

Универзитет у Београду  
Филолошки факултет

Војкан Б. Стојичић

**Рецептивне језичке активности  
у универзитетској настави страног  
језика – релације између модерног  
грчког и српског језика**

Докторска дисертација

Београд, 2016

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Vojkan B. Stojičić

**Receptive Language Activities in University  
Foreign Language Teaching - The Relations  
Between Modern Greek and Serbian  
Language**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

Белградский университет  
Филологический факультет

Войкан Б. Стойчич

**Рецептивные языковые навыки в  
преподавании иностранного языка в вузе  
– отношения между современным  
греческим языком и сербским языком**

Докторская диссертация

Белград, 2016

## ПОДАЦИ О МЕНТОРУ И ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ

### МЕНТОР:

Редовни проф. др Милена Јовановић  
Филолошки факултет Универзитета у Београду

### ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ:

Ванредни проф. др Оливера Дурбаба  
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Доц. др Весна Крајишник  
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Ванредни проф. др Костас Канакис  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μιτιλινη, Γрчка

Рад је одбрањен: \_\_\_\_\_

## Речи захвалности

Највећу захвалност дугујем свом професору и ментору др Милени Јовановић, за стрпљење, конструктивну критику, али и перманентну подршку коју ми је пружала током свих ових година. Својим драгоценим саветима, акрибичношћу и педантношћу утицала је на развој мог научног рада.

Такође, велику захвалност дугујем и професорима Филолошког факултета БУ др Оливери Дурбаби и др Весни Крајишник, које су ми својим стручним саветима и речима подршке несебично помогле да приведем крају писање ове докторске дисертације.

На свесрдној помоћи и искреним саветима захваљујем се професору Егејског универзитета у Грчкој др Костасу Канакису.

Најзад, велику захвалност дугујем својим родитељима и сестри на бескрајној подршци у намери да остварим своје циљеве.

## Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика

### Апстракт

Како је питање наставе страних језика и њених почетака увек дијахронијско питање, у првом поглављу указаћемо на кратак историјат учења језика. У другом поглављу нашу пажњу усмерићемо на методе који су се примењивали у настави страних језика. Приказаћемо у којој мери је придаван значај рецептивним језичким активностима кроз историју учења страних језика, с обзиром на то да су рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика тема ове докторске дисертације. У трећем поглављу указаћемо на положај модерног грчког језика на почетку новог миленијума, с посебним освртом на наставу овог језика у свету и на Балкану. Када је реч о институционализованој настави грчког језика у Србији, указаћемо на почетке учења грчког језика код Срба, као и на активности Катедре за неохеленске студије, чије оснивање представља почетак универзитетске наставе модерног грчког језика у Србији. Како се део ове дисертације односи и на српски језик као страни, приказаћемо положај српског језика данас на светским универзитетима, али и активности које спроводи Центар за српски језик као страни Филолошког факултета БУ. Када је реч о компетенцијама језичког комуницирања, у четвртном поглављу посебну пажњу посветићемо језичким активностима слушања и читања. Пето поглавље посвећено је анализи заступљености рецептивних језичких вештина на два платформама за учење модерног грчког, односно српског језика као страног. Такође, испитаћемо и регистар вежбања којима се проверава разумевање слушањем и читањем у новијој уџбеничкој литератури за учење модерног грчког и савременог српског језика као страног, дајући предлог за унапређење тестова којима се проверавају ове активности.

**Кључне речи:** модерни грчки језик, српски језик као страни, учење језика, рецептивне језичке вештине, учење на даљину, уџбеници

**Научна област:** Наука о језику

**Ужа научна област:** неохеленистика, примењена лингвистика, глотодидактика.

# **Receptive Language Activities in University Foreign Language Teaching - Relations Between Modern Greek and Serbian Language**

## **Abstract**

Since the issue of teaching foreign languages and its origins is always a diachronic question, in the first chapter we will outline a brief history of language learning. In the second chapter, our attention will be focused on the methods that were applied in the teaching of foreign languages. We will show the extent to which importance was given to receptive language activities throughout the history of foreign language learning, given that receptive linguistic activities in university foreign language teaching are the topic of this doctoral thesis. In the third chapter, we will turn to the position of Modern Greek at the beginning of the new millennium, with special emphasis on the teaching of this language both globally and in the Balkans. When it comes to institutionalized teaching of the Greek language in Serbia, we will point to the beginnings of Greek language learning among Serbs, as well as to the activities of the Department of Modern Greek Studies, the establishment of which marks the beginning of university teaching of Modern Greek language in Serbia. As this thesis also focuses on Serbian as a foreign language, we will present the position of the Serbian language in universities worldwide, as well as the activities carried out by the Centre for Serbian as a Foreign Language at the Faculty of Philology of the University of Belgrade. When it comes to communicative linguistic competence, special attention will be given to listening and reading comprehension in chapter four. The fifth chapter will be devoted to the analysis of receptive language skills available on two platforms for foreign language learning, for Modern Greek and Serbian. In addition, the register of exercises that test listening and reading comprehension in recent textbooks for learning Modern Greek and Serbian as a foreign language will be examined, with the aim of suggesting improvements for the observed tests.

**Keywords:** Modern Greek, Serbian as a foreign language, language, receptive language skills, distance learning, textbooks

**Scientific Field:** Linguistics

**Scientific Disciplines:** Modern Greek Studies, Applied Linguistics, Glotodyactics.

## САДРЖАЈ

<b>1</b>	<b>УВОД</b> .....	<b>1</b>
1.1	Историјат учења страних језика.....	3
1.2	Грчки и латински као први „страни језици“.....	7
1.3	Од хеленистичког доба до Византије.....	10
1.4	О образовању у средњем веку.....	14
<b>2</b>	<b>КАКО СЕ ЈЕЗИК УЧИО КРОЗ ИСТОРИЈУ: МЕТОДЕ</b> .....	<b>19</b>
2.1	Γραμματικοί, γραμματιστές, γραμματοδιδάσκαλοι.....	19
2.2	О методама учења страних језика од XV(I) до XVIII века.....	21
2.3	XIX век и нове методе.....	26
2.3.1	Грамаатичко-преводни метод (H ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	27
2.3.1.1	Уџбеничка литература.....	34
2.3.2	Директни метод, природни метод (H ΑΜΕΣΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, H ΦΥΣΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	35
2.3.3	Орални приступ (H ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ).....	40
2.3.4	Аудио-лингвални (аудио-орални) метод (H ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	43
2.3.4.1	Уџбеничка литература.....	48
2.3.5	Аудио-визуелни (структурно-глобални) метод (H ΟΠΤΙΚΟ-ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	50
2.3.5.1	Уџбеничка литература.....	53
2.3.6	Комбиновани метод (H ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	53
2.3.7	Комуникативни метод (ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	57
2.3.7.1	Уџбеничка литература.....	59
2.3.7.2	Комуникативни приступ vs наставник страног језика.....	60
2.3.8	Још неки алтернативни методи.....	66
2.3.8.1	Метод „потпуног физичког одговора“ (H ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ).....	66
2.3.8.2	Метод „тихи пут“ (H ΣΙΩΠΗΛΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	68
2.3.8.3	Метод „природни приступ“ (H ΦΥΣΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ).....	69



2.3.8.4	Метод „сугестопедија“ (H ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΥΠΟΒΟΛΗ).....	71
2.3.8.5	Метод „учење језика у заједници“ (H ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ).....	73
<b>3</b>	<b>МОДЕРНИ ГРЧКИ ЈЕЗИК НА ПОЧЕТКУ НОВОГ МИЛЕНИЈУМА.....</b>	<b>75</b>
3.1	Учење модерног грчког језика у Грчкој и свету.....	77
3.2	Модерни грчки међу балканским језицима.....	81
3.3	Почеци наставе грчког језика код Срба.....	85
3.4	Настава модерног грчког језика у Србији.....	90
3.5	Српски језик као страни на почетку новог миленијума.....	97
3.6	Српски језик као страни на Филолошком факултету.....	102
3.7	Модерни грчки и савремени српски језик као Л2 данас.....	106
<b>4</b>	<b>КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЈЕЗИЧКОГ КОМУНИЦИРАЊА.....</b>	<b>110</b>
4.1	Лингвистичка компетенција – развој језичких вештина.....	113
4.2	Продуктивне језичке вештине – говорна продукција.....	118
4.3	Продуктивне језичке вештине – писана продукција.....	121
4.4	Рецептивне језичке вештине – слушање.....	124
4.4.1	Активност слушања – покушај дефиниције.....	125
4.4.2	Активност слушања као интерактивни процес.....	126
4.4.3	Активност слушања и њено место у учењу страних језика.....	129
4.4.4	Активност слушања – особености говорног језика.....	133
4.4.5	Активност слушања – врсте слушања, стратегије и припрема вежби.....	136
4.4.6	Активност слушања – врсте тестова и оцењивање.....	140
4.4.7	Активност слушања – предлог модела теста.....	143
4.5	Рецептивне језичке вештине – читање.....	145
4.5.1	Активност читања – покушај дефиниције.....	146
4.5.2	Активност читања – њено место у учењу страних језика и читалачке компетенције.....	149
4.5.3	Активност читања – класификације облика читања и врсте текстова.....	152
4.5.4	Активност читања –припрема вежби и тестирање.....	160
4.5.5	Активност читања – предлог модела теста.....	165

4.6	Активности слушања и читања – платформа за препознавање тежине текста.....	167
<b>5</b>	<b>РЕЦЕПТИВНЕ ЈЕЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ И ОНЛАЈН УЧЕЊЕ.....</b>	<b>170</b>
5.1	Платформа за учење модерног грчког као страног.....	175
5.1.1	Анализа заступљености рецептивних језичких активности (грчки).....	181
5.1.2	Запажања и дискусија (грчки).....	193
5.2	Платформа за учење савременог српског као страног.....	195
5.2.1	Анализа заступљености рецептивних језичких активности (српски).....	202
5.2.2	Запажања и дискусија (српски).....	207
5.3	Уџбеничка литература за учење модерног грчког као страног.....	210
5.3.1	<i>Επικοινωνήστε Ελληνικά 1</i> .....	211
5.3.2	Запажања и дискусија (уџбеници грчки 1).....	220
5.3.3	<i>Επικοινωνήστε Ελληνικά 2</i> .....	223
5.3.4	Запажања и дискусија (уџбеници грчки 2).....	233
5.3.5	<i>Τα νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «...και καλή επιτυχία»</i> .....	235
5.3.6	Запажања и дискусија (уџбеници грчки 3).....	243
5.4	Уџбеничка литература за учење српског као страног.....	245
5.4.1	<i>Ναучимо српски 1</i> .....	246
5.4.2	Запажања и дискусија (уџбеници српски 1).....	251
5.4.3	<i>Учимо српски 1</i> .....	253
5.4.4	Запажања и дискусија (уџбеници српски 2).....	258
<b>6</b>	<b>ЗАКЉУЧАК.....</b>	<b>260</b>
	Литература.....	270
	Прилози.....	292
	Биографија.....	311
	Изјава 1.....	312
	Изјава 2.....	313
	Изјава 3.....	314



## 1. УВОД

Грчки језик је до сада био у фокусу књижевно-историјских и књижевно-теоријских истраживања на традиционалан начин као језик на којем је писана и сачувана најстарија европска књижевност. Такав приступ је ретко када имао потребе да се у строго лингвистичком смислу бави релацијама грчког и српског језика као језика комуникације историјски гледано, а још мање учењем и наставом, поготово не у светлу интегрисаних вештина и комуникативне методе. На то није битно утицала чињеница да су ова два језика била континуирано, у политичком смислу, на балканском тлу, упућена један на други те да је контакт и утицај грчког на друге језике и народе увек био најнепосреднији на Балкану. Стога оквир и предмет истраживања ове дисертације представља неохеленистика.

Актуелна проблематика учења страних језика, која припада савременој примењеној и контрастивној лингвистици, и комуникативна метода баве се језичким вештинама, којих, када се аналитички раздвоје, има четири (пет ако прибродимо превођење). Лингвисти су обично делили језичке вештине на *активне*, у које спадају говор и писање, и на *пасивне*, у које спадају слушање и читање. Нова истраживања су увела поделу на *рецептивне* и *продуктивне* вештине. Непосредан предмет истраживања јесте настава језичких вештина на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета БУ, са фокусом на рецептивним језичким активностима. О вредновању ових језичких активности најмање се зна и најмање је писано у научној литератури (Buck, 2001) и поред тога што активност слушања има једну од најзначајнијих улога у настави. Не мора се посебно ни наглашавати да је слушање пропорционално најзаступљенији вид језичке комуникације људи у свакодневном животу. Наше истраживање подржано за сада скромним искуством одважило се да истражи управо једну такву област, која при том нема претходнике, јер испитује релације грчког и српског језика.

У том смислу претпоставили смо неколико хипотеза, као могућа меандрирања током истраживања, али је централно место дато хипотези да су

рецептивне вештине запостављене у настави оба језика и да сходно томе уџбеници и приручници који се користе у настави модерног грчког и савременог српског језика као страног на почетним нивоима не садрже вежбе којима се проверавају рецептивне језичке активности (или да је њихов домет недовољан ако их има). То је подразумевало емпиријска истраживања са припадајућим анализама резултата провера знања, односно утврђивање регистра вежби којима се проверавају рецептивне језичке вештине код корисника уџбеника на универзитетском нивоу (узимајући у обзир и евентуалне аутодидакте). Досадашња истраживања презентована у овој дисертацији потврђују хипотезе од којих се кренуло.

План рада, који је брижљиво у смислу временског следа истраживања предвиђен и методолошки утемељен, испуњен је у целости и на време. Циљ планираних и обављених истраживања такође је у целости испуњен, а односи се пре свега на истраживања заступљености и установљавања регистра рецептивних језичких активности у процесу усвајања модерног грчког и српског језика као страног, затим на указивање како на њихов значај за исходе и постигнућа тако и на њихову улогу у вештини комуницирања као елементарне људске способности и потребе.

Испуњење овог циља подразумева да наш рад својим теоријским оквиром, критичком анализом, истраживањем и презентовањем резултата допринесе научном сазнању о рецептивним језичким активностима у универзитетској настави страних језика. Последњи, али можда најважнији циљ јесте критичка анализа уџбеника и приручника као незаобилазних алата који се користе у настави модерног грчког и српског језика на универзитетском нивоу у Републици Србији и Републици Грчкој. Ми скромно очекујемо да ће се теоријско утемељење нашег рада оваплотити у унапређивање наставног процеса према *Заједничком језичком оквиру за живе језике*, а у складу са потребама студената неохеленистике и страних корисника који усвајају знања српског као страног језика. Тај теоријски аспект представља основ за побољшање постојећих и писање нових уџбеника, за комплексно промишљање тестова, али и за унапређивање наставног процеса савременим ИКТ средствима, као што је Мудл платформа.

Потребу да се истражи проблематика учења модерног или савременог<sup>1</sup> грчког језика наметнула је најновија реформа високог образовања у Србији, заснована на Болоњској декларацији. Реформа је била само повод, док се прави разлог налазио у чињеници да на Универзитету у Београду није било савременог грчког језика чак ни као изборног предмета иако су се сви остали језици, да останемо на Балкану, изучавали на Филолошком факултету. Деведесетих година прошлог века покренута је иницијатива да се коначно разреши нелогичност, прилично необјашњива, отварањем Катедре за неохеленске студије 1995. године. Интереса и интересовања је било, али не и квалификованог домаћег кадра. Зато су се класични филолози, по природи ствари, мање-више као и на другим универзитетима у свету, својим знањем и умењем ангажовали и учинили да Катедра ојача, обезбедивши услове да се потенцијали људи који чине Катедру оваплоте у реалан квалитет. Тако је стари грчки језик, са најстаријом европском књижевношћу, дао подстицај новом грчком језику, његовој књижевности и култури да изгради курикулум који не мора бити најбољи сâм по себи, него да буде онај који ће се најбоље имплементирати у овој друштвеној заједници. У ту сврху су искоришћени они елементи реформисане наставе по Болоњској декларацији који највише одговарају потребама наставног процеса на Универзитету у Београду.

Грчки језик, не само класични, није био сасвим непознат у Србији у неким ранијим периодима. Ипак, требало је много времена да сазри свест о потреби да се уведе изучавање овог по много чему блиског језика, а када је то остварено, дошло је време да се и научним истраживањима утемеље сви аспекти учења грчког језика као страног у односу на српски језик. Иако настава интегрисаних вештина заузима централно место на Филолошком факултету, с обзиром на то да су све четири вештине међусобно повезане, оне се свакако могу аналитички раздвојити и као такве посматрати, тако да су рецептивне вештине предмет истраживања овог рада, као оне које по нашем мишљењу треба прво испитати.

---

<sup>1</sup> Модерни, савремени или нови грчки језик.

## 1.1 Историјат учења страних језика

Да би се сагледао значај нових, модерних наставних метода, треба дати краћи историјат учења страних језика.

Људима као врсти којој је својствен артикулисани говор неопходно је споразумевање са другим људима, чему говор уосталом и служи, па и онда када говоре различитим језицима. Како су људи успевали да науче друге језике, поготово у најранијим временима, ствар је претпоставки. Као и све претпоставке, тако су и оне о различитим језицима биле у почетку резултат радозналости. Херодот у својим *Историјама* наводи експеримент египатског краља Псаметиха који је желео да сазна да ли су Египћани најстарији народ. Зато је наредио да се изолују два детета која још нису проговорила, а када су спонтано изговорила прву реч, испоставило се да је то био фригијски језик, па су Фриги по томе били народ старији од Египћана.

Друго је, међутим, питање наставе страних језика и њених почетака. Ма колико нам, из данашње перспективе, може изгледати логична потреба о учењу више страних језика, конкретних података о томе готово и да нема осим посредних сазнања која су обично довољна тек као хипотезе.

Лингвисти и код нас (Vučo, 2009; Точанац-Миливојев, 1997; Димитријевић, 1965) и у свету (Μήτσος, 2004; Αντωνοπούλου, 2000; Kelly, 1969; Titone, 1968, Maskey, 1965; Marrou, 1956) осврћу се у својим студијама и истраживањима на почетке наставе страних језика. Титоне сматра да историјат наставе и учења страних језика помаже управо онима који се баве примењеном лингвистиком да разумеју различите теоријске и практичне постулате савремених метода у настави страних језика, путем критичког осврта на ставове који су преовладавали како у прошлости, тако и у садашњости (Titone, 1968: 1).

Прецизније и детаљније податке о начину учења страних језика, о томе ко учи језик, како га и учи и од кога га учи<sup>2</sup>, можемо пронаћи после XIII века, будући

---

<sup>2</sup> У литератури се могу пронаћи подаци о најранијим граматикама страних језика, које су, како Вучо наводи, „доказ да се о језику размишљало и да је језик био предмет истраживања“ (Vučo, 2009: 36).

да подаци за период пре XIII века нису довољни како би се могло говорити о потпуној историјској слици учења језика (Αντωνοπούλου, 2000: 20). Са Андонопулу се не слаже Кели, који наводи да се учење страних језика у Западној Европи може пратити већ од VII или VIII века н. е., када су римски народни говори постали довољно различити од латинског, који је тако постао страни језик (Kelly, 1969: 286).

Извесно је једино да су људи били приморани да науче различите језике од времена када су уопште почели<sup>3</sup> да међусобно комуницирају и да је то било тако и у време када није било писма<sup>4</sup>.

Оно што се може претпоставити јесте да су људи кроз историју често били присиљени да уче нове језике, имајући у виду освајања, нпр. Римљана, што је неретко доводило до тога да поробљени народи по природи ствари прихвате језик и културу освајача, особито ако је та култура била на вишем нивоу од њихове. То је било могуће, чак и вероватније ако освајач није ни покушавао да наметне свој језик и своју културу. Није било неког правила, а закључци се изводе углавном на основу последица. У том смислу Точанац-Миливојев истиче да је тешко дискутовати о питању у којој мери су поробљени народи успевали да науче страни језик, али се са сигурношћу може тврдити да „о том питању могу да сведоче многи вулгарни говори забележени у историји, настали на основи класичног латинског језика и данас познати као романски језици“ (Точанац-Миливојев, 1997: 3).

Због потребе за робном разменом, трговци су често одлазили у друге земље где би се сусретали са језичком баријером, имајући у виду чињеницу да нису познавали језик(е) земаља с којима су трговали. Наравно, поред трговаца, свакако су многи учени људи, путописци, дипломате, историчари и филозофи често путовали у друге земље, како би се што боље упознали са културом неког народа. Како Андонопулу наводи, „они би боравили одређени временски период

---

<sup>3</sup> Према неким претпоставкама, како Дурбаба наводи (Дурбаба, 2011: 11), појава језика као филогенетског феномена много је старија од првих артефаката који о њему сведоче. Иста ауторка се позива на студију Милера из 2003, где аутор претпоставља да она сеже 200.000 до 500.000 година у прошлост (Müller, 2003: 169).

<sup>4</sup> „Билингвизам или мултилингвизам је свакако постојао и током целе праисторије за ловачко-сакупљачке заједнице које су функционисале организоване у мале групе, у времену када је густина становништва била мала, а брачни или трговински партнери могли да се нађу само у оквиру широке регионалне мреже која је у лингвистичком смислу подразумевала комуникацију на дијалектима а некад и страним језицима“ (Vučo, 2009: 37).



како би упознали и проучавали начин живота, начин мишљења и културу не само других раса, већ и сродних њима у колонијама“ (Αυτωνοπούλου, 2000: 20). Иста ауторка наводи да би се могло говорити о две различите групе људи који су учили језик: у прву групу<sup>5</sup> би спадали трговци, морепловци и војници, који су учили језик због тзв. *специфичних потреба* (због потреба куповине, преговарања или дипломатије), док би се у другу групу<sup>6</sup> могли уврстити сви они који су имали потребу за учењем страних језика из *академских разлога* (писци, песници, историчари, истраживачи, научници и други) (Αυτωνοπούλου, 2000: 21-22)<sup>7</sup>. Тадашњи начин учења страних језика вероватно би био „сличан ономе што бисмо данас назвали методом *потпуног утапања у страну средину*<sup>8</sup> или тежња ка постизању билингвалне компетенције од најранијег детињства, уз помоћ изворних говорника“ (Titone, 1986: 20, у Виџо, 2009: 26).

Иако на основу одређених артефаката можемо доћи до закључка о потребама и разлозима учења страних језика у далекој прошлости, о систематичном, институционалном учењу страних језика не може се са сигурношћу говорити. Међутим, можемо донекле бити сигурни да ти почеци<sup>9</sup> учења страних језика нису, свакако, били засновани на одређеним теоријским истраживањима (Виџо, 2009: 36), односно на примени неке дидактичке методе, јер не постоје подаци да је учење страних језика било саставни део образовања грађана (Αυτωνοπούλου, 2000: 22).

---

<sup>5</sup> Може се извести закључак да је припадницима ове групе језик био потребан, пре свега, за остваривање свакодневне комуникације са припадницима народа у чијој су земљи трговали и остваривали економску сарадњу, са чијом земљом су остваривали сарадњу на пољу бродоградње, односно у чијој су земљи из војних разлога били распоређени.

<sup>6</sup> Када је реч о овој групи, претпостављамо да им је био потребан виши степен знања страних језика, како би могли улазити дубље у конкретне теме којима су се бавили и остваривати комуникацију са ученим људима тога времена, те размењивати са њима одређене идеје.

<sup>7</sup> Већ у ово доба примећује се да је фактор мотивације играо важну улогу, имајући у виду да можемо приметити елементе како инструменталне, тако и интегративне мотивације.

<sup>8</sup> Ово би се могло повезати са *имерзионим учењем*, које претпоставља да су ученици у потпуности изложени искључиво циљном језику (Дурбаба, 2011: 224).

<sup>9</sup> Према Крамеру (Kramer, 1956), а како наводи Вучо (Виџо, 2009: 42), може се претпоставити да се период између 3000–2350. године п. н. е. може узети за почетак учења страних језика (у том периоду Сумере су били освојили Аркађани), док су се већ од 3000. године п. н. е. неки писари бавили и наставом и учењем језика. Када је реч о Египту, одређене потврде о познавању страних језика, али не и о начину на који су се они учили, могуће је пронаћи у вишејезичним таблицама пронађеним кроз историју. Титоне наводи да су млади Египћани који су радили у државној служби одлазили у земље које су Египћани заузели, како би научили језик средине у којој би касније и службовали. Оно о чему се не може поуздано говорити јесте колико времена су ови државни службеници учили тај „страни“ језик у Египту, пре одласка на „усавршавање“ у земљу у којој би касније и службовали (Titone, 1968: 6).

## 1.2 Грчки и латински као први „страни језици“

Пајдеја је познати грчки модел образовања, који је представљао, како Јовановић наводи, колико педагошко подучавање толико и културу духа стечену образовањем (Јовановић, 2003: 64). Код Есхила је, како истиче Јовановић, означавао образовање ученика у физичком смислу, док је код Платона, поред овог, добио значење образовања у моралном смислу; касније значи и *образовање, културу духа, познавање слободних вештина* (Јовановић, 2003: 64).

Када је реч о грчком језику, он је кроз историју имао веома велики значај. Грци, међутим, нису настојали да други народи науче њихов језик. После римског освајања у II веку п. н. е., нови „освајачи“ су у одређеној мери били приморани да науче грчки језик, како би били у стању да комуницирају са осталим становништвом. Уколико нису желели да науче грчки, обраћали су се људима који су у то време били двојезични<sup>10</sup>, како би им олакшали комуникацију са локалним становништвом. Можемо извести закључак да је са потребом за усмено превођење растао и број оних који су се овим послом бавили као врстом занимања.

Међутим, постоје и лингвисти који истичу да је мали био број оних који су познавали оба језика. Жермен, када је реч о латинском, наводи да можемо говорити о „малом броју аристократских породица који су имали приступ Сенату, као и о онима који су намеравали да служе у војсци, где се говорило латинским језиком“ (Germain, 2005: 37, у Vučo, 2009: 58). Латинским<sup>11</sup> се широм римског царства говорило, јер је био језик образовања и комуникације (Maskey, 1965: 141), и наравно, званични језик администрације, војске итд. Без обзира на све то, грчки

---

<sup>10</sup> Како Кристал наводи (Kristal, 1986: 362), када је реч о двојезичности, треба правити разлику између друштва која су двојезична, затим саме двојезичности која је приметна у одређеној говорној заједници, као и код говорника који су двојезични. У оквиру психолингвистичких истраживања, која посвећују велику пажњу овом феномену, билингвизам се у најширем смислу дефинише као „појава коришћења два језика“, док се под билингвизмом у ужем смислу подразумева „потпуно или делимично симултано усвајање два језика у раном детињству“ (Дурбаба, 2011: 21).

<sup>11</sup> Већ у I веку н. е., како Жермен истиче, латински језик је био међународни језик културе, религије, филозофије, права, државне управе и комуникације западног света (Germain, 2005: 51, у Vučo, 2009: 63).

је, пре свега у Риму, био распрострањен као језик високо образованих људи (Rowlinson, 1994; Kelly, 1976)<sup>12</sup>. Довољно је само поменути „два миленијума образовања књигом, класичну наставу у најширем смислу и грчки модел образовања, као три тачке ослонца разматрања значаја и улоге класичне филологије“, како Јовановић сматра, где је грчки модел образовања „истовремено исходиште и резултат европског културног круга“, којем и ми припадамо, хтели то да признамо или не (Јовановић, 2003: 60-61).

Интересантан је и податак који наводи Жермен, да је кореспонденција у самом царству била двојезична: комуникација се обављала на латинском језику са западним провинцијама и Римом као седиштем, док је са источним делом царства и Цариградом, комуникација обављана на грчком језику. Он истиче да је у II веку п. н. е., свако ко је желео да буде цењен у друштву, у социјалном и културном смислу те речи, морао да зна грчки језик (Germain, 2005: 43, у Vučo, 2009: 64, 67).

Претпоставља се да је дете из виших класа у Риму од најранијег детињства учило грчки језик и то највероватније, како Вучо наводи, путем „неке врсте директног метода“ (Vučo, 2009: 68). То би значило да је од дадиље чији је матерњи језик био грчки, за краћи низ година (све до поласка у школу) дете успевало да научи да чита, пише и разуме на грчком језику, не запостављајући, свакако, обавезне часове реторике и граматике, у сврху изграђивања врхунског стила изражавања<sup>13</sup>. Ово иде у прилог и тврдњи коју су изнели Роулинсон и Кели (Rowlinson, 1994) о распрострањености учења грчког језика. Као што смо раније напоменули, иако су се Римљани трудили да науче грчки језик, Грци, углавном, нису учили језике других народа, у овом случају латински. У литератури се може пронаћи податак да су Грци учили латински језик, онда када им је био потребан због одређених трговинских веза или ради правничке каријере у царској управи, дакле они амбициозни и то из крајње прагматичних разлога (Вен, 2000: 26).

Већ негде између III и II века п. н. е., млади Римљани су учили грчки. Учитељи или *дидаски* су били робови Грци, док су послугу у кући чиниле робинје из Грчке. Познато је да су Цицерон и Плиније имали учитеље Грке, те да су добро савладали читање и писање на грчком језику. Многи млади Римљани су

---

<sup>12</sup> И данас се сматра високообразованим човеком онај који познаје класичне језике.

<sup>13</sup> Титоне наводи да је млади Римљанин одлазио на часове грчке граматике, али и латинског језика, као и на часове грчких ретора и латинских оратора (Titone, 1980: 20, у Vučo, 2009: 68).

одлазили тада у Атину, како би учили грчки језик и грчку филозофију. Зна се да су још у III веку п. н. е. постојали двојезични уџбеници, названи *Hermeneumata-Pseudodositheana*, који недвосмислено указују у којој мери је римски образовни систем био под грчким утицајем. Ови уџбеници су били ништа друго до грчко-латински приручници за конверзацију (Marrou, 1956: 268), односно претеча онога што бисмо данас назвали „савременим уџбеником за развијање вештине конверзације“ (Titone, 1968: 6, у Vučo, 2009: 68).

Мару у свом истраживању наводи да су Римљани уважавали грчку културу, нарочито поезију, сматрајући је извором сопственог духовног развоја. Млади Римљани су преводили са грчког на латински језик и *vice versa*, Цицерона и Демостена, Хомера и Вергилија, а „*σύγκρισις*“ (упоређивање), како ће касније бити упамћено, био је обавезан део „*προγυμνάσματα*“ (вежби) за проучавање реторике. Ово је допринело да латински граматичари наставе са упоређивањем два језика, уткајући пут модерној „компаративној граматици грчког и латинског“ (Marrou, 1956: 255).

Са њом се слаже и Ребле, који указује да Римљани, у односу на Грке, нису истицали сопствене форме културног живота, већ су преузимали грчке књижевне форме и грчке филозофске мисли. Зато се, по први пут после 250. године п. н. е., развија високо римско филолошко стваралаштво након директног утицаја хеленизма; идеје се из Рима, који се све више развија под утицајем хеленистичке културе и образовања, шире по западном свету (Рџмплџ, 2010: 62).

Иако су Римљани придавали велики значај грчком језику, Грци, како је речено, нису придавали значај страним језицима, нити су их укључивали у образовни систем, сматрајући их „варварским“<sup>14</sup>. Грци су увек сматрали да је њихова култура аутономна, *sui generis*.

---

<sup>14</sup> Овде треба нагласити да се термин „варварски“ језици не доводи у везу са данашњим значењем овог придева. За Грке су они који не говоре грчки језик били „варвари“, без обзира на њихово етничко порекло.

### 1.3 Од хеленистичког доба до Византије

Захваљујући великим освајањима Александра Великог, Грци су своје територије умногоме проширили, што је довело до неминовног мешања Грка са другим народима и културама. То ни у најмањој мери није умањило осећање сопствене изузетности у Грка; шта више, они су и даље „имали дужност да буду достојни сопствене представе о грчком човеку и његовој *αρετή*“ (Георг Бек, 1998: 16).

У хеленистичко доба, грчко образовање је уређено и систематизовано. Сама филологија је у доба хеленизма утицала, између осталог, и на формирање школског система, који ће дуги низ година, уз мање или веће промене, постати европски узор, заснивајући се на „три тачке ослонца“, о којима смо већ говорили.

Образовање је било подељено у пет нивоа (Μαργου, 1956; Τσαντσάνογλου, 1974). Деца су основе образовања стицала код куће (*αγωγή των νηπίων στο σπίτι*), затим следи основно образовање (*στοιχειώδης εκπαίδευση*), средње образовање (*μέση εκπαίδευση*), *ephēbeia*<sup>15</sup> (*εφηβείο*), као и високо образовање (*ανώτατη εκπαίδευση*).

У оквиру „предшколског образовања“, Јанакопулос и Васиλοпулос наводе да су мајка и дојиља, по правилу обе робинје, највише времена проводиле са дететом (Γιαννικόπουλος, 1993; Βασιλόπουλος, 2006). Цанцаноглу додаје да су деца слушала Езопове басне, бајке као и разне приче из богате грчке митологије (Τσαντσάνογλου, 1974: 268).

Основно образовање је трајало од 7. до 14. године, и било је углавном приватно и необавезно, а дечаци и девојчице су пратили наставу заједно (Ισηρόνης, 1964). У школи се учило читању, меморисању, писању, аритметици са *граматистом* (*γραμματιστής*), кога ће у средњем образовању заменити *граматик(ос)* (*γραμματικός*), о чему сведоче стари папируси или *глинене таблице*

---

<sup>15</sup> Реч је о атинском систему обуке за младиће под неком врстом покровитељства државе. Наиме, младићи узраста од 18 година проводили су две године у „гимнасиону“ и на војној обуци под надзором посебних званичника (крај четвртог века п. н. е.). У хеленистичко доба постаје обележје грчког града и главно обележје према којем се „грађанин разликовао од неграђанина“ (Бордман и др, 1999: 279).

(όστρακα). Ђаци би, како Сапунас истиче, учили прво алфавет и изговор сваког гласа, потом би учили да пишу слова алфавета од алфе до омеге и *vice versa*, да би на крају учили да изговарају речи на слогове, једноставније речено да „сричу“. Учили су једносложне и двосложне речи, а почетна слова речи би их асоцирала на алфавет: *αἴζ, βους, γρῦψ*, односно *Αχιλλεύς, Βίων, Γάιος* (Σαλουνάς, 2012: 205).

Како Цанцаноглу указује, од 14. године почиње средње образовање, оно које се код Грка назива „*εγκύκλιος παιδεία*“<sup>16</sup>, опште образовање, док су Римљани наставили да користе Аристотелов термин преведен на латински као „*artes liberales*“ (Τσαντσάνογλου, 1974: 268). *Ephēbeia* је, како ће се испоставити, играла важну улогу у образовању младих. Постоје наводи да је уведено 335. године п. н. е., мада постоје истраживања на која се Цанцаноглу позива, да је настало можда и почетком V века п. н. е. (Τσαντσάνογλου, 1974).

Напунивши 18 година живота, млади су се „уписивали“ и учили наредне две године живота. Међутим, у доба хеленизма оно све више губи војни карактер, да би од II века п. н. е., поред „физичког васпитања“, важно место све више заузимало духовно образовање, филолошко и филозофско образовање (Vegeti, 2000). Ово образовање млади стичу у *гимназијама* (*γυμνάσιον*), које поред подстицаја за физичким активностима постају духовни центри старих градова (Σαλουνάς, 2012: 207). Маркандонис упоређује грчке *ephēbeia* са римским *Collegia Juvenum*, која су представљала неку врсту „студентског дома“ за младе из аристократских породица (Μαρκαντώνης, 1991).

Када је реч о високим школама, оне су постојале свуда где је хеленизам оставио трага, а у њима су се проучавале реторика, филозофија и наука (Σαλουνάς, 2012: 207).

Када је 286. године н.е. Римско царство<sup>17</sup> подељено на *pars Orientis* и *pars Occidentis*, у источном делу царства званични језик је био латински, све до VII века н. е. када латински језик своје место уступа у потпуности грчком језику. Као

---

<sup>16</sup> Другим речима, та *εγκύκλια* код Плутарха, како Јовановић наводи, или „*εγκύκλιος παιδεία* означава онога који пролази цео „круг“ образовања и васпитања, постепено стицањем током опште пропедеутике“ (Јовановић, 2014: 19).

<sup>17</sup> Диоклецијан је 286. године н. е. увео систем тетрархијата, по којем су царством владала два августа и два цезара. За коначну поделу на Источно и Западно римско царство може се узети и 395. година н. е., када је Теодосије Велики препустио старијем сину Аркадију управљање источним делом царства, док је млађем Хонорију препустио западни део царства, које ће пасти 476. године н. е.

што смо напоменули, грчким језиком се говорило у источном делу Римскога царства, док је латински био језик управе. Већ крајем IV века н. е., постоје подаци да су судске одлуке биле сачињене на грчком језику, да би у V и VI веку н. е. читави закони били писани на грчком језику. Истина, латински језик остаће још неко време језик управе и дипломатије, да би коначно у VII веку н. е., као што смо напоменули, грчки језик преузео примат на свим пољима. Док је римско право остало основ правног живота у Византији, грчка култура је била и остала основ њеног образовања, чинећи да Византија постане највећи културни и просветни центар.

Грчки језик у Византији није био класични грчки језик, већ хеленистичка којна (*κοινή διάλεκτος*). То је новозаветни грчки, у ком су се задржали неки језички идиоми из атичког дијалекта. Под утицајем атицизма, у великом броју књижевних дела могуће је пронаћи „ретке“ речи или архаизме, због велике потребе аутора да опонашају стил ретора, што ће неминовно довести и до тога да се овај језик све више удаљава од свакодневног говора.

Треба имати на уму да хришћанска вера и грчко духовно наслеђе чине како основе цивилизације, тако и основе самог образовања у Византији, које има историју дугу готово једанаест векова. Образовање у Византији није било обавезно, а школе су углавном биле приватне, те је самим тим образовање било доступно малом броју људи. Држећи се хеленистичке традиције, образовање је било подељено у три нивоа: *основно образовање* (*προπαιδεία/ στοιχειώδης εκπαίδευση*), *средње образовање* (*εγκύκλιος παιδεία/ μέση εκπαίδευση*) и *високо образовање* (*ανώτερη εκπαίδευση*).

Основно образовање је трајало 3 или 4 године, а деца су се уписивала у школу између 6. и 8. године живота. Када је реч о језику, учили су се читање, писање и граматика, а учитељ је био *граматистис* (*γραμματιστής*), који је децу учио како да сричу и од слогова праве речи. Потом их је учио да читају краће текстове преко којих би их научио да правилно пишу, и готово по правилу, без грешке. Писало се мајускулама, без знакова интерпункције, све до VIII века, када почиње да се пише минускулама, односно курзивом, због уштеде на простору, и брзине писања, али и лакшег читања (Λυμέρης, 2013: 134). Као што смо и раније видели, и овде је дидактички метод био константно понављање и учење напамет (Vučo, 2009; Mango, 1988).

Средње образовање је трајало најмање четири године, а школе су, углавном, „држали“ приватни учитељи. Учили су се граматика, реторика и филозофија. Настава граматике сводила се на овладавање језиком и изразом овековеченим у делима старих грчких писаца. Основни приручник био је *Τέχνη γραμματική*<sup>18</sup> (в. бел. 24). За потребе увежбавања читања, користили су се Хомерови епови, посебно *Илијада* (Βάλτερ, 1988), пошто је Хомер представљао „*διδάσκαλο των αρετών*“ (Ράνσιμαν, 2000). Треба напоменути да су ученици читали Библију, а често су учили и њене делове напамет.

О атмосфери која је владала у школи, најбоље говоре речи Ане Комнине, које наводи Лимберис (Λυμπέρης, 2013: 138):

*«Το εκπαιδευτήριο το διευθύνει ένας δάσκαλος. Γύρω του στέκονται τα παιδιά, απασχολημένα σοβαρά άλλα με ερωτήσεις γραμματικές και άλλα με τη συγγραφή των λεγόμενων σχεδών. Εκεί μπορείς να δεις και Λατίνο να εκπαιδεύεται και Σκύθη να μαθαίνει ελληνικά και Ρωμαίο να μελετά τα συγγράμματα των Ελλήνων και τον αγράμματο Έλληνα να μαθαίνει τα σωστά ελληνικά»<sup>19</sup>.*

Како су основно и средње образовање били скупи, тако је и високо било доступно студентима из добростојећих породица, пошто су млади који су имали жељу за студирањем морали да путују и да троше доста новца у те сврхе (Mango, 1988). Студирало се пет година, а главни предмети су били реторика и филозофија. Теодосије II је 425. године н. е. основао то «Πανδιδακτήριο» της Κωνσταντινούπολης<sup>20</sup>, образовну институцију универзитетског ранга, где су се између осталих изучавале филозофија, медицина, право, реторика, граматика, док се теологија предавала на *Патријаршијској школи* (Λυμπέρης, 2013:139).

---

<sup>18</sup> Овај приручник преведен је у V веку н. е. на јерменски и прилагођен сиријском језику, док је своје место у настави имао све до XVIII века н. е. (Μιχαήλ, 1999).

<sup>19</sup> Школом „руководи“ један учитељ. Око њега стоје ђаци, једни удубљени у граматичка питања, а други у писање по „таблицама“. Ту можеш видети Латина како се образује, и Скита како учи грчки, и Ромеја да проучава дела Грка, али и неписменог Грка да учи правилан грчки.

<sup>20</sup> Битно је напоменути да су и пре оснивања универзитетске институције у Константинопољу постојали центри високог образовања, попут оних у Атени, Александрији, Антиохији, Едеси и Пергаму.



#### 1.4 О образовању у средњем веку

Имајући у виду да настава језика има увек неки циљ, друштвени, духовни или филозофски, сваки је од њих кроз историју „имао своје значајно место и, сваки на свој начин, утицао на наставу језика“ (Kelly, 1969: 397). Друштвени циљ је био језик као средство комуникације, духовни циљ је покретач сваког вида стваралаштва, док је филозофски подразумевао „вежбања“ у техникама анализе, па често доводи у везу лингвистику са наставом језика (Αυτωνομούλου, 2000: 27). Као што је већ речено, у античко време говорна активност играла је веома важну улогу, што ће остати и касније, током ренесансе и у савремено доба, док је у средњем веку пажња била окренута самој језичкој анализи. Латински језик је редовно имао важну улогу у образовању народа чије су територије Римљани освојили.

Латински језик је, како Кристал наводи, „обезбедио континуитет између класичног и средњовековног периода“ (Kristal, 1986: 406), као језик који је сваки образовани човек знао, с обзиром на то да је био у саставу образовних система. Латински језик је тада био и језик комуникације, те се може закључити да је образовани човек био двојезичан, познајући и говорећи и свој језик поред латинског. У односу на латински језик који је у овом периоду и више него доминантан, ситуација са грчким језиком је другачија. Иако је на Западу мали број оних који су познавали грчки језик и античку грчку културу, преводи и радови представника византијске традиције, који су по паду Константинопоља 1453. године побегли у Италију<sup>21</sup>, „утицали су на мисао и педагогију велике западне ренесансе“ (Јовановић, 2003: 70).

Дијалогска форма заузима важно место у учењу латинског језика у средњем веку. Ученици су у нижим разредима прво читали, а затим и учили дијалоге на латинском напамет, као вид пропедеутике за касније разреде. Када би савладао прве кораке у учењу латинског језика, ученик би у вишим разредима

---

<sup>21</sup> Велики центар грчке културе у Италији био је град Равена, седиште Византијског (Равенског) егзархата који је основан у Италији, све до 751. године н. е., када је пао под власт Лангобарда. И данас је у цркви Светог Виталија сачуван портрет цара Јустинијана, који ју је и подигао.

учио граматiku и реторику. Андонопулу (Αντωνοπούλου, 2000: 28) наводи податак да је дијалог био праћен питањима која су била у директној вези са темом обрађеном у њему, као и са темама из свакодневних активности. Неминовно се поставља питање да ли бисмо могли да сматрамо да је овакав вид „методе“ претеча неких потоњих метода у учењу страних језика, поговато имајући у виду да је свака метода у учењу страних језика у мањој или већој мери била под утицајем неке претходне у низу метода у учењу страних језика. Дијалози, наиме, нису имали само дидактичку функцију вежбања и усавршавања правилног читања, већ су имали и један виши циљ. Ученицима се пружао увид у филозофске и књижевне одломке на језику који је лишен грешака.

Током средњег века, необразованом народу постепено је омогућавано да образовање стекне у школама, у којима се школовало будуће свештенство. Школе нису биле ништа друго до, како Ребле наводи, „установе за образовање свештенства“, где је целокупни образовни систем „прилагођен“ образовању виших друштвених слојева, како би научили писање, читање и тумачење Библије (Рѐμπле, 2010: 86).

За време Карла Великог, чији је дворски врт у Ахену био претворен у културни и образовни центар, образовању се придаје посебан значај. Схватајући значај организоване управе у царству, преко боље образованих свештеника и поданика, Карло Велики тежи ка ширењу хришћанског образовања и латинске културе. На свој двор доводи велики број учених људи, какав је био, нпр. Алкуин из Јорка, и окупља их у *Палатинској школи (Schola Palatina)*. Алкуин је сигурно био добар пример вредног и преданог „просветара“, чије су часове, поред чланова краљевске породице, пратили многи млади људи из удаљених крајева. Карло Велики је настојао да се повећа број манастирских школа, како би се што већи број свештеника школовао.

Битну улогу у образовању заузеће у периоду 1200-1500. многи универзитети. О тачним годинама оснивања универзитета у Европи постоји више различитих података<sup>22</sup>. Вучо наводи да је Универзитет у Болоњи основан 1088. или 1158. године, у Паризу 1180, у Кембрицу 1209, и у Оксфорду 1214. (Vučo,

---

<sup>22</sup> На званичним интернет презентацијама ових универзитетских центара стоји да је Универзитет у Болоњи основан 1088, у Паризу 1170, у Кембрицу 1209, а за Универзитет у Оксфорду стоји да се претпоставља да је још 1096. постојао неки облик наставе.

2009: 90). Ребле наводи другачије податке, те можемо прочитати да је у Болоњи основан 1119, у Паризу 1200, а у Оксфорду 1245. год. (Рέμπλε, 2010: 92). Организовани као заједница (*Universitas*) професора и ученика, подржавани од стране црквене заједнице и владара, представљају образовну институцију (*Studium generale*) која се све више развија (Рέμπλε, 2010: 92). Као што видимо, Ребле синтагму *Studium generale* дефинише као „образовну институцију“ (*εκαπιδευτικό ίδρυμα*), док Вучо наводи да се „формирају центри образовања на вишем нивоу, који у XII и XIII веку правно дефинишу свој карактер јавних институција, *studia generalia* (Vučo, 2009: 90).

Оно што је сигурно јесте да су књиге у средњем веку биле скупе и многим недостижне, а нису се израђивале на начин који је нама данас познат. Писало се углавном на пергаменту (скупом) и касније на хартији (која је била јефтинија). Оно што ће Гутенберг учинити у XV веку, помоћи ће да књиге буду доступне неупоредиво већем бројем људи у односу на књиге писане руком, па се слажемо са ставом који износи Јовановић, да је „у том смислу то била револуција битнија од индустријске“ (Јовановић, 2003: 63).

Током периода хуманизма и ренесансе, интересовање за грчку културу и језик је у порасту, што је имало за циљ да се овај језик предаје, а да дела грчких аутора поново заузму место које им припада. Ребле наводи податак да је 1450. године можда било пет познавалаца грчког језика у целој Немачкој, али се већ 1520. године грчки могао студирати на сваком немачком универзитету (Рέμπλε, 2010: 117). Године 1476. штампана је, према постојећим подацима, прва граматика (*Γραμματική*) Константина Ласкариса у Милану, јер је Италија после пада Константинопоља постала уточиште многим грчким породицама и ученим људима.

Када је реч о латинском језику, он је био језик образовања, администрације и цркве. Ученици током основног образовања уче читање и писање, а граматика се, као вид тумачења латинских текстова, учи на вишем ступњу, док се рукописи настали на латинском, намењени свештенству, студентима и правницима, чувају у манастирским центрима (Vučo, 2009: 98).

Након политичких промена кроз које пролази Европа у XVI веку, латински језик, као доминантни језик усменог и писаног дискурса, бива све више потиснут, а замењују га други страни језици, француски, италијански и енглески. Он постаје

„случајни“ предмет школских курикулума, а дела Вергилија, Овидија и Цицерона написана њиме, представљаће основ за изучавање његове граматике и реторике од XVII до XIX века (Richards и Rodgers, 1986: 1). У периоду ренесансе, образованим човеком се сматрао онај који је познавао латински, грчки и хебрејски језик, а Франсоа Први, како Вучо наводи (Vučo, 2009: 113), позивајући се на Коена (Cohen, 1973: 162), основао је *Collège dans trois langues*, на ком су се изучавала управо ова три језика - грчки, латински и хебрејски.

Када је крајем средњег века француски језик у Енглеској постао страни (Αντωνοπούλου, 2000: 25; Howatt и Widdowson, 2004: 10), односно када је енглески језик установљен као званични језик краљевине, Енглези су и даље имали потребу за добрим знањем француског језика, како би што лакше обављали комуникацију у свим сферама друштвеног живота. Зато је и настава француског језика имала за циљ да се ученици, кроз практичну примену језика, обуче за свакодневне комуникативне ситуације (Howatt и Widdowson, 2004: 16).

Иако се не зна ко је аутор првог уџбеника француског језика као страног у Енглеској, који је настао крајем XV, односно почетком XVI века, био је ништа друго до, како Вучо наводи „збирка корисних свакодневних дијалога за путнике у Француску, претеча ситуационих метода који су се касније, у време Тјудора, развили у Енглеској“ (Vučo, 2009: 110).

Хаувет, наиме, наводи и податак да се и енглески предавао као страни језик и да су га учили Французи и Фламандци пре 1600. године, Немци, Данци и Норвежани између 1600. и 1700. године, Италијани, Швеђани и Португалци између 1700. и 1750, односно Шпанци и Руси између 1750. и 1800. године (Howatt, 1984: 62).

Дакле, као што смо до сада могли да закључимо, учењу страних језика се придавао велики значај током средњег века. Латински језик је заузимао водећу улогу, учио се као предмет у школским системима образовања, док ће у периоду хуманизма и ренесансе грчки језик опет добити на значају, посебно у Италији. Коркоран истиче да је постојало мишљење да треба придати већи значај предавању грчког језика, иако је латински језик био језик друштва и религије, као и науке (Corcoran, 2013: 199). Ученици су преко грчког језика стицали и знања која се тичу „прошних времена“, као и научна сазнања. Коркоран тврди да се

грчки језик чак и на почетку XX века није учио због „јачине израза“, већ због знања која су нудили грчки писци (Corgoran, 2013: 204).

## 2 КАКО СЕ ЈЕЗИК УЧИО КРОЗ ИСТОРИЈУ: МЕТОДЕ

### 2.1 Граμματικοί, γραμματιστές, γραμματοδιδάσκαλοι ...

Као што смо већ нагласили, веома је мало писаних трагова који сведоче о томе како су се страни језици учили кроз историју. Иако је на основу сачуваних фрагмената могуће закључити да су грчки и латински били језици који су се учили кроз историју, о примени одређених метода готово је немогуће говорити. Може се претпоставити да су становници одређене регије били директно изложени страном језику и да су у контакту са изворним говорницима учили страни језик. У литератури се истиче допринос како старих Грка, тако и Римљана у проучавању граматике, као и у развијању науке о језику (Robins, 1961, Lyons, 1995).

Иако не постоје писани трагови о томе како се учио грчки у римским школама, одређени писани подаци о томе како се на истоку учио латински ипак постоје. Захваљујући папирусима који су пронађени у Египту, ученици су, како Мару наводи, учили прво алфавет. Потом су следили елементарни мали одељци (краћи текстови) као они у *Hermeneumata-Pseudodositheana*. Грчки дечаци у Египту вежбали су превођење<sup>23</sup>, тако што су преводили текстове реч по реч. На тај начин, метод који је коришћен у хеленистичким школама за проучавање Хомера и других песника, једноставно је прилагођен једном страном језику. Текст је био подељен у две колоне: на левој страни се налазио оригинални текст, док је колона десно била предвиђена за превод на колоквијални грчки језик (Marrou, 1956: 264).

Када је реч о учењу граматике, „она није била сама себи циљ, већ пут да се спозна и подстакне класична чистота језика и њених најузвишенијих модела“

---

<sup>23</sup> Вучо сматра да је превођење било административна потреба у вишејезичним империјама пре 3000 година, а уведено је као техника у школама у III или II веку п. н. е. (Vučo, 2011: 74).

(Vučo, 2009: 72). Граматика<sup>24</sup> ће се као посебна наука издвојити у александријском периоду, када се по први пут појављује опис граматичке структуре атичког дијалекта (Μήτσης, 2004: 51). Ђаци су учили деклинације и конјугације, било у матерњем језику, било у страном. Правила и дефиниције су се, углавном, учили напамет, а учитељи су примењивали вежбе трансформација, с посебним освртом на морфологију и синтаксу (оно што бисмо у данашње време назвали класичним *дрил вежбама*). Мицис, међутим, истиче да се граматика учила зарад граматике, а оно што би могло окарактерисати час језика јесте учење правила, изузетака од правила и граматичких облика, барем када је реч о александријском периоду (Μήτσης, 2004: 54).

Учитељи су прибегавали понекад сопственом начину преношења знања, како би час био што продуктивнији, а градиво изложено на најбољи могући начин. Они су, како Андонопулу сматра, проверавали у којој мери су ученици усвојили знања, односно у којој мери су научили напамет деклинације и конјугације, не упуштајући се у саму употребу језика, већ у пасивно знање структуре језика (Αντωνοπούλου, 2000: 61). Управо ће овакав вид наставе граматике вековима касније бити примењиван у пракси учења и наставе живих језика, док и данас, спорадично, постоје наставници који верују да је управо ово начин да се језик усвоји на најбољи начин. Када је реч, међутим, о настави класичних језика данас, ово је начин којем већина класичних филолога приступа, с обзиром на то да није реч о живим језицима.

Код Андонопулу примећујемо расправу о томе да ли је Мицисова (Μήτσης, 2004) тврдња исправна, када каже да је настава грчког језика била заснована на учењу граматичких правила, превођењу, те разумевању дела античких аутора или Новог Завета (Αντωνοπούλου, 2000: 61). Пажљивим разматрањем Мицисове студије долазимо до закључка да је овде реч о учењу класичног грчког језика кроз векове, а метода која је примењивана некада, у мањој или већој мери се не разликује од оне која се користи данас. Андонопулу упоређује Мицисов став са оним који наводи Кели (Kelly, 1969: 398), са којим се и ми слажемо, да је настава била у извесној мери прилагођавана потребама и захтевима оних који су је и

---

<sup>24</sup> Прво дело које кодификује науку о граматички је *Τέχνη γραμματική* Дионисија из Тракије (100. год. п. н. е.). Ово дело ће дуги низ година представљати прототип граматике (Αντωνοπούλου, 2000: 61; Μήτσης, 2004: 53).

пратили, али и да се кроз историју појављују и друге методе којима су се наставници служили у предавању страних језика. Дакле, долазимо до закључка да, иако су потребе оних који су учили и уче језике разликују, Кели упућује на учење страних језика кроз историју, укључујући и савремене методе о којима ће бити речи, док Мицис говори о учењу грчког језика, и то класичног.

Поред различитих техника и приступа за које се претпоставља да су постојали, Кели (Kelly, 1969: 114) наводи и „вежбе дескриптивног секвенцирања, описа ланчано повезаних радњи у оквиру неког временског периода“. То би значило да су ђаци, како Вучо наводи, слушали учитеља како чита текст, а затим би га сами ученици, један по један, читали наглас (Vučo, 2009: 73), увежбавајући на тај начин правилно читање, као предуслов за правилно усвајање речи, што им је, верујемо, омогућавало лакше меморисање речи и учење текста напамет. Када говоримо о учењу текста напамет, ваља имати на уму да је још Протагора препоручивао да дете мора научити добро да чита, као и да разуме оно што чита, како би учитељ могао да открива својим ученицима песме добрих песника, читајући стих по стих, док би слушатељство понављало, тумачило и учило напамет (Јовановић, 2003: 66).

## **2.2 О методама учења страних језика од XV(I) до XVIII века**

Већ од почетка XVI века латински језик се мање или више предавао по сличној методи у већини Европе, по методи која је подразумевала да ученици могу разумети различите облике књижевних текстова на латинском језику, али не само књижевних, већ и оних научних. И даље је у центру била настава граматике, која би им послужила као основ за боље владање језиком, у смислу постизања боље компетитивности у интердисциплинарности, било да је реч о стилу у писаном или усменом дискурсу.

У научној периодици могуће је пронаћи више података о томе на који начин су учитељи предавали страни језик током овог периода. Упоређујући приступе и методе који су се користили током XVI века, могао би се извести закључак да се они нису у великој мери разликовали од неких потоњих метода у учењу страних језика. Уколико бисмо покушали да утврдимо која би била



дефиниција комуникативне компетенције онога доба, било би то, како Андонопулу каже (Αντωνοπούλου, 2000: 31), позивајући се на Хајмза (Hymes, 1972), врло слично способности коју има нативни говорник једног језика: он треба да познаје граматiku добро, али и саму структуру страног језика у оној мери која би му омогућила да на најбољи могући начин развија писмену и усмену продукцију. Ово подразумева да мора бити у стању да разуме адекватно писмени дискурс, поштујући морфосинтаксичка начела језика, да може разумети текстове различитих врста као и терминологију која се у њима појављује. Из свега приложеног, извлачи се недвосмислено закључак да је у оно време писани дискурс имао примат над усменом продукцијом, односно да су и сами учитељи језика, или највећи број њих, веровали да се једино путем писаних текстова језик може усвојити на прави начин, водећи при том рачуна да и настава граматике буде инкорпорирана на одговарајући начин.

Андонопулу (Αντωνοπούλου, 2000: 31), такође, наводи податак да је било и оних који су веровали, попут Вивеса (Vives, 1523a; Vives, 1523b), да је перо најбољи начин да се вежба језик, у смислу да се често користи за развијање писаног дискурса, али не по цену да се запостави усмени дискурс. Предлагао је да ученици користе већ задате реченице из приручника као узор, те да постепено унутар истих убацују речи које већ познају у страном језику, чинећи на тај начин новонасталу реченицу у одређеној мери као њихову сопствену<sup>25</sup>.

Интересантно је да је управо он, како Кели наводи, приметио да постоје евидентне разлике у подучавању вештина слушања и читања. Наиме, у то време ове две језичке вештине сматране су јединственим, да би Вивес указао да је чуло слуха орган путем ког човек може најбоље да учи (Kelly, 1969: 36), као и то да се језичке вештине могу развијати на различитим нивоима.

Андонопулу (Αντωνοπούλου, 2000: 32) наводи податак да је Прасхиус (Praschius, 1676) придавао значаја чињеници да је неопходно да ученици, поред знања која би добијали кроз различите тематске целине и вежбе, стичу и знања о реалном свету у коме живе. То је подразумевало да је латински језик ком су

---

<sup>25</sup> Можда бисмо могли напоменути да је ово једна од техника за развијање писане продукције и данас, која се често користи на часовима савременог грчког језика, где се студентима наводи одређени број речи од којих они треба да сачине реченицу. Такође, као врста *дрил вежбе* може се користити и за развијање усмене продукције, где сваки студент додаје по једну реч на почетак реченице коју је изговорио претходни студент.

подучавани морао да буде, пре свега, користан, у смислу да су ђацима пружане различите врсте текстова. Дијалози, који су настајали током XVI и XVII века, како ауторка даље наводи, позивајући се на Прасхиуса, у великој мери били су прилагођени свакодневном животу, пре свега због потребе да ђаци, учећи латински језик, стекну неку врсту језичког комфора када је реч о вокабулару, али и о стилу. Дијалози су овде, дакле, имали двоструку улогу. С једне стране указивали су на правилну употребу језичких форми, док су са друге стране помагали ученицима да на различите начине исказују своје идеје и ставове о некој свакодневној појави.

Нешто слично се дешавало и са наставом енглеског језика у Француској. Наиме, Коркоран (Corcoran, 2013: 147) истиче да су вежбе за усмену и писану продукцију имале за циљ да ђацима пруже могућност да усаврше језик у довољној мери, како би без одређених потешкоћа могли да говоре на енглеском. Дакле, овде видимо да настава граматике није заузимала централно место, већ су то место имале функционалне, било писане, било усмене вежбе, које су имале за циљ развијање вештине усмене продукције.

Многи учени људи су у овом периоду имали прегршт иновативних идеја у вези са наставом, како класичних, тако и страних језика у Европи. У опсежној монографској студији коју је спровела Вучо (Vučo, 2009), прегледно су издвојени појединци који су својим радом допринели развоју лингвистике, у најширем смислу ове речи. Како бисмо упоредили ставове који су преобладавали у овом периоду, а који су се тицали наставе и учења страних језика, осврнућемо се на рад неколико великих мислилаца оног времена.

Примери вежбања који се могу пронаћи код Еразма Ротердамског указују недвосмислено да је на неки начин управо он осмислио *вежбе према моделу (pattern drills)*, иако их под овим називом срећемо тек у XX веку. Мартин Лутер је био става да сваки језик треба учити и односити се према њему као да је жив, и то путем праксе (Vučo, 2009: 124). Овакав и сличне ставове, када је реч о учењу језика директним путем, имаће и многи други аутори.

Када је реч о Вивесу, кога смо већ споменули, требало би додати да је сматрао јако важним да се наставници језика усавршавају, док, када је реч о ђацима, високомотивисаним појединцима треба омогућити да у мањим групама помогну другим ђацима, објашњавајући им оно што нису схватили током наставе.

Са Роцером Аскамом долази и до процвата вештине превођења. Иако је било запостављено као вештина све до краја касног средњег века (Kelly, 1969: 51), превођење ће доживети свој процват, а за Аскама ће се везивати нови метод, *ретровизије*, као метод интензивног проучавања једне или две књиге (Vučo, 2009: 133).

И код Вилијама Бата ће превођење као вештина имати заслужено место, али ће поред инсистирања на овој вештини, Бат посебну пажњу посветити новом дидактичком средству – уџбенику. Веровао је да је помоћу његовог уџбеника могуће савладати језик за свега три месеца, што је свакако доводило до уштеде времена и финансијских средстава. Вучо истиче да је Бат заслужан за развој глотодидактике и лингвистике генерално, како због успостављања новог метода у учењу класичних и живих језика, тако и због препознавања вредности посебних захтева лексичке селекције, указујући при том на важност потребе да се језик не учи на основу фрагмената изведених из оригиналних дела, већ да се поштује принцип од лакшег ка тежем (*путам поступности*) (Vučo, 2009: 136).

Још се код Мишела де Монтења сусрећемо са потребом да се језик учи путем „комуникативног приступа“. Наиме, до овог закључка дошли су Хаувет и Видоусон (Howatt и Widdowson, 2004: 210), проучавајући рад Мишела де Монтења, верујући да се још у XVI веку могу наслутити корени директног метода. Исти аутори претечу комуникативних метода у учењу језика виде и код Цона Лока (Howatt и Widdowson, 2004: 211). Поред тога што је био заговорник да се са учењем страног језика треба кренути у што ранијем узрасту, сматрао је и да метод у учењу страног језика мора бити природан, заснован на непосредном контакту са аутентичним говорницима (Vučo, 2009: 138). Жермен истиче као посебну црту Монтењовог рада веровање да се паралелно са учењем језика, могу научити и обичаји, начин комуникације са припадницима одређене језичке групе, али и све друге карактеристике везане за комуникацију које су својствене неком страном језику или језичкој групи (Germain, 2005: 72).

Како је предмет ове дисертације и рецептивна активност читања, треба се осврнути и на рад немачког педагога Волфанга Раткеа (Vučo, 2009). Он је, наиме, заступао став да је пре подучавања осталим језичким вештинама, час најбоље започети вештином читања, као уводом у остале језичке вештине. И код њега, као и код де Монтења и Вивеса, вештина превођења заузима битно место.

И највећи педагог седамнаестог века, велики мислилац Јан Коменски, утицао је својим ставовима на формирање глотодидактичких постулата онога доба. Поред опште теорије дидактике, бавио се и начином учења језикâ, па је тако у својим делима предлагао да се учење не заснива на усмеравању пажње ученика ка дуготрајном и напорном усвајању граматичких правила, већ да пажњу треба посветити правилном избору лексике и реченица. Веровао је да је путем најфреквентнијих речи и израза могуће саставити довољан број реченица на латинском језику које би ученицима биле довољне да могу остваривати неометано комуникацију. Читајући дело Елијаса Бодина *Didactica*<sup>26</sup> сусрешће се са идејом о лексичком минимуму, али и значају фреквентности лексике (Vučo, 2009: 143). *Janua linguarum reserata (Отворена врата језика)* познато је дело Коменског из 1631. године. Кроз 100 поглавља, употребом преко хиљаду контекстуализованих реченица састављених од осам хиљада речи покушао је да прикаже скуп најбитнијих ствари на свету, односно да пружи објашњење које би повезивало реч са предметом. Из њега ће касније (1658) настати дело *Orbis sensualium pictus*, као побољшано, илустровано издање (Рџмплџ, 2010: 170).

Коменски се у току свога живота усавршавао перманентно, настојећи да у сваком наредном делу примени нешто ново, односно да усаврши свој метод у учењу језикâ. Веровао је да се у учењу језика тежња мора ставити на „визуелно“, на илустрације, док се сувопарним учењем граматичких правила не постижу једнако добри резултати. Инсистирао је на темама из свакодневног живота, верујући да је деци потребно нешто што није апстрактно, већ нешто што могу бити у стању да разумеју, именују или покажу. И неки каснији аутори (нпр. Тенеги Лефевр (Vučo, 2009)) истицаће потребу да се у настави користе визуелна средства, подстичући на тај начин и развијање дечје маште. Био је пионир када је реч о месту мотивације у учењу језикâ, настојећи да укаже на потребу да наставник мора бити у стању да заинтересује и охрабри своје ученике, да мора показати интересовање, полет и занос, јер једино у таквој атмосфери ђаци могу с лакоћом учити језик.

---

<sup>26</sup> Бодин у свом делу предлаже да се превелико граматизирање замени меморисањем око 600 једноставних реченица, које би биле сачињене од најчешће употребљаваних речи латинског језика (око 1700). Речи би биле понуђене у уџбенику заједно са преводом на немачки (Pichiassi, 1999: 66, у Vučo, 2009:143).

Током XVII века традицију Аскама и Коменског наставиће велики мислилац Џон Лок, педагог и филозоф енглеског емпиризма. Његове идеје у вези са учењем страних језика не разликују се у великој мери од његових претходника. Настојао је да се језик учи директним путем, а да су граматичка правила нешто чиме треба да се позабаве ученици у старијој доби. Истицао је важност вештине превођења, указујући на потребу да се са латинског преводи на народни језик. Учење језика, по њему, треба вршити у природном амбијенту, а пракса је нешто чему се мора дати посебан значај. Текст заузима централно место у подучавању језика. У свом уџбенику латинског језика указује на који начин аутодидакти могу учити овај језик, кроз Езопове басне, придајући при том важност правилном одабиру тематских целина, отварајући пут ка што већој интердисциплинарности. Треба напоменути да и он, као и већина поменутих лингвиста, мислилаца, педагога и филозофа, сматра да са учењем језика треба почети у што ранијој животној доби, али и да је познавање матерњег језика од изузетне важности за правилно усвајање страног језика.

### **2.3 XIX век и нове методе**

У досадашњим поглављима видели смо да је настава језика текла паралелно у два правца. За један правац су се залагали они који су веровали да је језик било могуће учити и научити једино директним путем, остављајући по страни граматичка правила, шаблоне, схеме и приказе. Веровали су да је путем илустрација много лакше научити језик, језик који је потребан у свакодневним говорним ситуацијама. Дакле, тежиште је стављано на употребну функцију језика, на реалне говорне ситуације, на практичност и применљивост свега наученог на часу.

С друге стране, као што смо видели, били су они који су инсистирали на формализованом учењу граматике, истичући то као потребу за менталним увежбавањем духа и формирањем карактера младих људи. Латински језик се више није учио као живи језик, јер су га све више били замењивали народни језици.

### 2.3.1 Граматичко-преводни метод (Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)

Граматичко-преводни метод настао је по узору на методичке поступке који су се користили у настави класичних језика, дакле грчког и латинског. Иако је свој процват доживео у периоду од 1840. до 1940. године, и дан данас има наставника страних језика који истичу значај ове методе и који је користе, у мањој или већој мери, на часовима страног језика. Основни циљ граматичко-преводног метода био је да оспособи ђаке да буду у стању да читају, разумеју и преводе књижевне текстове. Како би у томе успели, приступало се меморисању обимних граматичких правила и речи, укључујући и велики број примера у виду реченица (Richards и Rodgers, 1986: 6). Исти аутори наводе податак да је овај метод у Америци био познат и као *Пруски метод* (Richards и Rodgers, 1986: 3), а Мицис и Токлатиду сматрају да управо он представља пионирски покушај да се на пољу учења страних језика уради нешто ново (Μήτσης, 2003; Τοκατλίδου, 1986). Важно је напоменути да овај метод није имао своје утемељење у некој теорији у лингвистици, психологији или педагогији, како то наводи више аутора (Efstathiadis, 1993; Χαρατσάρη, 1996; Richards и Rodgers, 1986, Μήτσης, 2004).

Према мишљењу Ричардса и Роџерса, граматичко-преводни метод био је заснован на уверењима да у основи језика стоји једна *универзална логика* која чини основу и осталих језика, па је самим тим задатак наставника да покаже како свака категорија универзалне граматике може да се изрази и на страном језику (Richards и Rodgers, 1986: 33). Ово је, дакле, прва у низу заблуда, како Тановић примећује (Тановић, 1972: 88-93), да свака реч, односно појам на страном језику има свој одговарајући еквивалент у матерњем језику, односно да се еквиваленти матерњег и страног језика углавном подударaju у значењу и употреби. Још једна у низу заблуда огледала се у ставу да су речи, углавном, једини битни носиоци значења и да су зато најважније у процесу учења страног језика. Трећа заблуда огледала се у томе да реч, као аутономна целина, има увек само једно значење, одређено, прецизно и дефинисано. Дакле, није се придавао значај чињеници да су речи често полисемичне, и да се преводом једне реченице не могу увидети сви

контексти у којима се нека реч може појавити. Превод, наравно, у највећем броју случајева треба да буде крајње слободан, што значи да се употребљене речи у страном идиому и у матерњем језику не морају формално подударати, док се преводом заправо чува значење целине. Исто важи и за изреке и пословице, које се морају на матерњи језик преводити најсличнијим еквивалентом, дакле не дословно, већ најближом по значењу пословицом или изреком.

Дуги низ година се учење страних језика повезивало са наставом грчког и латинског језика. Овде, пре свега, мислимо да је начин предавања класичних језика у великој мери утицао на наставу страних језика, јер је и на њих, некако по природи ствари, у мањој или већој мери, био пренет следећи методички хабитус (Дурбаба, 2011: 92):

- На почетку лекције се налазио уводни текст;
- Након уводног текста следи детаљан, табеларни приказ граматичке целине која треба да се изложи ученику;
- Након презентације граматичких правила следе реченице које је требало превести на страни језик, или са страног на матерњи језик. Када је реч о преводу са матерњег на страни језик, наставник би био у прилици да провери да ли је и у којој мери одређена граматичка целина усвојена.

Обогаћивању лексичког фонда доприносило је и то што су ђаци, поред великог броја фраза и израза, напамет учили и стихове, али и фразеологизме и пословице. Из данашње перспективе, барем када је реч о настави фразеологије, могло би се закључити да је ово донекле сврсисходно, али на вишим нивоима учења језика.

У фокусу наставе је био развој вештина читања и писања; мањи значај придавао се слушању и говору (Richards и Rodgers, 1986: 6), односно говору се није посвећивала готово никаква пажња (Neuner и Hunfeld, 1992; Димитријевић, 1965). Усвајање граматичких правила је представљало циљ наставе страних језика. Граматика се у овој методи подучавала експлицитним путем. Наставник би прво, као што смо већ навели, приказао и објаснио ученицима граматичка правила која би потом била увежбана кроз вежбе превода. Морамо нагласити да су

реченице<sup>27</sup> које су биле у функцији провере граматичких правила, најчешће биле истргнуте из контекста. Оне у највећем броју случајева нису представљале никакав логичан след. На основу преводних решења наставник је доносио закључак о томе у којој мери су ученици разумели и усвојили градиво које им је презентовано, а важно је споменути да се посебна пажња придавала *тачности* извршеног превода. Од ученика се очекивало, како Ричардс и Роџерс, односно Стерн сматрају, да постигне високе стандарде у превођењу (Richards и Rodgers, 1986 :6-7; Stern, 1983: 455).

Ученицима је било потребно доста времена како би меморисали и усвојили граматичка правила, речи, али и читаве реченице. Иако је ова активност изискивала велики труд и напор, сматрало се да има и позитивне ефекте по ученика. На овај начин развијале су се интелектуалне способности ученика и логично размишљање о језику, с обзиром на чињеницу да је основни циљ било вежбање ума (Αντωνοπούλου и Μανάβη, 1998; Шотра, 2010). Иако су ђаци „вежбали свој интелект“, Енди Руле (Roulet, 1972) наводи да се, посредством ове методе, није водило рачуна о језичкој норми, јер су у текстовима заступљени писци који користе језик лепе литературе, који је у нескладу са свакодневним говором. Тај језик, чак, има и другачију граматику – говорни код је доста другачији у односу на језик лепе књижевности. Ученик ће „успешно“ савладати језик, али ће се та „успешност“ огледати у аналитичком знању страног језика, које, само по себи, не може допринети успешном процесу комуникације.

Како се у литератури може прочитати, упркос критикама, граматичко-преводни метод се примењује и данас, углавном у комбинацији са другим методама (Stern, 1983: 454; Χαράτσαρη, 1996: 35). И дан данас има наставника страних језика који се ослањају на овај метод, држећи се строго уџбеничких комплета, дакле приручника и вежбанки. Наставник мора бити свестан да на тај начин не води претерано рачуна о потребама ученика, а настава постаје једнолична и поприлично досадна. Наставник мора бити спреман да се перманентно усавршава, а ученику мора у што већој мери приближити језик који је тема изучавања. Овде ћемо се сложити и са ставом великог америчког лингвисте Леонарда Блумфилда, који је на сликовит начин описао некадашње

---

<sup>27</sup> Овде се мисли на реченице на матерњем језику које је ученик преводио било на циљни језик, било са циљног језика на матерњи.



стање наставе страних језика у америчким школама: „Ученик који у средњој школи почиње да учи страни језик редовно се служи анализом као јединим понављањем и тако излази у сусрет неспособном наставнику, који о страном језику *говори*, уместо да се њиме *служи*. Обојица на тај начин одржавају у животу наставни програм осамнаестог века, који се заснива на псеудограматичкој доктрини и преводу, који треба решавати попут загонетке“ (Carroll, 1955: 173).

И Шотра сматра да су неки од разлога због којих се поједини наставници окрећу овом методу управо превелико ослањање на књигу и вежбанку и недовољно стручно усавршавање њих самих (Шотра, 2011: 54). У овоме бисмо се сложили са Шотром, истичући уједно да су од суштинске важности стручна усавршавања, како студената (када је реч о настави страних језика на високошколском нивоу), тако и наставника (било да је реч о основношколском, средњошколском или високошколском кадру)<sup>28</sup>.

Стерн наводи да је један од највећих недостатака ове методе било придавање великог значаја меморисању граматичких правила и изузетака (Stern, 1983: 455). Он истиче, као што смо већ напоменули, да проблем лежи у томе што ученици нису учили да користе језик, па је самим тим у великој мери био занемариван аспект говорне продукције. Овде се неизоставно поставља и питање да ли се то у оно време могло сматрати недостатком, с обзиром на то да примарни циљ ове методе, као што смо више пута наводили до сада, није био овладавање вештином говорне и писане продукције, већ оспособљавање ученика да читају изворне текстове на страном језику који уче. Отуда произилази највероватније и Шамићев став да „метод усвајања живог језика зависи у знатној мери од циља који је себи поставила настава живих језика: метод и циљ стоје уској вези“ (Šamić,

---

<sup>28</sup> Више је фактора који могу утицати на то зашто се наставници и студенти не усавршавају у довољној мери. Због недостатка финансијских средстава, студенти су често лишени могућности да проведу одређени временски период у страном земљи чији језик уче, односно студирају. Самим тим, немају прилику да имплементирају стечено знање, нити да га надограде. Слично је и са наставницима страног језика на неком о већ три наведена ступња образовања. У пракси је могуће сусрести се са дипломираним филолозима неког страног језика који никада нису посетили земљу чији језик предају. Иако Завод за унапређивање образовања и васпитања организује годишње многе семинаре за усавршавање наставника и професора у основношколском и средњошколском систему образовања у Републици Србији, сведоци смо да одређени број наставника нерадо прати ове семинаре, сматрајући их донекле непотребним. Разлози за похађање семинара леже, углавном, у законски дефинисаној регулативи, која налаже одређени број сати проведених на семинарима за стручно усавршавање, како би били у прилици да обнове лиценцу за рад, а самим тим и задрже радно место наставника страног језика у некој школи. Све наведено може имплицирати несигурност у употреби страног језика, а самим тим и тежњу наставника да користи матерњи језик током часа.

1959: 14). Самим тим, узимајући у обзир да се граматичко-преводни метод заснива на традиционалној граматичкој теорији која се, како Тановић наводи, „угледа на латински језик и његову граматику, створену на основу писаног језика сачуваног у писаним изворима“ (Tanović, 1978: 90), може се у одређеној мери разумети то што су вештине писане и говорне продукције биле искључене.

Оно што је, такође, карактеристично за овај метод јесте да се знање које су ученици стицали свесним усвајањем граматичких правила и речи поистовећивало са познавањем страног језика. Дакле, сматрало се да познавање ова два елемента мора довести до оспособљавања ученика да владају страним језиком. Из овога се недвосмислено извлачи закључак да су ученици знали много више *о језику*, што не имплицира директно да су они и *владали језиком*, односно да су поседовали нека декларативна знања која би им користила у свакодневним говорним ситуацијама. Зато је и разумљиво што је модел био усаглашен са циљем, дакле са циљем који се није много разликовао од циља који је био постављен у настави старогрчког и латинског језика, а који се састојао у развијању опште културе и у развијању способности за размишљањем и анализом (Точанац-Миливојев, 1997: 11). Знање о језику, како истиче Крешен, представља *теоријско знање* које је резултат експлицитног подучавања језичким правилима и исправљања грешака (Krashen, 1982: 68).

С друге стране, познавање страног језика, односно могућност да се на страном језику изражава писмено и усмено без превеликих потешкоћа, односи се на способност ученика да производе (продуктивне вештине) и разумеју исказе на страном језику (рецептивне вештине), односно способност да практично употребе претходно стечено знање (Tanović, 1978: 91).

Шамић (Šamić, 1959: 15) наводи Пфримеров (Pfrimmer, 1955) став да је граматичко-преводни метод ученицима давао солидне темеље, на које је кратак боравак у жељеној земљи накалемљивао потпуну течност у говору. Овде бисмо се могли надовезати на Пфримера, да су и у оно време ђаци имали могућност како да путују, тако и да дођу у контакт са „живим језиком“. Овде, пре свега, мислимо на велики број гувернанти и прецептора, који су децу (мада, морамо нагласити ону која су припадала високим друштвеним слојевима) подучавали страном језику. И, управо се из овога може закључити да говоримо о два метода, који су имали различите циљеве. Сличног става је и Точанац-Миливојев, која наводи да су они

којима је било потребно функционално знање ради свакодневне комуникације језик учили на сличан начин како се то и данас мање или више примењује, дакле дугим боравцима у средини у којој се говори тим језиком, или посебном наставом која се у оно време организовала уз присуство гувернанти или прецептора (Точанац-Миливојев, 1997: 9).

Имајући у виду све до сада наведено, ово би биле одлике граматичко-преводног метода у кратким цртама (Χαράτσαρη, 1996: 33-34):

1. Учење страног језика има за циљ изучавање књижевних дела. Учење страног језика на овај начин доприноси духовном развоју ученика, али и интелектуалном вежбању;
2. Учење страног језика врши се кроз изучавање и усвајање законитости тог језика. Потом следи примена граматичких правила путем превођења реченица на страни и са страног на матерњи језик;
3. Матерњи језик ученика има главну улогу, јер представља основни медиј за усвајање и страног језика. Овде треба нагласити да се највећи део часа изводи на матерњем језику;
4. Велика пажња посвећена је вештинама читања и писања. Веома мала, или готово никаква пажња посвећена је вештинама слушања и говора;
5. Вокабулар је сачињен од речи које се појављују у текстовима за превод. Наставник предаје тако што указује на двојезичне листе речи, које ученик углавном учи напамет;
6. Реченица је централна јединица рада на тексту. Реченице често немају никакве везе једна са другом, односно не постоји логичан наставак једне на другу;
7. Инсистира се на прецизности и тачности превода. Ученици су подвргнути перманентном увежбавању, како би достигли високу компетитивност у погледу стила, али и преводачке способности;
8. Граматика страног језика приказује се кроз граматичка правила. Провера граматичких партија врши се путем превођења;
9. Силабусом су обухваћени граматички феномени које је могуће срести у реченицама за превод, али и текстовима;

10. Матерњи језик се користи за објашњавање и презентацију нових граматичких правила, али и за упоређивање, односно контрастирање са страним језиком који се учи;
11. Читање тежих књижевних дела, односно одломака књижевних дела почиње релативно рано током наставе. Често се пажња не усмерава ка садржају самих дела, већ се она користе искључиво за потребе граматичке анализе;
12. Пажња се готово уопште не усмерава на увежбавање правилног изговора на страном језику.

Имајући у виду све до сада речено, мишљења смо да је овај, као и многи други методи у учењу страних језика, а који су настали после граматичко-преводног, имао своје предности и мане. Ипак, треба истаћи да је са данашње тачке гледишта више било мана, него предности. У сваком случају, не можемо говорити о томе да је овај начин учења био апсолутно погрешан, као што не можемо говорити о томе да није доносио никакве позитивне резултате. Ове резултате треба посматрати у зависности од онога што се постављало као циљ процеса учења страног језика.

Када је реч о предностима, ђаци су били изложени у већој мери „лепој књижевности“ и одабраним текстовима, који су, на неки начин, утицали на стицање општег образовања, поред учења самог језика. Не треба заборавити ни то да су ученици путем овог метода увежбавали дух и интелект. Недвосмислено је и то да је у ограниченим условима за одржавање наставе путем неког другог, савременијег метода, граматичко-преводни метод, ипак, давао одређене резултате, поготово уколико је циљ наставе страног језика било овладавање рецептивним вештинама (Димитријевић, 1965: 18). Како смо раније већ поменули, у настави фразеологије од велике помоћи је и вештина превођења, имајући у виду да је понекад немогуће пронаћи идеалан еквивалент неком фразему или фразеолошкој јединици. Поред тога, не сме се занемарити ни чињеница о користи који ђаци могу имати на часовима контрастивне анализе. Оно што се у литератури може пронаћи као предност овог метода јесте и чињеница да је граматичко-преводни метод ученику давао систематски преглед морфологије и синтаксе страног језика, а да је систематичност била њена главна одлика (Mosković, 1960: 19).

Оно што се кроз историју највише замерало оваквом приступу у учењу страног језика јесте велики број дефиниција, правила и изузетака које су ученици морали да савладају, који је супротан природном путу учења језика. Граматичко-преводни метод у великој мери је усмерен на парадигматски приступ нормативној граматици, па се често дешавало да превелико аналитичко знање страног језика, али и познавање технике превођења, буду испред потребе за комуницирањем.

Такође, превелика употреба матерњег језика, у односу на циљни, није могла дати очекиване резултате, или макар оне очекиване, када је реч о вештинама слушања и говора. Ученици су усвајали читаве листе речи, а грамика је предавана дедуктивним путем. Применом дедуктивног метода у настави граматике, али и превода, ученици су били у прилици да стекну добро знање о језику, најчешће оно пасивно, али се о могућности за активну употребу страног језика није могло ни говорити. Вежбе правилне ортоепије и прозодије нису биле саставни део курикулума.

Дакле, као највећи недостаци ове методе свакако су истицани немогућност за активну употребу језика, занемаривање потреба ученика као најбитнијих чинилаца у процесу учења, али и недовољна мотивисаност наставника да учине нешто и допринесу бољем, садржајнијем и занимљивијем часу страног језика.

### **2.3.1.1 Уџбеничка литература**

Имајући у виду да је до данас написан велики број уџбеника за учење модерног грчког језика као страног, овом приликом ћемо навести само оне који прате инструкције граматичко-преводног метода, а који су се делом, или у целини, користили у настави савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије, од 1995. године до данас. Морамо нагласити да неки од ових уџбеника комбинују више метода, тако да ћемо звездицом (\*) означити оне који делом прате овај метод, а делом неки други:

1. Δεληκωστόπουλος, Ι. (1993). *Ελληνικά για ξένους*. Αθήνα: Efstathiadis Group.

2. \*Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ. (1982). *Περισσότερα ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
3. \*Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ. (1983). *Πλουτίζω τα ελληνικά μου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
4. \*Κεσόπουλος, Α. (1995). *Μαθαίνω Ελληνικά, I learn Greek. Βιβλίο 1: Προκαταρκτικό (Ελληνοαγγλικό)*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης-Παιδεία.
5. \*Μπαμπινιώτης, Γ. et al. (1993). *Ελληνική γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.

### 2.3.2 Директни метод, природни метод (Н ΑΜΕΣΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, Η ΦΥΣΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)

У претходном поглављу приказали смо граматичко-преводни метод као и његове одлике, позитивне и негативне стране. Оно што граматичко-преводни метод није успео у највећој мери да подстакне, а то је употреба говорног језика, директни метод ће свакако учинити. Како смо раније већ напоменули, паралелно са употребом граматичко-преводног метода, ван институционализованог учења језика, присутне су биле и ситуације у којима су ученици учили страни језик на један другачији начин. Реч је о изложености циљном језику током неке врсте „приватних часова“, дакле часова језика које су ученици имали са својим гувернантама и прецепторима, углавном странцима. У оно доба је, ипак, малом броју ђака била пружена могућност да страни језик уче на овакав начин, пре свега због финансијске немогућности да и припадници нижег staleжа имају могућност за ангажовањем приватних татора.

Оно, што ће се, међутим, дешавати у Европи, али и Америци, на неки начин ће утицати и на појаву новог метода у настави страних језика - *директног метода*. Наиме, почетком XIX века, на тлу Европе долази до одређених друштвено-политичких промена. Велики број припадника ниже класе, занатлија, сељака и мање образованог staleжа, због миграторних кретања напустиће тло Европе између 1830. и 1860. године и упутиће се ка обалама Америке. Неизоставно, постављало се и питање језичке баријере, с обзиром на то да овај

слој становништва није говорио енглески језик, а и у свом матерњем језику нису у довољној мери познавали граматичка правила. Међутим, како су имали потребу да се што пре снађу и адаптирају у новој средини, фактор интегративне мотивације био је и више него присутан. То значи да су морали језик научити на што бржи и што је могуће лакши начин. Имајући у виду да већ у XIX веку можемо говорити о појму *великих земаља*, али и *колонизатора* и *колонизираних*, јасно је било да је потреба за комуницирањем на страном језику била и више него потребна. Дакле, потреба да се језик говори и да се са представницима колонизаторских сила може разговарати, обављати трговина, пронаћи посао и слично.

Управо овде се сусрећу два врло важна фактора (Точанац-Миливојевић, 1997: 12), научна мисао и друштвена потреба, настали услед радикално промењеног приступа који је настао као резултат лингвистичког развоја и саме друштвено-политичке ситуације. Када је реч о научној мисли, већ смо поменули да су и код Коменског, де Монтења и Лефевра били присутни „иновативни“ елементи у настави страних језика, дакле употреба скица и визуелних средстава, а све с циљем да наставни процес не буде сувопаран и досадан, већ динамичан и занимљив, како ђацима (који су у центру наставног процеса), тако и самим наставницима (барем би тако требало да буде). Како је друштвена потреба била да се језик *говори*, а не да се о језику *зна*, суштински приступ начина рада почивао је, како Дурбаба истиче, на увођењу говорног језика у наставу, и то онаквог какав се заиста и могао чути у свакодневним говорним ситуацијама (Дурбаба, 2011: 95). Идејни творци, Готлиб Хенес и Ламбер Совер су први применили природни метод у својој школи страних језика у Америци (Вићо, 2009: 235-237). Када је реч о теоријској потпори, односно уобличавању директне методе<sup>29</sup>, она своје упориште налази, пре свега, у радовима Франсоа Гуена и Вилхема Виетора (Дурбаба, 2011: 95, McArthur, 1983: 99), Жана Жакотоа, Пола Пасија, Хенрија Свита и Харолда Палмера (Точанац-Миливојевић, 1997: 12).

Максимилиан Делфиниус Берлиц, био је познати власник прве у низу школа страних језика, које послују и данас широм света. Наиме, када се Берлиц једном приликом разболео, морао је пронаћи замену за држање часова. Стицајем

---

<sup>29</sup> Назив *méthode directe* први пут је употребљен у једном циркуларном писму Министарства просвете Француске из 1901. године (Maskey, 1965; у Дурбаба, 2011: 95).

оконости наишао је на једног младића из Француске, који није знао енглески језик уопште (Берлиц је већ као двадесетогодишњи младић емигрирао у Америку). Инструкције које му је могао дати сводиле су се, углавном, да објашњавајући предмете на француском, показује на њих у исто време и руком, а да глаголе објашњава изводећи радње које они денотирају (Дурбаба, 2001: 95). После неког времена, када се вратио у школу, Берлиц није могао да верује са колико успешности су ђаци савладали градиво. Дакле, били су у могућности да користе лексику коју су научили у реалним ситуацијама, а не само да знају значење неке речи. Као што смо рекли, иако се ово сматра тренутком рођења директног метода, Берлиц га је назвао по свом имену.

Овде се, неизоставно, поставља и питање од колико ђака се састојала ова група полазника курса језика? И у којој мери наставник мора поседовати и додатне способности, као што су мимика и гестикулација? Управо су ова два фактора нешто на чему ће се заснивати основна критика овог метода, о чему ће бити речи касније.

Нови метод је претпостављао и употребу нових дидактичких материјала, а дијалогска форма била је и више него заступљена у њима. Дакле, учење језика је морало бити ослобођено превеликог граматизирања и превођења, а ученике је требало што више излагати живом језику, односно реалним говорним ситуацијама. Како су потребе емиграната биле крајње практичне природе, теме које обрађују уџбеници тичу се свакодневних животних ситуација:

- Представљање и упознавање;
- Исказивање времена и датума;
- Одлазак у продавницу, апотеку или куповина оброка;
- Путовања и превоз;
- Одлазак на пијацу и сл.

У настави циљног језика није се користио матерњи језик, а нове речи су објашњаване и визуелним путем, гестикулацијом и указивањем на њих у учионици. Ово би представљало прву етапу у учењу језика, а претпостављало се да ће ученици уз помоћ гестова моћи директно усвојити значења и да ће их моћи



репродуковати имитирањем и понављањем онога што је наставник казао (Точанац-Миливојевић, 1997: 13).

Наравно, у неком тренутку је било немогуће очекивати да ће се сви предмети из природе налазити у учионици и зато је употреба скица и цртежа била од велике помоћи. Управо је ово представљало улазак у другу етапу (Точанац-Миливојевић, 1997: 13), када се, дакле, речи нису могле приказати мимиком и гестовима, али су се могле цртати по табли или приказивати на сликама. Оно што морамо напоменути јесте то да су се граматичке целине приказивале индуктивним, а не дедуктивним путем. Дакле, из текстова који су коришћени за потребе часа, наставник је могао издвојити пример и унутар њега указати на одређену граматичку категорију. Ученик је опсервацијом и компарацијом могао да схвати ту граматичку партију, дакле индуктивно-имплицитним начином.

Бребнер (Brebner, 1899) се осврће у својој студији на основне карактеристике „новог метода“:

- Писани текстови су заузимали централно место, а путем њихове анализе, ученици су подстицани да говоре;
- Граматика се предавала индуктивним путем;
- Циљни језик се користи у највећој могућој мери, за време часа;
- Ћаци су били изложени говорним вежбама на сваком часу;
- Садржај лекција био је у директној вези са свакодневним животом ђака;
- За потребе објашњавања, наставници користе предмете и слике, посебно на почетним часовима;
- Пажња је усмеравана на правилан изговор током целокупног трајања курса, посебно на почетним часовима;
- Превод на матерњи језик смањен је на минимум.

Директни метод постигао је успех, а резултати које је давао били су очекивани, у односу на оно што му је и био циљ, дакле, да ђаци овладају вештином усмене продукције у што већој мери. У Британији је метод био делимично примењиван, уз комбиновање усмене продукције, превођења и наставе граматике, углавном на напреднијим језичким нивоима (Αντωνοπούλου, 2000: 45).

Хестер и Дилер истичу да је у првој половини XX века у Европи и Сједињеним Америчким Државама овај метод примењиван, али у нешто „унапређенијем“ облику, што је подразумевало да су се користиле аутентичне језичке ситуације у комбинацији са граматичким вежбањима (Hester, 1970; Diller, 1975).

Ричардс и Роџерс (Richards и Rodgers, 1986: 9-10), такође, описују ток часа страног језика, применом овог метода, а он се, у већој мери, подудара са дескрипцијом коју је навела Бребнер. Када је реч о повезивању овог метода са било којом теоријом о учењу језика, Токатлиду истиче да можемо говорити о чињеници да је ученик, како би научио страни језик, морао бити изложен ситуацијама сличним оним када је усвајао матерњи језик (Токатлидоу, 1986: 83). Ефстатијадис (Efsthadiadis, 1993: 49-52), међутим, наводи више детаља који се тичу овог метода. Истиче да се ни овај метод не може довести у везу са неком посебном лингвистичком теоријом, као и да је погрешан став да се неки страни језик усваја по истим принципима као и матерњи.

Дакле, из свега до сада наведеног можемо издвојити неке позитивне, али и негативне стране овог метода. Позитивне стране су свакако добро организовани дидактички материјали који пружају увид у реалне комуникативне ситуације, који су од велике помоћи наставнику приликом наставног процеса. Поред дидактичких материјала, придавање значаја вештини говорне продукције било је од изузетног значаја, с обзиром на то да су ученици били у прилици да говоре на страном језику, а не само да добро познају деклинације и конјугације, или да знају напамет велики број речи које нису у стању да систематично користе у свакодневном говору. Како је већа пажња придавана вештини говорне продукције, то је значило и мање времена за вештину превођења. Оно је, дакле, било замењено функционалним вежбама усмене продукције.

Када је реч о негативним странама овог метода, иако је циљ био да ђаци проговоре на страном језику, неки лингвисти замерају претерану употребу циљног језика на часовима. Замера се и чињеници да се страни језик могао предавати и усвајати на исти начин као и матерњи, јер се, при том, занемарује основни педагошки принцип да са децом треба радити на такав начин да се прво креће од познатог, дакле од знања која имају у матерњем језику, па се тек онда иде ка непознатом, дакле ка знању у страном језику. Директна употреба страног језика није полазна тачка, него циљ коме се мора тежити идући напред (Šamić,

1959: 18). Говорећи о овом методу, поменули смо и случај младића из Француске, који је заменио на часу чувеног Берлица. Рекли смо да је Француз користио слике, мимику и гестикулацију, што су неки глотодидактичари сматрали непримереним, када је реч о понашању једног просветног радника. Такође, када је реч о условима институционализоване наставе, она се не може поредити са приватним часовима или школама језика. У школским клупама, свакако, седи много већи број ђака, тако да је амбијент учионице прилично ограничен и веома мали (Тановић, 1972: 106).

### **2.3.3 Орални приступ (Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)**

Иако је директни метод имао своје присталице, постојали су и они лингвисти који су покушали да овај метод „унапреде“, верујући да је потребно наставника ослободити једног од недостатака директног метода - употребе циљног језика у свим сегментима наставног процеса. Празнину између лингвистичке теорије и наставне праксе попуниће Х. Палмер, наставник страних језика и један од првих глотодидактичара, у данашњем смислу те речи, професор на Катедри за фонетику Универзитетског колеџа у Лондону.

Орални метод, према Палмеру, подразумева да се страни језик употребљава скоро сасвим без читања, без студирања систематизоване и формалне теорије о језичкој структури и без непотребног прибегавања матерњем језику као средству обучавања (Palmer, 1923: 12). Палмер је инсистирао на томе да се програми за учење језика морају прилагодити ученицима, као крајњим „корисницима“, а своје три тачке ослонца проналазио је у лингвистици, психологији и педагогији. Веровао је да се програм за учење страног језика не може направити ваљано, уколико не познајемо потребе ђака због којих тај програм и постоји.

Како Вучо наводи (Вићо, 2009: 276), основне карактеристике Палмеровог метода су следеће:

- Апсолутни примат говорног језика;
- Ураћање ученика у контекст у којем се говори језик који се учи;

- Практично-функционална природа усвајања језика.

Ефстатијадис (Efstathiadis, 1993: 53-54) истиче да се Палмеров метод (орални приступ/ ситуациони метод/ метод подучавања путем ситуација) није заснивао на неком посебном „рецепту“, поготово имајући у виду да ни сâм Палмер није веровао да постоји само један правилан, тачан начин за све. И он, као и Ричардс и Роџерс, истиче да се овај метод заснивао на „теорији британског структурализма“ (Efstathiadis, 1993: 53; Richards и Rodgers, 1986: 35), по којој је језик активност која се дешава из неког посебног разлога у оквиру свакодневних ситуација, што значи да је језичка структура у блиској вези са ситуацијама у којима се језик и користи. Тежиште је стављано на усмену продукцију, али и на структуру, као неодвојив елементу говора.

Иако се не може са потпуном сигурношћу тврдити да је овај метод био у директној вези са неком лингвистичком теоријом, ипак се на основу садржаја и методологије који су коришћени могу увидети основе бихевиоризма (Efstathiadis, 1993: 54). Под овим се подразумева да се страни језик учи на исти начин као и матерњи, дакле индуктивним путем (тако да су објашњења, односно разјашњења сматрана сувишним), пратећи добро познату схему:

стимуланс – одговор – подстицај – стварање навике

Већи значај придаван је усменој продукцији, а мање писаној (Efstathiadis, 1993: 53; Димитријевић, 1965: 26). Вучо, међутим, истиче чињеницу да са Палмером почиње лагани повратак писања, јер је управо Палмер сматрао да страни језик треба учити по добро разрађеном плану, али да дужну пажњу треба посветити писању (Vučo, 2009: 276).

Када је реч о току часа, Мицис (Μήτσης, 2003) истиче следеће:

- Ток часа зависи од језичке компетенције коју поседују ђаци;
- Час почиње понављањем онога што су ђаци већ учили у оквиру претходног часа;

- Наставник потом усменим путем представља ново градиво, придајући посебан значај правилном изговору и учењу новог вокабулара;
- Потом следе вежбе за систематизацију градива које је учено на часу;
- Час се завршава поделом домаћих задатака.

Још једна одлика овога метода лежи у чињеници да је вештина превођења била занемаривана и да није заузимала посебно место. Када је реч о грешкама, оне не само да нису биле допуштене, већ је наставник био у обавези да правовремено реагује и исправи ђака, уколико установи да је направио грешку. Уџбеник је био основно средство и представљао је велику помоћ наставнику. У њему је детаљно описано како треба предавати сваку наставну јединицу, али и начин на који би наставник, својом инвентивношћу, могао направити нове дидактичке материјале. Дакле, наставник и даље има централну улогу у учионици, што је остављало мало, или готово нимало простора за интеракцију.

Као и сви претходно наведени методи, и Палмеров метод је имао неке добре, али и лоше стране. Успео је, како Вучо наглашава, да превазиђе недостатке директног метода, указавши на чињеницу да се методологија и пракса у настави свакако надовезују на основне постулате лингвистике, психологије и педагогије, претходно установљене кроз школску праксу (Виџо, 2009: 276). Овај метод тежио је да код ученика подстакне стварање навика, кроз максимално ангажовање његових способности.

Мане оваквог приступа огледају се, између осталог и у чињеници да ученик није од првог дана заузимао централно место у процесу учења страног језика, већ да је имао поприлично пасивну улогу. Поред овога, Димитријевић истиче да велики недостатак оралног метода, примењеног у школском систему, лежи у потпуном занемаривању васпитног дела наставе, док се у вишим стадијумима учења недостатак огледа и у занемаривању проблема културе народа чији се језик учи (Димитријевић, 1965: 27).

### 2.3.4 Аудио-лингвални (аудио-орални) метод (Η ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)

Док је у Великој Британији у великој мери био прихваћен ситуациони метод, у исто време је у Сједињеним Америчким Државама, посебно после „*Колемановог Извештаја*“ 1929. године<sup>30</sup>, до почетка Другог светског рата био заступљен „метод читања“ (*αναγνωστική μέθοδος/ reading method*) (Μήτσης, 2003). Вучо (Vučo, 2009: 210) истиче да је овај „приступ“ био заснован на матрици комуникативних приступа, да представља писану варијанту директног метода и да тежиште ставља на развијање стратегија читања, укључујући представљање граматичких правила на индуктиван начин.

Међутим, са почетком Другог светског рата, када у свету долази до великих друштвено-политичких промена, потреба за брзим и ефикасним учењем страних језика постаће обавеза и потреба америчких војника, који су учествовали у великом броју акција на више фронтава. Потреба за великим бројем стручног кадра, као што су у Отоманском царству то били „драгомани“<sup>31</sup>, постајала је све већа. Дакле, за кратко време и на ефикасан начин требало је обучити припаднике војних снага пословима дипломата, преводилаца, тумача, па и војно-безбедносних обавештајаца, што је 1942. године подразумевало покретање једног специјализованог програма, у историји познатог под називом АСТП (*Στρατιωτικό Εξειδικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης/ Army Specialized Training Program*). Ричардс и Роџерс наводе податак да је основни циљ програма био стицање конверзацијске флуентности у језику, односно постизања високог нивоа у говорној продукцији (Richards и Rodgers, 1986: 44).

Како би се постигао наведени циљ, били су потребни одговарајући дијалози преузети из свакодневних говорних ситуација. Ове дијалоге је требало научити добро, пре него што би се приступило било каквом објашњавању

---

<sup>30</sup> У њему стоји да настава страних језика треба да се усредреди на учење писаног дискурса дајући значај граматици и вокабулару (Γαλαντόμος, 2012: 68).

<sup>31</sup> Овде, пре свега, не мислимо на турски, арапски или персијски језик, већ на немачки, француски, италијански, кинески, јапански и др. Више о „позиву“ драгомана може се прочитати у *Травничкој хроници*, Иве Андрића.

граматичких правила. Веровало се да ће војници, савладавши добро елементе дијалога, уз накнадна објашњења о граматичким структурама и усвајањем новонаучених речи, бити у прилици да комбинују језичке елементе и стварају нове, аутентичне комуникативне чинове.

Све ово је подразумевало добро развијену наставну тактику. Наиме, у наставном процесу је учествовало више наставника страног језика. Точанац-Миливојев наводи податак да је један наставник био задужен да учи војнике граматичким правилима, да даје објашњења у вези са граматицом како страног, тако и матерњег језика војника, док је један наставник-сарадник, који је био изворни говорник циљног језика, био у обавези да обрађује дијалоге све док их војници не би савладали до савршенства (Точанац-Миливојев, 1997: 15). Поред ова два наставника, дакле једног задуженог за вршење језичке анализе и контрастирање између матерњег и страног језика, и другог задуженог за конверзацију, Димитријевић (1965: 30) наводи податак да је у наставном процесу учествовао и онај трећи, који је био задужен за руковођење механичким вежбама.

Ови курсеви трајали су поприлично дуго, између девет месеци и годину дана, а недељни број часова неретко је прелазило четрдесет. То је значило петнаест часова граматике, односно тумачења о језику и земљи у којој се тај језик говори. Других петнаест часова војници су проводили вежбајући са сарадником, а још двадесет часова имали су на располагању за индивидуално учење. Ово је подразумевало читање на страном језику, стицање информација о средини у којој се тај језик говори, али и вежбе понављања и сл. (Точанац-Миливојев, 1997: 15). Имајући у виду оволики број часова, језички тренинг организован на овај начин подразумевао је стицање навика имитацијом, па не чуди што се у литератури може пронаћи и под називом *мим-мем* (Дурбаба, 2011; Шотра, 2010; Димитријевић, 1965), што потиче од *mimicry and memorization* – *имитација и меморизација*.

Дакле, имајући у виду све до сада речено, долази се до закључка да је овако конципиран метод учења страног језика заснован на бихевиористичкој психологији понашања, коју у теорији заступа Скинер, а по којој се учење огледа у стицању навика у понашању, преко имитирања и понављања. Понашање људи сагледава се као скуп једног *подстрека*, односно стимуланса и једног одговора на тај подстрек, односно *респонса*.

Када је реч о аудио-оралном методу (према француској литератури), односно аудио-лингвалном (према америчкој литератури), треба нагласити да се поред бихевиоризма, он заснива и на америчкој структуралној лингвистици, коју заступа Блумфилд. Лингвистика Леона Блумфилда почива на емпиристичкој констатацији да се језички делови, како Точанац-Миливојев наводи (Точанац-Миливојев, 1997: 16), не повезују случајно једни с другима, већ да је сваком језичком елементу одређена позиција која зависи од других елемената. Дурбаба (2011: 97) додаје да је структурализам нудио описе језика као система који обухвата појединачне елементе и односе између њих. То значи да је у сваком тренутку било могуће проверити те релације различитим аналитичким поступцима, поступцима супституције и трансформације. Овакав поступак замене једног елемента другим у оквиру истог контекста у аудио-лингвалном методу познат је под називом *pattern drill*. Овакав вид вежби се, поред чињенице да припадају структуралистичком приступу у учењу и настави језика, јавља и у ситуационим и појмовно-функцијским приступима<sup>32</sup>.

Упоређујући АСТП метод са аудио-лингвалним методом, страни језик је представљен помоћу дијалогских форми, с тим што се уочава једна битна разлика. С развојем и напредовањем технолошких средстава, настава језика постаје све лакша. Појава магнетофона олакшаће у великој мери наставни процес. Ученици су били у прилици да слушају аутентичне говорне материјале, али и да снимају своје сопствене звучне записе. Поред употребе магнетофона, ученици све више времена проводе у фонолабораторијама<sup>33</sup>, што представља, за оно време, велику наставну иновацију. Проводећи велики број часова у њима, полазило се од идеје да ће ученици индуктивним путем долазити до општих места, када је реч о учењу страног језика, дакле сличним путем на ком се заснивају и постулати директног метода. Овде, пре свега, мислимо на индуктивну и имплицитну граматику коју је

---

<sup>32</sup> О овоме в. више у Вишо, 2009: 123.

<sup>33</sup> Филолошки факултет Универзитета у Београду је, пратећи савремене тенденције у настави страних језика, још 1960. године имао потпуно опремљену фонетску лабораторију, за потребе извођења наставе на основним академским студијама, у подруму старе зграде. Ова просторија одговарала је свим научним стандардима и у њој су могле да се држе вежбе из експерименталне фонетике, с обзиром на то да је била опремљена одговарајућим мерним уређајима. Уз помоћ Владе Јапана године 1987. опремљена је у потпуности фонетска просторија на трећем спрату нове зграде, за потребе извођења наставе на Катедри за оријенталистику. Ова фонетска лабораторија реконструисана је 2015. године, поново захваљујући великој донацији Владе Јапана у износу од преко 40.000 евра. Ове информације добили смо љубазношћу проф. др Љиљане Марковић, редовног професора на Катедри за оријенталистику.



директни метод примењивао. Дакле, услед великог броја понављања одређених језичких образаца, ученик је у стању да направи сопствене механизме и да их користи и ван институције у којој учи језик, дакле трансформишући и супституишући одређене елементе, што је сматрано правим путем ка овладавању конверзацијом.

Оригиналност аудио-лингвалног метода огледа се у увођењу контрастивне анализе у припрему језичког материјала (Γαλαντόμος, 2012: 70; Точанац-Миливојев, 1997: 18). Сâм поступак часа, како Шотра, Галандомос, Пратор и Селсе Мурсија указују (Шотра, 2010; Γαλαντόμος, 2012), подразумевао је следеће кораке:

- Ученик прво слуша звучни материјал, да би полако почео са имитацијом онога што чује, прво „у глас“ са осталим ученицима, а затим индивидуално, водећи рачуна о правилном изговору;
- Нов материјал презентован је кроз дијалог;
- Док је на почетку часа изговарање реченица и структура спорије, у другом делу наставник подстиче ђаке на бржи изговор модела, како би се реченица аутоматизовала и форсирала, јер се на тај начин ученик подстиче да тај модел, у дијалошком контексту, касније изговара на што природнији начин;
- Даје се примат мимици и учењу фраза, кроз константно понављање ради што бржег усвајања;
- У основним (базним) реченицама, врши се супституција одређених делова реченице, трансформација или интеграција;
- Наставник улаже велики труд како ученици не би грешили, било у изговору, било у усменој продукцији.

Када је реч о употреби матерњег језика, треба истаћи да он није био превише заступљен на часовима, јер се настава изводила на циљном језику. Примат су имали слушање и говор, а у мањој мери писање и читање (Stern, 1983). Из тог разлога су се, како Дурбаба сматра (Дурбаба, 2011: 98), седамдесетих и осамдесетих година XX века у школском систему у нашој земљи форсирали слушање и говор, док су писање и читање били искључени. Уџбеник, као основни

дидактички материјал, био је пажљиво и систематично написан. Браун наводи податак да је уџбеник често провераван више пута и испробаван, пре него што би био званично одштампан и „пуштен“ у рад (Brown, 1994: 38).

Аудио-лингвални метод одредио је и место наставника у процесу извођења наставе. И овога пута, као што смо то констатовали и у неким другим методима, наставник има централну улогу. Он усклађује темпо образовног процеса, док ученик слуша инструкције наставника и уредно одговара на њих. Ученик има поприлично пасивну улогу, и готово уопште не преузима иницијативу, како би из пасивног прешао у активног учесника наставног процеса (Μήτσης, 2003; Τοκατλίδου, 1986).

Оно што је позитивна страна овог метода и што је неопходно истаћи, јесте чињеница да по први пут један метод у настави страних језика има одређено научно утемељење, с обзиром на то да се заснива на меродавним лингвистичким и психолошким теоријама, дакле на теоријама структурализма и бихевиоризма. Комбинација теоријског утемељења са новим наставним средствима, непознатим у настави страних језика до тада (магнетофон и сл.), допринеће да овај метод прихвати велики број лингвиста.

Међутим, како је то била ситуација са свим до сада поменутиим методима, и аудио-лингвални метод имао је своје опоненте, још од самог почетка. Ноам Чомски (1966) сматрао је да је реч о механичком учењу језика, које у великој мери укида ученикову аутономију и жељу за интердисциплинарношћу. Риверс (Rivers, 1966) и Карол (Carrol, 1955) упућују, такође, оштру критику овом методу, наглашавајући да је погрешна теорија на којој се заснива, пошто се све више могао чути став да се језик не усваја стварањем навика. На практичном нивоу није успевао да ученику обезбеди одлично, савршено знање страног језика.

С друге стране, ученици нису имали могућност да њихова креативност дође до изражаја, што је у одређеном проценту и данас тако. Када су магнетофони постали доступни свима, кад је велики број институција поседовао фонетске лабораторије, и када је спроведена анализа учинка и уложеног труда, дошло се до закључка да су резултати обрнуто пропорционални количини уложеног труда, средстава и времена. Кроз овакав приступ, ученици стичу погрешну слику о самом језику и његовој структури и функцији. Точанац-Миливојев (1997: 19-20)

указује на то да се постепено одустајање од овог метода може пронаћи у следећим чињеницама:

- Промашај се налази у разради примењиваних принципа и великом веровању да структуралне вежбе могу послужити као форма за преношење и усвајање комуникативних чинова неког страног језика;
- Систем учења синтаксичких структура није се могао сматрати добрим, без објашњавања комуникативних вредности;
- „Дрил“ вежбе своју примену не могу наћи у механизмима понављања, с обзиром на то да се свакодневни говор заснива на великом броју ситуација и ситуационих контекста;
- Појава нових праваца у лингвистици и психологији који су у великој мери критиковали Блумфилдов структурализам и Скинеров бихевиоризам, већ почетком шездесетих година XX века.

Закључујући, можемо истаћи да се неки елементи овог метода и данас користе у настави страних језика, као што је то била чињеница и са претходним методима. Употреба савремених наставних помагала, учење речи и фраза указивањем на њихову употребу у реалним говорним ситуацијама присутни су и данас. Оно што је свакако одбачено односи се на праксу да ученици уче напамет одређене структуре и дијалоге, као и чињеница да ученик не треба да заузима битно место у наставном процесу, као једна од његових најбитнијих карика.

#### **2.3.4.1 Уџбеничка литература**

Као што смо већ истакли, узевши у обзир да је до данас написан велики број уџбеника за учење модерног грчког језика као страног, овде ћемо навести само оне који у највећој мери прате инструкције аудио-лингвалног метода, а који су се делом, или у целини, користили у настави савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије, од 1995. године до данас. Морамо нагласити да

неки од ових уџбеника комбинују више метода, тако да ћемо звездицом (\*), као и прошли пут, означити оне који делом прате овај метод, а делом неки други:

1. \*Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ. (1988). *Τα νέα ελληνικά για ξένους*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
2. \*Μόσχου, Δ. et al. (1994). *Μαθήματα Νέων Ελληνικών (εντακτική μέθοδος για ξενόγλωσσους)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
3. \*Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ. (1983). *Αρχίζω τα ελληνικά μου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
4. \*Βογιατζίδου, Σ. et al. (1989). *Ξέρετε Ελληνικά; (Διάλογοι)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
5. \*Βογιατζίδου, Σ. et al. (1989). *Ξέρετε Ελληνικά; (Γραμματική-ασκήσεις)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
6. \*Βογιατζίδου, Σ. et al. (1989). *Ξέρετε Ελληνικά; (Λύσεις Ασκήσεων)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
7. \*Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (1992). *Τα Νέα Ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρόνων. Α' κύκλος*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
8. \*Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φ. et al. (1994). *Τα Νέα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, αβγ, Β' κύκλος*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
9. \*Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Τρίτο βιβλίο*. Αθήνα: s.e.
10. \*Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Τέταρτο βιβλίο*. Αθήνα: s.e.
11. \*Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Λεξιλόγιο 1ου και 2ου βιβλίου*. Αθήνα: s.e.

### 2.3.5 Аудио-визуелни (структурно-глобални) метод (Η ΟΠΤΙΚΟ-ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)

Паралелно са стварањем аудио-лингвалног метода, али и развијањем модерних аудио-визуелних средстава, долази до стварања једног новог метода, који креће од основних постулата да се језик учи слушањем и повезивањем гласовних ефеката са оним визуелним. Нови метод назван аудио-визуелним или структурно-глобалним, појавиће се у Европи између 1955. и 1962. године. Треба напоменути да се овај метод често меша са аудио-лингвалним методом, мада се аудио-визуелни метод може више повезати са директним методом (Шотра, 2010: 66; Puren, 1988: 284; Димитријевић, 1965: 31).

Како из самог назива може да се закључи, овај метод доводи у везу звучни запис на магнетофонској траци са секвенцама фотографија које се приказују на екрану. Магнетофон, видеофон, дијафилм, дијапројектор и фланелограф само су нека од помоћних средстава која ученицима помажу у усвајању језичке материје, а наставнику су у служби што боље организације часа, који употребом звука и слике постаје интерактивнији и занимљивији. Дакле, уз употребу звучних записа, емитовањем и пројектовањем слика, метод постаје ситуационог и контекстуалног карактера.

Наиме, овај метод настао је у кооперацији двеју институција, једне из Француске, коју су представљали стручњаци за француски језик, Ж. Гугенхем и П. Ривенк, и друге са Универзитета у Загребу, окупљене око професора Петра Губерине. Професор Губерина радио је у Центру за верботоналну методу, где је имао прилику да се сусреће са децом оштећеног слуха, којих је, због контраиндикација насталих употребом лека стрептомицина, било доста.

Дурбаба (2011: 99) наводи податке о току часа страног језика употребом овог метода:

- Презентација визуелног и/или аудитивног материјала (слике или снимљеног материјала);
- Објашњавање делова дијалога;

- Понављање дијалога;
- Учење напамет;
- Вежбање структура путем *дрил вежби* и њихова аутоматизација, дакле, учење комплетних, глобалних дијалошких структура, без њиховог разлагања на делове (одакле ће и проистећи други назив овог метода – „глобално-структурни“);
- Састављање сопственог дијалога.

Поред ставова које је изнела Дурбаба, Шотра (2010: 67) додаје да овај метод придаје велики значај комуникацији у току учења страног језика, аудитивној и визуелној перцепцији, али и интерактивности ученика и наставника, као и невербалним компонентама битним за комуникацију. Како је говорни језик у овом методу заузимао централно место, интонацији, акценту и ритму поклањала се посебна пажња, поред мимике и гестова. Наставни процес тече с једним циљем: приказати и у највећој могућој мери дочарати реалистичност говорне ситуације која се увежбава.

Можда би опис овог метода најбоље дочарале речи самог Петра Губерине: „Наша метода, која се назива аудио-лингвална глобално-структурална није, дакле, првенствено аудио-визуелна, а њен глобално-структурални карактер само је њена надопуна или индиректна филозофија. Структура у унутрашњем смислу као повезаност елементима битна је одлика ове методе, док аудио-визуелна страна произилази само као логичка последица структуралног гледања на језик и примене структуре у методи учења страних језика, а тако и матерњег“ (Губерина, 1964: 129).

Проблеми говора и његове перцепције, којима се бави теорија структурно-глобалног метода, у директној су вези са структуралном лингвистиком коју заступа Фердинанд де Сосир. Де Сосир, како Точанац наводи (Точанац-Миливојев, 1997: 23), тумачи језик као систем који се реализује у виду индивидуалних подсистема и распоређује парцијално на појединце. Кључно место заузима и целина која мора бити добро организована и са јасно дефинисаном структуром. Структура постоји онда када су елементи уједињени у целину и када

су они делимично или потпуно зависни од те целине, сходно схватању и теорији Жана Пијажеа.

Из свега реченог, долази се до закључка да је овај метод заснован на више принципа:

- Ученици слушају језик посредством магнетофона, где је говорни кôд преузет из реалних говорних ситуација. Поред звучног записа, који емитује магнетофон и који је у функцији стицања савршеног изговора ученика, комуникативне ситуације се приказују путем слика;
- Лексичка семантизација врши се преко визуелне присутности предмета (у форми слике), што олакшава разумевање ситуације и представља везу са реалним светом. То значи да је ученицима далеко лакше да замисле реалне говорне ситуације у којима ће се и сами наћи;
- Дијалoшка форма праћена је и приказивањем слика, јер се на тај начин ученик поспешује да замисли одређену говорну ситуацију, а гестови и интонација су од велике помоћи спонтаности изражавања;
- Чуло слуха и вида помажу ученику да реконструише значење одређених структура;
- Због структуралне форме, ученик је убрзо у стању да користи гласовне елементе, чак и када испред себе не види слику, дакле језик доживљава као облик понашања.

Као и у претходним методима, и код овог су присутни елементи које је могуће уочити и у савременој настави страних језика. Примена звучних и видео записа, песама, филмова и телевизијских емисија у настави страних језика, одликује и данашњи курикулум неохеленистике. Оно што се замера овом методу јесте занемаривање развијања вештине писане продукције без које, са данашње тачке гледишта, не можемо говорити о добром владању језиком. Све више је постајало јасно да овај метод не може задовољити циљеве у области комуникације, а његов недостатак огледа се, како Точанац-Миливојев наводи (Точанац-Миливојев, 1997: 49), у двама чињеницама:

- Ученици не могу постићи комуникативну компетенцију, с обзиром на то да су њихове креативне способности „занемарене“;

- Недовољна оријентација ка другим језичким ресурсима, поред оног општег.

### 2.3.5.1 Уџбеничка литература

И овде ћемо истаћи уџбенике за учење модерног грчког језика као страног који у највећој мери прате инструкције аудио-визуелног метода, а који су се делом, или у целини, користили у настави савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије, од 1995. године до данас. Морамо нагласити да неки од ових уџбеника комбинују више метода, па су звездицом (\*) означени они који делом прате овај метод, а делом неки други:

1. Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Πρώτο βιβλίο*. Αθήνα: s.e.
2. Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Δεύτερο βιβλίο*. Αθήνα: s.e.
3. \*Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Τρίτο βιβλίο*. Αθήνα: s.e.
4. \*Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Τέταρτο βιβλίο*. Αθήνα: s.e.
5. \*Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Λεξιλόγιο 1ου και 2ου βιβλίου*. Αθήνα: s.e.
6. Μαυρούλια, Σ. et al. (1982). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους. Κείμενα*. Αθήνα: s.e.

### 2.3.6 Комбиновани метод (Η ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)

Како се научна мисао развијала и напредовала, са њом су се рађале и нове идеје о што успешнијој и квалитетнијој настави страног језика. Све више се јавља потреба за применом и комбиновањем „појединих“ елемената метода који су се примењивали кроз историју учења страних језика, како би се постигли што



бољи резултати у односу на постављене циљеве. Из ових разлога, јавља се *комбиновани метод*, у историји познат и под називима еклектички (*εκλεκτική*), синтетички (*συνθετική*), мешовити и средњи.

Како се из самих атрибута може закључити, ради се о једном методу који је комбиновао више елемената претходних метода, а све у циљу постизања што бољих резултата код ученика у учењу страног језика. Имајући у виду одређену „ограниченост“ претходних у низу метода, за овај би се могло рећи да је био поприлично иновативан, у смислу да је у први план истицао ученика и подстицао његову активност у току наставног процеса. Међутим, како Дурбаба наводи (Дурбаба, 2011: 99), иако су његова начела била поприлично добро дефинисана у оквиру наставних курикулума, уџбеничка литература, други наставни материјали и наставни кадар нису на одговарајући начин прихватили све новине које је донео.

Основна замисао у овом методу била је да се искористе елементи граматичко-преводног метода, метода у који су, како се чини, наставници имали највише поверења у смислу постављених захтева и одговора на њих, и елементи директног метода. Овде не можемо говорити о „тачно прецизираним елементима“ из оба метода, јер су управо захтеви постављени у одређеним уџбеницима „диктирали“ употребу конкретних елемената. Ово значи да, када говоримо о одликама овог метода, можемо претпоставити да је реч о „варијацијама еклектичког метода, у зависности од тога којем су аспекту наставе програми и уџбеници давали највећи значај“ (Дурбаба, 2011: 99).

Овај метод, као и претходни наведени, има одређене одлике које га карактеришу (Табела бр. 1). Према Дурбаби (2011) и Димитријевићу (1965), оне би биле следеће:

Табела бр. 1

<b>ОДЛИКЕ КОМБИНОВАНОГ МЕТОДА</b>	
Дурбаба (2011: 99-100)	Димитријевић (1965: 88-96)
Текстови у уџбеничкој литератури комбинују теме које имају за циљ указивање на високе културне и етичке	

<p>вредности. Поред поучног карактера, у текстовима су на позитиван начин приказивани одређени друштвени односи и појаве, што је резултирало, понекад, веома малом заинтересованошћу ученика, јер нису били у стању да у том узрасту схвате неку тематику.</p>	
	<p>Применом комбинованог метода, пажња се придаје свим елементима изговора, а не само изговору појединих гласова.</p>
<p>Циљни језик се користи у свим доменима наставног процеса, осим када је реч о увођењу неке нове граматичке партије, када су објашњења често и најпотребнија.</p>	<p>Дозвољена је употреба матерњег језика (она је чак и препоручљива, уколико је реч о већим одељењима – наставници га тада користе у већој мери и слободније, а не прави се ни дискриминација између бољих и лошијих ђака).</p>
<p>Подједнако придавање пажње и говорној и писаној продукцији.</p>	<p>Комбиновани метод уводи у наставу активности писања и читања, како би активирао ученике и спречио заборављања обрађене материје.</p>
<p>Вокабулар је презентован у оквиру смислених целина и контекста.</p>	<p>Ширим распоном техника за пренос значења речи и њиховом слободнијом применом, омогућена је обрада већег броја речи.</p>
<p>Наставницима су на располагању различити типови вежбања, укључујући вежбе превођења.</p>	<p>Пошто се упознају са граматичком целином која се на часу обрађује, следи увежбавање посредством механичких вежби (дакле, комбинује се принцип објашњења из граматичко-преводног</p>

	<p>метода (без увежбавања „правила“) са принципом механичког увежбавања у директном методу). Преводећи добро одабране и кратке реченице, ученик постиже већу аутоматизованост у коришћењу језичких клишеа.</p>
--	--

### 2.3.7 Комуникативни метод (ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)

Од педесетих година XX века, у лингвистичким круговима могле су се све више чути критике изнете на рачун америчког структурализма и бихевиоризма. Генеративна граматика Н. Чомског у први план истиче *компетенцију* и *перформанс*, док по Сосиру, језик представља систем знакова ускладиштених у меморији неке језичке заједнице. Чомски покушава да пружи потпуне и убедљиве аргументе у вези са теоријским празнинама структуралне лингвистике. Под *компетенцијом* сматра систем правила која омогућавају „идеалном“ говорнику да произведе неограничен број реченица које никада није чуо и које се остварују на нивоу мишљења, и то управо зато што поседује језичку интуицију, као урођену човекову способност да се служи језиком.

Ставови Чомског, али и британских лингвиста Кристофера Кандлина и Хенрија Видоусона утицаће у великој мери на рађање новог, *комуникативног метода* у учењу страних језика, који је настао као реална потреба почетком седамдесетих година XX века, имајући у виду тадашње друштвено-политичко-економске односе, који су били у директној вези са познавањем страних језика. Како се у развијеним западним земљама створила неопходност за брзим и плодноним учењем страних језика, пре свега имајући у виду велику радну снагу коју су чинили емигранти и која је долазила из земаља у којима се није говорило истим језиком, морао се што пре пронаћи одговор који би довео до траженог циља. А циљ је био управо стицање комуникативне компетенције у циљном језику, која се дефинише обично „као комплекс потребних умећа која говорно лице покреће ангажујући се у једном језичком догађају“ (Точанац-Миливојевић, 1997: 52).

Комуникативни приступ, као методолошки поступак у настави страних језика назива се актуелно комуникативном, когнитивном или функционалном методом учења страног језика (Точанац-Миливојев, 1997: 50). Он у центар наставног процеса ставља ученика, али и инсистира на његовој активној улози. Учење језика применом овог метода одвија се у групи и подразумева различите форме сарадње са околином. Своје лингвистичко утемељење комуникативна глотодидактика проналази у прагматичној оријентацији ка говорним чиновима (Дурбаба, 2011: 101; Efstathiadis, 1993: 70-71).

Дакле, из самог назива овог метода у учењу страних језика произилази да је комуникација од изузетног значаја. А, *не може се не комуницирати*, како то истиче Дурбаба (2011: 101), позивајући се на 5 аксиома комуникације Паула Вацлавика. Како у исто време долази до конституисања комуникологије као науке, Вацлавик истиче да успех комуникације зависи како од односа комуникационих партнера, тако и од садржаја поруке. Ток комуникације оба партнера не перципирају и не тумаче на исти начин; на њу утичу како вербални, тако и невербални фактори, а комуникациони односи међу партнерима могу бити комплементарни и симетрични. Имајући у виду да језик функционише у ситуацијама, Шотра (Шотра, 2010: 72) истиче три језичке категорије Дејвида Вилкинса, које је потребно усвојити како би се остварила комуникација:

- Категорија комуникативних функција;
- Семантичко-граматичке категорије;
- Категорија модалног значења<sup>34</sup>.

Најзад, потребно је поменути и скуп од пет компоненти<sup>35</sup> знања на којима се заснива и почива комуникативна компетенција:

- Семиолингвистичка компонента;
- Референцијална компонента;
- Говорно-текстуална компонента;
- Компетенција друштвене прагматике;
- Етно-социокултуролошка компетенција.

---

<sup>34</sup> Више о овоме в. Шотра, 2010: 72-73.

<sup>35</sup> Више о овоме в. Точанац-Миливојев, 1997: 53.

Применом овог метода, ученик слуша страни језик који се може чути у свакодневним реалним говорним ситуацијама. Ученик се налази у првом плану, а посебна пажња се придаје његовим потребама, жељама и персоналним карактеристикама, како би се постигао заједнички циљ. У настави се користе аутентични звучни и видео материјали, а посредством интернета приступ овим изворима је далеко лакши. За разлику од многих претходно наведених метода у којима су се истицала декларативна знања<sup>36</sup>, комуникативна компетенција подразумева овладавање како рецептивним, тако и продуктивним вештинама. То значи да се језик више не посматра, како Дурбаба (Дурбаба, 2011: 101) наглашава, само као систем, већ као средство споразумевања и интеркултурног комуникативног деловања.

Када је реч о наставном процесу, имајући у виду да комуникативни метод дозвољава одређени степен флексибилности, али и чињеницу да се може применити у различитим срединама у којима се учи страни језик, како би се нека активност спроведена на часу могла сматрати комуникативном, према Андрулакису (Ανδρουλάκης, 2001) потребно је:

- Да се примат да значењу у односу на „језички облик“;
- Да буде заснована на аутентичном и концептуално отвореном наставном језичком материјалу;
- Да има јасно дефинисан циљ;
- Да пружа неопходну мотивацију;
- Да своју „употребну вредност“ може пронаћи у реалним комуникативним ситуацијама;

Када је реч о наставнику, иако више није у центру наставног процеса, не значи да му је улога занемарена. Напротив, он није пасивни учесник у наставном процесу, већ је ту да „координира“ радом ученика, да им помогне, да их активира, имајући у виду чињеницу да немају сви ученици исте потребе, исту количину

---

<sup>36</sup> Декларативно знање представља скуп информација у форми чињеница које се могу експлицитно репродуковати (нпр. знања која се могу „декламовати“, али и она попут учења рецитације, парадигме падежних наставака у неком страном језику и сл.) (Anderson, 1983; у Дурбаба, 2011: 31).

мотивације, али и иста знања. Наставник је „независни учесник“ (Μήτσης, 2003), он олакшава комуникацију између осталих учесника у оквиру групе. Ни у ком случају не треба да намеће темпо који ученици не могу да испрате, већ треба да га прилагођава њиховим потребама. Интересовање за учење језика биће сигурно још веће, ако се изврши правилан избор дидактичких материјала, прилагођених интересовањима и годишту ученика.

Како Галандомос (Γαλαντόμος, 2012: 74) указује, час страног језика почиње презентацијом једног дијалога или више мањих, након чега следи разговор о ономе што су ученици разумели. Потом наставник „проширује“ тему, постављајући слична питања на које ученици треба да дају одговор на основу својих личних искустава. Пажња се, потом, усредсређује на усвајање основних фраза и вокабулара значајног за ту дидактичку целину. Уколико дијалог није из основног уџбеничког комплета, ученици га преписују у свеску. Наставник даје инструкције у вези са домаћим задатком, и усменим путем врши систематизацију градива обрађеног на том часу.

Када је реч о матерњем језику, његова употреба на часу је дозвољена, посебно када је неопходно уштедети време и пружити нека додатна разјашњења (Efsthadiadis, 1993: 70). Анализа грешака од изузетног је значаја, поготово што наставник има прилику да у сваком тренутку<sup>37</sup> види колико је ученик напредовао (Тоκατλίδου, 1986: 92).

### **2.3.7.1 Уџбеничка литература**

Имајући у виду да је до данас написан велики број уџбеника за учење модерног грчког језика као страног, овом приликом ћемо навести само оне који у највећој мери прате инструкције комуникативног метода, а који су се делом, или у целини, користили у настави савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије, од 1995. године до 2006. године, од када се настава изводи по новом,

---

<sup>37</sup> Када је реч о вежбању правилног писања, али и усвајања граматичких целина и вокабулара, због уштеде времена али и могућности за једноставнијом и бржом анализом, од академске 2015/2016. године наставници и сарадници на Катедри за неохеленске студије практикују употребу Moodle платформе, како би на ефикасан начин установили где студенти највише греше у учењу модерног грчког језика. О начину презентовања материјала, али и о онлајн учењу, биће више речи у петом поглављу.

реформисаном плану и програму. И овде морамо нагласити да неки од ових уџбеника комбинују више метода, тако да ћемо звездицом (\*) означити оне који делом прате овај метод, а делом неки други:

1. \*Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ. (1988). *Τα νέα ελληνικά για ξένους*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
2. Γλούπα, Σ. et al. (1992). *Νέα Ελληνικά, 1*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
3. Γλούπα, Σ. et al. (1993). *Νέα Ελληνικά, 2*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
4. \*Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ. (1983). *Αρχίζω τα ελληνικά μου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
5. \*Βογιατζίδου, Σ. et al. (1989). *Ξέρετε Ελληνικά; (Διάλογοι)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
6. \*Βογιατζίδου, Σ. et al. (1989). *Ξέρετε Ελληνικά; (Γραμματική-ασκήσεις)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
7. \*Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (1992). *Τα Νέα Ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρόνων. Α' κύκλος*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
8. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. et al. (1993). *Τα Νέα Ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρόνων. Α' κύκλος. Βιβλίο δασκάλου*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
9. \*Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φ. et al. (1994). *Τα Νέα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, αβγ, Β' κύκλος*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
10. \*Μπαμπινιώτης, Γ. et al. (1993). *Ελληνική γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.

### **2.3.7.2 Κομуникативни приступ vs наставник страног језика**

Када говоримо о комуникативном приступу, требало би да усмеримо пажњу и на компетенције које треба да поседује наставник страног језика. Поред законске регулативе, дакле поседовања одговарајуће стручне спреме, наставник

би требало да у комуникативном приступу централно место уступи ученику, уважавајући све његове индивидуалне потребе и специфичности<sup>38</sup>.

Питањем квалификација и компетенција које треба да поседује „добар“ наставник страног језика баве се многа примењенолингвистичка истраживања. Како Андонопулу истиче у свом истраживању (Αντωνοπούλου, 2000: 176), још је Коменски наглашавао да наставник мора држати квалитетну наставу, као и да мора волети наставнички позив. По једнима су битне темељне припреме за час уз мноштво бележака, адекватна артикулација часа, узимање у обзир специфичности сваког ученика као и одабир занимљивог и одговарајућег дидактичког материјала. Осим тога, не сме се занемарити и правилна употреба језика. Кад је реч о методама, поред доброг знања језика, потребно је придржавати се принципа методе за коју се наставник определио, али не по сваку цену. Бреул (Breul, 1909) сматра изузетно значајним познавање самог језика, енергичност и дисциплину на часу. Ладо (Lado, 1964) верује да су неопходни познавање како савременог, тако и „старог“ језика, елемената стране културе, али и сналажење у језичкој лабораторији. Холец (Holec, 1981) објашњава да је неопходно дефинисати циљеве које имају ученици, праћење тока њиховог напредовања у страном језику, оцењивање и награђивање. Роџерс (Rogers, 1983) од посебне важности истиче да наставник мора анимирати ученике путем практичних вежби. Не сме говорити много, већ их мора научити како да уче. Треба да прихвата грешке, али и помаже када је то неопходно. Треба да поставља питања, остављајући довољно времена ученицима да размисле пре него што дају одговор на питање. Увек треба да пружа могућност за дијалог, али и да развија осећај одговорности код ученика.

Мек Артур (McArthur, 1983) наглашава способност за организовање занимљивог часа, док Шилз (Sheils, 1988) истиче у први план знање језика. Наставник мора пазити на потребе и интересовања која имају ученици, мора знати који је природни ток часа, мора бити стрпљив и обавештен. Он је координатор и фацилијатор. Мотивише ученике и олакшава наставни процес, саветује, охрабрује, обавештава, слуша, прати, истражује. Скривенер (Scrivener, 2005) истиче да наставник мора умети да слуша и поштује своје ученике, уз лепу дозу хумора. Наравно, мора знати језик који предаје, мора уливати самопоуздање својим

---

<sup>38</sup> Како Дурбаба наглашава, „наставник не предаје хипотетичком генерацијском просеку, већ великом броју индивидуа са појединачним потребама“ (Дурбаба, 2011: 108).



ученицима, мора се интересовати за њих, мора бити искрен и приступачан сваком ученику.

Како живимо у доба убрзаних технолошких промена, наставник на себе мора преузети и неке од функција које нису примарно педагошко-дидактичке, а које му могу бити од велике помоћи у организацији квалитетног часа страног језика. Дурбаба (Дурбаба, 2011: 108) истиче неколико таквих дидактичких улога:

- Наставник је фацилијатор. Он олакшава ученику сâм наставни процес;
- Наставник је и тренер. Уз наставникову помоћ, ученик ствара нове сазнајне конструкте;
- Наставник је модератор и медијатор. Он помаже ученицима да замисле и створе одговарајућу комуникациону ситуацију, да учествују у дијалогу и тимском раду;
- Наставник је навигатор. Он координира радом на часу, усмерава по потреби ученике у одређеном смеру и мења ток часа када је то неопходно;

Наставник страног језика мора поседовати и одређене компетенције, како би успех часа био „загарантован“. Када говоримо о терминологији у српском језику, појам *компетенција* усвојен је из енглеског језика<sup>39</sup>. Међутим, иако је овај појам преузет по аутоматизму као такав, он суштински подразумева процес који наставник свесно предузима како би циљано остварио постављене задатке, без обзира на то да ли их је он донео сâм или да су му они задати у оквиру већ постојећих планова и програма<sup>40</sup>.

Ослањајући се на консултовану педагошку литературу, Стојичић и Мутавцић (Стојичић и Мутавцић, 2015) запазили су неколико различитих покушаја одређења компетенција наставника. Рое сматра да су то „научене способности“ путем који се извршавају постављени задаци (Рое, 2002: 195), преко такозваних „инструментализованих репертоара понашања“ (Kurz и Bartram, 2002:

---

<sup>39</sup> Овај термин је, колико смо успели да сагледамо на основу нама доступне речничко-енциклопедијске и педагошке литературе, у званичној употреби, али без неког посебног лексиколошког одређења.

<sup>40</sup> Више о наставниковим компетенцијама, али и о усавршавању професора грчког језика види у Стојичић и Мутавцић, 2015.

229) па до „свеобухватног скупа понашања, мишљења и ставова да би се досегли постављени стандарди“ (Warr и Conner, 1992: 99). Мансфилд и Мичел компетенције посматрају интегрално - као посебне облике понашања и способности да би се обавили (односно, извршили) посебни образовни радни задаци (Mansfield и Mitchell, 1986).

Сходно тумачењима у европском *Tuning Programme* (Gonzales и Wagenaar, 2005), компетенције се схватају као појам који обухвата одређена знања, вештине и способности особе у служби предавача, односно наставника. Кортхаген са сарадницима (Korthagen et al, 2001: 239-253) назначио је да је питање компетенција наставника увек у уској повезаности са непосредном (наставном) праксом, па су отуда истакли како процес „образовања наставника захтева посебне компетенције како од особља које подучава тако и од оних који се обучавају“. Уједно, једна од посебних компетенција наставника оличена је и у његовом знању које, према мишљењу Кортхагена и Лагерверфа, није ништа друго до „знање наставника, за које се претпоставља да делује у пракси, засновано искључиво на искуству“ (Korthagen и Lagerwerf, 1996).

Према сада већ увелико прихваћеним УНЕСКО-овим стандардима о компетенцијама наставника (2008)<sup>41</sup>, издвајају се три уже категорије које учествују у изградњи предавача као наставника:

- Технолошка писменост (technological literacy);
- Продубљивање знања (knowledge deepening);
- Стварање знања (knowledge creation);

Ове категорије су у међусобној интеракцији и треба да обезбеде како активно учешће наставника у оквиру процеса образовања, тако и њихово даље професионално и стручно усавршавање. Отуда је улога наставника попримила и нову димензију - димензију водича и ментора кроз различита поља, облике и нивое учења<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> О овим стандардима и њиховим допунама више на <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>.

<sup>42</sup> Ово се посебно може видети код наставника страних језика чији је и задатак да своје студенте упознају и са другим облицима лексике и терминологије, њихове адекватне употребе као и фразеологије. Другачије речено, наставник је тај који треба да циљано и умерено води и упозна своје студенте са различитим лексичким нивоима, да их проведе кроз њих што боље и успешније, обезбеђујући им тако један шири поглед на језик (Стојичић и Мутавчић, 2015).

У духу комуникативне наставе, наставник страног језика би требало да поседује још неке компетенције. Према Дурбаби (2011: 108), оне би биле следеће:

- Наставник мора поседовати опште карактеристике личности, као предуслов за изградњу поверења на релацији наставник-студент. Мора бити отворен за студентске предлоге, пристојан и љубазан, креативан и радознао, оригиналан и аутентичан;
- Наставник мора поседовати језичку комуникативну компетенцију, јер без ње се не може говорити о квалитетном извођењу часа. Мора поседовати лингвистичку компетенцију, дакле познавање модерног грчког језика у свим његовим најважнијим синхроним варијететским реализацијама, уз паралелно развијање све четири језичке активности код студената.
- Наставник мора поседовати и одговарајуће социјалне компетенције, пре свих комуникативност и способност за преузимање иницијативе;
- Наставник мора бити спреман да спречи конфликте, али и да их реши уколико до њих дође. Мора бити добар у руковођењу тимским радом, успешан у вођењу дебата;
- По „дефиницији“ самог позива за који се определио, наставник мора поседовати дидактичко-методичке компетенције. Наставник мора имати и жељу и вољу да мотивише своје студенте, да их охрабри и подстакне на учење. Мора бити „информатички писмен“ и спреман да примењује савремена технолошка средства, као и да иде „у корак са временом“. Мора проценити који ће уџбеник најбоље одговарати групи у којој предаје, имајући у виду чињеницу да немају сви студенти исте потребе и интересовања, самим тим да ни свака генерација неохелениста<sup>43</sup> није иста.

---

<sup>43</sup> Питање правилног одабира дидактичког материјала посебно је интересантна тема, имајући у виду да „профил“ студената који уписују основне академске студије на Катедри за неохеленистику није сваке године исти. Наставна пракса у последњих пет година показала је да је правилан избор дидактичког материјала допринео постизању бољих резултата код студената, не само на формалним (факултетским) проверама знања, већ и на „екстерној“ евалуацији. Иако су ови резултати лако проверљиви и „мерљиви“, не можемо рећи да је увек лако постићи „консензус“ када је реч о промени дидактичких материјала, односно уџбеничке литературе на часовима савременог грчког језика. Разлог за овакво стање ствари треба потражити у двома веома важним

Како смо до сада видели, од седамдесетих година XX века јавља се потреба за одређеним променама када је реч о приступу настави страних језика. Наставници су у мањој или већој мери били одговорни за њих, некад вољно, некада крајње невољно. Савремено друштво наметнуло је одређене промене, када је реч о компетенцијама које наставници страних језика морају поседовати. Иако је наставникова улога кроз историју била битна, како смо кроз синоптички преглед метода и видели у другом поглављу, са данашње тачке гледишта могли бисмо рећи да је данас још „захтевнија“, имајући у виду да му је за реализацију наставе потребно много више од „знања о језику“ и „знања језика“. У комуникативно оријентисаној настави, наставник мора настојати да се перманентно усавршава и ради на себи и својим квалификацијама. Из овог разлога се, како Скривенер истиче (Scrivener, 2005: 195), наставници који имају велики радни стаж теже одлучују за прихватање новина, сматрајући да начин на који приступају својим професионалним обавезама треба да буде исти као и пре двадесет година.

Имајући све ово у виду, можемо закључити да је један од најважнијих чинилаца у комуникативно оријентисаној настави страних језика управо наставник и његова улога фацилијатора, координатора, медијатора, модератора и тренера. Колико год да су уџбенички материјали добри, наставна средства савремена и доступна, а ученици спремни за учење и „потковани“ знањем, без квалитетног наставног кадра не може се говорити о могућности за постизање добрих резултата. Наставник мора добро познавати језик као и елементе културе који се повезују са страним језиком који предаје, мора имати знања из педагошко-психолошко-методичке групе предмета, али и љубав према послу који обавља. Морају га карактерисати и довољна количина стрпљења, професионални приступ

---

чињеницама. Прва се односи на недовољну мотивисаност самих лектора да нешто промене, имајући у виду чињеницу да се за избор у виша (научна) звања, израда дидактичких материјала рачуна у оној мери која није пропорционална уложеном труду. Ово, свакако, не треба тумачити као оправдање, већ као чињеницу о којој би се благовремено могло разговарати на вишим инстанцама, без обзира на то што постоји разлика између научних и стручних академских звања. Друга се односи на чињеницу да лектори не прихватају увек чињеницу да су студенти различити и да нема свака генерација исти приступ материји, односно градиву. Иако смо више пута истакли и указали на неопходност перманентног осавремењивања дидактичких материјала, али и наставника који суделују у наставном процесу, то се понекад чини веома комплексним.

обавезама, жеља за континуираним образовањем и усавршавањем у наставној области за коју се определио.

### 2.3.8 Још неки алтернативни методи

Пре него што нашу пажњу посветимо положају модерног грчког и српског језика данас, требало би поменути још неке (алтернативне) методе који су током XX века имали своје место у настави страних језика. Овде ћемо приказати основне одлике неких од њих, било да су своје утемељење имали у некој одређеној лингвистичкој теорији, било да нису. Оно што би свим овим методима било заједничко јесте чињеница да је сваки на свој начин „допринео“ бољитку у одређеним сегментима, дакле, било да је реч о атмосфери на часу, било у стварању, како Дурбаба (2011: 102) истиче, симпатетичких односа (*συμπαιθητικές σχέσεις*) унутар групе. Иако се већина њих заснивала на потреби да се са одређеним циљним групама постигне што бољи резултат, ипак им се замера на превише произвољности, комерцијализацији и у неким сегментима методолошкој неутемељености.

#### 2.3.8.1 Метод „потпуног физичког одговора“ (Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ)

Метод познат под енглеским називом „*Total Physical Response*“ појавио се средином седамдесетих година XX века, а за његовог родоначелника сматра се амерички психолог и лингвиста Џејмс Ешер. Како Галандомос наводи (Γαλαντόμος, 2012: 75), позивајући се на студије Брауна (Brown, 1994) и Ричардса и Роџерса (Richards и Rodgers, 1986), као професор психологије на Универзитету Сан Хозе у Калифорнији, заснивао је своје ставове на уверењу да је успешно учење неког страног језика процес „подударан“ са усвајањем матерњег језика. Дакле, ово значи да, иако дете у још најранијем узрасту није у стању да производи исказе на матерњем језику, оно разуме гласовну поруку коју му шаљу родитељи и, реагујући физичким путем на упутства родитеља, оно извршава одређене

активности. Овај метод се заснива на имитацијама најранијих фаза усвајања Л1, а његова примена на часовима страног језика подразумева да ученик разуме гласовну поруку и извршава низ различитих активности које су му примерене (Дурбаба, 2011: 104).

Иако овај алтернативни метод не можемо повезати ни са једном посебном теоријом, у литератури се може пронаћи податак да се може повезати са психоанализом, односно да се из структуре предлаганих активности које се везују за часове страних језика применом ове методе може видети „усвајање“ неких начела структурализма (Μήτσης, 2003).

И овај метод, као и неки претходно наведени, тежиште ставља на развијање вештине усмене продукције. Наставник се налази у центру пажње, он руководи наставним процесом и игра главну улогу. Међутим, његова улога не лежи само у томе да предаје страни језик, већ и да перманентно пружа прилику и даје могућност ђацима за успешно учење страног језика (Γαλαντόμος, 2012: 75; Richards и Rodgers, 1986).

Када је реч о фазама заступљеним на часовима страног језика, према Дурбаби (2011), Галандомосу (2012) и Ричардсу и Роџерсу (1986), наставник би започињао час прво рекапитулацијом градива путем „различитих команди“. Потом би прешао на излагање новог градива где би, пошто изда говорну „команду“, сâм поступио по њој. Потом ученици уз помоћ наставника одговарају на „команде“, а затим и самостално. Након ове етапе, следи „замена улога“, што значи да ученици сада постављају питања другим ученицима, али и наставнику, уз обавезну „команду“. Ученик није примораван да учествује у „командама“, дакле да обавезно говори, све док се сâм не осети способним да у њима учествује. Час се обично завршавао вежбама које су подстицале увежбавање вештина читања и писања. Технике попут „игра улога“, али и презентација слајдова нису непознаница, када је реч о овом методу (Μήτσης, 2003).

Када је реч о употреби матерњег језика, наставник га користи на почетним ступњевима учења језика, да би временом матерњи језик заменио „командама на циљном језику“, али на такав начин да ученици буду у стању да разумеју одређену „активност“, односно онај део градива који жели да им „појасни“.

Приступ грешкама које ученик прави другачији је него у неким другим методима (нпр. у *оралном приступу*). Наставник треба да указује на грешке

посебно када оне „ремете“ даљи ток наставе, јер су грешке саставни и природни део наставног процеса, те се њиховом исправљању мора приступити на крајње примерен начин, без превише театралности.

### 2.3.8.2      **Метод „тихи пут“ (Η ΣΙΩΠΗΛΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)**

Овај алтернативни метод, познат у енглеском језику под називом „*Silent Way*“, формулисао је познати египатски педагог Калѐб Гатењо. Гатењо се водио размишљањем да је рационализација радне снаге од великог значаја при учењу, тако да је предлагао модел по коме се учењу приступа путем чулне меморизације, дакле ангажовањем чула вида, слуха, додира и мириса. Кристал (Crystal, 2005) наводи податак да би се и овај метод могао сврстати, као и „*метода потпуног физичког додира*“, у хуманистичке приступе (*ανθρωπιστικές προσεγγίσεις*), чија се основна начела ослањају на постојање урођених вештина и способности код свих оних који уче.

Како му и сâм назив каже, метод наставникову улогу представља на један другачији начин. Иако је интеракција на релацији наставник-ученик присутна, наставник треба што више да „ћути“, односно да минимално интервенише и то у ситуацијама када је потребно ученика подстаћи да проговори на циљном језику (Efstathiadis, 1993: 57; Шотра, 2010: 81; Γαλαντόμος, 2012: 77). Он нема примарну улогу, већ ученику треба да омогући да „ствара“, а не да „извршава“ постављене задатке на унапред дефинисан, механички начин, који подразумева усвајање новог учењем напамет и понављањем већ научених модела.

И за Гатења се може рећи да је иновативан, у смислу да је у наставу језика увео нова наставна средства, која су, можда, примеренија часовима математике, него страног језика. Веровао је да се лењери, таблице и разне табеле с речима могу повезати са одређеном језичком категоријом. Тако, на пример, штапићи у боји могу помоћи у „усвајању структура којима се исказују димензије, припадност и слични односи“ док „зидне карте у боји илуструју релације између појединачних фонема и графема“ (Дурбаба, 2011: 104).

Када је реч о циљевима наставног процеса, за овај метод бисмо могли истаћи следеће (Μήτσος, 2003; Efstathiadis, 1993; Richards и Rodgers, 1986):

- Од изузетног је значаја постизање што бољег нивоа када је реч о говорној продукцији;
- Превођење и учење напамет су искључени и нису прихваћени као технике учења;
- У првој фази, час је усмерен на изговор (елементи прозодије, као што су ритам, интонација, мелодија и акценат од великог су значаја), док у наставку ученици треба да савладају структуру и вокабулар циљног језика;
- Вештине читања и писања увежбавају се још од првог часа.

Имајући у виду све наведено, требало би и изнети неке ставове које је сâм Гатењо (Gattegno, 1972) заступао у свом методу:

- Учење је битније од предавања;
- Наставник треба да слуша и прати, али не и да реагује, интерферира;
- Структуре у језику су битније од вокабулара;
- Учење језика треба да укључи и физичку активност;
- Према разреду се треба односити као према социјалној групи;
- Ученицима се мора пружити прилика да експериментишу.

### **2.3.8.3      Метод „природни приступ“ (Η ΦΥΣΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ)**

Метода која је позната и под енглеским називом „*Natural Approach*“, први пут се помиње 1977. године, а везује се за америчке лингвисте Тресџи Терела и Стивена Крашена. Како Дурбаба и Мицис наводе (Дурбаба, 2011; Μήτσης, 2003), по Крашену, Л2 се не учи, већ се усваја, на начин аналоган усвајању Л1. Овај метод се може сврстати у природне приступе у учењу, по ком се настава страног језика повезује са природним путем усвајања матерњег језика, а Терел и Крашен сматрају да је комуникативна димензија језика њена најбитнија функција. Из овог разлога се може разумети став који наводи Дурбаба (2011: 104), да би се овај метод могао сматрати једном врстом аспекта комуникативне дидактике.



Ови лингвисти истичу значај који има вокабулар, док настави граматике и превеликом граматизирању не треба поклањати превелику пажњу. Ученику треба пружити што више језичких информација, путем разноврсног и занимљивог језичког материјала. Тежиште треба ставити на вештину слушања, у чему ће од велике помоћи бити употреба аудио-визуелне опреме, али и на вештину читања. Када је реч о афективном филтру (једна од Крашенових пет хипотеза), његово негативно дејство се свакако умањује уколико је атмосфера на часу пријатна, односно уколико наставник не инсистира да ученик учествује у језичким активностима уколико се не осећа довољно сигурним<sup>44</sup>.

Основни циљ овог метода јесте да се ученицима обезбеди постизање комуникативне способности, која би им омогућила да се могу сналазити у свакодневним говорним ситуацијама. То се може постићи коришћењем добро одабраног и ваљано припремљеног наставног материјала, било писаног, било аудио, у неколико фаза. Према Мицису (Μήτσης, 2003), Ричардсу и Роџерсу (Richards и Rodgers, 1986) и Дурбаби (2011), *прва фаза (προ-παραγωγικό στάδιο)* подразумева да је ученик пасивни учесник наставног процеса и нема обавезу да учествује активно, односно да користи циљни језик. *У другој фази (πρώτιο στάδιο)* ученик даје кратке одговоре, најчешће у виду једне или две речи. *У трећој фази (ανάδωση του λόγου)*, ученици учествују поприлично активно, излажући своје ставове и размењујући информације.

Имајући у виду све наведено, на наставнику је да створи једну пријатну и пријатељску атмосферу, лишена било какве тензије. Од самог почетка наставе наставник користи циљни језик, а ученици га слушају пажљиво, јер и они учествују у одабиру „алатки“ које ће бити коришћене током часа. Наставник се труди да на разне начине одржи пажњу својих ђака. Користи фотографије и цртеже, а ђаци треба да погоде о којој фотографији наставник говори. Ословљава их не по имену, већ по називу неког предмета или по некој карактеристици њиховог тела (Γαλαντόμος, 2012: 86).

Приступ грешкама које ученик прави сличан је као у „*Методи потпуног физичког одговора*“, што исто подразумева да се на грешке указује само када оне „ремете“ даљи ток наставе, односно када битно утичу на разумевање значења.

---

<sup>44</sup> Нешто што смо већ видели и код метода „*Потпуни физички одговор*“.

#### 2.3.8.4      **Метод „сугестопедија“** (Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΥΠΟΒΟΛΗ)

Метода која у односу на све до сада наведене методе највише одговара ученицима, по нашем мишљењу, бар када је реч о атмосфери и условима за учење страног језика. Сугестопедија се везује за бугарског психијатра, психолога, научника и едукатора Георгија Лозанова, који је почетком шездесетих година XX века радио на посебном приступу учењу страних језика, који се у великој мери разликовао од претходних метода.

Лозанов је, познајући чињеницу да људски мозак обично користи 5-10% интелектуалних капацитета, смишљао начин на који би се човек подстакао на то да користи у већој мери своје могућности. Наиме, путујући по свету, упознао је две категорије људи<sup>45</sup> који су способни да у стању опште телесне и менталне опуштености постигну изванредне резултате у памћењу (Дурбаба, 2011: 102). Они то постижу највероватније активирајући своје „менталне резерве“, али и уз помоћ сугестије. На тај начин постиже се *хипермнезија* (*υπερμνησία*), односно „супер памћење“.

Према Лозанову, наставник треба да учини атмосферу на часу пријатном за рад. То подразумева многе чињенице, а ми ћемо навести неколико најбитнијих:

- Градиво треба прилагодити могућностима свих ученика и не правити разлике међу њима;
- Наставник објашњења може давати било на циљном, било на матерњем језику, али то мора радити стрпљиво, имајући разумевања за све ученике;
- На наставнику је да створи спрегу поверења са учеником, који мора веровати свом наставнику у свим сегментима наставног процеса;
- Наставник се мора понашати у складу са етичким принципима заједнице у којој предаје језик.

---

<sup>45</sup> Индијске религиозне аскезе, одн. факире и јогине.

Према Лозанову, све ово ће бити лако постићи уколико је атмосфера лишена било какве напетости, уз добар избор музике која би пратила наставу. Учионица треба да буде „украшена“ пригодним панелима, хамер папирима на којима ће бити исписане деклинације и конјугације, док се посебна пажња поклања школском намештају (пријатним фотељама или столицама са подешавајућим наслонима).

Овде ћемо навести дескрипцију дела часа, онако како то наводе Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman, 2000), Агатоулу (Αγαθολούλου, 2015) и Ричардс и Роџерс (Richards и Rodgers, 1986):

- Првог дана наставник поздравља ђаке и уверава их да започињу једно узбудљиво путовање праћено учењем. Скреће им пажњу, уз велику дозу самопоуздања, да нема потребе да улажу претерани напор, јер ће се „учење језика“ десити природним путем;
- Сви текстови који се користе за потребе наставног процеса преведени су са циљног језика на матерњи. Такође, ученицима су доступне листе речи које ће радити, такође са преводом;
- Ученици читају и уче листе речи. Један део наставног процеса зове се *концерт сесија*. Она је подељена на два дела. У првом делу (*активни концерт*), наставник нови текст чита крајње драматично, пратећи ритам класичне музике коју ученици слушају док изговара текст. Наставников глас је у хармонији са јачином и интезитетом музичке пратње. У исто време, ђаци читају извод из текста, поред кога је и превод на матерњи језик. У другом делу (*пасивни концерт*), наставник поново чита текст, изражајно, али без драматизације. Ђаци слушају музичку пратњу и наставника док чита, и уживају у томе. На овај начин, ученици схватају суштину текста, а концерти помажу да се стекне утисак о „псеудопасивном“ стању, док, заправо, мозак упија информације.
- Ученици не користе своја имена, већ их замењују туђим. На тај начин постиже се психолошки ефекат да ученик мисли да је грешка коју је направио туђа. Прихватајући нови „идентитет“, ученици

лако могу заборавити на нека претходна, негативна искуства која су имали током наставе страног језика.

### 2.3.8.5      **Метод „учење језика у заједници“** (Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ)

Последња алтернативна метода коју ћемо поменути за потребе нашег рада, у америчкој литератури позната је под називом „*Community Language Learning*“. Представља идеју америчког професора психологије Чарлса Кјурена и његових сарадника насталу шездесетих година XX века. Метод полази од веровања да се у једној атмосфери у којој се наставник назива *саветником*, а ученик *клијентом* (Brown, 1994; Efstathiadis, 1993; Μήτσης, 2003), улога наставника мења у односу на раније познате: она постаје саветодавна, јер кроз наставни процес наставник открива које су жеље, потребе, мотиви али и проблеми са којима се његови ученици суочавају. На часу влада пријатна атмосфера, ученици сарађују међу собом, али и са наставником, а њихов међусобни однос ствара осећај сигурности и самопоуздања.

Најчешће активности које обележавају час страног језика везују се за превођење, групни рад, снимање звучних материјала у циљу њихове накнадне анализе и тумачења, слушање дијалогског текста и за разговор о томе колико су научили на часу и каква су осећања имали за време образовног процеса (Γαλαντόμος, 2012: 82). Ученик има испред себе дијалог на матерњем језику, али и његов превод на циљни језик. Идеја је била да ученици могу самостално контрастирати текстове, у односу на оно што познају и користе како у матерњем, тако и у страном језику. У почетку, наставник има улогу „преводиоца“ – он помаже ученику да преведе говорни исказ са матерњег на циљни језик. Ученик га након тога понавља више пута, верујући да ће на тај начин постићи самосталност у усменом изражавању, али и да ће достићи жељени ниво језичке компетенције.

На почетном нивоу, употреба матерњег језика има за циљ стварање једне пријатне и смирене атмосфере, без неких непријатности, док је на напреднијим нивоима заступљена употреба циљног језика. Грешке се, као и у неким раније поменутих нивоима, исправљају без превише театарности, мирним и

сталоженим путем, како се не би нарушила „сигурна“ и пријатељски настројена клима која влада на часу (Larsen-Freeman, 2000).

### 3 МОДЕРНИ ГРЧКИ ЈЕЗИК НА ПОЧЕТКУ НОВОГ МИЛЕНИЈУМА

Однос грчког и српског језика није само лингвистичко питање, особито ако се има у виду садашња геополитичка позиција балканских језика и њихова перспектива унутар јединственог европског простора. Познато је да се у бројним документима европских институција, а посебно Савета Европе истиче потреба да се сви европски језици сачувају и негују с обзиром на то да је Европска унија заједница различитих нација и различитих језика. Према Уставу Европске уније<sup>46</sup>, сваки званични језик државе-чланице сматра се и званичним језиком саме ЕУ<sup>47</sup>. Реч је о двадесет три језика<sup>48</sup> чија вредност и оправданост употребе не леже само у цивилизацијском и културном контексту, него и у националним и историјским оквирима. У складу са тим постоји општеприхваћена начелна сагласност о потреби учења страних језика, најмање два, евентуално три, што се као основни задатак поставља пред њене становнике. С друге стране, евидентни су проблеми условно речено дневне праксе, са којима се институције Европске уније суочавају од оснивања, какви су проблеми сврсисходности институционалног превођења на толико језика, а посебно на тзв. мале<sup>49</sup>, односно, језике са малим бројем говорника, у које се убраја и модерни грчки језик.

---

<sup>46</sup> У делу под називом *Повеља о основним правима у Унији* (Article IV-448: Authentic texts and translations).

<sup>47</sup> Видети о томе више на: <http://www.openeurope.org.uk/research/comparative.pdf>.

<sup>48</sup> Посматрано са социолингвистичке тачке гледишта, овај релативно велики број језика, јединствен за тај део света, али који није изолован као појава, прагматична је и реална потреба из једног веома простог разлога: на ефикасан начин спречено је фаворизовање само једног језика, самим тиме и једне нације и једне културе. Са друге стране, узимајући у обзир све националне, унутарполитичке и економске факторе земаља-чланица, само на овакав начин било је могуће успоставити једнакост и равноправност између свих нација унутар бивше Европске економске заједнице и њених језика (Мутавцић и Стојичић, 2013: 673).

<sup>49</sup> Разматрајући савремену језичку ситуацију, често се језици квалификују као мали или велики, најчешће према бројности говорника или, евентуално, према територијалној раширености. У том смислу социолингвисти на макролингвистичком плану говоре о две групе језика које се налазе у међусобно несразмерном односу: са једне стране су (многобројни) мали језици (*minority languages*), а са друге (малобројни) велики језици (*majority languages*). Сматра се да 96% човечанства користи између 260 и 280 језика, што је тек 4% од укупног броја свих постојећих језика на свету (између 6000-7000). Од тог броја, свега дванаест језика (или 0,2%) има најширу употребу у свету. Класификација заснована на принципу бројности језика, у односу на бројност

Генерално посматрано, модерни грчки језик је познат углавном као службени језик Грчке и Кипра, који ван граница матичних држава зна и говори релативно мали број људи. Овако стање се обично објашњава лингвистичком ситуацијом у којој су се Грци налазили више од једног века, чија је главна карактеристика била диглосија: *катаревуса* (καθαρρεύουσα) и *димотика* (δημοτική), подразумева се *γλώσσα*. Назив *димотика* реферира на *простонародни говор*, који не треба сводити на говор „простог народа“, док је *катаревуса* била традиционално сматрана језиком којим су говорили стари Грци и једино прихватљива у институцијама као службени језик школе, цркве и администрације. Једноставно речено, катаревуса је била идиом „вишег“ реда, којом се једино могао досећи „високи“ стил, док је димотика, као говорни идиом, обележена, зависно од територије, дијалекатским и другим језичким особеностима, била прихватљива за свакодневну употребу. Може се рећи да је *језичко питање* (*γλωσσικό ζήτημα*) које је 1888. године ескалирало због познатог Психарисовог путописа *Моје путовање* (*Το ταξίδι μου*) решавано практично све до 1976. године, када је по природи ствари димотика превладала. То је био дуготрајан процес, са много покушаја, углавном неуспешних, али који су мало по мало нагризали установљени систем. Под притиском јавности димотика је 1917. године први пут уведена у образовни процес (одлуком Венизелосове владе<sup>50</sup>). Таквих је покушаја било неколико, све

---

њихових говорника појављује се у радовима многих научника већ неколико деценија. Њу је практично увео амерички лингвиста Фергусон, дефинишући по три критеријума, за сваку од категорија, од којих бар један мора бити испуњен. Да би се један језик сматрао великим мора испуњавати један од три следећа критеријума (Ferguson, [1962] 1996: 269-270): да га, као матерњи језик говори више од 25% популације или више од милион људи; да представља званични језик државе; да је језик образовања више од 50% популације која завршава средње образовање. Мали језик је онај који испуњава један од следећих критеријума: говори га, као матерњи језик, више од 5% популације или 100.000 људи; користи се као језик подучавања у првим разредима основног образовања и на њему су штампани школски уџбеници и приручници. Како Фергусон експлицитно назначавача у својим радовима, да би се одредио један језик као велики/мали, битни су његови нативни говорници (Ferguson, [1966] 1996: 48-51). Стјуарт је допунио Фергусонову класификацију јер је укључио у њу и све говорнике једног језика, било као нативне, било као оне којима је тај језик страни (L2) (Stewart, 1968:542). По тим критеријумима, међутим грчки језик припада групи великих језика, али не и групи великих светских. Исто би се могло рећи за српски. Испоставило се, међутим, да критеријум (пропорционалне) бројности не може бити довољан, осим у датом тренутку пребројавања (нативних) говорника, а још више када се као параметри уведу они које је тешко квантификовати, као што је улога језика у научном вокабулару, дипломатском, религијском, или, као што је утицај неког језика на други или друге, трајање неког језика или књижевнојезички значај. Оно чиме бисмо завршили ову напомену без намере да се одредимо јесте питање језика на интернету. Упор. бел. 78 и 139.

<sup>50</sup> Више о овоме в. Mutavdžić и Καμλοῦρης, 2014: 509-526.

док није увођењем монотонске акцентуације општи језик (*κοινή νεοελληνική γλώσσα*) постао званични језик Републике Грчке<sup>51</sup>.

### 3.1 Учење модерног грчког језика у Грчкој и свету

Интересовање за учење грчког језика варирало је у различитим временским периодима. Некада је „потражња“ за грчким била присутна у већој мери, а некада у мањој. Више је било разлога за учење грчког језика кроз историју. Иако ограничени, постоје одређени писани подаци о томе како се учио грчки језик, ко га је све и из којих разлога учио, који је био профил наставника грчког кроз историју. На основу тих писаних извора, ипак се могу одредити нека „општа“ места, на која бисмо овом приликом указали.

Имајући у виду врло комплексну лингвистичку ситуацију, може се претпоставити да се грчки језик учио како у Грчкој, тако и ван матице, али спорадично. Када је реч о институционализованој настави грчког као страног у другој половини XX века, сведочења се углавном односе на претпоставке да се учио на катедрама за класичну филологију при европским, али и америчким и аустралијским универзитетима. Имајући у виду да су миграторна кретања Грка била велика, при „клубовима“ у којима су се окупљали иселјеници из матице,

---

<sup>51</sup> Савремени грчки језик, како се код нас формално прави разлика у односу на класични грчки, добио је 1976. године статус службеног језика Републике Грчке тек након великих и некада бурних политичких промена:

- Период од 1917-1920;
- Период од 1922-1925;
- Година 1930 – као министар образовања, Јоргос Папандреу је „издејствовао“ изгласавање Закона бр. 5045, којим се *димотика* уводи у прва четири разреда основне школе, док би у 5. и 6. разреду настава текла паралелно са *катаревусом*;
- За време владе Јоаниса Метаксаса, велики грчки лингвиста Манолис Тријандафилидис добио је „задатак“ да састави граматику модерног грчког језика;
- Година 1964 – Папандерусова влада поново се позабавила увођењем *димотике* у школе, уз помоћ „Папануцосове реформе“. Покушај је пропао 1965. године;
- Година 1976 – најбитнија је година у новијој грчкој историји, барем када је реч о систему образовања. Законом бр. 309 донетим исте године, министар образовања Георгиос Ралис потписао је одлуку којом је *димотика* (или општи језик, како се уобичајено назива) постала званични језик образовања.



вероватно су били организовани и часови грчког као матерњег језика, на сличан начин како се то и данас ради<sup>52</sup>.

Већ од 1962. године, како Андонопулу наводи (Αντωνοπούλου, 2000: 67), све већи број страних студената долази у Грчку ради студија, те са њиховим доласком расте и потреба за организовањем часова грчког језика као страног. Школа за новогрчки језик Филозофског факултета Аристотеловог универзитета у Тесалоники<sup>53</sup> примиће прве студенте већ 1970. године, с обзиром на то да је предуслов за упис основних академских студија на овом универзитету било познавање грчког језика<sup>54</sup>. Из године у годину све је већи број студената неохеленистике из целог света, који као стипендисти долазе на Аристотелов универзитет, како би радили на усавршавању језика<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> Наравно, овде не мислимо на неку врсту званичне помоћи Републике Грчке, односно надлежног Министарства просвете, образовања и верских питања, каква је данас и више него присутна. Грчка дијаспора, без обзира да ли је реч о емигрантима или о Грцима који су стицајем геополитичких прилика остали ван матице, увек је водила рачуна о очувању грчког језика и националне културе и обичаја. Може се претпоставити да су се Грци, поготово емигранти, сами организовали, како би им деца што дуже остала у контакту са грчким језиком. Данас је ситуација потпуно другачија у систему о институционализоване наставе модерног грчког језика као матерњег језика ван матице. Надлежно министарство расписује конкурс за ангажовање учитеља који би службовали у иностранј земљи у којој су организоване „грчке школе“, односно школе у којима се настава одвија по плану и програму Министарства образовања Републике Грчке. Реч је, углавном, о некој врсти „додатне“ школе (у највећем броју случајева), али не треба запоставити ни чињеницу да у Европи (Немачка, Аустрија и сл.) постоје основне школе и гимназије у којима се настава из готово свих предмета у потпуности одржава на грчком језику. Ове школе се делом финансирају из буџета Републике Грчке, а делом из буџета ЕУ. Таква „додатна“ школа постоји и у Београду, где наставу у прва четири разреда основне школе прати велики број младих Грка, било да је реч о деци пословних људи из Грчке, деци дипломата или деци из мешовитих бракова. Настава се организује под покровитељством Амбасаде Републике Грчке у Београду већ дуги низ година, у ОШ „Скардарија“.

<sup>53</sup> У Школи се организују часови грчког језика и цивилизације за одрасле, било да су они странци, било да су Грци из дијаспоре. Највећи број њих има заједнички циљ – да науче модерни грчки језик како би се успешно „уклопили“ у грчки систем високог образовања.

<sup>54</sup> Године 1970. се није још увек могло говорити о акредитованим студијским програмима на другим страним језицима, који, како се чини, у данашње време заузимају све битније место у универзитетским курикулумима, поред оних који се тичу студија на даљину.

<sup>55</sup> Како Александри и Капуркациду наводе, да би неко могао пратити наставу модерног грчког језика у оквиру неког од понуђених курсева, мора поседовати макар диплому средње школе и мора имати регулисан свој боравак у Републици Грчкој (Αλεξάνδρη и Καπουρκατσίδου, 2012: 632). Последњих неколико година, поред организације часова модерног грчког језика, лектори који су ангажовани у настави организују велики број ваннаставних активности, како би странцима пружили увид и у неке елементе грчког друштва које није могуће увидети учењем језика на часу. Једну од новина представљају и часови кувања, где странци могу поред вокабулара који је у вези са храном, сазнати и за неке друге, посматрано из културолошког аспекта, специфичне елементе за грчку културу. Поред организације наставе, Школа настоји да својим деловањем изађе у сусрет и странцима који предају модерни грчки језик у некој другој институцији, било у Грчкој, било у иностранству. С тим у вези, организују се семинари за стручно усавршавање предавача модерног грчког као страног, што је од изузетне користи за лекторе који предају језик на неком универзитету у иностранству. Школа за новогрчки језик званични је испитни центар за проверу знања грчког језика и стицање сертификата „Πιστοποιτικό Επάρκειας της Ελληνομάθειας“.

На Институту за балканолошке студије у Тесалоники<sup>56</sup>, који је основан давне 1953. године, часови модерног грчког језика одржавају се још од 1974. године. Од тада, па до данас, више хиљада стипендиста Министарства културе и туризма, под чијом је надлежношћу ова институција, похађало је *Летњи програм грчког језика и цивилизације*. У поређењу са другим институцијама које организују наставу из те исте области, мишљења смо да је програм *Летње школе грчког језика и цивилизације* у овој институцији у највећој могућој мери разрађен, имајући у виду да се настава до почетка светске економске кризе организовала у чак дванаест нивоа, што ниједној другој институцији није пошло за руком до данас<sup>57</sup>.

Када је реч о институционализованој настави модерног грчког као страног на Атинском универзитету, постоје различити подаци. Андонопулу (Αντωνοπούλου, 2000: 67) наводи да се 1975. године почело, како се може прочитати у *Службеном гласнику* Владе Републике Грчке, са организованом наставом и то у оквиру Центра за стране језике. У историјату Школе за грчки језик Филозофског факултета Националног и Каподистријског универзитета у Атини стоји податак да је Центар за стране језике основан још давне 1950. године. Паралелно са наставом страних језика, организовани су и први часови грчког језика као страног, углавном за стране студенте и чланове дипломатских мисија који су службовали у Атини. Године 1991. основан је Међукатедарски програм за учење грчког језика као страног, да би 1994. године била основана Школа за грчки језик<sup>58</sup>, као самостална организациона јединица.

---

<sup>56</sup> Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

<sup>57</sup> Овде морамо истаћи допринос професора Констандиноса Димадиса, који је као управник Међународног програма за учење савременог грчког језика као страног учинио много да овај програм стекне, рекли бисмо нескромно, светску славу. Пажљивим одабиром дидактичког материјала, пратећи савремене тенденције у настави страних језика, али и посебном селекцијом наставног особља, професор Димадис, председник *Европске асоцијације за неохеленске студије*, поставио је високе стандарде када је реч о предавању савременог грчког језика као страног.

<sup>58</sup> Имајући у виду да је реч о највећој и најстаријој Школи за модерни грчки језик као страни при неком од универзитета у Републици Грчкој, треба истаћи да је велики број студената неохеленистике у Београду имао прилику да у њој прати наставу. У односу на остале програме за усавршавање модерног грчког као страног, планом и програмом ове школе предвиђено је да настава на *Летњем курсу грчког језика (ΘΥΕΣΠΑ)* траје 6 недеља, дакле дуже него на било којој другој установи. Поред наставе језика, студенти су у прилици да прате и часове историје, али и да одлазе на једнодневне излете како би посетили велики број археолошких локалитета. Школа за грчки језик организује и полагање испита за стицање сертификата о знању грчког језика два пута годишње. Сертификат „Πιστοποιητικό Γλωσσικής Επάρκειας“ је валидан документ приликом доказивања знања овог језика.

Поред ове три институције, готово у исто време часови модерног грчког као страног организују се на Ваздухопловној академији у Атини, на Војној академији, на чувеним курсевима за стране језике у оквиру „*φροντιστήρια*“ и у приватним центрима за стране језике (Αντωνοπούλου, 2000: 67). Никако не треба умањити значај осталих школа за грчки језик, које делују при осталим универзитетским центрима, попут оних у Комотинију, на Крфу, на Родосу, у Волосу, на Криту, али и на Кипру.

У данашње време, као што смо то истакли, немерљива је помоћ коју пружа Министарство посвете, образовања и верских питања<sup>59</sup> Републике Грчке у промоцији и дисеминацији модерног грчког језика. У оквиру овог Министарства делује и Центар за грчки језик у Тесалоники. Центар за грчки језик постоји од 1994. године, како саставна јединица Министарства просвете Републике Грчке<sup>60</sup>.

Када је реч о институцијама у којима се учи модерни грчки језик у свету, не може се говорити о прецизним подацима. Иако Министарство просвете Републике Грчке настоји да последњих година покрене платформу која би „повезала“ све институције у свету које се баве наставом модерног грчког као страног, ипак се није много одмакло од основне замисли. Такође, на интернет презентацији Центра за грчки језик у Тесалоники могуће је пронаћи податке о званичним испитним центрима за проверу знања грчког језика и стицању Сертификата о познавању грчког језика (*Πιστοποιητικό Επάρκειας της Ελληνομάθειας*)<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Како су друштвене прилике, али и политичка ситуација у Републици Грчког последњих 6 година доводиле до већег броја ванредних парламентарних избора, тако се и назив Министарства просвете мењао више пута. Ми ћемо се у тексту држати назива Министарство просвете, (националног) образовања и верских питања – Υπουργείο (εθνικής) παιδείας και Θρησκευμάτων.

<sup>60</sup> Са своје четири организационе јединице које чине Департман за лексикологију, Департман за лингвистику, Департман за подршку и ширење грчког језика као и Департман за језик и књижевност, настоји да одговори на све потребе савременог друштва које се тичу грчког језика и књижевности. Велики је број активности које се везују за овај Центар. Поред научних истраживања у области грчког језика и књижевности, језичког образовања и језичких политика, сертификације знања грчког као страног, издавачке делатности која се односи како на грчки као матерњи, тако и на грчки као страни језик, једна од основних мисија Центра јесте пружање перманентне подршке свим оним институцијама које се баве грчким језиком као страним, било у земљи, било у иностранству. Треба имати у виду и чињеницу да је Катедра за неохеленске студије дуги низ година била званични испитни центар за проверу знања грчког језика, дакле испитни центар који је акредитовала државна институција Министарства просвете, доживотног образовања и вера Републике Грчке, много година пре него што ће се у високом образовању у Срба говорити о примени начела Болоњске декларације.

<sup>61</sup> Више о овоме в. на [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign\\_guides/tuition/show.html?group=2](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign_guides/tuition/show.html?group=2).

Оно о чему се може поуздано говорити јесте да се модерни грчки језик данас предаје у образовним институцијама на свим континентима<sup>62</sup>. Највећа активност, могло би се условно рећи, забележена је у Сједињеним Америчким Државама, али и у Аустралији, имајући у виду да се велики број Грка, напуштајући матицу, населио управо у овим државама. Активности које бележе Америчка асоцијација за неохеленске студије, односно Аустралијска асоцијација за неохеленске студије недвосмислено указују о постојању великог броја оних који се баве неохеленским студијама. С тим у вези, треба поменути и пет конгреса Европске<sup>63</sup> асоцијације за неохеленске студије, организованих од 1995. године до данас, на којима је учествовао велики број угледних лингвиста и филолога из целог света.

Поред ових, истичемо и активности Хеленског фонда за културу и његових шест испостава<sup>64</sup>, који поред културних дешавања организује и часове модерног грчког језика, према начелима ЗЕОЈ-а. У исто време, ова представништва имају и улогу испитних центара за проверу знања грчког језика „*Елиноматија*“.

### 3.2 Модерни грчки међу балканским језицима<sup>65</sup>

Уколико се посматра балканска историја, могло би се закључити да је у одређеним периодима постојало „надметање“ између балканских језика. У прошлости, та „борба“ често је била у блиској вези са непосредним ширењем балканских народа, тј. њиховим територијалним претензијама. Ако изузмемо Грке, који су више од једног миленијума били водећа нација у читавој Југоисточној Европи, дешавало се да су у појединим периодима балканске

---

<sup>62</sup> Од помоћи би могао бити податак о образовним институцијама којима је финансијски помагала Фондација Александроса Оназиса (<http://www.onassis.org/uploaded/pdf/Awards>). Такође, од користи могу бити и подаци Генералног секретаријата за питања Грка у иностранству (<http://www.ggae.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=12>), али и Министарства просвете Републике Грчке ([http://www.yppo.gr/1/g1540.jsp?obj\\_id=2712](http://www.yppo.gr/1/g1540.jsp?obj_id=2712)).

<sup>63</sup> Катедре за неохеленске студије широм Европе последњих година суочавају се са све већим проблемима. Због недостатка финансијских средстава, на многим европским универзитетима дошло је до смањења броја студената неохеленистике. Неки угледни универзитети који имају вешидеценијску традицију у промоцији грчког језика и књижевности, из већ наведених разлога престали су да уписују нове студенте. Међутим, Катедре за неохеленске студије у Србији, Бугарској и Русији успевају да одрже константан број студената у последњих десет година.

<sup>64</sup> Реч је о представништвима у Београду, Букурешту, Софији, Трсту, Мелбурну и Тирани.

<sup>65</sup> Упор. са Мутавцић и Стојичић, 2013: 673-679.

историје два, или чак три језика у истом тренутку тежила да постану примарни језици комуникације<sup>66</sup>.

Учење страних језика данас представља реалну потребу и суштину опстанка, нарочито ако узмемо у обзир сложене процесе економске глобализације и брзу индустријску револуцију. Тако учење модерног грчког језика као страног не имплицира једино „*учење језика ради учења језика*“, него и познати принцип „*проговори да бих те видео*“, што подразумева да је учење језика интерактиван процес који нас оспособљава за комуникацију, али и толерантну размену мишљења, проток идеја, сагледавање ствари из другачије перспективе<sup>67</sup>. Ипак, треба напоменути да балкански народи углавном нису били благонаклони када је реч о усвајању новина које су долазиле са запада Европе<sup>68</sup>.

Како Мутавцић и Камбурис (Mutavdžić и Καμπούρης, 2014) наглашавају, између Европске уније и Балканског полуострва постоји велика разлика кад је реч о значају учења грчког језика у страним срединама, узимајући посебно у обзир чињеницу да су за Грчку од посебног значаја земље у њеном непосредном географском окружењу – како оне на Балкану, тако и у Југоисточној Европи<sup>69</sup> – у којима је грчки језик био суштински носилац културе и религије готово до краја XIX века. Блискост и вековна повезаност православних балканских народа са Грцима, велике инвестиције Грчке у балканске земље, и појачана грчка спољнополитичка активност условили су да се јави потреба за учењем модерног

---

<sup>66</sup> Овде мислимо на ширење српске државе под Душаном Силним, када су и српски и грчки били службени језици. У периоду XIII-XVI века у Влашкој и Молдавији, поред колоквијалног румунског, у службеној употреби била су два језика, *limba slavonă*, као језик Цркве и образовања, те грчки језик, као језик културе и цивилизације на коме су се образовале влашке и молдавске војводе, али и сви представници високог и вишег румунског племства (Badescu, 1976: 324; Florescu, 1980: 4-26).

<sup>67</sup> Упор. Mutavdžić, 2005; Мутавцић, 2007а; Mutavdžić, 2007б.

<sup>68</sup> Оптерећени бројним предрасудама, негативним ставовима и неповерењем према другима, они нису били спремни да толеришу друге језике на својим територијама. Нажалост, и данас постоје примери да се други језици званично не признају или да се сврставају у категорију која је незадовољавајућа у односу на оне стандарде који су општеприхваћени у ЕУ. Све ово говори о балканској неспремности за ширу међусобну сарадњу која је, како се види кроз историју, била главна кочница балканском цивилизацијском напретку. Са друге стране, балкански народи углавном су били раздвојени између себе, бескомпромисни и искључиви када су у питању религија, култура, традиције, стављајући акценат на себе, а занемарујући или чак ниподаштавајући своје суседе (Мутавцић и Стојичић, 2013: 673-679).

<sup>69</sup> Пре свих Украјина, Русија, Јерменија и Грузија. У овим земљама постоје Катедре за неохеленске студије на којима је могуће студирати модерни грчки језик и књижевност на универзитетском нивоу. Имајући у виду величину појединих земаља, грчки језик је могуће учити на више универзитетских центара (Русија, Украјина).

грчког језика у тим земљама, али и да се у Грчкој приступи реципрочном учењу<sup>70</sup> како појединих словенских,<sup>71</sup> тако и несловенских балканских језика<sup>72</sup>. Грчка страна је приметила да је у балканским земљама прилично порасло интересовање за учење грчког језика<sup>73</sup>, те на све начине покушава да ради на његовој дисеминацији<sup>74</sup>.

Како су савремени цивилизацијски захтеви сасвим различити данас, јер је императив савременог света уједињење које води ка стварању *глобалног села* (McLuhan, 1962: 158), како у економском, тако и у комуникацијском погледу, постало је важно да се страни језици уче далеко више него што је то био случај у прошлости<sup>75</sup>.

Досадашња пракса је показала да свако балканско друштво различито вреднује и посматра суседне балканске језике (и њихове народе), што се јасно оличава у оквиру списка понуђених балканских језика који се могу званично студирати или који се могу похађати у оквиру изборних предмета на неком од

---

<sup>70</sup> Истине ради, треба нагласити да се ни у Грчкој ни на Кипру не изучава ниједан балкански језик као страни на четворогодишњем академском нивоу, већ да се у Флорини и на Македонском универзитету у Тесалоники изучавају балкански језици као изборни предмети у трајању од само две године (четири семестра).

<sup>71</sup> Реч је о руском, српском и бугарском језику.

<sup>72</sup> У питању су албански, румунски и турски језик.

<sup>73</sup> Хеленска фондација за културу (*Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού*) у року од две године отворила је своје „центре“ у Букурешту, Београду, Софији, Тирани и Трсту.

<sup>74</sup> Министарство просвете, науке и доживотног образовања Републике Грчке, Државна фондација за стипендије ИКИ, Фондација Александра Оназиса, Фондација Елени и Косте Уранис и Институт за балканолошке студије у Тесалоники само су неке од институција, односно фондација које последњих десет година обезбеђују стипендије за студенате основних, мастер и докторских студија на Катедри за неохеленске студије. Курсеве модерног грчког језика у оквиру летњих програма учења грчког језика на Аристотеловом Универзитету у Тесалоники, Националном и Каподистријском универзитету у Атини, Универзитету у Јањини као и на Критском Универзитету похађало је више од 350 студената неохеленистике у поменутом периоду.

<sup>75</sup> Овај императив носе јаки економски и политички процеси, јер је од завршетка хладног рата постало веома важно за сваки народ проналажење стратешких партнера, савезника и пријатеља. Да би се остварио овај дугорочни циљ, поставила се потреба за учењем нових језика, што се не сматра само политички коректним и економски исплативим, него и културним те цивилизацијским чином. На пример, током нафтне кризе почетком 70-тих година XX века, бивша Југославија није била њоме погођена, јер су је њени стратешки партнери из арапских земаља, уједно и чланице *Покрета несврстаних*, уредно снабдевали нафтом и нафтним дериватима. Са друге стране, бивша Југославија је давала стипендије великом броју арапских студената или студентима из других муслиманских земаља, чиме је додатно подстакла учење арапског језика и у Србији и у Босни и Херцеговини. Тако је учење страног језика било наметнуто, са једне стране, спољно-политичким потребама, са друге унутрашње-политичким, ако имамо у виду да је била потребна додатна интеграција муслиманског живља у југословенско друштво. Нажалост, то се није догодило са нама суседним балканским језицима који су остали по страни и углавном занемарени или потцењени (Мутавић и Стојичић, 2013: 673-679).

факултета балканских држава. То практично значи да су се на делу показале и друштвена утрошивост и рационализација свих ресурса<sup>76</sup>.

Пошто се на Балкану говоре језици који припадају групи мање заступљених, потребно је да о њима ЕУ води више рачуна, али и саме балканске земље, са посебним нагласком на развоју националних језичких политика и на њихово међусобно усклађивање са званичном језичком политиком ЕУ. Међутим, класификациона подела на језике шире и на језике мање заступљености припада домену квалификација језика у оквиру контекста (Laver и Roukens, 1996: 7), будући да се данас систем комуникације, образовања и пословања премешта са строго националног на шири европски и још шири глобални план<sup>77</sup>.

Имајући у виду појединачне извештаје као и извештаје са терена објављених у *Ethnologue: Languages of the World*, у Европи се уочавају три групе језика који се заиста могу оквалификовати као мали. Оно што је охрабрујуће јесте да се међу њима модерни грчки нигде не наводи, иако се он, на глобалном плану, заиста сврстава у групу малих језика. Међутим, како је показала друга студија о савременој језичкој слици Европе (Krauss, 1992: 4)<sup>78</sup>, позивање на број нативних и ненативних говорника није увек релевантан фактор који може указати да ли ће

---

<sup>76</sup> На пример, на Филозофском факултету Аристотеловог универзитета у Тесалоники могуће је студирати само пет европских језика, међу којима нема балканских. Слична ситуација се може приметити и на Националном и Каподистријском универзитету у Атини, на Универзитету у Јањини, Демокритовом универзитету у Тракији, Егејском универзитету, Критском универзитету и сл.

<sup>77</sup> У том стремљењу потребно је изнаћи што адекватнији и ефикаснији начин комуникације како би се олакшала размена и проток информација. Вишејезичност, иако може обогатити друштвене односе, ипак често представља препреку, доводећи у питање спремност одређене друштвене заједнице, прво, да прихвати и званично призна да јесте вишејезична, и друго, да додели одређени статус тим језицима. У том погледу потребно је на Балкану приступити изградњи једне свеобухватне лингвистичке инфраструктуре, у чему никако не треба изоставити знатан утицај политичке воље и слуха. Нагласимо да у ЕУ већ постоје модели лингвистичке инфраструктуре који би могли послужити као узор или као смернице (Мутавцић и Стојичић, 2013: 673-679).

<sup>78</sup> Сходно критеријумима које је Краус навео, да би се један језик сагледао или као мали или као велики, треба узети у обзир још три битне чињенице. Прва се тиче општег степена писмености на том језику (како унутар етничких и државних граница, тако и ван њих); друга се тиче непосредне цивилизацијске, културне и политичке моћи народа који говори тај језик; трећа се тиче функционалне раширености употребе тог језика међу различитим народима. Када је реч о савременом грчком, уколико узмемо ове факторе у разматрање, проистиче да савремени грчки недвосмислено припада групи великих језика из два разлога: 1) степен писмености на грчком језику како код нативних, тако и код ненативних говорника један је од највиших у Европи; 2) и данас се грчки језик високо котира у свим друштвима, а посебно у балканским земљама због културно-цивилизацијских разлога, што за последицу има да се савремени грчки језик посебно негује и шири у балканским државама (Мутавцић и Стојичић, 2013: 673-679). Упор. бел. 49 и 139.

један језик опстати, са једне стране, односно да ли се један језик посматра као велики или мали, са друге.

Са социолингвистичке тачке гледишта, да би се утврдила величина једног језика неопходно је имати увид и у степен развијености његовог књижевног израза. Интересантно је то што се према овом критеријуму грчки може сврстати у групу великих језика, захваљујући његовој веома дугој и богатој књижевној традицији.

Остаје, међутим и даље један проблем: како промовисати и подстаћи учење оних језика који имају мању друштвену заступљеност, попут балканских? Одговор на њега зависи од многих фактора. Један од њих је и наша спремност и воља да будемо активни, ефикасни и да следимо светске токове. Исто тако, важна је и подршка (не само декларативна) свих политичких структура на Балкану. На унутрашњем плану ништа се не може остварити без постигнутог националног консензуса који се тиче званичног (националног) језика и његовог промовисања у свету. Како је потреба ЕУ да укључи у своје редове и Србију, онда се логички намеће и потреба прихватања и учења у догледном периоду и српског језика и његовог придруживања европском језичком варијетету. На једном општем плану, за савремене балканске језике, чак и за оне који су службени језици ЕУ, не постоји интересовање које је пропорционално неким другим језицима. Они су за просечне Европљане и даље велика непознаница. Са друге стране, балкански народи не могу очекивати да ће се њихови језици шире изучавати и прихватити уколико сами не промене или не ревидирају из корена однос и став према својој језичкој политици као и према суседним језицима и народима (Мутавчић и Стојичић, 2013).

### **3.3 Почети наставе грчког језика код Срба**

Историјат усвајања страних језика код Срба значи заправо историјат наставе и учења латинског и грчког језика, касније названих „класични језици“<sup>79</sup> и

---

<sup>79</sup> Класични језици обухватају старе језике, којима се више не говори, али који су са различитих разлога важни за савремене језике (било за филолошка, лингвистичка и друга истраживања или, конкретније грчки и латински, за терминологију и терминографију).



њихових књижевности, хеленске и римске. Исти приступ је важио и за српски језик и српску књижевност<sup>80</sup> - српски језик и српска књижевност учили су се као латински језик и римска књижевност. Овај је принцип номинално важио за XVIII и добрим делом за XIX век, пре свега зато што је латински био језик комуникације, тачније, административни језик и језик школе у Хабзбуршкој монархији<sup>81</sup> и потом у Аустро-Угарској<sup>82</sup>. Како Јовановић истиче, „у Србији класични језици почињу да добијају значај који им припада тек са ослобођењем од туркократије, у почетку посредно, под утицајем образованих људи из Војводине и других крајева, а касније све интензивније када се ствара неопходан имућни слој образованих Срба који постају носиоци напретка не само економског него и културног“ (Јовановић, 2011:18).

Како културни развитак понајвише зависи од образовања<sup>83</sup>, читање класика у оригиналу, превођење на српски и списатељски рад према античким узорима обогатили су и унапредили и сâм српски језик, тако да је класична филологија током XIX века битно утицала на образовање, књижевност и културу Срба у Војводини, а посредно и у Србији (Јовановић, 2011:8-9).

Имајући у виду да су грчки језик и књижевност континуирано присутни у српској просвети и култури, за грчки језик бисмо могли рећи да је први светски језик којим су се Срби служили<sup>84</sup>. Ипак, задржао се (исти принцип) и онда када су грчки и поготово латински изгубили позицију базичног и обимом најважнијег предмета<sup>85</sup>, поставши класични језици који се уче као и сваки други предмет<sup>86</sup>.

---

<sup>80</sup> Друга половина 19. века јесте време нормирања српског језика и развоја српске књижевности, уз ослобађање од сувише директних „школских утицаја“.

<sup>81</sup> За развој српских гимназија у Хабзбуршкој монархији изузетно је био важан *Ratio educationis* из 1777. и 1806. године, јер им је послужио и као узор и као основа школских програма.

<sup>82</sup> Реформа школства, изведена 1849. године *Организационим нацртом*, увела је предметну наставу у школе и, што је најважније, наставу и уџбенике на матерњим језицима народа који су у њој живели. Срби су тек у последњој четвртини 19. века коначно увели српски језик као наставни – проблем су били уџбеници којих није било на српском (упор. Јовановић, 2011:50-51).

<sup>83</sup> Оно се све до XIX века темељило на књижевности која се није могла замислити без класичних аутора као узора у сваком погледу, на првом месту моралних и естетских.

<sup>84</sup> Из овог разлога Ристовић наглашава да „ова цивилизаторско-просветитељска димензија грчког језика за стару српску просвету и културу има занимљиву паралелу у обновљеној српској држави у чињеници да је први страни језик уведен у наставни програм прве гимназије, у Крагујевцу, био грчки; штавише, да је први уџбеник написан за њене потребе био Грчка читаоница Вукашина Радишића из 1837. године“ (Ристовић, 2011:12).

<sup>85</sup> Иако се уводе нови предмети, иако се смањује фонд часова класичних језика, они ипак доминирају. Нови захтеви времена, особито крајем века, изазивају супротстављања између присталица класичне и реалне наставе, али то није тада битно утицало на школски систем који је прописивала држава.

Грци су XVIII веку оснивали своје, грчке школе у градовима<sup>87</sup>. С обзиром на то да су учитељи у одређеној мери знали и српски језик, дешавало се да Срби своју децу уписују управо у њих, а тамо где их није било, школска управа би их ангажовала, у зависности од финансијских могућности и „оправданости“ потреба. У време митрополита Вићентија Јовановића<sup>88</sup>, у карловачкој латинској школи се, поред латинског, учио и грчки језик. У време митрополита Павле Ненадовића, поред малих и славенско-граматичких школа ради и псалтирска славенско-грчка школа, у којој се учило појање, а у вишим разредима нешто грчке граматике<sup>89</sup>.

Грчки језик имао је у Хабзбуршкој монархији другачији положај него латински. *Ratio educationis* из 1777. и 1806. године предвиђао је две године филозофије или лицеја. Ту се предавао и грчки језик, поред других предмета, а сходно упутствима која је пружао *Ratio educationis*, настава грчког језика није била редовна, већ факултативна<sup>90</sup>.

Грчки језик се учио у Карловачкој гимназији, у вишим разредима, само школске 1817/8. године, а у Новосадској гимназији од школске 1823/1824. до 7.11.1826. године. У Новом Саду је радила и Грчка школа. Иако је била грчка, учитељи су говорили са ученицима српски, јер су углавном српска деца похађала

---

<sup>86</sup> Таква епохална промена омогућила је да се уче и други, савремени, језици, без обзира на методе и исходе учења. Страни језици су се у школама учили традиционално, што је значило по моделу класичних језика: граматичка правила и примери из књижевности. С тим у вези, Јовановић у својој студији разматра положај класичног грчког језика у савременој високошколској настави. Ауторка сматра да „ако се више не поставља питање учимо ли страни језик, него како да говоримо страни језик, где је учење само инструмент трансфера, онда би се учење не-живих језика могло поставити слично, дакле не како научити класични грчки језик, него како применити оно што схватамо и разумемо као класични грчки језик (којим се при том не говори). Реч је о практичној употреби знања о језику стечених учењем класичног грчког као језика струке, у најширем смислу те речи. То би значило да је класични грчки језик идеалан као фундамент, јер садржи углавном све (језичке) струке у сублимном стању. Преостаје само „ситница“: којом методом извршити трансфер знања. Ако се остали језици, па чак и матерњи заснивају на потреби обостране комуникације, онда треба искористити неке од елемената комуникативне методе, оних елемената који се сматрају потребним у настави класичних језика“ (Јовановић, 2012:382-383).

<sup>87</sup> Грчке школе су постојале у Вршцу (од 1594), Темишвару (од 1606), Коморану (од 1648) итд.

<sup>88</sup> Иначе, митрополит Јовановић је много пажње посвећивао школству у Срба, па је 1731. године била уведена у Београду школа за црквено појање. Из овог разлога са Свете Горе доведен је „искусни псалт“, јеромонах Анатолије, који је отворио и грчку школу (Ђоровић, 2004:480).

<sup>89</sup> На основу „извештаја“ Георгија Спида, школа је радила две године, 1755/56. и 1757/58. Његови извештаји о напредовању сваког ученика личе на оно што у данашње време називамо „портфолиом“. Сваког месеца бележило се колико је ученик напредовао, да ли је и у којој мери савладао читање и сл.

<sup>90</sup> У овом периоду још увек није била успостављена онаква веза између грчког и латинског језика, каква ће се касније успоставити, када та два језика буду чинила целину, одвојену од других предмета. Та два језика после реформе 1849, као не-говорни, класични језици, постаће основа класичне наставе (Јовановић, 2011:120).

ову школу, а нису знала грчки. Тако нешто није представљало новину, посебно имајући у виду да вера није представљала препреку. Штавише, знање грчког језика је био и више него пожељно, ако се узму у обзир трговачке и друге везе које су Срби имали са Грцима. Грчких школа је било и у Србији (у Земуну још средином 18. века, касније у Београду, Шапцу, Неготину итд.), а грчки се учио и у Лицеју у Крагујевцу (в. бел. 84). О томе како се грчки језик учио податке донекле могу пружити сачувани приручници из каснијег периода, штампани у тадашњој Србији. Они углавном садрже правила за читање, боље рећи срицање, и тематске целине разговора у различитим приликама у служби усвајања готових говорних конструкција, које би се могле користити у реалним комуникативним ситуацијама: устајање, умивање, обедовање у кући, кафани и сл.<sup>91</sup>

Година 1849. значи велику промену у систему образовања. За Србе, гимназије остају једине „високе“ школе, јер мањинама универзитет није био дозвољен (Србима свакако не). *Организационим нацртом* из 1849. године у Карловачку гимназију уведен је грчки језик као редовни предмет. Латински неће више бити главни предмет, већ постаје „само“ један од предмета у курикулуму. Ова два језика представљаће основу класичне наставе, чији је главни задатак темељно познавање античког наслеђа и европских културних утицаја.

Након 1849. године, основни циљ школовања постаје стицање темељног образовања<sup>92</sup>, а латински језик више нема оно место које је имао<sup>93</sup>. Грчки језик уведен је у Карловачку гимназију школске 1851/1852, а у Новосадску следеће године. Учио се од трећег разреда у обе гимназије, али је у Новосадској укинута 1858. у корист мађарског, све до 1867. године када се уводи од петог разреда с обзиром да је гимназија постала осморазредна као Карловачка. Наставни програм

---

<sup>91</sup> Поред ових тема, у приручницима су се налазиле кратке приче или анегдоте, десет божјих заповести итд. Речи су биле разврставане по „категоријама“, а језик се учио без икаквих граматичких правила. Јасно је да су ограничене потребе могле бити задовољене таквим „минималистичким“ приступом – једно друго условљава и задовољава. Уџбеници грчког, као и латинског, били су немачки.

<sup>92</sup> Како би настава била што сврсисходнија, било је неопходно преиспитати оправданост „већег“ или „мањег“ значаја појединих предмета, односно направити такав курикулум који би на подједнак начин „третирао“ већину предмета. Ово је било неопходно зато што су латински језик и класични аутори заузмали централно место у курикулуму и били окосница вишег образовања.

<sup>93</sup> Како више није имао функцију језика комуникације, престала је и потреба за функцијом наставног језика, те је своје место уступио националним језицима.

предвиђао је учење речи напамет, превођење са грчког на немачки и српски и обратн, а Езопове басне служиле су као штиво<sup>94</sup>.

Као што смо већ напоменули, са реформом гимназије мењају се планови и програми свих предмета, укључујући и латински језик<sup>95</sup>. Промене у програмима су се огледале не толико у распореду граматике колико у примерима реченица и текстова. То је утицало да се промене и уџбеници<sup>96</sup>. Нова концепција класичних језика остаје непромењена током друге половине XIX века, односно до I светског рата, јер ни наставни систем није мењао свој облик.

У другој половини XIX века, класични филолози потпомажу стварање норме српског језика, јер се учење грчког и латинског језика није могло замислити без познавања српске граматике. *Организациони нацрт* је, наиме, прописивао да се настава држи на матерњем језику, чему су највише могли допринети класични филолози већ тиме што су имали највећи фонд часова. Уџбеници су такође морали бити на матерњем језику. Научна терминологија се морала тек стварати, тако да је комбинација доброг познавања класичних и сопственог језика у личностима професора класичних језика давала најбоље резултате<sup>97</sup>.

Латински и „старогрчки“, са припадајућим им књижевностима, постају предмет класичне филологије. Под новим називом „класични језици“, постају језици наука, уметности и терминологије. Како се налазе у основи савремених националних језика уз изразиту продуктивност у стварању интернационализама у свим областима друштва, заслужено су добили једно ново, незаобилазно место у европској култури<sup>98</sup>.

---

<sup>94</sup> У Карловачкој гимназији су се читали грчки аутори у оригиналу. Реч је о делима Хомера, Ксенофонта, Херодота, Платона, Демостена, Софокла. У Новосадској гимназији се нису читала Софоклова дела, а Демостенова су се читала само неколико година. Њима се може прикључити и Езоп, чије су се басне обично читале из читанки (упор. Јовановић, 2011:18).

<sup>95</sup> Класични језици постају целина и њихово изучавање постаје оно што чини основу класичне наставе. Као класични језици они губе првобитну функцију језика комуникације, а часови постају једино место где се ови језици упражњавају и то на исти начин као и остали предмети (в. бел. 85).

<sup>96</sup> Просветне власти су прописивале све уџбенике и приручнике, који су били засновани на програмима.

<sup>97</sup> Глигорије Лазић је то сажео у констатацију да је „нама Србима, одн. нашој српској књижевности, језик грчки много потребнији него латински“.

<sup>98</sup> Поред те прагматичне функције, грчки и латински са својим књижевностима задржавају и даље посебно место у изучавању књижевности на свим нивоима.

### 3.4 Настава модерног грчког језика у Србији

Када говоримо о настави модерног грчког језика у Србији, традиција у његовом изучавању није ни изблиза велика као традиција у учењу класичних језика на Универзитету у Београду. Међутим, увођење неохеленских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду представља веома важан чинилац развоја филолошких наука у нашој средини, израз свести о потреби да се језик и књижевност нама блиског грчког народа проучавају и на тој основи успостављају што интензивнији односи између Србије и Грчке.

Свест о тој потреби подразумевала је образложење захтева за оснивање *Катедре за неохеленске студије* на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Тај захтев, који су осмислили проф. др Јован Деретић, проф. др Дарко Танасковић и проф. др Радојица Јовићевић, заслужује да буде сачуван као документ од посебне важности. Из тог разлога, овде ћемо навести интегрални текст тога образложења:

*У својој развојној политици, Филолошки факултет од свог оснивања тежио је да прошири спектар филологија које се на њему изучавају и у томе је до сада постигао значајне резултате. Имајући у виду такву оријентацију, слободни смо да предложимо да се предузму потребни кораци за увођење неохеленских студија у наставни план и у програм научно-истраживачког рада Филолошког факултета.*

*Грчки језик, којим говори народ пријатељске нам Грчке и Грци расути широм света, настао је у процесу развоја најстаријег културног језика Европе, старогрчког или хеленског. Хеленске студије узете најшире обухватају стари или хеленски, средњи (византијски) и савремени грчки језик. Новогрчки језик повезан је с ранијом традицијом на двоструки начин, преко народног језика (димотика), који се природним путем развио из старогрчког и преко ученог језика (катаревуса), ослоњеног на књижевно наслеђе древне Хеладе и Византије.*

*Неохеленске студије обухватају језик и културу треће етапе у развоју хеленске цивилизације која је дала огроман допринос свим областима материјалне и духовне културе. На новогрчком је створена богата књижевност*

чији почеци сежу до XI века. Књижевност обновљене Грчке у XIX и XX веку дала је плејаду великих песника, међу којима и два добитника Нобелове награде (Ј. Сеферис, О. Елитис), као и низ сјајних прозних писаца.

Грчки језик и хеленска култура одиграли су несумњиву улогу у културној историји српског народа. Традиција стваралачких додира Срба и других јужнословенских народа са грчким светом почела је од досељења наших предака на Балкан и није престајала до наших дана, што се испољило у разним областима културног живота, у стварању првог нашег књижевног језика и најраније писане књижевности (рад Ђирила и Методија и каснији непрекидни утицаји Византије на нашу стару културу), у народној поезији, у развоју српског језика, у културним везама наших писаца новијег времена са Грчком.

Значајно је, такође, да рецепција духовног наслеђа античке Грчке код нас није ишла само посредно, преко Запада, него и непосредно, преко сталних културних додира нашег народа с Грцима. Византијска и неохеленска цивилизација чине окосницу како српско-грчких узајамности, тако и балканолошких студија у свим областима, у историји, језику, религији, књижевности, уметности, народној култури. Без новогрчког не може се изучавати новија историја и култура балканских народа.

На Филолошком факултету и у Србији проучавају се на универзитетском нивоу сви језици суседних народа и народа с којима смо непосредно комуницирали у разним периодима наше историје. Једино је новогрчки неоправдано остао по страни. Оснивањем Катедре за неохеленске студије отклонила би се та аномалија и испунила осетна празнина у нашој филологији. Сматрамо да се Београд афирмисао у XX веку као значајан центар за класичне хеленске студије, а постоје сви услови да то постане и за неохеленско наслеђе.

Наставно-научно веће Филолошког факултета Универзитета у Београду прихватило је ово образложење и на основу тога је 30. јуна 1993. године донело одлуку на основу које се оснива Катедра за неохеленске студије, а у оквиру ње и Група за новогрчки језик и књижевност, под редним бројем 28. Наставни план и програм ове студијске групе Наставно-научно веће утврдило је на својој седници од 11. маја 1994. године. Наставно-научно веће Универзитета у Београду на својој седници од 07. новембра 1994. године потврдило је одлуку о оснивању Катедре за неохеленске студије, на основу захтева Филолошког факултета од 19. маја 1994, а

предлог о оснивању је образложио је тадашњи декан, проф. др Слободан Грубачић.

Катедра за неохеленске студије је почела је с радом школске 1995/1996<sup>99</sup>, дакле 1. октобра 1995. године. Било је предвиђено да се на Катедру за неохеленске студије упише 25 студената, али је интересовање<sup>100</sup> било изузетно велико, тако да су уписана 42 студента. Сем ових четворогодишњих студија, грчки се могао учити и као изборни четворосеместрални изборни предмет предмет<sup>101</sup>. Како је

---

<sup>99</sup> За потребе похрањивања књига у библиотеку, али и одржавања дела наставе и консултација, Катедри је „додељена“ учионица 125, на 1. спрату нове зграде. Дуго година (све до 2010) ова учионица представљаће библиотеку Катедре, лекторску собу, секретаријат Катедре, али и учионицу са 32 места. Од 2010. године Секретаријат Катедре преселиће се на 5. спрат нове зграде, у кабинет 514, а средствима из донације Републике Кипар учионица 125 ће бити реновирана и у њу ће бити стављен нови намештај, намењен пре свега одлагању писмених задатака студената. Наставни кадар ће добити нове рачунаре, столове и столице, а у њој ће се убудуће одржавати само консултативна настава. Треба нагласити да је простор који је „додељен“ Катедри мали, имајући у виду тренутан број наставника, сарадника и страних лектора који на њој обављају своје професионалне дужности.

<sup>100</sup> Интересовање за студије модерног грчког језика одувек је било веома велико, а број кандидата који су конкурисали за упис у прву годину основних академских студија био је увек вишеструко већи, у односу на број слободних места који сваке године утврђује Влада Републике Србије, на основу предлога Универзитета у Београду, односно Филолошког факултета. За период од академске 1995/1996. године, када је уписана прва генерација студената неохеленистике, па до академске 2003/2004. године нема писаних података о броју кандидата који су конкурисали за упис на студије грчког језика и књижевности. Оно што се поуздано зна јесте да је у академској 1999/2000. години уписано више од 100 студената у 1. годину основних академских студија, с обзиром на то да те године, имајући у виду ситуацију у којој се држава нашла након бомбардовања, није био организован квалификациони испит ни на једном универзитету у земљи. За потребе презентовања рада под називом *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες: η θέση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Σερβία* (Stojičić et al., 2011), спроведена је анализа броја свих кандидата који су конкурисали за упис у 1. годину основних академских студија на некој од страних филологија на Филолошком факултету БУ. Коефицијенти које смо добили за сваку студијску групу у периоду од осам година показују разлику између квоте (броја понуђених места) и броја пријављених кандидата на испиту за проверу склоности и способности у јуну месецу. Статистички подаци су показали да је интересовање за студије неохеленистике веома велико, с обзиром на то да је у односу на број пријављених и број примљених кандидата, Катедра за неохеленске студије била међу првима по интересовању. Разлоге у оваквом стању ствари можемо пронаћи у неколико чињеница. Прво, близина Грчке, традиционално добре културне везе између Србије и Грчке, али и све веће присуство великог броја грчких компатнија и предузећа, сигурно су били фактори који су утицали да се кандидати одлуче за студирање грчког језика. Овде још једном напомињемо да кандидати који уписују студије неохеленистике у највећем броју не познају модерни грчки језик, с обзиром на то да грчки језик није предмет из ког се одвија настава у обавезном систему основног или средњег образовања у РС (треба нагласити да постоји неколико пилот пројеката за учење грчког; у неколико школа у Новом Саду се последњих пет година одржава факултативна настава модерног грчког, пре свега захваљујући ангажовању Амбасаде Републике Грчке у Србији, односно надлежног Министарства просвете и вера Републике Грчке; часови модерног грчког који се одржавају спорадично и у Филолошкој гимназији у Београду). Податке за ово истраживање пружила нам је Студентска служба Филолошког факултета и гђа Добринка Грујић, виши референт, на чему јој се срдечно захваљујемо. В. Прилог бр. 3.

<sup>101</sup> Више о организацији наставе обавезних и обавезних по избору предмета, избору дидактичких материјала и резултатима „екстерних евалуација“ студената неохеленистике у периоду од 1995. до 2009. в. у Stojičić et al., 2011; Стојичић, 2011б; Стојичић, 2010.

број студената растао из године у годину, појавила се потреба за ангажовањем већег броја наставног кадра<sup>102</sup>. Поред Филолошког факултета Универзитета у Београду, настава модерног грчког као страног организује се и на Филозофском факултету Универзитета у Београду<sup>103</sup>, на Филозофском факултету Универзитета у Нишу<sup>104</sup>, и на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду<sup>105</sup>.

Улазак у нови век у европским земљама обележен је замашним реформама образовања које су имале различит обим и дубину промена. Негде су обухватале све нивое образовања, а негде само одређене сегменте образовног система, са значајним импликацијама по тоталитет образовања (Кончаревић, 2006: 83). Од ступања на снагу новог Закона о високом образовању<sup>106</sup> у који су унета су општа европска начела високог образовања, створен је законски основ<sup>107</sup> за почетак

---

<sup>102</sup> Године 1997. Дарко Тодоровић (класични филолог) и Јелена Фемић Касапис (класични филолог) изабрани су звање асистента-приправника. Предраг Мутавцић (албанолог и неохелениста) изабран је за асистента 1998/99. године, а Љиљана Вуловић (класични филолог) примљена је за вишег лектора. Године 1999. Јелена Новаковић (неохелениста) изабрана је за асистента-приправника, Слађана Премовић (неохелениста) радиће као сарадник по уговору, а Ивана Бајић (неохелениста) постаје асистент-приправник 2002. године. Од 2003. године члан Катедре постаје доц. др Милена Јовановић, а од 2005. године и асс. Ана Елаковић. Тих година радиће и страни лектори Марија Кремиду, Николаос Дионисопулос, Евангелија Захаропулу, Апостолос Трифилис и Иро Кациоти, а као сарадници по уговору о делу биће ангажовани неохеленисти Саша Ђорђевић, Соња Живковић, Ана Петровић, Бојана Терзић. Године 2007. године Саша Ђорђевић постаје лектор, а од академске 2006/2007, као сарадници по уговору о делу биће ангажовани неохеленисти Војкан Стојичић, Дина Дотлић, Ивана Милојевић и Јелена Габоровић. Године 2009. године Војкан Стојичић биран је у звање лектора, Ивана Милојевић и Дина Дотлић од 2010, а Анка Рађеновић од 2012. Као сарадници у настави биће ангажовани студената мастер академских студија Александра Милановић и Јасмина Радовановић. Као страни лектори у периоду од 2009. године до данас биће ангажовани и Анастасија Георганзопулу (4 године), Спиридула Тзувара (5 година), Темистокле Гумас (2 године), Калиопи Елефтеријаду (2 године), Полидорос Горанис (4 године), Евангија Николаиду (1 годину), Соња Атанасијаду (1 годину), Атанасиос Куцоникос (1 годину) и Софија Христулу. Треба нагласити да је у овом периоду допринос страних лектора био изузетно велики. Ниво језичке компетенције студената неохеленистике повећан је у знатној мери, имајући у виду да су лектори држали велики број часова на трећој и четвртој години. Такође, истичемо допринос лектора и у организовању ваннаставних активности студената неохеленистике. Са повећањем броја студената, али и броја испита (посебно узевши у обзир реформу високог образовања 2006. године), створиће се услови за ангажовање Милице Вучковић на позицији секретара Катедре (замениће је касније Ана Ранчић), док је за библиотекара Катедре примљен Иван Грујић.

<sup>103</sup> У оквиру курикулума Одељења за класичне науке (на 3. и 4. години ОАС и на МАС-у) наставу држи др Мирослав Вукелић.

<sup>104</sup> Настава модерног грчког језика одвија се дуги низ година. Мр Тамара Костић Пахноглу од 2003. године у својству предавача (накнадно изабрана у звање наставника страног језика) држи вежбе у оквиру предмета *Грчки језик 1-6*. Министарство просвете и вера Републике Грчке помаже рад Центра за стране језике Филозофског факултета Универзитета у Нишу, давањем сагласности и финансирањем рада страних лектора (Марија Кремида, Димостенис Стратигопулос и др.).

<sup>105</sup> Наставу из *Грчког језика 1-4* су држали или држе страни лектори које финансира, такође, Министарство просвете и вера Републике Грчке (Темистокле Гумас, Христос Пандазидис).

<sup>106</sup> Закон о високом образовању Р. Србије ступио је на снагу 9. септембра 2005. године.

<sup>107</sup> Извесне промене унете су и у Статут Филолошког факултета БУ октобра 2006. године.



процеса модернизације високог школства у Србији, како би се оно приближило *Европском простору високог образовања*. Перспектива образовања у савременим условима сагледава се, с једне стране, у прилагођавању динамичним захтевима професија и, с друге, у његовој хуманизацији, у неговању таквог мишљења и праксе која омогућава развој духовно богате, зреле, социјално адаптиране, комуникативне, креативне и компетентне личности (Кончаревић, 2006: 84). Како би се сви национални системи високог образовања у земљама Европе прилагодили новом европском систему, јуна 1999. године, 29 министара образовања старог континента потписали су Болоњску декларацију<sup>108</sup>, ради стварања простране, јединствене и конкурентне академске заједнице у Европи. Европа је преусмерила своју образовну политику и своје образовне системе ка новим друштвеним, културним и привредним изазовима, са којима је сучељена на крају века (Ивановић, 2008: 8).

Место курикулума у образовном систему увек укључује историјске, културолошке, филозофске, социолошке, психолошке факторе, као и политичке, технолошке и др. (Cornbleth, 2000; Smith, 2000). Стога, процес изградње курикулума<sup>109</sup>, његове имплементације и оцене отвара многа питања и укључује бројне изазове. Курикулум основних академских студија<sup>110</sup> Филолошког факултета у Београду, *Језик, књижевност, култура*, акредитован је у четвртом циклусу реформи високог образовања у Србији и примењује се од академске 2009/2010. године (академске 2015. године Студијски програм *ЈКК* је реакредитован). За разлику од претходних курикулума (Стојичић и др, 2012), овај

---

<sup>108</sup> Болоњска декларација одражава начела документа под називом *Magna Carta Universitatum*, који су 1988. године на Универзитету у Болоњи потписали присутни ректори европских универзитета, поводом 900. годишњице најстаријег европског универзитета. Такође, *Magna Carta Universitatum* одражава начела Лисабонске конвенције о признавању квалификација из области високог образовања у Европи, која је потписана 1997, као и начела Сорбонске декларације из 1998. године. Потписивањем Декларације државе потписнице су пристале на низ реформи неопходних за усклађивање различитих система високог образовања у европским земљама, укључујући процес перманентног праћења постигнутих резултата Детаљније в. *Информатор за основне студије 2008/2009*. (Стојичић и др, 2012: 595-596).

<sup>109</sup> Како Смит дефинише, курикулум је концепт који подразумева одређени корпус знања који треба пренети, „производ“ – покушај да се постигне циљ са студентима, као и процес, остваривање курикулума у процесу (Smith, 2000). Детаљно дефинисање садржаја, циљева, исхода и метода учења/ подучавања постиже се израдом силабуса, на којима се курикулум заснива.

<sup>110</sup> Сам процес акредитовања студијских програма на Филолошком факултету у Београду текао је у складу са прописаним *Националним стандардима за акредитацију*, који су усклађени са циљевима *Европског простора високог образовања* и препорукама *Европског одсека за језичку политику*, као и са *ЗЕОЈ-ом* (Стојичић и др, 2012:595-596).

студијски програм у оквиру четири скупа *обавезних подручја* (група предмета) током четири године основних студија нуди велики број *изборних предмета*. Обавезна подручја иста су од 1. до 8. семестра основних академских студија<sup>111</sup> и чине их *Основе филологије* (Академско-општеобразовна група предмета), *Филолошке науке* (Теоријско-методолошка група предмета), *Филолошке студије* (Научно-стручна група предмета) и *Савремени страни језици и вештине* (стручно-апликативна група предмета). Ова група предмета (СА) од изузетног је значаја за наш рад, будући да значај придаје и рецептивни језичким активностима у настави модерног грчког као страног.

Изборни предмети класирани у поменуте групе омогућавају студенту избор више предмета који га интересују, показујући на тај начин виши степен сопствене компетитивности, не нарушавајући тиме структуру профила за који се определио приликом уписа на Факултет. Та врста флексибилности мотивисаним појединцима свакако пружа широке могућности (Стојичић 2011: 480).

Савладавањем студијског програма студенти стичу специфичне компетенције<sup>112</sup> које су у функцији квалитетног обављања професионалне делатности. Они стичу знања и способности да примене информационе технологије у овладавању знањима из уже струке и из шире области филолошких наука, и сл.<sup>113</sup>. С тим у вези, истичемо став Велицкаје, која наглашава како студенти треба да буду способни да носе терет одговорности за судбину цивилизације и културе, да штите и чувају општељудске вредности (Велицкая,

---

<sup>111</sup> Како Стојичић и др. истичу (Стојичић и др, 2012:595-596), интегрисањем некадашњих студијских програма различитих катедара постигла се афирмација филологије као научне области, будући да су јасно успостављена *филолошка подручја и дисциплине*, а не само предмети, као основне компоненте структуре новог курикулума страних језика, књижевности и култура. Руководећи се *Заједничким европским оквиром за језике*, настојало се да наставни програм буде отворен, прилагодљив и динамичан (ЗЕОЈ, 2003:15). Како Новаков наводи, „такав програм подразумева приступ који ће омогућити да студенти стекну способност да прилагоде средства језичког комуницирања датом контексту и теми, као и да развију стратегије којима ће такво прилагођавање постићи“ (Новаков, 2006: 76). У *Заједничком европском оквиру* се наводи да „таква компетенција обухвата лингвистичку, социолингвистичку и прагматичку компоненту“ (ЗЕОЈ, 2003:21-22).

<sup>112</sup> Савладавањем општих и специфичних компетенција студент је оспособљен да обавља занимања наставника језика и књижевности у основношколском и средњошколском образовању као и другим образовним установама, преводиоца, публицисте, лектора, уредника и редактора у медијским и издавачким кућама и институцијама културе, библиотекара-информатичара итд.

<sup>113</sup> Документација за акредитацију студијског програма *Језик, књижевност, култура*, 2009: Стандард бр. 4.

1997: 19). Курикулум *Језик, књижевност, култура* усклађен је са сличним студијским програмима у Европи<sup>114</sup>.

Уласком у процес реформе високог образовања и применом нових наставних метода могу се сагледати неки резултати досадашње реформе наставе стручно-апликативних предмета на Катедри за неохеленске студије, у складу са *Заједничким европским оквиром за језике*. Посебан акценат у новом, реформисаном плану и програму стављен је на успостављање односа између теорије и праксе, уз паралелно развијање језичких активности слушања, читања, писања и говора. Глотодидактичари данас, расправљајући о постизању језичке компетенције, највише пажње можда поклањају развоју и примени стратегија за учење страних језика (Martin, 1994: 82-95; Butzkamm, 2002: 143-146; 189-190)<sup>115</sup>. Језичке компетенције пружају могућност студентима да искажу своје способности у самосталној примени свих стечених знања и умећа (Kristiansen et al, 2006: 55-56). Отуда, сходно CEFR-у, али и препорукама датим у Европском оквиру квалификација за високо образовање (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, 2005: 20-50), један од најважнијих стратешких образовних циљева на академском нивоу јесте императивни развој свих језичких вештина код студената<sup>116</sup>, како би били способни да их примене при решавању постављених задатака и проблема у реалној комуникативној ситуацији.

Сходно *Даблинским дескрипторима* (Dublin Descriptors) из 2004. године, *Европском оквиру квалификација* као и предлогу посебног *Tuning project*, могуће је разликовати две врсте језичких компетенција које се траже од дипломираних студената, ради њихове припремљености за активно учешће у друштву. Једна се

---

<sup>114</sup> Оваква *интернационализација* курикулума (Altbach, 2002, Altbach и Knight, 2007) односи се на политику размене студената и наставника, научне и стручне сарадње са институцијама у иностранству, заједничке дипломе (енг. *joint degrees*). Иако у овој области постоје резултати, они су још увек више изазов него остварени циљ.

<sup>115</sup> Сходно ЗЕОЈ-у, под стратегијама се подразумева најекономичнији и најпотпунији начин на који корисник неког језика ставља у погон сопствене језичке ресурсе и способности, како би успео да одговори успешно на потребе које се јављају у оквиру неке комуникационе ситуације. Како би могао да употреби стратегије, од ученика се изискују метакогнитивни принципи претпланирања, извршења, контроле и корекције различитих облика комуникативних активности (ZEOJ, 2003: 68).

<sup>116</sup> Нивои језичке компетенције студената одређени су на основу индивидуалне способности сналажења у најразличитијим комуникативним ситуацијама. Нови, реформисани план и програм на Катедри за неохеленске студије прилагођен је захтевима CEFR.

тиче такозваних предметно специфичних компетенција<sup>117</sup>, док се друга тиче генеричких компетенција<sup>118</sup>.

### 3.5 Српски језик као страни на почетку новог миленијума

Српски језик као страни данас се изучава како у Републици Србији, тако и у другим страним земљама. Када је реч о нашој земљи, српски се као страни језик изучава на универзитетском нивоу већ тридесет година, с обзиром на то да је Центар за српски као страни језик основан 1986. године, на предлог Катедре за српски језик са јужнословенским језицима Филолошког факултета Универзитета у Београду. Поред Филолошког факултета БУ, настава српског као страног одвија се и на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Центар за српски језик као страни основан је академске 2002/2003. године при Одсеку за српски језик и лингвистику. Од пре три године, настава српског језика као страног одвоја се и на Филозофском факултету Универзитета у Нишу. Центар за српски као страни и нематерњи језик основан је 2013. године и ради при Департману за српски језик. Поред великих универзитетских центара у Републици Србији који организују наставу српског као страног језика, настава се на институционалном нивоу<sup>119</sup> одвија и на Институту за стране језике, као и при Задужбини Илије М. Коларца. О настави српског језика као страног на Филолошком факултету БУ биће речи нешто касније.

Када је реч о учењу српског (српскохрватског) језика у иностранству, настава се на страним универзитетима одвија више од седамдесет година (Маринковић, 2006: 83). Како је познавање више страних језика данас императив

---

<sup>117</sup> Предметно специфичне компетенције се дефинишу као оне које су од пресудне важности за одређени академски ниво и тичу се саме струке, односно изабране студијске области. Са друге стране, генеричке компетенције се дефинишу као вештине. Како Бјорнаволд-Тисо одређују, вештина представља одговарајуће (тј. релевантно) знање и искуство преко потребно за обављање посла и/ или задатка (Bjornavold-Tissot, 2000: 204-207).

<sup>118</sup> Генеричке вештине подржавају процес учења током читавог живота и, поред писмености и математичких вештина као основних укључују и вештине комуникације, вештине решавања проблема, вештине тимског рада, вештине креативног мишљења, компјутерске вештине и слично (Bjornavold-Tissot, 2000: 208).

<sup>119</sup> Имајући у виду чињеницу да је све већи број странаца који бораве, раде или студирају у нашој земљи, потреба за учењем српског језика као страног расте из године у годину. Велики број школа за стране језике у Београду организује и часове српског као страног језика.

којем треба тежити, Дешић истиче неопходност познавања и језика малих народа, какав је и српски језик (Дешић, 2007: 7). У великом броју препорука Савета Европе истиче се важност учења страних језика, као део политике о мултијезичности и мултикултуралности. Ово, свакако, иде у прилог учењу српског као страног језика, имајући у виду настојања да се и наша земља прикључи „европској породици језика“. Када је реч о учењу словенских језика у инословенској средини, а самим тим и српског као страног, мора се истаћи потреба за свестранијом научном, просветном и културном сарадњом између словенских народа, имајући у виду управо политику ЕУ на коју смо указали. Успешна сарадња на свим пољима између словенских народа, али и сарадња словенских народа са другим народима Европе, подстичу стварање позитивних екстралингвистичких фактора који обезбеђују бољу перспективу учења свих словенских језика у инословенској средини (Раичевић, 2007: 19).

Имајући све ово у виду, истакли бисмо ставове које Станковић (Станковић, 1999: 281-284) наводи, у вези са учењем и наставом српског језика као страног у иностранству:

- Мора се водити рачуна о дидактичкој целовитости језика, књижевности и културе;
- Изучавање српског језика није само себи циљ, већ медиј помоћу ког ће странци упознати на најбољи начин српску књижевност и културу, историју, али и стање у коме се налазе наша земља и њени становници;
- Дидактичка целовитост је посебно важна када је реч о српском језику, имајући у виду чињеницу да је распострањеност српске културе, књижевности и језика шира од територије државе српског народа;
- Дидактичка целовитост језика, књижевности и културе подразумева и принцип ширег контекста, дакле развијање свести о узајамној повезаности српског језика, књижевности и културе са осталим словенским, и посебно јужнословенским језицима, књижевностима и културама.

За време СФРЈ, у свету<sup>120</sup> је постојао велики број лектората<sup>121</sup> у којима се могао студирати, односно учити српскохрватски језик. Држава је пружала перманентну подршку овим лекторатима на више начина. Први се огледао у виду ангажовања наставника и сарадника са државних универзитета у реализацији наставе српскохрватског језика на страним универзитетима. Други се огледао у помоћи при набављању неопходне литературе за потребе библиотечких фондова на страним катедрама. Најзад, подршка је пружана и у виду давања стипендија за студијске боравке на неком од државних универзитета бивше Југославије. У тадашњој држави постојало је и посебно координационо тело које се бавило питањем лектора, Републички завод за међународну научну, културну, техничку и просветну сарадњу.

Због политичких превирања, почетка рата и распада СФРЈ, „криза“ није заобишла ни лекторате за српскохрватски језик у иностранству. Један део лектората је угашен, док је други део, у зависности од „лобирања“ неких држава које су чиниле СФРЈ, прерастао било у лекторате за српски језик, било у лекторате за хрватски језик. Ипак, мислимо да је већи део прерастао у ове друге. Како Филиповић истиче, кроз наставне планове и програме језика у формалном образовању јасно се могу сагледати научна и друштвено-политичка оријентација њихових твораца и институција државе које их одобравају. Сходно томе, у саставу сваке одговорне језичке политике специјалну позицију мора, свакако, да има образовна језичка политика и планирање (Filipović, 2009: 65). Тумачећи први део овог става, могли бисмо закључити да су због друштвено-политичких разлога неке државе у којима се учио српскохрватски језик, „заједничке“ лекторате претварале било у лекторате за српски, било у лекторате за хрватски језик. Међутим, у другом делу овог става крије се суштина ствари, а то је да свака држава мора водити одговорну језичку политику и планирање, што недвосмислено говори да, барем када је реч о учењу српског као страног у

---

<sup>120</sup> Албанија, Аустралија, Аустрија, Белгија, Белорусија, Бугарска, В. Британија, Грчка, Данска, Индија, Италија, Јапан, Кина, Кореја, Литванија, Мађарска, Немачка, Норвешка, Пољска, Румунија, Русија, Словачка, Украјина, Финска, Француска, Чешка, Швајцарска, Шведска, Шпанија, САД и Канада. (Хорњак, et al., 2013).

<sup>121</sup> Опсежну анализу у вези са универзитетима на којима постоје наставне групе за српски језик и српску књижевност, бројем часова и врстом предмета (ОП или ИП) спровео је мр Небојша Маринковић, виши лектор за српски језик као страни на Филолошком факултету БУ. За више информација в. Маринковић, 2006: 83-88.

иностранству, Србија не чини. Тврдње за овакав наш став произашле су из чињеница које ћемо у наставку изложити.

Дакле, када је реч о систематској помоћи Републике Србије, која би требало да ради на дисеминацији и промоцији српског језика, књижевности и културе и ван граница наше земље, не може се са поузданошћу говорити. Према нама доступним информацијама, у октобру месецу 2010. године Одељење за међународну културну, просветну, научну, технолошку и спортску сарадњу при Министарству спољних послова Републике Србије приказало је актуелно стање у вези са изучавањем српског језика и књижевности на страним универзитетима. У *Извештају*<sup>122</sup> су пописане земље и универзитети у којима се српски учи као страни, затим статус изучавања српског језика, број студената и предавача (лектора) као и основ за њихово ангажовање. Иако је увидом у овај документ и више него јасно да је ситуација алармантна, мало тога је урађено у пракси.

Године 2013, тим сарадника<sup>123</sup> Универзитета у Београду спровео је у оквиру Темпус пројекта<sup>124</sup> детаљно истраживање у вези са статусом српског језика у иностранству, који је објављен под називом *Изучавање српског језика у свету*<sup>125</sup>. Основни циљ истраживача био је да се утврди који је број лектората и катедри у свету на којима се учи, односно студира српски језик, као и анализа статуса који наш језик има. Након прикупљених одговора, приступило се ажурирању постојећих података<sup>126</sup>, који недвосмислено указују да је стање веома озбиљно, имајући у виду да се број „преосталих“ лектората смањује константно. Истраживање је показало да се српски језик може студирати као самостални студијски програм у само дванаест градова Европе. Ситуација у САД је другачија, где се при релативно великом броју универзитета српски језик може учити на

---

<sup>122</sup> Захваљујући колегиници Соњи Хорњак, која је била ангажована у својству лектора за српски језик на Универзитету у Гранади, имали смо прилику да добијемо наведени *Извештај* и упознамо се са његовим садржајем. Користимо ову прилику да јој се посебно захвалимо.

<sup>123</sup> Тим су сачињавале Соња Хорњак, Сандра Буљановић, Јелена Гледић и Јасмина Николић са Филолошког факултета Универзитета у Београду и Данијела Ђорђевић са Пољопривредног факултета БУ.

<sup>124</sup> Темпус пројекат *Refless – Reforming Foreign Languages in Serbia*.

<sup>125</sup> Интегрални текст извештаја могуће је пронаћи на [www.refless.rs](http://www.refless.rs).

<sup>126</sup> Основно полазиште за ово истраживање било је у списку лектора који држе наставу у свету, и списку међународних славистичких центара, а који су сараднице саставиле на основу добијених података од Драгане Вујић, начелнице Сектора за међународну културну, просветну, научну технолошку и спортску сарадњу у МИП-у и Иване Николић, начелника Одељења селективне набавке НБС-а. Велику помоћ пружили су и проф. др Вељко Брборић са Катедре за српски језик, али и многе друге колеге са катедара страних филологија на Филолошком факултету БУ.

катедрама за славистику (у оквиру „БХС“ језика). Иако ови универзитети имају потребу за лекторима, изворним говорницима српског језика, једино је са Универзитетом у Сеулу постигнута међудржавна, односно међууниверзитетска сарадња<sup>127</sup>.

Као што смо до сада истакли, више је разлога за континуирано гашење катедри и лектората српског језика. Крајишник и др. (Крајишник et al., 2015: 56) истичу три разлога за овакво стање ствари:

- На глобалном нивоу све више је приметан престанак интересовања за словенске језике, књижевности и културе;
- Лекторати српскохрватског језика прерасли су углавном у лекторате хрватског језика, односно БХС језика, што је тренд и дан данас, петнаест година после укидања санкција и краја ратова на Балкану;
- Имајући у виду друштвено-економске интересе који прате пажљиво промене на геополитичкој мапи света, одређени број универзитета традиционалне филолошке студије замењује оним интердисциплинарним, у којима језик има место помоћне дисциплине за савладавање других друштвено-хуманистичких наука.

Ако бисмо упоредили статус модерног грчког језика као страног у свету, са статусом српског као страног, ситуација је драстично различита. Надлежне институције Републике Грчке<sup>128</sup> пружају перманентну подршку дисеминацији и промоцији модерног грчког језика. Као што смо већ напоменули у овом поглављу, питање „ангажовања“ лектора у иностранству решено је законодавним путем<sup>129</sup>. За разлику од нас, у Републици Грчкој постоје тачно утврђена правила и конкурси за обављање ових послова који су за сваку државу од изузетно важног значаја.

Посебна процедура за одабир лектора код нас не постоји, а најчешће се бирају на основу протокола о билатералној сарадњи, на основу

---

<sup>127</sup> Тренутно на Универзитету у Сеулу српски језик предаје проф. др Вања Станишић. На свакој години студија, у оквиру самосталног програма србистике, има око 30 студената.

<sup>128</sup> Као што су Министарство просвете и вера, Министарство иностраних послова, Центар за грчки језик, Центар за питање Грка у иностранству и сл.

<sup>129</sup> Као лектори могу бити ангажовани већ запослени филолози модерног грчког језика из средњошколског система образовања у Републици Грчкој, односно професори разредне наставе (могу радити углавном) из основношколских установа. Посебне координационе јединице налазе се широм света, а раде у оквиру дипломатско-конзуларних представништава Републике Грчке.



међууниверзитетских споразума или на индивидуалној основи. Као модел по коме би Република Србија могла решавати питање језичке и културне политике, могао би послужити управо грчки, уколико држава Србија препозна значај „језичких амбасадора“ у свету.

### 3.6 Српски језик као страни на Филолошком факултету

За разлику од лошег стања у ком се налазе преостали лекторати српског језика у иностранству, првенствено због државне политике, која је одговорна за њихов статус, ситуација у Србији је далеко боља. Као што смо напоменули у претходном поглављу, институционализована настава српског као страног језика одвија се на нашем универзитету већ тридесет година. Како Крајишник и др. истичу (Крајишник et al., 2015: 56), још од шездесетих година XX века многи странци долазе организовано у Србију, преко међудржавних споразума, самостално или у оквиру посебних програма размене студената. Године 1986.<sup>130</sup> на Филолошком факултету у Београду основан Центар за српски као страни језик, а наставу је до данас пратило неколико хиљада полазника (Дешић, 2007: 7). Дакле, попут Школа за новогрчки језик које су средином прошлога века отворане при универзитетским центрима у Грчкој, из истих разлога покренута је идеја о отварању једног центра у коме би странци који долазе на студије могли учити наш језик.

До 1991. године у Центру ће радити само један наставник у раду са полазницима курса, да би због потреба организовања већег броја часова, првенствено због пораста броја студената, био примљен још један наставник. Како је број студената на „редовним“ годишњим течајевима српског као страног растао, осетила се потреба за ангажовањем других наставника и сарадника, пре свега са Катедре за српски језик и Катедре за српску књижевност. Данас у Центру раде стално запослена два сарадника<sup>131</sup> и један наставник<sup>132</sup>, а за потребе

---

<sup>130</sup> Података о томе колико је страних студената похађало наставу тада, као и у колико су група били подељени нема. За следећу академску годину подаци кажу да су уписана 23 студента и оформљене две наставне групе (почетна и средња), на основу нивоа језичке компетенције који су студенти имали (Крајишник и Маринковић, 2002).

<sup>131</sup> Виши лектор мр Небојша Маринковић и лектор мср Никица Стрижак.

организовања специјалних курсева<sup>133</sup> у извођењу наставе ангажовани су наставници и сарадници и са других катедара<sup>134</sup> Филолошког факултета.

Настава је 1986. године била организована у два семестра, са укупним фондом од 500 часова. Садржај *Програма*<sup>135</sup> био је намењен полазницима којима српскохрватски језик није био матерњи, а који су похађали наставу на српскохрватском говорном подручју. Основни циљ и тада је био успостављање комуникације (као први и крајњи циљ наставе). Садржај наставног плана и програма требало је да омогући полазницима овладавање како рецептивним, тако и продуктивним вештинама, како би могли да писмено и усмено комуницирају на српскохрватском језику. Припремни течај српскохрватског језика као страног требало је да пружи страним студентима онај део опште лексике, фразеологије и граматике који је чест у средини у којој ће се страни полазници кретати.

Када је реч о лексичком минимуму за успостављање комуникације, дакле о фонду речи базичног језика који полазнику омогућава да у писаној или усменој форми успостави комуникацију, *Програмом* је предвиђено око две хиљаде одредница. *Програм* је дозвољавао организаторима наставе избор приступа и методологија рада, као и начина градирања језичког материјала. Његове битне поставке су биле општост, флексибилност и отвореност према свим специфичностима процеса учења<sup>136</sup>.

Занимљив је и податак да је њиме била предвиђена и лектира, имајући у виду да је „југословенска књижевност богата делима усменог и писаног стваралаштва, те полазницима може пружати елементе културолошких и лингвистичких сазнања и илустровати тематске и стилске особености наше књижевности“ (*Програм*, 1986).

Како су потребе студената који су похађали ове курсеве понекад биле другачије, наставни кадар Центра за српски као страни језик прибегавао је увек

---

<sup>132</sup> Доц. др Весна Крајишник.

<sup>133</sup> Летњи интензивни програм учења српског језика као страног у трајању од три седмице (организује се од 2001. године), Пројекат „Свет у Србији“ (од 2010. до 2015) и „Србија за Србе из региона“ (од 2012. до 2015) и сл.

<sup>134</sup> Катедра за општу лингвистику, Катедра за неохеленске студије, Катедра за енглески језик, Катедра за романистику и сл.

<sup>135</sup> Захваљујући секретару Филолошког факултета Миловану Кнежевићу, имали смо увид у документацију припремљену за оснивање Центра, као и први план и програм по ком се настава изводила 1986. године. Овом приликом му се срдачно захваљујемо.

<sup>136</sup> План и програм наставе на припремном течају српскохрватског језика као страног језика, за будуће студенте факултета и виших школа у Србији, 1986.

комбиновању и допуњавању већ постојеће уџбеничке литературе, како би се изашло у сусрет кандидатима, али и изазовима савременог друштва<sup>137</sup>. Како је коначни циљ студената постизање комуникативне компетенције, неопходно је да уџбеничка литература буде прилагођена овом циљу. Међутим, поред језичких садржаја, пожељно је да уџбеник упозна стране студенте са српском културом, традицијом и обичајима, односно друштвеном стварношћу, у складу са већ усвојеном парадигмом учења страних језика: *језик + култура*, односно „култура посредством језика, језик посредством културе“ (Раичевић, 2007: 23). Ово не значи ништа друго до тога да страни студенти треба да се упознају са појмовима, представама и чињеницама које се односе на нашу страну им културу, у ширем смислу речи, током учења и усвајања језика у свим доменима говорне делатности, док целокупни наставни процес представља трансмисију стране, у нашем случају српске културе (Кончаревић, 2006: 217-226).

Ово значи да новије генерације студената, поред лингвистичких и историјско-књижевних дисциплина, изучавају и друге научне дисциплине (Крајишник и Маринковић, 2002), што је наметнуло и нужне реформе како у промени уџбеника, тако и метода које су се користиле у настави српског као страног у односу на оне коришћене од његовог оснивања. Данас је настава заснована на савременом, комуникативном приступу, уз паралелно развијање све четири језичке активности, не занемарујући при том систематску обраду лексичких и граматичких структура.

Данас је настава у Центру за српски као страни језик организована у три групе (Табела бр. 2), који одговарају следећим језичким нивоима (од 2004):

Табела бр. 2

<b>Први ниво</b>	<b>Други ниво</b>	<b>Трећа ниво</b>
Почетни	Средњи	Виши
A1 и A2	B1 и B2	Ц1 и Ц2

<sup>137</sup> Поред интернет презентације, Центар за српски као страни има и своју фејсбук страницу, на којој се обавештења и активности редовно постављају, чиме се иде у корак с временом, бар када је реч о начину комуницирања међу људима данас.

Први ниво похађају апсолутни почетници или они који знају веома мало. У току 450 часова у два семестра, *Планом и програмом* је предвиђено усвајање основне граматичке и лексичке грађе потребне за свакодневну комуникацију. Кандидат може прочитати текст на оба писма. Други ниво похађају кандидати који већ владају основним знањем српског, те *План и програм* предвиђају проширивање њихових знања на граматичком, лексичком и социокултуролошком плану у оквиру 450 часова у два семестра. Трећу ниво похађају полазници који владају српским језиком, али је за њихову стручну делатност потребно стицање виших или специфичних комуникативних и лингвистичких знања. *Планом и програмом* предвиђено је 300 часова у два семестра (Крајишник et al., 2015: 57; Дешић, 2007: 8-9). Од школске 2004/2005. године настава српског језика као страног усклађена је са *Заједничким европским оквиром за језике*, што значи да Центар издаје сертификате о познавању језика на шест нивоа *ЗЕОЈ*-а. Испити се организују три пута годишње, а обухватају следеће делове: 1) ортографија, 2) транскрипција текста са латинице на ћирилицу, 3) провера вештине слушања, 4) провера вештине читања, 5) знања о језику и б) писање састава. Кандидати који положи писмени део испита, упућују се на полагање усменог дела испита на коме се проверавају 1) читање, 2) разумевање прочитаног и 3) конверзација. На основу начела *ЗЕОЈ*-а, али и специфичности српског језичког израза, др Весна Крајишник израдила је 2004. године *План и програм* за свих 6 нивоа знања језика. Активности Центра за српски језик као страни усмерене су и ка настави српског језика на даљину, у оквиру платформе Мудл, о чему ће детаљније бити речи у петом поглављу.

Како смо већ истакли, са порастом интересовања за наставу српског језика као страног, јављала се и потреба за ангажовањем додатног наставног кадра. До сада је пракса била да српски језик код нас, али и у иностранству (углавном) предају дипломирани професори српског језика и књижевности, односно професори страних филологија који су изворни говорници српског језика. Ипак, познати су и случајеви да су студентима у иностранству наставу српског као страног држали и предавачи чија професија нема (тесне) везе са студијама филологије. Из ових разлога, али и превелике шароликости међу предавачима, покренута је процедура за акредитовање студијског програма мастер академских студија *Српски језик као страни*.

Дакле, поред организовања курса српског језика као страног, наставници и сарадници Центра за српски језик као страни укључени су и извођење наставе на дипломским академским студијама, у оквиру новоакредитованог мастер програма *Српски језик као страни*. Студијски програм мастер академских студија *Српски језик као страни* спада у образовно-научно поље друштвено-хуманистичких наука. Студије трају годину дана (600 часова активне наставе током академске године), уз постизање 60 ЕСПБ. Сви предмети су једносеместрални, обавезни и изборни, а предвиђена је и израда завршног (мастер) рада. Облици активне наставе су предавања, вежбе, методичка пракса и студијски истраживачки рад као и додатни облици наставе (консултације, менторски рад).

Сврха и приоритети студијског програма мастер академских студија *Српски језик као страни* установљени су мисијом Универзитета у Београду и Филолошког факултета. Акредитовањем студијског програма *Српски језик као страни* обезбедили су се: 1) квалитетно овладавање српским језиком и пласирање српског језика и његовог културног наслеђа у иностранству, 2) утемељење и развијање новог модела школовања за наставу српског језика као страног, 3) пласирање филолошких, културолошких и научних спознаја везаних за српски језик, српски народ и земљу сарадницима и студентима у иностранству.

Програм мастер академских студија подразумева јединствен комуникативни приступ настави српског као страног језика. Студенти стичу знања о примени граматике и лексике у настави српског као страног језика, али развијају и комуникативне вештине које су неопходне у спровођењу наставе српског језика као страног<sup>138</sup>.

### **3.7 Модерни грчки и савремени српски језик као Л2 данас**

Као што се на основу спроведене анализе може закључити (в. бел. 52), већина језика на Балканском полуострву припада групи такозваних „малих“

---

<sup>138</sup> Више о овоме в. *Документацију за акредитацију студијског програма „Српски језик као страни“* (Стандарди 1-12).

језика<sup>139</sup> (Ferguson, 1996: 269-270, Stewart, 1968: 542). На основу пописа становништва који је обавио Градски завод за статистику 2011. године, у Републици Србији се 6.330.919 говорника изјаснило да им је српски језик матерњи<sup>140</sup>. Имајући у виду и податке које је навео познати српски лингвиста Р. Бугарски<sup>141</sup>, али и истраживање које смо спровели<sup>142</sup>, српски језик у свету укључујући и говорнике који живе у Србији говори око дванаест милиона људи. То значи да се српски налази на 76. месту у свету, док грчки језик заузима 74. место са 12,3 милиона, што јасно указује да оба језика припадају категорији малих језика.

Са друге стране, уколико се упореде проценти броја говорника којима је било један било други језик Л2, грчки се налази у далеко бољој позицији од српског: како званичних статистичких података још нема, слободне процене социолингвиста су да грчки данас у свету као Л2 говори приближно два милиона људи (Χαρίδου, 1992: 216; Ράλλη, 1994: 335-337), а српски тек неколико десетина хиљада<sup>143</sup> (Johnson, 1998: 298).

Својевремено<sup>144</sup> је било Грка<sup>145</sup> који су студирали у бившој СФРЈ, због чега су морали да уче наш језик. Није истражено да ли су ови студенти по повратку у Грчку можда предавали српски језик<sup>146</sup>, с обзиром на то да је било Грка који су у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду

---

<sup>139</sup> Припадници заједница које говоре језицима који су „мали“ или релативно „мали“ (односно „мали“ и „мањи“, каква је ситуација на Балкану), не могу а да не брину о статусу сопствених језика, најпре у земљи, затим у тзв. дијаспори (где реално најмање могу да утичу), и на крају, у суседним земљама, без обзира да ли им језици имају или немају статус (националне) мањине. Упор. бел. 49 и 78.

<sup>140</sup> Комплетну статистичку слику могуће је видети на <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PublicationView.aspx?pKey=41&pLevel=1&pubType=2&pubKey=1586>.

<sup>141</sup> Подаци које је проф. др Ранко Бугарски изнео у интервјуу Радио-телевизији Србије 2009. године могу се пронаћи на <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/45760/srpski-jezik-govori-12-miliona-ljudi.html>.

<sup>142</sup> Више о овоме в. Стојичић и Мутавцић, 2011: 267-277.

<sup>143</sup> Заинтересованост за учење грчког у Србији већа је него што је заинтересованост Грка да уче српски, имајући у виду, на пример, економску и привредну сарадњу, која је до пре само неку годину бележила велики раст, захваљујући бројним грчким инвестицијама у нашој земљи. Главни језик комуникације између привредника био је и јесте енглески, мада га грчки све више истискује, док српски, по правилу, остаје ван употребе. Ово се може објаснити чињеницом да Грци који долазе пословно углавном не сматрају да им нешто значи знање српског језика, на исти начин као ни знање било ког другог језика, кад имају енглески који служи као *lingua franca*.

<sup>144</sup> Између 1975. и 1991.

<sup>145</sup> Званичних података о њиховом броју нема, а ни систематских истраживања о разлозима да студирају у бившој Југославији.

<sup>146</sup> Овде, пре свега, мислимо на наставу у школама страних језика и тзв. фронтдистрију (φροντιστήριο).

полагали испит, постигавши ниво језичке компетенције Ц1 или Ц2. Поред друштвене утрошivosti, постоје и други фактори који се директно тичу једног народа, попут културних<sup>147</sup>, историјских, цивилизацијских или религијских. У оквирима научне дисциплине лингвокултурологије<sup>148</sup>, питање односа и повезаности језика, културе<sup>149</sup>, као и директне мотивисаности странаца за учење било ког језика као страног, сматрају се најважнијим. Ништа мање нису битни уврежени колективни стереотипи и предрасуде о неком народу, будући да колективно памћење једног друштва умногоме одређује опредељење целокупне заједнице према језику/ језицима који ће се као страни изучавати на њеној територији (Стојичић и Мутавцић, 2011: 267-277).

Посебну пажњу представљају и миграторна кретања која су данас више усмерена из Србије ка Грчкој него обратно. Током протекле две деценије велики број Срба се настанио у Грчкој - иако нема званичног податка, процена из 2007. године јесте да тренутно живи и ради у тој земљи око 9.000 Срба. Исто тако, колико Грка тренутно живи, ради или студира у Србији није могуће сазнати на основу наших званичних статистичких података. Долазак српских економских емиграната у Грчку, посебно током 90-тих прошлог века, свакако је утицао да се грчка средина делимично упозна са нашим језиком<sup>150</sup>, али то ни у ком погледу

---

<sup>147</sup> Наиме, „страни језици на начин на који се данас уче не олакшавају интеркултурну комуникацију... Да би неко био у стању да разуме културу једног народа, он мора добро овладати језиком тога народа. То је једини начин да та особа избегне било коју врсту отуђења и заиста постане део тог друштва, наравно, уколико то жели (Gogas, 2007: 244).

<sup>148</sup> Варабјев наводи да је реч о „комплексној научној дисциплини синтетичког типа која проучава узајамну повезаност и интеракцију културе и језика у његовом функционисању и репрезентује тај процес као интегралну структуру јединица у јединству њиховог језичког и ванјезичког (културног) садржаја“ (Воробјев, 1999:126).

<sup>149</sup> Наша држава се није постарала да Грке који су студирали у Србији искористи као могућност за продубљивање и јачање свих веза са Грчком, укључујући ту и њихово знање српског. Овде, пре свега мислимо на организовање културних вечери и изложби слика наших аутора при дипломатско-конзуларним одељењима наших амбасада итд. Тиме је можда пропуштена прилика за боље позиционирање српског језика и културе у грчком друштву.

<sup>150</sup> Лично опредељење за изучавање једног језика као Л2 подразумева не само реалну потребу свих оних који су тај језик на академском нивоу савладали да се запосле, него и њихову жељу да се укључе у културу језика који изучавају, односно да се на одређен начин интегришу у друштво чији су језик студирали. Отуда је „језичко тржиште“ битна социолошка категорија, будући да јасно показује да ли је и у ком је обиму један страни језик привлачан, интересантан, пожељан, подесан, прихватљив за учење на међународном нивоу (Calvet, 2000: 154). Овакви подаци, нажалост, још нису доступни када је реч о српском језику у свету.

није условило да се јави већа заинтересованост младих Грка за његово учење<sup>151</sup>  
(Стојичић и Мутавцић, 2011: 267-277).

---

<sup>151</sup> На опредељење за учење српског језика у Грчкој утичу и додатни фактори. За разлику од Грчке, Србија није толико привлачна земља када је реч о миграторним кретањима (углавном је транзиторна), а тек у последњих неколико година је постала донекле привлачна за стране инвеститоре.



#### 4 КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЈЕЗИЧКОГ КОМУНИЦИРАЊА

Како смо нашу пажњу у другом поглављу посветили, између осталог, и комуникативном методу, али и месту наставника у комуникативном приступу, у овом поглављу нашу пажњу посветићемо процесу стицања језичких знања, а посебно језичких вештина, које имају за циљ постизање језичке комуникативне компетенције код студената било модерног грчког као страног, било српског као сраног језика.

Језичка комуникативна компетенција подразумева комбинацију више других компетенција, а према *Заједничком европском оквиру за језике* (ZEOJ, 2003: 122-133) оне би се могле поделити на следеће:

- На првом месту треба поменути **лингвистичку компетенцију** која обухвата знања о формалним ресурсима која омогућавају обраду и формулисање значењских и граматички исправних порука, као и способност за њихову примену. Дакле, реч је о:

1) познавању и примени низа језичких правила која подразумева:

а) фонетско-фонолошко-ортографска компетенција (способност продукције гласовних језичких јединица и њихова реализација у посебним условима, разликовање фонема, познавање структуре слога, познавање прозодијских елемената као што су акценат, ритам, интонација, квантитет самогласника и сл.);

б) граматичка компетенција (скуп свих оних принципа који прописују организовање елемената у низ дефинисаних и одређених значења, односно познавање елемената, категорија, врста, структура, процеса и односа);

в) лексичка компетенција (знања и способности за употребу лексичког фонда који се састоји од лексичких елемената (готови изрази и окамењене

конструкције, и појединачне речи) и граматичких елемената (речи затвореног типа<sup>152</sup>), те способности њихове употребе);

г) семантичка компетенција (обрађује спознају и „проверава“ корисника да ли зна значење речи);

2) поседовању вештина:

а) разумевање писаног и усменог говора;

б) писане и говорне продукције;

в) превођење;

- На другом месту треба поменути **социолингвистичку компетенцију** која је усмерена на знања и потребне вештине за функционисање језика у друштву, односно познавање и поштовање свих социокултурних услова и конвенција у којима се одвија језичка делатност (Дурбаба, 2011: 157).

Дакле, реч је о познавању:

1) карактеристичних црта односа у неком друштву:

а) поздрави и начин обраћања;

б) употреба конвенционалних норми, узвика и сл.;

2) правила понашања:

а) позитивно лепо понашање;

б) „лепо понашање из неког обзира“;

в) примерена употреба израза захвалности и сл.;

г) недолично понашање;

3) народних умотворина;

4) разлика у језичким варијететима;

5) дијалеката и акцената и сл.;

- На трећем месту треба поменути **прагматичку компетенцију** која је усмерена на способност успостављања повезаности између језичких аспеката исказа и функционалних околности комуникационе ситуације (Дурбаба, 2011: 157). Дакле, реч је о:

1) дискурзивној компетенцији:

а) знања о реченичној организацији и њеним деловима;

б) способност управљања деловима;

---

<sup>152</sup> Чланови, неодређене речи, демонстративи, личне, упитне односне и присвојне заменице, помоћни и модални глаголи, везници и речце.

- в) способност успешног вођења и структурисања дискурса;
- г) способност структурисања плана текста;
- 2) функционалној компетенцији:
  - а) микро-функције;
  - б) макро-функције;
  - в) интерактивни план деловања;
  - г) недолично понашање;
- 3) компетенцији за планску концепцију.

Уколико се узму у обзир сви горе наведени параметри, стиче се утисак да је развијање језичке комуникативне компетенције код студената сложен и замашан посао, имајући у виду комплексност свих ових фактора. Зато предлажемо модел по ком би се систематски приступило сваком од ових процеса који су међусобно повезани, али се ипак могу посматрати и одвојено „увежбавати“. Тако се, на пример, општи циљ учења може постићи, како Дурбаба предлаже (Дурбаба, 2011: 157), путем јасног дефинисања циљева разложених на микроциљеве, чије се остваривање постиже посебним техникама, поступцима и активностима.

Када је реч о лингвистичкој компетенцији, а чији су сегменти и предмет истраживања ове дисертације, поставља се питање проблематике избора и дефинисања активности које би имале за циљ овладавање, на пример, рецептивним језичким вештинама. У примењенолингвистичким истраживањима постоје студије које предлажу одређене активности, како би се код студената (у нашем случају) развијала лингвистичка компетенција. Међутим, на основу нашег (скромног) искуства у настави модерног грчког, али и српског као страног језика, веома је тешко доказати било теоријски, било емпиријски које активности утичу „више“ или „мање“ на развијање рецептивних језичких вештина код студената<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> Оно што свакако можемо упоредити јесу резултати које студенти неохеленистике постижу на периодичним евалуацијама које спроводимо дужи низ година на Филолошком факултету БУ, али и на основу „екстерних“ евалуација студената које се спровode у релевантној државној институцији у Републици Грчкој. Наиме, уколико се узме у обзир чињеница да су последњих десет година за реализацију наставе језичких активности коришћени исти дидактички материјали, као и пробни тестови (које су на основу препорука датих у ЗЕОЈ-у наставници и сарадници Катедре за неохеленске студије сачињавали), али и чињеница да исти наставници и сарадници држе наставу из ових предмета десет година, ипак се у одређеној мери могу извести закључци о томе које су активности утицале на постизање добрих резултата на испитним проверама, било код нас, било у

#### 4.1 Лингвистичка компетенција – развој језичких вештина

Као што смо на почетку овог поглавља напоменули, компетенција језичког комуницирања заснива се на различитим језичким активностима. Ове језичке активности зависе, како се то наводи у ЗЕОЈ-у, од рецепције, продукције, интеракције и медијације, а свака о наведених активности може се спроводити у говору и у писању, односно само у говору, или само у писању (ЗЕОЈ, 2003: 22). Говорна делатност је активни процес „примопредаје поруке“ и усмерен је на решавање различитих комуникативних задатака. Опсег ових задатака може бити веома различит, па је стога неопходно издвојити четири<sup>154</sup> вида говорних делатности:

- Разумевање говора, односно *слушање* или *аудирање*;
- Разумевање писаног текста, односно *читање*;
- Усмено изражавање, односно *говор(ење)*;
- Писано изражавање, односно *писање*.

Анализирајући аспекте сваког од метода коришћених у настави страних језика кроз историју, увидели смо да су како рецептивне, тако и продуктивне језичке вештине усвајане на различите начине. Било је метода који су придавали пажњу само неким<sup>155</sup> од ове четири вештине, изоловано од осталих, што је свакако имало озбиљне импликације по саме ученике. То управо значи да ученици нису били у довољној мери спремни, односно „обучени“ да се ван учионице снађу у реалним, свакодневним комуникативним ситуацијама.

---

Грчкој. Наравно, морамо напоменути и чињеницу да студенти који се уписују на студије неохеленистике сваке године не долазе са истим (пред)знањем, односно општим знањима. Свесни смо чињенице да овакав став не може имати своје методолошко утемељење, с обзиром на то да је заснован на личним искуствима, али су управо та „искуства“ понекад и више него драгоцен младићим колегама који учествују у извођењу наставе.

<sup>154</sup> Поред ове четири језичке активности, које се како Дурбаба наводи, сматрају основним видовима комуникативне компетенције, у многим анализама, као и у наставним програмима (нпр. Филолошка гимназија у Београду) вештина превођења и вештина језичког посредовања (медијације) дефинише се као њен пети аспект (Дурбаба, 2011: 206).

<sup>155</sup> Како смо видели, граматичко-преводни метод пажњу је поклањао рецептивној вештини читања, и то у оквиру књижевних текстова. Директни метод наглашавао је продуктивну вештину говора, док се рецептивној вештини слушања посебна пажња поклањала у оквиру аудио-визуелног метода.

У теорији обучавања видовима говорне делатности појављује се и појам *аспектизације*, који подразумева издвајање једне или више активности у засебан аспект наставе. Кончаревић (Кончаревић, 1996: 217) наводи ставове немачког педагога Шарфа (Шарф, 1978: 85), који сматра да је аспектизација<sup>156</sup> појединих вештина активност која значајно доприноси оптимизацији наставног процеса. Међутим, ми се не можемо сложити са Шарфом, када је реч о издвајању и увежбавању појединачних вештина, имајући у виду да се настава модерног грчког, али и српског као страног одвија на начин који „комбинује“ уравнотежено све језичке активности, колико год је то могуће више. Увежбавање језичких активности понаособ препоручује се само у случајевима као што је увежбавање типичних елемената говорног језика, попут кратких одговора, емотикона, скраћеница у интернет комуникацији, калкова, фразеологизама, поштапалица, давања комплимената, поздрављања и сл.

Проблем који се може јавити, а о коме ће свакако више речи бити у наредном поглављу, тиче се недовољне заступљености вежби које подстичу развијање, али и проверу поједних језичких вештина у новијој уџбеничкој литератури, било за учење српског као страног, било модерног грчког.

Курикулуми за учење страних језика конципирани на давању примата само појединим језичким вештинама претрпеће промене са појавом комуникативне дидактике. Ова научна дисциплина придаје посебан значај систематском увежбавању свих језичких вештина, а бави се проучавањем њихове специфичности, и утврђивањем мерила за процењивање успешности коришћења вештина (Дурбаба, 2011: 174-175).

Иако холистички приступ у учењу језика (Schurt, Thomason и Thomason, 1995) подразумева *интегрисање* свих вештина и саветује да наставници страних језика примењују широк спектар холистичких активности у учионици, у циљу што бољег учења језика, у наставној пракси комуникативне оријентације ипак преовлађује вештина говора, која се понекад (грешком) изједначава са самом

---

<sup>156</sup> Занимљива је студија коју су спровели научници у Првом московском институту за стране језике 1965. године, а које је имало за циљ да се утврди у којој мери аспектизација појединих вештина у засебне сегменте наставног процеса утиче на постизање резултата код студената англистике и романистике. Експеримент је показао недвосмислено да студенти у огледној групи имају знатно мањи лексички фонд од студената из контролне групе, као и да праве више грешака током коришћења језика, с обзиром на то да су имали наставу без ослонца на развијање вештина читања и писања (Бордулина и Минина, 1968:36, у Кончаревић, 1996:218).

комуникативном компетенцијом (Дурбаба, 2011: 175). Када је реч о настави модерног грчког језика као страног на Филолошком факултету БУ, ипак се стиче утисак, на основу дидактичког искуства, да се примат даје рецептивним језичким активностима, дакле на првом месту слушању, онда и читању, у односу на продуктивне језичке активности, дакле говор и писање. Слично става је и Браун, који истиче да ученици у учионици увек више слушају, него што говоре (Brown, 1994: 247). Оно у чему се слажемо са Дурбабом (Дурбаба, 2011: 175) је да се вештина писаног изражавања делимично занемарује<sup>157</sup>.

Из свега до сада наведеног проистиче да је неопходно да настава страног језика буде усмерена на паралелно развијање све четири језичке вештине, које теже ка испуњењу два веома битна циља:

- Први циљ се огледа у развијању и стицању комуникативне компетенције, односно способности да се о различитим темама може комуницирати са изворним говорницима неког страног језика у свакодневном животу;
- Други циљ се огледа у стицању културолошке компетенције (Куџић и Плићанић-Месић, 2010: 296), која омогућава:

- 1) Тумачење језичких средстава коришћених у комуникацији;
- 2) Препознавање културолошких разлика између припадника двеју језичких заједница;

---

<sup>157</sup> Разлоге за тако нешто могли смо пронаћи у неколико чињеница. Наиме, мишљења смо да се на часовима савременог грчког језика не ради довољно на развијању стратегија које би поспешиле развијање ове продуктивне вештине. Посебно морамо истаћи чињеницу да се у раду са студентима неохеленистике често сусрећемо са чињеницом да је у великој мери „одество идеја“ фактор који утиче на постизање слабијих резултата у писању састава на неку задату идеју. С друге стране, наши ђаци ни у основношколском, као ни у средњошколском систему образовања немају посебан школски предмет на коме би се „увежбавала“ ова вештина - настава српског језика и књижевности оријентисана је, највећим делом, на писање састава из књижевности (посебно у средњошколском систему образовања), док се од студената очекује да на страном језику (и то већ од друге године студија) напишу састав на неку од следећих тема: „рециклажа“, „ефект стаклене баште“, „генетски модификовани производа“, или „еутаназија“. Имајући у виду све ово што смо навели, често се дешава да и лектори више информација умеју да пруже о „рециклажи“ на модерном грчком језику, а далеко мање на српском (уколико искључимо могућност „аутоматског“ превода информација са грчког на српски језик). Примера ради, у Републици Грчкој систем образовања (основна школа, гимназија, лицеј) предвиђа писање састава на теме из свакодневног живота у оквиру посебног наставног предмета „Есеј (Εκθεση), са недељним фондом од два часа, током сва три ступња образовања. Нагласићемо и то да је на испитима како при малој, тако и при великој матури, обавезно полагање овог предмета (у Републици Грчкој за упис на факултете и више школе полаже се државна (велика) матура, која се састоји од низа (од 6 и више) предмета, из којих су ученици имали наставу током похађања лицеја). Када је реч о стратегијама за развијање вештине писања, интересантно би било спровести пилот истраживање са студентима неохеленистике у вези са њиховим ставовима.

- 3) Остваривање комуникације без неспоразума;
- 4) Приближавање културног контекста одређеног страног језика.

Како су језичке вештине слушања и читања усмерене на рецепцију и накнадну прераду добијене информације, познате су и под називом *рецептивне језичке вештине*. Дурбаба наводи да су рецептивне вештине „засноване на пријему вербалног инпута, разумевању садржаја и његовом уклапању у постојећа знања, док у семиотичком смислу захтевају декодирање акустичких или оптичких сигнала, односно гласовног или графемског низа, њихово препознавање, идентификацију и претварање у одговарајућа знања“ (Дурбаба, 2011: 174).

Када је реч о језичким вештинама писања и говорења, оне су за разлику од рецептивних језичких вештина усмерене на продукцију и пружање информације, па су стога познате и под називом *продуктивне језичке активности*. Дурбаба наводи да је код продуктивних језичких вештина „редослед супротан оном који важи за рецептивне вештине: полазећи од одређеног мисаоног садржаја формулише се језички исказ који одговара језичкој намери, дакле ментални садржај се енкодира и претвара у осмишљени след знакова звуковног или графичког карактера, који се упућује реципијенту“ (Дурбаба, 2011: 174).

Још од средине XX века постоји подела на четири језичке вештине. Лингвисти су често вршили поделу језичких вештина на *активне*, у које спадају говор и писање, и на *пасивне*, у које спадају слушање и читање (Savignon, 1991: 261; Cook, 2002: 328). Испоставило се, међутим, да вештине слушања и читања ипак изискују одређене менталне напоре и активности, тако да је ова подела одбачена, а уведена је нова: подела на *рецептивне*<sup>158</sup> и *продуктивне*<sup>159</sup> вештине. Као што смо напоменули, на Филолошком факултету Универзитета у Београду у настави модерног грчког, као и савременог српског као страног, настава интегрисаних вештина заузима централно место, с обзиром да су све четири вештине међусобно повезане, али се аналитички могу раздвојити и као такве посматрати.

Нова подела језичких вештина на *рецептивне* и *продуктивне*, доводи до нових погледа на то како задовољити потребе корисника у смислу комбиновања

---

<sup>158</sup> Κατανόηση προφορικού λόγου και κατανόηση γραπτού λόγου.

<sup>159</sup> Παραγωγή προφορικού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου.

њихове ангажованости у процесу усвајања страног језика. То је довело до савременог схватања о *интеграцији вештина*, јер се на часовима језика све оне примењују, заступљене у различитим процентима<sup>160</sup>, што у крајњој инстанци зависи не само од наставне јединице, него и од потреба корисника и сходно томе његовог ангажмана<sup>161</sup>. Дакле, термин „*интегрисане језичке вештине*“ сасвим је одговарајући, имајући у виду да се од студената често захтева да, поред слушања, читања, писања и говора као таквих, користе комбиновано и истовремено више појединачних вештина. Дакле, у реалној комуникацији често може доћи до истовремене употребе више језичких активности (нпр. када се симултано преводи или се хватају белешке при консекутивном превођењу), и тада можемо говорити о интегрисаним језичким вештинама (Ђоговић, 2011).

У литератури се наводи (Dahlhaus, 1994) да постоје четири разлога који иду у прилог *интеграцији* активности:

- Први од њих би био *комуникативни*, где је циљ наставе да се корисници, у овом случају студенти, припреме за реалне ситуације, јер у реалној комуникативној ситуацији готово увек долази до комбиновања најмање две активности;
- Треба истаћи и *психолошки*, јер се приликом употребе језика истовремено активирају различите зоне у мозгу;
- Ако се на часу употребљавају и међусобно смењују све четири језичке активности студентима неће бити досадно, час ће бити интерактивнији (у најширем смислу те речи), а студенти много више мотивисани за рад, те можемо говорити и о *мотивационом* фактору;
- Како језичке вештине у настави играју значајну улогу, а многе врсте вежби се могу употребити у свакој од активности, реч је о *наставно-практичном* разлогу.

---

<sup>160</sup> Без обзира на процентуалну заступљеност активности слушања и читања (већу, јер су „лакше“), њихово усвајање свакако захтева мањи или већи ментални напор и активност.

<sup>161</sup> Неки лингвисти сматрају да је слушање релативно највише заступљен аспект језичке комуникације људи у свакодневном животу на који, према неким проценама одлази готово 45% свакодневне комуникације (Wilt, 1950; Martin, 1987; Strother, 1987). Према студији коју је даље разрадио Вилт, 30% одлази на усмену продукцију, 16% на читање и свега 9% на писање (Wilt, 1950). Међутим, примењени на учење страних језика, овакви подаци не морају бити у супротности са тежњом већине људи који уче неки страни језик да буду у стању да говоре на том језику, једноставно зато што је слушање лакше него говорење.



Укратко речено, није довољно савладати сваку вештину посебно, без обзира на њихов редослед, него их треба интегрисати, пре свега из наставно-практичних разлога, а то се постиже одговарајућим дидактичким средствима („вежбицама“). Шпиранец (Špiranec, 2008: 451) сматра „да је непотребно наглашавати да је од суштинског значаја развијање све четири језичке вештине приликом учења страних језика“. Уколико се запитамо који је циљ већине корисника, у овом случају студената као апсолутних почетника у учењу страног, тј. модерног грчког језика и српског језика као страног, најчешћи одговор би највероватније био, како сматра ауторка, „да се може комуницирати на том страном језику. Дакле, чин комуникације претпоставља да је говорник у стању да пренесе, али уједно и да разуме нечију поруку, односно да је саговорник у стању да декодира поруку на начин на који је то пошљалац желео“.

Читање и писање<sup>162</sup>, у оквиру четири активности, као „теже“ за усвајање и донекле елитистичке, „препуштају се“ у извесној мери студентима да сами одлуче који ће ниво компетенције постићи. Читање је од свих вештина потпуно препуштено самом кориснику и практично не подлеже „спољној“ евалуацији, али је оно истовремено најбољи и „тренинг“ и средство за „одржавање кондиције“ за писање свакако, али и за преостале две активности.

## 4.2 Продуктивне језичке вештине – говорна продукција<sup>163</sup>

Говор је интерактивни процес стварања значења који подразумева креирање, примање и обрађивање информација (Brown, 1994; Burns и Joyce, 1997). „Усмено изражавање, као примарна, непосреднија, старија и фреквентнија форма изражавања, дешава се у реалном времену, у вези је са ванјезичким контекстом, обилује алузијама и имплицитним језичким структурама нарочито ако се језички

---

<sup>162</sup> Вештине се такође могу поделити и на унутарјезичке, односно вештине читања, писања и комуницирања које се развијају унутар само једног језика, било да је реч о матерњем или о неком другом страном језику, и на међујезичке које подразумевају упоређивање двају и више језичких система (Diadori, 2001: 102, 103, 114; у Drljević 2009: 489). Најзад, како се наводи у *Заједничком европском оквиру за језике*, треба споменути и специфичну вештину медијације у коју спадају усмено и писано превођење (ZEOJ, 2003: 101).

<sup>163</sup> Упор. са Стојичић и Милановић, 2014: 659-667.

чин дешава између саговорника који се познају“ (Drljević, 2009: 489), што значи да има на располагању ванјезички материјал и тзв. *гестовни језик* или *дискурс*, те се стога могу употребити и граматички неправилни облици да би се пренела порука (Сокић, 2002).

С обзиром на то да већина оних који уче неки страни језик жели да буде у стању да говори на том језику, код учења страних језика нагласак се ставља углавном на усмену продукцију, односно, фокусира се на говорну интеракцију и говорну продукцију. Када је реч о настави која је оријентисана ка оваквим активностима и чији је циљ овладавање интегрисаним вештинама, корисник се мора оспособити за учешће у директној комуникацији, што подразумева да је у стању да с једне стране разуме изјаве саговорника и реагује одговарајуће на њих, а с друге да буде у стању да учествује у индиректној комуникацији (разумевање предавања или медија) и да дâ свој суд о одређеној теми (Schumann, 1989; Schreiter, 1996, у Радановић, 2011: 313).

Како Шторх наводи, „основни принцип савремене дидактике страних језика представља неопходност примене комуникације“ (Storch, 2008: 216). Некада се комуникација сматрала тривијалном, некад чак и као ирелевантна вештина, због чега јој се није поклањало онолико пажње колико би требало. Познавање граматике и вокабулара страног језика били су по некадашњим схватањима довољни да се њиховим комбиновањем учествује у конверзацији. Пошто се испоставило да је овакво схватање погрешно, прихваћена је теорија да је учење дијалога напамет прави пут за учествовање у конверзацији, што није довело до значајнијих резултата (Speight, 1989).

Под продуктивном говорном делатношћу подразумевамо изговарање смислених целина које се образују у складу са синтаксичким и семантичким начелима једног језика. Говорник треба да има за циљ јасно преношење поруке, као и разумевање када треба да се укључи у разговор или да саговорнику препусти реч. Неспорно је да су слушање и усмена продукција блиско повезани. Како су „најчешћи циљеви слушања у настави страног језика усвајање изговора, реченичне мелодије, нових речи и структура“ (Суботић, 2008:1 18), при усвајању модерног грчког језика, правилан изговор гласова и разумевање реченичне мелодије и интонације од кључног су значаја. За разлику од српског језика који упитне реченице углавном формира помоћу упитних речца, у грчком језику је то

могуће постићи једино променом интонације. Имајући ово у виду, сматрамо да је битно напоменути да су управо наведени фактори кључни за правилну усмену продукцију страног језика (Стојичић и Милановић, 2014).

Тако ауторке Астара и Васиоки анализирају факторе који утичу на усмену и писану продукцију при учењу модерног грчког као другог, односно страног језика. Као главне факторе наводе средину у којој се језик учи као и сâм начин усвајања језика (Αστάρα и Βασιλάκη, 2011: 67). Под овим подразумевају усвајање језика путем редовне наставе, наспрам усвајања језика природним путем у свакодневној комуникацији са изворним говорницима. Како је њихово истраживање показало, група која је језик учила слободном комуникацијом у почетку курса имала је већу слободу при говору, док је друга група показивала боље резултате у писаној продукцији. Коначним резултатима дошле су до закључка да је редовна настава од самог почетка учења Л2 имала позитиван утицај на усмену продукцију приликом завршних тестова (Стојичић и Милановић, 2014).

Наиме, настава страног језика поспешује развој академске комуникативне вештине која омогућава студенту да изучава непознато научно поље захваљујући стеченим знањима. Зага тврди да студенти, ослањајући се на ову вештину, имају могућност усменог изражавања материје која не спада у оквире свакодневне, основне комуникације, већ представља захтевније градиво из перспективе језика и науке (Ζάγκα, 2005). Шафрањ наводи и да „правилно комуникативно понашање зависи и од правилности садржине и форме саопштења, као и од правилности такозваног невербалног понашања“ и да „развијање комуникативне компетенције код студената претпоставља да он треба да овлада и извесним бројем интерлингвистичких феномена специфичних за друштво чији језик учи“ (Šafranĵ, 2008: 92).

Када је реч о евалуацији говорне вештине, како Фригинал истиче, она је истовремено и најтежа за спровођење из више разлога. „При евалуацији говорне интеракције и продукције, неизбежно је постојање већег степена субјективности, ограниченог временског интервала који студенти имају на располагању као и немогућност поновног враћања на оно што је изговорено, занемарујући често и разне аспекте природног говора у испитним околностима“ (Friginal, 2005: 1).

Како Прошић-Сантовац сматра, „шароликост и индивидуалност испитаника представљају велику разлику у односу на писане задатке који су при прегледању сви једнаки, поготову уколико су шифрирани“. Отежавајућу околност чини и немогућност повратка на већ изговорено, као што је случај са писаном продукцијом где можемо више пута, из различитих углова и са историјске дистанце, проучити нешто што је проблематично и донети коначну одлуку на мање стресан начин“ (Prošić-Santovac, 2008: 157).

### 4.3 Продуктивне језичке вештине – писана продукција

Није, наравно, потребно посебно наглашавати да писано изражавање у учењу савремених страних језика на универзитетском нивоу има једнако важну улогу као остале активности, без обзира на то што је по природи ствари она најтежа за усвајање, поготово што академски дискурс подразумева одређена (нормативна) правила (правописна, граматичка, лексичка, стилска). Другим речима, језичке конвенције код писаног дискурса (текст<sup>164</sup>) свакако су ригидније него код говорног дискурса (Стојичић и Милановић, 2014).

Адекватан дидактички материјал, у првом реду разноврсни текстови и добро одабрани уџбеници, у којима су заступљене јасно профилисане вежбе за писану продукцију, услов су без којег је незамислив наставни процес и успех студената. Улога наставника у овом процесу је комплексна, будући да је он одговоран пре свега за организацију наставе и конкретну артикулацију сваког часа. У припремној фази, која је бар једнако значајна као сама реализација часа, наставнику су на располагању научна достигнућа психолингвистике, социолингвистике, контрастивне лингвистике и анализе дискурса и, за одређене сегменте, у највећој мери прагматика.

Студенту је најчешће (у нашем систему основног и средњег образовања, где је критички став углавном на периферији интересовања) и те како потребна помоћ наставника, како би јасно утврдио сопствене циљеве, осмислио стратегију

---

<sup>164</sup> Када је реч о типу текста, вештине се такође могу поделити на манипулативне – када корисник, односно студент, делује на структуру писаног текста на страном језику, односно интерактивне, када онај који учи страни језик улази у било који облик комуникације са два или више саговорника (Diadori, 2001; у Drljević 2009: 489).

и разрадио тактику. Иако образовни систем често представља препреку за увођење значајнијих иновација (Raimes, 2002), наставник може много да помогне и самим тим што ће студент схватити да усвајање језичких вештина не иде праволинијски (Raimes, 2002). При том писана продукција на страном језику, који студент усваја, практично прати готово сваки његов корак у усвајању осталих вештина, од самог почетка, са чиме се он суочи малтене на првом часу када научи алфабет. Ту писана продукција има двоструку улогу: с једне стране је подршка ономе што се усваја као ново градиво, а с друге студент усваја, а да то не примећује, разноврсна (језичка и друга) правила.

Како у процесу учења страног језика постоји велики број дидактичких активности којима студент приступа у циљу развијања неке језичке вештине, попуњавање образаца, одговарање на упитнике, писање извештаја, хватање бележака, креирање састава на одређену тему представљају само неке од активности које доприносе развоју писане продукције, које се могу реализовати коришћењем бројних стратегија као специфичног средства којима студент прибегава како би на најбољи начин искористио своје знање и успешно привео крају задату активност (ZEOJ, 2003: 69-75).

Посебно би требало истаћи да писану продукцију прате когнитивне активности као што су размишљање о садржају, вођење рачуна о језичкој исправности, која се готово аутоматски контролише (и проверава) током писања, прерада текста, испробавање формулација и конструкција (Радановић, 2011). Како Шторх наводи, активности учења би требало да теку преко писаног језика и да би уопште било потребно да студенти што више пишу (Storch, 2008). С обзиром на то да живимо у добу у ком се функционална писменост готово подразумева, наставник не би требало „да фаворизује усмени медијум на уштрб писаног, или обрнуто, јер се целовитост образованог човека у данашње време за потребе савремене комуникације не може ни замислити без течног и тачног, уверљивог усменог и писаног изражавања“ (Сокић, 2002: 35).

Активност писане продукције на почетку учења страног језика најчешће је подређена рецептивним активностима. У већини уџбеника и приручника за учење модерног грчког језика на А1 и А2 нивоу ЗЕОЈ-а, после уводног текста којим се проверавају било слушање било читање, следе граматичке вежбе. То значи да се „тек када студент овлада мало боље законитостима морфолошко-синтаксичке

структуре новог језика, започиње са писањем краћих састава, у форми вођене писане продукције и који су најчешће дескриптивне природе“ (Beltramo и Maroso, 2000: 17).

Када је реч о писаној продукцији, наставник треба да води рачуна о следећим параметрима:

- Студентима, пре свега, треба дати довољно времена да се припреме за час на коме ће вежбати писану продукцију. Најбоља припрема за то би могло бити читање различитих садржаја, чиме се богати речник и стичу сазнања о разноврсним стиловима и регистрима (Hedge, 1997);
- Планирање садржаја подједнако је значајно као и сви остали елементи, те је веома важно да наставник одабере одговарајуће теме (Raimes, 2002);
- Наставник треба да води рачуна о актуелности теме и да се запита да ли ће одабрана тема у довољној мери привући пажњу студената (Raimes, 2002);
- С обзиром на то да писање изискује улагање огромног напора код студента, веома је важна и реакција наставника, односно његова повратна информација, те је неопходно да се наставник стално преиспитује и да истовремено прати напредак својих студената (Raimes, 2002).

Рад на писаној продукцији као једној од четири основне језичке активности, данас је императив у оквиру савремених тенденција наставе страних језика, јер „писани текст има особину која га кључно разликује од усменог изражавања, а то је трајност у времену, јер се писаном тексту можемо враћати у времену, и он постаје извор за анализу грешака те га је увек могуће консултовати као ресурс успешне продукције језичких структура“ (Beltramo и Maroso, 2000; у Drljević 2009: 490).

Из овог разлога се путем домаћих задатака и писања састава на одређену тему ради на развијању писане продукције, јер „писање уобличава мисао, изоштрава и потврђује знање језика, сведочи о креативности изражавања“ (Drljević, 2009: 496).

#### 4.4 Рецептивне језичке вештине – слушање

Као што смо већ напоменули, језичка комуникативна компетенција подразумева и поседовање вештина употребе језика, поред лингвистичке компетенције. Како смо у претходном поглављу указали на продуктивне језичке вештине, овде ћемо нашу пажњу усмерити на рецептивне језичке вештине, дакле на вештине слушања и читања.

Слушање је било препознато први пут као важна компонента у учењу страних језика током касних седамдесетих година XX века у радовима Џејмса Ешера (1977). Као што смо видели (поглавље 2.3.8.1), метод *Потпуног физичког одговора* истиче у први план улогу коју вештина слушања има, што је резултирало да ученици „преслушавају“ велику количину језичког материјала, пре него што би започели усмену продукцију. Поред овог алтернативног метода, и *Природни метод* (поглавље 2.3.2) примат даје вештини слушања. Браун (Brown, 1994: 248) истиче да је такав приступ управо био резултат бројних истраживачких студија које су доказале значај *инпута* при усвајању Л2, наводећи Крешенова схватања о значају *разумљивог инпута*, односно пријема језичких информација које минимално надилазе тренутно остварени ниво ученикових језичких способности. Дакле, како би процес усвајања Л2 текао што лакше и природније, неопходно је одабрати, припремити, прилагодити, односно адаптирати по потреби језички материјал, како би он својом структуром и садржином одговарао језичком нивоу који студенти имају у датом тренутку, односно обезбедити им *разумљиви инпут*, како то Крешен саветује (Krashen, 1982: 2). Иако Раичевић (Раичевић, 2007: 191) истиче чињеницу да је аудио-визуелни метод посвећивао највећу пажњу развијању навика и вештине слушања (поглавље 2.8.5), Дурбаба (Дурбаба, 2011: 187) међутим указује на једну битну разлику која се тиче вештине слушања у настави страних језика: аудитивне вежбе су се у оквиру овога метода сводиле на активности диференцијације гласова и гласовних структура ради њихове имитације, као и на активности преобликовања исказа кроз „дрил“ вежбе.

#### 4.4.1 Активност слушања – покушај дефиниције

У лингвистичкој литератури је могуће пронаћи више „дефиниција“ које се везују за активност слушања. Далхаус (Dahlhaus, 1994, у Дурбаба, 2011: 187) наводи да ова вештина захтева од ученика да схвати значење исказа, његов информативни садржај и комуникациону ситуацију и намеру, тако што ће разазнати и идентификовати гласове, гласовне целине и прозодијске структуре, на основу сопственог лингвистичког и екстралингвистичког знања. Дакле, слушање се као рецептивни облик говорне делатности састоји од истовремене рецепције језичке форме и разумевање садржаја говорног исказа. Вештина слушања може се дефинисати и као рецептивна вештина која обухвата и физички процес, додајући и једну битну чињеницу да обе рецептивне вештине обухватају интерпретативне и аналитичке процесе, поред физичког процеса (Lundsteen, 1979).

Говорећи о лингвистичким и екстралингвистичким знањима, поред знања из домена фонологије страног језика, за успешну или „задовољавајућу“ реализацију ове језичке активности неопходна су и друга знања, као што су познавање функционалне и семантичке вредности језичких структура, социокултурних правила заједнице чији се језик изучава али и фактора као што је невербална комуникација и сл. (Ciq и Grusa, 2003: 151). Поред свега наведеног, Ђурић (Ђурић, 2008: 312) истиче да је неопходно да слушалац поседује и друге способности, као што су перцепција говора, непосредно памћење исказа, примена неких компензационих и других стратегија, уочавање специфичности ситуације у којој се језичка активност остварује, али и језичка интеграција свих наведених елемената.

Раичевић дефинише слушање као активни мисаони процес усмерен на перципирање, сазнање и разумевање говорних саопштења, односно да се оно може тумачити као стваралачко комбиновање навика и њихова активна примена у зависности од ситуације (Раичевић, 2007: 190). У *Заједничком европском оквиру за језике* (ZEOJ, 2003) указује се на једну важну чињеницу: слушање је језичка активност у којој корисник језика, искључиво као слушалац, у присуству



говорника или не, обрађује различите врсте усмених текстова<sup>165</sup>, а да сâм не учествује у њима, у смислу да нема могућност интеракције или интервенција као што су молба да се порука поново саопшти.

Поред свега наведеног, корисник језика мора бити у стању да опази исказ, што спада у домен *перцептивно-аудитивних* способности. Мора бити у стању да идентификује језичку поруку, што спада у домен *језичких* способности. Треба да разуме поруку, што спада у *семантичке* способности. Најзад, треба да буде у стању да протумачи поруку, што подразумева одређене *когнитивне* способности (ZEOJ, 2003: 78-104).

Узимајући у обзир све до сада наведено, једна „општа“ дефиниција подразумевала би да се овај вид говорне делатности састоји у рецепцији онога што се чује, уз „аутоматско“ препознавање лексичких јединица и граматике страног језика, али и разумевање самога садржаја поруке, што подразумева „развијеност механизма сегментације говорног низа, идентификацију значења, формалну и смисаону адаптацију и прогнозирање, осмишљавање, дугорочно и оперативно запамћивање (Щукин, 1990: 105-106). Како је формирање оваквих механизма веома сложен процес, од наставника се очекује да ће помоћи ученицима да их развију и усвоје, кроз разрађен систем вежби и одговарајућу заступљеност у оквиру наставе.

#### **4.4.2 Активност слушања као интерактивни процес**

Да је језичка активност слушања и више него интерактивна (Brown, 1994: 249), говори осам процеса (Clark и Clark, 1977, Richards, 1983, у Brown, 1994: 249-250) који се одвијају или паралелно, или у блиским временским размацама (Miller, 1970; Brown, 1994):

- Слушалац „обрађује“ тзв. „необрађени говорни материјал“ и задржава ту „слику“ у краткотрајној меморији. Ова слика састоји се

---

<sup>165</sup> Споменућемо само неке као што су слушање различитих обавештења, праћење радио и телевизијских емисија, праћење представа у позоришту, јавних скупова, културних дешавања, а све у циљу разумевања глобалних, посебних, и потпуних информација, али и могућности да корисник језика буде у стању да наслути скривено значење (ZEOJ, 2003: 78).

од конституената говорног тока, дакле фраза, клауза, кохезивних маркера, интонације и акцентуације;

- Слушалац покушава да схвати ког је жанра говор који „обрађује“, тј. да ли је реч о разговору, излагању и сл., и онда на одговарајући начин интерпретира примљену поруку;
- На основу онога што чује, слушалац покушава да схвати која је крајња намера говорника чији запис слуша, како би могао да одреди функцију поруке. Слушајући запис он покушава да одреди да ли говорник жели да га убеди у нешто, да нешто потврди или негира, да га информише, односно које су говорникове намере узимајући у обзир природу његовог говора, контекст и садржај;
- Током овог процеса, слушалац користи искуство из сопственог живота, а самим тим и знање које је релевантно за одређени контекст и садржај. Слушаоци који слушају исти текст под неповољним условима, уз интензивну буку, могу на различите начине „чути“ то што слушају. Овде му ситуациони контекст и претходно искуство помажу да претпостави шта је речено, а усмеравање слушалаца у уводним напоменама о тексту који слушају може у великој мери утицати на обликовање њихових претпоставки (Petrović, 1988: 30);
- Слушалац исказу додељује буквално значење. Овај процес подразумева низ семантичких интерпретација изговорених стрингова. У многим случајевима, дословно и намеравано значење се поклапају<sup>166</sup>.
- Слушалац исказу додељује намеравано значење<sup>167</sup>.

---

<sup>166</sup> На пример, једна од ученица уђе у Вашу канцеларију, док љутито оцењујете радове и каже да има питање на које би јој значио Ваш одговор. Затим Вас пита: „Имате ли времена?“ . Тада се дословно значење те реченице („Да ли у овом тренутку имате довољно времена да ми одговорите“?) подудара и са њеном намером. Међутим, овај процес нема битну улогу када буквална значења нису релевантна за саму поруку, као што је то случај у метафорама и идиомима. Ако вас, на пример, странац који седи поред Вас у аутобусу након дугог периода ћутања пита: „Имате ли времена?“ , у том случају одговор „да“ или „не“ не би био одговарајући, већ овај попут: „Петнаест до девет“. У таквим ситуацијама, при учењу Л2, ученици треба да знају како да се „удубе“ у оно што су чули како би могли да схвате прави смисао исказа (Brown, 1994: 249-250).

<sup>167</sup> Особа у аутобусу желела је да сазна колико је сати, иако буквално значење те реченице није преносило такву поруку.

- Слушалац заборавља облик у ком је првобитно примио говорну поруку, јер се речи, фразе и реченице брзо заборављају, односно „одстрањују“ у 99% говорних ситуација.

Не сме се заборавити ни чињеница да се овај вид говорне делатности најтеже усваја изван аутентичне говорне средине (Кончаревић, 1996: 219). Управо је то разлог више да ова вештина буде адекватно заступљена на часовима како модерног грчког, тако и савременог српског као страног, поготово имајући у виду да нису сви уџбеници „опремљени“ аудио записима, али и да у условима у којима се налази друштво, немају сви студенти приступ оригиналној уџбеничкој литератури, самим тим ни звучним записима текстова којима се проверава ова рецептивна вештина.

За вештину слушања, као што смо видели, везују се одређени психофизиолошки механизми. Раичевић (Раичевић, 2007: 190-191) наводи шест таквих механизма:

- Перципирање, односно рецепција и разумевање изговореног;
- Механизам меморије, који подразумева да је корисник језика у стању да разуме и усвоји говорну поруку, односно да је логички преради;
- Механизам унутрашњег проговарања у блоковима, односно парцијално, по деловима, а не целог аудио текста који корисник језика слуша;
- Механизам упоређивања и довођења у везу са оним што је у глави корисника језика, дакле веза са претходним искуством, са одређеним емоцијама и сл.;
- Механизам антиципације, односно постављања претпоставки и правовременог предвиђања, а који омогућава да корисник језика унапред предвиди мисао и понашање говорника који шаље поруку, што у доброј мери олакшава разумевање;
- Механизам логичког разумевања који функционише на нивоу актуелног разумевања, односно поимања звучног записа, на основу аналитичко-синтетичке делатности мозга.

Дакле, како би корисник језика био у стању да на прави начин разуме говорну поруку која му се упућује, он мора познавати систем страног језика на ком му је порука упућена, фонологију, морфологију, вокабулар и синтаксу тога језика. Процес разумевања ће тећи далеко лакше уколико слушацац познаје област разговора на коју се односи порука коју слуша. Важно је помена и заједничко искуство говорника и слушаоца о свету који их окружује, као и уочавање околности у којима је одређена порука изречена, односно познавање језичког и ванјезичког контекста (Petrović, 1988: 28).

#### **4.4.3 Активност слушања и њено место у учењу страних језика<sup>168</sup>**

Од седамдесетих година XX века све више пажње у наставном процесу поклања се, како Фејтен истиче рецептивним вештинама, дакле вештинама слушања и читања, како у теоријском, тако и у практичном смислу (Feuten, 1991: 173). Нунан ће је чак упоредити са *Пепељугом*, коју су сестре злобно склањале због њене лепоте и осталог што оне нису биле, имплицирајући на тај начин запостављеност вештине слушања у односу на преостале три језичке вештине (Nunan, 1997). Како Јосифовић-Елезовић наводи, пре седамдесетих година XX века вештина слушања се није посебно подучавала у настави страних језика, с обзиром на то да је било распрострањено мишљење да ће ученици који знају граматiku и вокабулар бити у стању да разумеју оно што чују (Josifović-Elezović, 2011: 175).

Када је реч о нашим просторима, током осамдесетих година XX века, глотодидактичари су указивали на чињеницу да је развијање обе рецептивне вештине у недовољној мери заступљено на часовима страних језика. Димитријевић сматра да је на нашим просторима постојала заблуда да се ова способност развија сама од себе, уз развој других језичких способности или вештина (Dimitrijević, 1984: 39-41).

---

<sup>168</sup> За више података в. Стојичић и Гкорάνης, 2013: 193-206.

Ако су и постојала одређене „заблуде“ некада, са комуникативним методом би се могло рећи да су оне отклоњене, и да сви битнији језички документи указују на то да овој вештини треба посветити посебну пажњу. Више је разлога због којих ова вештина не наилази на одговарајући „третман“, када је реч о настави модерног грчког као страног (у мањој мери), односно настави савременог српског као страног (свакако у већој мери). Дурбаба (Дурбаба, 2011: 187) истиче пет главних разлога који утичу на то да наставници страних језика ређе спроводе активности слушања на часовима језика:

- Афективни фактор свакако игра једну од улога. Наиме, међу наставничким кадром није редак случај наићи на оне који не поседују одговарајући ниво језичке компетенције, односно који имају проблема са разумевањем говора. Имајући то у виду, такви наставници често заобилазе вежбе које се тичу ове језичке активности, не сматрајући их довољно битним фактором не само за „увежбавање“ језика, већ и за развијање мотивације за учење тог језика код студената. Овде бисмо додали да има доста оних наставника који су студирали по „старом“ систему, те нису имали прилике да увежбавају ову језичку вештину на часовима страног језика, ни када су сами били студенти;
- На семинарима за стручно усавршавање<sup>169</sup> наставника страних језика недовољна пажња (понекад уопште) посвећује се принципима и техникама дидактизације аудио материјала;

---

<sup>169</sup> Без потребе да се тражи оправдање за наставнике страног језика, када је реч о њиховој недовољној мотивисаности за унапређивање сопствених компетенција, више је фактора који могу утицати на то зашто се наставници не усавршавају у довољној мери. Због недостатка финансијских средстава, док су били студенти, често су били лишени могућности да проведу одређени временски период у иностраној земљи чији језик уче, односно студирају. Самим тим, нису били у прилици да имплементирају стечено знање, нити да га надограде. Слична је и данас ситуација, када је реч о наставницима страног језика на неком о већ три ступња образовања. У пракси је могуће сусрести се са дипломираним филолозима неког страног језика који никада нису посетили земљу чији језик предају. Иако Завод за унапређивање образовања и васпитања организује годишње многе семинаре за усавршавање наставника и професора у основношколском и средњошколском систему образовања у Републици Србији, сведоци смо да одређени број наставника нерадо прати ове семинаре, сматрајући их донекле непотребним. Разлози за похађање семинара леже, углавном, у законски дефинисаној регулативи, која налаже одређени број сати проведених на семинарима за стручно усавршавање, како би били у прилици да обнове лиценцу за рад, а самим тим и задрже радно место наставника страног језика у некој школи. Све наведено може имплицирати несигурност у употреби страног језика, а самим тим и тежњу наставника да користи матерњи језик током часа. Такође, требало би размислити о креирању посебних семинара

- У време када је императив да сваки појединац буде информатички писмен, никако се не може пронаћи оправдање у чињеници да наставници не умеју да употребљавају и руководе техничком опремом неопходном за извођење оваквих активности. Наставници су инхибирани и не желе да помоћ затраже од својих ученика, што ни једнима, а ни другима не иде у прилог. Наставник мора радити на сопственом перманентном усавршавању, јер на тај начин мотивише и своје ђаке, указујући им на сопствени пример;
- Недостатак звучних записа такође представља одређени проблем. Међутим, у доба када је готово све доступно на интернету, ни у овоме се не може пронаћи оправдање. Наиме, наставници могу искористити песму, део телевизијске емисије, део тв серије или филма, како би заједно са својим ученицима радили на развијању ове језичке вештине<sup>170</sup>. Када смо навели да се наставници савременог српског као страног суочавају са већим проблемом, него наставници модерног грчког као страног, имали смо, пре свега на уму да је дидактички материјал у коме су заступљене вежбе

---

на којима би се разматрале овакве теме, а чија би имплементација у великој мери значила и наставницима, али још више самим ученицима, односно студентима.

<sup>170</sup> Треба истаћи да је у данашње време много начина на које ученици могу да дођу у контакт са страним језиком, а да то не подразумева само боравак у земљи чији се језик учи. Ово, ипак, није био случај у XIX веку, јер могућности које пружа интернет на неки начин су биле незамисливе за оно доба. Ученици данас имају приступ великом броју информација, разним видео материјалима, филмовима, серијама, музичким емисијама, електронским издањима часописа, научној и популарној периодици, енциклопедијама, али и електронским корпусима и базама на разним језицима. Приступ енормном броју података помаже у овладавању страним језиком који уче, наравно, уколико постоји потреба, али и интересовање, с обзиром на то да у великом броју случајева ово спада у домен активности које се одвијају ван образовне институције. Иако је на наставнику страног језика да помогне и подстакне ученика да продубљује своја знања, ипак су ученици ти који одлучују о томе да ли ће део свог слободног времена посветити, на пример, слушању музике, гледању филмова, научних емисија или читању књига и периодике на циљном језику. Потребно је, дакле, да постоје мотивација и воља. Када је реч о настави језика на универзитетском нивоу, природно је да ни сви студенти немају иста интересовања, а да број високомотивисаних појединаца, оних који имају капацитет за интелигентност и постизање високе компетенције у неком страном језику, варира из године у годину. Имајући у виду уписну политику, бар када је реч о упису на Филолошки факултет Београдског универзитета, стиче се утисак да је вештина слушања занемарена у односу на вештине читања и писања. Наиме, осим кандидата који полажу енглески језик како би се уписали на студије енглеског језика, књижевности и културе, знање ниједног другог страног језика не проверава се и путем вештине слушања, већ само вештинама читања и писања (до школске 2009/2010. године квалификационим испитом за упис на Филолошки факултет проверавана су само знања о језику, да би се захваљујући иницијативи проф. др Јулијане Вучо од школске 2009/2010. године то променило - данас се тест из модерног грчког језика састоји из 4 дела: граматике, вокабулара, читања и писања).

слушања у приличној мери ограничен када је реч о српском језику, у односу на уџбеничку литературу која се бави учењем модерног грчког језика као страног. Уколико се узму у обзир и недовољна знања у вези са принципима и техникама дидактизације аудио материјала, наставници ретко посежу за прављењем сопственог материјала, чак и за потребе „увежбавања“<sup>171</sup>.

- Најзад, као последњу, али не најмање важну (рекли бисмо чак и најважнију), треба истаћи чињеницу да наставници нису обучени у довољној мери да праве тестове и испитне задатке којима се проверава вештина слушања (слично важи и када је реч о вештини читања). Из овог разлога посежу за тестирањем оних елемената који су како „лакши за прављење“, тако и „лакши за оцењивање“. Начинима израде оваквих материјала посебну пажњу би требало придати на часовима *Примењене лингвистике*, односно *Методике наставе страног језика*, будући да резултати појединих студија спроведених код нас (Dabić, 2015)<sup>172</sup> недвосмислено указују на постојање проблема када је реч о увежбавању и заступљености и ове рецептивне језичке вештине на часовима страних језика код нас.

И поред тога што слушање има једну од најзначајнијих улога у настави, о вредновању ове језичке вештине најмање се зна и најмање је писано у научној литератури (Buck, 2001). Рад на вештини слушања од велике је важности ако желимо да се постигне комуникацијски циљ, јер говор сâм по себи не чини

---

<sup>171</sup> Овде ћемо навести један пример из наставне праксе, макар када је реч о Филолошком факултету БУ. Према подацима које смо добили од ИТ сектора, за потребе снимања аудио материјала, „глуву собу-студио“ користе само две катедре Факултета, Катедра за неохеленске студије (за снимање звучних материјала потребних за тестирање вештине слушања на све четири године основних академских студија) и Катедра за англистику (за потребе снимања звучних материјала који се користе при тестирању кандидата који уписују студије англистике на нашем Факултету). Центар за српски језик као страни користи овај студио за снимање звучних материјала, за потребе онлајн курса за учење српског језика као страног (о коме ће више речи бити у наредном поглављу).

<sup>172</sup> Тијана Дабић је 2015. године одбранила докторску дисертацију под називом „*Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji*“, у којој је детаљно приказан и анализиран проблем који се тиче недовољне заступљености активности слушања на часовима енглеског језика, али и проблем који се тиче недовољне едукације наставника, како на прва два нивоа образовања, тако и на универзитетском нивоу. Више о овоме в. [http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvod\\_javnosti/TijanaDabic\\_DISERTACIJA.pdf](http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvod_javnosti/TijanaDabic_DISERTACIJA.pdf).

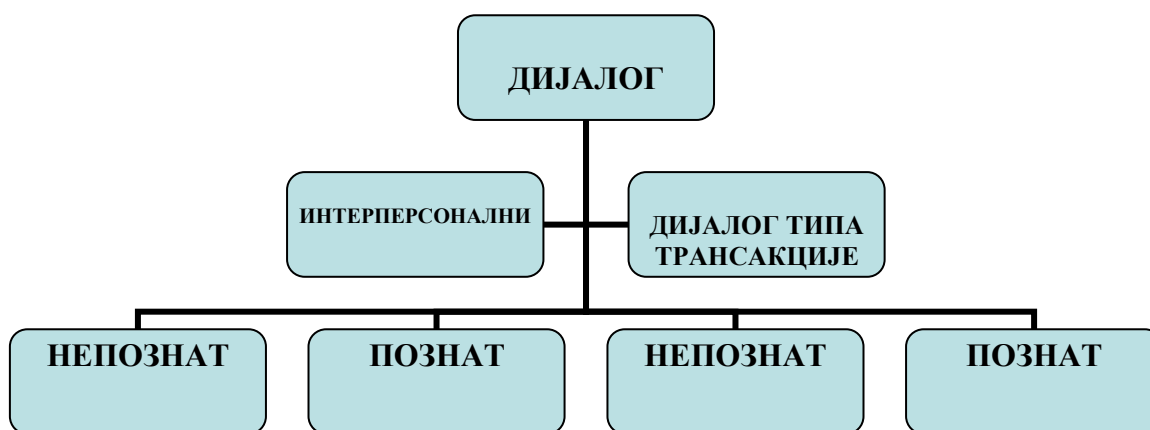
комуникацију, уколико саговорник не разуме оно што је изговорено (Rivers, 1966).

С порастом интересовања за примену комуникативног метода у настави страних језика, расло је и интересовање за вештину слушања и њену заступљеност, како на часовима језика, тако и у језичким приручницима (Morley, 2001; Richards, 2008). Међутим, ретко се говори о томе да се на вештини слушања мора радити и да се она, као једна од најважнијих карика у процесу учења страног језика мора усавршавати (Špiranec, 2008: 451). Вилт, Мартин и Стротер сматрају да је слушање релативно највише заступљен аспект језичке комуникације људи у свакодневном животу на који, према неким проценама одлази готово 45% свакодневне комуникације (Wilt, 1950; Martin, 1987; Strother, 1987). Према студији коју је даље разрадио Wilt, 30% одлази на усмену продукцију, 16% на читање и свега 9% на писање (Wilt, 1950: 626-636).

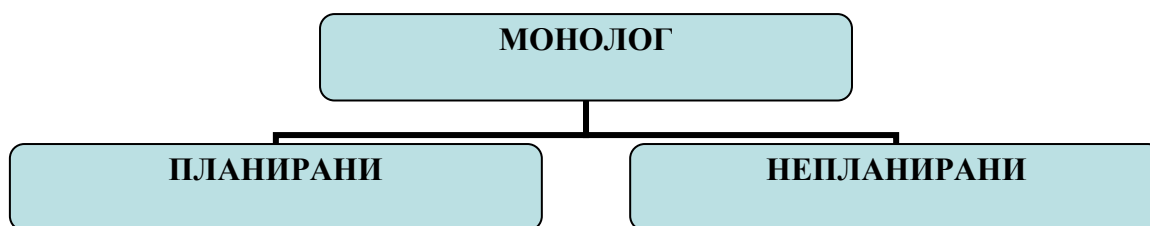
Роналд и Роскели су истакли да вештина слушања, као и вештине читања и писања, захтева формулисање претпоставки, размишљање о њима, њихово проверавање и понављање (Ronald и Roskelly, 1985).

#### 4.4.4 Активност слушања – особености говорног језика

Како смо до сада видели, активност слушања подразумева склоп великог броја процеса, што је чини у великој мери интерактивном. У овом поглављу, требало би посебно истаћи врсте говорног језика. У литератури се обично наводи да се звучни текст може примати у *дијалогу* или у *монологу*:







*Врсте говорног језика (Nunan, 1991: 20-21, у Brown, 1994: 249)*

Када је реч о дијалогу, у њему минимално учествују два саговорника. Како је то приказано у табели, дијалог се дели на *интерперсонални*, којим се одражавају друштвени односи, и на *дијалог у виду трансакције*, којим се преносе, одн. размењују посебне информације. Слушалац у дијалогу, као што видимо, може учествовати, а и не мора. Уколико не учествује у дијалогу, он говорника не може замолити да успори док говори, како би лакше примио поруку, односно не може да замоли за разјашњење, уколико нешто није разумео. Док слуша саговорника, уколико учествује у разговору, мора смишљати одговор, односно реаговати на одређени начин на говорну поруку која му се шаље.

Када је реч о монолозима, они се деле на *планиране* и *непланиране*. Код планираних, слушалац мора у континуитету да прати све што говорник каже, с обзиром на то да се информације преносе у одређеном временском периоду (обично излагања, предавања, емитовања вести и сл.). Код непланираног монолога, као што су импровизована предавања и дуги разговори са много пауза или „непотребних“ информација, више редувантних облика може помоћи<sup>173</sup> слушаоцу да лакше перципира поруку, имајући у виду обично више времена које слушалац „заради“, али и плеонастичне облике који додатно разјашњавају неке исказе. Међутим, присуство различитих варијација<sup>174</sup> приликом изражавања, као и других „оклевања“ током говора, могу и да учине тежим разумевање.

Говорни текст у односу на писани на бољи начин осликава реалне комуникационе ситуације, имајући у виду да се он дешава у „реалном тренутку“ и да се за његово обликовање нема на располагању толико времена. Дурбаба истиче

<sup>173</sup> Плеонастични облик попут „шапни тихо“ и сл.

<sup>174</sup> Овде пре свега мислимо на превелику количину поштапалица, чија употреба, како Дурбаба наглашава, „може бити параван за потпуну когнитивну празнину исказа, који услед интензивне употребе ових елемената практично остаје без садржаја“ (Дурбаба, 2011: 189).

да говорни искази настају спонтано и да исказују бројне специфичности, које се могу уочити на сваком језичком нивоу (Дурбаба, 2011: 189).

Николић и Межински (Николић и Межински, 1996: 89) наводе неколико категорија које се доводе у везу са текстом који слушалац треба да разуме. Перцепција звучног текста може бити *директна* или *индиректна* (када је лице које говори присутно), односно *посредна*, када слушалац путем неког медија прима говорну поруку (цд плејер, рачунар, радио, телевизор и сл.). Кад је реч о посредној перцепцији, текстови који служе за увежбавање вештине слушања могу се поделити на *описне* и *наративне*. За разлику од описних<sup>175</sup>, који теже одржавају пажњу код слушалаца, наративне текстове одликује фабула, а чешћа је и појава антиципације<sup>176</sup>, односно могућности да слушалац предвиди даљи тог неког догађаја који се описује.

Када је реч о факторима који могу битно утицати на процес слушања (Дурбаба, 2011; Раичевић, 2007; Richards, 1983; Brown, 1994), требало би издвојити неколико:

- Писани дискурс се разликује, као што смо то до сада напоменули, од говорног дискурса. Зато треба водити рачуна да реченице у текстовима не буду предугачке, како се ученици могли да савладају одређене групе речи;
- Питање редувантних облика већ смо напоменули, дакле превелико присуство поштапалица може како олакшати, тако и отежати процес разумевања слушањем;
- На фонолошком, морфофонолошком, синтаксичком или прагматичком плану присутне су многе појаве које могу поприлично утицати на процес разумевања<sup>177</sup>;

---

<sup>175</sup> Као пример за такав текст могу послужити следећи: 1) „Свануло је. Свуда по селу ширио се мирис тек покошене траве. Петлови су кукурикали, а ласте су се разлетеле по плавом небу. Радници су, сваки за својим послом, нестајали иза шуме. Поток је жуборио, а животиње су слободно насле у пространим паињаџима Ненада Јевтића, једног од најбогатијих фармера у целом срезу“. 2) «Κάτω στην παλιά πόλη, δίπλα στο манάβικο της Καλλιόπης, σκεκόντουσαν πολλοί ταξιτζήδες, μεταξύ των οποίων οι περισσότεροι ήταν πολύ νέοι. Η κυρία Τζουβάρα, καθώς βάδιζε σιωπηλά στο στενά δρομάκια της Άρτας, κοιτούσε ασταμάτητα τον γείτονα της, τον πανέξυπνο και τρυφερό νεαρό που τον λέγανε Γιώργο, τον αδελφό του Κώστα και κολλητό φίλο του αδερφού της, του Γιάννη.

<sup>176</sup> До антиципације долази само онда када је садржина текста који се слуша тематски позната слушаоцу, односно ако спада у домен његових интересовања.

<sup>177</sup> Присуство појаве елидирања гласова у ненаглашеним положајима (као у модерном грчком, тако и у српском), односно елидирања уз компримовање (такође присутно у оба језика).

- Превише честе паузе, оклевања, употреба жаргонских и колоквијалних облика, али и облика из различитих регистара, дијалошких форми, идиома, скраћених облика и сленга, помодних флоскула, англицизама и интертекстуалних цитата могу такође битно утицати на јасно разумевање поруке која се жели пренети;
- При учењу модерног грчког језика као страног, у прилици смо да често чујемо тврђење које износи наши студенти, како „Грци говоре веома брзо“. Већина студената има такав утисак на почетку учења језика, а нека истраживања показују да су број и дужина пауза битнији од саме брзине којом говорник преноси поруку (Richards, 1983). Требало би поменути поред брзине говорења и интонацију, акценат и ритам, односно „механички говор“, који је присутан због одсуства саговорника (када слуша тонски запис, студент је лишен перцепције гестова и мимике говорника који му шаље поруку);
- Тешкоће које се могу појавити због одређених форми говорења (монолошка и дијалошка форма), о којима је већ било речи;

#### **4.4.5 Активност слушања – врсте слушања, стратегије и припрема вежби**

Када је реч о вештини слушања, због малог капацитета радне меморије који не дозвољава дуже задржавање и складиштење информација, пријем и обрада звучних материјала су отежани (Дурбаба, 2011: 191). Поред овога, слушање може бити прилично напоран задатак, уколико се обавља преко компакт-диска или касете, имајући у виду чињеницу да недостаје невербални и ванјезички контекст. Студентима се на почетним нивоима учења језика може сугерисати на које делове да обрате посебно пажњу, поготово ако је реч о текстовима који претпостављају познавање временског или друштвеног контекста на који се текст односи (нпр. владавина Војне хунте у Грчкој, или „демонстрације“ на Политехничком факултету).

Под *глобалним* (*курзорним*) слушањем подразумевамо разумевање основних мисли и порука текста, разумевање теме и садржаја (Дурбаба, 2011; Petrović, 1988). Констатовање броја говорника који учествују у разговору, њихових међусобних односа, као и ситуације у којој се налазе врши се *оријентационим* слушањем. Усмеравање пажње на поједине делове текста, најчешће оне у којима се „крије“ тражена информација, постиже се *селективним* слушањем.

Што се тиче текста, Танен у својој студији указује на постојање битне разлике која се уочава између аутентичних текстова и текстова који имају за циљ тестирање одређеног вокабулара или одређених граматичких јединица (Tappen, 1982). Најважнији фактори у вези са текстом који испитаници слушају су:

- Предмет, односно тематика текста;
- Структура текста;
- Језик, односно вокабулар и граматика;
- Дужина текста.

Као секундарне факторе који утичу на специфичност вештине слушања треба поменути и изговор спикера, интонацију и брзину читања. Уколико је текст који испитаници слушају изговорен брзо, код кандидата ће бити проузроковане додатне потешкоће у разумевању, што је свакако мање вероватно када је у питању разумевање текста на матерњем језику (Τζεβελέκου, et al., 2004: 21). Степен тежине задатка којим се тестира вештина слушања зависи и од структуре, односно типа вежби у њему. Како Ву истиче, испитаници који већ добро знају неки страни језик постићи ће боље резултате на вежбама са вишеструким избором понуђених одговора (Wu, 1998: 21-44). Према истом истраживању, ова врста вежби ствара много веће потешкоће испитаницима нижих језичких нивоа. Слушање треба да има за циљ и стварање самопоуздања код ученика, како би што боље могли да препознају оно што чују, с тим што је њихов успех у директној вези са наставником. Потребно је да он има позитиван став и да свакако даје вежбе које нису претешке за ученике (Lindsay, 2000).

Када је реч о стратегијама којима треба прибегавати (Αλεξίου et al., 2015: 16), како би се остварио жељени циљ, стиче се утисак да их студенти не користе у

оној мери у којој их користе несвесно у матерњем језику. Насупрот томе, сведоци смо да студенти често одустају од слушања текста до краја, односно од попуњавања упитника<sup>178</sup>. Зато је улога наставника веома битна, јер управо он мора помоћи студентима да развију стратегије које ће им омогућити не само успешно полагање испита, већ и боље разумевање саговорника у реалним говорним ситуацијама.

Хармер (Harmer, 2001) на првом месту истиче могућност предвиђања, односно антиципације. Студенти треба да погоде, док слушају текст, који је логичан след догађаја у тексту. На основу наслова, неких речи или чак питања у задатку, треба да наслуте о чему ће бити речи. Хипотезе које ће створити могу бити или потврђене или оповргнуте.

Након првог слушања студенти ће бити у позицији да извуку општу поуку коју текст емитује, дакле пажња им неће бити усмерена на ситнице, већ на „главна“ места која ће им помоћи да стекну општу слику о ономе што се говори. Након другог слушања треба да пронађу одређене информације које су дате у тексту, а које се највероватније и траже у самом упитнику. То значи да током другог слушања треба да обрате пажњу на посебна места у којима се те информације „крију“.

Активирање претходних знања, као што смо већ напоменули, може бити студентима од посебне помоћи, било да је реч о некој синтагми коју су чули раније, или да имају „свест“ о теми о којој је реч, у смислу да су већ нешто слично већ били чули (Oxford, 1996: 152). На самом крају, треба поменути једну веома битну стратегију, путем које студенти могу да закључе значење неке непознате речи. Преко контекста, посебно на вишим нивоима учења језика, могуће је пронаћи тачан одговор, односно студенти могу разумети на тај начин поруку коју текстом желимо да пренесемо.

Приликом планирања часа на ком ће се увежбавати активност слушања, наставник треба да направи разрађен план по коме ће поступати. Раичевић истиче да су на подручју наставе слушања два приступа која обухватају два типа вежби од изузетног значаја (Раичевић, 2007: 192):

---

<sup>178</sup> Чак и када је реч о типологији вежби попут *тачно/ нетачно*, односно *вишеструк избор* понуђених одговора, где је могућност за тачно решавање од 25% до 50% (најчешће понуђена од 2 до 4 одговора).

- Припремне вежбе, које имају за циљ да упознају ученика са новим вокабуларом, фразама, синтагмама и реченицама;
- Говорне вежбе у другој фази рада имају за циљ да ученицима обезбеде да усвоје говорне обрасце и моделе, које ће касније моћи да користе у говорној синтези, говорном низу у датим ситуацијама.

За разлику од њега, Дурбаба наводи три врсте вежби (Дурбаба, 2011: 191-192):

- *Припремне вежбе*, као вежбе које се изводе пре саме активности слушања. У њима наставник скреће пажњу ученицима о посебним сегментима који се односе на текст, уколико сматра да је тако нешто неопходно у смислу олакшавања решавања задатака. На часовима модерног грчког као страног студентима се даје текст који има сличну тематику као и онај који је намењен проверавању вештине слушања. Обично је у њему заступљена сва она лексика која може представљати проблем студентима током слушања, тако да студенти „несвесно“ усвајају вокабулар који ће им током слушања другог текста бити од велике користи;
- *Пропратне вежбе*, као вежбе које се одвијају током слушања, постављене су градацијски, од најлакших ка оним тежим: ученици распознају комуникациони контекст, извршавају налоге на основу добијених информација у тексту, бележе, допуњавају и повезују одређене елементе и на крају интерпретирају податке;
- *Закључне вежбе*, као вежбе које следе након слушања, подразумевају попуњавање самог „упитника“. Требало би водити рачуна да се од ученика тражи да упитник попуњавају током слушања, како не би заборавили одређене податке.

Уколико нису упознати са „стенографисањем“, ученике треба упутити на то да воде кратке белешке, макар и на матерњем језику (на почетним нивоима), а да коначну форму напишу у паузи између два слушања или након другог слушања. Уколико је реч о званичном тесту који мора бити написан хемијском

оловком и који не дозвољава било каква прецртавања и преправљања, добро би било сугерисати ученицима да користе прво графитну оловку, а да своје одговоре подебљају тек након другог слушања, када су у највећем проценту сигурни који је тачан одговор.

Овде смо напоменули и број слушања који претходи самом попуњавању упитника. Наиме, постоје глотодидактичари који истичу да је ученике неопходно припремати за реалне говорне ситуације, тиме што ће им се звучни запис пуштати само једном. Друга „струја“ наглашава потребу да се слуша обавезно два пута, имајући у виду чињеницу да се током другог слушања ученици фокусирају на тражење и извлачење информација.

Када је реч о заговорницима „прве струје“, слажемо се са Раичевићем, који наглашава да „таква настојања могу дати резултате само у условима промишљено, вешто и одмерено припремљеног и организованог предтекстуалног рада, који је усмерен на развој механизма аудирања и на савладавање аудитивних потешкоћа“ (Раичевић, 2007:194). Ако се узме у обзир да се тестирање вештине слушања одвија у вештачки створеним условима, где ученици немају могућност да гледају саговорника, самим тим ни његову гестикулацију, мимику али и ни да слушају говор „уживо“, и више је него оправдано звучни запис пуштати два пута.

#### **4.4.6 Активност слушања – врсте тестова и оцењивање**

Процес оцењивања знања језика путем тестирања вештине слушања свакако није пасиван, већ је веома динамичан. Слушалац је принуђен да разуме говорну поруку и потом да схвати суштину која произилази из текста (Вае и Вахман, 1998: 380-414).

Састављање задатка којим се испитује вештина слушања много је захтевније од састављање задатка којим се проверава вештина читања (Τζεβελέκου, et al., 2004: 19). Зато је потребно много више времена и техничких ресурса како би овај процес био добро обављен. Скуп појединих потпроцеса, који се односе на вештину слушања детаљно је описан у научној литератури. Како Тзевелеку сматра, састављач теста треба да има у виду да је коначан избор

вештина које ће бити тестиране у великој мери директно повезан са нивоом знања ученика за које је тест предвиђен. Осим тога, не смемо заборавити да су у процесу тестирања вештине слушања испитаници и њихови успеси у директној вези са структуром самог теста. И Дурбаба је сличног става (Дурбаба, 2011: 191) да „не постоје тешки текстови, већ само тешки задаци“.

Као што смо до сада више пута напоменули, од изузетног је значаја да се рецептивној језичкој активности слушања придаје посебна пажња и да се на њеном развијању ради од самог почетка учења страног језика. Иако су кроз историју постојале одређене „заблуде“ када је реч о овој језичкој активности, комуникативни метод јој је оправдано дао оно место и значај који јој и припадају. Међутим, истакли смо да је више фактора који утичу на то да наставници не прихватају са лакоћом прављење задатака којима се проверава и тестира активност слушања.

У литератури (Дурбаба, 2011; Dimitrijević, 1999; Anderson и Lynch, 1988; Brownell, 1986; Flowerdew и Miller, 2005; Flowerdew, 1994; Field, 1988; Feyten, 1991; Grellet, 1981; Lynch, 1983; Kline, 1996; Richards, 2008; Richards, 1983) је могуће пронаћи детаљан теоријско-методолошки оквир на коме су заснована многа истраживања у вези са стратегијама, развијањем и тестирањем слушања у настави страних језика. Нажалост, стиче се утисак да је и у новијој уџбеничкој литератури, али и на сајтовима за онлајн учење заступљеност вежби којима се проверава слушање мала. О овој проблематици биће више речи у наредном поглављу.

Док је у учионици, ученик слуша говор готово у идеалним условима, поготово уколико је техничко-технолошка опремљеност учионице да завидном нивоу. Ученик слуша говор који је обично нешто спорији од нормалног (Dimitrijević, 1999: 152), без присуства нејезичких дистрактора, односно „буке у каналу“ (Дурбаба, 2011: 188). Ово је нормалан след ствари, када је реч о ученицима који су апсолутни почетници у учењу страног језика. Међутим, ученици који поседују напреднији ниво знања страног језика, треба да буду у стању да разумеју бржи говор изворног говорника, али и разне варијанте једног језика. Ово, понекад, није пракса када је реч о увежбавању ове језичке активности на вишим нивоима, те смо мишљења да се ученици морају навикавати на слушање под различитим условима, укључујући ту и пропратне звукове спољног



света (нпр. разговор телефоном који прате „сметње на вези“ и сл.), што ће им омогућити језичко „преживљавање“ у истинским, а не вештачки конструисаним комуникационим ситуацијама (Дурбаба, 2011: 188).

Када је реч о *докимологији*, она се као научна дисциплина бави принципима, критеријумима и начинима за тестирање, које се у најопштијем смислу дефинише као поступак утврђивања знања, умећа и способности (Дурбаба, 2011: 150). У овом поглављу, посебну пажњу посветићемо тестовима којима се проверава рецептивна језичка активност слушања.

Вештина слушања проверава се посебном групом тестова који се називају тестови *комуникативно-прагматичке компетенције*. Вештина слушања се може проверавати писаним тестовима, али и тестирањем путем компјутера, о чему ће више речи бити у наредном поглављу. Када је реч о овим тестовима, они могу бити *затворени*, *отворени* или *мешовити* тестови. Код затвореног типа тестова, испитаник бира тачан одговор који му је понуђен у већем низу различитих одговора. У великом броју тестова за стицање званичних сертификата о познавању страних језика, број понуђених нетачних одговора (дистрактора) варира од 2 до 3, а присутни су и задаци алтернативног избора, у којима се од ученика тражи да одговоре било афирмативно, било одрично. Такав облик имају питања попут *тачно-нетачно*, *да-не-не постоји* и сл. Такође, није редак случај када се у тесту налазе фотографије, које треба ставити у правилан ред (нпр. редослед тока радње неке „приче“), односно уписати одређени број поред фотографије предмета, особе или радње који се описују, а налазе се у тесту (вежбе придруживања *текст–текст*, *слика–слика*, *слика–текст*). Поред ових видова питања, често се може приметити вежба у којој је дато десет исказа, од којих се у тексту помиње само шест или седам, док преосталих четири или три представљају дистракторе.

Из нашег искуства у раду са студентима неохеленистике, али са студентима који уче српски језик као страни, овај тип питања најједноставнији је како за састављање, тако и за прегледање задатака, поготово ако се узме у обзир да у главним испитним роковима (јануар, јун) наставници прегледају велики број задатака (преко 400). Овакав вид задатака омогућује лакшу и правичнију „прераспodelу“ посла, али и своди утицај субјективности на минимум. Поставља се неизоставно и питање колико је реално очекивати да се знање студената може

испитати оваквим избором задатка? Уколико се узме у обзир да је могућност за погађање тачног одговора 50% (*тачно-нетачно, да-не*), односно 25% (*вишеструк избор* – 4 понуђена одговора), треба размислити и о употреби негативних поена, како би се спречило да студенти насумично заокружују тачан одговор.

Када је, међутим, реч о питањима отвореног типа, њихово „конструисање“ представља додатан напор за састављача задатка. Он мора узети у обзир све елементе који су релевантни за састављање теста: дужина теста, да ли је реч о монолошком или дијалошком типу, да ли је дескриптивне или наративне природе, о којој тематској целини је реч и сл. Испитаник мора код оваквог типа задатака формулисати сопствени одговор, на основу онога што је разумео. Треба посебно имати у виду да се ортографске грешке које настају овим путем не смеју узимати у обзир када је реч о разумевању изговореног.

Када је реч о оцењивању, наставник, или наставници који прегледају задатке требало би да субјективни фактор сведу на најмању могућу меру. Предлажемо модел по коме би сви наставници који учествују у оцењивању задатака приступили овом послу у исто време и на истом месту, како би се уз међусобно „консултовање“ постигао крајњи циљ – да тестови буду оцењени објективно.

#### **4.4.7 Активност слушања – предлог модела теста**

Како смо то раније навели, када је реч о задатку вишеструког избора, нисмо за то да се студенти „кажњавају“ негативним поенима, уколико заокруже погрешан одговор. Наиме, приликом решавања теста који траје у оптималним условима 18 минута<sup>179</sup>, наставник не може са сигурношћу знати на која питања је студент дао тачан одговор, зато што је доиста разумео говорну поруку, а на која је насумично одабрао одговор. Имајући у виду наше дугогодишње искуство у извођењу испита за потребе Центра за грчки језик у Тесалоники, али и оцењивању

---

<sup>179</sup> На Катедри за неохеленске студије, тестирање ове вештине на А1 и А2 нивоу ЗЕОЈ-а траје око 18 минута. Студентима се поделе упитници, након чега на располагању имају два минута да погледају текст питања. Након тога, слушају звучни запис који траје око шест минута. Потом, имају паузу од 2 минута, након чега поново слушају звучни запис. После другог слушања имају 2 минута да подебљају своје одговоре и предају задатке.

испитних задатака у Центру за српски као страни језик, на Катедри за неохеленске студије вештина слушања се тестира на све четири године основних академских студија применом комбинованог теста, чији смо аутори.

Модел теста који је произашао као резултат дугогодишње анализе потреба наших студената, али и истраживања која су обављана у области примењене лингвистике, обухвата три дела и састоји се од укупно петнаест (15) питања. Редослед питања у упитнику прати развој фабуле, односно иде паралелно са текстом који студенти слушају. Напомињемо да су сарадници на Катедри за неохеленске студије аутори свих ових тестова, односно да се за потребе извођења завршних испита из *Савременог грчког језика Г-5 до Г-8*, односно из *Практикума из неохеленистике 1-4* не користе модели предложени у неким уџбеничким материјалима за учење модерног грчког као страног.

Први део теста чине питања затвореног типа *тачно-нетачно* (5 питања). Други део чине задаци вишеструког избора, где је само један одговор тачан, од четири понуђена (5 питања). Трећи део чине отворена питања која захтевају формулисање тачног одговора (5 питања). Наглашавамо да је редослед постављених питања измешан, тако да прво питање може бити *тачно-нетачно*, друго питање *отвореног типа*, треће питање *вишеструк избор* и сл. Како би успешно положио овај тест, студент мора одговорити тачно на најмање девет питања.

Како би се обезбедили ваљаност, поузданост, објективност, примереност, осетљивост и аутентичност ових испитних задатака (Дурбаба, 2011: 154), наставници и сарадници који држе наставу из наведена два предмета предузимају читав низ активности, како би овај процес био спроведен на најбољи могући начин. На прве две године студија, домаћи лектори састављају како текст, тако и сâм упитник. Страни лектори проверавају језички материјал и, уколико је неопходно, дају одређене сугестије. Такође, с обзиром на то да су лектори изворни говорници модерног грчког језика, чине звучне записе ових материјала, који се касније користе у сврхе тестирања.

На трећој и четвртој години, страни лектори праве текст и упитник, које наставници и сарадници потом проверавају, како би се постигла *ваљаност* теста. *Објективност* теста се постиже тиме што у прављењу задатака учествује најмање троје предавача, тако да резултати које студенти добијају не зависе од испитивача,

односно његове промене. Такође, битан је и сâм концепт теста, имајући у виду чињеницу да се од 2013/2014. године испитивање делимично изводи и преко платформе Moodle. Студенти су пре завршних испита имали прилику да раде сличне вежбе за рачунаром, чиме се обезбеђују једнаки услови за све испитанике.

Када је реч о *поузданости* теста, наставници и сарадници се труде да на часовима анализирају грешке које су студенти правили, али и да понове испитивање, како би се уверили да ће се постићи исти, или приближно исти резултати. Домаћи лектори проверавају обавезно и да ли је остварена *примереност* теста, имајући у виду да је неопходно да на питања треба одговорити ослањајући се само на сопствена знања из језика, а не на нека општа знања или на нека друга постављена питања у тесту, а и из којих би се могао „наслутити“ тачан одговор. Када је реч о *осетљивости* теста, сва питања носе исти број поена, тако да нема питања која носе „више“ поена. Најзад, води се рачуна и о *аутентичности* тестова, тако да су у њему заступљени искључиво искази који су реални и контекстуално могући.

Из свега наведеног, може се извући закључак да је овај процес и више него захтеван, имајући у виду велики број фактора који на њега утичу. Наставницима је потребно много времена како би се направили ваљани задаци, који би при том морали да испуњавају све оне критеријуме који се наводе у глотодидактичким истраживањима. С друге стране, то је и обавеза коју наставници имају, јер спада у „опис“ позива за који су се определили.

У Прилогу бр. 1 може се видети тест који је послужио за проверу вештине слушања у јануарском испитном року 2015/2016. године на А1 нивоу.

#### **4.5 Рецептивне језичке вештине – читање**

Поред вештине слушања, у рецептивне вештине убраја се и вештина читања. Сматра се да је вештина читања била запостављена током периода у ком су били доминантни методи који су придавали значај развијању вештине говорне продукције као најзначајније језичке вештине. Утицај граматичко-преводног метода допринео је томе да се вештина читања често повезивала са анализом вокабулара, граматике и структуре реченице у књижевним текстовима. Тек ће

комуникативни метод у настави страних језика допринети да се улога читања схвати другачије, јер ова језичка активност може послужити као одличан извор за стицање комуникативне компетенције. Шћукин истиче да се успешно владање неким страним језиком налази у директној вези са бројем прочитаних страница текста на том језику (Щукин, 1990: 126), а на процес читања може утицати више фактора (Дурбаба, 2011: 179):

- Читалац и његова општејезичка и читалачка компетенција;
- Текст, дакле његова структура и разноврсност;
- Интеракција између текста и читаоца, односно читаочева мотивација и намера.

Није неопходно посебно истицати значај ове вештине, иако се чини да је комуникативна дидактика сматра секундарном активношћу (Дурбаба, 2011: 176). Међутим, важно је истаћи да студенти могу читати текст(ове) и на тај начин развијати ову вештину, без обзира на то где се налазе. Дакле, није неопходно боравити у страниој земљи чији се језик учи, како би се на успешан начин овладало овом активношћу. С друге стране, писани материјали су далеко доступнији од, на пример, аудио-визуелних, захтевају мање „техничке“ опремљености и не зависе од других чинилаца.

Студент може, у складу са својим слободним временом, али и афинитетима бирати текстове, може се њима враћати (*ретроспектива*) када год пожели и колико год пута жели, аутономан је у потпуности, а једном научене конструкције може употребити у говорној продукцији, без бојазни да ће се погрешно изразити. Веома је важна помена и чињеница да је писани текст богат лексиком коју је понекад теже чути у говору. Реченице су дуже и усклађеније, нема појаве редувантности, која је као што смо видели типична за говорни дискурс.

#### **4.5.1 Активност читања – покушај дефиниције**

У лингвистичкој литератури се може пронаћи више покушаја да се ова рецептивна језичка активност дефинише. Како Раичевић (Раичевић, 2007: 199)

сматра, читање је рецептивни вид говорне делатности, с обзиром на то да се ослања на рецепцију језичких знакова и као таква, усмерена је на сазнавање информација садржаних у писаном тексту. *Заједнички европски оквир за језике* (ZEOJ, 2003: 78) дефинише читање као активност визуелне рецепције, приликом које корисник у функцији читаоца прима и обрађује писане текстове које су сачинили један или више аутора. Такве активности најчешће су:

- Читање ради усмеравања;
- Читање ради информисаности;
- Читање ради праћења упутстава;
- Читање ради задовољства.

Межински и Николић (Межински и Николић, 1996:100) сматрају да савремене глотодидактичаре интересује читање као циљ, а не као средство за извођење наставе. Читање дефинишу као облик рецептивне говорне делатности која се састоји од следећих, по правилу истовремених операција:

- Визуелна перцепција графичког текста;
- Превођење графичког текста у звучни текст (подразумева да ученик „у себи“ изговара текст који чита);
- Схватање језичке садржине текста;
- Добијање информације.

Из наведеног се може закључити да је читање процес који захтева усресређивање и који од читаоца, како Јосифовић-Елезовић сматра, тражи вољу и разумевање. Како код читања, тако и код слушања треба да постоје и воља и жеља да би дошло до правилног разумевања текста, његовог успешног препознавања и анализе, било да је у писаној или усменој форми (Josifović-Elezović, 2011: 181).

Занимљива је констатација до које је дошао Алдерсон (Alderson, 1984: 1), када је упоређивао резултате тестова којима се проверава ова језичка активност. И поред различитих приступа рецептивној језичкој активности читања, Алдерсон наводи да и даље велики број студената „не уме да адекватно чита“. Поставило се питање да ли је проблем у читању или у језику, а каснија истраживања показале да успешност доброг читања и поседовање одређених добрих стратегија

приликом читања текста на матерњем језику, не мора нужно значити да су правила која важе и за страни језик (Clark, 1979; Cooper, 1984).

Када је реч о активности читања, у ЗЕОЈ-у (ZEOJ, 2003: 104) се препоручује да ученик треба да буде у стању да опази писани текст, што спада у домен *визуелних* способности. Он треба да препозна ортографију и правопис, што спада у домен *ортографских и правописних* способности. Треба да идентификује поруку, што спада у домен *језичких* способности. Најзад, треба и да протумачи поруку, а то спада у домен *конгнитивних* способности.

Из свега наведеног произилази закључак да је читање сложена вештина, која највише зависи од знања страног језика који читалац поседује. Уколико боље познаје језик, лакше ће се „изборити“ и са читањем (Petrović, 1988: 36). Гудман (Goodman, 1971) дефинише читање као психолингвистички процес у ком читалац који познаје језик реконструише на најбољи могући начин поруку коју је писац енкодирало у графичком облику. Такође, једна од најпознатијих дефиниција читање тумачи као „психолингвистичку игру погађања“ (Ehlers, 1998: 187; у Дурбаба, 2011: 179; Goodman, 1971; у Petrović, 1988: 36).

Читање и разумевање писаног текста подразумевају низ вештина којима неко мора владати. Неке од тих вештина су следеће:

- Основну вештину подразумева препознавање графичких симбола и графичког система језика, у нашем случају алфабета, односно азбуке и абецеде;
- Читалац мора знати коју функцију имају интерпункцијски знаци у оба језика;
- На пољу морфосинтаксе, неопходно је разазнавање синтаксичких односа и законитости који владају између елемената у реченици;
- Када је реч о вокабулару, читалац треба да препознаје и разуме значење које вокабулар има на основу контекста;
- Треба да познаје анафоричне и катафоричне односе у неком тексту;
- Треба да препозна структуру неког одломка, односно да ли је реч о уводу, експликацији и сл.;
- Читалац треба да разуме поруку коју емитује текст, а која је експлицитно наведена;

- Читалац треба да разуме поруку коју емитује текст, а која није експлицитно наведена, већ се може наслутити на основу одређених информација;
- Читалац треба да разликује битне делове текста, од оних мање битних;
- Путем дијагоналног<sup>180</sup> читања треба да дође до основне теме и идеје коју текст шаље;
- Путем летимичног<sup>181</sup> читања треба да пронађе одређене информације које се налазе у тексту;
- Пажљивим читањем текста читалац треба да буде у стању да издвоји главне делове текста и да на основу њих изложи сажетак.

#### **4.5.2 Активност читања – њено место у учењу страних језика и читалачке компетенције**

Петровић (Petrović, 1988: 35) наводи да је развој фонетике као науке почетком XX века усмерио учење страних језика ка говору, а методи у настави страних језика, као што смо видели, током четрдесетих и педесетих година представљају потпун заокрет према говору као скоро искључивом виду комуникације. Мишљење које је заступао Блумфилд, да је писани текст само начин приказивања говора помоћу видљивих знакова, постало је једно од основних начела аудио-оралног метода. Дакле, у том периоду владало је мишљење да ће се вештине читања и писања развијати саме од себе, као нуспроизводи процеса учења говора. То подразумева да је слушање обавезно претходило говору, говор читању, а читање писању.

---

<sup>180</sup> *Дијагонално читање* подразумева „прелетање“ очима преко текста, уочавање наслова и поднаслова. Применом овог вида читања, студент одређује важност текста (потребан, непотребан, занимљив, неважан);

<sup>181</sup> *Селективно читање* подразумева брзо и летимично читање како бисмо у тексту пронашли одређену информацију. „Брзим прелетањем“ игноришемо све остале информације, осим оне која нам је потребна (тражење телефонског броја у именику и сл.). По енглеском називу може се закључити да ми „скенирамо“ текст у потрази за битном информацијом. Приликом читања није неопходно разумети цео текст.



Ни неки други методи, као што смо видели, нису придавали место вештини читања које ће добити са појавом комуникативног метода, с обзиром на то да се текст у тим методама посматрао само као помоћно средство, како би се постигао неки други циљ у настави. Граматичко-преводни метод је путем текста и реченица презентовао граматичку грађу, односно лексику.

Рецептивна језичка активност читања заузима посебно место у систему наставе страног језика. Како Раичевић наглашава (Раичевић, 2007: 199), поред доприноса који се огледа у овладавању језиком, вештина читања представља начин и средство путем кога се ученик упознаје са страном земљом, народом који у њој живи и његовом културом. Вештина читања се изграђује током целог наставног процеса, а читалачке навике стичу се још од првих часова страног језика, на којима се уче алфабет, односно азбука.

Дурбаба указује на истраживања која су спроведена када је реч о настави читања на страном језику. Наиме, ова истраживања показују да се настава читања ослања и на истраживања везана за читање на матерњем језику. Легетика, као наука која разматра специфичности процеса читања, последњих година пажњу усмерава у два правца. Први тежи ка утврђивању читљивости текста, односно утврђивању чињеница у којој мери су присутни елементи који разумевање текста чине лакшим или тежим), док други прати развој функционалне писмености, односно читалачке компетенције (Дурбаба, 2011: 177).

Како смо овде поменули читалачку компетенцију, морамо нагласити да се на њеном развијању мора посебно радити. Свакодневно смо сведоци да се читалачке навике, склоности и способности код људи мењају, пре свега због одређених друштвених промена. Ове промене приметне су и на глобалном нивоу, где електронски визуелни извори заузимају све више простора. Наставници, у сарадњи са родитељима, морају пронаћи најбољи могући начин како би код млађе популације развијали читалачке навике. И Национални просветни савет РС, који има важну улогу у доношењу одлука које се тичу наставе српског језика, требало би да размотри и списак лектире коју ђаци морају прочитати, како би успешно завршили средњошколско образовање. С тим у вези, поменућемо нека истраживања која се тичу читалачких навика.

Дурбаба (Дурбаба, 2011: 178) наводи податак да је велики број домаћих, али и иностраних истраживања која се тичу стварања читалачких навика код

ученика показао да постоји одређено незадовољство код ученичке популације, када је реч о избору обавезне лектире. Нека од тих књижевних дела обилују „незанимљивом“ тематиком, бар са учениковог становишта, али и језичком формом која због употребе дијалекатских, а посебно архаичних облика превазилази читалачку и општејезичку компетенцију коју ученици поседују. Најзад, имајући у виду време у ком живимо, ипак се мора пронаћи „средње решење“, дакле и да ученици читају, али и да се читајући лепу књижевност образују. Стиче се утисак да је из неког разлога тешко објаснити ђацима зашто је неопходно да прочитају одређено дело. Недостатак мотивације у великој мери игра улогу у одлуци да ли ће обавезна лектира бити прочитана или не.

По Нуталу (Nuttall, 1982: 128), брзина, разумевање и уживање уско су повезани једно с другим, као и са количином вежбања које читалац добија. Дакле, ако ученици треба да прочитају нешто што спада у домен њихових интересовања, они ће то с лакоћом и урадити. Најзад, слажемо се са Раичевићем (Раичевић, 2007: 200) који посебно истиче да формирање читалачких навика и умења читања олакшава чињеница да је задатак читања откривање смисаоних веза већ готовог саопштења, а не његово стварање.

Сегменти који по ауторовом мишљењу (Табела бр. 3) олакшавају или отежавају читање могли би бити следећи:

Табела бр. 3

<b>ОЛАКШАВАЈУЋЕ ОКОЛНОСТИ</b>	<b>ОТЕЖАВАЈУЋЕ ОКОЛНОСТИ</b>
Визуелни лик речи, синтагми и реченичних структура лакше је запамтити, него изговорену поруку.	Велики обим и сложеност језичког материјала.
Читаоци су у предности у односу на слушаоце тим пре што се могу вратити увек деловима текста које нису најбоље разумели, и то неограничено много пута (уколико није реч о испиту), примеравајући брзину читања својим	Садржај и композиција писаног текста који често одликују дугачке реченице и сложене синтаксичке структуре.

језичким знањима.	
	Друкчије и сложеније лексичке јединице.

Седамдесетих година XX века долази до одређених промена, када је реч о истраживањима у овој области. Како је функционално читање (било на матерњем, било на страном језику) сложен процес у коме се тзв. „добри“ читачи управљају према својим концептуалним знањима у перманентном процесу постављања, проверавања, одбацивања или потврђивања хипотеза о даљем току текста (Дурбаба, 2011: 178), издвојио се поступак под називом *top down*. Дакле, читалац тексту приступа *одозго надолу*, од *глобалног* ка *локалном*. Особа која чита текст има унапред дефинисан план који подразумева да не „застајкује“ превише, већ да у наставку проверава своје претпоставке на конкретним језичким елементима.

Неувежбани читачи крећу *одозго нагоре*, пратећи дакле поступак *bottom-up* (од графичких знакова до реконструкције знања). Од читаоца се тражи да добро влада језичким системом, да препознаје мноштво језичких сигнала, граматичких веза, маркера дискурса, те мора користити механизме за обраду података како би датим елементима приписао неко значење (Dabić, 2015: 102).

#### **4.5.3 Активност читања – класификације облика читања и врсте текстова**

Како смо до сада видели, активност читања сложен је процес коме се мора указивати посебна пажња током наставе страног језика. Курикулуми неохеленистике, али и српског као страног језика наводе да је крајњи циљ наставе читања оспособљавање студената за перцепцију и разумевање неадаптираних текстова свих функционалних стилова и жанрова, на Ц1 нивоу ЗЕОЈ-а. Текстови могу бити различите дужине, а од студената се очекује да буду у стању да пронађу потребне информације из основног садржајног плана, као и да могу

„оперисати“ текстом у било ком сегменту, репродукујући га усмено или писмено, или преводeћи га на матерњи језик.

Ученик на почетку читања перципира визуелни изглед речи. Током читања, читалац очима „прелеће“ преко текста, а брзина којом то ради указује на податак о „искусности“ самога читаоца, односно пружа нам увид у то колики је обим обухватања текста – што је реч о искуснијем читаоцу, то ће и обим и брзина бити већи. Фактор антиципације, који смо већ поменули код рецептивне језичке вештине слушања, присутан је и код читања. Он може бити од велике помоћи приликом перципирања текста. Читајући текст, читалац непрекидно „одмиче“ са читањем текста, покушавајући да наслути фабулу. Раичевић (2007: 201) наводи два вида антиципације:

- *Вербално прогнозирање*, које подразумева да ће читалац наслутити о којој речи је реч, на основу првих неколико слова, односно о којој синтагми је реч, на основу прве речи и сл.;
- *Смисаоно прогнозирање*, које подразумева да ће читалац моћи да предвиди ток радње на основу неких претходних животних искустава.

Када је реч о класификацији облика читања, различити критеријуми могу бити узети у обзир. Ми ћемо понудити неколико модела (Раичевић, 2007: 201-202; Межински и Николић, 1996: 103; Petrović, 1988: 38; Brown, 1994: 308).

#### 1) По форми:

- На првом месту се издваја *читање у себи*. Као најраспрострањенији облик читања, оно представља читање за добијање информације;
- На другом месту је *читање наглас*, које представља интелектуалну активност. Оно представља важан методски поступак у настави технике читања;
- На трећем месту је *индивидуално читање*, а на четвртом *хорско читање*. Оно је јако важно у настави фонологије, имајући у виду да у модерном грчком постоје гласови којих нема у

српском, односно да у савременом српском има гласова којих нема у грчком. Најзад, треба поменути и *изражајно читање*, за које су од изузетног значаја динамика, ритам и мелодија реченице;

- 2) По начину откривања садржаја (природа процеса схватања), могло би се поделити на:
  - *Аналитичко*, које подразумева детаљно перципирање текста и добијање информације уз анализу језичке форме;
  - *Синтетичко*, које се заснива на бази сигурног владања лексиком и граматиком;
  - *Преводно читање*, уз које ученици могу користити речнике и лексиконе;
  - *Беспредводно*, које подразумева самосталан учеников рад без употребе речника.
  
- 3) По карактеру организације, читање се може поделити на:
  - *Припремљено* (инструисано), које подразумева елиминисање тешкоћа преко анализе текста и делимичног превођења;
  - *Неприпремљено* (неинструисано), које подразумева коришћење адаптираних текстова према нивоу ученика;
  - *Контролно читање*.
  
- 4) Последњу класификацију коју ћемо поменути овде основни критеријум заснива на природи и дубини процеса разумевања садржаја текста при читању у себи. Реч је о трихотомији:
  - *Дијагонално читање* (skimming), које подразумева „прелетање“ очима преко текста, уочавање наслова и поднаслова. Применом овог вида читања, ученик одређује важност текста (потребан, непотребан, занимљив, неважан);

- *Информативно читање* (average reading), које подразумева да ће ученик схватити основну идеју текста, дакле оно што је најбитније, без неопходности да детаљно разуме текст;
- *Студиозно читање* (study reading), које подразумева у највећој могућој мери тачно разумевање информација из текста, памћење и могућност даљег репродуковања информација и садржаја текста. Студиозно читање је спорије, читалац се може вратити на неке делове текста више пута, а све језичке чињенице морају бити препознате.

Грелет (Grellet, 1981) разликује четири врсте читања:

- Оријентативно/ глобално/ курзорно (*skimming*<sup>182</sup>) читање представља брзо дијагонално читање текста, како би се извукла општа порука, односно сазнао његов општи садржај. Оријентативно читање се обично одвија веома брзо, готово четири пута брже од нормалног читања. Обично се пажња усмерава на први и последњи пасус, прве реченице у пасусима, на наслове и поднасловe;
- Истраживачко/ селективно (*scanning*) читање подразумева брзо и летимично читање како бисмо у тексту пронашли одређену информацију. „Брзим прелетањем“ игноришемо све остале информације, осим оне која нам је потребна (тражење телефонског броја у именику и сл.). По енглеском називу може се закључити да ми „скенирамо“ текст у потрази за битном информацијом. Приликом читања није неопходно разумети цео текст;
- Екстензивно (*extensive reading*) читање подразумева читање дужих текстова за личне потребе, ради глобалног разумевања;
- Интензивно (*intensive reading*) читање подразумева читање краћих текстова ради детаљне анализе језика и садржаја и одвија се у учионици.

---

<sup>182</sup> Савремене стратегије читања, које су познатије под овим именом (*skimming u scanning*) биле су практично примењиване и некада, а везивале су се за *Reading method*, иако у то време нису биле познате као теоријска категорија. У основи овог метода или приступа налази се развијање стратегија читања које треба ученика да усмере ка схватању текста у целини (Vučo, 2009: 210).

Најзад, комбинацијом различитих стилова читања добијамо концентрично читање (Дурбаба, 2011: 181). Иста ауторка наводи сличну, али допуњену класификацију:

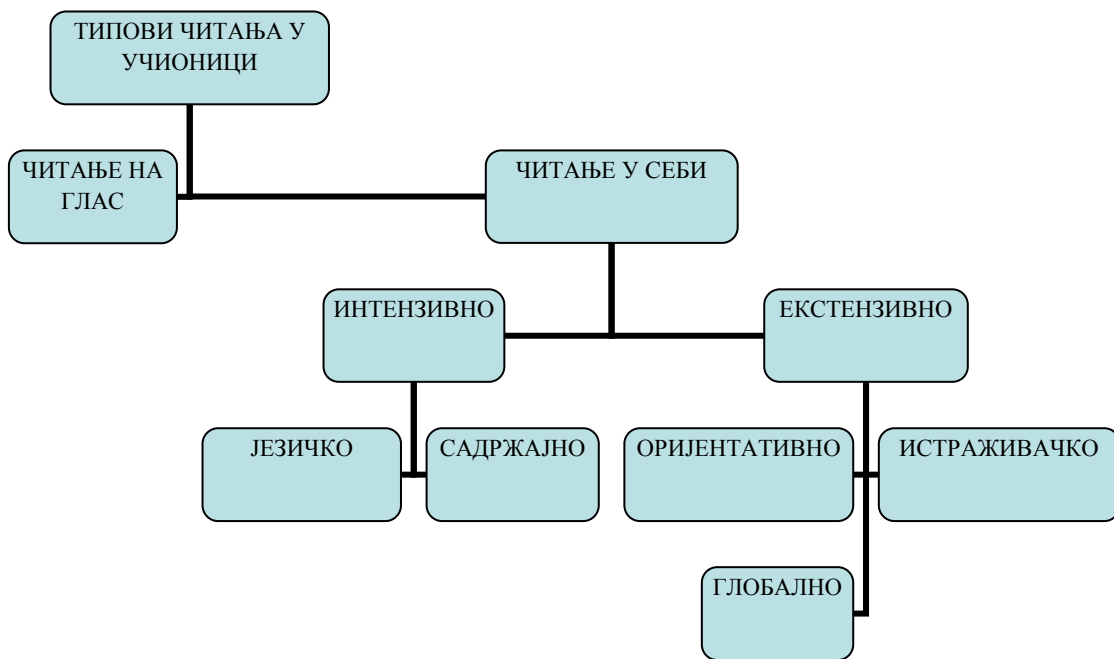
- Информативно читање – сазнавање нових информација;
- Аналитичко (хеуристичко) читање – проучавање информација које текст нуди;
- Интерпретативно читање – тумачење садржаја текста;
- Критичко читање – читање приликом ког долази до сучељавања сопственог мишљења и ставова који су изнети у тексту;
- Упоредно читање – уочавање разлика између текстова;
- Естетско читање – уживање у „лепој“ књижевности;
- Дидактичко читање – ако смо наумили да научимо податке које смо прочитали у тексту;
- Евазивно читање – читалац тражи у тексту уточиште од стварности.

Као што се може закључити из наведених типова читања, у зависности од тога да ли је читање усмерено на добијање најопштијих информација из текста, или је информативно у циљу општег разумевања садржаја, односно да ли има за циљ потпуно разумевање текста због његове интерпретације или репродукције, студенти се одлучују који ће тип применити. Крајњи циљ коме теже, али и њихове когнитивне способности играју важну улогу у одабиру једног од ових типова. На почетном нивоу учења модерног грчког и савременог српског као страног, коришћење речника не може шкодити при стварању читалачких навика. Међутим, на каснијим нивоима, треба их саветовати да не користе речник, већ да приступе беспреводном, зрелом читању, не обраћајући превише пажњу на језичку форму, већ искључиво на садржај, уз паралелно активирање механизма наслућивања (Кончаревић, 1996: 224).

Када је реч о стратегијама које треба примењивати приликом читања, Браун (Brown, 1994: 306-307) наводи следеће:

- Треба установити која је сврха читања - ефикасно читање зависи од јасно одређене сврхе читања;

- Употреба граматичких правила и образаца у оквиру приступа заснованог на вештинама - важно декодирање текста (особито на почетном нивоу);
- Ефикасна употреба техника читања у себи, ради брзог разумевања текста (средњи и напредни ниво);
- Брзи „прелет“ текста оком - грубо упознавање са текстом;
- Скенирање текста - тражење посебних информација;
- Употреба семантичког мапирања или удруживања;
- Нагађање значења, ако нисмо сигурни;
- Анализа речника;
- Разликовање буквалног и пренесеног значења;
- Извући корист из дискурских маркера, да би се боље успоставио однос са текстом.



(Brown, 1994:312)

У литератури је могуће пронаћи више схема које се везују за развијање стратегија читања као што су *SQ4R* (Thomas и Robinson, 1972), *MURDER* (Donsereau, 1985) и *Reciprocal Teaching* (Palincsar, 1986).



Схема позната под називом *SQ4R* представља побољшану верзију претходне схеме под називом *SQ3R* (Robinson, 1961). Ова схема подразумева следеће кораке:

- *S – Survey*: прегледати текст, „прелетети“ преко текста, обратити пажњу на наслове као „водиче“ кроз садржај текста;
- *Q – Question*: поставити питања у вези са садржином и тематиком текста (ко, када, где, зашто, како, с ким и сл.);
- *R – Read*: прочитати текст, користећи питања као „искусног водича“;
- *R – Reflect*: размислити о томе што је прочитано у вези са текстом, али и о претходним знањима;
- *R – Recite*: одговорити на питања, препричати текст користећи питања као „искусног водича“;
- *R – Review*: организовати информације из текста, направити још један осврт, посебно погледати „тешке делове“.

Схема позната под називом *MURDER* подразумева следеће кораке:

- *M – Mood*: испланирати задатак, створити пријатну атмосферу, усмерити пажњу на читање, мотивисати;
- *U – Understanding*: уочити важне и тешке делове у тексту, разумети суштинске информације, игнорисати небитне;
- *R – Recall*: парафразирати идеје из текста, направити схеме, скице и цртеже који илуструју садржај;
- *D – Digest*: прихватање нових информација и њихово „складиштење“, идентификација тешких „места“;
- *E – Expand*: ширење знања детектовањем нових информација из текста;
- *R – Review*: анализирати грешке и постигнуте резултате.

Схема позната под називом *Reciprocal Teaching* подразумева следеће кораке:

- *Резимирати* главну идеју из текста;

- *Поставити питање* које сумира информације из текста;
- *Разјаснити* све недоумице у вези са текстом;
- *Предвидети* шта ће се десити у следећем пасусу (антиципација).

Сигурно да овако конструисане схеме помажу у великој мери како наставницима, тако и студентима да у што је могуће већој мери „савладају“ текст. Међутим, када је реч о самом тексту, требало би напоменути да је његово место подједнако важно, колико и употреба наведених стратегија. Како би студент овладао овом језичком вештином, наставник има задатак да одабере одговарајући текст, који ће бити усаглашен са свим до сада наведеним постулатима. Корпус текстова мора бити адекватан и скројен по методичким захтевима, а посебно се мора водити рачуна о њиховом обиму, логичко-композиционој структури и језичкој тежини, као и о стилу (Кончаревић, 1996: 225).

Тексту треба приступити као заокруженом језичком продукту, а настава читања има задатак да оспособи ученике да сопствени стил читања прилагоде особеностима текста. Дужина текста зависи од једног од горе наведених типова читања. На пример, за потребе увежбавања информативног читања у обзир могу доћи и дужи наративни текстови, али са мањим бројем непознатих речи. Ако је реч о студиозном читању, треба водити рачуна да текстови морају бити мањи, дескриптивне природе, а студенти треба да познају све граматичке облике који се у њему појављују. Избор лексике може бити слободнији, што значи да се у тексту могу наћи и непознате речи. За дијагонално читање у обзир долазе велики информативни текстови, „чији је обим више пута већи од обима текстова намењених информативном читању“ (Шукин, 1990: 129-130).

На вишим језичким нивоима<sup>183</sup>, а посебно на филолошким студијама, чини се да је одабир текстова далеко лакши у односу на почетне нивое у учењу модерног грчког као страног. Поред књижевних текстова, студенти могу читати

<sup>183</sup> Када је реч о настави модерне грчке књижевности, на часовима вежби студенти читају текстове који обрађују теме које се односе на развој нове естетике у грчкој књижевности, анализирају и препознају основне карактеристике песничке продукције грчких аутора, уочавајући одлике одређених књижевних струја. Овде не можемо говорити о лексичко-граматичким ограничењима, као ни о тежини самих текстова. То су текстови преузети из дела лепе грчке књижевности, који су намењени филолошким истраживањима. Више о програму из наставе књижевности на завршној години основних академских студија неохеленистике в. <http://neohelenistika.com/pdf/grckaknjizevnost7.pdf> и <http://neohelenistika.com/pdf/grckaknjizevnost8.pdf>.

текстове из научне периодике, али и одломке из дневних новина, у којима је обухваћен неограничен лексички фонд и све граматичке структуре модерног грчког језика. Часови вежби као практична настава омогућавају примену усвојеног знања савременог грчког језика у складу са потребама студената на вишем нивоу. Током практичне наставе користе се тежи текстови, погодни за вежбе трансформација и контрастирања на основу оног што студенти познају и користе у српском језику<sup>184</sup>.

#### 4.5.4 Активност читања –припрема вежби и тестирање

Приликом планирања часа на ком ће се увежбавати активност читања, наставник треба да направи разрађен план по коме ће поступати. Раичевић и Дурбаба истичу да су на подручју наставе читања могућа три типа вежби (Раичевић, 2007: 205; Дурбаба, 2011: 182-183):

- Припремне, уводне вежбе, односно предтекстуалне вежбе примењују се пре него што се ученик упозна са самим текстом. Оне имају више циљева због којих су погодне за примену у настави страног језика. Прво, могу се користити како би се ученицима делимично олакшао сâм текст, тако што ће наставник елиминисати лексичко-граматичке и лингвокултуролошке потешкоће, које се могу јавити приликом првог читања. На тај начин, ученици су равноправни и елиминише се, колико год је могуће више, афективни фактор. Ученици нису инхибирани, због чињенице да су непознати елементи уклоњени из текста. Друго, ове вежбе су погодне за развијање мотивације за читањем, у смислу да се ученици могу подстаћи да размишљају о тексту, његовој тематици, али и широј поруци коју емитује. Пре првог читања, наставник може разговарати са ученицима на тему која се и обрађује у самом тексту, чиме ће подстаћи ученике да размењују искуства и мишљења. Треће, применом оваквих „вежбица“, утиче се и на

---

<sup>184</sup> У том смислу се организују и преводилачке радионице са модерирањем рада у паровима или групи према нивоима знања студената.

развијање механизма наслућивања, односно антиципације, што је корисно не само за развијање рецептивне језичке активности читања, већ и слушања, о чему је већ било речи. Најзад, ове „припремне“ вежбе имају за циљ и развијање рецептивног и потенцијалног речника код ученика, а тематику текста могуће је наговестити и визуелним импулсима, путем разних фотографија, скица, схема, илустрација и слика.

- Пропратне вежбе, вежбе током читања, односно текстуалне вежбе, изводе се током читања текста. И ове вежбе имају више циљева, а неколико главних односи се на усмеравање ученикове пажње на структурне маркере, попут наслова, поднаслова, издвојених текстуалних целина, појединих било подебљаних речи, било речи написаних курзивом или, како би се ученику скренула пажња да имају посебан значај у тексту. Током ових радњи, ученицима се указује на битне делове у тексту, разјашњава им се непозната лексика и примењују се вежбе попуњавања табела речима из битних делова текста. Овакве вежбе називају се вежбама селекције и класификације и честе су у уџбеницима за учење модерног грчког језика као страног. Такође, тип вежби који је често присутан у тестовима за сертификацију знања модерног грчког језика, односи се на састављање текста од помешаних делова. Ове вежбе имају двоструку улогу. С једне стране, развијају когнитивне способности код ученика будући да ипак морају уложити одређени интелектуални напор, док са друге стране указују на значај конектора и деиктичких форми. Паралелно са овим радњама, развија се и комуникативна оријентација на читање.
- Закључне вежбе, вежбе после читања, односно посттекстуалне вежбе такође имају више циљева. На првом месту имају за циљ проверу онога што је ученик разумео, путем разних вежби отвореног (на постављено питање ученик даје потпун одговор у форми реченице, или одговара на кратка питања попут ко, кад, где и сл.) или затвореног типа (вишеструк избор понуђених одговора,

тачно-нетачно, помиње се у тексту или не и сл.). Како је ово активност која се може обавити у релативно кратком року, а обично је и предвиђена у самом уџбенику (ученици могу раније урадити ову активност код куће), наставник може применити и друге облике вежби као што је вежба рекапитулације, односно препричавања текста. Како би наставни процес био што занимљивији и интерактивнији, од ученика се може тражити да у оквиру постојећег текста уметне и неке своје реченице, водећи рачуна да оне концепцијски и смисаоно одговарају понуђеном тексту који, по правилу, има свој увод, разраду и закључак. Најзад, уколико је реч о дијалогској форми, од ученика се може тражити да напише текст исте садржине у монолошкој форми, мењајући по потреби и врсту текстуалне форме (из наративне у новински извештај и сл.). Поред свих ових наведених, наставник може применити и друге вежбе, као што су одређивање кључних речи, издвајање главних мисли по одломцима или пасусима, „сажимање“ садржаја неког већег одељка или пасуса у две или више реченица, одређивање структуре текста, дакле шта представља увод, шта је закључак и сл. Такође, ученик може доделити и поднасловне сваком од тих одељака, а наставник му може понудити више њих, укључујући и понеки дистрактор.

Из свега овога произилази да настава читања тражи максималну усредсређеност, како код наставника, тако и код ученика. Од наставника се очекује да додатно мотивише и инспирише ученике, прилагођавајући текст, али и активности у вези са њим учениковим интересовањима, годишту и нивоу знања страног језика.

Вештина читања се проверава, као и вештина слушања, групом тестова који се називају тестови *комуникативно-прагматичке компетенције*. И вештина читања се може проверавати писаним тестовима, али и тестирањем путем компјутера. Тестови за проверавање вештине читања могу бити *затворени*, *отворени* или *мешовити*. Код затвореног типа тестова, испитаник бира тачан одговор који му је понуђен у већем низу различитих одговора (*тачно-нетачно*, *да-не-не наводи се*, *вишеструк избор одговора* и сл.). Такође, није редак случај

када се у тесту налазе фотографије поред којих треба уписати број текста који описује одређени предмет, ситуацију, особу и сл. (вежбе придруживања *текст–текст*, *слика–слика*, *слика–текст*). И код вештине читања може се искористити задатак у ком је дат одређени број исказа (обично десет), од којих се у тексту помиње само шест или седам, док преостала три или четири представљају дистракторе.

За разлику од тестирања вештине слушања, код које је наредни тип вежбе немогуће искористити, за тестирање читања може послужити и модификовани *cloze test*. Приликом тестирања вештине читања, у тексту се могу оставити празнине, а ученици за сваку празнину могу одабрати реч која је понуђена измешана са дистракторима и осталим речима, које треба уписати у сâм текст.

Још једна верзија која може помоћи у тестирању односи се на измешан редослед пасуса, где од ученика тражи да га хронолошки доведу у правилан ред. Често се у тестовима *Елиноматије*<sup>185</sup> може видети већи број новинских текстова, којима је неопходно доделити наслов. Већи број наслова, заједно са дистракторима, налази се понуђен након самог текста. Код овог типа вежби, мишљења смо да се строго мора водити рачуна да наслови буду јасно дефинисани, без могућности да збуне ђаке.

И код тестирања вештине читања затворени вид тестова омогућује лакше и објективније оцењивање задатака, као и већ поменути правичнију „прерасподелу“ посла. Када је, међутим, реч о питањима отвореног типа, и овде њихово „конструисање“ представља додатан напор за састављача задатка. Највећи број тестова Центра за српски језик као страни тестира рецептивну језичку активност читања путем отвореног типа вежбања.

Фактори које је неопходно узети у обзир при састављању задатка којим се тестира вештина читања деле се, према Тзевелеку и др. (Τζεβελέκου, et al., 2004: 23) на:

- Оне који су у вези са испитаником;
- Оне који су у вези са текстом;
- Оне који су у узајамном утицају ова два фактора у целини.

---

<sup>185</sup> Εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας/ Испит за стицање сертификата о познавању грчког језика.

Тзевелеку и др. наводе да треба узети у обзир факторе који могу да утичу на способност разумевања текста, постављајући следећа питања:

- Која је основна намена теста за проверу вештине читања?
- Који су мотиви испитаника?
- Какво је психолошко стање испитаника у тренутку када пишу тест?

Неки од фактора који се сматрају релевантним за текст су тематика, садржај, типологија текста, структура, вокабулар, граматика и дужина текста. Приликом састављања упитника за проверу вештине читања, треба узети у обзир степен тежине текста који кандидати читају, као и тежину постављених питања. С друге стране, пажњу треба посветити и питањима у оквиру упитника. Она не смеју бити препрека за тачно разумевање текста, поготово уколико је текст тежак (Τζεβελέκου, et al., 2004: 23).

Пирсон и Џонсон сматрају да постоје три врсте питања приликом састављања теста којим се испитује вештина читања (Pearson и Johnson, 1978):

- Конкретна питања на која се одговори налазе у истој реченици;
- Нејасна питања на која се одговори налазе на разним местима у тексту;
- Питања која захтевају од испитаника да искажу своје знање, дајући пун одговор на постављено питање.

Упоредјујући ставове у лингвистичкој литератури, Браун и Димитријевић закључују да приликом састављања задатка којим се тестира, између осталог и вештина читања, треба водити рачуна о следећем (Brown, у Cornaire 1998: 127; Dimitrijević, 1999: 181-184):

- Број личности и предмета који се спомињу у тексту треба да буде ограничен. Неопходно је да се сви наведени ликови јасно разликују;
- При састављању теста не треба користити неодређене и недовршене формулације;
- Треба поштовати хронолошки след догађаја који се описују;
- Треба посебно водити рачуна о томе да постоје логичке везе између различитих исказа.

Прецизно одређивање нивоа знања страног језика у току наставног процеса подразумева, пре свега увођење јасног система евалуације, односно јединствене скале која ће омогућити дефинисање језичких могућности сваког ученика, на било ком нивоу. Овако дефинисана скала је, према Мек Намари основ за успостављање процене језичких тестова (McNamara, 1996).

Када је реч о оцењивању тестова којима се проверава вештина читања, треба настојати да се субјективни фактор сведе на најмању могућу меру, када је реч о оцењивању питања отвореног типа. И код ових питања, као и код вештине слушања, треба занемарити ортографске грешке.

#### **4.5.5 Активност читања – предлог модела теста**

Имајући у виду наше дугогодишње искуство у извођењу испита за потребе Центра за грчки језик у Тесалоники, али и оцењивању испитних задатака у Центру за српски као страни језик, на Катедри за неохеленске студије вештина читања се тестира на све четири године основних академских студија применом комбинованог теста, чији смо аутори.

Модел теста који је произашао као резултат дугогодишње анализе потреба наших студената, али и истраживања која су обављана у области примењене лингвистике, обухвата три дела и састоји се од укупно петнаест (15) питања. Редослед питања у упитнику хронолошки прати развој догађаја. Студенти све време имају текст испред себе, а тестирање траје 30 минута. Када је реч о броју лексема, он обично варира од 700 до 900, а могуће је користити више од једног текста.

Први део теста чине питања затвореног типа, а овај део теста личи на *cloze* тест о којем смо већ говорили. Дакле, (обично) у прва два пасуса недостаје десет речи или фраза, које су понуђене измешане у упитнику. Поред ових десет речи, односно фраза, наводимо и десет додатних речи и фраза које представљају дистракторе, а које имају у највећој могућој мери директне везе са речима које представљају тачне одговоре. Најчешће је реч о сложеним речима (породице сложених глагола), синонимима који из неког одређеног разлога не могу



одговарати празнинама, антонимима, погрешном глаголском стању и сл. Дакле, овде је могућност за насумично погађање тачног одговора сведена на мању меру, у односу на питања *тачно-нетачно*, или *четири понуђена одговора*.

Други део задатка којим се проверава вештина читања представљају питања затвореног типа *тачно-нетачно* (5 питања). Трећи део чине задаци вишеструког избора, где је само један одговор тачан, од четири понуђена (5 питања). Код овог теста не постоје питања отвореног типа, имајући у виду чињеницу да студенти све време имају испред себе текст. Наглашавамо да је тип постављених питања измешан у другом и трећем делу теста, од шестог до петнаестог питања, у смислу да прво може бити наведено питање типа *тачно-нетачно*, затим питање *вишеструког избора* и сл. Како би успешно положио овај тест, студент мора одговорити тачно на најмање девет питања.

Како би се обезбедили ваљаност, поузданост, објективност, примереност, осетљивост и аутентичност ових испитних задатака (Дурбаба, 2011: 154), наставници и сарадници и овде предузимају читав низ активности, како би процес тестирања био спроведен на најбољи могући начин. На првој години студија, домаћи лектори састављају како текст, тако и сâм упитник. Страни лектори проверавају језички материјал и, уколико је неопходно, дају одређене сугестије. На другој, трећој и четвртој години, страни лектори праве текст и упитник, које наставници и сарадници потом проверавају, како би се постигла ваљаност теста.

Из свега наведеног, може се извући закључак да је и процес израде задатака и више него захтеван, имајући у виду велики број фактора који на њега утичу. Наставници морају водити рачуна да језик и стил теста, као и садржај буду примерени узрасту и језичком нивоу који студенти имају у модерном грчком језику.

У Прилогу бр. 2 може се видети тест који је послужио за проверу вештине читања у јануарском испитном року 2015/2016. године на А1 нивоу.

#### 4.6 Активности слушања и читања – платформа за препознавање тежине текста<sup>186</sup>

Центар за грчки језик у Тесалоники, који ради под окриљем Министарства просвете и вера Републике Грчке развио је посебну платформу за процену тежине текстова који се користе у настави модерног грчког као страног. Овакве платформе<sup>187</sup> од изузетне су користи свим наставницима модерног грчког језика као страног, будући да за веома кратко време могу добити процену тежине текстова који се користе у наставном процесу. Овде ћемо у кратким цртама представити ову платформу, позивајући се на податке који се налазе на званичној интернет презентацији Центра за грчки језик.

Критеријуми за процену тежине текста представљају индикаторе којима се мери степен разумљивости самог текста. Провером можемо добити статистичке податке помоћу којих се оцењује тешкоћа, односно лакоћа текста. И платформа за процену тежине текста на модерном грчком језику зависи од многих чинилаца, како мерљивих, тако и оних који се не могу измерити. Мерљиви чиниоци се односе на „материјалну“ димензију писаног текста, као и на показатеље којима се оцењује његова величина (број слогова у речима, као и број речи реченици, укупан број вишесложних речи које се налазе у тексту, број префикса и суфикса итд.).

Ова платформа<sup>188</sup> представља унапређену верзију претходне платформе<sup>189</sup>, а настала је као резултат програма *Унапређење квалитета наставе грчког као*

---

<sup>186</sup> Подаци преузети са званичне интернет презентације Центра за грчки језик (<http://www.greek-language.gr/certification/readability/about.html>). Превод текста: Јасмина Радовановић.

<sup>187</sup> Платформа је развијена с циљем да омогући што поузданију и прецизнију процену тежине текстова на модерном грчком језику који се користе приликом састављања испитних задатака намењених за полагање испита *Елиноматија* (за различите нивое). Такође, још један од циљева ове платформе јесте да пружи помоћ наставницима грчког као страног језика приликом адекватног одабира текстова који ће кореспондирати нивоу језичког знања ученика.

<sup>188</sup> Развој нове платформе се одвијао у три фазе. Прва фаза је подразумевала дефинисање текстуалних параметара за процену разумевања текста. Успостављено је укупно 16 различитих параметара у које се убрајају параметри које користе неке од међународно најпознатијих платформи за процену тежине текста, као што су *FleschReadingEase*, *Flesch-KincaidGradeLevel*, *SMOG* и *FleschFogIndex*, које је користила и стара платформа, као и додатни параметри дефинисани на основу литературе у вези са грчким језиком. У другој фази приступило се изради математичког модела платформе за процену разумевања текста на основу статистичког

*страног језика*. Корисник има на располагању платформу која текстове разврстава по тежини у шест нивоа знања модерног грчког језика. При обради података узимају се у обзир вероватноће које одговарају свим нивоима знања грчког језика, како би наставник могао да усмери пажњу на оне које имају највећу вероватноћу (обично 2). Платформа путем интегралне једначине модела мултиноминалне логистичке регресије у облику бар дијаграма приказује вероватноћу карактеристичну за сваки ниво знања модерног грчког језика:

- *Висока вероватноћа за жељени ниво, а ниска за остале нивое*: дати текст кореспондира нивоу знања језика коме је намењен;
- *Висока вероватноћа за жељени ниво, релативно висока за остале нивое*: дати текст кореспондира нивоу знања језика коме је намењен, међутим, вероватно ће бити неопходна његова даља обрада;
- *Ниска вероватноћа за жељени ниво, висока вероватноћа за остале нивое*: дати текст највероватније не одговара нивоу знања језика коме је намењен.

За сваки текстуални параметар, платформа испод дијаграма увози апсолутне и релативне вредности за сваких 100 речи, за сваку реченицу, као и релативне вредности за сваку реч (уколико је потребно). Модел користи као варијабле ове релативне вредности које су добијене за 100 речи. У обзир се узимају следећи параметри: реченице<sup>190</sup>, речи<sup>191</sup>, врсте заменица<sup>192</sup>, лаке речи<sup>193</sup>,

---

моделовања мултиноминалне логистичке регресије и имплементације критеријума и параметара који су међусобно повезани. Са аспекта података, статистичко моделовање је засновано на 586 наставних текстова и 191 тексту који су намењени за проверу знања. Ови текстови су већ били разврстани према нивоу познавања грчког језика и искоришћени приликом израде задатака намењених за проверу разумевања писаног и говорног текста.

<sup>189</sup> [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/tools/readability/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/tools/readability/index.html)

<sup>190</sup> Као почетак реченице узима се размак који следи иза знакова интерпункције [., [;], [·] или [!], као и размак који следи након промене пасуса. С друге стране, крај реченице представљају сами знакови интерпункције, укључујући и промену пасуса. Због своје међусобне повезаности, у овај параметар убрајају се и варијабле попут просечне дужине реченице изражене бројем слова и укупан број реченица за сваких 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: пропорционална, што су реченице у тексту дуже, то је тежа његова интерпретација.

<sup>191</sup> Мери се укупан број речи у тексту, као и просечан број речи по реченици. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: корисник, уколико жели, може да изабере да се овај параметар не доводи у корелацију са разумљивошћу текста, тако што ће изабрати опцију *Величина текста* која се налази у десном делу монитора и бирајући команду *Занемарити величину текста*. Корелација: Што је број речи у тексту већи, то је теже његово разумевање.

дужина речи<sup>194</sup>, Guiraud's R<sup>195</sup>, префикси и суфикси<sup>196</sup>, медио-пасивни и депонентни глаголи<sup>197</sup>, властите именице<sup>198</sup>, везници<sup>199</sup>, учени облици прилога<sup>200</sup>, придеви и партиципи<sup>201</sup>, категоризација текстова према нивоу знања грчког језика заснована на њиховој величини<sup>202</sup>.

---

<sup>192</sup> Рачуна се укупан број заменица које се налазе у тексту, као и просечан број заменица по реченици и за сваких сто речи. Корелација: обрнуто пропорционална, што је број заменица у тексту већи, то је лакше његово разумевање.

<sup>193</sup> Под *лаким речима* се подразумева скуп одређених лексичких јединица укључујући и њихове клитичке облике (уколико постоје) који одговарају нивоу А1. Рачуна се укупан број лаких речи у тексту, просечан број лаких речи по реченици, као и укупан број истих за сваких 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: обрнуто пропорционална, што је већи број лаких речи, то је лакше његово разумевање.

<sup>194</sup> У дугачке речи се сврставају све речи које се састоје од три или више слогова. Рачуна се укупан број дугачких речи које постоје у тексту, број дугачких речи у реченици, као и број истих за сваких 30 реченица и за сваких 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: пропорционална, што је у тексту већи број дугачких речи то је теже његово разумевање.

<sup>195</sup> Реч је о поступку мерења лексичке тежине текста за које се користи следећа рачуница:  $R = \text{types}/\sqrt{\text{tokens}}$ , где је R једнак броју различитих лексичких облика (лема) према квадратном корену укупног броја речи у тексту.

<sup>196</sup> Рачуна се укупан број речи у тексту које садрже префиксе и суфиксе, као и њихова просечна учесталост како по реченици, тако и за сваких 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: пропорционална, што је у тексту већи број префикса и суфикса, то је теже његово разумевање.

<sup>197</sup> Рачуна се укупан број глагола који припадају категорији медио-пасивних, као и њихова просечна учесталост по реченици и за сваких 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: пропорционална, што је већи број медио-пасивних глагола у тексту, то је теже његово разумевање.

<sup>198</sup> Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: обрнуто пропорционална, што је већи број властитих именица у тексту, то је лакше његово разумевање.

<sup>199</sup> Рачуна се укупан број везника које постоје у тексту, као и њихова просечна учесталост по реченици и за 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: пропорционална, што је већи број везника у тексту, то је теже његово разумевање.

<sup>200</sup> Рачуна се укупан број учених облика прилога које постоје у тексту, као и њихова просечна учесталост по реченици и за 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: пропорционална, што је већи број учених прилога у тексту, то је теже његово разумевање.

<sup>201</sup> Придеви се не могу механички прецизно пребројати. Рачуна се укупан број придева и партиципа који постоје у тексту, као и њихова просечна учесталост по реченици и за 100 речи. Корелација са тешкоћом у разумевању прочитаног текста: пропорционална, што је већи број придева и партиципа у тексту, то је теже његово разумевање.

<sup>202</sup> Овај параметар сврстава текстове у категорије у складу са нивоом знања грчког језика, узимајући у обзир део текста који представља репрезентативни узорак за сваки ниво. Овај репрезентативни узорак текста се дефинише на основу структуре задатака који се решавају на различитим нивоима, а који се налази на веб страници <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/119>. Овај параметар се може деактивирати, уколико корисник изабере команду *Занемарити величину текста* у одељку *Величина текста*. У том случају ће се деактивирати и параметри *Просечна дужина реченица изражена бројем слова* као и *број речи*.

## 5 РЕЦЕПТИВНЕ ЈЕЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ И ОНЛАЈН<sup>203</sup> УЧЕЊЕ

У претходном поглављу указали смо на активности које су од посебне важности за увежбавање рецептивних језичких активности слушања и читања. С тим у вези, пратећи теоријско-методолошки оквир који се односи на језичке активности слушања и читања, видећемо у којој мери су оне заступљене у два платформама за учење модерног грчког, односно савременог српског језика као страног. Пре него што пређемо на њихову анализу, нашу пажњу усмерићемо на преглед досадашњих истраживања када је реч о настави на даљину.

Учење на даљину<sup>204</sup>, иако у пракси постоји тек једну деценију, прерасло је од једне релативно нове и сасвим радикалне идеје у главни, а у неким случајевима и једини вид учења. У свету је данас велики број универзитета прихватио информационе технологије, уврстивши их у своје планове за развој образовања (Allen и Seaman, 2005: 2), а самим тим и учење на даљину било као главни, било као допунски облик извођења наставе. Дакле, саставни су део начина рада и курикулума свих савремених универзитета у свету и представљају један од свакодневних начина комуникације (Soldatić et al., 2012: 35).

Учење на даљину се, када је реч о страним језицима, своди на велики број онлајн курсева које подржава тренутна софтверска *LMS*<sup>205</sup> технологија, путем које се курсеви деле у мање целине (јединице) у облику модула или лекција, а које веома често прате квизови знања, тестови лингвистичке компетенције и комуникативно-прагматичке компетенције, теме за дискусију и слично. На бројним факултетима у свету користе се интегративне софтверске платформе, попут Virtual Learning Environment (VLE), чији је интегрисани оперативни систем, на пример Blackboard ([www.blackboard.com](http://www.blackboard.com)), Oracle iLearning ([www.ilearning.oracle.com](http://www.ilearning.oracle.com)), или Moodle ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)) тако програмиран да

---

<sup>203</sup> Више о овоме в. Стојичић et al., 2014: 213-225, као и Soldatić et al., 2012: 35-51.

<sup>204</sup> Познатије још и под називом *e-learning*.

<sup>205</sup> Learning Management System; систем за руковођење учењем.

дозвољава izvoђење великог броја различитих наставних активности. Под овим се подразумева основна комуникација са полазницима курса (студентима, али и другима, уколико је реч о курсевима за грађанство), подела и припрема задатака, преко дидактичке подршке (у виду понуђених решења задатака), до креирања најразноврснијих онлајн курса (Стојичић et al., 2014: 213-225).

Дакле, оваква технологија омогућава било делимично, било потпуно обављање универзитетских активности изван седишта самог универзитета, што импликује да студенти немају потребу за директним, физичким контактом са наставником. Иако предмет низа полемика и стрепњи, овакав вид наставе свакако доприноси уштеди времена, простора, новца, као и подизање квалитета индивидуализоване наставе (Soldatić et al., 2012: 35). Захваљујући технологији, готово сви студенти у исто време могу приступити настави, пратити је, активно учествовати у њој, те бити у блиској онлајн комуникацији како са наставником, тако и између себе, путем форума или чет просторија.

Традиционалне теорије о овој врсти учења, попут оне о *транзакционалној удаљености* коју је својевремено изнео амерички теоретичар Мур (Moore, 1991), већ су прихваћене у целости. Садржај курса организован је према традиционалном моделу, те је као такав дат онлајн, или је уз комбиновање са другим приступима и моделима за учење језика понуђен студентима које усмерава наставник. Без обзира на све позитивне стране, али и на негативне критике у вези са применом електронског облика учења, чињеница је да овај вид наставе ипак има својих предности у односу на традиционални начин извођења наставе, посебно уколико имамо у виду даљину и бројност студената који се опредељују за неки курс страног језика (Стојичић et al., 2014: 213-225).

Природа интернета, а поврх свега људи који се њиме служе, знатно се променила и представља процес који се перманентно мења. Ове промене већ су ушле у све домене људске делатности, укључујући ту и образовање, што је имало одраза и на наставу страних језика. Међутим, док су остале гране много лакше прихватиле ове новине, образовање и настава страних језика прилично заостају за

њима, мада се и ту примећује постојање великих осцилација од друштва до друштва<sup>206</sup>.

Када се говори о учењу на даљину, како Стојичић и др. (Стојичић et al., 2014: 213-225) истичу, без обзира на то што увек појединац приступа одређеном садржају курса бирајући из њега оно што жели или што се од њега тражи, генерално гледано ипак је реч о једној групи циљно окупљеној на једном месту<sup>207</sup>, а коју је Венгер назвао „заједницом деловања“<sup>208</sup> (*community of practice*) (Wenger, 2006). Другим речима, уместо класичне учионице постоји виртуелна, која настаје због тога што „се дели подручје интересовања“ при чему „су чланови у интеракцији и заједно уче развијајући репертоар ресурса који се дели“ (Wenger, 2006).

Оно што је привукло посебну пажњу бројних научника у последње време јесте запажање да се мења сама природа корисника интернета. Пренски је лепо приметио „да су се наши студенти радикално променили. Данашњи студенти нису више људи оног образовног система који је осмишљен да би их подучавао“ (Prensky, 2001: 1). Понекад названи „дигиталним урођеницима“ (*digital natives*<sup>209</sup>), или скраћено „н-генима“ (Bennett et al., 2008; Jones и Shao, 2011), а све више и као „ученици новог миленијума“ (*New Millennium Learners*; OECD, 2008), ови нови корисници приступају раду, игри и учењу на сасвим нов и креативан начин, који се некада сасвим разликује од традиционалних облика извођења наставе (Стојичић et al., 2014: 213-225).

Дакле, као што се из наведеног може закључити, развој нових технологија довео је последњих година до тога да информатика заузима веома битно место у многим сферама живота, укључујући и све нивое образовања. Она чини саставни део савремених метода у настави великог броја предмета, међу којима су и страни језици, њихове књижевности и културе. Развој ових технологија, када је реч о

---

<sup>206</sup> Разлоге треба свакако тражити у чињеници да су у оквиру образовања још присутни укорењени ставови о неприкосновености наставникове живе речи и директног (фронталног) рада са студентима. Са друге стране, информатичка писменост је, на пример, у готово свим индустријски развијеним земљама у Западној Европи на врло високом нивоу, док се за остали део европског континента то још не може рећи. Да би се она подигла на задовољавајући ниво у сваком друштву, потребно је, нажалост, да прође прилично времена.

<sup>207</sup> Било са различитих страна света, било из различитих места у једној држави, или чак истог.

<sup>208</sup> Ова заједница се ствара сваки пут када неки регистровани члан приступи курсу и када тај члан активно учествује у индивидуалном и/или колективном процесу учења, обично делећи своја знања и сазнања са другима.

<sup>209</sup> Овај назив сковао је управо Пренски у наведеном раду.

учењу страних језика, доноси све разноврсније мултимедијалне програме, које карактерише флексибилност, што омогућава генерисање креативних задатака (Bohn et al., 2002: 85). Са истом групом аутора слажу се и Бах и др., који сматрају да се у том погледу употреба високих информационих технологија у академском контексту може сагледати исто као флексибилан процес, будући да се сасвим лако прилагођава особеностима образовног контекста као и самом профилу студената (Bach et al., 2007: 34).

Разлог због којег се корисници опредељују за овакав вид учења и усвајања неког страног језика лежи у покривености широког спектра потреба сваког од њих, што представља одличан подстицај у процесу учења. С друге стране, такви програми су састављени сврсисходно, у смислу подршке наставнику као координатору или модератору у процесу наставе страног језика на универзитетском нивоу (Стојичић et al., 2014: 213-225).

Имајући у виду да интернет постаје све више и више омиљен, посебно међу млађом популацијом, на њему се свакодневно појављују нови програми за најразличитије врсте учења, између осталог и страних језика, који се лагано померају са локалног рачунара, ка апликацијама заснованим на онлајн комуникацији (Brandl, 2005: 16).

Корисници курсева нису само прости посматрачи и пасивни учесници. Педагогија заснована на теорији *друштвеног конструктивизма* сматра да је сасвим погрешно да ученик добија готова (унапред дата) знања која треба пуко да меморише и потом репродукује, већ да их он мора сâм стећи тако што ће се заиста потрудити да дође до њих, преко личне интерпретације и обраде понуђених и потражених информација.

Сходно мишљењу Рајса, разлика између класичног начина рада на часовима у учионици и рада путем теорије друштвеног конструктивизма одговара разлици између предавања и дискусије (Rice, 2006: 9) – док на класичном (*ex cathedra*) предавању ученик може бити тотално незаинтересован, психички одсутан, избегавати чак и одбијати на све начине комуникацију са наставником и са својим колегама, у дискусији он не може остати имун на разне подстицаје, па зато нужно реагује, односно учи и сарађује у друштвеној интеракцији (Burgess, 2008: 132).



Већина мултимедијалних програма за учење страних језика пружа и основна сазнања о култури говорног подручја језика који се изучава, а што у комбинацији звука, слике и покрета, са ситуацијама из свакодневног живота, ствара аутентичну (говорну) средину, чиме се подстиче развој језичких способности корисника (Стојичић et al., 2014: 213-225).

Дакле, слажемо се са Алексић и др., да комбинација свих ових аспеката води динамичном приступу припреме корисника за утакмицу на глобалном тржишту рада, чинећи их више него културно компетентним. Штавише, овакав вид наставне технике обезбеђује корисницима прилику да унапреде своје способности у развоју културних хипотеза (Aleksić et al., 2010: 647). Оваквим приступом, корисник је у могућности да слободно усваја информације у складу са својим индивидуалним особинама. Велики број студија потврђује тезу да су трагови памћења далеко дужи уколико се нова знања стичу вишеструким перцептивним доживљајем корисника у наставном процесу (Aleksić et al., 2010: 648).

У увођењу интернета у наставу, по правилу, могу се разабрати три најизраженије фазе (Bach, Haynes и Smith, 2007: 41). Прва подразумева период у коме само неколицина наставника уводи другачији начин наставе, а већина наставника изражава скептичан став према новини. У другој фази повећава се број корисника иновационих технологија, док се у трећој фази постиже стандардизација процедуре која постаје уобичајена пракса коју захтева и организује руководство академске институције. Увођење новина у наставни процес увек наилази на отпор наставника међу којима се по правилу издваја неколико групација: иноватори у својим областима, они који радо прихватају новине, наставници који с умереношћу и резервом прихватају промене, док су такође бројни и они који с тешкоћама или никако не мењају своје навике (Soldatić et al., 2012: 37).

Мултимедијални програми за учење страних језика једноставни су за употребу и требало би у будућности настојати да они постану саставни део процеса наставе. Наставник је координатор током учења страног језика. Он треба да буде добар организатор, отворен увек за сарадњу, узимајући у обзир добре стране оваквих програма – очигледност, поступност, систематичност и прегледност, као и већу економичност и ефикасност у наставном процесу.

Мултимедијални програми би се могли користити за увежбавање и систематизацију градива, поред тога што код корисника развијају инокосност у откривању језичких појава и проблема. Још једна добра страна оваквог приступа јесте и то да корисник може код куће решавати задатке самостално и самог себе оценити, и да, уколико је и направио грешку, она не утиче негативно на његово осећање самопоштовања, с обзиром на то да је није начинио пред целом групом.

### 5.1 Платформа за учење модерног грчког као страног

Дакле, као што смо истакли, у овом поглављу више пажње посветићемо савременим технологијама у настави модерног грчког као страног. Приказаћемо најпознатији модел за учење модерног грчког језика као страног „*Филоглосију*“<sup>210</sup>, који је уз подршку Фондације Александра Оназиса, израдио Центар за истраживање говора „ИЕЛ Атина“.

Програм *Филоглосија* намењен је говорницима свих језика. Платформа се заснива на комуникативној методи у комбинацији са четири језичке активности: слушањем, читањем, писањем и говором. Аутори су водили рачуна да акценат буде на функционалној употреби језика, а у видео записима при свакој лекцији у разговору учествује више говорника. Тематика дијалога и свих других текстова односи се на свакодневне говорне ситуације. Пошто је морфосинтактички систем грчког језика комплексан, аутори су се потрудили да споје комуникативну и граматичко-преводни метод, како би корисници лакше научили да правилно употребљавају граматичке форме (Стојичић, 2011). Свако поглавље садржи уводни текст, граматичка правила и дефиниције, вежбе вокабулара, као и корисне фразе и изразе који се користе у свакодневном говору. У већини од двадесет лекција (на платформи има доступних петнаест, на компакт-дискетима двадесет), корисницима су на располагању и текстови у вези са културним благом Грчке.

Да би био у могућности да користи овај мултимедијални програм, корисник мора поседовати језичку компетенцију у модерном грчком језику

---

<sup>210</sup> Више о самом пројекту в. у Стојичић, 2011: 484-492.

еквивалентну нивоу А1 *Елиноматије*<sup>211</sup>. Прво издање програма *Филоглосија* је издање са енглеским као језиком подршке<sup>212</sup>. Део тог материјала сваки наставник може користити у настави модерног грчког језика као страног једноставним приступом интернет презентацији Института за језичка истраживања – Истраживачком центру „Атина“, без икакве надокнаде или регистравања. Дакле, платформа *Филоглосија* представља софтвер отвореног кода, што значи да је потпуно бесплатан за коришћење. Остварење овог пројекта финансирала је Фондација Оназис<sup>213</sup> (поред српског<sup>214</sup>, пројекат обухвата и албански, бугарски и румунски као језике подршке).

Осим за самостално учење грчког језика, *Филоглосију* могу веома успешно користити и професори грчког језика као страног, као помоћно средство у оквиру извођења наставе језика. Стручњаци који се баве аспектима примене нових технологија у настави страних језика слажу се да ауторски програми представљају добро наставно средство, када је „наставницима потребно да прошире опсег својих педагошких иницијатива“ (Ruschoff, 2004: 165).

Последњих година *Филоглосија* се примењује у извођењу часова лекторских вежби у Школи за новогрчки језик Аристотеловог универзитета у Тесалоники, а нарочито у раду са стипендистима Владе Републике Грчке који сваког јула бораве на овом универзитету<sup>215</sup>. Приликом коришћења овог софтвера, професор је ту „само посредник између полазника курса и рачунара... он је ту да усмери полазника, да га охрабри, а не да само репродукује оно што се очекује да

---

<sup>211</sup> Међународни испит о знању новогрчког језика „Елиноматија“ (*Πιστοποίηση επάρκειας της Ελληνομάθειας*) поседује шест нивоа знања новогрчког језика, усаглашеним са ЗЕОЈ-ем. До 2011. године постојала су само четири нивоа, која су одговарала следећој скали: А' (A2/CEFR), В' (B1), Г' (B2) и Д' (C1).

<sup>212</sup> Аутор овог програма је др Фрида Хараламбопулу.

<sup>213</sup> Alexander S. Onassis Public Benefit Foundation, [www.onassis.gr](http://www.onassis.gr)

<sup>214</sup> На предлог др Фриде Хараламбопулу, професора Националног и Каподистријасовог универзитета у Атине и аутора овог програма, Војкан Стојичић са Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета у Београду прихватио је обавезу превођења предвиђеног материјала, углавном са грчког на српски језик и у мањој мери са енглеског на српски, у сарадњи са Институтом за језичка истраживања – Истраживачки центар „Атина“ и Министарством за развој Републике Грчке, а за потребе Министарства просвете, доживотног образовања и вера Републике Грчке. Рецензију текстова на грчком језику написао је угледни професор Националног и Каподистријасовог универзитета у Атине, др Јоргос Бабињотис, а рецензију српских текстова др Милена Јовановић и др Предраг Мутавић, професори на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета у Београду.

<sup>215</sup> У односу на Курикулум Летњег интензивног курса за учење грчког језика, предлаже се да се два пута седмично по два часа у раду са студентима странцима користи верзија са енглеским као језиком подршке.

полазници савладају... мотивација је при оваквом раду изузетно битна, јер је степен онога што полазници усвајају на знатно вишем нивоу“ (Aleksić et al., 2010: 649).

Као што смо напоменули на почетку, *Филогловија* је заснована на комуникативној методи у комбинацији са две рецептивне и две продуктивне језичке активности. Ауторка програма водила је рачуна да акценат буде на самој употреби језика, тако што се (у видео запису) одвија разговор између два или више учесника – битно је да је реч о нативним говорницима, зато што корисник има могућност да упореди своју артикулацију са њиховом помоћу одговарајуће технике, интегрисане у сам програм. Тематика дијалога и свих других текстова односи се на свакодневне говорне ситуације. У сваком поглављу дат је превод на енглески језик следећих целина:

- Уводни текст и уводни дијалог;
- Упутства у делу са граматичким и вежбама вокабулара;
- Објашњења у вези са коришћењем језичких алатки;
- Граматичка правила и дефиниције;
- Корисне фразе и изрази који се користе у свакодневном говору;
- Текстови у вези са културним благом Грчке.

Језички материјал у свакој лекцији распоређен је у четири целине (Табела бр. 4), изузев првог (уводног) и двадесетог (последњег) поглавља, које представља рекапитулацију градива:

Табела бр. 4

<b>ПРВА</b>	<b>ДРУГА</b>	<b>ТРЕЋА</b>	<b>ЧЕТВРТА</b>
дијалог	вокабулар (основни и додатни)	граматичке целине	корисне фразе и изрази

Текстови дијалога базирани су на свакодневним говорним ситуацијама, са циљем да корисника припреме за извршавање комуникативних задатака у свакодневној конверзацији. За сваки дијалог постоји увод у виду кратког текста који даје садржај дијалога. Осамнаест од двадесет поглавља почиње дијалогом на

којем се заснива свака наставна јединица; њих чине језички материјал вокабулара, и основног, и додатног, као и граматичке партије које прате свако поглавље.

Корисник, прати уживо видео запис у облику дијалога, што представља добру подршку учењу модерног грчког. Акцент остаје увек на тексту, који у дијалогској форми оставља утисак драмске радње. Дакле, корисник може приметити правила понашања, може уочити гестикулацију и мимику приликом разговора, може чути модулације гласова и интонације изворних говорника, све оно што може бити од значаја за упознавање културе народа чији се језик учи<sup>216</sup>.

Табела бр. 5 - Наслови целина-лекција

<b>ПРВА ЦЕЛИНА</b>	Уводно поглавље	<b>ДРУГА ЦЕЛИНА</b>	Разговор о прошлости
	Поздрави		Тражити извињење
	Планирање одмор		Одлазак у куповину
	Одлазак у таверну		Тражење и пружање информација
	Телефонски разговор		Одлазак код лекара
<b>ТРЕЋА ЦЕЛИНА</b>	Позив на излазак	<b>ЧЕТВРТА ЦЕЛИНА</b>	Тешкоће у комуникацији
	Тражење и давање савета		У пошти
	Путовање		У банци
	Изнајмљивање стана		Разговор за посао
	У супермаркету		Утврђивање

Корисник може да гледа и слуша дијалоге колико год пута жели, може да их враћа или да преслушава одређене секвенце, може да одабере улогу неког од учесника у дијалогу, да глуми читајући текст на модерном грчком језику који се појављује на екрану. Потом, може да упоређује новонастали снимак са оригиналом и да на тај начин уочава сличности и разлике између снимка и оригинала. На тај начин може спровести одређени вид аутоевалуације која је врло

<sup>216</sup> Грци, на пример, другачије гестикулирају када желе да изговоре „да“ или „не“: За „да“ главу покрећу лево-десно, као кад ми кажемо „не“, и, обратно, за „не“ главу покрећу горе-доле, као кад ми кажемо „да“.

битна за почетника јер, уколико је снимак сличан или истоветан оригиналу, корисник ће бити охрабрен да настави с учењем.

Будући да је приступ свим мултимедијалним опцијама од самог почетка слободан, а повратна информација стиже у виду одговора, кориснику се на тај начин обезбеђује адекватан оквир за реализацију процеса учења, у оквиру кога он сâм усмерава себе и своје активности ка стицању знања (Ruschhoff, 2004: 171). У циљу тестирања вештина слушања и читања, али и граматичке компетенције, након сваког дијалога следе бројна вежбања. Применом мултимедије кориснику се нуде важне информације за проучавање језика и културе грчког народа. Применом оваквог софтвера, мотивисаност корисника расте, као и компетенције које он на овај начин стиче. Корисник је у прилици да приступи културно аутентичним материјалима које, у случају да се не налази у географској средини у којој се модерни грчки језик изучава, тешко да би могао да доживи.

Вокабулар представља другу целину и везује се за тематику сваке наставне јединице. У оквиру основног вокабулара, дат је превод сваке речи или фразе која се помиње у оквиру основног дијалога. Притиском миша на одређену реч, корисник може чути њен изговор и видети њену морфолошку категорију. Затим, он може у делу *алати* активирати функцију аутоматског звучног записа речи коју је изговорио, а затим може упоредити новонастали запис са оригиналом. Уколико се нека реч користи у посебном контексту, програмом је омогућен увид у конкретан пример. Бројна вежбања омогућавају проверу усвајања нових речи у сваком поглављу. У додатном речнику, с друге стране, налазе се речи и изрази који се могу користити у свакодневним реалним комуникативним ситуацијама. На тај начин, корисник проширује свој вокабулар, а у већини од двадесет поглавља овај вокабулар праћен је и фотографијама, што корисницима омогућава лакше и брже учење речи.

Грамматика заузима значајно место у програму. Грамматичке целине су дате на једноставан и функционалан начин. Кроз текст основног дијалога дати су најважнији граматички облици који су представљени на јасан начин. У одређеним случајевима укључена су и додатна објашњења на енглеском језику, чиме је олакшано разумевање објашњених граматичких елемената. У оквиру програма, дата су граматичка вежбања која се односе на све дидактичке целине. На тај начин, корисник може брзо и ефикасно да провери научено градиво, с обзиром на

то да су уз свако вежбање дата и решења. Оно што је предност оваквог приступа свакако се огледа у перманентној подршци коју пружају решења задатака.

У делу названом *корисне фразе и изрази*, представљени су пажљиво одабрани, кратки дијалози који приказују језичке радње из свакодневних говорних ситуација. Ове језичке радње произилазе из тематике основних дијалога и омогућавају кориснику да даље унапређује тачност у свакодневној конверзацији. Дијалози су подржани видеом и на тај начин корисник може активно учествовати, читајући улогу једног од глумаца у видеу. Реч је о вежбама типа *role-playing*, где корисник може да одабере да прочита улогу неког од глумаца. Затим, може погледати видео запис у који је интегрисан новонастали звучни запис. Притиском миша на одређену команду појављују се преводи свих корисних израза.

Двојезични, електронски, грчко-енглески речник налази се у оквиру овог програма и може му се приступити притиском миша на одређену команду. Реч је о речнику<sup>217</sup> који садржи све лексеме које се јављају у текстовима. Садржи одредницу, превод на енглески језик као и пример за употребу те речи у конкретној ситуацији. Поред овога, садржи граматичку категорију сваке одреднице, деклинацију именица и придева, прво лице једнине глагола у презенту, аористу, тренутном футуру и перфекту актива. Уколико је реч о полисемичној речи, дати су и други преводи као и њена употреба у другим значењима.

На сваком диску постоји једна независна јединица културног садржаја, како би се корисник упознао са грчком културом и великим достигнућима античког света. Упознаје се са грчком музиком, историјом, географијом и уметношћу. Мултимедијална технологија овде иде корак даље и комбинацијом видеа, фотографија и музике корисник, нпр. може уживати у виртуелном музеју античких скулптура.

---

<sup>217</sup> Речник садржи 3117 одредница.

Табела бр. 6 - Тематске јединице културног карактера

ПРВА ЦЕЛИНА	ДРУГА ЦЕЛИНА	ТРЕЋА ЦЕЛИНА	ЧЕТВРТА ЦЕЛИНА
1) Грчко сликарство 2) Грчка острва	1) Благо старе Грчке	1) Грчке јавне зграде 2) Грчке песме	1) Острво Делос у слици и речи

### 5.1.1 Анализа заступљености рецептивних језичких активности (грчки)

Дакле, као што смо истакли, у овом поглављу нашу пажњу усмерићемо на анализу заступљености вежбања којима се проверава језичка активност слушања и читања. Како бисмо установили да ли текстови коришћени у лекцијама одговарају А1, односно А2 нивоу ЗЕОЈ-а, искористили смо језичку алатку доступну на платформи Центра за грчки језик у Тесалоники<sup>218</sup>, а о којој је било више речи у поглављу 4.6. За поређење смо одабрали осму лекцију (за А1 ниво), односно петнаесту лекцију (за ниво А2).

#### ОСМА ЛЕКЦИЈА

(транскрипт)

Табела бр. 7

Δάφνη:	Πώπω! Πολλή κίνηση έχει σήμερα η αγορά!
Αθηνά:	Πράγματι, χαμός γίνεται! Κοίταξε! Εκείνο το κατάστημα έχει καλές προσφορές! Μπαίνουμε εδώ;
Δάφνη:	Γιατί όχι; Σε ποιον όροφο είναι τα γυναικεία;
Αθηνά:	Στον τρίτο.
Δάφνη:	Σου αρέσει εκείνη η μπλούζα;
Αθηνά:	Ποια λες;
Δάφνη:	Εκείνη η άσπρη;

<sup>218</sup> <http://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>

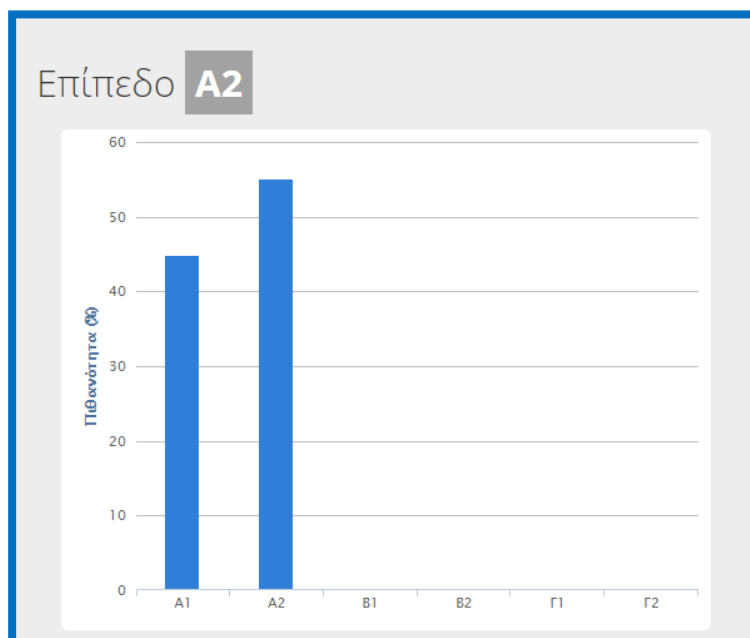


Αθηνά:	Ναι..
Δάφνη:	Λίγο μικρή δεν είναι;
Αθηνά:	Έχεις δίκιο. Αυτό είναι το μικρό μέγεθος, είναι το small.
Δάφνη:	Υπάρχει σε άλλο μέγεθος;
Αθηνά:	Εσύ τι μέγεθος φοράς;
Δάφνη:	Το μεσαίο, το medium.
Αθηνά:	Για να ψάξω... Όχι, δυστυχώς δεν υπάρχει... Κοίταξε εκείνη την μπλε φούστα... Πώς σου φαίνεται;
Δάφνη:	Καλή είναι...
Αθηνά:	Τι νούμερο φοράς;
Δάφνη:	Το 44.
Αθηνά:	Το νούμερο σου κάνει, αλλά δεν έχει τιμή. Φώναξε την πωλήτρια και ρώτησε την πόσο κάνει...
Δάφνη:	Συγγνώμη, πόσο κάνει αυτή η φούστα; Δεν έχει τιμή.
Πωλήτρια:	Ένα λεπτό... 25.000 με την έκπτωση. Είναι πολύ καλή ποιότητα!
Δάφνη:	Ευχαριστώ πολύ!
Πωλήτρια:	Παρακαλώ!
Δάφνη:	Αθηνά, ακριβή είναι και μου φαίνεται και κοντή. Φεύγουμε;
Αθηνά:	Περίμενε ένα λεπτό! Για δοκίμασε αυτό το κίτρινο παντελόνι.
Δάφνη:	Μπα... Είναι πολύ έντονο το χρώμα, δεν μου πάει.
Αθηνά:	Ε, τότε... φόρεσε αυτό το γκρι. Δεν είναι άσχημο το χρώμα και έχει κομψή γραμμή...
Δάφνη:	Όχι, είναι πολύ στενό...
Αθηνά:	Μη φεύγεις, βρε παιδί μου! Έχει τόσο ωραία ρούχα εδώ! Δοκίμασε κάτι!
Δάφνη:	Όχι, πάμε να φύγουμε! Δεν βρίσκω τίποτα!
Αθηνά:	Αμάν, βρε Δάφνη! Είσαι πολύ δύσκολη τελικά!
Δάφνη:	Θέλεις να πάμε στο πολυκατάστημα απέναντι; Έχει ωραία ρούχα στην βιτρίνα!
Αθηνά:	Άντε, πάμε!

(Τекст преузет са <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/ch8/dial/dial2.asp>)

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 1):

- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 55,13%
- Вероватноћа да текст припада А1 нивоу 44,76%.



Графикон бр. 1

## ΠΕΤНАΕСТА ЛЕКЦИЈА

(транскрипт)

Табела бр. 8

Δανάη:	Λοιπόν, κράτησε λίγο τα κλειδιά μου, πάω να πάρω ένα καρότσι... Τι έγινε; Τι ψάχνεις;
Αθηνά:	Το χαρτάκι για τα ψώνια. Δεν το βρίσκω... Μπορεί να το ξέχασα στο σπίτι.
Δανάη:	Σοβαρολογείς;
Αθηνά:	Νομίζω ότι το άφησα πάνω στο τραπέζι. Τι κάνουμε τώρα;
Δανάη:	Τηλεφώνησε στον Φοίβο!
Αθηνά:	Ο Φοίβος δεν είναι στο σπίτι, είχε δουλειά και βγήκε.
Δανάη:	Τότε, προσπάθησε να θυμηθείς τι είχαμε γράψει. Αποκλείεται να γυρίσουμε πίσω, δεν προλαβαίνουμε!

Αθηνά:	Λοιπόν, ας ξεκινήσουμε από τα λαχανικά.
Δανάη:	Πού είναι τα λαχανικά; Δεν τα βρίσκω!
Αθηνά:	Ρώτησε τον υπάλληλο. Περίμενε, έχει ταμπέλες παντού! Νάτα! Φρούτα και Λαχανικά. Γεια σας. Θα ήθελα 2 κιλά ντομάτες, 1 κιλό πιπεριές πράσινες, 3 αγγούρια και ένα ματσάκι μαϊντανό.
Δανάη:	Τι άλλο χρειαζόμαστε;
Αθηνά:	Πρέπει να πάρουμε τυριά και αλλαντικά. Ωχ, εδώ έχει κόσμος. Πρέπει να πάρουμε αριθμό προτεραιότητας.
Υπάλληλος:	Το νούμερο 52. Παρακαλώ;
Δανάη:	Γεια σας, θα ήθελα μισό κιλό φέτα σκληρή, ένα τέταρτο κασέρι πικάντικο και δύο συσκευασίες λουκάνικα Φρανκφούρτης.
Υπάλληλος:	Ορίστε. Θέλετε τίποτε άλλο;
Δανάη:	Όχι, ευχαριστώ.
Υπάλληλος:	Παρακαλώ.
Αθηνά:	Τι θα μαγειρέψουμε; Κρέας ή ψάρι;
Δανάη:	Λέω να ψήσουμε μπριζόλες στα κάρβουνα και μπιφτέκια.
Αθηνά:	Ωραία, πάμε λοιπόν στα κρεατικά.
Δανάη:	Γεια σας! Θα μου βάλετε 2 κιλά μπριζόλες μοσχαρίσιες και ένα κιλό κιμά;
Αθηνά:	Πρέπει να αγοράσουμε και φρούτα! Προτείνω να πάρουμε μήλα, αχλάδια, πορτοκάλια, μπανάνες και μανταρίνια και να φτιάξουμε μια φρουτοσαλάτα με φρούτα εποχής!
Δανάη:	Μμμ, καλή ιδέα! Πάμε...
Υπάλληλος:	Να σας κεράσουμε τα νέα μπισκότα «ΓΕΥΣΗ» με γέμιση σοκολάτα και φουντούκι;
Δανάη:	Ευχαριστούμε πολύ! Μμμμ, είναι πολύ νόστιμα!
Αθηνά:	Να πάρουμε λίγα; Έλα, άστα τα μπισκότα. Παχαίνουν και εσύ είσαι σε δίαιτα!
Δανάη:	Έχεις δίκιο.
Αθηνά:	Λοιπόν, νομίζω ότι τελειώσαμε.
Δανάη:	Ναι, πάμε να πληρώσουμε.
Δανάη:	Ωχ, κοίτα! Έχει ουρά στα ταμεία...

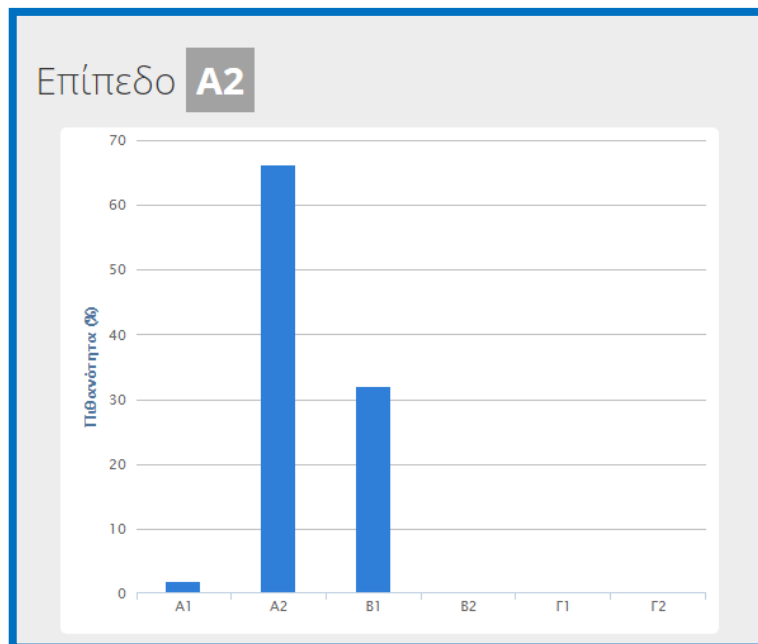
Αθηνά:

Έλα, πάμε να πιάσουμε σειρά.

(Текст преузет са <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/ch15/dial/dial2.asp>)

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 2):

- Вероватноћа да текст припада А1 нивоу износи 1,85%
- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 66,10%
- Вероватноћа да текст припада Б1 нивоу 32,04%.



Графикон бр. 2

Из приложеног се може закључити да је у првом случају (осма лекција) софтвер одредио А2 ниво, иако су аутори предвидели да је од прве до десете лекције А1 ниво. Међутим, проценти су веома близу, тако да ипак верујемо да је осма лекција језички ближа А1, него А2 нивоу. Утемељење за овакав став можемо пронаћи и упоређивањем граматичких облика који се користе у тексту, а који према *Аналитичком програму Елиноматије* (Ευσταθιάδης et al., 2001) спадају у А1 ниво. Када је реч о петнаестој лекцији, она припада А2 нивоу, како смо и претпоставили, а што недвосмислено показују и наведени проценти.

У **првој лекцији**, осим задатка у ком се тражи од корисника да слуша изговор речи, а потом да обележи положај акцента, других видова вежби којима

се проверава размечање слушањем нема. Када је реч о вештини читања, ниједном вежбом није предвиђено њено проверавање, што је методолошки и оправдано, имајући у виду да је реч тек о уводној лекцији.

У **другој лекцији**, број вежби којима се проверава разумевање слушањем је две, док су три вежбе предвиђене за проверу разумевања читањем. Међутим, када је реч о слушању, иако је у првој вежби текст озвучен, он се налази транскрибован паралелно са питањима, тако да се поставља питање да ли се тестира разумевање слушањем или разумевање читањем. Прва вежба је вежба отвореног типа. Говорник изговара по једну реч, а слушалац мора да је упише. Корисницима је наглашено да морају користити грчку тастатуру, као и да морају бележити положај акцента. Програм ће оценити као позитиван одговор само онај који је правилно ортографски написан. Друга вежба је вежба придруживања, а корисници треба да слушају исказе, а потом да их пронађу транскрибоване у табели. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни, с тим што је из дијалогске претворен у монолошку форму. Овде би се очекивало да ће се појавити сличан текст, са истом тематиком, међутим аутори су се определили за исте ликове, као и фабулу. Реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Друга вежба је вежба придруживања, у којој се тражи да корисници споје почетак са крајем реченице. У последњој, трећој вежби треба повезати фотографије са именицама које их илуструју. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. У овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **трећој лекцији** број вежби којима се проверава размечање слушањем и разумевање читањем једнак је и износи по три. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Дакле, аутори нису предвидели вежбу разумевања слушањем, мада и да јесу, поставља се питање зашто је дат транскрибован текст. Када је реч о разумевању преслушаног, у првој вежби која је отвореног типа говорник изговара по једну реч, а слушалац мора да је упише. Програм ће оценити као позитиван одговор само онај који је правилно ортографски написан. Друга вежба је *вежба придруживања*, а корисници треба да слушају исказе, а потом да их пронађу транскрибоване у

табели. Трећа вежба је такође *вежба придруживања*, с тим што овога пута корисник треба да повеже фотографије са реченицама које слуша. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба затвореног типа (*тачно-нетачно*). Друга вежба је вежба затвореног типа (*тачно-нетачно*), а реч је о истом тексту које је из дијалогске претворен у монолошку форму. Трећа вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*) у којој се тражи да корисници споје почетак са крајем реченице. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **четвртој лекцији** број вежби којима се проверава слушање износи две, док број вежби којима се проверава читање износи четири. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Стиче се утисак да је ово постало правило, дакле да аутори нису предвидели проверавање онога што су корисници чули. Када је реч о разумевању преслушаног, у првој вежби која је отвореног типа говорник изговара по једну реч, а слушацац мора да је упише. Програм ће оценити као позитиван одговор само онај који је правилно ортографски написан. Друга вежба је вежба придруживања, а корисници треба да слушају исказе, а потом да их пронађу транскрибоване у табели. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба затвореног типа (*вишеструк избор*). Друга вежба је вежба затвореног типа (*тачно-нетачно*), а реч је о истом тексту који је из дијалогске претворен у монолошку форму. Трећа вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*) у којој се тражи да корисници споје почетак са крајем реченице. У четвртој вежби се појављује *cloze* тест. Корисници треба да попуне празнине одговарајућом речи, која је понуђена у табели. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **петој лекцији** број вежби којима се проверава слушање износи две, док број вежби којима се проверава читање износи четири. Основни дијалог је

озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Када је реч о разумевању преслушаног, у првој вежби која је отвореног типа говорник изговара по једну реч, а слушалац мора да је упише. Друга вежба је вежба придруживања, а корисници треба да слушају исказе, а потом да их пронађу транскрибоване у табели. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва и друга вежба су вежбе затвореног типа (*вишеструк избор*), с тим што у другој вежби корисници читају исти текст као у првој. Овде је текст из дијалогске претворен у монолошку форму. Трећа вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*) у којој се тражи да корисници споје почетак са крајем реченице. У четвртој вежби се појављује *cloze* тест. Корисници треба да попуне празнине одговарајућом речи, која је понуђена у табели. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **шестој лекцији** нема вежби којима се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање четири. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба отвореног типа, а од корисника се очекује да заврши већ започете реченице, на основу информација које је сазнао из текста. Аутори су водили рачуна о томе да јасно обележе колико речи корисник треба да упише, како би били сигурни да ће се смањити могућност појаве више тачних решења. Оно о чему нису водили рачуна јесте да програм препознаје само ортографски тачна решења. У другој вежби која је затвореног типа, од корисника се тражи да реченице стави у хронолошки правилан ред, на основу онога што је прочитао. Трећа вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*) у којој се тражи да корисници споје почетак са крајем реченице. У четвртој вежби се појављује *cloze* тест. Корисници треба да попуне празнине одговарајућом речи, која је понуђена у табели. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У седмој лекцији се само једном вежбом проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање пет. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва и једина вежба слушања је отвореног типа, а од корисника се очекује да упише одговарајућу реч која недостаје у реченици. Оно о чему аутори нису водили рачуна јесте да програм препознаје само ортографски тачна решења, што може представљати проблем имајући у виду начела етимолошког правописа у грчком језику. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба отвореног типа, а од корисника се очекује да заврши већ започете реченице, на основу информација које је сазнао из текста. Аутори су водили рачуна о томе да јасно обележе колико речи корисник треба да упише, како би били сигурни да ће се смањити могућност појаве више тачних решења. Оно о чему нису водили рачуна јесте да програм препознаје само ортографски тачна решења. Друга вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*) у којој се тражи да корисници споје почетак са крајем реченице. У трећој вежби се појављује *cloze* тест. Корисници треба да попуне празнине одговарајућом речи, која је понуђена у табели. И четврта и пета вежба су вежбе придруживања. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У осмој лекцији само једном вежбом се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање три. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва и једина вежба слушања је отвореног типа, а од корисника се очекује да упише одговарајућу реч која недостаје у реченици. И овде програм препознаје само ортографски тачна решења. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба затвореног типа (*вишеструк избор*), а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. У другој вежби се појављује *cloze* тест. Корисници треба да попуне празнине одговарајућом речи, која је понуђена у табели. Трећа вежба је вежба придруживања, у којој се од корисника очекује да повеже леву и десну страну (вежбе придруживања). У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах



проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **деветој лекцији** само једном вежбом се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање две. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва и једина вежба слушања је отвореног типа, а од корисника се очекује да упише одговарајућу реч која недостаје у реченици. И овде програм препознаје само ортографски тачна решења. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба отвореног типа, а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. Друга вежба је вежба отвореног типа, а од корисника се очекује да упише реч која недостаје, на основу фотографија које види. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **десетој лекцији** само једном вежбом се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање три. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва и једина вежба слушања је отвореног типа, а од корисника се очекује да упише одговарајућу реч која недостаје у реченици. И овде програм препознаје само ортографски тачна решења. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба затвореног типа (*вишеструк избор*), а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. Друга вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*), а од корисника се очекује да повеже леву и десну страну. У трећој вежби се појављује *cloze* тест. Корисници треба да попуне празнине одговарајућом речи, која је понуђена у табели. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **једанаестој лекцији** са две вежбе се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање три. Основни дијалог је озвучен, а корисник

има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва вежба слушања је затвореног типа (*тачно-нетачно*), а од корисника се очекује да одговори на питања на основу одслушаних реченица. Друга вежба је затвореног типа, а реч је о придруживању говорног исказа фотографијама које приказују одређену радњу. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба отвореног типа, а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. Друга вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*), а од корисника се очекује да повеже леву и десну страну. Трећа вежба је вежба придруживања. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **дванаестој лекцији** једном вежбом се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање три. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва и једина вежба слушања је затвореног типа (*тачно-нетачно*), а од корисника се очекује да одговори на питања на основу одслушаних реченица. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба затвореног типа (*вишеструк избор*), а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. Друга вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*), а од корисника се очекује да повеже леву и десну страну. У трећој вежби се појављује *cloze* тест. Корисници треба да попуне празнине одговарајућом речи, која је понуђена у табели. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **тринаестој лекцији** са две вежбе се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање три. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва вежба слушања је затвореног типа (*тачно-нетачно*), а од корисника се очекује да одговори на питања на основу одслушаних реченица. Друга вежба је затвореног типа, а реч је

о придруживању говорног исказа фотографијама које приказују предмете. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба отвореног типа, а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. Друга вежба је вежба затвореног типа (*вежба придруживања*), а од корисника се очекује да повеже леву и десну страну. У трећој вежби се појављује *cloze* тест. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **четрнаестој лекцији** са две вежбе се проверавају и слушање и читање. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва вежба слушања је затвореног типа (*тачно-нетачно*), а од корисника се очекује да одговори на питања на основу одслушаних реченица. Друга вежба је затвореног типа, а реч је о придруживању говорног исказа фотографијама које приказују просторије у кући. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба затвореног типа (*тачно-нетачно*), а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. Друга вежба је модификовани *cloze* тест. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

У **петнаестој лекцији** једном вежбом се проверава слушање, док је број вежби којима се проверава читање три. Основни дијалог је озвучен, а корисник има испред себе све време транскрибован текст који слуша. Прва и једина вежба слушања је затвореног типа (*тачно-нетачно*), а од корисника се очекује да одговори на питања на основу одслушаних реченица. Када је реч о вежбама читања, дат је исти текст као и уводни. Прва вежба је вежба затвореног типа (*вишеструк избор*), а од корисника се очекује да одговори на питања, на основу дијалога. Друга вежба је вежба придруживања, док је трећа вежба *cloze* тест. У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а сваку урађену вежбу софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. И у

овој лекцији приказани су видео снимци корисних израза и фраза из свакодневних говорних ситуација, али се не проверава разумевање слушањем.

### 5.1.2 Запажања и дискусија (грчки)

На основу параметара платформе за препознавање тежине текста, утврдили смо да су текстови који су коришћени за проверу вештине читања на нивоу који одговара наведеним информацијама на почетку курса, дакле А1 и А2/ ЗЕОЈ. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да није могуће говорити о текстовима, већ о издвојеним, изолованим реченицама. То може представљати проблем, будући да код корисника може развити лажан осећај сигурности у оно што разуме слушањем, имајући у виду да не слуша цео текст, који има свој увод, разраду и закључак. Такође, ни у једној лекцији нису понуђене транскрибоване реченице онога што корисник слуша у оквиру вежби којима се проверава разумевање слушањем. Мишљења смо да би то требало исправити у некој од наредних верзија, без обзира што је реч о краћим језичким целинама.

Имајући у виду укупан број вежби, разумевање слушањем се тестира у двадесет једној вежби, док се разумевање читањем тестира у четрдесет пет вежби. Анализирајући текстове, приметили смо да је углавном реч о дијалошкој форми. Посебних текстова којима би се тестирале ове две језичке активности, а да нису у вези са главном лекцијом нема. То је највећа замерка ауторима овог програма за учење модерног грчког језика као страног. Текстови који су намењени провери вештине читања, одговарајуће су дужине и подударају се са типом вежби који се појављује на званичном испиту о познавању модерног грчког језика *Елиноматија*. Када је реч о вежбама придруживања, реч је о веома кратким реченицама, што би се могло исправити у некој наредној верзији програма. Када је реч о вежбама отвореног типа, требало би имати на уму да оне не смеју утицати на коначан број постигнутих поена код корисника, с обзиром на то да се не тестира писање, већ читање.

Вештина слушања се проверава појединачним реченицама, које су углавном истргнуте из контекста, односно из главног дијалога (лекције). Вежбе отвореног типа не подразумевају да корисник може направити грешку када је реч

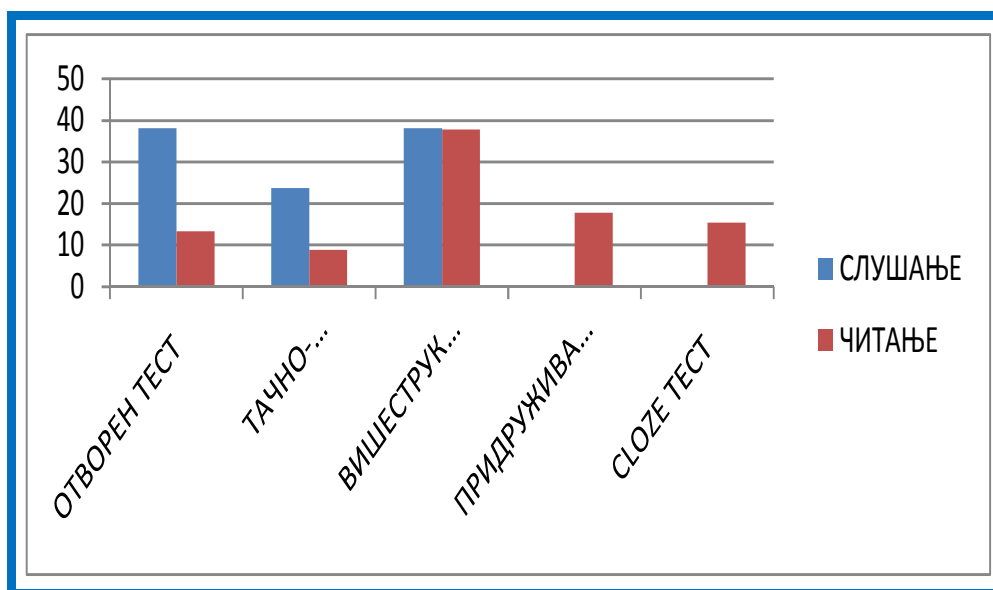
о ортографији, што му умањује шансу да постигне задовољавајући број поена, уколико одговор не напише исправно ортографски. Посебно бисмо истакли дужину текстова којима се тестира ова рецептивна језичка активност. Пажљивом анализом утврдили смо да је реч о реченицама, а не о посебним текстовима, што се не подудара са оним што се од кандидата тражи на испиту *Елиноматија*.

Статистички гледано (Графикон 3), слушање је заступљено са 31,82 %, док је читање са 68,18%.



Графикон 3

Статистички гледано (Графикон 4), типологија вежбања у процентима код слушања изгледа овако: вежбе отвореног типа (38,10%), вежбе тачно-нетачно (23,80%) и вежбе придруживања (38,10%). Типологија вежбања код читања у процентима изгледа овако: вежбе отвореног типа (13,33%), вежбе тачно-нетачно (8,88%), вежбе придруживања (37,77%), вежбе вишеструког избора (17,77%) и *cloze* тест (15,38%).



Графикон 4

## 5.2 Платформа за учење савременог српског као страног

Као што смо више пута нагласили, виртуелна учионица је интерактивно окружење у којем се страни језик учи, без реалног присуства наставника и ученика. Они су одвојени потпуно у простору и времену, а путем интернета и мултимедијалних ресурса наставник обезбеђује наставни садржај и чини га доступним великом броју заинтересованих корисника.

Интегративна платформа Мудл представља један од система за учење на даљину, за који се Филолошки факултет Универзитета у Београду одлучио 2010. године. Ова платформа заснива се на појму *хибридног учења*, што подразумева да комбинује различита окружења у којима се наставни процес одвија. Међутим, како Силашки и Марковић наглашавају (Silaški и Marković, 2011: 459), стиче се утисак да се у данашње време овај појам односи, пре свега, на спој класичног, традиционалног учења у физичком окружењу учионице, са једне стране и учења на даљину, односно обављање задатака који подразумевају поједине видове учења на даљину, са друге.

Оно што посебно морамо истаћи јесте да ова платформа не представља вид фронталне наставе, дакле наставник не може само пребацити своје материјале, презентације, документе, фајлове и сл. у виртуалну учионицу. Мудл није

замишљен као електронска база података, већ као решење за исконску потребу наставника, али и студената за интеракцијом, а самим тим и коришћење свих ресурса које ова платформа пружа. Платформа подржава бројне активности, а у којој мери може одговорити на потребе како наставника, тако и студената, када је реч о учењу страних језика, приказаћемо у наредним пасусима.

Иако је овде реч о коришћењу платформе за учење српског језика као страног, морамо нагласити да се она користи активно и за одвијање дела наставе из модерног грчког језика на основним академским студијама неохеленистике. С тим у вези, приступићемо анализи језичког материјала имајући двоструку улогу. С једне стране, као аутори сличних курсева за потребе одвијања наставе из модерног грчког језика, упознати смо са могућностима, али и одређеним ограничењима која се односе на учење страних језика путем ове платформе. С друге стране, у улози истраживача можемо приступити анализи заступљености рецептивних језичких вештина слушања и читања.

Када је реч о настави српског језика као страног, већ смо напоменули да се интересовање сваке године повећава и да је све више студената који желе на науче овај, са социолингвистичког становишта „мали“ језик. Са повећањем броја студената, јавља се и потреба за добрим, квалитетним и садржајним дидактичким средствима. Имајући у виду чињеницу да Београдски универзитет последњих година све више учествује у образовним програмима ЕУ, али и у другим светским програмима, јавила се потреба за осмишљавањем интензивног онлајн курса српског језика као страног, како би се студенти који долазе на студијске размене преко Темпус, Еразмус, Цепус, или Еразмус + програма упознали са основама српског језика. Ово би могао бити један од мотива, а предлог о креирању курса савременог српског језика на А1 нивоу наишао је на позитивне критике.

Када је реч о учењу српског језика као страног на даљину, треба истаћи да су пионири у креирању оваквог курса наставници и сарадници Департмана за српски језик и лингвистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Путем пројекта *Hook up* (Суботић и Бјелаковић, 2011; Бјелаковић и Ајдановић, 2011; Суботић и Дражић, 2011), који је подразумевао да се страни студенти упознају са језиком земље у коју путују ради студија, тип стручњака са тринаест универзитета осмислио је и креирао курсеве језика, који су били усаглашени са *Заједничким европским оквиром за језике*, на А1, А2 и Б1 нивоу.

Како Крајишник и Ломпар (Крајишник и Ломпар, 2013: 115-123) наводе, наставни садржај који се користи за учење на даљину:

- Може да представља уџбенички материјал прилагођен могућностима које пружа електронска платформа;
- Може да буде и наменски прављен материјал за овај вид наставе, што је тежи и дуготрајнији процес, али најбоље одговара могућностима електронске манипулације;
- Може представљати и комбинацију ова два вида.

Аутори овог курса на даљину били су свесни свих могућности, али и ограничениости које овакав вид наставе доноси. Међутим, имајући у виду да је на глобалном нивоу популарност оваквог вида учења страног језика на завидном нивоу, стратегија сваке земље треба да буде дисеминација и популаризација њеног језика, књижевности и културе. Дакле, уколико се узме у обзир чињеница да виртуалне учионице не обавезују ни ученике, а ни наставнике да у истом тренутку и на истом месту приступе подучавању, односно учењу страног језика, овакав вид наставе, са свим својим предностима и манама, може у великој мери помоћи општем циљу коме би требало težити. Овакав циљ, у околностима када држава не предузима довољно корака за популаризацију српског језика као страног на глобалном нивоу, а о чему је било више речи у трећем поглављу, треба да представља императив сваке високошколске институције.

Дакле, као што смо већ рекли, за реализацију ове замисли идеалну подршку пружила је платформа Мудл, која се користи на Филолошком факултету БУ активно од 2010. године. У првој фази реализације пројекта, предавачи из Центра за српски као страни језик направили су одговарајуће језичке материјале који су усаглашени са А1 нивоом ЗЕОЈ-а, и који су уз помоћ стручњака из ИТ сектора Филолошког факултета инкорпорирани у саму платформу. Имајући у виду дескрипторе на А1 нивоу, лексички корпус овог курса је углавном ограничен, што значи да ће након одслушаног курса студент знати да се представи, да опише простор у коме живи и обавља свакодневне животне делатности. Умеће да опише шта ради у слободно време, да се снађе при куповини у маркету и продавници, али и да зна основну лексику када је о храни и



пићу реч. Најзад, умеће правилно да користи лексику која је у вези са атмосферским и астрономским временом.

Када је реч о граматичким целинама, и оне су на сликовит, јасан и прегледан начин приказане у свакој лекцији. Ниво А1 подразумева да студент треба да препознаје основна значења падежа у српском језику, као и најфреквентније предлошко-падежне конструкције. Од глаголских времена треба да познаје и правилно употребљава презент, перфекат и футур први. Треба да препознаје основне моделе творбе речи, као и да познаје базична правила када је реч о реду речи у реченици. На овом нивоу се од студента очекује да има основна знања када је реч о конгруенцији (род, број, падеж, лице), али и да уме да користи правилно везнике у напоредним односима (Крајишник и Ломпар, 2013: 115-123).

Аутори су замислили да студенти овладају лингвистичком компетенцијом на А1 нивоу, као и двема језичким активностима (рецептивним и продуктивним), кроз 10 пажљиво одабраних тематских лекција, у укупном фонду од 72 часа. Планом и програмом је предвиђено да курс траје десет недеља, с тим што се последње недеље проверава стечено знање кроз завршни тест. У оквиру сваке недеље, изузев прве и последње, предвиђено је следеће:

- Уводна лекција, која обрађује једну тематску целину. Ова целина подељена је на три мање целине, како би се студент упознао са што већим бројем речи и фраза, а које може искористити у свакодневним говорним ситуацијама. Уводна лекција се ради три школска часа, три дана у недељи (сваког дана по један час). Четврти дан је предвиђен за рекапитулацију градива;
- Одређена граматичка целина има посебно место у оквиру сваке лекције, а обично је представљена путем скица, схема, табела и карикатура;
- Поред вежби уз главну лекцију, постоје и додатне вежбе којима се проверава лингвистичка компетенција, као и вештине слушања, читања и писања;
- Консултације са предавачима, једном недељно (петог дана).

Као што смо већ навели, свака недеља почиње основном лекцијом. Кроз одређени број примера, студентима се излаже тематска целина предвиђена за ту недељу. Поред основне лекције, дат је велики број примера сличних израза, а који се могу искористити у реалним говорним ситуацијама. Поред лекције, дат је и низ других вежби које употпуњују лексику научену у оквиру главне лекције. Вежбе могу бити различитог типа, од уписивања целог одговора, до вежби придруживања, спаривања, вишеструког избора и сл.

Када је реч о граматици, треба истаћи прегледност материјала, која се постиже чињеницом да аутори нису ограничени простором и бројем страница, као што је то често случај са штампаним уџбеничким комплетима. Табеларни и схематски прикази, уз бројне фотографије олакшавају студентима да усвоје граматичка правила и законитости српског језика.

Поред вежби уз главну лекцију, а којима се проверавају знања о језику, у додатним вежбама се такође налазе вежбе, путем којих студент може проверити у којој мери је савладао граматичку целину или целине обрађене те недеље. Добра страна оваквог приступа у учењу страног језика лежи у чињеници да студент одмах сазнаје да ли је тачно урадио неку вежбу. Има могућност да види решења вежби, као и да се враћа лекцији и вежбама колико год пута жели. Такође, поред знања о језику, у лекцијама су заступљене и вежбе којима се проверава разумевање слушањем и читањем.

Оно што бисмо посебно истакли јесте двојезични српско-енглески речник са 467 одредница. Ове речи се појављују у лекцијама, вежбама и осталим предвиђеним активностима. Поред овог речника, на платформи су постављене и тзв. *флеш картице*, које имају за циљ брзо и ефикасно представљање основног вокабулара, али и контролу степена његовог усвајања након лекција. Поред слике која денотира глагол или указује на неки предмет, на свакој картици је написана реч на српском језику, као и превод на енглески. Поред одредница из двојезичног речника, на платформи је интегрисано и осамдесет најфреквентнијих питања и израза, неопходних корисницима на А1 нивоу ЗЕОЈ-а.

Као што је то био случај и са *Филогосијом*, и на овој платформи у оквиру сваке лекције постоје текстови у вези са културним садржајима. Ови садржаји су у вези са традицијама у Срба, као и бројним културним манифестацијама. Текстови су написани на енглеском језику, а пружају више информација о Србији,

Београду, доласку Словена на ове просторе, али и информације о Првом и Другом српском устанку и положају Србије у два светска рата. Посебно су истакнуте знаменитости Београда, музеји, позоришта, библиотеке и здања битна за Београђане, али и друге госте престонице. Србија је представљена као земља спортиста, као и фестивала и вашара, уз незаобилазни приказ гастрономске понуде карактеристичне за нашу земљу.

Када је реч о предностима оваквог приступа у учењу српског као страног језика, посебно бисмо истакли следеће:

- Приступ платформи је доступан 24 часа, 365 дана у години;
- Студенти се могу враћати лекцијама, вежбама и осталим активностима колико год пута желе;
- Имајући у виду да је свака реч у лекцији линкована са речником, студент командом миша може видети њен превод, што у великој мери штеди време, али и новац, будући да студенти не морају куповати речнике. Погодност се огледа и у томе што је у неким земљама тешко пронаћи издања двојезичних речника (српског и неког другог језика);
- Наставници путем анкета добијају повратну информацију у вези са постављеним материјалима, тако да их могу допуњавати, прилагођавати или мењати када год је то неопходно, а у циљу што квалитетнијег извођења наставе;
- Вежбе није потребно исправљати посебно, пошто интерактивна платформа оцењује задатке.

Када је реч о недостацима оваквог приступа у учењу српског као страног језика, посебно бисмо истакли следеће:

- Студенти у мањој мери слушају „живу реч“, него што би то било да наставу прате у правој учионици;
- Рачунар не исправља грешке које настају приликом говорне интеракције, односно говорне продукције;

- Када је реч о отвореном типу питања, наставник мора предвидети сва могућа решења, како се не би десило да софтвер не прихвати решење које је можда тачно;
- Нису све вежбе подешене тако да их компјутер исправља одмах (посебно оне које се тичу писане продукције).

Требало би истаћи да је овај курс до сада похађало 22 студента, што у статистичком смислу не представља репрезентативан примерак, уколико бисмо анализирали њихове утиске у вези са коришћењем ове платформе. Студенти на крају курса имају прилику да попуне анкету, која се односи на њихове ставове у вези са постигнутим резултатима, али и генералним утиском који су стекли учећи српски језик као страни путем ове платформе. Анализа повратних информација је од изузетне важности за унапређивање садржаја, али и начина на који је он презентован студентима.

Такође, на основу резултата постигнутих у сваком вежбању, било да је реч о главној лекцији, било у вежбањима која следе након тога, предавачи имају прилику да виде статистику тачно урађених питања, што им омогућава да увиде који елементи су студентима задавали највише проблема, односно на којим разјашњењима се мора додатно радити. Као што смо истакли, како се ова платформа користи и у настави савременог грчког језика, у прилици смо да пренесемо утиске у вези са могућностима које ова платформа пружа.

Статистички приказ тачно урађених вежбања у великој мери помаже предавачима како би на часовима редовне наставе указали на постојање одређених проблема са којима се група сусреће. Проблеми се могу јавити у виду неправилно усвојених граматичких облика, погрешно преведених речи, погрешно написаних речи и слично. Крајишник и Ломпар наводе да се увидом у успешност решавања сваког питања појединачно (у оквиру вежбе или квиза) долази до детаљних података о томе шта је студент савладао, са којим делом градива и даље има потешкоћа као и да ли постоје системске грешке које су резултат утицаја матерњег језика, недовољно објашњеног језичког проблема или непрецизног захтева задатка (Крајишник и Ломпар, 2015: 81). С друге стране, могућност да се одређени тест отвори у тачно планирано време, као и да се затвори онда када су

то предавачи проценили, помаже у објективној оцени, на пример домаћих задатака. Домаћи задаци су од велике помоћи предавачима како би видели у којој мери су студенти савладали одређено градиво. Имајући у виду и препоруке законодавца у вези са процентом предиспитних обавеза, део истих се може реализовати и преко Мудл платформе.

Такође, уколико у високошколској установи постоји довољан број рачунара, чак се и колоквијуми могу организовати путем ове платформе. На такав начин не само да се штеди на ресурсима (папир, тонер и сл.), већ и студенти могу одмах сазнати резултат. Уколико желе, предавачи могу инкорпорирати у свако питање и повратне информације, што значи да студенти који нису одговорили тачно на неко питање, могу одмах видети зашто је то нетачан одговор.

Верујемо да је ова платформа добро решење за презентацију језичких садржаја, без обзира на неке мањкавости када је реч о врсти питања. Она тражи интерактивност између предавача и студената, и можда је то разлог због кога се неки предавачи не укључују у активности које се за њу везују. Такође, поставља се и питање ауторских права свих материјала, с обзиром на то да их је могуће копирати и даље дистрибуирати, на шта предавачи не могу утицати.

И даље постоји уврежено мишљење да се израда дидактичких материјала за ову платформу не вреднује приликом избора у неко од звања на универзитету, што додатно не мотивише предаваче да се активно укључе. Мишљења смо да би се израда дидактичких материјала у интерактивном облику морала ценити више, с обзиром на то да је и овде допринос струци мерљив. Истина, не бројем страница, али садржајем и активностима свакако.

### **5.2.1 Анализа заступљености рецептивних језичких активности (српски)**

Дакле, као што смо истакли, у овом поглављу нашу пажњу усмерићемо на анализу заступљености вежбања којима се проверава језичка активност слушања и читања у оквиру курса српског језика као страног, постављеног на Мудл платформу Филолошког факултета БУ.

У **првој лекцији**, која представља и уводну лекцију, студенти се упознају са два писма српског језика. Од студената се тражи да упишу слово које чују, да упишу слово које недостаје у речи коју чују, да упишу целу реч коју чују, као и да упишу слово које недостаје у речима (минимални парови). Иако су сви изрази озвучени, не може се говорити о разумевању слушањем. Када је реч конкретно о изразима, предлажемо ауторима да користе слике на којима се види које је доба дана, па да се повежу са изразима које студенти слушају. Када је реч о вештини читања, ниједном вежбом није предвиђено њено проверавање, што је методолошки и оправдано, имајући у виду да је реч тек о уводној лекцији. У додатним вежбама нису предвиђене активности слушања и читања.

У **другој лекцији**, број вежби којима се проверава разумевање слушањем је три, док су четири вежбе предвиђене за проверу разумевања читањем. Прва и друга вежба којима се проверава слушање отвореног су типа. Трећа вежба је затвореног типа (*вишеструк избор*). Када је реч о проверавању разумевања читањем, прва вежба је отвореног типа, а од студената се очекује да попуне празнине на основу података који се налазе на слици (две породице). Друга вежба представља вежбу придруживања, док је трећа вежба отвореног типа и односи се на исти текст који студенти слушају у претходној вежби. Четврта вежба се односи на уводни текст, и отвореног је типа. Оно што представља проблем студентима јесте чињеница да не могу проверити своје одговоре одмах (не важи за вежбу придруживања), већ тек на консултацијама (једном недељно). Дакле, препорука ауторима би била да се решења уврсте и у саму лекцију, јер се тиме студентима олакшава учење. Када је реч о додатним вежбама, постоје две вежбе звучних записа којима се тестира вештина слушања. Прва је отвореног типа, док је друга затвореног типа (*вишеструк избор*). У вежбама слушања и читања у овој лекцији нема дистрактора, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације.

У **трећој лекцији**, број вежби којима се проверава разумевање слушањем је две, док су такође две вежбе предвиђене за проверу разумевања читањем. У главној лекцији постоје три озвучена текста, али нису предвиђене вежбе разумевања слушањем. Прва вежба у додатним вежбањима којом се проверава слушање отвореног је типа, док је друга затвореног типа (*вишеструк избор*). Када је реч о проверавању разумевања читањем, прва вежба у главној лекцији је

затвореног типа (*вежба придруживања*), док је друга вежба у додатним вежбањима и затвореног је типа (*вишеструк избор*). Оно што представља проблем јесте чињеница да не постоје транскрибовани текстови којима се проверава разумевање преслушаног. Дакле, препорука ауторима би била да укључе и транскрипт текста, поготово имајући у виду да већ од треће лекције постоје посебни текстови звучних записа којима се проверава вештина слушања. Ни у овој лекцији у вежбама слушања и читања нема дистрактора, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације.

Проблем који се јавља када је реч о отвореном типу питања, односи се на чињеницу да аутори морају предвидети све могуће комбинације тачних одговора. Како Крајишник и Ломпар сматрају, ограничења онлајн курса условљена су и специфичном структуром српског језика, пре свега због релативно слободног реда речи, што је ауторе приморало да прилагођавају вежбе са уписивањем целих реченица (најчешће одговора на постављана питања) тако да ред речи унапред буде задат (Крајишник и Ломпар, 2013: 115-123). Ово је на поченом нивоу учења језика не представља превелик проблем, али на напреднијим нивоима, када студенти у већој мери владају језиком, могу смислити одговоре који су тачни, а које софтвер може препознати као нетачне.

У **четвртој лекцији**, број вежби којима се проверава разумевање слушањем је шест, док је осам вежби предвиђено за проверу разумевања читањем. У главној лекцији уводни текст је озвучен, али нису предвиђене вежбе разумевања слушањем. Прва вежба у главној лекцији је отвореног типа. У додатним вежбањима свих пет вежби су отвореног типа, а за последњу вежбу бисмо могли рећи да је репрезентативна, у смислу да је реч о компактном тексту дескриптивног типа. Када је реч о проверавању разумевања читањем, прве четири вежбе у главној лекцији су отвореног типа, док је пета вежба *cloze* тест. У додатним вежбањима три вежбе су отвореног типа, док је једна затвореног типа (*вишеструк избор*). Ни у овој лекцији не постоје транскрибовани текстови звучних записа којима се проверава разумевање преслушаног. Такође, аутори ни у овој лекцији нису предвидели да у вежбама слушања и читања има дистрактора, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације.

У **петој лекцији**, број вежби којима се проверава разумевање слушањем је четири, док је девет вежби предвиђено за проверу разумевања читањем. У главној лекцији уводни текст је озвучен, али нису предвиђене вежбе разумевања слушањем. У додатним вежбањима прва вежба је затвореног типа (*вишеструк избор*), а први пут се јављају дистрактори. Друга вежба је исто затвореног типа (*вишеструк избор*), као и трећа (*тачно-нетачно*). Четврта вежба је отвореног типа. Када је реч о проверавању разумевања читањем, прве две вежбе у главној лекцији су отвореног типа, док је трећа вежба затвореног типа (*тачно-нетачно*). У додатним вежбањима прва вежба је отвореног типа, друга је затвореног (*придруживање*), као и трећа вежба (*стављање у правилан ред*). У квизу су све три вежбе затвореног типа (*вишеструк избор*, *тачно-нетачно* и *придруживање*). Ни у овој лекцији не постоје транскрибовани текстови звучних записа којима се проверава разумевање преслушаног, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације.

У **шестој лекцији**, број вежби којима се проверава разумевање слушањем је три, док је пет вежби предвиђено за проверу разумевања читањем. Једна вежба би се могла сврстати у обе категорије, с обзиром на то да је текст озвучен, али и приказан транскрибован. Због тога смо је сврстали у читање. У главној лекцији уводни текст није озвучен, а нису ни предвиђене вежбе разумевања читањем. Прва вежба слушања је отвореног типа, док су друга (*тачно-нетачно*) и трећа (*вишеструк избор*) затвореног типа. Када је реч о вештини читања, прва вежба је затвореног типа и представља *cloze* тест. Друга вежба је отвореног типа, а трећа (*придруживање*) и четврта (*стављање у правилан ред*) су затвореног типа. Ни у овој лекцији не постоје транскрибовани текстови звучних записа којима се проверава разумевање преслушаног, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. Такође, аутори нису предвидели да у вежбама слушања и читања има дистрактора.

У **седмој лекцији**, број вежби којима се проверава разумевање слушањем је две, док је пет вежби предвиђено за проверу разумевања читањем. У главној лекцији уводни текст је озвучен, али нису предвиђене вежбе разумевања слушањем. Прва (*тачно-нетачно*) и друга (*вишеструк избор*) вежба слушања су затвореног типа. Када је реч о вештини читања, прва, друга и трећа вежба су отвореног типа. Трећа и четврта су затвореног типа и представљају *cloze* тест. Ни



у овој лекцији не постоје транскрибовани текстови звучних записа којима се проверава разумевање преслушаног, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. Такође, аутори нису предвидели да у вежбама слушања и читања има дистрактора.

У **осмој лекцији**, разумевање слушањем проверава се само једном вежбом, док је пет вежби предвиђено за проверу разумевања читањем. Једна вежба би се могла сврстати у обе категорије, с обзиром на то да је текст озвучен, али и приказан транскрибован. Због тога смо је сврстали у читање. У главној лекцији уводни текст није озвучен, а нису ни предвиђене вежбе разумевања читањем. Прва и једина вежба слушања је затвореног типа (*вишеструк избор*). Приметили смо да редослед постављених питања не прати развој фабуле, што мислимо да у великој мери отежава решавање упитника, посебно када је реч о апсолутним почетницима. Када је реч о вештини читања, прва, трећа и пета вежба су затвореног типа и представљају *cloze* тест. Друга вежба је затвореног типа (*тачно-нетачно*), као и четврта (*придруживање*). Не постоје транскрибовани текстови звучних записа којима се проверава разумевање преслушаног, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. Такође, аутори нису предвидели да у вежбама слушања и читања има дистрактора.

У **деветој лекцији**, разумевање слушањем проверава се у две вежбе, док је пет вежби предвиђено за проверу разумевања читањем. У главној лекцији уводни текст је озвучен, али нису предвиђене вежбе разумевања слушањем и читањем. Прва и друга вежба слушања су затвореног типа (*вишеструк избор*). Ни овде редослед постављених питања не прати развој фабуле, мада је текст краћи од оног у осмој лекцији. Када је реч о вештини читања, прва и друга вежба су затвореног типа (*придруживање*), док су трећа, четврта и пета вежба затвореног типа (*вишеструк избор*). Не постоје транскрибовани текстови звучних записа којима се проверава разумевање преслушаног, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. Такође, аутори нису предвидели да у вежбама слушања и читања има дистрактора.

У **десетој лекцији**, разумевање слушањем проверава се у две вежбе, док је чак једанаест вежби предвиђено за проверу разумевања читањем. У главној лекцији уводни текст је озвучен, али нису предвиђене вежбе разумевања

слушањем и читањем. Једна вежба би се могла сврстати у обе категорије, с обзиром на то да је текст озвучен, али и приказан транскрибован. Због тога смо је сврстали у читање. Прва вежба слушања је затвореног типа (*вишеструк избор*), док је друга отвореног типа. Када је реч о вештини читања, прва вежба је затвореног типа (*вишеструк избор*). Преосталих девет су вежбе затвореног типа (*придруживање*), а једна вежба је отвореног типа. Не постоје транскрибовани текстови звучних записа којима се проверава разумевање преслушаног, а свако урађено питање у додатним вежбама софтвер може одмах проверити, уз понуђене повратне информације. Такође, аутори нису предвидели да у вежбама слушања и читања има дистрактора.

У одељку *Шта смо учили?*, као и у оном под именом *Шта смо научили?*, има укупно три вежбе којима се проверава разумевање слушањем, као и две вежбе којима се проверава разумевање читањем. Две вежбе слушања су затвореног типа (*вишеструк избор*), док је једна отвореног типа. Приметили смо да редослед постављених питања у обе целине не прати развој фабуле, што није у складу са препорукама глотодидактичара које смо изнели у овом раду (Brown, у Cornaire 1998; Димитријевић, 1999). Када је реч о вештини читања, прва вежба је отвореног типа, док је друга вежба затвореног типа (*вишеструк избор*).

### 5.2.2 Запажања и дискусија (српски)

Анализирајући сваку лекцију посебно, дошли смо до одређених закључака. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да су текстови добро одабрани и тематски усаглашени са главном лекцијом. Иако се на почетку курса, у првих неколико лекција разумевање слушањем тестира путем изолованих реченица, то није случај у каснијим лекцијама, за разлику од платформе за учење модерног грчког језика. Оно што бисмо посебно истакли као недостатак јесте чињеница да ни у једној лекцији нису понуђене транскрибоване реченице, односно текстови онога што корисник слуша у оквиру вежби којима се проверава разумевање слушањем. Мишљења смо да би то требало исправити, јер корисницима ти текстови могу бити додатан извор за стицање знања. Такође, када је реч о вештини слушања, требало би размислити о измени редоследа питања у неколико

упитника, како би питања пратила развој фабуле. Најзад, у главним лекцијама треба увести могућност аутоматског оцењивања одговора, како студенти не би чекали термин консултација како би сазнали тачан одговор.

Имајући у виду укупан број вежби, разумевање слушањем се тестира у двадесет шест вежби, док се разумевање читањем тестира у педесет пет вежби. Анализирајући текстове установили смо да су подједнако заступљене како дијалогска, тако и монолошка форма. Текстови који су намењени провери вештине читања (највећи број њих) одговарајуће су дужине и подударују се са типом вежби који се појављује на званичном испиту о познавању српског језика као страног. Када је реч о вежбама придруживања, реч је или о веома кратким реченицама, или појединим речима, што би се могло исправити у некој наредној верзији програма. Када је реч о вежбама отвореног типа, требало би имати на уму да оне не смеју утицати на коначан број постигнутих поена код корисника, с обзиром на то да се не тестира писање, већ читање. То, платформом, није предвиђено, имајући у виду да су могућности за „тачне“ одговоре јако велике. Зато се препоручује ауторима да размотре могућност другачијих типова вежби.

Вештина слушања се, као што смо већ напоменули, проверава у почетним лекцијама појединачним реченицама, које су углавном истргнуте из контекста, односно из главног дијалога (лекције), док се у каснијим лекцијама појављују посебни текстови за проверу ове активности. Вежбе отвореног типа не подразумевају да корисник може направити грешку када је реч о ортографији, што му умањује шансу да постигне задовољавајући број поена, уколико одговор не напише исправно ортографски (као и код вештине читања).

Статистички гледано (Графикон 5), слушање је заступљено са 32,09 %, док је читање са 67,91%.

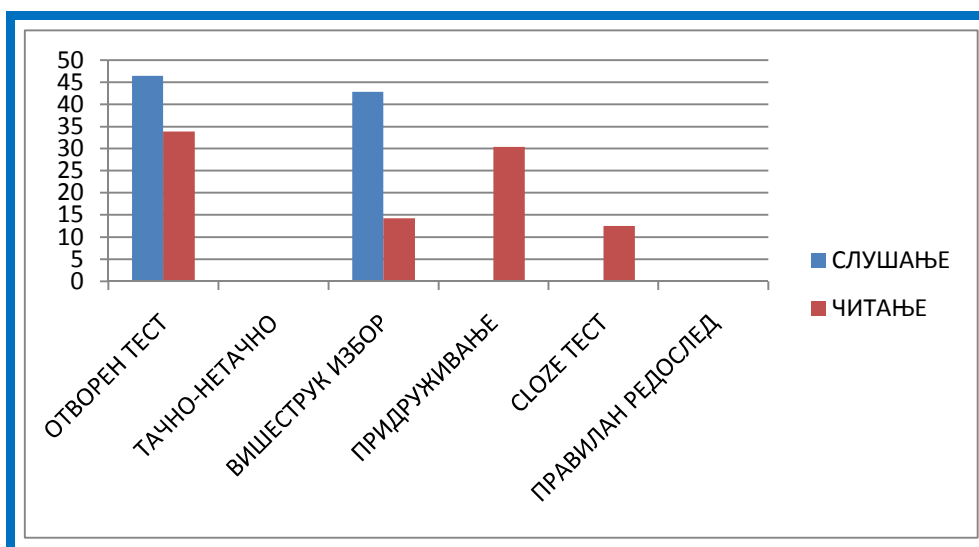
# РЕЦЕПТИВНЕ ЈЕЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ

■ СЛУШАЊЕ ■ ЧИТАЊЕ

32%

Графикон 5

Статистички гледано (Графикон 6), типологија вежбања у процентима код слушања изгледа овако: вежбе отвореног типа (46,43%), вежбе тачно-нетачно (0,11%) и вежбе вишеструког избора (42,86%). Типологија вежбања код читања у процентима изгледа овако: вежбе отвореног типа (33,92%), вежбе тачно-нетачно (0,05%), вежбе придруживања (30,35%), вежбе вишеструког избора (14,28%), *cloze* тест (12,50%) и правилан редослед (0,03%).



Графикон 6

### 5.3. Уџбеничка литература за учење модерног грчког као страног

Полазећи од чињенице да су језичке активности саставни део процеса учења страног језика, у раду се испитује регистар модела увежбавања рецептивних језичких вештина, дакле слушања и читања, у новијим приручницима и уџбеницима за учење модерног грчког језика као страног на универзитетском нивоу. Имајући у виду да се у научној периодици (Feyten, 1991; Nunan, 1997; Rivers, 1966; Morley, 2001; Špiranec, 2008, Кончаревић, 1996) наглашавају тенденције у вези са увежбавањем језичких вештина од самог почетка учења страног језика, за потребе овог рада определили смо се за уџбеничку литературу која се користи на часовима модерног грчког језика на Филолошком факултету БУ, на А1 и А2 нивоу *Заједничког европског оквира за језике*.

Поступак акредитације Филолошког факултета Универзитета у Београду и испуњавање стандарда у поступку акредитације високошколских установа и студијских програма, објављених у Службеном гласнику Републике Србије показали су се као изванредна прилика за озбиљну реформу студијског програма неохеленистике у складу са *Заједничким европским оквиром за живе језике* (Стојичић, 2010: 331). Некадашњи курикулумом настава модерног грчког језика се практично одвијала кроз четири годишња курса. Акредитационим поступком уведен је већи број језичких предмета, а подела је извршена у складу са одредбама Комисије за акредитацију, дефинисаним кроз стандарде о акредитацији студијских програма, о чему је већ било речи у трећем поглављу. За потребе овог рада анализирали смо приручнике који се користе за извођење часова вежби на курсевима *Савремени грчки језик Г-1 и Г-2*, и *Практикум из неохеленистике 1 и 2*, на првој години основних академских студија. Реч је о уџбеничким комплетима *Επικοινωνήστε ελληνικά 1 и 2* као и *Τα νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο* «...και καλή επιτυχία». Сва три уџбеничка комплета намењени су старијим адолесцентима и одраслима. Када је реч о језичкој активности слушања, Ђурић (Ђурић, 2008: 312) истиче да старијим

адолесцентима и одраслима разумевање говора представља већу потешкоћу, него популацији која је млађег узраста, а такав став се огледа у неколико чињеница:

- Фонолошко сито је „гушће“;
- Након уписа на факултет, код студената долазе до изражаја неке укорењене погрешне представе о разумевању. Током претходних нивоа образовања незадовољство и несигурност јављали су током слушања звучних записа, јер су ученици мислили да нису ништа разумели, и то само зато што нису разумели апсолутно све (Marin, 2000: 6). Ово је ситуација која се релативно често дешава и током часова савременог грчког језика, посебно на првој години основних академских студија;
- Код студената је присутан већи страх од грешке, поготово уколико група која прати наставу није хомогена (у нашим условима готово је немогуће идеално направити расподелу по групама);
- Најзад, у овом узрасту потребно је обављати сложене задатке, који подразумевају овладавање овом вештином у одређеној мери.

### 5.3.1. *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*

Пратећи савремене тенденције у настави страних језика, као и предавање страног језика путем комуникативне методе, за реализацију наставе из *Савременог грчког језика Г-1* одабран је уџбеник *Επικοινωνήστε ελληνικά 1*, аутора Фросо и Клеантиса Арванитакис. Податак Центра за грчки језик у Солуну<sup>219</sup> је да ове уџбенике у настави савременог грчког језика на универзитетском нивоу користи велики број високошколских институција. Како бисмо установили да ли текстови коришћени у лекцијама одговарају А1 нивоу ЗЕОЈ-а, искористили смо исту језичку алатку коју смо користили приликом провере текстова који се налазе на платформи *Φιλογlossija*, а која је доступна на платформи Центра за грчки језик у Тесалоники.

---

<sup>219</sup> Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, <http://www.greeklanguage.gr>.

Како је овај уџбенички комплет предвиђен за стицање језичке компетенције на А1 нивоу ЗЕОЈ-а, за утврђивање нивоа одабрали смо двадесет трећу – текст намењен провери разумевања слушањем и двадесет четврту лекцију – текст из главне лекције за проверу тежине текста провери вештине читања.

ДВАДЕСЕТ ТРЕЋА ЛЕКЦИЈА – ВЕШТИНА СЛУШАЊА  
(транскрипт)

Табела бр. 9

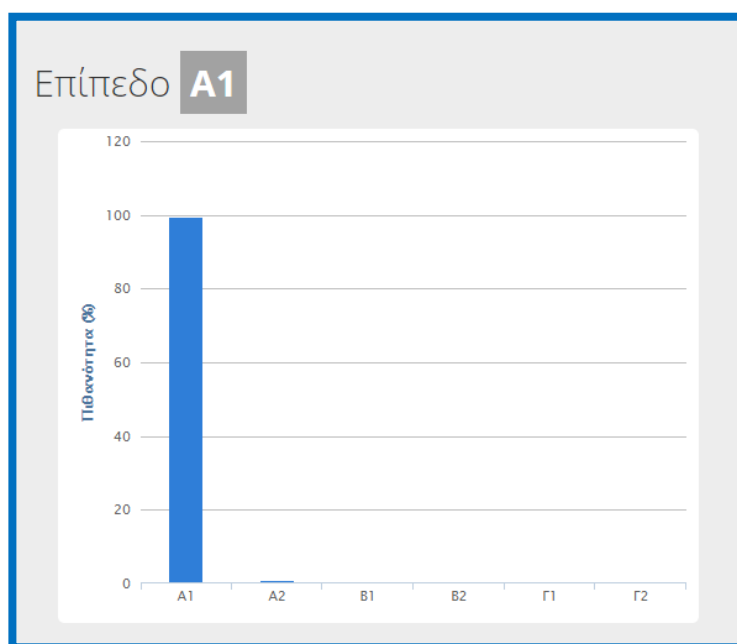
1.	Πότε είναι τα γενέθλιά σου;
2.	Ο Άλκης είναι πιο λεπτός απ' τον Νίκο;
3.	Μ' αρέσει πολύ η μπίρα.
4.	Έχω να διαβάσω σήμερα.

Ερωτήσεις Ακουστικής Κατανόησης, *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*, σ. 314

Из приложеног транскрипта може се закључити да не можемо говорити о дијалошком тексту, али ни о монолошком, већ о четири реченице. И у претходним лекцијама примењен је исти принцип.

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 7):

- Вероватноћа да текст припада А1 нивоу износи 99,30%.
- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 0,70%.



Графикон бр. 7

ДВАДЕСЕТ ЧЕТВРТА ЛЕКЦИЈА – ВЕШТИНА ЧИТАЊА  
(транскрипт)

Табела бр. 10

Η Ελλάδα βρίσκεται στην νοτιοανατολική Ευρώπη. Είναι μια σχετικά μικρή χώρα. Η έκτασή της είναι 132.000 τετραγωνικά χιλιόμετρα και έχει περίπου 11.000.000 κατοίκους. Βόρεια συνορεύει με την Αλβανία, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (ΠΓΔΜ) και τη Βουλγαρία και βορειοανατολικά με την Τουρκία. Πρωτεύουσά της είναι η Αθήνα και μεγάλες πόλεις είναι η Θεσσαλονίκη, η Πάτρα, το Ηράκλειο, τα Ιωάννινα, ο Βόλος και η Λάρισα. Είναι χώρα ορεινή. Έχει πολλά βουνά και το πιο ψηλό απ' αυτά είναι ο Όλυμπος. Έχει πάνω από 2.000 νησιά αλλά μόνο 200 απ' αυτά περίπου έχουν κατοίκους. Το πιο μεγάλο νησί είναι η Κρήτη. Άλλα γνωστά νησιά είναι η Ρόδος, η Μύκονος και η Σαντορίνη στο Αιγαίο Πέλαγος, η Κέρκυρα και η Κεφαλονιά στο Ιόνιο Πέλαγος. Η Ελλάδα έχει γενικά ωραίο κλίμα. Το καλοκαίρι κάνει ζέστη παντού και το χειμώνα κάνει κρύο στη βόρεια Ελλάδα ενώ στην υπόλοιπη χώρα δεν έχει πολύ κρύο. Υπάρχουν πολλά αρχαία μνημεία, όπως ναοί, θέατρα, αγάλματα, τάφοι κ.ά. Αυτά μαζί με το ωραίο της κλίμα, τις φυσικές της ομορφιές, τις



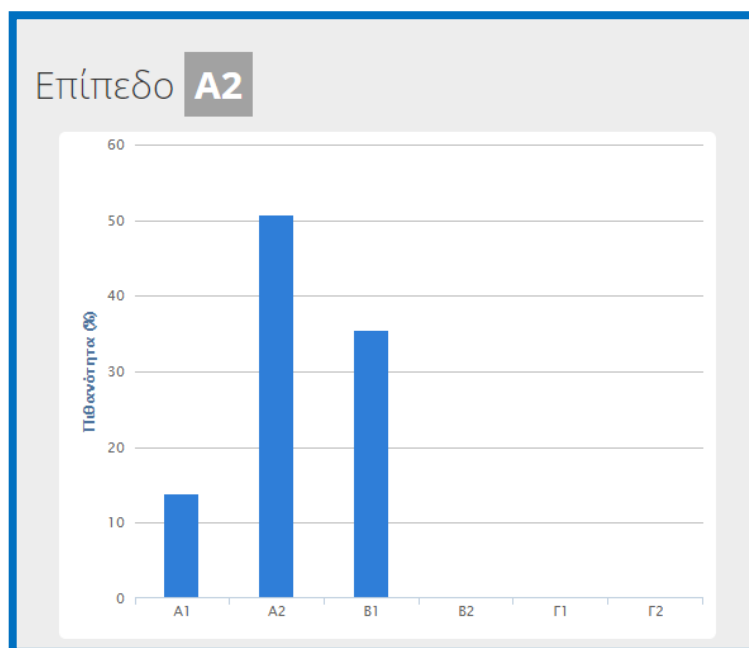
καταπληκτικές παραλίες, τα καθαρά νερά, τα όμορφα νησιά και την ωραία της κουζίνα, κάνουν εκατομμύρια τουρίστες να έρχονται κάθε χρόνο στην Ελλάδα.

Η Ελλάδα σήμερα, *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*, σ. 230

Иако смо очекивали, на основу дугогодишњег искуства, али и заступљености граматичких облика који одговарају А1 нивоу према *Аналитичком програму Елиноматије* (Ευσταθιάδης et al., 2001; Αντωνοπούλου, et al., 2013), ситуација је потпуно другачија.

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 8):

- Вероватноћа да текст припада А1 нивоу износи 13,90%.
- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 50,63%.
- Вероватноћа да текст припада Б1 нивоу износи 35,45%.



Графикон бр. 8

Из приложеног се може закључити да је у првом случају (двадесет трећа лекција) софтвер одредио А1 ниво, док је у другом случају (двадесет четврта лекција) софтвер израчунао вероватноћу да она припада А2 нивоу.

Уџбенички комплет *Επικοινωνήστε ελληνικά 1* састоји се из:

- Приручника за ученике/ студенте (*Βιβλίο σπουδαστή*). У њему постоје 24 лекције од којих су четири намењене рекапитулацији градива. Овај уџбенички комплет намењен је постизању језичке компетенције на А1 нивоу ЗЕОЈ-а. У приручнику су обрађени сви битнији граматички феномени који су представљени путем дијалога и краћих текстова. Текстови у лекцијама су у вези са свакодневним говорним ситуацијама и тематски су повезани било са Грчком и њеном културом, било са темама општег интересовања. У приручницима се, поред дијалога, текстова, активности и шематски приказаних граматичких објашњења налазе и решења задатака, као и транскрипт снимљеног материјала. У приручнику постоје и краће вежбе за разумевање слушања, међутим мишљења смо да оне не одговарају циљу, а то је постизање језичког нивоа А1. На први поглед, претпоставило би се да уџбенички комплет посвећује значајну пажњу развијању вештина како слушања, тако и читања. Пажљивим увидом у сâм концепт комплета, стиче се утисак да су вежбе којима се проверава разумевање читањем у великој мери усаглашене са циљевима уџбеника, за разлику од текстова којима се проверава разумевање слушањем.
- Поред главног уџбеника, у комплекту се налазе и две радне свеске (*Βιβλίο ασκήσεων 1α* и *Βιβλίο ασκήσεων 1β*). У радним свескама се налазе вежбе које прате сваку од 24 лекције из приручника (изузев оних које се односе на рекапитулацију градива – 6, 12. и 18), као и решења задатака. У радним свескама не постоје, међутим посебни текстови којима се проверава разумевање читањем, али постоји више *cloze* тестова.
- На компакт-диску, који прати уџбенички комплет, налазе се звучни записи текстова/ лекција из главног приручника, као и звучни записи реченица којима се проверава разумевање слушањем. Међутим, иако су текстови разноврсни и махом усклађени са функцијама дидактичке целине, сведени су на реплику или две и не представљају увек заокружену смисаону целину.

У овом уџбеничком комплету није предвиђен *приручник за наставнике*. Постоје, међутим, у уводним напоменама главног уџбеника упутства наставницима у вези са коришћењем комплета, и у њима је приказана структура самог уџбеника. Анализирајући овај уџбенички комплет, приступили смо разматрању оних елемената који, како Ђурић истиче, сваки наставник страног језика брзо и лако може приметити у тренутку када се опредељује за одређени уџбенички комплет (Ђурић, 2008:313).

Посебну пажњу обратили смо на заступљеност вежби којима се проверава разумевање слушањем, односно читањем, посматрајући теоријске поставке уџбеника, формулисане циљеве, врсте текстова, врсте задатака, постојање транскрипта и сл.

Све лекције у главном уџбенику озвучене су, почевши од прве, па до последње. У неким лекцијама постоји више мањих текстуалних целина, које су такође озвучене. Анализирајући језички материјал, одмах смо приметили да су сви текстови, намењени проверавању прочитаног, озвучени. Такође, у вежбама читања (*cloze test*) нису предвиђени дистрактори.

У **првој лекцији**, нема посебних текстова којима се проверава разумевање слушањем или читањем. Иако је реч о самом почетку учења језика, верујемо да су се ипак могле прилагодити неке вежбе овим рецептивним језичким активностима (повезивање слике са основним изразима – *добро јутро, добро вече* и сл., *представљање, исказивање података о земљи порекла* и сл.). Сви текстови су у дијалогској форми.

У **другој лекцији**, нема посебних текстова којима се проверава разумевање читањем, док се са три реченице проверава разумевање слушањем. Реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Иако је реч о самом почетку учења језика, верујемо да су се ипак могле прилагодити неке вежбе овим рецептивним језичким активностима (повезивање слике са основним изразима – *здраво, како сте* и сл., *упознавање, навођење адресе становања, земље и места порекла* и сл.). Текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми.

У **трећој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се са пет реченица проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава затвореним типом (*тачно-нетачно*). И овде су могућности за додатне „вежбице“

могуће, али их аутори нису искористили. Текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми.

У **четвртој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава затвореним типом (*тачно-нетачно*). Текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми. У оквиру вежбанке, постоје две вежбе читања затвореног типа (*придруживање* и *тачно-нетачно*).

У **петој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава отвореним типом вежби. Текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми.

**Шеста лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Слушање се не проверава ниједном вежбом, док се активност читања појављује у три вежбе. Прва и трећа вежба су затвореног типа (*придруживање*), док је друга вежба отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања је у монолошкој форми.

У **седмој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава двема вежбама затвореног типа (*придруживање* и *тачно-нетачно*). Текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze текст*).

У **осмој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава двема вежбама, од којих је једна затвореног типа (*тачно-нетачно*), док је друга отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док је други у монолошкој.

У **деветој лекцији**, са три текста се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава

трима вежбама, од којих су две затвореног типа (*тачно-нетачно*), а једна отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми, док су друга два у дијалошкој форми.

У **десетој лекцији**, са четири текста се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава кроз четири вежбе, од којих је једна затвореног типа (*тачно-нетачно*), а преостале три отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми, док су преостала три у монолошкој форми.

У **једанаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава двома вежбама, од којих је једна затвореног типа (*тачно-нетачно*), а друга отвореног типа. Оба текста којима се проверава вештина читања у дијалошкој су форми.

**Дванаеста лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Слушање се проверава једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*), док се активност читања проверава трима вежбама. Прва и трећа вежба су затвореног типа (*cloze тест*), док је друга вежба отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања је у монолошкој форми.

У **тринаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава двома вежбама, од којих је једна затвореног типа (*тачно-нетачно*), а друга отвореног типа. Оба текста којима се проверава вештина читања у дијалошкој су форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze тест*).

У **четрнаестој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем проверава једном вежбом (*вишеструк избор*). Читање се проверава трима вежбама затвореног типа (*тачно-нетачно* и *придруживање*). Текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми.

У **петнаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава двома вежбама, од којих је једна затвореног типа (*тачно-нетачно*), а друга отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у

дијалогској је форми, док је други у монолошкој форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **шеснаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава трима вежбама, од којих је једна затвореног типа (*придруживање*), а преостале две отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док је други у монолошкој форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **седамнаестој лекцији**, са три текста се проверава разумевање читањем, док се слушање проверава једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава трима вежбама, од којих су две затвореног типа (*тачно-нетачно*), а једна отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док су преостала два у монолошкој форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

**Осамнаеста лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Једним текстом се проверава разумевање читањем, док се слушање не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава кроз четири вежбе, од којих су три затвореног типа (*вишеструк избор* и *cloze test*), а једна отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми.

У **деветнаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се слушање проверава једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава трима вежбама, од којих су две отвореног типа, а једна затвореног (*cloze test*). Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док је други у монолошкој форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **двадесетој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се слушање не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава двома вежбама отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док је други у монолошкој форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **двадесет првој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се слушање не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава двома вежбама отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у

дијалогској је форми, док је други у монолошкој форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **двадесет другој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се слушање проверава једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава двама вежбама, од којих је једна отвореног типа, док је друга затвореног типа (*тачно-нетачно*). Оба текста којима се проверава вештина читања у дијалогској су форми. У оквиру вежбанке, постоје две вежбе читања, од којих је једна затвореног типа (*cloze test*), док је друга отвореног типа.

У **двадесет трећој лекцији**, са три текста се проверава разумевање читањем, док се слушање проверава једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава трима вежбама, од којих је једна отвореног типа, док су преостале затвореног типа (*тачно-нетачно*). Оба текста којима се проверава вештина читања у дијалогској су форми. У оквиру вежбанке, постоје три вежбе читања, од којих су две затвореног типа (*cloze test*), док је трећа отвореног типа.

**Двадесет четврта лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Једним текстом се проверава разумевање читањем, док се слушање не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава кроз пет вежби, од којих је једна отвореног типа, док су преостале четири затвореног типа (*вишеструк избор* и *cloze test*). Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

### 5.3.2 Запажања и дискусија (уџбеници грчки 1)

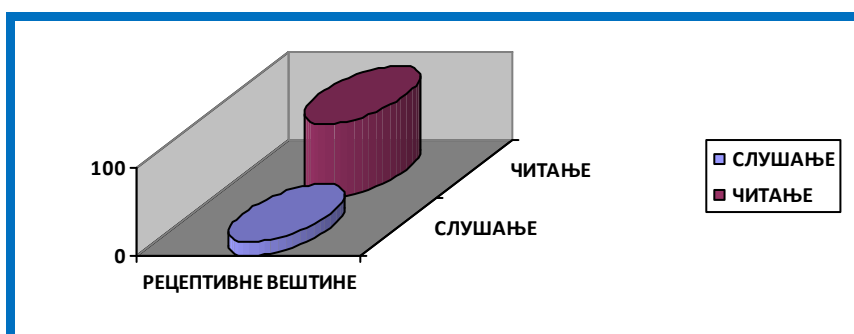
Иако се на основу параметара платформе за препознавање тежине текста, може утврдити да постоји вероватноћа да су текстови који су коришћени за проверу вештине читања на нивоу А2 ЗЕОЈ-а, ипак смо мишљења да они одговарају А1.2 нивоу, имајући у виду тематику текстова, вокабулар, морфосинтаксичке облике у текстовима, дужину текстова и сл. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да није могуће говорити о текстовима, већ о издвојеним, изолованим реченицама. То може представљати проблем, будући да код корисника може развити лажан осећај сигурности у оно што разуме

слушањем, имајући у виду да не слуша цео текст, који има свој увод, разраду и закључак. Видели смо да се ова вештина тестира само у тринаест лекција, од укупно двадесет четири лекције. Ово иде у прилог нашој хипотези са почетка овог рада, да је вештина слушања искључена у односу на вештину читања, што ће статистички подаци даље у нашем тексту и показати.

Имајући у виду укупан број вежби, разумевање слушањем се тестира у свега тринаест вежби, док се разумевање читањем тестира у седамдесет две вежбе. Анализирајући текстове, приметили смо да је углавном реч о дијалогској форми (двадесет пет текстова), у односу на монолошку форму (шеснаест текстова). Нема ни посебних текстова којима би се тестирала вештина слушања, на начин на који је то уобичајено у званичној сертификацији (*Елиноматија*). То је највећа замерка ауторима овог програма за учење модерног грчког језика као страног. Текстови који су намењени провери вештине читања, одговарајуће су дужине и подударају се са типом вежби који се појављује на званичном испиту о познавању модерног грчког језика. Када је реч о вежбама придруживања, реч је о веома кратким реченицама, што би се могло исправити у некој наредној верзији уџбеника.

Вештина слушања се проверава појединачним реченицама, које су углавном истргнуте из контекста, и односе се углавном на реплике из главне лекције. Вежбе отвореног типа не подразумевају да корисник може направити грешку када је реч о ортографији, што му умањује шансу да постигне задовољавајући број поена, уколико одговор не напише исправно ортографски.

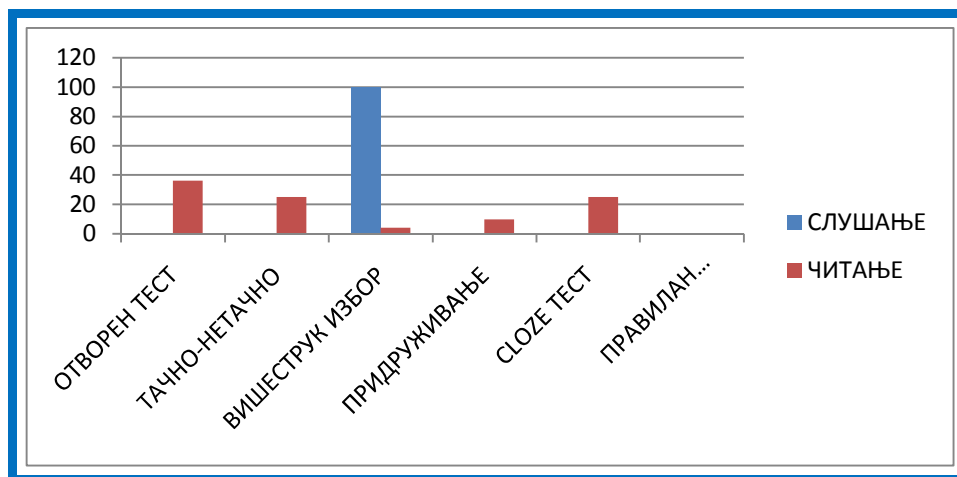
Статистички гледано (Графикон бр. 9), слушање је заступљено са 15,29 %, док је читање са 84,71%.



Графикон бр. 9

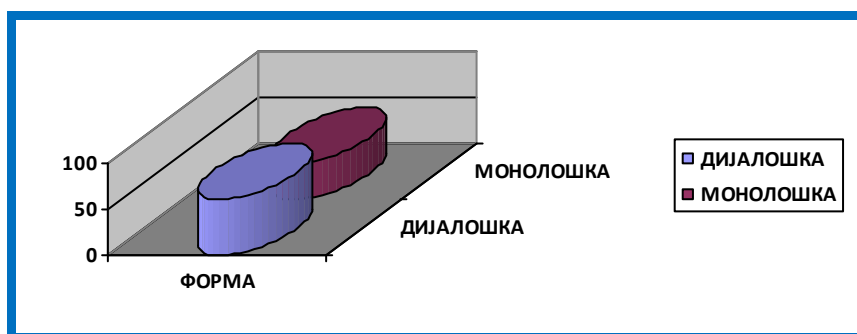


Статистички гледано (Графикон бр. 10), типологија вежбања у процентима код слушања изгледа овако: вежбе отвореног типа (0%), вежбе тачно-нетачно (0%), вежбе вишеструког избора (100%) и вежбе придруживања (0%). Типологија вежбања код читања у процентима изгледа овако: вежбе отвореног типа (36,11%), вежбе тачно-нетачно (25%), вежбе придруживања (9,72%), вежбе вишеструког избора (4,16%) и *cloze* тест (25%).



Графикон бр. 10

Статистички гледано (Графикон бр. 11), дијалoшка форма је заступљена са 60,97 %, док је монолошка са 39,03%.



Графикон бр. 11

### 5.3.3 *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2*

Πρατeћи савремене тенденције у настави страних језика, као и предавање страног језика путем комуникативне методе, за реализацију наставе из *Савременог грчког језика Γ-2* одабран је уџбеник *Επικοινωνήστε ελληνικά 2*, аутора Φροσο и Κλεαντίса Αρванιτακίς. Како бисмо установили да ли текстови коришћени у лекцијама одговарају А2 нивоу ЗЕОЈ-а, искористили смо исту језичку алатку коју смо користили приликом провере текстова који се налазе на платформи *Φιλογlossija*, а која је доступна на платформи Центра за грчки језик у Тесалоники.

Како је овај уџбенички комплет предвиђен за стицање језичке компетенције на А2 нивоу ЗЕОЈ-а, за утврђивање нивоа одабрали смо двадесет прву лекцију – текст намењен провери разумевања слушањем и двадесет четврту лекцију – текст из главне лекције за проверу тежине текста намењеном провери вештине читања.

#### ДВАДЕСЕТ ПРВА ЛЕКЦИЈА – ВЕШТИНА СЛУШАЊА

(транскрипт)

Табела бр. 11

<p>Κατεβαίνοντας από το λεωφορείο, τους είδα να κάθονται στη στάση. Ο ένας ψηλός, μελαχρινός, περίπου στην ηλικία μου. Ο άλλος μέχρι πέντε χρόνια μεγαλύτερος, κοντότερος, ξανθοκάστανος. Μαυρισμένοι και οι δύο από τον ήλιο. Τους πρόσεξα, ήταν σα να είχαν έρθει για μένα εκεί. Άλλωστε, δεν κατέβηκε κανένας άλλος από το λεωφορείο. Τους είδα να με κοιτάνε προσεχτικά. Μ' άρεσε που ήταν εκεί, που ήταν αυτοί οι πρώτοι άνθρωποι που συναντούσα στο χωριό. Με αυτή την αίσθηση ξεκίνησα για το σπίτι της Άννας. Έιχα ακριβείς οδηγίες για το πώς θα βρω το σπίτι, δεν είχα καιρό για χάσιμο. Ήθελα να φτάσω όσο γινόταν πιο γρήγορα. Πήρα τον πρώτο δρόμο προς τη θάλασσα, ευθεία μέχρι κάτω στην παραλία και μετά αριστερά. Ήταν τρία πέτρινα διώροφα σπίτια στη σειρά, το σπίτι της Άννας ήταν το μεσαίο. Ήταν τόσο</p>
---

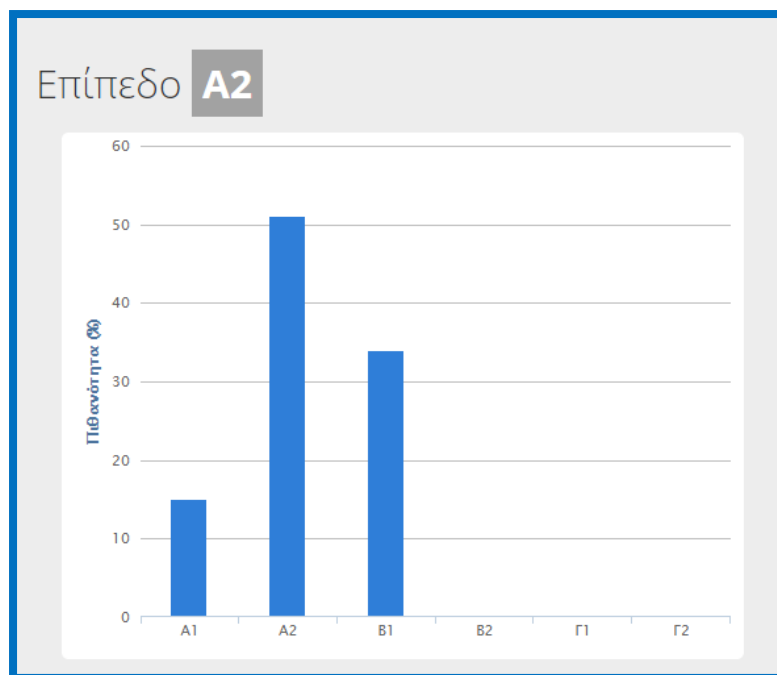
απλό. Δεν μπορούσα να μην το βρω. Άλλωστε το χωριό ήταν πολύ μικρό! Η ώρα ήταν περίπου οχτώ το βράδυ. Ο ήλιος ήταν ήδη ο μισός μέσα στη θάλασσα. Ήταν αυτή η γλυκιά ώρα της ημέρας...

Ακουστική Κατανόηση, *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2*, σ. 279

Из приложеног транскрипта може се закључити да су аутори прилагодили текстове реалним потребама у смислу тежине која је предвиђена А2 нивоом, у односу на вежбе слушања које смо приказали у претходном комплекту.

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 12):

- Вероватноћа да текст припада А1 нивоу износи 14,98%.
- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 50,95%.
- Вероватноћа да текст припада Б1 нивоу износи 33,90%.



Графикон бр. 12

ДВАДЕСЕТ ЧЕТВРТА ЛЕКЦИЈА – ВЕШТИНА ЧИТАЊА  
(транскрипт)

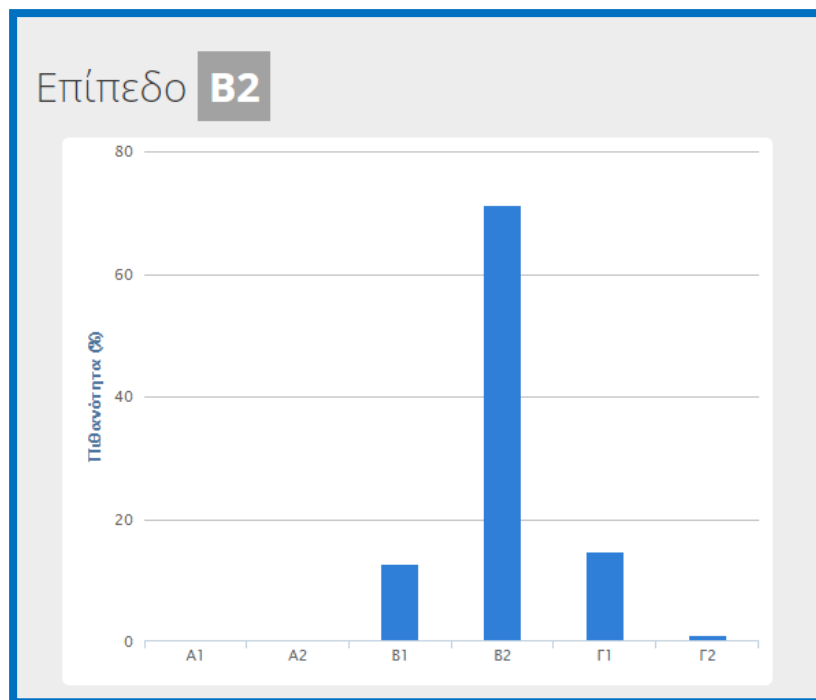
Στις 15 Αυγούστου οι Ορθόδοξοι χριστιανοί γιορτάζουν την Κοίμηση της Παναγίας, της μητέρας του Χριστού. Την ημέρα αυτή, που τη λέμε και Δεκαπενταύγουστο, έχουν τη γιορτή τους οι γυναίκες που το όνομά τους είναι Μαρία – ίσως το πιο συνηθισμένο γυναικείο όνομα - ή Παναγιώτα, και οι άντρες που το όνομά τους είναι Παναγιώτης ή Μάριος. Σ' όλη την Ελλάδα υπάρχουν εκατοντάδες εκκλησίες με το όνομα της Παναγίας. Δύο από τις πιο γνωστές είναι η Παναγία της Τήνου και η Παναγία Σουμελά, που βρίσκεται στην Καστανιά της Βέροιας, στις πλαγιές του Βέρμιου. Αυτή τη συγκεκριμένη μέρα, που είναι και αργία για όλους τους εργαζόμενους, σ' όλη σχεδόν την Ελλάδα, από την Ήπειρο και τη Μακεδονία ως την Κρήτη και τη Ρόδο, γίνονται γιορτές που ονομάζονται πανηγύρια. Πανηγύρι γίνεται κάθε φορά που γιορτάζει μια εκκλησία. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των πανηγυριών είναι η τοπική μουσική και οι τοπικοί δημοτικοί χοροί. Σχεδόν όλοι οι Έλληνες ξέρουν να χορεύουν τους χορούς του τόπου τους. Τοπικά συγκροτήματα λοιπόν παίζουν μουσική και τραγουδούν συνήθως στην κεντρική πλατεία του χωριού ή του νησιού. Οι ντόπιοι αλλά και οι επισκέπτες χορεύουν πολλές φορές μέχρι και τρεις νύχτες συνέχεια τους δημοτικούς χορούς της περιοχής: στις Κυκλάδες τα νησιώτικα και τον μπάλο, στην Ικαρία τον ικαριώτικο, στην Ήπειρο και το Ζαγόρι τον ηπειρώτικο και τον ζαγορίσιο, στην Κρήτη τον πεντοζάλη και τον μαλεβιζιώτη, στη Θράκη τον ζωναράδικο και άλλους. Κάθε περιοχή έχει και τα δικά της λαϊκά μουσικά όργανα. Στην Κρήτη είναι η κρητική λύρα, στη Μακεδονία η γκάιντα, στην Ήπειρο το κλαρίνο, στις Κυκλάδες το βιολί. Βεβαίως, υπάρχουν και μουσικά όργανα που τα συναντάμε σ' όλη την Ελλάδα. Καθώς ο Αύγουστος είναι ο μήνας των διακοπών για τους περισσότερους Έλληνες, τους δίνεται η δυνατότητα να περάσουν τον Δεκαπενταύγουστο, όπου και να βρίσκονται, τραγουδώντας και χορεύοντας, μια και αγαπούν ιδιαίτερα τους δημοτικούς χορούς και τη δημοτική μουσική.

Ο Δεκαπενταύγουστος, *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2*, σ. 186

Иако смо очекивали, на основу дугогодишњег искуства, али и заступљености граматичких облика који одговарају А2 нивоу према *Аналитичком програму Елиноматије* (Ευσταθιάδης et al., 2001; Αντωνοπούλου, et al., 2013), ситуација је дијаметрално супротна.

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 13):

- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 12,57%.
- Вероватноћа да текст припада Б1 нивоу износи 71,27%.
- Вероватноћа да текст припада Б2 нивоу износи 14,67%.



Графикон бр. 13

Из приложеног се може закључити да је у првом случају (двадесет прва лекција) софтвер одредио А2 ниво, док је у другом случају (двадесет четврта лекција) софтвер израчунао вероватноћу да она припада Б2 нивоу. Имајући ово у виду, ипак се мора поставити питање у којој мери је вероватноћа да софтвер може сваки пут прецизно претпоставити језички ниво неког текста?

Уџбенички комплет *Επικοινωνήστε ελληνικά 2* састоји се из:

- Приручника за ученике/ студенте (*Βιβλίο σπουδαστή*). У њему постоје 24 лекције од којих су четири намењене рекапитулацији градива. Овај уџбенички комплет намењен је постизању језичке компетенције на А2 нивоу ЗЕОЈ-а. У приручнику су обрађени сви битнији граматички феномени који су представљени путем дијалога, краћих и дужих текстова. Текстови у лекцијама су у вези

са свакодневним говорним ситуацијама и тематски су повезани било са Грчком и њеном културом, било са темама општег интересовања. У приручнику се, поред дијалога, текстова, активности и шематски приказаних граматичких објашњења налазе и решења задатака, као и транскрипт звучних записа. У приручнику постоје и вежбе за разумевање слушања, Пажљивим увидом у сâм концепт комплета, стиче се утисак да су вежбе којима се проверавају разумевање слушањем и читањем у великој мери усаглашене са циљевима уџбеника, за разлику од текстова којима се проверава разумевање слушањем у претходно наведеном комплету истих аутора.

- Поред главног уџбеника, у комплету се налазе и две радне свеске (*Βιβλίο ασκήσεων 2α* и *Βιβλίο ασκήσεων 2β*). У радним свескама се налазе вежбе које прате сваку од 24 лекције из приручника (изузев оних које се односе на рекапитулацију – 6, 12, 18), као и решења задатака. У радним свескама постоји по један текст којим се проверава разумевање читањем (*Εξετάσεις προόδου*), као и више *cloze* тестова. Када је реч о разумевању слушањем, постоје вежбе којима се проверава ова активност, али се оне везују искључиво за текстове којима се проверава активност читања у главном уџбенику.
- На компакт-диску, који прати уџбенички комплет, налазе се звучни записи текстова/ лекција из главног приручника, као и звучни записи којима се проверава разумевање слушањем. И овде су текстови разноврсни и махом усклађени са функцијама дидактичке целине, али за разлику од претхдног комплета, представљају углавном заокружену смисаону целину.

Ни у овом уџбеничком комплету није предвиђен *приручних за наставнике*, али постоје упутства наставницима у уводним напоменама главног уџбеника, а која су у вези са коришћењем комплета. Анализирајући овај уџбенички комплет, и овде смо приступили истраживању оних елемената који, како Ђурић истиче,

сваки наставник страног језика брзо и лако може приметити у тренутку када се одређује за одређени уџбенички комплет (Ђурић, 2008: 313).

Посебну пажњу обратили смо на заступљеност вежби којима се проверава разумевање слушањем, односно читањем, посматрајући теоријске поставке уџбеника, формулисане циљеве, врсте текстова, врсте задатака, постојање транскрипта и сл.

Све лекције у главном уџбенику озвучене су, почевши од прве, па до последње. У неким лекцијама постоји више мањих текстуалних целина, које су такође озвучене. Анализирајући језички материјал, одмах смо приметили да су сви текстови, намењени проверавању прочитаног, озвучени. Такође, у вежбама читања (*cloze test*) нису предвиђени дистрактори.

У **првој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са пет реченица проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава отвореним типом питања. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **другој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се једним текстом проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*тачно-нетачно*). Читање се проверава затвореним типом питања (*тачно-нетачно* и *cloze test*). Оба текста којима се проверава вештина читања у дијалогској су форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна вежба отвореног типа којом се проверава разумевање преслушаног.

У **трећој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се са пет реченица проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава у три вежбе затвореним типом питања (*придруживање* и *cloze test*), а у једној вежби отвореним типом. Текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **четвртој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се једним текстом проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности

слушања, реч је о вежби отвореног типа. Читање се проверава једном вежбом затвореног типа (*тачно-нетачно*) и једном вежбом отвореног типа. Оба текста којима се проверава вештина читања у дијалошкој су форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна вежба отвореног типа којом се проверава разумевање преслушаног.

У **петој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са пет реченица проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава једном вежбом затвореног типа (*тачно-нетачно*) и једном вежбом отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна вежба отвореног типа којом се проверава разумевање преслушаног.

**Шеста лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Слушање се не проверава ниједном вежбом, док се активност читања појављује у две вежбе. Прва вежба је затвореног типа (*вишеструк избор*), док је друга вежба отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми, док је други у монолошкој.

У **седмој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, као и једним текстом разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби отвореног типа. Читање се проверава једном вежбом затвореног типа (*тачно-нетачно*). Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **осмој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем проверава преко четири реченице. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава једном вежбом отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **деветој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са једним текстом проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби отвореног типа. Читање се проверава једном вежбом



затвореног типа (*тачно-нетачно*) и једном вежбом отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна вежба отвореног типа којом се проверава разумевање преслушаног.

У **десетој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава једном вежбом затвореног типа (*тачно-нетачно*) и једном вежбом отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **једанаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се једним текстом проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*тачно-нетачно*). Читање се проверава кроз две вежбе затвореним типом питања (*тачно-нетачно*). Један текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

**Дванаеста лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Слушање се не проверава ниједном вежбом, док се активност читања појављује у четири вежбе. Прва, трећа и четврта вежба су затвореног типа (*cloze test* и *придруживање*), док је друга вежба отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна вежба отвореног типа.

У **тринаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са пет реченица проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава трима вежбама, од којих је једна затвореног типа (*придруживање*), а преостале две отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **четрнаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се једним текстом проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности

слушања, реч је о вежби отвореног типа. Читање се проверава двома вежбама отвореног типа. Оба текста којим се проверава вештина читања у дијалошкој су форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **петнаестој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се вештина слушања проверава преко четири реченице. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава једном вежбом затвореног типа (*тачно-нетачно*). Текст којим се проверава вештина читања у дијалошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **шеснаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се разумевање слушањем проверава једним текстом. Слушање се проверава двома вежбама, од којих је једна отвореног типа, док је друга затвореног типа (*тачно-нетачно*). Читање се проверава двома вежбама отвореног типа. Оба текста којима се проверава вештина читања у монолошкој су форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **седамнаестој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се вештина слушања проверава преко четири реченице. Читање се проверава двома вежбама, од којих је једна отвореног типа, док је друга затвореног типа (*тачно-нетачно*). Оба текста којима се проверава вештина читања у дијалошкој су форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна вежба отвореног типа.

**Осамнаеста лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Са два текста се проверава разумевање читањем, док се слушање не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава кроз четири вежбе, од којих су три затвореног типа (*придруживање* и *cloze test*), а једна отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми.

У **деветнаестој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се вештина слушања проверава такође једним текстом. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби отвореног типа. Читање се проверава једном вежбом отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **двадесетој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава трима вежбама, од којих су две затвореног типа (*придруживање* и *тачно-нетачно*), а једна отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна отвореног типа.

У **двадесет првој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се једним текстом проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*тачно-нетачно*). Читање се проверава кроз две вежбе, од којих је једна затвореног типа (*придруживање*), док је друга отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*).

У **двадесет другој лекцији**, са два текста се проверава разумевање читањем, док се са четири реченице проверава разумевање слушањем. Када је реч о активности слушања, реч је о вежби затвореног типа (*вишеструк избор*). Читање се проверава двема вежбама, од којих је једна затвореног типа (*тачно-нетачно*), а друга отвореног типа. Један текст којим се проверава вештина читања у дијалогској је форми, док је други у монолошкој. У оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*cloze test*), као и једна отвореног типа.

У **двадесет трећој лекцији**, једним текстом се проверава разумевање читањем, док се слушање проверава једном вежбом отвореног типа. Читање се проверава једном вежбом отвореног типа. Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У оквиру вежбанке, постоје три вежбе читања, од којих су две затвореног типа (*cloze test*), док је трећа отвореног типа.

**Двадесет четврта лекција** представља рекапитулацију пређеног градива. Једним текстом се проверава разумевање читањем, док се слушање не проверава ниједном вежбом. Читање се проверава трима вежбама, од којих је једна отвореног типа, док су преостале две затвореног типа (*придруживање* и *cloze test*). Текст којим се проверава вештина читања у монолошкој је форми. У

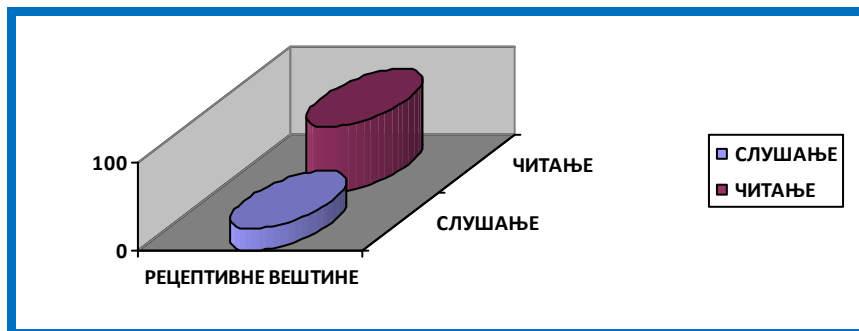
оквиру вежбанке, постоји једна вежба читања затвореног типа (*тачно-нетачно*), као и једна отвореног типа.

#### 5.3.4 Запажања и дискусија (уџбеници грчки 2)

Иако се на основу параметара платформе за препознавање тежине текста, може утврдити да постоји одређена вероватноћа да су текстови који су коришћени за проверу вештине читања на нивоу Б2 ЗЕОЈ-а, ипак смо мишљења да они одговарају А2.2 нивоу, имајући у виду тематику текстова, вокабулар, морфосинтаксичке облике у текстовима, дужину текстова и сл. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да је реч о комбиновању реченица и комплетних текстова, што представља напредак у односу на претходни уџбенички комплет истих аутора. Видели смо да се ова вештина не тестира у четири лекције, од укупно двадесет четири лекције. Ово иде у прилог нашој хипотези са почетка овог рада, да је вештина слушања мање заступљена у односу на вештину читања, што ће статистички подаци даље у нажем тексту и показати.

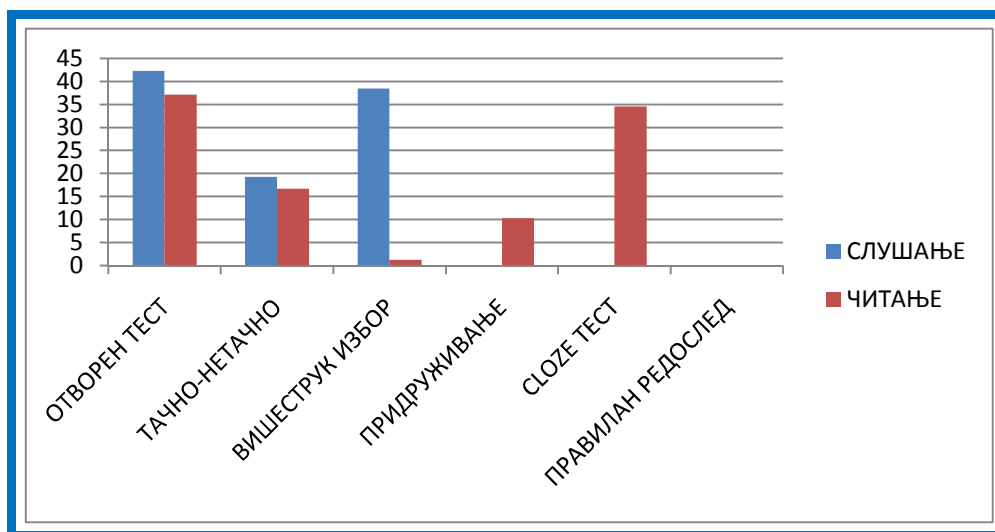
Имајући у виду укупан број вежби, разумевање слушањем се проверава у двадесет шест вежби, док се разумевање читањем тестира у седамдесет осам вежби. Анализирајући текстове, приметили смо да су готово подједнако заступљене обе форме, и дијалошка (деветнаест текстова), и монолошка форма (осамнаест текстова). Текстови који су намењени провери вештине читања, одговарајуће су дужине и подударaju се са типом вежби који се појављује на званичном испиту о познавању модерног грчког језика *Елиноматија*. Исти случај је и са текстовима који се користе за проверу вештине читања, а препорука ауторима би била да неколико вежби у којима се ова активност проверава путем изолованих реченица, замене већим текстовима. Упоредјујући ова два уџбеничка комплета, стиче се утисак да су вежбе којима се проверава слушање боље конципиране него у претходном приручнику.

Статистички гледано (Графикон бр. 14), слушање је заступљено са 25%, док је читање са 75%.



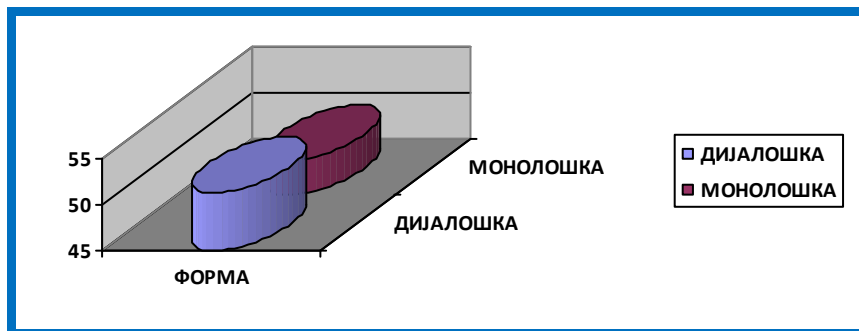
Графикон бр. 14

Статистички гледано (Графикон бр. 15), типологија вежбања у процентима код слушања изгледа овако: вежбе отвореног типа (42,30%), вежбе тачно-нетачно (19,23%) и вежбе вишеструког избора (38,46%). Типологија вежбања код читања у процентима изгледа овако: вежбе отвореног типа (37,17%), вежбе тачно-нетачно (16,66%), вежбе придруживања (10,25%), вежбе вишеструког избора (1,28%) и *cloze* тест (34,61%).



Графикон бр. 15

Статистички гледано (Графикон бр. 16), дијалoшка форма је заступљена са 51,35%, док је монолошка са 48,65%.



Графикон бр. 16

### 5.3.5 *Та νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «...και καλή επιτυχία»*

Пратећи савремене тенденције у настави модерног грчког језика као страног, као и начела комуникативног метода, за реализацију наставе из предмета *Практикум из неохеленистике 1 и 2* одабран је уџбеник *Та νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «...και καλή επιτυχία»*, ауторки Елени Демири-Продромиду и Руле Камариану-Василиу. Предговор овим издањима написао је Статис Ефстатијадис, у својству тадашњег директора Сектора за промовисање и подршку модерног грчког језика при Центру за грчки језик у Солуну<sup>220</sup>. Уџбеник *Та νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «...και καλή επιτυχία»* састоји се од десет лекција које су у облику дијалога. Поред лекција, готово половина књиге посвећена је табеларним приказима граматичких објашњења. У оквиру сваке лекције налазе се вежбе којима се проверавају како рецептивне, тако и продуктивне језичке активности. Тип вежби којима се проверавају језичке активности слушања и читања усклађен је са типом вежби заступљеном на испиту за проверу знања грчког језика *Елиноматија*.

На крају приручника дата су решења вежби, као и транскрипт звучних записа из главних лекција, али и текстова коришћених за проверу разумевања слушањем. Уџбеник прати и компакт-диск са звучним записом текстова који се

<sup>220</sup> Овај Сектор је надлежан и за организацију међународног испита за стицање дипломе о знању грчког језика (*Ελληνομάθεια*) и међународну координацију са званичним акредитованим испитним центрима.

налазе у свакој лекцији, као и текстова коришћених за проверу разумевања слушањем. Осим дијалога, звучни материјал чине савети, представљање личности, описивање предмета, интервјуи, анкете, извештаји, обавештења и огласи, као и краћа излагања. У главним лекцијама текстови су у дијалошкој форми, док је монолошка форма заступљена углавном код текстова којима се проверава разумевање читањем, али и у појединим текстовима који су послужили за проверу разумевања слушањем.

Како бисмо установили да ли текстови коришћени у лекцијама одговарају А2 нивоу ЗЕОЈ-а, искористили смо исту језичку алатку коју смо користили приликом провере текстова претходних уџбеничких материјала, а која је доступна на платформи Центра за грчки језик у Тесалоники.

Како је овај уџбенички комплет предвиђен за стицање језичке компетенције на А2 нивоу ЗЕОЈ-а, за утврђивање нивоа одабрали смо осму лекцију – текст намењен провери разумевања слушањем и девету лекцију – текст из главне лекције за проверу тежине текста намењеном провери вештине читања.

## ОСМА ЛЕКЦИЈА – ВЕШТИНА СЛУШАЊА

(транскрипт)

Табела бр. 13

<b>Ελένη:</b>	Πώς περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου, Κώστα;
<b>Κώστας:</b>	Δεν έχω πάρα πολύ ελεύθερο χρόνο, γιατί δουλεύω πολλές ώρες την ημέρα. Όταν βρω όμως καιρό κάνω πολλά πράγματα.
<b>Ελένη:</b>	Και μένα η δουλειά μου με απασχολεί πολλές ώρες. Όταν όμως βρω καιρό...
<b>Κώστας:</b>	Τι κάνεις δηλαδή;
<b>Ελένη:</b>	Μου αρέσει πολύ η διασκέδαση. Πηγαίνω σε μπαράκια, κλαμπ, ντίσκο, χορεύω, ακούω μουσική και πίνω και κανένα ποτό.
<b>Κώστας:</b>	Κι εγώ πάω σε μπαράκια. Πίνω, ακούω μουσική, αλλά δε χορεύω. Όχι γιατί δεν μου αρέσει ο χορός, αλλά δεν ξέρω να χορεύω.
<b>Ελένη:</b>	Α, εγώ είμαι εδώ. Θα σου μάθω να χορεύεις τέλεια.
<b>Κώστας:</b>	Έγινε! Πες μου, Ελένη, πηγαίνεις σε ταβέρνες; Εμένα, ξέρεις, μου

	αρέσει να τρώω νόστιμους μεζέδες και να πίνω ρετσίνα. Εσένα;
<b>Ελένη:</b>	Μμ, η ρετσίνα δε μου αρέσει και πολύ. Σπάνια πάω σε ταβέρνες.
<b>Κώστας:</b>	Τα Σαββατοκύριακά σου πώς τα περνάς;
<b>Ελένη:</b>	Κάτι που μου αρέσει πάρα πολύ είναι τα ψώνια το Σάββατο το πρωί. Μου αρέσει πολύ να βλέπω βιτρίνες, να πηγαίνω στα καλά μαγαζιά, να αγοράζω καινούρια πράγματα.
<b>Κώστας:</b>	Εμένα πάλι δε μου αρέσει καθόλου η αγορά. Πάω μόνο όταν είναι ανάγκη. Και το υπόλοιπο Σαββατοκύριακο πώς το περνάς;
<b>Ελένη:</b>	Το Σαββατο πάω σε κάποιο θέατρο ή κινηματογράφο και μετά ξέρεις, μπαράκι, κλαμπάκι. Τις Κυριακές σε καμιά συναυλία, καμιά έκθεση, λίγο τηλεόραση, κανένα καλό βιβλίο... Το καλοκαίρι θάλασσα και μόνο θάλασσα.
<b>Κώστας:</b>	Και μένα μου αρέσουν οι εκδρομές στη θάλασσα, αλλά και στο βουνό. Δεν πηγαίνω όμως καθόλου σε εκθέσεις. Τηλεόραση βλέπω αρκετά κι αν βρω κανένα καλό μυθιστόρημα, διαβάζω. Βλέπω τα γούστα μας δε διαφέρουν και πολύ!
<b>Ελένη:</b>	Κι εγώ έτσι βλέπω.

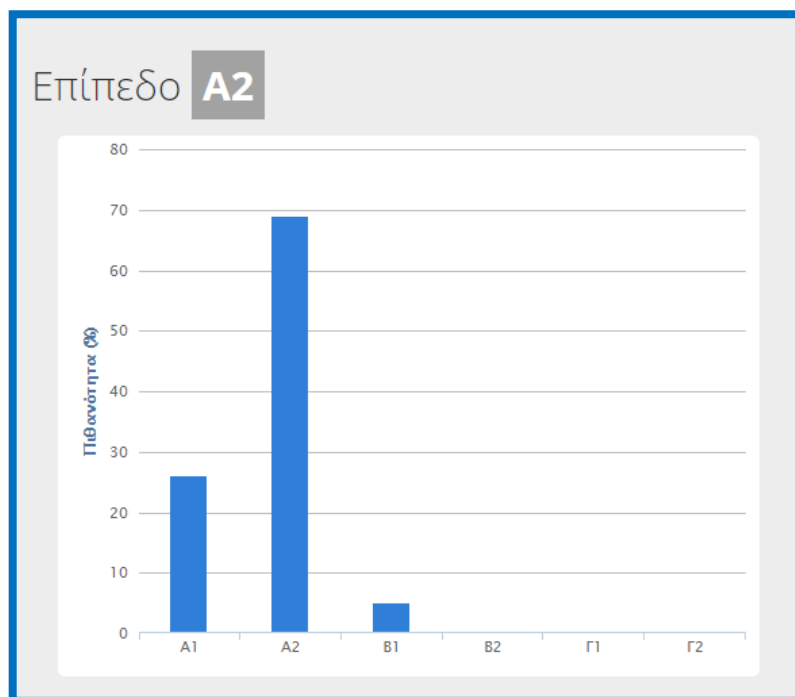
Κατανόηση προφορικού λόγου, *Τα νέα ελληνικά για μετανάστες, παλινοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «...και καλή επιτυχία»*, σ. 312

Из приложеног транскрипта може се закључити да су аутори прилагодили текстове реалним потребама у смислу тежине која је предвиђена А2 нивоом.

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 17):

- Вероватноћа да текст припада А1 нивоу износи 26,10%.
- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 68,87%.
- Вероватноћа да текст припада Б1 нивоу износи 5,03%.





Графикон бр. 17

ДЕВЕТА ЛЕКЦИЈА – ВЕШТИНА ЧИТАЊА  
(транскрипт)

Табела бр. 14

Ο Δημήτρης είναι μαθητής της τρίτης λυκείου. Θέλει να σπουδάσει ηλεκτρονικός στο πανεπιστήμιο, στο Πολυτεχνείο. Πρέπει να γράψει άριστα στα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία. Επίσης και στην Έκθεση. Τα άλλα μαθήματα είναι σημαντικά, βέβαια, αλλά όχι και τόσο πολύ. Αν πάρει πολύ καλούς βαθμούς και σ' αυτά, σίγουρα θα περάσει.

Την περσινή χρονιά πήγε πολύ καλά. Στις εξετάσεις πήρε υψηλή βαθμολογία σε όλα τα μαθήματα. Αν πάει έτσι και φέτος, θα είναι σίγουρα φοιτητής στο πανεπιστήμιο το Σεπτέμβριο.

Ο Δημήτρης πάει κανένα σινεμαδάκι επτά με εννιά, συνήθως το Σάββατο, και μετά πάλι διάβασμα. Οι φίλοι του γελούν μαζί του, μα αυτός δεν αφήνει το πρόγραμμά του. Ξέρει ότι τα πράγματα είναι δύσκολα, τα παιδιά που δίνουν εξετάσεις είναι πολλά, οι θέσεις λίγες. Κι έτσι μέρα νύχτα μελετά. Από το πρωί ως το μεσημέρι στο σχολείο. Μετά γυρίζει σπίτι, τρώει, ξεκουράζεται κανένα μισάωρο. Σε λίγο έρχεται ο

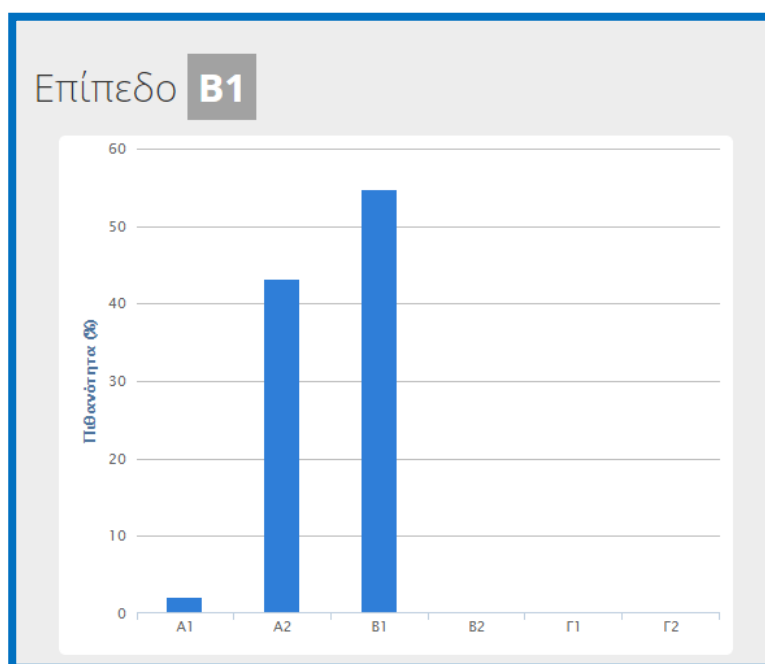
μαθηματικός στο σπίτι για ιδιαίτερα. Κάνει ιδιαίτερα στα Μαθηματικά. Για τα άλλα μαθήματα πηγαίνει ξανά το απόγευμα στο σχολείο για τα φροντιστηριακά του μαθήματα. Και το βράδυ διαβάζει μόνος στο σπίτι ξανά ως τις έντεκα με δώδεκα τη νύχτα. Κουράζεται πολύ, αλλά δεν κάνει πίσω.

Κατανόηση γραπτού λόγου, *Τα νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «...και καλή επιτυχία»*, σ. 153

Иако смо очекивали, на основу дугогодишњег искуства, али и заступљености граматичких облика који одговарају А2 нивоу према *Аналитичком програму Елиноматије* (Ευσταθιάδης et al., 2001; Αντωνοπούλου, et al., 2013), платформа Центра за грчки језик показала је другачију вероватноћу.

Узимајући у обзир више параметара, софтвер за препознавање тежине текста израчунао је следеће (Графикон бр. 18):

- Вероватноћа да текст припада А1 нивоу износи 2,05%.
- Вероватноћа да текст припада А2 нивоу износи 43,23%.
- Вероватноћа да текст припада Б1 нивоу износи 54,65%.



Графикон бр. 18

Из приложеног се може закључити да је у првом случају (осма лекција) софтвер одредио А2 ниво, док је у другом случају (девета лекција) софтвер одредио вероватноћу да текст припада Б1 нивоу. Међутим, проценти су веома близу, тако да ипак верујемо да је девета лекција језички ближа А2, него Б1 нивоу. Утемељење за овакав став можемо пронаћи и упоређивањем граматичких облика који се користе у тексту, а који према *Аналитичком програму Елиноматије* (Ευσταθιάδης et al., 2001; Αντωνοπούλου, et al., 2013) спадају у А2 ниво.

Уџбенички комплет *Τα νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο* «...και καλή επιτυχία», састоји се из:

- Приручника за ученике/ студенте (*Βιβλίο σπουδαστή*). У њему постоји 10 лекција, а овај уџбеник намењен је постизању језичке компетенције на А2 нивоу ЗЕОЈ-а. У приручнику су обрађени сви битнији граматички феномени који су представљени путем дијалога и краћих текстова. Дијалози у лекцијама су у вези са свакодневним говорним ситуацијама и тематски су повезани било са Грчком и њеном културом, било са темама општег интересовања. У приручнику се, поред дијалога, текстова, активности и шематски приказаних граматичких објашњења налазе и решења задатака, као и транскрипт звучних записа. У приручнику постоје и вежбе за разумевање слушањем и читањем. Пажљивим увидом у сâм концепт комплета, стиче се утисак да су вежбе којима се проверавају разумевање слушањем и читањем у великој мери усаглашене са циљевима уџбеника.
- На компакт-диску, који прати уџбеник, налазе се звучни записи текстова/ лекција, као и звучни записи којима се проверава разумевање слушањем. И овде су текстови разноврсни и махом усклађени са функцијама дидактичке целине и представљају заокружену смисаону целину.

На почетку приручника у уводним напоменама, наставницима су дата упутства, која су у вези са његовом структуром. Анализирајући овај уџбенички

комплет, и овде смо приступили истраживању оних елемената који, како Ђурић истиче, сваки наставник страног језика брзо и лако може приметити у тренутку када се одређује за одређени уџбенички комплет (Ђурић, 2008:313).

Посебну пажњу обратили смо на заступљеност вежби којима се проверава разумевање слушањем, односно читањем, посматрајући теоријске поставке уџбеника, формулисане циљеве, врсте текстова, врсте задатака, постојање транскрипта и сл.

Све лекције у главном уџбенику озвучене су, почевши од прве, па до последње. У неким лекцијама постоји више мањих текстуалних целина, које су такође озвучене.

У **првој лекцији** постоји укупно деветнаест дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, двама вежбама затвореног типа (*вишеструк избор*) се проверава разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава једном вежбом затвореног типа (*придруживање*), као и једном вежбом отвореног типа. Два текста којима се проверава слушање су дијалогске форме, док је један којим се проверава разумевање читањем у монолошкој форми. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **другој лекцији** постоји укупно седамнаест дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом отвореног типа проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*). Текстови којима се проверавају и слушање и читање монолошке су форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **трећој лекцији** постоји укупно тридесет дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом отвореног типа проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава једном вежбом затвореног типа (*придруживање*). Текстови којима се проверавају и слушање и читање монолошке су форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **четвртој лекцији** постоји укупно десет дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом отвореног типа проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава са четири вежбе затвореног типа (*придруживање*). Текст којим се проверава слушање дијалогске је форме, док је текст за проверу разумевања читањем монолошке форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **петој лекцији** постоји укупно осам дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*) проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава трима вежбама затвореног типа (*придруживање* и *вишеструк избор*). Текст којим се проверава слушање дијалогске је форме, док је текст за проверу разумевања читањем монолошке форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **шестој лекцији** постоји укупно четрнаест дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, трима вежбама затвореног типа (*вишеструк избор* и *придруживање*) проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава двама вежбама затвореног типа (*придруживање* и *вишеструк избор*). Један текст којим се проверава слушање је дијалогске форме, док је други монолошке. Текст за проверу разумевања читањем је монолошке форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **седмој лекцији** постоји укупно десет дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом отвореног типа проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава трима вежбама затвореног типа (*придруживање*, *тачно-нетачно* и *вишеструк избор*) и једном вежбом отвореног типа. Текст којим се проверава слушање је дијалогске форме, док је текст за проверу разумевања читањем монолошке форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **осмој лекцији** постоји укупно девет дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*) проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава трима вежбама затвореног типа (*придруживање* и *вишеструк избор*). Текстови којима се проверавају слушање и читање дијалогске су форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **деветој лекцији** постоји укупно девет дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом затвореног типа (*тачно-нетачно*) проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава двома вежбама затвореног типа (*придруживање* и *вишеструк избор*). Текст којим се проверава слушање је дијалогске форме, док је текст за проверу разумевања читањем монолошке форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

У **десетој лекцији** постоји укупно тринаест дијалога из реалних говорних ситуација. Сви дијалози су озвучени, али се ниједним не проверава разумевање било читањем, било слушањем. Поред ових дијалога, једном вежбом затвореног типа (*вишеструк избор*) проверава се разумевање слушањем. Када је реч о активностима читања, оно се проверава путем пет вежби затвореног типа (*придруживање*, *вишеструк избор* и *cloze тест*). Текстови којима се проверавају слушање и читање монолошке су форме. У вежбама су заступљени и дистрактори.

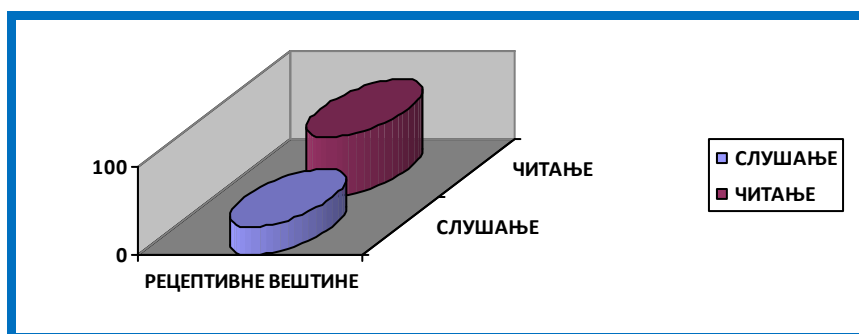
### **5.3.6 Запажања и дискусија (уџбеници грчки 3)**

Иако се на основу параметара платформе за препознавање тежине текста, може утврдити да постоји одређена вероватноћа да су текстови који су коришћени за проверу вештине читања на нивоу Б1 ЗЕОЈ-а, ипак смо мишљења да они одговарају А2 нивоу, имајући у виду тематику текстова, вокабулар, морфосинтаксичке облике у текстовима, дужину текстова и сл. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да је реч о комплетним текстовима са заокруженом структуром. Видели смо да се ова вештина тестира у свим

лекцијама, почевши већ од прве, што није био случај са првим уџбеничким комплетом који смо анализирали.

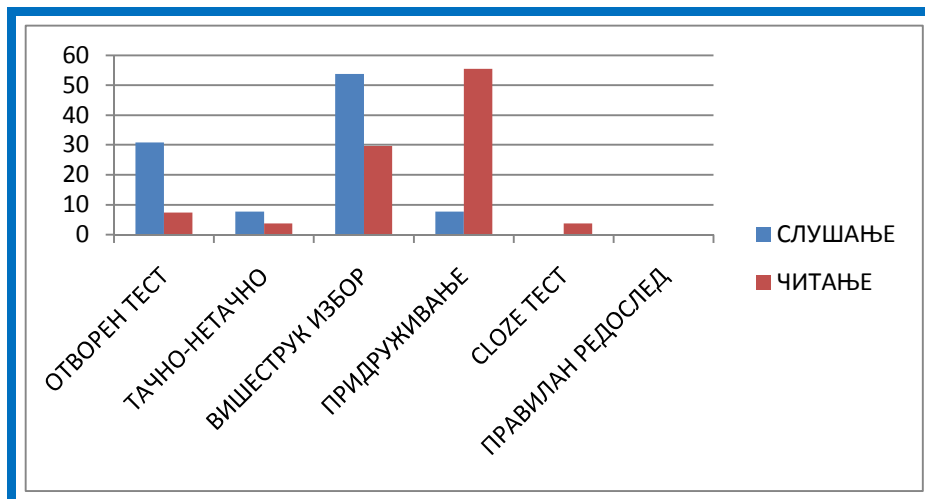
Имајући у виду укупан број вежби, разумевање слушањем се проверава у тринаест вежби, док се разумевање читањем проверава у двадесет седам вежби. Анализирајући текстове, приметили смо да су готово подједнако заступљене обе форме, и дијалoшка (десет текстова), и монолошка форма (дванаест текстова). Текстови који су намењени провери вештине читања, одговарајуће су дужине и подударају се са типом вежби који се појављује на званичном испиту о познавању модерног грчког језика *Елиноматија*.

Статистички гледано (Графикон бр. 14), слушање је заступљено са 32,50%, док је читање са 67,50%.



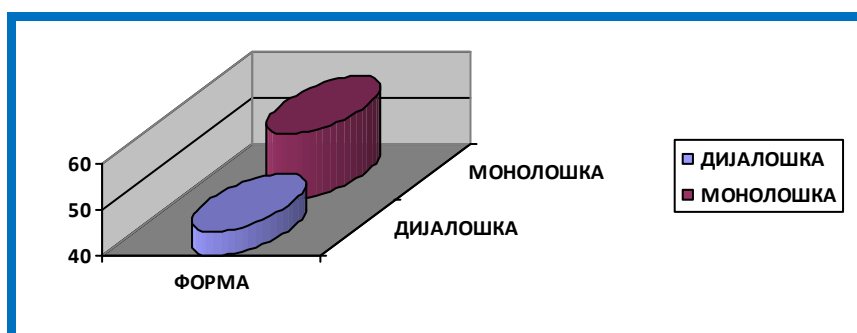
Графикон бр. 19

Статистички гледано (Графикон бр. 20), типологија вежбања у процентима код слушања изгледа овако: вежбе отвореног типа (30,76%), вежбе тачно-нетачно (7,69%), вежбе вишеструког избора (53,84%) и вежбе придруживања (7,69%). Типологија вежбања код читања у процентима изгледа овако: вежбе отвореног типа (7,40%), вежбе тачно-нетачно (3,70%), вежбе придруживања (55,55%), вежбе вишеструког избора (29,62%) и *cloze* тест (3,70%).



Графикон бр. 20

Статистички гледано (Графикон бр. 21), дијалогска форма је заступљена са 45,46%, док је монолошка са 54,54%.



Графикон бр. 21

#### 5.4 Уџбеничка литература за учење српског као страног

Пораст интересовања за учење српског језика као страног довео је последњих година до објављивања више приручника и уџбеничких комплета. Највећи број њих урађен је у складу са начелима комуникативног метода. С тим у вези, у овом поглављу испитаћемо регистар модела увежбавања рецептивних језичких вештина, дакле слушања и читања, у новијим приручницима и уџбеницима за учење савременог српског језика као страног на универзитетском нивоу.



Имајући у виду да се у научној периодици (Feyten, 1991; Nunan, 1997; Rivers, 1981) наглашавају тенденције у вези са увежбавањем језичких вештина од самог почетка учења страног језика, за потребе овог рада определили смо се за уџбеничку литературу која се користи на часовима српског језика као страног у Центру за српски језик као страни на Филолошком факултету БУ, на А1 и А2 нивоу *Заједничког европског оквира за језике*.

Треба посебно нагласити да се у два анализирана уџбеничка комплета нигде не наводи податак о нивоу језичке компетенције, већ искључиво да је сваки од њих намењен апсолутним почетницима.

За потребе овог рада анализирали смо приручнике који се користе за извођење часова на почетном курсу српског језика као страног. Реч је о уџбеничким комплетима *Научимо српски 1* и *Учимо српски 1*. Оба уџбеничка комплета намењена су старијим адолесцентима и одраслима.

#### **5.4.1 *Научимо српски 1***

За потребе извођења наставе српског језика као страног, у оквиру Међународне летње школе српског језика, културе и историје, наставници и сарадници Департмана за српски језик и лингвистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду приступили су изради дидактичких материјала који би могли попунити ону празнину која се јавила када је реч о уџбеничкој литератури. Као плод заједничке сарадње проистакли су уџбенички комплети *Научимо српски 1* и *Научимо српски 2*, који се користе за реализацију наставе српског језика као страног у целој Србији, како на универзитетском нивоу, тако и у бројним школама језика.

Ближим увидом у сâм садржај приручника *Научимо српски 1*, стиче се утисак да су аутори тежиште ставили на развијање граматичке компетенције. Поред граматичких целина које су заступљене у приручнику, из садржаја сазнајемо такође и које теме из свакодневног живота ће бити заступљене, као и начин на који ће бити презентоване. Уџбенички комплет *Научимо српски 1* састоји се из:

- Приручника за ученике/ студенте. У њему је већи број тема из свакодневног живота представљен кроз 10 лекција, а овај уџбеник намењен је постизању језичке компетенције на почетном нивоу (А ниво). У приручнику су обрађени сви битнији граматички феномени који су представљени путем дијалога, краћих текстова и великог броја табеларних и шематских приказа. Дијалози у лекцијама су у вези са свакодневним говорним ситуацијама и тематски су повезани било са Србијом и њеном културом, било са темама општег интересовања. Међутим, ниједан од дијалога, као ни било који други текст у приручнику није озвучен. У приручнику се, поред дијалога, текстова, активности и шематски приказаних граматичких објашњења не налазе ни решења задатака, као ни транскрипт звучних записа. Непостојање решења задатака, али ни транскрипта аутодидактима може представљати проблем, посебно ако српски језик не уче у Србији и ако немају могућност да провере урађено. У приручнику постоје вежбе за разумевање читањем, али не и слушањем. Пажљивим увидом у сваку лекцију понаособ, стиче се утисак да граматика заузима централно место у уџбенику, али и вежбе којима се развија говорна продукција.
- Поред главног приручника, овај уџбенички комплет има и радну свеску, у којој се налази десет лекција. Свака лекција из радне свеске тематски прати лекцију из главног приручника. У радној свесци, за разлику од главног уџбеника постоје вежбе којима се проверава разумевање слушањем, али и читањем. Међутим, када је реч о вежбама читања, не може се говорити о дескриптивним или наративним текстовима, већ о појединим реченицама и *cloze* тестовима. Поред десет лекција које прате главни приручник, постоји и *додатак*, у коме су заступљене само вежбе за проверу разумевања слушањем. У радној свесци не постоје решења задатака, као ни транскрипт звучних записа којима се проверава разумевање слушањем. Као што смо већ напоменули, мишљења смо да

уџбенички комплет није добар за самостално учење језика, будући да студенти не могу проверити које вежбе су успешно урадили.

- На компакт-диску, који прати уџбеник, налазе се само звучни записи којима се проверава разумевање слушањем у радној свесци. И овде су текстови разноврсни и махом усклађени са функцијама дидактичке целине и представљају заокружену смисаону целину.

На почетку приручника, осим садржаја не постоје никаква друга упутства предавачима у вези са структуром уџбеничког комплета. Анализирајући овај уџбенички комплет, приступили смо истраживању заступљености вежби којима се проверава разумевање слушањем, односно читањем, посматрајући теоријске поставке уџбеника, формулисана циљева, врсте текстова, врсте задатака, постојање транскрипта и сл.

У **првој лекцији** постоји укупно пет дијалога из реалних говорних ситуација. Дијалози нису озвучени, нити се њима проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, двома вежбама затвореног типа (*cloze test*) и једном вежбом отвореног типа се проверава разумевање читањем. Текст којим се проверава разумевање читањем у дијалогској је форми. У вежбама нису заступљени дистрактори. У радној свесци постоје две вежбе отвореног типа којима се проверава разумевање слушањем и у обе су заступљене дијалогске форме. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, не постоје вежбе којима се проверава разумевање слушањем.

У **другој лекцији** постоји укупно пет монолога на почетку саме лекције. Ови краћи текстови нису озвучени, али се њима проверава разумевање читањем. Поред њих, једном вежбом затвореног типа (*придруживање*) и путем седам вежби отвореног типа проверава се разумевање читањем. Текстови којима се проверава разумевање читањем у монолошкој су форми. У вежбама нису заступљени дистрактори. У радној свесци постоји једна вежба отвореног типа којом се проверава разумевање слушањем и заступљена је дијалогска форма. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, не постоје вежбе којима се проверава разумевање слушањем.

У **трећој лекцији** постоји укупно шест дијалога и један монолог. Ови текстови нису озвучени, нити се њима проверава разумевање читањем. Посебних вежби којима се проверава разумевање читањем нема. У радној свесци постоји једна вежба затвореног типа (*вишеструк избор*), ако и две вежбе отвореног типа којима се проверава разумевање слушањем. Реч је о једној монолошкој и две дијаложке форме. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, постоји једна вежба којом се проверава разумевање слушањем. Реч је о затвореном типу питања (*вишеструк избор*), а текст је у дијаложкој форми.

У **ревизији** постоји једна вежба затвореног типа (*придруживање*) којом се проверава разумевање читањем.

У **четвртој лекцији** постоје укупно два монолошка и један дијаложки текст. Ови текстови нису озвучени, али се некима од њих проверава разумевање читањем. Разумевање читањем се проверава у једној вежби отвореног типа, као и у једној затвореног типа (*стављање у правилан ред*). Када је реч о слушању, постоји једна вежба, али на компакт-диску не постоји звучни запис, тако да њу не можемо рачунати у ову активност. У радној свесци постоји једна вежба затвореног типа (*вишеструк избор*), као и две вежбе отвореног типа којима се проверава разумевање слушањем. Реч је о једној монолошкој и две дијаложке форме. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, постоји једна вежба којом се проверава разумевање слушањем. Реч је о затвореном типу питања (*вишеструк избор*), а текст је у дијаложкој форми.

У **петој лекцији** постоји укупно седам монолошких и један дијаложки текст. Ови текстови нису озвучени, али се некима од њих проверава разумевање читањем. Разумевање читањем се проверава двома вежбама отвореног типа. У радној свесци постоји једна вежба затвореног типа (*вишеструк избор*), као и једна вежба отвореног типа којима се проверава разумевање слушањем. Реч је о три монолошке и три дијаложке форме. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, не постоје вежбе којима се проверава разумевање слушањем.

У **ревизији** нема вежби којима се проверава било разумевање слушањем, било читањем.

У **шестој лекцији** постоје укупно два монолошка и један дијалогски текст. Ови текстови нису озвучени, али се неким од њих проверава разумевање читањем. Разумевање читањем се проверава једном вежбом отвореног типа. У радној свесци постоји једна вежба отвореног типа којом се проверава разумевање слушањем. Реч је о монолошкој форми. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, постоје три вежбе којима се проверава разумевање слушањем. Реч је о две вежбе затвореног типа (*вишеструк избор* и *тачно-нетачно*) и једној отвореног типа. Текст је у дијалогској форми.

У **седмој лекцији** постоје укупно три монолошка и један дијалогски текст. Ови текстови нису озвучени, али се неким од њих проверава разумевање читањем. Разумевање читањем се проверава једном вежбом отвореног типа. У радној свесци постоји једна вежба затвореног типа (*вишеструк избор*) којом се проверава разумевање слушањем. Реч је о монолошкој форми. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, не постоје вежбе којима се проверава разумевање слушањем.

У **ревизији** нема вежби којима се проверава било разумевање слушањем, било читањем.

У **осмој лекцији** постоје укупно три монолошка и два дијалогска текста. Ови текстови нису озвучени, али се неким од њих проверава разумевање читањем. Разумевање читањем се проверава путем четири вежбе, од којих су три отвореног типа, а једна затвореног типа (*придруживање*). У радној свесци нема вежби којима се проверава разумевање слушањем. Такође, када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, постоји једна вежба затвореног типа (*тачно-нетачно*) којом се проверава разумевање слушањем. Реч је о дијалогској форми.

У **ревизији** нема вежби којима се проверава било разумевање слушањем, било читањем.

У **деветој лекцији** постоје укупно дванаест монолошких текстова и четири дијалогска. Ови текстови нису озвучени, али се неким од њих проверава разумевање читањем. Разумевање читањем се проверава путем четири вежбе, од којих је једна отвореног типа, а преостале три су затвореног типа (*вишеструк избор* и *тачно-нетачно*). У радној свесци постоје две вежбе затвореног типа

(*вишеструк избор* и *тачно-нетачно*) којима се проверава разумевање слушањем. Реч је о две монолошке форме. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, постоји једна вежба затвореног типа (*вишеструк избор*) којом се проверава разумевање слушањем. Реч је о монологу.

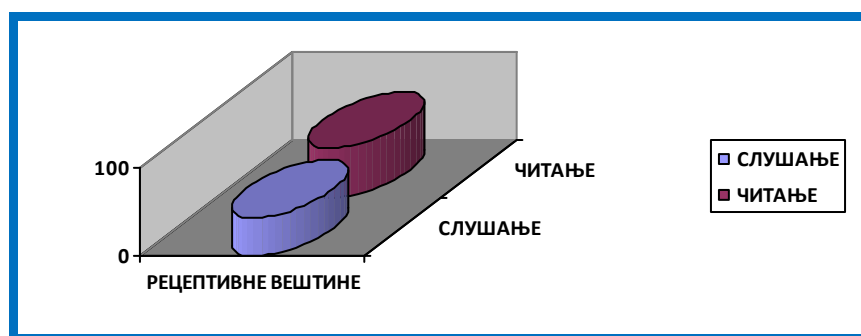
У **десетој лекцији** постоје укупно петнаест монолошких текстова који нису озвучени, али се неким од њих проверава разумевање читањем. Разумевање читањем се проверава трима вежбама, од којих су две отвореног типа, а једна затвореног типа (*придруживање*). У радној свесци постоје једна вежба затвореног типа (*вишеструк избор*) којом се проверава разумевање слушањем. Реч је о дијалогској форми. Када је реч о разумевању читањем, у радној свесци нема додатних вежби. У радној свесци, у *додатку*, постоје две вежбе отвореног типа којима се проверава разумевање слушањем. Реч је о дијалогској форми.

#### **5.4.2 Запажања и дискусија (уџбеници српски 1)**

Анализирајући овај уџбенички комплет, може се извести закључак да су тематске целине добро одабране и да осликавају реалне говорне ситуације. Међутим, мишљења смо да је и у главном уџбенику требало уврстити вежбе којима би се проверавало разумевање слушањем. Такође, од великог значаја за учење језика било би озвучавање текстуалних записа, што није случај са овим уџбеничким комплетом. Такође, иако постоји релативно доста текстова и дијалога, нису сви искоришћени на начин на који би се претпостављало да ће бити искоришћени. Верујемо да је било простора да се направе вежбе којима би се тестирало разумевање читањем иза сваке веће текстуалне целине, али не само. Такође, типологија вежби је могла бити разноврснија, чиме би се и студенти додатно мотивисали за рад. Поприлично монотона структура питања могла би бити исправљена у неком наредном издању, што је наша препорука ауторима. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да је реч о комплетним текстовима са заокруженом структуром. Видели смо да се ова вештина тестира у готово свим лекцијама, у оквиру радне свеске. Проблем представља недостатак решења задатака, као и транскрипт звучних записа.

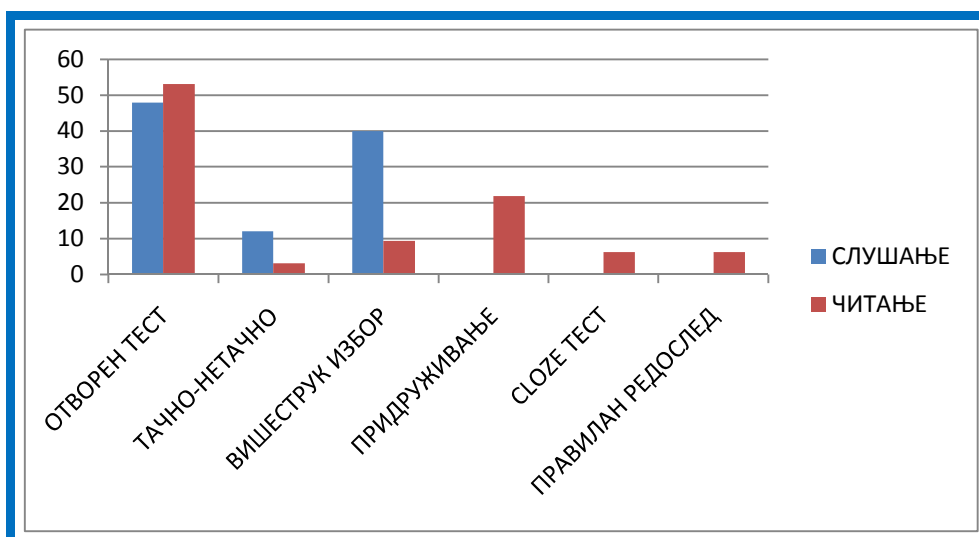
Имајући у виду укупан број вежби, разумевање слушањем се проверава у двадесет пет вежби, док се разумевање читањем проверава у тридесет две вежбе. Анализирајући текстове, приметили смо да је монолошка форма у предности у односу на дијалошку, што значи да је дијалошка заступљена у шеснаест текстова, док је монолошка форма заступљена у тридесет три текста. Текстови који су намењени провери вештине читања, као и вештине слушања одговарајуће су дужине и подударају се са типом вежби који се појављује на званичном испиту Центра за српски језик као страни на Филолошком факултету БУ.

Статистички гледано (Графикон бр. 22), слушање је заступљено са 43,85%, док је читање са 56,14%.



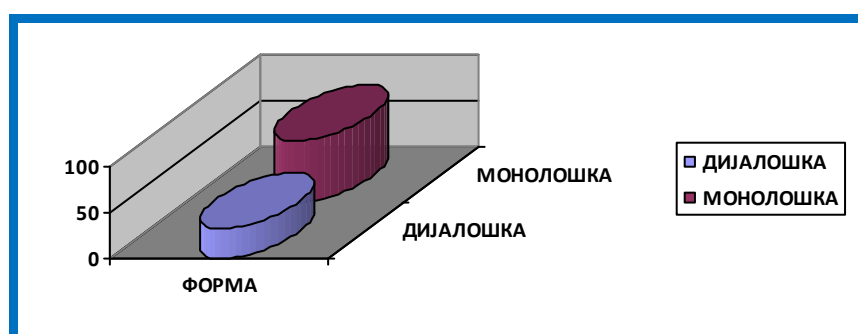
Графикон бр. 21

Статистички гледано (Графикон бр. 22), типологија вежбања у процентима код слушања изгледа овако: вежбе отвореног типа (48%), вежбе тачно-нетачно (12%), вежбе вишеструког избора (40%) и вежбе придруживања (0%). Типологија вежбања код читања у процентима изгледа овако: вежбе отвореног типа (53,12%), вежбе тачно-нетачно (3,12%), вежбе придруживања (21,87%), вежбе вишеструког избора (9,37%), *cloze* тест (6,25%) и тачан редослед (6,25%).



Графикон бр. 22

Статистички гледано (Графикон бр. 23), дијалогска форма је заступљена са 32,65%, док је монолошка са 67,35%.



Графикон бр. 23

### 5.4.3 Учимо српски 1

За потребе извођења наставе српског језика као страног, предавачи из Центра за српски језик - Азбукум приступили су изради дидактичких материјала који би могли попунити празнину која се јавила када је реч о уџбеничкој литератури из ове области. Као плод заједничке сарадње проистакли су уџбенички комплети *Учимо српски 1* и *Учимо српски 2*, који се користе за реализацију наставе српског језика као страног, како на универзитетском нивоу,



тако и у разним школама језика. Уџбеник *Учимо српски 1* написале су Наташа Милићевић Добромиров и Биљана Новковић Аџаип.

Увидом у сâм садржај приручника *Учимо српски 1*, стиче се утисак да су аутори тежиште подједнако ставили како на развијање лингвистичке компетенције у српском језику, тако и на паралелно развијање рецептивних и продуктивних језичких активности. Поред граматичких целина које су заступљене у приручнику, из садржаја сазнајемо такође и које су теме из свакодневног живота заступљене, као и начин на који ће бити презентоване. Уџбенички комплет *Учимо српски 1* састоји се из:

- Приручника за ученике/ студенте. У њему је већи број тема из свакодневног живота представљен кроз дванаест лекција, а сâм уџбеник намењен је постизању језичке компетенције на почетном нивоу (А ниво). У приручнику су обрађени сви битнији граматички феномени који су представљени путем дијалога, краћих и дужих текстова, као и великог броја табеларних и шематских приказа. Дијалози и текстови у лекцијама у вези су са свакодневним говорним ситуацијама и тематски су повезани било са Србијом и њеном културом, било са темама општег интересовања. Готово сви дијалози и текстови у самом приручнику су озвучени. У приручнику се, поред дијалога, текстова, активности и шематски приказаних граматичких објашњења налазе решења задатака, као и транскрипт звучних записа. Решења свих вежбања, као и транскрипт звучних записа аутодидактима помажу у учењу српског језика као страног. У приручнику постоје како вежбе за разумевање читањем, тако и вежбе за проверу разумевања слушањем. Текстови којима се проверавају ове две рецептивне активности разноврсни су, усклађени су са функцијама дидактичке целине и представљају заокружену смисаону целину. У оквиру главног приручника налази се и кратко упутство у вези са овим уџбеником, у коме су ауторке указале на делове из ког се он и састоји. Поред овог упутства, на интернет презентацији постоји и *Водич за наставнике*, у ком је детаљно описана свака лекција, као и активности које се могу користити приликом часа српског језика као страног. На врло

прилежан начин, ауторке су указале на све аспекте наставног процеса, предложиле су низ активности које се могу користити на часовима, као и начин на који предлажу да се свакој лекцији приступи.

- У оквиру главног приручника налази се и вежбанка, у којој се налазе вежбања која прате свих дванаест лекција из главног приручника. Свака лекција из вежбанке тематски прати лекцију из главног приручника, и у њој постоје вежбе којима се проверава разумевање како слушањем, тако и читањем. Када је реч било о вежбама читања, било о вежбама за активност слушања, заступљени су и дескриптивни и наративни текстови, уз велики број разних вежбања, што верујемо да мотивише како предаваче, тако и оне који уче српски језик као страни. Поред дванаест лекција које прате главни приручник, постоје и *додатак* као и шест тестова, који представљају рекапитулацију градива. У радној свесци постоје решења задатака, као и транскрипт звучних записа којима се проверава разумевање слушањем. Као што смо већ напоменули, мишљења смо да је овај уџбеник погодан и за самостално учење језика, будући да студенти могу проверити које вежбе су успешно урадили.

Анализирајући овај уџбенички комплет, приступили смо истраживању заступљености вежби којима се проверава разумевање слушањем, односно читањем, посматрајући теоријске поставке уџбеника, формулисане циљеве, врсте текстова, врсте задатака, постојање транскрипта и сл.

У **првој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, путем седам вежби затвореног типа проверава се разумевање читањем (*придруживање, cloze тест и стављање у правилан ред*). Разумевање слушањем се проверава у две вежбе, од којих је једна отвореног типа, док је друга затвореног типа (*вишеструк избор*).

У **другој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред

ових дијалога, са четири вежбе затвореног типа проверава се разумевање читањем (*придруживање* и *вишеструк избор*). Разумевање слушањем се проверава једном вежбом затвореног типа (*тачно-нетачно*).

У **трећој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са пет вежби проверава се разумевање читањем, од којих је једна отвореног типа, док су преостале затвореног типа (*вишеструк избор*, *cloze тест* и *стављање у правилан ред*). Разумевање слушањем се проверава трима вежбама затвореног типа (*тачно-нетачно* и *вишеструк избор*).

У **четвртој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са осам вежби затвореног типа проверава се разумевање читањем (*тачно-нетачно*, *cloze тест* и *придруживање*). Разумевање слушањем се проверава једном вежбом отвореног типа.

У **петој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са осам вежби затвореног типа проверава се разумевање читањем (*тачно-нетачно*, *cloze тест*, *вишеструк избор*, *стављање у правилан ред* и *придруживање*). Разумевање слушањем се проверава двама вежбама затвореног типа (*вишеструк избор* и *придруживање*).

У **шестој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са десет вежби проверава се разумевање читањем, од којих је једна отвореног типа, а преостале затвореног типа (*cloze тест*, *вишеструк избор* и *придруживање*). Разумевање слушањем се проверава двама вежбама затвореног типа (*вишеструк избор* и *тачно-нетачно*) и једном вежбом отвореног типа.

У **седмој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, двама вежбама затвореног типа проверава се разумевање читањем (*cloze тест* и *придруживање*). Разумевање слушањем се проверава са пет вежби, од којих су две отвореног типа, а преостале три затвореног типа (*вишеструк избор* и *тачно-нетачно*).

У **осмој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са једанаест вежби проверава се разумевање читањем, од којих је једна отвореног типа, док су преостале затвореног типа (*стављање у правилан ред, cloze тест, тачно-нетачно и придруживање*). Разумевање слушањем се проверава са пет вежби, од којих су две отвореног типа, а друге две затвореног типа (*вишеструк избор и придруживање*).

У **деветој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са девет вежби затвореног типа проверава се разумевање читањем (*cloze тест, вишеструк избор и придруживање*). Разумевање слушањем се проверава трима вежбама, од којих је једна отвореног типа, док су преостале две затвореног типа (*вишеструк избор*).

У **десетој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са десет вежби проверава се разумевање читањем, од којих су две отвореног типа, док су преостале затвореног типа (*тачно-нетачно и вишеструк избор*). Разумевање слушањем се проверава са седам вежби, од којих су две отвореног типа, док су преостале затвореног типа (*вишеструк избор и тачно-нетачно*).

У **једанаестој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са десет вежби затвореног типа проверава се разумевање читањем (*тачно-нетачно, вишеструк избор, cloze тест и придруживање*). Разумевање слушањем се проверава са четири вежбе затвореног типа (*вишеструк избор, тачно-нетачно и придруживање*).

У **дванаестој лекцији** сви дијалози су из реалних говорних ситуација. Дијалози су озвучени, а некима од њих се проверава разумевање читањем. Поред ових дијалога, са седам вежби затвореног типа проверава се разумевање читањем (*тачно-нетачно, вишеструк избор, cloze тест и придруживање*). Разумевање слушањем се проверава са четири вежбе затвореног типа (*вишеструк избор, тачно-нетачно и придруживање*).

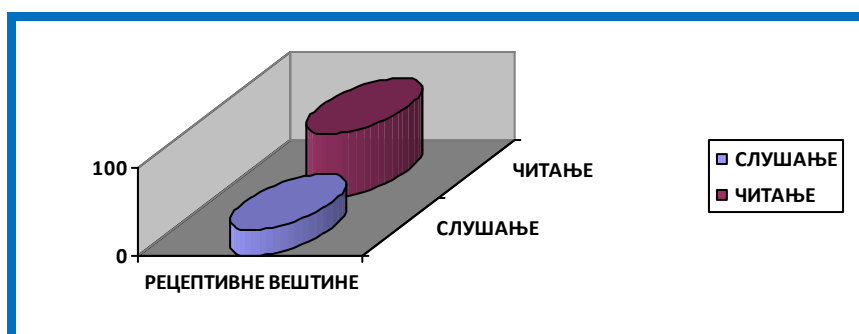
У додатним тестовима са седам вежби затвореног типа проверава се разумевање читањем (*cloze test*).

### 5.4.3 Запажање и дискусија (уџбеници српски 2)

Анализирајући овај уџбенички комплет, може се извести закључак да су тематске целине добро одабране и да осликавају реалне говорне ситуације. И текстови и дијалози су на добар начин искоришћени за проверу разумевања како слушањем, тако и читањем. Такође, типологија вежби је доиста разноврсна, што верујемо да утиче на подизање мотивације код странаца који уче наш језик уз помоћ овог приручника. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да је реч о комплетним текстовима са заокруженом структуром. Видели смо да се ова вештина тестира у свим лекцијама, како у оквиру уџбеника, тако и у оквиру радне свеске. Велику подршку при учењу пружају сигурно решења задатака, као и транскрипт звучних записа.

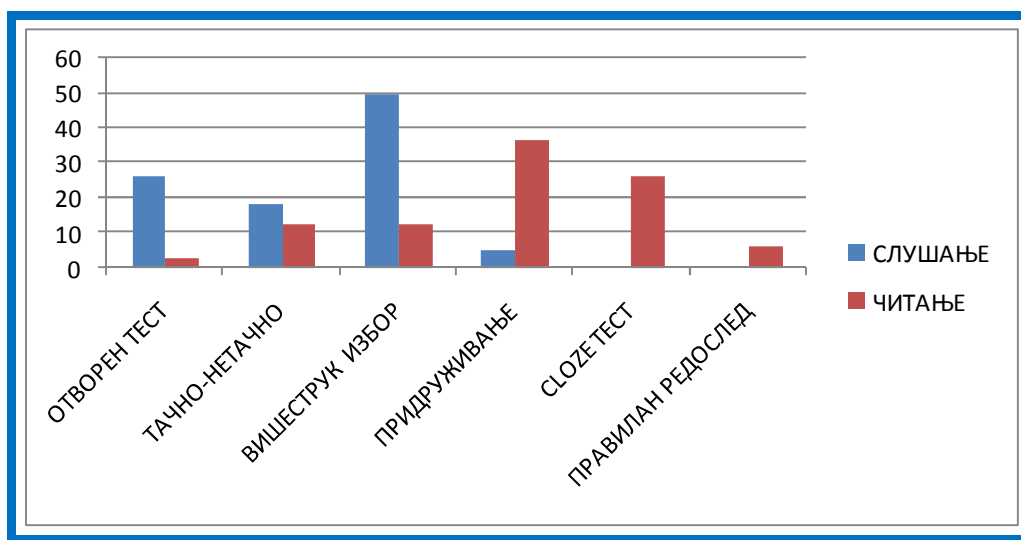
Имајући у виду укупан број вежби, разумевање слушањем се проверава у тридесет осам вежби, док се разумевање читањем проверава у чак деведесет шест вежби. Текстови који су намењени провери вештине читања, као и вештине слушања одговарајуће су дужине и подударају се са типом вежби који се појављује на званичном испиту Центра за српски језик као страни на Филолошком факултету БУ.

Статистички гледано (Графикон бр. 24), слушање је заступљено са 28,36%, док је читање са 71,64%.



Графикон бр. 24

Статистички гледано (Графикон бр. 25), типологија вежбања у процентима код слушања изгледа овако: вежбе отвореног типа (26,31%), вежбе тачно-нетачно (18,42%), вежбе вишеструког избора (50%) и вежбе придруживања (5,26%). Типологија вежбања код читања у процентима изгледа овако: вежбе отвореног типа (3,12%), вежбе тачно-нетачно (12,50%), вежбе придруживања (36,45%), вежбе вишеструког избора (12,50%), *cloze* тест (26,16%) и тачан редослед (6,25%).



Графикон бр. 25

## 6. ЗАКЉУЧАК

У овом последњем, шестом поглављу резимираћемо резултате до којих смо дошли током истраживања. Разлози за шири захват у историјат теме могу се пронаћи у чињеници да никаквих истраживања када је реч о рецептивним језичким активностима у настави модерног грчког и савременог српског језика до сада није било, иако питање учења и наставе страних језика, као што смо и видели, представља област интересовања многих истраживача.

Без обзира на то што је развој науке и научне мисли напредовао, тешко можемо говорити са сигурношћу о томе како су људи у најранијим временима учили стране језике. У раду смо изнели одређене претпоставке у вези са најранијим учењем језика, пре свих грчког и латинског језика, на основу доступне нам научне периодике. Људи су током историје учили ове језике због потребе било писменог, било усменог комуницирања. Некада су разлози били личне природе, пре свега због природне потребе људи да учествују у друштвено-економским збивањима заједнице којој припадају. Поред личних, видели смо да су и други фактори утицали на то да људи кроз историју уче стране језике. С једне стране велики ратови, као и сеобе људи утицаће на потребу да се уче страни језици. С друге стране, потреба за истраживањем друштвених токова неке заједнице у великој мери је била олакшана, уколико се познаје језик средине у којој се истраживања и врше. Дакле, било због интегративне, било због инструменталне мотивације, људи су од давнина имали потребу да уче друге језике, што је и дан данас случај.

Грчки језик је кроз историју имао велики значај као језик образованих људи. Тако је било и у старом Риму, где су грчки учитељи, обично робови, као што су то биле и дадиље, неком врстом директног метода децу константно излагали циљном, грчком језику. У доба хеленизма је било двојезичних уџбеника, познатих под називом *Hermeneumata-Pseudodositheana*, које су користили они који су желели да науче језик како би могли да развијају вештину конверзације. За

Грке ће, међутим, други језици бити и остати варварски, а сопствена култура аутономна, *sui generis*.

У источном делу Римскога царства, латински језик ће остати језик управе и дипломатије све до VII века н. е., када грчки језик преузима примат на свим пољима.

У периоду од XVI до XVIII века језици се и даље уче директним излагањем циљном језику, тако да није било претераног граматизирања, поготово што су наставници, едукатори или тутори већином били странци којима је циљни језик био матерњи.

Истицао се, међутим, значај вештине превођења, пре свега интралинеарног превода, као начина за ваљано учење страног језика. Уџбеник убрзо постаје незаобилазно дидактичко средство у настави језика. Конкретни текстови, реченице и примери из свакодневног живота имају за циљ постизање што боље језичке компетенције на страном језику, било писмене, било усмене. Лексички фонд обухвата појмове који су заиста потребни за остваривање свакодневне комуникације. Уџбеници као дидактички материјали код неких аутора обилују илустрацијама, првенствено из убеђења да ће визуелно помоћи ђацима да на лакши начин усвоје одређену лексику или појмове. Преовладавали су ставови да је неопходно почети са учењем страног језика у што млађој животној доби. Ученик је требало да буде у средишту наставног процеса, а језик се учио како би се ученик могао снаћи у свакодневним говорним ситуацијама.

Без обзира на начин на који су језици учени, и у стара времена су предавачи настојали да ученике обуче за сналажење у реалним говорним ситуацијама, у контакту са другим људима приликом путовања и сл. То значи да су методи који су се користили у ово доба у мањој или већој мери веома слични, и да се због потребе за практичношћу нису вековима мењали. Наравно, када је реч о настави латинског језика након периода Ренесансе, она се сводила углавном на учење граматике, путем бројних приказа, схема, табела и примера. Латински језик су све више замењивали народни језици, али се његово познавање сматрало неком врстом „карте“ за улазак на „виши степен образовања“. Отуда се наметнуло, поготово што неког другог узора и није било, да је за учење страних језика важила иста методологија као за учење латинског, уз многобројне примере граматичких правила, деκлинација, конјугација и сл.



Временом се показало да се традиционални метод по узору на наставу латинског не може применити на све језике нити може, што је важније, задовољити потребе које доноси ново време. Отуда се у XIX и XX веку појављују нове лингвистичке и глотодидактичке теорије, које трагају за што бољим, адекватнијим и методолошки утемељенијим методима за учење страних језика.

Рецептивним језичким активностима придаван је некада мањи, а некада већи значај. Ово је свакако зависило од циљева које је сваки од метода понаособ постављао. Анализирајући аспекте сваког од метода коришћених у настави страних језика кроз историју, увидели смо да су и рецептивне и продуктивне језичке вештине усвајане на различите начине. Било је метода који су придавали пажњу само некој од ове четири вештине, изоловано од осталих, што је свакако имало озбиљне импликације по саме ученике. То је значило да ученици нису били у довољној мери спремни, односно „обучени“ да се ван учионице снађу у реалним, свакодневним комуникативним ситуацијама. С појавом комуникативног метода, та слика ће се полако мењати, а језичке вештине ће добити на већем значају.

Све што је до сада речено представља оквир неопходан за боље разумевање наставе и грчког и српског језика. Размотривши геополитичку позицију грчког језика у европском кругу, можемо закључити да је од велике важности подршка коју пружа Република Грчка перманентној дисеминацији и промоцији овог језика, већ дужи низ година. Грци, ма где се налазили, безрезервно воде рачуна о очувању грчког језика и националне културе и обичаја, у чему имају подршку свих надлежних институција у Грчкој, које негују грчки језик. Када је реч о институционализованој настави модерног грчког језика у Србији, за прекретницу се може узети 1995. година, када почиње универзитетска настава модерног грчког језика у Београду. Када се сагледа, макар и површно, ситуација на Балкану, може се закључити да стварни односи међу суседима у језичком и сваком другом смислу нису толико складни колико се таквима представљају. За разлику од Филолошког факултета БУ, на коме се изучава велики број балканских језика, у универзитетским центрима у Републици Грчкој балкански језици се ретко и спорадично изучавају, укључујући ту и српски језик. Дакле, не може се говорити о пропорционалној заступљености свих балканских језика на великом броју универзитета широм Балканског полуострва.

За разлику од одговорне политике коју води Република Грчка, у погледу промоције и ширења грчког језика, положај српског језика је незавидан. Република Србија би морала да пронађе одговарајући инструментариј помоћу кога би више радила на промоцији српског језика, књижевности и културе у свету. С тим у вези, закључили смо да Центар за српски језик као страни на Филолошком факултету БУ улаже огромне напоре у настојању да се што више странаца заинтересује за наш језик и културне тековине. Пратећи савремене тенденције у настави страних језика, дидактички материјали, као и сама настава српског као страног језика у Центру, прилагођени су у највећој могућој мери начелима комуникативног метода.

Представљајући теоријско-методолошки оквир рецептивних језичких активности, закључили смо који све фактори утичу на њихово развијање. Од велике важности је и примена предложених стратегија током наставног процеса, како би се постигао одговарајући циљ, а то је постизање комуникативне компетенције код студената било модерног грчког, било српског језика као страног. Сви учесници у образовном процесу морају утицати на то да стратегије не остану само слово на папиру, већ да се примењују на најбољи могући начин.

У теоријско-методолошком оквиру се наглашава да се не мора само једна вештина практиковати у одређеном временском интервалу, нити се може без сувишног оптерећивања форсирати усвајање вештина неким прописаним редоследом. Који и какав ће бити редослед и темпо увежбавања, не зависи само од наставника, већ и од самих студената, као активних учесника у процесу учења страног језика.

Када је реч о комплексности језичке активности слушања, можемо закључити да о томе говоре сви они процеси који се дешавају симултано или сукцесивно: чути и накратко запамтити исказ који емитује текст, схватити у који жанр он спада, која му је намера, да ли студент може препознати преслушано у сопственом искуству (антиципација), да ли ће доделити буквално и намеравано значење исказу, сачувати или не запамћено и напослетку заборавити. Иако су владале одређене заблуде када је реч о подучавању овој рецептивној језичкој вештини, са комуникативним методом оне ће потпуно нестати. Видели смо да реалних оправдања за запостављање ове активности нема, што подразумева да наставници страних језика морају активно суделовати у њиховом увежбавању. То

подразумева да морају радити и на сопственој компетитивности, што се најбоље постиже перманентним усавршавањем и читањем како научне, тако и стручне периодике из области примењене лингвистике. С друге стране, стручњаци који се баве овом облашћу треба да обезбеде адекватне семинаре за стручно усавршавање, јер на тај начин излазе у сусрет наставницима који имају реалну потребу за усвајањем нових знања из ове области.

Рецептивне вештине читања и слушања биле су запостављене онда када су доминирале методе које су придавале значај развијању вештина говорне продукције као најзначајније језичке вештине. Томе је допринела и граматичко-преводна метода, јер се вештина читања често повезивала са анализом вокабулара, граматике и структуре реченице у књижевним текстовима. Читање претпоставља језички материјал који мора бити примерен нивоу познавања страног језика студента, где је захтевност повезана са врстом текста и његовом разумљивошћу.

Анализирајући критеријуме којима се постиже адекватност захтева у тестовима за проверу разумевања слушањем и читањем, закључили смо да су од велике важности умерена дужина реченица, економична употреба непотребних речи, тј. оних које се могу изоставити, а да се не наруши смисао, као и довољно спор говор да се могу испунити сви они процеси о којима је било речи, а што се искуством може сагледати. Наше искуство је показало да су „негативни поени“ за нетачан одговор приликом оцењивања теста неприхватљиви, а модел комбинованог теста се показао као довољно објективан да може испунити своју улогу на најбољи начин. Све ово важи, уколико се обезбеде одређени услови, а они се тичу ваљаности, поузданости, објективности, примерености, осетљивости и аутентичности испитних задатака.

Имајући у виду брзи технолошки развој који карактерише данашње друштво, као и потребу да се код студената подстакне мотивација за увежбавањем слушања и читања, приказали смо могућности које пружају информационе технологије. С тим у вези, анализирали смо заступљеност језичких активности слушања и читања у два платформама за учење модерног грчког, односно савременог српског језика као страног. Без обзира на све критике и полемике у вези са оваквим приступом учењу страних језика, ипак се стиче утисак да информационе технологије све више доминирају над традиционалним моделима

учења, пре свега у погледу подизања квалитета индивидуализоване наставе. Имајући све ово у виду, може се закључити да је платформа *Филоглосија* Центра за истраживање говора „ИЕЛ Атина“ замишљена на добар начин, али оно на шта треба посебно указати тиче се заступљености активности слушања и читања. Као што смо навели у хипотезама нашег рада, а што је истраживање и доказало, обе рецептивне вештине су на неки начин и даље запостављене.

Када је реч о активности слушања на платформи *Филоглосија*, утврдили смо да није могуће говорити о текстовима, већ о издвојеним, изолованим реченицама. Имајући у виду да није реч о штампаним материјалима, мишљења смо да није оправдано избегавање већих језичких целина. Изоловане реченице, најчешће истргнуте из контекста, код студената могу развити лажни осећај сигурности у оно што разумеју слушањем, имајући у виду да не слушају цео текст, који има свој увод, разраду и закључак. Такође, од изузетног значаја би било да постоје транскрибовани текстови (у овом случају реченице), јер студентима могу послужити и за проверу написаног, имајући у виду чињеницу да се звучни записи могу искористити и за увежбавање ортографије, посебно ако се узме у обзир да се у модерном грчком језику поштују начела етимолошког правописа. Дакле, корист од активности слушања у овом случају је најмање двострука. Упоредјујући проценте, недвосмислено се може закључити да је мања заступљеност вежби за разумевање слушањем, него вежби за разумевање читањем.

Када је реч о платформи за учење српског језика као страног, ситуација је у потпуности другачија. Основне замерке се односе на непостојање „живе речи“ наставника у довољној мери, али се то не може приписати ауторима, већ самом виду учења, у смислу да су консултације које се изводе једном недељно недовољне за постизање подједнаких, или барем приближно једнаких резултата у развијању све четири језичке вештине. Анализирајући сваку лекцију посебно, дошли смо до закључка да су текстови коришћени за проверу разумевања слушањем добро одабрани и тематски усаглашени са главном лекцијом. Иако се на почетку курса, у првих неколико лекција разумевање слушањем тестира путем изолованих реченица, то није случај у каснијим лекцијама, за разлику од платформе за учење модерног грчког језика. Једна од замерки односи се на непостојање транскрипта, а разлози за његово увођење могли би бити исти као и

код платформе *Филоглосија*. При том, ако се узме у обзир да кандидати који полажу испит о познавању српског језика као страног (на свих шест нивоа ЗЕОЈ-а) пишу обавезно диктат, наша замерка је утолико утемељенија.

На основу анализираних примењенолингвистичке литературе, можемо закључити да би требало редослед питања у вежбама за проверу разумевања слушањем ставити у хронолошки ред, како би пратила развој фабуле, јер на начин на који су сада постављена могу битно утицати на резултат тестирања. Не треба занемарити ни чињеницу да студент мора током слушања стално померати страницу на којој се налазе питања, како би одабрао тачан одговор. Уколико питања не иду „по реду“, студент може доћи у ситуацију да константно помера курсором упитник, што додатно отежава сâм процес тестирања. У том смислу је папирна верзија далеко боља и (још увек) непревазиђена. Међутим, уколико питања прате развој фабуле, до овог проблема неће доћи. Морамо нагласити да нисмо сигурни да ли је интенција аутора курса била да се редослед питања наводи на овакав начин или не, с обзиром на то да сама платформа Мудл има могућност аутоматског мењања редоследа питања, као и редоследа понуђених одговора у сваком питању. Идеја о мешању понуђених одговора и редоследа питања је добра како би се студенти онемогућили у преписивању, али је овакав принцип адекватнији када се ради о некој другој врсти тестова (тест лингвистичке компетенције и сл.).

Најзад, у главним лекцијама треба увести могућност аутоматског оцењивања одговора, како студенти не би чекали термин консултација да би сазнали тачан одговор. Текстови који су намењени провери вештине читања (највећи број њих) одговарајуће су дужине и подударају се са типом вежби који се појављује на званичном испиту о познавању српског језика као страног. Када је реч о вежбама придруживања, реч је или о веома кратким реченицама, или појединим речима, што би се могло исправити у некој наредној верзији програма. Када је реч о вежбама отвореног типа, требало би имати на уму да оне не смеју утицати на коначан број постигнутих поена код студената, с обзиром на то да се не тестира писање, већ читање. То платформом није предвиђено, имајући у виду да су могућности за „тачне“ одговоре јако велике. Зато се препоручује ауторима да размотре могућност другачије типологије вежби, дакле, да не примењују само отворени тип вежби, већ и затворени. Вежбе отвореног типа не подразумевају да

корисник може направити грешку када је реч о ортографији, што му умањује шансу да постигне задовољавајући број поена, уколико одговор не напише исправно ортографски, било код вештине слушања, било код вештине писања.

Када је реч о анализираним комплетима уџбеника за учење модерног грчког језика као страног, и овде су проценти показали да је наша хипотеза о недовољној заступљености адекватних вежби за проверу разумевања слушањем доказана. На основу 58 лекција из три уџбеничка комплекта примећује се на првом месту недовољна заступљеност вежби за проверу разумевања слушањем. Иако се наводи да су неки комплекти (*Επικοινωνήστε ελληνικά 1*) одговарајући за припрему за полагање испита о знању грчког језика на А1 нивоу, проценти заступљености ових вежби показују другачију слику (три пута више вежби за читање, него за разумевање слушањем). Када је реч о активности слушања, утврдили смо да није могуће говорити о текстовима, већ о издвојеним, изолованим реченицама, што може представљати исти вид проблема на који смо већ указали. Текстови који су намењени провери вештине читања одговарајуће су дужине и подударају се са типом вежби који се појављује на званичном испиту о познавању модерног грчког језика. Када је реч о вежбама придруживања, реч је о веома кратким реченицама, што би се могло исправити у некој наредној верзији уџбеника. Вежбе којима се проверавају слушање и читање разумевањем боље су конципиране у преостала два анализирана уџбеничка комплекта.

Пораст интересовања за учење српског језика као страног довео је последњих година до објављивања више приручника и уџбеничких комплекта намењених странцима. Највећи број издања урађен је у складу са начелима комуникативног метода, па смо из тог разлога приступили испитивању регистра модела увежбавања рецептивних језичких вештина у новијим приручницима и уџбеницима за учење савременог српског језика као страног на универзитетском нивоу. На основу укупно обрађене 22 лекције у оба уџбеника, а узимајући у обзир теоријске поставке уџбеника, циљеве, врсте текстова, врсте задатака, и (не)постојање транскрипта, може се извести закључак да су тематске целине добро одабране и да осликавају реалне говорне ситуације. Међутим, у уџбеничком комплекту који смо прво анализирали (*Научимо српски 1*), у главном уџбенику нема вежби којима би се проверавало разумевање слушањем. Такође, ниједан текст из главног приручника није озвучен. Разноврсне теме које су у вези

са Србијом или српском културом и обичајима, обрађене су кроз више текстуалних целина, али аутори овог комплета нису предвидели да би у исто време ови текстови могли послужити и за разумевање читањем. Оне вежбе које су томе и намењене, састављене су на монотон начин, без заступљености више различитих врста вежби. Разноврсна типологија вежбања могла би да утиче и на бољу мотивисаност студената за учење српског језика као страног. Када је реч о активности слушања, ова вештина тестира се у готово свим лекцијама у оквиру радне свеске, а реч је о комплетним текстовима са заокруженом структуром. Проблем, још једном, представља недостатак решења задатака, као и транскрипт звучних записа.

Други по реду анализирани комплет (*Учимо српски 1*) има добро одабране тематске целине које осликавају реалне говорне ситуације. И текстови и дијалози су на добар начин искоришћени за проверу разумевања како слушањем, тако и читањем. Такође, типологија вежби је доиста разноврсна, што верујемо да утиче на подизање мотивације код странаца који уче наш језик уз помоћ овог приручника. Када је реч о активности слушања, утврдили смо да је реч о комплетним текстовима са заокруженом структуром. Видели смо да се ова вештина тестира у свим лекцијама, како у оквиру уџбеника, тако и у оквиру радне свеске. Велику подршку при учењу пружају сигурно и решења задатака, као и транскрипт звучних записа. Међутим, однос вежби за проверавање разумевања читањем је такав да је три пута више вежби за читање, него за слушање.

Имајући у виду све наведено, сматрамо да је рецептивна језичка активност слушања запостављена, у односу на другу рецептивну језичку активност, читање. Статистички подаци показују у којој мери су ове две активности заступљене како на платформама за учење ова два страна језика, тако и у уџбеницима за учење језика на прва два нивоа *Заједничког језичког оквира за језике*. Аутори онлајн курсева, као и уџбеничких комплета морају схватити значај увежбавања ове две активности, како би се постигао жељени ниво језичке компетенције, о чему је више лингвиста скретало пажњу у својим истраживањима. Напредак технологије треба још више да подстакне ауторе неких будућих платформи, да узму у разматрање све могућности које пружају савремене технологије. С друге стране, државни органи који се баве евалуацијом учинка и постигнућа наставника и

сарадника на универзитетима у Србији, требало би да размотре усвајање одређених критеријума за вредновање овакве врсте доприноса.

Такође, када је реч о Републици Србији, Завод за унапређивање образовања и васпитања требало би да размотри идеју о организовању семинара којим би била покривена и ова проблематика, јер верујемо да има оних наставника којима би овакви семинари помогли у креирању сопствених дидактичких материјала, па и приручника. Семинари би могли послужити и да се наставници обуче у изради сопствених материјала за потребе извођења наставе, у овом случају вежби предвиђених за проверавање двеју рецептивних вештина, које су предмет овог рада. То би значило да се у будућности може створити база података, на некој од платформи, која би била доступна свим наставницима језика, матерњег, класичних и страних.



## LITERATURA

1. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. (2005). Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
2. Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. J. Alderson and A. Urquhart *Reading in a foreign language* (1-22). London: Longman.
3. Aleksić, V., Đokić, V., Vujičić, M. (2010). Korišćenje obrazovnog softvera i web sajtova u nastavi stranog jezika. U: *Tehnika i informatika u obrazovanju: zbornik radova* (str. 647-652). Čačak: Tehnički fakultet.
4. Allen, E., Seaman, J. (2005). *Growing by Degrees: Online Education in the United States*. Preuzeto 10. januara 2012. sa <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/growing-by-degrees.pdf>
5. Altbach, P. (2002). Perspectives on Internationalizing Higher Education. *International Higher Education*, Spring 2002. Preuzeto 12. aprila 2012. sa [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News27/text004.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News27/text004.html)
6. Altbach, P., Knight, P. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, Fall-Winter (11), 290-305. Preuzeto 15. marta 2012. sa <http://ceps.pef.uni-lj.si/dejavnosti/sp/2011-06-02/Internac.%20HE%20-%20motivations%20and%20realities%20Altback,%20Knight%2007.pdf>.
7. Anderson, A., Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
8. Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: London: Harvard University Press.
9. Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. California: Los Gatos; Sky Oaks Productions.
10. Bach, S., Haynes, P., Smith, J. (2007). *Online Learning and Teaching in Higher Education*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
11. Badescu, E. (1976). *Limba română în mediul*. București: Editura Eminescu.
12. Bae, J., Bachman, L. (1998). A Latent Variable Approach to Listening and Reading: Testing Factorial Invariance Across Two Groups of Children in the

- Korean/English Two-Way Immersion Program. *Language Testing*, 15, (3), 380-414.
13. Beltramo, M., Maroso, N. (2000). *Abilità di scrittura*. Torino: Paravia scriptorium.
  14. Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008). The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence“. *British Journal of Educational Technology* 39, (5), 775-786.
  15. Bjørnåvold, J., Tissot, P. (2000). *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 199-221.
  16. Bohn, L. et al. (2002). Autorenprogramme - Brauchen Fremdsprachenlernende und lehrende noch mehr PC-gestuzte Übungen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Sonderheft 5: *Medienkommunikation und Mediendidaktik*. Konstanz: Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, 83-126.
  17. Brandl, K. (2005). Are you ready to “Moodle?”. *Language Learning & Technology* 9 (2), 16-23.
  18. Brebner, M. (1899). *The Method of Teaching Modern Languages in Germany*. London: C. J. Clay and Sons.
  19. Breul, K. (1909). *The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers*. Cambridge: University Press.
  20. Brown, H. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to the Language Pedagogy*. New York: Longman. Preuzeto 05. septembra 2015. sa <https://pedufopenglish.files.wordpress.com/2014/06/teaching-by-principles-douglas-brown.pdf>
  21. Brownell, J. (1986). *Building Active Listening Skills*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
  22. Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
  23. Burgess, J. (2008). Is a Blended Learning Approach Suitable for Mature, Part-time Finance Students?. *The Electronic Journal of e-Learning Volume 6 (2)*, 131-138.
  24. Burns, A., Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
  25. Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.

26. Calvet, L. (2000). *Le marche aux langues*. Paris: Plon.
27. Carroll, J. (1955). *The Study of Language: A Survey and Related Disciplines in America*. Cambridge: Harvard University Press.
28. Clark, H., Clark, E. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
29. Clark, M. A. (june 01, 1979). Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL Students. *Language Learning* 29, (1), 121-150.
30. Cohen, M. (1973). *Histoire d'une langue: le français : Des lointaines origines à nos jours*. Paris: Éditions sociales.
31. Cook, V. (2002). *Portraits of L2 User*. Clevedon : Multilingual Matters.
32. Cooper, M. (1984). Linguistic competence of practised and unpractised nonnative speakers of English. J. Alderson and A. Urquhart *Reading in a foreign language* (122-138) London: Longman.
33. Corcoran, T. (2013). *Studies in the History of Classical Teaching, Irish and Continental, 1500-1700*. London: Forgotten Books.
34. Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Cle International.
35. Cornbleth, C. (2000). *Curriculum politics, policy, practice: cases in comparative context*. New York: State University of New York Press.
36. Crystal, D. (2005). *How Language works?* Woodstock & New York: The Overlook Press.
37. Cuq, J-P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
38. Dabić. T. (2015). *Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad. Preuzeto februaru 2016. sa [http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid\\_javnosti/TijanaDabic\\_DISERTA\\_CIIA.pdf](http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/TijanaDabic_DISERTA_CIIA.pdf)
39. Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. Fernstudieneinheit 5. Berlin: Langenscheidt.
40. Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. J. W. Segal, S. F. Chipman , & R. Glasser. *Thinking and learning skills: Vol. 1. Relating instruction to research* (209-239). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
41. Diadori, P. (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.

42. Diller, K. (1975). Some New trends for Applied Linguistics and Foreign Language Teaching in the US. *TESSOL Quarterly* 9 (1), 65-73.
43. Dimitrijević, N. (1984). *Zablude u nastavi stranih jezika* (drugo prerađeno i dopunjeno izdanje). Sarajevo: Svjetlost.
44. Dimitrijević, N. (1999). *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
45. Drljević, J. (2009). Razvoj veštine pisane produkcije u početnoj nastavi italijanskog jezika. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti Godina I, knjiga 1* (487-497). Kragujevac: Filološko – umetnički fakultet.
46. Đorović, D. (2011). Veština čitanja i razvijanje vokabulara za specifične potrebe u nastavi jezika struke na univerzitetskom nivou. *Teme* 35 (3), 819-836.
47. Efstathiadis, St. (1993). *A Survey in FLLT Methodology. Principles, problems, prospects*. Thessaloniki: University Studio Press.
48. Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
49. Ferguson, C. (1996). The Language Factor in National Development. In: T. Huebner *Sociolinguistic Perspectives-Papers on Language and Society 1959-1994* (267-271). New York: Oxford University Press.
50. Ferguson, C. (1996). The Role of Arabic in Ethiopia: A Sociolinguistic Perspective. In: T. Huebner *Sociolinguistic Perspectives-Papers on Language and Society 1959-1994*. (48-58). New York: Oxford University Press. Preuzeto 15. aprila 2015. sa [https://books.google.rs/books?id=t3KdjmHsBgcC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=The+Role+of+Arabic+in+Ethiopia:+A+Sociolinguistic+Perspective&source=bl&ots=OIqPA02UAv&sig=4XjcnMCI22jyBIXGii21Z1VySzU&hl=sr&sa=X&ved=0ahUKEwicy\\_b379rMAhUF6xQKHU0NBIEQ6AEILDAC#v=onepage&q=The%20Role%20of%20Arabic%20in%20Ethiopia%3A%20A%20Sociolinguistic%20Perspective&f=false](https://books.google.rs/books?id=t3KdjmHsBgcC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=The+Role+of+Arabic+in+Ethiopia:+A+Sociolinguistic+Perspective&source=bl&ots=OIqPA02UAv&sig=4XjcnMCI22jyBIXGii21Z1VySzU&hl=sr&sa=X&ved=0ahUKEwicy_b379rMAhUF6xQKHU0NBIEQ6AEILDAC#v=onepage&q=The%20Role%20of%20Arabic%20in%20Ethiopia%3A%20A%20Sociolinguistic%20Perspective&f=false).
51. Feyten, M. (1991). The Changing Face of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, *The Modern Language Journal* 75 (2), 173-180.
52. Field, J. ( January 01, 1988). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *Elt Journal*, 52 (2), 110-118.

53. Filipović, J. (2009). *Moć reči: ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
54. Florescu, D. (1980). Cîteva opinioni despre învățămîntul românesc în perioada 1450-1600. In: I. C. Lupulescu, R. Popovici, & T. Badoveanu *Românii și România în mediul*, vol. I (19-43). București-Cluj: Editura Pentru Literatura.
55. Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
56. Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
57. Friginal, E. (2005). Assessing Speaking. *TESL-EJ* 9 (3). Arizona: Northern Arizona University.
58. Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
59. Germain, C. (2005). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ International.
60. Gogas, Th. (2007). Intercultural Communication and the Organic Intellectuals. Σ. Βλαχόπουλος & Θ. Γκόγας *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»*, (235-246).
61. Gonzáles, J., Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe*. Groningen: University of Groningen.
62. Goodman, K. (1971). Psycholinguistic Universal in the Reading Process. In: P. Pimsleur & T. Quinn *The Psychology of Second Language Learning*. London: Cambridge University Press.
63. Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
64. Harmer, J. (2001). *How to teach English? An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman. Preuzeto 10. aprila 2015. sa <https://nevenastoilkov.files.wordpress.com/2015/06/how-to-teach-english-jeremy-harmer.pdf>.
65. Hedge, T. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
66. Hester, R. M. & Diller, K. C. (1970). *Teaching a Living Language*. New York: Harper & Row.

67. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press.
68. Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
69. Howatt, A. P. R., Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
70. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
71. Johnson, M. (1998). Die serbische Sprache als L2 Sprache im heutigen Europa. *Sprachwissenschaftlichen Untersuchungen 3-4*, 289-301.
72. Jones, C., Shao, B. (2011). *The net generation and digital natives: implications for higher education*. York: Higher Education Academy.
73. Josifović-Elezović, S. (2011). Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja u nastavi stranog jezika. *Kultura polisa*, 8 (16), 175-190.
74. Jovanović, M. (2012). Klasični grčki jezik u savremenoj visokoškolskoj nastavi. In: A. Akbarov & V. Cook *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching* (379-388), Sarajevo: IBU Publications.
75. Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching: An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
76. Kline, J. A. (1996). *Listening Effectively*. Maxwell Air Force Base, Alabama: Air University Press.
77. Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
78. Korthagen, F., Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 2 (2), 161-190.
79. Kramer, S. N. (1956). *From the Tablets of Sumer: Twenty-five firsts in man's recorded history*. Indian Hills, Colorado: The Falcon's Wing Press.
80. Krashen, S. D. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
81. Krauss, M. (1992). The World's Languages in Crisis. *Language* 68 (1), 4-10.

82. Kristal, D. (1986). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
83. Kristiansen, G. (2006). *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter.
84. Kurtz, R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In: I. Roberston, M. Callinan & D. Bartram *Organizational effectiveness: The role of psychology* (227-255). Chichester: John Wiley.
85. Kužić, T., Mesić Plićanić, A. (2010). Poučavanje stranoga jezika i računalo: vještina slušanja. *Strani jezici*, 39 (4), 295-305.
86. Lado, R. (1964). *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
87. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
88. Laver, J., Roukens, J. (1996). The Global Information Society and Europe's Linguistic and Cultural Heritage. In: C. Hoffmann *Language, Culture and Communication in Contemporary Europe* (1-27). Clevedon, England: Multilingual Matters.
89. Lindsay, P. (2000). *Teaching English Worldwide: A practical guide to teaching English*. Burlingame, California: Alta Book Center Publishers.
90. Lundsteen, S. (1979). *Listening: its impact on reading and the other language arts*, Urbana, Ill: ERIC Clearinghouse of Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
91. Lynch, T. (1983). *Study Listening : Understanding lectures and talks in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
92. Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
93. Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
94. Mango, C. A. (1988). *Βυζάντιο η Αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
95. Mansfield, B., Mitchell, L. (1986). *Towards a Competent Workforce*. Aldershot, Hampshire: Gower.
96. Marin, T. (2000). *Ascolto medio : materiale per la preparazione alla prova di comprensione orale e lo sviluppo dell' abilità di ascolto*. Atene: Edilingua.

97. Marrou, I. (1956). *A History of Education in Antiquity*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press. Preuzeto 19. septembra 2015. sa [https://books.google.rs/books?id=wv6kSdSFTgMC&printsec=frontcover&hl=sr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.rs/books?id=wv6kSdSFTgMC&printsec=frontcover&hl=sr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
98. Martin, J.-P. (1994). *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
99. Martin, R. (1987). *Oral communication : English Language Arts Concept Paper*, 1. Salem: Oregon State Department of Education.
100. McArthur, T. (1983). *A Foundation Course for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
101. McLuhan, M (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
102. McNamara, T. F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
103. Miller, G. (1970). Pshycholinguists. M. Lester *Readings in Applied Transformational Grammar* New York: Holt, Reinhart and Winston.
104. Moore, G. (1991). *Distance Educational Theory. Editorial written for the upcoming issue 5.3 of the American Journal of Distance Learning*. Preuzeto 22. Septembra 2013. Sa [http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews1\\_25.asp](http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews1_25.asp).
105. Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In: M. Celce-Murcia. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (69-85). Boston: Heinle & Heinle.
106. Mosković, V. (1960). *Metodika nastave stranih jezika: (engleski, francuski, njemački)*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
107. Müller, H. (January 01, 2003). Neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenlernens. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 32,167-177.
108. Mutavdžić, P. (2005). Neophodnost učenja svih balkanskih jezika u okviru Evropske unije. U: Marina L. *Actele Limba română între limbile europene* (255-265). Novi Sad–Zrenjanin: Societatea de limba română din Voivodina.
109. Mutavdžić, P. (2007). Niște posibilității noi ale relațiile culturale sârbo-române. U: Marina L. *Actele Memorial Radu Flora*. Vol. al-IIIea (27-32). Novi Sad–Zrenjanin: Societatea de limba română din Voivodina.



110. Mutavdžić, P., Καμπούρης, Α. (2014). Η σύγχρονη ελληνική γλώσσα στο σταυροδρόμι ανάμεσα στις «μικρές» και «μεγάλες» γλώσσες (συμβολή στη θεωρία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας). Στο Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία» (509-526). Αθήνα: ΕΕΝΣ.
111. Neuner, G., & Hunfeld, H. (1992). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 5. Berlin: Langenscheidt.
112. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.
113. Nunan, D. (1997). Listening in Language Learning. *The Language Teacher Online Journal*, Preuzeto sa <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/nunan.html>
114. Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
115. Oxford, R. (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
116. Palinscar, A. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist* 21 (1-20), 73-98.
117. Palmer, H. (1923). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffner.
118. Pearson, P., Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
119. Petrović, E. (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
120. Pfrimmer, A. (1955). Ein halbes Jahrhundert direkter Methode. *Deutschunterricht für Ausländer*. München: Pohl und Co.
121. Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di Glottodidattica : Temi e problem della didattica linguistic*. Perugia: Edizioni Guerra.
122. Praschius, J. (1676). *Resetum seu Praecepta stili Latini*. Ratisbon.
123. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9 (5), 1-6.

124. Prošić-Santovac, D. (2008). Evaluacija veštine govora u nastavi engleskog jezika. U: *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti* (155-166). Nikšić: Filozofski fakultet.
125. Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLÉ International.
126. Raimes, A. (2002). Ten Steps in Planning a Writing Course and Training Teachers of Writing. In: J. C. Richard, & W. A. Renandya *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice* (306-314). Cambridge: Cambridge University Press.
127. Rice, W. H. (2006). *Moodle E-Learning Course Development: a complete guide to successful learning using Moodle*. Birmingham: Packt Publishing.
128. Richards, J. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219-239.
129. Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
130. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
131. Rivers, W. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal*, vol 50, 196-202.
132. Robins, R. (1961). *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
133. Robinson, F. (1961). *Effective study*. New York: Harper & Row.
134. Roe, A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), 192-202.
135. Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: C. E. Merrill Publishing Company.
136. Ronald, K., Roskelly, H. (1985). Listening as an act of composing. In: *36th Conference on College Composition and Communication*, 12.
137. Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales descriptions et enseignement des langues*. Paris: F. Nathan.
138. Rowlinson, W. (1994). The historical ball and chain. A. Swarbrick *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge.
139. Ruschoff, B. (2004). Authenticity and the use of technology-enhanced authoring tools in language learning. A. Chambers, E. J. Conacher, & J.

- Littlemore *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice* (165-182). Birmingham: The University of Birmingham Press.
140. Savignon, J. (1991). Communicative Language Teaching: State of Art. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 261.
141. Schreier, I. (1996). Hören und Verstehen. Im: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 1* (31-52). Hohengehren: Schneider Verlag, S..
142. Schreier, I. (1996). Sprechen. Im: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 1* (53-82). Hohengehren: Schneider Verlag, S..
143. Schumann, A. (1989). Übungen zum Hörverstehen. Im: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 1* (201-204). Hohengehren: Schneider Verlag, S.
144. Schurr, S., Thomason, J., & Thomason, M. (1995). *Teaching at the middle level: A professional's handbook*. Lexington, MA: D.C. Heath.
145. Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan.
146. Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
147. Silaški, N., Marković, S. (2011). Feeling in the Mood(le) for English – korišćenje Mudla kao platforme za učenje engleskog jezika. U: *Stavovi promjena-promjena stavova* (457-471). Nikšić: Filozofski fakultet.
148. Smith, K. (1996, 2000). Curriculum theory and practice, *The Encyclopedia of Informal Education* Preuzeto 09. aprila 2012. sa [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm)
149. Soldatić, D., Soldatić, N., Stojičić, V., Vučo, J. (2012). Online priprema prijemnog ispita – jedno iskustvo. U: *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu. Knj. 4: Učenje na daljinu i interaktivna nastava* (35-51). Beograd: Filološki fakultet.
150. Speight, S. (1989). Konversationsübungen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (210-212) Tübingen: Francke Verlag, S.
151. Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

152. Stewart, A. (1968). Sociolinguistic Typology of Multilingualism. In: J. Fishman *Readings in the Sociology of Language* (531-545). The Hague: Mouton Publishers.
153. Stojičić, V. et al. (2011). Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες: η θέση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Σερβία. Στο *Πρακτικά Τέταρτου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών. Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (1204 έως σήμερα)*. Αθήνα, σσ. 603-632. Preuzeto 16. oktobra 2014. sa [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2010/Identities%20in%20the%20Greek%20world%202010.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Identities%20in%20the%20Greek%20world%202010.pdf).
154. Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Didaktik. Paderborn: Wilhelm Fink.
155. Strother, D. (1987). Practical applications of research: on listening. *Phi Delta Kappan*, 68 (8), 625-628.
156. Šafran, J. (2008). Usvajanje kulture u nastavi stranog jezika. *Pedagoška stvarnost* 54 (1-2), 91-99.
157. Šamić, M. (1959). *Metodika nastave i tehnika učenja živih jezika s posebnim osvrtom na engleski, francuski, ruski i njemački jezik*. Sarajevo: Svjetlost.
158. Špiranec, I. (2008). Razvijanje vještine slušanja na razini jezičnoga znanja B1 i B2, *Strani jezici*, 37 (4), 451-460.
159. Tannen, D. (1982). The Oral Literate Continuum in Discourse. In: D. Tannen *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (). Norwood, NJ: Ablex.
160. Tanović, M. (1972). *Savremena nastava stranih jezika: teorija i praksa*. Sarajevo: Svjetlost.
161. Tanović, M. (1978). *Savremena nastava stranih jezika u teoriji i praksi - II*. Sarajevo: Svjetlost.
162. Thomas, E. L., Robinson, H. A. (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
163. Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.
164. Titone, R. (1980). *Glottodidattica: Un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
165. Titone, R. (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia: La Scuola.

166. Vegeti, M. (2000). *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Π. Τραυλός.
167. Vives, J. (1523a). *De Ratione puerilis institutionis*. Basle folio edn, vol I.
168. Vives, J. (1523b). *De Tradendis Disciplinis*. Lib. III.
169. Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik: pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.
170. Warr, P., Conner, M. (1992). Job competence and cognition. L. Cummings & A. Staub *Research in Organizational Behavior*, 14 (91-127). New York: JAI Press.
171. Wenger, E. (2006). *Communities of Practise. A Brief Introduction*. (June, 2006). Preuzeto 21. septembra 2013. sa <http://www.ewenger.com/theory/>
172. Wilt, M. (1950). A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education. *Jurnal of Educational Research*, 43 (8), 626-636.
173. Wu, Y. (1998). What do tests of listening comprehension test? – A retrospection study of EFL test takers performing a multiple-choice task. *Language Testing* 15, 21 – 44.
174. *Zajednički evropski okvir za žive jezike, učenje, nastava, ocenjivanje*. (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
175. Αγαθοπούλου, Ε. (2015). Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2. *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Preuzeto 05. marta 2016. sa [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1750/mod\\_resource/content/3/Alternative\\_teachng\\_meth\\_AG.EL.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1750/mod_resource/content/3/Alternative_teachng_meth_AG.EL.pdf).
176. Αλεξάνδρη Κ., Καπουρκατσίδου, Μ. (2012). Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης: Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Προχωρημένο Επίπεδο Ελληνομάθειας (Γ1). Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis-Vougiouklis *Selected Papers of The 10<sup>th</sup> International Conference of Greek Linguistics* (631-637).
177. Αλεξίου, Θ. et al. (2015). *Κεφάλαιο 1: Χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων κατανόησης. Θέματα διδασκαλίας των δεξιοτήτων στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
178. Ανδρουλάκης, Γ. (2001). Διδακτική της γλώσσας με άξονα Επικοινωνιακές Δραστηριότητες: θεωρητικός προβληματισμός και εφαρμογές. *Πρακτικά 4<sup>ov</sup>*

- Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. (615-622). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
179. Αντωνοπούλου, Ν. (2000). *Εφαρμογή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
180. Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., Τσαγκαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
181. Αντωνοπούλου, Ν., Μάναβη, Δ. (1998). *Σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος: Η προηγούμενη μέρα*. Σεμινάριο για την διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Θεσσαλονίκη.
182. Αστάρα, Β., Βασιλάκη, Ε. (2011). Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, σελ. 66-75.
183. Βάλτερ, Ζ. (1988). *Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο, στον αιώνα των Κομνηνών (1081-1180)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
184. Βασιλόπουλος, Χ. (2006). *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
185. Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διαγλώσσας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
186. Γιαννικόπουλος, Α. (1993). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Ελληνιστική Εποχή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
187. Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου, Ν., Μανάβη, Δ., Βογιατζίδου, Σ. (2001). *ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
188. Ζάγκα, Ε. (2005). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. Στο *Επιστήμες αγωγής, Θεματικό τεύχος*, σ. 69-77.
189. Ισηγόνης, Αντ. (1964). *Ιστορία της Παιδείας*. Αθήναι, s.e.
190. Λυμπέρης, Λ. (2013). Η εκπαίδευση στα Βυζαντινά χρόνια. Ο συνδετικός κρίκος του αρχαίου με το νεότερο ελληνισμό. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 107-108. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, σσ. 131-142. Preuzeto 21. septembra 2015. sa [http://www.taekpaideutika.gr/ekp\\_107-108/11.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/ekp_107-108/11.pdf).

191. Μαρκαντώνης, Ι. (1991). *Ανθρωπαγωγική, том 4<sup>ος</sup>, Ιστορία της Παιδείας*. Αθήνα: Μαυρομάτη Δέσποινα.
192. Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγική στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
193. Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
194. Μιχαήλ, Α. (1999). *Βυζάντιο και Ελλάδα*. Αθήνα: Νέα Θέσις.
195. Ράλλη, Α. (1994). Η γλώσσα μας στις ξένες χώρες – μια προσπάθεια στατιστικής έρευνας. *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Γλωσσολογικού Συνεδρίου Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σσ. 328-341.
196. Ράνσιμαν, Σ. (2000). *Το Βυζάντιο κι εμείς*. Preuzeto 21. septembra 2015. sa [http://users.uoa.gr/~nektar/history/tributes/steven\\_runciman/runciman\\_interview\\_et3.htm](http://users.uoa.gr/~nektar/history/tributes/steven_runciman/runciman_interview_et3.htm)
197. Ρέμπλε, Α. (2010). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμας.
198. Σαπουνάς, Α. (2012). Η εκπαίδευση κατά τους ελληνιστικούς χρόνους. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 103-104. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, σσ. 201-212. Preuzeto 21. septembra 2015. sa [http://www.taekpaideutika.gr/ekp\\_103-104/15.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/15.pdf).
199. Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Βαρλοκόστα, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Ι., Λύτρα, Β., Μ. Ιακώβου (2004). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004», Αθήνα, σελ. 19.
200. Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα – προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
201. Τσαντσάνογλου, Κ. (1974). Παιδεία. Στο *Ιστορία του Ελληνικού έθνους*. Τόμος Ε'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 268-279.
202. Χαρατσάρη, Ι. (1996). Μέθοδοι διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών και εφαρμογή τους σε εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στα *Πρακτικά σθνεδρίου Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης*

- γλώσσας (επιμέλεια Γ. Κορδομενίδης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 33-38.
203. Χαρίδου, Ν. (1992). Το σήμερα των Νέων Ελληνικών: οι ξένοι ομιλητές της γλώσσας μας στον κόσμο. Στα *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Γλωσσολογικού Συνεδρίου Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σσ. 207-223.
204. Бјелаковић, И., Ајџановић, Ј. (2011). Онлајн курс српског језика као страног: конципирање и реализација. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* (289-296). Београд: Филолошки факултет.
205. Бордман, Ц., Грифин, Ц., & Мари, О. (1999). *Оксфордска историја Грчке и хеленистичког света*. Београд: Клио.
206. Бордулина, М., Минина, Н. (1968). *Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе*. Москва: Высшая школа.
207. Велицкая, А. П. (1997). Философские основания современной парадигмы образования. *Педагогика 3*. Москва, стр. 5-15.
208. Вен, П. (2000). Римско царство. Ф. Аријес и Ж. Дибви *Историја приватног живота*. Београд: Клио.
209. Воробьев, В. (1999). *Лингвокультурология: теория и методы*. Москва: Издательство РУДН.
210. Георг Бек, Х. (1998). *Византијски миленијум*. Београд: Клио.
211. Губерина, П. (1964). Аудио-визуелна глобално-структурална метода. *Аудиовизуелна средства у настави страних језика* (129). Београд: Завод за основно образовање и образовање наставника.
212. Дешић, М. (2007). Двадесет година рада Центра за српски као страни језик. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (7-11). Београд: Филолошки факултет.
213. Димитријевић, Н. (1965). *Метод у почетној настави страних језика: директни и комбиновани метод у основној школи: приручник за наставнике*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије.
214. *Документација за акредитацију студијског програма „Српски језик као страни“ : стандарди 1-12*. (2015). Београд: s.n.
215. Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.



216. Ђурић, Љ. (2008). Развијање способности слушања и разумевања говора у новијим уџбеницима француског језика. *Примењена лингвистика* 9, 310-321.
217. Ивановић, С. (2000). Стратешки циљеви реформе образовања. *Настава и васпитање бр. 1-2*, 5-15.
218. Јовановић, М. (2003). *Где извире бескрај све је целина*. Из хеленске поезије. Београд: Источник. Библиотека Искони.
219. Јовановић, М. (2011). *Из Хермесове палестре. Прилог историји класичке филологије код Срба*. Београд: Филолошки факултет. Преузето 18. августа 2015. са [http://neohelenistika.com/pdf/jovanovic\\_iz\\_hermesove\\_palestre.pdf](http://neohelenistika.com/pdf/jovanovic_iz_hermesove_palestre.pdf).
220. Јовановић, М. (2014). *Неохеленске студије и „језичко питање“*. Београд: Филолошки факултет: Чигоја штампа. Преузето 18. августа 2015. са [http://neohelenistika.com/pdf/jovanovic\\_neohelenske\\_studije\\_i\\_jezicko\\_pitanje.pdf](http://neohelenistika.com/pdf/jovanovic_neohelenske_studije_i_jezicko_pitanje.pdf).
221. Кончаревић, К. (1996). *Настава страног језика на филолошким студијама*. Београд: Филолошки факултет.
222. Кончаревић, К. (2006). Презентација српске културе у уџбеницима српског језика као страног. У: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, књига 32/1, 217-227.
223. Кончаревић, К. (2006). Руски језик у измењеним околностима функционисања: нова стратегија наставе. У: *Настава језика у реформи образовања* (81-102). Никшић: Универзитет Црне Горе.
224. Крајишник, В. et al. (2015). Центар за српски као страни језик. *Свет речи*, 39-40, 56-60.
225. Крајишник, В., Ломпар, В. (2015). Искуства у онлајн курсу српског као страног језика за ниво А1. У: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, књига 44/3, 75-84.
226. Крајишник, В., Ломпар, В. (2013). Специфичности вежби у онлајн курсу српског као страног језика. У: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, књига 42/3, 115-123.
227. Крајишник, В., Маринковић, Н. (2002). О активностима Центра за српски језик као страни на Филолошком факултету у Београду. У: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, књига 30/1, 115-123.

228. Маринковић, Н. (2006). Настава српског језика као страног на нашим и европским универзитетима. У: *Filološke studije na reformisanom univerzitetu* (83-88). Nikšić: Filozofski fakultet.
229. Мутавцић, П. (2007). Перспективе савремених балканских језика у Европи. У: *Савремене тенденције у настави језика и књижевности*. (391-395). Београд: МНЗЖС-Филолошки факултет.
230. Мутавцић, П., Стојичић, В. (2013). Савремени балкански језици на почетку новог миленијума У: *Језици и културе у времену и простору I* (673-679). Нови Сад: Филозофски факултет.
231. Николић, Б., Межински, М. (1996). *Методика наставе руског језика са практикумом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
232. Новаков, П. (2006). Прва искуства о језичким курсевима у реформисаној универзитетској настави. У: *Филолошке студије на реформисаном универзитету* (73-82). Никшић: Универзитет Црне Горе.
233. *План и програм наставе на припремном течају српскохрватског језика као страног језика, за будуће студенте факултета и виших школа у Србији*. (1986). Београд: s. n.
234. Радановић, С. (2011). Језичке вјештине у уџбеницима њемачког језика у новом миленијуму. У: *Ставови промјена – промјене ставова* (309-318). Никшић: Филозофски факултет.
235. Раичевић, В. (2007). *Општа методика наставе словенских језика у инословенској средини*. Београд: Завод за уџбенике.
236. Ристовић, Н. (2011). Грчки језик и књижевност у нововековној српској просвети и култури до Вукашина Радишића. У: *Почеци наставе грчког језика код Срба* (11-33). Крагујевац: Лицеум
237. Сокић, Р. (2002). Писани дискурс и настава страних језика на универзитету. *Примењена лингвистика* 3, 34-38.
238. Станковић, Б. (1999). Актуелни проблеми изучавања српског језика у иностранству. *Славистика III*, 271-284.
239. Стојичић, В. (2010). Нови приступ настави савременог грчког језика. *Примењена лингвистика* 11, 331-342.

240. Стојичић, В. (2011). Савремене технологије у настави језика: пројекат Φιλολογισσία+. У: *Stavovi promjena-promjena stavova* (484–492). Nikšić: Filozofski fakultet.
241. Стојичић, В. (2011). Стратегија имплементирања Заједничког европског референтног оквира у настави језика на универзитетском нивоу. У: *Савремена проучавања језика и књижевности* (479-486). Крагујевац: ФИЛУМ.
242. Стојичић, В., Γκοράνης, Π. (2013). Рецептивне вештине у настави модерног грчког језика као страног. *Анали Филолошког факултета XXV*, (2), 193-206.
243. Стојичић, В., Милановић, А. (2014). Продуктивне језичке активности у настави модерног грчког језика као страног. У: *Језици и културе у времену и простору 3* (659-667). Нови Сад: Филозофски факултет УНС.
244. Стојичић, В., Мутавцић, П. (2011). Мотивација грчких студената за учење савременог српског као страног језика. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* (267-280). Београд: Филолошки факултет БУ.
245. Стојичић, В., Мутавцић, П., Крајишник, В., Ломпар, В. (2014). Учење на даљину – пларформе за учење српског и савременог грчког као страног језика. У: *Србија између Истока и Запада: наука, образовање, култура и уметност. Књ. 4: Језици Балкана у компаративном и интердисциплинарном контексту* (213-225). Београд: Филолошки факултет БУ.
246. Стојичић, В., Ћорковић, М., Марковић, Љ. (2012). Креирање универзитетског курикулума „Језик, књижевност, култура“ – изазови и перспективе. У: *Contemporary Foreign Language Education: Linking Theory into Practice* (595-608). Sarajevo: IBU Publications.
247. Суботић, Љ. & Дражић, Ј. (2011). Информатичко-програмска решења за конципирање онлајн курса српског језика. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. (297-303). Београд: Филолошки факултет.
248. Суботић, Љ. (2008). Слушање и разумевање слушањем у настави немачког језика. *Норма XIII*, 1-2, 117-124. Сомбор: Педагошки факултет.

249. Суботић, Љ., Бјелаковић, И. (2011). Hook up! – платформа за учење страних језика. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. (281-287). Београд: Филолошки факултет.
250. Точанац-Миливојевић, Д. (1997). *Методe у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
251. Ћоровић, В. (2004). *Историја Срба*. Земун: Публик-Практикум.
252. Хорњак, С. et al. (2013). *Изучавање српског језика у свету*. Преузето 18. марта 2016. са [www.refless.rs](http://www.refless.rs).
253. Шарф, А. (1978). Виде речевој дејателности, их место и рољ в системе практических занјатјиј. *РЈЗР* 6, 84-87.
254. Шотра, Т. (2010). *Дидактика француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет.
255. Щукин, А. (1990). *Методика преподования русског језика как иностранног*. Москва: Русский језик.

## ИЗВОРИ

1. Ajdžinović, M. et al. (2006). *Naučimo srpski 1. Radna sveska*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
2. Bjelaković, I., Vojnović, J. (2006). *Naučimo srpski 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
3. Milićević-Dobromirov, N., Novković-Adžaić, B. (2013). *Učimo srpski 1*. Novi Sad: Azbukum.
4. Αρβανιτάκης, Κ., Αρβανιτάκη, Φ. (2009). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2. Βιβλίο ασκήσεων 2α*. Αθήνα: ΔΕΛΤΟΣ.
5. Αρβανιτάκης, Κ., Αρβανιτάκη, Φ. (2009). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2. Βιβλίο ασκήσεων 2β*. Αθήνα: ΔΕΛΤΟΣ.
6. Αρβανιτάκης, Κ., Αρβανιτάκη, Φ. (2010). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*. Αθήνα: ΔΕΛΤΟΣ.
7. Αρβανιτάκης, Κ., Αρβανιτάκη, Φ. (2011). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1. Βιβλίο ασκήσεων 1α*. Αθήνα: ΔΕΛΤΟΣ.
8. Αρβανιτάκης, Κ., Αρβανιτάκη, Φ. (2011). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1. Βιβλίο ασκήσεων 1β*. Αθήνα: ΔΕΛΤΟΣ.

9. Αρβανιτάκης, Κ., Αρβανιτάκη, Φ. (2011). *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2*. Αθήνα: ΔΕΛΤΟΣ.
10. Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε., Καμαριανού-Βασιλείου, Ρ. (2002). *Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «... και καλή επιτυχία»*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

## ΣΑΙΤΟΓΡΑΦΙΙΑ

1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>.
2. <http://www.openeurope.org.uk/research/comparative.pdf>.
3. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/guides/tuition/show.html?group=2](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/guides/tuition/show.html?group=2).
4. <http://www.onassis.org/uploaded/pdf/Awards>
5. <http://www.ggae.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=12>
6. [http://www.yppo.gr/1/g1540.jsp?obj\\_id=2712](http://www.yppo.gr/1/g1540.jsp?obj_id=2712)
7. [www.refless.rs](http://www.refless.rs).
8. <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PublicationView.aspx?pKey=41&pLevel=1&pubType=2&pubKey=1586>.
9. <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/45760/srpski-jezik-govori-12-miliona-ljudi-.html>.
10. [http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid\\_javnosti/TijanaDabic\\_DISERTA\\_CIIA.pdf](http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/TijanaDabic_DISERTA_CIIA.pdf).
11. <http://neohelenistika.com/pdf/grckaknjizevnost7.pdf>
12. <http://neohelenistika.com/pdf/grckaknjizevnost8.pdf>.
13. <http://www.greek-language.gr/certification/readability/about.html>
14. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/tools/readability/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/tools/readability/index.html)
15. <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/119>
16. [www.blackboard.com](http://www.blackboard.com)
17. [www.ilearning.oracle.com](http://www.ilearning.oracle.com)
18. [www.moodle.org](http://www.moodle.org)

19. [www.onassis.gr](http://www.onassis.gr)
20. <http://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>
21. <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/ch8/dial/dial2.asp>
22. <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/ch15/dial/dial2.asp>
23. <http://www.greeklanguage.gr>

<b>ΦΙΛΟΛΟΨΙΚΗ ΦΑΚΥΛΤΕΤ ΒΥ</b> <b>ΚΑΤΕΔΡΑ ΖΑ ΝΕΟΧΕΛΕΝΣΚΕ ΣΤΥΔΙΕ</b>		<b>ΠΡΑΚΤΙΚΥΜ ΙΖ ΝΕΟΧΕΛΕΝΙΣΤΙΚΕ 1</b> <b>ΒΕΨΤΙΝΑ ΣΛΥΨΑΨΑ</b>	
ΠΡΕΖΙΜΕ Ι ΙΜΕ: _____		ΒΡ. ΙΝΔΕΚΣΑ: _____	
<b>1. ΙΣΠΙΤΝΗ ΡΟΚ 2016.</b>			
ΔΑΤΥΜ: _____		ΥΚΥΠΝΟ ΠΟΕΝΑ: _____/20,00	
Θα ακούσετε δύο φορές ένα κείμενο. Καθώς το ακούτε, στις ερωτήσεις τύπου <i>Σωστό – Λάθος</i> , όπως και στις ερωτήσεις <i>πολλαπλών επιλογών</i> , κυκλώστε τη σωστή απάντηση. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συμπληρώστε την πρόταση με μερικές λέξεις ή απαντήστε στην ερώτηση, σύμφωνα με αυτά που ακούσατε. Οι απαντήσεις που είναι γραμμένες με μολύβι δε θα γίνονται δεκτές.			
ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι σωστές απαντήσεις είναι 15 (ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ).			
1.	Ο Νίκος θα πάει στη Λάρισα, επειδή ο αδερφός του έχει γενέθλια. Σωστό      Λάθος		
2.	Ο Τάκης είναι: α) μαθητής. β) φοιτητής. γ) καθηγητής.		
3.	Ο Νίκος, η Άννα και η Μαρία αποφάσισαν τελικά τι μουσική θα βάλουν στο πάρτι. Σωστό      Λάθος		
4.	Στο πάρτι θα καλέσουν: α) μόνο κοντινούς συγγενείς. β) κοντινούς συγγενείς και φίλους του Τάκη από το σχολείο του. γ) συγγενείς και φίλους του Τάκη που μένουν στη γειτονιά του.		
5.	Η Μαρία υπολογίζει ότι θα έρθουν στο πάρτι του Τάκη γύρω στα _____. _____		
6.	Ο χώρος που λένε να κάνουν το πάρτι είναι: α) φωτεινός και ευρύχωρος. β) βολικός και ευρύχωρος. γ) ένα κατάστημα ρούχων.		
7.	Ποιος θα πάρει τηλέφωνο τον κύριο Μανώλη;		

	_____.	
<b>8.</b>	Η Άννα πιστεύει ότι είναι πολύ εύκολο να μαγειρέψουν για τόσους καλεσμένους. Σωστό      Λάθος	
<b>9.</b>	Από σαλάτες θα κάνουν: α) τζατζίκι, χωριάτικη και μελιτζανοσαλάτα. β) σαλάτα παντζάρια και χωριάτικη. γ) χωριάτικη, μελιτζανοσαλάτα και σαλάτα παντζάρια.	
<b>10.</b>	Ο Νίκος λέει να κάνουν και πατάτες τηγανητές και πατάτες φούρνου. Σωστό      Λάθος	
<b>11.</b>	Από θαλασσινά, θα βάλουνε στο μενού γλώσσα, τσιπούρα και _____.	
<b>12.</b>	Ο Νίκος θα πάρει ούζο, αναψυκτικά και χυμούς πορτοκάλι για τα παιδιά. Σωστό      Λάθος	
<b>13.</b>	Η Μαρία θα κάνει μια πολύ ωραία τούρτα γενεθλίων και από φρούτα θα βάλει _____.	
<b>14.</b>	Ο υπολογιστής κοστίζει: α) 500 €. β) 530 €. γ) 560 €.	
<b>15.</b>	Αν αγοράσει κανείς στο κατάστημα «Ηλεκτρονική» κάποια πράγματα που κοστίζουν πάνω από πεντακόσια ευρώ, μπορεί να τα πληρώσει σε _____.	



РЕШЕЊА

Θα ακούσετε δύο φορές ένα κείμενο. Καθώς το ακούτε, στις ερωτήσεις τύπου *Σωστό – Λάθος*, όπως και στις ερωτήσεις *πολλαπλών επιλογών*, κυκλώστε τη σωστή απάντηση. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συμπληρώστε την πρόταση με μερικές λέξεις ή απαντήστε στην ερώτηση, σύμφωνα με αυτά που ακούσατε. Οι απαντήσεις που είναι γραμμένες με μολύβι δε θα γίνονται δεκτές.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι σωστές απαντήσεις είναι 15 (ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ).

1.	Ο Νίκος θα πάει στη Λάρισα, επειδή ο αδερφός του έχει γενέθλια. Σωστό <u>Λάθος</u>	
2.	Ο Τάκης είναι: α) μαθητής. <b>β) φοιτητής.</b> γ) καθηγητής.	
3.	Ο Νίκος, η Άννα και η Μαρία αποφάσισαν τελικά τι μουσική θα βάλουν στο πάρτι. Σωστό <u>Λάθος</u>	
4.	Στο πάρτι θα καλέσουν: α) μόνο κοντινούς συγγενείς. <b>β) κοντινούς συγγενείς και φίλους του Τάκη από το σχολείο του.</b> γ) συγγενείς και φίλους του Τάκη που μένουν στη γειτονιά του.	
5.	Η Μαρία υπολογίζει ότι θα έρθουν στο πάρτι του Τάκη γύρω στα <b>50 άτομα.</b>	
6.	Ο χώρος που λένε να κάνουν το πάρτι είναι: α) φωτεινός και ευρύχωρος. <b>β) βολικός και ευρύχωρος.</b> γ) ένα κατάστημα ρούχων.	
7.	Ποιος θα πάρει τηλέφωνο τον κύριο Μανώλη; <b>Ο Νίκος θα του τηλεφωνήσει.</b>	
8.	Η Άννα πιστεύει ότι είναι πολύ εύκολο να μαγειρέψουν για τόσους καλεσμένους. Σωστό <u>Λάθος</u>	
9.	Από σαλάτες θα κάνουν:	

	<p>α) τζατζίκι, χωριάτικη και μελιτζανοσαλάτα.</p> <p><b><u>β) σαλάτα παντζάρια και χωριάτικη.</u></b></p> <p>γ) χωριάτικη, μελιτζανοσαλάτα και σαλάτα παντζάρια.</p>	
10.	<p>Ο Νίκος λέει να κάνουν και πατάτες τηγανητές και πατάτες φούρνου.</p> <p>Σωστό <b><u>Λάθος</u></b></p>	
11.	<p>Από θαλασσινά, θα βάλουμε στο μενού γλώσσα, τσιπούρα και</p> <p><b><u>γαύρο ψητό.</u></b></p>	
12.	<p>Ο Νίκος θα πάρει ούζο, αναψυκτικά και χυμούς πορτοκάλι για τα παιδιά.</p> <p>Σωστό <b><u>Λάθος</u></b></p>	
13.	<p>Η Μαρία θα κάνει μια πολύ ωραία τούρτα γενεθλίων και από φρούτα θα βάλει</p> <p><b><u>φράουλες και βύσσινα.</u></b></p>	
14.	<p>Ο υπολογιστής κοστίζει:</p> <p>α) 500 €.</p> <p><b><u>β) 530 €.</u></b></p> <p>γ) 560 €.</p>	
15.	<p>Αν αγοράσει κανείς στο κατάστημα «Ηλεκτρονική» κάποια πράγματα που κοστίζουν πάνω από πεντακόσια ευρώ, μπορεί να τα πληρώσει σε</p> <p><b><u>5 μηνιαίες δόσεις.</u></b></p>	

## ΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

<b>Νίκος</b>	Γεια σας, κορίτσια.
<b>Άννα</b>	Γεια σου, Νίκο.
<b>Μαρία</b>	Έλα, Νίκο μου, τι κάνεις;
<b>Νίκος</b>	Καλά είμαι, καλά. Ετοιμάζομαι να πάω στη Λαμία την άλλη εβδομάδα. Έχει γενέθλια ο μικρός μου αδερφός, ο Τάκης, και έλεγα να περάσω από το σπίτι σας για να σας ρωτήσω αν θέλετε να του κάνουμε ένα πάρτι γενεθλίων.
<b>Άννα</b>	Πολύ καλή η ιδέα σου, Νίκο. Θα χαρεί πολύ ο μικρός. Φέτος γίνεται δέκα, έτσι δεν είναι;
<b>Νίκος</b>	Ναι, ναι, πάει τετάρτη Δημοτικού. Αλλά, κορίτσια, εγώ δεν μπορώ να κάνω τίποτε μόνος μου. Θα ήθελα να σας παρακαλέσω να με βοηθήσετε.
<b>Μαρία</b>	Τι λες καλέ, φυσικά και θα σε βοηθήσουμε. Εγώ λέω να του ετοιμάσουμε μια μικρή γιορτή. Πρέπει να αποφασίσουμε ποιους θα καλέσουμε, πού θα γίνει το πάρτι, τι φαγητά θα φτιάξουμε, τι ποτό θα παραγγείλουμε, τι μουσική θα βάλουμε...
<b>Άννα</b>	Πω πω, είναι πολλές οι ερωτήσεις... Αλλά, πάμε απ' την αρχή. Δε μου λες, Νίκο, ποιους σκέφτεσαι να καλέσεις;
<b>Νίκος</b>	Κοίταξε, έλεγα να καλέσουμε όλα τα παιδιά από την τάξη του και όλους τους κοντινούς συγγενείς.
<b>Μαρία</b>	Άρα, λοιπόν, θα είναι σίγουρα γύρω στα πενήντα άτομα. Ωραία. Όμως, πού θα οργανώσουμε τη γιορτή;
<b>Άννα</b>	Έχω κι εγώ μια ιδέα. Να ζητήσουμε από τον κύριο Μανώλη να μας δώσει για τρεις - τέσσερις ώρες το μεγάλο χώρο που έχει δίπλα στο σπίτι του, εκεί πού ήταν παλιά το κατάστημα ρούχων; Ο χώρος είναι πολύ ευρύχωρος και βολικός και πιστεύω ότι θα μας τον δώσει δωρεάν. Ξέρεις πόσο αγαπάει την οικογένειά σου.
<b>Νίκος</b>	Μπράβο, Άννα μου που το σκέφτηκες. Αυτό θα κάνουμε. Θα του τηλεφωνήσω εγώ απόψε και θα τον ρωτήσω. Τώρα, από φαγητό και γλυκά, τι θα κάνουμε;
<b>Μαρία</b>	Από φαγητά δεν ξέρω, αλλά για τα γλυκά μη φοβάσαι. Δεν έχεις εμένα που είμαι και ζαχαροπλάστης; Θα τα κάνω εγώ όλα τα γλυκά.
<b>Άννα</b>	Κάτσε, βρε Μαρία, να δούμε πρώτα για τα φαγητά. Θα έχει πολύ κόσμος στο πάρτι, δεν είναι και τόσο εύκολο να μαγειρέψεις για πενήντα άτομα. Λοιπόν, πάμε απ' την αρχή. Από σαλάτες, εγώ λέω να έχουμε χωριάτικη και σίγουρα μελιτζανοσαλάτα. Τζατζίκι δε νομίζω, θα έχει πολλά παιδιά και δε νομίζω ότι τους αρέσει.

<b>Νίκος</b>	Χμμ, κι εγώ το πιστεύω, αλλά ίσως είναι καλύτερα να κάνεις σαλάτα παντζάρια αντί για μελιτζανοσαλάτα. Του Τάκη του αρέσουν πιο πολύ τα παντζάρια...
<b>Άννα</b>	Έχεις δίκιο, Νίκο. Το πάρτι είναι του Τάκη, άρα αυτό θα κάνουμε. Για το κυρίως πιάτο, όμως, τι θα κάνουμε;
<b>Νίκος</b>	Πατάτες φούρνου σίγουρα, και όχι τηγανητές, μπριζόλες μοσχαρίσιες, κοτόπουλο ψητό...
<b>Άννα</b>	Πολύ καλή η ιδέα σου, Νίκο. Όμως, μήπως είναι καλύτερα να πάρουμε σουβλάκια κοτόπουλο, αντί κοτόπουλο ψητό; Τι λες εσύ, Μαρία;
<b>Μαρία</b>	Συμφωνώ μαζί σου, Άννα. Καλύτερα έτσι όπως είπες. Όμως, εγώ λέω να έχουμε και λίγα ψάρια στο μενού, ρε παιδιά. Εσένα, Νίκο μου, σου αρέσουν πολύ τα θαλασσινά, έτσι δεν είναι; Πρέπει να βάλουμε κανένα γούρο ψητό, καμιά τσιπούρα, καμιά γλώσσα, μμμμμ, θα γλύψουνε τα δάχτυλά τους.
<b>Άννα</b>	Αχ, Μαρία, τώρα πεινάω σα λύκος. Λοιπόν, συμφωνήσαμε και για το κυρίως πιάτο. Θα βάλουμε και ψάρι. Τώρα, πείτε μου από ποτά τι θα πάρουμε;
<b>Νίκος</b>	Κορίτσια, θα το κανονίσω εγώ. Θα πάω ένα βράδυ στο σούπερ μάρκετ της γειτονιάς και θα πάρω χυμούς πορτοκάλι και αναψυκτικά για τα παιδιά, μπύρες και ούζο για τους μεγαλύτερους. Μαρία, από γλυκά, τι σκέφτεσαι να κάνεις;
<b>Μαρία</b>	Θα φτιάξω στο ζαχαροπλαστείο μου μια μεγάλη τούρτα γενεθλίων με τρία παντεσπάνια. Θα βάλω κρέμα σοκολάτας και κάποια φρούτα. Ίσως φράουλες, βύσσινα ή ακόμη και πορτοκάλια. Θα φτιάξω και καμιά μηλόπιτα και λεμονόπιτα.
<b>Άννα</b>	Πω πω, πολύ ωραία όλα αυτά. Του Τάκη του αρέσουν τα βύσσινα και οι φράουλες πολύ, οπότε μη βάζεις και πορτοκάλι μέσα. Φτάνουν αυτά. Και ένα κερί να βάλεις από πάνω, όχι δέκα. Α, ναι, να μην ξεχάσω, πρέπει να βάλεις και σαντιγί σε κόκκινο χρώμα από πάνω. Ξέρεις γιατί.
<b>Νίκος</b>	Συμφωνώ κι εγώ. Κορίτσια, δεν είπαμε όμως το πιο σημαντικό. Δώρο δε θα του πάρουμε;
<b>Μαρία</b>	Α, ναι, το ξεχάσαμε. Τι λες εσύ, Άννα; Τι να του πάρουμε;
<b>Άννα</b>	Εγώ λέω να του πάρουμε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Εμένα ο γιος μου παίζει πάντα επιτραπέζια με τους φίλους του και του αρέσουν πολύ.
<b>Μαρία</b>	Ναι, ναι, έχεις δίκιο. Αλλά, μήπως είναι καλύτερα να του πάρουμε καινούριο υπολογιστή; Έχει στην «Ηλεκτρονική» και μάλιστα με 500 ευρώ. Νίκο, τι λες;
<b>Νίκος</b>	Κι εγώ νομίζω ότι είναι καλύτερο να του πάρουμε έναν υπολογιστή, αλλά μην ξεχνάτε ότι δεν έχω και πάρα πολλά λεφτά. Επιτραπέζιο θα του πάρουμε για τα Χριστούγεννα.
<b>Μαρία</b>	Σε καταλαβαίνω, Νίκο μου και συμφωνώ. Αν δεν κάνω λάθος, σ' αυτό το κατάστημα

	ηλεκτρικών συσκευών μπορείς να αγοράσεις πράγματα σε πέντε μηνιαίες δόσεις, αν ο λογαριασμός είναι πάνω από 500 ευρώ.
<b>Άννα</b>	Η μαμά μου πήρε την Πέμπτη μια καινούρια ηλεκτρική σκούπα και πλυντήριο πιάτων από εκεί. Ο λογαριασμός ήταν 560 ευρώ και είχε αυτές τις ευκολίες πληρωμής. Όμως, επειδή είμαστε τρία άτομα, λέω να του πάρουμε και ένα μάλλινο πουλόβερ.
<b>Νίκος</b>	Εντάξει, τότε θα του πάρουμε δύο δώρα. Ο υπολογιστής κάνει 530 ευρώ. Τώρα το είδα στο ίντερνετ.
<b>Μαρία</b>	Λοιπόν, το επόμενο Σάββατο στις 18.00 το απόγευμα θα γιορτάσουμε τα γενέθλια του Τάκη.
<b>Νίκος</b>	Θα χαρεί πάρα πολύ ο μικρός, επειδή δεν θα περιμένει κάτι τέτοιο.
<b>Άννα</b>	Ναι, παιδιά, θα χαρεί πολύ. Νίκο, Μαρία, πάω στο Πανεπιστήμιο. Έχω μάθημα στις 15.00. Ιδέα δεν έχω πώς θα το περάσω το μάθημα αυτό... Είναι πάρα πολύ δύσκολη η Στατιστική!
<b>Μαρία</b>	Θα το περάσεις, δεν ανησυχώ εγώ για σένα. Πάω κι εγώ στη δουλειά. Νίκο, σε αφήνουμε.
<b>Νίκος</b>	Εντάξει, κορίτσια. Τα λέμε το βράδυ.

<p>ΦΙΛΟΛΟΨΚΗ ΦΑΚΥΛΤΕΤ ΒΥ ΚΑΤΕΔΡΑ ΖΑ ΗΟΧΕΛΕΗΣΚΕ ΣΤΥΔΙΕ</p>	<p>ΠΡΑΚΤΙΚΥΜ ΙΖ ΗΟΧΕΛΕΗΣΤΙΚΕ 1 ΒΕΨΤΙΝΑ ΧΙΤΑΨΑ – ΤΕΚΣΤ</p>
<p>Διαβάστε προσεκτικά το εξής κείμενο. Καθώς το διαβάζετε, στις ερωτήσεις τύπου <i>Σωστό – Λάθος</i>, όπως και στις ερωτήσεις <i>πολλαπλών επιλογών</i>, κυκλώστε τη σωστή απάντηση. Στις ερωτήσεις όπου λείπουν λέξεις ή εκφράσεις, σημειώστε στα κουτάκια που σας δίνονται έναν αριθμό για κάθε σωστή απάντηση. Οι απαντήσεις που είναι γραμμένες με μολύβι δε θα γίνονται δεκτές. ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι σωστές απαντήσεις είναι 15 (ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ).</p>	
<p>1. Αγαπητοί μας φίλοι, θα χαρούμε πάρα πολύ να σας δούμε το Σάββατο, 10 Ιανουαρίου 2015 στο εστιατόριο «Πιατάκια» στο Ζέμουν. Η μικρή μας εγγονή Ζωή Γαβριηλίδου <u>  Α  </u> και σας προσκαλούμε να κόψουμε μαζί την τούρτα και να σβήσουμε τα οκτώ κεράκια της. <p style="text-align: right;">Ο παππούς της και η γιαγιά της.</p></p> <p>2. Αγαπημένη μου φιλενάδα, θα χαρούμε πάρα πολύ αν έρθεις με τον Κώστα στο γάμο του γιου μας, Πέτρου Δημητριάδη και της αγαπημένης του, Μαρίας Παπαδοπούλου. Ο γάμος θα γίνει το Σάββατο, 4 Ιουνίου 2015 στις οχτώ το βράδυ στον Ιερό Ναό του Αγίου Μάρκου στο Βελιγράδι. <p style="text-align: right;">Με <u>  Β  </u> αγάπη, Ελένη.</p></p> <p>3. Την Πέμπτη, 3 Ιανουαρίου 2015 και ώρα 10 το πρωί <u>  Γ  </u> την πολυαγαπημένη μας σύζυγο, μητέρα και γιαγιά, Ξένια Πετρίδη. Η νεκρώσιμος ακολουθία θα γίνει στον Ιερό Ναό Τριών Ιεραρχών Θεσσαλονίκης. Η εκφορά θα γίνει από το σπίτι της, οδός Ομήρου 15 στη Θεσσαλονίκη.</p> <p>4. Αγαπητή μου Όλγα, την Κυριακή 10 Μαρτίου 2015 στις επτά το απόγευμα σε προσκαλώ να έρθεις με την οικογένειά σου στη βάφτιση της κορούλας μου Νικολέτας. Η βάφτιση θα γίνει στον Ιερό Ναό της Παναγίας στην Αλεξανδρούπολη. <u>  Δ  </u> θα είναι η Δέσποινα που την αγαπάει πάρα πολύ. <p style="text-align: right;">Φιλιάκια πολλά, Μαίρη.</p></p>	

5. Μίλτο,

σε ενημερώνουμε ότι ο γιος μας Νίκος Μιλτιάδης Ε από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το Σάββατο θα περιμένουμε εσένα και την Άννα να έρθετε στο σπίτι μας στις εννιά το βράδυ, όπου θα του κάνουμε ένα πάρτι έκπληξη.

Με φιλικούς χαιρετισμούς, Ηρώ και Παύλος.

6. Αδερφέ μου,

το Πάσχα στο χωριό μας είναι πανέμορφα! Αυτή τη στιγμή βρισκόμαστε όλοι οι συγγενείς στο σπίτι του παππού. Μας λείπεις πολύ! Όλοι ρωτάνε γιατί δεν ήρθες και εσύ στο χωριό. Το απόγευμα θα πάμε στην Καρδίτσα. Θα γυρίσουμε στην Αθήνα σε μια εβδομάδα.

Πολλά φιλιά! Ρούλα.

7. Σοφία,

είμαι στη Βαρκελώνη και περνάω μια χαρά! Πηγαίνουμε κάθε μέρα με την Ιωάννα βόλτες στην πόλη. Οι κεντρικές πλατείες είναι πολύ ωραίες! Σε δύο μέρες θα πάμε στο Βελιγράδι και θα μείνουμε και εκεί λίγες μέρες. Ερχόμαστε στην Καβάλα στις 3 Ιανουαρίου.

Χρόνια Πολλά! Βάσω.

8. Μανώλη,

την προηγούμενη εβδομάδα αγοράσαμε καινούριο αυτοκίνητο. Λέγαμε με τον Τάκη το επόμενο Σάββατο το βράδυ να έρθουν όλοι οι φίλοι μας στο σπίτι να το γιορτάσουμε. Αν έχεις χρόνο, θα ήταν χαρά μας να σε δούμε.

Φιλικά, Βούλα και Τάκης.

9. Λήδα μου,

τι να σου πω... Επιτέλους, η κόρη μας, η Αναστασία, πήρε προαγωγή στη δουλειά της. Σε περιμένουμε να το γιορτάσουμε όλοι μαζί στο σπίτι μας αύριο, στις δέκα το βράδυ. Α, δε σου είπαμε, η καινούρια δουλειά της θα είναι μακριά από την Ελλάδα... Θα φύγει σε λίγο στην Αγγλία. Αλλά, τι να κάνουμε, έτσι είναι η ζωή.

Γεωργία και Μιχάλης.

10. Αξιότιμε κύριε Παναγόπουλε,

προσκαλούμε εσάς και τη σύζυγό σας στα εγκαίνια της έκθεσης φωτογραφίας που θα γίνουν τη Δευτέρα, 12 Ιανουαρίου 2015 στις έξι το απόγευμα στο Γαλλικό Ινστιτούτο Βελιγραδίου.

Με εκτίμηση, Θανάσης Ελευθεριάδης.

ΠΡΕΖΙΜΕ Ι ΙΜΕ: \_\_\_\_\_ ΒΡ. ΙΝΔΕΚΣΑ: \_\_\_\_\_

1. ΙΣΠΙΤΝΙ ΡΟΚ 2016.

ΔΑΤΟΜ: \_\_\_\_\_ ΟΚΟΠΝΟ ΠΟΕΝΑ: \_\_\_\_\_/20,00

Διαβάστε προσεκτικά το εξής κείμενο. Καθώς το διαβάζετε, στις ερωτήσεις τύπου *Σωστό – Λάθος*, όπως και στις ερωτήσεις *πολλαπλών επιλογών*, κυκλώστε τη σωστή απάντηση. Στις ερωτήσεις όπου λείπουν λέξεις ή εκφράσεις, σημειώστε στα κουτάκια που σας δίνονται έναν αριθμό για κάθε σωστή απάντηση. Οι απαντήσεις που είναι γραμμένες με μολύβι δε θα γίνονται δεκτές.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι σωστές απαντήσεις είναι 15 (ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ).

### ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1.	αποφοίτησε	6.	κηδεύουμε		
2.	πολλή	7.	πολύ		
3.	έχει γενέθλια	8.	φοιτητής		
4.	γιορτάζουμε	9.	ονομαστική γιορτή		
5.	νονά	10.	κουμπάρα		
	Α	Β	Γ	Δ	Ε
οδγοβορι					
ποени					

### ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		ποени
6.	Η Ζωή γίνεται οχτώ χρόνων και το πάρτι θα τις το κάνουν ο παππούς της και η γιαγιά της. Σωστό      Λάθος	
7.	Η Ελένη προσκάλεσε τη φίλη της να έρθει, επειδή: α) παντρεύεται ο γιος της. β) βαπτίζει τον γιο της. γ) θα παντρευτούν ο Κώστας και η Μαρία.	



8.	Ο Μίλτος και η Άννα θα κάνουν στον γιο τους ένα πάρτι έκπληξη, επειδή έγινε γιατρός. Σωστό      Λάθος	
9.	Η Ρούλα μπορούσε να πει στον αδερφό της και: α) Χριστός Ανέστη. β) Καλορίζικο. γ) Θερμά Συλλυπητήρια.	
10.	Η Ρούλα θα επιστρέψει στην Καρδίτσα σε επτά μέρες ακριβώς. Σωστό      Λάθος	
11.	Οι κεντρικές πλατείες του Βελιγραδίου είναι πολύ ωραίες. Σωστό      Λάθος	
12.	Η Βάσω και η Ιωάννα περνάνε τις διακοπές τους: α) σε ένα μέρος μόνο. β) σε δύο μέρη. γ) σε τρία μέρη.	
13.	Η Βούλα και ο Τάκης κάλεσαν το Μανώλη να έρθει στο σπίτι τους: α) το ερχόμενο Σάββατο. β) το προηγούμενο Σάββατο. γ) την προηγούμενη εβδομάδα.	
14.	Η κόρη της Γεωργίας θα έχει καλύτερη θέση εργασίας στην εταιρεία που δουλεύει. Σωστό      Λάθος	
15.	Ο κύριος Παναγόπουλος μπορεί να έρθει στα εγκαίνια έκθεσης με: α) τη γυναίκα του. β) την αδερφή του. γ) την ανιψιά του.	

ΡΕΣΗΕΪΑ

Διαβάστε προσεκτικά το εξής κείμενο. Καθώς το διαβάζετε, στις ερωτήσεις τύπου Σωστό – Λάθος, όπως και στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, κυκλώστε τη σωστή απάντηση. Στις ερωτήσεις όπου λείπουν λέξεις ή εκφράσεις, σημειώστε στα κουτάκια που σας δίνονται έναν αριθμό για κάθε σωστή απάντηση. Οι απαντήσεις που είναι γραμμένες με μολύβι δε θα γίνονται δεκτές.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι σωστές απαντήσεις είναι 15 (ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ).

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1.	αποφοίτησε	6.	κηδεύουμε		
2.	πολλή	7.	πολύ		
3.	έχει γενέθλια	8.	φοιτητής		
4.	γιορτάζουμε	9.	ονομαστική γιορτή		
5.	νονά	10.	κουμπάρα		
	A	B	Γ	Δ	E
одговори	3	2	6	5	1
поени					

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		ΠΟΕΝΙ
6.	Η Ζωή γίνεται οχτώ χρονών και το πάρτι θα τις το κάνουν ο παππούς της και η γιαγιά της. <u>Σωστό</u> Λάθος	
7.	Η Ελένη προσκάλεσε τη φίλη της να έρθει, επειδή: <u>α) παντρεύεται ο γιος της.</u> β) βαπτίζει τον γιο της. γ) θα παντρευτούν ο Κώστας και η Μαρία.	
8.	Ο Μίλτος και η Άννα θα κάνουν στον γιο τους ένα πάρτι έκπληξη, επειδή έγινε γιατρός. Σωστό <u>Λάθος</u>	

9.	<p>Η Ρούλα μπορούσε να πει στον αδερφό της και:</p> <p><b><u>α) Χριστός Ανέστη.</u></b></p> <p>β) Καλορίζικο.</p> <p>γ) Θερμά Συλλυπητήρια.</p>	
10.	<p>Η Ρούλα θα επιστρέψει στην Καρδίτσα σε επτά μέρες ακριβώς.</p> <p>Σωστό <b><u>Λάθος</u></b></p>	
11.	<p>Οι κεντρικές πλατείες του Βελιγραδίου είναι πολύ ωραίες.</p> <p>Σωστό <b><u>Λάθος</u></b></p>	
12.	<p>Η Βάσω και η Ιωάννα περνάνε τις διακοπές τους:</p> <p>α) σε ένα μέρος μόνο.</p> <p><b><u>β) σε δύο μέρη.</u></b></p> <p>γ) σε τρία μέρη.</p>	
13.	<p>Η Βούλα και ο Τάκης κάλεσαν το Μανώλη να έρθει στο σπίτι τους:</p> <p><b><u>α) το εργόμενο Σάββατο.</u></b></p> <p>β) το προηγούμενο Σάββατο.</p> <p>γ) την προηγούμενη εβδομάδα.</p>	
14.	<p>Η κόρη της Γεωργίας θα έχει καλύτερη θέση εργασίας στην εταιρεία που δουλεύει.</p> <p><b><u>Σωστό</u></b> Λάθος</p>	
15.	<p>Ο κύριος Παναγόπουλος μπορεί να έρθει στα εγκαίνια έκθεσης με:</p> <p><b><u>α) τη γυναίκα του.</u></b></p> <p>β) την αδερφή του.</p> <p>γ) την ανιψιά του.</p>	

ПРИЛОГ БР. 3

	2003-2004			2004-2005			2005-2006			2006-2007		
	КВ <sup>221</sup>	УБ <sup>222</sup>	% <sup>223</sup>	КВ	УБ	%	КВ	УБ	%	КВ	УБ	%
Бугарски	20	3	0,15	20	9	0,45	20	7	0,35	20	5	0,25
Руски	70	31	0,44	70	27	0,38	70	29	0,41	70	41	0,58
Пољски	20	8	0,4	20	14	0,7	20	6	0,3	20	12	0,6
Чешки	20	11	0,55	20	21	1,05	20	13	0,65	20	9	0,45
Словачки	20	3	0,15	20	8	0,4	20	9	0,45	20	9	0,45
Италијански	82	193	2,35	82	155	1,89	85	190	2,23	85	189	2,22
Француски	82	105	1,28	82	106	1,29	90	83	0,92	90	89	0,98
Шпански	82	178	2,17	82	165	2,01	90	186	2,06	90	221	2,45
Румунски	20	10	0,5	20	11	0,55	20	11	0,55	20	9	0,45
Немачки	82	81	0,98	82	94	1,14	90	74	0,82	90	91	1,01
Скандинавски језици	40	103	2,57	40	73	1,82	42	81	1,92	42	79	1,88
Енглески	202	383	1,89	202	435	2,15	170	376	2,21	170	307	1,80
Арапски	35	75	2,14	35	82	2,34	50	59	1,18	55	74	1,34
Турски	20	17	0,85	20	47	2,35	30	15	0,5	35	26	0,74
Оријентална филологија	20	22	1,1	20	26	1,3	10	13	1,3	/	/	/
Јапански	65	60	0,92	65	72	1,10	50	54	1,08	50	64	1,28
Кинески	40	15	0,37	40	20	0,5	30	31	1,03	30	15	0,5
Албански	20	6	0,3	20	6	0,3	20	12	0,6	20	12	0,6
Грчки	40	81	2,02	40	98	2,45	45	115	2,55	45	115	2,55
Мађарски	20	8	0,4	20	7	0,35	20	9	0,45	20	6	0,3
Холандски	20	40	2	20	36	1,8	22	31	1,40	22	28	1,27
Украјински	20	7	0,35	20	13	0,65	20	14	0,7	20	5	0,4

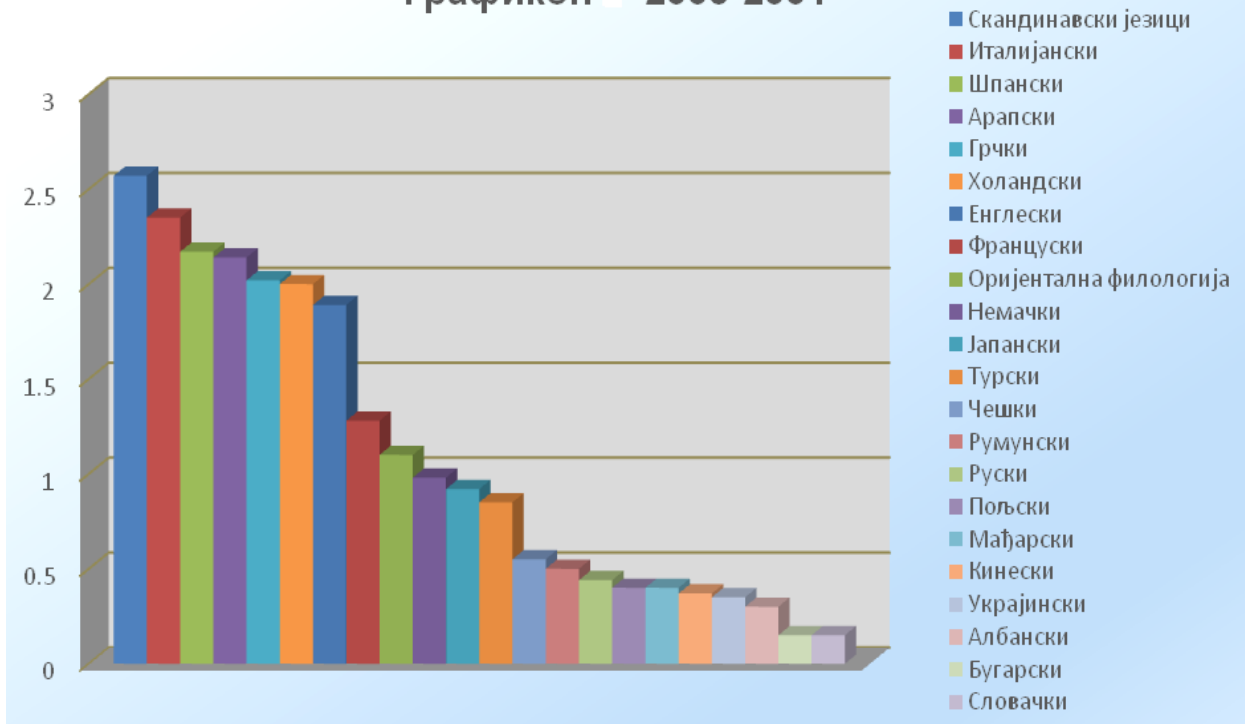
<sup>221</sup> Квота, тј. укупан број понуђених места.

<sup>222</sup> Укупан број кандидата који су конкурисали.

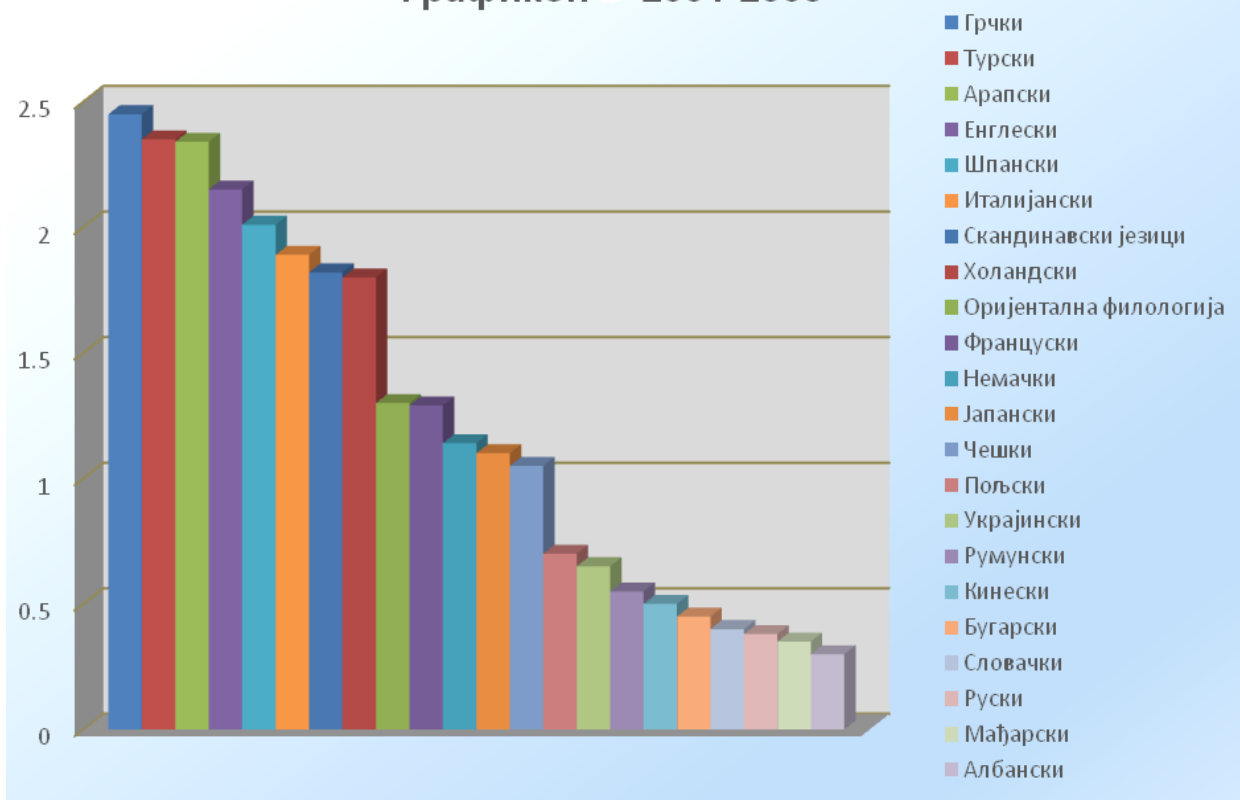
<sup>223</sup> Коефицијент.

	2007-2008			2008-2009			2009-2010			2010-2011		
	КВ	УБ	%	КВ	УБ	%	КВ	УБ	%	КВ	УБ	%
Бугарски	20	7	0,35	17	5	0,29	19	4	0,21	12	6	0,5
Руски	70	41	0,58	59	102	1,73	80	75	0,94	68	76	1,12
Пољски	20	4	0,2	17	11	0,65	19	8	0,42	12	4	0,33
Чешки	20	10	0,5	17	23	1,35	19	13	0,68	12	13	1,08
Словачки	20	4	0,2	17	3	0,17	19	10	0,53	12	7	0,58
Италијански	85	165	1,94	72	145	2,02	85	118	1,38	70	131	1,87
Француски	90	71	0,78	76	98	1,29	85	79	0,93	70	95	1,26
Шпански	90	175	1,94	76	179	2,35	85	192	2,26	70	150	2,14
Румунски	20	8	0,4	17	4	0,23	19	7	0,37	12	2	0,16
Немачки	90	90	1	76	84	1,1	85	98	1,15	70	91	1,3
Скандинавски језици	42	74	1,76	35	73	2,08	39	45	1,15	29	63	2,17
Енглески	170	276	1,62	143	315	2,2	150	294	1,96	120	314	2,62
Арапски	55	78	1,42	46	56	1,22	60	75	1,25	46	61	1,33
Турски	35	13	0,37	29	27	0,93	40	23	0,57	29	20	0,69
Оријентална филологија	/	/		/	/		/	/		/	/	
Јапански	50	60	1,2	42	45	1,07	55	82	1,49	42	62	1,47
Кинески	30	41	1,36	25	21	0,84	30	35	1,16	25	31	1,24
Албански	20	16	0,8	17	0	0	19	7	0,37	12	9	0,75
Грчки	45	92	2,04	38	45	1,18	45	84	1,86	37	40	1,08
Мађарски	20	6	0,3	17	2	0,12	19	9	0,47	12	5	0,42
Холандски	22	26	1,18	17	26	1,53	19	19	1	12	20	1,66
Украјински	20	14	0,7	17	5	0,29	19	9	0,47	12	7	0,58

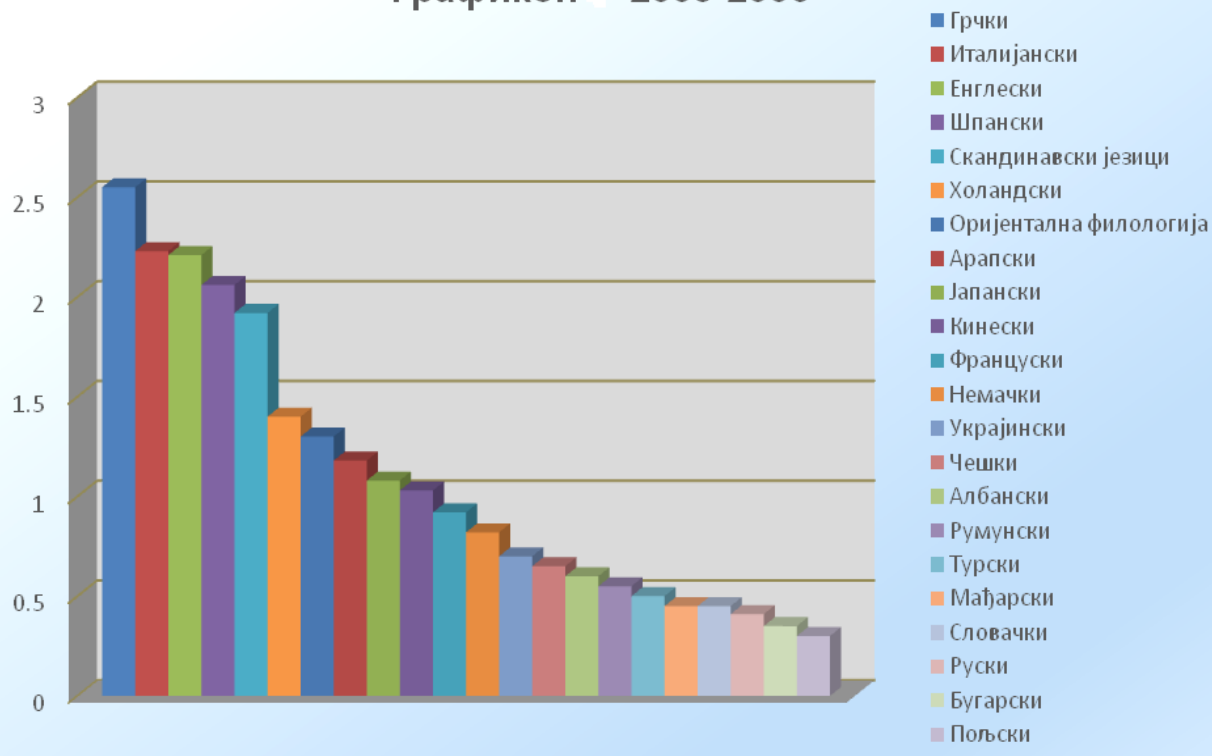
Графикон 7 2003-2004



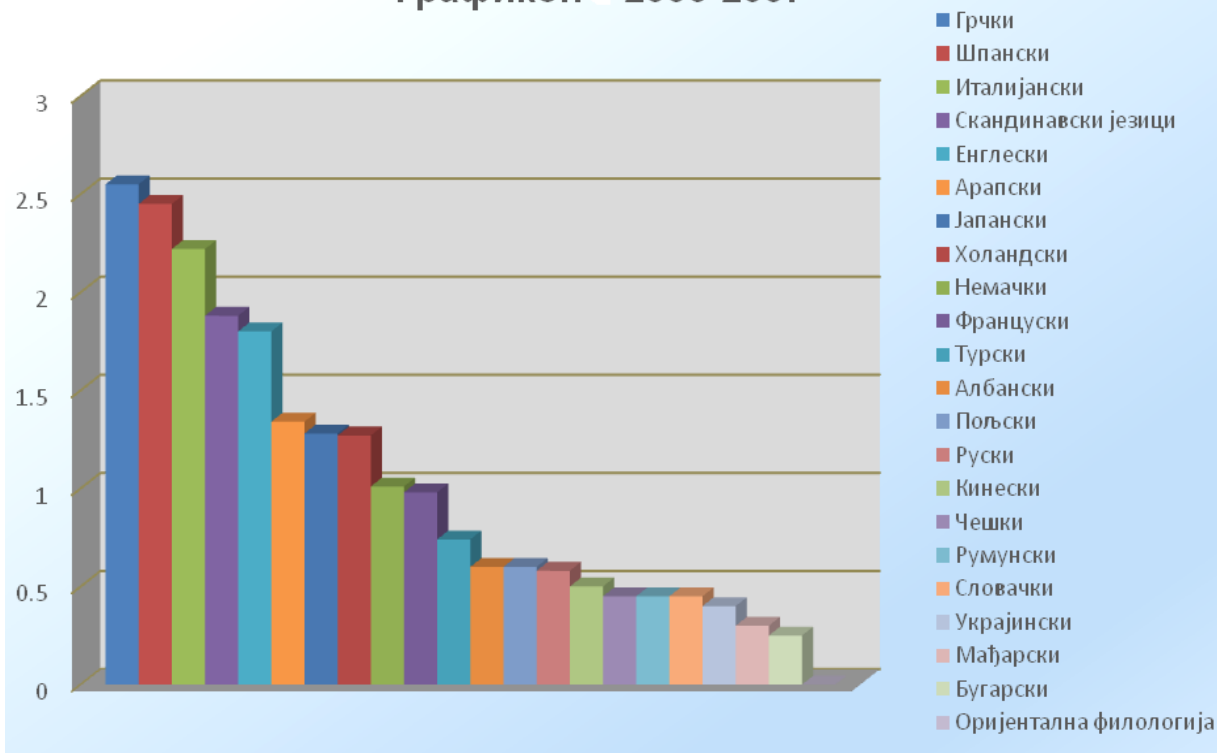
Графикон 8 2004-2005



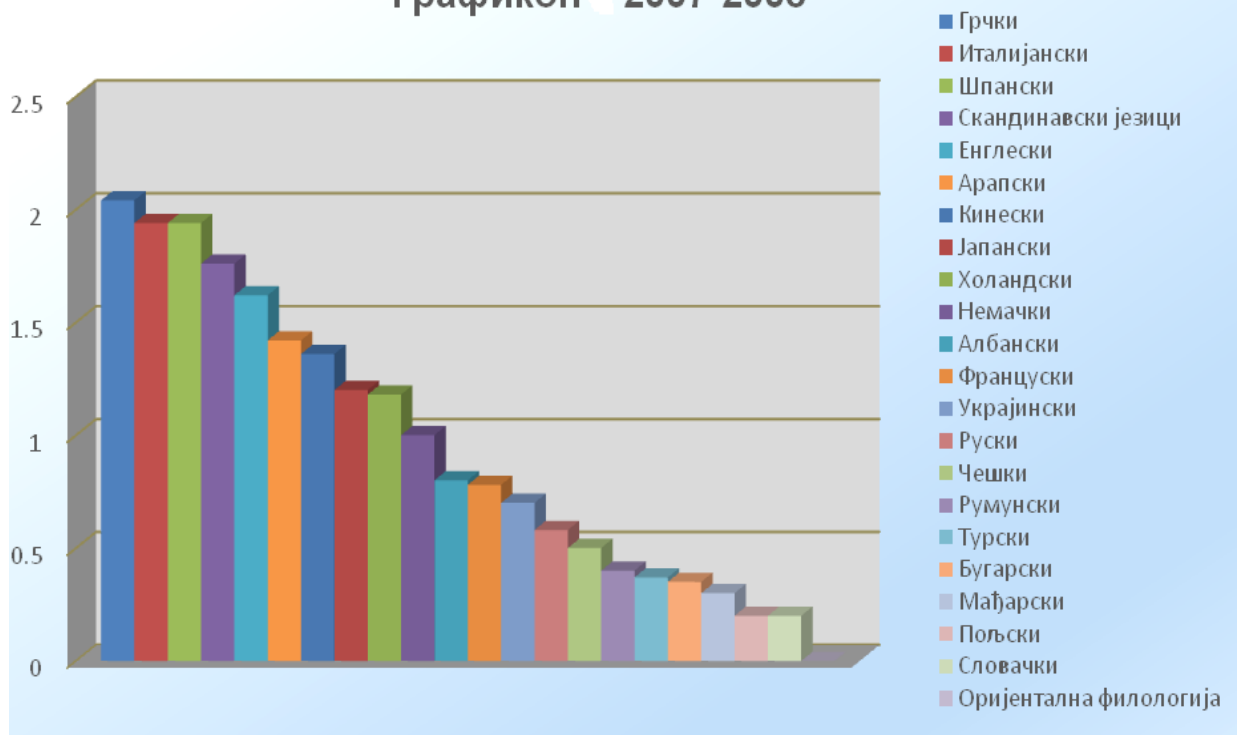
Графикон 4 2005-2006



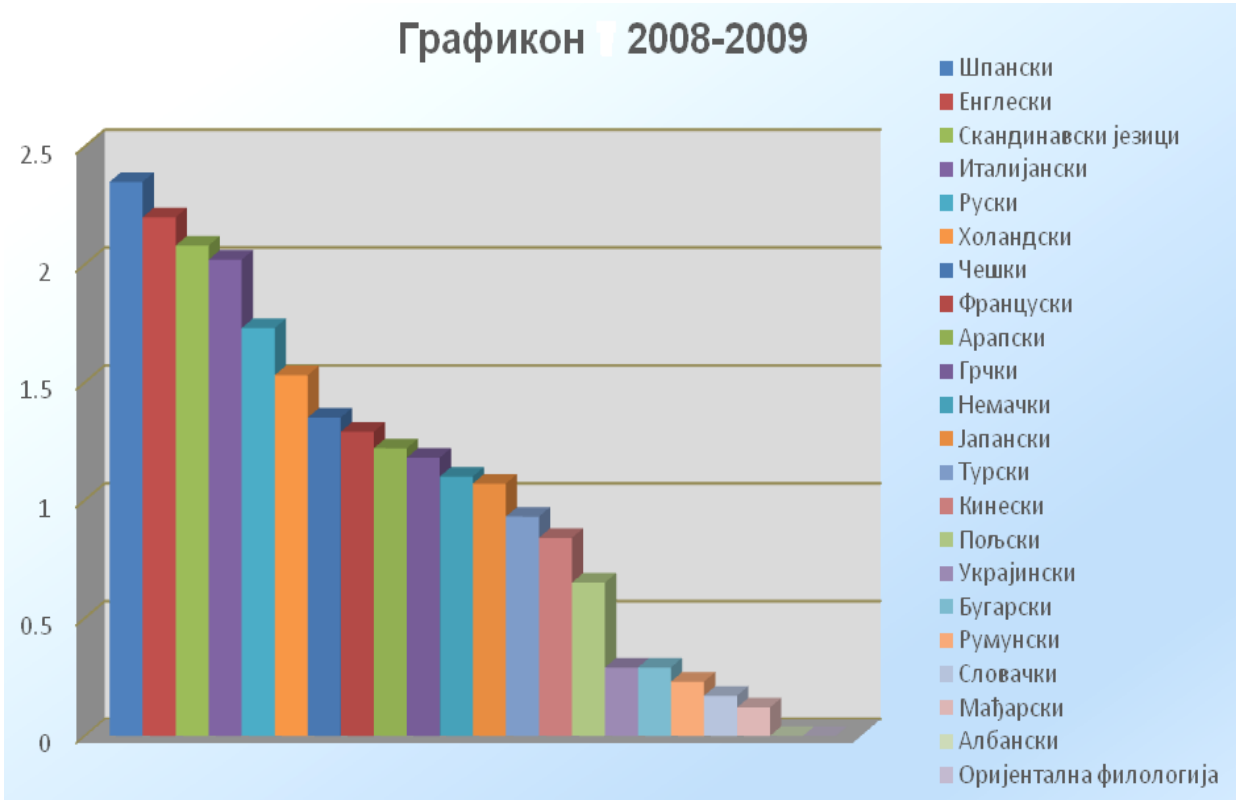
Графикон 5 2006-2007



Графикон 2007-2008

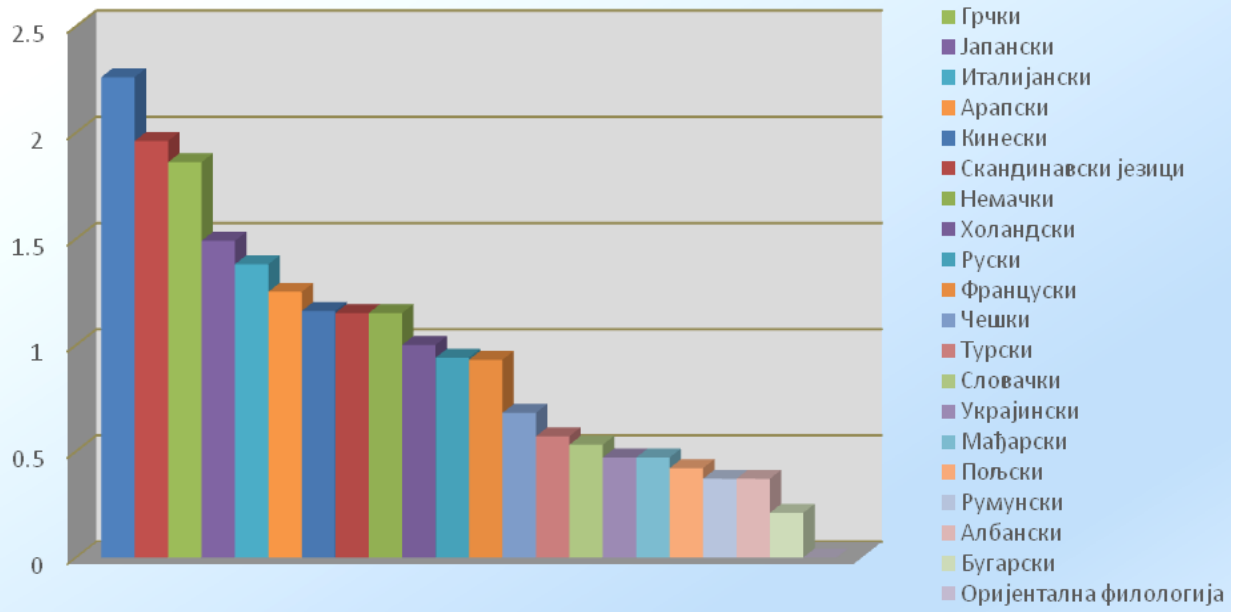


Графикон 2008-2009

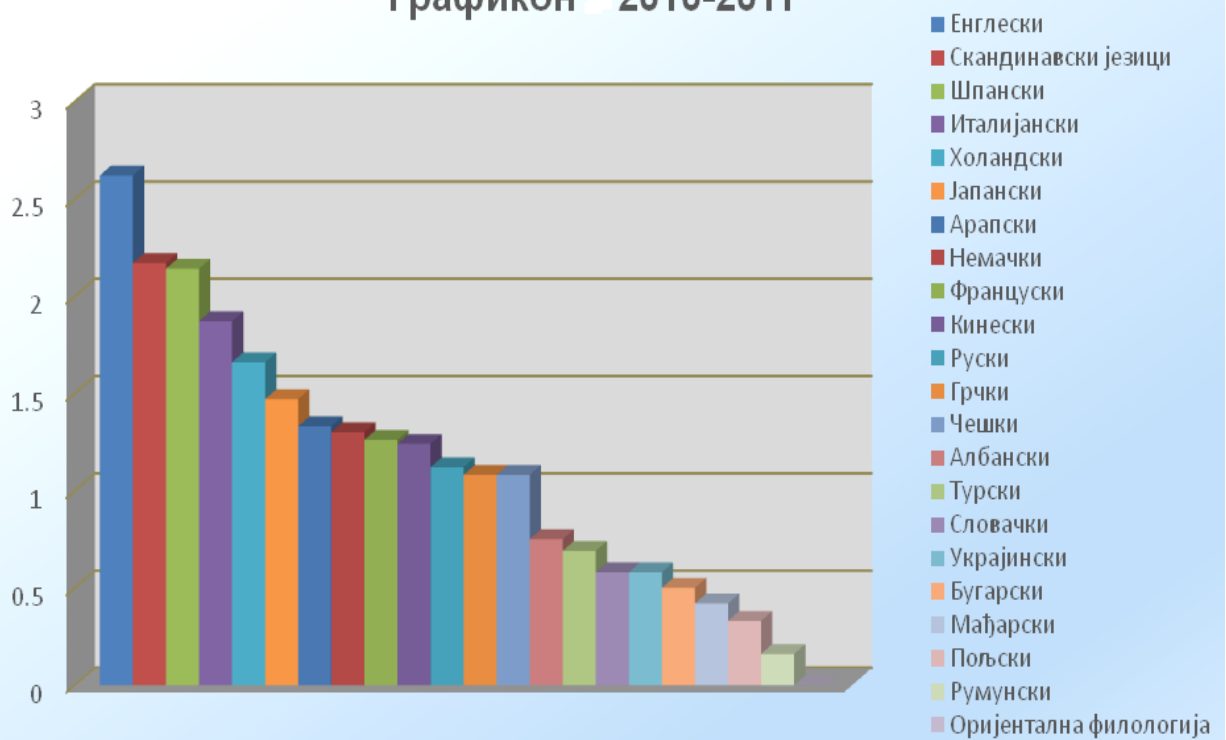




Графикон 2009-2010



Графикон 2010-2011



## БИОГРАФИЈА

**ВОЈКАН Б. СТОЈЧИЋ** (1983, Земун), Филолошки факултет (Група за грчки језик и књижевност: ОАС 2002-2006: девет и 13/100; МАС, смер *Наука о језику*, 2008: 10 /десет/; ДАС 2009: *Језик, књижевност, култура*, модул *Језик*, смер *Наука о језику*); стипендиста Фондације Косте и Елени Уранис (2008); усавршавање грчког језика у Грчкој и на Кипру (2005, 2007, 2008, 2010, 2012, 2014); страни језици: грчки језик Ц1/ЗЕОЈ (ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ Δ' ΕΠΙΠΕΔΟΥ με συνολική επίδοση ΑΡΙΣΤΑ), руски Б2/ЗЕОЈ, енглески Б1/ЗЕОЈ.

Изабран у звање лектора за грчки језик 2009. године (сарадник у настави по уговору 2006-2009), године 2012. и поново 2015. изабран у звање вишег лектора за ужу научну област Неохеленистика, предмет Савремени грчки језик.

Учествовао у веома значајном пројекту *Филоглосија+*, као преводилац и редактор мултимедијалног материјала у електронској форми за учење грчког језика као страног (Institute for Language and Speech Processing, Marousi, Athens-Greece /Ινστιτούτο Επεξεργασίας του λόγου, Ερευνητικό Κέντρο „Αθηνά“, мај 2009); обавивши задатак компетентно и успешно, допринео је, у стручном погледу, унапређивању неохеленских студија на Филолошком факултету БУ.

Учествовао, као организатор и члан (2007, 2008, 2009, 2011, 2012. у Београду) и члан испитне Комисије за проверу знања грчког језика *Ελληνομάθεια* на свим нивоима ЗЕОЈ-а.

Сарадник на Темпус пројекту *Reforming Foreign Language Studies in Serbia* 511366-TEMPUS-1-2010-1-RS-TEMPUS-JPCR (*ReFLeSS*) (2011).

Сарадник на пројекту *Језици и културе у времену и простору* МПНТР Републике Србије (бр. 178002).

Учествовао на научним и другим скуповима у земљи (Београд, Нови Сад, Крагујевац) и иностранству (Гранада, Патра, Атина, Комотини, Тирана, Херцег Нови, Никшић, Родос, Тесалоника, Игуменица, Сарајево, Брисел).

Библиографија научних и стручних радова броји више од 30 јединица, међу којима се истичу *Практикум из неохеленистике 1* (2014) и *Збирка тестова из грчког језика 1* (2014, у коауторству).

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани Војкан Б. Стојичић

број уписа 08035Д

### Изјављујем

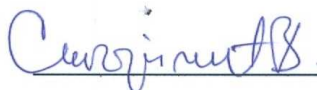
да је докторска дисертација под насловом

**„Рецептивне језичке активности у универзитетској настави  
страног језика – релације између модерног грчког и српског језика“**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 25. априла 2016.



Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Војкан Б. Стојичић

Број уписа 08035Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада „*Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика*“

Ментор Проф. др Милена Јовановић

Потписани \_\_\_\_\_

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 25. априла 2016.

Прилог 3.

### Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

**„Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика“**

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
- 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 25. априла 2016.

