencio i J. Sánchez Lobato (ur.), *Forma 3, Recursos y técnicas* (str. 53–167). Madrid: SGEL.
77. Mihailović, D. (2004). *Metodologija naučnih istraživanja*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
78. Miquel, L. i Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua, *Cable*, 10, 15–21. (ponovljeno izdanje Miquel, L. i Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Redele*, br. 0). Preuzeto 7. maja 2014. sa http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miguel_sans.shtml
79. Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. U J. Sánchez Lobato i I. Santos Gargallo (ur.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (str. 511–531). Madrid: SGEL.

80. Molina i Simó, L. (1990). *El vídeo: uso pedagógico y profesional en la escuela* (prevod: M. Zaragoza). Barcelona: Editorial Alta Fulla.
81. Mc Vay Gill, M., Smalley, D. i Haro, M. (2002). *Cinema for Spanish Conversation*. Newburyport: Focus Publishing.
82. *Nastava orijentisana na učenje* (2013). (prevod: A. Pešikan i Lj. Plazinić). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
83. Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Serie master E/LE de Universidad de Barcelona. Universidad de Barcelona.
84. Ortí Teruel, R. i García Collado, M. A. (2012). La mezcla de géneros en el cine actual. Propuesta didáctica de La Comunidad. U *Actas del Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación. Las lenguas en la educación: cine, literatura, redes sociales y nuevas tecnologías* (str. 71–80). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
85. Pablos Ortega de, C. (2004, novembar). La construcción del componente cultural en la clase de E/LE: propuesta didáctica a través del cine de Pedro Almodóvar. *Frecuencia L*, 27, 18–21.
86. Peiffer, V. (2001). El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una experiencia. U A. M. Gimeno Sanz (ur.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE* (str. 37–44). Universidad Politécnica de Valencia.
87. Pereira Domínguez, M. C. (2009). El valor social del cine en la infancia, U M. Reposo (ur.), *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula* (str. 17–38). A Coruña: Tórculo Artes Gráficas.
88. Pérez, N. (1996, novembar). Algunas ideas para la enseñanza de la cultura. *Frecuencia L*, 3, 36–40.
89. Pimenta, S. i Poovaiah, R. (2010, avgust). On Defining Visual Narratives, *Design Thoughts*, 25–46.

90. *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2002). Centro Virtual Cervantes. Elektronsko izdanje bez paginacije. Preuzeto 11. maja 2013. sa http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
91. *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2002). Centro Virtual Cervantes. Elektronsko izdanje rezimea bez paginacije. Preuzeto 11. maja 2013. sa http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
92. Raičević, V. (2009). *Metodologija istraživanja u metodici nastave stranih jezika*. Beograd: Čigoja.
93. Raya Ramos, E. E. (2010, mart). El cine, recurso educativo. *Temas para la Educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 1–7. Preuzeto 21. oktobra 2013. sa <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7057.pdf>
94. Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
95. Rivera Betancur, J. L. i Correa Hererra, E. (2006). La imagen y su papel en narrativa audiovisual. *Imago, Grupo de Investigación. Imagen y comunicación*. Universidad de Medellín, 1–11. Preuzeto 20. oktobra 2013. sa <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2011/ImagoColombia.pdf>
96. Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*, 2. izdanje. Chicago: The University of Chicago Press.
97. Rodríguez Martín, J. R. (2006). La historia y la imagen de España del siglo XX a través del cine. U S. Saz (ur.), *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (str. 305–313). AEPE.
98. Romea, C. (2005). El cine como elemento educativo y formativo. U S. de la Torre, M. A. Pujol i N. Rajadell (ur.), *El cine, un entorno educativo* (str. 37–54). Madrid: Narcea.
99. Rosales Varo, F. (1994). Vídeo, interacción e integración de destrezas. U L. Miquel i N. Sans (ur.), *Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua*,

- Didáctica del español como lengua extranjera* (str. 111–140). Madrid: Fundación Actilibre.
100. Ruiz Fajardo, G. (1994). Video en clase: virtudes y vicios, U L. Miquel i N. Sans (ur.), *Colección del tiempo libre, Colección Expolingua* (str. 141–164). Madrid: Fundación Actilibre.
101. Rulicki, S. i Cherny, M. (2007). *Comunicación no verbal (Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos)*. Granica, Buenos Aires–México–Santiago–Montevideo: Ediciones Granica Ryan.
102. Sánchez Lobato, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. U I. Alonso Belmonte (ur.), *Carabela 45, monográfico, Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera* (str. 5–26). Madrid: SGEL.
103. Sánchez Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
104. Santos Asensi, J. (2008). *Cine en español para el aula de idiomas*. Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, Embajada de España: Ministerio de Educación, Política Social y Deportes.
105. Santos Gargallo, I. i Santos Gargallo, A. (2001). *De cine*. Madrid: SGEL.
106. Sarceda Gorgoso, M. C. i Raposo Rivas, M. (2009). Integrando el cine en educación: Razones normativas y curriculares para su uso en Primaria. U M. Raposo Rivas (ur.), *El cine en educación: Realidades y propuestas para su utilización en el aula* (str. 39–48). A Coruña: Tórculo Artes Gráficas.
107. Selige, H. i Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
108. Singh, V. i Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 11, 1–18. Preuzeto 21. oktobra 2013. sa http://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf
109. Stempleski, S. i Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.
110. Tomalin, B. i Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

111. Toro Escudero, J. I. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos. U *II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Suplementos MarcoELE, 8, (str. 1–68). Preuzeto 12. oktobra 2013. sa http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf
112. Torre de la, S. (1997). El cine, un espacio formativo. U S. de la Torre (ur.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza* (str. 15–27). Octaedro: Barcelona.
113. Torre de la, S. (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo. U S. de la Torre, M. A. Pujol i N. Rajadell (ur.), *El cine, un entorno educativo* (str. 13–36). Madrid: Narcea.
114. Torre de la, S. i Rajadell, N. (2005). Impacto y cine formativo. U S. de la Torre, M. A. Pujol i N. Rajadell (ur.), *El cine, un entorno educativo* (str. 121–136). Madrid: Narcea.
115. Torregrosa Carmona, J. F. (2006). *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla: Ediciones Alfar.
116. Tort i Raventós, L. (1997). El cine: de informar a formar. U S. de la Torre (ur.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza* (str. 29–34). Barcelona: Octaedro.
117. Turner, G. (1983). *Film as Social Practice*, 2. izdanje. London and New York: Routledge.
118. Ueda, H. (1998). Semántica de los gestos españoles. *Lingüística Hispánica*, 20, 1–14.
119. Vacas Hermida, A. i Benavente, J. C. (2002). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. *Tierra de nadie*. Preuzeto 4. oktobra 2013. sa <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121114.pdf>
120. Valenti Toledo, N. (2006). El lenguaje cinematográfico y la enseñanza de expresiones idiomáticas en dos variedades del español. U E. Balmaseda Maestu (ur.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2–LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE* (str. 1047–1058). Universidad de Logroño.

121. Varela Salinas, M. J. (1997). Conversación y comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. U A. Martínez Gonzáles, P. Barros García, et al. (ur.), *Enseñanza de lenguas extranjeras* (str. 219–227). Universidad de Granada: Grupo de Lingüística Aplicada.
122. Vázquez Fernández, R., Rollán de Cabo, M. et al. (2005). *Método de español para extranjeros. Prisma progresiva B1*. Madrid: Edinumen.
123. Vázquez Gauchia, F. (1993). La “lettre-video“, práctica intercultural, Didáctica de lenguas y culturas. U A. Rodríguez López-Vázquez (ur.), *III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (str. 237–242). Universidade da Coruña.
124. Vázquez, L. (2006). El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE. *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 32, 36–43.
125. Wagner, E. (2010). The Effect in the Use of Video Texts on ESL Listening Test-tasker Performance. *Language Testing, SAGE*, 493–513. Preuzeto 1. decembra 2013. sa <http://ltj.sagepub.com/content/27/4/493>
126. Willis, J. (1983). The Role of the Visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the EFL Classroom. U J. McGovern (ur.), *Video Applications in English Language Teaching* (str. 29–42). Oxford: British Council and Pergamon Press.
127. *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Council of Europe. (prevod, 2002). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
128. Zamora Pinel, F. (2001). Aplicación del cine a la clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 33, 32–36.
129. Zarate, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Universidad Antonio de Nebrija.

Filmografija

1. Almodóvar, P. (režiser). (1995). *La flor de mi secreto*. El Deseo S.A.
2. Corbacho, J. i Cruz, J. (režiser). (2005). *Tapas*. Tusitala/Castelao Productions
3. Gil, M. (režiser). (1999). *Nadie conoce a nadie*. Coproducción España-Francia; Sogetel/ Maestranza Films/DMVB Films
4. Gómez Pereira, M. (režiser). (1996). *El amor perjudica seriamente la salud*. Coproducción España-Francia; Bocaboca Producciones/ Canal+España/ Canal+/ D.M.V.B. Films/ Sogetel/ Sogepaq/ Telecinco
5. Huerta, Á. M. (režiser). (2001). *Inspiración*. Huma Films/Ilusión Film Entertainment
6. Martínez Lázaro, E. i Trueba, F. (režiser). (1994). *Los peores años de nuestra vida*. P.C. / Kaplan/Iberomaricana Films
7. Serrano, D. (režiser). (2010). *Una hora más en Canarias*. Coproducción España-Colombia; Telespan 2000/Lazonafilms/Dynamo

Web sajтови (sa dostupnim akreditovanim programima pomenutih ustanova)

1. Osnovna škola British International School, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.british-int-school.org.uk/home/page/29/Overview>
2. Osnovna škola International School of Belgrade, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.isb.rs/archive/file/ISB-Language-Policy.pdf>
3. Osnovna škola Vladislav Petković-Dis, preuzeto 2. februara 2015. sa www.osdis.edu.rs.
4. Gimnazija Crnjanski, preuzeto 2. februara 2015. sa http://www.crnjanski.edu.rs/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=36
5. Gimnazija Ruđer Bošković, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://osboskovic.edu.rs/dev/gimnazija/project-01-img-2>
6. Gimnazija Stefan Nemanja, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.gimnazijastefannemanja.edu.rs/sadrzaj/filoloski%20smer.pdf>
7. Gimnazija Vladislav Petković-Dis, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.skoladis.edu.rs/default.htm>
8. Srednja škola British International School, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.british-int-school.org.uk/home/page/32/Key-Stage-5-Years-12-and-13>
9. Srednja škola Chartwell International School Belgrade, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://chartwell.edu.rs/Uploads/Secondary%20Timetables/TIMETABLEY12.pdf>
10. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/iberijske-studije/%D1%88%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D0%B8%D0%B7%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8/>
11. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, preuzeto 12. oktobra 2013. [.http://www.f.bg.ac.rs/filozofija/program_studija.php?IDK=2777](http://www.f.bg.ac.rs/filozofija/program_studija.php?IDK=2777)
12. Geografski fakultet, Univerzitet u Beogradu, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.gef.bg.ac.rs/osnovne-studije/studijski-program-turizmologija/>

13. Filološko-umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, preuzeto 4. maja 2015. sa
http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=62
14. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, preuzeto 12. oktobra 2013. sa
http://www.ff.uns.ac.rs/studije/osnovne/strani_jezici/spanski_po_izboru.html
15. Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.dgt.uns.ac.rs/page.php?5>
16. Fakultet za strane jezike, Alfa univerzitet, preuzeto 12. oktobra 2013. sa
<http://www.fsj.edu.rs/pdf/knjiga%20predmeta%20OS.pdf>
17. Fakultet za ekonomiju i političke nauke, Alfa univerzitet, preuzeto 12. oktobra 2013. sa <http://www.fepn.edu.rs/it/fepn12.pdf>
18. Fakultet za inženjerski menadžment, Alfa univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa
<http://www.fim.rs/sr/nastavni-plan>
19. Fakultet za trgovinu i bankarstvo, Alfa univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa
<http://alfa.edu.rs/ftb/studenti/predmeti/osnovne-studije/trgovina-i-bankarstvo/>
20. Fakultet za sport i turizam, Educons univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa
<http://www.tims.edu.rs/osnovne-studije/turizam/>
21. Fakultet za kulturu i medije, Megatrend univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa
<http://www.megatrend.edu.rs/fkm/str.php?bs=Osnovne%20studije>
22. Fakultet za međunarodnu ekonomiju, Megatrend univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa
<http://www.fme.edu.rs/str.php?bs=Osnovne%20studije%202014>
23. Fakultet za poslovnu ekonomiju u Valjevu, Megatrend univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa
http://www.fpe.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=301&Itemid=1052
24. Fakultet za fizičku kulturu i menadžment u sportu, Univerzitet Singidunum, preuzeto 4. maja 2015. sa
<http://repository.singidunum.edu.rs/files/2015/03/NastavniPlanMUS.pdf>

25. Fakultet za informatiku i računarstvo, Univerzitet Singidunum, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://fir.singidunum.ac.rs/coursepages/FIR/1>
26. Fakultet za turistički i hotelijerski menadžment, Univerzitet Singidunum, Beograd, preuzeto 11. maja 2015. sa <http://fthm.singidunum.ac.rs/coursepages/FTHM/1>
27. Poslovni fakultet u Beogradu, Univerzitet Singidunum, preuzeto 11. maja 2015. sa http://upis.singidunum.ac.rs/study_programme/poslovna_ekonomija
28. Poslovni fakultet u Valjevu, Univerzitet Singidunum, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://predmet.pfv.singidunum.ac.rs/course/category.php?id=3>
29. Tehnički fakultet, Univerzitet Singidunum, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://tf.singidunum.ac.rs/coursepages/TF/1#>
30. Fakultet za sport, Univerzitet Union – Nikola Tesla, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.fzs.edu.rs/studije/osnovne-studije/menadzment-u-sportu>
31. Fakultet za diplomatiju i bezbednost, preuzeto 12. oktobra 2013. sa <http://www.diplomatija.com/studijski-program/osnovne-studije/>

11. Skraćenice

- ANCOVA – Analysis of Covariance (Analiza kovarijanse)
- CNAC – Centro Nacional Autónomo de Cinematografía (Nacionalni autonomni centar kinematografije, Venecuela)
- FILTA – Film in Language Teaching Association (Udruženje Film u nastavi jezika)
- ICAA – Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (Institut kinematografije i audio-vizuelnih umetnosti, Španija)
- ICAIC – Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (Kubanski institut za kinematografsku umetnost i industriju)
- IMCINE – Instituto Mexicano de Cinematografía (Meksički institut kinematografije)
- INCAA – Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina (Nacionalni institut filma i audio-vizuelnih umetnosti Argentine)
- MANCOVA – Multivariate Analysis of Covariance (Multivarijantna analiza kovarijanse)
- MANOVA – Multivariate Analysis of Variance (Multivarijantna analiza varijanse)
- MPNTR – Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije
- PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes (Kurikularni okvir Instituta Servantes)*
- SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences (Statistički paket za društvene nauke)*
- ZEO – *Zajednički evropski okvir za žive jezike*

12. Prilozi

12.1. Prilog 1 – Spisak državnih osnovnih i srednjih škola u kojima se izučava španski jezik u obrazovnom sistemu Srbije

Spisak dobijen po ličnom zahtevu od Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, MPNTR RS, dokument br. 451-03-03234/2014-01

SPISAK OŠ I SŠ U KOJIMA SE UČI ŠPANSKI JEZIK KAO STRANI JEZIK

R.br.	ŠKOLSKA UPRAVA	IME ŠKOLE	MESTO	OPŠTINA
1	Beograd	Svetozar Marković	Beograd	Vračar
2	Beograd	Zmaj Jovan Jovanović	Beograd	Voždovac
3	Beograd	Filološka gimnazija	Beograd	Savski venac
4	Beograd	VII gimnazija	Beograd	Zvezdara
5	Beograd	VIII gimnazija	Beograd	Voždovac
6	Beograd	XII gimnazija	Beograd	Voždovac
7	Beograd	XIV gimnazija	Beograd	Vračar
8	Valjevo	OŠ „Nada Purić“	Valjevo	Valjevo
9	Valjevo	OŠ „Nata Jeličić“	Šabac	Šabac
10	Valjevo	Valjevska gimnazija	Valjevo	Valjevo
11	Valjevo	Šabačka gimnazija	Šabac	Šabac
12	Zaječar	OŠ „Hajduk Veljko“	Zaječar	Zaječar
13	Zaječar	OŠ „Vuk Karadžić“	Veliki Izvor	Zaječar
14	Zaječar	Gimnazija	Zaječar	Zaječar
15	Zrenjanin	OŠ „Dositej Obradović“	Zrenjanin	Zrenjanin
16	Zrenjanin	OŠ „2. Oktobar“	Zrenjanin	Zrenjanin
17	Zrenjanin	OŠ „J. J. Zmaj“	Zrenjanin	Zrenjanin
18	Zrenjanin	OŠ „Servo Mihalj“	Zrenjanin	Zrenjanin
19	Zrenjanin	OŠ „Vasa Živković“	Pančevo	Pančevo
20	Jagodina	Gimnazija „Svetozar Marković“	Jagodina	Jagodina
21	Kragujevac	OŠ „Treći kragujevački bataljon“	Kragujevac	Kragujevac
22	Kragujevac	Prva kragujevačka gimnazija	Kragujevac	Kragujevac
23	Kragujevac	OŠ „Ilija Garašanin“	Arandelovac	Arandelovac
24	Kragujevac	OŠ „Prvi srpski ustanak“	Orašac	Arandelovac
25	Kragujevac	OŠ „Sveti Sava“	Arandelovac	Arandelovac
26	Kragujevac	OŠ „Svetolik Ranković“	Arandelovac	Arandelovac
27	Kragujevac	OŠ „Slavko Popović“	Darosava	Arandelovac

28	Kragujevac	Gimnazija „Miloš Savković“	Arandelovac	Arandelovac
29	Kragujevac	OŠ „Karadorđe“	Topola	Topola
30	Kruševac	OŠ „Dragi Makić“	Bošnjane	Varvarin
31	Niš	OŠ Hristo Botev	Dimitrovgrad	Dimitrovgrad
32	Niš	Gimnazija Ćirilo i Metodije	Dimitrovgrad	Dimitrovgrad
33	Niš	Prva niška gimnazija Stevan Sremac	Niš	Medijana
34	Novi Sad	OS „Sever Đurkić“	Bečej	Bečej
35	Novi Sad	OŠ „Sveti Sava“	Sremska Mitrovica	Sremska Mitrovica
36	Novi Sad	OŠ „Dobrosav Radosavljević Narod“	Mačvanska Mitrovica	Sremska Mitrovica
37	Novi Sad	Karlovačka gimnazija	Sremski Karlovci	Sremski Karlovci
38	Novi Sad	Gimnazija	Bečej	Bečej
39	Novi Sad	Mitrovačka gimnazija	Sremska Mitrovica	Sremska Mitrovica
40	Novi Sad	Tenička škola „Milenko Verkić-Neša“	Pećinci	Pećinci
41	Požarevac	Gimnazija	Smederevo	Smederevo
42	Požarevac	OŠ „Sveti Sava“	Požarevac	Požarevac
43	Požarevac	OŠ „Branislav Nušić“	Smederevo	Smederevo
44	Sombor	Gimnazija za talentovane učenike „Deže Kostolanji“ u Subotici	Subotica	Subotica
45	Užice	OŠ „Aleksa Dežović“	Sevojno	Užice
46	Užice	OŠ „Petar Leković“	Požega	Požega
47	Užice	Užička gimnazija	Užice	Užice

Spisku treba dodati i: 48. OŠ „Žarko Zrenjanin“, Zrenjanin (prim. autora)

12.2. Prilog 2 – Spisak privatnih osnovnih i srednjih škola u kojima se izučava španski jezik u Srbiji

1. Osnovna škola British International School, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.british-int-school.org.uk/home/page/29/Overview>
2. Osnovna škola International School of Belgrade, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.isb.rs/archive/file/ISB-Language-Policy.pdf>
3. Osnovna škola Vladislav Petković-Dis, preuzeto 2. februara 2015. godine sa www.osdis.edu.rs.
4. Gimnazija Crnjanski, preuzeto 2. februara 2015. sa http://www.crnjanski.edu.rs/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=36
5. Gimnazija Stefan Nemanja, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.gimnazijastefannemanja.edu.rs/sadrzaj/filoloski%20smer.pdf>
6. Gimnazija Ruđer Bošković, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://osboskovic.edu.rs/dev/gimnazija/project-01-img-2>
7. Gimnazija Vladislav Petković-Dis, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.skoladis.edu.rs/default.htm>
8. Srednja škola British International School, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://www.british-int-school.org.uk/home/page/32/Key-Stage-5-Years-12-and-13>
9. Srednja škola Chartwell International School Belgrade, preuzeto 2. februara 2015. sa <http://chartwell.edu.rs/Uploads/Secondary%20Timetables/TIMETABLEY12.pdf>

12.3. Prilog 3 – Spisak državnih fakulteta na kojima se izučava španski jezik u obrazovnom sistemu Srbije

1. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/iberijske-studije/%D1%88%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D0%B8%D0%B7%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8/>
2. Filološko-umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, preuzeto 4. maja 2015. sa http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=62
3. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, preuzeto 12. oktobra 2013. http://www.f.bg.ac.rs/filozofija/program_studija.php?IDK=2777
4. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, preuzeto 12. oktobra 2013. sa http://www.ff.uns.ac.rs/studije/osnovne/strani_jezici/spanski_po_izboru.html
5. Geografski fakultet, Univerzitet u Beogradu, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.gef.bg.ac.rs/osnovne-studije/studijski-program-turizmologija/>
6. Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.dgt.uns.ac.rs/page.php?5>

12.4. Prilog 4 – Spisak privatnih fakulteta na kojima se izučava španski jezik u Srbiji

1. Fakultet za ekonomiju i političke nauke, Alfa univerzitet, preuzeto 12. oktobra 2013. sa <http://www.fepn.edu.rs/it/fepn12.pdf>
2. Fakultet za inženjerski menadžment, Alfa univerzitet preuzeto 11. maja 2015. sa <http://www.fim.rs/sr/nastavni-plan>
3. Fakultet za strane jezike, Alfa univerzitet, preuzeto 12. oktobra 2013. sa <http://www.fsj.edu.rs/pdf/knjiga%20predmeta%20OS.pdf>
4. Fakultet za trgovinu i bankarstvo, Alfa univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://alfa.edu.rs/ftb/studenti/predmeti/osnovne-studije/trgovina-i-bankarstvo/>,
5. Fakultet za sport i turizam, Educons univerzitet, preuzeto 11. maja 2015. sa <http://www.tims.edu.rs/osnovne-studije/turizam/>
6. Fakultet za kulturu i medije, Megatrend univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.megatrend.edu.rs/fkm/str.php?bs=Osnovne%20studije>
7. Fakultet za međunarodnu ekonomiju, Megatrend univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.fme.edu.rs/str.php?bs=Osnovne%20studije%202014>
8. Fakultet za poslovnu ekonomiju u Valjevu, Megatrend univerzitet, preuzeto 4. maja 2015. sa http://www.fpe.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=301&Itemid=1052
9. Fakultet za fizičku kulturu i menadžment u sportu, Univerzitet Singidunum, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://repository.singidunum.edu.rs/files/2015/03/NastavniPlanMUS.pdf>
10. Fakultet za informatiku i računarstvo, Univerzitet Singidunum, 4. maja 2015. sa <http://fir.singidunum.ac.rs/coursepages/FIR/1>
11. Fakultet za turistički i hotelijerski menadžment, Univerzitet Singidunum, Beograd, preuzeto 11. maja 2015. sa <http://fthm.singidunum.ac.rs/coursepages/FTHM/1>

12. Poslovni fakultet u Beogradu, Univerzitet Singidunum, preuzeto 11. maja 2015. sa http://upis.singidunum.ac.rs/study_programme/poslovna_ekonomija
13. Poslovni fakultet u Valjevu, Univerzitet Singidunum, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://predmet.pfv.singidunum.ac.rs/course/category.php?id=3>
14. Tehnički fakultet, Univerzitet Singidunum, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://tf.singidunum.ac.rs/coursepages/TF/1#>
15. Fakultet za sport, Univerzitet Union-Nikola Tesla, preuzeto 4. maja 2015. sa <http://www.fzs.edu.rs/studije/osnovne-studije/menadzment-u-sportu>
16. Fakultet za diplomatiju i bezbednost, preuzeto 12. oktobra 2013. sa <http://www.diplomatija.com/studijski-program/osnovne-studije/>

12.5. Prilog 5 – Upitnik uvodnog istraživanja namenjen predavačima španskog kao stranog jezika na državnim i privatnim fakultetima u Srbiji

Upitnik za profesore španskog kao stranog jezika na fakultetima

Poštovani kolega/koleginice, najljubaznije Vas molimo da odvojite par minuta i odgovorite na ovaj upitnik. Mnogo Vam se zahvaljujemo na doprinosu u istraživanju o upotrebi filma kao audio-vizuelnog narativa u nastavi španskog kao izbornog jezika na fakultetima u Srbiji.

*Obavezno

Predajete španski jezik na: *

- državnom fakultetu
- privatnom fakultetu

Osim udžbenika i radne sveske, da li u nastavi koristite inovacije i dodatna didaktička sredstva? *

- da
- ne

Ukoliko ih koristite, koji su to didaktički materijali?

Da li koristite audio-vizuelne materijale u nastavi španskog jezika? *

- da
- ne

Da li koristite film kao didaktičko sredstvo u nastavi španskog jezika? *

- da
- ne

Ukoliko je prethodni odgovor potvrđan, koliko često koristite film u nastavi španskog jezika?

- jednom nedeljno
- jednom mesečno
- jednom u semestru
- jednom godišnje
- Ostalo: _____

Ukoliko ne koristite film u nastavi španskog jezika, navedite razlog:

- ne postoje tehnički uslovi na fakultetu
- pokušao/la sam, ali studenti nisu zainteresovani
- nisam motivisan/a
- oduzima mi dosta vremena
- ne znam kako
- nisam upoznat/a sa filmovima na španskom govornom području

- nemam pozitivan stav prema tome
- Ostalo: _____

Da li smatrate da je film u nastavi španskog kao stranog jezika efikasno didaktičko sredstvo? *

- da
- ne
- Ostalo: _____

Da li ste motivisani za upotrebu ovog didaktičkog sredstva u nastavi? *

- da
- ne
- Ostalo: _____

Da li mislite da su studenti zainteresovani za film kao didaktičko sredstvo? *

- da
- ne
- Ostalo: _____

Koliko ste upoznati sa pravilima upotrebe filma u nastavi jezika? *

- dosta sam čitao/la o tome
- nisam čitao/la o tome
- po sopstvenom nahođenju mogu da pretpostavim
- Ostalo: _____

Budući da ne postoje priručnici za upotrebu filma u nastavi španskog jezika na našem tržištu, da li biste sami odvojili vreme i napravili aktivnosti za čas? *

- da
- ne
- Ostalo: _____

Da li bi Vam bila od koristi obuka o upotrebi filma u nastavi? *

- da
- ne

Da li smatrate da je film u nastavi značajno sredstvo ili samo razonoda? *

- značajno sredstvo
- razonoda
- Ostalo: _____

Ukoliko smatrate da je film efikasno sredstvo u nastavi, navedite razlog:

Ukoliko smatrate da film nije efikasno sredstvo u nastavi, navedite razlog:

Da li smatrate da studenti mogu više da nauče o hispanskoj kulturi zahvaljujući primeni filma u nastavi? *

- da
- ne
- Ostalo: _____

Da li smatrate da studenti mogu da poboljšaju svoja znanja iz gramatike zahvaljujući primeni filma u nastavi? *

- da
- ne
- Ostalo: _____

12.6. Prilog 6 – Radni listovi (*fichas*) namenjeni eksperimentalnoj grupi

Unidad didáctica 1

Nivel: B1

Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: la celebración de la Navidad y las costumbres españolas

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la Navidad

Contenidos gramaticales: ser/estar

Materiales: los fragmentos de la película y las fichas

Duración: 00:51:59 – 00:53:58

Ficha técnico-artística



Foto 1. *El amor perjudica seriamente la salud*
(<http://www.filmaffinity.com/es/film906486.html>)

Título original: *El amor perjudica seriamente la salud*

País: España

Estreno: 1996

Género: comedia

Duración: 120 minutos

Dirección: Manuel Gómez Pereira

Guión: Yolanda García Serrano, Juan Luis Iborra, Joaquín Oristrell, Manuel Gómez Pereira

Música: Bernardo Bonezzi

Reparto: Ana Belén (Diana), Juanjo Puigcorbé (Santi), Gabino Diego (Santi joven), Penélope Cruz (Diana joven), Carles Sans (Vittorio), Lola Herrera (María Luisa), Laura Conejero (María José)

(<http://www.filmaffinity.com/es/film906486.html>)

Sinopsis: Diana (Penélope Cruz como joven y Ana Belén como adulta) y Santi (Gabino Diego como joven y Juanjo Puigcorbé como adulto) son amantes durante muchos años. Gracias a los juegos del destino, muchas veces se ven sin su voluntad y entran en unas situaciones complicadas y a veces, cómicas.

I ANTES DEL VISIONADO:

1. ¿Qué os sugiere el título de la película?
2. Habéis visto el reparto, ¿os suenan algunos de los nombres de actores y actrices?
3. ¿Habéis visto algunas de sus películas?

II DURANTE EL VISIONADO:

Primer fragmento

1. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
2. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
3. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
4. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?
5. ¿Qué están haciendo los personajes?

6. ¿De qué hablan?

Segundo fragmento

7. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?

8. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.

9. ¿Qué objetos os han llamado la atención?

10. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?

11. ¿Qué están haciendo los personajes?

12. ¿De qué hablan?

- Relacionar la explicación con la foto:

A



Foto 2. Belén

(<http://www.20minutos.es/noticia/1685614/0/mensajes/navidad/reyl/>)

B



Foto 3. Rey de España

(<http://www.turismobarruelo.com/belen/los-misterios.php?anocal=2013&mescal=11>)

C



Foto 4. Los Reyes Magos

(<http://fotografias-sevilla.com/cabalgata-reyes/>)

D



Foto 5. Cabalgata

(<http://www.grandesimagenes.com/2014/02/page/1029/>)

E



Foto 6. Roscón de Reyes
(http://panterarosa-alba-alba.blogspot.com/2011_01_01_archive.html)

F



Foto 7. Carbón de Reyes
(<http://www.you-stylish-barcelona-apartments.com/blog/10-crazy-traditions-in-barcelona-spain/>)

G



Foto 8. Cava
(http://www.freixenet.com/products-cava-details.asp?id_prod=13)

1. Los Reyes Magos – “festividad religiosa con que se conmemora la llegada de tres reyes de Oriente para adorar al Niño Jesús recién nacido”. (CLAVE, 2003: 1681) Los Reyes Magos son Melchor, Gaspar y Baltasar. Los niños les escriben la carta con los deseos. Ellos les traen regalos la noche del 5 de enero.
2. Roscón de Reyes – un bollo hecho con masa dulce, se suele rellenar con crema. Las figuritas y el haba están escondidos dentro del pastel. Se sirve para merendar el día 6 de enero (Día de los Reyes Magos).
3. Freixenet – una empresa española que produce cava y está situada cerca de Barcelona. Es famosa por sus anuncios que se emiten durante las fiestas de Navidad. Carta Nevada es un tipo de cava.
4. Belén – “representación con figuras del nacimiento de Jesucristo”. (CLAVE, 2003: 253)
5. Carbón de Reyes – una golosina que reciben los niños en vez de regalo, si no se han portado bien durante el año.

6. Mensaje del Rey – el discurso que hace el Rey cuando se dirige a la población de España cada 24 de diciembre (día de Noche Buena).
7. La cabalgata de los Reyes Magos – un desfile de carrozas, en las ciudades españolas, en el que los Reyes Magos y sus ayudantes lanzan caramelos y pelotas a los niños que les observan desde la calle.
(https://es.wikipedia.org/wiki/Cabalgata_de_Reyes_Magos)
8. Polvorón – “dulce hecho con harina, manteca y azúcar, que se deshace en polvo al comerlo”. (<http://www.wordreference.com/definicion/polvor%C3%B3n>)
9. Turrón – un dulce de forma rectangular que se hace de azúcar y almendras.

➤ En la segunda escena aparece el villancico La Marimorena. “Villancico es canción popular, generalmente de asunto religioso, que se canta durante las fiestas navideñas.” (Clave, 2003: 1925)

- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. Santi está contento.
2. María José (la madre) piensa que la mujer de la televisión es muy elegante.
3. Santi se va a perder el mensaje del Rey.
4. A los gemelos no les gustan estos Reyes Magos.
5. Santi es amable con sus hijos.

- Rellenar los huecos con el verbo SER/ESTAR:

1. La cena _____ lista.
2. ¿_____ (tú) tonto o qué?
3. _____ (nosotros) en casa.
4. Con su dinero, _____ elegante hasta la señora de la limpieza.
5. ¿Aquí _____ las cartas?
6. _____ profesora, pero este año _____ de periodista.
(las frases 1-5 de la película)

➤ Frases coloquiales:

“La cava sabe dar el do de pecho.” (la frase de la película)

Dar el do de pecho. ¿Qué pensáis que significa?

III DESPUÉS DEL VISIONADO:

1. ¿Os gustan los fragmentos? ¿Por qué?
2. ¿Habéis aprendido algo nuevo sobre las costumbres españolas?

➤ Interculturalidad:

¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre la celebración de la Navidad en España y Serbia?

➤ Comunicación no verbal:

¿Los actores gesticulan mucho? ¿Cómo gesticulan los personajes?

Transcripción

Primer fragmento

María Luisa (abuela): Al comandante le gustaba más el Belén, se pasaba horas montándolo. Hay que ver lo poco que crecen algunos hombres.

María José (madre): Bueno, familia, la cena está lista.

Santi: Espera, ¿a qué hora viene el mensaje del Rey?

Locutora: Estamos en el salón de la casa del gran tenor internacional Vittorio Raimondi que ha tenido la gentileza para interpretar a todos ustedes.

María José: ¡Qué elegante ha sido siempre esa mujer!

María Luisa: Con su dinero, es elegante hasta la señora de la limpieza.

Diana: Mi familia y yo queremos brindar con ustedes en esta Navidad tan especial, tan llena de esperanza, y desearles felices fiestas en nombre de un cava que también sabe dar el do de pecho. Freixenet.

María José: ¡Santi!

María Luisa: ¿Qué le pasa? Se va a perder el mensaje del Rey.

Segundo fragmento

(en el fondo) Ande, ande, ande La Marimorena...

Gemelo 1: Estos reyes no me gustan.

Santi: ¿Estás tan tonto o qué?

Gemelo 1: Me gustan los de Galerías.

Gemelo 2: A mí también.

Santi: ¡Os voy a arrear un par de tortas! A los dos.

¿Aquí están las cartas?

Gemelo 1: No, sí.

Santi: Esto, ¿qué es?

Gemelo 1: La carta.

La Marimorena (letra)

“Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena
En el portal de Belén hay estrellas, sol y luna
la Virgen y San José, y el Niño que está en la cuna

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

Y si quieres comprar pan más blanco que la azucena
en el portal de Belén la Virgen es panadera

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

Un pastor comiendo sopas en el aire divisó
un ángel que le decía ha nacido el Redentor

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

De Oriente salen tres Reyes para adorar al Dios Niño
una estrella les guiaba para seguir el camino.

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

A esta puerta hemos llegado
cuatrocientos en cuadrilla
si quieres que nos sentemos
saca cuatrocientas sillas

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

Saca una para mí
y otra "pa" mi compañero
y los que vengan detrás
que se sienten en el suelo

Ande, ande, ande La Marimorena

Ande, ande que es la Nochebuena

En el portal de Belén
han entrado los ratones
y al bueno de San José
le han roído los calzones

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

En el Portal de Belén hay un hombre haciendo gachas
con la cuchara en la mano repartiendo a las muchachas

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

Una estrella se ha perdido y en el cielo no aparece,
se ha metido en el Portal y en Su rostro resplandece.

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

En el Portal de Belén hacen Luna los pastores
para calentar al niño que ha nacido entre las flores.

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena.”
(<http://www.musica.com/letras.asp?letra=1570743>)

Unidad didáctica 2

Nivel: B1

Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: la celebración de la Nochevieja

Contenidos léxicos: expresiones coloquiales, vocabulario relacionado con la Nochevieja

Contenidos gramaticales: ser/estar

Contenidos funcionales: confirmar y rechazar algo, felicitar el Año Nuevo

Materiales: el fragmento de la película y las fichas

Duración: 00:14:52 – 00:17:19

Ficha técnico-artística



Foto 9. *Los peores años de nuestra vida*
(http://www.imdb.com/title/tt0107802/?ref_=tpl_pl_tt)

Título original: *Los peores años de nuestra vida*

País: España

Estreno: 1994

Género: comedia

Duración: 104 minutos

Dirección: Emilio Martínez Lázaro

Guión: David Trueba

Música: Michel Camilo

Reparto: Gabino Diego (Alberto), Ariadna Gil (María), Jorge Sanz (Roberto), Agustín González (padre), Maite Blasco (madre), Jesús Bonilla (Santos), Carme Elíoas (Carola), Ayanta Barilli (Rosy), Jorge de Juan (Santiago), Mónica López (Marisa)

<http://www.filmaffinity.com/es/film373383.html>

Sinopsis: “Alberto, un romántico veinteañero, se encuentra al borde de la desesperación, al contrario que su atractivo hermano que corteja a todas las chicas de la ciudad con notable éxito. Alberto está acostumbrado a ser el perdedor, sin embargo su suerte está a punto de cambiar cuando se enamora locamente de María.”

<http://www.filmaffinity.com/es/film373383.html>

I ANTES DEL VISIONADO:

1. ¿Qué os sugiere el título de la película?
2. ¿Cómo se celebra la Nochevieja en Serbia?

II DURANTE EL VISIONADO:

1. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
2. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
3. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
4. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?
5. ¿Qué están haciendo los personajes?

6. ¿De qué hablan?

- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. Roberto piensa que las campanadas suenan diferente.
2. El padre hace el brindis.
3. El padre está contento con la idea de la fiesta.
4. Santiago está disgustado.
5. El año pasado Roberto no empezó con el trabajo.

- Rellenar los huecos con el verbo SER/ESTAR:

1. Estos _____ los cuartos.
2. Esto _____ terrible.
3. Esta tiene que _____ la noche más alegre del año.
4. Eh, bueno la fiesta _____ aquí.
5. La gente _____ en la Puerta del Sol.
6. Juan tiene mucho dinero, _____ muy rico.
7. La comida _____ muy rica.

(las frases 1-4 de la película)

- Expresiones coloquiales:

¡Sí, señor! – se usa cuando queremos confirmar algo

- OJO:

– Los españoles a menudo cortan la preposición **para** y solo dicen **pa'** como en el ejemplo: *Mala suerte pa' todo el año.* (la frase de la película)

– La palabra **tío** se usa en habla de los jóvenes para designar a un chico: *¿Te acuerdas del año pasado? No pasa nada, tío.* (las frases de la película)

- Si queremos rechazar algo, usamos la construcción: **ni+infinitivo**> Ni hablar.

La fiesta no será aquí. ¡Ni hablar! (las frases de la película)

- Frase para felicitar el Año Nuevo:

¡Feliz Año Nuevo!

¡Qué tengas buena salida y entrada del año!

- Vocabulario: hacer el brindis, brindar con cava, velas, árbol navideño, cuartos, campanadas, doce uvas

¿Por qué tomamos uvas en Nochevieja?

“Existen diferentes explicaciones para esta tradición: Una dice que todo comenzó en 1882. En esa época la clase burguesa solía beber champán y comer uvas durante la cena de Nochevieja.

Un grupo de madrileños decidieron ironizar esta tradición acudiendo a la Puerta del Sol para comer uvas acompañados del sonido de las campanadas. Otra teoría remonta la tradición a 1909. Ese año hubo muy buena cosecha de uva, y los productores decidieron dar más salida al producto vendiéndola como “uvas de la suerte”.

A lo largo de los años la tradición se ha ido puliendo. Hoy día mucha gente dice que las uvas simbolizan la abundancia y cada vez que se come una hay que pedir un deseo. En total 12 deseos.”

(<http://nationalgeographic.es/viaje-y-culturas/culturas-y-civilizaciones/por-que-tomamos-uvas-nochevieja>)



Foto 10. Doce uvas

(http://www.abc.es/viajar-top/20121231/abci-tradiciones-201212231139_1.html)



Foto 11. Doce uvas

(<http://navidad.es/1178/lo-que-no-puede-faltar-para-despedir-el-ano/>)



Foto 12. La Nochevieja

(<http://www.20minutos.es/noticia/597559/0/nochevieja/puerta/sol/>)

En la Puerta del Sol en Madrid se celebra cada año la Nochevieja.

“Este evento se retransmite en directo por la televisión. Las 12 campanadas son emitidas cada año desde la Puerta del Sol de Madrid. Los españoles, desde sus casas, esperan el momento de la primera campanada para comer las doce uvas, 36 segundos antes de la medianoche. Se come una uva cada tres segundos, una por cada campanada. Previamente, antes de las campanadas, baja una bola metálica del reloj y suenan cuatro cuartos.

En la Nochevieja de 1989, la locutora de Televisión Española Marisa Naranjo se equivocó y anunció como cuartos lo que en realidad ya eran las campanadas, dejando involuntariamente a muchos españoles sin poder comer las uvas. Este incidente, muy comentado en la prensa y recordado desde entonces, fue atribuido por la presentadora a diversos problemas de organización de TVE, que, al no disponer ese año de un balcón en la Puerta del Sol, hizo la retransmisión desde una habitación sin vistas ni sonido del reloj, usando un pequeño televisor, y sin ensayo previo ni antelación suficiente.“

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Nochevieja#Espa.C3.B1a>)

1. ¿Cuál es el origen de comer las uvas para Nochevieja?
2. ¿Qué se hace para atraer suerte en Nochevieja?
3. ¿Qué pasó con la locutora de Televisión Española en 1989?

III DESPUÉS DEL VISIONADO:

¿Os gusta el fragmento? ¿Por qué?

➤ Interculturalidad:

¿Hay algo similar durante la celebración de la Nochevieja en España y Serbia?

➤ Comunicación no verbal:

¿Los actores gesticulan mucho?

¿Qué ruido se oye en la televisión?

Transcripción

Locutor: Buenas noches, señoras y señores, nos encontramos en los alrededores de la puerta del Sol y la expectación crece por momentos aquí porque se acercan las doce. Muy atentos, señoras y señores, porque primero darán los cuatros y después las campanadas. Y yo ahora voy a callarme porque como todos ustedes tengo preparadas mis uvas.

Santi: Estos son los cuartos.

Roberto: Ahora.

Santi: No, no, no, parad. Estos son todavía los cuartos. Las campanadas suenan diferente.

Mama: Come, come.

Santi: Dios mío, ¿Qué he hecho?

Roberto: ¡Qué más da! Cómetelos ahora.

Santi: Imposible. Yo no puedo hacer nada.

Mala suerte pa' todo el año. Dios mío. Espero que acabe pronto.

Mama: No te preocupes.

Santi: ¿Qué voy a hacer? Esto es terrible.

Roberto: ¿Te acuerdas del año pasado? No pasa nada, tío.

Santi: Exacto, tú mismo hiciste mili y empezaste a trabajar. Eso es lo que yo llamo un año negro.

Padre: Bueno, ahora vamos a brindar por el año nuevo para que nos traiga paz, tranquilidad y trabajo, sobre todo mucho trabajo.

Madre: Y se lleve las gallinas.

Padre: Bueno.

Locutora: Nos confirman el fallecimiento de nuestro compañero Raúl Candado, que ha retransmitido las campanadas de medianoche.

Locutor 2: Lastimamos la entrada del año tanto por él como por su buena familia.

Locutora: Igualmente... Pero olvidemos. Esta tiene que ser la noche más alegre del año.

Locutor 2: Sí, señor, porque todavía nos queda mucha música, buen humor y alguna buena sorpresa.

Madre: Creo que es el momento que se lo digáis a vuestro padre.

Padre: ¿Decirme qué?

Roberto: Bueno, es que, esta noche tenemos una fiesta.

Padre: Ah, pero me parece muy bien. Esta noche es para divertirse.

Santi: Claro que sí.

Madre: Pues vamos a recoger un poco porque están a punto de llegar la gente.

Padre: ¿Qué gente?

Roberto: Eh, bueno la fiesta es aquí.

Padre: ¿Qué quiere decir aquí? ¿En mi casa? No. ¡Ni hablar!

Unidad didáctica 3

Nivel: B1

Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: la Semana Santa

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la Semana Santa

Contenidos gramaticales: artículos

Contenidos funcionales: dejar mensaje en el contestador

Materiales: el fragmento de la película y las fichas

Duración: 00:51:44 – 00:53:35

Ficha técnico-artística

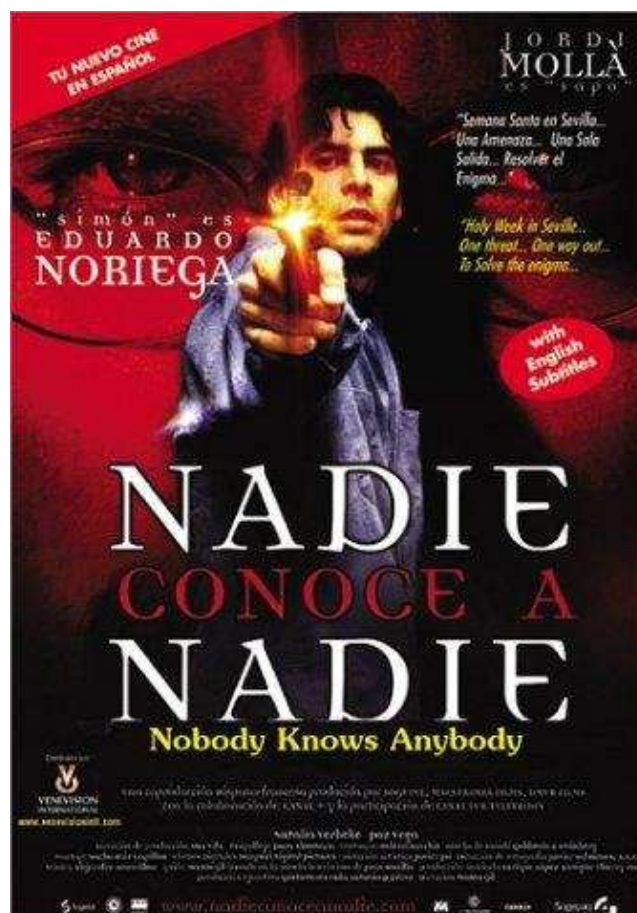


Foto 13. *Nadie conoce a nadie*
(http://www.imdb.com/media/rm2896993280/tt0209174?ref_=tt_ov_i)

Título original: *Nadie conoce a nadie*

País: España

Estreno: 1999

Género: intriga

Duración: 108 minutos

Dirección: Mateo Gil

Guión: Mateo Gil (novela Juan Bonilla)

Música: Alejandro Abenámar

Reparto: Eduardo Noriega (Simón), Jordi Mollà (Sapo), Natalia Verbeke (María), Paz Vega (Ariadna), Crispulo Cabezas (Pirata), Pedro Álvarez-Ossorio (Padre Andrés), Mauro Rivera (Rocha), Jesús Olmedo (Brujo), José Manuel Seda (Capa), Richard Henderson (Hernández)

<http://www.filmaffinity.com/es/film491586.html>

Sinopsis: “Simón, un joven aspirante a escritor, se gana la vida diseñando crucigramas para un periódico sevillano, mientras que Sapo, su compañero de piso, sobrevive como profesor particular de inglés. Un día Simón recibe en el contestador un amenazador mensaje que le ordena a incluir la palabra "adversario" en su próximo crucigrama, el del Domingo de Ramos. Todo parece una broma, pero Simón cede ante la amenaza sin saber muy bien por qué. El resultado es una serie de atentados en vísperas de la última Semana Santa del milenio. Simón decide investigar los hechos con la ayuda de María, una compañera del periódico a la que le han asignado el caso.”

<http://www.filmaffinity.com/es/film491586.html>

I ANTES DEL VISIONADO:

1. ¿Qué os sugiere el título de la película?
2. ¿Conocéis a los actores?

II DURANTE EL VISIONADO:

1. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
2. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
3. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
4. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?

5. ¿Qué están haciendo los personajes?

6. ¿De qué hablan?

• Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. En la televisión retransmiten la procesión de hoy.
2. La locutora habla de la salida de los sacerdotes.
3. María ha encontrado la clave del ordenador de Sapo.

• Poner el artículo adecuado:

1. Ahí pueden ver ____ cruz de guía.
2. Hermandad que ya ha confirmado su salida pese a ____ triste pérdida del padre Mayor Ortega.
3. Tengo _____ clave del ordenador de Sapo.
4. Deje mensaje después de _____ señal.

(las frases de la película)

➤ En la película se habla de la Semana Santa. ¿Sabéis lo qué es?

La Semana Santa es una fecha muy especial para todos los cristianos y cristianas en el mundo hispano, con la que se recuerda al sufrimiento, muerte y resurrección de Jesucristo. Durante la Semana Santa, las cofradías realizan procesiones llevando la estatúa de la Virgen. Cada una va acompañada de música, salvo las que sean en silencio.

➤ Famosas procesiones de la Semana Santa en España – conjunto de gente que camina ordenadamente con fin religioso y solemne.



Foto 14. Procesiones

(<http://www.radionovainternacional.com/noticia/3122/Semana-Santa-en-Espa%C3%B1a.php>)



Foto 15. Procesiones

(<http://listas.20minutos.es/lista/las-tradiciones-mas-curiosas-de-semana-santa-en-espana-379881/>)

- Penitente – “persona que en las procesiones va vestida con una túnica en señal de penitencia”. (<http://www.wordreference.com/definicion/penitente>)



Foto 16. Penitente
(<http://villafafila.net/semanasanta/semanasanta.htm>)

- Costalero – “persona que lleva a hombros los pasos de las procesiones”. (CLAVE, 2003: 551)



Foto 17. Costaleros
(http://www.artesacro.org/Noticia.asp?idreg=58028es=&s_cultura=&Actividad_id=367)

- Cofradía o hermandad – una asociación de fieles católicos, pública o privada.



Foto 18. Cofradía
(<http://listas.20minutos.es/lista/cual-es-la-mejor-ciudad-para-vivir-la-semana-santa-en-espana-379988/>)

- Dulces típicos que se comen durante la Semana Santa

Torrijas (“rebanada de pan que es empapada en leche o vino con miel y especias, y, tras ser rebozada en huevo, se fríe en una sartén con aceite“)

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Torrija>)



Foto 19. Torrijas

(http://es.wikipedia.org/wiki/Gastronom%C3%ADa_de_Semana_Santa)

- A través de la ventana del piso de Simón se ve la Catedral de Sevilla, es decir la famosa Giralda.



Foto 20. La Giralda

(<http://www.guiarte.com/sevilla/que-ver/la-giralda.html>)

La Giralda

“La Catedral de Sevilla es la catedral gótica más grande del mundo, la catedral católica más grande del mundo (la Basílica de San Pedro no es realmente una catedral) y el tercer templo en cuanto a tamaño tras la Basílica de San Pedro del Vaticano en Roma, y San Pablo en Londres. En 1987 fue declarado por la UNESCO, Patrimonio de la Humanidad.“

(<http://www.visitarsevilla.info/>)

1. ¿Qué es una procesión?
2. ¿Qué es la Giralda?

III DESPUÉS DEL VISIONADO:

1. ¿Os gusta el fragmento? ¿Por qué?
2. ¿Qué habéis aprendido de la Semana Santa en España?

➤ Interculturalidad:
¿Cómo se celebra esta festividad en Serbia?

¿Cuáles son semejanzas y diferencias en celebrarlo en Serbia y España?

➤ Comunicación no verbal:
¿Cómo gesticulan los personajes?

Transcripción

Locutor: Faltan dos días para la madrugada del Viernes Santo, esa noche mágica e irrepetible durante de la cual vamos a ver las imágenes hermosas como la Virgen de las Cinco Llagas, o nuestro padre, Jesús el Perdón, así mismo podemos disfrutar de la estremecedora piedad del cautivo, hermandad que ya ha confirmado su salida pese a la triste pérdida del padre Mayor Ortega. Y a la continuación conectamos directo con el centro de Sevilla para retransmitirles la primera y más importante procesión del día de hoy.

Locutora: Buenas tardes. Faltan solo unos instantes para la salida de la hermandad de San Pablo. Miles de personas se congregan a la calle a la espera para que salga la procesión y nosotros nos hemos acercado hasta la misma puerta para que ustedes lo puedan ver desde su casa. En este momento están saliendo los primeros penitentes y ahí pueden ver la cruz de guía. Una cruz de guía elaborada en bronce. Todos... estas túnicas con capas...

(el contestador): Hola, deje mensaje después de la señal.

María: Simón, soy María. Coge el teléfono.

Simón: María...

María: Simón, tengo la clave del ordenador de Sapo.

Simón: ¿La clave?

María: Penitencia.

Unidad didáctica 4

Nivel: B1

Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: la cultura de las tapas en España

Contenidos léxicos: frases coloquiales, vocabulario relacionado con la gastronomía española

Contenidos gramaticales: estilo indirecto

Contenidos funcionales: pedir y pagar en un bar

Materiales: los fragmentos de la película y las fichas

Duración: 00:06:26 – 00:07:21; 00:16:06 – 00:16:54

Ficha técnico-artística

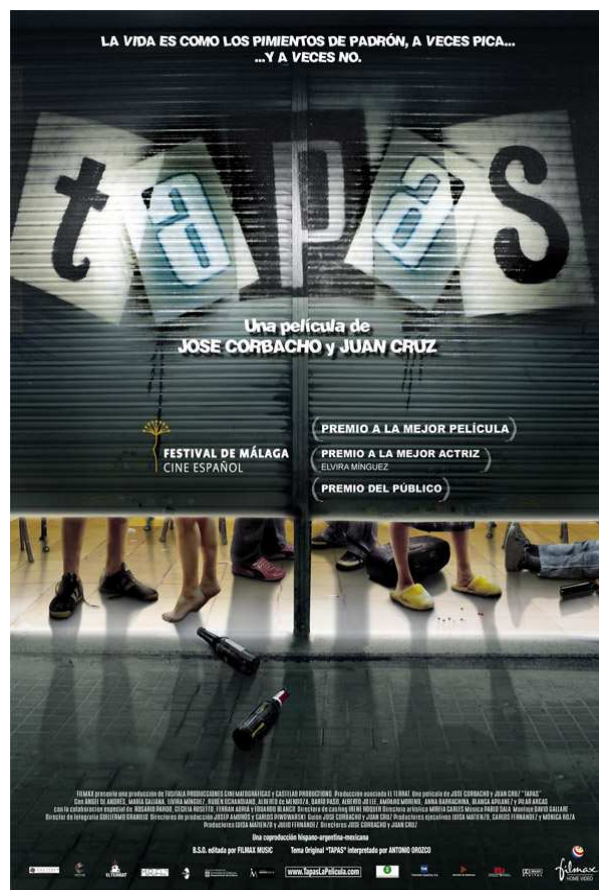


Foto 21. *Tapas*

(<http://www.filmaffinity.com/es/film996627.html>)

Título original: *Tapas*

País: España

Estreno: 2005

Género: comedia dramática

Duración: 94 min

Dirección: José Corbacho, Juan Cruz

Guión: José Corbacho, Juan Cruz

Música: Pablo Salas (Tema: Antonio Orozco)

Reparto: Ángel de Andrés López (Lolo), Elvira Mínguez (Raquel), Rubén Ochandiano (César), María Galiana (Doña Conchi), Eduardo Blanco (Edgardo), Darío Paso (Opo), Alberto de Mendoza (Don Mariano), Rosario Pardo (Carmela), Alberto Jo Lee (Mao), Amparo Moreno (Rosalía), Anna Barrachina (Águeda), Blanca Apilánez (Carmen)

(<http://www.filmaffinity.com/es/film996627.html>)

Sinopsis: “Varias historias se entrelazan en un barrio de trabajadores de una gran ciudad. El miedo a la soledad de Mariano y Conchi, dos jubilados; la esperanza y tristeza de Raquel, mujer de mediana edad que vive su amor vía Internet; la incertidumbre del futuro de César y Opo; o el descubrimiento que hace Lolo gracias a Mao, su nuevo cocinero, que le muestra que hay otro mundo más allá de su bar.”

(<http://www.filmaffinity.com/es/film996627.html>)

I ANTES DEL VISIONADO:

1. ¿Qué son las tapas?
2. ¿Existe algo similar en Serbia?

II DURANTE EL VISIONADO:

Primer fragmento

1. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
2. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
3. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
4. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?

5. ¿Qué están haciendo los personajes?

6. ¿De qué hablan?

Segundo fragmento

7. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?

8. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.

9. ¿Qué objetos os han llamado la atención?

10. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?

11. ¿Qué están haciendo los personajes?

12. ¿De qué hablan?

- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. Lolo no tiene mucho trabajo.
2. Lolo dice a Rosalía que compre boquerones.
3. El chico pide una caña y un pulpo.
4. Doña Conchi ha tomado una caña.
5. Doña Conchi tiene calor.

- Relacionar las palabras con su significado:

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| A. perder fuelle | 1. trabajo |
| B. faena | 2. bocadillo (informal) |
| C. pasarse berrinche | 3. pasarse enfado |
| D. bocata | 4. perder fuerza |

- ¿Cómo diríais en estilo indirecto?

1. Lolo: Hay mucha faena hoy. Lolo dice _____
2. Lolo: Rosalía se ha ido a comprar algo. Lolo dijo _____
3. Cliente: Esta vez tomaré patatas. Cliente dice _____
4. Cliente: Dame una caña. Cliente dice a Lolo _____
5. Ana: Tengo que estudiar mucho. Ana dijo _____

- Relacionar la explicación con la foto:

A



Foto 22. Comida típica
(<http://www.calvo.es/index.php/2012/10/bocata-de-atun-al-ajo-con-pimientos/>)

B



Foto 23. Comida típica
(http://www.diariodenavarra.es/noticias/mas_actualidad/sociedad/2013/03/27/los-navarros-irian-canas-con-evole-punset-112347_1035.html)

C



Foto 24. Comida típica
(<http://www.recetasdiarias.com/recetas/marisco/sepia-a-la-plancha/>)

D



Foto 25. Comida típica
(<http://www.dandolealdiente.es/2012/03/boquerones-en-vinagre.html>)

E



Foto 26. Comida típica
(<http://www.lagranjagourmet.com/blog/2013/03/20/ensalada-de-pulpo-con-alino-de-cerveza/>)

F



Foto 27. Comida típica
(http://es.123rf.com/photo_4928055_bolsa-de-patatas-fritas-comida-bocadillos-papas-fritas-comida-chatarra.html)

1. sepia
2. bolsa de patatas
3. bocata de atún
4. boquerones

5. caña
6. pulpo

➤ OJO:

- **Quinta** y **mediana** son diferentes tamaños de envase de cerveza.
- La gente mayor, como doña Conchi, va a menudo a los bares en España.
- La palabra **oye** se usa para llamar la atención: *Oye, dame una caña.* (la frase de la película)
- La palabra **macho** se usa como apelativo en habla coloquial: *Desde luego te estás perdiendo fuelle, macho.* (la frase de la película)
- El cliente dice: *¿Y la Rosalía?* En habla informal se usa artículo delante del nombre para designar a la persona en particular.

El típico bar español



Foto 28. Bar

(<http://www.vamonosdetapas.com/noticias-y-eventos/i-concurso-de-tapas-y-ii-jornada-gastronomica-de-benidorm/attachment/tapas-variadas/>)



Foto 29. Bar

(http://www.canal-valencia.es/gastronomia/tapas_y_picoteo/el_molinon_bar_de_tapas_valencia.htm)

¿Qué son las tapas?

"Pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida"

(Real Academia Española)

¿Cuál es su origen?

Existen diversas historias, muchas leyendas que ya forman parte del imaginario popular.

1. En defensa de la salud

En algún momento del siglo XIII, el rey Alfonso X "El Sabio" sufrió una enfermedad que lo obligó a beber algunos sorbos de vino como prescripción médica. En vista de que la bebida "se le subía a la cabeza", la acompañaba con trozos de comida. Se dice que desde ese día el rey decidió que no se sirviera vino en ninguna mesa de Castilla si no había comida acompañándolo.

2. En defensa del vino

Cuenta la historia que, a su paso por Cádiz, el rey Alfonso XII entró a una taberna a tomar un vino de Jerez. Un viento fuerte soplaba en la terraza y se levantó una polvareda. Al darse cuenta de esto, el mesonero puso una rebanada de jamón encima de la copa. Cuando el rey preguntó por qué lo había hecho, dicen que la respuesta del hombre fue: "en defensa del vino, su alteza". Al rey le agradó el gesto, por eso volvió a pedir nuevamente otra copa de vino acompañado de la tapa.

texto adaptado (<http://enespana.about.com/od/Cultura/a/Las-Tapas.htm>)

- Existen dos tipos de tapas: tapas frías y tapas calientes. El mejor tapeo de España está en Granada, donde las tapas son gratuitas.
- Vocabulario: ir de tapas, tapear, picoteo, picotear, pincho, ir de caña, ir de tapeo

1. ¿Qué son las tapas?
2. ¿Cuál es la historia de las tapas según la defensa de la salud?
3. ¿Cuál es la historia de las tapas según la defensa del vino?

III DESPUÉS DEL VISIONADO:

¿Os gustan los fragmentos? ¿Por qué?

- Interculturalidad:
¿Los bares en Serbia son parecidos a los de España?
¿En Serbia la gente mayor va a los bares?

- Comunicación no verbal:
¿Cómo gesticulan los personajes?

Transcripción

Primer fragmento

Cliente: Lolo, ¡que se te sale el café, hombre! Desde luego te estás perdiendo fuelle, macho.

Lolo: Toma el bocata de atún y no me jodas tú también.

Cliente: ¿Qué te pasa?

Lolo: Que estoy solo. ¡Coño!

Cliente: ¿Y la Rosalía?

Lolo: Se ha ido a comprar.

Cliente: Oye, esa de sepia, ¿viene o qué?

Lolo: Que ya va. ¡Joder!

Lolo: Rosalía, Rosalía, ¿Dónde estás? Rosalía, joder, Rosalía, que hay mucha faena. Bueno, escucha. Mira, cuando se te pase el berrinche, te vas a comprar los boquerones y vienes para acá.

Segundo fragmento

Cliente: Hola, una caña.

Lolo: Se me ha terminado el barril. ¿Quinto o mediana?

Cliente: Un quinto y ¿qué tienes de tapas?

Lolo: Pues, lo que ve usted ahí.

Cliente: Ya. Una bolsa de patatas.

Lolo: El pulpo está vivo.

Cliente: Ya... Tomaré patatas.

Lolo: ¡Joder!

Muchacho: Hola, doña Conchi, ¿qué tal?

Doña Conchi: Ya ves, hijo, mucho calor.

Muchacho: Sí.

Doña Conchi: Lolo, aquí tienes lo del café.

Lolo: Vale.

Doña Conchi: ¡Hasta luego!

Policía: Buenos días, señora.

Doña Conchi: Buenos días.

Unidad didáctica 5

Nivel: B1

Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: gastronomía española, la vida en Madrid, relaciones familiares

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la gastronomía española, expresiones idiomáticas

Contenidos gramaticales: subjuntivo

Contenidos funcionales: llamar a la puerta, saludar, ofrecer la comida, rechazar un ofrecimiento

Materiales: los fragmentos de la película y las fichas

Duración: 00:22:20 – 00:23:27; 00:25:09 – 00:28:56

Ficha técnico-artística



Foto 30. *La flor de mi secreto*
(<http://www.filmaffinity.com/es/film865260.html>)

Título original: *La flor de mi secreto*

País: España

Estreno: 1995

Género: drama

Duración: 102 minutos

Dirección: Pedro Almodóvar

Guión: Pedro Almodóvar

Música: Alberto Iglesias

Reparto: Marisa Paredes (Leo), Juan Echanove (Ángel), Carmen Elías (Betty), Imanol Arias (Paco), Rossy de Palma (Rosa), Chus Lampreave (Madre de Leo), Kiti Manver (Manuela), Juan José Otegui (Tomas), Joaquín Cortés (Antonio), Manuela Vargas (Blanca), Gloria Muñoz (Alicia)

(<http://www.filmaffinity.com/es/film865260.html>)

Sinopsis: Leo Macías es una escritora de novela rosa que tiene problema con su marido que no la quiere. También aparecen problemas con su trabajo...

I ANTES DEL VISIONADO:

1. ¿Sabéis guardar un secreto?
2. ¿Tenéis algún secreto?

II DURANTE EL VISIONADO:

Primer fragmento

1. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
2. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
3. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
4. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?
5. ¿Qué están haciendo los personajes?
6. ¿De qué hablan?

Segundo fragmento

7. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
8. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
9. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
10. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en la escena?
11. ¿Qué están haciendo los personajes?
12. ¿De qué hablan?

- Relacionar la explicación con la foto:

A



Foto 31. Comida típica (<http://lamorcidlla.com/la-morcilla-de-burgos-y-su-historia/>)

B



Foto 32. Comida típica (<http://www.taringa.net/posts/noticias/16381581/No-es-una-cuadrilla-de-drones-son-calamares-vol.html>)

C



Foto 33. Comida típica (<http://www.cocinillas.es/2011/11/receta-de-flan-de-huevo-el-de-toda-la-vida/>)

D



Foto 34. Comida típica (<http://primerasnoticias.com/alavueladelaesquina/2013/04/29/el-origen-de-la-tortilla-de-patatas/>)

E



Foto 35. Comida típica

(<http://www.hola.com/cocina/escuela/2012062759326/aceites-oliva-tipos/>)

F



Foto 36. Comida típica

(<http://comida.uncomo.com/articulo/como-hacer-cafe-en-una-cafetera-italiana-21353.html>)

1. Aceite de oliva (aceite que se obtiene prensando las aceitunas)
 2. Tortilla (“fritada de huevo batido, en forma redonda o alargada, a la cual se añade a veces algún otro ingrediente“)
(<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=6v6tVgm1eDXX2ZejPY3J>)
 3. Morcillas (“trozo de tripa de cerdo, carnero o vaca, rellena de sangre cocida, a la que suelen añadirse otros ingredientes como especias, cebolla, arroz, piñones, miga de pan, etc.“)
(<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=vabz9xtbX2x5ac8Z9RA>)
 4. Calamares (un tipo de marisco)
 5. Flan (“dulce que se hace con yemas de huevo, leche y azúcar“)
(<http://lema.rae.es/drae/?val=flan>)
 6. Cafetera (“recipiente para preparar o servir el café“)
(<http://lema.rae.es/drae/?val=flan>)
- En la escena cuando Leo llama a la puerta, se ve la puerta típica de los edificios en España.
- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):
 1. La madre se emociona cuando ve a su hija.
 2. A la madre le gusta vivir en Madrid.
 3. Rosa está contenta con la manera como se viste su madre.
 4. Rosa se lleva muy bien con la madre.
 5. El marido de Leo está en la guerra.

➤ OJO: regularcilla, igualica, hombrecillo

En unas partes de España, como Castilla-La Mancha se usan mucho los diminutivos.

➤ Cuando la madre dice: **¡Leche!**, se refiere a la palabrota. Los españoles cuando están de mal humor dicen **leche** en función de mala palabra.

➤ **EXPRESIONES IDIOMÁTICAS**

Relacionar la frase con su significado:

- A. Pesar como costales.
- B. Apoltronarse.
- C. No ver ni gota.
- D. Hacer chapuzas.
- E. Estar entre dos fuegos.
- F. Tener quebraderos de cabeza.
- G. ¡Qué cruz tengo con esta!

- 1. No ver muy bien.
- 2. Hacer obras sin arte ni esmero. (DRAE)
- 3. Estar entre dos situaciones difíciles y comprometedoras. (DRAE)
- 4. Tener disgusto o estar molesto con alguien.
- 5. Dicho de una persona, especialmente de la que lleva vida sedentaria: Hacerse poltrona. (DRAE)
- 6. Algo que pesa mucho.
- 7. Algo que hace que la persona se preocupe mucho.

• Rellenar los huecos con el verbo en subjuntivo:

- 1. ¡Ojalá _____ (morirse) pronto y así no molesto a nadie!
- 2. Tenemos que buscarle una persona que le _____ (hacer) las cosas de la casa y la _____ (acompañar) por las noches.
- 3. Pues, no creo que en la guerra _____ (estar) mejor atendido que en su casa.

(las frases de la película)

III DESPUÉS DEL VISIONADO:

- 1. ¿Os gustan los fragmentos? ¿Por qué?
- 2. ¿Cómo son las relaciones familiares en España?
- 3. ¿Hay diferencia entre la vida en la ciudad y en el pueblo?
- 4. ¿Cómo los españoles tratan al huésped?

➤ Interculturalidad:

¿Cómo son las relaciones familiares en Serbia? ¿Los padres llaman a sus hijos “niños” aunque estos sean adultos?

¿Hay diferencia entre la vida en la ciudad y en el pueblo en Serbia?

¿La gente mayor en Serbia reza como la abuela en la película?

¿En Serbia se ofrece mucho al huésped con la comida?

➤ Comunicación no verbal:

¿Qué distancia dejan los personajes entre sí cuando hablan?

¿Cómo se saludan? ¿Se besan? ¿Se abrazan?

Transcripción

Primer fragmento

Rosa: ¿Sí?

Leo: Hola Rosa, soy Leo.

Rosa: ¡Leo! Entra.

Rosa: ¡Leo!

Leo: ¡Hola, Rosa!

Rosa: ¿Qué traes?

Leo: Un poco de ropa.

Rosa: ¿Para qué te has molestado?

Leo: Oye, si algo no te sirve o no te gusta...

Rosa: ¿Cómo no me va a servir? Aquí nos viene todo bien. ¡Pero si todo está nuevo!

Madre: ¡Mi niña, mi niña! ¡Que ha llegado mi niña!

Leo: ¿Cómo está, mamá?

Madre: Regularcilla. ¿Cómo quieres que esté?

Leo: ¿Y eso?

Rosa: Lleva unos días deprimida.

Madre: El tiempo. ¡Y este Madrid!

Rosa: ¡Sí, el tiempo! ¡Y los nervios! ¡Que los tiene! ¡No sabes cómo se excita!

Madre: ¡Cállate, cara de ladilla! ¡Para tu hermana todo son los nervios y figuraciones mías!

Leo: ¡No discutáis! Debe ser el tiempo. Yo estoy igual.

Madre: Yo tengo las piernas que me pesan como costales.

Leo: Claro, debería usted salir. Tiene que andar. Se va a apoltronar.

Madre: Apoltronaíca estoy.

Leo: ¿Por qué no la sacas, Rosa?

Rosa: ¿Yo? Pero si es ella la que no quiere salir a ningún lado.

Segundo fragmento

Rosa: ¿Quieres café? Lo estaba haciendo.

Leo: Sí, gracias.

Rosa: No se le puede llevar la contraria, porque se te tira. ¡Cada día está más agresiva!

Leo: Son cosas de la edad. Acostumbrada al pueblo, aquí se ahoga.

Rosa: Lleva el mismo camino de su hermana Petra, y de las tías, y de la abuela. ¡Todas terminaron locas! Mamá lo lleva en la masa en la sangre. Toma, unos calamaritos, como a ti te gustan.

Leo: No, tomaré solo café. Pues ya me dirás como terminaremos nosotras, porque tenemos su misma sangre.

Rosa: ¿Pero tú no la has visto como va vestida? Si parece una pordiosera. ¿Y un poquito de flan? Sólo lleva leche y huevo. A esto no le vas a decir que no.

Leo: Bueno. Toma, te he traído algo.

Rosa: ¡Leo, por Dios! Que bastante nos das ya.

Leo: ¡Chis! Rosa, no empieces.

Rosa: Bueno, lo cojo como anticipo hasta que Santiago encuentre trabajo.

Leo: ¿Cómo está?

Rosa: Mal. Haciendo chapuzas y bebiendo cada día más. Y con mamá de por medio que no calla. Estoy entre dos fuegos.

Leo: Rosa, yo creo que debería llevármela conmigo.

Rosa: ¡Cómo te la vas a llevar!

Leo: Tú ya tienes mucho.

Rosa: Yo ya estoy acostumbrada.

Madre: ¿Qué, criticándome? Tú no la hagas caso, que yo estoy muy centrada. ¡Ojalá tuviera los remos como la cabeza! Mmm...¡Qué manos más frías!

Leo: Mamá, ¿por qué no se pone la bata que le regalé?

Madre: Ah no, esa es muy hermosa. Esa es para el museo.

Leo: Pero yo le compré para que se pusiera.

Madre: ¡Que no! Esa está mejor guardada.

Rosa: Parece una pordiosera. ¡Me da vergüenza salir a la calle con ella!

Madre: No hago nada a gusto de tu hermana. Tiene las mismas rarezas que mi hermana Petra, que en paz descanse. ¡Eres igualica, igualica que ella!

Rosa: Usted sí que ha salido a su hermana y a sus tías, y a su abuela.

Madre: ¿Y a quién más?

Leo: ¡Por Diós, dejad nuestros genes en paz!

Madre: ¡El día menos pensado, me voy al pueblo y así no estorbo a nadie!

Rosa: ¿Pero quién le ha dicho que aquí estorba?

Madre: Después de comer cuando me quedo traspuesta, ya está ella como un sargento despertándome.

Rosa: Es que si no, no duerme por la noche.

Madre: Que me mueva, que me mueva. ¡Leche! ¿Qué quiere que haga, aerobic? ¡Ojalá me muera pronto y así no molesto a nadie! ¿Dónde lo has puesto? Que lo guarda todo como una urraca.

Rosa: ¿Qué busca?

Madre: ¡Los pimientos!

Rosa: ¡Ahí los tiene los pimienos, que la va a morder!

Madre: Huy, si es lo que te he dicho, que no veo ni gota.

Rosa: Pues así, ciega y todo, se quiere ir al pueblo. Sin esperar a que le den las vacaciones a los niños.

Madre: No quiero Madrid.

Leo: Mamá, en el pueblo no puede estar sola. Tenemos que buscarle una persona que le haga las cosas de la casa y la acompañe por las noches.

Madre: Sí. Y que me hurgue en los armarios, que se coma las morcillas. ¡Ni pensar! Te he asado unos pimientos.

Leo: ¿Pero, por qué se molesta? Tengo cocinera.

Madre: ¡A saber cómo guisará esa gitana!

Rosa: ¡Que racista!

Leo: ¡Divinamente! ¡Y no sabe cómo plancha! Paco dice que nadie le plancha las camisas como ella. Ni yo.

Madre: Pues, no creo yo que en la guerra esté mejor atendido que en su casa. ¿No, Rosa?

Rosa: ¿Quieres más flan?

Leo: No, no gracias.

Rosa: Te lo meto en el tupperware.

Leo: Que no hace falta, Rosa.

Madre: Te encuentro muy estropeada, Leo.

Rosa: Te meto también los calamares.

Madre: Irse a la guerra... Por si tuviéramos pocos quebraderos de cabeza.

Rosa: Te meto también la tortilla.

Madre: Yo rezo todos los días por él, para que no le pase nada.

Leo: Rece también por mí.

Madre: Claro que sí, hija mía, por ti la primera.

Rosa: Por mí es por quién no reza.

Madre: Tú eres atea.

Rosa: ¿Y a usted qué más le da? ¡Usted rece, que es lo suyo! ¿Una rosquillita?

Leo: No, gracias.

Madre: A propósito, tienes que darme un achuchoncillo para contribución del pueblo.

Leo: ¡Ah sí, aquí está!

Madre: No te olvides tampoco de que el niño cumple años la semana que viene.

Rosa: No le hagas caso, Leo, que el niño no necesita nada.

Madre: Pues, unos vaqueros le vendrían estupendamente, va siempre con los mismos. Y ya es un hombrecillo. No sabes lo estudioso y lo formal que ha salido. Y no como la loca de su hermana que no es capaz ni de lavarse las bragas.

Rosa: Son las dos de la misma edad, la abuela y la nieta. ¡Los calamares!

Madre: Leocadia, ¡Qué cruz tengo con esta!

Unidad didáctica 6

Nivel: B1

Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: las Islas Canarias

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con las cosas típicas de España, expresiones idiomáticas

Contenidos gramaticales: imperativo

Contenidos funcionales: presentar a alguien

Materiales: los fragmentos de la película y las fichas

Duración: 00:30:40 – 00:32:33

Ficha técnico-artística



Foto 37. *Una hora más en Canarias*
(<http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-147885/fotos/detalle/?cmediafile=19425898>)

Título original: *Una hora más en Canarias*

País: España

Estreno: 2010

Género: comedia romántica

Duración: 95 minutos

Dirección: David Serrano

Guión: David Serrano

Música: Alejandro Serrano

Reparto: Quim Gutiérrez (Pablo), Angie Cepeda (Claudia), Juana Acosta (Mónica), Miren Ibarguren (Elena), Eduardo Blanco (Eduardo), Kiti Manver (Daniela), Diego Martín (Germán), Isabel Ordaz (Noelia)

(<http://www.filmaffinity.com/es/film966310.html>)

Sinopsis: Claudia (Angie Cepeda) no quiere perder a su amante Pablo (Quim Gutiérrez), que la ha dejado por Elena (Miren Ibarguren). Ella empieza con su plan para seducirle otra vez con ayuda de su hermana Mónica (Juana Acosta).

I ANTES DEL VISIONADO:

1. ¿Dónde están las Islas Canarias?
2. ¿Qué sabéis de las Islas Canarias?
3. ¿Por qué la película se llama *Una hora más en Canarias*?

II DURANTE EL VISIONADO:

Primer fragmento

1. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
2. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
3. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
4. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en las escenas?
5. ¿Qué están haciendo los personajes?

6. ¿De qué hablan?

Segundo fragmento

7. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?

8. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.

9. ¿Qué objetos os han llamado la atención?

10. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en las escenas?

11. ¿Qué están haciendo los personajes?

12. ¿De qué hablan?

- OJO: ¿Habéis notado que Claudia habla con un acento diferente comparado con los demás? Ella es colombiana, mientras que los otros son españoles.

Un poco sobre las Islas Canarias

Las Islas Canarias es una de la comunidades autónomas de España. El archipiélago canario cuenta con siete islas mayores: Tenerife, Fuerteventura, Gran Canaria, Lanzarote, La Palma, La Gomera y El Hierro. El archipiélago está situado en el Océano Atlántico, en el norte de África, cerca de las costas del sur de Marruecos y del Sáhara. Las islas son de origen volcánico. Canarias tienen dos capitales: Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife. Las islas gozan de una temperatura primaveral durante todo el año. Una de las cosas tradicionales de las islas son carnavales.

texto adaptado (<http://es.canaryparadise.com/>)



Foto 38. Mapa

(http://www.es.grancanariaschool.com/cursos_de_espanol-ubicacion.htm)

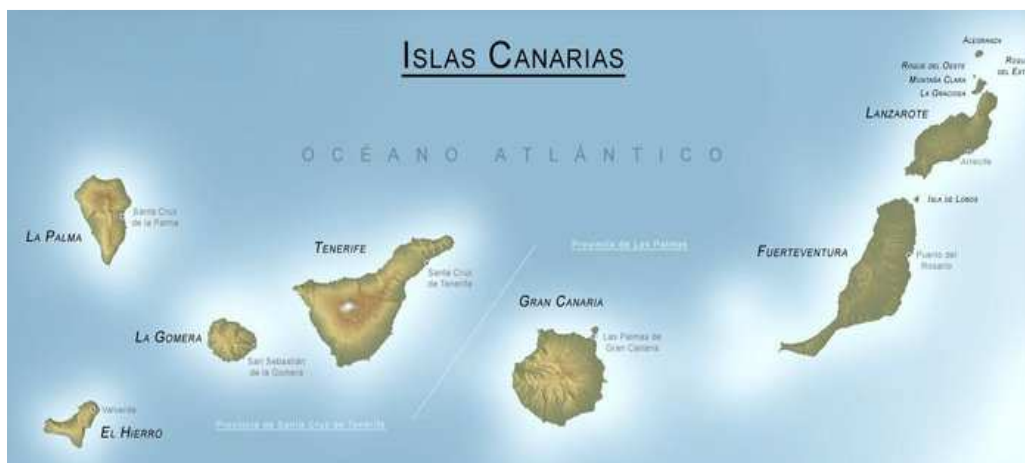


Foto 39. Mapa
(<http://www.visitarcanarias.com/informacion.php>)

Carnaval en Tenerife

“El Carnaval de Santa Cruz de Tenerife es posiblemente, después del de Río de Janeiro, el segundo carnaval más importante del mundo, y esto es gracias a los cientos de tinerfeños y gente de otros lugares que se preparan durante todo el año para hacer esta fiesta, y a las miles de personas que visitan la islas para ver estas fiestas, con sus grandes desfiles llenos de elegantes y originales disfraces, sus enormes carrozas y sus reinas. El Carnaval en Tenerife es reconocido ya como una fiesta internacional de interés turístico.”

(http://www.visitarcanarias.com/carnaval_tenerife_canarias.php)



Foto 40. Carnaval
(<http://www.carnavaltenerife.es/murgas-adultas-1a-fase>)



Foto 41. Carnaval
(<http://www.carnavaltenerife.es/gala-de-los-mayores>)

1. ¿Dónde están las Islas Canarias?
2. ¿Cuál ciudad es la capital de las Canarias?
3. ¿Qué es la cosa tradicional en Canarias?

- Los personajes de la película mencionan estas cosas que son típicas de España:
“¿Queréis un Cola Cao?” (la frase de la película)

- ✓ “Cola Cao es un tipo de chocolate en polvo que se mezcla con leche para que se obtenga una bebida. A partir de los años cuarenta, generaciones han crecido bebiendo este producto. ¿Cómo se usa? Una o dos cucharadas en la taza. Luego la leche. Y remover para que no queden grumos. Estos sencillos pasos para beberse un Cola Cao se conocen en cualquier casa de España desde hace generaciones.”

(http://cincodias.com/cincodias/2013/07/24/sentidos/1374686109_584771.html)



Foto 42. Cola Cao
(<http://www.sedovin.com/producto.php/COLA-CAO-ORIGINAL-400-gr/1563>)

“Bombones, ya podéis haber traído un jamón.” (la frase de la película)

- ✓ El jamón es el producto nacional de España. Los más conocidos son el jamón serrano y el jamón ibérico.



Foto 43. Jamón
(http://www.uvinum.es/jamon-iberico-de-cebo-de-guijuelo-julian-martin-jamones_s)

“A mi hijo le va muy bien en Barcelona. Trabaja en Corte Inglés.” (la frase de la película)

- ✓ El Corte Inglés es el nombre de los grandes almacenes que están por toda España. En el Corte Inglés se puede encontrar todo, desde comida hasta muebles y ropa.



Foto 44. El Corte Inglés
([http://pl.wikipedia.org/wiki/El_Corte_Ingl%C3%A9s#/media/File:El_Corte_Ingl%C3%A9s,_en_C%C3%B3rdoba_\(Espa%C3%B1a\).jpg](http://pl.wikipedia.org/wiki/El_Corte_Ingl%C3%A9s#/media/File:El_Corte_Ingl%C3%A9s,_en_C%C3%B3rdoba_(Espa%C3%B1a).jpg))



Foto 45. El Corte Inglés

(<https://hijas Perezosas.files.wordpress.com/2009/08/imagen-delabolsa-clc3a1-sic-de-el-corte-ingles-c3a9-sen-formatore-utilizable-5b15d1.jpg>)

La bolsa del Corte Inglés que se reconoce en todo el mundo

“Nos vamos a ver el chiringuito.” (la frase de la película)

✓ Un chiringuito es un restaurante pequeño que se encuentra en la playa.



Foto 46. Chiringuito

(<http://www.que.es/valencia/fotos/chiringuito-icno-nuestras-playas-marta-f70579.html>)



Foto 47. Espeto de sardinas

(http://www.elmundo.es/elmundo/2011/08/23/andalucia_malaga/1314090405.html)

✓ Espeto de sardinas es un plato típico en los chiringuitos.

- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. Pablo olvidó en el coche un jamón que era el regalo para su madre y su tía.
2. Claudia es dueña de una vinoteca en Madrid.
3. Claudia dice a Noelia que tiene un hijo poco trabajador.
4. La madre y la tía de Pablo se llevan estupendamente.
5. Noelia ofrece un Cola Cao a su hijo y a Claudia.

- Rellenar los huecos con el verbo en imperativo:

1. Pablo, no _____ (ser) pertinente y _____ (hablar) con respecto a tu madre.
2. No quiero irme, _____ (irse) tú en autostop.
3. _____ (dar bombones a tu hermana).
4. _____ tú aquí. (venir)
5. _____ nosotros ya. (irnos)

(las frases de la película)

- ¿Qué creéis que significan las frases?

Ser pertinente

Marearse

Constiparse

- Expresiones idiomáticas

Relacionar la frase con su significado:

1. Irle muy bien a alguien a) Llegar a ser muy rico
2. Hacerse millonario b) Tener éxito en algo

Escribir las frases utilizando estas expresiones.

III DESPUÉS DEL VISIONADO:

1. ¿Os gustan los fragmentos? ¿Por qué?
2. ¿Qué habéis aprendido de las Islas Canarias?

➤ Interculturalidad:

¿En Serbia el acto de presentarse a alguien es similar al de España?

¿Serbia tiene productos típicos como España?

➤ Comunicación no verbal:

¿Gesticulan mucho los personajes?

¿Habéis oído el sonido del océano en el fragmento de la película?

Transcripción

Primera escena

Claudia: ¡Hola!

Noelia: Hola, ¿qué quería?

Claudia: No, Pablo te los olvidaste en coche.

Pablo: Es Claudia, trabaja conmigo.

Noelia: Que, qué detalle.

Daniela: Bombones, ya podéis haber traído un jamón.

Pablo: Mi madre, Noelia.

Claudia: Placer de conocerte.

Noelia: Encantada.

Pablo: Y mi tía Daniela.

Claudia: Mucho gusto.

Claudia: Pablo me ha contado cosas maravillosas de Ustedes.

Daniela: Sí, seguro. Así que tú también trabajas en el bar.

Claudia: Sí, soy la dueña, pero no es un bar, es una vinoteca.

Daniela: ¿Cuánto ganáis en ese bar?

Pablo: Tía, ¿esto qué es?

Daniela: A mi hijo le va muy bien en Barcelona. Trabaja en Corte Inglés.

Noelia: Sí, millonario se va a hacer trabajando en Corte Inglés.

Daniela: Bueno, mejor que trabajar en un bar de mierda.

Noelia: Que es una vinoteca.

Daniela: El caso es que Pablo está sirviendo las mesas.

Noelia: Y Adolfo doblando calzoncillos.

Daniela: Perdón, está en sección de boutiques.

Claudia: Vamos a ver, Pablo es el mejor sumiller de Madrid. Y déjame felicitarte, Noelia, porque tienes un hijo maravilloso.

Daniela: Cualquier cosa sería maravilloso ahora.

Pablo: Mamá, por favor, que hay gente.

Noelia ¿Queréis un Cola Cao?

Pablo: No, nos vamos a ver el chiringuito.

Noelia: Ah, os vamos a llevar nosotras.

Pablo: Mamá, no hace falta.

Noelia: Que sí, que os llevamos.

Pablo: ¡Que no mamá, que no!

Daniela: Pablo, no seas pertinente y habla con respecto a tu madre. Venga, Noelia, vamos por nuestras cosas.

Noelia: Sí, os llevamos nosotras.

Pablo: Mi madre y mi tía.

Segunda escena

Pablo: ¿Qué te parece, eh?

Claudia: Tenías toda la razón. Es sitio es una maravilla.

Daniela: Mareada y embrujada.

Noelia: ¿Qué te dije? Que cerraras la ventanilla.

Daniela: Ahora la culpa es mía.

Noelia: ¿Qué te dije? Que bajaras la ventanilla.

Daniela: Y además de marearme, me constipo. ¿Verdad? Vámonos, Noelia, que me encuentro fatal.

Noelia: No quiero irme, vete tú en autostop.

Daniela: Para que me violen.

Noelia: ¿Quién te va a violar a ti?

Unidad didáctica 7

Nivel: B1

Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: mariachis, serenata, la pobreza en México

Contenidos léxicos: frases coloquiales, vocabulario relacionado con los mariachis, particularidades del español en México

Contenidos gramaticales: imperativo, subjuntivo

Contenidos funcionales: felicitar cumpleaños, hacer la compra

Materiales: los fragmentos de la película y las fichas

Duración: 1:10:52 – 1:11:45; 1:17:19 – 1:18:32

Ficha técnico-artística



Foto 48. *Inspiración*

(http://www.imdb.com/media/rm2147320064/tt0283742?ref=tt_ov_i)

Título original: *Inspiración*

País: México

Estreno: 2001

Género: comedia romántica

Duración: 92 min

Dirección: Ángel Mario Huerta

Guión: Ángel Mario Huerta

Música: Guillermo Méndez Guiú

Reparto: Arath de la Torre (Gabriel), Bárbara Mori (Alejandra), Rodrigo Oviedo (Rodrigo), Roberto Alanís (Ricardo), Adriana Lavat (Adri)

(<http://www.filmaffinity.com/es/film431188.html>)

Sinopsis: Gabriel se enamora de Alejandra, joven de una belleza incomparable. Ella se vuelve en su Inspiración y comienza la aventura de como volver a verla. Después de conocerla, no puede estar un momento sin pensar en ella, por lo que comienza a escribir sus sentimientos. Esto lleva a Gabriel a estudiar música para acompañarla con sus escritos.

texto adaptado (<http://www.filmaffinity.com/es/film431188.html>)

I ANTES DEL VISIONADO:

1. ¿Qué os sugiere el título de la película?
2. ¿Tenéis vuestra propia inspiración?

II DURANTE EL VISIONADO:

Primer fragmento

1. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?
2. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.
3. ¿Qué objetos os han llamado la atención?
4. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en las escenas?
5. ¿Qué están haciendo los personajes?

6. ¿De qué hablan?

Segundo fragmento

7. ¿Dónde se desarrolla el diálogo?

8. ¿Qué personajes aparecen en la escena? Describid su aspecto físico.

9. ¿Qué objetos os han llamado la atención?

10. ¿Qué sonidos y ruidos aparecen en las escenas?

11. ¿Qué están haciendo los personajes?

12. ¿De qué hablan?

➤ “¿Sabíais que...? El peso es la moneda oficial de México. El peso fue la primera moneda en el mundo en utilizar el signo “\$”, incluso antes que el dólar de Estados Unidos, el cual más tarde lo adoptó para su propio uso.”

http://es.wikipedia.org/wiki/Peso_mexicano

➤ Particularidades del español de México:

Ándale – “en zonas de español meridional, seguida de una petición, expresión que se usa para enfatizarla“ (CLAVE, 2003: 120). *Ándale, joven, lleve una a su novia.* (la frase de la película)

Órale – “en zonas de español meridional, expresión que se usa para animar a alguien a hacer algo“ (CLAVE, 2003: 1408). *¡Órale, tú puedes llegar a la meta!*

Chavo – persona joven

• Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. La niña en la calle quiere vender una rosa al hombre.
2. El hombre no compró la rosa de la niña.
3. Gabriel ha organizado la serenata para Alejandra.
4. A Alejandra le encanta la serenata.
5. Alejandra piensa que Gabriel es inmaduro.

- Rellenar los huecos con el verbo en imperativo:
 1. Ándale, joven, _____ (llevar) una a su novia.
 2. Bueno, pues, si les gustan, _____ (darme) dos.
 3. Pero tú, _____(escoger).
(las frases de la película)

- Rellenar los huecos con el verbo en indicativo o subjuntivo:
 1. Y a lo mejor, _____ (seguir) donde estamos.
 2. Espero que te _____(gustar).
 3. Necesito que tú _____(hablar) conmigo.
 4. Pienso que tú _____(tener) mucho trabajo.
(las frases 1-3 de la película)



Foto 49. Mariachi
(http://2.bp.blogspot.com/-NentqQdLvws/UZvS-mfFKoI/AAAAAAAAABks/Aw5w_IyH4p0/s1600/MARIACHI_VIAJA_BONITO.jpg)

Mariachis

“Los grupos de mariachi o mariachis son conjuntos musicales tradicionales en México, originarios de la región occidental: los actuales estados de Jalisco, Colima, Michoacán y Nayarit. Su música y vestimenta son famosas en todo el mundo. Aún representando una de las muchas facetas regionales de la música mexicana, el mariachi se ha extendido como un símbolo de la cultura mexicana. La música interpretada por mariachis se acostumbra en México en fiestas públicas tales como el día de las Madres (10 de mayo) o el de la Virgen de Guadalupe (12 de diciembre), reuniones familiares o serenatas. Entre los autores de canciones para mariachi más importantes están José Alfredo Jiménez, Juan Gabriel, Tomás Méndez, Rubén Fuentes, Gilberto Parra Paz, y Manuel Esperón.

En noviembre del 2011 la Unesco inscribió a *El Mariachi, música de cuerdas, canto y trompeta* como integrante de la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.“

(<http://cantardemexico.com/grupo-de-mariachis/>)

1. ¿Cuáles son las fiestas públicas en México cuando cantan los mariachis?
2. ¿De qué regiones de México provienen los mariachis?

La serenata popular tradicional

“En varios países de Hispanoamérica, como Colombia, Venezuela, Cuba, México, Paraguay, Perú, Brasil, Chile, Argentina y otros, el término "serenata" se refiere al hecho de llevar, generalmente por las noches, un conjunto de cuerdas típico y tradicional, por ejemplo un Mariachi (en el caso de México) o la Tuna (de origen español pero que se extendió por la América hispana), un dúo o un trío con intérpretes de los instrumentos típicos del país, al exterior de la casa de una dama, y hacer que el conjunto interprete y cante canciones para que el hombre exprese sentimientos variados, por lo común de amor, agradecimiento o deseos de reconciliación.”

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Serenata>)

1. ¿Qué es una serenata?
2. ¿Qué es la Tuna?

III DESPUÉS DEL VISIONADO:

¿Os gustan los fragmentos? ¿Por qué?

➤ Interculturalidad:

¿Cómo se expresa amor en nuestra cultura? ¿Hay serenatas en Serbia como en México?

Hemos visto que en México hay mucha pobreza y que los niños venden flores en la calle. ¿Existe eso en nuestro país?

➤ Comunicación no verbal:

¿Cómo gesticulan los personajes?

Transcripción

Primer fragmento

Niña: Una rosa para su novia, joven.

Gabriel: No tengo novia. ¿A cómo las das?

Niña: A quince pezos.

Gabriel: ¿A quince pezos?

Niña: Ándale, joven, lleve una a su novia. A las mujeres nos gustan las rosas.

Gabriel: Bueno, pues, si les gustan, dame dos. Pero tú, escógelas. Toma. Mira, esta es para ti. Espero que te guste.

Segundo fragmento

Gabriel: Ven. Bueno yo quiero decirte que... bueno... que..

Alejandra: ¿Qué cosa?

Gabriel: ¡Felicidades!

Alejandra: ¿Y tú qué crees? ¿Qué con un truco de magia y un maricahi desentonado me vas a contentar? Te lo voy a poner más claro. No estoy enojada contigo. Estoy decepcionada. Creí que eres un buen chavo y me resultaste que es todo lo contrario. Eres un inmaduro, egoísta y soberbio. Así, avísame cuando te hayas cambiado. Y a lo mejor, vamos a seguir donde estamos. Adiós.

12.7. Prilog 7 – Radni listovi (*fichas*) namenjeni kontrolnoj grupi

Unidad didáctica 1

Nivel: B1

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: la celebración de la Navidad y la Nochevieja en España, las costumbres españolas

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la Navidad y la Nochevieja, expresiones coloquiales

Contenidos gramaticales: ser/estar

Contenidos funcionales: confirmar y rechazar algo, felicitar el Año Nuevo

Materiales: las fichas

La Navidad en España

“Así como en todo el mundo, la cena navideña de España es una gran tradición. El día 24 de diciembre toda la familia, incluyendo a los abuelos, tíos, primos y demás familiares, se reúnen en la casa para compartir la cena de Navidad. Como postres se comen turrónes y mazapanes.

Después de la cena de Navidad, la familia canta villancicos.

El 25 de diciembre en España no marca el fin de las celebraciones navideñas; el 5 de enero se organiza la “cabalgata de los Reyes”. En esta ocasión los niños son los protagonistas porque ellos salen a las calles a esperar a los Reyes Magos que les dan dulces y juguetes. En esa misma noche, los niños en general escriben una cartita a los Reyes Magos pidiendo un regalo de Navidad.

Si su comportamiento fue el adecuado durante el año que pasó, lo más seguro es que recibirán al día siguiente lo que pidieron en su carta, y si no fuera así, recibirán carbón dulce. Ese día se come el roscón de Reyes, un dulce tradicional.”

[\(http://www.datosgratis.net/asi-celebran-en-espana-el-dia-de-navidad/\)](http://www.datosgratis.net/asi-celebran-en-espana-el-dia-de-navidad/)

- Relacionar la explicación con la foto:

A



Foto 50. Belén

(<http://www.20minutos.es/noticia/1685614/0/mensajes/navidad/rey/>)

B



Foto 51. Rey de España

(<http://www.turismobarruelo.com/belen/los-misterios.php?anocal=2013&mescal=11>)

C



Foto 52. Los Reyes Magos (<http://fotografias-sevilla.com/cabalgata-reyes/>)

D



Foto 53. Cabalgata

(<http://www.grandesimagenes.com/2014/02/page/1029/>)

E



Foto 54. Roscón de Reyes

(http://panterarosa-alba-alba.blogspot.com/2011_01_01_archive.html)

F



Foto 55. Carbón de Reyes

(<http://www.you-stylish-barcelona-apartments.com/blog/10-crazy-traditions-in-barcelona-spain/>)

G



Foto 56. Cava

(http://www.freixenet.com/products-cava-details.asp?id_prod=13)

1. Los Reyes Magos – “festividad religiosa en la que se conmemora la llegada de tres reyes de Oriente para adorar al Niño Jesús recién nacido”. (CLAVE, 2003: 1681) Los Reyes Magos son Melchor, Gaspar y Baltasar. Los niños les escriben la carta con los deseos. Ellos les traen regalos la noche del 5 de enero.
2. Roscón de Reyes – un bollo hecho con masa dulce, se suele rellenar con crema. Las figuritas y el haba están escondidos dentro del pastel. Se sirve para merendar el día 6 de enero (Día de los Reyes Magos).
3. Freixenet – una empresa española que produce de cava y está situada cerca de Barcelona. Es famosa por sus anuncios que se emiten durante las fiestas de Navidad. Carta Nevada es un tipo de cava.
4. Belén – “representación con figuras del nacimiento de Jesucristo“. (CLAVE, 2003: 253)
5. Carbón de Reyes – una golosina que reciben los niños en vez de regalo, si no se han portado bien durante el año.
6. Mensaje del Rey – el discurso que hace el Rey cuando se dirige a la población de España cada 24 de diciembre (día de Nochebuena).
7. La cabalgata de los Reyes Magos – un desfile de carrozas, en las ciudades españolas, en el que los Reyes Magos y sus ayudantes lanzan caramelos y pelotas a los niños que les observan desde la calle. (https://es.wikipedia.org/wiki/Cabalgata_de_Reyes_Magos)
8. Polvorón – “dulce hecho con harina, manteca y azúcar que se deshace en polvo al comerlo“. (<http://www.wordreference.com/definicion/polvor%C3%B3n>)
9. Turrón – un dulce de forma rectangular que se hace de azúcar y almendras.

➤ Frases coloquiales:

“La cava sabe dar el do de pecho.” (la frase de la película *El amor perjudica seriamente la salud*)

Dar el do de pecho. ¿Qué pensáis que significa?

➤ “Villancico es canción popular, generalmente de asunto religioso, que se canta durante las fiestas navideñas.” (Clave, 2003: 1925)

La Marimorena (letra)

“Ande, ande, ande La Marimorena

Ande, ande que es la Nochebuena

En el portal de Belén hay estrellas, sol y luna
la Virgen y San José, y el Niño que está en la cuna

Ande, ande, ande La Marimorena

Ande, ande que es la Nochebuena

Y si quieres comprar pan más blanco que la azucena
en el portal de Belén la Virgen es panadera

Ande, ande, ande La Marimorena

Ande, ande que es la Nochebuena

Un pastor comiendo sopas en el aire divisó
un ángel que le decía ha nacido el Redentor

Ande, ande, ande La Marimorena

Ande, ande que es la Nochebuena

De Oriente salen tres Reyes para adorar al Dios Niño
una estrella les guiaba para seguir el camino.

Ande, ande, ande La Marimorena

Ande, ande que es la Nochebuena

A esta puerta hemos llegado
cuatrocientos en cuadrilla
si quieres que nos sentemos
saca cuatrocientas sillas

Ande, ande, ande La Marimorena

Ande, ande que es la Nochebuena

Saca una para mí
y otra "pa" mi compañero
y los que vengan detrás

que se sienten en el suelo
Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

En el portal de Belén
han entrado los ratones
y al bueno de San José
le han roído los calzones

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

En el Portal de Belén hay un hombre haciendo gachas
con la cuchara en la mano repartiendo a las muchachas

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

Una estrella se ha perdido y en el cielo no aparece,
se ha metido en el Portal y en Su rostro resplandece.

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena

En el Portal de Belén hacen Luna los pastores
para calentar al niño que ha nacido entre las flores.

Ande, ande, ande La Marimorena
Ande, ande que es la Nochebuena.”
(<http://www.musica.com/letras.asp?letra=1570743>)

- Rellenar los huecos con el verbo SER/ESTAR:

1. La cena _____ lista.
2. ¿_____ (tú) tonto o qué?
3. _____ (nosotros) en casa.
4. Con su dinero, _____ elegante hasta la señora de la limpieza.
5. ¿Aquí _____ las cartas?
6. _____ profesora, pero este año _____ de periodista.
7. Estos _____ los cuartos.
8. Esto _____ terrible.
9. Esta tiene que _____ la noche más alegre del año.
10. Eh, bueno la fiesta _____ aquí.
11. La gente _____ en la Puerta del Sol.
12. Juan tiene mucho dinero, _____ muy rico.
13. La comida _____ muy rica.

(las frases 1–5 de la película *El amor perjudica seriamente la salud*; las frases 7–10 de la película *Los peores años de nuestra vida*)

¿Por qué tomamos uvas en Nochevieja?

Existen diferentes explicaciones para esta tradición:

“Una dice que todo comenzó en 1882. En esa época la clase burguesa solía beber champán y comer uvas durante la cena de Nochevieja.

Un grupo de madrileños decidieron ironizar esta tradición acudiendo a la Puerta del Sol para comer uvas acompañados del sonido de las campanadas.

Otra teoría remonta la tradición a 1909. Ese año hubo muy buena cosecha de uva, y los productores decidieron dar más salida al producto vendiéndola como “uvas de la suerte”.

A lo largo de los años la tradición se ha ido puliendo. Hoy día mucha gente dice que las uvas simbolizan la abundancia y cada vez que se come una hay que pedir un deseo. En total 12 deseos.”

(<http://nationalgeographic.es/viaje-y-culturas/culturas-y-civilizaciones/por-que-tomamos-uvas-nochevieja>)



Foto 57. Doce uvas

(http://www.abc.es/viajar-top/20121231/abci-tradiciones-201212231139_1.html)



Foto 58. Doce uvas

(<http://navidad.es/1178/lo-que-no-puede-faltar-para-despedir-el-ano/>)



Foto 59. La Nochevieja

(<http://www.20minutos.es/noticia/597559/0/nochevieja/puerta/sol/>)

En la Puerta del Sol en Madrid se celebra cada año la Nochevieja

“Este evento se retransmite en directo por la televisión. Las 12 campanadas son emitidas cada año desde la Puerta del Sol de Madrid. Los españoles, desde sus casas, esperan el momento de la primera campanada para comer las doce uvas, 36 segundos antes de la medianoche. Se come una uva cada tres segundos, una por cada campanada. Previamente, antes de las campanadas, baja una bola metálica del reloj y suenan cuatro cuartos.

En la Nochevieja de 1989, la locutora de Televisión Española Marisa Naranjo se equivocó y anunció como cuartos lo que en realidad ya eran las campanadas, dejando involuntariamente a muchos españoles sin poder comer las uvas. Este incidente, muy comentado en la prensa y recordado desde entonces, fue atribuido por la presentadora a diversos problemas de organización de TVE, que, al no disponer ese año de un balcón en la Puerta del Sol, hizo la retransmisión desde una habitación sin vistas ni sonido del reloj, usando un pequeño televisor, y sin ensayo previo ni antelación suficiente.“

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Nochevieja#Espa.C3.B1a>)

1. ¿Cuál es el origen de comer las uvas para Nochevieja?
2. ¿Qué se hace para atraer suerte en Nochevieja?
3. ¿Qué pasó con la locutora de Televisión Española en 1989?

➤ Expresiones coloquiales:

Sí, señor, tenemos que comer todas las uvas para tener suerte.

¡Sí, señor! – se usa cuando queremos confirmar algo

➤ OJO:

- Los españoles a menudo cortan la preposición **para** y solo dicen **pa'** como en el ejemplo: *Mala suerte pa' todo el año.*

(la frase de la película *Los peores años de nuestra vida*)

- La palabra **tío** se usa en habla de los jóvenes para designar un chico: *¿Te acuerdas del año pasado? No pasa nada, tío.*

(las frases de la película *Los peores años de nuestra vida*)

➤ Si queremos rechazar algo, usamos la construcción **ni+infinitivo**> Ni hablar.

La fiesta no será aquí. ¡Ni hablar!

(las frases de la película *Los peores años de nuestra vida*)

➤ Frase para felicitar el Año Nuevo:

¡Feliz Año Nuevo!

¡Qué tengas buena salida y entrada del año!

➤ Vocabulario: hacer el brindis, brindar con cava, velas, árbol navideño, cuartos, campanadas, doce uvas

➤ Interculturalidad:

¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias en la celebración de la Navidad en España y Serbia?

¿Hay algo similar durante la celebración de la Nochevieja en España y Serbia?

Unidad didáctica 2

Nivel: B1

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: la Semana Santa

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la Semana Santa

Contenidos gramaticales: artículos

Materiales: las fichas

La Semana Santa

La Semana Santa es una fecha muy especial para todos los cristianos y cristianas en el mundo hispano, con la que se recuerda al sufrimiento, muerte y resurrección de Jesucristo. Durante la Semana Santa, las cofradías realizan procesiones llevando la estatua de la Virgen. Cada una va acompañado de música, salvo las que sean en silencio.

- Famosas procesiones de la Semana Santa en España – conjunto de gente que camina ordenadamente con fin religioso y solemne



Foto 60. Procesiones

(http://www.radionovainternacional.com/noticia/3122/Semana-Santa_en_Espa%C3%B1a.php)



Foto 61. Procesiones

(<http://listas.20minutos.es/lista/las-tradiciones-mas-curiosas-de-semana-santa-en-espana-379881/>)

- Penitente – “persona que en las procesiones va vestida con una túnica en señal de penitencia”. (<http://www.wordreference.com/definicion/penitente>)



Foto 62. Penitente
(<http://villafafila.net/semanasanta/semanasanta.htm>)

- Costalero – “persona que lleva a hombros los pasos de las procesiones”. (CLAVE, 2003: 551)



Foto 63. Costaleros
(http://www.artesacro.org/Noticia.asp?idreg=58028es=&s_cultura=&Actividad_id=367)

- Cofradía o hermandad – una asociación de fieles católicos, pública o privada



Foto 64. Cofradía
(<http://listas.20minutos.es/lista/cual-es-la-mejor-ciudad-para-vivir-la-semana-santa-en-espana-379988/>)

- Dulces típicos que se comen durante la Semana Santa

Torrijas (“rebanada de pan que es empapada en leche o vino con miel y especias, y, tras ser rebozada en huevo, se fríe en una sartén con aceite“)

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Torrija>)



Foto 65. Torrijas

(http://es.wikipedia.org/wiki/Gastronom%C3%ADa_de_Semana_Santa)

- La Catedral de Sevilla, es decir, la famosa Giralda.



Foto 66. La Giralda

(<http://www.guiarte.com/sevilla/que-ver/la-giralda.html>)

La Giralda

“La Catedral de Sevilla es la catedral gótica más grande del mundo, la catedral católica más grande del mundo (la Basílica de San Pedro no es realmente una catedral) y el tercer templo en cuanto a tamaño tras la Basílica de San Pedro del Vaticano en Roma, y San Pablo en Londres. En 1987 fue declarado por la UNESCO, Patrimonio de la Humanidad.“

(<http://www.visitarsevilla.info/>)

1. ¿Qué es una procesión?

2. ¿Qué es la Giralda?

• Poner el artículo adecuado:

1. Ahí pueden ver ____ cruz de guía.

2. Hermandad que ya ha confirmado su salida pese a ____ triste pérdida del padre Mayor Ortega.

3. Tengo _____ clave del ordenador de Sapo.

4. Deje mensaje después de _____ señal.

(las frases 1–4 de la película *Nadie conoce a nadie*)

➤ Interculturalidad:

¿En Serbia existe la festividad como Semana Santa? ¿Cómo se celebra?

¿Cuáles son semejanzas y diferencias en celebrarlo en Serbia y España?

Unidad didáctica 3

Nivel: B1

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: la cultura de las tapas en España, gastronomía española, la vida en Madrid, relaciones familiares

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la gastronomía española, frases coloquiales, expresiones idiomáticas

Contenidos gramaticales: estilo indirecto

Contenidos funcionales: pedir en un bar, rechazar un ofrecimiento

Materiales: las fichas

Las tapas

El típico bar español



Foto 67. Bar

(<http://www.vamonosdetapas.com/noticias-y-eventos/i-concurso-de-tapas-y-ii-jornada-gastronomica-de-benidorm/attachment/tapas-variadas/>)



Foto 68. Bar

(http://www.canal-valencia.es/gastronomia/tapas_y_picoteo/el_molinon_bar_de_tapas_valencia.htm)

¿Qué son las tapas?

"Pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida"

(Real Academia Española)

¿Cuál es su origen?

Existen diversas historias, muchas leyendas que ya forman parte del imaginario popular.

1. En defensa de la salud

En algún momento del siglo XIII, el rey Alfonso X "El Sabio" sufrió una enfermedad que lo obligó a beber vino como prescripción médica. En vista de que la bebida "se le subía a la cabeza", la acompañaba con un poco de comida. Se dice que desde ese día el rey decidió que no se sirviera vino en ninguna mesa de Castilla si no había comida acompañándolo.

2. En defensa del vino

Cuenta la historia que, a su paso por Cádiz, el rey Alfonso XII entró a una taberna a tomar un vino de Jerez. Un viento fuerte soplaba en la terraza y se levantó una polvareda. Al darse cuenta de esto, el mesonero puso una rebanada de jamón encima de la copa. Cuando el rey preguntó por qué lo había hecho, dicen que la respuesta del hombre fue: "en defensa del vino, su alteza". Al rey le gustó el gesto, por eso volvió a pedir nuevamente otra copa de vino acompañado de la tapa.

texto adaptado (<http://enespana.about.com/od/Cultura/a/Las-Tapas.htm>)

- Existen dos tipos de tapas: tapas calientes y tapas frías. El mejor tapeo de España está en Granada donde las tapas son gratuitas.
- Vocabulario: ir de tapas, tapear, picoteo, picotear, pincho, ir de caña, ir de tapeo

1. ¿Qué son las tapas?
2. ¿Cuál es la historia de las tapas según la defensa de la salud?
3. ¿Cuál es la historia de las tapas según la defensa del vino?

- Relacionar la explicación con la foto:

A



Foto 69. Comida típica
(<http://www.calvo.es/index.php/2012/10/bocata-de-atun-al-ajo-con-pimientos/>)

B



Foto 70. Comida típica
(http://www.diariodenavarra.es/noticias/mas_actualidad/sociedad/2013/03/27/los-navarros-irian-can-as-con-evole-punset-112347_1035.html)

C



Foto 71. Comida típica
(<http://www.recetasdiarias.com/recetas/marisco/sepia-a-la-plancha/>)

D



Foto 72. Comida típica
(<http://www.dandolealdiente.es/2012/03/boquerones-en-vinagre.html>)

E



Foto 73. Comida típica
(<http://www.lagranjagourmet.com/blog/2013/03/20/ensalada-de-pulpo-con-alino-de-cerveza/>)

F



Foto 74. Comida típica
(http://es.123rf.com/photo_4928055_bolsa-de-patatas-fritas-comida-bocadillos-papas-fritas-comida-chatarra.html)

1. sepia
2. bolsa de patatas
3. bocata de atún
4. boquerones
5. caña
6. pulpo

- Relacionar la explicación con la foto:

A



Foto 75. Comida típica
(<http://lamorcidlla.com/la-morcilla-de-burgos-y-su-historia/>)

B



Foto 76. Comida típica
(<http://www.taringa.net/posts/noticias/16381581/No-es-una-cuadrilla-de-drones-son-calamares-vol.html>)

C



Foto 77. Comida típica
(<http://www.cocinillas.es/2011/11/receta-de-flan-de-huevo-el-de-toda-la-vida/>)

D



Foto 78. Comida típica
(<http://primerasnoticias.com/alavuelta delaesquina/2013/04/29/el-origen-de-la-tortilla-de-patatas/>)

E



Foto 79. Comida típica
(<http://www.hola.com/cocina/escuela/2012062759326/aceites-oliva-tipos/>)

F



Foto 80. Comida típica
(<http://comida.uncomo.com/articulo/como-hacer-cafe-en-una-cafetera-italiana-21353.html>)

1. Aceite de oliva (aceite que se obtiene prensando las aceitunas)
 2. Tortilla (“fritada de huevo batido, en forma redonda o alargada, a la cual se añade a veces algún otro ingrediente”)

(<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=6v6tVgm1eDXX2ZejPY3J>)
 3. Morcillas (“trozo de tripa de cerdo, carnero o vaca, rellena de sangre cocida, a la que suelen añadirse otros ingredientes como especias, cebolla, arroz, piñones, miga de pan, etc.”)

(<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=vabz9xtbX2x5ac8Z9RA>)
 4. Calamares (un tipo de marisco)
 5. Flan (“dulce que se hace con yemas de huevo, leche y azúcar”)

(<http://lema.rae.es/drae/?val=flan>)
 6. Cafetera (“recipiente para preparar o servir el café”)

(<http://lema.rae.es/drae/?val=flan>)
- Lolo tiene mucho trabajo en el bar. Leer el diálogo y decir si las frases son verdaderas o falsas:

Cliente 1: Hola Lolo, póngame una quinta, por favor. ¡Cuánto trabajo! Te estás perdiendo fuelle, macho.

Lolo: ¿Quieres una bocata de atún?

Cliente: No puedo, gracias, es que estoy lleno. ¿Y la Rosalía?

Lolo: Se ha ido a comprar.

Cliente 2: Oye, esa de sepia, ¿viene o qué?

Lolo: Que ya va. ¡Joder!

Lolo (llama a Rosalía por teléfono): Rosalía, Rosalía, ¿Dónde estás? Rosalía, joder, Rosalía, que hay mucha faena. Bueno, escucha. Mira, cuando se te pase el berrinche, te vas a comprar los boquerones y vienes para acá.

(el diálogo de la película *Tapas*)

- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. Lolo no tiene mucho trabajo.
2. Lolo dice a Rosalía que compre boquerones.
3. Cliente pide cerveza.

➤ OJO:

➤ **Quinta** y **mediana** son diferentes tamaños de envase de cerveza.

➤ La gente mayor a menudo va a los bares en España.

- La palabra **oye** se usa para llamar la atención: *Oye, dame una caña.*
- La palabra **macho** se usa como apelativo en habla coloquial: *Desde luego te estás perdiendo fuelle, macho.*
- El cliente dice: *¿Y la Rosalía?* En habla informal se usa artículo delante del nombre para designar la persona en particular.

(las frases de la película *Tapas*)

- Relacionar las palabras con su significado:

A. perder fuelle	1. trabajo
B. faena	2. bocadillo (informal)
C. pasarse berrinche	3. pasarse enfado
D. bocata	4. perder fuerza

- ¿Cómo diríais en estilo indirecto?

1. Lolo: Hay mucha faena hoy. Lolo dice _____
2. Lolo: Rosalía se ha ido a comprar algo. Lolo dijo _____
3. Cliente: Esta vez tomaré patatas. Cliente dice _____
4. Cliente: Dame una caña. Cliente dice a Lolo _____
5. Ana: Tengo que estudiar mucho. Ana dijo _____

- Leo viene a visitar a su madre que vive con su hermana Rosa en un piso en Madrid. Están tomando el café y conversando. Leer el diálogo y decir si las frases son verdaderas o falsas:

Leo: ¿Cómo está, mamá?

Madre: Regularcilla. ¿Cómo quieres que esté?

Leo: ¿Y eso?

Rosa: Lleva unos días deprimida.

Madre: El tiempo. ¡Y este Madrid! No quiero Madrid. Quiero ir al pueblo.

Rosa: Leo, ¿quieres un poco de flan?

Leo: No, gracias. Estoy llena. Pero, mamá, en el pueblo no puede estar sola.

Madre: Lo sé, como no veo ni una gota y tengo las piernas que me pesan como costales.

Leo: Claro, debería usted salir. Tiene que andar. Se va a apoltronar.

Madre: Apoltronaíca estoy.

Leo: ¿Por qué no la sacas, Rosa?

Rosa: ¿Yo? Pero si es ella la que no quiere salir a ningún lado.

Madre: No te preocupes, Leo. Tu Paco se ha ido a la guerra... Por si tuviéramos pocos quebraderos de cabeza. Yo rezo todos los días por él, para que no le pase nada. ¡Qué cruz tengo con esto!

Leo: Rece también por mí.

Madre: Claro que sí, mi niña, por ti la primera. También rezo por el marido de Rosa, como no trabaja y hace chapuzas. Con ellos estoy entre dos fuegos. Venga, toma un poco de morcilla o calamaritos. Tienes que comer bien. ¿Quieres algo más?

(el diálogo de la película *La flor de mi secreto*)

- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. A la madre le gusta vivir en Madrid.
2. Madre reza todos los días.
3. El marido de Leo se ha ido de viaje.

➤ OJO: regularcilla, igualica, hombrecillo

En unas partes de España, como Castilla-La Mancha se usan mucho los diminutivos.

➤ EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Relacionar la frase con su significado:

- A. Pesar como costales.
- B. Apoltronarse.
- C. No ver ni gota.
- D. Hacer chapuzas.
- E. Estar entre dos fuegos.
- F. Tener quebraderos de cabeza.
- G. ¡Qué cruz tengo con esta!

1. No ver muy bien.
2. Hacer obras sin arte ni esmero. (DRAE)
3. Estar entre dos situaciones difíciles y comprometedoras para él. (DRAE)
4. Tener disgusto o estar molesto con alguien o algo.
5. Dicho de una persona, especialmente de la que lleva vida sedentaria: Hacerse poltrona. (DRAE)
6. Algo que pesa mucho.
7. Algo que hace que la persona se preocupe mucho.

➤ Interculturalidad:

¿Existen las tapas en Serbia?

¿Los bares en Serbia son parecidos a los de España?

¿En Serbia la gente mayor va a los bares?

¿Cómo son las relaciones familiares en Serbia? ¿Los padres llaman a sus hijos “niños” aunque estos sean adultos?

¿Hay diferencia entre la vida en la ciudad y en el pueblo en Serbia?

¿La gente mayor en Serbia reza?

¿En Serbia se ofrece mucho al huésped con la comida?

Unidad didáctica 4

Nivel: B1

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita

Contenidos culturales: las Islas Canarias, México

Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con las cosas típicas de España, expresiones idiomáticas

Contenidos gramaticales: imperativo, subjuntivo

Contenidos funcionales: hacer la compra

Materiales: las fichas

Un poco sobre las Islas Canarias

1. ¿Sabéis dónde están las Islas Canarias?
2. ¿Qué sabéis de las Islas Canarias?

Las Islas Canarias es una de la comunidades autónomas de España. El archipiélago canario cuenta con siete islas mayores: Tenerife, Fuerteventura, Gran Canaria, Lanzarote, La Palma, La Gomera y El Hierro. El archipiélago está situado en el Océano Atlántico, en el norte de África, cerca de las costas del sur de Marruecos y del Sáhara. Las islas son de origen volcánico. Canarias tienen dos capitales: Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife. Las islas gozan de una temperatura primaveral durante todo el año. Una de las cosas tradicionales de las islas son carnavales. Existe una hora de diferencia entre España y Las Canarias.

texto adaptado (<http://es.canaryparadise.com/>)



Foto 81. Mapa (http://www.es.grancanariashool.com/cursos_de_espanol-ubicacion.htm)

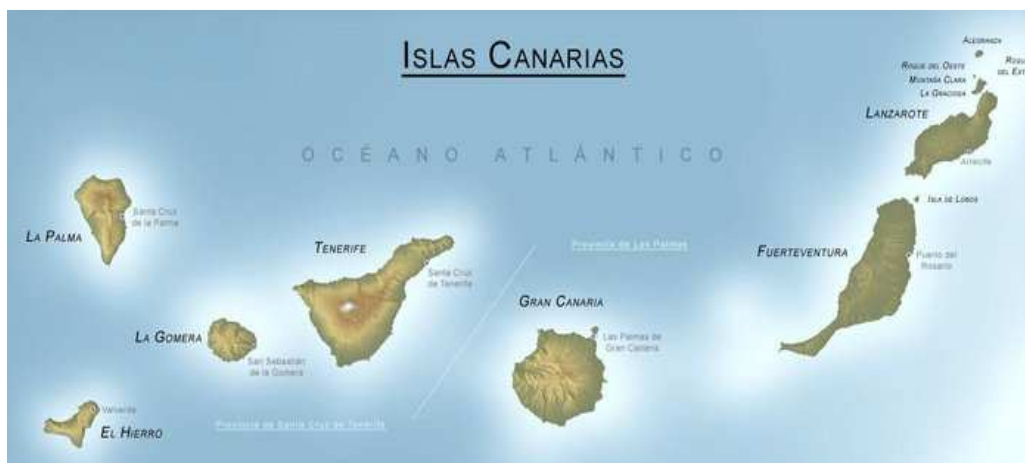


Foto 82. Mapa
(<http://www.visitarcanarias.com/informacion.php>)

Carnaval en Tenerife

“El Carnaval de Santa Cruz de Tenerife es posiblemente, después del de Río de Janeiro, el segundo carnaval más importante del mundo, y esto es gracias a los cientos de tinerfeños y gente de otros lugares que se preparan durante todo el año para hacer esta fiesta, y a las miles de personas que visitan la islas para ver estas fiestas, con sus grandes desfiles llenos de elegantes y originales disfraces, sus enormes carrozas y sus reinas. El Carnaval en Tenerife es reconocido ya como una fiesta internacional de interés turístico.”

(http://www.visitarcanarias.com/carnaval_tenerife_canarias.php)



Foto 83. Carnaval
(<http://www.carnavaltenerife.es/murgas-adultas-1a-fase>)



Foto 84. Carnaval
(<http://www.carnavaltenerife.es/gala-de-los-mayores>)

1. ¿Dónde están las Islas Canarias?
2. ¿Cuál ciudad es la capital de las Canarias?
3. ¿Qué es la cosa tradicional en Canarias?

- Leer el diálogo:

Claudia y Pablo están en un chiriguito en la playa de Maspalomas en Las Palmas de Gran Canaria.

Claudia: Pablo, ¿qué te apetece tomar?

Pablo: Una Coca Cola y un espeto de sardinas. Hoy ya he comido el jamón y me apetece algo ligero.

Claudia: Vale, llamaré al camarero. Yo tomaré un zumo y me voy porque tengo que hacer compra en el Corte Inglés.

Pablo: ¿Qué vas a comprar?

Claudia: Un vestido y un libro para el cumpleaños de Ana.

Pablo: Por cierto, ¿dónde trabaja Ana?

Claudia: En una empresa multinacional. Le va muy bien. Si sigue así, se hará millonaria.

Pablo: ¡Qué bien! Cómprame un Cola Cao en el Corte Inglés, por favor. Se me ha acabado uno en casa. Cuidadito, no te marees de tantas compras.

- ¿Sabéis qué son las cosas que se mencionan en el diálogo?

“¿Queréis un Cola Cao?” (la frase de la película *Una hora más en Canarias*)

- ✓ “Cola Cao es un tipo de chocolate en polvo que se mezcla con leche para que se obtenga una bebida. A partir de los años cuarenta, generaciones han crecido bebiendo este producto. ¿Cómo se usa? Una o dos cucharadas en la taza. Luego la leche. Y remover para que no queden grumos. Estos sencillos pasos para beberse un Cola Cao se conocen en cualquier casa de España desde hace generaciones.”

(http://cincodias.com/cincodias/2013/07/24/sentidos/1374686109_584771.html)



Foto 85. Cola Cao

(<http://www.sedovin.com/producto.php/COLA-CAO-ORIGINAL-400-gr/1563>)

“Bombones, ya podéis haber traído un jamón.” (la frase de la película *Una hora más en Canarias*)

- ✓ El jamón es el producto nacional de España. Los más conocidos son el jamón serrano y el jamón ibérico.



Foto 86. Jamón

(http://www.uvinum.es/jamon-iberico-de-cebo-de-guijuelo-julian-martin-jamones_s)

“A mi hijo le va muy bien en Barcelona. Trabaja en Corte Inglés.” (la frase de la película *Una hora más en Canarias*)

- ✓ El Corte Inglés es el nombre de los almacenes grandes que están por toda España. En el Corte Inglés se puede encontrar todo, desde comida hasta muebles y ropa.



Foto 87. El Corte Inglés

([http://pl.wikipedia.org/wiki/El_Corte_Ingl%C3%A9s#/media/File:El_Corte_Ingl%C3%A9s_en_C%C3%B3rdoba_\(Espa%C3%B1a\).jpg](http://pl.wikipedia.org/wiki/El_Corte_Ingl%C3%A9s#/media/File:El_Corte_Ingl%C3%A9s_en_C%C3%B3rdoba_(Espa%C3%B1a).jpg))



Foto 88. El Corte Inglés

(<https://hijas Perezosas.files.wordpress.com/2009/08/imagen-delabolsa-cl3a1-sicade-elcorte-inglc3a9-sen-formatoreutilizable5b15d1.jpg>)

La bolsa del Corte Inglés que se reconoce en todo el mundo

“Nos vamos a ver el chiringuito.” (la frase de la película *Una hora más en Canarias*)

✓ Un chiringuito es un restaurante pequeño que se encuentra en la playa.



Foto 89. Chiringuito

(<http://www.que.es/valencia/fotos/chiringuito-icno-nuestras-playas-marta-f70579.html>)



Foto 90. Espeto de sardinas

(http://www.elmundo.es/elmundo/2011/08/23/andalucia_malaga/1314090405.html)

✓ Espeto de sardinas es un plato típico en los chiringuitos.

• Rellenar los huecos con el verbo en imperativo:

1. Pablo, no _____ (ser) pertinente y _____ (hablar) con respecto a tu madre.
2. No quiero irme, _____ (irse) tú en autostop.
3. _____ (dar bombones a tu hermana).
4. _____ tú aquí. (venir)
5. _____ nosotros ya. (irnos)
6. _____ (cerrar) la ventana, me voy a constipar.

(las frases 1–6 de la película *Una hora más en Canarias*)

➤ ¿Qué creéis que significan las frases?

Ser pertinente

Marearse

Constiparse

➤ Expresiones idiomáticas:

Relacionar la frase con su significado:

1. Irle muy bien a alguien a) Llegar a ser muy rico
2. Hacerse millonario b) Tener éxito en algo

Un poco sobre México



Foto 91. Mariachi

(http://2.bp.blogspot.com/-NentqQdLvws/UZvS-mfFKoI/AAAAAAAAABks/Aw5w_IyH4p0/s1600/MARIACHI_VIAJA_BONITO.jpg)

Mariachis

“Los grupos de mariachi o mariachis son conjuntos musicales tradicionales en México, originarios de la región occidental: los actuales estados de Jalisco, Colima, Michoacán y Nayarit. Su música y vestimenta son famosas en todo el mundo. Aún representando una de las muchas facetas regionales de la música mexicana, el mariachi se ha extendido como un símbolo de la cultura mexicana. La música interpretada por mariachis se acostumbra en México en fiestas públicas tales como el día de las Madres (10 de mayo) o el de la Virgen de Guadalupe (12 de diciembre), reuniones familiares o serenatas. Entre los autores de canciones para mariachi más importantes están José Alfredo Jiménez, Juan Gabriel, Tomás Méndez, Rubén Fuentes, Gilberto Parra Paz, y Manuel Esperón.

En noviembre del 2011 la Unesco inscribió a *El Mariachi, música de cuerdas, canto y trompeta* como integrante de la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.“

(<http://cantardemexico.com/grupo-de-mariachis/>)

1. ¿Cuáles son las fiestas públicas en México cuando cantan los mariachis?
2. ¿De qué regiones de México provienen los mariachis?

La serenata popular tradicional

“En varios países de Hispanoamérica, como Colombia, Venezuela, Cuba, México, Paraguay, Perú, Brasil, Chile, Argentina y otros, el término "serenata" se refiere al hecho de llevar, generalmente por las noches, un grupo musical, por ejemplo un Mariachi (en el caso de México) o la Tuna (de origen español pero que se extendió por

la América hispana), un dúo o un trío con intérpretes de los instrumentos típicos del país, al exterior de la casa de una dama, y hacer que el conjunto cante canciones para que el hombre exprese sentimientos variados, por lo común de amor.“

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Serenata>)

1. ¿Qué es una serenata?

2. ¿Qué es la Tuna?

- Leer el diálogo:

En la calle una niña vende las rosas a la gente que pasa.

Niña: Una rosa para su novia, joven.

Gabriel: No tengo novia. ¿A cómo las das?

Niña: A quince pesos.

Gabriel: A quince pesos.

Niña: Ándale, joven, lleve una a su novia. Ella dirá que usted es un buen chavo. A las mujeres nos gustan las rosas. Si no le compra una rosa, estará enojada.

Gabriel: Bueno, pues, si les gustan, dame dos. Pero tú, escógelas. Toma. Mira, esta es para ti. Espero que te guste.

(el diálogo de la película *Inspiración*)

- Decir si las frases son verdaderas o falsas (V/F):

1. La niña en la calle quiere vender una rosa al hombre.
2. El hombre no compró la rosa de la niña.
3. El hombre ha escogido las rosas.

➤ “¿Sabíais que...? El peso es la moneda oficial de México. El peso fue la primera moneda en el mundo en utilizar el signo “\$”, incluso antes que el dólar de Estados Unidos, el cual más tarde lo adoptó para su propio uso.“

(http://es.wikipedia.org/wiki/Peso_mexicano)

➤ Particularidades del español de México:

Ándale – “en zona de español meridional, seguida de una petición, expresión que se usa para enfatizarla“ (CLAVE, 2003: 120): *Ándale, joven, lleve una a su novia.* (la frase de la película *Inspiración*)

Órale – “en zonas de español meridional, expresión que se usa para animar a alguien a hacer algo“ (CLAVE, 2003: 1408): *¡Órale, tú puedes llegar a la meta!*

Chavo – persona joven

- Rellenar los huecos con el verbo en imperativo:

1. Ándale, joven, _____ (llevar) una a su novia.
2. Bueno, pues, si les gustan, _____ (darme) dos.
3. Pero tú, _____(escoger).

(las frases 1–3 de la película *Inspiración*)

- Rellenar los huecos con el verbo en indicativo o subjuntivo:

1. Y a lo mejor, _____ (seguir) donde estamos.
2. Espero que te _____(gustar).
3. Necesito que tú _____(hablar) conmigo.
4. Pienso que tú _____(tener) mucho trabajo.

(las frases 1–3 de la película *Inspiración*)

➤ Interculturalidad:

¿Serbia tiene productos típicos como España?

¿Cómo se expresa amor en nuestra cultura? ¿Hay serenatas como en México?

¿Los niños venden flores en las calles de Serbia, como en México?

12.8. Prilog 8 – Pre-test namenjen studentima eksperimentalne i kontrolne grupe

PRE-TEST

I. Rellenar los huecos con la palabra correcta:

A Juan le encantan las fiestas navideñas. Este año como siempre, el 24 de diciembre celebrará _____ (1. la Nochebuena 2. la Nochevieja 3. la Navidad) con su familia. Después de cenar, comerán _____ (1. chocolate con churros 2. turrón 3. buñuelos). Todos cantarán _____ (1. las canciones 2. las baladas 3. los villancicos). Su madre encenderá la tele y escuchará _____ (1. el telediario 2. el mensaje del Rey 3. los anuncios). Juan tomará las fotos con los niños porque la casa estará decorada con _____ (1. las flores 2. los bombones 3. el Belén). Al día siguiente será _____ (1. la Navidad 2. la Nochevieja 3. el Año Nuevo) y otra vez estarán todos juntos. Unos días después, el 31 de diciembre, vendrán algunos amigos a casa de Juan porque celebrarán _____ (1. la Nochebuena 2. la Nochevieja 3. el Año Nuevo). Ahora Juan encenderá la tele y todos juntos verán la transmisión de celebración desde la _____ (1. Plaza Mayor 2. Puerta del Sol 3. Puerta de Alcalá). Cuando empezarán a sonar las campanadas, todo el mundo comerá _____ (1. doce uvas 2. tres uvas 3. dos uvas) para tener suerte. Luego brindarán con _____ (1. vino 2. sangría 3. cava). María y Pedro, los niños de Juan, serán muy felices el 5 de enero porque irán a ver la cabalgata de los Reyes Magos y les darán _____ (1. los regalos 2. las cartas) con sus deseos. El día siguiente María abrirá los regalos de los Reyes, pero Pedro recibirá _____ (1. los dulces 2. los libros 3. el carbón) porque no se ha portado bien este año. Pero, no se pondrá triste porque comerá _____ (1. la tarta 2. el roscón de Reyes 3. la paella) con sus padres y encontrará los regalitos.

II. Rellenar los huecos con la forma adecuada:

Luis y Paco _____ (1. están 2. son 3. están siendo) en un bar y _____ (1. son 2. están 3. estando) hablando. Se oye ruido porque en el bar al lado, _____ (1. es 2. está 3. estando) la fiesta.

Luis: Tío, ¿cuándo empezaste _____ (1. con 2. de 3. a) estudiar para el examen?

Paco: Ayer. No pude acordarme de _____ (1. el 2. la 3. lo) clave del ordenador y eso fue _____ (1. la 2. el 3. lo) señal para empezar. Pero no me va muy _____ (1. bueno 2. bien).

Luis: Eso _____ (1. está, 2. es) terrible. Hay mucha faena en la facultad.

Paco: No vamos a hablar _____ (1. con 2. a 3. de) eso. (Al camarero) Dame otra caña. ¿Qué tienes _____ (1. en 2. de 3. a) tapas?

Camarero: El pulpo _____ (1. es 2. está) vivo. Los calamares y los boquerones _____ (1. están 2. son) listos para comer. Y jamón serrano, claro.

Paco: Vale, dame los calamaritos. Y tú, Luis, ¿te apetece algo?

Luis: Me apetece un flan, pero ____ (1. el 2. la 3. lo) comeré en casa. El flan que prepara mi madre siempre _____ (1. es 2. está) riquísimo.

Luis: Vale. ¿____ (1. en 2. a 3. de) qué hora vendrán Lucía y Carmen?

Paco: No lo sé. Lucía ha ido _____ (1. en el 2. del 3. al) Corte Inglés. Vendrá después para tomar un Cola Cao. Carmen no vendrá, porque está _____ (1. de 2. en 3. a) un chiringuito con su hermana. Y tú, ¿irás a procesiones para _____ (1. la Navidad 2. la Semana Santa 3. el San Fermín)?

Luis: Sí, claro. Pertenezco a _____ (1. un colegio 2. una cofradía). Me encanta ver a _____ (1. los penitentes 2. los pasajeros) con sus capuchas y comer _____ (1. tortillas 2. torrijas 3. magdalenas). El año pasado estuve en Sevilla y vi las procesiones desde _____ (1. la Giralda 2. la Alhambra 3. la Sagrada Familia). _____ (1. estuvo 2. fue) una maravilla. ¿Y tú?

Paco: Yo no, porque voy a las Canarias.

Luis: ¡Qué bien! Las Canarias son conocidas por _____ (1. las fiestas 2. los carnavales 3. los mercados). ¡Me gustaría tanto visitar todas las _____ (1. cinco 2. siete 3. doce) islas mayores y bañarme en _____ (1. el mar Mediterráneo 2. el océano Atlántico 3. el océano Pacífico)!

III. Marcar la respuesta correcta:

1. En lenguaje coloquial, faena es un sinónimo para: a) trabajo b) comida c) bar
2. ¿Qué es un chiringuito? a) una tienda en la playa b) un bar en la playa c) un restaurante de la comida rápida
3. ¿Qué es el Corte Inglés? a) almacén b) restaurante c) discoteca
4. ¿Qué es Cola Cao? a) mezcla de Cola Cola y alcohol b) bebida con leche y cacao c) café con licor
5. ¿Qué son las tapas? a) pinchito de comida que acompaña la copa b) plato abundante que se sirve a mediodía c) postre que se sirve después de comer
6. ¿Qué es una caña? a) un vaso de cerveza b) una botella de cerveza c) una lata de cerveza
7. ¿Qué son los calamares? a) tipo de marisco b) tipo de carne c) tipo de aceitunas
8. ¿Qué es un flan? a) mezcla de frutas b) dulce de mazapán c) dulce de yemas, leche y azúcar

IV. Dolores escuchó la conversación de Luis y Paco en el bar y quiere decírselo a su vecina. Cambiar las frases del estilo directo al estilo indirecto:

1. Luis: Hay mucha faena en la facultad.

Luis ha dicho _____

2. Paco: Lucía se ha ido a comprar algo.

Paco dijo _____

3. Paco: Dame los calamaritos.

Paco dice al camarero _____

V. Madre está hablando con el niño que se comporta mal. Rellenar los huecos con el verbo en imperativo:

Pablo, _____ aquí. (venir, tú) No _____ (ser) pertinente y _____ (hablar) con respecto a tu hermana. _____ (dar bombones a tu hermana) y _____ (irse) a la escuela. _____ nosotros ya. (irnos) ¡La clase empieza en diez minutos!

VI. Relacionar las frases con su significado:

La madre de Pablo tiene quebraderos de cabeza (A) porque su hijo hace chapuzas (B). Ella siempre dice: „¡Qué cruz tengo con él!“ (C). Ella está siempre entre dos fuegos porque no sabe que hacer (D).

1. Estar entre dos situaciones difíciles y comprometedoras.
2. Tener disgusto o molestia con alguien.
3. Hacer obras sin arte ni esmero.
4. Algo que hace que la persona preocupa mucho.

12.9. Prilog 9 – Post-test namenjen studentima eksperimentalne i kontrolne grupe

POST-TEST

I. Rellenar los huecos con la palabra correcta:

A Juan le encantan las fiestas navideñas. Este año como siempre, el 24 de diciembre celebrará _____ (1. la Nochebuena 2. la Nochevieja 3. la Navidad) con su familia. Después de cenar, comerán _____ (1. chocolate con churros 2. turrón 3. buñuelos). Todos cantarán _____ (1. las canciones 2. las baladas 3. los villancicos). Su madre encenderá la tele y escuchará _____ (1. el telediario 2. el mensaje del Rey 3. los anuncios). Juan tomará las fotos con los niños porque la casa estará decorada con _____ (1. las flores 2. los bombones 3. el Belén). Al día siguiente será _____ (1. la Navidad 2. la Nochevieja 3. el Año Nuevo) y otra vez estarán todos juntos. Unos días después, el 31 de diciembre, vendrán algunos amigos a casa de Juan porque celebrarán _____ (1. la Nochebuena 2. la Nochevieja 3. el Año Nuevo). Ahora Juan encenderá la tele y todos juntos verán la transmisión de celebración desde la _____ (1. Plaza Mayor 2. Puerta del Sol 3. Puerta de Alcalá). Cuando empezarán a sonar las campanadas, todo el mundo comerá _____ (1. doce uvas 2. tres uvas 3. dos uvas) para tener suerte. Luego brindarán con _____ (1. vino 2. sangría 3. cava). María y Pedro, los niños de Juan, serán muy felices el 5 de enero porque irán a ver la cabalgata de los Reyes Magos y les darán _____ (1. los regalos 2. las cartas) con sus deseos. El día siguiente María abrirá los regalos de los Reyes, pero Pedro recibirá _____ (1. los dulces 2. los libros 3. el carbón) porque no se ha portado bien este año. Pero, no se pondrá triste porque comerá _____ (1. la tarta 2. el roscón de Reyes 3. la paella) con sus padres y encontrará los regalitos.

II. Rellenar los huecos con la forma adecuada:

Luis y Paco _____ (1. están 2. son 3. están siendo) en un bar y _____ (1. son 2. están 3. estando) hablando. Se oye ruido porque en el bar al lado, _____ (1. es 2. está 3. estando) la fiesta.

Luis: Tío, ¿cuándo empezaste _____ (1. con 2. de 3. a) estudiar para el examen?

Paco: Ayer. No pude acordarme de _____ (1. el 2. la 3. lo) clave del ordenador y eso fue _____ (1. la 2. el 3. lo) señal para empezar. Pero no me va muy _____ (1. bueno 2. bien).

Luis: Eso _____ (1. está, 2. es) terrible. Hay mucha faena en la facultad.

Paco: No vamos a hablar _____ (1. con 2. a 3. de) eso. (Al camarero) Dame otra caña. ¿Qué tienes _____ (1. en 2. de 3. a) tapas?

Camarero: El pulpo _____ (1. es 2. está) vivo. Los calamares y los boquerones _____ (1. están 2. son) listos para comer. Y jamón serrano, claro.

Paco: Vale, dame los calamaritos. Y tú, Luis, ¿te apetece algo?

Luis: Me apetece un flan, pero ____ (1. el 2. la 3. lo) comeré en casa. El flan que prepara mi madre siempre _____ (1. es 2. está) riquísimo.

Luis: Vale. ¿__ (1. en 2. a 3. de) qué hora vendrán Lucía y Carmen?

Paco: No lo sé. Lucía ha ido _____ (1. en el 2. del 3. al) Corte Inglés. Vendrá después para tomar un Cola Cao. Carmen no vendrá, porque está _____ (1. de 2. en 3. a) un chiringuito con su hermana. Y tú, ¿irás a procesiones para _____ (1. la Navidad 2. la Semana Santa 3. el San Fermín)?

Luis: Sí, claro. Pertenezco a _____ (1. un colegio 2. una cofradía). Me encanta ver a _____ (1. los penitentes 2. los pasajeros) con sus capuchas y comer _____ (1. tortillas 2. torrijas 3. magdalenas). El año pasado estuve en Sevilla y vi las procesiones desde _____ (1. la Giralda 2. la Alhambra 3. la Sagrada Familia). _____ (1. estuvo 2. fue) una maravilla. ¿Y tú?

Paco: Yo no, porque voy a las Canarias.

Luis: ¡Qué bien! Las Canarias son conocidas por _____ (1. las fiestas 2. los carnavales 3. los mercados). ¡Me gustaría tanto visitar todas las _____ (1. cinco 2. siete 3. doce) islas mayores y bañarme en _____ (1. el mar Mediterráneo 2. el océano Atlántico 3. el océano Pacífico)!

III. Marcar la respuesta correcta:

1. En lenguaje coloquial, faena es un sinónimo para: a) trabajo b) comida c) bar
2. ¿Qué es un chiringuito? a) una tienda en la playa b) un bar en la playa c) un restaurante de la comida rápida
3. ¿Qué es el Corte Inglés? a) almacén b) restaurante c) discoteca
4. ¿Qué es Cola Cao? a) mezcla de Cola Cola y alcohol b) bebida con leche y cacao c) café con licor
5. ¿Qué son las tapas? a) pinchito de comida que acompaña la copa b) plato abundante que se sirve a mediodía c) postre que se sirve después de comer
6. ¿Qué es una caña? a) un vaso de cerveza b) una botella de cerveza c) una lata de cerveza
7. ¿Qué son los calamares? a) tipo de marisco b) tipo de carne c) tipo de aceitunas
8. ¿Qué es un flan? a) mezcla de frutas b) dulce de mazapán c) dulce de yemas, leche y azúcar

IV. Dolores escuchó la conversación de Luis y Paco en el bar y quiere decirselo a su vecina. Cambiarr las frases del estilo directo al estilo indirecto:

1. Luis: Hay mucha faena en la facultad.

Luis ha dicho _____

2. Paco: Lucía se ha ido a comprar algo.

Paco dijo _____

3. Paco: Dame los calamaritos.

Paco dice al camarero _____

V. Madre está hablando con el niño que se comporta mal. Rellenar los huecos con el verbo en imperativo:

Pablo, _____ aquí. (venir, tú) No _____ (ser) pertinente y _____ (hablar) con respecto a tu hermana. _____ (dar bombones a tu hermana) y _____ (irse) a la escuela. _____ nosotros ya. (irnos) ¡La clase empieza en diez minutos!

VI. Relacionar las frases con su significado:

La madre de Pablo tiene quebraderos de cabeza (A) porque su hijo hace chapuzas (B). Ella siempre dice: „¡Qué cruz tengo con él!“ (C). Ella está siempre entre dos fuegos porque no sabe que hacer (D).

1. Estar entre dos situaciones difíciles y comprometedoras.
2. Tener disgusto o molestia con alguien.
3. Hacer obras sin arte ni esmero.
4. Algo que hace que la persona preocupa mucho.

12.10. Prilog 10 – Upitnik završnog istraživanja namenjen studentima eksperimentalne grupe

UPITNIK

Za kraj, molimo vas da odgovorite na ovaj anonimni upitnik. Mnogo vam hvala što ste bili ljubazni da učestvujete u istraživanju i što ste doprineli izradi doktorske disertacije iz oblasti metodike španskog jezika ☺

Pol: M Ž

	U potpunosti se slažem	Delimično se slažem	Ne znam	Delimično se ne slažem	Uopšte se ne slažem
1. Svideli su mi se časovi sa filmskim materijalima.	1	2	3	4	5
2. Zašto?*					
3. Nije mi bilo teško da radim sa scenama iz filmova.	1	2	3	4	5
4. Voleo/la bih da imam više ovakvih časova.	1	2	3	4	5
5. Gradivo mi je zanimljivije uz ovaj vid nastave.	1	2	3	4	5
6. Lakše mi je da zapamtim gradivo na ovaj način.	1	2	3	4	5
7. Sada imam veću želju da gledam filmove na španskom jeziku.	1	2	3	4	5
8. Osećam se opušteno i prijatno radeći sa filmovima na času.	1	2	3	4	5
9. Lako sam zapamtio/la sadržaje iz gramatike.	1	2	3	4	5
10. Lako sam zapamtio/la sadržaje o kulturi.	1	2	3	4	5
11. Više sam naučio/la o neverbalnoj komunikaciji gledajući filmove.	1	2	3	4	5
12. Mogao/mogla sam da razumem bez poteškoća.	1	2	3	4	5
13. Filmovi mi približavaju realnost hispanskog sveta.	1	2	3	4	5
14. Koje scene su vam se svidеле? Zašto?*					
15. Koje scene vam se nisu svidеле? Zašto?*					
16. Koje vežbe su vam se svidеле?*					
17. Koje vežbe vam se nisu svidеле?*					

*Na ova pitanja upišite odgovore.

12.11. Prilog 11 – Blogovi i veb sajtovi posvećeni primeni filma u nastavi španskog kao stranog jezika

Prilog 11 a – Blogovi specijalizovani isključivo za primenu filma u nastavi španskog kao stranog jezika su: <http://concedecine.blogspot.com.es/>, <http://www.cineele.blogspot.co.uk/> i <http://cinetikele.blogspot.com/>.

Prilog 11 b – Specijalizovani veb sajtovi za učenje španskog kao stranog jezika, koji poseban odeljak posvećuju elaboriranim aktivnostima za časove sa audio-vizuelnim materijalom. Primeri su: <http://marcoele.com/actividades/peliculas/>, http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.asp i <http://www.filta.org.uk/>.

Prilog 11 c – Veb sajt udruženja FILTA: <http://www.filta.org.uk>

12.12. Prilog 12 – Provera normalnosti raspodele rezultata

Prilog 12a – Vrednosti Kolmogorov-Smirnov testa za sve varijable kod ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom i finalnom merenju

Varijabla	Grupa	Inicijalno merenje			Finalno merenje		
		K-S	p	MEA	K-S	p	MEA
Kultura	E	0,61	0,85	0,13	1,29	0,07	0,27
	K	0,87	0,44	0,18	0,65	0,79	0,14
Gramatika	E	0,64	0,81	0,13	1,17	0,13	0,24
	K	0,65	0,79	0,14	0,58	0,89	0,12
Frazeologija	E	0,82	0,51	0,17	1,19	0,11	0,25
	K	1,38	0,05	0,29	0,77	0,60	0,16
Ukupan rezultat	E	0,60	0,87	0,12	0,98	0,29	0,20
	K	0,57	0,90	0,12	0,47	0,98	0,10

Legenda: K-S – Kolmogorov-Smirnov Z koeficijent; p – verovatnoća dobijanja određene vrednosti Kolmogorov-Smirnov Z koeficijenta (pokazuje kolika je verovatnoća da se raspodela dobijenih rezultata razlikuje od normalne raspodele za vrednost koeficijenta K-S, ako oba uzorka potiču iz iste populacije); MEA – maksimalna ekstremna razlika između dobijene i očekivane (normalne) raspodele

Prilog 12b – Vrednosti Kolmogorov-Smirnov testa za varijable iz oblasti kulture kod ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom i finalnom merenju

Varijabla	Grupa	Inicijalno merenje			Finalno merenje		
		K-S	p	MEA	K-S	p	MEA
Božićni i novogodišnji praznici	E	0,96	0,31	0,20	1,58	0,01	0,33
	K	1,30	0,07	0,27	1,02	0,25	0,21
Uskrs	E	1,26	0,08	0,26	2,27	0,00	0,47
	K	1,54	0,02	0,32	1,24	0,09	0,26
Geografija	E	1,16	0,13	0,24	2,34	0,00	0,49
	K	1,24	0,09	0,26	2,35	0,00	0,49
Gastronomija	E	0,86	0,45	0,18	1,71	0,00	0,36
	K	1,35	0,05	0,28	1,13	0,16	0,24
Svakodnevni život	E	1,19	0,12	0,25	2,55	0,00	0,53
	K	1,54	0,02	0,31	1,71	0,01	0,36

Legenda: K-S – Kolmogorov-Smirnov Z koeficijent; p – verovatnoća dobijanja određene vrednosti Kolmogorov-Smirnov Z koeficijenta (pokazuje kolika je verovatnoća da se raspodela dobijenih rezultata razlikuje od normalne raspodele za vrednost koeficijenta K-S, ako oba uzorka potiču iz iste populacije); MEA – maksimalna ekstremna razlika između dobijene i očekivane (normalne) raspodele

Prilog 12c – Vrednosti Kolmogorov-Smirnov testa za varijable iz oblasti gramatike kod ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom i finalnom merenju

Varijabla	Grupa	Inicijalno merenje			Finalno merenje		
		K-S	p	MEA	K-S	p	MEA
<i>Ser/estar</i>	E	0,74	0,65	0,15	1,33	0,06	0,28
	K	1,08	0,20	0,22	0,99	0,28	0,21
Predlozi	E	0,78	0,57	0,16	1,58	0,01	0,33
	K	1,13	0,16	0,24	1,13	0,15	0,24
Članovi	E	1,48	0,03	0,31	1,92	0,00	0,40
	K	1,51	0,02	0,31	1,40	0,04	0,29
Prilozi	E	2,59	0,00	0,42	2,58	0,00	0,54
	K	2,59	0,00	0,42	2,59	0,00	0,54
Zamenice	E	2,30	0,00	0,48	2,59	0,00	0,54
	K	2,58	0,00	0,54	2,59	0,00	0,54
Nepravni govor	E	1,30	0,07	0,27	1,79	0,00	0,37
	K	1,09	0,19	0,23	1,27	0,08	0,26
Imperativ	E	0,97	0,30	0,20	1,38	0,04	0,29
	K	0,92	0,36	0,19	0,74	0,64	0,16

Legenda: K-S – Kolmogorov-Smirnov Z koeficijent; p – verovatnoća dobijanja određene vrednosti Kolmogorov-Smirnov Z koeficijenta (pokazuje kolika je verovatnoća da se raspodela dobijenih rezultata razlikuje od normalne raspodele za vrednost koeficijenta K-S, ako oba uzorka potiču iz iste populacije); MEA – maksimalna ekstremna razlika između dobijene i očekivane (normalne) raspodele

Prilog 12d – Vrednosti Kolmogorov-Smirnov testa za varijable iz oblasti frazeologije kod ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom i finalnom merenju

Varijabla	Grupa	Inicijalno merenje			Finalno merenje		
		K-S	p	MEA	K-S	p	MEA
Kolokvijalne reči	E	1,64	0,02	0,30	2,61	0,00	0,54
	K	1,57	0,02	0,29	1,77	0,00	0,37
Fraze	E	1,06	0,21	0,22	2,55	0,00	0,53
	K	1,56	0,02	0,30	1,27	0,08	0,26

Legenda: K-S – Kolmogorov-Smirnov Z koeficijent; p – verovatnoća dobijanja određene vrednosti Kolmogorov-Smirnov Z koeficijenta (pokazuje kolika je verovatnoća da se raspodela dobijenih rezultata razlikuje od normalne raspodele za vrednost koeficijenta K-S, ako oba uzorka potiču iz iste populacije); MEA – maksimalna ekstremna razlika između dobijene i očekivane (normalne) raspodele

Biografija

Sonja Hornjak je rođena 11. maja 1986. godine u Zrenjaninu. Studije Španskog jezika i hispanskih književnosti završila je 2009. godine po starom studijskom programu sa prosečnom ocenom 9,43 na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Od 2009. do 2012. godine radila je kao doktorand-saradnik na Katedri za iberijske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Novembra 2011. godine bila je gostujući predavač na Fakultetu za poslovne studije u Celju. Školske 2012/2013. godine radila je kao lektor za srpski jezik na Katedri za slavistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Granadi. Predavala je španski jezik u Osnovnoj školi „Žarko Zrenjanin“ u Zrenjaninu 2015. godine. Uža oblast naučnog i stručnog rada je metodika nastave španskog jezika. Iz pomenute oblasti objavila je radove u domaćim i stranim zbornicima i časopisima. Učestvovala je na međunarodnim i domaćim konferencijama, kongresima i seminarima iz oblasti lingvistike i metodike španskog jezika (Filozofski fakultet Univerziteta u Granadi, Centar za mediteranske studije Univerziteta u Granadi, Univerzitet u Salamanki, Univerzitet u Haenu, Fondacija Komiljas, Filološki fakultet Univerziteta u Sankt-Peterburgu, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu, Institut Servantes u Beogradu, Pedagoški fakultet u Jagodini). Bila je aktivan saradnik na Tempus projektu „Reforma studija stranih jezika u Srbiji“ (Refless, 2010–2013). Imenovana je 2012. godine za sudskog prevodioca za španski jezik pri Višem sudu u Zrenjaninu. Pored stručnog, bavi se i književnim prevođenjem sa španskog jezika. Posедуje *Certificate in Advanced English (ESOL Examinations, Cambridge)*. Član je međunarodnih udruženja Nastava španskog kao stranog jezika (*Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE*) i Film u nastavi stranog jezika (*Film in Language Teaching Association – FILTA*). U toku školovanja u više navrata usavršavala je engleski i španski jezik u školama i univerzitetima u Londonu, Brejdingtonu, Valensiji i Malagi. Bila je stipendistkinja američke vlade (*Serbian Youth Leadership Program* 2003), Fonda za mlade talente Republike Srbije (2008/2009), Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije (2005–2009) i Fonda za talentovane studente Opštine Zrenjanin (2005–2009).

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Соња Хорњак

број индекса 08114Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Филм као аудио-визуелни наратив у настави шпанског као страног језика у Србији

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 2015. године

Соња Хорњак

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Соња Хорњак

Број индекса 08114Д

Студијски програм Докторске академске студије, Наука о језику

Наслов рада Филм као аудио-визуелни наратив у настави шпанског као страног
језика у Србији

Ментор проф. др Јелена Филиповић

Потписани/а Соња Хорњак

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 2015. године

Соња Хорњак

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Филм као аудио-визуелни наратив у настави шпанског као страног језика у Србији

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 2015. године

Потпис докторанда

Снежана Хорњак

