

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Andrea S. Žerajić

**EFEKTI PROMENA KURIKULUMÂ
I NJIHOV UTICAJ NA RAZVOJ
RECEPTIVNIH JEZIČKIH VEŠTINA
U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA
U OSNOVNIM ŠKOLAMA REPUBLIKE SRBIJE**

Doktorska disertacija

Beograd, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Andrea S. Žerajić

**EFFECTS OF CHANGES IN CURRICULUM
AND THEIR IMPACT ON THE
DEVELOPMENT OF RECEPTIVE LANGUAGE
SKILLS IN THE TEACHING OF THE GERMAN
LANGUAGE IN THE PRIMARY SCHOOLS
OF THE REPUBLIC OF SERBIA**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018.

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Андреа С. Жерайич

**ЭФФЕКТЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УЧЕБНОМ
ПЛАНЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ
РЕЦЕПТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ
ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ СЕРБИИ**

Докторская диссертация

Белград, 2018.

Mentor:

Prof. dr Olivera Durbaba,
redovna profesorka na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

Prof. dr Julijana Vučo,
redovna profesorka na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Ljiljana Glišović,
vanredna profesorka na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu

Datum odbrane:

POSEBNA ZAHVALNOST MENTORKI
PROF. DR OLIVERI DURBABI

Efekti promena kurikuluma i njihov uticaj na razvoj receptivnih jezičkih veština u nastavi nemačkog jezika u osnovnim školama Republike Srbije

Sažetak: Predmet ovog istraživanja jeste analiza efekata promena kurikuluma stranih jezika na osnovnoškolskom nivou i njihov uticaj na razvoj receptivnih jezičkih veština kod učenika završnog razreda osnovne škole. Ako se uzmu u obzir sva politička previranja, kao i ideološka ubeđenja u korist i protiv učenja stranog jezika u ranom uzrastu, jasne su i oscilacije kada je u pitanju izbor stranih jezika koji se nudio u obrazovnom sistemu Republike Srbije. Godine 2007. na snagu je stupila odluka o smanjivanju broja nastavnih časova drugog stranog jezika, koja nije samo kvantitativne, već pre svega kvalitativne prirode i podrazumeva niži nivo jezičke kompetencije u opštem smislu. Istraživanje efekata ovih promena sprovedeno je u vidu longitudinalne studije od školske 2008/2009. do 2010/2011. i 2015/2016. sa učenicima završnih razreda osnovnih škola. Dobijene rezultate smo tumačili i sa aspekta motivacije, uzevši u obzir faktore koji su sociolingvistički orijentisani, kao što su društveno okruženje i vrednost drugog/stranog jezika, a zatim niz individualnih faktora, poput ličnih afiniteta, stepena efikasnosti i cilja učenja jezika. Iako test koji je učenicima bio ponuđen svojom koncepcijom ne pokriva četiri osnovne jezičke veštine, uočeno je bolje snalaženje učenika u poznatim formama i tipovima zadataka, i to pre svega na polju gramatike i gramatičkih struktura, nego u radu na nepoznatim tekstovima u vidu razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora. Odluka o smanjenju fonda časova drugog stranog jezika, kao i o odabiru i odobravanju nastavnog materijala, sadržine kurikuluma, dovela je do pada motivacije kod učenika jer SJ2 u poređenju sa engleskim gotovo neminovno zadobija implicitni status komplikovanijeg, čak i manje bitnog jezika. U radu se izlažu problemske situacije i uticaj pedagoško-metodičkih faktora na istraživanje i na nastavu stranih jezika u osnovnim školama.

Ključne reči: drugi strani jezik, nemački jezik, osnovnoškolsko učenje jezika, nastava stranih jezika, receptivne jezičke veštine, kurikulum, fond časova

Naučna oblast: primenjena lingvistika, glotodidaktika

Uža naučna oblast: testiranje u nastavi stranih jezika

UDK broj:

Effects of changes in curriculum and their impact on the development of receptive language skills in the teaching of the German language in the primary schools of the Republic of Serbia

Abstract: The subject of the research is the analysis of effects of changes in the curriculum of foreign languages on the primary school level and their influence on the development of receptive language skills of final grade pupils. If we consider the state of political turmoil, ideological convictions in favor and against learning a foreign language at an early age, then the oscillations concerning the choice of foreign languages offered in the educational system of Serbia become easy to understand. In 2007, the decision to reduce the number of teaching hours of the second foreign language came into force; the reduction affects not just the quantity, but the quality of education, as it inevitably results in a lower level of language competence in general. The research into the effects of the changes is carried out as a longitudinal study, which lasted from the school year 2008/09 to 2010/11 and in 2015/16, and embraced pupils of the final grade of primary schools. The obtained results were interpreted from the motivation point of view, by taking into account sociolinguistic factors, such as culture, social environment, and the value of the second / foreign language, and then a number of individual factors, such as personal preferences, the level of effectiveness, and language learning aims. Though conceptually the test offered to the pupils does not embrace all the four language competences, it has been observed that the pupils are better prepared for doing familiar forms and types of tasks, primarily in the field of grammar and grammar structures, than for working with unfamiliar texts where they were supposed to demonstrate the reading and listening competences. The decision on the reduction of the number of the second foreign language lessons, as well as on the choice and approval of the teaching material and the curriculum content, led to the drop of motivation in a pupil, since the second foreign language, as compared with the English language, implicitly and almost inevitably obtains the status of a more complicated and even less significant language. The research presents problematic situations and pedagogical-methodological implications for the research and foreign language teaching in primary schools.

Key words: second foreign language, German language, learning language in a primary school, teaching foreign languages, receptive language skills, curriculum, number of lessons

Scientific field: applied linguistics, second language acquisition

Scientific subfield: foreign language testing

	SADRŽAJ	
	SKRAĆENICE	1
	1. UVOD	2
	1.1. Struktura rada	6
	2. RAZVOJ POJMA KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE	9
	2.1. Shvatanje jezika i komunikativnih činova prema teoriji Jirgena Habermasa	11
	2.2. Razvoj metoda za učenje jezika	13
	2.3. Kada treba početi sa učenjem stranih jezika	14
	2.4. Teorijski pristupi usvajanju jezika: lingvistički i nelingvistički pristupi usvajanju L2	15
	2.4.1. Lingvistički, kognitivni i društveni faktori	15
	2.4.2. Kognicija u procesu učenja jezika	19
	2.4.3. Uticaj društvenih i psiholingvističkih faktora na učenje jezika	20
	2.4.4. Komponente učenja jezika	22
	2.4.5. Uticaj L1 na učenje drugih stranih jezika	23
	2.5. Motivacioni faktori za učenje stranih jezika	25
	3. JEZIČKO PLANIRANJE I OBRAZOVNE POLITIKE	35
	3.1. Uticaj društvenih i psiholoških faktora na jezik	36
	3.2. Zastupljenost engleskog jezika kao jezika komunikacije	40
	3.3. Engleski jezik kao <i>lingua franca</i> - za ili protiv	42
	3.4. Engleski jezik kao normirani medij komunikacije i kulturološke implikacije	43
	4. VIŠEJEZIČNOST U KONTEKSTU OBRAZOVNOG SISTEMA	45
	4.1. Nemački kao strani jezik	51
	4.2. Značaj stranih jezika u nastavi i status nemačkog kao stranog jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije (dijahroni pregled)	53

4.2.1. Status nemačkog jezika u obrazovnom sistemu Srbije posle Drugog svetskog rata.....	56
4.3. Značaj Zajedničkog evropskog okvira za učenje, nastavu i evaluaciju jezika.....	60
4.3.1. Testiranje i evaluacija prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru.....	66
4.3.2. Pojam kurikuluma - definicija i predmet.....	75
4.3.3. Efekti učenja stranih jezika u osnovnim školama.....	76
4.4. Nastavni plan i program nemačkog kao stranog jezika.....	81
4.4.1. Nastavni program kao celina.....	82
4.4.2. Programska jezičko-politička pitanja.....	83
4.4.3. Delovi nastavnog programa koji se tiču jezika.....	87
4.4.3.1. Zajednički deo programa za strane jezike za 8. razred osnovne škole.....	87
4.4.4. Primeri razlika/dopuna u starom (NP91) i novom (NPN) nastavnom programu za osnovne škole.....	93
5. JEZIČKE VEŠTINE.....	108
5.1. Receptivna veština razumevanja pisanog teksta.....	108
5.2. Receptivna veština razumevanja govora.....	112
5.3. Receptivne veštine u nastavnoj praksi.....	114
5.4. Forme evaluacije jezičkih veština.....	119
5.4.1. Pojmovno razgraničenje testa, ocenjivanja i evaluacije.....	119
5.4.2. Osobine standardizovanog jezičkog testa.....	126
5.4.3. Funkcije testiranja.....	131
5.4.4. Vrste jezičkih testova.....	132
5.4.5. Zašto se uopšte evaluacija sprovodi i sa kojom svrhom.....	133
5.4.5.1. Pojam zadatka kao elementa evaluacije i tipovi i kategorizacija zadataka.....	133
5.4.6. Dijagnostičko, formativno i dinamičko ocenjivanje.....	135
5.4.7. Osobnosti jezičkog testiranja.....	138
5.5. Pojam autentičnosti u testiranju.....	139
5.6. Tekstualna autentičnost.....	141
5.7. Input u teoriji usvajanja L2.....	142

5.7.1. Gramatički input u L2 - kada i kako usvajati gramatiku.....	144
5.8. Evaluacija jezičkih kompetencija kao predmet empirijskih studija.....	145
5.9. Postupak koncipiranja jezičkih testova sa tipologijom zadataka.....	148
5.9.1. Test razumevanja govora.....	152
5.9.2. Test razumevanja pisanog teksta.....	155
5.9.3. Testiranje jezičke kompetencije.....	156
5.9.3.1. Tipologija zadataka za testiranje rečnika.....	158
5.9.4. Testiranje gramatike.....	159
5.10. Ocena kao merilo znanja u nastavnim okolnostima - mit koji održava dokimologija.....	161
6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA SA METODOLOGIJOM RADA.....	164
6.1. Metodologija rada.....	168
6.1.1. Opis nivoa prema Zajedničkom evropskom okviru.....	171
6.2. Analiza konstrukta samostalno koncipiranog testa.....	176
6.3. Analiza standardizovanog testa u istraživanju.....	180
6.4. Presek i pregled sprovedenog istraživanja.....	182
6.4.1. Analiza prve faze istraživanja.....	183
6.4.2. Analiza druge faze istraživanja.....	184
6.4.3. Analiza treće faze istraživanja.....	185
6.4.4. Statistička obrada podataka za prve tri ispitivane generacije.....	187
6.4.4.1. Test razumevanja pisanog teksta - Leseverstehen (LV).....	189
6.4.4.2. Test razumevanja govora - Hörverstehen (HV).....	190
6.4.4.3. Gramatičko-leksički test (G).....	192
6.4.5. Poređenje uspeha na samostalno izrađenom testu i na standardizovanom testu (LV naspram SLV i HV naspram SHV).....	193
6.4.5.1. Poređenje HV i SHV.....	194
6.4.5.2. Poređenje LV i SLV.....	194
6.4.6. Razlika postignuća svih škola u odnosu na postignuća u OŠ „Drinka Pavlović”.....	195

6.4.6.1. Test razumevanja pisanog teksta.....	195
6.4.6.2. Test razumevanja govora.....	196
6.4.6.3. Gramatičko-leksički test.....	197
6.4.6.4. Standardizovani testovi pisanog teksta i razumevanja govora.....	198
6.5. Analiza četvrte faze istraživanja.....	199
6.5.1. Razlike između srednjih vrednosti testova u trećoj i četvrtoj godini istraživanja.....	201

| 7. MOTIVISANOST UČENIKA ZA UČENJE NEMAČKOG KAO STRANOG JEZIKA.....

208

7.1. Analiza ankete sprovedene u školama koje spadaju u domen istraživanja.....	209
7.1.1. Značajnost razlika na testovima znanja prema pitanjima iz ankete za treću godinu istraživanja.....	213
7.1.1.1. Razlike na testu LV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika („Učim nemački da bih dobio/dobila dobru ocenu”).....	213
7.1.1.2. Razlike na testu SLV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika.....	214
7.1.1.3. Razlike na testu HV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika.....	214
7.1.1.4. Razlike na testu SHV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika.....	214
7.1.1.5. Razlike na testu G u odnosu na 10. pitanje iz upitnika.....	214
7.1.2. Razlike na testu LV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika („Nameravam da učim nemački što je moguće više”).....	215
7.1.2.1. Razlike na testu SLV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika.....	215
7.1.2.2. Razlike na testu HV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika.....	215
7.1.2.3. Razlike na testu SHV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika.....	215
7.1.2.4. Razlike na testu G u odnosu na 21. pitanje iz upitnika.....	216

7.1.3.	Razlike na testu LV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika („Porodica voli što učim nemački jezik i podržava me u tome”)	216
7.1.3.1.	Razlike na testu SLV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika	216
7.1.3.2.	Razlike na testu HV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika	216
7.1.3.3.	Razlike na testu SHV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika	217
7.1.4.	Razlike na testu LV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika („Voleo/volela bih kada bi bilo više prilika da čujem nemački jezik van nastave”)	217
7.1.4.1.	Razlike na testu SLV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika	217
7.1.4.2.	Razlike na testu HV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika	218
7.1.4.3.	Razlike na testu SHV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika	218
7.1.4.4.	Razlike na testu G u odnosu na 25. pitanje iz upitnika	218
7.2.	Značajnost razlika na testovima znanja prema pitanjima iz ankete za četvrtu godinu istraživanja	218
7.2.1.	Rezultati na testovima jezičkog postignuća u odnosu na varijablu pola	220
7.2.2.	Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa LV između devojčica i dečaka	221
7.2.3.	Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SLV između devojčica i dečaka	221
7.2.4.	Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa HV između devojčica i dečaka	221
7.2.5.	Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SHV između devojčica i dečaka	221
7.2.6.	Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa G između devojčica i dečaka	222
7.3.	Značajnost razlika aritmetičkih sredina testova četvrte godine istraživanja	222

7.3.1. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SLV između devojčica i dečaka.....	222
7.3.2. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SHV između devojčica i dečaka.....	222
7.3.3. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa G između devojčica i dečaka.....	223
7.4. Analiza postignuća po školama i jezičkim veštinama.....	223
7.4.1. Rezultati prve godine istraživanja.....	223
7.4.2. Rezultati druge godine istraživanja.....	225
7.4.3. Rezultati treće godine istraživanja.....	226
7.4.4. Analiza rezultata po školama za školske 2008/2009, 2009/2010. i 2010/2011.....	227
7.4.5. Poređenje rezultata dobijenih na samostalno izrađenom testu i na standardizovanom testu (po školama).....	234
7.4.6. Rezultati četvrte godine istraživanja.....	235
 8. PROBLEMSKE SITUACIJE I PEDAGOŠKO-METODIČKE IMPLIKACIJE NA ISTRAŽIVANJE.....	237
 9. ZAKLJUČAK.....	242
 10. LITERATURA.....	249
 11. PRILOZI.....	276
 BIOGRAFIJA AUTORA.....	313
 IZJAVA O AUTORSTVU.....	314
 IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA.....	315
 IZJAVA O KORIŠĆENJU.....	316

| SKRAĆENICE

Association of Language Testers in Europe – ALTE

Ciljni jezik – CJ

Content and Language Integrated Learning – CLIL

Deutsch als Fremdsprache – DaF

Drugi jezik – L2

Drugi strani jezik – SJ2

European Survey on Language Competences – ESLC

Engleski – engl.

Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i evaluaciju jezika – ZEO

Evropska unija – EU

Gramatičko-leksički test – G

Gramatičko-leksički test (OŠ „Drinka Pavlović”) – G+

Hörverstehenstest (test razumevanja govora) – HV

Latinski – lat.

Leseverstehenstest (test razumevanja pisanog teksta) – LV

Maternji jezik, prvi jezik – L1

Nemački – nem.

Novi nastavni program za osnovne škole – NPN

Prvi strani jezik – SJ1

Second language acquisition – SLA

standardisierter Hörverstehenstest (standardizovani test razumevanja govora) – SHV

standardisierter Leseverstehenstest (standardizovani test razumevanja pisanog teksta) – SLV

Stari nastavni program za osnovne škole – NP91

Treći strani jezik – SJ3

Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja – ZUOV

| 1. UVOD

U širem kontekstu, tema spada u oblast istraživanja primenjene lingvistike i obuhvata naučnu oblast glotodidaktike kao interdisciplinarne nauke čiji su predmet istraživanja naučni, sociokulturni, psihološki i pedagoški aspekti nastave stranog jezika u osnovnoškolskom obrazovnom sistemu. Osim što se tema bavi analizom jezičkog postignuća učenika nemačkog kao stranog jezika i efektima izmena kurikuluma¹, u sklopu istraživanja posvećena je pažnja i utvrđivanju uticaja društvenih faktora na proces usvajanja stranog jezika i motivisanosti učenika i nastavnika u nastavnom procesu, čime se zalazi i u naučnu oblast sociolingvistike, delimično i psiholingvistike.

Jedna od glavnih oblasti jezičke obrazovne politike i jezičkog planiranja jeste nastava stranog jezika. Samim tim, strani jezici su, počev od osnovnog i srednjoškolskog do višeg stepena obrazovanja, sastavni deo nastavnih planova i programa. Na svim nivoima opšteg obrazovanja našeg školskog sistema, međutim, sa dolaskom novih generacija i aktuelnim izmenama u nastavnom planu i programu, sve vidljivija je tendencija da se smanjuje zastupljenost drugih stranih jezika u obrazovnom sistemu, osim engleskog koji se tretira kao *lingua franca*.

S obzirom na to da odluke i težnje naših prosvetnih vlasti nisu uvek u skladu sa budućim očekivanjima od učenika, sa trendovima plurilingvalnosti i plurikulturalnosti, ovo empirijsko istraživanje treba da putem testiranja receptivnih veština razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora kao i gramatičko-leksičkih znanja pruži uvid u poteškoće, slabosti, (ne)kontinuiranost i (ne)konzistentnost postignuća učenika kao rezultat smanjenja fonda časova drugog stranog jezika u osnovnim školama.

Predmet ovog istraživanja jeste analiza efekata promena kurikuluma stranih jezika na osnovnoškolskom nivou i njihovog uticaja na razvoj kognitivnih i receptivnih jezičkih veština kod učenika završnog razreda osnovne škole. Shodno političkim promenama i previranjima, ideološkim ubeđenjima u korist i protiv učenja stranog jezika u ranom uzrastu i uticaja na mentalni i psihološki razvoj dece, menjala se i potreba za izborom i brojem drugih stranih jezika, pa je razumljivo da su tokom vremena neki bili više, a pojedini manje favorizovani, bilo u smislu izbora samog jezika ili u pogledu uzrasta u kome se uvodi SJ1 ili SJ2. Međutim, odluka o smanjivanju broja nastavnih časova drugog stranog jezika, koja je stupila na snagu školske 2007/2008. godine, nije samo

.....
¹ U radu se pojam kurikulum koristi u najopštijem teorijskom smislu kao sinonim za nastavne planove i programe.

kvantitativne već je pre svega kvalitativne prirode i očekuje se da će se odraziti na jezičke kompetencije u opštem smislu². U radu je data analiza nerevidiranog i revidiranog kurikuluma i njihov uticaj na praktično znanje ispitanika.

Osnovni motiv za sprovođenje ovog istraživanja bilo je utvrditi da li i u kojoj meri smanjenje fonda časova nemačkog kao stranog jezika utiče na krajnji efekat i na postignuće učenika u receptivnim jezičkim veštinama. Istraživanje je, pre svega, empirijske prirode i kao takvo sprovedeno je u formi testa jezičkih veština. Reč je o longitudinalnom istraživanju samim tim što je ono ponavljano na uzorku ispitanika istog uzrasta u vremenskom periodu od tri godine. Istraživanje je tokom tri školske godine svake godine sprovedeno u maju, tj. na samom kraju školske godine, sa učenicima osnovnih škola na teritoriji Beograda, Novog Sada i Čačka, dok je četvrte godine sprovedeno u aprilu u školama na teritoriji Beograda. Prve dve godine učenici su radili tri segmenta testa koje je istraživač sam osmislio i koncipirao – test razumevanja govora, test razumevanja pisanog teksta i gramatičko-leksički test, sa pretpostavkom da se posle osmog razreda od učenika može očekivati da nivo znanja drugog stranog jezika odgovara nivou A2 prema Zajedničkom referentnom okviru za učenje jezika (u daljem tekstu ZEO). Naredne školske 2010/2011. godine u postupak testiranja uključen je standardizovani test kojim se ispituju receptivne veštine razumevanja pisanog teksta i govora na nivou A2 prema ZEO, tako da su učenici imali dužu verziju testiranja, samim tim što su radili i samostalno koncipirane testove (razumevanje pisanog teksta, razumevanje govora i gramatičko-leksički test) i standardizovane testove Gete-instituta, dok su učenici četvrte, i ujedno poslednje godine istraživanja, 2015/2016. radili samo standardizovane testove razumevanjapisanog teksta i razumevanja govora, zatim i samostalno koncipiran gramatičko-leksički test. Obe generacije su nakon testiranja popunile upitnik o motivisanosti za učenje stranih jezika.

U fazi planiranja istraživanja postavljene su sledeće hipoteze (pogledati poglavlje 6 o jezičkim veštinama):

- (1) Očekivalo se da će se ispitanici lakše snalaziti i da će pokazati bolje rezultate u poznavanju gramatičko-leksičkih struktura jezika nego u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora u nepoznatom tekstu s obzirom na pretežnu zastupljenost gramatičko-leksičkih testova u formativom i sumativnom ocenjivanju.

.....
² Reforma obrazovnog sistema u Republici Srbiji zapravo počinje školske 2003/2004. godine kada se od prvog razreda osnovne škole uvodi SJ1 kao obavezan predmet, a od petog razreda SJ2 kao obavezan izborni predmet. Do tada je u osnovnim školama strani jezik koji se uvodio od petog razreda imao status obaveznog stranog jezika – zvanično prvog stranog jezika, iako su mnoge škole nudile od trećeg razreda još jedan strani jezik kao fakultativni.

- (2) Pretpostavljalo se da je kvalitet samostalno izrađenog testa i standardizovanog testa Gete-instituta koji odgovara nivou A2 Zajedničkog referentnog okvira za učenje jezika uporediv i da se neće ispostaviti bitne razlike, tj. da će ispitanici pokazati slična postignuća u svim delovima oba testa (u receptivnim jezičkim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora i u gramatičko-leksičkim znanjima).
- (3) Ispitanici će pokazati objektivniji nivo znanja testiranih jezičkih veština u ispitnoj situaciji bez direktnog prisustva istraživača tokom samog testiranja.
- (4) Od ispitanika iz generacije od koje se zahtevalo da se potpišu na svojim testovima i koji su testiranju pristupili sa svešću o tome da rezultati testa utiču na krajnju ocenu na kraju školske godine, očekivalo se da ispolje veću motivisanost i pokažu bolje rezultate nego ispitanici prve testirane generacije koja je istraživanju pristupila anonimno.

S obzirom na to da su analizom rezultata koji su dobijeni posle prve dve godine istraživanja postavljene hipoteze oborene, treće godine uveden je standardizovani test Gete-instituta za nivo A2 kako bi se utvrdilo da li je razlog za neočekivano loše rezultate učenika odabir težih zadataka u samostalno koncipiranom testu ili je uzrok druge prirode. Od svih segmenata testa, primetno je da su rezultati gramatičkog dela testa bili neočekivano loši (iako je prethodnim razgovorom sa predmetnim nastavnicima na osnovu njihovih iskaza utvrđeno da se nastava nemačkog odvija frontalno sa tradicionalnim uvođenjem gramatičkih jedinica na čemu se najviše i insistira). Stoga se postavlja pitanje mogu li se loši rezultati pripisati nedovoljnoj motivisanosti učenika za učenje nemačkog jezika, odnosno stranih jezika uopšte ili je razlog za to nemotivisani pristup datom postupku testiranja i testu neadekvatne težine.

Upravo zbog toga, treća generacija ispitanika u pojedinim školama nakon testiranja je anketirana s ciljem da se utvrdi stepen motivisanosti za učenje stranih jezika. Motivacija često zna da bude odlučujući i presudan faktor za postizanje pozitivnih rezultata u oblastima kojima se deca bave, pa tako i u samom procesu učenja jezika. Ona umnogome može uticati na postignuća učenika u nastavnom procesu, na njihovu efikasnost i brzinu i kvalitet usvajanja gradiva. Na motivaciju utiču faktori koji su sociolingvistički utemeljeni, kao što su kultura, društvena zajednica i značaj koji ona daje drugom/stranom jeziku i tradiciji njegovog učenja. S druge strane, postoji spona između niza individualnih faktora, poput ličnih afiniteta, stepena efikasnosti, cilja učenja jezika, i faktora koji specifično odražavaju uslove za učenje stranog jezika, kao što su nastavnik/predavač, metode predavanja, izbor kurikuluma. Upitnik je koncipiran u vidu iskaza koji se tiču

opštih stavova učenika o učenju jezika, kao i motiva koji se odnose na ekstrinzičku i intrinzičku motivaciju. Učenici su u upitniku iskazivali lične stavove o učenju nemačkog kao stranog jezika, nakon čega su, pored varijable pola, pojedini iskazi poslužili kao varijabla na osnovu koje su izvedeni zaključci o lošijim rezultatima na testovima znanja.

U radu ćemo primeniti sledeće metode istraživanja: analizu sadržaja, statističku analizu podataka i komparativnu analizu rezultata. Najpre, sa eksperimentalnog stanovišta, cilj je utvrditi razlike i efekte promena kurikuluma u oblasti drugog stranog jezika u osnovnim školama i uzročno-posledične veze između relevantnih kurikuluma za svaku godinu, kao i uzroke razlika dobijenih testiranjem postignuća učenika tokom četiri godine istraživanja. Dobijeni rezultati biće statistički analizirani, što podrazumeva međusobno poređenje na više nivoa i sa više aspekata, i to deskriptivnom statističkom analizom (izračunavanjem mere proseka i mere varijabilnosti), statistikom zaključivanja, tzv. inferencijalnom statistikom (utvrđivanjem značajnosti razlika dobijenih t-testom) i jednosmernom analizom varijanse. Nakon detaljne analize sva tri dela testa svake od ispitivane tri generacije učenika osmih razreda, rezultati će međusobno biti upoređeni primenom komparativne analize. Osim toga, rezultati dobijeni statističkom analizom upoređivani su između svake od ispitivanih generacija, kao i između škola pojedinačno kako bi se utvrdilo koje škole i nastavnici daju najbolje rezultate, zatim između receptivnih veština samostalno koncipiranog testa sa jedne i standardizovanog testa s druge strane. Treće i četvrte godine istraživanja statističkom analizom dobijena je i prosečna vrednost tačno urađenih zadataka u odnosu na pol ispitanika i na ekstrinzičke i intrinzičke faktore njihove motivisanosti.

Istraživanje je sprovedeno i četvrti put školske 2015/2016. godine, samo u redukovanoj formi i u manjem broju škola. Ovoga puta, kao i školske 2011/2012. godine, ispitanici su pripadali generaciji koja nemački jezik uči po revidiranom kurikulumu sa smanjenim fondom časova i oni su testirani u ukupno četiri osnovne škole standardizovanim testom razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora i gramatičko-leksičkim testom. Celokupan test nije mogao biti sproveden iz organizacionih razloga i zbog ograničenog broja časova koje su predmetni nastavnici mogli da izdvoje u tu svrhu, tako da su samostalno koncipirani segmenti testa razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta izostavljeni. U samom sprovođenju testiranja te godine nije insistirano na anonimnosti (iako je to bila inicijalna ideja kako bi se simulirala situacija standardizovanog testiranja), u uverenju da se jedino potpisivanjem i ukazivanjem na to da će rezultati testa uticati na njihovu krajnju ocenu učenici mogu u što većoj meri stimulisati da pruže najbolji rezultat. I ova generacija anketirana je istim Gardnerovim upitnikom kao i treća s ciljem da se utvrdi njihov stepen motivisanosti za učenje nemačkog jezika.

Upravo zbog postignuća slabijeg od očekivanog, koje je bilo primetno tokom sve tri prethodne godine istraživanja, pokušali smo da objasnimo šta su mogući uzroci i mogu li se ustanoviti neke pravilnosti u ponavljanju loših rezultata. Stoga je u okviru četvrte godine istraživanja promenjena jedna okolnost koja se tiče vremenskog okvira kada se testiranje sprovodi u osmim razredima i, za razliku od prve tri godine kada su učenici testirani u maju, školske 2015/2016. testiranje je sprovedeno u aprilu, pod pretpostavkom da će učenici ozbiljnije pristupiti svojim obavezama i da neće biti pod pritiskom završetka školske godine. Takođe, postavljena je i dodatna hipoteza koja je proveravana putem odgovora u anketi sprovedenoj među učenicima tokom treće i četvrte godine istraživanja:

1. Ispitanici muškog pola ostvarili su lošije rezultate nego ispitanice i kod njih je primetan veći broj praznih ili neprimereno ispunjenih testova, samim tim nevalidnih za evaluaciju.

Osim toga, rezultati dobijeni analizom testova tokom treće (i četvrte) godine istraživanja tumačeni su i sa aspekata motivisanosti učenika za učenje nemačkog jezika. Iz upitnika koji je dat učenicima pojedinih škola odabrali smo četiri iskaza (pod rednim brojevima 10, 21, 24, 25 u upitniku) koji su postavljeni kao varijable u odnosu na ostvarene rezultate učenika koji su radili i test jezičkog znanja i upitnik i koji treba da prikažu da li i u kojoj meri unutrašnji i spoljašnji faktori motivacije mogu biti dovedeni u usku vezu sa postignućima koje su učenici ostvarili na testovima znanja u receptivnim veštinama na kraju svog osnovnoškolskog obrazovanja.

1.1. Struktura rada

U prvom poglavlju biće dat kratak osvrt na komunikativnu kompetenciju, na nje-no tumačenje, uz pojmovna razgraničenja za ovu temu suštinski bitnih termina i odrednica. Nakon toga, akcenat će biti stavljen na metode, teorijske pristupe i procese usvajanja stranih jezika u okviru primenjene lingvistike kao jedne od disciplina lingvistike.

Drugo poglavlje rada biće posvećeno jezičkom planiranju i obrazovnim politikama sa osvrtom na poziciju engleskog kao *lingua franca* i na poziciju ostalih jezika, s obzirom na to da višejezičnost postaje nužnost u evropskom kontekstu, a opšti cilj evropske jezičke obrazovne politike jeste da svaki Evropljanin treba da teži tome da pored svog pozna je još dva evropska jezika. Interkulturalnost (*interculturalism*) i plurilingvizam ključni su elementi koje Savet Evrope pokušava da ugradi u demokratski prostor kontinenta, a ako se uzme u obzir da su jezici usko povezani sa kulturnim aspektima zajednica i da nastava jezika treba učenicima da omogući uvid u sličnosti i razlike u kulturama, kao i da pruži slobodu u tumačenju činjenica svakodnevnog života i aspekata kulture među

zajednicama, jasno je da obrazovnim politikama treba uticati na unapređenje statusa svih jezika koji se govore na teritoriji date države, bilo da je reč o manjinskim ili o drugim jezicima, ili o jeziku imigranata, zatim na razvoj pozitivnih stavova prema svim jezicima i prema jezičkoj raznovrsnosti uopšte, kao i na kreiranje nastavnih programa i planova sa akcentom na razvijanju komunikativne i interkulturene kompetencije, osmisliti znanje i nivo postignuća i vrednovati dostignut nivo kompetencija, kao i da posebnu pažnju posvete unapređivanju etičkih kompetencija nastavnika jezika. U ovom poglavlju analiziran je ZEO za učenje jezika kao dokument Saveta Evrope čiji je cilj prevazilaženje prepreka u komunikaciji koje se javljaju širom multikulturene i multinacionalne Evrope. U narednom potpoglavlju dat je pregled vrsta testiranja i evaluacije kao bitnog segmenta ovog dokumenta i teme koja je najuže povezana sa formom sprovođenja istraživanja. U ovom poglavlju osim tumačenja pojmova i efekata učenja stranih jezika u osnovnim školama data je komparativna analiza sadržaja prethodnog i novousvojenog kurikulumu za strane jezike u osnovnim školama Republike Srbije, s obzirom na smanjenje fonda časova drugog stranog jezika.

Treće poglavlje rada posvećeno je receptivnim jezičkim veštinama koje su testirane u okviru istraživanja sa osvrtom na značaj komunikativnog pristupa nastavi jezika i interkulturenog koncepta u učenju stranih jezika. Osim toga, bavili smo se i pojmom autentičnosti u testiranju, tj. ulogom autentičnog inputa (bilo gramatičkog ili interkulturenog) u nastavi i njegovim efektima na postignuća učenika u receptivnim jezičkim veštinama, kao i etičkim aspektom evaluacije jezika u empirijskim istraživanjima.

To je poslužilo kao polazna osnova da u četvrtom poglavlju formalno opišemo i analiziramo sadržaje testova kojima se proveravaju receptivne veštine, uključujući i tipologiju zadataka karakterističnih za svaki pojedinačni tip testa. Osim toga, ovde smo pokušali da detaljno opišemo karakteristike standardizovanog testa i procesa standardizovanog sprovođenja testiranja jezičkih veština, kao i da protumačimo razloge za primenu standardizovanog testa u trećoj i četvrtoj godini istraživanja.

U prvom delu petog poglavlja bavićemo se statusom stranih jezika u osnovnim školama Republike Srbije da bismo zatim prikazali svaku fazu, tj. godinu, istraživanja sa statističkom obradom podataka i isticanjem značajnosti razlika dobijenih tokom četiri godine istraživanja sa različitih aspekata: poređenjem škola međusobno, poređenjem generacija, zatim segmenata testa, postignuća na samostalno izrađenom i na standardizovanom testu.

Šesto poglavlje posvećeno je motivaciji kao jednom od ključnih faktora za učenje jezika – upravo smo iz tog razloga i sa ciljem da dobijene rezultate objasnimo internim ili eksternim faktorima za motivisanost učenika da uče nemački jezik sproveli anketu na

izvesnom uzorku testiranih učenika kako bismo rezultate na testovima tumačili u kontekstu varijable pola učenika i u kontekstu varijabli motiva opisanih u pitanjima ankete.

Na osnovu opšteg utiska i rezultata ostvarenih tokom prethodne tri školske godine, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, a potom i 2015/2016, osim nedovoljne motivisanosti učenika za učenje L2 koja rezultira neočekivano lošim rezultatima u odnosu na programske zahteve, primetan je bio i naglašen rad u okviru tradicionalnih formi nastave, tradicionalne gramatike, i nedovoljno posvećivanje praktičnom uvežbavanju jezičkih veština sa ciljem da se usavrše komunikativne kompetencije. Pored čitavog niza mogućnosti za analizu u oblasti L2/SJ2 (drugog/drugog stranog jezika) koje mogu biti obuhvaćene ovim istraživanjem, kao što su plan i program nastave, relevantni kurikulum, kao i postupci i metode evaluacije na različitim nivoima školskog sistema, važan aspekt istraživanja jeste i uvid u realno stanje naše trenutne obrazovne jezičke politike, tako da ovakva i slična empirijska istraživanja mogu dati mogućnosti za različite modifikacije u budućnosti sa ciljem da se unapredi opšti obrazovni sistem.

| 2. RAZVOJ POJMA KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE

Američki lingvista nemačkog porekla Edvard Sapir ističe da je predmet lingvistike jezik kao čisto ljudski i neinstinktivni metod komunikacije ideja, emocija i želja uz pomoć sistema proizvoljno proizvedenih simbola (Sapir, 1921: 8). Ovom definicijom istaknuta je možda jedna od najznačajnijih, svedremenih funkcija jezika, a to je delovanje na emocije, želje i ideje pojedinca koje su i osnovni podsticaj čoveku da uopšte komunicira sa ostalim govornicima u okviru svoje ili neke druge zajednice.

Sapirovi savremenik Leonard Blumfeld pokušao je da dvadesetih godina XX veka metodički sistematizuje nauku o jeziku na osnovu stanja tada razvijenih naučnih teorija. Godine 1926. u časopisu *Language*, u čijem osnivanju je i učestvovao, objavio je članak „A Set of Postulates for the Science of Language”. Tu jezik definiše uz pomoć pojmova *iskaz (Utterance)* i *govorna zajednica (Speech-Community)*. Blumfeld (1926: 153) jezik date govorne zajednice objašnjava kao sveukupnost svih mogućih iskaza u jednoj jezičkoj zajednici. Na prvi pogled, ova tvrdnja ima velikih sličnosti s potonjom definicijom Noama Čomskog da je jezik skup (određenih i neodređenih) rečenica, a da je svaka rečenica određena po dužini i konstruisana od određenog skupa elemenata (Chomsky, 1957: 13). Definiciju Čomskog obuhvatnijom i opštijom čini upravo to što po njoj jezik u konkretnom slučaju, zavisi od toga od kojih elemenata je izgrađen. Tako su prirodni jezici posebna vrsta jezika svaki za sebe u svojoj usmenoj i pisanoj formi, dok, prema definiciji Čomskog, svaki prirodni jezik ima određeni broj fonema (ili slova alfabeta), što znači da postoji nesagledivo mnogo rečenica. Slično tome, set „rečenica” nekog formalizovanog matematičkog sistema može se smatrati jezikom (Chomsky, 1957: 13).

Noam Čomski je takođe objašnjavao jezički razvoj deteta kao autonomni proces sazrevanja koji počiva na urođenom mehanizmu usvajanja jezika, pri čemu se posebno težište stavlja na razvoj jezičke kompetencije. Shodno tome, usvajanje jezika on ne tumači kao kopiranje unapred zadate mustre prema šemi nadražaj–reakcija–pojačavanje, već kao proces unutrašnjeg građenja pravila, za koji je čovek na naročit način genetski predodređen.

Razvoj moderne lingvistike je od kraja 50-ih godina XX veka bio pod velikim uticajem radova Noama Čomskog, osnivača tzv. generativne transformacione gramatike. U svojoj knjizi *Aspects of the Theory of Syntax* [Aspekti teorije sintakse], objavljenoj 1965, on razlikuje pojmove kompetencije i performanse, slično razlici između *langue* i *parole*. U nemačkom jeziku ovi termini su preuzeti sa značenjem kompetencija, jezički sistem ili jezička struktura (*Kompetenz*) i realizacija (*Performanz*).

Čomski (1965: 3) kao predmet lingvističke teorije najpre navodi idealnog govornika/slušaoaca koji živi u potpuno homogenoj jezičkoj zajednici, savršeno vlada svojim jezikom i, dok koristi svoja jezička znanja, na njega nikakvog uticaja nemaju gramatički irelevantne okolnosti, kao što su: ograničeno pamćenje, rastrojenost i zbunjenost, poremećaji pažnje i interesovanja, slučajne ili tipične greške.

Kao reakciju na pojam *lingvističke kompetencije* Noama Čomskog (1965), Del Hajms je 1966. godine uveo pojam *komunikativne kompetencije*. Komunikativna kompetencija³ prema mišljenju Dela Hajmsa jeste intuitivno funkcionalno znanje i kontrolisanje principa upotrebe jezika, utoliko što normalno dete usvaja ne samo znanje rečenica sa gramatičkog aspekta, već i sa aspekta adekvatnosti (kada, o čemu, s kim, gde, na koji način da komunicira – što zapravo spada u domen pragmatike):

„[...] a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others” (Dell Hymes, 1972: 277).

Del Hajms je zauzeo veoma kritički stav prema definiciji lingvističke kompetencije koju je dao Čomski nazivajući dete koje bi izgovaralo gramatički besprekorne rečenice „društvenim čudovištem” i ističući da ono pored gramatičkog sistema jednog jezika usvaja i sistem njegove upotrebe: „[...] a child from whom any and all the grammatical sentences of a language might come with equal likelihood would be a social monster. Within the social matrix in which it acquires a system of grammar, a child acquires also a system of its use” (Dell Hymes, 1974: 75). Prema mišljenju Čomskog, ljudi se rađaju sa kapacitetom za usvajanje lingvističke kompetencije, dok se komunikativnom kompetencijom može u manjoj ili većoj meri ovladati. Ova promena u razumevanju kompetencije reflektuje i Hajmsovu (1971: 270) zabrinutost za decu sa posebnim potrebama koja

.....
³ Del Hajms razlikuje četiri komponente komunikativne kompetencije, pri čemu je lingvistička samo jedna od njih:

- (1) lingvistička – poznavanje jezičkog koda, tj. gramatike i vokabulara, uključujući i ortografiju; gramatička komponenta uključuje fonetiku, fonologiju, morfologiju, sintaksu i sematiku;
- (2) sociolingvistička – poznavanje sociokulturnih pravila upotrebe jezika; adekvatnost upotrebe jezika zavisi od okolnosti, od teme komunikacije, kao i od odnosa između ljudi koji komuniciraju;
- (3) kompetencija diskursa – kako napisati i razumeti usmene ili pisane tekstove; ova kompetencija takođe obuhvata kombinovanje jezičkih struktura u različite tipove koherentnih usmenih ili pisanih tekstova;
- (4) strateška kompetencija – sposobnost da se komunikativni činovi prepoznaju i modifikuju pre, za vreme i posle izvođenja (upotreba parafraza, prekidi, buka, nesporazumi itd.).

nemaju identičan pristup sociolingvističkim izvorima koji su im potrebni (Johnstone & Marcellino, 2010: 4).

2.1. Shvatanje jezika i komunikativnih činova prema teoriji Jirgena Habermasa

S druge strane, Jirgen Habermas (Jürgen Habermas), kao začetnik lingvističkog preokreta u filozofiji, pre svega je smatrao da je jezička sposobnost osnovno obeležje čoveka i naglašavao da je refleksivnost temelj samog jezika, te da se ona pokazuje u tome da je svaki prirodni jezik ujedno i sopstveni metajezik. Na taj način svaki semantički sadržaj govornih iskaza sadrži i indirektno u sebi, pored ispoljenih sadržaja, i uputstvo o primeni (Habermas, 1973: 530). Osobito svojstvo jezika po Habermasovom mišljenju jeste njegova inherentna racionalnost, a rezultati komunikacije, kada je preko moći i hijerarhije oslobođena distorzije, po njemu su nesumnjivo racionalni. On od Serla preuzima konstativne i ekspresivne govorne činove zato što se uklapaju u njegov „sistem ja-razgraničenja“ (*System der Ich-Abgrenzungen*) i dodatno uvodi govorne radnje. U svom ranom radu iz 1975. „Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz“ [O razvoju interaktivne kompetencije] Habermas je ukazao na četiri „iskustvene regije“, i to:

- (1) spoljašnje prirode,
- (2) društva,
- (3) intersubjektivnosti „jezika“,
- (4) unutrašnje prirode čoveka (Habermas, 1975: 8).

Konstativnim govornim radnjama govornik se odnosi prema nečemu u spoljašnjem svetu, odnosno regiji spoljašnjeg iskustva, regulativnim govornim radnjama prema nečemu u zajedničkom socijalnom svetu, tj. regiji društva, ekspresivnim govornim radnjama – prema nečemu u subjektivnom svetu, tj. unutrašnjoj prirodi čoveka, a komunikativnim radnjama prema refleksivnom iskustvu intersubjektivnosti jezika (Habermas, 1981: 435).

Osim toga, Habermas koristi jedan veoma širok pojam komunikacije. Komunikativno delovanje, koje je po njegovom mišljenju ujedno i centralni pojam komunikativne teorije društva, obuhvata verbalna i neverbalna ispoljavanja. Verbalnim ispoljavanjima Habermas je posvetio naročitu pažnju. On kao slikovit primer navodi „razgovor preko dvorišne kapije“ upravo kao primer komunikativnog delovanja u kome učestvuju najmanje dva govornika. Ono o čemu dvoje suseda treba da se dogovore preko kapije jesu verbalna ispoljavanja i tu se može prepoznati komunikativno delovanje. Kada se pri

pozdravljanju nemo rukuju, reč je o nemoj interakciji, u kojoj je izraz, ako ne eksplicitno, dat makar implicitno. Samim tim što je jezička poruka „implicitno” sadržana, znači da možemo odgonetnuti smisao rukovanja i tako znamo da rukovanje u tom kontekstu znači da je ta nema radnja zapravo pozdrav.

Oslanjajući se na razlikovanje tri vrste znakova prema Čarlsu Sandersu Pirsu (Charles Sanders Peirce), i to na: jezičke znakove, radnje i osećanja koja imaju svoj izraz, Habermas dodaje da se komunikativnim delovanjem povezuju tri forme ispoljavanja – verbalni iskazi, neverbalni iskazi (interakcija ili radnje) i ispoljavanja vezana za telo, kao npr. mimika, gestika i govor tela.

Prelazi između ove tri kategorije veoma su blagi, bilo da se pozdravljanje posmatra kao verbalni izraz, kao nema radnja jednostavnog rukovanja ili kao ekspresija vezana za izraz tela, zavisi od aspekta posmatranja. Habermas takođe upućuje na to da bi pored ove tri kategorije izraza trebalo stalno imati u vidu da su verbalni jezički izrazi uvek povezani sa kontekstom radnje i na nju se odnose.

U svom delu *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz* (1971: 114), celokupnu diskusiju o obe forme govorne komunikacije, o komunikativnom delovanju i diskursu, ukratko je objasnio kao razlikovanje dve forme komunikacije, tj. „govora”: komunikativno delovanje (interakciju) s jedne strane i diskurs s druge strane. U diskursima se teži tome da se ponovo kroz obrazloženje uspostavi problematizovani sporazum koji je postojao u komunikativnoj akciji. U tom smislu Habermas govori o (diskurzivnom) razumevanju čiji je cilj da se određena situacija prevaziđe.

Za Habermasa jezik nije samo medij za razmenu informacija, već pre svega služi tome da upravlja čovekovim radnjama. Kako bi se to postiglo, jezički iskazi ne upravljaju samo praktičnim radnjama, već jezički iskazi sami zadobijaju formu radnji. Stoga ih on naziva jezičkim radnjama, a formu tih jezičkih radnji koja obuhvata sve tipove jezičkih radnji – komunikativno delovanje. U definisanju komunikativnog delovanja, Habermas polazi od jedinstva govora i delovanja u društvenim kontekstima i utoliko komunikativno delovanje predstavlja tip društvenog delovanja u kome su govor i delovanje međusobno tako povezani da dolazi do koordinacije radnje. On dalje definiše „pojam komunikativnog delovanja” kao „interakciju najmanje dva subjekta, sposobna za govor i delovanje, koji, bilo verbalnim ili ekstraverbalnim sredstvima, ulaze u interpersonalni odnos” (Habermas, 1981: 128). Učesnici tragaju za razumevanjem koje je vezano za situacije kako bi mogli da koordinišu svoje planove i ujedno radnje. U procesu komunikativnog delovanja učesnici se dogovaraju i usaglašavaju svoje ciljeve, te se stoga komunikativno delovanje može smatrati delovanjem orijentisanim ka dogovoru.

I u nastavi stranog jezika izrazita je tendencija da svakodnevni i autentični jezik postaje suštinski značajan u procesu učenja stranog jezika, pri čemu komunikacija na ciljnom jeziku samim tim dobija prednost u odnosu na učenje gramatičkih pravila. Jezičko delovanje učenika postaje rezultat njegovih kreativnih aktivnosti, a komunikativne veštine proizlaze iz dijaloških formi i analize (Heyd, 1991: 29).

2.2. Razvoj metoda za učenje jezika

Nojner i Hunfeld (2004), prateći istorijski razvoj metoda počev od gramatičko-prevodne metode iz najranijih perioda učenja, koja je inače i dan-danas prisutna u nastavi klasičnih jezika, ali i u mnogim zemljama u nastavi sa odraslima, preko direktne i audiolingvalne/udiovizuelne, dolaze do komunikativne didaktike i interkulturalnog koncepta nastave kao najprihvatljivijeg za modernu nastavu stranih jezika. Budući da učenicima najčešće nije moguće da borave među izvornim govornicima stranog jezika koji uče, neophodno je nastavu koncipirati prema modernim principima i učenicima predstaviti najlakši i najpristupačniji način dodira sa autentičnim jezikom.

Istorijski razvoj nastavnih metoda obuhvata:

- gramatičko-prevodni metod (GÜM);
- direktni metod (DM) – preteča audiolingvalnog metoda;
- audiolingvalni metod (ALM) i audiovizuelni metod (AVM);
- eklektički metod (VM) (to je bio pokušaj povezivanja gramatičko-prevodnog i audiolingvalnog metoda 50-ih godina XX veka i kasnije);
- komunikativnu didaktiku (KD) (70-ih godina XX veka).

Tradicionalna didaktika stranih jezika bavila se pre svega: pitanjima nastavnog materijala (preraspodelom gramatičkog materijala i razvijanjem ciljno orijentisane gramatičke progresije, koncentracijom na jezičke forme), pitanjima poučavanja (razvijanjem obaveznih i jedinstvenih nastavnih metoda i kontrolisanja ponašanja učenika u nastavnoj situaciji), pitanjima kontrole procesa učenja (proveravanjem usvojenog nastavnog materijala, evaluacijom, ocenjivanjem).

Didaktika stranih jezika, u savremenim istraživanjima poznatija kao glotodidaktika, bavi se proučavanjem učenja i nastave stranih jezika. Vučo (2009: 15) definiše glotodidaktiku kao interdisciplinarnu nauku koja sa teorijskog aspekta izučava mehanizme usvajanja jezika definišući pristupe i operativne komponente koji određuju metode i tehnike u nastavi stranih jezika.

2.3. Kada treba početi sa učenjem stranih jezika

Sedamdesetih godina XX veka, istraživanja na polju bilingvizma fokusirala su se na lingvističke i metalingvističke performanse, stavljajući težište na metalingvistički razvoj bilingvalnog deteta.

Met i Rods (1990: 438) ističu da postoji jaka istraživačka osnova koja podržava razvoj pojmova L1 i L2 kod male dece. Čak su velike profesionalne asocijacije i udruženja za učenje stranih jezika razvili pravilnike i uputstva za posebnu pripremu nastavnika. Peal i Lambert (1962: 14) pokazali su da bilingvalni govornici koji su svoje veštine razvili na oba jezika postižu bolje rezultate pri merenju verbalne inteligencije nego monolingvalni učenici, dok su Ben Zeeva (1977: 1017) i Hakuta (1984: 2) prepoznali prednosti bilingvalne dece u oblasti metalingvističke svesti i mentalne fleksibilnosti, što se može tumačiti i u kontekstu učenja stranog jezika kod takve dece. Hakuta (1986: 2) u svojim studijama ističe jaku vezu između bilingvizma i merenja kognitivnih veština, kao i uzročnu vezu između stepena bilingvizma i povećanog kognitivnog funkcionisanja. Njegovi rezultati direktno su uticali na podučavanje stranih jezika, dok podaci upućuju na to da čak i na najranijim nivoima bilingvizma postoje izvesni pozitivni efekti na kogniciju. Takođe, školski planovi i programi, po kojima učenici počinju da stiču i usavršavaju svoja znanja iz jezika, kao direktan rezultat imaju bolje veštine razmišljanja.

Kamins polazi od toga da su saznanja u vezi sa dvojezičnim razvojem i funkcionisanjem bogat izvor da se detaljnije rasvetle određena pitanja psihičkog razvoja uopšte i stoga razvija hipotezu praga (*Threshold Hypothesis*) i hipotezu međuzavisnosti jezičkih kompetencija (*Interdependence Hypothesis*) kako bi stvorio teorijski okvir za utvrđivanje zavisnosti jezičkih i misaonih procesa. Hipotezom praga on pokušava da objasni kognitivne posledice koje nastaju u obrazovnom procesu kao rezultat različitih formi dvojezičnosti, tvrdeći da nivo kompetencija koje dvojezično dete poseduje na dva jezika takođe ima uticaja na kognitivni razvoj. On smatra da bi mogao da postoji prelazni nivo jezičke kompetencije koji dvojezična deca moraju dostići na oba jezika kako bi se izbegli kognitivni nedostaci s jedne strane, a sa druge ostvarili latentni pozitivni aspekti dvojezičnog odrastanja (Cummins, 1982: 37-38).

Od naročitog značaja za istraživanja u oblasti neverbalnih kognitivnih efekata bilingvizma bio je razvoj okvira za razumevanje metalingvističkog razvoja (Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014: 700), kojim se ističu ne samo jezički već i neverbalni procesi (Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014: 700). Ovakav koncept bavi se efektima znanja dva jezika i prethodne dve decenije empirijski je potkrepljen brojnim studijama i sa decom (Bialystok & Martin, 2004; Mezzacappa, 2004) i sa odraslima (Costa,

Hernández & Sebastián-Gallés, 2008). Bjalistok (1986, 1993) predlaže distinkciju između predstava o jezičkom znanju i kontrole izvora opažanja.

S druge strane, neki lingvisti nisu uočili razliku u performansama monolingvalne i bilingvalne dece (Carlson & Meltzoff, 2008), što ukazuje na to da su efekti bilingvizma selektivni i vrlo specifični za određene kognitivne sposobnosti. O kojim je konkretno kognitivnim sposobnostima na koje utiče bilingvizam reč, još uvek nije jasno, pogotovo ako su novonastali efekti dalje pod uticajem specifičnih jezičkih kombinacija, kao i faktora poput uzrasta kada se jezik usvaja, jezika na kome se daju instrukcije, opšteg vladanja jezikom (Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014: 701).

2.4. Teorijski pristupi usvajanju jezika: lingvistički i nelingvistički pristupi usvajanju L2

Sušтина je identifikovati minimalan opseg kognitivnih operacija koje su odgovorne za usvajanje i upotrebu jezika. Namera je da se objasni u širem smislu da je usvajanje dug niz operacija u usavršavanju jezika kroz život, kao i usvajanje drugog i ostalih jezika. Shodno tome, u obzir treba uzeti mnoštvo funkcija i svrha koje jezik treba da ispuni.

2.4.1. Lingvistički, kognitivni i društveni faktori

Još od najranijeg uzrasta deca uče, počev od toga kako da zadobiju pažnju, zatim da hodaju, trče i još mnogo toga, a da tog procesa nisu ni svesna. Reč učenje najčešće povezujemo sa nekim institucionalizovanim kontekstom, tj. sa učenjem u školi ili na univerzitetu. Stoga je smisleno pojam *učenje (Lernen)* pojmovno razgraničiti od pojma *usvajanje (Erwerb)*. Dete je na pragu ovog procesa već od samog početka usvajanja reči i jezika. Time se označava jedan nepodstaknut proces koji se odvija u nenastavnoj situaciji u okviru prirodne komunikacije. Čak i odrasli nepodstaknuto usvajaju neki jezik, a da tih procesa često nisu ni svesni. Nasuprot tome, učenje je podstaknut proces u okviru nastave, od strane nastavnika, odvija se uz pomoć nastavnih materijala i kroz različite socijalne forme, a učenici bi kao rezultat toga trebalo da pokažu očekivano ponašanje (Ballweg u. a., 2013: 15).

Prva interesovanja za proces usvajanja jezika, za poreklo saznanja i uopšte interesovanja ljudskog uma potiču još iz grčko-rimskog perioda, da bi kasnije filozofija XVII i XVIII veka dosta uticala na orijentacije ovog perioda. Filozofi poput Dekarta, Spinoze i Lajbnica tvrde da je stvarnost moguće spoznati samo mišljenjem, dok iskustvo i sredina nemaju ulogu u saznavanju. S druge strane, filozofi empirističke orijentacije (Berkli, Hjum, Lok) smatraju da saznanje potiče iz iskustva. Oba stanovišta su kasnije imala ozbiljnog uticaja na razvoj ideja o kognitivnom i jezičkom razvoju.

Posmatrano iz perspektive učenika, došlo je do značajnih promena tokom razvoja teorija o učenju jezika. Bihevizizam je jedna od najstarijih teorija učenja i prema njemu je sva koncentracija na spoljnom rezultatu procesa učenja. Na ono što se odvija tokom tog procesa ne obraća se pažnja. Učenje se prema ovoj teoriji smatra promenom ponašanja, za koju je potreban impuls (*stimulus*), čime se izaziva reakcija učenika (*response*). Tako je učenje imitativan proces, tj. okolina ostavlja ispravan uzor koji učenici treba da oponašaju. Stalnim ponavljanjem neke reči dete stvara naviku da je izgovara, bilo uz prisustvo predmeta koji je imenovan ili u njegovom odsustvu. Vremenom se kod deteta stvara navika da reaguje čak i kad čuje datu reč i ta navika postaje sve utemeljenija. Kad razvije veći broj takvih veza između stimulusa i reakcije, kao posledicu tog učvršćivanja, dete postaje sposobno da i kasnije u životu razume mnoge forme govora koje dotad nije ni čulo ni koristilo. Prema ovom konceptu koji se ogledao u audiolingvalnoj i audiovizuelnoj metodi, osnova nastave stranih jezika bilo je jasno razdvajanje jezičkih inventara različitih jezika i misli. Blumfeld u svome delu *Language* (1933) daje najdetaljniji opis bihevizističkih stavova o jeziku. Tipičan bihevizistički stav jeste da je jezik pre govor nego pisanje, tj. govor je preduslov za pisanje, uzimajući u obzir da: (a) bez kognitivnog poređenja ljudi uče da govore pre nego što nauče da pišu, (b) mnoga društva nemaju pisani jezik iako sva društva imaju usmeni jezik. Usvajanje L1 nije ništa drugo do proces sticanja jezičkih navika tako što kao deca ustanovimo set pravila ponašanja i nastavljamo lingvistički razvoj analogijom sa onim što smo već naučili i oponašanjem govora odraslih. Usvajanje jezika je, kao i drugi vidovi učenja, zasnovano na imitaciji, nije kreativan proces.

Jezik se usvaja kroz sledeće faze:

- (1) Prvi korak je brbljanje deteta, iako Blumfeld tvrdi da je to oponašanje nečega što je dete čulo.
- (2) Zatim sledi usaglašavanje tog stimulusa sa odgovorom izvornog govornika. Proces zavisi od nekoga kao što je majka, ko govori nešto nalik brbljanju. To je faza kada kažemo da dete počinje da imitira.
- (3) Učenje uopšte se vidi kao sticanje navika po sistemu stimulus–reakcija i najvećim je delom zasnovano na imitaciji. Fizičko prisustvo nečega i stalno ponavljanje reči koja imenuje taj predmet dešavaju se paralelno i stvaraju novu naviku kod deteta – pogled na dati predmet i slušanje reči koja ga imenuje dovodi do toga da dete počinje da koristi novu reč (iako ona tako izgovorena odraslima nekada čak i ne liči na neku reč koja postoji).

- (4) Nakon usvojene navike da u određenom kontekstu uz prisustvo stimulusa izgovara datu reč, tj. imenuje stimulus, dete će tu reč izgovarati i apstrahovati stimulus.
- (5) Shodno teoriji bihevizma, Bloomfield tvrdi da dete stalnim ponavljanjem neke reči usavršava svoj iskaz (što tačnije izgovara neke reči, odrasli ga bolje razumeju i daju mu stvar koju traži) (Bloomfield, 1933: 29-31).

Prema ovoj teoriji, učenje je kumulativni proces. Što je više znanja i veština, to će novo učenje biti definisano starim iskustvom i aktivnostima. Razvoj „uređenog uporednog postojanja” (Brooks, 1960; Lado, 1964) važio je kao princip snimanja, čuvanja i obrade jezika u nastavi iz čega se, između ostalog, i izveo princip „jednojezične nastave”, tj. potpunog isključivanja maternjeg jezika iz nastave stranih jezika (što se praktikovalo još u XIX veku u direktnoj metodi). U praksi, međutim, učenici ne usvajaju neki jezik tako što izolovano uče reči, već pokušavaju da pronađu veze sa maternjim jezikom, da stvaraju analogije sa maternjim jezikom i na taj način olakšavaju sam proces učenja. U prilog ovome govore i teorija obrade informacija i psiholingvistika, koje definišu učenje kao potpuno opšti način da se novo znanje tek onda zadržava trajno u pamćenju kada se integriše u prethodno usvojeno znanje. Iz ovoga se može zaključiti da je kod svakog čoveka prisutna sposobnost za učenje jezika i shodno tome postoji čitav sistem za jezike koji se tokom procesa učenja jezika sve više diferencira i prožima sa ostalim sistemima.

U predškolskom ili školskom uzrastu dete se susreće prvi put sa svojim prvim stranim jezikom (LS2) i ono postaje svesno toga da sve stvari koje ga okružuju i koje imaju svoje ime sada može imenovati na još jedan način. Dete već tada poseduje izvestan repertoar reči, rečeničnih struktura i komunikativnih obrazaca i do tada je steklo određeno iskustvo i razvilo sopstvene strategije učenja koje sada može primeniti kako bi sebi olakšalo proces usvajanja LS2. Motivacija i sklonost (*aptitude*) prema datom stranom jeziku (LS2), kao i uticaj roditelja, nastavnika i sredine uopšte, svakako su od presudnog značaja za ovaj proces. Motivacija i niz emocionalnih, kognitivnih i iskustvenih faktora i jesu suštinska razlika između bebe koja usvaja svoj maternji jezik i deteta koje se susreće sa prvim stranim jezikom.

I prilikom usvajanja SJ2, posedovanje znanja iz prvog, što je najčešće međujezik (*Interlanguage*) govornika, umnogome pomaže u učenju struktura SJ3, SJ4 i ostalih jezika. Mogućnosti transfera iz jednog jezika u drugi još su izraženije u učenju svakog narednog jezika, utoliko što su sa svakim usvojenim jezikom strategije učenja još svesnije i usmerenije ka cilju, a učenik je na osnovu prethodnog iskustva već stekao uvid u to koji tip usvajanja jezika mu odgovara.

Postavlja se pitanje na koji način prvi naučeni strani jezik, npr. engleski, može uticati na učenje SJ2 (nemačkog), s obzirom na to da je pre svega reč o dva srodna jezika koji pripadaju germanskoj jezičkoj porodici, i da u oba jezika postoje sličnosti i poklapanja koja se mogu uočiti između elemenata i struktura jezičkih sistema (rečnika, gramatike, izgovora/intonacije, pravopisa).

Nasuprot pomenutim jezičkim oblastima u kojima mogu da se izvode analogije, izgovor i pravopis novog jezika zahtevaju naročitu pažnju i veoma su male mogućnosti za aktiviranje znanja maternjeg jezika.

Poslednjih decenija, međutim, empirijska istraživanja sve više su orijentisana na perspektivu učenika, i to:

- na upotrebu jezika, umesto na jezičke forme;
- na proces učenja, umesto na razvoj nastavnih materijala;
- na učenje i razvoj tehnika i strategija učenja, umesto na razvoj nastavnih metoda;
- na razvoj samostalnog učenja i autonomije učenika, umesto na podsticanje i na kontrolu ponašanja učenika (Neuner et al., 2009: 34).

Tokom procesa učenja stranih jezika, još od samih početaka, učenici razvijaju određene metode i strategije učenja kojima ujedno i formiraju svoja iskustva za buduće jezike.

U ZEO se višejezičnošću naglašava činjenica da se jezičko iskustvo čoveka proširuje u njegovom kulturnom kontekstu, počev od jezika koji se uči u porodici do jezika drugih naroda (koje ili uči u školi ili na fakultetu ili direktnim iskustvom). „Ovi jezici međutim nisu sačuvani u međusobno striktno razdvojenim mentalnim oblastima, već pre stvaraju komunikativnu kompetenciju kojoj *doprinosе sva jezička* znanja i jezička iskustva i sa kojom su u vezi i sa kojom sudeluju svi jezici” (ZEO, 2003: 11). Prema ovom konceptu, maternji jezik nije isključen iz nastave stranih jezika, naprotiv, on čini osnovu za dalje i efikasnije učenje. Pritom, učešće L1 je značajno i u kontekstu širenja iskustva u učenju prvog stranog jezika jer zajedno utiču na obogaćivanje deklarativnog i proceduralnog znanja. Takozvana „mreža jezika” u glavi izvodi određene opšte strukture koje se, međutim, kod svakog učenika, na polju opšteg znanja, kao i diferenciranih struktura, drugačije manifestuju. U praktičnoj nastavi, učenici mogu učiti iste strukture, ali svako od njih ponaosob u sam jezički proces donosi posebne pretpostavke i osnove za učenje tog jezika.

Pitanje je u kojoj meri učenik treba i sme da između maternjeg jezika (L1), prvog stranog jezika (SJ2) i novog/trećeg stranog jezika (SJ3) „gradi mostove transfera” iz jednog u drugi jezik, koji su elementi i strukture iz L1 i SJ2 uopšte uporedivi sa SJ3, šta stvara, prilikom bavljenja novim jezikom, tzv. „ponovni transfer” (Meiřner, 2000: 55).

2.4.2. Kognicija u procesu učenja jezika

Polovinom XX veka dolazi do nastanka „kognitivne nauke” (Pinker, 1994: 17), odnosno skupa disciplina koje bi se mogle podvesti pod taj jedinstven naziv, čiji je centar istraživanja ljudska kognicija i koja nastaje kao rezultat razvoja kognitivne psihologije, teorijske lingvistike i računarskih disciplina. Za razliku od bihevizma, učenik više nije neko ko samo može da obrađuje male i pregledne jedinice učenja, već on postaje aktivni učesnik u procesu učenja. U kognitivnim naukama naročito mesto zauzima pitanje prirode procesa usvajanja jezika, te stoga razvojna psiholingvistika postaje jedna od centralnih disciplina. Kada je proces usvajanja jezika u pitanju, postoji izraženo sučeljavanje miřljenja između pristalica teorije urođenosti (nativizma) i teorije učenja (konstruktivizma).

Osnovni postulat od koga kognitivizam polazi jeste da do učenja dolazi kada se nove informacije povezuju sa već obrađenim i sačuvanim informacijama. Po ovoj teoriji, dakle, učenje je proces u kome se *novu* svesno prepoznaje i integriše u postojeće znanje. Samim tim što učenici mogu samostalno da biraju i obrađuju informacije, na nastavniku je da pažnju učenika usmerava na određene fenomene čime prenošenje strategija učenja i unapređivanje svesnog učenja postaju suštinski, kao i induktivni postupak u nastavi, prilikom koga su učenici prosto naterani da samostalno otkrivaju pravilnosti.

Tokom XX veka razvile su se tri izuzetno bitne teorije: nativistička, kognitivistička i sociokulturna teorija. Koreni kognitivizma leže u konstruktivističkoj teoriji Žana Pijažea, a sociokulturne teorije u učenju Lava Vigotskog. Unutar kognitivističke i sociokulturne teorije razvio se, osim toga, veliki broj pristupa. Na razvojnu psiholingvistiku bitno je uticala teorijsko-metodološka „podrřka” humanističkih nauka koje proces usvajanja jezika posmatraju sa različitih aspekata, čime se dodatno ističe značaj interdisciplinarnog naučnog pristupa kojim se omogućava posmatranje i tumačenja procesa i fenomena sa više aspekata (Moskvljević, 1998: 11).

Kognitivna teorija se fokusira specifično na proces učenja, primenjujući širok spektar znanja iz kognitivne psihologije na usvajanje L2.

Pojedini vidovi upotrebe jezika zahtevaju predstave koje su u najmanju ruku na nivou formalnog, a ponekad i na nivou simboličke predstave. Tako čitanje npr. zahteva

eksplicitnije ili mentalno kompleksnije simboličke predstave jezika nego što traži usmeno izražavanje.

Iskaz je kognitivan utoliko što teži da identifikuje mentalne procese koji nam pomažu u učenju i u upotrebi L2. Pritom se ne isključuje potreba za komplementarnim objašnjenjima koja se zasnivaju na društvenim faktorima, analizi diskursa, neuroanatomiji, lingvističkoj teoriji. Svaka teorija učenja L2 zasnovana je na nekoj pretpostavci o odnosu između učenja L1 i L2. U nekim slučajevima očigledno je kako pretpostavke rukovode teorijom – kontrastivna analiza (Lado, 1957) jeste objašnjenje za L2 koje pretpostavlja različite procese za učenje L1 i L2, dok hipoteza o kreativnoj konstrukciji (Dulay & Burt, 1974) pretpostavlja da su ti procesi identični. Odnos između L1 i L2 postavlja niz pitanja teoriji usvajanja L2. Tako je usvajanje L2 već objašnjeno teorijom usvajanja L1. Uzimajući u obzir to da su različiti, novi nacrti teže da objasne kako ljudi uče L2. Procesni analize i kontrole u sadašnjoj teoriji postavljeni su kao opšti kognitivni konstrukti. Iz toga sledi da su ovi procesi odgovorni za usvajanje i L1 i L2 kao i za kognitivna postignuća.

Usvajanje L1 i L2, dakle, razlikuje se u onoj meri u kojoj je pod kontrolom bioloških i kognitivnih procesa razvoja. To se dešava jer počinju različitim predstavama i često se odvijaju u različitim momentima kognitivnog razvoja. U izvesnoj meri, usvajanje L1 razvija se kao funkcija biološki ili urođeno zadatog seta ograničenja.

S druge strane, usvajanje L2 ostavlja više prostora za kognitivne faktore koji utiču na proces njihovog razvoja i usmeravaju ga. Poziciju sličnu ovoj opisuje Korder (1978: 90) i predlaže rešenje problema od polazne tačke za usvajanje L2, a to je jednostavan kôd izveden iz L1, neka vrsta *modela stripped down*⁴ koji bi sadržao osnovu lingvističke strukture.

2.4.3. Uticaj društvenih i psiholingvističkih faktora na učenje jezika

Šmit (1983: 139), na osnovu prethodnih istraživanja sa nematernjim govornicima koji su se koristili engleskim jezikom za komunikaciju u tačno određenim situacijama, ustanovio je da što su komunikativne potrebe veće, a psihološka i društvena distanca manja, to se bez formalnih instrukcija veća kontrola može postići u usvajanju gramatičkih struktura na ciljnom jeziku. Usvajanje jezika olakšava većina sociopsihološki i psiholingvistički relevantnih faktora, kao što su: izražena potreba za komunikacijom, vrsta i

.....
⁴ Jednostavna, po mogućstvu univerzalna forma L1 koja se postepeno usložnjava, polazeći od toga da smo takav pojednostavljeni kôd već stvorili prilikom usvajanja L1 (Corder, 1983: 23).

obim interakcije, društvena dominacija i modeli interakcije, niska kohezivnost sa L1, lični stavovi prema L2, planirana dužina boravka u zemlji ciljnog jezika, kulturni i jezički šok, empatija, nizak nivo inhibicije, tj. strah od grešaka, vrsta motivacije, motivaciona težnja za komunikacijom, dominantni stil učenja. Neki od negativnih faktora jesu kulturna različitost (npr. japanski naspram havajsko-američkog) i veoma niska motivacija za formalno učenje jezika. Šmit ističe da u okviru modela akulturalizacije efekti vezani za uzrast mogu biti svedeni na afektivne faktore, kao što su na primer motivacija, jezički i kulturni šok itd. Svakako je bitno da se ne napravi konfuzija između afektivne varijable i formalne instrukcije jer bi to učinilo afektivne argumente trivijalnim: „Tvrđnja da su akulturalizacija i afektivni faktori najveća uzročna varijabla u procesu usvajanja jezika, samo empirijski može biti opravdana ukoliko model priznaje mogućnost postojanja individua sa pozitivnim afektom, ali bez instrukcije” (Schmidt, 1983: 173). Osim toga, on smatra da odrasli izgleda nisu u mogućnosti da usvoje gramatiku L2 samo interakcijom.

Uloga motivacije zauzima centralno mesto u mnogim psihološkim i neurobiološkim studijama. Šuman (1997: 21) smatra da su rezultati učenika određeni individualnim mehanizmom stimulusa i procene koji su umreženi u posebnom segmentu mozga poznatom kao amigdala, koja procenjuje motivaciona značenja i emocionalnu relevantnost stimulusa i samim tim utvrđuje pažnju i izvore memorije za učenje jezika. Takve procene vode do obrazaca koji podstiču ili inhibiraju usvajanje jezika i ističu ono što se smatra motivacijom u procesu usvajanja L2 (Šuman, 1997:20). U mozgu se stvaraju stimulusi za procenjivanje i obrasci za procenu motivacije, dok se motivacija može sastojati i samo od obrazaca za stimulisanje procenjivanja (Lardiere, 2007: 37).

Samim tim, talenti i veštine su važniji i logično je da imaju prioritet tokom učenja jezika. Jer, što manje talenta neko ima, to će mu biti potrebna veća motivacija da se suoči sa strahom, frustracijom i teškoćama u ovom procesu. Tako su različiti potfaktori urođenih veština, kao što su sposobnost fonetskog kodiranja, asocijativna memorija, gramatička senzibilnost i sposobnost induktivnog učenja jezika, dostupni već veoma maloj deci, i iz toga se može zaključiti zašto deca nekada ne zahtevaju obavezan nivo motivacije kako bi usvojila upravo ove segmente maternjeg jezika. Pulvermiller i Šuman (Pulvermuller, Schumann) (1994) predlažu model razlikovanja između gramatičke veštine i motivacije u procesu učenja jezika kao specifična gramatička (g) i motivaciona (m) svojstva. Oni smatraju da (-g) karakteriše sve učenike koji jezik usvajaju u kasnijim godinama. To se može tumačiti u kontekstu kritičkog perioda za usvajanje jezika, prema kome će takvi učenici uvek imati problema sa usvajanjem fonoloških i sintaksičkih pravila i jedinica. Motivacija, ili (m) odlika, varijabilna je kod govornika tako da oni mogu biti okarakterisani kao (+m, -g) ili (-m, -g), shodno tome da li su motivisani ili ne (Lardiere, 2007: 39).

2.4.4. Komponente učenja jezika

Prabu (Brajović-Kentrić, 2000: 5) u učenje jezika uvodi pojam ideacione komponente učenja jezika (*ideational component*), koja podrazumeva konceptualizaciju onoga što jednoj osobi daje mogućnost da koristi jezik i objašnjava kako ta osoba uopšte razvija sposobnost, tj. ideaciju jezičke sposobnosti i jezičkog učenja. Ideacija podrazumeva podelu jezičke sposobnosti na različite manje delove i segmente, kao i na različite faktore ili stanja koja imaju ulogu u procesu učenja. Kada je ideacija sposobnosti učenja drugog jezika u pitanju, ona će biti slična sposobnosti učenja prvog jezika ili će se od nje razlikovati. U svakom slučaju, ovaj pojam objedinjuje bitne komponente jezičke pedagogije i nastava jezika bi bez ideacione komponente bila samo mehanička aktivnost, koja ne uključuje obavezno i razumevanje. Ako se uzme u obzir to da se učenje sastoji od ponavljanja i od ponašanja onoga ko uči shodno datim situacijama, onda se i jezička sposobnost može shvatiti kao oblik obrasca ponašanja, znanja kao navike, razvijenog kroz procese imitacije i ponavljanja. Prabu takođe govori i o operacionoj komponenti koja ima veze sa pedagoškom akcijom ili praksom i obuhvata samo one odluke i akcije u nastavi koje su vezane za ideacionu komponentu. Prabu nastavu s jedne strane tumači sa operacionalnog aspekta, čime se iznalaze oni oblici učeničke aktivnosti koji bi se mogli oceniti kao najznačajniji za proces i ishod učenja, a s druge, kao izvor eksperimentalnog znanja u pedagogiji koje može da stimuliše procese učenja i ishode učenja i da na njih utiče. Učenici se u učionici suočavaju sa dva tipa aktivnosti, a to su (1) susretanje sa velikim brojem jezičkih izraza često sličnih po obliku i (2) eksplicitno usmeravanje pažnje prema gramatičkim pravilima.

Ono što Prabu smatra najrelevantnijim jeste operativna komponenta (*operational component*) koja uključuje postepeni razvitak nastavnikovog osećaja za učenje. To je više intuitivni osećaj, subjektivan i neeksplicitan. To se međutim ne može primeniti na sve nastavnike, već je krajnje individualna kategorija kojom neki nastavnici nikada i ne ovladaju. Prabu posebno ističe značaj tzv. upravljačke komponente (*managerial component*) koja povezuje nastavnika i učenika i upravlja njihovim odnosom. Ona se ujedno tiče donošenja praktičnih odluka u planiranju i vođenju nastave, bilo na individualnom nastavničkom ili institucionalnom nivou.

Treća komponenta koju Prabu navodi jeste ideološka komponenta (*ideological component*). Kako i sama reč kaže, ova komponenta izražava želju za promenom, želju za učenjem, motiv i rezultat. Ideologija u velikoj meri postaje deo jezičke pedagogije, samim tim što su nastavnici i učenici deo društvenog sistema sa kojim su u stalnom procesu interakcije. Osim toga, ideologija se može posmatrati i u kontekstu institucionalnih ciljeva i internih struktura škola u kojima nastavnici rade, kao i u kontekstu ideologije kojom se

vode veći obrazovni sistemi. Discipline kao što su lingvistika i pedagogija pružaju različit oblik ideologije nego teorija o prirodi jezika i učenju jezika. Prema mišljenju Prabhu, to vodi do pokušaja da se jezička pedagogija poveže sa teorijom u lingvistici, psihologiji ili sociologiji. Samim tim što je jezik društveni entitet, a nastavnici i učenici konstituenti društvenog reda, poučavanje treba da se ostvaruje u institucijama, a učeničke aktivnosti treba da podržavaju knjige (Prabhu, 1996: 57-72).

Zbog čega se lingvistička kompetencija čini tako nestabilnom? Čak i kada koriste L1, postoje razlike u učestalosti koju govornici pokazuju u različito vreme ili na različitim mestima. Deca koja uče L2 ne inkorporiraju nova pravila odmah i u potpunosti, ali ipak postepeno usvajaju tačne strukture. U usvajanju L2 postoji varijabilnost u tome kada će učenici koristiti tačna pravila u zavisnosti od vremenskih prilika i od situacije. Varijabilnost je fundamentalna za učenje jezika, što se ogleda u tome da su pojedini aspekti jezičkog zanja zapravo prikazani kao varijable. Na taj način, mentalne predstave za određeno pravilo podrazumevaju i primenu tog pravila. Tako učenici koji određeno pravilo primenjuju u nekim situacijama, prenose ga i na ostale, prosto prateći specifičnosti datog pravila. Prema teoriji kognitivnog razvoja, napredak učenika raste tokom procesa usvajanja L2 kao posledica promena u procesuiranju znanja i u njegovom prezentovanju. U tom smislu, slično je Karmilof-Smit (1992: 19) definisala je svoju teoriju (*theory of representational redescription*) kao opštu potvrdu kognicije. Istovremeno, to je kompatibilno teorijama koje dokumentuju eksterne faktore koji su uključeni u učenje L2 (Bialystok, 1994: 167).

2.4.5. Uticaj L1 na učenje drugih stranih jezika

Jezik se uči sopstvenim delanjem. Kada je reč o prezentovanju nekog stranog jezika detetu, postavlja se niz pitanja: da li mu dati mnoštvo nerešenih primera koje samo treba da svrstava i postepeno da definiše pravila; da li ti primeri treba da budu dati prema određenoj skali teškoće i da li možda, nakon što je neko pravilo uvežbano na primerima, treba dati i teorijske smernice vezane za njega?

Učenici koji uče neki novi jezik pre svega su pred zadatkom da usvoje pojedine pojmove kojima bi mogli da imenuju svet u kome se nalaze. Ukoliko poseduju zadovoljavajući rečnik koji podleže principima identifikovanja, segmentovanja i klasifikovanja, onda im se nameće i zadatak da date elemente kombinuju u iskaze. U uzrastu od šest godina dete raspolaže pasivnim rečnikom od oko 1400 reči (Templin, 1957; Carey 1978, 1982). Prema Keriju (Carey) (1978), dete tada uči oko 1,5 reči dnevno i nakon te prve faze usvajanja rečnika, koja se odvija i po nekoliko meseci, nastupa period rapidnog porasta broja reči koje dete usvaja u kraćem vremenskom periodu. Upravo ta faza, koja se

smatra suštinskim segmentom rane faze usvajanja rečnika, označava se terminom *Wortschatzspur*⁵ („eksplozija reči”, „navala reči”) (Rohde, 2005: 25). Pritom, dete koristi intuitivni inventar strategija koji Klajn i Perdu (1997: 327) nazivaju *Basic Variety* i kojim se omogućava da se tekstualnost izrazi implicitno ili jednostavnim pragmatičkim i leksičkim sredstvima. Usvajanje novog jezika, osim toga, naročito u početnim fazama, uslovljeno je neanaliziranim i delimično analiziranim elementima, poznatim kao čankovi, kao što su na primer oblici pozdravljanja pri susretu i pri rastanku, koji u kasnijim fazama sukcesivno bivaju razloženi, analizirani i ponovo primenjeni u novim kombinacijama⁶. Nakon završene analize i analize segmenata, tzv. čankova, što dolazi do resinteze delova ili čitavih elemenata i do konačnog ugrađivanja, koje vremenom i daljim postupcima provere biva sve tačnije. Svakako, učenici će se vraćati na ove forme i u kontekstima koji nisu baš adekvatni i dolaziće do izvesne nadgeneralizacije, kao što se pod uticajem individualne (re)konstrukcije naučenog stvara niz gramatičkih kategorija koje ne odgovaraju obavezno onome što je napisano u deskriptivnim ili preskriptivnim gramatikama, već je pre svega reč o kategorijama koje učenik sam gradi u smislu sopstvene konceptualne gramatike. Učenici sami kreiraju pravila, koja se mogu nazvati sopstvenom gramatikom učenika. Obrada daljih inputa ne dovodi do potvrde i modifikacije tih pravila koja učenici sami razvijaju, već do konflikta i nemogućnosti uklapanja u sistem. Ukoliko se ne ignorišu, daljom obradom ovih informacija postiže se rekonstrukcija mentalnog sistema gramatike učenika. Učenici na različite načine savlađuju konflikte koji se javljaju tokom procesa usvajanja jezika – u najboljem slučaju dolazi do građenja sistema struktura. One ostaju stabilne dokle god ne moraju da budu koordinisane sa novim konfliktnim inputom. Veoma često dolazi do alternativnih konstrukcija čija frekventnost i upotreba/aktiviranje svakako igraju bitnu ulogu. Vartenburger i dr. (2003: 159-170) u jednoj od svojih neurolingvističkih studija sa govornicima nemačkog i italijanskog jezika ističu da godište pri usvajanju jezika i nivo postignuća na različite načine utiču na gramatičke i semantičke procese obrade u L2 i da se ne mogu objasniti isključivo frekventnošću.

.....
⁵ Termin 1999. uvode Rotvajler i Majbauer (Rothweiler, Maibauer, 1999). Ekvivalenti u engleskom jeziku jesu *word spurt* ili *vocabulary spurt*, tj. *word burst* ili *vocabulary burst* (Goldfield, Reznick, 1990, 1996). Ukoliko se pak radi o objekatskim rečima koje se usvajaju kao nove, može se govoriti i o *vocabulary explosion* (Clark, 1993).

⁶ Učenici su najpre suočeni sa različitim elementima, tj. sa inputom koji se sastoji iz pojedinačnih reči ili kompleksnih struktura. Od odlučujućeg je značaja holističko razumevanje čankova koje učenici uče da interpretiraju u određenom pragmatičkom kontekstu i u vezi s tim da ih primene u odgovarajućoj fazi. Ovi čankovi se čuvaju i najpre su na raspolaganju u identičnim kontekstima, a kasnije i u sličnim kontekstima. Receptivnom obradom sličnih i modifikovanih inputa započinje identifikovanje pojedinačnih delova i time i njihova analiza. Tako učenik generiše paradigme koje mu omogućavaju da identifikuje pojedine elemente. Pošto se ti elementi pojavljuju u drugim kontekstima, u drugim čankovima nastaje izvesno ponovno raspoznavanje koje omogućava učniku da rekonstruiše različita značenja i pragmatičke funkcije.

Hufajzen (2010: 204-205) uvodi model faktora kao model za opisivanje sukcesivnog višestrukog učenja jezika, po kome se iskustva stečena tokom prethodnog učenja jezika reflektuju na naredna. Istraživanja na polju prepoznavanja reči pokazuju dosta očiglednije nego posmatranje jezičke produkcije da učenici pokušavaju, naročito u početnim fazama, da novo gradivo tumače uz pomoć maternjeg ili nekog drugog stranog jezika kako bi se izbeglo vraćanje na L1. Grožan (Grosjean, 2001) ovaj fenomen dovodi u vezu sa *Foreign Language Mode*. U okviru ovog modela, težnja učenika za učenjem jezika tek se sporadično uzima u obzir, dok se iskustva iz prethodno naučenih jezika na odgovarajući način reflektuju na usvajanje drugih jezika.

Jeziči se ovde tretiraju kao međujezici (*Interlanguages*) govornika, a ne kao normativna i sistematična baza jezičkih struktura. Učenjem prvog stranog jezika stvara se osnova za kompetenciju za usvajanje stranih jezika uopšte, koja nije postojala ni kod usvajanja L1 ni na početku učenja L2 (Hufeisen, 1991: 24). Sličnog mišljenja su i Vilijams i Hamarberg (1998), koji jezicima pripisuju određene funkcije, tj. uloge, i takođe smatraju da su etimološka srodnost ili distanciranost između jezika relevantna veličina prilikom višestrukog učenja jezika (Roche, 2013: 172).

2.5. Motivacioni faktori za učenje stranih jezika

Teorijski i u praksi dokazano je da je motivacija od presudne važnosti za analizu postignuća učenika u nastavnom procesu, njihove efikasnosti i brzine i kvaliteta usvajanja gradiva. Na motivaciju utiču faktori koji su sociolingvistički utemeljeni, kao što su kultura, društvena zajednica i značaj koji ona daje drugom/stranom jeziku i tradiciji njegovog učenja. S druge strane, postoji spona između niza individualnih faktora, poput ličnih afiniteta, stepena efikasnosti, cilja učenja jezika, i faktora koji specifično odražavaju uslove za učenje stranog jezika, kao što su nastavnik/predavač, metode predavanja, izbor kurikuluma, što se s pedagoškog aspekta reflektuje na proces učenja. Shodno tome, motivisani učenici brže i lakše usvajaju predviđeno gradivo, dostižu optimalan nivo znanja u kratkom vremenskom periodu, za razliku od nemotivisanih koji najčešće ometaju rad na času i postižu znatno slabije rezultate.

Prema Gardneru, visokomotivisana osoba želi da uči jezik, uživa dok ga uči i teži da usvoji dati jezik. Motivacija zapravo izražava stepen rada koji se ulaže i težnje da se nauči jezik, koji su podstaknuti željom za učenjem i zadovoljstvom na kraju nastavnog procesa (Gardner, 1985: 10). Prema ovoj definiciji, motivacija je ciljno usmerena, tj. učenici automatski sebi postavljaju cilj da nauče određeni jezik. Gardner smatra da je predavačima i istraživačima neophodno da shvate koji je to krajnji cilj koji učenici sebi postavljaju i to naziva ličnom orijentacijom učenika.

Gardner i Lambert dele motivaciju na integrativnu, karakterističnu za one učenike koji žele da pripadaju govornicima L2 ili da komuniciraju sa pripadnicima govornog područja L2, i instrumentalnu, koja je po svom cilju kratkoročnija jer su joj cilj postignuća koja se vrednuju bodovnim sistemom, tj. ocenom, ili dobijanjem željenog posla. Integrativna motivacija je zapravo želja da se postane cenjeni član društva koji govori L2 i odnosi se na usavršavanje jezika u dve funkcije. Ona podstiče govornike da komuniciraju sa govornicima L2 iz ličnog afiniteta. Stevick (1976: 113) pod ovim terminom podrazumeva da se govornik neće osećati „ugroženo” od drugih grupa i biće sklon da se uključi u „receptivno učenje” pre nego u „odbrambeno učenje” (Stevick, 1976: 22). Instrumentalna motivacija je definisana kao želja da se dostigne željeni nivo u jeziku iz upotrebnih ili praktičnih razloga. Njeno prisustvo će dati podsticaj učenicima da komuniciraju sa govornicima L2 kako bi se ostvario komunikativni cilj.

Gardnerova teorija je pre svega zasnovana na sociopsihološkom aspektu s posebnim osvrtom na značaj društvenih faktora i sredine (porodica, okruženje). Ona se nadovezuje na Lambertov model i dodatno posmatra sociokulturni milje u kontekstu usvajanja stranog jezika. Gardner u svojim upitnicima kombinuje pitanja koja reflektuju pomenute socijalne varijable sa ličnim stavovima i impresijama učenika o atmosferi na času, o nastavniku i o onim elementima nastavnih aktivnosti koji mogu biti modifikovane tokom nastavnog procesa s ciljem da se postignu optimalni rezultati. Keller (Keller) (1987) prema svome modelu motivacije ARCS (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*) uvodi četiri uslova za motivaciju učenika: interesovanje (za temu i aktivnost na zadatu temu), porodica, očekivanja/uspeh i satisfakcija, koji inače sadrže elemente najznačajnijih pristupa motivacione psihologije. S obzirom na to da se strani jezik pretežno usvaja kao deo obrazovnog programa, predstavnici sledeće generacije sociolingvisti Kruks i Šmit (Crookes & Schmidt) (1991: 483) težište stavljaju na motivaciju koja se dešava u učionici ističući četiri oblasti motivacije za učenje: mikronivo, odeljenje/grupa, kurikulum/program i spoljni faktori van učionice. Dornjei (Dörnyei) posvećuje najveću pažnju motivaciji koja se dešava i razvija u učionici u okviru date nastavne situacije i definiše tri nivoa motivacije: nivo jezika, koji je i najopštiji i fokusiran je na orijentacije i motive koji se odnose na različite aspekte L2, kao što je definisanje osnovnih ciljeva za učenje jezika, i oslanjaju se na Gardnerov koncept; nivo učenika, koji je baziran na individualnim karakteristikama i na težnji za uspehom, koji su pod najvećim uticajem intrinzičnih, afektivnih osobina i ličnih očekivanja učenika; i nivo jezičke situacije specifične po tipu kursa/silabusu/kurikulumu, nastavnika/predavača i metodologije rada i same grupe (Dörnyei, 2001: 18). Na osnovu toga izvodi se zaključak da postoji veza između specifičnih komponenti motivacije koje se odnose na nastavnika i na metode predavanja, s jedne, i na društvene faktore karakteristične za pojedince u kolektivu,

s druge strane, koji utiču na njihovo opredeljenje i interesovanje za učenje stranih jezika. Za sam proces učenja poželjno je prisustvo i ekstrinzične i intrinzične motivacije, iako spoljašnji faktori imaju mnogo veći uticaj na postignuće učenika i predstavljaju podstrek u vidu ocene, nagrade, što se može pozitivno iskoristiti u evaluativnom procesu.

Najmen i saradnici (Naiman et al.) (1978) sproveli su istraživanje među „dobrim učenicima jezika” i došli do podatka da su imerzija i motivacija bili najčešći odgovori na pitanje koji faktori su najviše uticali na uspešno usvajanje L2. „Dobar učenik jezika” jeste onaj ko usvaja jezik i ko je pre svega u stanju da dobije dovoljan intake („prihvaćeno”) na L2 i koji ima nizak afektivni filter koji mu omogućava da koristi ovaj input za usvajanje jezika. Ako je učenik ujedno i svesni učenik, govorimo o „optimalnom korisniku monitora” (Naiman et al., 1978: 37). Pored toga što se ispostavilo da isključivo učenje gramatike nije dovoljno, u intervjuima se pokazalo da su oni koji su jezik učili u zemlji ciljnog jezika, i to često u kombinaciji sa autonomnim učenjem, uspešno savladali jezik (Naiman et al. 1978:34).

Rohe (Roche) (2013: 173-176) interne faktore koji utiču na usvajanje jezika smatra varijablama usvajanja jezika, koje pojedinačno pokušava da analizira kada su izolovani, što je svakako veoma teško s obzirom na to da postoje kao deo dinamičkog sistema koji su naučnici dosad uspeli da prikažu samo apstraktno i prilično ih je teško empirijski meriti. Neki od tih faktora jesu:

(1) Interesovanje/motivacija. U mnogim modelima višejezičnosti emocionalni i afektivni faktori imaju suštinsku ulogu. Oni se ispoljavaju između ostalog kao motivacija, samosvest, introvertnost/ekstrovertnost, empatija, anomija, ksenofilija/ksenofobija, strah, i upravo oni određuju interesovanja (intrinzičku motivaciju) i ekstrinzičku motivaciju učenika. *Dinamički model* i *model faktora* ističu faktor intrinzičke motivacije kao suštinski, dok se faktori ekstrinzičke motivacije ispoljavaju tek u procesu usvajanja L2. U pedagoškim i psihološkim istraživanjima na polju motivacije, motivacija se posmatra znatno diferencira-nije nego što se to postiže podelom na intrinzičke i ekstrinzičke faktore.

Prošireni *kognitivni model* motivacije Hekhausena i Rajnberga (Heckhausen & Rheinberg) (1980) posmatra interakciju motiva samoostvarenja i

društvenog priznanja kao dinamički proces razvoja očekivanja iz kog se razvija motivacija⁷.

- (2) **Samosvest (Self-Esteem).** Pre svega pozitivna samoevaluacija i samosvest imaju odlučujući uticaj na sposobnost komuniciranja. Spremnost da se preuzme rizik koji komunikacija može da donese i snalaženje u neočekivanim situacijama zavise upravo od samosvesti.
- (3) **Samoprocenjivanje (Perceived Language Competence).** Nasuprot modelu funkcija, tj. uloga, dinamički model sadrži i dodatni subjektivni faktor samoprocenjivanja sopstvene jezičke kompetencije. Ukoliko, shodno tome, učenik proceni da mu je stepen dostignute kompetencije dovoljan za sopstvene potrebe komunikacije, samim tim su i naponi za učenje nekog drugog jezika adekvatno manji jer se taj proces procenjivanja odvija kontinuirano i može dovesti do modifikovanih rezultata.
- (4) **Strah (Anxiety).** Usled straha od grešaka, od stranog (nepoznatog vokabulara, jezičkih struktura i situacija) i od neispunjenja komunikativnih zadataka, proces usvajanja jezika može biti znatno usporen. Ovaj faktor koji je veoma značajan za motivaciju oslikava se i na ostale faktore, kao što su spremnost i hrabrost da se eksperimentiše. Faktor straha u procesu učenja jezika čak utiče i na tolerantnost prema jezičkim „odstupanjima” i ne deluje negativno samo na usvajanje jezika, već je i proizvod negativnih iskustava u tom procesu.
- (5) **Metalingvistička svest (Metalinguistic Awareness).** I dinamički model i model faktora polaze od toga da višezjezičnost pomaže da se ustanovi svest. Metalingvistička svest uključuje znanje o strukturi jezika i sposobnost refleksije o funkciji jezičkih struktura i o usvajanju jezika. Svest se proširuje sa napredovanjem u usvajanju jezika. Tako Bjalistok i Martin (Bialystok & Martin) (2004: 325) razlikuju tri komponente metalingvističke svesti: *kontrolu pažnje (Control of Attention)*, koja označava podsticanje pažnje kao automatizovanog kognitivnog procesa učenja, čemu sledi *gramatičko-metajezikička analiza i proces pažnje (Process of Attention)*.

.....
⁷ Braunov *Praktični vodič za učenje jezika (Practical Guide to Language Learning, 1989)* tipičan je primer za pokušaj da se nizom opštih strategija za učenje stvori motivisana nastava. Faktori motivacije su samo uslovno podstaknuti i to je Braun i pokazao u svom vodiču time što ne nudi nikakve posebne preporuke za učenje jezika, već prikazuje niz eksternih motivatora kojima se pre svega podstiče razvoj samopouzdanja. Iz toga se, međutim, svakako ne može ustanoviti u kojoj meri su motivacione strategije kompatibilne sa kulturom i tradicijom učenja i na koji se način iz eksternih pokušaja motivacije može podstaći delovanje na proces usvajanja jezika.

(6) Pragmatički senzibilitet (Pragmatic Sensitivity). U dinamičkom modelu, pojmovima interaktivna kompetencija (*Interactional Competence*), komunikativna (*Communicative*) ili pragmatička osetljivost (*Pragmatic Sensitivity*) označava se da višejezične osobe raspolažu izraženijim veštinama nego bilingvalni ili monolingvalni govornici i da se mogu u komunikaciji postaviti obazrivije prema svom partneru u komunikaciji i sociokulturnim okolnostima. Ove veštine deluju na motivaciju i na kvalitet, tj. na jezički nivo u procesu usvajanja jezika.

(7) Veština i aktuelnost. Koji jezik ima koju funkciju i koji intenzitet u višejezičnom sistemu, prema mišljenju Vilijamsa i Hamarberga (Williams & Hammarberg) (1998: 322), odlučuje se na osnovu kriterijuma veština '*Proficiency*' (veština, spretnost) i *stepena aktualizacije 'Recency'* (učestalost) u odgovarajućim jezicima. Time se zapravo utvrđuje na kom nivou kompetencija se jezici principijelno i trenutno usvajaju.

Svakako da odrasli i iskusni učenici svoj tip učenja mogu bolje prepoznati i oceniti, što vodi ka optimalnom prilagođavanju ili izbegavanju preterivanja i frustracija koje su česte u procesu usvajanja jezika. Time se postiže bolje postignuće, a takođe i pozitivan efekat na motivaciju učenika i na njihove napore da nauče strani jezik. Orijehtacija prema pravilima, imerzivna orijentacija, lični stavovi o jezicima i stranim jezicima, stavovi o ljudima, o pojmu stranog, o učenju i nastavnom kadru, istrajnost, sposobnost, tj. spremnost na kritičko rasuđivanje, tzv. *kritička kompetencija*, pripadaju faktorima koji definišu određeni tip učenja i time su od relevantnog značaja za samu motivaciju.

(8) Sposobnost za usvajanje jezika i sklonost prema usvajanju jezika. Svi noviji modeli višejezičnosti polaze od principijelne psihološke sposobnosti za usvajanje i učenje jezika, što kod mnogih veština može biti znatno ograničeno disleksijom, neurološkim poremećajima i ograničenjima u opažanju. Sklonost prema učenju podstiče kako proces usvajanja L1 tako i učenje ostalih jezika. Suštinska sklonost prisutna je od samog rođenja, ali se dalje razvija pod uticajem kasnijih iskustava iz L1 i ostalih jezika, iz jezičkog inputa i vrste inputa. Negativni faktori, s druge strane, mogu dovesti do samoizopštavanja iako realnih razloga za to nema. Te kompetencije diskriminacije se profilisu i njihova učestalost se umanjuje tokom procesa učenja.

Eksternim faktorima učenja smatraju se faktori koji nastaju kao rezultat okoline u kojoj se neki jezik uči, kao što je na primer kvantitet i kvalitet ulaznih podataka.

U pristupu tim ulaznim podacima učenici mogu razviti direktne ili selektivne strategije koje omogućavaju bolje učenje shodno subjektivnoj proceni. Često se događa da motiv kojim se omogućava pristup autentičnim ulaznim podacima za usvajanje jezika može preći u motiv da se ostvari kontakt sa određenim ljudima, događajima ili stvarima. Ovi faktori se u različitim modelima prikazuju i definišu na potpuno različite načine, pri čemu tzv. *ekološki model (Ecological Model)*, za razliku od ostalih modela, naročito ističe okolinu u kojoj se jezik uči i kulturni kontekst (*Learning Environment und Cultural Context*) (Roche, 2013: 168-169).

Roche (Roche) (2013: 177) navodi sledeće elemente za stvaranje dobrih eksternih uslova u kojima se uči strani jezik:

- (1) smisljena kombinacija različitih aktivnosti, kao što su zadaci i projektno orijentisana nastava;
- (2) smanjenje digresija i ekskursija;
- (3) održavanje optimalnog nivoa prilikom usaglašavanja ličnih očekivanja polaznika sa realnim jezičkim veštinama, kao i prilikom izbegavanja emotivnih tema koje skreću pažnju sa samog jezika;
- (4) induktivni pristup koji ostavlja dosta prostora za nova otkrića u jeziku i za građenje hipoteza.

Osim toga, jedan od faktora koji se povezuju sa optimalnim jezičkim postignućima na L2 jeste prostor u kome se jezik usvaja. Taj faktor ne samo da je postao veoma bitan, kako za nastavnika tako i za učenika, već je predmet istraživanja psiholingvisti koji se interesuju za primarne lingvističke podatke, kao i lingvistički input neophodan da bi došlo do usvajanja jezika. Suprotstavljena su dva tipa takvih prostora: veštački ili formalni, kao što je učionica, i prirodni ili neformalni prostor. Krašen i Seliger (Krashen & Seliger) (1975: 173) ustanovili su da svi lingvistički sistemi poučavanja koriste aktivnosti u kojima su lingvistička pravila predstavljena.

Prema Arnoldovom mišljenju (2000: 14), motivacija može biti ekstrinzična, što podrazumeva da su izvori motivacije izvan učenika, da činimo i učimo nešto zbog određenog cilja (ocena, promocije, nagrade od roditelja ili zajednice, prestiža, da izbegnemo kaznu i sl.), i intrinzična, koja je u samim učenicima i podstiče ih da rade i uče nešto zbog samog interesovanja, uživanja u toj aktivnosti, lične satisfakcije, potrebe za znanjem i osećanja uspeha. Iz toga sledi da su dugoročno usmerena učenja suštinski podstaknuta intrinzičnom motivacijom, sa neumanjenom važnošću spoljnih faktora. Primarna,

tj. intrinzička motivacija, svakako ima prednost nad sekundarnom, ekstrinzičkom, u svim radnim i intelektualnim delatnostima. Učenje maternjeg jezika zasniva se pre svega na primarnim socijalnim potrebama i na adekvatnoj primarnoj motivaciji. Ipak, u nastavi stranih jezika teško je pronaći i stvoriti prave i istinske elemente ove motivacije. Najčešće se elementi intrinzičke motivacije prepliću sa elementima ekstrinzičke, s tim što ekstrinzička postaje dominantna u toku celokupne aktivnosti usmerene na usvajanje jezika (Ostojić, 1980: 29). Treća komponenta koju Gardner ističe jeste individualni stav učenika prema uslovima i situaciji učenja jezika, kao što su predavač, nastavni materijal, aktivnosti na času, odnosi među učenicima. Stav učenika utiče na njegovu suštinsku motivaciju kao i na ličnu orijentaciju, što ukazuje na sinergiju u procesu razvoja motivacije.

Harlen (2006: 62) kaže da intrinzično motivisani učenici učenje doživljavaju kao pozitivno, dok ekstrinzično motivisani pojedinci uče samo radi ostvarenja određenog cilja, što se veoma često ispostavi kao površni cilj kratkoročno motivisanih učenika.

Motivacija nije stabilna veličina (Dlaska & Krekeler, 2009: 76) tokom procesa učenja stranog jezika, tj. njen intenzitet je vremenski uslovljen. „Motivacija može biti oslabljena ostalim faktorima koji su ponekad neočekivani kao i potpuno ugašena kao posledica neostvarenih ciljeva” (Düwell, 2003: 384).

Razlozi za motivisanost učenika mogu biti višestruki:

- samo interesovanje za učenje stranih jezika i za efikasno kreiranje sopstvenog procesa učenja;
- mogu biti vezani za želju da se dobije dobra ocena ili da se dopadne nastavniku;
- mogu biti rezultat dobro planirane nastave: pozitivne radne klime, atraktivnog nastavnog materijala;
- mogu predstavljati doživljaj uspeha u nastavi: „Ja razumem zadatke i mogu da ih rešim!”, ili van učionice: „Ja mogu da se sporazumem u društvu”;
- mogu nastati iz buđenja sopstvene fantazije, tj. učenici mogu da se stave u neki drugi, nepoznati svet/da se suoče sa njim;
- mogu nastati kao rezultat sopstvenog iskustva sa CJ, i to: iz upotrebe jezika u sopstvenom društvenom miljeu, kao rezultat boravka u zemlji ciljnog jezika ili ličnih kontakata sa zemljom ciljnog jezika (Neuner u. a. 2009: 45).

Motivacija je svakako suštinski važna od samog početka usvajanja nekog jezika i pred nastavnikom je uvek pitanje – na koji način najbolje motivisati učenike. Ono na šta im treba ukazati jeste da prilikom učenja dodatnog stranog jezika SJ2, SJ3... (npr. nemačkog nakon engleskog⁸) više nisu potpuni početnici, pre svega zato što iz svog maternjeg, ali i iz dotada savladanih stranih jezika, već nose osnovu za učenje stranih jezika koju lako mogu primeniti kako bi novi strani jezik brzo i efikasno savladali, jer je zapravo nastava jednog stranog jezika povezana sa iskustvima iz nastave drugih stranih jezika.

U nastavi se od nastavnika najviše zalaganja očekuje na polju motivacije učenika. Neki od segmenata nastave u kojima je njihova uloga presudna radi postizanja što optimalnijih rezultata jesu:

- pozitivna radna atmosfera koja uključuje prijatan ton, uzajamnu toleranciju i partnersko učenje, što zasigurno stvara dobru polaznu osnovu za učenje jezika;
- motivišući nastavni materijali (različite igre, filmovi, muzika, slike, autentični tekstovi) čine nastavu interesantnijom i mogu stvoriti emocionalniji pristup ciljnom jeziku;
- svesnija i efikasnija primena strategija učenja i povezivanja sa dotadašnjim iskustvom u učenju i jezičkim znanjima, koja se manifestuje naročito u najranijim fazama učenja novog jezika, a naročito u prvom susretu s njim npr. nemački jezik, oslanjajući se na prirodan impuls, primenjuju dotad stečena znanja iz engleskog jezika, i to počev od sličnog vokabulara do gramatičkih struktura između kojih nema većih odstupanja. Ta strategija snalaženja i oslanjanja na ono što je prethodno naučeno daje im veće samopouzdanje, sigurnost i svakako predstavlja olakšicu prilikom usvajanja elementarnih reči i struktura novog jezika.

Nojner i saradnici (2009: 122) smatraju da upravo u tim najranijim fazama učenja jezika nastavnik treba da kod učenika podstiče sopstvene procese razumevanja, da ih podstiče na uspostavljanje uskih veza između elemenata L1 i L2, kao i na razvijanje svesti o procesima učenja koji su neophodni u procesu razumevanja jezičkih struktura.

U pedagogiji je učenje svesna, svrsishodna i namerna aktivnost usmerena na sticanje određenih saznanja i veština, u kojoj važnu ulogu ima ponavljanje gradiva. Efikasnost učenja ne zavisi samo od motivacije, već i od čitavog niza drugih faktora: od interesovanja učenika, njihovih potreba, individualnih karakteristika ličnosti. Učenje

.....
⁸ DaFnE – Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

u školskim uslovima predstavlja sinergiju aktivnosti učenika, nastavnika i nastavnog predmeta, tj. sadržaja nastave. Pedagoška psihologija se tako učenjem bavi i sa aspekta transfera, odnosno prenošenja ranije stečenih znanja i navika učenja na kasnije učenje i aktivnosti. Celokupan školski sistem trebalo bi da učenike pripremi za to da stečena znanja i umenja primene u kasnijim životnim situacijama. Sve je istančaniji značaj prenošenja znanja i razumevanja naučenog, te je stoga radi pravilnog intelektualnog razvoja dece neophodno podsticati i razvijati njihove intelektualne strategije i tehnike uspešnog pamćenja, mišljenja, zaključivanja i učenja. Dakle, nije dovoljno samo prenošenje verbalizovanih znanja, već je neophodna i adekvatna primena tih znanja u različitim situacijama. Osim toga, uspešnost učenja u nastavnom procesu zavisi umnogome i od različitih pedagoških, psiholoških i metodičkih faktora i činilaca, u koje spadaju korišćenje različitih nastavnih metoda i postupaka, kao i promenjena funkcija i uloga nastavnika (Raičević, 2012: 25). I pored toga, kako bi učenje bilo još uspešnije, učenici treba da imaju jasan i određen cilj kome teže, tj. vlastiti motiv – ukoliko ne dođe do postizanja cilja, i motiv gubi u svom intenzitetu ili prosto nestaje. Ljubomir Krneta (1978: 185-186) kao izvore motiva za učenje navodi subjektivne faktore, individualizaciju nastave i interesovanje. Motivi za učenje predstavljaju zapravo niz unutrašnjih pokretača koji se međusobno prožimaju i na učenika utiču svesno ili spontano. Oni stimulatивно deluju na učenike tokom procesa nastave. Stoga upravo razvoj tih unutrašnjih i pokretačkih motiva treba da je ideal kome se teži. Nastavnik ima ozbiljan zadatak da osim profesionalne stručnosti, adekvatne pripreme nastave, i konstantno osluškuje i traga za uzrocima zbog kojih je učenik nezainteresovan ili nemotivisan za učenje i praćenje nastave, da stvara povoljnu atmosferu za poboljšanje opšteg učinka i za razvoj individualnih sklonosti i sposobnosti učenika. Usko vezan sa motivacijom jeste i stav učenika prema jeziku koji uče, njihova spremnost da ga uče i priznavanje vrednosti i značaja vladanju tim jezikom (Raičević, 2012: 24-25). Nastavnici se, osim toga, često susreću s time da je učenicima na času dosadno, a osnovni pokazatelji toga jesu nezainteresovanost i nedostatak samoinicijative i želje učenika da aktivno učestvuju u nastavi. Raičević (2012: 36-37) navodi sledeće uzročnike dosade:

- monotonija i jednoličnost nastave koje nastaju najpre kao rezultat pretežnog frontalnog rada na času i kao rezultat odsustva dinamike tokom samog časa;
- mehaničko i dugotrajno uvežbavanje struktura, tj. ono što se u praksi naziva dril, zadavanje učenicima preteških i neprimerenih zadataka u smislu nivoa znanja, iskustva, mogućnosti, interesovanja, potreba;
- isticanje i forsiranje nekolicine učenika u odnosu na ostale koji su pasivni posmatrači;

- iz toga sledi i odsustvo uspeha učenika, nesigurnost u sopstvene sposobnosti, a od strane nastavnika nedovoljno vrednovanje i praćenje rada učenika;
- neadekvatni odnosi između učenika i nastavnika i loša saradnja.

Sve ove pojave kod učenika mogu izazvati veoma negativne reakcije i posledice, te učenike treba posmatrati tokom čitavog nastavnog procesa kao subjekte, a ne kao objekte nastavnog procesa, uzimajući u obzir i objektivne i subjektivne karakteristike pojedinca, njegova interesovanja, preokupacije, kao i opšte intelektualne i umne sposobnosti. A. A. Leontjev, u svojoj knjizi *Fundamentals of Psycholinguistics* (1999), ističe sve prisutniju socijalno-psihološku optimizaciju nastavnog procesa, koja je povezana sa izgrađivanjem optimalne pedagoške komunikacije između nastavnika i učenika s ciljem da se uspostave što bolji uslovi za rad i za podsticanje motivisanosti i kreativnosti učenika.

| 3. JEZIČKO PLANIRANJE I OBRAZOVNE POLITIKE

Jezička politika se najčešće definiše kao politika nekog društva u oblasti jezika ili kao skup principa, stavova i odluka u kojima se ogleda odnos te društvene zajednice prema verbalnom repertoaru kojim raspolaže (Bugarski, 1986: 23-26).

Ona je u nadležnosti društvenopolitičkog odlučivanja i pretpostavlja sve odlike po kojima bi se neki jezik nazvao zvaničnim jezikom, lingvističke forme odabranog jezika, odabir jezikâ koji će se koristiti kao jezici obrazovanja, što potpada pod obrazovnu jezičku politiku, kao i druga važna pitanja koja se usko tiču jezika.

Jezička politika predstavlja skup konkretnih mera koje se preduzimaju radi usmeravanja jezičkog razvoja i trebalo bi da bude u domenu jezičkih stručnjaka koji se bave tom oblašću.

Jezičkom politikom ne utiče se samo na jezik već je moguće i transformisati grupni identitet i uticati na jezičko ponašanje govornika. U svetskoj istoriji savremenih jezika izdvajaju se tri faze jezičke politike (Filipović, 2009: 55-57):

- (1) **Dekolonizacija i formiranje nacionalnih jezika** jeste faza u kojoj se zemlje oslobođene kolonijalnog ropstva nalaze pred osnovnim pitanjima standardizacije svog jezika, izbora službenog jezika i pred drugim bazičnim pitanjima. Jezička politika u ovom kontekstu u službi je modernizacije i jačanja države. Česta pojava u ovoj fazi bila je diglosija, odnosno postojanje dva uporedna službena jezika, od kojih je jedan jezik kolonijalnog porobljivača. Zato se, ne bez razloga, tvrdi da je kolonijalizam samo zamenjen; lingvistički imperijalizam smatra se jednim od preoblikovanih vidova neokolonijalizma.
- (2) Drugu fazu karakteriše **neokolonijalizam u sociopolitičkom⁹ smislu**. U drugoj fazi težište se prenosi na jezičke i kulturne kontakte i na njihove efekte na ekonomiju, politiku i društvo, a određeni jezik je koristan i statusno zanimljiv dokle god ima direktnu vezu sa socioekonomskim prestižom svojih govornika.
- (3) Treća faza vezana je za novi svetski poredak, postmodernizam, jezička ljudska prava, jezičku ekologiju, engleski kao globalni *lingua franca*. S jedne strane

.....
⁹ Ovaj period je obeležen utemeljenjem sociolingvistike kao metodološki i teorijski nezavisne lingvističke discipline koja ističe značaj multidisciplinarnog pristupa (Filipović, 2009: 56).

postoji težnja za svetskim jezikom, s druge strane, kao posledica masovnih migracija, iznova se formiraju nacionalni i regionalni etnički identiteti (npr. bivša Jugoslavija ili bivši Sovjetski Savez); s jedne strane tehnološki i civilizacijski razvoj, s druge strane sve manji značaj kulture i pojava da jezici masovno nestaju ili bivaju ugroženi.

Između jezičke politike, jezičkog planiranja i standardizacije ustanovljena je određena hijerarhija. Pojam jezičkog planiranja objašnjava šta je konkretizacija jezičke politike, nadređen je pojmu standardizacije i posmatra se kao proces dobijanja standardnog jezika. Standardizacijski proces stoga treba sagledavati kao deo jezičkog planiranja (Cooper, 1996: 32).

3.1. Uticaj društvenih i psiholoških faktora na jezik

Jezik se menja tokom vremena tako da su regionalne varijante jezika (gotovo) ne-minovne pojave u okviru jezičke zajednice. Tumačenja jezičkih varijacija stoga počivaju na argumentima koji su zasnovani na diverzifikaciji i promenama u jezičkim navikama brojnih generacija govornika, a ne na promenama u jeziku i kompetencijama specifičnog govornika tog jezika. Tradicionalni pristup varijacijama kojima jezik podleže jeste sociolingvistički, po kome se ili jezik menja ili se varijacija primarno posmatra kao fenomen u okviru društva. Shodno tome, jezička varijacija se automatski interpretira kao varijacija svojstvena samom govorniku koja je regionalna varijanta ili sociolekt. Svakako, faktori koji određuju promenu u jeziku nisu isključivo intralingvistički, već i društvene i psihološke prirode. Bejli (1973) i Bikerton (1975) prvi su predložili sociolingvistički model. Ono što je poznato kao *teorija talasa* (engl. *wave theory*; nem. *Wellentheorie*), predlaže da se izmene jezika šire u zajednici govornika vodeći ka sinhronizovanoj varijaciji kod individualnih govornika, što se može interpretirati kao tranzicija iz jednog sistema pravila u drugi ili širenje iz centralnog dela ka spolja, tako da se govornik adaptira na izmenjenu okolinu modifikovanjem sopstvenog sistema pravila. Dokaz psiholingvističke varijabilnosti na individualnom nivou izgleda da je u porastu i samim tim naučnici iz oblasti univerzalne gramatike dodatno su podstaknuti da se sa ovim izazovom ozbiljnije uhvate ukoštac (Herdina & Jessner, 2002: 71-72).

Kako opšte pretpostavke o izučavanju uticaja jezika utiču na studije o jezičkom planiranju i jezičkim politikama? Uopšteno govoreći, jezik možemo posmatrati i kao kôd i kao društveno ponašanje. Kao konvencionalizovan kôd, to je sistem kojim upravlja vlada i koji se sastoji od više podsistema. Kao kodovi, svi jezici i jezički varijeteti adekvatni su u omogućavanju svojim govornicima da odrede značenja, da prezentuju

logički komplikovane procese i uopšteno komuniciraju među sobom¹⁰. Međutim, jezik uključuje i komponentu društvenog ponašanja koja zadire u domene lingvopragmatike¹¹ kada govornici stupaju u oblast u kojoj postoje norme ponašanja, ili su bazirane na dogovoru šta je adekvatno ponašanje ili na sposobnosti pojedinih individua da svoje standarde nametnu drugima (McKay & Hornberger, 1996: 104).

Iako je istraživao kao društveni fenomen, jezik je često opisivao neutralnim, tehnički obojenim pojmovima kao „sredstvo komunikacije” za „društveno opštenje”. Lajbovic (Leibowitz, 1974) smatra da je jezik više prigodan kao sredstvo društvene kontrole. Iz ove perspektive gledano, jezičko planiranje i politike moraju uzeti u obzir društvene, ekonomske, političke i obrazovne kontekste u kojima se grupe sa nejednakim moćima i resursima takmiče jedne s drugima. Dodeljivanje statusa jezičkim varijetetima dovodi do toga da ova pojava postane suptilno sredstvo za društvenu kontrolu, pri čemu se pojam dijalekta popularno koristi uz konotaciju supstandarda. Dijalekte najčešće opisuju lingvisti neutralnim terminima, tretirajući ih kao regionalno ili socijalno različite varijetete jezika koji su uzajamno kompatibilni sa ostalim varijetetima. Roj (1987: 234) tvrdi da jezički varijeteti koji postoje u istom okruženju mogu imati različite društvene vrednosti, naročito ukoliko se jedan varijetet koristi kao medijum za širu komunikaciju. Jezički varijetet višeg društvenog značaja naziva se jezik, a onaj sa nižim društvenim značajem dijalekat.

Planiranje jezika se u velikoj meri tiče i govornikâ regionalnih i društvenih varijeteta u okviru jezika, imigranata koji ne govore standardnim ili jezikom većine i kolonizovanih ljudi koji govore nekim drugim jezikom a ne onim koji dominira. Jezik je često sredstvo moći i dominacije među grupama, pa samim tim planiranje jezika s jedne strane može doprineti rešavanju problema, a s druge strane, i izazivati ih. Neki od najčešćih uzroka konflikata dešavaju se u periodu najvećih demografskih i društvenih promena. Tako, na primer, ljude sa velikim privilegijama može da potisne nova grupa i

.....
¹⁰ Iz ovoga se vidi da je opisan zapravo standardizacioni postupak u okviru jednog jezika.

¹¹ Stanovište Šliben-Langea (Schlieben-Lange) (1979: 11) da je predmet lingvističke pragmatike veoma teško jasno definisati, nije se do danas mnogo promenilo (Ernst, 2002: 1). Stoga, Ernst u najširem smislu domene pragmalingvistike definiše izvan onoga što se može otkriti i definisati metodama sistemske lingvistike, zapravo onim što se može pročitati „između redova” (2002: 3). Čarls Sanders Pirs definisao je semiotiku kao posebnu naučnu disciplinu za sebe i tako stvorio nauku o znakovima koja važi i danas. Ferdinand de Sosir tumači nauku o znakovima u kontekstu lingvistike baveći se isključivo jezičkim znakovima (delom *Cours de linguistique générale – Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, 1916. De Sosir je označio epohalnu podelu na „presosirovsko” i „postsosirovsko” vreme i da jezik treba tumačiti u njegovom sinhronom, aktuelnom stanju), dok je Čarls Vilijam Moris svojom čuvenom trijadom semantike–sintakse–pragmatike postavio temelje moderne pragmatike. Ernst pragmalingvistiku tumači sa aspekta opšte teorije znakova, kao teoriju govornih akata, lingvistiku govora i lingvistiku teksta.

njihov jezik, tako da postaju manjinska grupa. Kako ne bi izgubili poziciju, elitisti teže usvajanju „ujedinjujućeg” zvaničnog jezika, insistirajući svakako na svom jeziku, uz stalne pokušaje da ga pretpostave superiornom, tj. dominirajućem jeziku. Lokalni jezici, tako, dolaze u poziciju da moraju da se takmiče sa supranacionalnim jezicima, kao što su engleski, francuski i nemački (Filipović 2009: 57), što je vremenom dovelo do izražene borbe protiv jezičkog imperijalizma koji vodi jezičkom lingvicizmu (engl. *linguicism*) i do jezičkog genocida (engl. *linguistic genocide*). Termine *jezički imperijalizam*, *lingvicizam* i *jezički genocid* uvode Filipson (1992, 2006) i Skutnab-Kangas (Skutnabb-Kangas) (2002) kako bi se istakla dominacija jezika velikih svetskih sila nad manje moćnim i uticajnim jezicima, pogotovo ako se jezik posmatra kao sredstvo za uspostavljanje i održavanje neravne raspodele moći i resursa. Oni koji ne nauče engleski kao jezik modernog doba, uskraćeni su za pravo na društveni i ekonomski progres usled ograničenja pristupa obrazovnim sistemima (Phillipson, 1992, 2006).

Masijas (1979: 41-42) ukazuje na dve bitne razlike koje se tiču prava jezika i koje objašnjavaju kontekste u kojima do izražaja dolazi uvažavanje tih prava:

- (1) pravo na slobodu od diskriminacije na osnovu jezika;
- (2) pravo da se sopstveni jezik koristi u aktivnostima svakodnevnog života.

Planiranje jezika definiše se i kao zahtev za formacijom i implementacijom politike dizajnirane da predvidi jezike i varijetete jezika koji će biti korišćeni kao i svrhe u koje će biti korišćeni ili da na njih utiče.

U *International Encyclopedia of Linguistics* jezičko planiranje se definiše kao „promišljen, sistematičan na teoriji zasnovan pokušaj rešavanja komunikativnih problema zajednice kroz proces učenja različitih jezika ili dijalekata i razvijanjem politike koja se tiče njihovog odabira i upotrebe; ponekad se takođe naziva jezičkim inženjeringom ili jezičkim tretmanom. Planiranje korpusa bavi se odabirom norme i kodifikacijom, u oblasti gramatike i standardizacije transkribovanja; planiranje statusa bavi se inicijalnim izborom jezika, uključujući stavove prema alternativnim jezicima i političkim implikacijama različitih izbora” (Bright, 1992, Vol. 4: 310-311).

Shodno ovoj definiciji, jezičko planiranje uključuje dve kompatibilne komponente: planiranje korpusa i planiranje statusa (na ovu razliku prvi je ukazao Hajnc Klos 1969. godine) (cit. prema McKay & Hornberger, 1996: 108). Pod planiranjem korpusa podrazumevaju se aktivnosti poput uvođenja novih termina, reformisanja izgovora, usvajanja novog rukopisa. Može uključivati i pokušaje da se definiše ili izmeni standardni jezik izmenom ili uvođenjem novih oblika u izgovor, alfabet, vokabular i gramatiku;

planiranje pravopisa, što podrazumeva stvaranje i reformisanje alfabeta, slovnog sistema i ideografskih sistema pisanja. Primeri za korpusno planiranje jesu hebrejski, norveški i turski, a kada je kineski jezik u pitanju, promovisanje opšte govorne forme putonghua (standardni mandarinski) i uvođenje latinizovane forme pidžina (McKay & Hornberger, 1996: 108).

Statusno planiranje (na nivou L1), s druge strane, ima više dimenzija. Povezano je sa zvaničnim priznanjem koje nacionalna vlada dodeljuje različitim jezicima, naročito u slučaju manjinskih jezika, kao i sa autoritativnim pokušajima da se upotreba jezika proširi ili smanji u različitim kontekstima (Cooper, 1989: 30-31). Ova vrsta planiranja jezika uključuje određivanje na kome će se jeziku predavati u školi kao i odluke da li će se i na kom jeziku odvijati bilingvalna nastava. U ovim slučajevima, planiranje statusa tiče se odnosa između jezika pre nego promena u njima. Delimično planiranje statusa potpada pod planiranje korpusa kada se bavi pozicijom različitih varijeteta u okviru jednog jezika. Istorijski gledano, stvaranje standardnog jezika često počinje izborom regionalnog ili društvenog varijeteta, što je najčešće pisani varijetet. S obzirom na to da standardizacija jezika rezultira onim što se naziva čista ili korektna varijanta ili čak preferirani varijetet ili varijetet moći, korpusno planiranje determiniše statusno planiranje.

Kuper (1989: 13) predlaže treći tip jezičkog planiranja, tzv. planiranje jezičkog usvajanja, što podrazumeva da jezičke politike uključuju odluke koje se tiču podučavanja i upotrebe jezika. On je smatrao da je uvođenje ove treće kategorije neophodno jer je statusno planiranje orijentisano pre svega na upotrebu jezika, ali ne i na povećanje broja njegovih govornika. Shodno tome, širenje novog jezika može biti tumačeno kao promovisanje novog jezika ili promovisanje varijeteta pojedinačnog jezika kao standarda. Vajnstin (1979, 1983) je tvrdio da postoje dva osnovna faktora u određivanju izbora društvenog jezika:

- (1) institucionalno planiranje (u okviru državnog sistema) i
- (2) individualno planiranje koje kod govornika razvija posebne strategije kojima se vode.

Iz ove perspektive, izbori jezika uključeni su i u formalne jezičke politike i u promovisanje neformalnih jezičkih strategija. On je smatrao da je planiranje bilo koje vrste dinamičan proces za koji se može reći da je instrument onih koji žele da promene društvo (McKay & Hornberger, 1996: 111).

3.2. Zastupljenost engleskog jezika kao jezika komunikacije

Jezičke politike se između ostalog bave i izborom stranih jezika, pre svega kad je reč o državnom školskom sistemu. Poznato je da je u Evropi u upotrebi veliki broj stranih jezika, međutim, u praksi većinom je reč o nekoliko najrasprostranjenijih jezika, kao što su engleski, francuski, španski, nemački i ruski. U izvesnom broju slučajeva biraju se pogranični jezici, tj. jezici susednih država. Postoji zaista dosta razloga za to što engleski u većini slučajeva ima dominantnu ulogu u školskom sistemu. Ne samo da je u nizu zemalja maternji jezik (Velikoj Britaniji, Malti, Irskoj), zatim jezik vodećih zemalja svetske politike, kao što su Sjedinjene Američke Države, već je poslednjih decenija dobio i vodeću ulogu kao opšte funkcionalno sredstvo sporazumevanja (*lingua franca*). U Evropi on funkcioniše kao jezik komunikacije među relativno visokoobrazovanim pripadnicima različitih nacionalnih zajednica u profesionalnoj, političkoj i akademskoj komunikaciji i dovodi se u usku vezu sa suštinskim idejama XXI veka – idejama multilingvizma i multikulturalnosti (Filipović, 2009: 97). Engleskom se ne može ni u kom slučaju osporiti ni njegova atraktivnost u smislu međunarodne komunikacije i pre svega mesta koje zauzima u životu mladih, tako da se može svrstati među vodeći „jezik svet-skog saobraćaja”. Smatra se da ukoliko bi svi Evropljani ovladali engleskim jezikom, ne bi postojao apsolutno nikakav problem u komunikaciji (Neuner u. a., 2009: 21). Kristal u svojoj knjizi iz 2003. godine *English as a Global Language* navodi da broj govornika engleskog jezika rapidno raste i da dostiže četvrtinu celokupne populacije, što znači jedna i po milijarda ljudi, jer upravo razvoj ovog globalnog jezika na tri nivoa – kao L1, L2 i strani jezik, neizbežno vodi tome da će u jednom momentu ovim jezikom govoriti više ljudi nego bilo kojim drugim jezikom (Crystal, 2003: 6).

Savet Evrope¹² i Evropska unija, s druge strane, ističu potpuno drugačije mišljenje – da bi koncentrisanost na samo jedan jezik i na praktično-korisne aspekte upotrebe jezika ne samo dovela do jezičkog siromašenja i redukovanja kulturološke raznolikosti u Evropi, kao i ograničavanja oblasti komunikacije na banalne svakodnevne teme, već bi zanemarila i odlučujući cilj evropske integracije, a to je uklanjanje predrasuda i razvoj uzajamnog interesovanja i razumevanja za posebnost svake individue, što je zapravo osnova zajedničkog života najrazličitijih naroda u Evropi. Razumevanje postaje moguće tek kada se učenje stranih jezika ne izopšti iz sociokulturnog konteksta (što je slučaj sa engleskim kao *lingua franca*) (Neuner u. a., 2009: 20).

.....
¹² Mere koje je usvojio Savet Evrope (eng. Council of Europe, nem. Europarat), kao jedna od ustanova koje se bave jezičkom politikom u okviru Evropske unije, predstavljaju osnovu za razvoj jezičke obrazovne politike čiji je cilj formiranje građana Evrope kao višejezičnih govornika (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003: 32).

Zato bi preporuka bila da svi Evropljani treba da znaju ne jedan, nego više stranih jezika, dok bi najmanje dva strana jezika trebalo uvrstiti u standardnu ponudu za sve učenike, na svim nivoima obrazovanja. Kako bi se ispoštovali jezičko-politički ciljevi Saveta Evrope, to ne bi trebalo da budu samo najrasprostranjeniji i po broju ljudi koji njima govore najzastupljeniji jezici, već i jezici suseda, jezici koji su u jednoj zemlji zastupljeni kao L2, jezici manjina ili jezici migranata, jezici manjih jezičkih zajednica, kao i neevropski jezici.

Redukovanje ponude stranih jezika u školskom sistemu svakako ne odgovara konceptu moderne didaktike višejezičnosti i evropskog koncepta izučavanja što većeg broja stranih jezika i iznalaženja načina za njihovo što efikasnije i atraktivnije poučavanje i učenje. Neka od rešenja i neki od predloga za integrisanje engleskog u koncept višejezičnosti¹³ i opravdavanje njegove de facto dominacije jesu:

- (1) Ponuda nastave engleskog jezika nakon ostalih stranih jezika. Iako nesumnjivo ljudi u današnje vreme moraju vladati makar osnovnim znanjem engleskog jezika, to ne mora obavezno podrazumevati dominantnost engleskog u školskom sistemu. S obzirom na to da je motivisanost učenika za učenje ovog jezika, i to pre svega kod mladih, izuzetno visoka, kao i da se engleski usvaja na veoma jednostavan način, makar na elementarnom nivou, moglo bi se razmatrati da se kao obavezan SJ1 u školama uvede neki drugi jezik (npr. ruski), a engleski jezik naknadno.
- (2) Mogućnost razvoja koncepta višejezičnosti kroz primenu i razvijanje znanja engleskog kao L2 kao osnove za usvanje ostalih stranih jezika. Naime, s obzirom na fond časova koji je propisan za učenje engleskog i na činjenicu da je u ponudi tokom celokupnog školovanja, očekuje se visok stepen razvoja svih jezičkih kompetencija, što može poslužiti kao model za učenje drugih jezika. Takođe, nastava engleskog kao L2 može se u određenim fazama ograničiti i samo na elementarne veštine neophodne za vođenje razgovora – slušanje, govor i međusobno sporazumevanje, pri čemu bi to zapravo bio jezik internacionalne svakodnevne komunikacije sa ograničenim fondom časova. Na taj način bi ostali jezici mogli biti ponuđeni u većem obimu, u svom sociokulturnom kontekstu.
- (3) Da se što više jezika savlada receptivno, tj. u veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora. Cilj nastave stranih jezika bi, u tom slučaju, bila

.....
¹³ Nojner u. a. (2009) koncept višejezičnosti posmatraju, između ostalog, i kao učenje jezika kao stranih jezika u školskom sistemu.

upotreba sopstvenog jezika u različitim komunikativnim situacijama i razumevanje drugih (Neuner u. a., 2009: 22-23).

3.3. Engleski jezik kao *lingua franca* - za ili protiv

O *lingua franca* ne može se govoriti kao o jedinstvenom ili monolitnom varijetetu jezika. Tek novije diskusije na temu varijetetnih aspekata engleskog kao *lingua franca* upućuju na porast svesti i na širok spektar varijacija (upor. Erling, 2005), te se stoga usvaja pojam *Core English* i prihvataju se internacionalni varijeteti (*world Englishes*), koji su, između ostalog, iskazani u terminima „internationalni”, „globalni”, „generalni”, „književni” engleski¹⁴ (Roche, 2013: 35). U formiranju *lingua franca* posebnu ulogu imaju varijeteti određenih zemalja u kojima engleski ima status drugog zvaničnog jezika. Međutim, upravo zbog ovakve varijabilnosti jezika, postoji potreba za jedinstvenom varijantom *lingua franca*, i u prilog tome govori čitav niz kvantitativnih i kvalitativnih razloga, kao što su: potreba za sredstvima internacionalne komunikacije; zatim broj i geografska distribucija govornika engleskog kao L1 ili L2 takođe su značajni; anglofone zemlje, osim toga, predstavljaju jaku ekonomsku silu i imaju veliki politički uticaj i veliki inovacioni potencijal. Poziciju engleskog jezika oslikava termin *International English*¹⁵ (koji je zapravo skraćena verzija *English as an international language* – EIL). Duži termin je svakako precizniji, samim tim što ističe internacionalnu upotrebu engleskog, a ne predlaže da postoji jedan, lako raspoznatljiv varijetet, tzv. internacionalni engleski (Seidlhofer, 2003: 8).

Mekeje (2002: 132), u svojoj knjizi *Teaching English as an International Language* [Podučavanje engleskog kao internacionalnog jezika], ističe upotrebu kraćeg termina definišući da IE koriste ozvorni govornici engleskog, kao i bilingvalni korisnici engleskog, za interkulturalnu komunikaciju. Tako se IE može koristiti u lokalnom smislu reči između govornika različitih kultura i jezika u okviru jedne države, a u globalnom smislu između govornika različitih zemalja.

.....
¹⁴ Termin 2002. uvodi Valas (Wallace, 2002: 106), koji smatra da posebni faktori uticaja na jezičke norme varijeteta engleskog proizlaze iz varijabilnosti jezičke upotrebe i iz posebnih naučnih oblasti, kao i iz jezika struke .

¹⁵ Pojam *International English* ponekad je označavao engleski koji se koristi na područjima na kojima je to za većinu prvi jezik ili zvanični dodatni jezik (Todd & Hancock, 1986; Trudgill & Hannah 1982, 2002). Isti pristup imao je i Grinbaum (1988: 315) koji smatra da se, izopšten iz internacionalnog korpusa engleskog (ICE – *International Corpus of English*), engleski koristi u zemljama u kojima nije medijum za komunikaciju između govornika jedne zemlje.

3.4. Engleski jezik kao normirani medij komunikacije i kulturološke implikacije

Engleski jezik kao vodeći ima osobenu atraktivnost i u tom smislu da se pozajmljuju mnoge reči koje niti predstavljaju ekonomičniju niti jasniju varijantu u odnosu na npr. ekvivalente na nemačkom jeziku. Tako su mnoge pozajmljenice ili izvedene reči iz engleskog u nemačkom nadasve frekventne, ali i veoma produktivne, o čemu svedoče složenice i izvedenice (*durchchecken, Nonstopflug, Softeis, stressig, gelayoutet*) ili proširivanja značenja reči iz pozajmljenica u nemačkom (*Start eines Flugzeuges, in den Tag starten*). Čak i u tim situacijama u kojima se potiskuju nemački pojmovi koji pripadaju svakodnevnom ili stručnom jeziku, *lingua franca* nastupa kao normiran medij komunikacije, kao npr. u (pisanom) jeziku nauke. Pelcl (Pözl) (2006) pokazuje kako u ovim nestabilnim formama komunikacije kulturnospecifični i internacionalni identiteti bivaju tretirani na jedan nov način i pod jakim uticajem ciljne kulture. Ona razlikuje različite funkcije engleskog kao svetskog jezika: najpre kao *lingua cultura* anglofonih govornika, u kojoj se pre svega oslikava kultura jednog jezičkog društva na direktan jezičkokulturološki (lingvokulturološki) način; zatim njegovu funkciju kao *lingua converta*¹⁶ u višejezičkim kulturama, pri čemu se jedan strani jezik koristi kao službeni jezik umesto ili pored izvornog, tj. autohtonog jezika; i funkciju kao *lingua franca* u interkulturalnoj komunikaciji. Ovo je svakako rezultat postkolonijalne višejezičnosti naroda, a da li će se i u kojoj meri jedan *lingua converta* razviti u *lingua cultura* ili će s jednom takvom formom jezika ravnopravno postojati u određenim funkcionalnim oblastima, zavisi od većeg broja faktora. Po pravilu, *lingua converta* ističe jednu potpuno drugačiju perspektivu gledanja na stvari, događaje ili radnje i ponaša se na sličan način na koji se ponaša engleski kao *lingua franca* u internacionalnoj svakodnevnoj komunikaciji (*English as Lingua Franca in Intercultural Communication/ELFIC*). Iako *lingua franca* sugeriše homogenost i standardizovanost, u stvarnosti ukazuje na višestruke povezanosti sa kulturnospecifičnim pojmovima i predstavama učesnika u komunikaciji kao i na sklonosti prema internacionalnim i normiranim konceptima. To i za govornika znači stalnu promenu kulturnospecifičnih i internacionalnih identiteta, u kojima on na različite načine želi, može i mora da se pozicionira. Pelcl (2006) polazi od toga da govornici imaju dva identiteta i više identiteta koji se manifestuju na različite načine, i to: jezičko-kulturni koji se izražava u funkciji *Lingua cultura* i interkulturalni kao izraz trećeg mesta (Roche, 2013: 35-37).

.....
¹⁶ Ovim pojmom označena je pre svega postkolonijalna višejezičnost mnogih zemalja (Roche, 2013: 36).

Internacionalni svakodnevni jezik pokazuje da su jezičke kulture konstantno u pokretu i u procesu promena. Zbog toga i, nasuprot jeziku nauke, svakodnevni jezik ne postoji u jedinstvenoj i u mnogim aspektima normiranoj varijanti, već uvek kao specifična konstrukcija nastala kao rezultat internacionalnog repertoara i individualnih uticaja koji variraju shodno kulturi govornika i prostora u kome se nalazi. *Lingua franca* tako sam po sebi jeste pre dinamički, heterogeni (gramatički manje ili više korektan), nestabilni pidžin, nego utvrđeni kreolski jezik ili kreol¹⁷ koji je u procesu utvrđivanja. On proširuje unutrašnju višejezičnost čoveka prema spolja, tj. ka internacionalnoj višejezičnosti (Roche, 2013: 38).

.....
¹⁷ Pidžin vs. kreol: pidžini sadrže fraze sa jednostavnim rečima, imaju pojednostavljenu gramatiku i leksiku, služe za jednostavno, svakodnevno i najčešće usmeno sporazumevanje, obuhvataju obrazac ili pravilo koje govornici memorišu kao čank; nisu varijeteti, već skupine idioma; kreoli nastaju i utemeljuju se iz nekog pidžina, predstavljaju jezik neke zajednice, a istovremeno mogu biti i L1 nekog naroda (Roche, 2013: 84-85).

4. VIŠEJEZIČNOST U KONTEKSTU OBRAZOVNOG SISTEMA

Povoljnu atmosferu za učenje stranih jezika treba da stvore najpre obrazovne i jezičke politike, da učenje jezika ne bude obaveza, već da u se u svakom društvu obezbede višestruki jezički resursi. Međutim, jedna takva jezička politika ne nastaje sama od sebe, već je mi stvaramo uključivanjem u suštinske razvoje i odluke koje se tiču obrazovanja i vaspitanja.

Herdina i Džesner (2002) uvode *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) koji je zasnovan na dinamičkim organizacionim teorijama i usmeren je ka oblasti višejezičnosti. Dinamiku višejezičnosti diktiraju lični stavovi učenika – s kojim ciljem uče jezik. S obzirom na to da okolina i kontekst učenja jezika uvek međusobno koreliraju, sam proces usvajanja jezika nikada nije statičan. Stoga Džesner (1999) učenicima SJ3 dodeljuje još jednu karakteristiku jer jezička kompetencija i metalingvističke kompetencije određuju proces usvajanja. Pritom je samoevaluacija jezičkih kompetencija od posebnog značaja jer se reflektuje na motivaciju, strah i ostale faktore koji deluju jedni na druge (Roche, 2013: 173).

Izgleda da uprkos bolonjskom procesu, ili zbog njega, višejezičnost koja je cilj ZEO trenutno vodi do usvajanja samo jednog stranog jezika i to engleskog (Lévy-Hillerich & Serena, 2009: 15). Trenutno, još uvek neprikosnoveno stanje na svim nivoima obrazovnog sistema u Srbiji jeste da je engleski jezik najviše zastupljen, bilo kao obavezni ili kao izborni strani jezik, prevashodno zbog činjenice da još uvek drži primat kao jezik globalne komunikacije. Činjenica je da engleski jeste SJ1 koji se uči, bilo kao obavezan ili kao izborni strani jezik na svim nivoima obrazovanja. Međutim, Lisabonska strategija (2000–2010) imala je cilj da poboljšanjem obrazovanja u Evropskoj uniji utiče na razvoj privrede i na povećanje broja radnih mesta u Evropi. U okviru nje, ključno mesto zauzima učenje stranih jezika, a zadatak obrazovnih institucija, između ostalog, jeste i poboljšanje nastave stranih jezika, kao i uvođenje obaveznog učenja dva strana jezika pored maternjeg, kako radi boljeg sporazumevanja među ljudima i zajednicama u Evropi, tako i radi veće konkurentnosti građana na tržištu rada i boljih mogućnosti njihovog zapošljavanja. U nastavku je dat pregled učenja prvog stranog jezika u pojedinim evropskim zemljama, sa osvrtom na prelazne momente tokom obaveznog obrazovanja i na uvođenje drugog ili trećeg stranog jezika, preuzet iz dokumenta *Key Data in Teaching Languages in Europe 2012*¹⁸:

.....
¹⁸ http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf
(pristupljeno: 17.6.2017)

Tabela br. 1

Austrija	Svi učenici obavezan strani jezik počinju da uče sa 6 godina. Od 12. godine mogu birati tip obrazovanja po kome moraju učiti obavezna dva strana jezika, pri čemu od 14. do 18. godine moraju učiti tri strana jezika. Od 15. do 18. godine svi učenici opšteg obrazovnog sistema moraju učiti dva strana jezika, što je propisano i kurikulumom.
Bugarska	Svi učenici strani jezik počinju da uče kao obavezni predmet od 8. godine. SJ2, koji je obavezan za sve, uvodi se od 15. godine. Obavezu da uči dva strana jezika učenik ima do 19. godine.
Češka	Svi učenici počinju sa učenjem stranog jezika od 8. godine. Od 13. ili 14. godine, u zavisnosti od škole, mogu birati SJ2 pošto su sve škole obavezne da ga ponude. Od 15. godine učenje stranih jezika obavezno je u opštem obrazovanju, a učenje dva jezika traje do 19. godine.
Danska	Engleski je obavezan predmet od 9. do 19. godine. Počev od 13. godine, učenici moraju početi sa učenjem SJ2 kao izbornog predmeta. Sa 16 godina učenici mogu birati i tip škole koja nudi obavezno učenje tri strana jezika.
Francuska	Od 7. godine počinje obavezno učenje stranog jezika. Od 13. godine učenici moraju početi sa učenjem i drugog obaveznog stranog jezika. Od 14. godine, samo oni koji odaberu određeni obrazovni program nastavljaju sa učenjem SJ2 kao obaveznog, dok ostali nastavljaju da uče jedan obavezan strani jezik. Sa 15 godina svi učenici u okviru opšteg obrazovanja uče dva strana jezika kao obavezna (ova obaveza uvedena je 2010/2011. godine i traje sve do 18. godine učenika).
Grčka	Od 8. godine svi učenici kao obavezni jezik uče engleski, dok se SJ2 kao obavezni uvodi od 10. godine. Obaveza da se uče dva strana jezika traje do 15. godine, kada jedan strani jezik ostaje obavezan do 18. godine. Svakako, svi učenici mogu da nastave i učenje drugog stranog jezika jer škole moraju da ga nude sve do kraja srednjoškolskog obrazovanja.
Hrvatska	Svi učenici strani jezik uče kao obavezan od 6. godine i ta obaveza traje do 18. U uzrastu između 9 i 18 godina oni mogu birati dodatni jezik jer sve škole moraju ponuditi jedan. Sa 14 godina oni mogu odabrati tip obrazovanja u okviru koga se uče dva strana jezika kao obavezni predmeti sve do kraja svog srednjoškolskog obrazovanja.
Italija	Od 6. godine engleski jezik je obavezan predmet, od 11. do 14. godine svi učenici uče dva jezika kao obavezne predmete, od 14. do 19. samo je jedan jezik obavezan za sve učenike, pri čemu mogu odabrati takav tip obrazovanja koji uključuje učenje tri jezika.

Mađarska	Učenici sa 9 godina počinju da uče obavezan strani jezik, s tim što škole mogu doneti odluku da koriste vreme predviđeno za druge predmete da bi uvele strani jezik i ranije, između 6. i 9. godine. Od 10. godine učenici mogu birati tip obrazovanja koji podrazumeva SJ2 kao obavezan predmet koji za sve učenike postaje obavezan od 14. godine u opštem obrazovanju i ta obaveza traje do 18. godine.
Nemačka	Svi učenici od 10. godine počinju sa učenjem engleskog jezika kao obaveznog i ta obaveza traje do 19. godine. Prema propisima, učenje engleskog trebalo bi da počne još sa 8 godina, ali to nije u potpunosti sprovedeno u svim školama. Sa 16 i 17 godina svi učenici mogu birati da uče do tri jezika, a škole su u obavezi da ponude najmanje dva jezika za učenike tog uzrasta.
Norveška	Svi učenici engleski uče kao obavezni jezik od 6. godine, a od 13. mogu odabrati da uče SJ2 koji je nezaobilazni deo kurikuluma. Od 16. godine učenici u okviru opšteg obrazovanja moraju učiti engleski još jednu godinu. Do 18. godine moraju učiti i SJ2 ako su ga počeli učiti sa 16, u suprotnom, do 19. godine. Svi učenici od 16 do 19 godina mogu odabrati da uče SJ3 jer sve škole moraju ponuditi jedan kao obavezan deo kurikuluma.
Slovenija	Svi učenici strani jezik uče od 9. godine kao obavezan predmet. 2010/2011. godine ovaj zahtev da učenici od 12. godine moraju početi sa učenjem drugog jezika, koji uče sve do svoje 19. godine, bio je još uvek u procesu, da bi novembra 2012, po novoj odluci, proces privremeno bio obustavljen. Tako da učenici uzrasta od 12 do 15 godina imaju priliku da uče treći jezik kako kurikulumi moraju da nalažu. Između 15. i 19. godine, pored dva obavezna jezika, učenici mogu odabrati tip obrazovanja koji uključuje i uvođenje SJ3.
Španija	Već sa 6 godina svi učenici su u obavezi da počnu sa učenjem stranog jezika, iako je uobičajeno da se sa stranim jezicima počne u drugom ciklusu predškolskog obrazovanja. Ta obaveza traje do 18. godine. Od 12. godine svi učenici moraju odabrati najmanje jedan strani jezik koji uče do 18. godine.
Švedska	Svi učenici moraju početi sa učenjem engleskog jezika između 7. i 16. godine, a škole odlučuju kada počinju sa podučavanjem. U većini slučajeva to bude pre 10. godine. Svi učenici imaju i mogućnost da uče drugi strani jezik jer sve škole moraju ponuditi dva jezika. Škole odlučuju kada će ih uvesti, ali u praksi se najčešće dešava da je to oko 12. godine. Od 16. do 19. godine sve škole moraju obezbediti tri jezika kao ponudu uz engleski. Tokom tri godine, učenici mogu odabrati tip obrazovanja u okviru koga uče dva strana jezika kao obavezna.

Turska

Svi učenici sa učenjem stranog jezika počinju od 9. godine i ta obaveza traje do 18. godine. Sa 14 godina učenici mogu birati tip obrazovanja po kome u tim školama uče dva strana jezika kao obavezna sve do kraja srednje škole.

Kao maternji jezik nemački koristi najveći broj govornika u Evropi, čak 16 odsto, a zatim slede italijanski i engleski (po 13 odsto svaki), francuski (12 odsto), španski i poljski (8 odsto svaki)¹⁹ (*Europeans and their languages*, Special Eurobarometer 386, 2012: 5). Nemački je službeni jezik u Nemačkoj, Austriji, Lihtenštajnu, Švajcarskoj i Luksemburgu, kao i u Južnom Tirolu u Italiji i u Istočnoj Belgiji. Isto tako, Nemci u Danskoj, Poljskoj, Slovačkoj, Mađarskoj, Rumuniji i Rusiji koriste ovaj jezik kao maternji. Nemački je danas treći jezik po broju onih koji ga uče u školama, drugi po broju onih koji ga uče u Evropi, i treći u SAD (posle španskog i francuskog). U pojedinim zemljama Evrope, kao što su Slovenija, Slovačka, Češka, Poljska i Mađarska, čak od 20 do 65 odsto stanovnika koristi ovaj jezik. Nemački je ujedno jedan od zvaničnih jezika Evropske unije. Nemački se često spominje i kao jezik koji ljudi znaju dovoljno da bi na njemu komunicirali: Luksemburg (37 odsto) gde je nemački već SJ2, Holandija (31 odsto), Danska (19 odsto) i Slovenija (16 odsto) (*Europeans and their languages*, Special Eurobarometer 386, 2012: 38).

U više od trećine zemalja Evropske unije nemački je drugi najčešće podučavan jezik²⁰ (Krumm & Portmann-Tselikas, 2006: 33). Krum i Portman-Celikas (2006: 33-44) istakli su tri izazova koja se nameću u modernom razvoju obrazovnog sistema:

(1) Heterogenost i individualnost naspram procesu globalizacije i standardizacije

Ljudi različito pristupaju jeziku – jedni ga tretiraju kao sredstvo kojim se mogu služiti u svakodnevnoj komunikaciji, drugi sa sobom u novi jezik donose iskustva iz drugih jezika i drugih sociolingvističkih konteksta. Učenje je samo po sebi krajnje individualan proces, stoga jezičke grupe odlikuje visok stepen heterogenosti. Procesi učenja dobro funkcionišu onda kada oni koji podučavaju jezik u obzir uzimaju individualne pretpostavke i dispozicije za učenje, kao i individualna očekivanja i postavljanje ciljeva.

ZEO na više mesta ukazuje na to da se proces usvajanja jezika ne odvija podjednako kod svih učenika. Naime, višejezična i plurikulturalna kompetencija razlikuje

¹⁹ *Europeans and their languages*, Special Eurobarometer 386, 2012: 7. Dostupno na: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (pristupljeno: 17.6.2017).

²⁰ Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz, 2005. (Plenarna predavanja XIII međunarodnog zasedanja nastavnika nemačkog jezika, Grac, 2005).

se po tome što su učenici na nekom jeziku kompetentniji nego na drugom, kao što se i profil kompetencija u jednom jeziku razlikuje od profila kompetencija drugog. To ni u kom slučaju ne implicira nestabilnost, nesigurnost ili nedostatak ravnoteže osobe o kojoj je reč, već u većini slučajeva doprinosi jačoj svesti o sopstvenom identitetu (ZEO, 2003: 152).

Nodari (1996: 5) pojam „autonomnog učenja” opisuje preko ciljeva na polju samostalnosti koji stvaraju most između opštevaspitnih ciljeva (kao što su društveno i solidarno ponašanje, sposobnost uživanja, tolerancija itd.) i specifičnih ciljeva stranog jezika. To je zapravo kultura učenja u čijem središtu je veza sa ličnim iskustvima i motivima za učenje i razvoj sposobnosti za samoodgovorno učenje. Prema saznanjima jezičke psihologije, proces učenja je naročito uspешan kada se oslanja na postojeća iskustva, stavove i navike i kada se shvata kao širenje već znatno razvijenih jezičkih i kognitivnih sposobnosti. Pod heterogenošću u ovom kontekstu podrazumeva se očigledna razlika između učenika koju nastavnici pedagoški prihvataju. Ipak, praktično i organizaciono, znatno je jednostavnije sve učenike tretirati podjednako, posmatrano sa stanovišta nastavnika, jer samo ista znanja i standardi u celom svetu mogu omogućiti iste šanse na tržištu rada, posmatrano sa stanovišta uporedivosti nastavnog procesa. Nakon faze u kojoj do izražaja dolazi autonomija individue i škole, u procesu učenja jezika nastupa uvođenje obrazovnih standarda u kurikulum čime se postiže standardizacija, tj. globalizacija učenja. Ipak, čak i ZEO izražava određenu distancu prema linearnom prevođenju nivoa znanja jezika u jedinstvene standarde i ispite, a koncept zamišljen kao otvoren okvir uz pomoć detaljnih lista reči i struktura postao je normirani propis za udžbenike i ispite. Osim toga, akreditacije i licence u velikoj meri ograničavaju lokalne i regionalne, kao i individualne postavke ciljeva, dok obrazovni standardi po pravilu teže proveriti znanja u okviru većih grupa, a manje su usmereni na individualni napredak pojedinačnih učenika.

(2) Stvaranje motivacije za učenje nemačkog jezika – izazovi komunikacije orijentisane prema sadržaju naspram shvatanju komunikacije u (pukom) tehničko-funkcionalnom smislu

Zahvaljujući ZEO omogućena je skala tzv. jezičkog opisivanja uz pomoć deskriptora kojima se iskazuje pre svega šta učenici na kom nivou u komunikativnom smislu mogu da urade. Ti deskriptori su isti za sve jezike, tj. na engleskom se može komunicirati u istim domenima kao na španskom ili na nemačkom. Shodno tome, za učenje nemačkog učenici se jedino dodatno mogu motivisati ukoliko bi se taj jezik koristio ekskluzivno u onim domenima u kojima engleski nije dominantan. Istraživanjima koja su sprovedena sa ispitanicima koji govore više jezika došlo se do zaključka da ni u kom slučaju ne govori svaka individua svaki jezik na isti način i podjednako dobro niti

svi produkuju isti jezički rezultat. Višejezični pojedinci pre svega, koriste jezike shodno komunikativnoj potrebi i povodu, tako da je vrlo često dovoljno da na nekom jeziku ovladaju samo delimičnim kompetencijama. Kada je u pitanju nastava jezika, ona, nasuprot opštoj tendenciji za standardizacijom, učenicima treba da pomogne da postanu svesni različitih komunikativnih mogućnosti koje su povezane sa jezikom. To počinje time da možemo da biramo hoćemo li komunicirati učtivo ili neučtivo, lično, konkretno ili apstraktno, međutim, čim se naprave prvi elementarni koraci u novom jeziku, nameće se pitanje o čemu želimo da razgovaramo jedni sa drugima.

Zadatak nastavnika je da učenju nemačkog jezika daju dimenziju orijentisanu ka sadržaju, što podrazumeva insistiranje na autentičnim tekstovima, na kompleksnijim zadacima za razvijanje pisane produkcije, na projektnom radu, na interkulturalnim sadržajima, i podrazumeva uključivanje u nastavu literarnih tekstova.

(3) Šta su zadaci nastavnika – izazovi pedagogije susreta i interakcije naspram tendenciji selekcije putem jezika

Veoma često namera s kojom se jezik koristi nije samo susretanje kultura već se ponekad koristi i u svrhu diskriminacije ljudi, što su imigranti u mnogim zemljama Evrope osetili, bez obzira na sve deklaracije. Ova tendencija naročito je izražena u Nemačkoj i Austriji, kao zemljama u kojima vladaju zakoni za doseljenike na osnovu kojih imigranti moraju da savladaju nemački jezik. To seže dotle da od rezultata na kursu ili ispitu zavisi boravak ili ostanak mnogih u zemlji. Završni ispiti su postali obaveza za sve bez obzira na individualna iskustva i dispozicije za učenje. Takozvani efekat *bekvoš* (*backwash*)²¹, odnosno uticaj ispita na nastavu, sa udžbenicima manje ili više prilagođenim ispitima, deluje na to da vremenom nastava u učionici postaje fokusirana na rešavanje zadataka. Ovaj termin u nastavi nemačkog jezika pre svega znači – dozvoliti mnoštvo i raznolikost. Za učenje jezika motivišu, međutim, ne samo pritisak zbog ispita, već mnogostruke mogućnosti upotrebe i značaj jezika u društvenim okolnostima. Iz prakse je poznato da je nastava jezika uspešna onda kada je omogućeno dovoljno prostora za mnoštvo interesovanja i stavova, raznolikosti motiva i očekivanja, kada umesto ispita i selekcije dominira zadovoljstvo zbog učenja. Insistira se na tome da je suštinski pedagoški zadatak nastavnika da razviju motivišuću didaktiku višejezičnosti i interkulturalnosti i da se suprotstave dominaciji kulture ispita i selekcije. Smatra se da se nastavnici

.....
²¹ Efekat *vošbek* (*washback*) jeste uticaj koji test ima na način na koji su učenici učili neki jezik. Stoga postoji pozitivan efekat *bekvoš* (*backwash*) koji oslikava harmoničan odnos između procesa podučavanja i postignuća na testu i negativan efekat *bekvoš* koji nastupa kada ne postoji sinhronizovan odnos između onoga što se podučavalo i rezultata testa. Oba tipa ovog efekta imaju uticaja i na proces podučavanja i na sam proces učenja.

moraju postaviti naspram društva koje obrazovanje tretira kao robu i insistirati na tome da je obrazovanje, uključujući i jezičko obrazovanje, osobito pravo čoveka koje se mora osmisliti adekvatno humano i da pored lingvističkih i funkcionalnih, i sociokulturne i individualne dimenzije moraju postati sastavni deo jezičkog kurikuluma.

„Nastavnici imaju zadatak da se vode zvaničnim smernicama, da koriste udžbenike i nastavne materijale (koje shodno okolnostima mogu da analiziraju, evaluiraju, biraju i dopunjuju), da kreiraju i sprovode testove i da učenike i učenice pripremaju za ispite... Od nastavnika se očekuje da kontrolišu napredak učenika i da iznalaze načine da prepoznaju, analiziraju i rešavaju probleme koji nastaju tokom učenja. [...] Osim toga, zadatak nastavnika je i da dalje razvijaju kod učenika individualne veštine učenja. Takođe je važno da nastavnici razumeju raznovrsnost procesa učenja” (ZEO, 2003: 155).

Ovo shvatanje poučavanja, pre svega redukovano na proveru i kontrolu, svakako ne odgovara današnjem shvatanju uloge nastavnika. Međutim, raznovrsnost procesa učenja i razvoj veština učenja kod učenika jeste naš stvarni zadatak kao nastavnika, naspram procesu globalizacije i tendencije ka nivelaciji. Uvođenje obrazovnih standarda, zahtev da se nastavnici upravljaju prema opisima nivoa kompetencija, orijentisanje nastave na proveru znanja/ispite, bez sumnje je nezaobilazni deo nastavnog procesa i ima velikog značaja u institucionalizovanom učenju stranih jezika. U praksi se, dakle, očekuje od nastavnika da nakon dve ili tri godine učenja jezika učenici budu npr. na nivou A2 i da time ispune u okviru standarda opisani autput, odnosno *proizvedeno*. Ni u jednom zvaničnom dokumentu, s druge strane, nisu dati standardi za okolnosti pod kojima se uči, kao što su veličina i opremljenost učionice, usavršavanje nastavnika i slično. Da li će se ipak nastava nemačkog jezika shvatiti određenim delom i kao jezičko susretanje i integracija, zavisi od motivišućih okolnosti i od sposobnosti nastavnika da učenje jezika osmisle kao deo interkulturnog jezičkog obrazovanja i orijentacije u svetu upravo uz pomoć tih različitih jezika.

4.1. Nemački kao strani jezik

Gerhard Nojner i ostali autori u studiji *Nemački kao strani jezik* (Neuner u. a., *Deutsch als zweite Fremdsprache*) definišu višejezičnost oslanjajući se na Hufeisen (1991), ne samo kao paralelno ovladavanje dvama jezicima u višejezičnim sredinama, već u kontekstu:

- maternjeg jezika (L1) kao primarnog jezika,
- prvog stranog jezika (SJ1) kao sekundarnog jezika,
- ostalih stranih jezika (SJ2, SJ4, SJn) kao tercijarnih jezika (Neuner, 2009: 6).

Razvoj politika u svetu, napredna ekonomska globalizacija, ali i ubrzani razvoj informacionih i komunikacionih medija kao što su imejl i internet od 80-ih godina XX veka, doprineli su da engleski jezik zauzme vodeće mesto u svetu kao internacionalni jezik komunikacije. Nemački je, doduše, u nekim zemljama zauzeo poziciju prvog stranog jezika, i to pre svega u zemljama u neposrednom susedstvu nemačkog govornog područja. Tako je nemački, u većini slučajeva, SJ2 koji se uči nakon engleskog, tzv. tercijarni jezik. Za nastavu tercijarnih stranih jezika karakteristična su pre svega dva aspekta za koje se treba vezati kako bi nastava jezika i proces učenja bili što efikasniji:

- (1) Učenici iz nastave maternjeg jezika (L1) i iz nastave prvog stranog jezika (L2) unose u nastavu nemačkog jezička znanja i svest; u većini slučajeva to su osnovna znanja engleskog. Tu postojeću svest treba zapravo dalje proširiti (nem. *Sprachaufmerksamkeit*, eng. *language awareness*).
- (2) S obzirom na to da su učenici već stekli iskustva sa učenjem stranog jezika, upravo ta strateška znanja u nastavi tercijarnog jezika koriste i proširuju.

Kada je nastava stranih jezika u pitanju, očigledno je da srodni jezici međusobno olakšavaju učenje drugih jezika iz iste ili iz srodne grupe jezika. Pokazalo se da znanje engleskog jezika ne samo da olakšava početak učenja nemačkog već i omogućava olakšano dalje usvajanje i usavršavanje engleskog zahvaljujući nemačkom, tako da se kao krajnji rezultat učenja ova dva jezika ispostavilo bolje usvajanje oba (Neuner u. a., 2009: 6-7).

U skoro svim zemljama u ponudi je veći broj stranih jezika koje učenici u određenim razredima počinju da uče, u jednom momentu uče ih čak jedan za drugim i učenici ih usvajaju na kraju paralelno. Takvo učenje stranih jezika koje nastavnik podstiče u jednom odeljenju i koje se odvija po utvrđenom planu, predstavlja podstaknuto usvajanje jezika. S druge strane, u mnogim zemljama ljudi odrastaju uz dva jezika ili uz više jezika koje od samog početka paralelno uče, kako u školi tako i van škole. U tom slučaju, reč je o nepodstaknutom usvajanju drugog jezika.

Odlike nastave stranih jezika u oblasti školstva jesu da se nastava:

- odvija prema definisanim ciljnim odrednicama, tj. prema nastavnim planovima/kurikulumu;
- sprovodi uz pomoć strukturisane i tačno određene progresije nastavnih materijala (npr. udžbenika/nastavnih medija);
- oblikuje prema unapred definisanim nastavnim metodama;
- odvija pod mentorstvom kompetentnih nastavnika.

Učenje prvog stranog jezika (SJ1) u školama ne završava se tako što se uvodi novi jezik. Naprotiv, na različitim uzrastima i razredima uvode se ostali strani jezici (SJ2, SJ4) koji se zajedno sa prvim usvajaju paralelno, s tim što svaki jezik ponaosob na raspolaganju ima različit fond časova shodno propisanom kurikulumu (Neuner u. a., 2009: 16).

4.2. Značaj stranih jezika u nastavi i status nemačkog kao stranog jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije (dijahroni pregled)

S obzirom na to da se u najvećem broju škola kod nas engleski uči kao SJ1, a nemački ili bilo koji SJ2 uvodi se tek nekoliko godina kasnije, ti jezici predstavljaju tzv. tercijarne jezike. Osnovno polazište prilikom usvajanja tercijarnih jezika jeste nalaženje načina koji olakšavaju primenu već usvojenih znanja i struktura iz maternjeg i iz prethodno naučenih stranih jezika na aktuelni strani jezik. Cilj nastave stranih jezika nije kratkoročan i ne može se vezivati samo za vremenski period učenja tokom školovanja. To je zadatak koji se proteže na čitav život pojedinca.

Obrazovne jezičke politike kao i praktično organizovanje nastave u Srbiji, u vidu izrade planova i programa, kreirale su i njime upravljale tokom čitave istorije školskog sistema u Srbiji obrazovne vlasti prema direktivnom modelu. Posebna pažnja je oduvek poklanjana nastavi stranih jezika, naročito na prelazima sa klasičnog na moderno obrazovanje krajem XIX veka ili prilikom uvođenja srednjeg usmerenog obrazovanja polovinom XX veka. Nastavnici stranih jezika susreću se sa značajnim problemima distribucije stranih jezika, odnosno sa potrebom da se veliki evropski jezici očuvaju u našem školstvu.

Ako se pogleda istorijat uvođenja stranih jezika u školski sistem u Srbiji, očigledno je da je svaki jezik imao drugačiju osnovu, kao i put razvoja. Nastava stranih jezika u školskom sistemu Srbije počinje usvajanjem prvog zakona o školama i osnivanjem prvih javnih škola tokom četvrte dekade XIX veka. Od tog trenutka, izbor jezika zavisio je od mnogo faktora, od kojih su najuticajniiji političko-kulturni uticaji zemlje čiji se jezik bira i nudi u nastavi. Shodno tome, popularnost jezika u različitim istorijskim momentima varirala je u različitim oblastima Srbije. Međutim, moguće je odrediti opšte trendove, pa je tako dobar primer nemački, koji je početkom XX veka bio obavezan jezik u većini škola, kao i između dva svetska rata, kada mu se po zastupljenosti pridružio i francuski jezik. Društvenopolitički trenutak u kojem se krajem pedesetih godina našla tadašnja SFRJ odredio je to koji će se strani jezici izučavati u osnovnim i srednjim školama u korist engleskog i ruskog, koji tada po popularnosti zamenjuju francuski i nemački. U drugoj polovini XX veka engleski jezik počeo je drastično da se širi na račun ostala tri

jezika, što se zadržalo do danas. Tokom sedamdesetih godina, pod uticajem projekata koji su se zalagali za rano učenje jezika (prvi put su uvedeni 1966), već u sledećoj deceniji više od 50 odsto srpskih škola svojim učenicima nudi dva strana jezika, dok su u svim gimnazijama dva strana jezika obavezna. Engleski je najzastupljeniji, a prate ga nemački, francuski i ruski, dok se u manjem broju škola uče španski i italijanski (Filipović, Vučo, Đurić, 2006: 114).

Nemački je bio SJ1 koji je uveden u početnoj fazi uspostavljanja školskog sistema, 1808. godine, u prvu – Veliku školu koja je, u stvari, bila trogodišnja srednja škola u koju su se upisivali đaci nakon završene, takođe trogodišnje, osnovne ili „male škole”. Prelaskom Dositeja Obradovića u Srbiju, nakon što ga Karađorđe postavlja za ministra prosvete u zemlji, poseban akcenat se stavlja na obrazovanje stanovnika. Intelektualnoj eliti, zagovornicima nemačkog jezika i prvim učiteljima obrazovanim u Austrougarskoj nije bilo teško da se izbore za to da prvi jezik koji se uvodi u Veliku školu bude upravo nemački. Najpre, opšteprihvaćen nacionalni i državni cilj bila je izgradnja moderne evropske države, a Austrougarska je bila i geografski najbliža visokorazvijena država. Osim toga, trgovinske veze sa Austrougarskom postojale su vekovima, a trgovci, kao začetnici stvaranja građanske klase po gradovima, zahtevali su učenje nemačkog u školama (Ignjačević, 2004: 103-105). U to vreme, nastava u Velikoj školi bila je razredna, odnosno jedan učitelj je predavao sve predmete, a plana i programa, kao ni udžbenika, nije bilo. S obzirom na to da je Austrija bila najrazvijenija zemlja u neposrednom susedstvu, uvođenje nemačkog jezika se podrazumevalo, dok je prvi nastavnički kadar dolazio iz srpskih krajeva unutar Austrougarskog carstva, iz Vojvodine, gde su se prvi učitelji ili školovali na nemačkom jeziku ili ga učili kao školski predmet. Osim toga, veliki broj nastavnika nije poznao nijedan drugi jezik osim nemačkog tako da je uvođenje ovog jezika bilo podrazumevajuće. Nemački se kasnije uvodi i u gimnazije i druge srednje škole, kao internacionalni jezik pretežno kulture i praktičnog života (Ignjačević, 2004: 106-107). Francuski jezik je uveden u Veliku školu kada i nemački, s tim što je u gimnazije uveden dvadesetak godina kasnije (Ignjačević, 2004: 113).

Nakon Drugog srpskog ustanka, ponovo je dozvoljeno otvaranje stranih škola koje su bile zabranjene tokom Prvog srpskog ustanka. Još odranije, grčke škole su imale dobru reputaciju, te je tako ostalo zebeleženo da je Iliju Garašanina posle završene srpske škole otac poslao u Zemun u grčku školu, a potom u Orahovicu gde je naučio i nemački jezik (Đorđević, 1935: 329-337). Nemci ponovo počinju da se naseljavaju i da otvaraju škole za svoje potrebe, te tako nemački učitelj Pavle Vernertrap 1829. dobija odobrenje od kneza da u „Beogradu privatnu školu započne” (Ćunković, 1970: 18).

Usvajanjem prvog zakona o školama 1833. godine, koji je pripremio Dimitrije Tirol po uzoru na školski zakon Austrije, nemački jezik je ušao i u trogodišnje osnovne škole koje su se otvarale. U osnovnim školama nemački jezik će se održati do 1844. godine, a na izričitu molbu beogradskih trgovaca nemački je zadržan samo u beogradskoj osnovnoj školi i tu se održao do 1860. godine (Ćunković 1970: 32). Godine 1834. osniva se prva gimnazija sa pet razreda u kojoj se nemački uči u svim razredima, a u IV i V razredu još i starogrčki („jelinski”) (Kulik, 1982: 2). Prvi nastavni plan i program donet je 1838. godine²², čime se trajanje osnovne škole produžava na četiri godine, nemački se uvodi u sve razrede, a u Beogradu se 1836. pominje i treća klasa u kojoj se izučavaju nemački i grčki jezik. Sve do 1831. udžbenike su pisali sami učitelji, do osnivanja Državne štamparije u Beogradu²³ (Ignjačević, 2004: 112).

Po ugledu na ugarske liceje, 1839. godine osnovan je i u Srbiji Licej, a kada je 1841. godine preseljen iz Kragujevca u Beograd, filozofskom odeljenju dodato je i odeljenje „pravoslovija”, a svi studenti morali su da uče i polažu nemački i francuski jezik (Ignjačević, 2004: 111).

Jedinstven školski sistem oformljen je nakon donošenja prvog opšteg zakona o školama 1844. godine, a nastavnim planom od 1845. u gimnazije se uvodi latinski jezik od drugog razreda. Nemački se uči od prvog razreda, a savremeni grčki jezik uvodi se kao fakultativni predmet, opet na insistiranje beogradskih trgovaca (*Spomenica o stogodišnjici Prve muške gimnazije u Beogradu*, 1939: 78). Nemački je kao SJ1 ušao u osnovne škole u gradovima i opstao do oktobra 1844. godine, kada se zakonom ukida²⁴ kao obavezan predmet, osim u Beogradu gde opstaje do 1860, a strani jezik se u osnovnim školama neće predavati sve do 1852. godine (Ignjačević, 2004: 113).

Godine 1902. u sada osmogodišnje realne gimnazije i realke uvodi se i ruski jezik u poslednja dva razreda, sa dva časa nedeljno. Nemački jezik učio se u sva tri tipa gimnazija (realna gimnazija, klasična gimnazija, realka) od prvog razreda, francuski od petog razreda u realnoj gimnaziji i od trećeg razreda u realci. Klasični jezici predavali su

.....
²² Prvi zvanični Nastavni plan i program za osnovnu školu pod nazivom „Naznačenije učebni predmeta koji se u školama normalnim za prvo i drugo tečenje školsko predavati imaju” uslovno je izdat 11. avgusta 1838. i ostao je na snazi do 23. septembra 1844. godine. Navedeni „nastavni plan” nije određivao broj časova pojedinih nastavnih predmeta, nego je samo rečeno da učitelji moraju tri sata pre i tri sata posle podne „s decom u školi se zabaviti” (Ćunković, 1970–1971: 25).

²³ Prevod *Nemačkog bukvara* Dimitrija Isailovića za predviđeno učenje nemačkog jezika, umesto „starog, iz Nemačke ovamo donošivanog Bukvara”, štampan je 1838. godine (Ćunković, 1970: 20–29).

²⁴ Popečiteljstvo izdaje „Nastavljenije za učitelje osnovnih škola” u kome se daje precizan plan i program za sve predmete i razrede u kojima se nemački jezik ukida, a zadržan je na izričitu molbu beogradskih trgovaca samo u beogradskoj školi (Ćunković, 1970: 32).

se u klasičnoj gimnaziji, latinski od prvog, grčki od trećeg razreda, a učenici realne gimnazije mogli su umesto francuskog da biraju grčki jezik od petog razreda. U realci nije bilo predviđeno učenje klasičnih jezika. Godinu dana nakon što je 1905. godine osnovan Univerzitet, 1906. godine kralj Petar I potvrđuje takozvane „Fakultetske uredbe”. U *Uredbi Filozofskog fakulteta* predviđa se predavanje 28 predmeta, a osim njih još i francuskog, nemačkog, engleskog, italijanskog, rumunskog, mađarskog, turskog i arbanaškog (albanskog) jezika sa svojim književnostima (Ignjačević, 2004: 170).

Nakon Prvog svetskog rata, status prvog stranog jezika u srednjem i visokom obrazovanju dobija francuski jezik, a nemački zauzima drugo mesto. Tokom prve redovne školske godine, 1921/1922, nemački se izučava od petog razreda²⁵ sa nedeljnim fondom 4–4–3–3 časa nedeljno, kao i latinski (Gligorijević, 1989: 155). Neposredno pred rat, školske 1940/1941. godine, prosvetne vlasti čine preokret u obrazovnoj politici u oblasti stranih jezika i odlučuju da se nemački jezik počne predavati od prvog razreda u realkama, realnim gimnazijama, učiteljskim školama i građanskim školama (Ignjačević, 2004: 218).

4.2.1. Status nemačkog jezika u obrazovnom sistemu Srbije posle Drugog svetskog rata

Nakon Drugog svetskog rata nemački jezik se zbog političkih prilika ukida (doduše nikad zvanično, već nije potvrđeno da je postojao program), a kao SJ1 promovirše se ruski jezik, dok su francuski i engleski bili prisutni, ali ne na oduševljenje mnogih. Ipak, potreba za učenjem stranih jezika postaje sve veća i nemački se vraća u škole 1948. godine. Godina 1949. jedna je od prelomnih u jezičkoj obrazovnoj politici u oblasti stranih jezika jer je tada princip izbornosti između četiri jezika sa gimnazije spušten na osmogodišnju školu (Đurić, 2015: 120–121). U narednim godinama vidljiv je i napor vlasti da učenici ravnomerno uče sva četiri strana jezika. Obavezno osnovnoškolsko obrazovanje ponovo se uvodi 1952. godine, što uključuje i strane jezike. Niži razredi bivše gimnazije samo su pripojeni dotad četvorogodišnjem osnovnom obrazovanju tako da su učenici počinjali sa učenjem stranih jezika u isto vreme kao i ranije. Sredinom XX veka opštinskim organima vlasti prepušteno je da izaberu strane jezike koji će se učiti u osnovnim i srednjim školama, dok su planovi i programi, kao i udžbenici, bili strogo propisani. Međutim, i pored konstantne težnje da se strani jezici ravnomerno rasporede, potrebe i afiniteti učenika i roditelja uvek bi presudili u odabiru jezika. Analizirani dokumenti bave se opštim pitanjima obrazovanja i relativno retko se osvrću na strani jezik kao nastavni predmet. U okviru razmatranja nastavnog plana i programa, *Stanje i razvoj gimnazija*

.....
²⁵ Osnovna škola bila je četvorogodišnja, te ovo odgovara današnjem prvom razredu gimnazije.

– dokumentacija iz predloga Komisije za reformu školstva iz 1957, pored se nastavni planovi za gimnazije u Srbiji iz 1936, 1952. i 1955. Iz toga se vidi da su pre rata bili zastupljeni francuski i nemački jezik (od trećeg do osmog razreda), i to sa po tri časa nedeljno. Međutim, 1955. godine smanjuje se fond časova stranog jezika, sa tri časa nedeljno u sedmom razredu prešlo se na dva časa nedeljno, a kritike Komisije za reformu školstva bile su usmerene pre svega na slabo poznavanje govornog jezika i na insistiranje na isključivo gramatičko-prevodnoj metodi. U naučno-stručnim časopisima toga vremena zanimljivi su članci koji govore o teškim uslovima rada, o velikom broju učenika u odeljenjima, o nedostatku udžbenika, o „štetnoj nastavi gramatike” u nastavi stranih jezika (Đurić, 2015: 131-137). U časopisu *Nastava i vaspitanje* (1956, br. 8, 484-487), Milan Bakovljević sa kritičkog aspekta posmatra kvalitet nastave stranih jezika i kao moguća rešenja predlaže ranije započinjanje učenja jezika, još u predškolskom uzrastu, učenje samo jednog jezika (nemačkog i eventualno esperanta) u celoj zemlji i učenje istog jezika tokom celokupnog školovanja. Stevan Brankovan je u jednoj od svojih reakcija na tekstove Milana Bakovljevića istakao „da je u našem školstvu položaj francuskog i nemačkog jezika daleko povoljniji nego položaj engleskog i ruskog” (NV, 1957, br. 3, 162-168) pozivajući se na izjavu Mitre Mitrović da sužavanje izbornosti treba svesti u osnovnoj školi na ruski i engleski jezik. Još je tada bila vidljiva tendencija da jezička obrazovna politika u oblasti stranih jezika bude usklađena sa potrebama društva i sa predstavom o tome kakve odnose država treba da izgrađuje sa zemljama sveta. Među nastavnim predmetima pojavljuju se predmeti Strani jezik, u osnovnim i srednjim stručnim školama, ili Prvi strani jezik i SJ2 u gimnazijama. Nešto manje bitan element jezičke politike bio je i minimalan broj učenika za formiranje grupe za određeni jezik. Konačan izbor jezika i obezbeđivanje uslova za realizaciju nastave bili su u nadležnosti školske uprave, što doводи do prekida direktivnog modela jezičke obrazovne politike.

Kako Đurić (2015: 137-138) navodi u prvom broju časopisa *Živi jezici*, Zlatko Melvinger (ŽJ, 1957 [1-2]: 71-76) objavljuje tekst „Reforma školstva i problemi nastave stranih jezika u obaveznoj školi”, u kome ukazuje na neke od problema u nastavi stranih jezika u obaveznoj školi: nesklad između „utrošenog vremena” i „uloženog truda”, s jedne, i uspeha koji učenici postižu, s druge strane, manjak praktičnih znanja koja su od koristi u svakodnevnom životu, visok procenat nestručnih nastavnika, nedostaci u primeni nastavnih metoda, prevelik broj učenika u odeljenjima, nedostatak savremene tehničke opremljenosti učionica, problem izbora između četiri strana jezika u pojedinim školama. Kada je reč o izbornosti jezika, Stevan Brankovan stavlja težište na izbornost između ruskog i engleskog „koji danas stoje na prvom mestu svetskih jezika”, smatrajući da je položaj francuskog i nemačkog jezika daleko povoljniji nego položaj engleskog i ruskog (NV, 1959, br. 1, 8-11). Kada je reč o izboru jezika, većina je bila za izbor između ruskog

i engleskog, a manji broj autora za izbor između francuskog i nemačkog jezika, upravo zbog uloge tih jezika u Evropi, kao i zbog vremenskog perioda potrebnog za savladavanje tih jezika.²⁶ Zapravo se izbornost između ova četiri jezika u srednjim školama odnosila na tzv. prelazni period, tj. dok ne dođu generacije iz osnovnih škola koje su učile jedan od dva izborna jezika. Nakon toga postojala su tri predloga za dalje izučavanje stranih jezika: (1) nastavljanje sa učenjem stranog jezika koji se učio u osnovnoj školi sa mogućnošću izbora drugog fakultativnog jezika; (2) obavezno učenje dva strana jezika, što podrazumeva nastavak učenja jezika iz osnovne škole, a drugi bi se birao između četiri izborna; (3) učenje samo jednog od četiri izborna jezika, bez obaveze da se nastavi učenje jezika iz osnovne škole (Đurić, 2015: 134-135).

Tako je nastavnim planom za osnovnu školu iz 1959. strani jezik predviđen kao obavezan nastavni predmet od V do VIII razreda sa po tri časa nedeljno (što ne ukazuje na bitne promene u odnosu na nastavni plan iz 1953). Takođe, školski strani jezici i dalje su engleski, ruski, francuski i nemački, koji u nastavnim programima nisu dati po azbučnom redu, što može ukazivati na stepen poželjnosti (Đurić, 2015: 154). S druge strane, u gimnazijama su promene mnogo vidljivije. Prema nastavnim planovima iz 1960. bilo je predviđeno učenje samo jednog stranog jezika, fakultativno i drugog, dok 1965. najpre dolazi do povećanja fonda časova, a 1968. SJ2 postaje obavezan nastavni predmet na društveno-jezičkom smeru, dok je na prirodno-matematičkom ostao fakultativan predmet (Ignjačević, 2006: 178-179; Đurić, 2015: 154). Pitanje koji jezik će učenici učiti u školi ostaje i dalje sporno. Postojala je težnja da savezna država podstakne približnu jednakost u zastupljenosti četiri školska jezika, dok je Republika Srbija težište stavljala na engleski i ruski. Iz tog razloga je Savezno izvršno veće (Odbor za prosvetu i kulturu) donelo Preporuku 1960. godine u kojoj se zalaže za ravnomernu zastupljenost sva četiri jezika. Školama je data sloboda da uvedu engleski i ruski u uzrastu kada same izaberu, da čak učenicima dozvole kršenje kontinuiteta u učenju jezika, dok je za učenje francuskog ili nemačkog jezika morao da se oglasi nadređeni opštinski organ. Bila je uočljiva tendencija suzbijanja francuskog i nemačkog jezika iz sledećih razloga: (1) sve do donošenja Uputstva za sprovođenje Pravilnika o sprovođenju nastavnih planova i programa za strane jezika, francuski i nemački jezik imali su veliku dominaciju nad ruskim i engleskim tako da je suzbijanje bilo neminovno kako bi došlo do izjednačavanja; (2) cilj republičke uprave bilo je uprošćavanje već složene situacije i svodenje izbora na dva umesto na četiri jezika; (3) svakako da je forsiranje određenih jezika bilo u bliskoj vezi sa politikom koju zemlja u kojoj se ti jezici uče vodi sa zemljama datih stranih jezika. U tom momentu Jugoslavija je vodila politiku ravnoteže sa SSSR i SAD (Đurić, 2015: 156-158).

.....
²⁶ Stevan Brankovan je još 1957. isticao „princip ravnopravnosti 4 svetska jezika u nastavi” (NV, 1957, br. 3, 162-168).

Od početka školske 1977/78. godine, na osnovu preporuke Skupštine grada od 2. juna 1977. godine u svim osnovnim školama na području grada Beograda učila su se dva strana jezika – jedan od trećeg razreda sa fondom od dva časa nedeljno po planu i programu koji je uradio Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda, a drugi od petog razreda po planu i programu koji je usvojio Prosvetni savet SR Srbije. Oba plana i programa u krajnjem zbiru fonda časova (III–VIII i V–VIII razred) i u ukupnom obimu nastavne građe bili su istovetni. Ovakvo organizovanje nastave stranih jezika u beogradskim osnovnim školama bilo je rezultat eksperimentalne nastave u 34 osnovne škole kojom je dokazano da učenici u mlađim razredima sa uspehom i bez dodatnih opterećenja mogu da uče strane jezike. Pored toga, veliko interesovanje učenika i roditelja za učenje dva strana jezika podstaklo je nadležne organe da na taj način reše pitanje ravnomernije zastupljenosti stranih jezika u školama u Beogradu koja je ranije bila ozbiljno poremećena i u suprotnosti sa odlukama saveznih, republičkih i drugih izvršnih organa o ovom pitanju (Đurić, 2015: 190-191).

Prema statističkim podacima iz školske 1987/88. godine o zastupljenosti stranih jezika u osnovnim školama u Srbiji, ruski jezik pokazuje dominaciju sa tendencijom opadanja, engleski sa tendencijom porasta, dok je nemački jezik jedva simbolično zastupljen (Đurić, 2015: 195).

Prvi tekst u kojem se jezičkoj obrazovnoj politici pristupa naučno i u kojem se koristi pojam višejezičnosti jeste tekst Jovana Đukanovića „Zastupljenost stranih jezika u školama u Srbiji”, sa osvrtom na posledice jezičke obrazovne politike. Autor poredi zastupljenost jezika u školskog 1989/90. godini sa prethodnim godinama, iz čega se vidi dominacija engleskog i ruskog i stagnacija nemačkog i francuskog jezika.

Od septembra 1990. godine u osnovnim školama u kojima je nemački imao status obaveznog predmeta dolazi do smanjenja fonda časova u osmom razredu sa tri na dva časa, strani jezik kao fakultativni jezik postaje izboran, dok je u srednjim školama učenicima omogućeno da, ukoliko su savladali programe oba jezika u osnovnoj školi, biraju jedan od tih jezika, a u gimnaziji nastavljaju oba (Đurić, 2015: 203).

U novije vreme postoji veliko interesovanje za nemački jezik, što zbog povećanih ekonomskih ulaganja u Srbiju, što zbog velikog broja naših ljudi koji odlaze na rad u neku od zemalja nemačkog govornog područja. U našim osnovnim školama nemački jezik se kao obavezni predmet učio od petog razred osnovne škole sa fondom 4–3–2–2, dok je učenje stranog jezika od trećeg razreda bilo izborna i u Srbiji je oko polovine osnovnih škola nudilo takvu mogućnost. Po novom nastavnom planu, danas se nemački uvodi od petog razreda sa nedeljnim fondom časova od petog do osmog razreda

2–2–2–2, što automatski podrazumeva znatno manji fond časova tokom školske godine, a kao posledicu ima sve manji kontakt učenika sa određenim jezikom i приметно niži nivo znanja.

Ako se istorijski pogleda učenje nemačkog kao stranog jezika u Srbiji, uvek su politički faktori imali uticaja na njegov status, kao što je i aktuelna politička situacija uvek diktirala trend učenja određenog jezika. I onda kada je uveden u nastavu kao SJ1 u Srbiji, zatim krajem XIX veka marginalizovan, pa opet aktualizovan, posle Drugog svetskog rata biva ukinut (tj. za ovaj predmet nije bio izrađen nastavni program) (Đurić, 2015: 114) pa opet vraćen, da bi danas zauzeo mesto odmah posle engleskog jezika. Na tako nepovoljno društvenopolitičko tlo došla je izbornost u nastavi stranih jezika koja je dovela do toga da se većina učenika odlučuje za engleski, kao najrasprostranjenije sredstvo komunikacije u svetu. Većinski izbor engleskog kao stranog jezika pokazuje da je prvobitni cilj učenja stranih jezika komunikativna veština, a da se sve druge činjenice zanemaruju (Momčilović, 2011: 813), pri čemu svakako ne treba zanemariti činjenicu da razlozi za učenje stranih jezika nisu samo pragmatični, a mogućnost komuniciranja svakako nije jedini cilj, pošto jezik nije samo sredstvo komunikacije nego se u njemu ogleda kultura i tradicija jednog naroda.

Ključna godina za nastavu stranih jezika u Srbiji svakako je 2003, kada je započeo veliki projekat reforme nastavnog programa Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije, koji su podržale i uticajne međunarodne institucije (Svetska banka, Savet Evrope i drugi). Proklamovani cilj projekta bila je modernizacija celokupnog sistema obrazovanja Srbije, dok je novom kurikulumu za strane jezike kao referentna tačka i orijentir bio Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i evaluaciju jezika, jedan u nizu priručnika koji od 1971. godine objavljuje Savet Evrope.

4.3. Značaj Zajedničkog evropskog okvira za učenje, nastavu i evaluaciju jezika

Zajednički evropski okvir za jezike (ZEO; nem. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen – GER*, franc. *Cadre européen commun de référence*) jeste dokument Saveta Evrope koji nastaje s ciljem da se iznađu što bolje metode za rad, sadržaji i strategije učenja stranih jezika i koji ujedno definiše jezičke standarde i unificira procenu znanja stranih jezika s ciljem da se olakša mobilnost pri zapošljavanju i testiranju znanja radi daljeg nastavka školovanja, bilo u Evropi ili u svetu. ZEO je usvojen na Završnoj konferenciji o živim jezicima aprila 1997. godine i iste godine postaje dostupan široj stručnoj javnosti. Čitava grupa stručnjaka učestvovala je u izradi ovog dokumenta – u okviru

Odeljenja za jezičke politike Saveta Evrope²⁷ (engl. *Language Policy Unit*, franc. *Unité des politiques linguistiques*), kojim rukovodi Džozef Šels, direktor projekta bio je Džon L. M. Trim (na poziciji u Savetu Evrope od 1971. do 1997), autor dela *Threshold Level* koje je prvi put objavljeno 1975. godine, a na osnovu koga je Dani Kost 1976. izradio *Un niveau seuil* za francuski jezik i koji je značajno doprineo primeni komunikativnog pristupa u nastavi jezika. Za izradu i gradiranje deskriptora jezičkih kompetencija u ZEO zaslužni su Brajan Nort iz Eurocentra i Ginter Šnajder sa Univerziteta u Frajburgu. ZEO je inače preveden i objavljen na 39 jezika (Radojković Ilić, 2014: 36).

ZEO predstavlja zajedničku osnovu za razvoj nastavnih planova stranih jezika, kurikuluma, ispita, udžbenika i sl. u celoj Evropi. On upućuje učenike na to šta moraju da urade kako bi jezik koristili u komunikativne svrhe i koja znanja i sposobnosti treba da razviju kako bi bili u stanju da uspešno koriste određeni strani jezik. Osim toga, njime je donekle obuhvaćen i kulturni kontekst, kao i nivoi kompetencija kojima učenici treba da ovladaju, a koje omogućavaju merenje napretka i proces učenja u svakom trenutku. Time što zapravo predstavlja osnovu za zajedničko definisanje ciljeva i metoda, pojačava međunarodnu saradnju na planu modernih jezika. ZEO opisuje delimične kvalifikacije koje su dovoljne kada se zahteva ograničeno znanje nekog jezika (npr. razumevanje jezika, a ne usmena produkcija) ili kada je ograničeno vreme za usvajanje nekog trećeg ili četvrtog jezika. Time što se i formalno priznaju takve sposobnosti „prepoznavanja” umesto „aktiviranja jezičkih formi”, doprinosi se višejezičnosti jer se samim tim uči veći broj evropskih jezika.

ZEO sledi cilj Saveta Evrope, „ostvarivanje većeg stepena jedinstva među državama članicama” i „usvajanje zajedničkog nastupa u oblasti kulture”. Navešćemo nekoliko glavnih principa:

- (1) Baštinjenje zajedničkog blaga lingvističke i kulturne različitosti Evrope tako što će se kroz sistem obrazovanja negovati i razvijati pozitivan odnos prema razlikama, koje ne treba da predstavljaju smetnju komunikaciji, već izvor bogatstva i međusobnog razumevanja;
- (2) Samo boljim poznavanjem jezika drugih evropskih naroda može se ostvariti dobra komunikacija sa ljudima koji govore različite jezike, pospešiti uzajamno razumevanje, poboljšati razmena ideja i usluga i otkloniti predrasude i diskriminatorni oblici ponašanja;

.....
²⁷ Raniji naziv bio je *Language Policy Division/Division des politiques linguistiques*.

- (3) Države članice treba da usvoje i razvijaju nacionalnu politiku izučavanja i nastave živih jezika koja je u skladu sa evropskim stremljenjima tako što će formirati institucije koje će koordinirati međusobne aktivnosti i saradnju (ZEO, 2003: 10).

Kako bi se ovi principi primenili, Komitet ministara očekuje od država članica da promovišu saradnju na nacionalnom i međunarodnom planu između vladinih institucija i nevladinih organizacija primenom savremenih metoda učenja živih jezika i evaluacijom postignuća, kao i izradom i upotrebom savremenih nastavnih sredstava sa naglaskom na multimedijalnim prednostima prezentacija (ZEO, 2003: 10).

Jedno od opštih načela tiče se napora da se i nastavnici i učenici na svim nivoima podstiču da primenjuju načela sistema učenja stranih jezika tako što se „učenje i podučavanje jezika orijentiše prema potrebama, motivaciji, dispozicijama i mogućnostima učenika; nastavni ciljevi formulišu smisleno, realistično i što je preciznije moguće; razvijaju odgovarajuće metode i materijali; razvijaju odgovarajući procesi i instrumenti za evaluaciju nastavnih programa” (ZEO, 2003: 11).

Poslednjih godina koncept višejezičnosti u Savetu Evrope posebno je dobio u značaju. Terminološki se ne može izjednačiti sa pojmom mnogojezičnosti. Mnogojezičnost se može postići tako što u nekoj školi ili obrazovnom sistemu postoji višestruka ponuda jezika, ili tako što učenik teži da uči više jezika ili tako što se dominacija engleskog jezika u međunarodnoj komunikaciji ograničava. S druge strane, višejezičnost podrazumeva da se jezičko iskustvo pojedinca proširuje u njegovom kulturnom kontekstu, od jezika koji govori u kući, preko jezika čitavog društva do jezika drugih naroda, koje pojedinac bilo uči u školi ili na univerzitetu ili usvaja direktnim iskustvom. Ovi jezici i kulture ne postoje zasebno već grade zajedno komunikativnu kompetenciju, što dovodi do toga da se cilj nastave stranih jezika posmatra iz potpuno druge perspektive. Više nije u središtu pažnje ovladavanje većim brojem jezika pri čemu se svaki uči izlovano, dok je uzor „idealni maternji govornik”. Cilj postaje razvijanje jezičkog repertoara u kome svoje mesto zauzimaju sve jezičke veštine.

Uloga ZEO u kontekstu institucionalizovane nastave jezika koja i jeste predmet ovog rada ogleda se pre svega u planiranju nastavnih programa za strane jezike, pri čemu se uzimaju u obzir prethodna znanja, naročito u međufazama između osnovnog, srednjeg I, srednjeg II, nivoa fakulteta i tercijarne oblasti daljeg obrazovanja i obrazovanja odraslih.

Kako bi ispunio svoje zadatke, ZEO je sveobuhvatan, transparentan i koherentan. Sveobuhvatan znači da nudi širok spektar znanja jezika, veština i da za cilj ima

da sprovede upotrebu jezika što je detaljnije moguće, i da sve korisnike jezika stavi u situaciju da opišu ciljeve svoga rada u kontekstu Referentnog okvira, dok se pod transparentnošću podrazumeva da sve informacije moraju biti eksplicitno formulisane i dostupne korisniku.

Jedna od najvažnijih karakteristika ZEO jeste njegova situaciona orijentacija, budući da se učenici posmatraju upravo kao učesnici u nekoj socijalnoj situaciji, tj. kao članovi društva koji pod određenim uslovima i u specifičnom okruženju moraju savladati određene komunikativne zadatke, i to ne samo jezičke. Kada je reč o koherentnosti i ukoliko se posmatra u kontekstu obrazovnih sistema, važno je napomenuti da između komponenti mora postojati smisljena veza, i to između: identifikovanja potreba, određivanja ciljeva učenja, opisivanja i utvrđivanja sadržaja, odabira i postavljanja materijala, postavljanja i uvođenja nastavnih programa i programa učenja, primenjenih nastavnih metoda i metoda učenja, evaluacije, testiranja i ocenjivanja (Filipović, Vučo, Đurić, 2006: 118).

ZEO detaljno opisuje kompetenciju potrebnu u komunikaciji, relevantna znanja i veštine potrebne u datoj situaciji i domene komunikacijskog spektra. Tako je postao ključni dokument i dragoceni alat obrazovne i profesionalne mobilnosti²⁸.

Komunikativna kompetencija u ZEO sastoji se od:

- (1) lingvističke kompetencije,
- (2) sociolingvističke kompetencije i
- (3) pragmatičke kompetencije.

ZEO dalje razlikuje tzv. oruđa za klasifikaciju, parametre i kategorije koji mogu služiti za opis *lingvističkog sadržaja*:

- (1) leksičku kompetenciju (sposobnosti da se koriste ustaljeni izrazi, pojedinačne reči ili gramatički elementi),
- (2) gramatičku kompetenciju (sposobnosti da se grade rečenice usklađene sa gramatičkim principima jednog jezika),
- (3) semantičku kompetenciju (sposobnost da se izražava smisao uz poštovanje forme),
- (4) fonološku kompetenciju (sposobnost da se prepoznaju i diskriminišu glasovne jedinice jednog jezika, da se produkuju i reprodukuju),

.....
²⁸ Videti u ZEO (2003) peto poglavlje Kompetencije korisnika/učenika.

- (5) ortografsku kompetenciju (prepoznavanje i primena raznih tipova pisama),
- (6) ortoepsku kompetenciju (pravilan izgovor i intonacija na osnovu pisanog teksta).

Sociolingvistička kompetencija podrazumeva: jezička obeležja društvenih odnosa, pravila učtivosti i lepog ponašanja, razlike u jezičkom registru, dijalekte i akcente; dok *pragmatička kompetencija* obuhvata: diskurzivnu (sposobnost organizovanja, strukturiranja i prilagođavanja poruke), funkcionalnu (realizacija komunikativnih funkcija) i kompetenciju za plansku koncepciju (segmentiranje poruke prema interakcionom i transakcionom planu) (ZEO: 2003, 122-132).

Što se tiče kurikuluma, kao bitnog elementa u ZEO, važno je napomenuti da je znanje nekog jezika uvek nepotpuno i kod prosečnog čoveka nikada tako razvijeno i perfektno kao kod utopijski „idealizovanog (maternjeg) govornika” (ZEO, 2003: 35). Osim toga, nijedan čovek ne ovladava svim jezičkim kompetencijama podjednako ili u istoj meri. Takođe, kako bi se postigao cilj da se na stranom jeziku razumeju stručni tekstovi o poznatim temama, potrebno je ovladati znanjima i veštinama koje takođe mogu biti primenjivane i u druge svrhe. Učenje dodatnih stranih jezika utiče generalno na aktiviranje tog znanja i vodi višoj jezičkoj svesti, tako da se podrazumeva da oni koji uče novi jezik već poseduju znanja o drugim jezicima kojih često nisu ni svesni.

Prilikom planiranja kurikuluma u okviru nekog obrazovnog sistema, izbor i raspored ciljeva za učenje jezika može da varira od konteksta, ciljne grupe i nivoa kome se teži. I ciljevi za istu vrstu publike, u zavisnosti od okolnosti u kojima se uči dati jezik, mogu varirati bez obzira na uticaj tradicije i ograničenja koja postavlja taj obrazovni sistem (ZEO, 2003: 146-147).

ZEO definiše, između ostalog, parametre za analizu zasnovane na ciljevima. Ako se uzme u obzir to da se u svetu govori između 6000 i 7000 različitih jezika, a od toga preko 100 u Evropi, izradom ZEO i definisanjem šest nivoa jezičke kompetencije umanjuje se prepreka u komunikaciji usled tolike jezičke i kulturne raznolikosti, a obrazovnim sistemima se nudi koherentna i transparentna struktura (Tagliante, 2009: 35). U preambuli Preporuke R (82) Komiteta ministara Saveta Evrope koja se odnosi na izučavanje jezika, ističu se sledeći principi:

- „(1) Jezička i kulturna raznolikost koja u Evropi predstavlja ogromno bogatstvo i dragoceni zajednički izvor koji treba očuvati i razvijati da bi, umesto da bude prepreka u komunikaciji, postala izvor bogaćenja i uzajamnog razumevanja.

- (2) Samo boljim poznavanjem evropskih živih jezika postići će se lakša komunikacija i interakcija među Evropljanima sa različitim govornih područja, čime će se povećati pokretljivost, uzajamno razumevanje i saradnja i eliminisati predrasude i diskriminacije” (ZEO, 2003: 11).

ZEO ni u kom slučaju nije ni preskriptivan (njime se ne nameće neka nastavna metodologija, niti ciljevi koji se moraju postići), niti dogmatičan, jer ne daje prednost nijednoj teoriji u vezi sa metodama nastave. Njegova uloga stoga i jeste pre svega da učenicima i nastavnicima pruži neophodnu pomoć u nastavi, evaluaciji i učenju kroz što jasnije i preciznije definisanje i objašnjavanje ciljeva koje treba postići u svakoj kompetenciji.

Namere su izražene u vidu opštih mera čiji je cilj da se postigne da sve kategorije stanovništva imaju na raspolaganju delotvorna sredstva za usvajanje znanja iz jezika drugih zemalja članica (ili drugih zajednica u okviru svoje zemlje...) kako bi mogli:

- (1) da se snalaze u svakodnevnim situacijama u stranoj zemlji i da u tome pomažu strancima koji borave u njihovoj domovini;
- (2) da razmenjuju informacije i ideje sa mladim i odraslim osobama koje govore neki drugi jezik;
- (3) da razumeju način života i mentalitet drugih naroda i njihovo kulturno nasleđe;
- (4) da unapređuju, podstiču i podržavaju napore nastavnika i učenika koji se na svim nivoima zalažu za primenu načela sistematskog učenja jezika;
- (5) da zasnuju nastavu jezika na učenikovim potrebama, motivima, karakteristikama i resursima;
- (6) da što preciznije definišu prihvatljive i realne ciljeve;
- (7) da razrade metode i odgovarajući materijal;
- (8) da primene postupke i instrumente koji omogućavaju evaluaciju nastavnih programa (ZEO, 2003: 11).

Opšti ciljevi ZEO političke su prirode i njima bi Evropljani trebalo da se pripremaju za sve izazove međunarodne pokretljivosti, kao i za saradnju u obrazovanju, kulturi, nauci, ekonomiji i industriji, zatim za podsticanje uzajamnog razumevanja i tolerancije, za poštovanje identiteta i kulturnih razlika, za podsticanje učenja tokom

čitavog života i ujedno za izbegavanje marginalizacije onih koji ne poseduju sposobnosti potrebne za komunikaciju. S druge strane, specifični ciljevi opisuju moguće upotrebe ZEO, i to: u izradi nastavnih programa koji uzimaju u obzir prethodna znanja, naročito u obrazovnim sistemima, pri prelasku sa nižeg na srednje obrazovanje, a zatim i na visoko obrazovanje; u izradi validnih diploma iz jezika, za koje se definišu sadržaji i kriterijumi procene izraženi na osnovu pozitivnih rezultata; u primeni samostalnog učenja koje se ogleda u tome da se kod učenika razvija svest o stanju sopstvenih kompetencija i navika da sebi postave realne ciljeve, da se nauče da sami biraju materijale za učenje i da se obučavaju za samoevaluaciju (ZEO, 2003: 11-13).

Sa stanovišta primenjene lingvistike, zagovornici primene ZEO smatraju da pravilnim implementiranjem u planiranje nastave jezika u evropskim zemljama preporuke sadržane u ovom dokumentu mogu voditi ka kreiranju evropskih jezičkih politika koje potenciraju i unapređuju jezičku i kulturnu raznolikost. S druge strane, međutim, diskutabilan je značaj i primenljivost ZEO, utoliko što protivnici zagovaraju stav da se ovim dokumentom samo na prvi pogled insistira na jezičkoj ravnopravnosti, ali su politički uticaj i ekonomska moć u toj meri prisutni da sprečavaju sistemsku implementaciju njegovih smernica (Filipović, 2009: 68-69).

4.3.1. Testiranje i evaluacija prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru

Posebna kategorija ZEO jesu ocenjivanje i evaluacija.

Reč test pojavljuje se 1895. godine i označava ispit merenja ili provere (Tagliante, 2009: 136). Svi jezički testovi predstavljaju neku formu ocenjivanja, međutim postoji čitav niz postupaka za ocenjivanje, počev od kontrolnih zadataka prilikom kontinuiranog ocenjivanja do npr. neformalnijih formi ispitivanja znanja i postignuća učenika koje nastavnici sprovode tokom nastavnog procesa učenja datog jezika.

S druge strane, evaluacija je termin koji je sveobuhvatniji od ocenjivanja. Svako ocenjivanje već podrazumeva evaluaciju, ali u okviru nekog programa učenja jezika, pored jezičke kompetencije, ocenjuju se i mnoge druge stvari, kao npr. lični uspesi učenika/ispitanika, u velikoj meri nastali pod uticajem niza metoda podučavanja i materijala koji svoju primenu nalaze u nastavi, vrsta i kvalitet tekstova i diskursa, zadovoljstvo učenika/nastavnika, efikasnost nastave.

Oslanjajući se na ZEO, u evaluaciji jezika napravljen je iskorak utoliko što više ne preovlađuje evaluacija jezičkih struktura izvan nekog konteksta. Od objavljivanja

*Un niveau seuil*²⁹ 1976. godine, nastoji se da se evaluiira sposobnost jedne osobe da samostalno upotrebljava jezik sa ciljem razmene informacija, dokazivanja, prepričavanja i razumevanja kultura i osobenosti drugih naroda (Tagliante, 2009: 36). ZEO prihvata rezultate istraživanja koje su sproveli Kanale i Svejn (1981), kao i Bakman (1990), i predlaže tzv. „akcioni” model veoma blizak komunikativnom, samo još više usmeren ka produktivnim aktivnostima učenika.

Neke vrste ocenjivanja/testiranja koje su definisane u ZEO jesu (ZEO, 2003: 197):

Tabela br. 2³⁰

1.	Ocenjivanje nivoa znanja (achievement assessment)	Ocenjivanje sposobnosti (proficiency assessment)
2.	Normativno ocenjivanje	Ocenjivanje prema kriterijumima
3.	Vladanje kompetencijama (mastery learning)	Kontinuum/praćenje
4.	Ocenjivanje u kontinuitetu	Ocenjivanje u određenom trenutku
5.	Formativno ocenjivanje	„Sumativno” ²⁹ ocenjivanje
6.	Direktno ocenjivanje	Posredno ocenjivanje
7.	Ocenjivanje performanse/postignuća	Ocenjivanje znanja
8.	Subjektivno ocenjivanje	Objektivno ocenjivanje
9.	Ocenjivanje prema skali nivoa	Ocenjivanje prema kontrolnom listiću
10.	Ocenjivanje prema slobodnoj proceni	Ocenjivanje prema „navođenom utisku”
11.	Holističko ocenjivanje	Analitičko ocenjivanje
12.	Ocenjivanje niza zadataka	Ocenjivanje većeg broja kategorija
13.	Uzajamno ocenjivanje	Samoocenjivanje

²⁹ U okviru aktivnosti Odeljenja za jezičke politike Saveta Evrope nastale su publikacije koje predstavljaju referentna dela u domenu nastave i učenja stranih jezika: *Prag znanja* (eng. *Threshold level*, franc. *Un niveau seuil*), ZEO i *Evropski jezički portfolio*.

³⁰ Navedena tipologija, odnosno podela, izvršena je prema različitim vidovima evaluacije. Autori su se odlučili za podelu prema „suprotnim” tipovima, pri čemu ne iznose nikakav vrednosni sud ni o kom od trinaest predstavljenih tipova evaluacije i naglašavaju da mesto u tabeli nema nikakvu vrednosnu konotaciju.

³¹ Vrednovanje postignuća učenika na kraju programske celine ili za određeni klasifikacioni period. Ocene dobijene sumativnim ocenjivanjem po pravilu su brojčane i unose se u propisanu evidenciju o obrazovno-vaspitanom radu, a mogu biti unete i u pedagošku dokumentaciju (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik RS, br. 67/2013).

ZEO s jedne strane navodi mnoge načine po kojima se konteksti učenja stranih jezika razlikuju, u pogledu svrhe učenja, učenika, nastavne metodologije, i nudi zajednički jezik na kome se može diskutovati o različitim metodama podučavanja i učenja stranih jezika. S druge strane, očekivalo bi se da ZEO omogućava i „prevodivost” postojeće skale nivoa postignuća stranog jezika u školske i druge ocene, što je međutim u nastavnoj praksi jedna od najkritikovanijih stavki pošto skale za evaluaciju nisu sasvim jasne. On nudi zapravo principijelni pokušaj rešenja za prvi i osnovni problem u vezi sa savremenim učenjem jezika u evropskom kontekstu, upravo kroz skale deskriptora kojima se teži uspostavljanju veze između nacionalnih i institucionalnih okvira, odnosno između onoga što je propisano na najvišem nivou državnih organa kao što je Ministarstvo prosvete i potreba i osobenosti institucije u kojoj se deskriptori primenjuju (ZEO, 2003: 197). Osim toga, ZEO nudi načine učenja jezika u različitim kontekstima, u zavisnosti od tipa učenika, metodologije nastave ili svrhe učenja. S druge strane, pruža i opis nivoa znanja jezika. Nivoi su neutralno polje sa kojim se dovode u vezu različiti konteksti učenja jezika, koji definišu različite kontekste u različitim uslovima (ESLC³², 2012: 20).

U ZEO se **testom provere nivoa postignuća** (nem. *Sprachstandstest, Leistungstest*; engl. *achievement test*) ocenjuje postignuti nivo znanja u odnosu na određeni, specifičan cilj, i ovaj tip testa, tj. ocenjivanja, karakterističan je za nastavni proces. Ovaj tip testa odnosi se na nedeljni/semestarski rad, udžbenike, nastavni plan i program.

Testiranje se može sprovoditi i u različitim institucijama tokom procesa učenja jezika i kroz različite funkcije, i to kao (Albers & Bolton, 1995: 60-61):

Kvalifikacioni ispit (nem. *Feststellungsprüfung*; engl. *proficiency test*) koji proverava šta neko može ili zna kad u stvarnom životu primenjuje nešto od usvojenog znanja. Nasuprot testu nivoa znanja, ova vrsta testa odgovara pogledu „izvan”. Nastavnici radije proveravaju znanje svojih učenika jezičkim testovima za proveru znanja kako bi dobili povratnu informaciju o svojoj nastavi, dok poslodavci, obrazovna administracija i odrasli pre svega žele da saznaju kakvo im je znanje u jezičkim kompetencijama. Prednost pristupa ocenjivanja znanja jeste u tome što je on blizak iskustvu učenika. S druge strane, prednost pristupa ocenjivanja sposobnosti jeste u tome što omogućava svakome da se odredi i da pronade sebe prema konkretnim rezultatima svoga rada. Dimenzija ocenjivanja sposobnosti naročito dominira kada je cilj ocenjivanja provera praktične upotrebe jezika u relevantnim životnim situacijama (ZEO, 2003: 200).

.....
³² *First European Survey on Language Competences, Final Report* (2012), European Commission jeste prvi pregled takve vrste koji je i osmišljen kako bi predstavio informacije o jezičkom postignuću učenika poslednje godine nižeg i druge godine srednjoškolskog obrazovanja zemalja učesnica (u projektu je učestvovalo 16 zemalja i testirano je 54.000 učenika širom Evrope). Dostupno na: <https://ec.europa.eu/education/> (pristupljeno: 17.6.2017).

Ovaj test se pre svega primenjuje onda kada je neophodno utvrditi postoje li pretpostavke za ovladavanje stranim jezikom i može li se predvideti uspeh prilikom učenja. On se bazira na ispitivanju poznavanja gradiva lekcija u okviru nekog kursa i baziran je pre svega na udžbeniku koji se u datom kursu koristi. Većina udžbenika ima sličnu ili istu gramatičku progresiju, dok se znatno razlikuju po leksici koja je u njima zastupljena. Još uvek je u ovom tipu testova najzastupljenija gramatika pošto je najlakše proverljiva u najekonomičnijim uslovima, iako su moderni udžbenici sve više koncipirani na komunikativnim zadacima. Prednost ovih testova je u tome što detaljne informacije koje sadrže daju tačnu sliku predznanja svakog učenika. Obično se kao mana ovakvih testova navodi vreme koje iziskuju.

Ovakvi testovi obično su koncipirani u vidu zadataka sa praznim mestima u tekstu (*Lückenteste*³³) u koja treba ubaciti reči (određene gramatičke strukture ili leksiku). Pre konkretne primene i implementacije u zvaničnu verziju testa, ovakve testove najpre treba proveriti sa govornicima datog jezika ili isprobati na određenoj ciljnoj grupi. Rezultatima se stiče prilično gruba slika znanja pojedinca.

Veoma često je u upotrebi *C-test* (videti napomenu 32) koji se po formi razlikuje od *Cloze-testa* (u kome je izostavljena svaka n-ta reč) i sastoji se od 4 do 5 manjih tekstova. U svakom tekstu, počev od druge rečenice, izostavljen je drugi deo svake druge reči. Rezultati *C-testa* daju opšte podatke o celokupnom jezičkom znanju. Obično se ispituju polaznici koji žele da pređu na naredni (viši) nivo kursa ili oni koji su znanja sticali sami autonomnim učenjem.

Dijagnostički test kojim se utvrđuju slabosti i krizna polja u određenim jezičkim oblastima. Ovakvi testovi se sprovode pre i tokom samog procesa učenja i na osnovu rezultata dobijenih istraživanjem nastavnik stiče uvid u problematične jezičke strukture i u one oblasti jezika koje treba usavršavati, kao i mogućnost da nađe optimalne metode u procesu učenja. Danas su, kako nastavnicima tako i učenicima, dostupni primeri ovakvih testova za ispitivanje jezičkih veština u okviru DIALANG (**Diagnostic Language Assessment System**)³⁴.

Test evaluacije napredovanja utvrđuje s kojim uspehom su učenici savladali određeno gradivo i kako napreduju. Nastavnik ovim testom dobija povratnu informaciju

.....
³³ To je test u kome mogu biti izostavljena slova, slogovi, reči ili rečenice, a zadatak ispitanika je da na prazna mesta (*Lücken*) upiše reč koja nedostaje. Ovakvi tekstovi i testovi zahtevaju razumevanje pisanog teksta i vokabulara predviđenog testom kako bi ispitanici mogli da odaberu odgovarajuću reč koja nedostaje.

³⁴ <http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> (pristupljeno 10.5.2017)

o stepenu na kom su učenici savladali gradivo. Test čak može biti sastavljen od zadataka iz udžbenika.

Standardizovani testovi jezičkih veština dobili su najveći značaj u procesu evaluacije znanja stranih jezika. Opšti testovi jezičkih veština ispituju nivo znanja učenika prema unapred utvrđenom traženom nivou dostignuća koji važi nezavisno od određenih jezičkih kurseva ili udžbenika.

Kada je u pitanju samo ocenjivanje jezičkog postignuća, ono može biti orijentisano ka normi, pri čemu se kandidati rangiraju tako da se ocenjivanje njihovih postignuća odvija poređenjem sa ostalima u grupi, ili orijentisano ka kriterijumima, nastalo kao reakcija na normativni način ocenjivanja. Ovde se ocenjuju isključivo veštine učenika u određenoj oblasti, nezavisno od ostalih članova grupe. *Normativno ocenjivanje* može se odvijati na nekom uzorku populacije. Tada se poeni dobijeni na testu mogu prilagoditi tako da daju „fer” rezultat upoređivanjem sa rezultatima iz prošlog perioda na dijagramu kako bi se održao standard i osiguralo da približno isti procenat učenika dobije ocenu „A” svake godine, bez obzira na težinu testa ili na sposobnost učenika. *Ocenjivanje prema kriterijumima*, s druge strane, zahteva prikaz kontinuiteta u učenju kao i spektar relevantnih životnih oblasti tako da se individualni rezultati na testu mogu posmatrati u odnosu na opšte kriterijume (ZEO, 2003: 200).

Sledeći tip ocenjivanja jeste *kontinuirano spram trenutnog ocenjivanja*. Pod kontinuiranim se podrazumeva ocenjivanje postignuća učenika u okviru odeljenja tokom nastavnog procesa i sprovodi ga ili nastavnik ili neki napredniji učenik.

Dok je *trenutno ocenjivanje* ili merenje postignuća ono koje se dešava u datom momentu, kada se na osnovu nekog ispita ili neke druge forme ocenjivanja nekog određenog dana, što je načešće na samom početku ili na kraju kursa, daju ocene i/ili donose odluke. Irelevantno je ono što se dešavalo pre toga, odlučujuće je samo ono što osoba može u trenutku testiranja, tako da se ova vrsta ocenjivanja najradije koristi izvan kursa, pri čemu se mora istaći da je prihvatljiva samo kod određenog tipa učenika i često kod učenika ne stvara povoljno iskustvo. *Kontinuirano ocenjivanje* je samo po sebi sastavni deo kursa i na kumulativan način dovodi do evaluacije na kraju kursa. Nezavisno od ocena na samom testu ili na domaćim zadacima, ocena se u ovom slučaju formira i na osnovu brojnih kontrolnih zadataka/upitnika tako što se u njima formalno ocenjuju konkretni zadaci ili se čak uspostavljaju portfoliji uzoraka rada i to u različitim oblicima nacrta i/ili u različitim fazama. Sve ovo dodatno podstiče kreativnost i ostale prednosti učenika, ali velikim delom zavisi i od nastavnika (ZEO, 2003: 201).

Taljijante (2009: 56-57) ukazuje na izvesna preklapanja kod navedenih suprotstavljenih tipova evaluacije, navodeći da dihotomija za koju su se autori opredelili nije uvek adekvatna. Najpre, *suprotstavljanje ocenjivanja znanja* (kao evaluacija postignuća specifičnih ciljeva) *spram ocenjivanja sposobnosti* (kao procena onoga što učenik može da uradi u stvarnom životu) navodi na pomisao da su razdvojeni, iako se znanje i performansa mogu evaluirati tokom istog jezičkog i komunikativnog zadatka, zavisno od skale sa kriterijumima. Takođe, dihotomija između *normativnog ocenjivanja sa ciljem razvrstavanja učenika spram kriterijumskog ocenjivanja* problematična je sa tehničkog aspekta. Taljijante smatra da definisanje graničnih vrednosti nije odlika samo kriterijumske evaluacije već pripada oblasti kvantitativne evaluacije koja je jedina u stanju da definiše granične vrednosti. *Postignuće koje se definiše kao „pristup u kome je određena samo jedna minimalna norma kompetencije”* ne obuhvata nivo iskazanog kvaliteta i način na koji je cilj postignut i Taljijante ga suprotstavlja *kontinuumu, tj. praćenju kao „pristupu u kome je data sposobnost klasifikovana u odnosu na kontinuirani niz svih nivoa sposobnosti u datoj oblasti”*. On ovde upućuje na psihometrijske tehnike koje su svakako neophodne u kreiranju nacionalnih i međunarodnih testova i ispita, ali su u odeljenjima neprimenljive.

Sledeća podela evaluacije jeste na *formativnu i sumativnu evaluaciju*. Formativna evaluaciju prati kurs (takođe: kontrola napretka u učenju), pri čemu se prikupljaju informacije o napretku tokom učenja, o slabijim i jačim stranama učenika u učenju, daju se povratne informacije nastavniku o planiranju kursa i o postignućima učenika. Sumativna evaluacija obuhvata uspeh na kraju kursa u vidu jedne ocene. Pritom nije reč obavezno o ocenjivanju neke kompetencije u smislu kvalifikacionog ispita, već su sumativne evaluacije orijentisane na normu, precizne su i odnose se na sam kurs. Dok je svrha formativne evaluacije da učenicima pruži priliku da dobiju povratnu informaciju o svom napredovanju (i usmerena je na proces), svrha sumativne evaluacije jeste davanje ocena i rangiranje znanja učenika (usmerena je na rezultate).

Prednost formativne evaluacije ogleda se u nameri da se poboljša kvalitet nastave i učenja, dok slabost načina ocenjivanja proizlazi iz moguće nepouzdanosti povratne informacije. Povratna informacija je validna samo kada je primalac u mogućnosti:

- (1) da nešto primeti, tj. da je motivisan i da mu je forma u kojoj nailazi na informaciju bliska;
- (2) da snimi informaciju, tj. da ne bude prenatrpan informacijama već da raspolaze strategijom kako da ih sortira, organizuje i usmeri ka sebi;
- (3) da intepretira, tj. da ima dovoljno predznanja i adekvatnu jezičku svest kako ne bi posezao za kontraproaktivnim radnjama;

- (4) da integriše informacije, tj. da raspoláže vremenom, orijentacijom i neophodnim pomoćnim sredstvima kako bi nove informacije promislao i integrisao i kako bi ih onaj kome su namenjene zapamtio. U tom kontekstu moguće je primeniti mnoštvo tehnika, ali osnovni princip jeste subjektivni osećaj koji se može uporediti sa realnošću, tj. ono što se na kontrolnoj listi može označiti deskriptorom *Das kann ich*. Jedan od principa od kojih se polazi jeste i da se uskladi raspon između htenja i realnih mogućnosti, što je iskazano u DIALANG (Diagnostic Language Assessment System), koji inače povezuje samoevaluaciju i postuguće na testu (ZEO, 2003: 200-201).

Direktna evaluacija se odnosi na ono šta učenik radi. Nastavnik posmatra rad pojedinca u grupi, poredi sa kriterijumima u formularu, pronalazi vezu između rezultata i odgovarajućih kategorija i daje ocenu postignuća. Indirektna evaluacija, s druge strane, koristi test, i to najčešće pisani, kojim se testiraju kompetencije i veštine. Kako i sam naziv kaže, direktnom evaluacijom se testiraju razumevanje govora, slušanje i pisanje pri interakciji, jer se receptivne veštine ne mogu direktno posmatrati. Tako je intervju karakteristična i klasična forma direktne evaluacije, a tzv. *Cloze-test*³⁵ indirektna evaluacije (ZEO, 2003: 200-201).

Direktno ili neposredno ocenjivanje može se jedino primeniti i na govornu i na pisanu produkciju ili na usmeno razumevanje u interaktivnom delovanju, s obzirom na to da je nemoguće neposredno ocenjivati učinak receptivnih aktivnosti bez naknadnog dejstva. Čitanje se, na primer, može samo indirektno ocenjivati postavljanjem određenih pitanja vezanih za razumevanje teksta, dok se jezičko bogatstvo i pravilna upotreba jezika mogu ocenjivati neposredno prema već pripremljenim kriterijumima ili posredno preko tumačenja i uopštavanja odgovora sa testa. Ako bismo poredili, intervju zahteva više performanse nego ispunjavanje nekog testa sa praznim mestima (*Lückentest*), a takav test opet više performanse nego zadatak sa mogućnošću odabira odgovora (*Multiple-Choice-Aufgaben*). Nasuprot tome, kada je reč o samom testu performansi, performansa se posmatra u jednom ograničenom smislu – kao relevantna jezička produkcija u jednom (relativno) autentičnom kontekstu koji se obično odnosi na posao i obrazovanje.

Sledeća kategorija evaluacije deli se na **subjektivnu**, koja se odnosi na procenu nastavnika, a ona podrazumeva ocenu kvaliteta postignuća, i **objektivnu**, pri čemu se misli na posredno testiranje učenika sa mogućnošću jednog tačnog odgovora.

Tako se indirektni testovi³⁶ često definišu kao objektivni, kada ispitivač koristi jedan ključ rešenja kako bi odlučio koji zadatak je tačan a koji ne i kako bi za konkretan

.....
³⁵ Kod *Cloze-testa* potpunim uklanjanjem svake n-te reči nastaje tekst sa prazninama.

³⁶ Posredan način testiranja koji isključuje subjektivnost.

zadatak odabrao samo jedno tačno rešenje (ZEO, 2003: 202). Korak dalje napravljen je upravo takozvanim *C-testovima* i *Cloze-testovima*³⁷ kod kojih je prisutno automatsko ocenjivanje i samim tim izbegava se greška prilikom procene ispitivača. Međutim, ako se vratimo unazad, element subjektivnosti prisutan je i kod ovakvih testova jer je neko morao da donese odluku da evaluaciju svede ne proces u kome je jedna osoba donela propise o testu, druga je napravila odgovarajuće zadatke, a opet neka treća osoba napravila odabir među svim tim zadacima koji će tačno biti prisutni u određenom testu. Tako da je najuputnije takav jedan test nazvati „objektivno ocenjenim testom”. Ipak, u procesu subjektivne evaluacije i direktnog procesa ocenjivanja, treba težiti objektivnom ocenjivanju, uzimajući u obzir kriterijume, relevantne faktore i smernice. Pri ovoj vrsti evaluacije, lične procene i subjektivne odluke o izboru sadržaja i kvalitetu postignuća treba svesti na minimum, naročito onda kada je reč o zbirnom načinu ocenjivanja jer tada rezultate kontroliše i treće lice, tj. o rezultatima takvih testova odlučuje neka treća osoba. S obzirom na to da je pitanje subjektivnosti/objektivnosti ocenjivanja inače kompleksno, autori ZEO preporučuju:

- (1) razvijanje specifikacije sadržaja evaluacije na osnovu ZEO;
- (2) primenu grupne procene pri odabiru sadržaja i/ili pri ocenjivanju performanse;
- (3) standardizaciju procedura;
- (4) obezbeđivanje skala procene sa jasno definisanim kriterijumima;
- (5) mišljenje nekoliko ocenjivača;
- (6) primenu dvostrukog ocenjivanja;

.....
³⁷ *C-test* se tretira kao idealna forma ispitivanja veštine razumevanja pisanog teksta kroz koju se prožima i znanje gramatike, leksike, strategije čitanja i snalaženja u diskursu. Ova forma testova inače je pogodna za ocenjivanje opšteg znanja u različitim oblastima jezika i smatra se u nauci da daje konzistentne i validne rezultate. Za rešavanje ovakvih testova neophodno je dobro poznavanje veštine razumevanja pisanog teksta jer rekonstrukcija središnjih elidiranih delova zahteva odlično poznavanje srodnih jezičkih oblasti: rečnika, kolokacija, gramatike, sintakse, fonologije. Smatra se takođe da se *C-testom* može proveriti znanje sveukupne komunikativne kompetencije kao i opšte razumevanje teksta. Takođe, prilikom evaluacije ističe se da se izborom tekstova i praznih mesta može napraviti razlika u nivoima znanja i postignuća učenika. Princip *C-testa* razvili su Ulrich Rac i Kristine Klajn-Brejli (1982: 23-37; 1984: 134-146) kao reakciju na slabosti *Cloze-testa*, kod koga potpunim uklanjanjem svake n-te reči nastaje tekst sa prazninama. Za razliku od toga, kod *C-testa* početna slova reči ostaju i samim tim se veća pažnja poklanja kvalitetu samog teksta. Kod *C-testa* radi se o integrativnom pisanom testu kojim se proveravaju opšta jezička postignuća na maternjem jeziku i na stranom jeziku i on počiva na principu tzv. „redukovane redundantnosti”, što znači da su pojedini segmenti jedne poruke ili teksta redukovani, ali ne i potpuno izbrisani kako bi se omogućilo razumevanje u okviru teksta sa praznima mestima.

(7) obuku za pravljenje skala procene;

(8) proveru kvaliteta evaluacije analizom rezultata (ZEO, 2003: 201).

Ocenjivanje prema skali nivoa podrazumeva da se utvrdi da li se neko nalazi na određenom nivou neke skale, koja se sastoji iz nekoliko takvih nivoa ili stupnjeva. Akcenat je pritom na tome da se osobi koja se testira odredi nivo znanja. Značenje tih stupnjeva biva definisano deskriptorima, s tim što je moguće da postoji više skala za različite kategorije, a one dalje mogu na jednoj skali ili na više skala da budu prikazane u vidu tabele.

Ocenjivanje na osnovu utiska, kako i samo ime kaže, jeste u potpunosti subjektivna procena, zasnovana na iskustvu sa postignućima učenika u nastavi, bez uzimanja u obzir specifičnih kriterijuma za poseban ispit. Usmereno ocenjivanje je procena pri kojoj se subjektivnost pojedinačnog ocenjivanja redukuje, utoliko što ocenjivač dopunjuje svoje utiske i formira ocene na osnovu razmišljanja uzimajući u obzir specifične kriterijume.

Opšte (holističko) ocenjivanje nudi globalnu, tj. sintetičku procenu različitih aspekata ocenjivanja, dok analitičko ocenjivanje, s druge strane, podrazumeva odvojenu procenu različitih aspekata. Razlika je zapravo u tome: a) šta treba da bude ocenjivano i b) kako se dolazi do određenog nivoa, ocene ili broja poena. U praksi često dolazi do kombinovanja analitičkog pristupa na jednom nivou sa holističkim pristupom na drugom. Nekada se ocenjuju kategorije u celini, kao što su govor ili interakcija, koje se vrednuju određenim brojem bodova, tj. ocenom. Nasuprot tome, nekada ispitivači pristupaju analitički i ocenjuju određeni broj elemenata značajnih za dobro ovladavanje nekom sposobnošću. Prednost ovakvog načina ocenjivanja jeste u tome što primorava ispitivača na maksimalan stepen koncentracije (ZEO, 2003: 202).

Evaluacija (jednog zadatka) na osnovu više kategorija podrazumeva jedan jedini zadatak kod koga se jezička produkcija ocenjuje u odnosu na više kategorija u jednom formularu za ocenjivanje, dok je kod *evaluacije (više zadataka) na osnovu jedne kategorije* reč o ocenjivanju niza pojedinačnih zadataka, što često mogu biti dijalozi u okviru grupnog rada učenika koji se ocenjuju jednostavnim sveobuhvatnim bodovanjem na skali npr. 0–3 ili 1–4 (ZEO, 2003: 202). Ocenjivanje niza zadataka korisno je da bi se razgraničilo polje karakteristika koje pripada nekoj kompetenciji kako ne bi dolazilo do neodgovarajućeg pripisivanja rezultata za neke druge kompetencije. Za niže nivoe učenja, akcenat je na realizaciji zadatka – nastavnik priprema kontrolne zadatke prema proceni potencijalnih ili realnih mogućnosti učenika, dok na višim nivoima učenja nastavnici mogu osmisliti zadatke koji treba da pokažu vladanje pojedinim posebnim aspektima kompetencije.

4.3.2. Pojam kurikuluma - definicija i predmet

Harold Rug (Harold Rugg) (1936: 18) bio je začetnik oblasti koja se bavi kurikulumom i opisao je kurikulum kao „ružnu, groznu, akademsku reč”. Ova reč je svakako ostala u upotrebi i danas kod nastavnika i ostalih učesnika u obrazovnom procesu na svim nivoima obrazovnog sistema. Mnoge definicije su nalik jedna drugoj što upućuje na to da razlike među njima nisu od velikog značaja, s obzirom na to da su autori suštinski međusobno saglasni:

„Kurikulum su sva znanja koja deca usvajaju pod vođstvom nastavnika” (Caswell & Campbell, 1935: 5).

„Kurikulum obuhvata sve mogućnosti učenja koje omogućava škola” (Saylor & Alexander, 1974: 7).

„Kurikulum je plan ili program za sva iskustva koja učenik skuplja u školi” (Oliva, 1982: 10).

Neke od definicija govore o mogućnostima učenja, neke o iskustvu, a zajedničko im je da ograničavaju kurikulum na školu ili na vođenje od strane nastavnika. Sve navedene definicije insistiraju na tome da ovim pojmom treba pokriti sva iskustva ili mogućnosti učenja koje škola nudi.

Dudenov *Univerzalni rečnik* (1996: 310) (engl. *Curriculum*, >lat. *Curriculum* = [*Zeit*]*ablauf*) pojam kurikuluma definiše na sledeći način: „auf einer Theorie des Lehrens und Lernens aufbauender Lehrplan; Lehrprogramm”. *The New International Webster's Collegiate Dictionary*, Second Edition, daje sledeću definiciju kurikuluma: „1. a regular or particular course of study, as in a college. 2. All of the courses offered by an educational institution” (2002: 175)³⁸. Oba rečnika beleže etimologiju reči iz latinskog jezika *curriculum* koja se, prema *Kaselovom latinsko-engleskom rečniku* (*Cassel's Latin-English Dictionary*) pre svega odnosi na *trčanje, trku i karuce* (engl. *curriculum* < lat. *currere* [*curriculum* 1. *running, Plaut*; 2. *a contest in running, a race; the chariot used in races*]) (1924: 147). Poreklo reči najbolje je objasnio David Hamilton (1989: 43-45) otkrivajući ideološku i sociološku pozadinu porekla ove reči. On je utvrdio da je standardizacija studija u evropskim centrima za učenje u drugoj polovini XVI veka dovela do veće administrativne kontrole koju su zahtevali reformski pokreti protestanata. Pojam kurikuluma se pojavljuje u spisima Univerziteta Lajden još davne 1576. godine, dok se u obrazovnom

.....
³⁸ U onlajn verziji rečnika rec je definisana kao: 1. the courses offered by an educational institution the high school curriculum; 2. a set of courses constituting an area of specialization. Dostupno na: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/curriculum> (pristupljeno: 18.6.2017).

kontekstu reč kurikulum prvi put spominje u delu Petrusa Ramosa *Professio Regia* koje je posthumno objavljeno 1582. godine. Zabeleženo je pojavljivanje ove reči i na Univerzitetu Glazgov u Škotskoj 1633. godine (Hamilton, 1989: 43). Organizaciono uređenje u kome je bila primenjena reč kurikulum, obrazovni programi koji su trajali po nekoliko godina i koji su bili interno strukturisani, doneli su „strukturalnu celovitost i kompletnost segmenata”. Time Hamilton ističe da je kurikulum zapravo forma organizovanja, suštinski instrument društvene efikasnosti, motivisane i interno i eksterno kombinacijom administrativnih i pedagoških nadležnih mera. Stoga i danas ova reč ima značaja pre svega u smislu uvođenja reda u obrazovnim sistemima. Kako stoji u rečnicima, očigledno je da se ova reč sve do sredine XIX veka uopšteno koristila u značenju *tok, smer studiranja* i rutinski se primenjivala ne samo za one koji su studirali na koledžima i univerzitetima već i za one na nižim nivoima školovanja.

Despotović (2010: 20-21) se poziva na Portelija koji smatra da termin kurikulum, i pored brojnih definicija i pokušaja da se rastumači, u svom savremenom značenju ostaje nejasan, difuzan i ezoteričan. On definiše kurikulume prema elementima od naročite važnosti i shodno tome deli ih na:

- (1) sadržaj učenja,
- (2) plan učenja,
- (3) produkt učenja,
- (4) iskustvo učenja (Despotović, 2010: 20-21).

Istraživanje i praksa glotodidaktike podležu trima velikim promenama: a) zapadnoevropski jezici dolaze u prvi plan, b) pismenost i mediji se sve više menjaju pod uticajem informaciono-komunikacione tehnologije, c) i sami obrazovni sistemi se menjaju neverovatnom brzinom, počev od primarne socijalizacije kod kuće do sekundarne u obrazovnom sistemu (Jackson, 1992: 859).

4.3.3. Efekti učenja stranih jezika u osnovnim školama

Kurikulumi se u celom svetu konstantno menjaju pod uticajem promena uloga koju imaju strani jezici i profesionalnih stavova prema učenju i poučavanju stranih jezika. Još od sredine prošlog veka, stalne teme stručnih debata jesu: zašto učenici treba da uče neki strani jezik, šta treba da uče i kako, kako treba postaviti učenje stranih jezika i koje su smernice za budućnost u ovoj oblasti. Razlozi ponuđeni za učenje stranih jezika oslikavaju političku, društvenu i ekonomsku stvarnost određenog vremena, što se dalje reflektuje na učenje drugih jezika i na sadržaj kurikuluma (Jackson, 1992: 4-7). Potreba

za komunikacijom na različitim jezicima postojala je oduvek i ispoljavala se kao rezultat direktne interakcije između govornika tih jezika, a instrukcije na jezicima postale su „imperativ” kao kolokvijalne forme latinskog koji se razvio u srednjem veku (postojala je potreba da se čita i piše na klasičnom latinskom, na jeziku na kome su napisana i religijska i obrazovna dela). Od učenika je tada zahtevano da uče još neki jezik osim svog, međutim, veoma dugo učenje dodatnih jezika bilo je svedeno na učenje klasičnih jezika radi čitanja literature stare Grčke i Rima. Kurikulum, može se reći, trpi promene kako bi reflektovao primenu u svakodnevnom životu u kome učenici planiraju da svoj jezik koriste u praksi, a istraživanja su, takođe, pokazala da učenici koji vladaju stranim jezicima pokazuju izražen nivo kognitivnog funkcionisanja u oblastima divergentnog razmišljanja, saznavne fleksibilnosti i metalingvističke svesti (Ben Zeev 1977; Landry 1974). Shodno tome, nekoliko studija koje su rezultat istraživanja u osnovnim školama u SAD sa učenicima koji uče strani jezik pokazalo je da ti učenici postižu bolje rezultate na standardizovanim testovima razumevanja pisanog teksta/razumevanja govora, kao i u matematici (Jackson, 1992: 853).

Kurikulum (Spolsky & Hult, 2008: 116-119) definiše se i kao plan koji se formalno nudi učenicima, sugerišući različite teorije znanja kao i različite svrhe učenja. Kao što glotodidaktika objedinjuje različite koncepte, metode i istorijska stanovišta, tako nudi i četiri različita stanovišta posmatranja kurikuluma:

- (1) Kurikulum orijentisan prema profesiji**, odnosno kako pripremiti učenike za uspešnu integraciju u tržište rada. Ovakvi kurikulumi mogu biti manje ili više usko usmereni ka struci ili fokusirani na opšte sposobnosti: razvoj individualnih kvaliteta relevantnih za profesionalnu orijentaciju (npr. interakcija između jezičkih eksperata i inženjera – fakulteti za inženjerstvo i umetnost na Univerzitetu *Monash* u Australiji uveli su „kombinovanu” diplomu iz oblasti inženjerstva i umetnosti, zahtevajući i jezička i inženjerska znanja studenata i profesora; ovaj jezik za specijalne potrebe istakao je značaj interdisciplinarne saradnje između lingvista [govornika francuskog] i inženjera [govornika engleskog] – ovakva interakcija između jezičkih stručnjaka i stručnjaka iz oblasti inženjerstva stvorila je kombinaciju primenjenih stručnih jezičkih znanja i disciplinarnog znanja u oblasti inženjerstva. Slične primere beležimo, primera radi, i u Singapuru, gde je glotodidaktika veoma razvijena, upravo zbog visokog nivoa institucionalne različitosti i poznavanje engleskog u okviru bilingvizma jeste bitan preduslov za uspeh na globalnom ekonomskom tržištu). Upravo je na ovom primeru vidljiv sistemski pristup orijentisan ka veštinama „systematically skills-oriented approach” u državnom obrazovnom sistemu kao celini, utoliko što jezičko planiranje podrazumeva usvajanje metodologija

usmerenih ka usavršavanju veština, zatim ljudskog kapitala i rezultata tržišta rada zasnovanih na ekonomskoj racionalnosti.

- (2) **Rečitost: humanističko-intelektualna paradigma** – upotreba pojmova rečitost, izraz (ekspresija), retorika i kultura ističu vezu između civilizacije i znanja; obrazovna lingvistika suštinski se bavi retoričkom i istorijskom lingvistikom, promenama u jeziku u dijahronijskom smislu, nijansama u izrazu i jezičkom repertoaru sa emocionalnog, psihološkog, nacionalnog ili kulturnog aspekta. U vezi s tim, istraživanja primenjene lingvistike objedinjuju tri faze: audiolingvalnu, koja teži gramatičkoj korektnosti i ne vidi specifičan kulturni aspekt u jezičkoj pedagogiji, obrazovnu lingvistiku, koja ističe kulturu kao ne-lingvistički element neophodan za komunikaciju, i interkulturnu pedagogiju prema kojoj je jezik sam po sebi neodvojiv od sopstvene kulture.
- (3) **Paradigme religije i društvene ideologije:** neki kurikulumi teže da reprodukuju životne norme koje proizlaze iz etničke pripadnosti, religijskih verovanja ili moralne ideologije. Životna načela koja proizlaze iz religijskih verovanja i moralne ideologije (*curriculum ethos*) nemaju dugu tradiciju u formalnoj glotodidaktici. Političke i religijske vrednosti i ideali koji se sreću u ovim kurikulumima mogu postati segment znanja o primeni jezika. Osnovni cilj ovakvih kurikuluma jeste reprodukcija obrazaca života, posebno vrednovanih jezika ili prakse čitanja koje imaju osobitu vrednost među novim generacijama. Upravo težnja da se stvore međugeneracijski životni obrasci, etničke identifikacije ili religijske posvećenosti pruža obrazovnoj lingvistici dozu izrazite funkcionalnosti.
- (4) **Diskurs o lojalnom građaninu i nacionalno definisanoj državi: društvena povezanost i jedinstvo** – ističe težnju da se osmisle identiteti koji prevazilaze regionalne ili lokalne i da se stvore nacije sa namerom da se očuvaju različitosti, pripovedanje o nacionalnoj povezanosti i jedinstvu i da se kontinuirano podseća na očuvanje nacionalnosti.

Garfinkel i Tabor (1987) istraživali su odnos između učenja stranih jezika u osnovnim školama u SAD i akademskih postignuća učenika koji su strani jezik učili od četvrtog tj. šestog razreda. Konkretno u ovom istraživanju, učenici sa znanjima stranih jezika u veštini razumevanja pisanog teksta pokazali su mnogo bolje rezultate od onih koji ih nisu učili, čak su u ovoj oblasti i oni prosečni učenici na osnovu postignuća u ostalim predmetima ostvarili bolje rezultate nego učenici čija su postignuća u ostalim predmetima bila iznad proseka. Uvođenje stranih jezika u osnovnoškolsko

obrazovanje, pored mnoštva komponenata, imalo je i dodatnu bitnu komponentu koja se tiče kulturnih stavova. Pre svega, većina kulturnih ciljeva takvog programa učenja stranih jezika kompatibilna je sa ciljevima definisanim kurikulumom društvenog proučavanja stranih jezika, a koji mogu biti postignuti saradnjom i koordinacijom između učenika i nastavnika. Mala deca su prijemčivija za prihvatanje drugih ljudi i kultura, dok sa adolescentima to može biti komplikovanije (Carpenter & Torney 1973: 11; Lambert & Klineberg, 1967: 91).

Učenici koji razviju i zadrže pozitivne, integrativne stavove prema ciljnoj kulturi jednostavnije uče i sam jezik, otuda i jaki argumenti za uvođenje stranih jezika već u osnovne škole. Čak i administrativni aspekti, kao što su: razvoj kurikuluma, dostupnost nastavnika, model programa i odabrani jezik, češće nego rezultati istraživanja, koji međusobno koreliraju, mogu odrediti najpogodniji momenat za uvođenje stranog jezika u osnovne škole ili na njega uticati (Jackson, 1992: 859).

Tokom niza godina razmatralo se kako jedan odrasli učenik stranog jezika iskustveno može doprineti procesu učenja jezika. Čini se da je upravo ovo iskustvo bilo u senci lingvističkog aparata koji je uvek u centru polemike. Džekson (Jackson, 1992: 8) tvrdi da odrasli učenici poseduju formalna znanja i instrukcije na jednom jeziku koja su u stanju da koriste u nekom novom jeziku, i upravo ta lingvistička opremljenost jeste njihova suštinska karakteristična odlika. Možda bi se kao najkomplikovaniji aspekt mogao istaći transfer jezika, prema kome jezici u upotrebi, iako nisu naporedni već formalno unikatni sistemi sa svojstvenim karakteristikama, ipak uključuju različite načine konceptualizacije sveta jer učenici ne nose u svome iskustvu samo verbalne veštine, već i posebna znanja i naročite načine razmišljanja, opažanja, ponašanja, delanja i reagovanja u svojim okvirima (Jackson, 1992: 8).

Krešen, Skarčela i Long (Krashen, Scarcella, Long) (1982: 161) proučavali su i dugoročno (nekoliko godina) i kratkoročno učenje jezika (manje od godinu dana) poredi starije i mlađe učenike stranog jezika, ispitujući relaciju po pitanju godišta, nivoa i eventualnog postignuća. Dugoročne studije pokazale su da mlađi učenici konstantno bolje usvajaju izgovor nego stariji učenici. Čak je i krajnji nivo jezičkog postignuća, u veštinama razumevanja i produkcije sintakse, bio viši kod mlađih učenika. Kratkoročne studije koje su poredile mlađe i starije učenike pokazale su da su odrasli učenici nadigrali mlađe u stepenu jezičkog razvoja i u gramatičkim veštinama, pre svega u sintaksi i morfologiji, u ranim fazama jezičkog razvoja. Krašen, Skarčela i Long izveli su sledeće zaključke (1982: 161).

Postoje tri generalizacije koje se tiču odnosa između uzrasta i eventualnog postignuća u usvajanju L2:

- (1) odrasli prolaze kroz niže nivoe sintaksičkog i morfološkog razvoja brže nego deca (kada su vreme i izloženost konstantne kategorije);
- (2) starija deca brže prolaze kroz proces usvajanja nego mlađa deca (takođe kada su vreme i izloženost konstantne kategorije);
- (3) oni koji su prirodno izloženi L2 tokom detinjstva generalno lakše dostižu viši nivo znanja L2 nego oni koji počinju da ga uče kao odrasli (Jackson, 1992: 870).

I teorijskim perspektivama i empirijskim dokazima u ovoj oblasti bavio se Harli (Harley, 1986: 8). On je smatrao da deca imaju više bioloških prednosti za učenje jezika nego odrasli, ne verujući u Pijažeev stupanj formalnih operacija koji odrasle učenike može učiniti uspešnijim za veoma kratko vreme u jezičkim zadacima, i prema čijem mišljenju, posmatrano na duže vreme, deca svakako postižu bolje rezultate. Između ostalog, istakao je i argumente u prilog stavu da kognitivna zrelost i dobro razvijene veštine na L1 stavljaju odrasle u povoljniju poziciju, posebno u zadacima koji zahtevaju dekontekstualizaciju ili akademsku upotrebu jezika. Svakako nije zaobišao ni faktore sredine koji uključuju afektivne i društvene faktore koji utiču na stepen želje učenika da se identifikuje s nekom grupom ili, posmatrano u kontekstu učionice, on smatra da prilike za autentičnu komunikaciju i obim i kvalitet inputa utiču na razlike u procesu usvajanja stranog jezika. Mogućnosti za realnu komunikaciju u učionici, kao i za količinu i kvalitet inputa koji se proizvodi u procesu usvajanja L2, mogu biti različite. Takođe se pretpostavlja da vreme posmatrano kao varijabla mladim učenicima omogućava prednosti u ranoj fazi usvajanja jezika, čime stiču dodatne mogućnosti za spontanu upotrebu jezika, mogu više razviti svoju fluentnost i imaju više vremena za usavršavanje jezika. Harli je tvrdio da usvajanje L2 u prirodnim uslovima ukazuje na to da deca mnogo jednostavnije dostižu nivo znanja blizak maternjem govorniku nego oni koji sa učenjem počinju kasnije (Jackson, 1992: 871). Iz ovoga možemo zaključiti da deca koja imaju priliku da usvajaju neki drugi jezik dok su još mala, često koriste iste urođene strategije učenja jezika i kasnije u životu pri učenju stranih jezika, tako da usvajanje trećeg, četvrtog, čak i više jezika, biva jednostavnije nego usvajanje drugog stranog jezika. Takođe, verovatnije je da će mlađa deca koja jezik usvajaju umesto da ga svesno uče (što svakako moraju starija deca i odrasli ljudi) imati bolji izgovor, kao i bolji osećaj za jezik i kulturu. Životno doba u kome dolazi do toga da se umanjuje sposobnost „upijanja” stranih jezika zavisi od razvojnih nivoa pojedinca kao i od društvenih očekivanja.

4.4. Nastavni plan i program nemačkog kao stranog jezika

U kontekstu naučnog istraživanja u oblasti drugog stranog jezika (SJ2) od najvećeg značaja je obrazovna jezička politika i planiranje. U formalnom obrazovanju, plan i program nastave, relevantni kurikulum³⁹ kao i postupci i metode evaluacije na različitim nivoima školskog sistema pod okriljem su prosvetnih vlasti, u ovom slučaju Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Poslednjih godina doneta su dva Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja - Zakon o izmeni Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, br. 68/2015 od 4. avgusta 2015) i Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz septembra 2017. godine, kojima se utvrđuje donošenje Nacionalnog okvira obrazovanja kao osnove za izradu novih nastavnih planova i programa, ali se novim zakonom takođe uvode i novine u sistem upravljanja i rukovođenja ustanovama.

Zakonom su propisane mere za unapređivanje kvaliteta nastave i postavljeni su ciljevi i opšti ishodi u skladu sa vizijom obrazovanja i vaspitanja kao osnove „društva zasnovanog na znanju”. U definisanim ciljevima i ishodima obrazovanja i vaspitanja učenika naglasak je stavljen na opšte kompetencije i na razvoj specifičnih znanja i veština za život u savremenom društvu, a sama promena koncepcije programa izmenom težišta sa jezičkih sadržaja (gramatike) na kompetencije, veštine i ishode vodi ka funkcionalnoj primeni jezika. Kurikulum je samim tim širokog obima, orijentisan na nastavni proces i na uslove učenja, njime je definisano planiranje nastave i podložan je promenama.

Neka od osnovnih dokumenata (reč je o stanju iz 2016. i s početka 2017. godine), važna za upravljanje obrazovnim sistemom, a od značaja za reformu obrazovanja i za unapređenje kvaliteta nastave u Srbiji, jesu: Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja⁴⁰ iz 2009, Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine⁴¹, Obrazovni

.....
³⁹ Za razliku od Nemačke gde je u upotrebi još od 60-ih godina XX veka i predstavlja operacionalizovan nastavni plan i program, u Srbiji se nije odomaćio termin kurikulum, već se koristi termin nastavni plan i program. Nastavni planovi sadrže broj časova po predmetu, dok nastavni programi sadrže obrazovne ciljeve i zadatke za određeni nivo školovanja, zatim ciljeve i zadatke za određeni predmet, sadržaje programa za određeni predmet po tematskim oblastima, način ostvarivanja programa predmeta (prezentovanje, metodička uputstva itd.), opisuju znanja i umeñja učenika na kraju jednog razreda (Momčilović, 2014: 466).

U ovom radu pojam kurikuluma posmatramo u najopštijem teorijskom smislu i pod njim podrazumevamo nastavne planove i programe za osnovne škole. Elementi kurikuluma, osim obrazovnih ciljeva, mogu biti programi predmeta, metode, sadržaji, zadaci.

⁴⁰ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 72, 2009.

⁴¹ Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, *Prosvetni glasnik*, br. 107, 2012.

standardi za kraj obaveznog obrazovanja⁴² iz 2009, Pravilnik o opštim standardima postignuća – obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja, Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja⁴³.

4.4.1. Nastavni program kao celina

Prema NP91, SJ1 se učio od petog do osmog razreda sa ukupnim fondom od 392 časa godišnje kao obavezan nastavni predmet, dok se SJ2 učio od trećeg do osmog razreda sa ukupnim fondom od 280 časova, po planu: dva časa nedeljno u petom razredu, dva časa nedeljno u šestom razredu, dva časa nedeljno u sedmom razredu i dva časa nedeljno u osmom razredu. SJ2 imao je status izbornog nastavnog predmeta i, ukoliko je škola imala mogućnosti da ga uvede, nudila ga je od trećeg razreda, i za učenike koji bi se u trećem razredu opredelili za SJ2 on je postajao obavezan predmet do kraja osnovnog obrazovanja.

Po novom nastavnom planu, u osnovnim školama se uče dva strana jezika i to:

- SJ1, od prvog do osmog razreda, sa po dva časa nedeljno, što iznosi oko 576 časova ukupno za 8 godina;
- SJ2, kao obavezan izborni predmet, od petog do osmog razreda, sa po dva časa nedeljno, što iznosi 284 časa za taj period.

U planu i programu za osnovnoškolsko obrazovanje i vaspitanje⁴⁴ svrhom programa obrazovanja smatra se kvalitetno obrazovanje i vaspitanje, koje omogućava sticanje jezičke, matematičke, naučne, umetničke, kulturne, zdravstvene, ekološke i informatičke pismenosti, čime i jesu obuhvaćene oblasti i kompetencije neophodne za život u savremenom i složenom društvu.

Osim toga, naročit akcenat stavljen je na razvijanje znanja, veština, stavova i vrednosti koje osposobljavaju učenika da uspešno zadovoljava sopstvene potrebe i interese, da razvija sopstvenu ličnost i potencijale, da poštuje druge osobe i njihov identitet, potrebe i interese, uz aktivno i odgovorno učešće u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i da time ujedno doprinosi demokratskom, ekonomskom i kulturnom razvoju društva, čime svrha programa obrazovanja dodatno uključuje i komponente koje nisu isključivo egzaktno merljive, već su šireg karaktera i podrazumevaju osposobljavanje učenika da se

.....
⁴² Образовни стандарди за крај обавезног образовања, Министарство просвете Републике Србије: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2009.

⁴³ Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 10/04, 20/04, 1/05, 3/06, 15/06, 2/08, 7/10, 3/11, 1/13, 4/13, 5/14 и 11/14.

⁴⁴ Који је утврђен Правилником као подзаконским актом.

samostalno snalazi u različitim aspektima života (*Службени гласник РС – Просветни преглед*, 2007 (6): 3).

U našem obrazovnom sistemu je, prema odredbama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), predviđeno definisanje nekoliko grupa standarda, među kojima su i standardi postignuća učenika, odnosno polaznika. Pošto su već u primeni opšti standardi postignuća za kraj prvog i drugog ciklusa osnovnog obrazovanja i za kraj prvog i trećeg ciklusa osnovnog obrazovanja odraslih, usvajanjem standarda koji se odnose na srednje obrazovanje zaokružen je proces standardizacije znanja, veština i kompetencija koje učenici treba da razviju u douniverzitetskom obrazovanju.

Standardi u Srbiji polaze od obrazovnih ciljeva koji su formulisani u vidu obavezujućih zahteva, koji predstavljaju znanja i veštine na kraju određenog ciklusa obrazovanja⁴⁵. U tom smislu standardi su orijentir za sve učesnike u nastavnom procesu.

Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik utvrđeni su Pravilnikom o opštim standardima postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik (*Службени гласник РС*, бр. 78, 17. avgusta 2017. na osnovu člana 24. stav 3. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [*Службени гласник РС*, бр. 72/09, 52/11, 55/13, 35/15]).

4.4.2. Problemska jezičko-politička pitanja

U srpskim nastavnim programima za strane jezike mogu se uočiti češće prisutne formulacije kompetencija koje sadrže modalne glagole *trebati* i *morati* (npr.: *učenik treba da...*, *učenik mora da...*) iako su jezičke kompetencije na svim nivoima u ZEO definisane opisno modalnim glagolom *umeti/znati* – koji se koristi za izražavanje veština/umenja (npr. učenici razumeju, učenici umeju da primenjuju...). Ova ne tako suštinska razlika u formulaciji deskriptora može se tumačiti kao podsticaj proaktivnom pristupu time što ZEO preko tzv. *Kann-Beschreibungen* (nem.), *Can Do Statements* (engl.) ističe znanja i veštine kojima učenik u komunikativnom smislu treba da ovlada i upravo tim afirmativno formulisanim rečenicama kazuje se šta učenik na svakom od opisanih nivoa i u svakoj veštini može. S druge strane, nastavni program je zvaničan dokument kojim su propisani

.....
⁴⁵ Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja nastali su kao rezultat rada u okviru projekta Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije „Razvoj školstva u Republici Srbiji” i njegove projektne komponente „Razvoj standarda i vrednovanje”, koju je realizovao Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Nacionalni prosvetni savet usvojio ih je 19. maja 2009. godine (Gojkov, 2009: 5). Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja primenjuju se počev od školske 2010/2011. godine (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/2010).

nastavni sadržaji i predstavlja niz odluka, te je i očekivano da se učenicima daju podsticaj i sugestija čime i kako *treba* da ovladaju pošto to znanje mora biti merljivo.

Novi kurikulumi za strane jezike u osnovnom i opšteobrazovnom srednjem obrazovanju predviđaju da se učenje jezika završi na određenom nivou kompetencije koji bi bio u skladu sa šest nivoa koje propisuje ZEO Saveta Evrope⁴⁶.

Iako ovakve odredbe Ministarstva za prosvetu i nauku ukazuju na to da u Srbiji postoji svest o važnosti učenja stranih jezika i da jezička politika Srbije ide u korak sa Evropom, koja promoviše plurilingvizam, odnosno znanje najmanje dva jezika pored maternjeg u skladu sa ličnim potrebama i interesovanjima, ovakav koncept ima i mane: SJ1 u Srbiji je engleski, što se može razumeti kada se uzme u obzir njegov značaj u modernom i globalizovanom svetu⁴⁷. Međutim, to ne ostavlja prostor za rani razvoj nekog drugog jezika i nepravедno daje prednost engleskom u odnosu na druge strane jezike⁴⁸.

Da bi željeni plurilingvizam i plurikulturalizam bili dostignuti, a lične i profesionalne potrebe učenika i nastavnika zadovoljene, potrebno je u osnovnim školama ponuditi učenicima više stranih jezika. Status, ponuda i izbor stranih jezika u školama uvek su neminovno bili uslovljeni aktuelnim političkim dešavanjima i previranjima i sa njima usko povezani, te se i odluke o tome koji jezik će se učiti od kog razreda kao SJ1 ili SJ2 najmanje mogu okarakterisati kao pedagoške ili stručno relevantne. Dimitrijević (1984: 79) ističe da nije primećeno da na razvoj deteta neposredno negativno utiče istovremeno učenje dva strana jezika. U svakom slučaju, neke od promena u školskom sistemu koje su se odigrale poslednjih decenija imale su pozitivnog efekta na celokupan obrazovni sistem:

.....

⁴⁶ Od učenika se za SJ1, koji uči od prvog razreda osnovne škole, očekuje da na kraju četvrtog razreda dostigne nivo kompetencije u jeziku koji odgovara evropskom nivou A1, a na kraju osmog razreda nivou A2. Kada je reč o SJ2, koji se uči od petog razreda, predviđeno je (starim kurikulumom) da se većim brojem časova nedeljno omogući isti nivo kompetencija na kraju osnovnog obrazovanja, odnosno nivo A2. Što se drugog ciklusa obrazovanja tiče, od učenika se očekuje da nastave sa učenjem stranog jezika koji su učili u osnovnoj školi, s tim što različiti tipovi škola diktiraju i različite nivoe znanja (Filipović, Vučo, Đurić, 2006: 121).

⁴⁷ Podaci Ministarstva prosvete iz 2017. pokazuju da engleski i dalje uči ubedljivo najviše učenika, da je nemački na drugom, a francuski na trećem mestu. Na osnovu dostavljenih podataka Grupe za razvoj informacionog sistema, a prema podacima koje su unele škole, učenika prvog razreda ima 69.571, a dostavili su nam brojeve učenika razvrstane po jezicima koje uče na predmetima prvi i drugi strani jezik: engleski jezik uči 533.953, nemački 128.195, francuski 81.474, ruski 57.737, italijanski 12.249 i španski 5581 učenik. Dodatnu klasifikaciju na one koje uče samo prvi, odnosno drugi jezik nisu mogli iz sistema da izdvoje. Takođe, nemamo podatke o broju učenika koji fakultativno uče strane jezike.

⁴⁸ Nastavi drugog stranog jezika koja bi trebalo da dovede učenike do nivoa A2 dodeljen je nedovoljan broj časova.

- (1) Školske 2010/2011. godine iz osnovnih škola izašla je prva generacija učenika koji su strani jezik učili kao obavezan predmet od prvog razreda (novi kurikulum počeo je da se primenjuje školske 2003/2004. godine). Generacija učenika koji osnovnu školu pohađaju od 2003/2004. godine prva je generacija koja dva strana jezika ima kao obavezne predmete. Eksperimentalno uvođenje dodatnog stranog jezika još 60-ih godina XX veka dalo je pozitivne rezultate, da bi se već 70-ih godina ustalilo uvođenje fakultativnog drugog jezika pored prvog obaveznog koji se učio od petog razreda. Ovakva odluka bila je svakako rezultat uticaja Veća za kulturnu saradnju Saveta Evrope koje promoviše jezičku i kulturnu raznolikost kroz poznavanje najmanje dva jezika. „Primena novog kurikuluma započeta je u jesen 2003. Prvi put u srpskoj obrazovnoj istoriji bilo je predviđeno učenje stranih jezika od prvog dana obrazovnog procesa, učenje najmanje dva strana jezika u različitim fazama obaveznog dvanaestogodišnjeg školovanja, kao i mogućnost uvođenja trećeg, četvrtog, petog itd. stranog jezika, u skladu sa potrebama učenika i interesima i mogućnostima lokalnih zajednica” (Filipović, Vučo, Đurić, 2006: 120). Ovom reformom školstva na nacionalnom nivou definisani su ciljevi i ishodi po sledećoj hijerarhiji: Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003)⁴⁹: ciljevi vaspitanja i obrazovanja; Opšte osnove školskog programa: ciljevi i ishodi po ciklusima osnovnog i vrstama srednjeg obrazovanja i vaspitanja, obrazovne oblasti sa ciljevima i ishodima; Posebne osnove školskog programa: ciljevi i ishodi nastavnih predmeta po ciklusima osnovnog i vrstama srednjeg obrazovanja i vaspitanja (Đurić, 2014: 78).
- (2) Strani jezik počinje da se uči veoma rano, već od prvog razreda osnovne škole – počev od školske 2003/2004. godine prema Odluci donetoj na osnovu Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji, kao i odgovarajućih podzakonskih dokumenata – Opštih osnova školskog programa i Posebnih osnova školskog programa za prvi razred osnovne škole (Durbaba, 2004: 51) – s tim što su sve aktivnosti učenika sve do sredine drugog razreda nastavnim programom predviđene kao usmene i u potpunosti prilagođene uzrastu.
- (3) Jedna od bitnih izmena koja se u školskom sistemu desila upravo 2003/2004. godine⁵⁰ jeste da, što se tiče stranih jezika u nastavi, škole dobijaju mogućnost

.....
⁴⁹ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Службени гласник РС*, бр. 62/2003, 64/2003), kojim su prvi put na celovit način utvrđene osnove sistema predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja.

⁵⁰ Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Службени гласник РС*, бр. 58/04 i 62/04, od 28. maja 2004. godine, a stupio na snagu 5. juna 2004).

da ponude i italijanski i španski jezik za koje su napisani odgovarajući programi za sve razrede. Čak se u pojedinim školama, na osnovu Protokola o međudržavnoj saradnji, školske 2011/2012. godine nudi kineski kao izborni jezik.

- (4) Nedovoljno ili neadekvatno školsko znanje stranih jezika dovelo je do ekspanzije vaninstitucionalizovanog učenja u brojnim privatnim školama jezika.
- (5) Nastavni materijali nisu više u nadležnosti isključivo jedne institucije, a to je godinama bio Zavod za udžbenike, već nastavnici imaju relativnu slobodu da, shodno svojoj ciljnoj grupi učenika, odaberu osnovne i dodatne nastavne materijale, pridržavajući se svakako minimalnih uslova koje udžbenik mora zadovoljiti kako bi bio prihvaćen za upotrebu u školi, a koje definiše Zakon o udžbenicima (Durbaba, 2014: 56).

S druge strane, izmene našeg školskog sistema u oblasti stranih jezika iznedrile su i određene problemske situacije:

- (1) Uvođenje drugog stranog jezika kao obaveznog predmeta dovelo je do favorizovanja engleskog na štetu drugih jezika. Ovome je umnogome doprinelo i uverenje roditelja da je engleski jedini neophodan i suštinski bitan jezik u odnosu na sve ostale, što je svakako neutemeljeno i netačno, pogotovo ako se uzme u obzir to da u oblasti ekonomije i politike te iste učenike očekuje pre spoljnopolićka saradnja sa zemljama poput Nemačke ili Rusije, kada će im znanja tih ili drugih jezika biti od ogromne koristi. Za učenje drugog stranog jezika nepovoljan je i broj predviđenih časova tokom osnovnoškolskog obrazovanja koji je mnogo manji od broja časova koji je predviđen za učenje favorizovanog engleskog, a samim tim i nerealan za osposobljavanje učenika da aktivno i adekvatno komuniciraju na ciljnom, drugom stranom jeziku.
- (2) Školske 2007/2008. godine došlo je do smanjenja fonda časova drugog stranog jezika koji se uvodi od petog razreda (u petom sa četiri na dva časa nedeljno, a u šestom razredu sa tri na dva časa nedeljno), čime je SJ2 dodatno marginalizovan, a ujedno je i veliki broj nastavnika tih jezika ostao sa manjim fondom časova ili čak i bez posla (Durbaba, 2014: 60).

Reforma je 2004. prekinuta, a učenje stranog jezika u drugom i trećem razredu je ukinuto. Međutim, 2005. godine strani jezik se vraća kao obavezni nastavni predmet sa fondom od dva časa nedeljno, kako je i bilo planirano u periodu 2001–2004. Ministarstvo prosvete dalo je nalog ZUOV (osnovanom 2004. godine): (1) da izradi program intenzivnije nastave stranog jezika za treći razred namenjen onoj generaciji učenika (2004)

koja u prvom razredu nije učila strani jezik; (2) da sukcesivno izrađuje nastavne programe do osmog razreda. Od 2007. godine strani jezik se uvodi kao obavezni predmet sa fondom od dva časa nedeljno, od petog do osmog razreda, za razliku od prethodnog rešenja prema kome se SJ2 učio od trećeg razreda sa nešto većim fondom časova kako bi se približno izjednačio sa fondom prvog stranog jezika (Đurić, 2014: 91).

Odlukom Ministarstva prosvete kurikulum stranih jezika koji se u osnovnoškolskom obrazovnom sistemu Republike Srbije uče kao SJ2 doživeo je školske 2007. godine i izvesne izmene sa aspekta smanjenja fonda časova, što je dovelo i do potrebe za izmenom programa stranog jezika u prvom razredu srednjih škola.

4.4.3. Delovi nastavnog programa koji se tiču stranog jezika

Nastavni program za osnovne škole sadrži program za srpski kao maternji jezik, kao i programe nastave za pripadnike nacionalnih manjina: bugarski, albanski, mađarski, rumunski, rusinski, slovački, hrvatski i srpski kao nematernji jezik.

4.4.3.1. Zajednički deo programa za strane jezike za 8. razred osnovne škole

U nastavku ćemo prikazati razlike između Nastavnog programa iz 1991. godine (u daljem tekstu NP91) i nastavnog programa – novog (u daljem tekstu NPN), za koji su navedeni primeri iz 2007. godine. Ovu značajnu distinkciju pravimo s obzirom na izmenjen fond časova i na sadržinske izmene programa nemačkog kao stranog jezika kao posledicu reforme koja je počela da se primenjuje školske 2003/2004. godine. NP91 sadržao je za svaki strani jezik sadržaj gradiva predviđenog za dati razred, koje je obuhvatalo: gramatiku, fraze i izraze, nove modele i komunikativne jedinice (koje ćemo u nastavku tabelarno prikazati za svaki razred ponaosob).

U zajedničkom delu programa za strane jezike prema novom nastavnom programu (u daljem tekstu NPN) definisane su kategorije kojih u nerevidiranom programu nije bilo:

Tabela br. 3

NP91 ⁴⁹	NPN
	Cilj nastave: razvijanje saznanjnih i intelektualnih sposobnosti, sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama, kao i prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu.
	Opšti standardi: razvijanje svesti o značaju sopstvenog jezika i kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama.
	Posebni standardi: <ul style="list-style-type: none"> • razumevanje govora; • razumevanje pisanog teksta; • usmeno izražavanje; • pisano izražavanje; • interakcija; • znanja o jeziku (funkcionalno znanje, odnosno sposobnost učenika da jezičke strukture pravilno upotrebi u datoj komunikativnoj situaciji).
Sadržaji programa	
Operativni zadaci (kojima se definiše šta učenik treba da savlada)	Operativni zadaci podeljeni su po jezičkim veštinama, postepeno se proširuju i usložnjavaju uz istovremenu primenu zadataka iz prethodnih razreda.
Tematika (teme koje se obrađuju)	Teme i situacije su podeljene po domenima upotrebe jezika: <ul style="list-style-type: none"> • privatno (zajedničke aktivnosti i interesovanja u školi i van nje; privatne proslave; priprema, planiranje, organizacija poslova, obaveze u kući i sl.); • javno (razvijanje pozitivnog odnosa prema životnoj sredini i drugim živim bićima; tradicija i običaji u kulturama zemalja čiji se jezik uči; obroci; kupovina odeće i sl.); • obrazovno (tematske celine i povezanost sadržaja sa drugim predmetima; snalaženje u biblioteci/medijateci; upotreba informacija iz medija).
Komunikativne jedinice (npr. upozorenje, obaveštenje, započinjanje telefonskog razgovora; započinjanje i završavanje pisma; predlaganje, odobravanje i neodobravanje; izražavanje zadovoljstva i nezadovoljstva).	Komunikativne funkcije: <ul style="list-style-type: none"> • sadržaj može biti jednostavan ili složen u zavisnosti od ciljne grupe (uzrast, nivo jezičkih kompetencija, nivo obrazovanja); • strukturalno i leksički u skladu sa programom za strane jezike za aktuelni razred.

⁵¹ Службени гласник РС – Просветни гласник, 2/1991: 223-224 (бр. 2).

U nerevidiranom Nastavnom programu u okviru Sadržaja programa definisani su: *operativni zadaci* kojima učenik treba da ovlada, zatim *tematika* (teme koje se obrađuju u određenom razredu) i *komunikativne jedinice* za svaki razred.

Ciljevi za strane jezike, dakle, u osnovnoškolskom obrazovanju definisani su u zajedničkom delu programa u kome se ističe da se zasnivaju na potrebama učenika koje se ostvaruju ovladavanjem komunikativnim veštinama i razvijanjem sposobnosti i metoda učenja stranog jezika. Iz toga sledi preporuka da suštinski cilj nastave stranih jezika treba da bude: „razvijanje saznajnih i intelektualnih sposobnosti učenika, njegovih humanističkih, moralnih i estetskih stavova, sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama, kao i prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu, uz uvažavanje različitosti i navikavanje na otvorenost u komunikaciji, sticanje svesti i saznanja o funkcionisanju stranog i maternjeg jezika” (*Службени гласник РС – Просветни преглед*, 2007: 34). Osim toga, tokom osnovnog obrazovanja, od učenika se očekuje da usvoji osnovna znanja iz stranog jezika koja će mu omogućiti sporazumevanje sa ljudima iz drugih zemalja u jednostavnoj usmenoj i pisanoj formi, zatim da usvoji norme verbalne i neverbalne komunikacije u skladu sa specifičnostima jezika koji uči, kao i da nastavi, na višem nivou obrazovanja i samostalno, učenje istog ili drugog stranog jezika.

Sada se nastavni ciljevi, za razliku od ranijih programa, definišu u okviru ovladavanja komunikativnim kompetencijama, isticanja multikulturalnosti kroz nastavne sadržaje obojene kulturološkim osobenostima različitih naroda i insistiranjem na autentičnom jeziku svakodnevice i na snalaženju u osnovnim jezičkim situacijama.

Opštim standardima je definisano da kroz nastavu stranih jezika učenik bogati sebe upoznavajući drugog, stiče svest o značaju sopstvenog jezika i kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama. Učenik razvija radoznalost, istraživački duh i otvorenost prema komunikaciji sa govornicima drugih jezika. I u okviru opštih standarda ističe se kulturološki momenat usvajanja stranog jezika sa aspekta razvijanja svesti o drugim jezicima i kulturama (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 34).

U okviru posebnih standarda za strani jezik, u zajedničkom delu programa za peti, šesti, sedmi i osmi razred, date su kategorije formulisane u vidu jezičkih kompetencija koje su koncipirane kroz aktivnu produkciju učenika u različitim domenima jezika i za koje se očekuje da će učenik njima ovladati u okviru plana i programa:

„Razumevanje govora: Učenik razume i reaguje na kraći usmeni tekst u vezi sa temama predviđenim nastavnim programom.

Razumevanje pisanog teksta: Učenik čita sa razumevanjem kratke pisane i ilustrovane tekstove u vezi sa temama predviđenim nastavnim programom.

Usmeno izražavanje: Učenik samostalno usmeno izražava sadržaje u vezi sa temama predviđenim nastavnim programom.

Pisano izražavanje: Učenik u pisanoj formi izražava kraće sadržaje u vezi sa temama predviđenim nastavnim programom, poštujući pravila pisanog kôda.

Interakcija: Učenik ostvaruje komunikaciju i sa sagovornikom razmenjuje informacije u vezi sa temama predviđenim nastavnim programom, poštujući sociokulturne norme interakcije.

Medijacija:⁵² U komunikativnim kontekstima, koji uključuju govornike učenikovog prvog jezika (L1) i ciljnog jezika (L2), prenosi i prevodi kratke poruke (u usmenoj i pisanoj formi), u skladu sa potrebama komunikacije.

Znanja o jeziku: Učenik prepoznaje principe gramatičke i sociolingvističke kompetencije uočavajući značaj ličnog zalaganja u procesu učenja stranog jezika” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 34-35).

Primetno je da su u okviru posebnih standarda navedene očekivane jezičke veštine, receptivne i produktivne, kao i aktivno učešće učenika u svakodnevnim autentičnim govornim situacijama, uz razvijanje lične svesti i stava o jeziku i prema jeziku koji uči, i to, pored gramatičkog, i sa sociolingvističkog aspekta, kako bi se učenici osposobili za samostalno snalaženje u najrazličitijim govornim situacijama sa govornicima ciljnog jezika i kulture, uz uvažavanje različitosti i uz navikavanje na otvorenost u komunikaciji (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 35).

U okviru dela koji se tiče izvođenja praktične nastave, u zajedničkom delu NPN definisani su operativni zadaci, tematika koja će se obrađivati u datom razredu i komunikativne funkcije kojima učenici u određenom razredu treba da ovladaju. Pod ciljevima nastave stranog jezika ističe se da „učenje drugog stranog jezika, oslanjajući se na iskustva i znanja stečena učenjem prvog stranog jezika, pospešuje sticanje višejezičke i više-kulturne kompetencije i razvijanje svesti o jezičkom bogatstvu užeg i šireg okruženja” (*Службени гласник РС – Просветни преглед*, 2007: 69).

Osim operativnih zadataka u okviru kojih su očekivane jezičke kompetencije definisane formulacijama čime učenik *treba* da ovlada, posebnu novinu u okviru plana i

.....
⁵² Medijacija se pod posebnim standardima uvodi tek u šestom razredu, te se spominje u programu za šesti, sedmi i osmi razred.

programa čine komunikativne funkcije, prisutne u definicijama svake kategorije u okviru posebnih standarda. Njihov sadržaj može biti jednostavan ili složen u zavisnosti od ciljne grupe (uzrast, nivo jezičkih kompetencija, nivo obrazovanja).

Osim toga, novi pristup nastavi jezika primetan je i u ostalim funkcionalnim kategorijama u segmentima planiranja nastave. Tako se naročit akcenat u delu programa koji se tiče jezika stavlja na način izvođenja nastave i na raznovrsnost medija i nastavnih materijala kojima nastavnik može upotpuniti, osavremeniti nastavu stranih jezika i približiti je autentičnim situacijama.

U realizaciji svih zadataka očekuje se da nastavnik maksimalno motiviše učenike koristeći odgovarajuća audio-vizuelna sredstva. Osim toga, nastavnik mora podsticati učenike da se i oni aktivno i samostalno angažuju na prikupljanju nastavnih sredstava vezanih za temu koja se obrađuje (npr. razglednice, članci iz dnevne i nedeljne štampe i sl.) (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 35).

Kada je reč o receptivnoj veštini, razumevanju pisanog teksta, tj. o veštini razumevanja pisanog teksta, očekuje se da učenik treba da, u zavisnosti od zahteva komunikativne situacije i ličnih potreba, razume globalno, detaljno i selektivno različite pisane tekstove (pisma, novinske članke, jasna ilustrovanu uputstva, oglase, prilagođene književne tekstove, tekstove u vezi s gradivom drugih nastavnih predmeta i slično) o temama iz svakodnevnog života i popularne nauke, iz bližeg i daljeg učenikovog okruženja, a koje se odnose na uzrasno specifična interesovanja i čija dužina zavisi od činjenice u kolikoj meri učenik poznaje datu temu i kontekst (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 35).

Čak se i u nastavi gramatike, kako se u Pravilniku navodi, izrazito forsiraju oni funkcionalni postupci koji uspešno suzbijaju učenikovu misaonu inertnost, a razvijaju radoznalost i samostalnost, kako bi se na taj način podsticao njihov istraživački i stvaralački odnos prema jeziku. Ovakav vid nastavnog rada podrazumeva njegovu čvrstu vezanost za životnu, jezičku i umetničku⁵³ praksu, odnosno za odgovarajuće tekstove i govorne situacije, čime je ukazivanje na određenu jezičku pojavu pomoću izolovanih rečenica, istrgnutih iz konteksta, označeno kao izrazito nepoželjan i nefunkcionalan postupak u nastavi gramatike. Izolovane rečenice, lišene konteksta, uče se napamet i reprodukuju, što sprečava svesnu aktivnost učenika i stvara pogodnu osnovu za njihovu misaonu inertnost. U jezičkom delu programa ističe se da se savremena metodika nastave gramatike

.....
⁵³ Upoznavanje suštine jezičke pojave često vodi preko doživljavanja i shvatanja umetničkog teksta, što će biti dovoljno jak podsticaj za nastavnika da što češće upućuje učenike da otkrivaju stilsku funkciju (izražajnost) jezičkih pojava.

zalaže za to da težište obrade određenih jezičkih pojava bude zasnovano na suštinskim osobenostima, tj. na njihovim bitnim svojstvima i stilskim funkcijama, što podrazumeva zanemarivanje formalnih i sporednih obeležja proučavanih jezičkih pojava i stavljanje težišta na jezičke pojave u životnim i jezičkim okolnostima. Jedna od osnovnih uloga nastavnika jeste usmeravanje učenika ka pogodnim tekstovima i govornim situacijama u kojima se određena jezička pojava prirodno javlja i ispoljava i koje kasnije mogu komunikativno primeniti u autentičnim situacijama (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 74).

Među predloženim strategijama za usvajanje jezika navodi se da učenik treba da strani jezik usvaja poredeći nove strukture ciljnog jezika sa strukturama maternjeg jezika i da komparativnom metodom implicitno usvaja sadržaje predviđene planom i programom. Zatim, u Nastavnom programu se pod znanjem o jeziku (pod kojim se podrazumeva funkcionalno znanje, tj. sposobnost učenika da jezičke strukture pravilno koristi u datim komunikativnim situacijama) navodi da učenik treba da usmerava pažnju, pre svega, na ono što razume, da pokušava da odgonetne značenje na osnovu konteksta i da proverava pitajući nekoga ko dobro zna (druga, nastavnika itd.), da obraća pažnju na reči/izraze koji se više puta ponavljaju, kao i na naslove i podnaslove u pisanim tekstovima, da obraća pažnju na neverbalne elemente (gestovi, mimika itd. u usmenim tekstovima, ilustracije i drugi vizuelni elementi u pisanim tekstovima), kao i da razmišljajući utvrđuje sličnosti i dovodi u vezu strane reči koje ne razume sa rečima u srpskom jeziku (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 35). Iz prethodno rečenog sledi da fokus učenika treba da je na globalnom razumevanju ciljnog jezika, na deduktivnom izvođenju zaključaka i na usmeravanju pažnje na ključne informacije, reči, uzimajući u obzir i neverbalne elemente.

Osim toga, a u prilog komunikativno orijentisanom planu i programu, pod sadržajima programa nailazimo na sledeću tvrdnju: „Svi gramatički sadržaji uvode se sa što manje gramatičkih objašnjenja, osim ukoliko učenici na njima ne insistiraju, a njihovo poznavanje se evaluira i ocenjuje na osnovu upotrebe u odgovarajućem komunikativnom kontekstu, bez insistiranja na eksplicitnom poznavanju gramatičkih pravila” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 36).

S obzirom na to da je reč o završnom razredu osnovne škole kada se očekuje rekapitulacija celokupnog gradiva, pa i gradiva stranih jezika, i u programu se ističe da je predviđena sistematizacija svih, pa i gramatičkih sadržaja, s tim što su gramatički sadržaji sada u službi komunikativnih funkcija, i da se obim i stepen produblivanja novih nastavnih sadržaja orijentišu pre svega prema savladanosti gradiva iz prethodnih razreda, kao i prema kognitivnom stilu učenika.

4.4.4. Primeri razlika/dopuna u starom (NP91) i novom (NPN) nastavnom programu za osnovne škole

Prema starom programu, **cilj** nastave stranog jezika u osnovnom vaspitanju i obrazovanju jeste da učenici ovladaju standardnim govornim jezikom do nivoa koji će im omogućiti da se, u govoru i pisanju, služe tim jezikom u jednostavnom sporazumevanju sa ljudima iz drugih zemalja i da se preko jezika koji uče upoznaju sa kulturom i načinom života izvornih govornika tog jezika. Cilj nastave stranog jezika u osnovnom obrazovanju u NPN zasniva se na potrebama učenika koje se ostvaruju ovladavanjem komunikativnih veština i razvijanjem sposobnosti i metoda učenja stranog jezika. Cilj nastave stranog jezika stoga jeste: razvijanje saznavnih i intelektualnih sposobnosti učenika, njegovih humanističkih, moralnih i estetskih stavova, sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama, kao i prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu, uz uvažavanje različitosti i navikavanje na otvorenost u komunikaciji, sticanje svesti i saznanja o funkcionisanju stranog i maternjeg jezika. Tokom osnovnog obrazovanja, učenik treba da usvoji osnovna znanja iz stranog jezika koja će mu omogućiti da se u jednostavnoj usmenoj i pisanoj komunikaciji sporazumeva sa ljudima iz drugih zemalja, da usvoji norme verbalne i neverbalne komunikacije u skladu sa specifičnostima jezika koji uči, kao i da nastavi, na višem nivou obrazovanja i samostalno, učenje istog ili drugog stranog jezika (*Службени гласник – Просветни гласник, Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, 2007: 34*).

U odnosu na stari program u kome su **gramatički sadržaji** uvedeni uz detaljna objašnjenja, u NPN je jasno istaknuto da se svi gramatički sadržaji uvode sa što manje gramatičkih objašnjenja „osim ukoliko učenici na njima ne insistiraju, a njihovo poznavanje se evaluira i ocenjuje na osnovu upotrebe u odgovarajućem komunikativnom kontekstu, bez insistiranja na eksplicitnom poznavanju gramatičkih pravila”⁵⁴, čime se poentira značaj komunikativnog koncepta nastave. Osim toga, u NPN postoji jasno razgraničenje toga da li se od učenika očekuje da određenu gramatičku kategoriju usvoji receptivno ili produktivno.

Sa formalne strane, i u starom i u novom programu prisutni su **operativni zadaci, teme** su takođe iste, s tim što su u NPN teme dodatno kategorizovane.

.....
⁵⁴ http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne_skole_PDF/Drugi_ciklus_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja/5_Nastavni_program_za_osmi_razred_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf (str. 101) (pristupljeno: 8.7.2017)

Svakako najveća razlika i prednost NPN jeste uvođenje **opštih i posebnih standarda** koji su podvedeni pod zajednički deo programa i podeljeni prema jezičkim kompetencijama kojima učenik u datom razredu treba da ovlada.

Poređenjem starog i novog nastavnog plana i programa prikazaćemo koliki je broj časova koji se, nakon revidiranja kurikuluma sa aspekta fonda časova, gubi tokom osnovnoškolskog obrazovanja kada je SJ2 u pitanju.

Predviđeni fond časova nemačkog kao stranog jezika

Tabela br. 4

	NP91	NPN
Peti razred	4 časa nedeljno/152 časa godišnje	2 časa nedeljno/72 časa godišnje
Šesti razred	3 časa nedeljno (1 čas obrade + 2 časa uvežbavanja, provere i sistematizacije nedeljno) – 37 časova obrade + 74 časa uvežbavanja/111 časova godišnje	2 časa nedeljno/72 časa godišnje
Sedmi razred	2 časa nedeljno/72 časa godišnje	2 časa nedeljno/72 časa godišnje
Osmi razred	2 časa nedeljno/72 časa godišnje	2 časa nedeljno/72 časa godišnje

Iz priloženog možemo videti da je prema NP91 ukupan godišnji fond časova nemačkog kao stranog jezika od petog do osmog razreda 407, dok prema NPN on iznosi 288. Osim toga, nismo mogli da zanemarimo ni kvalitativni aspekt u smislu izmena u samom sadržaju, tj. u količini i vrsti gradiva koje se učenicima nudi, te smo se opredelili za tabelarni prikaz komunikativnih i gramatičkih sadržaja po razredima nemačkog kao stranog jezika koji se uči od petog razreda radi što veće preglednosti.

Tabela br. 5

	NP91 (Службени гласник РС – Просветни гласник, 1991 (6): 25-26)	NPN
	Komunikativne jedinice	Komunikativne funkcije
Peti razred	<ul style="list-style-type: none"> • Predstavljanje (sebe i drugog lica), kazivanje imena, uzrasta i adrese. • Pozdravljanje, obraćanje, iskazivanje molbe, zahvaljivanje i izvinjenje. • Iskazivanje dopadanja i nedopadanja. • Traženje dozvole, davanje dozvole, izricanje zabrane. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Predstavljanje sebe i drugih. 2. Pozdravljanje. 3. Identifikacija i imenovanje osoba, objekata, delova tela, životinja, boja, brojeva, itd. (u vezi sa temama). 4. Razumevanje i davanje uputstava i komandi.
Šesti razred	<ul style="list-style-type: none"> • Čestitanje, iskazivanje dobrih želja, pozivanje u goste, prihvatanje odnosno neprihvatanje poziva. • Podsticanje da se nešto zajedno uradi. • Izražavanje mogućnosti, obaveznosti i neobaveznosti da se nešto uradi. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Postavljanje pitanja i odgovaranje na pitanja. 6. Molbe i izrazi zahvalnosti. 7. Primanje i davanje poziva za učešće u igri/grupnoj aktivnosti. 8. Izražavanje dopadanja/nedopadanja.
Šesti razred	<ul style="list-style-type: none"> • Traženje i davanje obaveštenja, uputstava i podataka. • Izražavanje fizičkih tegoba, raspoloženja, neraspoloženja, radosti i zabrinutosti. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Izražavanje fizičkih senzacija i potreba. 10. Imenovanje aktivnosti (u vezi sa temama). 11. Iskazivanje prostornih odnosa i veličina (idem, dolazim iz..., <i>levo, desno, gore, dole...</i>).
Sedmi razred	<ul style="list-style-type: none"> • Započinjanje telefonskog razgovora, započinjanje i završavanje pisma. • Upozorenje, obaveštenje. • Predlaganje, odobravanje i neodobravanje. • Izražavanje zadovoljstva i nezadovoljstva. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Davanje i traženje informacija o sebi i o drugima. 13. Traženje i davanje obaveštenja. 14. Opisivanje lica i predmeta. 15. Izricanje zabrane i reagovanje na zabranu.
Osmi razred	<ul style="list-style-type: none"> • Traženje i nudičenje pomoći da se nešto uradi. • Odobravanje odnosno neodobravanje nečijih postupaka. • Slaganje ili neslaganje sa govornikom. • Molba sagovorniku da se nešto ponovi. 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Izražavanje pripadanja i posedovanja. 17. Traženje i davanje obaveštenja o vremenu na časovniku. 18. Skretanje pažnje. 19. Traženje mišljenja i izražavanje slaganja/neslaganja. 20. Iskazivanje izvinjenja i opravdanja.

Kao što se iz tabele vidi, sadržaj komunikativnih funkcija može biti jednostavan ili složen u zavisnosti od ciljne grupe (uzrast, nivo jezičkih kompetencija, nivo obrazovanja). U nastavi stranih jezika njihov sadržaj zavisiće od nastavnog programa, tako da su funkcije za svaki razred iste kao za prethodni, ali su strukturno i leksički u skladu sa programom za strane jezike za aktuelni razred (*Службени гласник РС – Просветни преглед*, 2007(6): 36).

Tabela br. 6

Sadržaji programa za peti razred (NP91) – 4 časa nedeljno, 152 časa godišnje	Sadržaji programa za peti razred (NPN) – 2 časa nedeljno, 72 časa godišnje
<p>Rečenica⁵³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usvajaju se osnovne rečenične strukture u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku. • Proširuju se osnovne rečenične strukture slobodnim dodacima. • Bezlične rečenice: <i>es ist.</i> • Negacije <i>nicht</i> i <i>kein</i>. • Upitne rečenice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Osnovne rečenične strukture u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku. • Proširivanje osnovnih rečeničnih struktura slobodnim dodacima. • Bezlične rečenice tipa <i>Es ist...</i> • Upitne rečenice: <i>Peter liest. Peter liest ein Buch. Peter liest keine Zeitung. Liest Peter ein Buch? Was liest er?</i>
<p>Imenice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalno usvajanje roda, broja i padeža pomoću člana, nastavka i determinativa (akcenat na nominativu, dativu i akuzativu jednine i nominativu i akuzativu množine), sa predlozima i bez predloga. • Saksonski genitiv.⁵⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptivno usvajanje roda, broja i padeža pomoću člana, nastavka i determinativa. • Produktivno korišćenje nominativa, dativa i akuzativa jednine i nominativa i akuzativa množine sa odgovarajućim predlozima i bez predloga u govornim situacijama koje su predviđene tematikom.
<p>Član</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalno usvajanje određenog i neodređenog člana uz imenice u navedenim padežima. • Sažimanje člana – im, am, ins. • Nulti član uz gradivne imenice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prisvojni determinativi⁵⁵ u nominativu, dativu i akuzativu jednine i množine (receptivno). • Sažimanje člana – im, am, ins – receptivno i produktivno usvajanje. • Nulti član uz gradivne imenice.
<p>Negacija</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kein</i> u nominativu i akuzativu. • <i>Nein, nicht.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Negacije <i>nicht</i> i <i>kein</i>.

⁵³ U tabelama smo polumasnim slogom označili potkategorije u okviru predviđenog sadržaja za svaki razred, a kurzivom primere u okviru kategorija, prim. aut.

⁵⁶ Polumasnim slogom i kurzivom označeni su signifikantni primeri koji predstavljaju razlike između starog i novog kurikuluma, prim. aut.

⁵⁷ Terminološka distinkcija člana u starom vs. determinativ u revidiranom kurikulumu.

Zamenice

- Lične zamenice u nominativu, dativu i akuzativu jednine i množine.
- **Prisvojne zamenice kao determinativi uz imenice u navedenim oblicima.**

- Lične zamenice u nominativu (produktivno), dativu i akuzativu jednine i množine (receptivno).

Pridevi

- Opisni pridevi u okviru imenskog predikata (samo izuzetno u atributivnoj funkciji – receptivno).

- Opisni pridevi u sastavu imenskog predikata, a samo izuzetno u atributivnoj funkciji (receptivno): *Sie ist Lehrerin. Du bist nicht da. Er ist groß.*

Predlozi (globalno uvežbavanje u odgovarajućim padežima)

- dativ – bei;
- dativ, akuzativ – an.

- **Dativ – bei, mit, aus, vor; akuzativ – für; dativ/akuzativ – in, an, auf** (receptivno uz imenice u odgovarajućim padežima).

Prilozi

- Prilozi i priloške oznake: links, rechts, hier, dort, da, heute, morgen, jetzt.

- Prilozi i priloške fraze: *links, rechts, hier, dort, da, heute, morgen, jetzt, morgen nach dem Frühstück.*

Glagoli

- Present najfrekventnijih slabih i jakih glagola, glagola sa naglašenim prefiksom, pomoćnih glagola *sein* i *haben*, modalnih glagola u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku jednine i množine.
- Present u značenju futura.
- Perfekat najfrekventnijih glagola sa *sein* i *haben*.
- Preterit glagola *sein* prilikom uvođenja u govornu situaciju ili u tekstu.
- Refleksivni glagoli (najfrekventniji).
- Imperativ jakih i slabih glagola (receptivno).

- Present najfrekventnijih slabih i jakih glagola, prostih, izvedenih i složenih, pomoćnih glagola *sein* i *haben*, modalnih glagola *wollen, sollen, müssen* i *dürfen* (receptivno), kao i *können* i *möchten* (receptivno i produktivno) u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku jednine i množine.
- Present sa značenjem buduće radnje.
- Preterit glagola *sein* i *haben* (receptivno i produktivno).
- Najfrekventniji refleksivni glagoli.
- Imperativ jakih i slabih glagola (receptivno): *Ich heiße Peter. Gibst du mir deine Telefonnummer? Sie fährt gern Rad. Wo warst du gestern? Ich stehe immer um 7 Uhr auf. Möchtest du Basketball spielen? Maria war krank, sie hatte Grippe.*

Brojevi

- Osnovni do 30.
- Vreme po časovniku (puni časovi i polovine).

- **Osnovni do 100.**

Sadržaji programa za šesti razred (NP91) – 3 časa nedeljno, 152 časa godišnje	Sadržaji programa za šesti razred (NPN) – 2 časa nedeljno, 72 časa godišnje
<p>Rečenica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nezavisnosložene rečenice sa veznici- ma: <i>und, aber, denn.</i> • Bezlične rečenice: <i>es gibt, es wird...</i> • Upitne rečenice sa upitnim rečima: <i>welcher, warum, wie + prilog.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Osnovne rečenične strukture u potvrđnom, odričnom i upitnom obliku. • Proširivanje osnovnih rečeničnih struktura (subjekat – predikat – objekat) podacima o propratnim okolnostima. • Produktivno korišćenje negacija <i>nicht i kein.</i> • Upitne rečenice uvedene upitnom rečju. • Neuvedene upitne rečenice. <i>Peter liest. Peter liest ein Buch. Peter liest heute ein Buch. Peter liest nicht. Peter liest keine Zeitung. Liest Peter ein Buch? Was liest er?</i>
<p>Imenice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svi padežni oblici imenica sva tri roda u jednini i množini (ukazivanje na izvesne zakonitosti u pogledu nastavaka). • Dativ i akuzativ sa odgovarajućim predlozima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptivno usvajanje roda, broja i padeža pomoću člana, nastavaka i determinativa. • Produktivno korišćenje nominativa, dativa i akuzativa jednine i nominativa i akuzativa množine, sa odgovarajućim predlozima i bez predloga u govornim situacijama koje su predviđene tematikom. • Saksonski genitiv: <i>Ich lese den Roman „Emil und Detektive“. Hilfst du deiner Mutter? Hilfst du Michaelas Mutter?</i>
<p>Član</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promena određenog i neodređenog člana, kao i <i>kein</i> uz imenice sva tri roda. • Najčešće pojave izostavljanja člana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptivno i produktivno usvajanje određenog i neodređenog člana uz imenice u navedenim padežima. • Sažimanje člana <i>im, am, ins</i> (receptivno). • Nulti član uz gradivne imenice (receptivno i produktivno). • Prisvojni determinativi u nominativu, dativu i akuzativu jednine i množine (receptivno): <i>Ich liege im Bett. Dort steht ein Computer. Der Computer ist neu. Ich trinke gern Milch. Zeig mir dein Foto!</i> • <i>Kein</i> u nominativu i akuzativu. • <i>Nein, nicht:</i> <i>Nein, das weiß ich nicht. Ich habe keine Ahnung.</i>

Zamenice

- **Padežni oblici prisvojnih i pokaznih zamenica.**
- Padežni oblici ličnih zamenica, bez genitiva.
- **Upitne zamenice u padežnim oblicima: *wer, was, welcher.***
- **Neodređena zamenica *man* u nominativu.**

- Lične zamenice u nominativu (produktivno), dativu i akuzativu jednine i množine (receptivno): *Er heißt Peter. Wann besuchst du uns?*

Pridevi

- Pretežno u atributivnoj upotrebi.
- **Nominativ i akuzativ jednine i množine u atributivnoj upotrebi – slaba i mešovita promena (receptivno).**
- **Pravilna i nepravilna komparacija prideva i priloga u predikativnoj upotrebi, a u atributivnoj receptivno.**

- Opisni pridevi u sastavu imenskog predikata, a samo izuzetno u atributivnoj funkciji (receptivno): *Sie ist Lehrerin. Du bist nicht da. Er ist groß.*

Prilozi

- Prilozi i priloške oznake za vreme: *gestern, heute, gestern Abend, vormittag, schon, immer, manchmal, noch, am Vormittag, am Nachmittag, im Januar, in zehn Tagen, in zwei Monaten, in einem Jahr, in einer Woche.*

- Najfrekventniji prilozi i priloške fraze: *links, rechts, hier, dort, da, heute, morgen, jetzt, morgen nach dem Frühstück.*

Predlozi

- Dalja upotreba naučenih predloga.
- Dodaje se *über*.

- Dativ – *bei, mit, aus, vor*; akuzativ – *für*, dativ/akuzativ – *in, an, auf*. Uvežbavaju se receptivno uz imenice u odgovarajućim padežima. *Susi ist bei Christian. Ist das ein Geschenk für mich? Ich bin im Park/ auf dem Spielplatz.*

Glagoli

- Proširivanje upotrebe prezenta jakih i slabih glagola, najčešće povratnih glagola, glagola sa naglašenim i nenaglašenim prefiksima i modalnih glagola.
- Građenje sadašnjeg, prošlog i budućeg vremena i njihovo korišćenje sa odgovarajućim odredbama.
- Preterit glagola *sein* i *haben* (receptivno).
- **Perfekat jakih i slabih glagola, najčešće povratnih glagola, glagola sa naglašenim i nenaglašenim prefiksima i modalnih glagola.**
- Imperativ svih vrsta glagola.

- Present najfrekventnijih slabih i jakih glagola – prostih i glagola sa naglašenim ili nenaglašenim prefiksom, pomoćnih glagola *sein* i *haben*, modalnih glagola *wollen, sollen, müssen* i *dürfen* (receptivno), kao i *können* i *möchten* (receptivno i produktivno) u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku jednine i množine.
- Present sa značenjem buduće radnje.
- Preterit glagola *sein* i *haben* (receptivno i produktivno).

	<ul style="list-style-type: none"> • Najfrekventniji refleksivni glagoli i imperativ jakih i slabih glagola (receptivno). <i>Ich heiße Peter. Gibst du mir deine Telefonnummer? Ich stehe immer um 7 Uhr auf. Sie fährt gern Rad. Kannst du schwimmen? Ich fahre im Sommer nach Österreich. Wo warst du gestern? Möchtest du Basketball spielen? Maria war krank, sie hatte Grippe.</i>
<p>Brojevi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osnovni brojevi do 100. • Redni brojevi za iskazivanje datuma i lekcija u sva tri roda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Osnovni do 100. • Kazivanje vremena po časovniku (u neformalnoj upotrebi).
<p>Vežnici</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proširivanje govornih modela iz prethodnog razreda i upotreba sadašnjeg, prošlog i budućeg vremena u različitim situacijama. 	
<p>Novi modeli:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>werden</i> + adjektiv; • <i>es gibt...</i>; • komparacija <i>so... wie als...</i>; • slaba i mešovita deklinacija prideva – nominativ i akuzativ (receptivno); • <i>man...</i>; • nezavisnosložena rečenica sa vežnicima: <i>und, aber, denn</i>; • zavisnosložena rečenica sa vežnicima: <i>daß wo, wohin</i>; • pitanja sa: <i>wessen? Wie lange? Welcher? Der wievielte.</i> 	

Tabela br. 8

Sadržaji programa za sedmi razred (NP91) – 2 časa nedeljno, 72 časa godišnje	Sadržaji programa za sedmi razred (NPN) – 2 časa nedeljno, 72 časa godišnje
<p>Rečenica</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nezavisnosložena rečenica sa veznicima: wenn, als, weil, ob, wann, dass.</i> • <i>Relativna rečenica.</i> • Osnove poretka elemenata u zavisnoj rečenici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utvrđivanje rečenica u osnovnom potvrdnom, odričnom i upitnom obliku, proširivanje osnovne rečenične strukture podacima i propratnim okolnostima. • Upitne rečenice uvedene upitnom rečju. • Neuvedene upitne rečenice.
<p>Imenice</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pregled promene (imenica u jednini i množini – sistematizacija).</i> • <i>Genitiv (izražavanje pripadanja sa genitivom i opisno): Ottos Garten, der Garten von Otto.</i> • <i>Složenice – die Zahnbürste, die Nordsee.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptivno usvajanje roda, broja i padeža pomoću člana, nastavaka i determinativa.
<p>Član</p> <ul style="list-style-type: none"> • Upotreba određenog i neodređenog člana definiše se u najosnovnijim kategorijama. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Receptivno i produktivno usvajanje određenog i neodređenog člana uz imenice u navedenim padežima.</i> • <i>Receptivno se uvodi sažimanje člana am, im, ins, nulti član uz gradivne imenice, kao i prisvojni determinativi u nominativu, dativu i akuzativu jednine i množine.</i> • <i>Prisvojni determinativi u nominativu, genitivu, dativu i akuzativu jednine i množine.</i> • <i>Razlika između određenog i neodređenog člana u širem kontekstu.</i> • <i>Upotreba nultog člana.</i>
<p>Negacija</p>	<p><i>Kein</i> u nominativu, genitivu, dativu i akuzativu.</p>
<p>Zamenice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utvrđivanja ličnih i prisvojnih zamenica. • Uvođenje pokazne zamenice <i>dieser</i>. • Neodređena zamenica <i>man</i> u dativu. • Zamenica <i>jemand/niemand</i> – nominativ singulara, relativna zamenica u nominativu i akuzativu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrada ličnih zamenica u nominativu (produktivno), a u dativu i akuzativu jednine i množine receptivno.

<p>Pridevi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obrada u atributivnoj upotrebi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opisni u sastavu imenskog predikata, samo izuzetno u atributivnoj funkciji. • Komparativ i superlativ (pravilni, nepravilni oblici). • Pridevi izvedeni od imena grada.
<p>Prilozi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prilozi i priloške odredbe za vreme (utvrđivanje). • Za mesto <i>hin</i> i <i>her</i> (receptivno). • Ostali prilozi se sistematski još ne obrađuju. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usvajanje čitavog niza priloga i priloških fraza: za mesto i pravac kretanja, za vreme, poreklo, sredstvo, namenu.
<p>Predlozi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predlog <i>während</i> (receptivno). • Predlozi sa dativom (<i>mit, nach, bei, zu, aus, von, seit</i>). • Predlozi sa akuzativom (<i>durch, für, ohne, um</i>). • Predlozi sa dativom i akuzativom (<i>über, vor, zwischen, an, auf, in, hinter, neben, unter</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa dativom, akuzativom, dativom i akuzativom: <ul style="list-style-type: none"> – za označavanje položaja u prostoru, – za pravac, – za vreme, – za poreklo, – za sredstvo, – za namenu.
<p>Glagoli</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utvrđivanje i proširivanje upotrebe glagolskih oblika iz prethodnog razreda, sa obraćanjem posebne pažnje na red reči. • Preterit jakih, slabih, pomoćnih i modalnih glagola. • Imperativ u svim licima (utvrđivanje). 	<ul style="list-style-type: none"> • Prezent jakih i slabih glagola; prezent najfrekventnijih glagola sa naglašenim i nenaglašenim prefiksima, prezent modalnih glagola. • Preterit pomoćnih i modalnih glagola. • Perfekat jakih i slabih glagola. • Perfekat najfrekventnijih glagola sa naglašenim i nenaglašenim prefiksima. • Futur. • Konjunktiv preterita za izražavanje želja (bez gramatičkih objašnjenja). • Glagoli sa predloškom dopunom: <i>warten auf, hoffen auf, sich freuen über/auf</i>. • Povratni glagoli: <i>sich waschen</i>.
<p>Brojevi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematizacija osnovnih i rednih brojeva. • Kazivanje vremena po časovniku (sati i minuti). • Datumi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Osnovni do 1000. • Redni brojevi do 31. • Kazivanje vremena po časovniku.

<p>Veznici</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weil, dass, wenn, <i>als ob, wann, seit/bis wann, dann, darum.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Osnovne rečenične strukture u potvrđnom, odričnom i upitnom obliku. • Veznici za naporedne rečenice (receptivno i produktivno): <i>und, aber, oder, denn</i> (<i>Er lernt Deutsch, denn er möchte in Berlin studieren. Er hat einen Führerschein aber er fährt nicht.</i>) • Veznici za zavisnosložene rečenice <i>ob, dass, w?</i> (receptivno i produktivno) (<i>Ich weiss nicht, wann der Film beginnt. Er sagt, dass er Deutsch kann.</i>)
<p>Novi modeli:</p> <ul style="list-style-type: none"> • S-P-O • Zamenice (uz odgovarajući red reči). • Imperativ. • <i>Jemand/niemand.</i> • <i>Etwas/nichts.</i> • <i>nie...</i> • Upitne reči: <i>seit wann...?/bis wann?</i> • Nezavisnosložena rečenica sa veznikom <i>dann.</i> • <i>Darum.</i> • Zavisnosložena rečenica sa veznicima: <i>wenn, als weil, ob, wann, dass.</i> • Relativne rečenice. 	

Tabela br. 9

Sadržaji programa za osmi razred (NP91) – 2 časa nedeljno, 72 časa godišnje	Sadržaji programa za osmi razred (NPN) – 2 časa nedeljno, 72 časa godišnje
<p>Rečenica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zavisnosložene rečenice sa veznicima: <i>während, bis, obwohl.</i> • Pregled obrađenih zavisnosloženih rečenica. • Neupravni govor i nepravna pitanja. • Pasivne konstrukcije. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rečenični okvir. Razokvirenje u komunikativne svrhe (receptivno). • Nezavisnosložene i zavisnosložene rečenice.

<p>Imenice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Građenje složenica (ponavljanje i utvrđivanje). 	<ul style="list-style-type: none"> • Upotreba imenica u kategorijama jednine i množine u svim padežima (nominativu, genitivu, dativu i akuzativu). • Upotreba najfrekventnijih obrazaca za izvođenje imenica, upotreba najfrekventnijih imeničkih složenica (<i>Sommerferien, Briefkasten</i>).
<p>Član</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proširivanje znanja o članu (<i>Ich bin Schüler. Ich bin ein Schüler</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Upotreba neodređenog, određenog, nultog, negacionog, upitnog, prisvojnog i pokaznog člana: <i>Ich habe ein Buch. Schau mal, das Buch da! Er trinkt gern Tee. Er trinkt keinen Tee. Welches Buch liest du? Gib mir dein Buch. Gibt mir dieses Buch.</i> • Receptivna upotreba najfrekventnijih neodređenih determinativa (<i>manch-, viel-, einig-, all-</i>). • Upotreba kontrahovanog člana: <i>im Buch, am Strand, ans Meer.</i>
<p>Zamenice</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lična zamenica sa selbst, der-, die-, dasselbe.</i> • <i>Upitna zamenica was für ein, -eine, -ein.</i> • <i>Pokazne zamenice dieser, diese, dieses u svim padežima jednine i množine (utvrđivanje).</i> • Uvođenje ostalih pokaznih zamenica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Upotreba ličnih zamenica u nominativu, akuzativu i dativu. • Upotreba neodređenih zamenica <i>man, jemand, etwas.</i>
<p>Pridevi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregled pridevskih promena. • Atributivna upotreba komparativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Upotreba prideva u atributskoj funkciji (receptivno). • Upotreba komparativa i superlativa (uključujući i komparativske fraze: <i>Dein Haus ist billiger als meine Wohnung</i>).
<p>Prilozi</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ponavljanje priloga i obrada zameničkih priloga: womit, wovon, wofür, wozu, woran, worauf, zatim: davon, dazu, dafür, daran, darauf, a sve u vezi sa valentnošću glagola.</i> 	

<p>Predlozi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predlozi sa genitivom. • Ponavljanje i utvrđivanje ostalih predloga u vezi sa valentnošću glagola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Upotreba predloga za različite vrste prostornih i vremenskih odnosa. • Upotreba predloga koji stoje i uz dativ i uz akuzativ (Wechselpräpositionen): <i>an, auf, in, hinter, über, unter, vor, zwischen</i> za izražavanje mesta i pravca vršenja radnje.
<p>Glagoli</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponavljanje i utvrđivanje glagolskih promena obrađenih u prethodnim razredima. • Pasivne konstrukcije. • Pasiv radnje i pasiv stanja – prezent. • Oblici konjunktiva samo u rečenicama i frazama kao: <i>Hätte ich das gewusst/wäre er gekommen...!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Upotreba prezenta, upotreba osnovnih glagola u preteritu – pomoćnih, modalnih i najfrekventnijih jakih glagola. • Upotreba perfekta slabih glagola, kao i frekventnih glagola sa naglašenim i nenaglašenim prefiksom. • Građenje i upotreba futura. • Građenje konjunktiva za izražavanje želje i ljubaznog pitanja: <i>Ich möchte nach Deutschland fahren. Ich hätte gern ein Kilo Äpfel.</i> • Upotreba imperativa. • Upotreba povratnih glagola sa povratnom zamenicom u akuzativu i dativu: <i>Ich wasche mich. Ich wasche mir die Hände.</i> • Upotreba modalnih i osnovnih modalitetnih glagola: <i>Ich habe zu packen. Ich hoffe, dich wiederzusehen.</i>
<p>Brojevi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponavljanje i utvrđivanje. 	
<p>Veznici</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ob, dass, weil, als, wenn</i> (utvrđivanje). 	<ul style="list-style-type: none"> • Veznici: <i>dass, ob, w-..., weil, obwohl.</i>
<p>Novi modeli</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>es ist</i> – adverb – infinitiv mit „zu“; • <i>lassen</i> – infinitiv; • zavisnosložene rečenice sa veznicima; • <i>wenn...</i> (pogodbeno samo za sadašnjost); • <i>der, die, das</i>; • pasivne konstrukcije; • S-P-PO (samo sa glagolima iz tekstova u udžbeniku); • neupravni govor i pitanja. 	<p>Fraza i rečenica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Upotreba genitivske posesivne fraze: <i>das Haus meiner Eltern.</i> • Upotreba osnovnih glagola, imenica, prideva sa predloškom dopunom: <i>Interesse für Sport, interessiert daran, sich interessieren für.</i> • Rečenični okvir. Razokvirenje u komunikativne svrhe (receptivno). • Nezavisnosložene i zavisnosložene rečenice (<i>dass, ob, w-..., weil, obwohl</i>).

Iz tabela br. 6–9⁵⁸ vidi se da se određene strukture u revidiranom kurikulumu uvode kasnije, kao što su npr. sažimanje člana (po starom u petom, po novom u šestom razredu), saksonski genitiv (po starom u petom, po novom u šestom razredu), vreme po časovniku, redni brojevi (po starom u petom i šestom, po novom u šestom i sedmom razredu), veznici za naporedne rečenice (po starom već u petom razredu, po novom u sedmom), dok se pojedine uvode ranije, ali se ne razrađuju detaljno ili se čak data kategorija reči ne proširuje za dodatne strukture, kao što su npr. brojevi do 100 (već u petom razredu po novom, dok se po starom osnovni brojevi obrađuju u petom razredu samo do 30, ali se već tada uvodi kazivanje vremena po časovniku, a kategorija rednih brojeva se uvodi u narednom, šestom), uprošćen sistem predloga po novom kurikulumu. Ono što je primetno jeste da se po novom kurikulumu ne obrađuje deklinacija prideva, kao ni toliko vrsta zavisnih rečenica kao što je bilo propisano nerevidiranim kurikulumom. U starom kurikulumu predlagan je i složeniji sistem upitnih reči (deklinacija upitnih reči *wer, welcher*), zatim komparacija prideva u predikativnoj, ali i u atributivnoj funkciji, pasiv radnje i pasiv stanja, upitne zamenice, pokazne zamenice kao i niz zameničkih priloga koji se u novom kurikulumu ne obrađuju⁵⁹.

NPN opisuje i načine ostvarivanja programa kojima se ističe da komunikativna nastava jezik smatra sredstvom komunikacije i da se primena ovog pristupa u nastavi stranih jezika zasniva na nastojanjima da se dosledno sprovode i primenjuju određeni stavovi, poput sledećih:

- Ciljni jezik se upotrebljava u učionici u dobro osmišljenim kontekstima od interesa za učenike, u prijatnoj i opuštеноj atmosferi.
- Govor nastavnika prilagođen je uzrastu i znanjima učenika.
- Bitno je značenje jezičke poruke (od petog razreda očekuje se da nastavnik učenicima skreće pažnju i upućuje ih na značaj gramatičke preciznosti jezičke poruke).
- Znanja učenika se mere određenim relativnim kriterijumima tačnosti i zato uzor nije izvorni govornik.
- Rad u učionici i van nje sprovodi se putem grupnog ili individualnog rešavanja problema.

.....
⁵⁸ Primeri preuzeti iz *Prosvetnog pregleda* 1991.

⁵⁹ (Nastavni programi za drugi ciklus obrazovanja za 5, 6, 7. i 8. razred osnovnih škola preuzeti su iz Zavoda za unapređivanje obrazovanja <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>; stari kurikulumi za nemački kao strani jezik preuzeti su iz *Prosvetnog glasnika Republike Srbije*, godina XI, br. 2, 31. 5. 1991) (pristupljeno: 8.7.2017)

- Počev od petog razreda nastavnik upućuje učenike u zakonitosti usmenog i pisanog koda i njihovog međusobnog odnosa (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 74 *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 75).

Osim toga, preporučuje se dinamičko smenjivanje *tehnika, tj. aktivnosti* koje ne bi trebalo da traju duže od 15 minuta (npr. rad u parovima, u manjim i većim grupama, manuelne aktivnosti, igre primerene uzrastu, vežbe slušanja, klasiranje i upoređivanje, pismeno izražavanje i sl.).

Program takođe nudi i *strategije za uvežbavanje jezičkih veština i upotrebu leksičkih i stilskih stilova* u različitim kategorijama: morfologije, sintakse, koherentnosti, kohezije, leksičke prikladnosti, stilske prikladnosti (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 74).

Počev od petog razreda, ističe se da paralelno sa usvajanjem počinje i učenje stranog jezika, koje podrazumeva svestan proces koji posmatranjem relevantnih jezičkih (i nejezičkih) fenomena i razmišljanjem o njima omogućuje uočavanje određenih zakonitosti i njihovu konceptualizaciju (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2007: 75).

| 5. JEZIČKE VEŠTINE

Jezičke veštine su sastavni delovi nastavnog procesa koji teži ka ostvarivanju zadatah ciljeva i osposobljavanju učenika za uspješno rešavanje komunikativnih zadataka. Odnosno, njihov cilj je da se postigne i ostvari komunikativna kompetencija. U ovom istraživanju one predstavljaju sponu između elemenata jezičke strukture koji su istraživanjem obuhvaćeni i jezičkog delovanja ispitanika u konkretnim situacijama testa pod delovanjem različitih okolnosti. Sa stanovišta psihologije i pedagogije, opšte postignuće jezičkih kompetencija reflektuje se u specifičnim pojedinačnim kompetencijama.

5.1. Receptivna veština razumevanja pisanog teksta

Zolmeke (Solmecke) (1993: 9) kaže da pisani tekstovi „... omogućavaju oblik komunikacije među ljudima, prenošenje informacija, namera i želja o prostornim i vremenskim okolnostima”. Primaoci informacija, tj. čitaoci, preuzimaju informacije iz tekstova i tada dolazi do procesa dekodiranja (Szciodrowski, 2001:103). Vesthof (Westhoff) (1997: 102) predlaže različite forme tekstova za razvijanje veštine razumevanja pisanog teksta u nastavi stranih jezika, kao što su: brošure, prospekti, meniji, novinski članci, priče, romani, pisma, oglasi, red vožnje itd., što, doduše, ne znači da su ove forme tekstova uvek i zastupljene u nastavi.

Da bi učenik mogao da se snalazi sa tekstom na stranom jeziku, najpre mora ovladati tehnikama čitanja uopšte. Postavlja se pitanje šta čini dobrog čitaoca. Čitanje je samo po sebi komplikovan proces sa različitim faktorima koji su uključeni i koji mogu kompenzovati jedni druge do izvesne mere.

Dobri čitaoci su ujedno i dobri dekoderi. Kinč (Kintsch) (1998) smatra da bolji dekoderi stvaraju smislenije i kompletnije predstave o sadržaju teksta. Njihova veština dekodiranja potiče iz njihovog poznavanja značenja reči, iz obima vokabulara, iz težnje da razvijaju znanja i bogatijim repertoarom značenja reči. Međutim, i spori dekoderi mogu koristiti određene procese kojima bi kompenzovali svoj manjak veštine dekodiranja. Kinč ukazuje na to da slabi čitaoci mogu koristiti kontekst rečenice kako bi ubrzali prepoznavanje reči. S druge strane, dobri čitaoci mogu reći da prepoznaju mnogo brže, bilo na osnovu konteksta rečenice bilo bez konteksta. Takođe, dobri čitaoci ne fiksiraju svaku reč u rečenici, dok slabi čitaoci često primenjuju obrasce fiksacije (Kintsch, Rawson, 2005: 211, 225). U prilog složenosti čitanja kao procesa govori i obrada nekoliko vrsta informacija koje mogu biti: grafonetske (kod kojih se zvuk povezuje sa simbolima), sintaksičke (primena postojećeg znanja o strukturama jezika), semantičke

(predviđanje sadržine teksta) i bibliografske (kod kojih struktura teksta pomaže u razumevanju samog teksta) (Bearne, 1998: 32).

Danas postoji konsenzus o tome da je čitanje konstruktivan proces koji se interaktivno odvija u različitim oblastima obrade teksta. U oblasti čitanja u nastavi stranih jezika modeli polaze od toga da je proces čitanja na stranom jeziku u zavisnosti od kompetencije na stranom jeziku i od kompetencije čitanja na L1. Polazeći od psiholingvističkog modela čitanja na L1, nauka se interesuje pre svega za ulogu koju različite varijable igraju pri razumevanju pisanog teksta. Mnogi radovi polaze od postulata po kome se čitanje na stranom jeziku definiše često kao redukovana forma čitanja na maternjem jeziku. Elers (Ehlers) pritom ističe da čitanje nije jedinstven pojam. Uvek ima različitih situacija čitanja i učenja u kojima se date varijable odvijaju na svoj način i prouzrokuju različite performanse. Osim toga, u obzir treba uzeti i formalno oblikovanje tekstova i podsticanje takvih okolnosti i okruženja za učenje koji varijacijom ciljeva čitanja, tekstova i postavki zadataka podstiču količinu i vrstu inferencije. Po njenom mišljenju, treba postavljati zadatke koji podstiču različite vrste inferencije: uzročno-posledične veze, cilj radnje, temu, emociju i odlike osoba, odnosno objekata, kao i reakcije (implicitnog) čitaoca i nameru samog teksta (konkretno to bi značilo da prilikom čitanja može da se rastumači na šta se npr. odnosi neka zamenica, koje se reči koriste za istu osobu ili stvar, zašto se nešto desilo i koje su posledice toga) (Ehlers, 2008: 223).

Veština razumevanja pisanog teksta se smatra interaktivnim procesom zato što učenik analizira tekst na više nivoa, od slova do teksta u celini, i pritom uključuje u analizu i interpretaciju svoja prethodna znanja o određenoj temi. Stoga kao rezultat spona između znanja i elemenata teksta dolazi do kompenzacije informacija u onom segmentu u kome je deficit vidljiv. Grabe (1991: 378) navodi šest komponenata neophodnih za razumevanje teksta na L2: (1) sposobnost automatskog dekodiranja, (2) znanja iz oblasti gramatike i vokabulara, (3) znanja formalne strukture diskursa, (4) opšta znanja vezana za reči suštinske za sadržaj, (5) veštine i strategije sinteze i evaluacije, (6) veština provere celokupnog procesa čitanja. Cilj procesa dekodiranja na nivou reči jeste automatizacija prepoznavanja reči i izgradnja rečnika tokom opismenjavanja. U nastavi stranih jezika česte strategije razumevanja pisanog teksta jesu kontekstualno zaključivanje i semantizacija orijentisanjem na razumevanje na nivou reči, rečenice ili teksta.

Društveni kontekst čitanja na maternjem i na stranom jeziku pravi pre svega razliku u motivaciji učenika da se bave određenim tekstom, pri čemu učenici pretežno čitaju neki tekst na maternjem jeziku iz ličnih razloga, dok tekstove na stranom jeziku čitaju da bi naučili jezik. U prilog tome, Alderson (1984: 21) navodi sledeće hipoteze koje su primenljive na empirijska istraživanja:

- (1) nedovoljan uspeh u razumevanju pisanog teksta na stranom jeziku rezultat je neodgovarajućih strategija čitanja, odnosno adekvatne strategije iz maternjeg jezika nisu prenete na L2;
- (2) nedovoljan uspeh u razumevanju pisanog teksta na stranom jeziku posledica je strategija čitanja teksta koje nisu prenete iz maternjeg jezika pošto je jezička osnova isuviše slaba.

Tako se kao osnova svakog istraživanja ove jezičke kompetencije ističu tri komponente: aktivnost čitanja, jezičke poteškoće i (pred)znanja učenika (Beck & Klieme, 2007: 135). Kompetencija razumevanja pisanog teksta opisuje se i kroz dva procesa *bottom-up* i *top-down*, odnosno čitanje putem procesa sortiranja i procenjivanja informacija na osnovu postojećeg znanja i iskustva i čitanje u odnosu na očekivanja iz prethodnih saznanja. Između kompetencije razumevanja pisanog teksta na maternjem i kompetencije razumevanja pisanog teksta na stranom jeziku ne postoji velika razlika osim teškoće čitanja uslovljene oskudnim vokabularom i nedovoljnim znanjima iz određene oblasti na stranom jeziku (Wolff, 1996: 38-39, 44). Takođe, veština razumevanja pisanog teksta na maternjem jeziku nije automatski primenljiva na strani jezik, što podrazumeva intenzivno usvajanje novih reči, uvežbavanje i primenjivanje strategija čitanja i pospešivanje automatizacije receptivne veštine razumevanja kroz proces čitanja (Carter, Nunan, 2007: 221). Kad je reč o proveru veštine razumevanja pisanog teksta, na primerima se veoma često uočava da su zadaci *Multiple Choice* nepouzdati, te se iz tog razloga predlažu alternativni zadaci za ovu oblast (Dlaska & Krekeler, 2009: 80). Svantje Elers (Swantje Ehlers) (2008:200) definisala je sledeće osobenosti veštine razumevanja pisanog teksta na stranom jeziku:

- pismo, naročito za osobe koje su naučile da čitaju na nekom drugom jeziku;
- faza usvajanja veštine razumevanja pisanog, uzrast i veština razumevanja pisanog iz nekog drugog jezika;
- postojeća kompetencija na drugom jeziku;
- jezičke osobenosti polaznog i ciljnog jezika (red reči u rečenici, fleksione morfeme, semantičke karakteristike imenica itd.);
- vaspitno-obrazovni kontekst.

Stilovi čitanja u skladu su sa vrstama tekstova, kao i sa tipičnim postavkama zadataka (Grotjahn, 2000: 25). Zatvoreni zadaci tako često ciljaju na detaljno, a ne na globalno razumevanje, dok otvoreni zadaci podrazumevaju intenzivno ili čak argumentovano

čitanje na višem nivou kompetencije. Instrukcije na testu razumevanja pisanog teksta moraju biti jednoznačne i jasne kako bi čitaocu olakšale razumevanje. Osim toga, Grotjahn (2000: 72) ističe određene preduslove koje treba uzeti u obzir pri konstrukciji testa razumevanja pisanog teksta:

- broj strana,
- obim odgovora,
- vrsta i broj zadataka koji prate tekst,
- broj tačnih odgovora u zadacima sa višestrukim izborom,
- dozvoljavanje višestruke upotrebe određenih reči u zadacima sa raspoređivanjem reči,
- vreme rada.

U kontekstu didaktike čitanja, tj. legetike, ključno je to kakve veze učenici stvaraju između tekstova i zadataka i u kojoj meri to ispunjava svoju funkciju u razumevanju prilikom pisanog teksta, tj. u kojoj meri postavljeno pitanje ili zadatak podstiče proces čitanja kod učenika i kako utiče na njegovo strateško ponašanje, kao i da li je dužina teksta adekvatna zadatom vremenu. Stoga Svantje Elers (Ehlers, 2006: 36) predlaže sledeće strategije koje mogu biti od pomoći prilikom razumevanja pisanog teksta i rešavanja zadataka:

- (1) uopšteno učenik polazi od delova teksta koje razume, odnosno da razlikuje „bitno” od „manje bitnog” (u formi zadatka može se tražiti da se podvuku najbitnije reči; kao alternativa prethodno se ključne reči mogu napisati na karticama kako bi ih učenici kasnije poređali prema ispravnom redosledu);
- (2) sumiranje i prepričavanje teksta;
- (3) orijentisanje na informacije koje nude prateća slika ili naslov (npr. šta bi mogao da znači naslov, o čemu se radi u tekstu...);
- (4) zaključivanje⁶⁰;
- (5) kod inferencijalnih pitanja razlikovanje lokalno- globalno;
- (6) uključivanje opštih znanja i informacija koje se tiču kulturno-specifičnih ponašanja;

.....
⁶⁰ na osnovu situacionog konteksta, prim. aut.

(7) podela teksta na funkcionalne delove;

(8) kognitivna fleksibilnost.

5.2. Receptivna veština razumevanja govora teksta

Velika količina modernih materijala i metodologija poslednjih decenija ističe značaj razvoja veoma važne veštine razumevanja govora. Sve ono što se dosad zna o evaluaciji veštine razumevanja pisanog teksta nije automatski primenljivo i na evaluaciju veštine razumevanja govora pošto se te dve veštine razlikuju u mnogim značajnim segmentima koji se tiču pisanog i usmenog medija i nepodudarnosti između usmenih i pisanih tekstova. Izuzimajući malobrojna sistematična i principijelna istraživanja, razvoj testova za razumevanje govora u velikoj meri je zadatak samih nastavnika. Kao prvi korak prema razvijanju merljivosti ove veštine navodi se definisanje konstrukta testa.

Karmen Špigel (Carmen Spiegel) predlaže sledeće elemente govora koji pomažu slušaocima u razumevanju:

- zadobiti pažnju,
- sadržaje istaći ključnim rečima,
- uticati na motivaciju slušalaca pitanjima koja podstiču razumevanje govora,
- prenositi sadržaje multimodalno i jednoznačno (gestikom, mimikom, intonativno),
- napraviti pauze u govoru kako bi slušaoci ono što je rečeno mogli kognitivno da obrade,
- odrediti faze aktivacije kako bi učenici mogli posredovano znanje da aktivno obrade i usvoje (Spiegel, 2009: 200).

Volvin i Kokli (Wolvin & Coakley) (1985: 74) razumevanje govora definišu kao „proces primanja auditivnih stimulusa, učestvovanja i dodeljivanja značenja auditivnim stimulusima”. S obzirom na to da se ovaj proces ne može posmatrati direktno, drugi korak je iznalaženje načina za merenje izjednačavanjem sa ponašanjima koja se mogu pratiti i ocenjivati direktno na kvantitativan način, i to brojem pitanja na koja je odgovoreno ili tačno identifikovanim slikama. Kanale (1984) je insistirao na tome da izmami najbolju performansu od ispitanika tako što će zadatke definisati da budu „fer, interesantni i skloni generalizaciji”, dok se Daglas (Douglas) (1988) zalagao za testove koji su integrativni i integrisani, kontekstualizovani i koji su izazov za učenike da se bave mnoštvom zadataka. Zapravo, ne može se na adekvatan način procenjivati validnost testa ili

adekvatnost teorijskog modela na osnovu kojeg je test kocipiran, a da se prethodno ne identifikuje svrha i milje za koji se test pravi (Mendelsohn & Rubin, 1995: 31).

Zolmeke (Solmecke) (2000: 60) ukazuje na otežavajuće faktore akustičkih komponenti i ističe nameru slušaoca da razume auditivni tekst kao posebno značajan faktor u procesu razumevanja govora teksta. Namera se konkretizuje preko zadataka, tj. pitanja u testu, i veoma često pokušaj slušaoca da doslovce razume sve u određenoj sekvenci koja se sluša može biti ograničavajući. Upravo u takvim situacijama, uloga nastavnika je od presudne važnosti jer, kroz dijalog sa učenicima i zajedničkim radom na razvijanju odgovarajućih strategija, ove teškoće mogu biti otklonjene. Bolton (1996: 46) ukazuje na to da je, usled nedovoljno prisutnih testovnih situacija u nastavi (i to naročito na početnim nivoima), neophodno naglasiti i zahtevati autentičnost kao kvalitativni kriterijum, i to u vidu slušanja autentičnih sekvenci sa radija ili iz televizijskih emisija, a kao alternativu i npr. razglase sa železničkih stanica ili aerodroma, poruke praćene bukom kao ometajućim faktorom i sl. Osim toga, Bolton predlaže intenzivan rad sa kolegama kako bi se izbeglo jednostrano fokusiranje učenika na sopstveni glas i izgovor i kako bi se simulirao „šok od stranog”.

U osnovne varijable slušanja spadaju priroda inputa, odnosno ponuđenog (dynamika govora, dužina, pozadina, sintaksa, vokabular, buka, akcenat, registar, proporcionalna učestalost, količina redundansi, itd.), priroda zadatka evaluacije (količina osiguranog konteksta, jasnoća instrukcija, dostupnost prethodnog pregleda pitanja, da li zadatak traži samo prepoznavanje ili sintezu itd.), kao i individualni faktori slušaoca (memorija, interesovanje, pozadina znanja, motivacija, itd.). U svakom slučaju, malobrojne su studije koje su sprovedene koristeći jednu od ovih varijabli ili kombinaciju više varijabli.

Testovi razumevanja govora bazirani na kursevima koji su potkrepljeni adekvatnim materijalima pokazuju da li su učenici usvojili predviđene veštine razumevanja govora. U praksi se testovi najčešće koriste kako bi se utvrdila individualna postignuća učenika, kako bismo ih svrstali na odgovarajući nivo i kako bismo utvrdili koji pristup da primenimo u nastavi. Nekada se, međutim, koriste testovi kako bi se donele odluke vezane za sam program, tj. ukoliko test razumevanja govora uvrstimo u program nastave, potrebno je ustanoviti i koliko se efektivno primenjuje, da li su odabrane sekvence za razumevanje govora odgovarajućeg nivoa težine, da li je predviđeno dovoljno vremena za aktivnosti slušanja i da li je poklonjena dovoljna pažnja određenim tipovima zadataka za razumevanje govora. U ovom slučaju, test postignuća zasnovan na kurikulu/silabusu može biti od pomoći za usaglašavanje segmenata programa. S druge strane, može se doneti odluka da se postavi minimalan očekivani nivo postignuća u ovoj veštini radi poređenja sa drugim programima i kako bi se dobila informacija o našim

polaznicima/učenicima koja se može proslediti drugoj školi ili čak potencijalnom poslodavcu. Tada je pogodan za primenu standardizovani test razumevanja govora koji nije ograničen isključivo na naš nastavni program već ima širu upotrebu.

Testovi osim toga mogu uticati na način našeg predavanja, tj. poučavanja. Uvođenje komponente slušanja u testove stranih jezika podrazumeva i veći pritisak na nastavnike, autore testova i kurikuluma, kao i na izbor materijala. I, na kraju, testovi razumevanja govora se mogu koristiti u svrhe istraživanja kako bi se bolje definisao konstrukt, izučavale različite komponente veštine razumevanja govora i ispitivali efekti različitih metoda testiranja.

5.3. Receptivne veštine u nastavnoj praksi

Ako bismo uporedili testove koji procenjuju veštinu razumevanja govora teksta i veštinu razumevanja pisanog teksta, uočile bi se značajne razlike. Najpre, za razliku od testa koji procenjuje razumevanje pisanog teksta, ispitanici koji slušaju nemaju mogućnost ponovnog vraćanja na odslušanu informaciju (izuzev predviđenog broja ponavljanja teksta koji se sluša) niti na njenu proveru i naknadno korigovanje. Oni moraju da razumeju tekst upravo onako kako su ga čuli, da ukoliko, nakon predviđenog broja slušanja, nisu u stanju da daju konačan tačan odgovor, pokušaju da u memoriji zadrže informaciju relevantnu za dati zadatak, da je povežu sa narednom i da kontinuirano prilagođavaju svoje razumevanje onoga što su čuli. Činjenicâ koje su slučajne ili irelevantne za glavnu ideju teksta ispitanici imaju manje mogućnosti da se sete (Mendelsohn & Rubin, 1995: 35). Tako, ponovljeno slušanje određenih pasaža (sekvenci) nije od velikog značaja za ispitanike koji imaju niži nivo kompetencije razumevanja govora u odnosu na ispitanike koji imaju prilike da tekst ponovo pročitaju (Mendelsohn & Rubin, 1995: 35). Uopšte, veoma komplikovano procesuiranje informacija pred kojim se nalaze slušaoci dovodi do pojave *tuning out*⁶¹ (kojoj slušaoci pribegavaju kao olakšici u procesu selektovanja informacija) ukoliko su sekvence duže od 2 do 3 minuta (Mendelsohn & Rubin, 1995: 35). U principu, trebalo bi izbegavati korišćenje pisanih materijala za testiranje razumevanja govora jer je dodatno teško modifikovati ih u formu koja zvuči kao pravi govorni jezik. Stoga je najbolje odabrati tekstove i manje pasaže sa radija, televizije ili iz sekvenci filmova. Ukoliko se, međutim, biraju segmenti praćeni video-zapisom, treba najpre videti u kojoj meri vizuelni momenti koreliraju sa usmenom porukom i ujedno biti svestan toga da je vizuelna podrška (koja zavisi od žanra, dramskih segmenata, tj. od toga da li je reč o

.....
⁶¹ Reč je o strategiji kojom se slušaoci „isključuju”, tj. selektuju šta će primiti od informacija i kako će ih procesuirati. Ovoj strategiji mogu pribegavati kada iz složene forme jedne sekvence treba da izdvoje bitne informacije, ali i kada žele da odstrane npr. buku kao ometajući faktor prilikom slušanja.

filmovima, operama, TV serijama ili interaktivnim replikama poput intervjua, dnevnika) naročito pogodna za ispitanike koji imaju niži nivo ove kompetencije. Sadržaj specifične sekvence za razumevanje govora utiče na ispitanike, a predznanja čine test jednostavnijim za razumevanje. To je najčešće slučaj sa onim ispitanicima koji moraju zapravo da razmišljaju i da za svaku sekvencu uvode pretpostavke koje se baziraju na njihovom prethodnom znanju (Buck, 1991: 76). Kako bi se ova pojava svela na minimalan nivo, mogu se uključiti produžene, tj. detaljnije varijante sekvence na određenu temu. Kada govorimo o sekvencama, mislimo na razne vrste konverzacije, na instrukcije, najave, priče, predavanja, filmove, intervjue, debate, reklame. Svaka od ovih vrsta teksta ima sopstvene odlike koje dosta utiču na načine na koje će ih ispitanici obrađivati i razumevati.

Postoji više kriterijuma na osnovu kojih se biraju sekvence i tekstovi za razumevanje govora. To su pre svega nivo težine, zainteresovanost grupe za temu i relevantnost. Pronaći autentičan tekst ili sekvencu na željenom nivou nije uvek lako jer to podrazumeva uključivanje većeg broja dodatnih faktora, kao što su tip teksta, prilagođenost uzrastu, vokabular i odabir tema adekvatan nivou. Težinu samu po sebi teško je predvideti jer je u korelaciji sa varijablama kao što su zadaci, postojeće znanje, memorija i sposobnost zaključivanja.

S druge strane In'nami i Koizumi (2009: 222) nisu uočili značajnu razliku između rezultata dobijenih na osnovu dužih tekstova i onih dobijenih na osnovu intervjua npr. na istu temu, oba nastala od istog pisanog članka. Neka druga istraživanja pokazuju da su tekstovi jednostavniji za razumevanje ukoliko sadrže konverzaciona obeležja poput ponavljanih imenica (Chaudron, 1983: 448). Kada je reč o vokabularu, pasaži koji sadrže reči koje se frekventno ponavljaju jednostavniji su za razumevanje od onih koji koriste stručno specifične reči, rečnik tehnike, idome i kulturalne aluzije. Prilikom izbora sekvenci za razumevanje govora za ispitanike nižeg nivoa kompetencije, treba obratiti pažnju na to da se pojavljuju suštinski važne i prepoznatljive reči ili da se njihovo značenje može pretpostaviti iz konteksta. Srodne reči nije uvek jednostavno prepoznati u dinamičnom govoru, i čak i iskusni ispitanici mogu imati poteškoća sa razumevanjem ako se takve reči koriste sa nekim drugim značenjem ili u nepoznatom kontekstu; takođe mogu imati poteškoća sa brojevima i ličnim imenima⁶².

.....
⁶² Lična imena se obično izgovaraju u svom izvornom obliku, karakteristično za jezik iz koga potiču, te je time njihovo prepoznavanje ili zapisivanje u okviru zadataka razumevanja govora teksta otežano; što se brojeva u nemačkom jeziku tiče, oni imaju karakterističan način redosleda izgovaranja (druga pa prva cifra, odnosno jedinica pa desetica), tako da kod slušalaca, pogotovo na nižim nivoima znanja, može dovesti do permutovanja cifara pri slušanju i odabiru tačnog odgovora.

Postoje pretpostavke da bi sintaksa trebalo da ima važnu ulogu u razumevanju govora, to jest da bi kompleksnije rečenice trebalo da budu teže za razumevanje od jednostavnih. Blau (1990: 746), međutim, kod naprednijih ispitanika ne vidi nikakvu značajnu razliku u razumevanju iskaza sa pojednostavljenom strukturom i složenijih rečenica.

Različite forme pojednostavljivanja mogu imati različite efekte na učenike koji imaju različite nivoe znanja. Tako izgleda da je kod učenika koji su na nižem nivou, kad je reč o veštini razumevanja govora, redundansa u formi ponovljenih imenica efektivnija od ponavljanja npr. sinonima. Povećana redundansa informacija (repeticija) i elaboracija u vidu parafraza ili upotrebe sinonima ne bi trebalo da je ključna za ovu vrstu ispitanika jer im nedostatak adekvatnog vokabulara onemogućava da imaju korist od redundantne informacije (Buck, 2001: 43).

Postoje dokazi za to da kad se čita brže ispitanici nižeg i srednjeg nivoa veštine razumevanja govora teže razumeju. Ispostavilo se da oni postižu bolje rezultate prilikom sporijeg čitanja, 120 reči po minuti⁶³ (Griffiths, 1992: 385-390). S druge strane, na naprednije ispitanike ne utiče toliko brzina govora koliko utiču ostali faktori, kao što su vrsta teksta, vrsta zadatka i prethodno znanje (Blau, 1990: 746-748). Zadaci koji proveravaju razumevanje govora ne mere samo razumevanje već i veštinu zaključivanja, rešavanja problema i deduktivnog zaključivanja na osnovu sadržaja teksta. Što su kompleksnije mentalne operacije koje su uključene u dolaženje do tačnog odgovora, to će i zadatak za razumevanje govora biti teži (Thompson, 1995: 39-42).

Dakle, ispitivač ne zna da li su ispitanici razumeli nešto govora, dokle god ne daju neku vrstu odgovora i ne pokažu da razumeju određenu auditivnu sekvencu. U svrhu merenja, tj. evaluacije razumevanja govora služe verbalni odgovori, odnosno odgovaranje na različite tipove pitanja, dopunjavanje informacija, pisanje sažetaka, ali i mnoštvo neverbalnih zadataka, poput identifikovanja i označavanja slika, ucrtavanja puteva na mapi, crtanja grafikona. Ova vrsta odgovora obično ne iziskuje od ispitanika da konstruišu odgovor sami, već da biraju tačan odgovor između ponuđenih alternativa. Najčešći tip pitanja koji se koristi jesu *Multiple-Choice* (zadaci sa višestrukim izborom) i zadaci tačno-netačno, pre svega zato što su veoma jednostavni. Zatim, ovi zadaci se rešavaju za veoma kratko vreme, te mogu uključiti veći broj pitanja (što povećava pouzdanost testa), a ujedno nemaju nikakve zahteve koji se tiču produkcije (time smanjuju mogućnost mešanja razumevanja govora sa čitanjem ili pisanjem). Ipak, pitanja *Multiple-Choice* imaju i izvesnih nedostataka, pre svega zato što ispitanicima ostavljaju mogućnost da pogađaju odgovore. Pitanja tačno-netačno jednostavnije je formulisati nego pitanja

.....
⁶³ Podatak se odnosi na istraživanje sa ispitanicima u Americi koji govore engleski.

Multiple-Choice, ali ispitanici imaju 50 odsto izvesne šanse da pogode tačne odgovore. S obzirom na to da je strategija pogađanja veoma prisutna i kod pitanja *Multiple-Choice* i kod pitanja tačno-netačno, praksa je da se u instrukcijama za rešavanje testa naznači postoje li i negativni bodovi za netačan odgovor.

U tim slučajevima, ponekad čitavi bitni pasusi jednog teksta za razumevanje govora moraju biti izostavljeni jer se u njima ne mogu naći najčešće manje ili više od tri verodostojna distraktora opisana ovim zadatkom. Dobro formulisana pitanja je i teško napisati. Neki od uobičajenih problema jesu formulacije koje indikuju tačan odgovor, konfuzni distraktori, nedovoljan broj distraktora⁶⁴ (uobičajeno bi bilo da je prisutan jedan odgovor i tri distraktora), nejasno ili predugo nizanje reči, negativne formulacije i više od jedne tačne opcije.

Nasuprot zadacima u kojima ispitanici imaju mogućnost izbora između ponuđenih odgovora, konstruisani odgovori zahtevaju od ispitanika da sami proizvedu odgovore. Dejvidson, Hadson i Linč (Davidson, Hudson & Lynch) (1985: 142) smatraju da format *Multiple-Choice* zahteva od ispitanika da razmišljaju oslanjajući se na kratkoročnu memoriju kako bi poredili moguće odgovore, dok konstruisani odgovori zahtevaju istančaniju memoriju i produkciju.

Otvorenim pitanjima se pogađanje tačnih odgovora sasvim eliminiše i autorima testova se potpuno otvara mogućnost da prateća pitanja formulišu kako žele, a ne samo u formi pitanja *Multiple-Choice* za koja se mogu konstruisati odgovori u vidu četiri ponuđene opcije pitanja *Multiple-Choice*. Ipak, kod ovih pitanja događa se da se kao tačno može prihvatiti i više od jednog odgovora, i to najčešće kod ispitanika koji su napredniji u ovoj oblasti i kada odgovor zavisi od vantekstualne informacije koja proizlazi iz opšteg znanja. Stoga je takve odgovore teško predvideti. Bak (Buck) (1991: 86) ukazuje na sledeći problem koji postoji kod ovog tipa zadataka, a tiče se nedovoljnih indikacija o tome koliko informacija treba da bude uključeno u sam odgovor. Tada podela na tačne i netačne odgovore nije primenljiva jer mogu biti tačna dva odgovora. Jedna od mogućnosti za rešavanje ovog problema jeste pravljenje skale kojom bi se utvrdilo da se poeni dodeljuju na osnovu tačnih detalja u odgovoru. To iziskuje od ispitivača da dodatno naprave skalu svih propozicija za svaki segment teksta ponaosob (Thompson, 1996: 86).

.....
⁶⁴ Kod zadataka sa višestrukim izborom (*Multiple-Choice*), pored jednog odgovora koji je tačan, ostali ponuđeni odgovori nazivaju se distraktorima.

Veština razumevanja govora kao receptivna kompetencija objedinjuje opažanje, razumevanje, interpretaciju i refleksiju jezičkih izraza. U studiji DESI⁶⁵ razumevanju govora pristupa se oslanjajući se na teoriju *Item-Response* i na koncept evaluacije kojim se utvrđuje koje specifične kompetencije treba razviti kako bi se razumevanje govora uspešno sprovedo kao „receptivna komunikativna aktivnost” (Beck & Klieme, 2007: 179) razvijajući globalno (otkriti šta je opšta ideja i smisao zapisa teksta), selektivno (naći određenu informaciju), detaljno razumevanje (razumeti odslušani materijal u svim pojedinostima).

Validnost testova za razumevanja govora dalje se proverava kroz postavku zadatka i tekstova koji često zahtevaju korišćenje drugih jezičkih veština, a ne samo razumevanje govora, kada kandidati daju usmene ili pisane odgovore na pitanja iz testa. U takvim slučajevima, primećuje se da ono što je trebalo da bude test razumevanja govora služi testiranju ostalih sposobnosti. Zahtev da se iznedri neka vrsta „proizvoda” u vidu pisanog odgovora znači da je osobito teško da se napravi „čist” test razumevanja govora, a da on ne obuhvati i neku drugu veštinu (Buck, 1990). Ovaj problem je rešiv najpre primenom testa u nekoj kontrolnoj pilot-grupi, pri čemu će se videti manjkavosti testa, i korigovanjem testa prema unapred ustanovljenom šablonu sa odgovorima. Situacija se dalje komplikuje uvođenjem potencijalnih efekata iz niza individualnih faktora, uključujući kapacitet pamćenja (Call, 1985: 767) i bliskost temi (Brindley, 1998: 174).

Mnogi standardizovani testovi za razumevanje govora teksta teže da budu fokusirani na zadatke koji od kandidata zahtevaju da slušaju prethodno snimljene tekstove i da odgovaraju aktivnostima kao što su obeležavanje polja, zaokruživanje alternativnih rešenja ili upisivanje odgovora. U svakom slučaju, suština razumevanja govora se dešava u kontekstu usmene interakcije, pri čemu su veštine razumevanja govora i govora međusobno usko povezane – utoliko pre što neko ne može efikasno da učestvuje u konverzaciji a da ne razume šta je sagovornik rekao. Međutim, takve situacije slušanja retko su prisutne u jezičkim testovima (Schrafnagl & Cameron, 1988: 88).

Već decenijama bitna tema u jezičkom testiranju jeste značaj tih testova (Bachman, 1990), a svakako nije jednostavno napraviti testove za razumevanje govora koji treba da oslikaju svrhu slušanja i u realnom životu. Bachman (1990: 350)

.....
⁶⁵ DESI studija (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International) jeste studija koja beleži postignuća učenika u školama u Nemačkoj u oblasti nemačkog i engleskog jezika. Ova studija od 2001. godine predstavlja prvu nacionalnu dopunu PISA studije. Test je razvijen i sproveden pod pokroviteljstvom Nemačkog instituta za međunarodna obrazovna istraživanja (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF). Dostupno na: www.dipf.de/desi/ (pristupljeno: 18.12.2016).

smatra da ako rezultate testa treba tumačiti kao pokazatelje jezičkih kompetencija, a ne u kontekstu toga koliko dobro ispitanik može da uradi zadatke *Multiple-Choice*, svakako efekte ovog tipa zadatka treba svesti na minimum. Međutim, upotreba autentičnih primera prirodnog govora može biti veoma problematična za evaluaciju razumevanja govora, stoga su autentični tekstovi često neadekvatni u testiranju zbog faktora kao što su slab zvuk, nedostatak odgovarajuće kontekstualizacije ili prezahtevnost procesa puštanja, jer dosta toga treba da bude adaptirano ili presnimano (Weir, 1993: 124).

Iz svih ovih razloga, prilikom izrade testova razumevanja govora obično mora da se napravi neka vrsta kompromisa kada je autentičnost materijala u pitanju. Kada je reč o selekciji teksta, praksa je pokazala da upotreba neadaptiranih primera prirodnog jezika može biti teška za korišćenje, i da je moguće osmisliti zadatke u testu koji uključuju iste vrste procesa koje bi kandidati inače koristili u realnom životu i koji uključuju one audio-tekstove sa kojima su se do tada susretali (UCLES/RSA, 1990⁶⁶). Primeri vrsta „autentičnih” tekstova korišćenih u komunikativnim testovima razumevanja govora uključuju konverzaciju, najave, poruke sa telefonskih sekretarica, predavanja, anegdote, vesti, intervju, reklame, debate itd. (Brindley, 1998: 175).

5.4. Forme evaluacije jezičkih veština

U uvodnom delu poglavlja data je sažeta definicija testa i opisani su predviđeni kvaliteti standardizovanog jezičkog testa, zatim jezičke veštine koje se testiraju i koje će u završnoj fazi same studije poslužiti za izradu plana za identifikovanje problema jezičke kompetencije, za evaluaciju i analizu rezultata testiranja kao teme naučnog istraživanja ovog rada. U nastavku su opisani povod i svrha evaluacije i postupak njenog sprovođenja u nastavi stranih jezika.

5.4.1. Pojmovno razgraničenje testa, ocenjivanja i evaluacije

Pojam evaluacije se u Americi tokom 70-ih godina XX veka, a danas i u ostalim delovima sveta gde se govori engleski jezik, sve manje i manje upotrebljavao u svom osnovnom značenju. Tako se u obrazovnom miljeu reči evaluacija, testiranje i merenje koriste naizmenično. Ova tri pojma se zapravo u praksi najčešće i primenjuju u oblasti testiranja. Evaluacija podrazumeva određivanje relativne vrednosti nečega prema usvojenom standardu. Testiranje, kao standardizovani postupak, sa unapred statistički utvrđenim normama, dakle, sa statističkim pristupom, ima u osnovi jednake zahteve u pogledu nivoa znanja i kvaliteta. Merenje (često izjednačavano sa vrednovanjem) obično se definiše kao poređenje nečega sa mernom jedinicom ili s nekim standardnim iznosom, odnosno

.....
⁶⁶ University of Cambridge Local examinations Syndicate (UCLES) and the Royal Society of Art (RSA).

količinom određene stvari, tako da je suština merenja u poređenju dve stvari. U didaktici je svrha merenja da se formiraju instrumenti i postupci kojima bi se preciznije određivali, merili, ishodi vaspitanja i obrazovanja kako procenjivanje, koje je u suštini ocenjivanje, ne bi bilo zasnovano na nedovoljnim i nesigurnim podacima (Gojkov, 2009: 16-21).

Testovi uglavnom mere dimenzije kao što su nivo inteligencije, sposobnost da se primene dati principi na određene situacije, proporcije naučenog ili zaboravljenog materijala. Merenje, koje se najopštije može definisati kao pripisivanje numeričkog kvantiteta nečemu, može biti uključeno u ocenjivanje ili evaluaciju, međutim, više ga treba posmatrati kao osnovnu proceduru istraživanja. Zbog toga se razvila čitava nauka o psihološkom merenju, tzv. psihometrija, kojom se opisuju različiti pristupi „mentalnim” merenjima i od kojih je veliki broj relevantan za korisnike testova za evaluaciju ili ocenjivanje.

Iako se u praksi često koriste kao sinonimi, teorija primenjene lingvistike pravi distinkciju između pojmova ocenjivanje (engl. *assessment*, nem. *Beurteilung*) i evaluacija (engl. *evaluation*, nem. *Evaluation*). Prema definiciji pojedinih autora, pod ocenjivanjem se podrazumevaju postupci kojima se dobijaju informacije o radu i postignućima učenika (Woolfolk, 2005: 504), dok je evaluacija zapravo vid odlučivanja o kvalitetu rada učenika i o odgovarajućim metodama i strategijama podučavanja (Woolfolk, 2005: 504).

Ocenjivanje je proces identifikovanja, prikupljanja i analize podataka o radu učenika. Suština ocenjivanja je dobijanje informacija o postignuću i napredovanju učenika i o usavršavanju daljeg procesa učenja i poučavanja⁶⁷. Iz ovoga proizlazi da su testovi forma kojom se ispituju znanja i stepen učinka učenika pre, tokom ili na kraju nastavnog procesa. Ocenjivanje (*assessment*) obuhvata aktivnosti koje su uključene u formalno i neformalno stepenovanje, ispitivanje, sertifikovanje itd. Postignuće učenika na nekom kursu kao i kompetencija nastavnika takođe mogu biti ocenjivani. Beleženje postignuća učenika na neki način, bilo broičano, slovnom oznakom ili opisnim komentarima, npr. „zadovoljava” ili „ne zadovoljava”, vezano je za neformalnu sintezu širokog spektra mogućih zadataka/pitanja i odgovora i iako često uključuje rezultate testa, ne mora obavezno imati nečeg zajedničkog sa naučnim merenjem.

Pojam evaluacije u obrazovanju odnosi se na programe, kurikulume i organizacione varijable. Skriven (Scriven) (1967) ističe da evaluacija obično uključuje poređenje sa drugim programima, kurikulumima ili organizacionim šemama. Za razliku od ocenjivanja, koje se definiše i kao rutinska aktivnost u koju je uključena većina učesnika obrazovnog sistema, evaluacija je primarno aktivnost za one koji se bave istraživačkim postupcima (Walberg & Haertal, 1990: 8).

.....
⁶⁷ NSW (New South Wales) Department of Education and Training, *Principles of Assessment and Reporting in NSW Public Schools*, avgust 2008: 1.

Postoji nekoliko definicija obrazovne evaluacije koje se međusobno razlikuju prema stepenu apstrakcije i često reflektuju vrlo specifične dileme onih koji su ih formulisali. Bibej (Beeby) (1977: 69) obrazovnu evaluaciju najšire definiše kao „sistematsku zbirku i interpretaciju dokaza, koja vodi, kao deo procesa, procenjivanju vrednosti sa usmerenošću ka akciji”. Njegova definicija uključuje četiri ključna elementa: (1) pojam *sistematično* koji upućuje na to da će informacija koja je potrebna biti definisana određenim stepenom preciznosti i da će napor da se takva informacija osigura biti planiran; (2) *interpretaciju dokaza* kojom se uvodi kritičko razmatranje koje se ponekad i previdi u evaluaciji; (3) *procenu vrednosti* koja vodi evaluaciju znatno dalje od nivoa običnog opisivanja onoga što se dešava na polju obrazovnog sistema; (4) *razlikovanje* između obaveze koja rezultira u proceni vrednosti bez naročite veze sa samom akcijom i one koja se namerno preduzima radi buduće akcije.

Tri aktivnosti koje su usko vezane za evaluaciju jesu: mera, istraživanje i pohvala učenika. U društvenim naukama, merenje psiholoških karakteristika kao što su stavovi o određenim fenomenima, rešavanje problema, mehaničko zaključivanje itd., ne procenjuju te karakteristike. U procesu evaluacije, situacija je obrnuta – karakteristike koje se najčešće ispituju birane su veoma brižljivo jer predstavljaju obrazovne vrednosti kojima se definiše ono što težimo da razvijemo kod učenika kao rezultat njihove izloženosti obrazovnom iskustvu. One mogu obuhvatati postignuća, stavove prema predmetu učenja ili samoevaluaciju. Iako eksperti iz oblasti merenja i evaluacije bivaju angažovani u sličnim slučajevima kao što je sistematsko prikupljanje informacija o postignuću učenika, ipak između njih postoji fundamentalna razlika u vrednosti koju pridaju onome što se meri. Prema tradicionalnim shvatanjima, merenje u obrazovnom sistemu koristi se radi poređenja između individua sa osvrtom na pojedine karakteristike (npr. dva pojedinca mogu međusobno biti upoređena sa aspekta razumevanja pisanog teksta tako što bi im se davao identičan test i time se stvorila osnova za poređenje). Za razliku od toga, kod evaluacije je u centru interesovanja sam program (ispitanicima se u tom slučaju ne moraju čak dati ni identični testovi; naprotiv, bilo bi bolje dati im različite zadatke jer krajnji rezultat koji bi se dobio mogao bi dalje da se kombinuje sa rezultatima drugih ispitanika i da se na kraju tumači u kontekstu čitave grupe). Evaluacija je tako okrenuta opisivanju efekata postupka, dok je merenje usmereno opisivanju i poređenju individua. Postignuća učenika radi dijagnostifikovanja, klasifikovanja, ocenjivanja i razvrstavanja najčešće procenjuje nastavnik. Uvođenje procedura sistematske evaluacije narušilo je u izvesnoj meri tradicionalnu ulogu nastavnika. Evaluacija je tako, prema novom konceptu, usmerena ka procenjivanju vrednosti kompletnog programa i ponekad efikasnosti programa za određene grupe učenika (Walberg & Haertal, 1990: 10).

Evaluacija i istraživanje imaju dosta zajedničkih karakteristika, ali pored toga i određene razlike. Istraživanja obično streme ka produkciji novog znanja koje ne mora imati nikakve posebne veze sa nekom praktičnom odlukom, dok se evaluacija shvata kao vodič ka toj akciji (Walberg & Haertal, 1990: 11). U praksi, međutim, postoji velika razlika između istraživanja koja su inspirisana interesovanjima učenika ili akademskim zahtevima i ispitivanja koja se preduzimaju sa ciljem da se istraži neki praktični problem i ta razlika se ogleda u sadržaju, prezentaciji i metodi.

Kambl i Stanlej (Campbell & Stanley) (1963: 5) govorili su u okviru istraživačkog postupka o internoj i eksternoj validnosti i eksternoj validnosti pripisali su značenje generalizacije. Nasuprot tome, evaluacija teži da proizvede znanje za tačno određeni kontekst. Istraživači svoje rezultate postižu u okviru određenog lokaliteta i u okviru određene grupe, koji pritom ne moraju biti primenljivi i relevantni za neku drugu grupu. Još jedna razlika između istraživanja i evaluacije leži u oblasti primene metode. Pojedini naučnici smatraju da svaki pokušaj istraživanja mora da primenjuje metode eksperimentalnog istraživanja kako bi bilo validno (Campbell & Stanley, 1963: 33).

Pojam testa se, takođe, koristi u širem smislu u svom izvornom značenju preuzetom iz engleskog jezika i označava sve postupke provere znanja nezavisno od sadržaja, obima i stepena formalnosti (Carrol, 1968: 46). Testovi su instrumenti kojima se, po mogućstvu, objektivno meri određena karakteristika ispitanika koga podvrgavamo testu. U nastavi stranih jezika testiranjem se utvrđuje i procenjuje napredak učenika i postignuti nivo znanja i veština. Pod pojmovima test i testiranje, latinskog porekla (preuzetog posredstvom engleskog jezika) podrazumevaju se aktivnosti pojedinca prilikom postupka provere znanja pri čemu do izražaja ne dolazi isključivo kvantum znanja već i jezičke veštine, strukturisanost znanja i strategije u ovladavanju nastavnim gradom.

Prema Spolskom (1975), u teoriji i praksi navode se tri faze razvoja testa:

- Prednaučna, u kojoj se ne koriste standardizovani testovi, već različite forme provere, pri čemu se rezultati vrednuju po subjektivnom kriterijumu. Ova tradicionalna forma je bila kritikovana i veoma brzo je prevaziđena zbog nedostatka objektivnosti i pouzdanosti.
- Psihometrijsko-strukturalistička faza, u kojoj su svi naponi usmereni ka tome da se objektivnost i pouzdanost etabliraju kao obavezan preduslov da bi se neki test okarakterisao kao važeći. U sve većoj meri u istraživanju se koriste merni instrumenti i u središtu interesovanja je kvantitativni kriterijum i sve ono što je merljivo i što se može iskazati statističkim podacima.

- Psiho-sociolingvistička faza uz objektivnost i pouzdanost uvodi i validnost kao neophodan kriterijum. S jedne strane, ispituje se precizno koji kognitivni procesi leže u osnovi rešenja određenih jezičkih zadataka i kako se merljivost jezičkih kompetencija može teorijski opisati. S druge strane, interesovanje je i dalje usmereno ka produktivnim ostvarenjima na stranom jeziku, naročito ka testiranju funkcionalne upotrebe jezika u različitim realnim govornim situacijama. Ova faza, nažalost, nije našla još uvek svoju primenu u našem obrazovnom sistemu jer se testiranje u školama sprovodi da bi se stekao uvid u trenutno znanje učenika i radi evaluacije bodovnim sistemom izraženim ocenama, bez uzimanja u obzir kognitivnih procesa koji vode do rezultata i postignuća vode.

Dve decenije kasnije, Spolski (1995: 356) se prema ovim fazama odnosi kao prema tradicionalnom, modernom i postmodernom periodu. On zapravo razvoj jezika sada vidi ne kao tri različita perioda, već kao „nereshivu napetost između sila koje se jedna drugoj suprotstavljaju”.

Ove tri faze svakako nisu vremenski jasno razgraničene, već pre predstavljaju načine razmišljanja koji vremenski koegzistiraju i međusobno se prepliću na različitim nivoima.

Danas se, nezavisno od jezičke teorije i osim razvijanja četiri osnovne jezičke kompetencije – razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora, razumevanja pisanog teksta i monološkog i dijaloškog usmenog izražavanja – teži ka dominantnom nastavnom cilju, shodno situaciji i razredu, i razvoju elementarnih aspekata znanja, kao što su npr. leksička ili gramatička veština, veština izgovora, znanje o kulturi.

U nemačkoj terminologiji se međutim pojmovi *Bewertung* i *Beurteilung* koriste i sinonimno, i to u smislu *assessment* u engleskom jeziku. U *Multilingual Glossary of Language Testing Terms* u okviru Asocijacije jezičkog testiranja u Evropi – Association of Language Testers in Europe (ALTE), kao ekvivalent pojmu *assessment* navodi se *Beurteilung*, dok kao pandan *assessor* ili *rater* stoji *Bewerter*. Ocenjivanje postignuća je s jedne strane stara u svim kulturama poznata i ustanovljena forma ispitivanja, dok je u javnom diskursu u Nemačkoj dugo bilo ne tako omiljena tema jer se ispitivanje i testiranje godinama izjednačavalo sa osujećivanjem šansi na jednakost u obrazovanju. Čak se dugo previdala i potreba da se, naročito na individualnoj osnovi, ustanove tačne i precizne informacije o nivou znanja i napretka učenika kao i činjenica da nedostatak toga često vodi do neravnopravnosti. Činjenica je da testiranje podstiče kako učenika tako i nastavnika, ali i institucije usko povezane sa obrazovanjem, kao i da pomaže spoznaji ispitanih prednosti i nedostataka, i na toj osnovi vodi ka promenama u oblasti strategija učenja,

didaktičkih metoda i kurikularnih odredaba (Arras, 2007: 13). U prilog tome govori i međunarodno sprovedena studija PISA⁶⁸ (Programme for International Student Assessment) iz 2001, koja, doduše, nije obuhvatala kompetencije na stranom jeziku, kao i studija DESI iz 2006. godine (www.dipf.de/desi/) za oblast nemačkog i engleskog jezika u školskom kontekstu.

Veoma često testovi se doživljavaju kao nametnuti jer su uslovljeni obavezom ocenjivanja, a ne kao način da se utvrdi nivo znanja i jezičkih veština. Tako Tagliante (Tagliante) (2009: 10) kontrolisanje (u kontekstu sumativne, normativne evaluacije) definiše kao proveru usklađenosti učenikove performanse sa normom⁶⁹ u ciljnom jeziku, a u tu svrhu služe baždareni⁷⁰ testovi, vežbe i ispiti čiji je ishod ocena. S druge strane, testovi mogu biti institucionalizovani i standardizovani, što znači da potreba za njima postoji i van obaveznog školskog programa, pre svega u vidu mnogobrojnih sertifikata i diploma koje su međunarodno priznate. Standardizovani testovi jezičkih veština dobili su najveći značaj u procesu evaluacije stranih jezika. Opšti testovi jezičkih veština ispituju nivo znanja učenika prema unapred utvrđenom traženom nivou dostignuća koji važi vanregionalno i izvaninstitucionalno, nezavisno od određenih jezičkih kurseva ili udžbenika. Dva najpoznatija opšta jezička testa za nemački kao strani jezik jesu *TestDaf* i test Geteovog instituta *Die Zentrale Mittelstufen-Prüfung (Europäische Sprachenzertifikate/ Cambridge Oxford)*.

Dok su specifični jezički testovi poput *Test of English as a foreign language (TOEFL)* ili *Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)* koncipirani prema stepenu primenljivosti u praksi, a od početka su standardizovani i za dijagnostifikovanje, selekciju i evaluaciju ispitanika, nije čest slučaj da se, na primer u školama nemačkog obrazovnog sistema, sprovode probna testiranja ili empirijska istraživanja specifična za određene jezičke oblasti (Beck & Klieme, 2007: 17). Čak i u internacionalno koordinisanim studijama,

.....
⁶⁸ Projekat PISA započet je 2000. godine i predstavlja međunarodno istraživanje procene znanja i veština petnaestogodišnjih učenika pod pokroviteljstvom OECD-a, koje se sprovodi na svake tri godine.

⁶⁹ Norma je suprotna kriterijumima, na nju uticaja nemaju ni nastavnik ni učenik, već je definisana apriori. Nastavnici svakako imaju zadatak da učenicima pomognu u njihovoj težnji da ovladaju tom normom, pri čemu cilj obrazovnog sistema (za šta se takođe zalaže i ZEO) nije da učenici tokom školovanja dostignu najviši stupanj znanja nekog jezika (Tagliante, 2009: 10-11).

⁷⁰ Baždarenje se sprovodi na reprezentativnom uzorku učeničke populacije one kategorije za koju se test priprema. Baždareni testovi su standardizovani testovi koji imaju metrijske karakteristike, izrađuju ih timovi stručnjaka i obično obuhvataju veći deo programa ili ceo program. Test je standardizovan tek onda kada mu se odrede standardne norme. Određivanje metrijskih karakteristika testa nije isto što i standardizacija, odnosno, metrijske karakteristike često se utvrđuju i za testove znanja kojima se ne utvrđuje standardizacija. Osim toga, podrazumevaju izradu bodovne skale, odnosno prevođenje tačnih odgovora u odgovorajuću bodovnu vrednost (Gojkov, 2009: 256).

poput *International Association for the Evaluation and Educational Achievement (IEA)* koja se bavi istraživanjima na području veštine razumevanja pisanog teksta, veštine pisanja i engleskim kao stranim jezikom, učešće učenika nemačkog govornog područja često je ograničeno na određene pokrajine ili na specifične jezičke veštine (Beck & Klieme, 2007: 28). Pri tome se kao relevantni za veštine u L2 uzimaju etnobiografski, socijalni, psihološki, zatim sociokulturni faktori poput socioekonomskog statusa, veština na maternjem jeziku i opštih kognitivnih sposobnosti, kao i razlika u polu. U pojedinim studijama, kao što su npr. DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) i hamburška studija LAU (Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung), detaljno i analitički su prikazane jezičke kompetencije učenika u Nemačkoj.

Tako je studija DESI, sprovedena u periodu od 2001. do 2006. godine, posebno značajna i posebno značajna, naročito u pogledu doprinosa za oblast empirijskih istraživanja na području evaluacije stranih jezika, u ovom slučaju receptivnih i produktivnih kompetencija engleskog i nemačkog. Istraživanje je sprovedeno sa svim učenicima devetog razreda svih oblika institucionalnog školskog obrazovanja u Nemačkoj. Rezultati ove studije i istraživanja za oblast engleskog i nemačkog jezika od značaja su ne samo za obrazovni karakter ovih predmeta već i za razvoj jezičke dijagnostike i standarda koje usvajaju ministri svih nemačkih pokrajina. Naime, studija je započeta sredinom 2001. godine, 2002. godine sprovedeno je pilot-testiranje oko 1200 učenika, a glavno testiranje od septembra 2003. do juna 2004. godine u 219 škola, od kojih je 40 bilo sa bilingvalnom nastavom. I u nemačkom i u engleskom jeziku ocenjivano je razumevanje pisanog teksta i govora, dok su razumevanje govora i usmeno izražavanje ispitivani samo u engleskom jeziku. U oba jezika analizirani su pragmatički i gramatički aspekt, pri čemu je poseban akcenat stavljen na komunikativne veštine. Zbog ekonomičnosti u proveru rezultata, kompetencije učenika testirane su pretežno pismenim putem, u formi koja odgovara uobičajenom načinu ispitivanja u nastavnom procesu. Težište je naročito stavljeno na četiri osnovne jezičke kompetencije (razumevanje pisanog teksta, razumevanje govora, pisanje i usmeno izražavanje), koje su deo svih standardizovanih testova za proveru znanja u L2 i koje treba razvijati tokom obrazovanja od početka usvajanja jezika pa nadalje. Ove jezičke kompetencije dopunjene su u studiji DESI korišćenjem mernih instrumenata za proveru znanja u oblasti rečnika/vokabulara, gramatike i jezičke svesti (Beck & Klieme, 2007: 23). Učenici su testirani na nemačkom jeziku u veštini razumevanja pisanog teksta, u produkciji teksta, rečniku, pisanju, svesti o jeziku, argumentaciji i pravopisu, dok su na engleskom jeziku proveravana znanja iz receptivne veštine razumevanja govora, sociopragmatike, rekonstrukcije teksta, svesti o jeziku sa aspekta gramatike, pisanja, usmene produkcije i interkulturene kompetencije. Za svaku od 13 pomenutih

oblasti razvijena je posebna skala ocenjivanja date kompetencije. S obzirom na to da je ovo istraživanje najbolje ilustriralo kompetencije u maternjem i stranom jeziku, tj. nemačkom i engleskom, u oba jezika analizirana je i jezička svest sa pragmatičkog i gramatičkog aspekta, sa naročitim akcentom na interkulturalnoj kompetenciji koja je u nemačkom testirana posebnim tipom testova, a u engleskom u formi C-testa.

Studija DESI imala je cilj da prikaže kako deca u Nemačkoj kojoj nemački jezik nije L1 uče strane jezike. Ovom empirijskom studijom došlo se do saznanja da učenici kojima je nemački bio L2 ili LS2 smatraju da je relativno lakše učiti engleski jezik. Čak su i dobri učenici, koji dolaze iz migracionih porodica sa isključivo nemačkim jezikom, pokazali sasvim dobar učinak u nastavi engleskog jezika.

5.4.2. Osobine standardizovanog jezičkog testa

Pojam testa se prvi put spominje 1895. godine i označava ispit provere ili merenja. Pjer Pišo (Pierre Pichot) 1949. test definiše kao: „Standardizovana situacija u službi stimulusa za ponašanje koje se evaluira tako što se poredi sa ponašanjem drugih osoba postavljenih u istu situaciju, sa ciljem da se ispitanik klasifikuje bilo kvantitativno, bilo tipološki.”⁷¹ Žilber de Landšir (Gilbert de Landsheere) dalje definiše odliku standardizovanosti testova na sledeći način: „Da bi zaslužio naziv test, ispit mora da bude standardizovan, pouzdan, validan i gradiran” (Tagliante, 2009: 136). Standardizacijom se zapravo želi postići da rezultati testova budu identični u svim ispitnim situacijama, i ona se odnosi na ispitni materijal, na okolnosti pod kojima se polaže, na naloge i načine pregledanja.

U početnim fazama nastajanja i primene standardizovanih testova, ispitna pitanja bila su koncipirana centralizovano, a sam ispit sproveden je u kontrolisanim uslovima tačno određenim danima u specijalno opremljenim i za to predviđenim prostorijama. Veoma dugo su ispiti kao provere znanja bili sredstvo kontrole. Čak su hiljadama godina unazad predstavljali u carskoj Kini način odabira najviših oficira u zemlji. Ne samo da je ispit sproveden objektivno u kontrolisanim uslovima već su i ispitanici testove radili pod šifrom da bi se izbegla korupcija, a sam car je lično nadgledao poslednju fazu ispita. Iako je cilj ovih ispita bio da se odaberu oficiri, njihov krajnji cilj bilo je utemeljenje i kontrolisanje obrazovnih programa (Spolsky, 1995: 16). Jedan od ključnih razloga za uvođenje standardizovanih testova bila je zapravo neophodnost da se određeni obrazovni sistem stavi na proveru i da se dobiju empirijski potkrepljena saznanja koja se tiču kvaliteta.

Testiranje Kleber definiše kao „[...] stvaranje standardizovane (na isti način ponovo reprodukovane) situacije posmatranja, u kojoj svi ispitanici (osobe koje su podvrgnute

.....
⁷¹ U: *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 1979: 295.

testiranju) pod istim okolnostima traže rešenja za iste postavke zadatka. Rešenja ispitanika zavode oni koji sprovode testiranje na utvrđen (standardizovan) način, tako da zapisnici različitih osoba mogu biti na potpuno isti način kao i sadržinski jednako vrednovani i interpretirani” (Kleber, 1979: 12).

Pouzdanost i validnost testa izvorno su korišćeni termini isključivo u kvantitativnom istraživanju (QUAN paradigma⁷²), ali vremenom su istraživači negirali ovu isključivost. Kako bi se izbegla ova podvojenost i ustanovila nova terminologija za kvalitativna istraživanja, istraživači predlažu termine za QUAL paradigmu⁷³ poput „autentičnost”, „verodostojnost”, „kredibilnost”, ali nijedan ne biva usvojen. Takođe je bilo pokušaja da se terminologije QUAN i QUAL objedine u izrazima „eksterna validnost – prenosivost; pouzdanost – zavisnost”, koji nisu zaživeli s obzirom na to da se ne može povući paralela u razvoju ove dve paradigme. Ipak, validnost testa prikazana je u dva paralelna sistema u kvantitativnom istraživanju, kao formalna i kao eksterna/interna validnost, definisane kroz dve perspektive: validnost istraživanja i validnost merenja. U okviru istraživačke validnosti, interna se odnosi na ishod istraživanja bez obzira na merljivost rezultata, a eksterna, koja se može primeniti na veću grupu ispitanika, na druge sadržaje ili na različito vreme, odnosi se na opštost rezultata s obzirom na analizirani uzorak. Studija eksterno nije validna ukoliko su rezultati primenljivi isključivo na grupu u kojoj je istraživanje vršeno, dok se validnost merenja odnosi na značenje i adekvatnost opisa, tj. interpretacije različitih rezultata testa ili rezultata drugih vidova evaluacije (Dörnyei, 2007: 43).

Da bi se test mogao okarakterisati kao standardizovan, on mora da zadovoljava sledeće osobine:

- Podrazumeva se da je pri njegovoj konstrukciji zadovoljen zahtev za normiranjem na osnovu koga se sirovi skorovi pretvaraju u derivirane. Zapravo, svaki skor, odnosno „bruto” rezultat, može se pretvoriti u novu vrednost, tzv. „derivirani” rezultat. Ovaj se rezultat izražava u odnosu na normu koju je postigao reprezentativni uzorak. Stoga se u uputstvu za primenu testa nalaze obično i tabele normi, te je njihovom jednostavnošću olakšano snalaženje u korišćenju ovih normi za poređenje rezultata (Gojkov, 2009: 238-239).
- Mora biti konstruisan za upotrebu u više sredina. Standardizovan je u tom smislu što administrativne postupke, uputstva, aparat i skorovanje fiksira konstruktor testa, tako da test mogu administrirati i skorovati⁷⁴ identično različiti

.....
⁷² Skraćenica za kvantitativni metod.

⁷³ Skraćenica za kvalitativni metod.

⁷⁴ Skorovati podrazumeva izračunavati broj bodova, odnosno meriti postignuća (na testu).

ispitivači u različitim sredinama da bi se dobili uporedivi rezultati svih ispitanika (Gojkov, 2009: 247).

Dlaska i Krekeler (2009: 43-51) ističu da se takozvani *Standard-Kriterien* (kriterijumi standarda) odnose pre svega na formalizovane i standardizovane jezičke testove. Ovakvi testovi se prave za veći broj ispitanika, zahtevaju izrazito lično i organizaciono zalaganje i podrazumevaju postupak kompleksnog pretestiranja kojim se njihov kvalitet održava na visokom nivou. Oni, doduše, nisu adekvatni za primenu u školama i u nastavnim situacijama. Zato su Dlaska i Krekeler (2009) razvili katalog kriterijuma isključivo za upotrebu u nastavi tako što su klasične kategorije podredili novim i učinili ih upotrebljivim u nastavi. Oni su validnost zamenili pravičnošću (*fairness*) jer validnost testa ili ispita u nastavi može biti ispitivana samo „pravičnom primenom”.

Tabela br. 10

Kriterijum	Elementi kriterijuma	Relevantna pitanja
Pravičnost	transparentnost	<i>Da li ispitanici imaju dovoljno informacija o testu?</i>
<i>Da li su neki ispitanici zapostavljeni?</i>	ocena	<i>Da li je ocenjivanje ubedljivo i razumljivo?</i>
<i>Da li se neki ispitanici osećaju zapostavljeno?</i>	pouzdanost	<i>Da li su merenja konzistentna? Da li se rezultati ponavljaju?</i>
	validnost	<i>Da li je interpretacija rezultata testa validna?</i>
Povratna informacija		<i>Da li učenici dobijaju povratnu informaciju koja im je od pomoći?</i>
Delovanje		<i>Da li test pozitivno deluje na učenje i na motivaciju za učenje?</i>
Aktivnost	autentičnost	
<i>Da li je testiranje smisljena aktivnost u procesu učenja?</i>	interaktivnost	<i>Da li se aktiviraju jezičke veštine, predznanje učenika i njihovo interesovanje?</i>
	principi u nastavi	<i>Da li je test u skladu sa didaktičkim i metodičkim principima nastave?</i>

Pojedini istraživači smatraju da je pouzdanost teško meriti. Dlaska i Krekeler (2009) predlažu niz pitanja i mera kako bi se pouzdanost testova inače povisila:

- produžiti vreme rada na testovima;
- sprovesti više testova;
- ispitivati ajteme (*Da li je pogađanje tačnih odgovora moguće? Da li je stepen težine adekvatan za datu grupu?*);
- zadatak nastavnika učenicima treba detaljno objasniti;
- kad god je moguće, dovesti više ispitivača (Dlaska & Krekeler, 2009: 50).

Dakle, da bi poslužili svojoj svrsi, testovi moraju biti pouzdani, objektivni i validni.

Kriterijum autentičnosti se sve više ističe u prvi plan i odnosi se na primenljivost jezičkih struktura zastupljenih u testu u realnim govornim situacijama (Dlaska & Krekeler, 2009: 37; Kranert, 2013: 10).

Ovi kriterijumi predstavljaju osnovu standardizovanog testa i olakšavaju samu evaluaciju na osnovu jasno definisanih normi. S obzirom na to da je korektno i validno ocenjivanje testova jedna od najvećih dilema i poteškoća, loše ocenjivanje testova može biti prevaziđeno jasnom orijentisanošću na teorijske koncepte tokom procesa same konstrukcije testa. Koncept takvih testova zasniva se na pretpostavci da određeni kognitivni procesi utiču na pronalaženje tačnog odgovora, ističući značaj makrostrukture za razumevanje teksta. Da bi se procenio nivo težine teksta i za njega vezanih pitanja, postavlja se izvestan broj tzv. propozicija. Što je broj propozicija veći, to je teže jasno definisati jedan tačan odgovor (Draude, 2000: 4).

Validnost testa odnosi se na ideju, tj. na sigurnost da se testom uistinu meri ono što se njime namerava meriti. Validnost se smatra važnim kriterijumom valjanosti testova (Fulcher & Davidson, 2007: 3; Glaboniat, 1998: 130). Pod validnošću se u tradicionalnom smislu podrazumeva da li neki test „zaista meri ono što treba da meri” (Hughes, 1989: 29), odnosno dokaz „o adekvatnosti datog testa ili nekog od njegovih delova” (Henning, 1987: 89). Postoje različite vrste validnosti: validnost sadržaja, validnost forme, validnost kriterijuma, koja se dobija statističkim poređenjem na osnovu određenog spoljnog faktora. Ako test zaista meri ono što bi trebalo da meri, na temelju učinka u testu možemo izvoditi zaključke u prilikama izvan testovne situacije. Pouzdanost je nužan preduslov valjanosti: nemoguće je znati meri li test ono za što se tvrdi da meri ako su rezultati dobijeni tim testom nepouzdan. S druge strane, pouzdanost sama po sebi ne garantuje validnost (Nunnally & Bernstein, 1994, 264-265)⁷⁵. „Validnost takođe

.....
⁷⁵ Kod jezičkih testova na validnost se može uticati tipom zadatka: „otvoren” tip zadatka je primenljiviji kod produktivnih, a „zatvoren” kod receptivnih jezičkih veština.

pruža informaciju o tome u kojoj meri test meri ono što treba da meri i, drugačije rečeno, odnosi se na relevantnost testa” (Glaboniat, 1998: 22). Time validnost ne zauzima samo centralno mesto u oblasti jezičkog, već i u oblasti pedagoškog i psihološkog testiranja uopšte. Treba uzeti u obzir i dva sledeća aspekta – najpre kvalitet postupka sprovođenja testova kao i validnost, o kojoj se od Mesika (Messick) (1989) sve više diskutuje u kontekstu društvenih konsekvenci jezičkih testova.

Tri aspekta od velikog značaja za formalnu konstrukciju i kasniju evaluaciju testa jesu: smanjenje dileme o validnosti jezičkog testa, povezivanje jezičkih testova u praksi sa konceptima (psihološko)lingvistike, kao i saznanje o determinantama jezičkih veština uz pomoć jezičkih testova.

Pod pojmom standardizovan podrazumeva se da je sprovođenje testa ili ispita utvrđeno određenim pravilima tako da se može ponoviti i drugi ili treći put pod istim okolnostima. Takođe i metode, tj. način ocenjivanja, moraju biti isti. Uslovi od ispita do ispita mogu da variraju, počev od veličine prostorije, vremena kada se test radi, broja ispitanika u prostoriji, smetnji kao što su buka, toplota, hladnoća itd. Takođe bi kod međusobno uporedivih testova i ispita trebalo primenjivati slične tipove zadataka, kao na primer *Multiple-Choice* i *Close-testove*.

Faze procesa testiranja stranog jezika ne razlikuju se mnogo, bilo da je reč o samostalno izrađenom ili o standardizovanom testu. One podrazumevaju (Dimitrijević, 1999: 222-224):

- definisanje cilja testiranja, što znatno olakšava sam proces izrade i postupke u pripremi testa;
- izbor vrste testiranja stranog jezika (da li je u pitanju test postignuća, klasifikacioni, dijagnostički...);
- izbor jezičke građe koja će testom biti obuhvaćena (koje su to oblasti koje bi učenik trebalo da zna kad je reč o testu opšteg znanja jezika);
- izbor tehnike testiranja i vrste zadataka (u zavisnosti od uzrasta učenika, nivoa znanja, građe...);
- sastavljanje testa;
- predtestiranje;
- utvrđivanje mernih karakteristika testa;
- utvrđivanje redosleda ajtema;

- umnožavanje i pregledanje testa;
- primenu testa;
- analizu rezultata;
- planiranje rezultata (ukoliko je reč o testiranju kao delu nastavnog procesa).

Za razliku od ostalih neformalnih vidova ocenjivanja, u koje spadaju ispiti, kvizovi, intervjui, testovi se odlikuju formalno preciziranim setom instrumenata za ocenjivanje i po sadržaju bi trebalo da budu bazirani na specifičnom kurikulumu i na njemu adekvatnim sadržajima i materijalima kako bi ocenjivanje bilo sprovedeno na najvišem kvalitativnom nivou, a rezultati pružili validnu sliku o veštinama ispitanika.

5.4.3. Funkcije testiranja

Pre svega treba razlikovati različite funkcije testiranja kao forme evaluacije (Dlaska & Krekeler, 2009: 27-31).

Najvažnija funkcija je *postizanje optimalnog poučavanja i učenja jezika*, što znači da evaluacija treba da dokumentuje postignuća učenika na osnovu postavljenih nastavnih ciljeva kojima se teži tokom nastavnog procesa i da pruži jasnu sliku kako profesoru tako i učeniku o postignutim rezultatima, poteškoćama, nedostacima u znanju, kao i da profesorima dâ potrebnu informaciju o kvalitetu rada odnosno o tome da li su i u kojoj meri postignuti nastavni ciljevi i da li su nastavni sadržaji adekvatni. Ova funkcija ima pedagoški karakter jer profesori i učenici na osnovu rezultata testiranja dobijaju informaciju o dotadašnjim aktivnostima i mogu da planiraju buduće korake (testovi orijentisani na kurikulum: *Lernfortschrittstests/Kursabschlussstests*) (Dlaska & Krekeler, 2009: 27). Učenicima testiranje takođe pomaže u samoevaluaciji i spoznavanju individualnih slabosti koje u daljem procesu učenja mogu da poboljšaju i unaprede, a nastavnicima i predavačima da u kratkim razmacima saznaju da li je gradivo savladano i kako mogu da planiraju dalji rad.

Funkcija testiranja koja se u našim obrazovnim institucijama najviše potencira jeste *formalno ocenjivanje učenika* čiji je cilj davanje ocena, premeštanje učenika sa jednog nivoa na drugi i opšta evaluacija tokom školovanja. Ova selektivna funkcija, iako se često sprovodi u kontinuitetu, ne daje uvek kvalitetnu osnovu za pravično ocenjivanje. Testiranje je najčešće trenutno i daje aktuelnu sliku znanja, što varira u zavisnosti od formata testa i od tipa zadatka, tako da treba težiti kontinuiranom praćenju, što podrazumeva da vremenski okvir u kome se stiču znanja stranog jezika i sama provera budu kompatibilni, a realizacija testa validna, važeća i objektivna (jezički testovi orijentisani

na konkretan jezički kriterijum – npr. dijagnostički testovi, *Diagnosetests*) (Dlaska & Krekeler, 2009: 29).

Podjednako važna funkcija jezičke evaluacije jeste *doprinosa metodičkom i didaktičkom istraživanju* na osnovu evaluacije nastave čije informacije ukazuju na uticaj psihičkih i društvenih pretpostavki na proces učenja i bitan je preduslov za plansko usavršavanje nastave (jezički testovi orijentisani na budućnost – npr. testovi postignuća [*Eignungstests*], testovi za selekciju [*Zulassungsprüfungen*]) (Dlaska & Krekeler, 2009: 30-31).

5.4.4. Vrste jezičkih testova

Jezički testovi nastaju iz različitih razloga i prate različite ciljeve, političke kao i pedagoške (Fried, 2004: 17). Postupci shvatanja jezika u političke svrhe delimično su motivisani obrazovno-politički i služe merenju postignuća, poređenju obrazovanja ili dostizanju obrazovnih standarda (Abel, 2010: 208). U oblasti stranih jezika ZEO je najuticajniji dokument koji je napisan s namerom da promoviše svest o značaju stranih jezika i sticanje veštine njihovog učenja. Sa aspekta jezičke nastave, u obrazovnom sistemu jezički testovi i postupci dijagnostifikovanja jezičkog napredovanja služe utvrđivanju intenziteta prednosti i slabosti i shodno tome planiranju individualnog napredovanja (Fried, 2004; Fulcher, 2009; Kunnan, 2008; McNamara & Roever, 2006; McNamara, 2008). Različiti ciljevi zahtevaju različite konsekvence za pojedinca i društvo – i zahtevaju odgovarajući kvalitet.

Jezički testovi imaju izrazit društveni karakter (McNamara & Roever, 2006: 212; McNamara, 2000). Iz jedne takve perspektive koja se ne bavi samo testovima i autorima testova, već i društvenim i političkim funkcijama testova (McNamara, 2008), proizlaze pitanja vezana za konsekvence, uticaje, korektnost, etiku, odgovornost itd. koja se sve više smatraju opštim konceptom validnosti (McNamara, 2000; McNamara, 2006; Fulcher & Davidson, 2007). Iako se ZEO (2003: 14) smatra „osnovom za razvoj ciljno orijentisanih nastavnih planova, kurikuluma, ispita, udžbenika itd. u celoj Evropi, često se izjednačava sa svojih šest jezičkih nivoa i najjasnije oslikava svoj uticaj u oblasti jezičkih testova” (Coste, 2007; Little, 2007; Jones & Saville, 2009). Skale ZEO ne treba da služe tome da istaknu stepen komunikativne jezičke kompetencije koja je povezana sa dobijanjem jezičkih sertifikata, već i tome da učine da jezički testovi budu uporedivi i mimo jezičkih i teritorijalnih granica. ZEO dobija sve više značaja u kreiranju zvaničnih kurikuluma usmerenih ka autputu, tj. ka „jezičkom proizvodu”, gde je dostizanje određenih nivoa kompetentnosti propisano za određene školske nivoe.

Jezičkim testovima i ispitima u nastavi stranih jezika pripisuju se važne uloge: oni odlučuju o tome kojoj grupi će se pridružiti učenici, daju informacije o individualnom i

grupnom napretku, stvaraju osnovu za didaktička odlučivanja ili za uvid u to ima li uslova za napredovanje; u idealnom slučaju nastavne ciljeve čine transparentnim; stvaraju diskurs između učenika, nastavnika i ostalih odgovornih u procesu obrazovanja, utiču na motivaciju učenika pozitivno ili negativno (Dlaska & Krekeler, 2009: 209).

Prilikom izrade testova kojima se procenjuju jezičke kompetencije, zadaci moraju biti koncipirani shodno određenom nivou, a takav sistematski razvoj testa nije moguć bez didaktičke i psihološke ekspertize. Tek nakon stručne analize i probe na određenom broju ispitanika test može da se primeni za evaluaciju veština. Uvođenje ovih testova u didaktički i psihološki utemeljene modele kompetencija omogućava da rezultati ne vode samo trenutnom normiranom poređenju dveju država, zemalja ili škola, već se mogu interpretirati i kao opšte stanje ovladanih kompetencija.

5.4.5. Zašto se uopšte evaluacija sprovodi i sa kojom svrhom

Osnovni cilj evaluacije uopšte i svih vrsta testova jeste poboljšanje procesa i rezultata učenja putem: evaluacije drugog L2/stranog jezika LS2, relevantnog rada i usavršavanja jezičkih oblasti stranog i maternjeg jezika kao i usavršavanja u nejezičkim oblastima (ostalim veštinama).

Sadler (Spolsky & Hult, 2008: 475) postavlja osnovne uslove za evaluaciju, tj. dijagnostikovanje, i smatra da pre svega treba postaviti kriterijume koji moraju biti zadovoljeni u jezičkoj realizaciji specifičnih ili opštih zadataka, zatim postaviti jasne parametre za poređenje trenutnih rezultata sa očekivanim (ciljnim) postignućima i definisati aktivnosti koje učenike vode ka cilju.

5.4.5.1. Pojam zadatka kao elementa evaluacije i tipovi i kategorizacija zadataka

Rešavanje zadataka je izraz određenog nivoa znanja, ispoštovanih normi, aktuelnih trendova u nastavi i individualnog odabira nastavnika. Vežbanje putem zadataka jedan je od osnovnih faktora koji utiču na kognitivnu strukturu, stabilnost i jasnoću novonaučenih jezičkih konstrukcija.

Testovi se sastoje od zadataka koji imaju formu specifičnu po načinu zadavanja, izraženu stimulusnom komponentom, i po načinu na koji na zadatak treba odgovoriti, izraženu reakcionom komponentom. Obe pomenute komponente doprinose opisivanju i klasifikaciji zadataka u testu (npr. u oblasti razumevanja pisanog teksta učenicima se u vidu stimulusne komponente prezentuju pisani iskazi vezani za određenu sliku i od njih se zahteva da alternacijom tačno/netačno označe one koji se odnose na datu sliku).

U didaktici stranih jezika razlikuju se tipovi zadataka prema stepenu njihove „otvorenosti”, što posebno utiče na ostvarenje objektivnosti testa. Izbor zadataka zavisi pre svega od cilja ispitivanja:

- (1) Otvoreni tip zadataka po pravilu se koristi za ispitivanje produktivnih jezičkih veština, što znači u pisanju i usmenoj produkciji kada se ispitanici slobodno izražavaju (npr. odgovori i izjave u usmenoj komunikaciji ili pisanje pisma na zadatu temu i teze). Upravo kod otvorenog tipa zadataka objektivnost prilikom ocenjivanja je prilično kompleksna. Za otvorene formate zadataka postoji visok stepen kompatibilnosti između formata testa i oblika komunikacije koji se ispituje (*face validity*⁷⁶), kojom se utvrđuje da li je test validan, tj. da li svojom unutrašnjom strukturom odgovara svom teorijskom određenju.
- (2) Takođe se zahteva tip zadataka koji integriše veštine korisne za svakodnevnu komunikaciju, npr. čitanje i govor⁷⁷. Problem kod ovog tipa zadataka sastoji se u tome da je teško utvrditi da li je razlog za lošije rezultate nerazumevanje ili aktivna produkcija.
- (3) Kod poluotvorenog tipa zadataka odgovor ispitanika formulisan je u okviru ograničenog i jasno definisanog konteksta. Ovaj tip zadataka najpogodniji je za testiranje produktivnih veština rečnika (leksike) i gramatike jer ispitanici daju relativno samostalne odgovore. Tu spadaju zadaci sa dopunama, u kojima prazna mesta u rečenicama treba popuniti određenim glagolskim oblikom ili određenom rečju (*Lückentest, Cloze-Test*).
- (4) Zatvoreni tip zadataka za receptivne veštine i za oblasti poput gramatike i leksike koji zahtevaju varijante i rešenja i niz alternativa. Često su ekonomičnost i administrativne okolnosti koje otvoreni tip zadataka isključuje

.....
⁷⁶ Lado (1961) i Dejvis (Davies) (1968) validnost definišu na više načina: *face validity*, tj. validnost konstrukta, kojom se utvrđuje da li je test validan jednostavnom proverom, validnost prema sadržaju ajtema, kontrolisanje eksternih faktora (tipično za testiranje stranih jezika kada nematernji govornici unose elemente svoga jezika i kulture u proces sprovođenja testa), validnost uslova koji su obavezni da bi se odgovorilo na zadatke testa i empirijska validnost koja podrazumeva poređenje rezultata testa sa nekim drugim kriterijumom čija validnost je očigledna (D’Este, 2012: 63).

⁷⁷ Zadaci *Multiple-Choice* nisu najbolje rešenje za proveravanje produktivnih veština, dok „zatvoreni” tip zadataka opet otežava kako konstrukciju zadataka tako i proveru rezultata u smislu objektivnosti. Što su kriterijumi ocenjivanja detaljniji, to je teže obuhvatiti sve oblasti koje se testom žele ispitati. Kod usmenog dela standardizovanih jezičkih testova to se prevazilazi video i audio-snimcima više kandidata koje kasnije proveravaju govornici datog jezika.

razlozi da se radije koristi zatvoreni tip zadataka zbog ujedno jednostavnije proverljivosti.

Različite jezičke kompetencije testiraju se najčešće preko osam kategorija jezičkih veština (ZEO, 2003: 117-122):

- (1) razumevanje pisanog teksta koje za cilj ima razvoj, poboljšanje i uvežbavanje sposobnosti snalaženja u tekstu na stranom jeziku kao suštinsku komponentu nastave stranog jezika, kao i osposobljavanje učenika za samostalno dalje unapređivanje ove sposobnosti i u vannastavnim aktivnostima;
- (2) razumevanje govora koje uključuje auditivnu, semantičku, sintaksičku, pragmatičnu i kognitivnu komponentu;
- (3) pisanje kao jedna od najkompleksnijih veština koja objedinjuje komponente sadržaja sa formalnim gramatičkim pravilima, uzimajući u obzir pravila upotrebe jezika i spoljne forme uslovljene zahtevima zadatka ili teme;
- (4) govor (usmeno izražavanje ili konverzacija) kao krajnji cilj u nastavi stranog jezika;
- (5) provera znanja leksike koja objedinjuje fonetsku i ortografsku formu reči i za cilj ima usvajanje novih reči, prepoznavanje naučenih i poznatih značenja, širenje spektra značenja još uvek neusvojenih reči korišćenjem postojećeg znanja i usvajanje novih reči putem tvorbe reči;
- (6) provera znanja gramatike koja se u određenoj formi može vršiti počev od prvog susreta učenika sa novim sadržajima, u vidu uvežbavanja pravila, preko utvrđivanja već naučenih gramatičkih struktura, do njihovog potpunog usvajanja;
- (7) fonologija sa ciljem usvajanja glasovnog sistema karakterističnog za dati jezički sistem, glasovnih promena i suprasegmentalnih struktura glasova, što ima posebno bitnu ulogu u kasnijim vežbama razumevanja govora;
- (8) pravopis.

5.4.6. Dijagnostičko, formativno i dinamičko ocenjivanje

I kompetencija i sposobnost mogu se evaluirati samo preko performanse (govorne delatnosti). Ako kompetenciju posmatramo kao sve ono što je usvojeno učenjem i što nije neposredno uočljivo, tj. ono što učenik zna, a sposobnost kao potencijale koje treba usvojiti ili razviti učenjem, ispostavlja se da se njihovo postojanje može utvrditi

samo ako se evaluiraju iskustveno, odnosno posmatranjem ostvarenog ponašanja i to u vidu produkcije učenika kojima se pokazuje da su kompetencija i sposobnost stečene, da se upravo stižu ili da još nisu stečene. Pojedinačni ciljevi biće operacionalizovani, tj. formulirani tako da se mogu evaluirati (njih je neophodno usvojiti pre nego što se pređe na naredni cilj) (Tagliante, 2009: 21-22). Nastavnici često pribegavaju evaluaciji primenom pedagoških ciljeva čiji rezultati nekada nisu dovoljni da bi učenik napredovao. **Dijagnostičkom evaluacijom** nastavnik učenicima pruža uvid u trenutno stanje njihovog jezičkog postignuća, ukazuje na ono u čemu dodatno treba da napreduju i koliko im još treba do željenog cilja. S druge strane, tokom procesa nastave formativna evaluacija je od velikog značaja, pri čemu se oslanja: (1) na rezultate istraživanja u primenjenoj lingvistici, na analizu zasnovanu na ciljevima; (2) na dosledan didaktički postupak, na komunikativni pristup jeziku; (3) na stavove koji se odnose na različite procese usvajanja kod učenika.

Delandšir (De Landsheere, 1990: 340) razlikuje dijagnostičke procedure koje su fokusirane na specifične probleme učenja od onih koje se koriste u učionici za ocenjivanje teškoća u učenju. Dijagnostičko ocenjivanje (*Dynamic Assessment*, u daljem tekstu: DA) uključuje proučavanje intenziteta slabosti individue, njihovo poređenje sa određenim normama ili kriterijumima. Dijagnostički testovi se bave istim problemima i dodatno teže da se fokusiraju na specifične probleme u učenju. U *praksi* postoji manji broj dijagnostičkih testova drugog/stranog jezika (L2/LS2) (Spolsky & Hult, 2008: 470). Njima se ispituju prednosti i slabosti individue u procesu učenja i u upotrebi jezika i ti rezultati služe za dalje usavršavanje procesa učenja/podučavanja, fokusiraju se na jezičke probleme učenika i opisuju proces podučavanja/učenja i realizaciju naučenog od strane učenika.

Poslednjih godina u oblasti testiranja sve više se zagovara stanovište da nauka o testiranju svoj okvir istraživanja ponovo mora podvrgnuti analizi i da fokus na standardizovanim testovima nije dovoljan da bi se znanja stranih jezika kod učenika procenila i opisala (Cumming, 2004: 7; McNamara, 2001). Tako je moguće da visokovalidni i pouzdani standardizovani testovi često potcenjuju, ali i precenjuju, znanja učenika (Williams, 2001: 750-757). DA, koje stremi psihometrijskom testiranju, odnosi se na individualnog učenika i na njegove procese učenja i fokusira se tačno na ono što bi po mišljenju Broadfuta (Broadfoot) (2005: 124) trebalo da bude suština istraživanja testiranja, naime na samog učenika. Međutim, uprkos kritici sa psihometrijskog aspekta u vezi sa standardizacijom i relijabilnošću DA, ipak se može ustanoviti da postupak DA za procenjivanje individualnih postignuća učenika može da pruži detaljne informacije, koje statički, standardizovani testovi ne mogu pružiti. DA shodno tome predstavlja trenutno bitan trend

u nauci o testiranju. Kao proces testiranja u oblasti L2, ova metoda nastavu i ispitivanje sprovodi zajedno tako što se učeniku nudi pomoć da svoja jezička znanja ne samo utvrdi, već ih i razvije.

Poslednjih godina sve veći uticaj sociokulturnih aspekata poučavanja i učenja doveo je do širenja pojma testova (Broadfoot, 2005; Shepard, 2000). To se ne odnosi samo na rezultate testova već i na procese koji vode do produkta testiranja. Učenje i testiranje se tako posmatraju povezani jedno s drugim, a akcenat je na *assessment for learning* („ocenjivanju za učenje”), što propagira formativno testiranje i proces testiranja kao *dinamičko ocenjivanje* (Inbar-Lourie, 2008: 386).

Formativno ocenjivanje se prvi put spominje kasnih 60-ih godina, a smatra se da praktično postoji od početaka podučavanja i učenja jezika (Spolsky & Hult, 2008: 470). Ovakvi testovi se sprovode tokom procesa učenja, fokusiraju se na detalje i teže unapređivanju znanja i rezultat su svojevrsne sponne između pedagoških procesa učenja i podučavanja.

Dinamičko ocenjivanje (Dynamic Assessment) dešava se pre početka učenja L2 i daje sliku o trenutnom znanju, veštinama i interesovanjima učenika u odnosu na unapred definisana očekivanja; umanjuje procep između merenja učinka i nastave tako što sprovodi oba procesa. Kod ove metode učeniku se nude različite vrste pomoći koje omogućavaju da se, s jedne strane, utvrdi njegovo znanje stranog jezika, a na drugoj da se unapredi njegov dalji razvoj (Lantolf & Poehner, 2004; Lidz & Gindis, 2003). Shodno tome, DA je vrsta testiranja koja dozvoljava *instructional intervention*⁷⁸ (Sternberg & Grigorenko, 2002: 23). Na osnovu toga, dinamičko ocenjivanje⁷⁹ je u suprotnosti sa statičkim ili standardizovanim procesima testiranja, pri čemu ova vrsta ocenjivanja, međutim, njih neće zameniti već će ih dopuniti (Anton, 2009: 578).

.....
⁷⁸ Sternberg & Grigorenko (2002: 2) dinamičko ocenjivanje dovode u blisku vezu sa novijim pojmom evaluacije, pojmom RTI (*Response to Intervention*) i u svom radu *Dynamic Assessment and Response to Intervention – Two Sides of One Coin* daje implikacije ovog koncepta na postupak opšteg i posebnog obrazovanja, od kojih se jedna odnosi na postupak testiranja. Od RTI se očekuje da: (1) umanja vreme čekanja za dodatnu instruisanu podršku; (2) poveća broj učenika koji su ostvarili uspeh u okviru opšteg obrazovanja i umanja broj onih koji su na neodgovarajući način upućeni na program posebnog obrazovanja; (3) poboljša kvalitet i kvantitet informacija o napretku u obrazovanju i potrebe pojedinih učenika; (4) smanji obim testiranja i stavi akcenat na instrukcije; (5) posmatra i poboljša kvalitet instrukcija i u sistemu opšteg i posebnog obrazovanja.

⁷⁹ Procesi dinamičke evaluacije baziraju se na konceptu Vigotskog – *Zone narednog razvoja*, potiču iz Rusije i primenjuju se kako bi se deca razvijala i napredovala i kako bi se merila slaba postignuća u školi ili na tradicionalnim, statičkim testovima, kao što su psihološki testovi razvoja i inteligencije (upor. Minick, 1987: 117).

5.4.7. Osobnosti jezičkog testiranja

Distinktivni karakter jezičkog testiranja ogleda se u tome što ono kombinuje dva primarna polja ekspertize: primenjenu lingvistiku i merenja. Ispitivači jezičkog postignuća (*Bewerter/Prüfer*) stupaju na ovo polje sa jedne od dve strane: ili statistike i merenja (sa „strane testiranja”) ili jezika i lingvistike (sa „strane jezika”). Razvoj teorije o komunikativnoj kompetenciji i potreba za praktičnijim i funkcionalno orijentisanim jezičkim kursevima stvorili su potrebu za validnim merenjem sposobnosti za komunikaciju, posebno u usmenom govoru (McNamara, 2011: 435). Morej (Morrow) je pokazala ogroman entuzijazam za testiranje performanse kao neophodnog sredstva za komunikativna jezička testiranja (Morrow, 1979). Gotovo 25 godina nastojalo se da se reši ta zagonetka u jezičkom testiranju i u kontekstu testiranja razumevanja pisanog teksta, a kasnije razumevanja govora, doduše sa ograničenim uspehom. Insistiranje na sadržaju segmenata testa dugo je bilo odlika koncepta komunikativnog testiranja razumevanja pisanog teksta koje predlaže Munbej (Munby) (1978); upućivanje na sadržaj u testovima razumevanja pisanog teksta na maternjem jeziku bilo je popularizovano na početku u Engleskoj i Australiji (npr. na TORCH testu razumevanja pisanog teksta: Mossenson, Hill & Masters, 1987). Problemi u vezi s ovim pristupom u okviru jezičkog testiranja najpre su istaknuti u radovima Aldersona i Lukmani (1987) (McNamara, 2011: 438).

Tipičan pristup „deskriptivnog” merenja procenjuje koliko su odgovori na zadatke pod uticajem niza dodatnih karakteristika zadatka osim onih koje se tiču forme (format zadatka, specifičan tip sadržaja zadatka itd.) i niza karakteristika koje se tiču date osobe (npr. određenog tipa treninga kroz koji je osoba prošla, stila učenja itd.). Ovaj pristup naziva se „eksplanatorni” (Wilson & Moore, 2011: 442).

Pojam korektnog pristupa testiranju posebna je tema literature o jezičkom testiranju. Kunan (Kunnan) (2007) u okviru date teme razmatra standarde AERA/APA/NCME (1999) po kojima se *Fair approach* ili korektan pristup objašnjava istovetnim tretiranjem svih ispitanika, bez bilo kakvih predrasuda, jednakošću rezultata testa i istim mogućnostima da se nauči sadržaj testa.

Pojedini testovi su psihometrijski unidimenzionalniji nego drugi, kao što su pojedini testovi pouzdaniji od nekih drugih, tako da se čini da psihometrijska nedimenzionalnost najčešće nije izuzeta od psihološke multidimenzionalnosti. Kao i kada je pouzdanost u pitanju, unidimenzionalnost zavisi od uzorka, pa tako neki test može biti unidimenzionalan u primeni sa određenim ispitanicima, a multidimenzionalan u primeni s nekim drugim, što znači da, s obzirom na to da je komunikativna veština po svojoj prirodi multidimenzionalna, nije logično meriti je unidimenzionalnim testovima

ili uključivati interpretativne modele koji pretpostavljaju unidimenzionalnost odgovora u testu. Takođe je moguće da se odaberu zadaci i osobe koji bi zadovoljili psihometrijski zahtev za unidimenzionalnošću iako se zadaci mogu razlikovati u sadržaju, tj. može nedostajati psihološke unidimenzionalnosti, a osobe se mogu razlikovati po uzrastu, inteligenciji, maternjem jeziku i obrazovanju (Henning, 1992: 10).

Kako se testiranje L2 širilo, kako u opštem akademskom tako i u specifičnom kontekstu, mnogo tehnika je primenjeno u konstrukciji testova. Alderson (1991: 74) razmatra problem raznovrsnosti modela i to kakav uticaj imaju na testiranje. On raspravlja o tome da mnoštvo konkurentnih i kontradiktornih modela, koji su veoma često vrlo slabo empirijski potkrepljeni, onemogućava autore jezičkih testova ili naučnike u oblasti primenjene lingvistike da odaberu „najbolji model” na kome bi zasnovali svoj test (Chalhoub-Deville, 1997: 4). S obzirom na nezadovoljavajuće empirijske dokaze, Alderson smatra da iz drugih razloga postoji velika diskrepanca između teorijskih modela i konstrukcije testa.

Skorija tehnološka dostignuća, kao što su multimedija, interaktivni video i kompjuterski generisani govor, otvorila su veliki spektar mogućnosti za razvoj novih formi ocenjivanja jezika. Poslednjih godina, ispitivači u oblasti jezika počeli su da istražuju izvodljivost pravljenja kompjuterski adaptivnih testova sa interaktivnim kompetencijama koje bi uključile kontekstualne elemente inkorporirane u testove bazirane na auditivnoj komponenti. Dunkel (1991) opisuje napor da se kreira jedan takav kompjuterski adaptivan test razumevanja govora koji se zasniva na uputstvima ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Ispitanik dobija različite forme zadataka preko slušnog aparata i odgovara na različite tipove pitanja koja se pojavljuju na kompjuteru u vidu pitanja *Multiple-Choice*. Tekst i grafikoni se pritom koriste da bi kontekstualizovali oralni input (Brindley, 1998: 179).

5.5. Pojam autentičnosti u testiranju

Svaki pokušaj određivanja autentičnosti u odnosu na teoriju evaluacije ukazuje da je pojam autentičnosti još odavno bio analiziran u oblasti primenjene lingvistike. U primenjenoj lingvistici termin „autentičnost” nastao je sredinom 60-ih godina u spisima autora Klouza (Close) (1965) i Brotna (Broughton) (1965) koji tvrde da su učenici jezika izloženi tekstovima koji nisu reprezentativni za CJ koji uče. Pojam je u primenjenoj lingvistici prvi put spomenut kasnih 70-ih u vreme kada je komunikativna metodologija dobila u značaju i kada je postojalo povećano interesovanje za podučavanje i testiranje jezika „realnog života”.

Vigotski je razvio koncept kojim pokazuje da postoji zona između trenutnog znanja i potencijalno znanje (Vygotsky, 1978: 58)⁸⁰. Oslanjajući se na ovaj koncept, Pinsonneault (Pinsonneault, 2008: 1) smatra da uz odgovarajući input („ponuđeno”) u vidu autentičnih materijala, i uz adekvatno ponavljanje tog inputa, učenici mogu uspešno usvajati L2. Autentični input na ciljnom jeziku kod učenika stimulatивно deluje pre svega na razvijanje novih autonomnih strategija učenja (Pinsonneault, 2008: 12).

S druge strane, u opštem obrazovanju bilo je potrebno više od jedne decenije da pojam dobije u značaju i do danas je bilo mnogo preklapanja u obe oblasti sve dok se pojam u obe oblasti nije razvio samostalno. Morej (1991: 112) u svojim raspravama o komunikativnom testiranju jezika takođe ističe „istančan značaj autentičnosti”, dok je za Vuda (Wood) (1993) to jedna od najznačajnijih stvari u evaluaciji jezika. Vud (1993: 233) smatra da postoje dva velika pitanja – validnost i pouzdanost – i da „se ona sjedinjavaju u jedno još veće pitanje: autentičnost naspram neautentičnosti”. Bakman i Palmer (1996), takođe, autentičnost smatraju krucijalnom. Oni diskutuju o tome da je to „kritični kvalitet jezičkog testa” (1996: 23), ono što „većina onih koji kreiraju testove implicitno podrazumeva u pravljenju jezičkih testova” (1996: 24).

Uprkos značaju koji je dodeljen autentičnosti, postojao je izvestan nedostatak istraživanja koja bi ilustrovala ovu pojavu. Jasno je da je autentičnost bitna za teoretičare evaluacije, ali to ne mora biti slučaj sa svim učesnicima u procesu istraživanja. Na primer, nije poznato da li i na koji način ispitanici prihvataju autentičnost. Takođe, nije poznato ni da li prisustvo ili odsustvo autentičnosti utiče na postignuće ispitanika.

Bakman i Palmer (1996: 24) sugerišu da autentičnost ima potencijalni efekat na učinak ispitanika.

Bakman je u ranim 90-im sledio ideje Vidovsona i Brina. Smatrao je da postoji potreba da se razlikuju dva tipa autentičnosti: *situaciona*, koja je spoj karakteristika zadatka u testu i upotrebe zadatka ciljnog jezika (*TLU – Target Language Use*), i *interakciona autentičnost*, koja predstavlja interakciju između ispitanika i samog testa (Lewkowicz, 2000: 48). Na osnovu toga, po njegovom mišljenju je autentičnost kvalitativni porast učešća i angažovanosti ispitanika prilikom izrade zadatka testa. Čini se da je Bakman (1991), makar delimično, potvrdio Vidovsonov pojam autentičnosti kao kvalitet koji proizlazi iz procesuiranja inputa, ali u isto vreme ističući potrebu da opravda „upotrebu jezika” koju Vidovsonova jedinstvena definicija nije dozvolila.

.....
⁸⁰ Pogledati na str. 137 o Zoni narednog razvoja (Vigotski pravi razliku između dva razvojna nivoa: nivo stvarnog razvoja, koji je učenik već postigao i nivo potencijalnog razvoja).

Bakman je u svom radu sa Palmerom (1996) razdvojio pojam autentičnosti od interaktivnosti, definišući autentičnost kao „stepen korespondencije karakteristika datog zadatka u testu datog jezika sa karakteristikama zadatka TLU” (Bachman & Palmer, 1996: 25). Ova definicija odgovara situacionoj autentičnosti, dok je interaktivnost zamjenila ono što je prethodno bilo označeno kao interakciona autentičnost. Douglas (Douglas) (2000) nastavlja da tretira dva aspekta autentičnosti, insistirajući na tome da oba treba da budu prisutna u jezičkim testovima za posebne potrebe. Pojedini autori autentičnost materijala smatraju vrlo važnim atributom testiranja koji doprinosi krajnjem učinku; dok je za pojedine ovaj atribut aktuelan jedino ukoliko je izopšten iz testiranja, tako da autentičnost nije univerzalno značajna kategorija za sve autore testova. Autentičnost bi od suštinskog značaja mogla biti za one koji kreiraju testove utoliko što u procesu izrade testa razvijaju niz karakteristika zadataka koji ne samo da treba da pruže autentičan jezik (input), već i da ga proizvedu (autkom) (Lewkowicz, 2000: 49).

5.6. Tekstualna autentičnost

Klouz (1965) ističe autentičnost svojih materijala u naslovu svoje knjige *Engleski koji učimo u nauci*, u kojoj je niz objavljenih tekstova o nauci iz raznih izvora i sa raznim temama. U to vreme autentičnost je bila viđena kao jednostavan pojam kojim se razlikuju tekstovi iz „realnog života” od onih koji su prilagođeni pedagoškim potrebama.

Tako nije bilo do kasnih 70-ih dok Vidovson (Widdowson) nije inicirao debatu o prirodi autentičnosti. On je uveo razlikovanje između originalnosti *genuineness* i „autentičnosti” jezika. Vidovson uvodi termin *genuineness* kao originalnost koja je karakteristika samog pasaža i predstavlja njegov „apsolutni/potpuni kvalitet”. To je karakteristika odnosa između pasaža i čitaoca i bavi se odgovarajućim odgovorom (Widdowson, 1978: 80). Prema Vidovsonu (1979: 165), originalnost je odlika svih tekstova, dok autentičnost kao atribut dodeljuju tekstovima oni koji ih čitaju. Po njegovom mišljenju, autentičnost bi bila odlika prisutnog autkoma, odnosno izlazne veličine (eng. outcome) ako su slušaoci u stanju da shvate autorove namere, što je moguće samo ukoliko su slušaoci upoznati sa pravilima kojima se autor teksta ili govornik vodio. Stoga on autentičnost u učionici smatra iluzijom, jer iako je korpus autentičan u jednom smislu, njegova autentičnost je narušena pogrešnim tumačenjem slušalaca (Widdowson, 1990: 44). On misli da autentični tekstovi mogu biti smatrani takvim tek pošto se njihova autentičnost proveriti sa maternjim govornicima.

Sušтина autentičnosti jeste da tekst nije pisan za didaktičke potrebe, već za stvarne čitalačke potrebe jedne jezičke zajednice. Time je stvorena dihotomija između „autentičnih tekstova”, koji se smatraju istančano „dobrim”, i „neautentičnih tekstova” kreiranih za pedagoške potrebe, koji se smatraju „inferiornim”. Tekstovi nastali u realnom životu

razlikuju se (*inter alia*) u kompleksnosti koja zavisi od publike kojoj su namenjeni i od količine informacija koje dele između sebe strane uključene u diskurs. U oblasti podučavanja jezika raspravu je pokrenuo Brin (Breen) (1985: 67) predlažući da autentičnost ne bi trebalo da je pojedinačni pojam već onaj koji se odnosi na tekst (kao i na to kako učenici te tekstove interpretiraju), na zadatke i na društvene situacije u učionici. Brin je pažnju usmerio ka činjenici da je suština učenja jezika da se bude u stanju da se tumači značenje teksta i da bilo koji tekst koji je usmeren u tom pravcu može biti od značaja za nastavu. Tvrdio je da je pojam autentičnosti veoma kompleksan sam po sebi i da razlikovanje autentičnih od neautentičnih materijala nije jednostavno, pogotovo ako se uzme u obzir da je po njegovom mišljenju autentičnost više relativna nego apsolutna kategorija.

5.7. Input u teoriji usvajanja L2

Teorije usvajanja jezika razlikuju nativistički koncept učenja jezika kroz otkrivanje formalnih kategorija (gramatika) kao deo njihovog urođenog znanja (Čomski, Lenenberg), učenje jezika kroz njegovu upotrebu u komunikaciji sledeći imitativne elemente karakteristične za empiriste i učenje utemeljeno na kognitivnim sposobnostima, na osnovu kog spoznaja prethodi razvoju jezika i time predstavlja kombinaciju nativističkih i empirijskih shvatanja (Pijaže, Vigotski). S druge strane, prema mišljenju Noama Čomskog, dete se rađa s univerzalnom gramatikom koju čine urođeni univerzalni principi i određeni broj fiksnih opcija koje će se aktivirati usled detetove izloženosti određenoj govornoj okolini (Chomsky, 1986: 146-148).

Da bi do usvajanja jezika, kako prvoga tako i drugog, uopšte došlo, osoba treba da bude izložena tom jeziku. Jezik koji neko sluša ili prima tokom procesa učenja na engleskom se naziva *input* („ponuđeno”), a ono što učenik produkuje na jeziku koji uči naziva se *outputom* („proizvedeno”). Ričards i saradnici (Richards et al., 1992: 182) *intejk* („prihvaćeno, internalizovano”) naziva „inputom koji je potreban učeniku”. Input je, prema biheviorističkom shvatanju, od velikog značaja za usvajanje L1 i L2, pre svega zato što predstavlja osnovu za podražavanje i formiranje navika. U novije vreme počela se praviti razlika između jezičkog inputa i intejka. Korder (Corder) (1967: 165) prvi pravi tu distinkciju ističući da je input „ono što se usvoji”, a ne „ono što je dostupno da bude usvojeno”, što znači da je učenik taj koji svesno kontroliše input, samim tim i intejk. Pod inputom se podrazumeva sve ono čemu se učenik izlaže, a intejk je ono što on prima i što želi da nauči. Leksema *intejk* označava informaciju koju učenik upija i ugrađuje u svoj metajezički sastav (Ellis, 1995). To je jezik koji neko sluša ili prima i iz kojeg se može učiti, kome se učenik prilagođava ili se njime služi kao delom procesa internalizacije novog jezika (Johnson & Johnson, 1999: 173), odnosno apstraktna jedinica jezika učenika koju je učenik delimično ili potpuno obradio i koja je delimično ili potpuno postala deo njegovog

razvojnog procesa. Kumaravadivelu (1994: 35-36) intejk posmatra sa stanovišta proizvoda, kada je intejk zapravo input, tj. neobrađeni jezik, i sa stanovišta procesa kada je intejk deo međujezičkog sistema, tj. obrađenog jezika. Drugi jezik se usvaja tek onda kada unos (engl. *input*) postane proizvod (engl. *intake*), pri čemu se ne zna tačno kako učenik vrši odabir među podacima koje prima (Ellis, 1995).

Rezultat procesa usvajanja vidljiv je iz autputa, tj. iz onoga što govornik na drugom jeziku proizvodi (na engleskom se naziva autput; eng. *output*). Shodno nativističkom stanovištu, značaj faktora okruženja se ne isključuje, ali se smatra da je učenje nemoguće bez nekog urođenog, biološki i genetski uslovljenog kôda koji ga pospešuje. Stanovište univerzalne gramatike pretpostavlja postojanje određenog broja apstraktnih univerzalnih principa i parametara sa kojima se rađaju sva ljudska bića (*universal language-specific knowledge*) i prema kojoj su principi isti za sve jezike sveta, dok se vrednosti parametara „podešavaju” u skladu sa informacijom koju pri usvajanju prvog jezika dobijamo iz inputa, odnosno iz jezičkog materijala kome smo izloženi u govornoj zajednici kojoj pripadamo. Tako Krašen (1985) smatra da je usvajanje jezika različito od učenja (Lightbown & Spada, 1999: 38-40). On u okviru svoje hipoteze o inputu ističe da je usvajanje veoma važno jer predstavlja nesvesnu upotrebu jezika, koja karakteriše izvorne govornike. Učenici tako razvijaju poseban međujezik kao rezultat razumevanja inputa. Usvajanje se postiže inputom koji je **i + 1**, pri čemu je **i** nivo znanja učenika u oblasti receptivnih i produktivnih jezičkih veština, tj. kompetencija, a oznaka **1** se odnosi na sledeći nivo koji treba dostići.

U prenošenju inputa, Nizegorodceva (Nizegorodcew) poseban značaj pridaje ulozi nastavnika. Pod inputom podrazumeva jezik koji nastavnik sa određenom name-rom prezentuje svojim učenicima ili učenik prezentuje svojim kolegama s ciljem da se olakša proces učenja/usvajanja L2. Nizegorodceva (2007: 12) kritikuje primenu teorije relevantnosti na input u kontekstu učenja stranih jezika koji učenici dobijaju u učionici.

Input se takođe posmatra i u kontekstu uloge nastavnika u vidu instrukcija koje daju učenicima sa posebnim naglaskom na vežbanju tačnosti i ispravnosti iskaza, na povratnoj informaciji koju nastavnici očekuju i na korekciji grešaka, kao i na korišćenju maternjeg jezika (L1) u monolingvalnoj sredini u kojoj se uči strani jezik (L2), sa insistiranjem na komunikativnom konceptu nastave. Postoji niz razlika u podučavanju i usvajanju L2 u prirodnoj sredini i u učionici: 1) nastavnik stranog jezika je „menadžer usvajanja jezika i komunikacije u učionici”, 2) on je ujedno i glavni izvor inputa na stranom jeziku, 3) komunikativne namere nastavnika i učenika integrisane su u kompleks institucionalnih propisa, definisanog kurikuluma, tj. nastavnog plana i programa (Nizegorodcew, 2007: 40). Uloga nastavnika je da prati, ispravlja i učestvuje u aktivnostima učenika i da

pomaže u procesu usvajanja stranog jezika, kao i da uočava sve prednosti i slabosti koje nastaju kao rezultat te interakcije s ciljem da se usavršava fluentnost i tačnost inputa i outputa jezičke konverzacije. Shodno tome, usvajanje stranih jezika može se podvesti pod obavezno prisustvo sledećih elemenata – input + output + feedback (Gass & Selinker, 2008: 317), što znači da se kroz interakciju u nastavi insistira na komunikativnom konceptu i da učenici kroz produkciju dobijaju potreban feedback.

5.7.1. Gramatički input u L2 - kada i kako usvajati gramatiku

Postulat gramatičko-prevodne metode koja se u XIX veku razvija u gimnazijama u Evropi i čiji su uzori bili stari, „mrtvi” jezici, poput latinskog i starogrčkog, glasilo je: „Ko savlada gramatiku, savladao je jezik” (Neuner & Hunfeld, 2004: 19). Prema klasičnom konceptu ove metode, učenici imaju jedan jezik za komunikaciju (maternji), a uzrast, nivo znanja i obrazovanje homogeni su unutar grupe. Zadaci kojima se ispituje znanje gramatike imali su pretežno formu teksta koji treba prevesti na strani koji se uči ili su se sastojali od nepovezanih pojedinačnih rečenica konstruisanih prema zahtevima određenih gramatičkih fenomena.

Čak ni savremeni trendovi nastave stranih jezika ne umanjuju značaj sistemskog usvajanja gramatike kao osnove korektnosti jezičkog iskaza, samo joj pristupaju iz drugačije perspektive, tretirajući je kao sredstvo a ne više kao cilj, pogotovo ako se uzme u obzir da je dugi niz godina bio potenciran tradicionalni koncept nastave jezika, baziran na učenju gramatičkih pravila napamet i na šablonskom uvežbavanju novih gramatičkih struktura. Ovakav koncept uključivao je veoma malo primene u realnim situacijama govorne prakse.

Smatra se da je implicitno usvajanje gramatike prisutno, pre svega, na samom početku usvajanja stranog jezika jer deca u toj fazi usvajaju i upotrebljavaju jezičke strukture u celosti, bez analiziranja. Razvojem kognitivnih sposobnosti dece usvajanje gramatike biva jasnije i jednostavnije. Ovaj proces dodatno može biti podstaknut eksplicitnim znanjima jezika koja deca usvajaju otkrivanjem kao i svesnim opažanjem jezičkih fenomena. Gramatika je svakako važan aspekt nastave jezika, s tim što joj treba pristupati kao sredstvu jezičke komunikacije. Tako je slučaj da učenik razume veliki broj gramatičkih oblika mnogo pre nego što je u stanju da ih upotrebi.

Postavlja se pitanje u kom delu nastavnog procesa treba uvoditi gramatiku i u kojoj meri input u vidu pravila pomaže u usvajanju jezika. Kod pojedinih struktura proces učenja bi bez prethodnog ovladavanja gramatičkim pravilima trajao znatno duže, dokle god ih učenici ne usvoje, međutim, mnoge jezičke strukture ne mogu se naučiti bez gramatičkih pravila, odnosno učenici često poznaju gramatička pravila, ali

u usmenom izražavanju greše ili uopšte ne upotrebljavaju te strukture. To možemo povezati s kompetencijom, tj. jezičkom sposobnošću, za koju Čomski (1965: 3-4) smatra da, s jedne strane, predstavlja govornikovo poznavanje pravila jezika koji upotrebljava, odnosno skup znanja o jeziku koje svaki pojedinac podsvesno poseduje, i s druge strane, sa performansom (govornom delatnošću), tj. upotrebom jezika u određenom trenutku i korišćenjem tih pravila tokom govora (Čomski, 1965: 10-15). Za učenike je ponekad najjednostavnije da napamet nauče određene jezičke strukture, a da ih pritom ne analiziraju; međutim, automatski naučene strukture treba intenzivno uvežbavati u različitim kontekstima kako bi bile trajno memorisane (Neuner & Hunfeld, 1993: 28). U tu svrhu se koriste zadaci memorisanja kod kojih sve strukture moraju biti intenzivno ponavljane (i to upotrebom u različitim kontekstima). Zadaci su usmereni pre svega ka sadržaju (učenik je svestan šta izgovara i s kojim razlogom), cilj komunikacije u tom slučaju jeste da učenik bude svestan toga i bude siguran u to šta konverzacijom želi da sazna, a zadaci odgovaraju realnim jezičkim situacijama.

Nastavnik odlučuje o tome da li su gramatička pravila zaista neophodna i obavezna i ocenjuje da li učenici mogu usvajati nove jezičke oblike i strukture bez pravila, uzimajući u obzir da je svako pravilo dodatno opterećenje za učenike (Neuner & Hunfeld, 1993: 30)⁸¹.

5.8. Evaluacija jezičkih kompetencija kao predmet empirijskih studija

Empirijske studije koje zajedno sa normiranim testovima pružaju reprezentativne rezultate i podatke o jezičkom znanju i postignuću ispitanika i omogućavaju proveru opštih, stručnih i jezičkih kompetencija, posebno doprinose poboljšanju učenja i podučavanja u nastavnom procesu.

Brajović Kentrić (2000: 52) smatra da će u primenjenoj lingvistici zadaci biti trostruki: „1. konceptualizacija problema tako da racionalni argument i empirijsko istraživanje mogu da se zasnivaju na njemu; 2. precizno razjašnjenje pitanja istraživanja, koja će se nužno zasnivati na interdisciplinarnoj tradiciji istraživanja kojom se može objasniti psiho-socio-lingvistički uvid u kojem su sadržani svi problemi zasnovani na jeziku; 3. planiranje i ostvarivanje relevantnog istraživanja i analize”.

Empirijska istraživanja koja su primenljiva kako u L1 tako i u L2, ostavljaju otvoreno pitanje da li se mogu ustanoviti zajednički modeli ispitivanja kompetencija u maternjem i u stranom jeziku. Empirijska istraživanja Sparksa i saradnika (1998) ukazuju takođe na vezu između kompetencija u maternjem i u stranom jeziku, u različitim

.....
⁸¹ Naši programi, ipak, definišu obim receptivnog i produktivnog vladanja gramatikom.

kompetencijama, kao i na uticaj opštih fonoloških sposobnosti na usmene i pisane veštine pojedinaca (Beck & Klieme, 2007: 13). Takođe, funkcionalna kompetencija razumevanja pisanog teksta na stranom, tj. drugom jeziku, moguća je tek onda kada je već postignuta u maternjem jeziku (Beck & Kleime, 2007: 13). Jedanput usvojene kompetencije kojima se ovladalo i strategije veštine razumevanja pisanog teksta u maternjem jeziku uvek su prenosive na strane jezike (Beck & Klieme, 2007: 13). U prilog tome često se navode takozvana metalingvistička znanja⁸² koja su predstavljena zapravo kao spona između znanja maternjeg (L1) jezika i stranog (L2) jezika s ciljem da se učenicima ukaže na prepoznavanje grešaka koje prave u stranom jeziku, na njihovo korigovanje, opisivanje i analizu (Röhr, 1993: 73). Ovo stanovište je primenljivo i na testiranje i ocenjivanje jezičkih veština, na evaluaciju znanja stranog jezika i prisustvo sposobnosti analitičkog ocenjivanja stranog jezika pri ocenjivanju metalingvističkog znanja. Rer (Röhr)⁸³ kao rezultat svojih istraživanja navodi saznanja da su lingvistička i metalingvistička znanja naprednih studenata koji su nemački učili kao strani jezik u znatnoj korelaciji i zaključuje da sposobnost učenika da koriguju, opišu i objasne greške u stranom jeziku kao i njihova sposobnost za analizu jezika ima svoje potkrepljenje u konceptu metajezika.

Osim o stepenu ovladanosti znanjem stranog jezika, empirijska istraživanja pružaju informacije o stepenu razvoja jezičkih veština učenika, o njihovom uzrastu, o prethodnom učenju drugih stranih jezika, o statusu jezika o kojem se teže dobiti rezultati (da li je u pitanju L1 ili L2), o nastavnim uslovima koji prethode istraživanju ili su aktuelni tokom samog istraživanja, pri čemu ovi faktori ne mogu biti zanemareni, kako prilikom donošenja odluke o sprovođenju istraživanja/eksperimenta tako ni prilikom evaluacije dobijenih rezultata. Tako je struktura različitih pojedinačnih kompetencija nejednako ispoljena u zavisnosti od nivoa ovladanosti veštinama individue ili grupe koja je podvrgnuta istraživanju, odnosno što je viši stupanj opštih veština, postoji bolja korelacija između pojedinačnih kompetencija, ali je ujedno teže utvrditi nivo znanja u svakoj od njih (Beck & Klieme, 2007: 16), pa se često u istraživanjima pristupa analizi pojma međujezika kao „medijatora” između L1 i L2⁸⁴.

.....
⁸² Vrsta eksplicitnog znanja koje se odnosi na znanje pojedinca u vezi sa stranim jezikom koji uči.

⁸³ Volf (Wolff, 1996: 38-39, 44) ukazao je takođe na povezanost jezičkih i opštih znanja između maternjeg i stranog jezika i na aktiviranje komponenti kulturno specifičnih komponenti iz maternjeg jezika prilikom čitanja na stranom jeziku.

⁸⁴ Leonini (2003: 1-4) opisuje usvajanje pozicije glagola u rečenici stranog jezika, u ovom slučaju na primeru govornika italijanskog jezika (studenata na univerzitetu) koji kao strani jezik uče nemački. Posebna pažnja posvećena je onim jezičkim strukturama u kojima su uočljive razlike na intergramatičkom nivou između nemačkoj i italijanskog, kao što je pozicija finitnog oblika glagola u rečenici. Rezultati istraživanja su pokazali da na opisanom nivou studenti nisu još uvek usvojili pravilo nemačkog jezika kada je u pitanju pozicija glagola (na drugom mestu) koristeći prevashodno pravila važeća za L1, kao i ulogu L1 u procesu razvoja sintaksičkog znanja L2.

Empirijske studije još u pripremnoj fazi treba da su prilagođene uzrastu i očekivanom nivou znanja ispitanika, a analizirane mogu biti sledeće jezičke oblasti: fonematika/prozodija, veština razumevanja govora, leksika, morfosintaksa, građenje reči, veština pisanja, razumevanja pisanog teksta i interakcija, a ocenjivane kvantitativno i kvalitativno. Uzimajući u obzir ciljeve testiranja i evaluacije, empirijska istraživanja svojom strukturom i heterogenom primenljivošću zadiru u sve segmente jezika objašnjavajući sve teškoće sa kojima se učenici susreću, od prozodijskog do pragmatičkog nivoa, pri čemu je jezik migranata posebno interesantno polje istraživanja u oblasti glotodidaktike (FSLLF – Fremdsprachelehr- und -lernforschung). S obzirom na to da se jezik ne može analizirati nezavisno od uslova društvene sredine, jezičke kompetencije se sagledavaju i u kontekstu sociolingvistike, u pogledu toga na koji način se ljudi ophode jedni prema drugima u različitim situacijama, kako se razgovara sa pretpostavljenim, kako se ljudi izvinjavaju jedni drugima shodno kulturnim razlikama (Nodari, 2002: 4). Ova upotreba jezika kod bilingvalnih pojedinaca može se objasniti kao neprekidna potraga za validnim normama i izgrađivanje paralelno važeće sociolingvističke kompetencije, drugim rečima interkulturene kompetencije. Stoga empirijska istraživanja na području evaluacije stranih jezika pružaju uvid u one krizne jezičke oblasti i pojedinosti koje dalje treba usavršavati i predstavljaju doprinos kako daljem radu predavača-nastavnika i učenika tako i području metodike i didaktike stranih jezika.

Sabine Dof (Sabine Doff) (2012: 11-13) ističe četiri premise empirijskog istraživanja nastave stranih jezika:

- (1) Empirijskom istraživanju pripadaju empirijski zasnovana teorija kao i empirija izvedena iz teorije, koje su međusobno komplementarne i mogu se tumačiti kao dve strane medalje. Od posebnog značaja su pritom odgovarajuća metodologija i metodika kao konkretan postupak. Metodološki aspekti potkrepljeni su primerima kao doprinosima etike istraživanja u procesu izučavanja stranih jezika, kao i kvalitetom nauke uopšte i empirijskim istraživanjem nastave. Sa aspekta metodike, a po značaju, ističu se tri koraka empirijskog istraživanja: nacrt istraživanja, isticanje podataka i analiza podataka (Bonnet, 2010: 67-72).
- (2) Kvantitativne i kvalitativne paradigme koje se odnose na nivelaciju dobijenih podataka kao i na postupke pripreme i analize koje se za to koriste, a tiču se empirijskog istraživanja nastave stranih jezika, shvataju se kao dve krajnosti, u okviru kojih se nalaze brojne druge forme, poput konstrukcije upitnika, testova, kvalitativnih intervjua itd. Predmet nastave stranih jezika sa sobom nosi mnoštvo osobenosti koje su od posebnog značaja prilikom formulisanja

postavke pitanja i izbora adekvatne metodike za njeno istraživanje, iz čega sledi da se metodika prilagođava predmetu istraživanja, a ne obrnuto (Grotjahn, 2003: 326-331).

- (3) Metodiku treba prilagoditi predmetu istraživanja, počev od polazne osnove i formulacije teme istraživanja do izbora metoda.
- (4) Metodička i metodološka obuka budućeg nastavnog kadra na temu istraživanja treba da postane nezaobilazni deo njihovog obrazovanja i daljeg usavršavanja.

5.9. Postupak koncipiranja jezičkih testova sa tipologijom zadataka

Oblast testiranja uključuje bavljenje problemima iz nekoliko disciplina: metodike, psihologije, psihometrije, lingvistike i statistike. Stoga je proces autorskog, tj. samostalnog sastavljanja testova, i veoma odgovoran ali i neizvestan posao ako se uzme u obzir da nekada stručne kompetencije nisu dovoljan parametar u proceni mogućih postignuća učenika na tom testu. Tako da samostalno sastavljanje testova nekada i iz perspektive predmetnih nastavnika u datom odeljenju, uprkos poznavanju kompetencija učenika, može da odvede u pogrešan ili neželjeni smer i da se ispostavi kao isuviše teško ili isuviše jednostavno.

Svakako, da bi se uspešno sastavio određeni test, neophodno je odrediti cilj tog testiranja, tj. šta je precizno ono što želimo da testiramo. Stoga postoji čitav niz problema koji nastaju u analizi procesa učenja L2 koji leži u osnovi testiranja jezika. Mišljenja autora se, pre svega, umnogome razilaze u definisanju sposobnosti za učenje jezika (*language aptitude*), zatim po pitanju terminološke distinkcije „veština” i „aktivnosti”. Za neke reč je o *skills*, za pojedine o *abilities*. Razlika između ovih pojmova je svakako minimalna i zavisi od toga sa kog aspekta se tumače tako da se u većini naučnoistraživačkih radova ovi pojmovi koriste sinonimno⁸⁵ (Dimitrijević, 1999: 15-17).

Tradicionalna didaktika stranih jezika razlikuje testove za četiri jezičke veštine (razumevanja pisanog teksta, razumevanje govora, pisana i usmena produkcija). Osim toga, mnogi testovi sadrže i zadatke kojima se proverava znanje gramatike i rečnika, tj. leksike. Za svaku od pomenutih veština razvijena je posebna tipologija zadataka koji se pre svega razlikuju po stepenu otvorenosti, a stepen otvorenosti zadataka je u praksi usko povezan sa kriterijumima validnosti, objektivnosti i pouzdanosti. Evaluacioni instrumenti su takođe veoma raznovrsni. Bendžamin Blum je tako u svojoj taksonomiji razradio kategorije poput pamćenja, razumevanja, primene, analize, sinteze, dok su

.....
⁸⁵ Iako nisu svi skloni terminu „veštine”.

V. i Ž. Ladšir predložili: poznavanje, transfer, izražavanje. Evaluaciona sredstva mogu biti otvorena ili zatvorena. Kada je tip očekivanog odgovora sasvim jednostavan, npr. krstić u odgovarajućem polju, reč je o zatvorenom tipu koji je zapravo praktično sredstvo za evaluaciju znanja (to mogu biti svi zadaci sa višestrukim izborom). Prednost ovakvog tipa evaluacije jeste u tome što je osiguran veći stepen objektivnosti i pouzdanosti.

Iako je tema uticaja formata testa na krajnji učinak spominjana u oblasti koja se bavila učenjem jezika i jezičkom evaluacijom, istraživanja su pretežno ostala na nivou teorijskog obrađivanja teme. Mnoštvo formata testa ili metoda primenjivano je u jezičkom testiranju, uključujući *Cloze*, *C-test*, ispunjavanja praznih mesta (*gap filling*), spajanje, *Multiple-Choice*, otvorena pitanja (ili kratki odgovori), pridruživanje, rezime (Alderson, 2000; Buck, 2001; Kobayashi, 2002). S obzirom na to da ne postoji idelna forma testa koji funkcioniše u svakoj situaciji, istraživači moraju razumeti karakteristike svake forme i napraviti najbolji izbor shodno tome šta najadekvatnije služi svrsi testiranja u svakom kontekstu. Najčešće se pored *Multiple-Choice* i otvorena forma u čitanju i slušanju i omogućavaju dobru osnovu za kvantitativnu sintezu. Po mišljenju Dejvisa (Davies) (1999: 220), *Multiple-Choice* je forma sa osnovom i tri opcije ili više opcija od kojih kandidati biraju jednu. Otvorena forma bazira se na pitanju koje od kandidata zahteva da formulišu sopstvene odgovore sa nekoliko reči i rečenica. Literatura sa ovom temom prevashodno se bavila razlikama u formi ili u mernim svojstvima, koristeći *Multiple-Choice* i otvorenu formu testa, i razlikama između rezultata testa u *Multiple-Choice* i otvorenim formama testova.

Otvoreni su zadaci koji omogućavaju slobodan odgovor i koje kandidat, odnosno učenik, mora sam formulisati u vidu produktivnog postignuća, kao što je npr. usmeno izlaganje prilikom razgovora na ispitu. Takođe, pisanje pisma na zadatu temu spada u otvorene zadatke, što znači da je ovaj tip zadataka pretežno zastupljen kod produktivnih veština govora i pisanja. Međutim, kod ovog tipa zadataka veoma je teško da evaluacija bude objektivna, tako da kriterijumi validnosti i objektivnosti bivaju dovedeni u pitanje. Ipak, kriterijumu validnosti se daje više značaja utoliko što se postavljaju precizno formulisana uputstva za ocenjivanje kako bi se na neki način ograničila subjektivnost. Pored produktivnih veština, često se otvoreni tip zadataka koristi i za proveravanje receptivnih veština razumevanja pisaog teksta i razumevanja govora. Pod zatvorenim zadacima podrazumevaju se oni zadaci kod kojih učenici od ponuđenih odgovora biraju tačan odgovor. To su pre svega *Multiple-Choice*, odnosno zadaci sa mogućnošću odabira odgovora, kod kojih je najčešće ponuđeno od dva do četiri odgovora; od toga je samo jedan potpuno tačan, dok su ostali (tzv. distraktori) – netačni. Ti mogući odgovori mogu biti uvedeni pitanjem ili delom rečenice koju treba završiti. Čak i prilikom konstrukcije teksta lakše je pripremiti zadatke otvorenog tipa nego npr. zadatke *Multiple-Choice*.

Keri i Kiramani (Currie & Chiramanee) (2010: 486) pokreće studiju o pitanju validnosti zadataka *Multiple-Choice* kao sredstva za merenje znanja jezika i za usavršavanje i o tome da li testovi koji su sprovedeni prevashodno mere jezičko postignuće pre nego sposobnost da se uspešno rade pitanja *Multiple-Choice*. U sprovedenom istraživanju procena između dva testa bila je veoma konzistentna i za čitanje i za zadatke gramatičkih struktura i to između 12 i 13 odsto, sa oko 40 odsto odabira opcija u testovima M/C koji se razlikuju od ekvivalentnih netačnih odgovora datih u testu C/R. Postavlja se takođe pitanje da li zadaci *Multiple-Choice* imaju bilo kakvu vrednost kao dijagnostičko oruđe. Upotreba forme *Multiple-Choice* u testovima jezičkih struktura i njihovi rezultati verovatno u potpunosti reflektuju odgovore koje bi ispitanici ponudili da je test bio zadatak u formi otvorenih odgovora. Shodno tome, argumenti koji se tiču objektivnosti forme *Multiple-Choice* i njene praktičnosti kao metode testiranja većeg broja učenika na efikasan i ekonomičan način treba da se uporede sa rizikom koji proizlazi iz postavke zadatka.

Kod ispitivanja receptivnih jezičkih veština u testu je najčešće zastupljen zatvoreni i poluotvoreni tip zadataka. Kod pojedinih poluotvorenih zadataka odgovor ispitanika formulisan je u okviru ograničenog i jasno definisanog konteksta. Ovaj tip zadataka odbran je kao najpogodniji za testiranje leksike i gramatike jer ispitanici uglavnom daju samostalne odgovore. Tu spadaju zadaci sa dopunama, u kojima prazna mesta u rečenicama treba ispuniti određenim glagolskim oblikom ili određenom rečju (*Lückentest* i *Closetest*). Kod poluotvorenih zadataka učenici sami upisuju odgovor, doduše u okviru ograničenog konteksta. To su npr. zadaci sa dopunama (*Ergänzungsaufgaben*), tj. rečenice sa praznim mestima na koja učenici treba da upišu odgovarajući predlog, glagol ili neku drugu reč zavisno od onoga što je tema vežbanja. Zatim tekst sa praznim mestima (*Lückentexte*) na koja učenici upisuju reči koje se odnose na neku određenu leksiku ili određenu gramatičku strukturu ili na oba segmenta. Zatvoreni tip zadataka takođe se najviše koristi za receptivne veštine i za oblasti poput gramatike i leksike koje zahtevaju varijante rešenja i niz alternativa. Često su ekonomičnost i administrativne okolnosti, koje otvoreni tip zadataka isključuje, razlozi da se radije koristi zatvoreni tip zadataka, ujedno i zbog jednostavnije proverljivosti (npr. mogućnost brze provere rezultata testa putem rešenja, tj. ključa). U zatvorene zadatke spadaju i zadaci spajanja, tj. pridruživanja, kod kojih ponuđene reči, s obzirom na to da se ovakav tip zadataka najčešće koristi za ispitivanje leksike, treba sortirati po određenim kategorijama (Albers & Bolton, 1995: 27-31).

Testiranje različitih jezičkih kompetencija u istoriji didaktike stranih jezika menjalo je svoj fokus. Tako se 70-ih godina u auditivnoj metodi insistiralo na jeziku kao sistemu leksičkih, gramatičkih i fonetskih struktura. Lado (1971: 40) ističe „da je predmet testiranja jezik, koji se sastoji od glasova, intonacije, akcenta, morfema i reči i raspored

reči dovodi do sadržaja koji imaju lingvističko i kulturološko značenje. Svaki jezički element ponaosob predstavlja varijablu koju treba testirati: izgovor, gramatičku strukturu, rečnik i kulturološke sadržaje.”

Po njegovom mišljenju, zadaci treba da budu formulisani tako da omogućavaju objektivno ocenjivanje. Zato uvodi zadatke u kojima učenici prepoznaju tačno rešenje, a ne formulišu ga sami, a strukture zastupljene u testu biraju se na osnovu pretpostavljenih ili pokazanih teškoća koje učenici imaju u datoj oblasti izgovora, rečnika ili gramatike. Osim izolovanog ispitivanja jezičkih elemenata, Lado u strukturalističkoj teoriji pojedinačne pomenute segmente jezika posmatra u okviru jezičkih veština razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora, usmene produkcije i pisane produkcije, koje označava kao integrisane veštine. Za razliku od danas aktuelnog komunikativnog pristupa, Lado razumevanja pisanog teksta ili razumevanja govora definiše kao razumevanje leksike i određenih gramatičkih struktura u jednoj rečenici ili u manjem tekstu (Lado, 1971: 37-39). Zbog toga u testovima ne koristi autentične tekstove.

Nasuprot ovom konceptu, Kejt Morej (Keith Morrow) (1991: 149) u svom članku „Communicative Language Testing – Revolution or Evolution” ističe interaktivnu dimenziju koja govori o modifikacijama sadržaja i izraza, što dovodi do mešanja receptivnih i produktivnih veština, zatim o kontekstu – svaka upotreba jezika dešava se u određenom kontekstu, a jezičke forme se razlikuju upravo u zavisnosti od konteksta. Očigledan element komunikacije jeste činjenica da je svaki iskaz usmeren i ciljno orijentisan. Morej naglašava takođe značaj autentičnog jezika u ovom kontekstu, tj. da jezik, sa retkim izuzecima, ne treba podešavati prema trenutnom jezičkom nivou učenika. To znači da ukoliko želimo da proverimo da li neko može da pročita uprošćen tekst, ništa nećemo saznati o pravim komunikativnim sposobnostima tog pojedinaca, već o njegovoj sposobnosti da se snađe sa nepoznatim jezičkim materijalom. Tako na primer, ukoliko bismo želeli da utvrdimo u kojoj meri učenici mogu da razumeju pisani originalan tekst iz svakodnevice, najpre se mora odabrati odgovarajući tekst za čitanje. Zadaci koji prate dati tekst mogu se formulisati tako da proveravaju globalno razumevanje teksta. Ukoliko postoji potreba da se proveru da li učenici žele da iz teksta dobiju određene informacije, traži se odgovarajući tekst za taj stil čitanja i prave se zadaci testa kojima se proverava selektivno razumevanje teksta. Tada nije neophodno razumeti sve detalje teksta, već samo suštinu. Osim toga, mogu biti birani tekstovi kod kojih je prirodno interesovanje za razumevanje pisanog teksta i razumevanje govora usmereno na razumevanje detalja. I za te tekstove se prave posebni zadaci kojima se ispituje detaljno razumevanje teksta. Pretpostavka za pravljenje validnih tekstova za razumevanje pisanog teksta jeste tačna definicija nastavnog cilja razumevanja pisanog teksta, uz pomoć koje je jasno koje vrste

tekstova učenici razumeju i koje aktivnosti na osnovu ovih tekstova mogu da izvedu, da iz teksta izdvoje određene informacije ili da ceo tekst razumeju čitajući ga parcijalno (iz delova). Da li je neki tekst sadržinski validan, može se ustanoviti samo poređenjem nastavnih ciljeva sa sadržajima teksta (Albers & Bolton, 1995: 22-23).

5.9.1. Test razumevanja govora teksta

Sprovođenje testa razumevanja govora zahteva izrazitu koncentraciju ispitanika i može biti vrlo stresno, naročito ako je dozvoljeno da se tekst čuje samo jedanput, a snimljeni input ne može biti zaustavljen (Hughes, 1989). Zato je važno da se smanje mogući efekti spoljnih faktora, kao što su prezentacija testa i administrativna ograničenja. Načini na koje je to najbolje učiniti opisani su u mnogim priručnicima o testiranju veštine razumevanja govora (Carroll and Hall, 1985; Cohen, 1994; Hughes, 1989; Shohamy, 1985; Thompson, 1995; Weir, 1993). Važno je kandidatima obezbediti jasne, jednostavne i eksplicitne instrukcije kako da rade test. Mnogi ispitivači preporučuju da se uputstva daju na maternjem jeziku kako bi se smanjila mogućnost konfuzije. U svakom slučaju, važno je da jezik instrukcija ne bude teži od jezika koji se koristi u segmentima testa. Kandidatima treba dati dovoljno vremena da se upoznaju sa formatom pitanja i sa zahtevima zadataka, a jasni primeri svakog novog zadatka treba da budu unapred uvedeni. Uobičajeno je da se dozvoli prethodno upoznavanje sa zadacima, što i motiviše kandidate (Buck, 1991: 70, Sherman, 1997) i pojednostavljuje razumevanje, iako Bak (1991: 70) misli da to nije napravilo veliku razliku u težini zadataka, a Šerman (Sherman) (1997: 185) smatra da se prethodno upoznavanje sa zadacima više čini da je od pomoći nego što to stvarno jeste.

Što se tiče razvoja zadatka, treba istaći tri stvari:

- (1) Najpre, mnogi priručnici o testiranju naglašavaju da zadaci treba da se baziraju na snimljenom tekstu, a ne na transkribovanom, kao i da hronološki prate redosled informacija iz teksta (Thompson, 1995: 31-33).
- (2) Zatim, pitanja bi trebalo da budu utemeljena samo na ključnim informacijama, za koje bi se moglo očekivati da ih slušaoci prepoznaju u tekstu, a ne na trivijalnim detaljima (Shohamy & Inbar, 1991: 27).
- (3) Trebalo bi predvideti dovoljno vremena između pitanja testa kako bi se kandidatima omogućilo da završe odgovaranje na pitanja pre nego što čuju informaciju koja sadrži odgovor na sledeće – drugim rečima, postoji šansa da kandidati postanu dezorijentisani i da „izgube nit” u slušanju, odnosno da izgube sukcesiju pitanja koje bi mogli da razumeju u vantestovnim situacijama.

Forme odgovora bazirane na produkciji, kao što su pitanja koja iziskuju kratke odgovore, ispitivačima omogućavaju da odrede jasno da li je ispitanik razumeo tekst. Hjuž (Hughes) (1989: 137) sugerira da takva pitanja mogu dosta dobro da se pokažu u testovima razumevanja govora ukoliko su odgovori veoma kratki i ukoliko to ne zavisi od veština pisanja ispitanika.

Skale ocenjivanja za veštinu razumevanja govora mogu obezbediti okvir za konstrukciju testa i izveštavanje o rezultatima u smislu zajedničkog proračuna (Alderson, 1991: 71-76). Postoji čitava hijerarhija veštine razumevanja govora koju karakterišu kompleksne performanse, koje se rangiraju od nepostojanja veštine do perfektnog razumevanja. Većina istraživanja koje Alderson navodi ne bavi se toliko krajnjim rezultatom koliko međunivoima. Stoga je reč o veštini da se razumeju jednostavni i kratki iskazi u rutinskim konverzacijama u kojima je slušalac ujedno i učesnik ili o veštini da se razumeju prošireni usmeni diskursi o kompleksnim, apstraktnim temama u jednosmernoj situaciji slušanja. Neke od poznatijih skala ocenjivanja ove veštine jesu: *Interagency Language Roundtable (ILR) Language Skill Level Descriptions (1983)*, *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines (1986)*.

Podeljena su mišljenja o tome da li su zadaci tipa *tačno-netačno* odgovarajući način da se ispita razumevanje govora. Što se validnosti tiče, može se diskutovati o tome da li je nešto tačno ili netačno u okviru legitimnog i uobičajenog načina testiranja govora. Ova vrsta pitanja koristi se u brojnim poznatim jezičkim testovima kao što je *Cambridge Certificate of Proficiency* na engleskom. Očigledna mana ove forme jeste da kandidati imaju pedeset odsto šanse da pogode tačan odgovor, ali ovaj problem može donekle biti rešen uvođenjem treće opcije „informacija ne stoji u tekstu” (koja služi razlikovanju „postojeća ili nova tema”), s tim što se na taj način samo smanjuje rizik slučajnog pogađanja odgovora na trećinu, a ne na polovinu. Jedan od načina redukovanja „slučajnog” odabira tačnog odgovora može biti i uvođenje negativnih poena na testu.

Mnogi veliki međunarodni testovi (kao što je TOEFL) koriste pitanja *Multiple-Choice* koja omogućavaju jednostavno računanje rezultata i visok stepen pouzdanosti (Brindley, 1998: 178). S druge strane, pojedini ispitivači ne savetuju upotrebu zadataka *Multiple-Choice* bilo za ispitivanje veštine razumevanja govora ili razumevanja pisanog teksta, između ostalog, zato što ne oslikavaju normalnu upotrebu jezika; ovakvi zadaci se najčešće rešavaju „pogađanjem”, tj. proizvoljnim izborom tačnog odgovora i veoma ih je teško razviti. Hansen i Jensen (1994: 250-251) ističu da pitanja *Multiple-Choice* stavljaju značajne zahteve pred ispitanike – ne samo što treba da obrate pažnju na oralni input već i da čitaju i zadrže izvestan broj pretpostavki (u zavisnosti od broja ponuđenih odgovora) u radnoj memoriji pre nego što ih spoje sa odslušanim tekstom. U isto vreme treba da

ih pročitaju zbog slušanja narednog zadatka/prимерa. Postoje, međutim, dokazi za to da bi mogao da postoji efikasan metod sa pitanjima *Multiple-Choice* u testovima razumevanja govora. Berne (1993: 28) smatra da ispitanici bolje rešavaju zadatke *Multiple-Choice* nego otvorene ili zatvorene zadatke i sugerise da su zadaci koji zahtevaju samo prepoznavanje jednostavniji nego oni koji traže dopunu i produkciju tačnog odgovora. U studiji koja se bavi ispitivanjem težine zadataka za ispitivanje razumevanja govora na testu TOEFL, Nisan i saradnici (Nissan et al.) (1996: 29) otkrili su da forma zadataka *Multiple-Choice*, kada se koristi za analizu testa, može za kandidate biti značajna čak i ukoliko bi hteli sami, naknadno, da preispitaju svoj tačan ili netačan odgovor u odnosu na ponuđene opcije (Brindley, 1998: 178).

Kada je u pitanju čitanje na L1, postoje potpuno različiti rezultati. Neke studije su pokazale da su *Multiple-Choice* jednostavniji nego otvorene forme (Arthur, Edwards & Barrett, 2002; Davey, 1987), dok druge studije nisu pronašle nikakvu statističku razliku između ove dve forme (Elinor, 1997; Pressley et al., 1990). U čitanju na L2 većina studija je pokazala da su forme *Multiple-Choice* jednostavnije od otvorenih formi (Shohamy, 1984; Wolf, 1991). Zajedničko je to da su se u slušanju na L2 forme *Multiple-Choice* pokazale kao jednostavnije od otvorenih formi. Tako se iz većine studija vidi da su kod razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora na L2 forme *Multiple-Choice* jednostavnije od otvorenih (In'namy & Koizumi, 2009: 221-222).

U kontekstu ocenjivanja veštine razumevanja govora spominje se pojam predvide validnosti koja se tiče autentičnosti sadržaja pasaja koji se slušaju i zadataka koje ispitanici rešavaju. Kako bi se ispunio ovaj kriterijum validnosti, neophodno je utvrditi šta pojedinci slušaju u svom realnom životu i kako slušaju. Ukoliko je svrha testova za ispitivanje ove veštine predviđanje performansi iz svakodnevnog života, onda testovi moraju biti koncipirani tako da aktivno uključuju ispitanike u aktivnosti koje podsećaju na netestovne situacije. U praktičnim situacijama razumevanja govora dodatno je otežavajuće posmatrati neku rečenicu u pitanjima u testu i o njoj razvijati hipoteze. Stoga bi zadaci kojima se procenjuje razumevanje govora mogli biti autentičniji ukoliko bi se ispitanicima dale dodatne informacije o okolnostima, i to pre slušanja, i ukoliko bi im se prikazala čitava konverzacija, a ne samo jedan njen segment. Svakako, nijedan test ne može biti potpuno autentičan jer se situacije u kojima se testovi sprovode same po sebi veoma razlikuju od prirodnih okolnosti; pored toga, ispitanici su svesni toga da učestvuju u procesu testiranja (Spolsky, 1985: 39).

5.9.2. Test razumevanja pisanog teksta

Proces razumevanja pisanog teksta podrazumeva složene mentalne aktivnosti, automatske i svesne. Svesne aktivnosti uključuju različite veštine i znanja, kao i kognitivne ili metakognitivne strategije (npr. kada pokušavamo da razumemo značenje reči koju nikada pre toga nismo sreli). S druge strane, proces automatizovanja tiče se prepoznavanja reči i vizualizovanja mesta radnje ili detalja vezanih za ličnosti u tekstu, što postaje deo značenja u procesu čitanja (Alderson, 2000: 15). Neke od najčešće primenjivanih tehnika za ispitivanje veštine razumevanja pisanog teksta (koje su takođe primenljive i kod testova razumevanja govora) jesu (Dimitrijević, 1999: 177-180):

- (1) „Tačno–netačno” – ova tehnika je veoma primenjiva i kod testiranja ostalih jezičkih veština; identična je sa istoimenom koja se često upotrebljava u testiranju usmene produkcije, s tim što učenik sada čita rečenice i pronalazi odgovarajuća mesta u tekstu na osnovu kojih datu tvrdnju može definisati kao tačnu ili netačnu.
- (2) „Logično rasuđivanje” je inače tehnika veoma slična navedenoj tehnici tačno–netačno.
- (5) Izjava i komentar.
- (4) „Odgovara – ne odgovara” – ova tehnika se sprovodi uz pomoć slika kao inputa, ali može se primeniti i na testiranje veštine razumevanja govora, kada učenici rečenice slušaju.
- (5) Niz zadataka s višečlanim izborom – sastoji se od izvesnog broja zadataka (do 100) različite dužine, a slede odgovori sa višečlanim izborom.
- (6) Tekst i višečlani izbor je možda i najpotpunija tehnika testiranja sposobnosti čitanja. Sastoji se od toga da učenik dobije tekst koji treba da pročita (u sebi) i nakon toga odgovori na izvestan broj pitanja u vezi sa njim.

Što se tiče dužine teksta na kome se ispituje razumevanje pisanog, on treba da bude dugačak toliko da se o njemu može postaviti bar pet pitanja ili toliko da se za čitanje i rešavanje pitanja utroši onoliko vremena koliko jedan opšti jezički test može da dozvoli za testiranje samo jedne sposobnosti (Dimitrijević, 1999: 180).

5.9.3. Testiranje leksičke kompetencije

Usvajanje rečnika novog jezika deo je koncepta komunikativno-interkulturalne glotodidaktike, prema kome širenje rečnika nekog jezika služi razvijanju jezičke komunikativne veštine (razumevanje pisanog teksta/razumevanje govora/pisana produkcija/usmena produkcija) na ciljnom jeziku i ujedno je suštinski element susreta sa svetom i kulturom ciljnog jezika, uključujući interkulturalni aspekt.

Termin „reč” prihvaćen je kao intuitivna oznaka za osnovne jedinice jezika (Bussmann, 1990: 561), pri čemu je tačno definisanje teško zbog mnoštva jezičkih oblasti i nivoa koji se prepliću i stoga uključuju različit stepen apstrakcije. „When people think of a language, they think almost invariably of words” (Stubbs, 1986: 99). Dore i saradnici (Dore et al.) (1976: 15) koriste termin reč kao sinonim za *PFC* (*phonetically consistent form*). Leksikon, odnosno leksika i rečnik predstavljaju skup svih reči određenog jezika, a nasuprot tome, termin nem. *Vokabular*, engl. *Vocabulary* koristi se za listu, odnosno ograničeni broj reči, pri čemu za razliku od struktura leksikona u vokabularu jednog jezika ne mora postojati uredenost (Lipka, 1990: 44). I engleski i nemački termin koriste se u kontekstu leksikona, tj. leksike, kako bi označili celokupan rečnik. Poslednjih godina je „mentalni leksikon” (*mental lexicon*) postao centralni predmet istraživanja psiholingvistike. To je zapravo deo dugoročnog pamćenja u kome se prikazuju reči jednog jezika. Bitno pitanje je na koji se način informacije za jednu reč čuvaju izvan njenog značenja jer govornik mora da za svaku reč raspolaže fonološkim, morfosintaktskim i grafemskim predstavama. Stoga je za jezičku produkciju i percepciju odlučujuće kako pristupiti mentalnom leksikonu i kako dolazi do npr. zamene reči na sintaktskom i semantičkom nivou. Šta će u nekom jeziku biti leksikalizovano, zavisi pretežno od kognitivnih i sociokulturalnih faktora.

U mnogim istraživanjima u L2 napravljena je razlika između širine leksičkog znanja (broja reči koje učenik treba da zna) i dubine leksičkog znanja (stepena organizovanja naučenih reči) (Crossley, Salsbury, McNamara & Jarvis, 2011; Meara, 1996: 2-3; Qian, 1999; Read, 1988; Wesche & Paribakht, 1996). Svakako postoji velika varijabilnost u različitim komponentama leksičkog znanja, od kojih se sve ne mogu svrstati u kategorije. Kompleksnost leksikona i procesa uključenih u usvajanje reči zapravo onemogućavaju da se razvije jedinstveni konstrukt leksičke kompetencije (Crossley, Salsbury & McNamara, 2011: 244).

Krosli, Solzberi i Meknamara (Crossley, Salsbury & McNamara) (2011: 245) dalje navode da su nezavisno od toga neki naučnici posvetili vreme definisanju leksičke kompetencije zbog njenog značaja za usvajanje L2. Smatra se da, ako učenici L2 pogrešno tumače leksičke segmente, dolazi do grešaka u komunikaciji (Ellis, Tanaka

& Yamazaki, 1994; Ellis, 1995). Leksička kompetencija u L2 pretpostavka je za akademska dostignuća, a usvajanje sa razumevanjem leksike na L2 u odnosu na njene dublje kognitivne funkcije može dovesti do povećane svesti o tome kako učenici L2 procesuiraju i proizvode jezik (Crossley, Salsbury & McNamara, 2010).

Standardizovano ocenjivanje leksičke kompetencije na L2 generalno je zavisilo od opsega evaluacije jezika. Najpoznatija takva evaluacija jeste *Lexical Frequency Profiles* (LFP) uz nešto manje poznatu evaluaciju *Lexical Quality Measure* (Arnaud, 1992), *Productive Levels Test* (Laufer & Nation, 1999), *Computer Adaptive Test of Size and Strength* (CATSS) (Laufer & Goldstein, 2004) i *P_Lex* (Meara & Bell, 2001). Većina ovih mera zavisi od nivoa lingvističkih obeležja (leksička raznovrsnost i učestalost) za ocenjivanje leksičke kompetencije, dok leksička raznovrsnost i učestalost reči indirektno procenjuju koliko reči učenik zna i tako su uopšteno kategorizovane kao širina mere znanja.

Leksička raznolikost je bitna mera leksičke kompetencije jer može biti korišćena za merenje znanja rečnika i ujedno je pokazatelj kvaliteta pisanja i ocenjivanja leksičke kompetencije. Pored toga, leksička frekventnost je takođe bitan segment leksičke kompetencije jer je leksička kompetencija bar delimično bazirana na distribuciji reči na osnovu frekventnosti. Kao rezultat toga, na početnom nivou učenici L2 lakše razumevaju, promišljaju i produkuju visokofrekventne reči, te je merenje leksičke frekventnosti verovatno najprihvatljiviji pristup ocenjivanju leksičke kompetencije na L2, naročito u zadacima produkcije.

Dubina znanja meri koliko dobro učenik zna neku reč. Za razliku od širine znanja, dubina nije bazirana na broju ili raznovrsnosti reči koje učenik proizvodi, već na elementima fonetskog, morfološkog i sintaksičkog nivoa i na dubljem nivou segmenata koji se odnose na asocijacije reči (hiperonimija, polisemija i asocijacija rečima). U istraživanjima L2 indikovano je da učenici proizvode znatno više reči opšteg značenja nego reči specifičnog značenja i da ova produkcija opštih reči na L2 dovodi do neadekvatnih generalizacija (Crossley, Salsbury & McNamara, 2011: 245).

Asocijacije reči odnose se na to koliko veza tj. spojeva neka reč ima sa ostalim rečima u leksikonu učenika; upravo takve asocijacije utiču na organizovanje i skladištenje reči u mentalnom leksikonu. Reči sa visokim stepenom asocijacija impliciraju mnogostruke veze sa ostalim rečima (*brana, muzika, ljudi*), dok one sa nižim stepenom asocijacija impliciraju manje veza (npr. *šansa, greška, duša*) (Ellis & Beaton, 1993). Studije koje se bave polisemnim znanjem učenika L2 otkrile su da poznavanje smisla reči raste kako se učenici L2 usavršavaju (Schmitt, 1998). Takođe, vremenom, kako se jezik usavršava, učenici L2 proizvode reči koje su polisemične (reči koje imaju više značenja),

kao što proizvode i veći broj značenja za pojedinačne reči (Crossley et al., 2010). Upravo na taj način dokazuje se odnos značenja reči kod učenika L2 (Crossley, Salsbury & McNamara, 2011: 245).

5.9.3.1. Tipologija zadataka za testiranje rečnika

Za testiranje rečnika se inače koristi veći broj tehnika čija vrednost i važnost, kao i frekventnost upotrebe, zavise najpre od cilja testiranja, od uzrasta učenika i od mnogih drugih činilaca (Dimitrijević, 1999: 126-133):

- suprotna značenja – s obzirom na to da se reči najbolje uče u kontekstu, tako ih je najbolje i testirati; u praksi, kod ove tehnike zadaju se jednostavne rečenice jer je nalaženje suprotnih reči jednostavnije u rečenici nego izolovano;
- suprotna značenja sa višečlanim izborom – učenici imaju zadatak da odaberu odgovarajuću suprotnu reč, pri čemu je jedan od principa izbora distraktora da oni budu ne samo podjednake dužine, već i da pripadaju istoj vrsti reči;
- višečlani izbor reči na L1 – premda bi maternji jezik trebalo što manje koristiti u nastavi stranih jezika, ipak je ovo svakako efikasna tehnika u nastavi ukoliko se želi veoma brzo ispitati što veći broj reči, pogotovo na nižim nivoima znanja kada deci treba olakšati da usvoje vokabular određene lekcije; u ovoj tehnici nije teško naći više od tri distraktora, pa se stoga obično daju četiri, a peta reč je tačan odgovor;
- sinonimi sa višečlanim izborom – ova tehnika pogodna je za sve uzraste i nivoe učenja jezika uprkos problemu koji nosi pojam sinonimnosti;
- dopunjavanje definicije reči – ova tehnika se primenjuje na naprednijim nivoima učenja jezika zbog toga što definicija koju učenik treba da dopuni mora da bude isto toliko teška kao reč koja se testira, ili što je moguće lakša, što je prilično teško postići;
- slika kao stimulus;
- uže i šire značenje reči – zbog prirode distraktora, tj. izbora reči, ova tehnika koristi se na višem stadijumu učenja jezika;
- dopunjavanje poređenja višečlanim izborom;
- testiranje idioma višečlanim izborom;

- prevod sa maternjeg jezika (ova tehnika često je opravdano kritikovana jer učenici mogu steći pogrešnu sliku o mogućnosti doslovnog prevođenja maternjeg na strani jezik);
- prevod sa stranog jezika;
- sastavljanje rečenica – ova tehnika testiranja produktivnog rečnika manje je objektivna, međutim vrlo korisna u neformalnim i standardizovanim testovima;
- derivacija;
- serije reči – učenik dopunjuje započetu „seriju reči” na jedan određeni način;
- dopunjavanje poslovice ili izreka;
- redosled reči u koordinacijama.

„Broj reči će prvenstveno zavisiti od dužine testa i od njegovog opšteg sadržaja, odnosno od cilja testiranja. Ako se radi o testu koji traje 40–50 minuta (to je uobičajena dužina testa u našim školama, koja je, donekle, određena dužinom časa) i ako se radi o testu dostignuća, a ne o testu opšteg jezičkog znanja, smatra se da bi oko 10 odsto reči obrađenih u toku kursa ili školske godine mogao biti adekvatan broj koji će dovoljno pouzdano reprezentovati sve reči koje je jezički kurs obuhvatio (300–400)” (Dimitrijević, 1999: 125). Ukoliko testom želimo da merimo više jezičkih veština, taj broj reči može biti shodno tome znatno veći. U tom slučaju, nastavnik mora da se posluži onim tehnikama koje su jednostavnije, tj. koje ne zahtevaju mnogo vremena za rešavanje zadataka. Dosta je teže napraviti odabir reči koje ulaze u test kod testa opšteg jezičkog postignuća. Obično se smatra da je slučajan izbor (*random choice*) najbolji kriterijum za odabir reči. U samostalno izrađenom testu leksika se zasebno boduje čak i kod zadataka koji bi po svojoj formi i cilju testiranja više spadali u testiranje gramatike.

5.9.4. Testiranje gramatike

Kada je reč o testiranju gramatike (Dimitrijević, 1999: 134), u oblasti primenjene lingvistike ne može se govoriti o nekoj opštoj i sveobuhvatnoj gramatici. Stoga je neophodno napraviti distinkciju između pojmova lingvističke gramatike i pedagoške gramatike. Još je Noam Čomski smatrao da se lingvističkom gramatikom mogu opisati i objasniti oni mehanizmi koji nam omogućavaju da sami kreiramo i razumemo gramatički tačne rečenice, dok je pedagoška gramatika pre svega usmerena ka učenicima i razvijanju njihove sposobnosti razumevanja i stvaranja gramatički tačnih rečenica. Lingvistička gramatika pruža ujedno piscu udžbenika i testova kao i ostalih nastavnih materijala

korisne podatke o jeziku koji se predaje kao strani, dok pedagoška gramatika nastavniku pomaže u planiranju, prezentovanju i primeni nastavnih tehnika (Corder, 1973: 154). Gramatičkim testom utvrđujemo u kojoj meri učenik zna i ume da upotrebi „... osnovne strukturne principe jezika (kôd)...” (Allen & Widdowson, 1975: 89). Pored toga, gramatičkim testom meri se ne samo poznavanje kôda i njegova upotreba u užem smislu reči, već i sposobnost kreiranja i razumevanja gramatički korektnih rečenica u određenim situacijama, što svakako implicira i društvenu uslovljenost i adekvatnost. Tako testom gramatike treba utvrditi u kom stepenu učenik može, receptivno i produktivno, da „manipuliše” rečeničnim obrascima, da li može da prepozna i sam sastavi gramatički korektnu rečenicu, sačinjenu od onih elemenata koji su bili prezentovani i uvežbavani, ako je reč o testu postignuća (Dimitrijević, 1999: 135). Pri analiziranju i pripremanju jezičkog materijala s ciljem da se sastavi test gramatike stranog jezika nije neophodno pridržavati se jednog gramatičkog modela. Dimitrijević (1999: 136-137) smatra da nema nikakvog razloga da se ne služimo gramatikama koje su još uvek izložene kritici (ali u drugom kontekstu) ako nam one mogu koristiti bilo u nastavi bilo u testiranju (tradicionalna, strukturalna, transformaciono-generativna gramatika). Odluka o tome koja gramatika će biti primenjivana zavisi od saobraženosti, tj. od stepena i širine njihove primenljivosti i eksplicitnosti u odnosu na definisani cilj. Haris (1969: 25) govori o problemu izbora gramatičke građe ističući da test treba da obuhvati potpunu listu struktura koje su predavane u toku kursa, a svakom tipu strukture treba u testu dati istu važnost koju je imao u nastavi. Takođe, važnijim strukturama kod kojih učenici prave veće greške posvetiće se više prostora, dok će se manje pažnje posvetiti onim gramatičkim jedinicama koje se retko upotrebljavaju i čija pogrešna upotreba ne dovodi do većih nesporazuma (Dimitrijević, 1999: 138). Kod testa postignuća izbor građe predstavlja svakako jednostavniji proces nego kod testova opšteg jezičkog znanja kod kojih nastavnik sam mora da odredi šta je ono što bi učenici trebalo da znaju. Uspeh testa umnogome zavisi i od stepena kontekstualizacije koji se utoliko povećava što se upotrebljavaju zadaci bez distraktora koji se nigde ne bi mogli upotrebiti kao takvi. Neke od tehnika testiranja gramatike jesu (Dimitrijević, 1999: 139-144):

- dopunjavanje uz pomoć višečlanog izbora – u praksi najčešća tehnika testiranja gramatike;
- konstruisanje rečenice, pri čemu treba voditi računa o tome da se učenicima ne daju skupovi reči od kojih je moguće napraviti dve varijante i više varijanti rečenica; zato je ova tehnika primenljivija na početnom nivou jer je na kasnijim nivoima teže zadati takve kombinacije reči od kojih se može napraviti samo jedna rečenica (pod uslovom da je isključen veći broj rešenja);

- interpretacija rečenice – učenik dobija rečenicu sa jednom ili sa više podvučenih reči, a uputstvo šta se traži je na maternjem ili na stranom jeziku;
- pitanja i odgovori – učenicima se daje lista pitanja, a nastavnik pitanja treba da formuliše tako da učenici daju iste ili slične odgovore;
- višečlani izbor odgovora uz pomoć slike i pismenog/usmenog iskaza;
- prevod sa maternjeg na strani jezik;
- transformacije, npr. prebaciti izjavnu rečenicu u upitnu;
- izbor tačne rečenice (zaokruživanjem tačnog odgovora);
- test dvosmislenih rečenica, pri čemu dvosmislenost može biti leksičke ili sintaksičke prirode;
- test sinonimnih rečenica – učenici traže rečenicu koja je sinonimna rečenici iz stimulusa (Jacobs & Rosenbaum, 1968: 7), smatraju da se ovom tehnikom meri jedna od četiri sposobnosti koje čine znanje jezika, iako se ova tehnika često izostavlja iz testiranja).

5.10. Ocena kao merilo znanja u nastavnim okolnostima - mit koji održava dokimologija

Usled brojnih individualnih intraevaluatorskih i interevaluatorskih razlika u istraživanjima, naučnici poput Pijerona⁸⁶ ustanovljavaju novu disciplinu – dokimologiju, s ciljem da dokažu da je svaki rad moguće oceniti, tj. vrednovati ga na adekvatan način. Čak su tvrdili da se radovi učenika u nastavnim okolnostima mogu međusobno meriti i kvantifikovati, a razike u ocenama otkloniti povećanjem broja ocenjivača, kao i primenom statističkog mernog postupka radi dobijanja „prave ocene”. Rezultati sa usmenih ili pisanih zadataka nisu lako merljivi univerzalnim kategorijama, te ocenjivanje, osim u slučajevima baždarenih testova, nije egzaktni merni instrument. Dokimologija ukazuje na to da ocenjivanje radova nikada nije u potpunosti postojano i

.....
⁸⁶ Pojam dokimologija prvi je upotrebio Henri Pijeron 1922. godine, a nalazimo ga i u njegovom rečniku *Vocabulaire de la psychologie* (I izdanje, 1951. godina). On čak koristi ovaj pojam i u naslovu svoga rada iz 1963. (*Examen et docimologie*). Takođe je smatrao da je dokimologija jedna od disciplina moderne pedagogije (Gojkov, 2012: 9).

nepromenljivo (što su bitna svojstva pouzdanosti!) i da na taj proces može uticati čitav niz faktora, poznatih i kao „parazitski kriterijumi pouzdanosti”⁸⁷ (Tagliante, 2009: 12).

Dokimologija se u *Pedagoškom rečniku*⁸⁸ definiše kao naučna disciplina novijeg datuma koja proučava tehniku i organizaciju ispita, kao i pitanja objektivnosti i adekvatnosti ocena u školi. Grgin ističe da je dokimologija mlada naučna disciplina, utemeljena tek 40-ih godina prošlog veka, najpre u razvijenim zemljama Evrope i SAD, gde se javljaju potrebe za istraživanjima kojima će se pokušati pronaći uticaj niza činilaca na ocenjivanje u školi, ali i u drugim delatnostima. Grgin razlikuje školsku dokimologiju kao užu dokimološku disciplinu od ostalih vrsta dokimologije, zbog toga što je izričito posvećena pitanjima ispitivanja i procenjivanja vaspitno-obrazovnih postignuća učenika u školi. Njena osnovna funkcija je da identifikuje i prouči uticaj svih faktora koji pri subjektivnom načinu ispitivanja i procene znanja kvare metrijsku vrednost školskih ocena. Osim toga, ona ima zadatak da iznalazi načine i postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg, samim tim i valjanijeg ispitivanja i merenja znanja kao i drugih vaspitno-obrazovnih postignuća učenika (Grgin, 1988: 1). Zato dokimologiju kao užu naučnu disciplinu neki autori svrstavaju u psihološku, drugi u didaktičku disciplinu. Upravo zbog kompleksnosti ocenjivanja, kao suštinskog pojma dokimologije, i jesu dozvoljeni brojni aspekti posmatranja, a didaktika upravo pokušava da ocenjivanje sagleda što pouzdanije, da ga prouči sa više aspekata i da ga utemelji (Gojkov, 2012: 8)⁸⁹.

.....
⁸⁷ Neki od faktora koje nastavnici iz prakse veoma dobro poznaju jesu: efekat zamora (kada uslovi pod kojima se obavlja pregledanje testova utiču na evaluatora; očekuje se da je koncentracija veća i pregledanje objektivnije ujutru nego uveče), efekat kontrasta (za osrednji rad otežavajuća je okolnost ako je ispravljan posle odličnog rada; da je pregledan pre nekog dobrog rada, možda bi ocena bila bolja), efekat protekcije (protežiranom đaku uvek je teško dati lošu ocenu), efekat redosleda (smatra se da smo stroži u ocenjivanju na kraju nego na početku), efekat stereotipa (nastavnik se često upravlja prema prvobitnim ocenama koje je nekome dao i teško ih menja), efekat kontaminacije (dobre ocene u školskoj knjižici povoljno utiču na dobar zadatak – ako se pođe od toga da ga je izradio slab đak, zadatak je potcenjen, a ako se pretpostavi da ga je uradio dobar đak, onda je precenjen), efekat „šoka” (ako se ista reč javlja u svakoj trećoj rečenici, ocena pada ispod proseka i izaziva tzv. negativan šok, a ako se pojavi sjajna ideja u zadatku koji nije baš dobar, to dovodi do tzv. pozitivnog šoka), halo efekat (simpatičan i predusretljiv učenik na usmenom ispitu ostavlja bolji utisak od nekoga ko je introvertan; na pismenom zadatku uredan i čitak zadatak ostavlja bolji utisak od nečitkog), efekat „kapi” (tokom čitavog zadatka nastavnik je tolerisao pravopisne greške, nečitak rukopis – pred kraj čitanja, ako uoči malo slovo posle tačke – čaša je prelivena), tipski opseg (na skali sa ocenama od 0 do 20 nastavnik koristi samo raspon od 8 do 12 – kaže da je njegov tipski opseg četiri poena), eksterna evaluacija (reč je o ugledu koji nastavnik ima kod kolega; neki nastavnici ne daju slabe ocene da ih ne bi pratio takav glas) (Tagliante, 2009: 12-13).

⁸⁸ Pedagoški rečnik, tom 1, Beograd, 1967.

⁸⁹ Pored pojma dokimologija koriste se i pojmovi *dokimastika*, koja se odnosi na tehnike proveravanja i ispitivanja, i *doksologija*, koja sistematski proučava uloge i značaj vrednovanja u nastavi.

Reč dokimologija je grčkog porekla (*dokime* – pokušaj, proveravanje; *logos* – istina, nauka; *dokimazo* – ispitivanje; *dokimastes* – ispitivač; *dokimastikos* – sposoban za ispitivanje; *dokimos* – proveren). Još u staroj Grčkoj postojao je jedan način proveravanja izbora kandidata za određene državne funkcije, tzv. *dokimasia* (Gojkov, 2009: 9).

6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA SA METODOLOGIJOM RADA

Skupština Srbije 17. juna 2003. godine usvojila je Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja čime je započeto sprovođenje reforme predškolskog vaspitanja i osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja koje je trebalo da se okonča 2011. godine. Obavezno osnovno obrazovanje i vaspitanje produženo je na devet godina i trebalo je da se sastoji iz tri ciklusa. Još jedna među brojnim novinama koje su obeležile koncepciju reformisanog sistema osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja jeste uvođenje statusa osnovnih nastavnih predmeta: definisani kao predmeti koji su obavezni tokom celokupnog osnovnog i srednjeg obrazovanja, koji su, dakle, od posebnog obrazovnog i vaspitnog značaja, ti nastavni predmeti su, pored srpskog jezika (i maternjeg jezika nacionalnih manjina), bili matematika i strani jezik. SJ2 uvodi se počev od 2007. godine kao obavezni izborni predmet sa fondom od dva časa nedeljno, i to od petog do osmog razreda, za razliku od predlaganog rešenja koje je predviđalo da se SJ2 uči od četvrtog razreda sa nešto većim fondom časova i tako se približno izjednači sa nastavnim fondom za SJ1. U periodu od 2004. do 2008. godine delimično su zasutavljane ili zanemarivane prethodne reforme, koje su delom nastavljene u periodu od 2008. do 2012, kada se nastavilo i sa izradom nastavnih planova za više razrede osnovne škole (Đurić, 2015: 284-286). Od 2011. počinje rad na novim programima, najpre za srednje stručne škole, a u perspektivi i za gimnazije. Prvobitno je bio predviđen nastavni program za početni nivo učenja, što je automatski podrazumevalo da učenici nastavljaju sa učenjem jezika koji su učili u osnovnoj školi (ipak, na sednici Nacionalnog prosvetnog saveta održanoj 25. juna 2013. godine usvaja se i nastavni program početnog učenja drugog stranog jezika). Nacionalni prosvetni savet usvaja oktobra 2011. inovirane programe za srednje stručne škole (Đurić, 2015: 284-286).

Odlukom Ministarstva prosvete Nastavni plan i program stranih jezika koji se u osnovnoškolskom sistemu Republike Srbije uče kao SJ2 doživeo je školske 2006. godine izvesne izmene sa aspekta smanjenja fonda časova, što je dovelo i do potrebe za izmenom programa stranog jezika u prvom razredu srednjih škola. Uopšte, period od 2001. do 2011. godine jeste period velikih promena u obrazovanju, što se nije odnosilo samo na svrstavanje stranog jezika među obavezne i obavezne izborne predmete, na uvođenje drugog stranog jezika kao obaveznog nastavnog predmeta u osnovne škole, već i na uvođenje italijanskog i španskog jezika i na razvijanje domaćeg modela dvojezične nastave (Đurić, 2015: 372).

Cilj istraživanja je bio da pruži uvid u posledice smanjenja fonda časova nemačkog kao stranog jezika u osnovnim školama i da ukaže na one jezičke oblasti koje su učenici na kraju svog osnovnoškolskog obrazovanja bolje ili slabije usvojili. Kako bi se komparativnom analizom ustanovila razlika u jezičkim postignućima, s jedne strane učenika koji su nemački jezik učili po starom planu i programu (generacija koja je osmi razred završila školske 2008/2009. godine) i s druge strane učenika koji su nemački jezik učili po novom planu i programu (generacije školske 2009/2010, 2010/2011. i 2015/2016), istraživanje je sprovedeno tokom ukupno četiri godine u osmim razredima u osnovnim školama na teritoriji Beograda, u jednoj školi u Novom Sadu i jednoj u Čačku.

Istraživanje je izvedeno u vidu longitudinalne studije koja je tokom četiri školske godine, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011. i 2015/2016, obuhvatila devet osnovnih škola u Beogradu (OŠ „Vojvoda Mišić”, OŠ „Braća Baruh”, OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Kralj Petar II”, OŠ „Banović Strahinja”, OŠ „Jovan Sterija Popović”, OŠ „Starina Novak”, Matematička gimnazija i OŠ „Drinka Pavlović”) i dve škole van Beograda – jednu u Novom Sadu (OŠ „Petefi Šandor”) i jednu u Čačku (OŠ „Filip Filipović”), u kojima se nemački uči kao SJ2, a sa ciljem da se utvrdi nivo znanja i priroda ostvarene jezičke kompetencije u nemačkom jeziku kao drugom stranom jeziku uz aktuelni i izmenjeni nastavni program i fond časova. Istraživanje u osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije realizovano je u dogovoru najpre sa direktorima tih škola, a zatim i u internom dogovoru sa predmetnim nastavnicima nemačkog jezika koji su svoje časove ustupili za istraživanje shodno svom planu i programu.

U istraživanju se polazi od osnovne hipoteze da će generacije učenika 2008/2009. i 2009/2010, koje su nemački jezik učile po starom kurikulumu, dati bolje rezultate u receptivnim jezičkim veštinama nego treća – 2011/2012. i četvrta – 2015/2016. generacija koje su nemački jezik učile po revidiranom kurikulumu, odnosno sa smanjenim fondom časova. Kod generacije učenika osmog razreda koja je osnovnu školu završila školske 2010/2011. godine primetni su efekti, tj. negativne posledice, promena kurikuluma, i samim tim reč je o generaciji koja je u istraživanju označena kao ciljna u odnosu na ispitivanje prethodne dve generacije. Uzorak koji se analizirao sastojao se iz tri segmenta tokom prve dve godine istraživanja, odnosno iz pet segmenata testa tokom naredne dve godine istraživanja, čiji rezultati su analizirani sa kvantitativnog i kvalitativnog aspekta. Prve dve godine istraživanja (2008/2009. i 2009/2010), testiranje se sastojalo iz testa razumevanja pisanog teksta, testa razumevanja govora i gramatičko-leksičkog testa. Naredne dve godine, pre pomenutih segmenata testiranja uključili smo i standardizovani test Gete-instituta za ispitivanje receptivnih veština razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora. U radu je analizom sadržaja dat pregled svakog pojedinačnog segmenta testa, sa detaljnim opisom svih tipova zadataka.

U toku istraživanja treće i četvrte (2010/2011. i 2015/2016) godine, određeni broj učenika je i anketiran na temu motivisanosti za učenje nemačkog jezika.

Iz pomenute polazne opšte hipoteze proizlaze sledeće posebne hipoteze:

- (1) Očekuje se da će ispitanici pokazati bolje rezultate u poznavanju gramatičko-leksičkih struktura jezika nego u receptivnim veštinama razumevanja pisanog nepoznatog teksta i razumevanja govora takođe u nepoznatom tekstu.
- (2) Pretpostavlja se da je kvalitet samostalno izrađenog testa i standardizovanog testa Gete-instituta, koji odgovara nivou A2 prema ZEO i koji je uveden u istraživanje školske 2011/2012. godine, uporediv i da se neće ispostaviti bitne razlike, tj. da će ispitanici pokazati slična postignuća u svim delovima oba testa (u receptivnim jezičkim veštinama razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora, i u gramatičko-leksičkim znanjima).
- (3) Ispitanici će pokazati nivo znanja bliži svom stvarnom nivou u oblasti testiranih jezičkih veština u ispitnoj situaciji bez direktnog prisustva istraživača tokom samog testiranja (ovde mislimo, pre svega, na izvesnu dozu podozrivosti i treme u prisustvu nepoznatog istraživača).
- (4) Ispitanici u četvrtoj generaciji, školske 2015/2016. godine, od kojih se zahtevalo da se potpišu na svojim testovima i koji su testiranju pristupili sa svešću o tome da rezultati testa utiču na zaključnu ocenu na kraju školske godine, pokazali su veću motivisanost da imaju bolje rezultate nego ispitanici prve testirane generacije koji su istraživanju pristupili anonimno.
- (5) Kada smo pristupili statističkoj analizi dobijenih rezultata, postavili smo nultu hipotezu kojom se tvrdi da nema stvarne razlike (otud „nulta”) između rezultata i da je uočena razlika nastala slučajno. Da bismo odgovorili na postavljene hipoteze, postavili smo nultu hipotezu. Ona glasi da nema razlike između prosečnog uspeha po godinama, tj. da je do razlike u prosečnim vrednostima došlo slučajno. Nulta hipoteza (H_0) vrlo je korisna radna hipoteza jer je mnogo lakše testirati tvrdnju da razlika ne postoji, pa onda prihvatiti ili odbaciti nultu hipotezu, nego tvrditi da razlika postoji pošto se onda postavlja pitanje kolika je ta razlika. Ako odbacimo nultu hipotezu, to znači da razlika srednjih vrednosti zaista postoji, a ako je ne odbacimo, to znači da nismo našli dovoljno razloga za tvrdnju da se srednje vrednosti razlikuju. Prihvatanje ili odbacivanje nulte hipoteze zahteva utvrđivanje stepena verovatnoće sa kojom donosimo zaključak. Uobičajeni standard u statistici je 95 odsto – kada tvrdimo sa verovatnoćom od 95 odsto

da postoji značajna razlika srednjih vrednosti, tj. kada nultu hipotezu odbacimo sa verovatnoćom od 95 odsto. Tehnički termin koji se koristi jeste „značajno na nivou 0,05”, tj. verovatnoći od 95 odsto odgovara nivo značajnosti 0,05.

U fazi planiranja istraživanja pošlo se od pretpostavke da se proces istraživanja mora sprovesti na samom kraju školske godine kako bi ispitanici završnog osmog razreda mogli da zaokruže i ispune sve aktivnosti predviđene aktuelnim kurikulumom sa svojim predmetnim nastavnicima, tako da su ispitanici tokom sve tri godine istraživanja testirani sredinom maja, tj. pred kraj školske godine. Istraživanje je sprovedeno u osmim razredima osnovnih škola u Beogradu: „Kralj Petar I”, „Kralj Petar II”, „Banović Strahinja”, „Jovan Sterija Popović”, „Braća Baruh”, „Vojvoda Mišić”, „Drinka Pavlović”, a u poslednjoj, trećoj fazi istraživanja, uključene su OŠ „Petefi Šandor” u Novom Sadu i OŠ „Filip Filipović” u Čačku kako bi se istražili efekti promena kurikulumâ stranih jezika i u školama u nekim drugim gradovima u Srbiji, kao i osmi razred osnovne škole Matematičke gimnazije u Beogradu, u kojoj su inače odeljenja 7. i 8. razreda ogledna odeljenja i nemački kao SJ2 im je izborni predmet. Rezultati istraživanja u OŠ „Drinka Pavlović” biće analizirani zasebno za svaku godinu istraživanja. Pretpostavlja se da u ovoj školi, s obzirom na to da nisu radili sa smanjenim fondom časova, neće doći do signifikantnih razlika u rezultatima među generacijama.

S obzirom na to da smo treće godine istraživanje, sa prvom generacijom koja je nemački jezik učila po revidiranom planu i programu, dobili slabije rezultate nego prethodne dve godine, četvrte 2015/2016. godine testiranje je sprovedeno na manjem uzorku, tj. u samo četiri osnovne škole (OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Braća Baruh”, Matematička gimnazija i OŠ „Filip Filipović” u Čačku). Cilj poslednje (četvrte) faze istraživanja bio je, pre svega, da se sa vremenskom distancom od pet godina u odnosu na prethodnu fazu istraživanja utvrdi postignuće generacije koja nemački jezik uči po revidiranom kurikulumu u odnosu na prvu generaciju koja je radila po novom, revidiranom kurikulumu (2010/2011).

Od prve dve generacije koje su nemački jezik učile po starom planu i programu, sa većim fondom časova, očekivali smo bolje rezultate. Analizom uzorka testova u tom trenutku bilo je vidljivo da je u svakoj školi bilo učenika koji su vrlo nevoljno radili test (ili ga čak vraćali nepopunjen ili nejasno popunjen) pa smo mogli da pretpostavimo da se u našem školskom sistemu SJ2, osim engleskog, strani jezici ne neguju na odgovarajući način i ne nude učenicima u dovoljnoj meri. Stoga smo odlučili da u okviru istraživanja tokom naredne dve školske godine, 2010/2011. i 2015/2016, anketiramo učenike i na taj način steknemo uvid u trenutno stanje motivisanosti u završnim razredima osnovnih škola u Beogradu u kojima se nemački uči kao SJ2. Istraživanje je sprovedeno kroz formu

upitnika u odabranim školama u kojima je ovih godina testiranje i vršeno, a samim tim smo pokušali i da objasnimo moguće uzroke takvih rezultata na testovima postignuća. U okviru treće i četvrte ispitivane generacije (2010/2011. i 2015/2016) učenici su uz komplet testova za ispitivanje receptivnih veština dobili i upitnik sa pitanjima koja se pored njihovih osnovnih podataka (pol, broj godina učenja nemačkog jezika, poznavanje ostalih stranih jezika) tiču i faktora intrinzičke i ekstrinzičke motivacije. U analizi rezultata kao varijable iz upitnika uzeti su pol ispitanika i faktori intrinzičke i ekstrinzičke motivacije kako bi se objasnili rezultati na jezičkom delu testa.

6.1. Metodologija rada

Istraživanje smo postavili kao longitudinalnu studiju koju smo tokom četiri godine sprovodili u osnovnim školama Republike Srbije sa učenicima završnih razreda. Testiranje je svake godine sprovedeno u maju, pred kraj školske godine, nakon što je pređeno gradivo predviđeno aktuelnim planom i programom, osim četvrte godine kada su učenici testirani u aprilu. Osim toga, osnovnim školama u kojima je došlo do promene nastavnog plana i programa suprotstavili smo prve tri godine istraživanja u OŠ „Drinka Pavlović” u kojoj se nemački jezik uči od prvog razreda i u kojoj se fond časova nije menjao.

Prve godine, 2008/2009, testirano je 226 učenika osmog razreda u osam škola (OŠ „Vojvoda Mišić”, OŠ „Braća Baruh”, OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Kralj Petar II”, OŠ „Banović Strahinja”, OŠ „Jovan Sterija Popović”, OŠ „Starina Novak”, OŠ „Drinka Pavlović”) jezičkim testovima razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora i gramatičko-leksičkim testom koje je istraživač sam osmislio. Te godine je istraživač bio prisutan na svakom segmentu testiranja.

Prve dve generacije koje su testirane školske 2008/2009. i 2009/2010. nemački kao strani jezik učile su po starom nastavnom planu i programu, dok su učenici koji su testirani naredne dve godine istraživanja 2010/2011. i 2015/2016. nemački učili po revidiranom planu i programu. Cilj istraživanja nam je bio da ispitamo efekte kvantitativnih (u vidu smanjenog fonda časova) i kvalitativnih (u vidu komunikativnih sadržaja) promena na receptivne jezičke veštine. Samim tim, naše ciljne generacije u ovom testiranju bile su treća i četvrta generacija u kojima smo očekivali da će se novonastale razlike najbolje oslikati.

Druga testirana generacija obuhvatala je 281 učenika iz sedam škola (OŠ „Vojvoda Mišić”, OŠ „Braća Baruh”, OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Kralj Petar II”, OŠ „Banović Strahinja”, OŠ „Jovan Sterija Popović”, OŠ „Drinka Pavlović”). Ova generacija takođe je nemački učila po nerevidiranom kurikulumu, s tim što smo te 2009/2010. godine,

uzevši u obzir rezultate prethodne generacije, izmenili jedan uslov koji se tiče prisustva ispitivača i anonimnosti učenika. Sada ispitivač nije direktno bio prisutan, već je predmetni nastavnik sproveo testiranje, a od učenika se očekivalo da se potpišu na radovima. Učenici su, kao i prethodne godine, testirani u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora i gramatičko-leksičkim testom.

Treće godine testiranja uključili smo i dve škole van Beograda tako da je te godine testirano 474 učenika iz sedam škola. Nakon analize rezultata prethodne dve generacije, pomislili smo da su možda samostalno koncipirani testovi bili teži od nivoa na kome su bili učenici nakon osmog razreda i da zato nisu pružili svoj maksimum, tako da smo uključili još dva segmenta testa – standardizovane testove za mlade Gete-instituta za nivo A2 u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora. Učenici su morali da se potpišu, a istraživač ni ove godine nije bio direktno prisutan. Testovi koje su učenici ove godine radili dali su mogućnost i za dodatnu analizu, tj. za poredenje postignuća ne samo na svakom segmentu testa po godinama već i između samostalno koncipiranih s jedne i standardizovanih testova s druge strane (standardizovani test Gete-instituta gramatiku ispituje preko produktivnih veština pisanja i govora tako da zbog toga nismo mogli da naš samostalno koncipirani gramatičko-leksički test poredimo sa standardizovanim). Ovo je inače prva generacija koja je osnovnu školu završila po revidiranom planu i programu i, s obzirom na to da su testovi tokom celokupnog istraživanja svake godine bili isti, pogotovo se na gramatičko-leksičkom testu moglo videti koje jezičke oblasti nisu obuhvaćene novim kurikulumom. Nakon testiranja, ove godine smo u nekim školama sproveli anketu o motivisanosti učenika za učenje stranih jezika, tj. nemačkog kao stranog jezika. Učenici su anketirani odmah nakon testiranja. Anketa koja je učenicima data posle testiranja treće i četvrte godine istraživanja koncipirana je po uzoru na Gardnerove upitnike i imala je cilj da ispita motivacione faktore koji utiču na učenje nemačkog kao stranog jezika.

Četvrte godine istraživanja učenike smo testirali 2015/2016. godine sa vremenskom distancom od četiri godine u odnosu na generaciju koja je učila po revidiranom kurikulumu. Odlučili smo se za manji uzorak škola, ukupno četiri (OŠ „Braća Baruh”, OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Filip Filipović” i Matematička gimnazija), samim tim i za manji broj učenika – 163. Te godine učenici su radili samo standardizovane testove razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta i gramatičko-leksički test. Takođe, nakon testiranja učenici su, kao i školske 2011/2012, anketirani na temu motivisanosti za učenje nemačkog jezika. Kao i prethodne dve godine, predmetni nastavnik je sproveo testiranje u okviru redovnih časova i učenici su morali da potpišu svoje radove. Osim toga, odlučili smo da ove godine testiranje sprovedemo u aprilu i da vidimo da li

će motivisanost i jezička postignuća biti bolji kada učenici nisu pod stresom na samom kraju školske godine.

Nakon svake godine testiranja rezultati testova su statistički obrađeni i u posljednjoj fazi međusobno upoređeni (segmenti testova uporedno, škole međusobno).

Ispitivanje statističke značajnosti razlika između prosečnih vrednosti obavljeno je pomoću t-testa, a za statističku obradu podataka korišćen je SPSS paket (*Statistical Package for Social Sciences*)⁹⁰.

Ako se uzme u obzir da je generalizacija, do koje se dolazi statističkom analizom, zasnovana na **statističkoj indukciji, zakonima verovatnoće i statističkim zakonima**, stečena saznanja mogu se smatrati verovatnim (Miljević, 2007: 165). U fazi sređivanja i obrade podataka formirane su statističke serije radi opisivanja istraživanih pojava. U radu su u okviru **statističkih serija** opisane razlike u postignućima na testovima receptivnih jezičkih veština u pojedinačnim školama u kojima se istraživanje ponavljalo tokom godina. S obzirom na to da je reč o longitudinalnoj studiji, a s ciljem da se opiše stanje u različitim vremenskim momentima i na više prostora (škola), u analizi su korišćene **dinamičke serije statističke obrade podataka** kako bi se otkrila struktura, međusobni uticaji činilaca i dinamika odigravanja istraživanih pojava odnosno procesa. Iz empirijskih iskustava proizlazi da su glavna nastojanja statističke analize usmerena na otkrivanje tzv. „**distribucije frekvencija**”, tj. na otkrivanje rasporeda učestalosti pojave određenih osobina numeričkih iskaza (Miljević, 2007: 167). Stoga je u analizi bilo neophodno povezati teoriju verovatnoće sa opštenaučnom statističkom metodom.

Međutim, u fazi tumačenja rezultata mora se primetiti da, iako je osnovni zadatak opštenaučne statističke metode izvođenje direktnih i indirektnih generalizacija manjeg ili većeg stepena istinitosti odnosno verovatnoće o pouzdanosti, zbog samog predmeta istraživanja koji se ne može posmatrati u strogim okvirima, rezultati se moraju relativizovati i posmatrati u kontekstu zakonskih promena kurikuluma i razlika u pristupu učenika učenju nemačkog jezika, kao i jeziku uopšte. Prilikom analize konstrukta testova analizirali smo sadržaj svakog testa ponaosob. Nakon **komparativne analize** rezultata po više kriterijuma (između jezičkih veština, tj. segmenata testa, po godinama u okviru svake škole pojedinačno, između škola tokom sve tri godine istraživanja, kao i motivisanosti učenika u trećoj i četvrtoj fazi istraživanja), rezultati su tumačeni i opisani detaljno sa akcentom na prosečnom postotku tačno urađenih zadataka.

.....
⁹⁰ SPSS jeste programski paket namenjen statističkoj analizi podataka. Razvijen je krajem šezdesetih godina prošlog veka na američkom Univerzitetu Stanford s ciljem da se analiziraju podaci o ljudima, o njihovim mišljenjima, stavovima i ponašanju, odakle dolazi i njegovo ime – *Statistical Package for Social Studies*.

Prilikom analize pitanja iz ankete o motivaciji za učenje nemačkog jezika primenjen je i *Survey Research-Method*⁹¹ koji predstavlja šire shvaćenu kombinaciju deskriptivne, u smislu opisivanja karakteristika populacije i njenih supkategorija, i analitičke varijante, za otkrivanje uzročno-posledičnih veza i teorijskih odnosa. Ovaj metod naročito je pogodan i efikasan u istraživanju socioloških, psiholoških i pedagoških pojava i odnosa i zapravo predstavlja metod sistematskog neeksperimentalnog istraživanja (Ostojić, 1980: 74).

6.1.1. Opis nivoa prema Zajedničkom evropskom okviru

Sva očekivana postignuća učenika mogu se prikazati na skali jezičkih nivoa, sa detaljnim opisom toga koje sposobnosti podrazumevaju ti nivoi kompetencija. Samim tim, i evaluacija u smislu referisanja na istih šest nivoa kompetencija za sve jezike omogućava međusobno poređenje rezultata bilo sumativne ili formativne evaluacije, diploma ili sertifikata (Tagliante, 2009: 34). ZEO definiše šest nivoa jezičkih kompetencija, počev od A1 (početni nivo) do C2 (maternji govornik), eliminišući tako sve dotadašnje poteškoće u definisanju očekivanih nivoa znanja u različitim formama obrazovnih sistema, pri organizovanju programa i jezičkih kurseva. Stoga smo pokušali da opišemo nivoe kompetencija na kojima se očekuje da učenici budu na kraju svog osnovnoškolskog obrazovanja.

Relevantni nivo za sprovedeno testiranje, na kome se očekuje da su učenici na kraju svog osnovnoškolskog obrazovanja, jeste A2, sa izuzetkom OŠ „Drinka Pavlović”, u kojoj je zbog većeg fonda časova i intenzivnijeg rada očekivani nivo B1 (opis kompetencija će u nastavku biti citiran iz globalne skale i biti prikazan za očekivani nivo znanja na kraju osnovnoškolskog sistema) (ZEO, 2003: 125):

A2 – Učenik raspolaze repertoarom elementarnih jezičkih sredstava koja mu omogućavaju da rešava svakodnevne situacije uz pomoć unapred datih sadržaja; učenik može po pravilu da pravi kompromise u odnosu na realizaciju govorne namere i da traga za rečima; osim toga on može da koristi kratke, korisne izraze kako bi ispunio jednostavne, konkretne potrebe i zamolio npr. za određenu informaciju o osobi, svakodnevnoj rutini, željama ili potrebama.

Učenik može da koristi jednostavne rečenične obrasce i da se izražava uz pomoć memorisanih rečenica, kratkih grupa reči i govornih obrazaca o sebi i drugim ljudima, šta oni rade ili poseduju itd.; raspolaze ograničenim repertoarom kratkih memorisanih

.....
⁹¹ Za ovu metodu karakterističan je veliki broj ispitanika izabranih na bazi verovatnoće (slučajni uzorak) kako bi reprezentovali svoju populaciju, sprovodi se u vidu sistematske procedure intervjuisanja i realizacije upitnika da bi se postavila unapred definisana pitanja i zabeležili odgovori. Pitanja su numerički kodirana i analizirana.

izreka koji zadovoljava najjednostavnije osnovne govorne situacije; u situacijama koje izlaze iz okvira svakodnevnih rutine često dolazi do prekida i nesporazuma.

B1 – Učenik raspolaže dovoljnim jezičkim sredstvima da bi se snašao; rečnik zadovoljava potrebe da se, mada ponekad sa oklevanjem i uz pomoć pojedinih opisa, izrazi o temama kao što su porodica, hobiji, interesovanja, posao, putovanja, aktuelna dešavanja; međutim, ograničeni rečnik dovodi do čestih ponavljanja i poteškoća u formulacijama.

Prema globalnom ZEO, u institucionalizovanom obrazovnom sistemu učenici mogu (opisani su nivoi receptivnih veština jezika prema DIALANG čiji autori, dodatnim intervencijama proširivanja i prilagođavanja, primenjuju deskriptore iz ZEO kao merne instrumente za evaluaciju šireg tipa u procesima samoprocenjivanja) u veštini razumevanja pisanog teksta (ZEO, 2003: 238-239) i veštini razumevanja govora (ZEO, 2003: 241):

Tabela br. 11

	Razumevanje pisanog teksta	Usmeno razumevanje govora
A2	- Razumem kratke, jednostavne tekstove koji sadrže najčešće upotrebljavane reči, uključujući transparentne internacionalne reči ili izraze.	- Mogu da razumem dovoljno da bih razmenio uobičajene izraze, bez previše napora.
A2	- Razumem kratke, jednostavne tekstove koji se odnose na moj posao.	- Mogu uopšteno da identifikujem temu nekog laganog i razgovetnog razgovora kome prisustvujem.
A2	- Mogu da pronađem traženu informaciju u običnim, svakodnevnim dokumentima kao što su oglasi, brošure, jelovnici i red vožnje.	- Mogu uopšteno da razumem jasno, standardno kazivanje o poznatim stvarima, iako se u stvarnim životnim situacijama desi da tražim da mi se ponove ili preformulišu iskazi.
A2	- Mogu da identifikujem određenu informaciju u jednostavnom pisanom materijalu kao što su pisma, brošure i kratki novinski članci koji opisuju događaje.	- Mogu da razumem dovoljno da zadovoljim konkretne potrebe u svakodnevnom životu, pod uslovom da se govori jasno i sporo.
A2	- Razumem kratka, jednostavna lična pisma.	- Mogu da razumijem fraze i izraze koji se odnose na trenutne potrebe.

A2	- Razumem standardna, uobičajena pisma i sadržaj faksimila o poznatim temama.	- Mogu da obavim jednostavne poslove u trgovini, pošti ili bankama.
A2	- Razumem jednostavna uputstva o opremi kojom rukujemo u svakodnevnom životu, npr. javni telefon.	- Mogu da razumem jednostavna uputstva koja se odnose na način dolaženja od X do Y, pešice ili javnim prevozom.
A2	- Razumem svakodnevne znakove i obaveštenja na javnim mestima, kao što su ulice, restorani, železničke stanice i radna mesta.	- Mogu da razumem važne informacije kraćih audio zapisa o predvidivim svakodnevnim pitanjima, ako se govori sporo i jasno.
A2		- Mogu da identifikujem osnovne informacije televizijskih vesti koje izveštavaju o događajima, nesrećama itd., gde vizuelni materijal prati komentar.
A2		- Mogu da shvatim glavnu poentu u kratkim, jasnim porukama i reklamama
B1	- Razumem jasne tekstove na teme koje su u vezi sa mojim interesovanjima.	- Mogu da pretpostavim značenje slučajnih nepoznatih reči iz konteksta i da razumem značenje rečenice, ako je tema o kojoj se diskutovalo poznata.
B1	- Mogu pronaći i razumeti opšte informacije koje su mi potrebne u svakodnevnim dokumentima kao što su: pisma, brošure i kratka zvanična dokumenta.	- Mogu da pratim glavni tok opširnog razgovora kome prisustvujem, pod uslovom da se govori razgovetno i na standardnom jeziku.
B1	- Mogu preći jedan dugi ili nekoliko kratkih tekstova kako bih pronašao/la informaciju koja mi je potrebna da završim određeni zadatak.	- Mogu da pratim razgovetan razgovor, iako ću u stvarnim životnim situacijama ponekad morati da zatražim da se ponove pojedine reči i fraze.

B1	- Mogu prepoznati značajna mesta u novinskim člancima koji govore o poznatim temama.	- Mogu da razumem opštu priču ili pojedinosti o svakodnevnim temama ili onima koje se odnose na posao, pod uslovom da se govori razgovetno i poznatim izgovorom.
B1	- Mogu prepoznati glavne zaključke u jasno pisanim argumentovanim tekstovima.	- Mogu da razumem glavni tok misli jasnog i standardnog govora o poznatim i uobičajenim stvarima.
B1	- Mogu prepoznati najvažnija mesta u tekstu prilikom iznošenja argumenata, ali ne uvek do detalja.	- Mogu da pratim predavanja ili izlaganja u okviru svoje struke, pod uslovom da je predmet poznat i prezentacija jednostavna i dobro strukturirana.
B1	- Razumem opise događaja, osećanja i želja u ličnim pismima dovoljno dobro da bih se dopisivao/la sa prijateljem ili poznanikom.	- Mogu da razumem jednostavna tehnička uputstva koja objašnjavaju funkcionisanje nekog aparata za domaćinstvo.
B1	- Razumem jasno napisano uputstvo za upotrebu nekog uređaja.	- Mogu da razumem sadržaj emitovanog ili snimljenog materijala o poznatim temama kada se artikuliše relativno razgovetno i sporo.
B1		- Mogu da pratim većinu akcionih filmova, jednostavnog zapleta i neposrednog i jasnog izražavanja, u kojima su vizuelni efekti glavni značenjski elementi.
B1		- Mogu da shvatim osnovnu informaciju u emisijama o poznatim temama koje zadiru u domen ličnih interesovanja, ukoliko se govori na relativno spor i prepoznatljiv način.

Na nivou ovladavanja spektrom reči za određeni nivo može se govoriti o upotrebi svesnog jezika i savladanog spektra reči (ZEO, 2003: 125):

A2 – Učenik raspolože zadovoljavajućim rečnikom koji mu omogućava da se snalazi u poznatim situacijama i da u odnosu na poznate teme rešava rutinske, svakodnevne aktivnosti; takođe raspolože rečnikom kako bi zadovoljio elementarne potrebe komunikacije; poseduje ograničen repertoar reči u kontekstu konkretnih svakodnevnih potreba.

B1 – Učenik poseduje dovoljno širok repertoar reči kako bi se, uz pomoć pojedinih opisa, izražavao o većini tema u svakodnevnom životu, kao što su posao, putovanja, slobodno vreme, hobiji, aktuelna dešavanja; pokazuje dobro poznavanje osnovnog rečnika, mada još uvek pravi elementarne greške kada treba da se izrazi o kompleksnim sadržajima, manje poznatim temama i situacijama.

Gramatička kompetencija se može definisati kao znanje o gramatičkim sredstvima jednog jezika i sposobnosti da se ona primene. Formalno gledano, gramatika se može shvatiti kao skup principa kojima su uređeni procesi spajanja elemenata u rečenice. Zadatak savremene didaktike i ZEO jeste da utvrdi koje elemente i forme korisnik odabira i kakve posledice taj izbor ima u praktičnoj primeni.

U gramatičku organizaciju spadaju:

- elementi (morfi; morfeme; reči),
- kategorije (rod, broj, padež; aktiv/pasiv; tranzitivno/intranzitivno; vremena; brojivo/nebrojivo),
- vrste (konjugacije; deklinacije; otvorene vrste reči),
- strukture (nominalne i glagolske fraze; složene reči i kompleksni izrazi; rečenice i delovi rečenica),
- procesi (nominalizacija; afiksacija; ablaut; transpozicija; transformacija),
- odnosi (rekcija; kongruencija; valentnost) (ZEO, 2003: 126).

Očekivana gramatička korektnost na nivoima A2 i B1 (ZEO, 2003: 127) jeste:

A2 – Učenik može da korektno koristi jednostavne strukture, ipak još uvek pravi elementarne greške, ima tendenciju da meša ili da zaboravi glagolska vremena, kongruentnost subjekta i glagola; ipak je jasno šta želi da kaže.

B1 – Učenik može da se korektno sporazumeva u poznatim situacijama; uopšteno poseduje zadovoljavajuća znanja gramatike uprkos jasnim uticajima maternjeg

jezika; iako su pojedine greške vidljive, jasno je šta je želeo da kaže; poseduje dosta tačan repertoar često korišćenih jezičkih floskula.

Na primeru našeg obrazovnog sistema, i dalje je realnost da se u pojedinim školama osnovnog i srednjeg obrazovanja insistira na gramatičkoj progresiji, uz uvežbavanje jezičkih struktura na utvrđenim obrascima po ustaljenom šablonu, uz istančan frontalni vid nastave. Ujedno, posebnom procedurom odobreni udžbenici deo su nastavnog materijala koji se propisima teško menja, tako da, ako se uzme u obzir da usvajanje bilo kog jezika stimuliše upravo potreba za komuniciranjem i razmenom informacija, dolazi se do toga da input koji učenike treba da podstakne na učešće (bilo kroz usmeni ili pisani medij) zavisi u najvećoj meri od nastavnika i od načina na koji sagledava proces usvajanja stranog jezika, od metoda koje primenjuje u podučavanju i približavanju jezika i kulture svojim učenicima i od dodatnih materijala kojima upotpunjuje nastavu.

6.2. Analiza konstrukta samostalno koncipiranog testa

Testiranje se sastojalo iz tri dela kojima se ispituju receptivne jezičke veštine, i to razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora, i provere znanja gramatike i leksike obuhvaćene aktuelnim planom i programom. Generacijama učenika koje su testirane sve tri godine data je ista forma testa pri čemu su ispitanicima, s ciljem provere razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora, dati preuzeti tekstovi koji odgovaraju nivou A2 ZEO, dok je gramatičko-leksički test autor istraživanja samostalno izradio. Zbog vremenske ekonomičnosti i velikog broja ispitanika, samim tim i velikog uzorka testova svake školske godine, kao i neophodnosti posvećivanja redovnih časova ovom istraživanju na samom kraju školske godine, a u prethodnoj konsultaciji sa nastavnicima, mogućnost testiranja produktivnih jezičkih veština isključena je još u fazi planiranja istraživanja.

Učenike su predmetni nastavnici unapred obavestili o tome da će test raditi bez naknadnog ocenjivanja, a da će rezultati dobijeni evaluacijom biti korišćeni u naučne svrhe. Učenici su sva tri dela – rešavanje zadataka vezanih za tekst koji su prethodno pročitali, zadataka vezanih za dva puta poslušani tekst i test koji se sastoji iz šest vežbanja kojima se ispituje ovladanost gramatičkim strukturama i leksikom, radili ukupno 70 minuta (20 minuta razumevanje pisanog teksta, 10 minuta razumevanje govora i 40 minuta gramatičko-leksički test).

- (1) Razumevanje pisanog teksta (Prilog 1) provereno je na primeru kratke priče Artura Kestnera, vizuelno podeljene u manje pasuse čime je omogućeno jednostavnije snalaženje, pri čemu sam tekst nije dodatno didaktizovan i prilagođavan učenicima. Nakon čitanja, dobili su vežbanje u vidu 12 konstatacija

sa mogućnošću odgovora *Multiple-Choice* da je određeno stanovište *tačno/netačno* ili *Ne stoji u tekstu* (nije eksplicitno navedeno). Svi iskazi u vežbanju bazirani su na vokabularu iz samog teksta, u malom broju slučajeva na razlikovanju sinonima, kako bi se na tom nivou izbegla višesmislenost i dodatno semantičko tumačenje pojmova.

Ova tehnika je i primenjena u testu provere razumevanja pisanog teksta kada je u pitanju prvi deo testiranja, tj. tekst koji je autor istraživanja sam odabrao, s tim što je učenicima uvedena i dodatna kategorija „Ne stoji u tekstu”, koja se ispostavila kao dodatno otežavajuća jer su učenici ovu tvrdnju često mešali sa odgovorom „Netačno”. Ne može se utvrditi da li je 25 minuta bilo dovoljno svima da pročitaju tekst još jedanput i da provere svoje odgovore. S druge strane, na standardizovanom testu razumevanja pisanog teksta, zadaci su ili imali formu *tačno/netačno* ili formu zadataka sa višečlanim izborom. Rezultati istraživanja pokazali su da je učenicima ova forma bila jednostavnija i brža za obradu. Takođe, po jeziku i stilu pisanja tekstovi u okviru standardizovanog testa razumevanja pisanog teksta ispostavili su se kao jednostavniji nego samostalno odabran tekst.

- (2) Za razumevanje govora (Prilog 2) odabran je kratak tekst, tematike bliske ispitivanom uzrastu, koji je autentično dokumentovan u vidu audio-materijala u trajanju od tri minuta. Tekst „Menschen wie du und ich” preuzet je iz udžbenika *Giorgio Motta. Direkt. Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Torino: Loescher Editore (2004: 170)* i sastoji se iz pet kratkih tekstova o nekoliko poznatih ličnosti sa nemačkog govornog područja iz različitih branši. Kako bi se proverilo snalaženje učenika na autentičnom tekstu, pušten im je audio-zapis koji je, u svrhu istraživanja, pročitala lektorka sa Katedre za nemački jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu, kao maternji govornik nemačkog jezika. Tekst je pročitao veoma ujednačenim tempom i jasnog izraza kako bi učenicima razumevanje bilo olakšano.

Nakon što su najpre pročitali pitanja (Prilog 3) i ponuđene odgovore i dva puta poslušali tekst, na posebnom papiru dobili su deset pitanja kojima se ispituje razumevanje semantičkih komponenti, tj. informacije o godinama, mestu rođenja, profesiji ličnosti, u formi zadataka *Multiple-Choice*, pri čemu učenici zaokružuju tačan odgovor pod *a*, *b* ili *c*. Pitanja su i vizuelno tako koncipirana da se po dva u nizu odnose na jedan kratak tekst, tj. na jednu ličnost.

- (3) Treći deo testa sastoji se iz šest gramatičkih vežbanja i jednog leksičkog vežbanja (Prilog 4), pri čemu se vodilo računa o tome da rečenice po vokabularu

i tematskom sadržaju budu prilagođene aktuelnom programu, da formulacije zahteva budu kratke i jasne i da gramatičke oblasti budu kompatibilne sa aktuelnim nastavnim planom i programom. Ovde svakako treba uzeti u obzir to da se ponavljanjem iste forme i sadržine testa sa trećom generacijom koja nemački uči po revidiranom kurikulumu ukazuje upravo na one jezičke oblasti koje su izmenama u kurikulumu izbačene iz redovnog programa. U prvom vežbanju učenici treba da ponuđene glagole pre svega razvrstaju na osnovu značenja po rečenicama, što uključuje semantičku komponentu, a zatim da ih stave u odgovarajuće lice prezenta:

• *Der Student ist sehr intelligent. Er 12 verschiedene Sprachen.*

(Ponuđeno je 8 glagola koje po značenju treba staviti u odgovarajuću rečenicu u obliku prezenta.)

U drugom zadatku su glagoli već dati u tekstu tako da je potrebno staviti ih u odgovarajući oblik participa perfekta, pri čemu su navedeni i pravilni i nepravilni glagoli:

• *Ich bin auch oft schwimmen _____ (gehen).*

Sledeći zadatak proverava znanje pridevske promene i potrebno je upisati samo pridevski nastavak koji odgovara rodu i broju imenice:

• *Mein alt _____ Auto (n.) fährt noch sehr schnell.*

Četvrti zadatak je dat u vidu kraćeg teksta u koji treba rasporediti ponuđene veznike zavisnih i nezavisnih rečenica:

• *Immer _____ er mit dem Bus fährt, liest er die Sportnachrichten.*

(Ponuđeno je šest veznika koje treba prema značenju pridružiti odgovarajućoj rečenici.)

U kraći tekst petog zadatka treba ubaciti predloge na osnovu značenja rečenica:

• *Ich hänge die Lampe _____ Tisch. Die Lampe hängt _____ Tisch.*

(U zadatku su ponuđeni predlozi koje prema značenju treba upisati u dati primer i pritom odrediti da li uz njih, u zavisnosti od toga da li je u pitanju glagol kretanja ili mirovanja, u konkretnom primeru stoji član u dativu ili u akuzativu.)

Šestim zadatkom predviđeno je da se na prazna mesta stavi određeni, neodređeni, negacioni ili prisvojni pridev u odgovarajućem obliku (padežu). Na prazna mesta na kojima nije predviđeno da stoji član treba staviti crtu (/):

• *In der Schillerstraße gibt es ____ Schule. Das ist ____ Gymnasium.*

a) *die – ein*

b) *eine – ein*

c) *die – das*

Poslednjim zadatkom se ispituje poznavanje leksike i frazeoloških izraza sa kojima su se učenici sretali u svojim udžbenicima kroz pitanja *Multiple-Choice*:

• *Du musst dir die Zähne jeden Tag.....!*

a) *waschen*

b) *reinigen*

c) *putzen*

d) *saubern*

Takođe, verziji testa koja je sprovedena u Osnovnoj školi „Drinka Pavlović” u kojoj se nemački uči od prvog razreda pridodata su dva dodatna zadatka (pasiv i konjunktiv II), s obzirom na to da se njihov nivo znanja, za razliku od sistema sa regularnim fondom, može oceniti nivoom A2, čak i B1:

• *Er lädt viele Freunde zu seinem Geburtstag.*

(Aktivne rečenice treba prebaciti u pasiv.)

• *Sie (besuchen) euch gerne, wenn sie (haben) Zeit.*

(Glagole u zagradi treba staviti u odgovarajući oblik konjunktiva II ili kondicionala.)

U konstrukciji samog testa treba poći od pretpostavke da se testom moraju zadovoljiti određene propozicije, a jedan od faktora koji na to utiču jeste cilj i sadržaj nastave. Upravo polazeći od toga da masovnost u odeljenjima, kao i vrlo često neadekvatna tehnička opremljenost kabineta i učionica, nastavnike ograničavaju u kreativnom, interaktivnom sprovođenju nastave, poseban akcenat stavljen je na izbor i formu zadataka u gramatičko-leksičkom delu testa, pod pretpostavkom da su tokom učenja jezika učenici sa takvom formom i imali najviše iskustva. Zadaci su grupisani po kategorijama vrste reči koja se testira i može se reći da su većini ispitanika bili teži, iako su vokabularom i postavkom pratili tip zadataka i izbor reči predviđen programom. Naravno, ako se, i pored svih eksternih faktora koji su varirali tokom tri godine istraživanja, uzme u obzir to

da učenicima (pogotovo na tom uzrastu u kom je suštinska razlikovna distinkcija stepen njihove motivacije za učenje) neke reči, iako poznate i predviđene nastavnim programom, nisu ušle u aktivni rečnik, može se pretpostaviti da im je gramatičko-leksički test generalno bio teži nego testovi (i tipovi zadataka) sa kojima su se dotad susretali u nastavi.

U gramatičko-leksičkom testu sprovedenog istraživanja mogu se naći pretežno zadaci sa dopunama, kojima se proveravaju strukture razumevanja značenja glagola i shodno tome sortiranja u adekvatne rečenice, oblici participa perfekta nepravilnih glagola, zadatak sa nastavcima za pridevsku promenu⁹², zadatak sa promenljivim predlozima koji idu sa dativom ili akuzativom ili tekst sa praznim mestima (*Lückentext*). Zadaci *Multiple-Choice* u gramatičko-leksičkom testu dati su za ispitivanje određenog, neodređenog i negacionog člana, kao i u poslednjem zadatku, u kome učenici treba da se opredele za jednu reč koja odgovara datom kontekstu⁹³.

Za obradu, tj. tumačenje, dobijenih podataka primenjeno je jednostavno bodovanje, tj. učenici su dobijali za svaki ajtem dva boda (u jednom zadatku u kome su morali da primene leksička i gramatička znanja), jedan bod ili 0,5 bodova u okviru jednog ajtema za dve gramatičke jedinice (nastavci za pridevsku promenu)⁹⁴.

6.3. Analiza standardizovanog testa u istraživanju

Kako bi se proverila hipoteza da li su rezultati samostalno izrađenog testa uporedivi sa standardizovanim testom, u poslednjoj, trećoj fazi istraživanja, svim ispitanicima generacije 2010/2011. pored samostalno izrađenog testa dat je i standardizovani test Gete-instituta *Fit in Deutsch 2* kojim su takođe testirane receptivne jezičke veštine na nivou A2.

Učenicima testiranim treće godine longitudinalne studije data je duža forma testa koja je pored materijala iz prethodne dve obuhvatala još dva segmenta testa, koja su u analizi istraživanja i u tabelarno prikazanim rezultatima označena kao SLV i SHV. Oba testa su uz odobrenje nadležnih na Gete-institutu u Beogradu preuzeta u punoj formi od Instituta kao licencirane ustanove za polaganje ispita i, shodno svojoj formi i sadržini koja odgovara jezičkom nivou A2 definisanom ZEO, upoređeni kao standardizovani testovi u odnosu na samostalno izrađen koncept testova iz prethodnih godina.

.....
⁹² Revidiranim programom pridevska deklinacija nije predviđena.

⁹³ U nastavku teksta, samostalno izrađeni test razumevanja govora biće označen skraćenicom HV (*Hörverstehenstest*), standardizovani test razumevanja govora sa SHV (*standardisierter Hörverstehenstest*), test razumevanja pisanog teksta sa LV (*Leseverstehenstest*), a standardizovani test razumevanja pisanog teksta sa SLV (*standardisierter Leseverstehenstest*).

⁹⁴ Tako su dobijeni neobrađeni podaci, tj. rezultati (*raw scores*), koji su za svaku godinu ponaosob upoređivani u okviru škola u pojedinačnim veštinama kako bi se dobili statistički proračuni prikazani u nastavku rada.

Test za nivo A2 ima naziv *Fit in Deutsch 2* i sastoji se, pored delova za razumevanje pisanog teksta i razumevanje govora, i iz segmenata za proveru produktivnih veština – pismene i usmene. Tako se od kandidata koji polažu ovaj ispit, a treba naglasiti da su to uvek u pitanju mladi uzrasta od 12 do 16 godina, očekuje:

- da u svakodnevnim situacijama razumeju jednostavna pitanja, saopštenja, poruke na telefonu, informacije sa radija i kratke razgovore;
- da shvate najvažnije informacije iz kratkih pisanih saopštenja, oglasa, opisa, pisama i jednostavnih novinskih članaka;
- da napišu kratka obaveštenja lične prirode;
- da se predstave u razgovoru i da odgovore na pitanja o sebi;
- da u razgovorima na teme koje se tiču njih lično postavljaju jednostavna pitanja i da odgovore na njih;
- da u svakodnevnom životu formulišu uobičajene molbe, zahteve ili pitanja i da na njih odgovore ili reaguju⁹⁵.

Za potrebe našeg istraživanja, preuzeti su standardizovani testovi Gete-instituta za proveru razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta *Fit in Deutsch 2* (Prilog 6 i Prilog 7). Što se formalne strane preuzetog standardizovanog testa za razumevanje govora tiče, on traje oko 30 minuta i sastoji se iz dva dela. Već u samom uvodnom delu kandidati sa CD-a dobijaju instrukcije kako da pristupe radu. Najpre treba da pročitaju, tj. da se upoznaju sa zadacima pre slušanja. U prvom delu slušali su kratke poruke na radiju, svaku dva puta, nakon čega je trebalo da zaokruže tačan odgovor pod *a*, *b* ili *c*. Prvi deo je podeljen u tri segmenta tako da su radili po tri zadatka u svakom segmentu. Drugi deo testa sastojao se iz teksta za razumevanje govora koji je podeljen u dva segmenta, a učenici su imali zadatak da 11 tvrdnji (11–20) označe kao *tačne* ili *netačne* (*richtig/falsch*). Svaki zadatak je nosio po jedan bod tako da je maksimalan broj bodova koji su kandidati mogli da ostvare bio 15.

Razumevanje pisanog teksta radili su 30 minuta i ovaj standardizovani test sastojao se iz tri dela. U prvom segmentu zadatak je da na osnovu dva zadata oglasa učenici reše po tri pitanja. Drugi segment testa podrazumevao je da 10 tvrdnji vezanih za dva kratka pisma (pitanja 7–16) označe kao tačne ili netačne. Treći segment (pitanja 17–20) bio je poluotvorenog tipa jer je trebalo da učenici pronađu odgovarajuće odgovore u tekstu.

.....
⁹⁵ <https://www.goethe.de/ins/cs/sr/srp/prf/gzfit2/waf.html> (pristupljeno: 18.12.2016)

Na izvestan način može se reći da je vokabular kod ispitanika testiran u sva tri segmenta testa, tj. i kod razumevanja govora, razumevanja pisanog teksta i na gramatičko-leksičkom delu testa, s tim što se kod testova razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora ispitivao isključivo njihov receptivni rečnik (što svakako iziskuje manje vremena), dok je na gramatičko-leksičkom delu delimično testiran i produktivni rečnik.

Ispitanici su, shodno odlukama predmetnih nastavnika nemačkog jezika i redovnim nastavnim aktivnostima, radili po danima svaki deo testa posebno (u okviru redovne nastave nemačkog jezika jer dodatni broj časova za ovu svrhu nije mogao da bude obezbeđen iz organizacionih razloga) i to: vezano proveru razumevanja govora u oba testa, narednog časa proveru razumevanja pisanog teksta, zatim gramatičko-leksički deo testa. Sa predmetnim nastavnicima je u toku procesa istraživanja obavljen razgovor i došlo se do zaključka da je primetan naglašen rad u okviru tradicionalnih formi nastave, tradicionalne gramatike, kao i nedovoljno posvećivanje praktičnom uvežbavanju jezičkih veština sa ciljem da se usavrše komunikativne kompetencije.

6.4. Presek i pregled sprovedenog istraživanja

U nastavku rada dat je sledeći prikaz analize rezultata:

- (1) opis uslova i okolnosti testiranja za svaku od četiri godine istraživanja;
- (2) prikaz postotka tačno urađenih zadataka po godinama, školama i segmentima testa; u okviru svake škole analizirano je postignuće svake škole ponaosob po školskim godinama kada je istraživanje sprovedeno i samim tim omogućeno je poređenje rezultata unutar svake škole i presek kroz sve tri generacije ispitanika; tako se mogao pratiti napredak/nazadovanje generacija učenika unutar škola;
- (3) takođe, unutar svake škole pratili su se linearno rezultati svake receptivne veštine ponaosob i na osnovu toga može se izvesti zaključak o razlici u rezultatima po veštinama: razumevanje pisanog teksta, razumevanje govora, gramatičko-leksičko znanje (rezultati nekada ogledne osnovne škole OOŠ „Drinka Pavlović” analizirani su zasebno s obzirom na drugačiji fond časova od početka učenja nemačkog jezika, tj. od prvog razreda);
- (4) statistička analiza svakog segmenta testa po godinama testiranja;
- (5) poređenje rezultata samostalno koncipiranog i standardizovanog testa za ispitivanje receptivnih jezičkih veština razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora u okviru treće godine istraživanja;

- (6) uključivanje upitnika u analizu rezultata i upoređivanje varijabli pola i faktora ekstrinzičke i intrinzičke motivisanosti učenika u odnosu na ostvarene rezultate.

Svakako treba uzeti u obzir to da se, s obzirom na slobodnu volju ispitanika da pristupe istraživanju i različite već spomenute spoljne faktore, određeni broj testova morao podvesti pod škart pošto su ih ispitanici ili vratili u nepotpunoj ili za evaluaciju neadekvatnoj formi ili, s druge strane, vratili potpuno prazne papire, što se dešavalo tokom sve tri godine istraživanja.

Tabele u nastavku sadrže prosečan procenat tačno urađenih zadataka po školama, iz čega se na kraju tabele vidi prosečan procenat tačno urađenih zadataka po testovima po godinama testiranja.

6.4.1. Analiza prve faze istraživanja

Prva generacija koja je testirana školske 2008/2009. godine sve segmente testa radila je u prisustvu istraživača. Na početku su učenici dobili instrukcije kako da pristupe određenom segmentu testa i ukazano im je na predviđeno vreme i na dužine pauza između segmenata testa, nakon čega bi se istraživač povukao. Takođe, prve godine istraživanja učenicima je rečeno da testu pristupaju na dobrovoljnoj osnovi, da im loš rezultat neće negativno uticati na završnu ocenu i da testiranje rade u svrhu istraživanja. I to je postignuto u dogovoru sa predmetnim nastavnicima jer nikakva vrsta prisile dece u osnovnim školama da rade dodatne testove, ankete i slično bez prethodne saglasnosti roditelja nije poželjna, niti zakonom dozvoljena. Primetno je da učenici – ispitanici svoju ulogu nisu shvatili ozbiljno i da zbog činjenice da im rezultat na testu neće uticati na ocenu, pretpostavlja se, nisu dali svoj maksimum. Takođe, predmetni nastavnici su zaista dali sve od sebe da motivišu što veći broj učenika da uopšte pristupe testiranju. Pojedini učenici su na prethodnom času bili obavešteni da će imati test u svrhu naučnog istraživanja i, s obzirom na to da je reč o poslednjim nedeljama ili čak danima školske godine, neki učenici se nisu pojavili na dan testiranja. Izvestan broj učenika (prevashodno dečaka, što je upečatljivo svake godine) ponašao se kao da radi test, a zapravo su ga ispunjavali nerelevantnim podacima, šaljivim komentarima i samim tim učinili da izvestan korpus testova ne bude validan za statističku obradu i stručnu analizu (u statističkoj obradi podataka ukoliko je u nekom segmentu testa bilo mnogo nula, takvi testovi nisu uzimani u obzir jer bi postojanje nula u tim slučajevima unelo ozbiljne poremećaje u rezultate. Izbačene su nule za testove G [ima ih pet odsto od celog uzorka], za SHV [4,4 odsto] i za LV [10 odsto]. Za HV je analiza urađena sa nulama jer ih je samo pet [0,5 odsto], a u SLV su samo dve [0,2 odsto]).

U nastavku su prikazani rezultati postignuća po školama i jezičkim vještinama izraženi u procentima (prosečno tačno urađeni zadaci) za prve tri testirane generacije, a zatim je dat statistički prikaz značajnosti razlika između aritmetičkih sredina (poređene su prva i druga, prva i treća i druga i treća godina) za svaki segment testa koji se ponavljao svake godine⁹⁶. Kod treće i četvrte generacije upoređeni su rezultati testova LV i SLV i HV i SHV⁹⁷ kako bi se utvrdilo da li su učenici bolje uradili samostalno izrađen segment testa receptivnih vještina razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora ili standardizovani test za iste vještine.

6.4.2. Analiza druge faze istraživanja

Druga generacija učenika radila je iste segmente testiranja kao i prva. Međutim, upravo zbog toga što su prethodne godine učenici istraživanje shvatili neočekivano neozbiljno, dogovoreno je da naredne godine istraživač takođe bude prisutan, međutim da im se kaže kako će im rezultat uticati na završnu ocenu. Krajnji rezultat nakon druge godine istraživanja nije bio znatno bolji od krajnjeg rezultata nakon prve godine. Učenici su čak segmente testa razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta uradili za nijansu lošije druge godine (HV 47,9 odsto tačnih odgovora prve; 43,9 odsto druge godine; LV 81,8 odsto prve; 76,7 odsto druge godine), dok su rezultati na gramatičko-leksičkom delu bili 38,7 odsto prve; 43,3 odsto druge godine, tako da se neka jasna pravilnost s obzirom na promenu objektivnih uslova testiranja ne može utvrditi. Bolji rezultati na gramatičko-leksičkom testu mogu se tumačiti i time što su novi test druge godine učenici radili po revidiranom kurikulumu i da je test bio umanjen za one gramatičke oblasti koje su se ispostavile kao najteže, pa su samim tim i rezultati na ovom segmentu testa bili neznatno bolji. Doduše, druge godine istraživanja nisu vraćali šaljivo potpisane radove kao prethodne godine, što znači da nisu shvatili testiranje neozbiljno.

.....
⁹⁶ U statističkoj obradi podataka koja sledi u tabelama broj obrađenih uzoraka neće se uvek podudarati sa ukupnim brojem ispitanika koji su u istraživanju učestvovali. Određeni broj testova zbog rezultata od 0 bodova nije bio relevantan za analizu jer bi to unelo ozbiljne poremećaje u rezultate, što će u nastavku rada biti objašnjeno.

⁹⁷ Maksimalan broj bodova po segmentima testiranja koje su učenici mogli da dobiju jeste:

HV – *Hörverstehen* (razumevanje govora) 10;

SHV – razumevanje govora u standardizovanom testu 20;

LV – *Leseverstehen* (razumevanje pisanog teksta) 12;

SLV – razumevanje pisanog teksta u standardizovanom testu 20;

G – gramatika 52;

G+ – gramatika 60 (jedino je za OŠ „Drinka Pavlović” maksimalan broj bodova na ovom delu testa 60 jer su imali proširenu varijantu testa) (Prilog 5).

6.4.3. Analiza treće faze istraživanja

Pošto je polazna osnova celokupne longitudinalne studije bila da utvrdi postoje li usled promene kurikuluma negativni efekti na receptivne veštine učenika u završnim razredima, težilo se dobijanju što relevantnijih rezultata od generacija koje su bile testirane kako bi se ilustrovale polazne hipoteze. Zato se treće, tj. poslednje godine istraživanja, istraživač u dogovoru sa predmetnim nastavnicima povukao iz neposredne blizine ispitanika tokom samog istraživanja. Učenicima je rečeno da je veoma važno da celokupno testiranje urade što je bolje moguće pošto će im uticati na završnu ocenu. Istraživač je sve vreme bio na licu mesta, mada ne u učionici, i iako su nastavnicima data detaljna uputstva za sprovođenje testiranja, kontakt sa istraživačem je konstantno postojao. Te godine su u testiranje uključena i dva dodatna segmenta testa – standardizovani testovi Gete-instituta koji su procenjivali razumevanje govora (SHV) i razumevanje pisanog teksta (SLV), prilagođeni nivou A2 prema ZEO na kome se očekuje da budu učenici na kraju osnovnoškolskog obrazovanja u drugom stranom jeziku.

Rezultati treće godine istraživanja jesu bili za nijansu bolji od prethodne dve, i to u svim segmentima testa koji su međusobno mogli biti upoređeni tokom sve tri godine, a to su gramatičko-leksički deo, razumevanje govora (HV) i razumevanje pisanog teksta (LV). Te razlike su međutim bile minorne, što se može videti iz tabela, i mala je verovatnoća da su nastale zbog prisustva tj. odsustva istraživača tokom samog testiranja. Utisak koji se stiče jeste da je poslednja generacija bila rasterećenija što se tiče navikavanja na novo lice u ulozi ispitivača i s obzirom na ukupan broj škola i ispitanika pokazali su viši nivo motivisanosti da pristupe istraživanju i da daju što bolje rezultate, čak uzimajući u obzir i manji broj praznih uzoraka testa.

Treba svakako uzeti u obzir i da je treća generacija nemački kao SJ2 učila po revidiranom kurikulumu, tj. sa smanjenim fondom časova. To je uočljivo bilo već na prvi pogled prilikom pregledanja gramatičko-leksičkog testa, s obzirom na to da su učenici masovno ostavljali jedno vežbanje potpuno nepopunjeno ili su ga u pojedinim slučajevima ispunjavali proizvoljnim i netačnim/nevalidnim odgovorima. Može se samo pretpostaviti da nisu želeli da ostave prazna polja. U pitanju je treći zadatak sa pridevskom deklinacijom koja novim programom nije predviđena. To je razlog što je ukupan broj bodova gramatičko-leksičkog dela testa treće godine istraživanja umanjen za pet bodova, koliko je inače bodovan treći zadatak u testu. Što se tiče petog zadatka sa situativnim i direktivnim dopunama, njega su učenici radili sporadično, ali je bilo i radova u kojima su pojedini učenici uradili tačno neke ajteme tog zadatka tako da zadatak nije isključen iz sistema bodovanja. Isključivo u radovima u OŠ „Drinka Pavlović” u celoj generaciji učenici su pokazali poznavanje pomenutih struktura jer ne potpadaju pod kategoriju

škola u kojima je došlo do revidiranja kurikuluma. I kod njih je bilo grešaka u ova dva zadatka, osim kod pojedinaca čiji rezultati su izuzetno dobri pa se može pretpostaviti da je reč o onima koji su se pripremali za takmičenje ili su imali dodatnu nastavu. Inače, pridevska deklinacija i glagoli sa situativnom i direktivnom dopunom svakako su i prve dve godine bile lošije usvojene strukture.

Osim toga, iako su objektivni uslovi iz godine u godinu bili drugačiji, što je svakako donekle uticalo na postignuće učenika na testiranju, ispostavilo se da to nije umnogome uticalo na rezultate ostvarene na gramatičko-leksičkom testu – prve i druge godine bili su najlošiji u odnosu na sve ostale segmente testa, a treće godine pretposljednji lošiji od testova HV i SLV, ali razlike u procentu uspešnosti nisu statistički značajne, pošto je uspeh na testovima LV, SHV i G sličan i iznosi oko 50 odsto.

Na osnovu druge postavljene hipoteze očekivalo se da će rezultati na međusobno uporedivim segmentima testa, tj. na razumevanju pisanog teksta i razumevanju govora, i na samostalno izrađenom testu i na standardizovanim delovima testa Gete-instituta biti slični, odnosno da će odgovarati nivou A2, sa kojim se očekuje da učenici završavaju svoje osnovnoškolsko obrazovanje. Najbolji rezultat tokom celokupne longitudinalne studije učenici su ostvarili na delu testa koji je procenjivao razumevanje govora, i to na segmentu koji je u radu označen kao HV. Svake godine rezultat je bio preko 80 odsto tačnih odgovora, nijedan uzorak nije vraćen prazan ili nevalidan za ocenjivanje, i može se zaključiti da je ovaj segment testa bio jednostavan. Takođe se može pretpostaviti da im je tema o poznatim Nemcima bila bliska i aktuelna, kao i da je maternja govornica tekst pročitala adekvatno sporo za razumevanje na tom nivou i veoma jasno, tako da su samim tim rezultati u svim školama i tokom celokupnog istraživanja bili odlični i prelazili 70 odsto tačno urađenih zadataka. S druge strane, na standardizovanom testu razumevanja govora, u tekstu označenom SHV, učenici su ostvarili dosta slabiji rezultat, koji je u svakoj školi tokom treće godine istraživanja bio manji od 70 odsto. Očekivao se, doduše, sličan rezultat jer oba teksta odgovaraju nivou A2 Evropskog referentnog okvira za učenje jezika i postavke zadataka u oba testa su slične: zadaci su zatvorenog tipa, u testu HV u formi pitanja *Multiple-Choice*, a u SHV, pored ove forme, i sa mogućnošću zaokruživanja *richtig* ili *falsch*.

S druge strane, obrnuta situacija je primetna na testovima razumevanja pisanog. Ispostavilo se da je učenicima deo čitanja standardizovanog testa Gete-instituta bio jednostavniji od teksta koji su dobili kao deo samostalno koncipiranog testa. Razlike su bile primetne, što se vidi iz rezultata treće generacije kod koje je ovo poređenje jedino i bilo moguće.

Analizom rezultata prve generacije koja je uključena u istraživanje došlo se do zaključka da su učenici u obe receptivne jezičke veštine kao i u testu gramatičko-leksičkih struktura, s jedne strane pokazali svakako bolje opšte postignuće nego treća – ciljna generacija, dok je, s druge strane, primetan izrazito nizak nivo znanja koji ne zadovoljava očekivani nivo A2, što se opet može s jedne strane tumačiti i ometajućim faktorima stresa pred kraj školske godine (s obzirom na to da je istraživanje uvek sprovedeno na kraju tekuće školske godine kako bi predviđeni nastavni plan i program bio ispunjen), nedostatkom motivacije i ležernim stavom prema testiranju koje im svakako ne utiče na krajnju ocenu. Upravo zbog objektivnih okolnosti u kojima se pomenuto istraživanje sprovodilo, a to se odnosi na anonimnost ispitanika i na nedostatak uvida ispitivača u individualne veštine i karakteristike učenika, bilo je neophodno utvrditi iz kog razloga učenici najpre nisu pokazali zavidan nivo znanja čak ni prve godine testiranja, kada su se očekivala najbolja postignuća, a takođe ni ozbiljnost u samom pristupu testiranju. To je razlog što su u sedmom poglavlju priloženi rezultati anketiranih učenika u odabranim školama kao pokazatelj stepena njihove motivisanosti za učenje nemačkog jezika, što je donekle rasvetlilo dobijene rezultate.

6.4.4. Statistička obrada podataka za prve tri ispitivane generacije

U sledećim tabelama prikazani su za svaki test, tj. segment testiranja, rezultati ispitivanja značajnosti razlika između aritmetičkih sredina, M (prosečnih rezultata), svih testova, po godinama. Statistička obrada se sastojala iz izračunavanja mera proseka (M) i varijabilnosti (standardna devijacija SD i koeficijent varijacije V), kao i izračunavanja t -testa. Postupkom t -testa utvrđuje se da li postoji statistički značajna razlika između dve aritmetičke sredine.

Simboli u tabelama imaju sledeće značenje:

N je veličina uzorka, broj učenika;

min-max su najmanji i najveći rezultat (skor) na testu, odnosno raspon skorova;

M – aritmetička sredina (da bi se računale mere proseka, potrebno je da budu zadovoljeni uslovi koji se odnose na mernu skalu, tj. nivo merenja, i na oblik distribucije mera. Od nekoliko mera centralne tendencije, najosetljivija na vrstu merne skale i na oblik distribucije mera jeste aritmetička sredina);

SD – standardna devijacija⁹⁸ je mera prosečnog odstupanja skorova od aritmetičke sredine i pokazatelj varijabilnosti mera u uzorku;

V – koeficijent varijacije⁹⁹, kazuje u kojem je od dva uzorka varijabilnost skorova veća;

t – vrednost t-testa;

df – broj stepeni slobode, na osnovu čega se utvrđuje da li je **t** statistički značajan ili nije;

p – značajnost, tj. verovatnoća da je dobijena razlika aritmetičkih sredina nastala slučajno; ako je p manje od 0,05, razlika je statistički značajna.

Analize su rađene pošto su izbačeni testovi čiji je rezultat nula, ako je takvih bilo mnogo, jer bi postojanje nula u tim slučajevima unelo ozbiljne poremećaje u rezultate. Izbačene su nule za testove G (ima ih 5 odsto od celog uzorka), za SHV (4,4 odsto) i za LV (10 odsto).

Za HV je urađena analiza sa nulama jer ih je samo pet (0,5 odsto), a u SLV su samo dve (0,2 odsto).

Opšti komentar: Ako je razlika dve aritmetičke sredine značajna, tada se odbacuje nulta hipoteza. Nulta hipoteza tvrdi da nema stvarne razlike (otud „nulta”) i da je uočena razlika nastala slučajno. Kada odbacimo nultu hipotezu, onda razlika nije slučajno nastala, već je posledica nekog uticaja, ovde najverovatnije izmene samog programa. Odbacivanje nulte hipoteze može da bude na dva nivoa – na 0,05 i na 0,01. Ako razlika nije statistički značajna, nemamo razloga da odbacimo nultu hipotezu, tj. ona se prihvata.

.....
⁹⁸ Ima široku primenu u statistici naročito zato što je najpouzdanija statistička mera i kao takva služi u proceni pouzdanosti drugih statističkih mera; ona služi kao neka vrsta merne jedinice ili metra pomoću koga precizno uvrđujemo položaj ispitanika u odnosu na prosek (Kovačević, 2014: 61).

⁹⁹ Mere varijabilnosti navode se uvek uz mere proseka kako bi se videlo i šta je prosečan rezultat i koliko se ispitanici među sobom razlikuju. Opis podataka je nekompletan ako ne navedemo i neku od mera varijabilnosti (Kovačević, 2014: 58).

6.4.4.1. Test razumevanja pisanog teksta - Leseverstehen (LV)

Značajnost razlika između 1. i 2. godine

Tabela br. 12

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
1.	226	1–12	5,80	2,40	41,4	2,27	505	značajno na nivou 0,05
2.	281	1–12	5,33	2,20	41,3			

Značajnost razlika između aritmetičkih sredina ispitivana je pomoću t-testa za velike nezavisne uzorke. Razlika u prosečnom uspehu između prve i druge godine (5,80–5,33) statistički je značajna na nivou 0,05; na tom nivou odbacujemo nultu hipotezu i sa verovatnoćom od 95 odsto tvrdimo da su učenici koji su testirani prve godine postigli bolji uspeh nego oni koji su testirani druge godine.

Značajnost razlika između 1. i 3. godine

Tabela br. 13

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
1.	226	1–12	5,80	2,40	41,4	0,089	685	nije značajno
3.	461	1–12	5,81	2,31	39,8			

Dobijeni t-test nije značajan, što znači da sa velikom verovatnoćom možemo da prihvatimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna. Učenici koji su testirani prve godine pokazuju i nešto veću varijabilnost rezultata što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Raspon skorova (broja poena) u prvoj godini identičan je rasponu skorova u trećoj godini (1–12).

Značajnost razlika između 2. i 3. godine

Tabela br. 14

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
2.	281	1–12	5,33	2,20	41,3	2,811	740	značajno na nivou 0,01
3.	461	1–12	5,81	2,31	39,8			

Dobijeni t-test je značajan na nivou 0,01 uz 740 stepeni slobode, što znači da sa velikom verovatnoćom možemo da odbacimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika

prosečnih vrednosti slučajna; stoga možemo da prihvatimo alternativnu hipotezu da su učenici koji su testirani treće godine postigli bolji uspeh na testu LV. Učenici treće godine testiranja pokazuju i manju varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija, s tim što je koeficijent varijacije u drugoj godini testiranja veći. Raspon skorova (broja poena) u prvoj godini je identičan rasponu skorova u trećoj godini (1–12).

Na testu razumevanja pisanog teksta statističkom analizom dolazi se do zaključka da postoji statistički značajna razlika u prosečnom uspehu između prve i druge i druge i treće generacije, tj. da su učenici prve godine ostvarili bolje rezultate na ovom segmentu testa nego učenici koji su testirani druge i treće godine, dok se nulta hipoteza može prihvatiti u slučaju poređenja prve i treće generacije, tj. uočena razlika je slučajna.

Najvišu aritmetičku sredinu (M) ima treća godina (M = 5,81), zatim prva (M = 5,80) pa druga (M = 5,33). Druga godina ima najslabiji rezultat, ona je slabija i od prve i od treće, a između prve i treće razlika je zanemarljiva.

6.4.4.2. Test razumevanja govora teksta - Hörverstehen (HV)

Značajnost razlika između 1. i 2. godine

Tabela br. 15

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
1.	268	0–10	7,94	2,25	28,3	0,761	547	nije značajno
2.	320	0–10	7,80	2,06	26,3			

Dobijeni t-test nije značajan, što znači da možemo da prihvatimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti (7,94–7,80) slučajna. Učenici prve godine pokazuju i nešto veću varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Raspon skorova (broja poena) u prvoj godini je identičan rasponu skorova u trećoj godini testiranja (1–10).

Značajnost razlika između 1. i 3. godine

Tabela br. 16

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
1.	268	0–10	7,94	2,25	28,3	3,63	410	značajno na nivou 0,01
3.	439	2–10	8,50	1,49	17,5			

Dobijeni t-test je značajan na nivou 0,01 uz 505 stepeni slobode, što znači da sa velikom verovatnoćom možemo da odbacimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna; stoga možemo da prihvatimo alternativnu hipotezu da su učenici treće godine postigli bolji uspeh na testu HV. Učenici prve godine pokazuju i veću varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Raspon skorova (broja poena) u prvoj i trećoj godini se razlikuje – u prvoj godini je 0–10, a u trećoj 2–10.

Značajnost razlika između 2. i 3. godine

Tabela br. 17

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
2.	320	0–10	7,80	2,06	26,3	5,42	550	značajno na nivou 0,01
3.	439	2–10	8,50	1,49	17,5			

Dobijeni t-test je značajan na nivou 0,01 uz 550 stepeni slobode, što znači da sa velikom verovatnoćom možemo da odbacimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna; u ovom slučaju opet prihvatamo alternativnu hipotezu da su učenici treće godine postigli bolji uspeh na testu HV. Učenici druge godine pokazuju i veću varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Raspon skorova (broja poena) u drugoj i trećoj godini se razlikuje – u prvoj godini je 0–10, a u trećoj 2–10.

Što se tiče testa razumevanja govora, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između prve i treće i druge i treće generacije, dok je razlika prosečnih vrednosti između prve i druge generacije slučajna, tj. možemo da prihvatimo nultu hipotezu.

Kada je t-test statistički značajan, posmatraju se aritmetičke sredine M. Najveća aritmetička sredina je u trećoj godini, 8,50, manja je u prvoj (7,94), najmanja u drugoj (7,80). Ovdje je treća godina značajno bolja i od prve i od druge, dok prva nije značajno bolja od druge.

6.4.4.3. Gramatičko-leksički test (G)

Značajnost razlika između 1. i 2. godine

Tabela br. 18

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	Df	značajnost t
1.	204	2–41,5	22,28	9,41	42,2	0,43	481	nije značajno
2.	279	1–48	22,32	10,96	49,1			

Dobijeni t-test nije značajan, što znači da možemo da prihvatimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna. Učenici druge godine testiranja pokazuju nešto veću varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Takođe, raspon skorova (broja poena) u prvoj godini je manji (2–41,5) od raspona u drugoj godini (1–48).

Značajnost razlika između 1. i 3.¹⁰⁰ godine

Tabela br. 19

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	Df	značajnost t
1.	204	2–41,5	22,28	9,41	42,2	2,87	529	značajno na nivou 0,01
3.	439	0–55	24,88	12,97	52,1			

Dobijeni t-test je značajan na nivou 0,01 uz 529 stepeni slobode, što znači da sa velikom verovatnoćom (preko 99 odsto) možemo da odbacimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna, u ovom slučaju alternativnu hipotezu da su učenici treće godine postigli značajno bolji uspeh na testu G. Učenici treće godine takođe pokazuju i veću varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Takođe, raspon skorova (broja poena) u prvoj godini je manji (2–41,5) od raspona u trećoj godini (0–55).

¹⁰⁰ Treće godine testiranja u gramatičko-leksičkom testu maksimalan broj bodova umanjen je za 5 bodova (zbog 3. zadatka u testu koji većina učenika uopšte nije uradila jer tema pridevske deklinacije nije obuhvaćena revidiranim kurikulumom).

Značajnost razlika između 2. i 3. godine

Tabela br. 20

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
2.	279	1–48	22,32	10,96	49,1	2,83	661	značajno na nivou 0,01
3.	439	0–55	24,88	12,97	52,1			

Dobijeni t-test je značajan na nivou 0,01 uz 661 stepen slobode, što znači da sa velikom verovatnoćom (preko 99 odsto) možemo da odbacimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna; stoga možemo u ovom poređenju da prihvatimo alternativnu hipotezu da su učenici treće godine postigli značajno bolji uspeh na testu G. Učenici treće godine takođe pokazuju i veću varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Raspon skorova (broja poena) u drugoj godini je manji (1–48) od raspona u trećoj godini (0–55).

Na gramatičko-leksičkom testu statističkom analizom dolazi se do zaključka da postoji statistički značajna razlika u prosečnom uspehu između prve i treće i druge i treće testirane generacije, dok se nulta hipoteza može prihvatiti u slučaju poređenja prve i druge generacije, tj. uočena razlika je slučajna.

Najbolji uspeh pokazali su učenici koji su testirani treće godine, $M = 24,88$, i to značajno bolji i od prve i od druge, dok između prve i druge testirane generacije nema značajne razlike.

6.4.5. Poređenje uspeha na samostalno izrađenom testu i na standardizovanom testu (LV naspram SLV i HV naspram SHV)

Kako bismo uporedili samostalno izrađene testova veština razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora sa standardizovanim testovima za iste veštine, morali smo da transformišemo skorove za testove HV i LV.

Direktno poređenje aritmetičkih sredina na HV i SHV kao i na LV i SHV nije moguće pošto HV ima raspon skorova od 0 do 10, a SHV od 0 do 20; takođe, LV ima skalu od 0 do 12, a SLV od 0 do 20. Jedan od najpovoljnijih mogućih načina uređivanja skorova tako da budu adekvatni za statističku obradu, podrazumevao je transformaciju HV i LV na novu skalu. Skorovi testa HV pomnoženi su sa 2 i tako je dobijen (teorijski) raspon od 0 do 20, kao i na SHV; ovi skorovi čine varijablu „HV puta 2”. Skorove LV množili smo sa 1,67 (jer je $20 : 12 = 1,67$) i tako dobili (teorijski) raspon od 0 do 20, kao i na testu SLV; ovi skorovi čine varijablu „LV puta 2”. Zatim smo tražili razlike

aritmetičkih sredina HV puta 2 i SHV, i razlike LV puta 2 i SLV. Ove razlike rađene su samo za treću godinu pošto je jedino treća generacija ispitanika radila obe vrste testova receptivnih veština razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora.

6.4.5.1. Poređenje HV i SHV

Tabela br. 21

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
HV puta 2	439	4–20	17,00	2,98	17,5	19,27	8,94	značajno na 0,01
SHV	457	1–20	10,17	4,37	43,7			

Razlika u uspehu na samostalno izrađenom testu i na standardizovanom testu statistički je značajna. Učenici su pokazali bolji prosečan uspeh na HV puta 2 (M = 17,00) nego na SHV (M = 10,17).

6.4.5.2. Poređenje LV i SLV

Tabela br. 22

Godina	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
LV puta 2	284	0–20	9,13	4,05	44,4	16,67	756	značajno na nivou 0,01
SLV	474	0–20	13,13	5,16	39,3			

S druge strane, na standardizovanom testu razumevanja pisanog teksta ostvaren je bolji rezultat nego na samostalno koncipiranom testu za istu veštinu.

Na osnovu dobijenih rezultata, statističkom analizom može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u prosečnom uspehu prilikom poređenja samostalno izrađenih i standardizovanih testova razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora. Učenici su bolji rezultat ostvarili na testu HV, a slabiji na testu LV u odnosu na standardizovane testove Gete-instituta. S obzirom na to da rezultati ne dozvoljavaju izvođenje jednoznačnog i jasnog zaključka da su učenici ostvarili bolje rezultate na standardizovanom ili samostalno koncipiranom testu, postavlja se pitanje zašto je to tako. S obzirom na to da su testovi Gete-instituta standardizovani, očekivalo se da će generacija dati bolje rezultate na oba testa receptivnih veština, i razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora, pod pretpostavkom da su im rezultati dobijeni tokom prve dve godine istraživanja na samostalno koncipiranom testu LV bili dosta loši. Međutim, poređenjem ovih segmenata

testova došlo se do rezultata da su učenici treće godine u značajnom broju (čak više nego dvostruko) uradili bolje test HV nego test SHV, a s druge strane, test SLV bolje od testa LV. Jedno od mogućih tumačenja ovakvih rezultata svakako bi moglo biti da je samostalno koncipirani test LV po vokabularu i postavci zadataka, a naročito zbog jednog od mogućih odgovora *Text sagt nichts dazu* (određeni ajtem nije eksplicitno naveden u tekstu), učenicima bio teži nego standardizovani test razumevanja pisanog teksta za nivo A2. S druge strane, test SHV sadržao je u okviru trećeg dela četiri pitanja na koja je trebalo dati konkretan pisani odgovor, pri čemu se ispostavilo da učenici ovaj tip otvorenog zadatka nisu najbolje razumeli.

6.4.6. Razlika postignuća svih škola u odnosu na postignuća u OŠ „Drinka Pavlović”

U tabelama koje slede prikazali smo razlike u rezultatima svih škola koje su učestvovala u testiranju i koje su treće i četvrte godine istraživanja radile po revidiranom kurikulumu sa smanjenim fondom časova, s jedne strane, i OŠ „Drinka Pavlović”, s druge strane. U njoj se nemački jezik uči od prvog razreda i fond časova nije menjan (od 1. do 4. razreda učenici imaju 144, od 5. do 8. razreda 108 časova godišnje). Rezultati su poređeni u okviru prve tri testirane generacije. Pošto su rezultati u OŠ „Drinka Pavlović” bili značajno bolji nego u svim drugim testiranim školama, sa izuzetkom testa HV u 2. i 3. godini i SHV i SLV standardizovanog testa koji je rađen samo treće godine istraživanja, Osnovna škola „Drinka Pavlović” četvrte godine nije testirana.

6.4.6.1. Test razumevanja pisanog teksta

Na testu razumevanja pisanog teksta sve tri godine istraživanja dobijeni t-test je značajan na nivou 0,01, što znači da možemo da odbacimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna i da prihvatimo alternativnu hipotezu da su učenici OŠ „Drinka Pavlović” postigli bolji uspeh na testu LV. Učenici prve godine pokazuju i veću varijabilnost rezultata, što se može zaključiti i na osnovu standardnih devijacija i na osnovu koeficijenata varijacije. Raspon skorova (broja poena) u prvoj godini identičan je rasponu skorova u trećoj godini testiranja (4–12), a raspon skorova u drugoj godini iznosi 1–11.

Razlika LV, godina 1.

Tabela br. 23

Godina 1.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	225	1–11	5,77	2,37	41,1	6,76	259	znač. na nivou 0,01
„Drinka”	36	4–12	8,72	2,79	32,0			

Razlika LV, godina 2.

Tabela br. 24

Godina 2.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	281	1–12	5,33	2,20	41,3	7,97	336	znač. na nivou 0,01
„Drinka”	57	1–11	7,86	2,08	26,5			

Razlika LV, godina 3.

Tabela br. 25

Godina 3.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	461	1–12	5,81	2,31	39,8	7,40	519	znač. na nivou 0,01
„Drinka”	60	4–12	8,22	2,78	33,8			

Iz priloženih tabela možemo zaključiti da je OŠ „Drinka Pavlović” tokom sve tri godine istraživanja ostvarila značajno bolje rezultate na testu razumevanja pisanog teksta od svih ostalih škola.

6.4.6.2. Test razumevanja govora

Kod testa razumevanja govora dobijeni t-test je značajan na nivou 0,01 samo prve godine istraživanja, što znači da u toj generaciji možemo da odbacimo nultu hipotezu koja tvrdi da je razlika prosečnih vrednosti slučajna i da prihvatimo alternativnu hipotezu da su učenici OŠ „Drinka Pavlović” postigli **bolji** uspeh na testu HV.

Druge i treće godine istraživanja razlike u rezultatima OŠ „Drinka Pavlović” i ostalih škola nisu značajne.

Razlika HV, godina 1.

Tabela br. 26

Godina 1.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	268	0–10	7,94	2,25	28,3	4,76	285	znač. na nivou 0,01
„Drinka”	43	9–10	9,58	4,98	5,2			

Razlika HV, godina 2.

Tabela br. 27

Godina 2.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	320	0–10	7,80	2,06	26,4	1,87	375	nije značajno
„Drinka”	57	2–10	7,25	2,08	28,7			

Razlika HV, godina 3.

Tabela br. 28

Godina 3.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	439	2–10	8,50	1,49	17,5	1,232	497	nije značajno
„Drinka”	60	6–10	8,75	1,42	16,2			

I u testu razumevanja govora, OŠ „Drinka Pavlović” ostvarila je prve godine istraživanja značajno bolje rezultate nego druge škole.

6.4.6.3. Gramatičko-leksički test

Na gramatičko-leksičkom testu uočene su tokom sve tri godine istraživanja značajne razlike u rezultatima između OŠ „Drinka Pavlović” i svih ostalih škola koje su učestvovala u istraživanju. U ovom poređenju polazi se od toga da su varijanse različite, a raspon skorova u prvoj godini iznosi za sve škole 2–41,5, za „Drinku” 8–60, u drugoj godini 1–48 za sve škole, za „Drinku” 17,5–56, i u trećoj godini 0–47 za sve škole i 16–55 za „Drinku”.

Razlika G, godina 1.

Tabela br. 29

Godina 1.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	204	2–41,5	22,28	9,41	42,2	7,199	66	znač. na nivou 0,01
„Drinka”	54	8–60	37,06	14,28	38,5			

Razlika G, godina 2.

Tabela br. 30

Godina 2.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	279	1–48	22,32	10,96	49,1	12,071	92	znač. na nivou 0,01
„Drinka”	59	17,5–56	39,61	9,78	24,7			

Razlika G, godina 3.

Tabela br. 31

Godina 3.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
svi	439	0–47	24,88	12,97	52,1	3,550	95	znač. na nivou 0,01
„Drinka”	59	16–55	29,56	8,94	30,2			

Iz tabela je očigledno da je OŠ „Drinka Pavlović” tokom sve tri godine testiranja ostvarila značajno bolje rezultate na gramatičko-leksičkom testu.

6.4.6.4. Standardizovani testovi razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora

Samo treće godine istraživanja učenici ove škole su kao i učenici ostalih škola radili i dodatni standardizovani test razumevanja pisanog teksta, odnosno razumevanja govora.

I kod testa SLV i kod testa SHV razlika dobijena t-testom između svih škola s jedne i OŠ „Drinka Pavlović” s druge strane nije značajna.

Razlika SLV, 3. godina

Tabela br. 32

Godina 3.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
sve škole	474	0–20	13,13	5,16	39,3	0,475	532	nije značajno
„Drinka”	60	6–19	12,75	3,98	31,2			

Razlika SHV 3. godina

Tabela br. 33

Godina 3.	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
sve škole	457	1–20	10,17	4,37	43,0	1,27	515	nije značajno
„Drinka”	60	6–16	10,73	3,02	28,1			

Treće godine istraživanja, na standardizovanim testovima razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta nije uočena značajna razlika u rezultatima između OŠ „Drinka Pavlović” i ostalih škola.

Ovaj podatak nas je svakako začudio, pogotovo ako se uzme u obzir da je OŠ „Drinka Pavlović” škola sa dvostruko većim fondom časova nemačkog kao prvog jezika nego ostale škole koje su učestvovala u istraživanju i da se samim tim očekivala značajnija razlika u svim segmentima testa. Stoga možemo pretpostaviti da su ovakvi rezultati posledica ili nedovoljno efikasne nastave u OŠ „Drinka Pavlović” i pored dvostruko većeg fonda časova ili ih možemo podvesti pod slučajan slab učinak pod uticajem umora, dekoncentrisanosti ili nemotivisanosti učenika u momentu testiranja da ostvare bolje rezultate.

6.5. Analiza četvrte faze istraživanja

Kako bi rezultati treće ciljane generacije bili proverljivi, sprovedena je i četvrta faza istraživanja školske 2015/2016. godine, u manjem broju škola nego prethodnih godina i sa redukovanim testom. Naime, u četiri škole (OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Filip Filipović”, OŠ „Braća Baruh” i Matematička gimnazija) ispitivane su veštine pisanog teksta i razumevanja govora samo na standardizovanom testu (SLV i SHV) i na gramatičko-leksičkom testu, na kraju školske godine. Insistiralo se na anonimnosti ispitanika kako bi uslovi bili što sličniji standardizovanoj ispitnoj situaciji. Takođe, za razliku od sve tri prethodne generacije koje su testirane u drugoj polovini maja, tj. na kraju školske godine, da bi prešli celokupno predviđeno gradivo do testiranja, četvrta generacija testirana je u aprilu. Kao

i prethodna, treća generacija, i ove godine su učenici uz set testova za ispitivanje znanja jezičkih vještina dobili upitnik na temu motivacije za učenje nemačkog jezika.

Pošlo se od toga da su učenici prethodnih godina bili pod stresom zbog toga što završavaju osnovnu školu i da je to možda uticalo na pad motivacije da ozbiljnije pristupe testiranju. Namera nam je bila da ove školske 2015/2016. godine promenimo pojedine okolnosti kako bismo eliminisali ili redukovali ometajuće faktore koji su bili prisutni prethodnih godina. Ovoga puta, s obzirom na to da je testiranje sprovedeno ranije nego prethodnih godina i da su samim tim i predmetni nastavnici bili rasterećeniji i otvoreniji za dodatnu saradnju i razgovor, sa svakim nastavnikom je obavljen neformalan razgovor kako bismo se upoznali sa njihovim ličnim impresijama o učenicima osmog razreda kojima trenutno predaju i koji se testiraju, ali i stekli uvid u njihova stručna opažanja kada je u pitanju revidirani kurikulum, opšta motivisanost učenika za učenje nemačkog jezika, mišljenje o udžbeničkom kompletu po kome rade kao i o tehničkim mogućnostima za rad.

Razgovor je školske 2015/2016. obavljen sa tri koleginice (testirani su učenici iz četiri škole, s tim što jedna profesorka predaje u dve) koje predaju u OŠ „Braća Baruh”, u Matematičkoj gimnaziji i OŠ „Kralj Petar I” u Beogradu i u OŠ „Filip Filipović” u Čačku. Utisci profesorki o uslovima za rad i o odnosu učenika prema nastavi stranog jezika vrlo su ujednačeni. OŠ „Kralj Petar I”, samim tim što je u okviru projekta PASCH – „Škole – partneri budućnosti”¹⁰¹, dobila je finansijsku podršku uz pomoć koje je kabinet za nemački jezik opremljen u tehničkom smislu sasvim zadovoljavajuće u odnosu na neke druge škole u kojima smo od početka istraživanja sprovedli testiranje, tako da je učenicima omogućeno da u modernijim uslovima uče jezik. Još pre nego što je testiranje sprovedeno, iz razgovora sa predmetnim nastavnicama saznali smo da je iz godine u godinu primetan pad motivacije učenika i da je izražen njihov odnos prema nemačkom jeziku kao prema predmetu koji uče zbog ocene. Konkretno, u OŠ „Kralj Petar I” nastavnica je iz cele generacije istakla 30 učenika koji su ujedno i aktivni učesnici projekta PASCH i koji u nastavi ostvaruju bolja postignuća nego ostali. Koleginice promene u fondu časova nemačkog kao stranog jezika ocenjuju kao veliku manjkavost

.....
¹⁰¹ Inicijativu „Škole: partneri budućnosti” pokrenuo je tadašnji nemački ministar inostranih poslova (od 2017. predsednik Nemačke) dr Frank-Walter Štajnmajer (Frank-Walter Steinmeier) februara 2008. Njen cilj jeste stvaranje mreže od najmanje 1000 partnerskih škola u celom svetu i buđenje interesovanja i entuzijazma mladih ljudi za modernu Nemačku i njeno društvo. Inicijativu koordinira Ministarstvo inostranih poslova, a realizuje se zajedno sa Nemačkom upravom za školstvo u inostranstvu (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), Gete-institutom, Pedagoškom službom za razmenu Konferencije ministara obrazovanja i kulture (Pädagogischer Austauschdienst der Kultusministerkonferenz) i Nemačkom akademskom službom za razmenu (Deutscher Akademischer Austauschdienst). Dostupno na: www.goethe.de (pristupljeno: 18.12.2016).

pre svega kada je u pitanju status stranog jezika u našem obrazovnom sistemu, ali, s druge strane, smatraju da se starim kurikulumom nerealno mnogo očekivalo od učenika tog uzrasta i da vrlo često 10–15 minuta od 45 minuta časa prođe na rešavanje nekih drugih stvari (npr. konflikata, nediscipline) i da je jedan nastavni čas ponekad kratak za gradivo predviđeno planom i programom. Takođe, diskutovale smo i o zadacima koje prethodna ciljna generacija ili uopšte nije uradila, jer tema pridevske deklinacije više nije predviđena revidiranim kurikulumom, ili ih je uradila sporadično, sa većim brojem grešaka, što je slučaj sa predlozima koji mogu regirati i dativ i akuzativ. U razgovoru se došlo do zaključka da su ove dve teme učenicima svakako bile teške i sa starim fondom časova, naročito pridevska deklinacija, dok predloge koji mogu stajati i sa dativom i sa akuzativom učenici u osnovnoj školi nikako ne usvoje potpuno, i to pre svega zato što im za tu gramatičku oblast nedostaje znanja iz nižih razreda na ciljnom jeziku (koja podrazumevaju usvajanje padeža u nemačkom jeziku i rodova imenica), ali i iz mater-njeg jezika (učenici nisu često u stanju da odrede odgovarajući padež ni u primerima na srpskom jeziku).

6.5.1. Razlike između srednjih vrednosti testova u trećoj i četvrtoj godini istraživanja

Kako bismo utvrdili, sa vremenske distance od pet godina, koja generacija je ostvarila bolja jezička postignuća, uporedili smo rezultate treće i četvrte godine istraživanja po pojedinačnim testovima. Ispitivanje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina testova u trećoj i četvrtoj godini pokazalo je da je bolji uspeh na testovima SLV i SHV postignut u četvrtoj godini, a da je test G bolje urađen u trećoj godini istraživanja. Podaci su prikazani u sledeće tri tabele:

Tabela br. 34

SLV	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
3. godina	474	0–20	13,13	5,16	39,3	3,05	635	značajno na 0,01
4. godina	163	1–20	14,38	4,24	29,5			

Na osnovu dobijenih statističkih podataka, vidimo da su učenici koji su testirani četvrte godine bolje uradili standardizovani test razumevanja pisanog teksta nego učenici koji su testirani treće godine istraživanja.

Tabela br. 35

SHV	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
3. godina	457	0–20	10,17	4,37	43,0	5,36	618	značajno na 0,01
4. godina	163	1–20	12,26	4,15	33,8			

Na standardizovanom testu razumevanja govora takođe je primetan bolji rezultat učenika koji su testirani četvrte godine nego učenika koji su testirani treće godine istraživanja.

Tabela br. 36

G	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
3. godina	439	0–43	24,88	12,98	52,1	7,31	600	značajno na 0,01
4. godina	163	0–43	17,79	9,44	53,1			

S druge strane, učenici koji su testirani treće godine istraživanja ostvarili su bolje rezultate na gramatičko-leksičkom testu nego učenici koji su testirani četvrte godine istraživanja.

Nakon prve tri godine istraživanja proverili smo polaznu hipotezu i posebne hipoteze sa početka studije.

Prva hipoteza kojom se tvrdi da će generacije učenika 2008/2009. i 2009/2010, koje su nemački jezik učile po starom planu i programu, dati bolje rezultate u receptivnim jezičkim veštinama nego treća 2011/2012. i četvrta 2015/2016. generacija, koje su nemački jezik učile po revidiranom planu i programu, odnosno sa smanjenim fondom časova, *oborena je utoliko što su učenici treće generacije ostvarili značajno bolje rezultate na testovima razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora i na gramatičko-leksičkom testu.*

Hipoteza kojom je trebalo utvrditi da li će ispitanici zaista pokazati bolje rezultate u poznavanju gramatičko-leksičkih struktura jezika, s obzirom na to da je stari nastavni program insistirao na gramatikalizaciji nastave i pod pretpostavkom da su učenici imali više kontakta sa gramatičkim zadacima, nego u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora nepoznatog teksta takođe je oborena. Tokom sve tri godine istraživanja učenici su ostvarivali značajno najbolji rezultat na testu razumevanja govora (HV), zatim na testu razumevanja pisanog teksta (LV), a samim tim najslabije na gramatičko-leksičkom testu (G) (s tim što razlike između LV i G druge

godine istraživanja nisu značajne). Treće godine istraživanja i dalje je najbolji rezultat na HV, zatim na SLV, dok razlike između LV, SHV i G nisu značajne.

Hipoteza kojom smo proveravali da li je kvalitet samostalno izrađenog testa i standardizovanog testa Gete-instituta, koji odgovara nivou A2 prema ZEO i koji je uveden u istraživanje školske 2011/2012. godine, uporediv, sa pretpostavkom da se neće ispostaviti bitne razlike, tj. da će ispitanici pokazati slična postignuća u svim delovima oba testa (receptivnim jezičkim veštinama razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora i gramatičko-leksičkim znanjima), delimično je potvrđena. Učenici koji su testirani treće godine u veštini razumevanja govora na testu HV ostvarili su značajno bolje rezultate nego na testu SHV, međutim na testu razumevanja pisanog teksta SLV ostvarili su bolje rezultate nego na testu LV.

Hipoteza kojom smo hteli da proverimo da li će ispitanici pokazati realniji nivo znanja testiranih jezičkih veština u ispitnoj situaciji bez direktnog prisustva istraživača tokom samog **testiranja – oborena je. Istraživač je prve dve godine testiranja direktno bio prisutan na svim segmentima testa, a rezultati npr. prve godine su za sve segmente testa bili najlošiji u odnosu na naredne dve godine. Takođe, jedino prve godine, kada su i rezultati bili najlošiji**, učenici su testiranju pristupili anonimno i na dobrovoljnoj osnovi, a da im rezultati testa nisu uticali na konačnu ocenu iz nemačkog u školi.

Ispitanici u četvrtoj ispitivanoj generaciji školske 2015/2016. godine, od kojih se zahtevalo da se potpišu na svojim testovima i koji su testiranju pristupili sa svešću o tome da rezultati testa utiču na zaključnu ocenu na kraju školske godine, pokazali su zaista veću motivisanost da postignu bolje rezultate nego ispitanici prve testirane generacije koja je istraživanju pristupila anonimno.

Prosečan procenat tačno urađenih zadataka po godinama testiranja

U sledećim tabelama je prosečan procenat tačno urađenih zadataka na primenjenim testovima. Simboli imaju sledeće značenje:

N – broj učenika

P – procenat tačno rešenih zadataka

σ_p – standardna greška procenta (potrebna za računanje t-testa)

t – t-test

Prva godina

	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	444	47,9	2,37	2,75	značajno na 0,01
G	432	38,7	2,35		
	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	444	47,9	2,37	10,09	značajno na 0,01
HV	291	81,2	2,30		
	N	P	σ_p	t	značajnost
G	432	38,7	2,35	12,92	značajno na 0,01
HV	291	81,2	2,30		

Postoje statistički značajne razlike u procentu tačno rešenih zadataka na tri testa u prvoj godini testiranja. Uspeh na testu HV značajno je bolji od uspeha i na testu LV i na testu G. Takođe, na testu LV učenici su postigli značajno bolji uspeh nego na testu G.

Druga godina

	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	305	43,9	2,84	0,15	nije značajno
G	338	43,3	2,69		
	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	305	43,9	2,84	8,91	značajno na 0,01
HV	320	76,7	2,35		
	N	P	σ_p	t	značajnost
G	338	43,3	2,69	9,35	značajno na 0,01
HV	320	76,7	2,35		

Od tri testa u trećoj godini istraživanja, najveći procenat tačno rešenih zadataka je na testu HV; taj procenat (76,7) značajno je veći od prosečnog procenta rešenih zadataka na testovima LV i G. Međutim, nema značajne razlike između procenata uspešnosti na testovima LV i G.

Treća godina

	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	284	50,9	2,97	3,31	značajno na 0,01
SLV	293	64,4	2,80		
	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	284	50,9	2,97	0,31	nije značajno
SHV	298	49,6	2,90		
	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	284	50,9	2,97	0,15	nije značajno
G	321	50,3	2,79		
	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	284	50,9	2,97	9,85	značajno na 0,01
HV	416	84,8	1,75		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SLV	293	64,4	2,80	3,67	značajno na 0,01
SHV	298	49,6	2,90		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SLV	293	64,4	2,80	3,57	značajno na 0,01
G	321	50,3	2,90		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SLV	293	64,4	2,80	6,18	značajno na 0,01
HV	416	84,8	1,75		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SHV	298	49,6	2,90	0,17	nije značajno
G	321	50,3	2,79		

	N	P	σ_p	t	značajnost
SHV	298	49,6	2,90	10,38	značajno na 0,01
HV	416	84,8	1,75		

	N	P	σ_p	t	značajnost
G	321	50,3	2,79	10,49	značajno na 0,01
HV	416	84,8	1,75		

Ubedljivo najbolji uspeh u trećoj godini istraživanja učenici su postigli na testu HV - procenat tačno rešenih zadataka je skoro 85 odsto. Procenat tačnih odgovora na ovom testu je statistički značajno bolji od procenta uspešnosti na svim ostalim testovima.

Takođe, procenat tačno rešenih zadataka na testu SLV značajno je veći od rezultata na testovima LV, SHV i G. Ostale razlike u procentu uspešnosti nisu statistički značajne, pošto je uspeh na testovima LV, SHV i G sličan i iznosi oko 50 odsto.

Četvrta godina

	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	274	42,8	2,99	2,78	značajno na 0,01
SLV	274	54,6	3,01		

	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	274	42,8	2,99	1,21	nije značajno
SHV	274	37,7	2,93		

	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	274	42,8	2,99	1,90	nije značajno
G	274	50,3	3,03		

	N	P	σ_p	t	značajnost
LV	274	42,8	2,99	6,59	značajno na 0,01
HV	274	69,9	2,82		

	N	P	σ_p	t	značajnost
SLV	274	54,6	3,01	4,02	značajno na 0,01
SHV	274	37,7	2,93		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SLV	274	54,6	3,01	1,01	značajno na 0,01
G	274	50,3	3,03		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SLV	274	54,6	3,01	3,71	značajno na 0,01
HV	274	69,9	2,82		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SHV	274	37,7	2,93	2,99	značajno na 0,01
G	274	50,3	3,03		
	N	P	σ_p	t	značajnost
SHV	274	37,7	2,93	7,91	značajno na 0,01
HV	274	69,9	2,82		
	N	P	σ_p	t	značajnost
G	274	50,3	3,03	4,74	značajno na 0,01
HV	274	69,9	2,82		

Kao i u trećoj godini istraživanja, najbolji uspeh je postignut na testu HV; prosečan procenat tačnih odgovora statistički značajno je veći od prosečnog procenta na svakom od ostalih testova. Uspeh na testu SLV značajno je bolji od uspeha na testovima LV, SHV i G. Uspeh na testu SHV u proseku je bolji od uspeha na testu G. Ostale razlike nisu statistički značajne.

7. MOTIVISANOST UČENIKA ZA UČENJE NEMAČKOG KAO STRANOG JEZIKA

U poslednjoj fazi istraživanja, a sa ciljem da se objasne i detaljnije protumače dotadašnji i opšti rezultati u okviru sprovedene longitudinalne studije, odlučili smo da postignuća učenika ostvarena na jezičkim testovima znanja uporedimo sa motivacionim faktorima preuzetim iz upitnika koji je učenicima treće i četvrte godine istraživanja dat uz testove. Takođe smo pokušali da preko varijable pola objasnimo i razloge što je određeni broj uzoraka testa vraćan nevalidan za analizu i obradu i da utvrdimo da li je tačna pretpostavka da su dečaci kao ispitanici u tom uzrastu zaista manje prilježni i manje motivisani za učenje jezika i/ili za testiranje.

Motivacija svakako zauzima veoma važno mesto u procesu usvajanja stranog jezika i kategorija je na koju se može uticati već od ranog uzrasta. Stoga su rezultati sprovedene ankete odličan pokazatelj uticaja spoljnih i sociopsiholoških faktora na stav učenika prema stranim jezicima uopšte, kao i konkretno prema nemačkom jeziku i kulturi. Istraživanjem se došlo do saznanja da već tokom osnovnoškolskog obrazovanja učenici ne dobijaju od svoje najbliže društvene sredine dovoljan podstrek za učenje stranih jezika i da nisu u kontaktu sa CJ u svakodnevnoj komunikaciji, što rezultira masovnim stavom da je znanje stranih jezika važno, ali pre svega, ako ne i isključivo, engleskog kao *lingua franca*. Osim toga, primetne su i tendencije u okviru obrazovne jezičke politike da se ne potencira veći obim učenja stranih jezika, već se smanjenjem fonda časova negativno utiče na generalni stav učenika prema L2 (u konkretnom slučaju prema nemačkom) i, samim tim, na krajnji rezultat u kvantitativnom i kvalitativnom smislu.

S obzirom na to da motivacija spada u afektivni domen učenja stranog jezika, u teoriji nastave stranih jezika i u motivaciji za učenje stranih jezika od velikog su značaja saznanja iz oblasti psihologije i psiholingvistike motivacije. U većem delu teorijskog odeljka ovog rada vezanog za motivaciju prikazani su radovi autora koji su sprovedli jedno od prvih istraživanja o motivaciji, Lamberta, Gardnera, kao i Dernjeja (Dörnyei) koji ističe i važnost društvenog konteksta u učenju stranog jezika. Stoga se u analizi rezultata prikazanog istraživanja pristupa sa sociolingvističkog stanovišta jer je akcenat u pitanjima ankete na društvenom kontekstu usvajanja jezika, pre svega na uticaju sredine (roditelja, stava prema učenju stranih jezika, svesti o značaju nemačkog jezika za dalje usvršavanje, poznavanje kulture jedne zemlje i nacije i buduće zaposlenje) (Žerajić, 2011: 72).

Uzimajući u obzir to da je pristup učenju stranog jezika interdisciplinaran kao i činjenicu da se odnos učenika prema određenom stranom jeziku može posmatrati sa

sociološkog, psihološkog, pedagoškog i metodičkog aspekta, ovo istraživanje koje se u širem smislu bavi analizom faktora motivacije za učenje stranog jezika sprovedeno je dodatno u kontekstu tumačenja i objašnjenja neočekivano slabih rezultata na testovima.

Do rezultata istraživanja došlo se statističkom analizom ankete u prilogu bazirane na odabranim pitanjima iz Gardnerovih upitnika. Ona je sprovedena u završnim osmim razredima četiri škole u Beogradu, OŠ „Braća Baruh”, Matematičke gimnazije, OŠ „Kralj Petar I” i OŠ „Filip Filipović”, u kojima se nemački jezik uči kao SJ2. Na osnovu dosadašnjih iskustava predmetnih nastavnika stranih jezika u školama osnovnog i srednjeg obrazovanja, kao i na osnovu deskriptivnog prikaza statističkih podataka pomenutog istraživanja, dolazi se do zaključka da stepen zainteresovanosti učenika za učenje stranih jezika, pre svega jezika koji se u našem obrazovnom sistemu definišu kao SJ2, znatno opada iz generacije u generaciju i da društveni faktori u velikoj meri utiču na stav učenika prema stranom jeziku i kulturi tog jezika, samim tim i na njihovu motivaciju. S obzirom na to da ciljnu grupu ovog istraživanja čine deca osnovnoškolskog uzrasta (14–15 godina) i da je porodica još uvek jedan od presudnih socijalnih faktora u kreiranju zainteresovanosti dece za određene naučnoobrazovne oblasti kao i za njihovu socijalizaciju, poseban akcenat je stavljen na motivaciju i na očekivanja sa kojima se deca susreću u svom porodičnom ambijentu i na rezultate koji se dobijaju evaluacijom njihovog opšteg postignuća na stranom jeziku u školi kao obrazovnoj ustanovi.

7.1. Analiza ankete sprovedene u školama koje spadaju u domen istraživanja

Prema interakcionističkom pristupu¹⁰², strani jezik se usvaja u društvenoj interakciji učesnika u konverzaciji koja pruža okvir u kome učenici tumače i kombinuju jezičke kodove i signale sa nejezičkim u datoj jezičkoj situaciji shodno kontekstu. S obzirom na to da jezik predstavlja sastavni deo društvene strukture i društvenog ponašanja, znanje stranog jezika utiče ne samo na jezik i kulturu učenika/studenata, već i na njihov socio-ekonomski status i na međusobne odnose.

Istraživanje je sprovedeno školske 2010/2011. godine na uzorku od 240 ispitanika, učenika osmog razreda četiri osnovne škole u Beogradu, po slobodnom izboru, u kojima se nemački uči kao SJ2. Te školske godine anketirani su učenici u osnovnim školama u Beogradu – „Jovan Sterija Popović”, „Banović Strahinja”, „Vojvoda Mišić” i „Braća Baruh” – i u Osnovnoj školi „Filip Filipović” u Čačku. Školske 2015/2016. godine istraživanje je sprovedeno na uzorku od 274 učenika u osnovnim školama

.....
¹⁰² Iako se interakcionistički pristup ubraja u modene pristupe nastavi i učenju jezika, njegovim začetnikom se smatra Lav Vigotski (Vigotsky, 1978).

„Kralj Petar I”, „Braća Baruh” i u Matematičkoj gimnaziji u Beogradu i u Osnovnoj školi „Filip Filipović” u Čačku. Akcenat je stavljen pre svega na društvene faktore koji utiču na opredeljenost i motivisanost učenika za učenje stranog jezika.

Pitanja su koncipirana na osnovu Gardnerovih upitnika¹⁰³ i mogu se podeliti na dva dela (Prilog 8). Prvi deo se sastoji iz 33 pitanja, tj. tvrdnje u vidu afirmativnih rečenica, na koja se od učenika očekuje da daju odgovor shodno svome stavu (*u potpunosti se slažem, ne znam, delimično se slažem i uopšte se ne slažem*), kojima se želi utvrditi lični stav učenika o stepenu sopstvene motivisanosti kao i pozitivni i negativni faktori koji tome doprinose. Tvrdnje su pre svega zasnovane na društvenim faktorima kao uzročnicima manje ili veće motivisanosti učenika, uključujući afektivnu komponentu, kao što su ljubav prema datom jeziku i želja da se upozna i razume strana kultura i njeni produkti („Učim nemački zato što mi učenje nemačkog pričinjava zadovoljstvo”), komunikativnu komponentu koja podrazumeva želju za integracijom i komunikacijom s ljudima kojima je nemački jezik maternji, drugi ili strani jezik pomoću kojeg ostvaruju komunikaciju među ljudima drugoga govornog područja („Učim nemački zato što želim da putujem”, „Učim nemački zato što želim da živim u zemljama nemačkog govornog područja”, „Učim strane jezike jer znanja stranih jezika omogućavaju bolje sporazumevanje na putovanjima”), potom profesionalnu orijentaciju koja uključuje razloge vezane za poznavanje nemačkog jezika u okvirima budućeg radnog mesta ili stručnog usavršavanja („Učim nemački zato što će mi pomoći da nađem bolji posao”). Rezultati istraživanja imaju cilj da pokažu u kojoj su meri stavovi prema ciljnom stranom jeziku i njegovoj kulturi uslovljeni motivacijom učenika i etnobiografskim karakteristikama, kao što su sredina i lični afiniteti. Drugi deo ankete je više etnobiografskog karaktera i odnosi se na pol ispitanika, na to koliko dugo uče nemački jezik, na znanje ostalih stranih jezika i na činjenicu da li su već neko vreme proveli na nemačkom govornom području.

Prvih deset pitanja upitnika bazirano je na stavu ispitanika prema stranim jezicima uopšte, na značaju za njihovo dalje opšte obrazovanje i perspektivu u budućnosti i tiču se generalnog stava učenika prema učenju stranih jezika. Ovde spadaju i pitanja opšteg karaktera koja se tiču značaja poznavanja drugih naroda i kultura i sposobnosti snalaženja u stranim zemljama na jeziku datog govornog područja. Pitanjima iz ovog dela upitnika težilo se da se utvrdi koliko je važno poznavati jezik zemlje u kojoj se boravi (bez obzira na mogućnost snalaženja na engleskom kao *lingua franca* ili čak na materinjem jeziku) i da li bi učili strani jezik čak i kada ne bi bio obavezan; doprinosi li opštem

.....
¹⁰³ Ovaj koncept upitnika je primenjen i opisan i u radu autorke iz 2011. godine koji se bavio analizom sociopsiholoških faktora koji utiču na motivisanost učenika za učenje stranih jezika (Žerajić, 2011: 81-84) (prim. aut.)

znanju (čime bi se ipak donekle stekao uvid u svest učenika o značaju poznavanja većeg broja stranih jezika za njihovo opšte obrazovanje i kulturu) i da li bi počeli sa učenjem nekog stranog jezika čak i kad to ne bi bilo obavezno.

Već u narednom nizu pitanja (10–33), koja se tiču stava konkretno prema nemačkom kao stranom jeziku, osetan je pad motivacije i interesovanja, što generalno govori o tome da je afirmacija stranih jezika u osnovnim školama na veoma niskom nivou i da je sveprisutnost engleskog jezika tolika da je među mladima uvreženo mišljenje da je za njihovo opšte obrazovanje sasvim dovoljno dobro poznavanje engleskog kao najzastupljenijeg jezika. Pitanja u ovom delu upitnika koncipirana su tako da se takođe dođe do informacije o tome da li učenici smatraju da učenje nemačkog doprinosi njihovom obrazovanju (7–16) i žele li da upoznaju kulturu nemačkog govornog područja (25–28).

Istraživanje je pokazalo da učenici nemački prevashodno uče zbog dobre ocene koja doprinosi krajnjem uspehu u školi. Motivaciju im takođe ne predstavlja ni želja za putovanjima, ni kao potencijalna pomoć za buduće profesionalno usavršavanje i bolji posao, niti prestiž u društvu i trend da u modernom svetu svaki pojedinac treba da govori bar tri jezika. Tokom treće i četvrte godine istraživanja veoma mali broj učenika napisao je da želi da bolje upozna kulturu nemačkog govornog područja, što možemo pripisati stavu našeg obrazovnog sistema o pristupu učenju stranih jezika, koncipiranosti naših udžbenika koji pružaju veoma malo živopisnih sadržaja o zemlji koja se predstavlja i nedovoljnoj tehničkoj opremljenosti škola i institucija audio-vizuelnim materijalima koji su neophodni za snalaženje učenika u autentičnim govornim situacijama. S obzirom na to da je javnost najviše u kontaktu sa engleskim jezikom posredstvom svih tipova medija (štampanih, radija, televizije), prilično je razumljivo da učenici, osim sadržaja koje dobijaju počev od osnovnoškolskog pa preko svih ostalih nivoa obrazovanja, nemaju dodira sa aktuelnim informacijama i sadržajima koji bi ih zainteresovali i motivisali za dalje i detaljnije bavljenje jezikom koji uče. Tako su se, na primer, samo 42 ispitanika školske 2011/2012. i 51 ispitanik školske 2015/2016. godine, na pitanje da li je znanje nemačkog jezika, inače jezika politike, tehnike, tehnologije i ekonomije, značajno za našu zemlju – izjasnili pozitivno.

Na pitanje da li bi se odlučili da pored engleskog uče nemački jezik, 17 odsto ispitanika 2010/2011. i 19 odsto ispitanika 2015/2016. izjasnilo se da bi odabralo nemački kao drugi jezik. Jedan od razloga je svakako nedovoljan kontakt sa ovim jezikom i tehničke poteškoće koje su godinama, a i danas, predstavljale prepreku za direktnije upoznavanje javnosti sa ma kojim stranim jezikom osim engleskog. Odgovori na pitanja (25) da li bi voleli da čuju nemački van nastave, da li bi želeli da im se češće ukazuje prilika da saznaju što više o nemačkoj kulturi i o govornicima nemačkog govornog područja

(27–28), ukazuju na to da bi razlog za ne tako pozitivan stav mladih trebalo tražiti u nedovoljnoj motivisanosti kako od strane matične sredine, kao što su porodica, prijatelji i okruženje, tako i obrazovne institucije, tj. nastavnika.

Uticaoj socijalnih faktora na opštu motivisanost za učenje stranih jezika u anketi je prikazan u tri pitanja koja se odnose na motivaciju koju deca stiču od porodice (6, 18, 24). Pitanja se tiču podstreka porodice u procesu učenja jezika, njihovih očekivanja od dece kad je reč o učenju jezika i činjenice da porodica voli što njihovo dete uči nemački jezik. S obzirom na to da je primetan pad motivacije i znanja iz generacije u generaciju, u ovom konkretnom slučaju učenika završnih razreda osnovne škole, može se zaključiti da roditelji kao jedan od bitnijih faktora očigledno od svoje dece ne očekuju da se posvete učenju stranih jezika, osim engleskog, koji se smatra obaveznim i neophodnim za opšte obrazovanje i za praktično snalaženje u svim životnim oblastima.

Na osnovu odgovora dobijenih na pitanja koja se tiču konkretno stepena motivisanosti učenika, opšti utisak je da su deca srednje motivisana (68 odsto 2010/2011. i 57 odsto 2015/2016), da je najmanji broj njih rekao da je izuzetno motivisano (12 odsto 2010/2011. i 18 odsto 2015/2016). U prilog tome govori činjenica da su svi mahom zakružili da su manje motivisani nego na početku učenja nemačkog jezika, što znači da je njihova motivisanost znatno opala tokom samog procesa učenja. U školama u kojima je anketa sprovedena, generacija koja je osmi razred završila školske 2010/2011. godine nemački jezik je učila od petog razreda po revidiranom kurikulumu i samo dvoje od ukupno 240 učenika te školske 2010/2011. i devetoro od 274 učenika školske 2015/2016. godine označili su da su imali dodatne časove nemačkog jer su prethodno proveli duži niz godina (5–7 godina) u Nemačkoj i kao razlog za svoju izrazitu motivaciju navode upravo duži boravak u zemlji ciljnog jezika i ličnu vezanost za nemački jezik i nemačku kulturu i pasioniranost nemačkim jezikom i nemačkom kulturom, koja je krajnje subjektivna i učenici je ne dovode u direktnu vezu sa kvalitetom časova, sa planom, programom i ocenama. Kao faktore koji su pozitivno uticali na njihovu motivisanost učenici pre svega navode uspeh prilikom učenja, tj. dobru ocenu, zatim okruženje (porodicu i prijatelje) kao društveni faktor i na kraju nastavnika i značaj nemačkog za buduće školovanje i zaposlenje. S druge strane, kao presudne razloge za negativnu motivisanost za učenje nemačkog jezika ističu atmosferu na času, nastavnika i nemogućnost boravka u zemljama nemačkog govornog područja.

7.1.1. Značajnost razlika na testovima znanja prema pitanjima iz ankete za treću godinu istraživanja

U nastavku ćemo prikazati razlike aritmetičkih sredina na testovima LV, SLV, HV, SHV i G (G minus 5) u odnosu na odgovore na pitanja iz ankete (pitanje 10: „Učim nemački da bih dobio/dobila dobru ocenu”, pitanje 21: „Nameravam da učim nemački što je moguće više”, pitanje 24: „Porodica voli što učim nemački jezik i podržava me u tome” i pitanje 25: „Voleo/volela bih kada bi bilo više prilika da čujem nemački jezik van nastave”), kojima se ispituje motivacija za učenje jezika.

Mogući odgovori na pitanja iz ankete bili su: 1 – uopšte se ne slažem, 2 – nisam siguran/sigurna, 3 – delimično se slažem, 4 – potpuno se slažem. Ipak, učenici su uglavnom birali krajnje opcije tj. 1 i 4, tako da je bilo vrlo malo odgovora 2 i 3 (izuzetak su odgovori na pitanje 24, koji su ravnomernije raspoređeni). Zbog toga su prilikom obrade podataka u jednu kategoriju spojeni odgovori 1 i 2 i nazvani „ne slažem se”, a u drugu kategoriju odgovori 3 i 4, tj. „slažem se”. To je urađeno zbog toga što vrlo mali broj odgovora 2 i 3 dovodi do nepouzdanosti statističkog postupka. Ovome se, s jedne strane, može uputiti zamerka – spojeno je „ne slažem se” i „nisam siguran/sigurna”, što nije sasvim opravdano. Ipak, spajanjem odgovora 3 i 4 „izoštrene” su ove kategorije. Takođe, postojala je i mogućnost da se iz obrade sasvim izbaci onih nekoliko odgovora „nisam siguran/sigurna”, čime bi jedna kategorija bila „uopšte se ne slažem” a druga „slažem se” u kojoj su spojeni 3 i 4. To, naravno, smanjuje broj učenika u uzorku, te se zbog toga pristupilo prvom rešenju.

Značajne razlike u broju poena na testovima u odnosu na odgovore iz upitnika nađene su na pitanjima 10 i 25. U pitanju 10, učenici iz kategorije „slažem se” imali su značajno više prosečne rezultate na testu LV iz nemačkog jezika ($M = 6,94$) nego učenici koji se ne slažu sa tvrdnjom ($M = 4,62$), što upućuje na to da nemački prevashodno uče zbog dobre ocene, pa se može pretpostaviti da taj motiv dovoljno podstiče izvestan broj učenika koji su na testovima pokazali dobar nivo znanja da dobro i nauče ovaj jezik.

7.1.1.1. Razlike na testu LV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika („Učim nemački da bih dobio/dobila dobru ocenu”)

Tabela br. 37

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	201	0–12	4,62	2,98	64,5	6,72	154	značajno na 0,01
slaže se	69	0–11	6,94	2,28	32,9			

7.1.1.2. Razlike na testu SLV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika

Tabela br. 38

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	201	0–20	10,16	6,31	62,1	4,67	140	značajno na 0,01
slaže se	69	0–20	13,77	5,25	38,1			

7.1.1.3. Razlike na testu HV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika

Tabela br. 39

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	201	0–10	6,70	3,17	47,3	4,53	179	značajno na 0,01
slaže se	69	0–10	8,23	2,10	25,5			

7.1.1.4. Razlike na testu SHV u odnosu na 10. pitanje iz upitnika

Tabela br. 40

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	201	0–17	7,03	4,93	70,1	3,90	136	značajno na 0,01
slaže se	69	0–16	9,43	4,22	44,8			

7.1.1.5. Razlike na testu G u odnosu na 10. pitanje iz upitnika

Tabela br. 41

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	201	0–47	12,47	13,48	108,1	4,40	268	značajno na 0,01
slaže se	69	0–47	20,90	14,47	69,2			

U zaključku u vezi sa pitanjem 10, može da se kaže da se jasno vidi da su učenici sa jačim motivom da postignu dobru ocenu statistički značajno bolji po uspehu na svim primenjenim testovima. Želja da se dobije dobra ocena jeste važan, ali svakako ne i jedini deo motivacije za učenje nemačkog.

7.1.2. Razlike na testu LV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika („Nameravam da učim nemački što je moguće više”)

S druge strane, 21. pitanje tiče se ličnih namera i intrinzičkih motiva za učenje nemačkog kao stranog jezika, i razlike u tom slučaju nisu bile značajne između postignuća i stavova učenika u anketi. Stoga nema potrebe da se posebno diskutuje o brojčanim razlikama u prosečnim vrednostima; iako aritmetičke sredine nisu identične, razlike između njih nisu statistički značajne, praktično se tretiraju kao jednake nuli.

Tabela br. 42

Pitanje 21	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	83	0–12	5,31	3,30	62,1	0,51	270	nije značajno
slaže se	189	0–11	5,11	2,89	56,6			

7.1.2.1. Razlike na testu SLV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika

Tabela br. 43

Pitanje 21	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	83	0–20	10,06	6,31	62,7	1,64	270	nije značajno
slaže se	189	0–20	11,41	6,27	54,9			

7.1.2.2. Razlike na testu HV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika

Tabela br. 44

Pitanje 21	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	83	0–10	6,93	3,30	47,6	0,40	270	nije značajno
slaže se	189	0–10	7,09	2,96	41,7			

7.1.2.3. Razlike na testu SHV u odnosu na 21. pitanje iz upitnika

Tabela br. 45

Pitanje 21	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	83	0–17	7,71	4,81	62,4	0,26	270	nije značajno
slaže se	189	0–16	7,54	4,94	65,5			

7.1.2.4. Razlike na testu G u odnosu na 21. pitanje iz upitnika

Tabela br. 46

Pitanje 21	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	83	0–47	14,15	14,91	105,4	0,25	270	nije značajno
slaže se	189	0–47	14,63	13,98	95,6			

7.1.3. Razlike na testu LV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika („Porodica voli što učim nemački jezik i podržava me u tome”)

Tabela br. 47

Pitanje 24	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	124	0–11	5,25	3,15	60,0	0,20	268	nije značajno
slaže se	146	0–12	5,18	2,86	55,2			

7.1.3.1. Razlike na testu SLV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika

Tabela br. 48

Pitanje 24	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	124	0–20	11,30	6,35	56,2	0,52	268	nije značajno
slaže se	146	0–20	10,90	6,18	56,7			

7.1.3.2. Razlike na testu HV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika

Tabela br. 49

Pitanje 24	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	124	0–10	7,21	2,96	41,1	0,59	268	nije značajno
slaže se	146	0–10	6,99	3,06	43,8			

7.1.3.3. Razlike na testu SHV u odnosu na 24. pitanje iz upitnika

Tabela br. 50

Pitanje 24	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	124	0–16	7,31	4,62	63,2	1,06	268	nije značajno
slaže se	146	0–17	7,94	5,06	63,7			

Tabela br. 51

Pitanje 24	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	124	0–47	13,39	14,04	104,9	1,32	268	nije značajno
slaže se	146	0–47	15,68	14,28	91,1			

Kod pitanja 21 i 24, razlike između učenika koji se slažu i onih koji se ne slažu sa datim tvrdnjama nisu značajne. Iz toga proizlazi da porodica kao stimulirajući faktor obuhvaćen pitanjem 24 nema presudnu ulogu u motivisanosti učenika za učenje nemačkog jezika, samim tim ni u postignućima učenika na testovima znanja.

7.1.4. Razlike na testu LV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika („Voleo/volela bih kada bi bilo više prilika da čujem nemački jezik van nastave”)

Pitanje 25	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	169	0–12	6,08	2,74	45,1	6,90	270	značajno na 0,01
slaže se	103	0–9	3,68	2,84	77,2			

7.1.4.1. Razlike na testu SLV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika

Pitanje 25	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	169	0–20	12,74	5,86	46,0	6,23	270	značajno na 0,01
slaže se	103	0–19	8,15	5,96	73,1			

7.1.4.2. Razlike na testu HV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika

Pitanje 25	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	169	0–10	7,77	2,49	32,0	4,87	165	značajno na 0,01
slaže se	103	0–10	5,84	3,51	60,1			

7.1.4.3. Razlike na testu SHV u odnosu na 25. pitanje iz upitnika

Pitanje 25	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	169	0–17	8,55	4,46	52,2	4,118	192	značajno na 0,01
slaže se	103	0–16	6,02	5,17	85,9			

7.1.4.4. Razlike na testu G u odnosu na 25. pitanje iz upitnika

Pitanje 25	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
ne slaže se	169	0–47	18,10	14,61	80,1	6,01	254	značajno na 0,01
slaže se	103	0–35	8,55	11,40	133,0			

Kod 25. pitanja došlo je do neobičnog rezultata – učenici koji se ne slažu sa tvrdnjom iz upitnika „Voleo/volela bih kada bi bilo više prilika da čujem nemački jezik van nastave”, na testovima imaju značajno bolje rezultate od onih koji se sa tvrdnjom slažu! Moguća objašnjenja su da su učenici konkretno na ovo pitanje odgovarali nasumično, ili da su čak možda pogrešno razumeli tvrdnju. Slabijim učenicima bi verovatno bilo zanimljivije da jezik uče van institucija jer možda smatraju da je tako potrebno manje napora da se on nauči. „Van nastave” za njih verovatno znači „manje dosadno”; zna se da veliki broj učenika smatra da je škola dosadna, pa se rezultati mogu tumačiti u kontekstu te činjenice.

7.2. Značajnost razlika na testovima znanja prema pitanjima iz ankete za četvrtu godinu istraživanja

Pošto je na pitanja iz ankete bilo moguće odgovoriti na više načina (1 – uopšte se ne slažem, 2 – nisam siguran/sigurna, 3 – delimično se slažem, 4 – potpuno se slažem, a ovde je uvedena i kategorija „0” za one koji uopšte nisu odgovorili), značajnost razlika između aritmetičkih sredina ispitana je pomoću postupka **analize varijanse**. Ovaj statistički postupak omogućava da se istovremeno ispita značajnost razlika više aritmetičkih sredina. Konačni rezultat postupka jeste F-test. Ako je on značajan, značajne su

bar neke razlike između aritmetičkih sredina, a koje razlike su značajne pokazao post hoc statistički testovi. Analiza varijanse je ekonomičnija od t-testa. Na primer, kada bi se primenio t-test, za ispitivanje značajnosti razlika pet aritmetičkih sredina trebalo bi izračunati 10 t-testova, tj. $(5^2-5):2$, a analiza varijanse daje jedan pokazatelj – F-test.

Pošto je samo mali broj razlika aritmetičkih sredina bio značajan, ovde će biti navedene samo razlike koje jesu statistički značajne:

Pitanje 10 – „Učim nemački da bih dobio/dobila dobru ocenu”

Analiza varijanse za razlike aritmetičkih sredina na testovima ako se uzorak podeli po načinu odgovaranja na pitanja iz ankete, pokazala je da na pitanju 10 postoji samo jedna značajna razlika i to na testu SHV: oni koji su odgovorili sa „nisam siguran /sigurna” imaju bolji rezultat na SHV ($M = 13,61$) od onih koji su rekli „potpuno se slažem” ($10,40$).

Pitanje 21 – „Nameravam da učim nemački što je moguće više”

Analiza varijanse za razlike aritmetičkih sredina na testovima ako se uzorak podeli po načinu odgovaranja na pitanja iz ankete, pokazala je da na pitanju 21 postoje značajne razlike samo na testu G: oni koji su odgovorili „potpuno se slažem” imaju bolji rezultat ($M = 22,91$) na testu G od grupe onih koji su rekli „uopšte se ne slažem” ($M = 11,70$), kao i od učenika koji su rekli „nisam siguran/sigurna” ($M = 15,33$). Takođe, na testu G bolji rezultat imaju učenici koji su rekli „delimično se slažem” od onih koji su rekli „uopšte se ne slažem” ($M = 11,70$), kao i od učenika koji su rekli „nisam siguran /sigurna” ($M = 15,33$).

Pitanje 24 – „Porodica voli što učim nemački jezik i podržava me u tome”

Nađene su značajne razlike aritmetičkih sredina na testovima SHV i G u zavisnosti od načina odgovaranja na pitanje 24. Na testu SHV su učenici koji se ne slažu sa tvrdnjom br. 24 imali značajno manji prosečan rezultat ($M = 9,23$) od onih koji uopšte nisu odgovorili ($M = 14,00$) i onih koji se potpuno slažu ($M = 13,40$). Na testu G, učenici koji se potpuno slažu ($M = 21,78$) značajno su bolji od onih koji se uopšte ne slažu ($M = 7,50$), od učenika koji nisu sigurni ($M = 14,48$) i od onih koji se delimično slažu ($M = 18,31$).

Pitanje 25 - „Voleo/volela bih kada bi bilo više prilika da čujem nemački jezik van nastave”

Analiza varijanse za razlike aritmetičkih sredina na testovima ako se uzorak podeli po načinu odgovaranja na pitanja iz ankete, pokazala je da na pitanju 25 postoje značajne razlike samo na testu G: oni koji su odgovorili sa „uopšte se ne slažem” postigli su slabiji rezultat ($M = 13,40$) od onih koji se delimično slažu ($M = 21,71$) i od onih koji se potpuno slažu ($M = 19,44$); takođe, učenici koji se delimično slažu bolji su od onih koji nisu sigurni ($M = 15,91$).

7.2.1. Rezultati na testovima jezičkog postignuća u odnosu na varijablu pola

Pored analize postignuća učenika na testovima znanja u oblasti receptivnih veština, tokom treće i četvrte godine istraživanja želeli smo da ostvarene rezultate posmatramo i sa aspekta pola i mogućih faktora motivisanosti za učenje nemačkog jezika. Rezultati svakog segmenta testa ponaosob, za obe godine istraživanja, bili su analizirani u kontekstu varijable pola.

Postoje suprotstavljena mišljenja o tome da li pol utiče na usvajanje stranog jezika. Kao i kod uzrasta, i ovde postoje stavovi koji se temelje na biološkom stanovištu, ali i oni koji se temelje na društvenoj osnovi. Problem koji dodatno otežava davanje jedinstvenog mišljenja jeste i to što u ispitivanjima muškarci pokazuju bolje rezultate u jednim sferama jezika, a žene u drugim (Hornjak, 2010: 229). Osim toga, istraživanja su pokazala da je integrativna motivacija od ključnog značaja za postizanje visokog znanja ciljnog jezika. Pokazalo se da u ovoj sferi žene poseduju integrativnu, dok muškarci teže ka instrumentalnoj motivaciji (Hornjak, 2010: 231).

Značajnost razlika aritmetičkih sredina i treće i četvrte godine istraživanja ispitivana je pomoću t-testa. *Kod svih segmenata testa treće godine, kada se uzorak podeli po polu, devojčice su pokazale značajno bolje rezultate nego dečaci.* Ovakve rezultate treće godine istraživanja, ipak, pokušali smo da objasnimo приметно slabijom motivisanošću dečaka (o čemu svedoče i radovi koji su predati polovično urađeni, sa svim ili skoro svim netačnim odgovorima, sa šaljivim ili besmislenim odgovorima) da uopšte pristupe testiranju jer su predmetne nastavnice u većini škola morale da ih mole ili da zaprete ocenom kako bi ostali na času (s obzirom na to da su u pitanju bili poslednji časovi školske godine i da su znali ili pretpostavljali da su im ocene već zaključene). Takođe, ovakav generalno nemotivišući stav kod dečaka može se tumačiti i njihovim „nezgodnim” uzrastom kada većinu škola ne interesuje previše i kada „odrađuju” samo ono što im je obavezno.

7.2.2. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa LV između devojčica i dečaka

Tabela br. 52

Pol	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	157	0–12	6,78	2,34	34,5	13,29	272	značajno na 0,01
dečaci	117	0–8	2,93	2,40	81,9			

7.2.3. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SLV između devojčica i dečaka

Tabela br. 53

Pol	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	157	0–20	14,03	4,88	34,8	11,13	227	značajno na 0,01
dečaci	117	0–19	6,75	5,68	84,1			

7.2.4. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa HV između devojčica i dečaka

Tabela br. 54

Pol	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	157	0–10	8,32	2,11	25,4	8,92	183	značajno na 0,01
dečaci	117	0–10	5,20	3,33	64,0			

7.2.5. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SHV između devojčica i dečaka

Tabela br. 55

Pol	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	157	0–17	9,52	4,30	45,2	8,711	246	značajno na 0,01
dečaci	117	0–15	4,87	4,43	90,1			

7.2.6. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa G između devojčica i dečaka

Tabela br. 56

Pol	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	157	0–47	20,43	13,41	65,6	9,39	272	značajno na 0,01
dečaci	117	0–36	6,17	11,00	178,2			

7.3. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testova četvrte godine istraživanja

Četvrte godine istraživanja učenici su od jezičkih testova radili samo testove SLV, SHV i G i značajnost razlika aritmetičkih sredina i ove godine ispitivana je pomoću t-testa. Iz analize podataka može se videti da su ove godine devojčice značajno bolje uradile testove SLV i G, dok kod testa SHV razlika u rezultatima posmatrano u kontekstu pola nije značajna. Podaci su prikazani u sledeće tri tabele:

7.3.1. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SLV između devojčica i dečaka

Tabela br. 57

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	66		15,39	3,70	24,0	2,55	161	značajno na 0,05
dečaci	97		13,69	4,47	32,7			

7.3.2. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa SHV između devojčica i dečaka

Tabela br. 58

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	66		12,17	3,82	31,4	0,23	161	nije značajno
dečaci	97		12,32	4,38	35,5			

7.3.3. Značajnost razlika aritmetičkih sredina testa G između devojčica i dečaka

Tabela br. 59

Pitanje 10	N	min-max	M	SD	V-koeficijent	t	df	značajnost t
devojčice	66		21,78	8,54	39,2	4,73	161	značajno na 0,01
dečaci	97		15,08	9,08	60,2			

Analizom rezultata ostvarenih na testovima receptivnih jezičkih veština treće i četvrte godine istraživanja i odgovora u anketi kojom smo želeli da proverimo motivisanost učenika koji su učestvovali u istraživanju za učenje nemačkog jezika, došli smo do zaključka da su devojčice tokom obe godine ostvarile značajno bolje rezultate nego dečaci, osim četvrte godine na testu SHV kada razlika statistički nije značajna. Ovakav rezultat možemo tumačiti time da su devojčice, naročito u tom uzrastu, generalno vrednije od dečaka i da obavezama i zadacima pristupaju ozbiljnije i ujedno da su intenzivnije podsticane da ostvaruju komunikaciju.

7.4. Analiza postignuća po školama i jezičkim veštinama

U nastavku rada hteli smo da damo pregled postignuća učenika po školama i jezičkim veštinama i da prikažemo rezultate pojedinačno svake škole koja je učestvovala u istraživanju, kao i da ih međusobno uporedimo po godinama i segmentima testa.

7.4.1. Rezultati prve godine istraživanja

Prva generacija ispitanika od koje su se očekivali najbolji rezultati s obzirom na tada još uvek nerevidiran kurikulum koji podrazumeva pre svega fond časova nemačkog po godinama od 5. do 8. razreda u intenzitetu 4-3-2-2, dala je neočekivano loše rezultate u poređenju sa naredne dve generacije. Prve godine testiranje je sprovedeno u ukupno 8 škola, a pristupilo mu je 310 učenika.

Prosečan procenat tačno urađenih zadataka po školama tokom prve godine istraživanja:

Tabela br. 60

Prva godina					
Prva godina testiranja	LV	SLV	SHV	G	HV
OŠ „Banović Strahinja”	31,9			38,9	90,5
OŠ „Kralj Petar I”	53,3			37,9	81,5
OŠ „Jovan Sterija Popović”	34,7			30,9	72,2
OŠ „Kralj Petar II”	42,8			48,4	80,0
OŠ „Starina Novak”	45,8			39,5	74,2
OŠ „Vojvoda Mišić”	56,1			21,7	77,7
OŠ „Drinka Pavlović”	71,9			63,2	95,8
OŠ „Braća Baruh”	47,1			29,2	77,6
Prosečan procenat	47,9			38,7	81,2

U okviru prve godine istraživanja, ukupno 53 uzorka testa moralo se podvesti pod škart, i to u sledećim školama i segmentima testiranja: u OŠ „Banović Strahinja” 15 uzoraka testa LV, u OŠ „Kralj Petar II” dva uzorka testa LV, u OŠ „Jovan Sterija Popović” 8 uzoraka testa LV i 11 uzoraka gramatičko-leksičkog testa, u OŠ „Vojvoda Mišić” tri uzorka testa HV i 14 uzoraka gramatičko-leksičkog testa. Pritom, u ovoj testiranoj generaciji nije bilo nijednog kandidata koji nije uradio celokupan test, već su sporadično predavali nevalidan samo jedan uzorak ili dva uzorka, tj. segmenta testa, što se može tumačiti zamorom, površnim odnosom prema testiranju ili nemotivisanošću i neinteresovanjem za dati segment testa.

Iz ovoga sledi da su učenici test razumevanja govora uradili najbolje od sva tri segmenta testa – 81,2 odsto, dok je gramatičko-leksički deo dao najslabije rezultate – 38,7 odsto. Čak i ako posmatramo ukupne rezultate škola, najbolji rezultat su ostvarile na testu razumevanja govora, zatim na testu razumevanja pisanog teksta, osim u slučaju dve osnovne škole – „Banović Strahinja” i „Kralj Petar II” – koje su na gramatičko-leksičkom testu ostvarile nešto bolji rezultat nego na testu koji je proveravao razumevanje pisanog teksta, o čemu svedoče procenti iz tabele br. 60.

7.4.2. Rezultati druge godine istraživanja

Druge godine istraživanja, u 7 osnovnih škola testirana su ukupno 343 učenika. Druga generacija je međutim pokazala čak i kod razumevanja govora lošije rezultate nego prethodna generacija, dok se ispostavilo da im je razumevanje pisanog bilo podjednako teško kao i gramatičko-leksički test. Ono što je iz tabele br. 61 primetno, jeste da su mnogi sa približno istim rezultatom uradili ova dva segmenta testa.

Tabela br. 61

Druga godina					
Druga godina testiranja	LV	SLV	SHV	G	HV
OŠ „Banović Strahinja”	29,0			44,2	87,2
OŠ „Kralj Petar I”	50,7			42,6	76,7
OŠ „Jovan Sterija Popović”	45,0			59,6	77,2
OŠ „Kralj Petar II”	43,2			32,3	72,6
OŠ „Vojvoda Mišić”	43,7			40,8	77,6
OŠ „Drinka Pavlović”	65,5			60,0	72,5
OŠ „Braća Baruh”	30,2			23,6	73,3
Prosečan procenat	43,9			43,3	76,7

Ove godine dobijen je škart u vidu radova koji nisu mogli biti ocenjeni od ukupno 32 uzorka: u OŠ „Banović Strahinja” 20 uzoraka testa LV, u OŠ „Kralj Petar II” 8 uzoraka gramatičko-leksičkog testa, u OŠ „Jovan Sterija Popović” dva uzorka testa HV i dva gramatičko-leksička testa.

OŠ „Banović Strahinja” ove godine ostvarila je najslabije rezultate na testu razumevanja pisanog teksta – 29,0, ali najbolje na testu koji je procenjivao razumevanje govora – 87,2. Sve ostale škole su na testu razumevanja govora ostvarile rezultate između 72,6 (OŠ „Kralj Petar II”) i 77,6 (OŠ „Vojvoda Mišić”). Gramatičko-leksički deo testa najbolje su uradili učenici OŠ „Jovan Sterija Popović” sa postotkom 59,6, a najlošije učenici OŠ „Braća Baruh” sa 23,6.

7.4.3. Rezultati treće godine istraživanja

Treće, poslednje godine istraživanja, broj škola u kojima je testiranje sprovedeno povećao se na 10 osnovnih škola, uključujući i škole u Novom Sadu i Čačku, a ukupan uzorak je iznosio 527 kompleta testova. Od toga, ove godine su zabeležena 62 uzorka testa koji su podvedeni pod škart: u OŠ „Filip Filipović” u Čačku tri uzorka testa LV, u OŠ „Kralj Petar I” dva uzorka SLV i dva gramatičko-leksička testa, u OŠ „Kralj Petar II” 11 uzoraka testa LV, u OŠ „Vojvoda Mišić” 11 uzoraka testa LV, 10 SHV i 12 gramatičko-leksičkih testova, u OŠ „Petefi Šandor” u Novom Sadu 11 uzoraka testa SHV.

Prosečan procenat tačno urađenih zadataka po školama tokom treće godine istraživanja:

Tabela br. 62

Treća godina					
Treća godina testiranja	LV	SLV	SHV	G	HV
OŠ „Banović Strahinja”	51,8	77,3	44,8	59,3	77,5
OŠ „Kralj Petar I”	42,4	81,6	68,4	64,0	87,9
Matematička gimnazija	65,9	69,0	56,0	57,5	96,1
OŠ „Jovan Sterija Popović”	42,8	65,9	43,0	44,7	85,8
OŠ „Filip Filipović”	58,9	45,6	39,7	37,0	84,3
OŠ „Kralj Petar II”	40,0	62,6	60,7	63,1	89,8
OŠ „Petefi Šandor”	41,6	63,6	40,9	53,4	85,0
OŠ „Vojvoda Mišić”	55,3	58,9	27,5	23,9	82,4
OŠ „Drinka Pavlović”	68,5	63,8	53,7	57,6	87,5
OŠ „Braća Baruh”	42,3	55,4	61,3	42,6	71,9
Prosečan procenat	50,9	64,4	49,6	50,3	84,8

Treće godine istraživanje je prošireno za Matematičku gimnaziju u Beogradu (8. razred osnovne škole) i još dve osnovne škole – „Petefi Šandor” u Novom Sadu i „Filip Filipović” u Čačku. I ove, treće faze istraživanja, najveći procenat tačno urađenih zadataka bio je na testu razumevanja govora – 84,8, zatim na standardizovanom testu razumevanja pisanog teksta – 64,4, na testu razumevanja pisanog teksta – 50,9,

na gramatičkom testu – 50,3, dok je najslabiji rezultat ostvaren na standardizovanom testu razumevanja govora. Činjenica da im je mahom standardizovani test razumevanja govora bio toliko teži od testa razumevanja govora koji je bio zastupljen i prethodnih godina, a s druge strane da je test razumevanja pisanog teksta dao znatno lošije rezultate nego standardizovani test iste veštine, govori da je prilikom odabira tekstova za ove dve veštine pažljivije odabran tekst kojim se ispitivala veština razumevanja govora nego tekst kojim se ispitivala veština razumevanja pisanog teksta.

Samostalno izrađen gramatičko-leksički test, izuzimajući OŠ „Drinka Pavlović”, može se oceniti kao teži sam po sebi, naročito uzevši u obzir to da je u sve tri generacije zapažen veoma nizak rezultat, čak prve dve godine najslabiji od svih segmenta istraživanja.

7.4.4. Analiza rezultata po školama za školske godine 2008/2009, 2009/2010. i 2010/2011.

Ako bismo posmatrali rezultate po školama, a na osnovu prosečnog **procenta** tačno urađenih zadataka, analiza bi izgledala ovako:

OŠ „Banović Strahinja”

Tabela br. 63

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	31,9			38,9	90,5
II	29,0			44,2	87,2
III	51,8	77,3	44,8	59,3	77,5

U OŠ „Banović Strahinja” na testu razumevanja pisanog teksta najbolje rezultate postigla je treća generacija sa 51,8 tačno urađenih zadataka, na gramatičko-leksičkom testu takođe je treća generacija dala najbolje rezultate sa 59,9, dok je test razumevanja govora najbolje uradila prva generacija ispitanika. Ako uporedimo, u okviru treće godine istraživanja, testove LV i SLV, zaključuje se da su učenici standardizovani deo testa razumevanja pisanog teksta uradili uspešnije od samog testa razumevanja pročitanoog i to sa 77,3 u odnosu na 51,8, dok je situacija kod veštine razumevanja govora obrnuta, sa postotkom 77,5 na SHV u odnosu na 59,3 na testu HV.

OŠ „Kralj Petar I”

Tabela br. 64

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	53,3			37,9	81,5
II	50,7			42,6	76,7
III	42,4	81,6	68,4	64,0	87,9

U OŠ „Kralj Petar I” na testu razumevanja pisanog teksta najbolje postignuće postigla je prva generacija sa 53,3 odsto, dok su druga i treća imale 50,7 i 42,4 odsto prosečno tačnih zadataka. S druge strane, na testu razumevanja govora treća, tj. poslednja generacija, imala je najbolji rezultat – 87,9 odsto, dok je prva imala 81,5 odsto tačnih zadataka, a druga 76,7 odsto. Što se gramatičko-leksičkog testa tiče, najbolje rezultate postigla je treća generacija – 64 odsto, dok su i prva sa 37,9 i druga sa 42,6 odsto imale manje od 50 odsto tačnih zadataka. Treća generacija je na standardizovanom testu razumevanja pisanog teksta imala 81,6 odsto, što je skoro dvostruko bolji rezultat od onoga koji je postignut na ponovljenom testu razumevanja pisanog teksta, dok, s druge strane, na standardizovanom testu razumevanja govora ispitanici imaju 68,4 odsto, što je slabiji rezultat od onoga koji su postigli na testu razumevanja govora koji iznosi 87,9 odsto.

Matematička gimnazija

Tabela br. 65

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
III	65,9	69,0	56,0	57,5	96,1

Matematička gimnazija u istraživanje je uključena tek treće godine i ispostavilo se da su testove razumevanja pisanog teksta i standardizovani sa 69 odsto i onaj koji se ponavljao iz generacije u generacije sa 65,9 odsto, uradili prilično ujednačeno, sa veoma malom razlikom u učinku. Kad je reč o veštini razumevanja govora, ostvarili su 96,1 odsto na samostalno izrađenom testu razumevanja govora i 69,1 odsto na standardizovanom testu razumevanja govora. Na gramatičko-leksičkom delu testa ostvarili su prosečan rezultat tačno urađenih zadataka 57,5 odsto.

OŠ „Jovan Sterija Popović”

U OŠ „Jovan Sterija Popović” učenici su najlošije rezultate imali prve godine testiranja i to na svim delovima istraživanja. Na testu razumevanja pisanog teksta imali su 34,7 odsto, dok su druge godine ostvarili rezultat od 45, a treće od 42,8 odsto. Na razumevanju govora imali su 72,2 odsto prve, zatim 77,2 odsto druge i 85,8 odsto poslednje godine istraživanja. Gramatički test su takođe uradili veoma loše prve godine – 30,9 odsto, druge godine 59,6 odsto, a treće 44,7 odsto. Standardizovani test razumevanja pisanog teksta svakako su uradili bolje od testa koji se ponavljao sa 65,9 odsto u odnosu na 42,8 odsto, dok je test razumevanja govora dao drugačije rezultate – 85,8 odsto na testu koji se ponavljao u odnosu na 43 odsto na standardizovanom testu.

Tabela br. 66

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	34,7			30,9	72,2
II	45,0			59,6	77,2
III	42,8	65,9	43,0	44,7	85,8

Treće godine istraživanja uključene su još dve škole van teritorije Beograda, OŠ „Petefi Šandor” iz Novog Sada i OŠ „Filip Filipović” iz Čačka. Samim tim, u okviru ove dve škole poređenje rezultata moguće je samo između samostalno pripremljenih testova razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora i standardizovanih testova ove dve receptivne veštine.

OŠ „Filip Filipović”

Učenici OŠ „Filip Filipović” ostvarili su na veštini razumevanja pisanog teksta sa 58,9 odsto bolji rezultat nego na standardizovanom testu sa 45,6 odsto. Takođe, na testu koji je procenjivao veštinu razumevanja govora – 84,3 odsto u odnosu na 39,7 odsto na standardizovanom testu. Na gramatičko-leksičkom testu od ukupnog broja ispitanika 37 odsto je ostvarilo prosečno tačan rezultat urađenih zadataka.

Tabela br. 67

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
III	58,9	45,6	39,7	37,0	84,3

OŠ „Kralj Petar II”

U OŠ „Kralj Petar II” po godinama istraživanja u veštini razumevanja pisanog teksta LV primetan je vrlo mali porast sa 42,8 odsto prve godine na 43,2 odsto druge godine, a zatim mali pad na 40 odsto treće godine istraživanja. Učenici ove škole su, ipak, standardizovani test SLV uradili bolje treće godine istraživanja i ostvarili 62,6 odsto u odnosu na 40 odsto. Test veštine razumevanja govora HV veoma su dobro uradili sve tri godine istraživanja i to sa 80 odsto tačnih zadataka prve, 72,6 odsto druge i 89,8 odsto treće godine istraživanja. U odnosu na standardizovani test SHV treće godine, na kome su ostvarili 60,7 odsto, i dalje je rezultat na testu HV ostao bolji. Što se gramatičko-leksičkog testa tiče, prva generacija je ostvarila 48,4 odsto tačnih zadataka, druga 32,3 odsto, dok je treća ostvarila 63,1 odsto, što je ujedno i najbolji rezultat tokom istraživanja u ovoj školi, koji se može, pod pretpostavkom, pripisati boljoj koncentrisanosti učenika na deo testa koji im je predviđen novim kurikulumom, s obzirom na to da su zadatke kojima se proverava deklinacija prideva i zadatke sa predlozima ostavili nepopunjene.

Tabela br. 68

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	42,8			48,4	80,0
II	43,2			32,3	72,6
III	40,0	62,6	60,7	63,1	89,8

OŠ „Petefi Šandor”

U OŠ „Petefi Šandor” iz Novog Sada istraživanje je sprovedeno samo treće godine i rezultati su sledeći: na veštini razumevanja govora testa LV učenici su ostvarili 41,6 odsto, što je lošiji rezultat od onoga koji su postigli na standardizovanom testu sa 63,6 odsto. Na testu veštine razumevanja govora na HV ostvarili su bolji rezultat sa 85 odsto

u odnosu na 40,9 odsto na SHV. Prosečan rezultat tačno urađenih zadataka na gramatičko-leksičkom testu bio je 53,4 odsto.

Tabela br. 69

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
III	41,6	63,6	40,9	53,4	85,0

OŠ „Starina Novak”

U OŠ „Starina Novak” istraživanje je sprovedeno samo prve godine, tako da su rezultati relevantni samo u okviru istraživanja prve generacije. Istraživanje nije bilo sprovedeno narednih godina iz objektivnih razloga jer škola nije mogla da izdvoji određeni broj slobodnih časova za istraživanje.

Tabela br. 70

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	45,8			39,5	74,2

OŠ „Vojvoda Mišić”

Učenici OŠ „Vojvoda Mišić” ostvarili su sledeće rezultate: na testu veštine razumevanja pisanog teksta LV prve godine 56,1 odsto, druge nešto lošiji rezultat – 43,7 odsto, a treće 55,3 odsto. Poslednje godine, na testu SLV učenici su osvojili 58,9 odsto, što je malo bolji rezultat nego na testu LV. Tokom prve dve godine istraživanja, na testu veštine razumevanja govora HV postigli su 77,7 i 77,6 odsto, dok je treće godine postignut najbolji rezultat – 82,4 odsto. U poređenju sa testom SHV, to je svakako znatno bolji rezultat u odnosu na 27,5 odsto tačnih odgovora. Gramatičko-leksički test su prve godine uradili sa veoma lošim rezultatom – 21,7 odsto, naredne nešto bolje – 40,8 odsto, a poslednje godine 23,9 odsto.

Tabela br. 71

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	56,1			21,7	77,7
II	43,7			40,8	77,6
III	55,3	58,9	27,5	23,9	82,4

OŠ „Drinka Pavlović”

OŠ „Drinka Pavlović” se svakako posmatra izdvojeno od ostalih škola u kojima je istraživanje sprovedeno, s obzirom na eksperimentalni karakter kada je učenje nemačkog kao stranog jezika u pitanju i samim tim nerevidiran kurikulum.

Njihovi rezultati su svake godine istraživanja prosečno bolji nego u ostalim školama. Na testu razumevanja pisanog teksta prve godine ostvarili su rezultat 71,9 odsto, zatim 65,5 odsto i poslednje godine 68,5 odsto. Na testu SLV rezultat je bio veoma sličan treće godine – 63,8 odsto. Na testu razumevanja govora HV visok rezultat zabeležen je svake godine, i to prve godine najviši 95,8 odsto, zatim 72,5 odsto naredne i treće godine 87,5 odsto, što je svakako bolji rezultat nego na standardizovanom testu SHV. Učenici ove škole imali su za dva vežbanja duži test i ostvarili su sledeće rezultate: 63,2 odsto prve, 60,02 odsto druge i 57,6 odsto treće godine istraživanja.

Tabela br. 72

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	71,9			63,2	95,8
II	65,5			60,02	72,5
III	68,5	63,8	53,7	57,6	87,5

OŠ „Braća Baruh”

Tabela br. 73

Godina testiranja	T e s t				
	LV	SLV	SHV	G	HV
I	47,1			29,2	77,6
II	30,2			23,6	73,3
III	42,3	55,4	61,3	42,6	71,9

U OŠ „Braća Baruh” učenici su na testu razumevanja pisanog teksta LV prve godine istraživanja osvojili 47,1 odsto tačnih odgovora, druge su zabeležili slabiji rezultat – 30,2 odsto, a treće 42,3 odsto. Te poslednje godine istraživanja na standardizovanom testu SLV ostvarili su 55,4 odsto, što znači da su ga bolje uradili od testa LV. Rezultat na testu razumevanja govora HV bio je dosta sličan od godine do godine – 77,6 odsto prve, 73,3 odsto druge i 71,9 odsto treće godine, što je svakako bolji rezultat nego na testu SHV – 61,3 odsto. Na gramatičko-leksičkom testu prve godine ostvarili su rezultat 29,2 odsto, druge 23,6 odsto, a treće bolji rezultat nego prve dve – 42,6 odsto.

7.4.5. Poređenje rezultata dobijenih na samostalno izrađenom testu i na standardizovanom testu (po školama)

Tabela br. 74

Škola	Godina testiranja	Prosečan % LV	Prosečan % SLV
OŠ „Banović Strahinja”	I	31,9	
	II	29,0	
	III	51,8	77,3
OŠ „Kralj Petar I”	I	53,3	
	II	50,7	
	III	42,4	81,6
Matematička gimnazija	I	65,9	69,0
OŠ „Jovan Sterija Popović”	I	34,7	
	II	45,0	
	III	42,8	65,9
OŠ „Filip Filipović”	III	58,9	45,6
OŠ „Kralj Petar II”	I	42,8	
	II	43,2	
	III	40,0	62,6
OŠ „Petefi Šandor”	I	41,6	63,3
OŠ „Vojvoda Mišić”	I	56,1	
	II	43,7	
	III	55,3	58,9
OŠ „Drinka Pavlović”	I	71,9	
	II	65,5	
	3	68,5	63,8
OŠ „Braća Baruh”	1	47,1	
	2	30,2	
	3	42,3	55,4

Uporedivši rezultate u tabeli, vidi se da je jedino u OŠ „Filip Filipović” ostvaren bolji rezultat na testu označenom kao LV, što je svakako nedovoljno da bi se izvela pravilnost kojom bi se potvrdila postavljena hipoteza. Iz same tabele vidljivo je da su razlike u određenim školama bile zaista velike. Ako uporedimo formu testova, može se pretpostaviti da je učenicima naročito teška i nova u testu LV bila opcija *Text sagt nichts dazu*, tj. mogućnost da određeni iskaz nije eksplicitno naveden u tekstu. Očigledno je da takvu formu zadataka nisu dovoljno ili čak uopšte uvežbavali na časovima, te im je stoga predstavljala novitet i teškoću. U pojedinim odeljenjima javljala su se pitanja koja se tiču značenja reči i u tom slučaju prevod pojedinačnih reči je učenicima dat, tako da se razlog za lošije rezultate ne može pripisati nerazumevanju vokabulara. Očigledno je takođe da im je snalaženje i rešavanje zadataka koji se odnose na kraće zapise u vidu kratkog teksta od svega nekoliko rečenica ili oglasa bilo dosta jednostavnije od tri mogućnosti odgovora: da je određeni iskaz tačan, netačan ili da čak ne stoji u tekstu. Može se pretpostaviti da im je takav tip zadataka bio malo poznat ili uopšte nije bio poznat, da nisu umeli da primene strategiju čitanja koja bi im omogućila bolje razumevanje teksta pronalaženjem ključnih reči u iskazu u samom tekstu, te su rezultati stoga toliko lošiji nego na testu LSV. Takođe, pola sata koliko je bilo predviđeno za ovaj segment testiranja evidentno nije bilo dovoljno da se učenici posvete svakom pitanju.

7.4.6. Rezultati četvrte godine istraživanja

U nastavku je dat prosečan procenat tačnih odgovora na svim testovima u svim školama čiji su učenici testirani četvrte godine istraživanja:

Test SLV

Tabela br. 75

Škola	Prosečan % tačnih
„Filip Filipović”	80,2%
„Kralj Petar I”	66,6%
Matematička gimnazija	83,5%
„Braća Baruh”	60%

Test SHV

Tabela br. 76

Škola	Prosečan % tačnih
„Filip Filipović”	51,8%
„Kralj Petar I”	68,2%
Matematička gimnazija	84,5%
„Braća Baruh”	52,1%

Test G

Tabela br. 77

Škola	Prosečan % tačnih
„Filip Filipović”	43,6%
„Kralj Petar I”	40,0%
Matematička gimnazija	51,0%
„Braća Baruh”	34,4%

8. PROBLEMSKE SITUACIJE I PEDAGOŠKO-METODIČKE IMPLIKACIJE NA ISTRAŽIVANJE

Analizom rezultata istraživanja došlo se do značajnih ili manje značajnih razlika između pojedinačnih delova testa, samih škola i čitavih generacija, što svakako navodi na izvođenje zaključaka o individualnim razlikama učenika, ali i o postojanju sistemskih problema u nastavi stranih jezika. Međutim, tek nakon razgovora s predmetnim nastavnicima stekao se uvid u tip, forme i metode nastave, kao i u input koji je učenicima ponuđen na časovima.

Ispitivači obično ne bi trebalo da koriste u okviru testiranja pojedinačne zadatke koje su ispitanici već videli (Bae & Lee, 2011: 156). Što se samog prikazanog istraživanja tiče, ispitanici tri generacije nisu imali mogućnosti da prenose informacije o samom testu pošto je reč o tri različite generacije. Postoji jedina mogućnost koju je tokom sprovođenja testiranja bilo veoma teško otkloniti, a to je da ispitanici u pauzama nastavnih časova steknu uvid u segmente pre svega gramatičko-leksičkog testa. Treba uzeti u obzir to da su sva odeljenja testirana istog dana sa malim razmakom između svakog, tako da je postojala vrlo mala mogućnost da se prenesu utisci ili primeri kojih su ispitanici mogli da se sete. Mnoge studije su pokazale da tokom ponavljanja testa može doći do brojnih neželjenih, mada predvidivih posledica, koje se dešavaju zbog ponavljanja identičnog testa. U praksi se pokazalo da je u studijama korišćenje identičnih formi u proseku bilo zastupljenije nego upotreba alternativnih formi uz tumačenje da efekti memorije mogu objasniti ovu pojavu (Bae & Lee, 2011: 156).

Kada je trajanje testiranja u pitanju, mora se uzeti u obzir da u sprovedenom istraživanju nije postojala nikakva druga mogućnost dodatnog dogovaranja sa predmetnim nastavnicima o nekom eventualno drugom terminu ili o dužem vremenskom periodu u kome se test radi jer su ponudili jedine časove koje su mogli na kraju školske godine kada su završili sa celokupnim predviđenim gradivom. Takođe, u fazi planiranja datuma i broja časova koji su bili dati na raspolaganje za istraživanje, od velikog značaja je bila i lična dobra volja nastavnika da učestvuju sa toliko učenika i toliko vremena u samom testiranju. Iako su uzeti u obzir kriterijumi relevantni za fazu planiranja testiranja, poput: „Pisac testa mora što tačnije da zna kakve će biti reakcije učenika na test”; „U primeni testa neophodno je obratiti pažnju na adekvatnu atmosferu za testiranje, podobnost prostorije u kojoj se test primenjuje, pomoćnike-asistente” (Dimitrijević, 1999: 202-203), svi nisu mogli do detalja biti ispoštovani zbog toga što je svaki segment testiranja zavisio od niza faktora vezanih za samu instituciju u kojoj se test sprovodio. Ono što se moglo

predvideti jeste do izvesne mere nedisciplina učenika, pogotovo što je reč o učenicima završnog razreda osnovne škole koji su poslednje dane škole morali da posvete jednom ovakvom istraživanju. Prve godine istraživanja postojala je izvesna bojazan da li će roditelji da se pobune što se istraživanje sprovodi nad maloletnom decom bez njihovog pristanka (dobijanje pristanka od tolikog broja učenika u svakoj školi u praksi je bilo potpuno nemoguće jer bi iziskivalo dodatni angažman direktora i razrednih starešina). Zbog toga su učenicima predloženi svi detalji: da je u pitanju istraživanje isključivo u naučne svrhe, a svaki detalj u smislu toga da li će im se ocena sa testa računati u prosek ocene za nemački jezik ili ne, bio je „u hodu” dogovaran sa predmetnim nastavnicima (ponovo se ističe da je sa aspekta istraživača svaki pojedinačni rad učenika bio anoniman tokom celokupne longitudinalne studije i da osim razgovora sa predmetnim nastavnikom autor istraživanja nije mogao imati nikakav uvid u individualna postignuća i ozbiljnost učenika tokom godine/prethodnih godina školovanja na ispitivanom predmetu). Istraživanje je svake godine sprovedeno u regularnim učionicama (odabrane škole mahom nisu imale kabinete za nemački jezik i vrlo često nisu imale ni adekvatnu auditivnu opremu za segment testa razumevanje govora). Predmetni nastavnici, osim u retkim slučajevima, nisu mogli da budu prisutni na času tokom celokupnog trajanja testa zbog ostalih obaveza vezanih za kraj školske godine, te je dodatni napor predstavljalo kontrolisanje učenika i prikupljanje testova na kraju.

Duži niz godina unazad vodi se intenzivna pedagoško-didaktička i javna polemika o kvalitetu našeg obrazovnog sistema uopšte, uključujući i analizu pojedinačnih škola i nastavnog osoblja. Osim stručnjaka, u funkcionisanje školskog sistema uključeni su i roditelji kao i nastavnici koji su suočeni sa pitanjima u vezi sa obezbeđivanjem kvaliteta, razvoja i njihove provere. Institucionalizovana nastava stranih jezika veoma dugo se borila sa uspostavljanjem standarda kvaliteta i kontrole kvaliteta, upravo zato što politika stranih jezika nema svoju konzistentnost i što se nije pokazalo dovoljno volje da se razvijaju obrazovni standardi i da se usavrše eksperti koji bi se na kompetentan način bavili ovom temom. Kada je reč o kvalitetu nastave koji može biti analiziran, treba uzeti u obzir čitav niz aspekata koji se tiču planiranja, programa, sprovođenja nastave, organizovanja, kvaliteta rezultata i postignuća. Tako se, na primer, kvalitet planiranja ovde odnosi na mogućnost realizacije godišnjih i mesečnih planova u određenoj instituciji i na kvalitet samog nastavnog programa u okviru jedne zemlje, dok se kvalitet sprovođenja nastave odnosi na sam nastavni proces. Kvalitet organizacije i radne okoline obuhvata sve strukturne i finansijski zavisne komponente funkcionisanja u okviru jedne institucije. Svi pomenuti aspekti mogli bi se sveobuhvatno definisati kao sadržinski standardi, standardi za okolnosti poučavanja i učenja, kao i standardi postignuća i rezultata (Durbaba, 2012: 286-287). Čitav niz pitanja o kvalitetu nastave nameće se nastavnicima,

roditeljima i učenicima: da li je nastavni program dobar, tj. naučno zasnovan, sadržinski usaglašen, vremenski realan za realizaciju, da li je nastava u dovoljnoj meri interaktivna, raznovrsna, usmerena prema učeniku, adekvatna uzrastu, da li su nastavnici prijatni, motivisani, fleksibilni, kreativni, predusretljivi, da li je opšta atmosfera prijatna, opuštena, motivišuća.

Kao i u svim ostalim oblastima ljudskog delovanja, i u obrazovnom sistemu se pod obezbeđivanjem kvaliteta podrazumeva utvrđivanje i održanje najnižih standarda u okviru radnog procesa i produkta (Durbaba, 2012: 288). Samim tim se podrazumeva da date institucije moraju zakonski da zadovoljavaju radne uslove i da daju određene rezultate. Od školske 2012/2013. godine važe pravilnosti da, ako je reč o školi, onda se to odnosi na prostor, uređenje u kome se nastava odvija, nastavni materijal koji se koristi, dok kada je u pitanju nastavni kadar, očekuje se ne samo da poseduju odgovarajuće stručne kvalifikacije, tj. diplomu visoke škole, već i da imaju odgovarajući nivo kompetencija izražen u ESPB¹⁰⁴ kreditima, u psihološkim, pedagoškim i didaktičko-metodičkim modulima. S druge strane, aspekti standardizovanosti obrazovnih institucija i nastavnog osoblja uređeni su *Pravilnikom o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011) i *Pravilnikom o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (2011, 2012) i definisani su u vidu sedam deskriptora i to u formi afirmativnog vrednovanja. Tih sedam oblasti obuhvataju: (a) školski program i godišnji plan rada, (b) nastavu i učenje, (c) postignuća učenika, (d) podršku učenicima, (e) etos, pod kojim se podrazumevaju međuljudski odnosi, (f) unapređenje i priznavanje postignuća učenika i nastavnika, organizaciju rada i upravljanje i (g) resurse koji obuhvataju tehničku opremu i finansijska sredstva. U oblasti kompetencija, propisani standardi obuhvataju: (1) predmet kao takav i didaktiku predmeta, (2) podučavanje i učenje, (3) unapređivanje ličnog razvoja učenika i (4) komunikaciju i saradnju (Durbaba, 2012: 289).

Pojedine škole i obrazovne ustanove prednjače u primeni ovih standarda i inovacija i u tom slučaju novoisprobane tehnike nastave, uspešne projektne aktivnosti, pouzdani i inovativni postupci testiranja kao i dodatni materijali trebalo bi da budu dostupni i ostalim kolegama i to održavanjem odgovarajućih tematski usko specifičnih seminara, okupljanjima i sastancima ili čak publikovanjem u stručnim časopisima. I iznad svega, osobit doprinos razvoju nauke i primeni opštih standarda daje međusobna umreženost škola i institucija i njihova intenzivna saradnja. Da li su pomenuti standardi ispunjeni i da li zaista doprinose kvalitetu, proverava se posebnim postupcima i mehanizmima kontrole koji su u naučnoj literaturi i školskoj praksi poznati kao provera, evaluacija, ocenjivanje, procenjivanje i kontrola kvaliteta, dok legitimnost postupka

.....
¹⁰⁴ Evropski sistem prenosa bodova (engl. ESPC).

provere kvaliteta u našem obrazovnom sistemu definiše *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* iz 2009. kao i *Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova* koji je stupio na snagu početkom 2012. godine. Prema pomenutom zakonu, potrebno je ustanoviti mehanizme za internu i eksternu evaluaciju u školama koja se mora sprovesti najmanje jedanput u pet godina. Trebalo bi očekivati da eksternu evaluaciju realizuju kvalifikovane osobe, pri čemu u obzir uzimaju podatke iz različitih izvora, između ostalog: dokumentaciju koja se tiče organizacije škole i nastavnih procesa, samoevaluacije škole, analize kurikuluma, godišnjih i mesečnih planova za sve predmete; zatim posmatraju određene časove različitih predmeta i kod različitih nastavnika, intervjuišu predmetne nastavnike, rukovodstvo škole, učenike. Ukoliko neka institucija ne ispuni trećinu pomenutih standarda tokom tri analizirane godine, eksterno ocenjivanje može biti ponovljeno (Durbaba, 2012: 287-288).

U donošenju odluka u okviru obrazovne politike odgovornost snose Ministarstvo prosvete i Nacionalni prosvetni savet, čijom su odlukom strani jezici, osim engleskog, veoma ograničeni, čime se svakako ne doprinosi očuvanju i negovanju višejezičnosti, već učenici osnovnu školu završavaju pretežno sa nivoom znanja A2. Odlukom nadležnih o smanjenju fonda časova drugog stranog jezika, kao i o odabiru i odobravanju nastavnog materijala, sadržine kurikuluma, došlo je i do pada motivacije kod učenika, jer SJ2 u poredenju sa engleskim dobija implicitni status komplikovanijeg, čak i manje bitnog jezika.

I nezavisno od standarda, od nastavnika se očekuje da sami optimiziraju nastavu, između ostalog i zbog svoje posvećenosti pozivu, ljubavi prema učenicima, svom predmetu, ali i iz znatiželje prema nečem novom. To podrazumeva uključivanje niza dodatnih kompetencija, poput jezičke komunikativne kompetencije, interkulturene kompetencije, organizacione kompetencije i kompetencije moderacije, koje su u profesionalnom smislu, pored stručnih i ličnih osobina, nezaobilazne. Pored toga, nastavnici imaju mogućnost da različitim metodama vrše i evaluaciju sopstvene nastave, i to anketama među učenicima, hospitovanjem kod drugih kolega, razgovorom nakon nastave, pismenim evaluativnim razgovorima u okviru raznih stručnih konferencija ili seminara.

Sva medijska pažnja i audio-vizuelni materijali s kojima su deca u svakodnevnom kontaktu usmereni su pre svega prema sadržajima na engleskom jeziku, tako da bez naročitog angažmana roditelja i nastavnika deca u tom uzrastu samoinicijativno retko bivaju u mogućnosti da paralelno sa usvajanjem određenog jezika stiču uvid u kulturu i posebnost datog jezika i njegovih govornika.

Od svih škola u kojima je testiranje sprovedeno, samo jedna škola ima medijateku opremljenu audio-sredstvima za usavršavanje i evaluaciju izgovora i razumevanja

govora. Na taj način učenicima su ponuđeni autentični jezički modeli na ciljnom jeziku na kasetama i CD-ovima, oni su u prilici da te modele imitiraju i modifikuju, da samostalno ili sledeći naloge nastavnika određuju tempo rada i ponavljaju zadatke dok ne usvoje sadržaje i jezičke formulacije. Ovakve radionice su od posebnog značaja ukoliko nastavnik nije maternji govornik jezika koji predaje i time omogućava učenicima da slušaju druge maternje govornike različitih dijalekata. Takođe, pod ovakvim uslovima nastavnik stiče mogućnost da objektivno prati rad učenika i da ga detaljno ocenjuje, kao i da individualno radi sa učenicima.

Krum i Portman-Tselikas (Krumm & Portman-Tselikas) (2006: 39) ističu da je pedagoški zadatak da se nastavi nemačkog dâ sadržajno orijentisana dimenzija. To podrazumeva veći zahtev za autentičnim tekstovima, kompleksnijim zadacima, sveobuhvatnije shvatanje scenarija u udžbenicima i samoj nastavi (projektna nastava, dramska pedagogija, pripovedanje i kompleksni zadaci za pisanu produkciju, interkulturni sadržaji, povezivanje književnosti i višejezičnih radova). Učenje zadire u sociokulturni razvoj. Teme susreta sa drugim kulturama i iskustava iz drugih kultura treba da postanu vodeća tačka razvoja nastavnih planova i materijala. Na nastavnicima je najveći zadatak da svoje učenike podstaknu da prepoznaju i otkriju kulturne kontekste koji su povezani sa nemačkim jezikom. Upućuju na to da nemački jezik svoj naročit značaj zadržava u globalnom svetu koji odlično funkcioniše i bez nemačkog, kada se podučava, uči i koristi kao jezik refleksije. „Možda je i najbolja uloga koju nemački danas može da ispuni zapravo ona koja se tiče nemačkog kao jezika susretanja – ali susretanja učenika sa novim sobom koje tek nastaje učenjem ovog jezika” (Krumm & Tselikas, 2006: 40).

| 9. ZAKLJUČAK

Ono što nas je interesovalo u kontekstu sprovedenog ispitivanja uticaja promena kurikulumâ na receptivne jezičke veštine učenika u nemačkom kao stranom jeziku u osnovnim školama jeste zapravo mogući uzrok slabih rezultata koji se ne može podvesti isključivo pod manjak znanja. U istraživanju su učestvovala deca iz heterogenih sredina, i kad je reč o školama i kad je reč o socijalnom miljeu, čak i iz različitih gradova, bez bilo kakvog prethodnog izdvajanja ili isticanja pojedinaca. Upravo ta raznolikost, koja se takođe može preslikati i na rezultate tokom sve tri godine istraživanja, bila je podsticaj da se utvrde mogući razlozi i uzroci za nedovoljnu motivisanost učenika – najpre da pristupe testiranju sa punom ozbiljnošću (što je svakako problematično očekivati u punoj meri s obzirom na njihov uzrast), a zatim i da pokažu zadovoljavajući nivo znanja u jezičkim kompetencijama koje su testirane, s obzirom na broj godina učenja nemačkog kao stranog jezika.

Nakon što je istraživanje sprovedeno, mogli smo da zaključimo da je u našem obrazovnom sistemu u osnovnim školama najzastupljeniji koncept nastave sa težištem na gramatici kao tradicionalnom konceptu u odnosu na komunikativni pristup. Samim tim, primetno je da su učenici u nastavi znatno više izloženi gramatičkom nego interkulturalnom inputu. Iako test svojom koncepcijom ne pokriva sve četiri osnovne jezičke veštine, primetili smo da, mada su se učenici prevashodno u nastavi susretali sa gramatičkim sadržajima i gramatičkim zadacima, nisu pokazali bolje snalaženje u poznatim formama i tipovima zadataka, tj. sa onim inputom koji im je dotad nuđen na časovima, što se odnosi pre svega na polje gramatike i gramatičkih struktura, nego naprotiv u radu na nepoznatim tekstovima u vidu pre svega razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta, koji podrazumevaju makar povremeno susretanje sa autentičnim audio-vizuelnim materijalima u nastavi i tematski raznovrsnim interkulturalnim sadržajima. Analizom istraživanja i nakon razgovora sa predmetnim nastavnicima nemačkog kao stranog jezika došlo se do zaključka da se u našim školama i dalje potencira tradicionalni koncept nastave sa prenaglašenim akcentom na gramatici, da interkulturalni sadržaji kao input komunikativnim veštinama bivaju veoma malo ili ne bivaju uopšte korišćeni, na šta veliki uticaj imaju nastavnik, nastavni materijal i propisani plan i program za strane jezike od koga se u nastavi polazi. Samim tim, razumevanje pisanog teksta i razumevanje govora, koji su testirani na tekstu koji je autentičan i na neprilagođenom audio-zapisu, pokazali su da input kome su učenici izloženi u školama nije dovoljan za razvoj komunikativnih veština. Stoga je i jedan od ciljeva ovog istraživanja doprinos celokupnom

didaktičko-metodičkom konceptu i usavršavanju nastave od početka institucionalnog učenja L2 do evaluacije, uzimajući u obzir značaj jezičkog inputa, tj. materijala (autentičnih i prilagođenih) korišćenih u nastavi.

Na konkretnom primeru sprovedenog istraživanja, ovo testiranje koncipirano je tako da se njime ispituju receptivne jezičke veštine i stiče uvid u opšte znanje nemačkog kao stranog jezika koje su učenici stekli tokom svog osnovnoškolskog obrazovanja. Na osnovu analize korpusa može se zaključiti da u većini škola postoje veliki nedostaci u znanju, kako gramatike, iako je na njoj još uvek težište, tako i u vladanju receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanje govora, što je rezultat nedovoljnog rada, nedovoljnog praktičnog vežbanja i snalaženja na korpusu savremenih tekstova i autentičnih govornih situacija. Analizom zastupljenosti inputa u vidu tekstova za razumevanje govora i razumevanje pisanog teksta s kojima se učenici susreću tokom svog školovanja, dolazi se do zaključka da je njihovo prisustvo pre svega neznatno čak i u udžbenicima po kojima uče nemački jezik, a u onim retkim slučajevima u kojima nastavnici unose novine u nastavu učenici se pretežno nude kao obrađeni input prethodno didaktizovani tekstovi za čitanje (prilagođeni uzrastu i nivou znanja učenika), kao i kratki dijalozi kojima se simulira određena realna govorna situacija.

Testiranje jezičkih kompetencija trebalo bi da pruži validnu sliku o optimalnom znanju učenika i o njihovoj spremnosti da odgovore zahtevima govorne situacije kroz receptivne i produktivne veštine, a pogotovo ako se uzme u obzir da je naš obrazovni sistem i njime propisani (revidirani) program zasnovan na veštinama i na potenciranju tehnike njihovog uvežbavanja u praksi. Ipak, u većini škola, ne samo osnovnog već i srednjeg obrazovanja, primat u nastavi stranih jezika ima frontalni tip nastave bez čestog korišćenja audio-vizuelnih materijala, kako zbog tehnički neadekvatno opremljenih učionica tako i zbog neuvođenja u nastavu metoda koje bi učenike podstakle na aktivnije angažovanje u nastavi stranih jezika i van nje.

Nakon sprovedenog istraživanja u okviru četvorogodišnje longitudinalne studije ispostavilo se sledeće:

- Ispitanici ipak nisu pokazali lakše snalaženje i bolje rezultate u poznavanju gramatičko-leksičkih struktura jezika nego u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanje govora nepoznatog teksta (sa izuzetkom OŠ „Drinka Pavlović” u kojoj se beleže izrazito bolji rezultati na gramatičko-leksičkom delu testa). Prva postavljena hipoteza je time oborena s obzirom na to što su rezultati na gramatičko-leksičkom delu testa svake godine bili dosta lošiji od svih ostalih segmenata testa, zapravo najlošiji. Iako je u metodičkom smislu i

na osnovu iskustava predmetnih nastavnika očigledan intenzivniji rad na ovim strukturama, učenici su bolje postignuće pokazali na receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora, i to tokom sve tri godine istraživanja. Prve godine najbolje su uradili test razumevanja govora (HV), zatim test razumevanja pisanog teksta (LV) i na kraju gramatičko-leksički test (G). Druge godine istraživanja situacija je bila identična. Treće godine istraživanja učenici su najbolje uradili test razumevanja govora, zatim standardizovani test razumevanja pisanog teksta (SLV) i na kraju test razumevanja pisanog teksta (LV), standardizovani test razumevanja govora (SHV) i gramatičko-leksički test (G), između kojih nema statistički značajnih razlika. Četvrte godine su rezultati bili identični kao i prethodne godine, što znači da su i ove godine rezultati na gramatičko-leksičkom testu bili lošiji od svih ostalih.

- U okviru druge hipoteze pretpostavilo se da je kvalitet samostalno izrađenog testa i standardizovanog testa Gete-instituta koji odgovara nivou A2 ZEO uporediv i da se neće ispostaviti bitne razlike, tj. da će ispitanici pokazati slična postignuća u svim delovima oba testa (receptivnim jezičkim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora). Definisano je takođe da gramatičko-leksički deo testa ne može ovom prilikom biti poređen s obzirom na to da standardizovani test Gete-instituta po svom konceptu ne sadrži segment koji bi po formi bio uporediv. Na osnovu dobijenih rezultata, ispostavilo se da je samostalno izrađen test razumevanja govora bio lakši i samim tim da su rezultati bolji od rezultata koje su učenici postigli na standardizovanom testu Gete-instituta i treće i četvrte godine istraživanja (čak i u odnosu na sve ostale segmente testa), dok razlike između samostalno odabranog testa kojim se proveravalo razumevanje pisanog teksta u odnosu na standardizovani test Gete-instituta nisu bile značajne. Na segmentu razumevanja govora dobijeni rezultati mogli bi se protumačiti kao takvi zbog autentičnijih situacija, dijaloških formi i brzine govora, koje su učenici slušali u okviru standardizovanog testa i sa kojima očigledno u nastavi nisu imali mnogo dodira; s druge strane, razumevanje audio-zapisa koji je pročitala jedna osoba njima pristupačnim i ujednačenim tempom rezultiralo je veoma dobrim postignućima u ovom segmentu testa. Takođe, primetno je da se učenici nisu najbolje snašli ni u otvorenom tipu zadataka u standardizovanom testu razumevanja pisanog teksta kada je u poslednjem segmentu testa trebalo da sami upišu očekivane odgovore, što je takođe uticalo na opšte postignuće. Učenici su ta poslednja četiri pitanja mahom ostavljali nepopunjena ili su i dali 2-3 tačna odgovora, ali nepravilno pridružena pitanjima.

- Što se tiče treće hipoteze da će ispitanici pokazati realniji nivo znanja testiranih jezičkih vještina u ispitnoj situaciji bez direktnog prisustva istraživača tokom samog testiranja, navedena pretpostavka ne može se smatrati potpuno relevantnom jer opšti rezultati nisu te godine bili toliko bolji da bi se ova hipoteza smatrala potvrđenom.
- Hipoteza da će ispitanici u generaciji od koje se zahtevalo da se potpišu na svojim testovima i koji su testiranju pristupili sa svešću o tome da rezultati testa utiču na krajnju ocenu na kraju školske godine (a to se odnosi na treću godinu istraživanja) biti više motivisani da pokažu bolje rezultate nego ispitanici pre svega prve testirane generacije koja je istraživanju pristupila anonimno i na dobrovoljnoj osnovi, potvrđena je utoliko što je korpus radova relevantnih za istraživanje tokom druge i treće godine istraživanja, a i četvrte, bio značajniji nego prve godine.
- Dodatno postavljena hipoteza da će ispitanici muškog pola pokazati lošije rezultate od ispitanica u okviru testiranja treće i četvrte godine i da će se tako objasniti i škart u uzorcima testova – potvrđena je, i analizom rezultata testova, kao i njima pridruženih upitnika za ispitanike koji su tokom školske 2010/2011. i 2015/2016. dodatno anketirani, došlo se do zaključka da su dečaci generalno nemotivisanije pristupili testiranju svake godine, da su oni mahom ostavljali prazne ili delimično popunjene testove i da su čak jedva pristajali da pristupe testiranju. Njihovi rezultati značajno su lošiji od rezultata devojčica, osim četvrte godine istraživanja kada razlika u rezultatima na testu SHV nije bila značajna.
- Analizom rezultata istraživanja nije se moglo doći do jednoobraznog zaključka da su učenici jedne određene generacije (prve i druge koje su nemački jezik učile po nerevidiranom kurikulumu) postigli u svim jezičkim vještinama značajno bolje rezultate nego druge generacije. Čak se konsekventan zaključak nije mogao izvesti ni ako se segmenti testa posmatraju izolovano, tj. samostalno koncipirani u odnosu na standardizovani test, tako da se neujednačenost rezultata, kao i njihovo slabo postignuće u odnosu na ono što je u početnoj fazi istraživanja bilo očekivano, osim promenama u kurikulumu može tumačiti i time da su učenici generalno nedovoljno motivisani za učenje nemačkog jezika. Upravo to što je polazna hipoteza da će prva i druga generacija, koje su nemački jezik učile po starom, nerevidiranom kurikulumu, dati bolje rezultate od treće i četvrte generacije umnogome govori o stanju celokupnog sistema učenja drugog stranog jezika u osnovnim školama. Ono što se nameće kao mogući logičan zaključak

jeste da stari, odnosno nerevidiran program, nije bio orijentisan prema jezičkim vještinama i stoga možemo pretpostaviti da inače povećan broj časova u prve dve generacije u odnosu na naredne dve nije doveo do značajne prednosti, pre svega zbog gramatički orijentisanog programa. Osim toga, može se postaviti pitanje da li možda nastava u poslednje vreme ipak nije toliko gramatički orijentisana. Ili, možemo pretpostaviti da noviji udžbenici ipak forsiraju određene strategije razumevanja teksta i diskursa, koje na duže staze dovode do razvoja receptivnih vještina.

- Poređenjem svih škola koje su radile po revidiranom kurikulumu sa smanjenim fondom časova, s jedne, i OŠ „Drinka Pavlović” u kojoj se nemački jezik uči od prvog razreda, s druge strane, hteli smo da pokažemo da će učenici OŠ „Drinka Pavlović”, sa znatno većim fondom časova nemačkog jezika tokom celokupnog osnovnoškolskog obrazovanja (144 časa od 1. do 4. razreda i 108 časova od 5. do 8. razreda u odnosu na 72 časa godišnje od 5. do 8. razreda u ostalim školama), postići značajno bolje rezultate u svim ispitivanim generacijama i na svim segmentima testa. Analizom rezultata došlo se do zaključka da učenici ove eksperimentalne škole jesu pokazali bolje postignuće u receptivnim jezičkim vještinama, mada razlike nisu uvek bile značajne (kao npr. na testovima SLV i SHV i na testu HV koji su učenici generalno najbolje uradili od svih drugih segmenata testiranja). Upečatljivo je da su uzrazito bolje uradili svake godine gramatičko-leksički test i test LV. Učenici ove škole nisu čak ni analizom ankete pokazali veći stepen motivisanosti za učenje nemačkog jezika, što ukazuje na opšti pad motivacije učenika ovog uzrasta i na njihov pristup učenju stranih jezika, u konkretnom slučaju nemačkog (koji je mahom eksterno uslovljen: dobijanjem dobre ocene, očekivanjima roditelja, mogućnošću boravka ili školovanja u zemlji nemačkog govornog područja) nezavisno od propisanog fonda časova.
- Testiranje učenika završnih razreda osnovnih škola koji nemački uče kao SJ2 pružilo je uvid u opšte znanje s kojim đaci završavaju svoje osnovnoškolsko obrazovanje i otvorilo pitanje zašto je motivacija u osnovnoškolskom uzrastu iz generacije u generaciju na tako niskom nivou. Rezultati sprovedene ankete u četiri osnovne škole u Beogradu i u jednoj u Čačku pokazatelj su da počev od najranijeg uzrasta deca od roditelja, prijatelja i uopšte društvenog okruženja, ne dobijaju dovoljan podsticaj za učenje nekih drugih stranih jezika osim engleskog. To je svakako uzrok negativnog ili neutralnog stava većine učenika, konkretno u ovom slučaju prema nemačkom jeziku, i razlog da oni koji pozitivno pristupaju ovom jeziku to čine prevashodno zbog kratkoročnog cilja, tj. ocene.

Naklonost prema nemačkom jeziku i dodatnu posvećenost ovom jeziku ispoljili su pre svega pojedinci koji su određeno vreme živeli u zemljama nemačkog govornog područja i oni koji su inače dobri učenici.

- S obzirom na to da je anketa jednim delom ispitivala stav i mišljenje učenika o učenju stranih jezika uopšte, dolazi se do zaključka da problem u izvesnoj meri možda potiče od porodice kao elementarnog i suštinskog društvenog faktora u odrastanju pojedinaca i u njihovom primarnom profesionalnom orijentisanju, ali se dalje nastavlja kroz institucionalni obrazovni proces koji uključuje nastavni plan i program, lično i profesionalno zalaganje nastavnika kao i krajnje subjektivni momenat u opredeljenosti individue koji je u velikoj meri posledica prethodno navedenih socijalnih faktora.

Još je Dimitrijević (1984: 79) ukazao na to da će nam zapostavljanje nastave stranog jezika, smanjivanje broja časova, neuvođenje drugog stranog jezika, doneti ozbiljne štete, i to u najskorije vreme. Posledice pogrešnih odluka u vezi sa planom i programom stranih jezika odražavaju se kasnije i ispravljaju teško, sporo i skupo. Smanjenje fonda časova drugog stranog jezika nije samo, nažalost, pogodilo obrazovni sistem Republike Srbije u prošlosti, već je nešto sa čime će se nastavnici i učenici, verovatno, susresti i u neposrednoj budućnosti. Naime, spekulacije o dodatnom smanjenju fonda časova drugih stranih jezika i o statusu stranog jezika kao fakultativnog u završnim razredima jeste tema koja se otvara, ali dosad nije realizovana. Bilo je govora o tome da postoji mogućnost da SJ2 ostane obavezan u petom i šestom razredu osnovne škole sa fondom od ukupno dva časa nedeljno, a da u sedmom i osmom razredu dobije status izbornog jezika. Naime, školske 2015/2016. godine postojala su dva predloga za promenu nastave jezika: prema jednom bi bio zadržan broj časova, ali SJ2 više ne bi bio obavezan. Drugi predlog bio je da SJ2 bude obavezan u petom i šestom, a u sedmom i osmom da bude izborni. U tom slučaju, učenici petog, sedmog i osmog razreda učili bi ga po dva časa, a u šestom razredu bi oba strana jezika imala po jedan i po čas nedeljno i po 15 časova blok-nastave godišnje, čime bi SJ2 samo dodatno bio devalorizovan. Treća varijanta usklađivanja zakona i broja časova u rasporedu učenika bila bi menjanje zakona tako što bi se povećao maksimalan nedeljni fond nastave. U praksi je SJ2 trenutno prihvaćen kao obavezan, ali je sporan u propisima, utoliko što sporan u propisima, utoliko što ga je novi ZOSOV (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja) iz 2017. godine uvrstio u takozvane „izborne programe”, a da ovaj novouvedeni termin prethodno nije valjano i ispravno definisan. To je dovelo do toga da Zakon predviđa da se od 2018/19. godine drugi strani jezik ocenjuje samo opisno, a ne brojčano. Da li će ovaj propust biti na vreme ispravljen, ostaje da se vidi.

Kada je status stranih jezika u našem obrazovnom sistemu u pitanju, primetna je svakako sekundarna pozicija ostalih stranih jezika u odnosu na engleski jezik. Engleski jezik danas jeste jezik nauke i jezik sa kojim se učenici na svim nivoima obrazovanja susreću u svakodnevici, međutim svođenje kontakata u stranoj zemlji isključivo na govornike engleskog jezika višestruko je ograničavajući faktor i na naučnom i na opšteobrazovnom planu. Iz tog razloga, takve odluke kojima se SJ2 stavljaju u drugi plan, bilo smanjenjem fonda časova ili promenom statusa, dovode u pitanje naša evropska određenja, kao i kompetencije i mogućnosti đaka iz Srbije. Sve to znatno proširuje dijapazon obaveza i zadataka nastavnika koji treba da, pored očekivanja koja se tiču razumevanja pisanog teksta, pisane produkcije, razumevanja govora i usmene produkcije, kulturološki obrazuju svoje učenike i upoznaju ih sa osobenostima zemlje čiji jezik uče. Stoga se postavlja pitanje da li bi i ciljeve trebalo definisati tako da učeniku omoguće praktičnu upotrebu jezičkog znanja u svakodnevnim situacijama. Ekstrakurikularne dimenzije poput „otežanih” uslova rada nisu samo karakteristične za određeni period ili određenu deceniju, već to u našoj zemlji postaje realna svakodnevica i problem sa kojim su najviše suočeni nastavnici kao prvi medijatori između učenika i propisanog plana i programa. Na završetku osnovnoškolskog obrazovanja, međutim, ustanovili smo da oni ne izlaze iz škole sa zavidnim nivoom vladanja nemačkim jezikom jer je to, nažalost, stvarni rezultat revidiranog kurikuluma i smanjenja fonda časova drugog jezika.

| 10 LITERATURA

- Abel, A. (2010). Sprachtests und soziale Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 202-209.
- AERA, APA, NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C.: Author.
- Albers, H. G., Bolton, S. (1995). *Testen und Prüfen in der Grundstufe*. Berlin: Langenscheidt.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: Alderson, J., Urquhart, J. (Eds.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1-27.
- Alderson, J. C. (1991). Bands and scores. In: Alderson, J. C., North, B. (Eds.). *Language testing in the 1990s: Modern English Publications/British Council*. London: Macmillan, 71-86.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Lukmani, Y. (1987). Cognition and reading: Cognitive levels as embodied in test questions. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 253-270.
- Allen, J. P. B., Widdowson, H. G. (1975). Grammar and Language Teaching. In: Allen, J. P. B., Corder, S. P. (Eds.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol 2*. Oxford: Oxford University Press, 45-98.
- ALTE members (1999). *Multilingual Glossary of Language Testing Terms. Studies in Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1986). *ACTFL proficiency guidelines*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL.
- Anton, M. (2009). Dynamic Assessment of Advanced Second Language Learners. *Foreign Language Annals, Vol. 42, Issue 3*, 576-598.
- Arnaud, P.J. (1992). Objective lexical and grammatical characteristics of L2 written compositions and the validity of separate-component tests. In: Arnaud, P. J., Bejoint, H. (Eds.). *Vocabulary and applied linguistics*. London: MacMillan, 133-145.

- Arnold, J. (2000). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arras, U. (2007). *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache. Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Arthur, W., Edwards, B. D., Barrett, G. V. (2002). Multiple-choice and constructed response tests of ability: Race-based subgroup performance differences on alternative paper-and-pencil test formats. *Personnel Psychology*, 55, 985-1008.
- Bachman L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671-704. Dostupno na: doi:10.2307/3587082 (pristupljeno: 25.1.2018).
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Backović, S. (ur). (2003). *Zajednički evropski okvir: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Bailey, C. J. N. (1973). *Variation and Linguistic Theory*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Bakovljević, M. (1956). O boljim mogućnostima za učenje stranog jezika u školama. *Nastava i vaspitanje*, 8, 484-487.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaityte, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? (dll – Deutsch Lehren Lernen; Band 2)*. München: Klett-Langenscheidt.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D., Sanchez, M. (2014). The Cognitive Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. *Early Child Res Q.*, 29(4), 699-714.
- Bae, J., Lee, Y. (2011). The validation of parallel test forms: 'Mountain' and 'beach' picture series for assessment of language skills Kyungpook National University, South Korea. *Language Testing*, 28(2), 155-177.
- Beacco, J. C., Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.

- Bearne, E. (1998). *Making progress in English*. London: Routledge.
- Beck, B., Klieme, E. (2007). *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Beck, B., Klieme, E. (2003). DESI – Eine Langsschnittsstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts an deutschen Schulen. In: Evaluation im Brennpunkt – Fremdsprachen lehren und lernen. *Empirische Pädagogik*, 380-393.
- Beeby, C. E. (1977). *The meaning of evaluation (Current issues in education, no 4: evaluation)*. Wellington, New Zealand: Department of Education.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48(3), 1009-1018.
- Berne, J. E. (1993). *The Role of Text Type, Assessment Task, and Target Language Experience in L2 Listening Comprehension Assessment*. Annual Meetings of the American Association for Applied Linguistics and the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (74th, Cancun, Mexico, August 9–13, 1992).
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In: Kasper, G., Blum-Kulka, S. (Eds.) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 43-57.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition, Volume 16, Issue 2*, 157-168.
- Bialystok, E., Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325-339.
- Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a Creole System*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24, 746-753.

- Bloomfield, L. (1926). A set of postulates for the science of language. *Language*, 2(3), 153-164.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York City: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bolton, S. (1996). *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Berlin: Langenscheidt (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache 10).
- Bonnet, A. (2010). Forschungsmethoden und Forschungsinstrumente. In: Suhrkamp, C. (Ed.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 67-72.
- Brajović-Kentrić, D. (2000). *Savremeni pristupi učenju stranih jezika*. Beograd: Poslovni biro.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. Dostupno na: doi:10.1093/applin/6.1.60 (pristupljeno 27.6.2017).
- Bright, W. (Ed.). (1992). *International encyclopedia of linguistics, Vol. 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Brindley, G. (1998). Assessing listening abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 171-191.
- Broadfoot, P. (2005). Dark alleys and blind bends: Testing the language of learning. *Language Testing*, 22(2), 123-141.
- Brooks, N. H. (1960). *Language and language learning: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace.
- Broughton, G. (1965). *A technical reader for advanced students*. London: MacMillan.
- Brown, H. D. (1989). *A Practical Guide to Language Learning*. McGraw-Hill College.
- Buck, G. (1990). *The testing of second language listening comprehension*. Unpublished doctoral dissertation. Lancaster: University of Lancaster.
- Buck, G. (1991). The testing of listening comprehension: An introspective study. *Language Testing*, 8(1), 67-91.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.

- Bugarski, R. (1986). Pogled na jezičku politiku i jezičko planiranje u Jugoslaviji. *Kulturni radnik*, 1, 23-28.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Call, M. E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19(4), 765-781.
- Campbell, D. T., Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carey, S. (1978). The child as word learner. In: Halle, M., Bresnan, J., Miller, G. A. (Eds.). *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press, 264-293.
- Carey, S. (1982). Semantic development: The state of the art. In: Wanner, E., Gleitman, L. R. (Eds.). *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 347-389.
- Carter, R., Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.5785/17-1-135> (pristupljeno: 9.1.2018).
- Carlson, S. M., Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11, 282-298.
- Carpenter, J., Torney, J. (1973). *Beyond the Melting Pot to Cultural Pluralism*. [EDRS: ED 115 618.]
- Carroll, J. B. (1968). The Psychology of Language Testing. In: Davies, A. (Ed.). *Language testing symposium: A psycholinguistic approach*. Oxford: Oxford University Press, 46-49.
- Carroll, B. J., Hall, P. J. (1985). *Make Your Own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.
- Caswell, H. L., Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Co.
- Chalhoub-Deville, M. (1997). Theoretical models, assessment frameworks and test construction. *Language Testing*, 14, 3-22.

- Charles, J. F., Marchant, J. Robert V. (1924). *Cassell's Latin dictionary: (Latin-English and English-Latin)*. New York and London: Funk & Wagnalls company.
- Chaudron, C. (1983). Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17, 437-458.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Synthax*. Massachussets: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Close, R. A. (1965). *The English we use for science*. London: Longman.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, R. L. (1996). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Band 5, Heft 1-4, 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Baltimore: Penguin Education.
- Corder, S. P. (1978). Language-learners language. In: Richards, J. C. (Ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House, 71-93.
- Corder, S. P. (1983). A role for the Mother Tongue. In: Gass, S. M. Selinker, L. (Eds). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 85-97.
- Costa, A., Hernandez, M., Sebastian-Galles, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59-86.
- Coste, D. (2007). *Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages*. Presentovano na: Council of Europe Policy Forum on use of the CEFR, Strasbourg 2007. Dostupno na: www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_EN.doc (pristupljeno: 12.12.2017).

- Crookes, G., Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x> (pristupljeno: 9.10.2016).
- Crossley, S. A., Salsbury, T., McNamara, D. (2010). The role of lexical cohesive devices in triggering negotiations for meaning. *Issues in Applied linguistics*, 18(1), 55-80.
- Crossley, S. A., Salsbury, T., McNamara, D. (2011). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 243-263.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (2004). Broadening, deepening, and consolidating. *Language Assessment Quarterly*, 1, 5-18.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.). *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 34-43.
- Currie, M., Chiramanee, T. (2010). The effect of the multiple-choice item format on the measurement of knowledge of language structure. *Language Testing*, 27(4), 471-479. Dostupno na: <http://ltj.sagepub.com/content/27/4/471.full.pdf+html> (pristupljeno: 4.6.2016).
- Ćunković, S. (1970). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej.
- Davey, B. (1987). Postpassage questions: Task and reader effects on comprehension and metacomprehension processes. *Journal of Reading Behaviour*, 19, 261-283.
- Davidson, F., Hudson, T., Lynch, B. (1985). Language Testing: Operationalization in Classroom Measurement and L2 Research. In: Celce-Murcia, M. (Ed.). *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL*. Rowley, MA: Newbury House, 137-152.
- Davies, A. (1968). *Language testing symposium: a psycholinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A. (1999). Test fairness: a response. *Language Testing* 2010, 27, 171. Dostupno na: <http://ltj.sagepub.com/content/27/2/171> (pristupljeno: 1.4.2016).
- D'Este, C. (2012). New views of validity in language testing. *EL.LE, Vol. 1, Num. 1*. Dostupno na: http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/1_1_12_DEste.pdf (pristupljeno: 14.6.2017).

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique français-anglais*, Paris: Presses Universitaires de France.
- De Landsheere, G. (1990). Diagnostic assessment procedures. In: Walberg, H., Haertel, G. (Eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 340-343.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- DIALANG Language Diagnosys System*. Dostupno na: <http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> (pristupljeno: 10.5.2017).
- Dimitrijević, N. (1984). *Zablude u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: „Svjetlost” i Zavod za udžbenike stranih jezika.
- Dimitrijević, N. (1999). *Testiranje u nastavi stranih jezika* (Treće izdanje). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dlaska, A., Krekeler, C. (2009). *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Doff, S. (Hg.) (2012). *Fremdsprachen empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden-Anwendung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Dore, J., et al. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13-28.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologists*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (1988). Testing listening comprehension in the context of the ACTFL guidelines. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 2, 245-261.
- Douglas, D. (2000). *Assessing language for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Draude, V. (2000). *Sprachtests: Sprachtheorie und Testkonstruktion*. Munich: Grin Verlag GmbH.

- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*. (1996). Herausgegeben und bearbeitet von Günther Dresdowski und Wissenschaftlichem Rat und Mitarbeiter der Dudenredaktion. 3. neu bearbeitet und erweiterte Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
- Dulay, H. C., Burt, M. K. (1974). A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 253-278.
- Dunkel, P. (1991). Research on the effectiveness of computer-assisted instructions and computer-assisted language. In: Dunkel, P. (Ed.). *Computer-assisted language learning and testing: Research issues and practice*. New York: Newbury House, 5-36.
- Durbaba, O. (2004). Rano učenje stranih jezika i jezička diverzifikacija kao elementi (školske) jezičke politike. *Philologia*, II/1, 51-57.
- Durbaba, O. (2012). Einige Überlegungen zur Frage der Qualitätssicherung Entwicklung und Bewertung im Schulwesen und im Fremdsprachenunterricht in Serbien. *Anali Filološkog fakulteta*. Beograd: Filološki fakultet, 285-300.
- Durbaba, O. (2014). Nastava stranih jezika u Srbiji i aspekti jezičkog planiranja na nacionalnom nivou i nivou lokalne zajednice: prikaz jedne studije slučaja. U: Filipović, J., Durbaba, O. (prir.). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd: Filološki fakultet, 51-73.
- Düwell, H. (2003). Fremdsprachenlerner. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 347-352.
- Đorđević, Ž. (1935). *Škole u Srbiji 1700–1850*. Beograd: Štamparija D. Gregorić.
- Đukanović, J. (1990). Zastupljenost stranih jezika u školama u Srbiji. *Živi jezici: lingvistika, nauka o književnosti, metodika, hronika*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 84-90.
- Đurić, Lj. (2014). Vrednovanje ranog školskog učenja stranih jezika u Srbiji: zaglušujuća tišina. U: Filipović, J., Durbaba, O. (prir.). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd: Filološki fakultet, 77-107.
- Đurić, Lj. (2015). *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije tokom poslednjih šest decenija: činioци, modeli, perspektive*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.

- Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia*, 3-4/06, 31-38. Dostupno na: www.babylonia.ch (pristupljeno: 4.3.2018).
- Ehlers, S. (2008). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachen- didaktik).
- Elinor, S. H. (1997). *Reading Native and Foreign Language Texts and Tests: The Case of Arabic and Hebrew Native Speakers Reading L1 and English FL Texts and Tests*. Paper presented at the Language Testing Symposium, Ramat-Gan, Israel. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412746)
- Ellis, N. C., Beaton, A. (1993). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary acquisition. *Language Learning*, 43(4), 559-617.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Tanaka, Y., Yamazaki, A. (1994). Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- Erling, E. J. (2005). The many names of English. *English Today*, 21:1, 40-44.
- Ernst, P. (2002). *Pragmalinguistik: Grundlagen. Anwendungen. Probleme*. Berlin/New York: De Gruyter Studienbuch.
- Europeans and their languages, Special Eurobarometer 386*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (pristupljeno: 17.6.2017).
- Filipović, J. (2009). *Moć reči: ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2006). Rano učenje stranih jezika u Srbiji: od pilot-mo- dela do nastave stranih jezika za sve. *Inovacije u nastavi*, XIX, broj 2, 113-124.
- Fit in Deutsch 2 (Prüfungssatz 01)*. Dostupno na: <https://www.goethe.de/ins/cs/sr/srp/prf/gzfit2/waf.html> (pristupljeno: 18.12.2016).
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. Dostupno na: http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf (pristupljeno: 4.5.2017).
- Fulcher, G. (2009). Test architecture, test retrofit. *Language Testing*, 26(1), 123-144.

- Fulcher, G., Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: an advance resource book*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind*. London: Paladin Books.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Garfinkel, A., Tabor, K. E. (1987). *Elementary School Foreign Languages and English Reading Achievement. A New View of the Relationship*. (Neobjavljen članak). Indiana: Purdue University.
- Gass, S., Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd Edition). New York: Routledge/Taylor.
- German Institute for International Educational Research*. Dostupno na: www.dipf.de/desi/ (pristupljeno: 18.12.2016).
- Glaboniat, M. (1998). *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studienverlag.
- Gligorijević, B. (1989). Prva Beogradska gimnazija od 1918–1945. U: Avramović, Z., et al. (prir.). *Prva beogradska gimnazija „Moše Pijade” 1939–1989*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 145-170.
- Gojkov, G. (2009). *Dokimologija* (4. dopunjeno izdanje). Vršac: VVŠ „M. Palov”.
- Goldfield, B. A., Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.
- Goldfield, B. A., Reznick, J. S. (1996). Measuring the vocabulary spurt: a reply to Mervis & Bertrand. *Journal of Child Language*, 23, 241-246.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. Journal article. *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3, 375-406.
- Greenbaum, S. (1988). A proposal for an International Corpus of English. *World Englishes*, 7(3), 315-315. Dostupno na: doi: 10.1111/j.1467-971X.1988.tb00241.x (pristupljeno: 27.6.2017).
- Grgin, T. (1988). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Griffiths, R. (1992). Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly*, 26, 385-391.

- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In: Nicol, J. L. (Ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, 1-22.
- Grotjahn, R. (2000). *Studieneinheit Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Testen der Fertigkeit Leseverstehen*. Patras: Hellenic Open University. Dostupno na: www.uni-leipzig.de/herder/temp/lehrende/tschirner/testen/Lesen.pdf (pristupljeno: 23.2.2017).
- Grotjahn, R. (2003). Lernstile/Lerntypen. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 326-331.
- Habermas, J. (1971). *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Suhrkamp-Verlag.
- Habermas, J. (1973). Zahtev hermeneutike za univerzalnošću. *Delo, knj. 19, br. 4/5*, Beograd.
- Habermas, J. (1975). *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rattionalisierung*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft.
- Hakuta, K. (1984). *The causal relationship between the development of bilingualism, cognitive flexibility and social-cognitive skills in Hispanic elementary school children*. Rosslyn, VA: Yale Univ, New Haven: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Hakuta, K. (1986). *Cognitive development of bilingual children*. Los Angeles: Center for Language Education and Research University of California.
- Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. London: Falmer Press.
- Hansen, C., Jensen, C. (1994). Evaluating lecture comprehension. In: Flowerdew, J. (Ed.). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 241-268.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In: Gardner, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage Publications, 61-80.
- Harris, D. (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Heckhausen, H., Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing*. Boston. Tübingen.
- Henning, G. (1992). Dimensionality and construct validity of language tests. *Language Testing*, 9, 1. (<http://ltj.sagepub.com/content/9/1/1>)
- Herdina, P., Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model od Multilingualism. Perspectives of Changes in Psychologies*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Hornjak, S. (2010). Uticaj uzrasta i pola na usvajanje stranog jezika. *Komunikacija i kultura, online: godina I, broj 1*, 222-233.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt: Lang.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36. Stuttgart: Koch Neff & Volckmar Gmbh, 200-208.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1966). Two types of linguistic relativity. In: Bright, W. (Ed.). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. 114-158.
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. In: Pride, J., Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Penguin, 1972. (Excerpt from the paper published 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press).
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In: Pride, J. B., Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin (Part 2), 269-293.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ignjačević, A. (2004). *Engleski jezik u obrazovnoj politici u Srbiji*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.

- Ignjačević, A. (2006). *Engleski jezik u Srbiji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402.
- In'nami, Y., Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, 26(2), 219-244.
- Jackson, P. W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Jacobs, R. A., Rosenbaum, P. S. (1968). *English Transformational Grammar*. Waltham, Mass., Toronto, London: Blaisdell Publishing Company.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 3, 201-209.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnstone, B., Marcellino, W. M. (2010). *Dell Hymes and the Ethnography of Communication*. (Published In The Sage Handbook of Sociolinguistics). Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Jones, N., Saville, N. (2009). European language policy: Assessment, learning and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge. Massachusetts: MIT Press/Bradford Press.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10. Dostupno na: www.arcsmodel.com (pristupljeno: 28.6.2017).
- Key Data in Teaching Languages in Europe*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategicframework/documents/key-data-2012_en.pdf (pristupljeno: 17.6.2017).
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In: Snowling, M. J., Hulme, C. (Eds.). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell, 209-226.

- Kleber, E. W. (1979). *Tests in der Schule*. München: Reinhardt.
- Klein-Braley, C., Raatz, U. (1982). Der C-Test: ein neuer Ansatz zur Messung allgemeiner Sprachbeherrschung. *AKS-Rundbrief*, 4, 23-37.
- Klein, W., Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: text organization and response format. *Language Testing*, 19(2), 193-220.
- Kovačević, P. (2014). *Odabrana poglavlja iz statistike za bibliotekare*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Kranert, M. (2013). *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden*. Dostupno na: http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf (pristupljeno: 03.03.2017).
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S., Scarcella, R. C., Long, M. (Eds.) (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S., Seliger, H. (1975). The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly*, 9, 173-183.
- Krneta, L.J. (1978). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Krumm, H. J., Portmann-Tselikas, P. R. (2006). *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven: Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Kulik, S. (1982). Konferencija Beogradskih odbora „Prof. Društva” o „Osnovi za nastavni plan za gimnazije u Kraljevini Srbiji”. *Nastavnik, sv. knj. III*.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48.
- Kunnan, A. J. (2007). Introduction: Test fairness, test bias and DIF. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 109-112.

- Kunnan, A. J. (2008). Large-scale language assessment. In: Shohamy, E., Hornberger, N. (Eds.) *Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, Volume 7: Language testing and assessment*. Amsterdam: Springer Science, 135-155.
- Lambert, W. E., Klineberg, O. (1967). *Children's Views of Foreign People: A Cross-National Study*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lado, R. (1971). Second-language teaching. In: Reed, C. E. (Ed.). *The learning of language*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Landau, S. I. (ed.) (2002). Webster's Collegiate Dictionary. (2002). *The New International Webster's Collegiate Dictionary of the English Language*. Trident Press International.
- Landry, R. G. (1974). A comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level. *MLJ*, 58, 10-15.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 1.1, 49-72.
- Lardiere, D. (2007). *Ultimate Attainment in Second Language Acquisition: A Case Study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laufer, B., Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54, 469-523.
- Laufer, B., Nation, P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 33-51.
- Leibowitz, A. (1974). Home Investments in Children, *Journal of Political Economy*, 82, issue 2, 111-S131. Dostupno na: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucp:jpollec:v:82:y:1974:i:2:p:s111-s131> (pristupljeno: 20.5.2017).
- Leonini, C. (2003). *V2 in Adult L2 German: analysing the inter-language grammars*. Dostupno na: <http://www.hum2.leidenuniv.nl/pdf/lucl/sole/console11/console11-leonini.pdf> (pristupljeno: 20.5.2017).

- Leontiev, A. A. (1999). *Fundamentals of Psycholinguistics*. Moscow: Smysl.
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S. (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa – Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Roma: Aracne Editrice.
- Lewkowicz, J. A. (2000). Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing* 2000, 17, 43-64. Dostupno na: <http://ltj.sagepub.com/content/17/1/43> (pristupljeno: 6.4.2017).
- Lidz, C. S., Gindis, B. (2003). Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In: Kozulin, A., Ageev, V. S., Miller, S., Gindis, B. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (1999). *How Languages are Learned (Revised Edition)*. Oxford: Oxford University Press Linguistics.
- Lipka, L. (1990). *An outline of English lexicology: lexical structure, word semantics, and word-formation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645-653.
- Macías, R. (1979). Language choice and human rights in the United States. In: Alatis, J. (Ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 86-101.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. (Oxford Handbooks for Language Teachers). Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S., Hornberger, N. H. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching. Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. (2001). Managing Learning: Authority and Language Assessment. *Language teaching*, Vol. 44, 4, 500-515.
- McNamara, T. (2006). Validity in Language Testing: The Challenge of Sam Messick's Legacy. *Language Assessment Quarterly*, Vol. 3, 1, 31-51.

- McNamara, T. (2008). The social-political and power dimensions of tests. In: Shohamy, E., Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7: Language testing and assessment* (2nd ed.). Dordrecht, The Netherlands: Springer, 415-427.
- McNamara, T. (2011). Multilingualism in Education: A Poststructuralist Critique. *The Modern Language Journal, Volume 95, Issue 3*, 430-441.
- McNamara, T., Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Meara, P. M., Bell, H. (2001). P_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts. *Prospect, 16(3)*, 5-19.
- Meißner, F. J. (2000). Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *Französisch heute, 31*, 55-67.
- Merriam-Webster.com*. Dostupno na: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/curriculum> (pristupljeno: 18.6.2017).
- Messick, S. (1989). Validity. In: Linn, R. L. (Ed.). *Educational measurement* (3rd ed.). New York: Macmillan, 13-103.
- Met, M., Rhodes, N. (1990). Priority: Instruction. Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s. *Foreign Language Annals, 25*, 433-443.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, Orienting, and Executive Attention: Developmental Properties and Sociodemographic Correlates in an Epidemiological Sample of Young, Urban Children. *Child Development, 75(5)*, 1373-1386. Dostupno na: 10.1111/j.1467-8624.2004.00746.x (pristupljeno: 22.5.2017).
- Miljević, I. M. (2007). *Metodologija naučnog rada*. Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet.
- Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In: Lidz, C. S. (Ed.). *Dynamic Assessment: an interactive approach to evaluating learning potential*. New York: The Guilford Press, 116-140.
- Momčilović, N. (2011). Višejezičnost i usvajanje stranih jezika. *Teme – časopis za društvene nauke, 3*, 801-817.

- Momčilović, N. (2014). Obrazovni standardi vs. nastavni planovi i programi za strane jezike (komparativna analiza za Srbiju i Nemačku). *Philologia Mediana, godina VI, broj 6*, 461-476.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing: revolution of evolution? In: Brumfit, C. K., Johnson, K. (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 143-159.
- Morrow, K. (1991). Evaluating communicative tests. In: Anivan, S. (Ed.). *Current Developments in Language Testing, RELC*, 111-118.
- Moskovljević, J. (1998). *Teorijsko-metodološki problemi u proučavanju ranog jezičkog razvoja. Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: DuUJ, 11-19.
- Mossenson, L., Hill, P., Masters, G. N. (1987). *Tests of Reading Comprehension*. Hawthorn, Victoria: ACER.
- Motta, G. (2004). *Direkt. Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Torino: Loescher Editore.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naiman, N. et al. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Neuner, G. et al. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U., Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. (Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache). Stuttgart: Langenscheidt bei Klett.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (2004). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Nissan, S., DeVincenzi, F., Tang, K. L. (1996). *An analysis of factors affecting the difficulty of dialogue items in TOEFL listening comprehension*. (TOEFL Research Report No. 51). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Nizegorodcew, A. (2007). *Input for Instructed L2 Learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nodari, C. (Hg.) (1996). *Autonomes Lernen* (=Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996). München.
- Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18*, 9-14.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oliva, P. F. (1982). *Developing the Curriculum*. Boston: Little, Brown.
- Ostojić, B. (1980). *Psihološki i društveni faktori i nastava stranih jezika*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike.
- Peal, E., Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied, Vol 76(27)*, 1-23.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism and linguisticism. Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2006). Language policy and linguistic imperialism. In: Ricento, T. (Ed.). *An introduction to language policy. Theory and method*. Oxford: Blackwell, 346-361.
- Pichot, P. (1949). *Les tests mentaux en psychiatrie instruments et méthodes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pieron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: PU. F.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct* (1st ed.). New York, NY: William Morrow.
- Pinsonneault, B. C. (2008). *Authentic Input in early second language learning*. North Andover: Merrimack College, University of Hawai'i.
- Prabhu, N. S. (1996). Concept and Conduct in Language Pedagogy. In: Cook, G., Sedlhofer, B. (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 57-71.
- Pressley, M., et al. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline Books.

- Pulvermüller, F., Schumann, J. H. (1994). Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition. *Language Learning, Volume 44, Issue 4*, 681-734.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 56(2), 282-308.
- Raatz, U., Klein-Braley, C. (1984). *Neues vom C-Test. Texte in Sprachwissenschaft, Sprachunterricht und Sprachtherapie*. Kongressberichte der 13. Jahrestagung der GAL, 113-114.
- Radojković Ilić, K. (2014). *Nastava jezika struke/jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Raičević, V. (2012). *Motivacija i kreativnost u nastavi stranih jezika*. Beograd: Interpres.
- Read, J. (1988). Measuring the vocabulary knowledge of second language learners. *RELC Journal*, 19(2), 12-25.
- Richards, J. C., et al. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Second edition). Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb-Kognition-Transkulturation-Ökologie*. Tübingen: Narr Verlag.
- Rohde, A. (2005). *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitspracherwerb*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Röhr, G. (1993). *Erschließen aus dem Kontext – Lehren, Lernen und Trainieren*. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). Berlin: Langenscheidt.
- Rothweiler, M., Maibauer, J. (1999). Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: Maibauer, J., Rothweiler, M. (Eds.). *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag, 9-31.
- Roy, J. (1987). The linguistic and sociolinguistic position of black English and the issue of bidialectalism in education. In: Homel, P., Palij, M., Aaronson, D. (Eds.). *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 231-242.
- Rugg, H. (1936). *American Life and the School Curriculum, Next Steps Toward Schools of Living*. Boston: Ginn & Company.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 2nd ed.
- Saussure, F. (1971). *Cours de linguistique générale* (texte original: 1916). Paris: Payot.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. (1974). *Planning Curriculum for Schools*. New York City: Holt McDougal.
- Schlieben-Lange, B. (1979). *Linguistische Pragmatik. 2. überarbeitete Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson, N., Judd, E. (Eds.). *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-174.
- Schrafnagl, J., Cameron, D. (1988). Are you decoding me? The assessment of understanding in oral interaction. In: Grunwell, P. (Ed.). *Applied linguistics in society*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 88-97.
- Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: Tyler, R. W, Gagne, R. M., Scriven, M. (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, 39-83.
- Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Dostupno na: <http://linguistlist.org/issues/15/15-2763.html> (pristupljeno: 6.4.2017).
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Sherman, J. (1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. *Language Testing*, 14, 185-213.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1, 2, 147-170.
- Shohamy E. (1985). *A practical handbook in language testing for the second language teacher* (Experimental edition). Tel Aviv: Tel Aviv University.

- Shohamy, E., Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension test: The effect of text and question type. *Language Testing*, 8(1), 23-40.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? In: Beacco, J. C., Byram, M. (Eds.). *Guide for the Development of Language Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, 1-20. Dostupno na: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf> (pristupljeno: 6.4.2017).
- Solmecke, G. (1993). *Texte horen, lesen und verstehen*. Berlin und Munchen: Langenscheidt KG.
- Solmecke, G. (2000). Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Bolton, S. (Hrsg.). *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Gilde, 57-76.
- Sparks, R. L., Altzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M., Patton, L. (1998). Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high, average-, and low-proficiency foreign-language learners: two studies. *Language Testing*, 15(2), 181-216.
- Spiegel, C. (2009). Zuhören im Gespräch. In: Krelle, M. (Hg.). *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Stuttgart: Baltmnnasweiler, 189-203.
- Spolsky, B. (1985). The authenticity in language testing. *Language Testing*, 2, 31-40.
- Spolsky, B. (1995). *Measured Words: the development of objective language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B., Hult, F. M. (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. Dostupno na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.5648&rep=rep1&type=pdf> (pristupljeno: 12.3.2018).
- Spomenica o stogodišnjici Prve muške gimnazije u Beogradu 1839–1939*. Beograd: Štamparija D. Gregorić.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, MA: Newbury House.

- Stubbs, M. (1986). Language development, lexical competence and nuclear vocabulary. In: Stubbs, M. (Ed.). *Educational linguistics*. Oxford: Blackwell, 98-115.
- Szczodrowski, M. (2001). *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation Gdańsk*. Wydawn: Uniw. Gdańskiego.
- Tagliante, C. (2009). *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*. Beograd: CLE International, Data status.
- Templin M. C. (1957). *Certain language skills in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Teodosić, R. (ur). (1967). *Pedagoški rečnik, 1*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu, Zavod za udžbenike.
- Thompson, I. (1995). Assessment of second/foreign language listening comprehension. In: Mendelson, D. J., Rubin, J. (Eds). *A Guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA: Dominie Press, 31-58.
- Thompson, I. (1996). *People skills. A guide to effective practice in the human services*. Basingstoke: MacMillan.
- Todd, L., Hancock, I. (1986). *International English Usage*. London: Croom Helm.
- Trim, J., North, B., Coste, D. (2011). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.
- Trudgill, P., Hannah J. (1982). *International English: A guide to varieties of standard English*. London: Edward Arnold.
- Trudgil, P., Hannah, J. (2002). *International English: A Guide to the Varieties of Standard English* (4th ed). London: Arnold.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vučo, J. (2009). *Kako se uči jezik? Pogled u istoriju glotodidaktike: od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Walberg, J. H., Haertal, G. D. (1990). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. New York: Pergamon Press Plc.

- Wallace, C. (2002). Local literacies and global literacy. In: Block D., Cameron, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 101-114.
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Villringer, A., Perani, D. (2003). Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron*, 37, 159-170.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and designing language tests*. London: Longman.
- Wesche, M., Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. A. (2001). Classroom conversations: Opportunities to learn for ESL students in mainstream classrooms. *Reading Teacher*, 54(8), 750-757.
- Williams, S., Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: implications of a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.
- Wilson, M., Moore, S. (2011). Building out a measurement model to incorporate complexities of testing in the language domain. *Language Testing, Vol 28, Issue 4*, 441-462.
- Wolf, D. (1991). *The effects of task, language of assessment, and target language experience on foreign language learners performance on reading comprehension tests*. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign. (UMI No. 9124507)
- Wolff, D. (1996). Lesen in der Fremdsprache: Probleme und Förderungsmöglichkeiten. In: Goethe Institut, The British Council. *ENS-Credif, Lesen in der Fremdsprache*. Triangle 14. Didier-erudition, 35-55.
- Wolvin, A. D., Coakley, C. G. (1985). *Listening*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Wood, R. (1993). *Assessment and testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2005). *Educational psychology. Active learning edition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Žerajić, A. (2011). Uticaj sociopsiholoških faktora na motivisanost učenika za učenje stranih jezika. U: Vučo, J., Milanović, B. (ur.). *Stavovi promjena – promjena stavova*. Međunarodni tematski zbornik radova. Nikšić: Filozofski fakultet, 69-86.

Propisi:

Наставни планови за други циклус основног образовања за 5, 6, 7. и 8. разред основних школа. Доступно на: <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/> (приступљено: 8.7.2017).

Наставни програм за осми разред основног образовања и васпитања. Доступно на: http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne_skole_PDF/Dруги_ciklus_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja/5_Nastavni_program_za_osmi_razred_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf (приступљено: 8.7.2017).

Образовни стандарди за крај обавезног образовања. (2009). Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Правилник о изменама и допуни правилника о календару образовно-васпитног рада основне школе. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015.

Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 2/1991.

Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 15/2006.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 7/2010, 3/2011, 1/2013, 4/2013, 5/2014 и 11/2014.

Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за peti разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник РС – Просветни преглед*, бр. 6/2007.

Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 2/2010.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju. *Službeni glasnik RS*, br. 67/2013.

Pravilnik o opštim standardima postignuća – obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/2010.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. *Просветни гласник*, бр. 107/2012.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Службени гласник РС*, бр. 62/2003, 64/2003.

Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Службени гласник РС*, бр. 58/2004 и 62/2004.

Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС. Просветни гласник*, бр. 72/2009.

| 11. PRILOZI

PRILOG 1

Test LV

LESEVERSTEHEN - RAZUMEVANJE PISANOG TEKSTA

Pročitaj tekst i odredi da li su tvrdnje tačne (richtig), netačne (falsch) ili u tekstu neiskazane (steht nicht im Text):

Ich wurde 1905 in Budapest als Sohn einer Österreicherin und eines Ungarn geboren. Dort verbrachte ich auch meine Kindheit. In der Schule war ich sehr fleißig, las viel und sprach mit zwölf Jahren Ungarisch, Deutsch, Französisch und Englisch ziemlich fließend.

Bis zu meinem vierzehnten Lebensjahr sprach ich zu Hause Deutsch und in der Schule Ungarisch. Schule und nationale Umgebung übten den stärkeren Einfluss aus. Deshalb dachte ich auf Ungarisch. Meine ersten kindlichen schriftstellerischen Versuche waren auch auf Ungarisch.

Als ich vierzehn war, zogen wir nach Wien. Dort besuchte ich nun eine österreichische Schule. Trotzdem dachte und schrieb ich noch eine ganze Zeit lang auf Ungarisch.

Dann wurde Deutsch allmählich die wichtigere Sprache. Meine ersten Liebesgedichte waren auf Deutsch, doch manchmal schrieb ich noch ungarische Erzählungen. Mit einundzwanzig Jahren wurde ich Korrespondent deutscher Zeitungen. Von jetzt an dachte und schrieb ich bis zu meinem fünfunddreißigsten Jahr auf Deutsch.

Seit 1933, in den sieben Jahren meiner Pariser Emigration, lebte ich wie die meisten der Emigranten ohne französische Kontakte. So konnte ich damals weiter auf Deutsch schreiben und denken.

Doch 1940 musste ich – ganz plötzlich und ohne Übergang – die Sprache zum zweitenmal wechseln, von Deutsch zu Englisch. „Sonnenfinsternis“ war das letzte Buch, das ich in deutscher Sprache schrieb. Seitdem schreibe ich nur noch auf Englisch.

Doch in England begann ich, auf Englisch zu schreiben. Ich war unter englischen Freunden und hörte auf, Flüchtling zu sein. Seitdem denke ich auch auf Englisch.

Nur nachts träume ich weiter auf Ungarisch, Deutsch oder Französisch. So wird meine Frau oft durch meine vielsprachigen Kommentare geweckt.

(nach Arthur Koestler)

PITANJA:

1. Die Mutter des Autors stammte aus Ungarn und der Vater aus Österreich.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
2. Als Kind sprach der Autor in seinem Elternhaus nur Ungarisch.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
3. Im Alter von 15 Jahren zog der Autor nach Wien um.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
4. Obwohl schon in Österreich, schrieb der Autor immer noch auf Ungarisch.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
5. In Schulen in Österreich gab es auch Unterricht auf Ungarisch.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
6. In Wien schrieb der Autor noch einige Prosastücke auf Ungarisch.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
7. In seinen frühen Zwanzigern wurde der Autor Journalist.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
8. Für den Wechsel von Deutsch zu Englisch war der Autor 1940 völlig bereit.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
9. Das Buch „Sonnenfinsternis“ war ein großer Erfolg.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text
10. In Frankreich lebte der Autor von 1933 bis 1940.
a) richtig b) falsch c) steht nicht im Text

11. In England wurde dem Autor verboten, auf Deutsch zu reden.

a) richtig

b) falsch

c) steht nicht im Text

12. In seinen Träumen hört der Autor immer noch Ungarisch, Deutsch und Französisch.

a) richtig

b) falsch

c) steht nicht im Text

PRILOG 2

Transkript teksta za razumevanje govora „Menschen wie du und ich“

- 1) GERHARD SCHRÖDER, Ex-Bundeskanzler, ist am 7. April 1941 in Mossenberg geboren. Mit 19 Jahren war er schon Mitglied der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD). Am 27. Oktober 1998 ist er Bundeskanzler geworden. Seit November 2005 ist er nicht mehr im Amt, jetzt regiert die erste Bundeskanzlerin, Angela Merkel. Viele glauben, Gerhard Schröder ist der eleganteste Politiker Deutschlands.
- 2) CLAUDIA SCHIFFER ist am 25. August 1970 in Rheinbach geboren. Ihre Model-Karriere hat 1987 begonnen. In wenigen Jahren war sie das bekannteste Model der Welt. Sie hat viele berühmte Modedesigner wie z. B. Versace, Valentino, Karl Lagerfeld oder Ralph Lauren inspiriert.
- 3) MICHAEL SCHUMACHER ist am 3. Januar 1969 in Kerpen geboren. Als Automobilrennfahrer hat er sechs Weltmeistertitel gewonnen, vier mit dem italienischen Rennstall Ferrari. Er ist der erfolgreichste und reichste Pilot in der Geschichte der Formel 1. Er ist mit Corinna verheiratet, hat zwei Töchter.
- 4) SABINE CHRISTIANSEN, TV-Moderatorin, ist am 20. September 1957 in Preetz geboren. Von 1987 bis 1997 hat sie die „Tagesthemen“ in der ARD, dem ersten deutschen Programm, moderiert. Vom Januar 1998 bis Juni 2007 hatte sie eine eigene Sendung: „Sabine Christiansen“. Das war eine sehr erfolgreiche Talkshow im deutschen Fernsehen.
- 5) OLIVER KAHN ist am 15. Juni 1969 in Karlsruhe geboren. Er war Torhüter vom FC Bayern München und der deutschen Nationalmannschaft. Mit den Bayern hat er viermal die deutsche Meisterschaft und einmal die Champions League gewonnen. Er war der beste Torhüter der Fußballweltmeisterschaft 2002 in Japan und Südkorea.

PRILOG 3

Test HV

HÖRVERSTEHEN - TEST RAZUMEVANJA GOVORA

„Menschen wie du und ich“

1. Gerhard Schröder war mit 19 Jahren Mitglied einer politischen Partei. Das ist:

- a) Christlich Demokratische Union (CDU)
- b) Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD)
- c) Freie Demokratische Partei (FDP)
- d) Christlich-Soziale Union in Bayern (CSU)

2. Gerhard Schröder ist

- a) der interessanteste Politiker in Deutschland
- b) der gefragteste Politiker in Deutschland
- c) der eleganteste Politiker in Deutschland
- d) der intelligenteste Politiker in Deutschland

3. Claudia Schiffer ist im _____ 1970 geboren:

- a) Sommer
- b) Herbst
- c) Frühling
- d) Winter

4. Claudia Schiffer hat ihre Model-Karriere im Jahre _____ begonnen:

- a) 1987
- b) 1977
- c) 1978
- d) 1997

5. Wie viele Weltmeistertitel hat Michael Schumacher als Automobilrennfahrer gewonnen:

- a) vier
- b) drei
- c) sieben
- d) sechs

6. Michael Schumacher hat:

- a) zwei Söhne
- b) zwei Töchter
- c) einen Sohn und eine Tochter
- d) Zwillinge

7. Von 1987 bis 1997 hat Sabine Christiansen, TV Moderatorin, in der ARD moderiert:

- a) Liebesthemen
- b) Jugendthemen
- c) Sportthemen
- d) Tagesthemen

8. Sabine Christiansen hatte ihre eigene Sendung im deutschen Fernsehen:

- a) mehr als 10 Jahre lang
- b) weniger als 10 Jahre lang
- c) 10 Jahre lange
- d) 5 Jahre lang

9. Wieviel mal hat Oliver Kahn als Torhüter vom FC Bayern München die deutsche Meisterschaft gewonnen?

- a) viermal
- b) fünfmal

c) einmal

d) dreimal

10. Oliver Kahn war der beste Torhüter der Fußballweltmeisterschaft 2002 in:

a) Japan und China

b) China und Korea

c) Japan und Südkorea

d) China und Südkorea

PRILOG 4

Test G

GRAMATIČKI TEST

Max. 52 P.

(Test predstavlja deo jednog naučnog istraživanja)

I Dopuni rečenice odgovarajućim glagolom u prezentu: (8 P.)

fabren, nehmen, laufen, schlafen, lesen, sprechen, essen, helfen

1. Susanne _____ nie Fleisch, nur Fisch.
2. Martina ist sehr sportlich. Sie _____ sehr schnell.
3. Der Student ist sehr intelligent. Er _____ 12 verschiedene Sprachen.
4. Der Automechaniker _____ jeden Tag mit dem Fahrrad zur Arbeit.
5. Mein Vater _____ die Tageszeitung jeden Morgen.
6. Mein Hund _____ am liebsten auf dem Sofa im Wohnzimmer.
7. Annika hat große Probleme. Aber ihr Freund _____ ihr nicht.
8. _____ du immer diese Tabletten, wenn du krank bist?

II Dopuni tekst participima perfekta glagola u zagradi: (11 P.)

Liebe Käthe!

Beispiel: Diesen Urlaub habe ich am Meer mit meinen Freunden *verbracht*. (verbringen).

Mein Sommer war sehr interessant. Weil die Sonne meistens _____ hat (scheinen), habe ich viel in der Sonne _____ (liegen). Ich bin auch oft schwimmen _____ (gehen). Bist du auch viel _____ (schwimmen)?

Ich habe viel Eis _____ (essen) und Limo _____ (trinken). Trotzdem bin ich schlank _____ (bleiben), weil ich oft mit dem Rad auf den Sportplatz _____ (fahren) bin. Dort habe ich Fußball und Tennis _____ (spielen).

Ich habe auch viele neue Freunde _____ (finden). Das hat mir wirklich viel Spaß _____ (machen).

Deine Patricia

III Stavi odgovarajuće pridevske nastavke. Rod imenice dat je u zagradi.

(m. - muški rod, f. - ženski rod, n. - srednji rod)

(5 P.)

1. Wie heißt dein neu__ Freund (m.)?
2. Mein alt__ Auto (n.) fährt noch sehr schnell.
3. Kennst du Irma und ihre klein__ Schwester (f.)?
4. Alt__ Filme (Pl.) finde ich interessant.
5. Ein hübsch__ Mädchen (n.) hat mein__ jünger__ Bruder (m.) zu einer Party eingeladen.
6. Das hellblau__ Kleid (n.) passt nicht zu d__ dunkelrot__ Schuhen (Pl.).

IV Dopuni tekst odgovarajućim veznicima:

als, während, sondern, wenn, weil, bis

(6 P.)

Heute steht Michael sehr früh auf, _____ die Mathestunde früher beginnt. Er geht nicht zu Fuss, _____ nimmt den Bus. _____ er gestern zur Schule zu Fuss ging, war er spät. _____ der Bus endlich kommt, muss er etwa 15 Minuten an der Bushaltestelle warten. Immer _____ er mit dem Bus fährt, liest er die Sportnachrichten. _____ er die Zeitungen liest, sprechen die anderen Menschen im Bus sehr laut. Die Bushaltestelle ist nicht ganz in der Nähe der Schule, trotzdem ist er pünktlich.

V Dopuni tekst odgovarajućim predlozima i stavi članove u odgovarajući

padež (dativ ili akuzativ):

(8 P.)

über an zwischen an in

1. Wir fahren _____ Nordsee (f.). Die Stadt Cuxhaven liegt _____ Nordsee.
2. Das Bild hängt _____ Wand (f.). Ich hänge das Bild _____ Wand.
3. Ich gieße Tee _____ Tasse (f.). _____ Tasse ist heißer Tee.
4. Ich hänge die Lampe _____ Tisch (m.). Die Lampe hängt _____ Tisch.

VI Određeni (der, die, das), neodređeni (ein, eine, ein) ili nulti (-) član?

Zaokruži tačan odgovor.

(8 P.)

1. a) Peter hat nur ein Tante.
b) Peter hat nur eine Tanten.
c) Peter hat nur eine Tante.

2. **Sieh mal, ____ Hund da drüben! Er heißt Waldi und gehört meinem Freund.**

- a) –
b) der
c) ein

3. **Wie ist es richtig?**

- a) Hat dein Opa die Brille?
b) Hat dein Opa ein Brille?
c) Hat dein Opa eine Brille?

4. **Wie ist es richtig?**

- a) Haben Sie Kinder?
b) Haben Sie die Kinder?
c) Haben Sie eine Kinder?

5. **In der Schillerstraße gibt es ____ Schule. Das ist ____ Gymnasium.**

- a) die - ein
b) eine - ein
c) die – das

6. **Hast du mal kurz ____ Bleistift für mich?**

- a) ein
b) den
c) einen

7. Wo ist denn ____ Landkarte?

- Oh, du hast ____ Landkarte mit?

- a) die - die
- b) eine - eine
- c) die - eine

8. Oh, habe ich ____ Durst! Hast du mal ____ Glas Wasser für mich?

- a) den - das
- b) einen - ein
- c) ein - einen

VII Odaberi odgovarajuću reč.

(6 P.)

1. Ich habe keine _____ Mathe zu lernen! Es ist zu schwierig für mich.

- a) Spass
- b) Sache
- c) Liebe
- d) Lust

2. Du musst dir die Zähne jeden Tag _____.

- a) waschen
- b) reinigen
- c) putzen
- d) saubern

3. Ich muss dir etwas sagen! Das liegt mir am _____.

- a) Herzen
- b) Kopf
- c) Fuss
- d) Hand

4. Du musst sehr vorsichtig sein, wenn du nicht weißt, ob der Preis wirklich gut ist! Wer möchte die _____ im Sack kaufen?!

- a) Maus
- b) Katze
- c) Vogel
- d) Hunde

5. Äpfel, Birnen und Banane sind _____.

- a) Früchte
- b) Gemüse
- c) Süßigkeiten
- d) Nachtische

6. Möbel werden meist _____ gemacht.

- a) mit Wolle
- b) aus Holz
- c) für Tiere
- d) von Bäumen

PRILOG 5

Test G+ (gramatički test OŠ „Drinka Pavlović“)

GRAMATIČKI TEST

(Test predstavlja deo jednog naučnog istraživanja)

I Dopuni rečenice odgovarajućim glagolom u prezentu: (8 P.)

fahren, nehmen, laufen, schlafen, lesen, sprechen, essen, helfen

1. Susanne _____ nie Fleisch, nur Fisch.
2. Martina ist sehr sportlich. Sie _____ sehr schnell.
3. Der Student ist sehr intelligent. Er _____ 12 verschiedene Sprachen.
4. Der Automechaniker _____ jeden Tag mit dem Fahrrad zur Arbeit.
5. Mein Vater _____ die Tageszeitung jeden Morgen.
6. Mein Hund _____ am liebsten auf dem Sofa im Wohnzimmer.
7. Annika hat große Probleme. Aber ihr Freund _____ ihr nicht.
8. _____ du immer diese Tabletten, wenn du krank bist?

II Dopuni tekst participima perfekta glagola u zagradi. (11 P.)

Liebe Käthe!

Beispiel: Diesen Urlaub habe ich am Meer mit meinen Freunden *verbracht*. (verbringen).

Mein Sommer war sehr interessant. Weil die Sonne meistens _____ hat (scheinen), habe ich viel in der Sonne _____ (liegen). Ich bin auch oft schwimmen _____ (gehen). Bist du auch viel _____ (schwimmen)?

Ich habe viel Eis _____ (essen) und Limo _____ (trinken). Trotzdem bin ich schlank _____ (bleiben), weil ich oft mit dem Rad auf den Sportplatz _____ (fahren) bin. Dort habe ich Fußball und Tennis _____ (spielen).

Ich habe auch viele neue Freunde _____ (finden). Das hat mir wirklich viel Spaß _____ (machen).

Deine Patricia

III Stavi odgovarajuće pridevske nastavke. Rod imenice dat je u zagradi

(m.- muški rod, f.- ženski rod, n.- srednji rod)

(5 P.)

1. Wie heißt dein neu___ Freund (m.)?
2. Mein alt___ Auto (n.) fährt noch sehr schnell.
3. Kennst du Irma und ihre klein___ Schwester (f.)?
4. Er spielt gerne mit seinen süß___ Hunden (Pl.).
5. Alt___ Filme (Pl.) finde ich interessant.
6. Ein hübsch___ Mädchen (n.) hat mein___ jünger___ Bruder (m.) zu einer Party eingeladen.
7. Das hellblau___ Kleid (n.) passt nicht zu d___ dunkelrot___ Schuhen (Pl.).

IV Dopuni tekst odgovarajućim veznicima:

(6 P.)

als, während, sondern, wenn, weil, bis

Heute steht Michael sehr früh auf, _____ die Mathestunde früher beginnt. Er geht nicht zu Fuss, _____ nimmt den Bus. _____ er gestern zur Schule zu Fuss ging, war er spät. _____ der Bus endlich kommt, muss er etwa 15 Minuten an der Bushaltestelle warten. Immer _____ er mit dem Bus fährt, liest er die Sportnachrichten. _____ er die Zeitungen liest, sprechen die anderen Menschen im Bus sehr laut. Die Bushaltestelle ist nicht ganz in der Nähe der Schule, trotzdem ist er pünktlich.

V Dopuni tekst odgovarajućim predlozima i stavi članove u odgovarajućí padež (dativ ili akuzativ):

(8 P.)

über an zwischen an in

1. Wir fahren _____ Nordsee (f.). Die Stadt Cuxhaven liegt _____ Nordsee.
2. Das Bild hängt _____ Wand (f.). Ich hänge das Bild _____ Wand.
3. Ich gieße Tee _____ Tasse (f.). _____ Tasse ist heißer Tee.
4. Ich hänge die Lampe _____ Tisch (m.). Die Lampe hängt _____ Tisch.

**VI Određeni (der, die, das), neodređeni (ein, eine, ein) ili nulti (-) član?
Zaokruži tačan odgovor.**

(8 P.)

1. a) Peter hat nur ein Tante.
b) Peter hat nur eine Tanten.
c) Peter hat nur eine Tante.

2. **Sieh mal, ____ Hund da drüben! Er heißt Waldi und gehört meinem Freund.**

- a) –
b) der
c) ein

3. **Wie ist es richtig?**

- a) Hat dein Opa die Brille?
b) Hat dein Opa ein Brille?
c) Hat dein Opa eine Brille?

4. **Wie ist es richtig?**

- a) Haben Sie Kinder?
b) Haben Sie die Kinder?
c) Haben Sie eine Kinder?

5. **In der Schillerstraße gibt es ____ Schule. Das ist ____ Gymnasium.**

- a) die – ein
b) eine – ein
c) die – das

6. **Hast du mal kurz ____ Bleistift für mich?**

- a) ein
b) den
c) einen

7. Wo ist denn ____ Landkarte?

- Oh, du hast ____ Landkarte mit?

- a) die - die
- b) eine - eine
- c) die - eine

8. Oh, habe ich ____ Durst! Hast du mal ____ Glas Wasser für mich?

- a) den - das
- b) einen - ein
- c) ein - einen

VII Prebaci sledeće rečenice u pasiv:

(4 P.)

1. Er lädt viele Freunde zu seinem Geburtstag ein.
2. Wir besuchten letzten Sommer die berühmtesten Museen in Europa.
3. Die Schüler schreiben ihre Hausaufgaben.
4. Der Schüler lernte das Gedicht für die nächste Stunde auswendig.

VIII Stavi glagole u zagradi u oblik konjunktiva II ili kondicional

(würde+ Infinitiv). Obrati pažnju na redosled reči u zavisnim rečenicama! (4 P.)

1. Sie (haben) gern ein neues Haus.
2. Es (sein) jetzt am Meer.
3. Ich (fahren) nächstes Jahr eine Weltreise machen.
4. Wir (können) unsere Freundin besuchen.

IX Odaberi odgovarajuću reč.

(6 P.)

1. Ich habe keine _____ Mathe zu lernen! Es ist zu schwierig für mich.

- a) Spass
- b) Sache
- c) Liebe
- d) Lust

2. Du musst dir die Zähne jeden Tag _____ !

- a) waschen
- b) reinigen
- c) putzen
- d) saubern

3. Ich muss dir etwas sagen! Das liegt mir am _____.

- a) Herzen
- b) Kopf
- c) Fuss
- d) Hand

4. Du musst sehr vorsichtig sein, wenn du nicht weißt, ob der Preis wirklich gut ist! Wer möchte die _____ im Sack kaufen?!

- a) Maus
- b) Katze
- c) Vogel
- d) Hunde

5. Äpfel, Birnen und Banane sind _____.

- a) Früchte
- b) Gemüse

c) Süßigkeiten

d) Nachtsche

6. Möbel werden meist _____ gemacht.

a) mit Wolle

b) aus Holz

c) für Tiere

d) von Bäumen

Hören

circa 30 Minuten

Dieser Test hat zwei Teile.

Lies zuerst die Aufgaben,

höre dann den Text dazu.

Schreibe am Ende deine
Lösungen auf den **Antwortbogen**.

Teil 1

Du hörst **drei** Mitteilungen für Jugendliche im Radio.
Zu jeder Mitteilung gibt es Aufgaben.
Kreuze an: a, b oder c.
Du hörst jede Mitteilung **zweimal**.

Beispiel

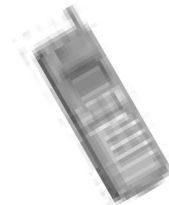
- 0 Diese Sendung ist für Jugendliche
- a in Europa.
 - b auf der ganzen Welt.
 - c in Deutschland.



Lies die Aufgaben 1, 2 und 3.

1 Wie viele Jugendliche haben in Deutschland ein Handy?

- a Wenige.
- b Die meisten.
- c Alle.



2 Telefonieren mit dem Handy ist

- a sehr teuer.
- b billig.
- c nicht sehr teuer.



3 Spezielle Handytarife sind gut für

- a Politiker.
- b Jugendliche.
- c Telefongesellschaften.

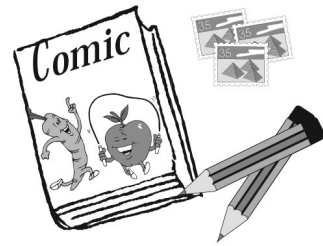


Jetzt hörst du die **erste** Mitteilung.

Du hörst jetzt diese Mitteilung **noch einmal**.
Markiere **dann** die Lösung zu Aufgabe 1, 2 und 3.

Lies die Aufgaben 4, 5 und 6.

- 4 Tauschen kann man
- a ganz viele Sachen.
 - b nur Sachen, die man doppelt hat.
 - c nur Briefmarken.



- 5 Der Tauschring funktioniert so:
- a Man muss bezahlen.
 - b Man hilft jemandem und bekommt dann selbst Hilfe.
 - c Man muss im Büro anrufen.



- 6 Mehr Informationen über den Tauschring gibt es
- a beim deutschen Tauschringclub.
 - b bei Radio „junges Berlin“.
 - c beim Tauschring im Jugendhaus Hildesheim.



Jetzt hörst du die **zweite** Mitteilung.

Du hörst jetzt diese Mitteilung **noch einmal**.
Markiere **dann** die Lösung zu Aufgabe 4, 5 und 6.

Lies die Aufgaben 7, 8 und 9.

- 7** Auf Deutsch kann man sich schreiben:
- a Mit Deutschen.
 - b Mit Jugendlichen auf der ganzen Welt.
 - c Mit Österreichern, Schweizern und Deutschen.



- 8** Das ist gut an internationalen Brieffreundschaften:
- a Man bekommt bessere Noten in der Schule.
 - b Man kann in viele Länder reisen.
 - c Man wird besser in der Fremdsprache.



- 9** Wie findet man eine Brieffreundin oder einen Brieffreund?
- a Es gibt viele Möglichkeiten.
 - b Über den Schuldirektor.
 - c Über ein privates Büro.



Jetzt hörst du die **dritte** Mitteilung.

Du hörst jetzt diese Mitteilung **noch einmal**.
Markiere **dann** die Lösung zu Aufgabe 7, 8 und 9.

Teil 2

Du hörst ein Gespräch zwischen zwei Jugendlichen.
Zu dem Gespräch gibt es Aufgaben.
Kreuze an: richtig oder falsch.
Das Gespräch hörst du **zweimal**.

Beispiel

0 Anjas Bruder ist noch ein Baby. richtig falsch

Du hörst das Gespräch **in zwei Teilen**.

Lies die Sätze 10 bis 14.

10 Margit war noch nie in Köln. richtig falsch

11 In Köln ist es manchmal langweilig. richtig falsch

12 Auch Margit mag asiatisches Essen. richtig falsch

13 Im Kölner Dom fühlt man sich ganz klein. richtig falsch

14 Susanne und ihre Kusine waren allein in der Disko. richtig falsch

Jetzt hörst du den **ersten Teil** des Gesprächs.

Du hörst den ersten Teil des Gesprächs **noch einmal**.
Markiere **dann** für die Sätze 10 bis 14:
richtig oder falsch.

Lies die Sätze 15 bis 20.

- | | | | |
|-----------|---|----------------------------------|---------------------------------|
| 15 | Susanne und ihre Kusine sind am Samstag früh nach Hause gegangen. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 16 | Margit war am Samstagabend auch in der Disko. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 17 | Margit hat es in der Disko nicht gefallen. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 18 | Susanne ist am Sonntag früh aufgestanden. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 19 | Susanne mag moderne Kunst. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |
| 20 | Susanne möchte mit Margit zusammen nach Köln fahren. | <input type="checkbox"/> richtig | <input type="checkbox"/> falsch |

Jetzt hörst du den **zweiten Teil** des Gesprächs.

Du hörst den zweiten Teil des Gesprächs **noch einmal**.
Markiere **dann** für die Sätze 15 bis 20:
richtig oder falsch.

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 20
auf den **Antwortbogen**.

Ende des Prüfungsteils Hören.

Lesen

circa 30 Minuten

Dieser Test hat drei Teile.

In diesem Prüfungsteil findest du Anzeigen, Briefe und Artikel aus der Zeitung.

Zu jedem Text gibt es Aufgaben.

Schreibe am Ende deine Lösungen auf den **Antwortbogen**.

Wörterbücher sind **nicht** erlaubt.

Teil 1

Lies bitte die zwei Anzeigen.

Anzeige 1

Lernstudio - Nachhilfe

Probleme in Mathematik, Englisch, Deutsch? Physik nicht verstanden, Chemie zu schwer?

Kein Problem – komm zu uns! Wir haben nur geprüfte Lehrer! Wir finden den richtigen Lehrer auch für dich!

Wir bieten qualifizierten Nachhilfeunterricht

- Von der Grundschule bis zum Abitur!
- Alle Schularten, alle Fächer, alle Klassen!
- Jedes Fach sofort!
- Kostenlose Probestunde!
- Einzelunterricht oder Gruppenunterricht!

Und das alles zu fairen Preisen! Bei uns macht das Lernen wieder Spaß! Wir freuen uns auf dich! Ruf uns an!

☎ 784 44 59, Montag-Freitag 10-20 Uhr, Samstag 11-14 Uhr.

Anzeige 2

Jugendzentrum Frankfurt

Schule aus – und dann? Komm zu uns, wir haben wieder neue Kurse! Zum Beispiel:

- **Kurs Nummer 9:** Lieder, Songs und Chansons / Christine Ehlert / von 10–15 Jahren / Ihr singt Texte von damals bis heute, von Brecht bis Rosenstolz. Notenkenntnisse sind nicht erforderlich!
- **Kurs Nummer 17:** Was soll ich werden? / Ulrike Rossa / von 14–18 Jahren / Berufsplanung und Bewerbungstraining.

Mehr Informationen und viele andere interessante Kurse findest du in unserem Programm! Wir freuen uns auf dich!
Jugendzentrum Frankfurt

Große Friedberger Straße 33–35 · 60313 Frankfurt am Main
Tel. +49 (0)69/21 23 88 99 · Fax +49 (0)69/21 23 26 89

Fragen 1 bis 6: Markiere bitte die Lösung mit einem Kreuz.

Beispiel zu Anzeige 1

- 0** Im Lernstudio gibt es Nachhilfe
- a für Schüler vom Gymnasium.
 - b für Grundschüler.
 - c für Schüler von allen Schularten.

Anzeige 1

- | | |
|--|---|
| <p>1 Die Lehrer im Lernstudio</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a unterrichten nur Mathematik, Englisch, Deutsch, Physik und Chemie.<input type="checkbox"/> b haben alle eine Prüfung gemacht.<input type="checkbox"/> c unterrichten nicht gern. | <p>2 Im Lernstudio</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a kann man allein oder in einer Gruppe lernen.<input type="checkbox"/> b sind die Kurse sehr teuer.<input type="checkbox"/> c macht das Lernen keinen Spaß. <p>3 Im Lernstudio kann man anrufen:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a Nur von Montag bis Freitag.<input type="checkbox"/> b Das ganze Wochenende.<input type="checkbox"/> c Auch am Samstagvormittag. |
|--|---|

Anzeige 2

- | | |
|--|---|
| <p>4 Das ist eine Anzeige für</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a Kurse im Jugendzentrum.<input type="checkbox"/> b Kurse im Berufsinformationszentrum.<input type="checkbox"/> c Tanzkurse. | <p>5 Für wen sind die Kurse?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a Für Eltern.<input type="checkbox"/> b Für Jugendliche.<input type="checkbox"/> c Für Kinder. |
|--|---|
- 6** Mehr Informationen zu diesen Kursen bekommt man
- a in der Schule.
 - b im Programm des Jugendzentrums Frankfurt.
 - c in der Zeitung.

Teil 2

In einer deutschen Jugendzeitschrift findest du zwei Briefe von Lesern an Frau Dr. Brandt, Psychologin.



Leserbrief 1



Liebe Frau Dr. Brandt, früher habe ich die Leserbriefe in Ihrer Jugendzeitschrift nur so zum Spaß gelesen – aber jetzt habe ich auf einmal selbst ein Problem! Ich hätte so gern einen Hund – aber meine Eltern wollen nicht! Sie sagen: Ein Hund ist zu teuer, wir haben nicht genug Platz in der Wohnung, und außerdem können wir dann nicht mehr in Urlaub fahren. Ich finde, es gibt für alle diese Probleme eine Lösung, aber meine Eltern sagen trotzdem immer noch „nein“! Ich will aber unbedingt einen Hund! Meine Freundin Beate hat vor einem Monat auch einen bekommen, und der ist so süß! Was soll ich nur machen? Bitte antworten Sie bald!

Marie



Leserbrief 2



Liebe Frau Brandt, eigentlich verstehe ich mich ganz gut mit meinen Eltern, aber gestern habe ich richtig mit ihnen gestritten! Ich wollte ein bisschen mehr Taschengeld – nur 2 Euro pro Woche mehr. Ich bekomme nämlich weniger als alle meine Freunde! Aber meine Eltern haben sofort „nein“ gesagt! Mein Vater meint, ich muss erst bessere Noten schreiben, und meine Mutter möchte, dass ich zu Hause mehr helfe. Aber ich finde meine Noten in Ordnung – ich muss doch nicht immer der Klassenbeste sein, oder? Und meine Freunde müssen ihren Müttern zu Hause auch nicht helfen! Aber meine Mutter sagt, sie braucht einfach Hilfe, weil ich noch zwei kleine Geschwister habe. Ich finde das aber nicht fair. Haben Sie eine Idee?

Frank



Fragen 7 bis 16: Was ist richtig und was ist falsch?

Beispiel zu Leserbrief 1

0 Marie hätte gern eine Katze. richtig falsch

Leserbrief 1

7 Marie hatte früher immer viele Probleme. richtig falsch

8 Ihre Eltern meinen, ein Hund kostet nicht viel. richtig falsch

9 Maries Eltern finden ihre Wohnung zu klein für einen Hund. richtig falsch

10 Marie glaubt, dass sie alle diese Probleme lösen kann. richtig falsch

11 Maries Freundin hat seit einem Monat einen Hund. richtig falsch

Leserbrief 2

12 Frank streitet oft mit seinen Eltern. richtig falsch

13 Frank will 20,- € mehr Taschengeld pro Woche. richtig falsch

14 Sein Vater möchte, dass er in der Schule besser wird. richtig falsch

15 Frank ist mit seinen Noten zufrieden. richtig falsch

16 Franks Freunde müssen zu Hause viel helfen. richtig falsch

Teil 3

In einer deutschen Jugendzeitschrift findest du diesen Artikel:

Mit 15 zur Universität gehen? Die Humboldt-Universität in Berlin macht es möglich!

Berlin, 7. 7. 2004

Mit 12 bis 16 Jahren im besten Alter zum Studieren? „So ein Unsinn!“, sagen jetzt sicher die meisten. Wer in Deutschland zur Universität geht, braucht doch das Abitur! Und das heißt: Man muss 12 oder 13 Jahre zur Schule gegangen sein.

Nein, muss man nicht, zumindest nicht in Berlin: Dort war nämlich im Sommersemester 2004 die Junioren-Uni!

Jeden Dienstagnachmittag war die Humboldt-Universität voll mit Jugendlichen. Und jedes Mal hat ein Professor aus einem anderen Fach über eine wichtige Frage gesprochen. Solche Fragen waren zum Beispiel: Warum macht die Schule keinen Spaß? Warum müssen Menschen sterben? Warum lachen wir über Witze? Warum gibt es Arme und Reiche?

Interessieren solche Fragen Jugendliche in Deutschland? Die Antwort aus Berlin heißt ganz klar: Ja! Viele Jugendliche sind gekommen! Es waren so viele, dass sich manchmal sogar zwei einen Stuhl teilen mussten. Deshalb sind einige schon eine ganze Stunde vorher gekommen – so pünktlich sind die „richtigen“ Studenten nie!

Damit sie sich aber trotzdem wie richtige Studenten fühlen konnten, haben die Jugendlichen sogar Studentenausweise bekommen. Und sie durften in der Mensa essen. Manchmal gibt es in dieser Kantine für Studenten ja sogar Würstchen und Pommes frites mit Ketchup.

Doch auch für die Professoren war die Junioren-Uni etwas Besonderes, weil die Jugendlichen so interessiert waren und so viel gefragt haben. Deshalb haben sie alle gern mitgemacht. Das schönste Ergebnis der Junioren-Uni ist aber: Die Jugendlichen haben gezeigt, dass sie auch mal über eine Stunde lang ruhig sitzen und jemandem zuhören können – ganz ohne Handy oder Computer!

Antworte auf die Fragen 17 bis 20 mit wenigen Wörtern.

Beispiel

0 Nach wie vielen Schuljahren macht man in Deutschland Abitur?

Nach 12 oder 13 (Jahren).

17 In welcher Stadt war die Junioren-Uni?

18 An welchem Wochentag war immer die Junioren-Uni?

19 Was kann man in der Mensa manchmal essen?

20 Wie lange haben die Jugendlichen den Professoren zugehört?

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 20
auf den **Antwortbogen**.

PRILOG 8

U ovom delu upitnika treba izraziti svoje mišljenje o učenju stranog jezika uopšte i učenju nemačkog jezika. Ponuđeno je više različitih stavova sa kojima se možeš saglasiti oili ne. Svoje mišljenje treba da izraziš upisivanjem x u jedno od polja u tabeli, za koje smatraš da najbolje odgovara tvome mišljenju.

Mišljenje treba izraziti na svaki od ponuđenih stavova iskreno i direktno.

Ime i prezime ne treba upisivati!

	uopšte se ne slažem	ne znam, nisam siguran/na	delimično se slažem	potpuno se slažem
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

8	Učim strane jezike da bih mogao/la da živim u inostranstvu			
9	Školovanje mi je nezamislivo bez stranih jezika			
10	Učim nemački da bih dobio/la dobru ocenu			
11	Učim nemački zato što će mi pomoći da nađem bolji posao			
12	Učim nemački zato što želim da putujem			
13	Učim nemački zato što želim da živim u zemljama nemačkog govornog područja			
14	Učim nemački zato što želim da se usavršavam u Nemačkoj			
15	Učim nemački zato što je to doprinosi mome obrazovanju			
16	Učim nemački zato što želim da saznam nešto više o kulturi nemačkog govornog područja			
17	Učim nemački zato što mi učenje nemačkog pričinjava zadovoljstvo			
18	Učim nemački zato što to očekuju moji roditelji/moja porodica			
19	Učim nemački zato što će me okruženje više poštovati ukoliko govorim više stranih jezika			
20	Znanje nemačkog je veoma bitno za budućnost naše zemlje			
21	Nameravam da učim nemački što je moguće više			
22	Kada bih mogao/la da biram između nemačkog i nekog drugog stranog jezika (osim engleskog), odlučio/la bih se uvek za nemački			

23	Kada završim ovu školu u potpunosti prestajem da učim nemački			
24	Porodica voli što učim nemački jezik i podržava me u tome			
25	Voleo/la bih kada bi bilo više prilika da čujem nemački jezik van nastave			
26	Smatram da je nemački težak za učenje			
27	Smatram da je nemačka kultura i nauka bogata i da je treba upoznati			
28	Voleo/la bih kada bih imao/la priliku da saznam još više o kulturi i govornicima nemačkog govornog područja			
29	Volim da učim nove reči			
30	Volim da učim gramatička pravila			
31	Volim da pišem na nemačkom			
32	Volim da govorim na nemačkom			
33	Volim da slušam tekstove/ razgovore/pesme na nemačkom			

Na ovaj segment upitnika treba odgovoriti zaokruživanjem jednog odgovora (pitanja 1 i 2) ili više odgovora (pitanja 3 i 4), koji su po tvom mišljenju najprikladniji

1. Smatram da sam _____ da učim nemački jezik.

1. izuzetno motivisan/a

2. nemotivisan/a

3. srednje motivisan/a

2. Smatram da sam u ovom trenutku za učenje nemačkog jezika:

1. više motivisan/a nego na početku učenja nemačkog jezika

2. manje motivisan/a nego na početku učenja nemačkog jezika

3. Mislim da su na moju motivisanost za učenje jezika pozitivno uticali: (moguće je zaokružiti više odgovora)

1. nastavnik
2. okruženje (porodica, prijatelji)
3. nastavni materijali (knjige, udžbenici)
4. vannastavne aktivnosti
5. uspeh prilikom učenja/dobra ocena
6. atmosfera na času
7. boravak u zemljama nemačkog govornog područja
8. nemogućnost boravka u zemljama nemačkog govornog područja
9. značaj koji nemački ima za moju budućnost/zaposlenje/studije
10. _____
11. _____

4. Mislim da su na moju motivisanost za učenje jezika negativno uticali: (moguće je zaokružiti više odgovora)

1. nastavnik
2. okruženje (porodica, prijatelji)
3. nastavni materijali (knjige, udžbenici)
4. vannastavne aktivnosti
5. uspeh prilikom učenja/dobra ocena
6. atmosfera na času
7. boravak u zemljama nemačkog govornog područja
8. nemogućnost boravka u zemljama nemačkog govornog područja
9. značaj koji nemački ima za moju budućnost/zaposlenje/studije
10. _____
11. _____

5. Pol

1. muški

2. ženski

6. Starost/Koliko imaš godina?

7. Pored nemačkog učim/učio/la sam:

	Navedi jezike koje si učio/la ili učiš	Oceni svoje znanje datog jezika na skali od 1 do 5, pri čemu je 1 nedovoljno dobro poznavanje jezika, a 5 odlično poznavanje jezika				
1	Engleski	1	2	3	4	5
2	Francuski	1	2	3	4	5
3	Ruski	1	2	3	4	5
4	Italijanski	1	2	3	4	5
5	Španski	1	2	3	4	5
6	Druge jezike, i to:	1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5

8. Nemački jezik učim:

1. od trećeg razreda

2. od petog razreda

3. pre početka učenja u osnovnoj školi

9. Nemački jezik učim:

1. samo u školi

2. na dodatnom kursu

3. na privatnim časovima

10. Oцени svoje znanje nemačkog jezika na skali od 1 do 5:

	Jezička sposobnost	1 nedovoljno poznavanje, 5 dobro poznavanje				
1	Razumevanje pisanog teksta	1	2	3	4	5
2	Razumevanje govora	1	2	3	4	5
3	Usmeno izražavanje (razgovor)	1	2	3	4	5
4	Pismeno izražavanje (npr. pisanje pisama)	1	2	3	4	5

11. Do sada sam u zemljama nemačkog govornog područja (Nemačka, Austrija, Švajcarska) boravio/la:

1. nikada

2. turistički (1. jednom 2. više puta)

3. tamo sam proveo/la jedna deo svoga života; i to _____ godina (navedite koliko godina); od ____ do _____ godine života (navedite od koje do koje godine života).

BIOGRAFIJA AUTORKE

Rođena 29. marta 1984. u Beogradu, gde je završila OŠ „Vojvoda Mišić” i, potom, Filološku gimnaziju (smer nemački jezik). Na Filološki fakultet (Grupa za nemački jezik i književnost) upisala se 2002. i diplomirala 2006. godine. Na master studije (Katedra za germanistiku) upisala se 2008. godine i završila ih odbranom teze iz semantike pod naslovom „Bedeutungswandel der Wörter in der deutschen Sprache (diachrone Analyse)“. 2009. godine odbranila je master tezu pod naslovom „Turizam i međunarodno komuniciranje” na Fakultetu političkih nauka u Beogradu.

Tokom osnovnih i master studija, boravila jedan semestar na Univerzitetu u Konstancu (Universität Konstanz) i Univerzitetu u Osnabriku (Universität Osnabrück), SR Nemačka, kao stipendista DAAD-a (Deutscher Akademischer Austauschdienst). Od 2013. do 2016. radila je kao profesorka nemačkog jezika na Univerzitetu „Džon Nežbit”; od 2013. radi na Goethe-Institut Belgrad, a od 2016. i kao profesorka nemačkog jezika na Visokoj hotelijerskoj školi strukovnih studija u Beogradu. Od 2010. do 2013. godine bila je angažovana kao saradnica u nastavi na Filološkom fakultetu na predmetu Primenjena lingvistika i učenje i usvajanje nemačkog jezika. U okviru doktorskih studija radila je istraživanja iz oblasti primenjene lingvistike, glotodidaktike i sociolingvistike i učestvovala na naučnim konferencijama u čijim zbornicima je objavljivala radove. Učestvovala je u organizovanju međunarodne naučne konferencije *Filološka istraživanja danas* na Filološkom fakultetu, 2010. godine, a od 2017. učestvuje i u organizovanju konferencija strukovnih oblasti na Visokoj hotelijerskoj školi.

Tokom izrade disertacije boravila je na univerzitetima u Frankfurtu na Majni (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main) i Konstancu (Universität Konstanz).

Kao koautor objavila je 2011. godine metodičko-didaktički priručnik iz nemačkog jezika za srednje škole „Abenteuer Multi-Kulti. Ein methodisch-didaktisches Handbuch” za Zavod za udžbenike, a 2017. „Gramatiku nemačkog jezika” u formi priručnika za učenje nemačkog jezika.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Андреа Жерајић

Број индекса 08068 Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом Ефекти промена курикулума и њихов утицај на развој рецептивних вештина у настави немачког језика у основним школама Републике Србије

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 30.3.2018.



**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора Андреа Жерајић

Број индекса 08068 Д

Студијски програм Докторске академске студије, Модул - Језик

Наслов рада Ефекти промена курикулумâ и њихов утицај на развој
рецептивних вештина у настави немачког језика у основним
школама Републике Србије

Ментор проф. др Оливера Дурбаба

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива 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 аутора

У Београду, 30.3.2018.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом: Ефекти промена курикулума и њихов утицај на развој рецептивних вештина у настави немачког језика у основним школама Републике Србије, која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)
- ③ Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство - без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство - делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 30.3.2018.



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство - некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство - некомерцијално - без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство - без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство - делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.