

НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ ФИЛОЛОШКОГ ФАКУЛТЕТА У БЕОГРАДУ

ИЗВЕШТАЈ О ОЦЕНИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ „Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика“

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Комисију за преглед и оцену докторске дисертације „*Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика*“ именовало је Наставно-научно веће Филолошког факултета у Београду на седници 27. априла 2016. године.

2. Састав Комисије:

Ментор: др Милена Јовановић, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Ужа научна област: неохеленистика.

Датум избора у звање: 08. 04. 2015.

Чланови:

др Оливера Дурбаба, ванредни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Ужа научна област: германистика.

Датум избора у звање: 21.06.2011.

др Весна Крајишник, доцент Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Ужа научна област: српски језик као страни.

Датум избора у звање: 16.04.2013.

др Костас Канакис, ванредни професор за научну област општа лингвистика (10.02.2012), Департман за социо-антропологију и историју Егејског универзитета у Митилини, Грчка (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας /University of the Aegean, Department of Social Anthropology & History).

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

Име, име једног родитеља, презиме: Војкан (Бранислав) Стојичић

Датум и место рођења: 4. јуна 1983. године у Земуну, Република Србија

Наслов завршног мастер рада: *Заједнички европски оквир за језике и реформисана настава савременог грчког језика*

Датум и место одбране завршног мастер рада: 29.03 2010, Филолошки факултет у Београду

Научна област из које је стечено академско мастер звање: неохеленистика

Кратка биографија кандидата (према прилогу уз дисертацију):

Војкан Б. Стојичић (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); усавршавао грчки језик у Грчкој и на Кипру (2005, 2007, 2008, 2010, 2012). Влада грчким језиком на нивоу Ц1/ЗЕОЈ (ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ Δ' ΕΠΙΠΕΔΟΥ με συνολική επίδοση ΑΡΙΣΤΑ), руским на нивоу Б2/ЗЕОЈ, енглеским на нивоу Б1/ЗЕОЈ.

Изабран је у звање лектора за грчки језик 2009. године (као сарадник у настави био ангажован одмах по дипломирању по уговору у периоду 2006-2009); године 2012 (и поново 2015) биран у звање вишег лектора за ужу научну област Неохеленистика, предмет Савремени грчки језик.

Учествовао је 2009-2010, као преводилац и редактор мултимедијалног материјала у електронској форми за учење грчког језика као страног, у веома значајном пројекту *Филогловија+*, за потребе Министарства за развој Републике Грчке и Института за језичка истраживања и обраду говора „Атина“ под покровитељством Фондације Александра Т. Оназиса (Ινστιτούτο Ελεξεργασίας του λόγου, Ερευνητικό Κέντρο „Αθηνά“); обавивши задатак компетентно и успешно, допринео је, у стручном погледу, унапређивању неохеленских студија на Филолошком факултету БУ.

Организовао је и учествовао као члан испитне комисије за проверу знања грчког језика у оквиру међународног испита *Ελληνομάθεια (Елиноматија)* на нивоу Ц1/ЗЕОЈ за потребе Министарства просвете, доживотног образовања и вера Републике Грчке, Центра за грчки језик и Хеленског фонда за културу у Београду (2007, 2008, 2009, 2011, 2012).

Сарадник у Темпус пројекту *Reforming Foreign Language Studies in Serbia* 511366-TEMPUS-1-2010-1-RS-TEMPUS-JPCR (ReFLeSS) од 2011. и од 2012. у 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).

Посебно истичемо кандидатов активан допринос у раду на реформи студијских програма *Језик, књижевност, култура* Филолошког факултета БУ на свим нивоима и студијског профила Катедре за неохеленске студије: (2010). *Акредитовани студијски програми Филолошког факултета I*. Приредили: Војкан Стојичић, мр Мирјана Ћорковић и Дина Томић. Београд: Филолошки факултет. Кандидат је применивши међу првима ИК технологије значајно допринео унапређивању наставе прво савременог грчког језика а онда и осталих предмета који се изучавају на Групи за грчки језик и књижевност.

Од године 2011. редовно припрема *Збирке тестова са пријемних испита из грчког језика* у сврху припреме студената за упис у прву годину ОАС на Филолошком факултету Универзитета у Београду. *Интензивни курс за учење грчког језика* био је међу првима на MOODLE платформи Филолошког факултета БУ.

Комисија је сматрала целисходним да допуни извештај подацима који су били посредна било подршка или допринос истраживачком и емпиричком раду кандидата. Такви су објављени радови:

1. Мутавашић, П., Стојичић, В. (2013). Настава културе у реформисаним курикулумима Филолошког факултета у Београду. У: *Култура: у потрази за новом парадигмом. Књига 3* (ур. Љ. Бајић). Београд: Филолошки факултет БУ. UDK: 371.3::316.77(497.11), ISBN: 978-86-6153-189-7.
2. Стојичић, В., Мутавашић, П., Марковић, Лј. (2013). Самоевалуација у новом кругу акредитације студијског програма „Језик, књижевност, култура“. У: *Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistic Competence* (А. Акбаров и Д. Ларсен-Фреман едс). Сарајево: IBU Publications, 2076-2084. ISBN 978-9958-834-21-9.
3. Крајишник, В., Стојичић, В. (2013). Језик у култури и култура у језику. У: *Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistic Competence* (А. Акбаров и Д. Ларсен-Фреман едс). Сарајево: IBU Publications, 2068-2075. ISBN 978-834-21-9-9958.
4. Стојичић, В. (2013). Грчка (ни)је само сунце и море. У: *Језици и културе у времену и простору III/1* (ур. С. Гудурић и М. Стефановић). Нови Сад: Филозофски факултет, 453-460. ISBN 978-86-6065-178-7.
5. Стојичић, В., Gogas, Th. (2012). From ‘public sphere’ to the ‘Crowd symbols’. How Serbian students of Greek Language perceive Greek culture. In: *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching* (А. Акбаров и В. Cook едс). Сарајево: IBU Publications, 545-552. ISBN 978-9958-834-07-3
6. Βερβίτης, Ν., Καπουρκατσίδου, Μ., Стојичић, В. (2012). Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: η περίπτωση серβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την Ελληνική. In: *Selected papers of the 10th ICGL* (Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki

and P. Kambakis-Vougiouklis eds). Komotini/Greece: Democritus University of Thrace, 717-724. ISBN 978-960-99486-7-8.

7. Мутавцић, П., Стојичић, В. (2011). Learning Lesser Used Languages as an Approach to Strengthening Intercultural Communication Between the Balkans and the EU. *Анали Филолошког факултета XXIII, свеска 2*. Београд: Филолошки факултет, 283-295. УДК: 81'27(497), ISSN: 0522-8468.

8. Мутавцић, П., Годоровић, Д., Стојичић, В. (2011). Предлошко-падежне акузативне конструкције за изражавање темпоралног значења у савременом грчком језику и њихови преводни еквиваленти на српски. У: *Српски језик, књижевност, уметност* (ур. М. Ковачевић), Крагујевац: ФИЛУМ, 149-157. УДК 811.14'366.54:711.163.41'366.54, ISBN 978-86-85991-35-6.

III НАСЛОВ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

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

IV ПРЕГЛЕД ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Одлуком Већа научних области друштвено-хуманистичких наука бр. 61206-6169/2-13 МС од 18.12.2013. године, прихваћена је тема за израду докторске дисертације под називом: *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика*. За ментора је именована проф. др Милена Јовановић.

Докторска дисертација мср Војкана Стојичића обухвата 269 компјутерски штампаних страна и има шест поглавља, литературу од 255 јединица са изворима од 10 и сајтографијом од 18 јединица као и прописима предвиђене прилоге. Поглавља су подељена на добро организована потпоглавља, са поднасловима који чине дисертацију јасном и прегледном.

Према упутству за обликовање докторске дисертације 11 страна није нумерисано (насловне стране на три језика, подаци о ментору и члановима комисије, два сажетка на српском и енглеском и садржај) тако да прво поглавље **Увод** има 18 страна (стр. 1-18) и четири потпоглавља: Историјат учења страних језика; Грчки и латински као први „страни језици“; Од хеленистичког доба до Византије; О образовању у средњем веку. Друго поглавље под насловом **Како се језик учио кроз историју: методе** (стр. 19-74) има следећа потпоглавља: Граматикоί, γραμματιστές, γραμματοδιδάσκαλοι ...; О методама учења страних језика од XV(I) до XVIII века; XIX век и нове методе; Граматичко-преводни метод (η γραμματικομεταφραστική μέθοδος); Уџбеничка литература; Директни метод, природни метод (η άμεση μέθοδος, η φυσική μέθοδος); Орални приступ (η προφορική προσέγγιση); Аудио-лингвални (аудио-орални) метод (η

ακουστικο-προφορική μέθοδος); Уџбеничка литература; Аудио-визуелни (структурно-глобални) метод (η οπτικο-ακουστική μέθοδος); Уџбеничка литература; Комбиновани метод (η συνθετική μέθοδος); Комуникативни метод (η επικοινωνιακή μέθοδος); Уџбеничка литература; Комуникативни приступ vs наставник страног језика; Још неки алтернативни методи; Метод „потпуног физичког одговора“ (η μέθοδος της ολικής φυσικής αντίδρασης); Метод „тихи пут“ (η σιωπηλή μέθοδος); Метод „природни приступ“ (η φυσική μέθοδος); Метод „сугестопедија“ (η μέθοδος εκμάθησης με υποβολή); Метод „учење језика у заједници“ (η μέθοδος της ομαδικής εκμάθησης της γλώσσας). Треће поглавље под насловом **Модерни грчки језик на почетку новог миленијума** (стр. 75-109) има следећа потпоглавља: Учење модерног грчког језика у грчкој и свету; Модерни грчки међу балканским језицима; Почети наставе грчког језика код Срба; Настава модерног грчког језика у Србији; Српски језик као страни на почетку новог миленијума; Српски језик као страни на Филолошком факултету; Модерни грчки и савремени српски језик као Л2 данас. Четврто поглавље под насловом **Компетенције језичког комуницирања** (стр. 110-169) има следећа потпоглавља: Лингвистичка компетенција – развој језичких вештина; Продуктивне језичке вештине – говорна продукција; Продуктивне језичке вештине – писана продукција; Рецептивне језичке вештине – слушање; Активност слушања – покушај дефиниције; Активност слушања као интерактивни процес; Активност слушања и њено „место“ у учењу страних језика; Активност слушања – особености говорног језика; Активност слушања – врсте слушања, стратегије и припрема вежби; Активност слушања – врсте тестова и оцењивање; Активност слушања – предлог модела теста; Рецептивне језичке вештине – читање; Активност читања – покушај дефиниције; Активност читања – њено „место“ у учењу страних језика и читалачке компетенције; Активност читања – класификације облика читања и врсте текстова; Активност читања – припрема вежби и тестирање; Активност читања – предлог модела теста; Активности слушања и читања – платформа за препознавање тежине текста. Пето поглавље под насловом **Рецептивне језичке активности и онлајн учење** (стр. 170 - 259) има следећа потпоглавља: Платформа за учење модерног грчког као страног; Анализа заступљености рецептивних језичких активности (грчки); Запажања и дискусија (грчки); Платформа за учење савременог српског као страног; Анализа заступљености рецептивних језичких активности (српски); Запажања и дискусија (српски); Уџбеничка литература за учење модерног грчког као страног; *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*; Запажања и дискусија (уџбеници грчки 1); *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2*; Запажања и дискусија (уџбеници грчки 2). *Τα νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο «...και καλή επιτυχία»*; Запажања и дискусија (*Τα νέα ελληνικά...*); Уџбеничка литература за учење српског као страног; *Ναυχίμο српски 1*; Запажања и дискусија (*Ναυχίμο српски 1*); *Учимо српски 1* *Запажања и дискусија (Учимо српски 1)*. Последње, шесто поглавље под насловом **Закључак** обухвата стране 260-269. **Литература** обухвата стране 270-291. Прилози и графикони обухватају стране 292-306 и 307-310. На крају су четири стране обавезних прилога (Биографија, Изјава о ауторству, Изјава о истовестности штампане и електронске верзије докторског рада и Изјава о коришћењу).

V ВРЕДНОВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ДЕЛОВА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација „*Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика*“ резултат је настојања да се истражи област која код нас нема претходника, а нема ни у Грчкој. Кандидат је одмах, на почетку *Увода* истакао да се модерни или савремени грчки језик није изучавао ни у каквој форми ни на једном од универзитета у Србији, а да се ситуација променила када је Катедра за неохеленске студије основана и почела са радом 1995. године. Такође је истакао да грчки језик, не само класични, није био непознат у Србији. Да постоји уверење код оба народа о узајамној блискости, у то нема сумње управо зато што је то умногоме истина, али то уверење није много допринело да се учине неки помаци у књижевности и науци. Било је оних, школованих (у Грчкој) или самоуких, који су највише у области књижевног превођења успостављали и потврђивали узајамне везе два народа, али то и даље није било довољно као база, или макар као полазиште, за нека озбиљнија и шира истраживања у области науке о језику. При том је постало јасно да се ни уз најбољу вољу не може дати релевантан увод у којем би се приказала претходна истраживања чији би предмет био настава грчког и српског језика као страних. Када је кандидат напоменуо да грчки језик није био непознат у Србији, указао је да је класични грчки заправо онај грчки језик који је био општепознат, а да је нови грчки, који је и познатији под тим називом, *нови*, управо као опозиција класичном, најблаже речено језик који се разликује од оног старог (само) традиционалним изговором. Да би се јасно разграничило шта нови грчки чини модерним или савременим језиком, било је неопходно изложити кратак историјат учења страних језика, где су управо грчки и латински, иако језици којима се није говорило, били узор или модел и за изучавање и за учење како страних тако и сопствених језика и књижевности. Поред до сада поменутих специфичности грчки карактеришу дијалекти, чија је улога до те мере значајна да они одређују оно што Грци зову општи језик или којна, почев од хомерове којне, преко хеленистичке и новозаветне до савременог општег језика. Однос античких Грка и „барбарских“ језика суштински карактерише следеће, на шта је кандидат скренуо пажњу: нити су Грци настојали да други народи науче њихов језик, нити су они сами учили друге језике, јер за то нису имали разлога. Други народи јесу учили грчки, а грчку надмоћ у ономе што се назива лат. *humanitas* признао је и римски победник. Такав став према сопственом и туђим језицима изражава у суштини хеленско схватање о сопственој самосвојности, тј. представља сублимацију аутономности хеленског духа. Центри образовања су и даље били у Атини, Александрији итд., а почетком 5. в. н. е. основана је образовна институција универзитетског ранга. Чак и када је латински преузео примат, а стари Хелени постали Ромеји, Грци су учили латински најчешће из каријерних разлога, а касније, у доба туркократије, Грци, нарочито Фанариоти, служиће Порти као драгомани или преводиоци („интерпретатори“). Напоследку, закључио је да се страни језик учио или традиционалним моделима грчке пајдеје или имитирањем говорних ситуација, тако да је и учење имало два исхода: један је био стицање врхунског образовања, заснованог на читању класика, а други је био стицање говорне компетенције, засноване на

меморисању текстова, реченица и примера из свакодневног живота. Такав образовни модел учења страних језика остаће и даље, уз неминовне модификације, које се одражавају у највећој мери у методама учења и наставе.

Друго поглавље *Како се језик учио кроз историју: методе* надовезује се у смислу претходно реченог исцрпним излагањем метода које су коришћене у настави страних језика, са референцијама које се тичу и рецептивних вештина и самог грчког језика. У двадесетак потпоглавља обрађено је дванаест метода. Будући да интегрисане језичке вештине у настави модерног грчког и савременог српског као страног на Филолошком факултету Универзитета у Београду заузимају централно место, кандидат се определио да их аналитички раздвоји настојећи да у свакој од метода у овом поглављу установи да ли има и колико има елемената неке од четири вештина (или пет ако укључимо превођење као пету). Он је, наиме, пошао од тога да било које учење било којег језика подразумева и наставу и да самим тим постоје и методе, односно како се то изводи, и који су исходи, тако да је било мало вероватно да у некој од метода нема ничега од поменутих вештина. Оно што је у *Уводу* укратко дато као историјат најранијег учења страних језика, у потпоглављу *Γραμματικῆ, γραμματιστής, γραμματοδιδάσκαλος ...* је разрађено у погледу учења језика у функцији превођења методом „реч по реч“ у две колоне, једна за оригинални текст, а друга намењена преводу. То значи да су по свој прилици на исти начин претходно учили да преводе са једног на други језик. Најстарија метода по природи ствари то и није могла бити, у смислу пропедеутике конзистентних начела, јер ни настава није била институционализована, каква ће постати у доба хеленизма. Велику новину су увели хеленистички граматичари систематизујући језичку норму у граматикама. Реч је о граматикама грчког и латинског језика, које су постале модел за састављање граматика других језика, када се потреба за њиховим учењем појавила. У том смислу кандидат дискутује гледишта лингвиста по питању примене различитих метода у самој настави, у обиму који нам је данас доступан имајући у виду да су подаци посредни, а да сам уџбеник није довољан да се сагледа његова употреба током учења. У каснијим периодима писани дискурс је имао примат над усменом продукцијом, што је јасно имајући у виду да је књижевност схватана класично, што ће рећи као врхунски узор високог стила и да је, како кандидат закључује, владало уверење да се једино путем писаних текстова језик може усвојити на прави начин, што је подразумевало да и настава граматике буде инкорпорисана на одговарајући начин. Наводи да су постојала и другачија схватања, какво је Монтењово, да се језик учи комуникативним приступом, или став да час треба почети вештином читања и да пажњу треба посветити правилном избору лексике и реченица. Кандидат скреће пажњу да је то у сврху учења латинског иако је, како наводи, познавање матерњег језика од изузетне важности за правилно усвајање страног језика и закључује да су методе учења различите онолико колико су и (очекивани) исходи учења различити, о чему је било речи *Уводу*. Један је начин, или метод, био инсистирање на формализованом учењу граматике, чиме се дух увежбава, а карактер обликује у сврху стицања врхунског образовања, заснованог на читању класика. Други начин је био, напротив, непосредан, без граматичких правила, без схема и сл., евентуално подржан сликама и цртежима. Циљ таквог начина или метода био је стицање говорне компетенције, која се може практично применити у свакодневним (говорним) ситуацијама. Многе методе у 19. и 20. веку произишле су из методичких поступака који су се користили у настави класичних језика. Таква је граматичко-преводна метода, која и данас има својих

заговорника, обично комбинована са неком другом методом. Основни циљ граматичко-преводног метода био је да оспособи ученике да читају, разумеју и преводе књижевне текстове. Претпоставка да у основи свих језика постоји универзална логика која се може нормирати универзалном граматиком, производи низ заблуда међу којима је суштинска она да се језик може *de facto* свести на једну засвагда установљену форму, чиме се запоставља управо оно што одликује све језике, а то је перманентна (језичка) промена чију целину чува структура (језика). Ова метода је прихватљива за класичне језике, тачније за књижевност на класичним језицима и само у извесној мери за књижевна дела на савременим језицима. У закључном делу овог потпоглавља кандидат истиче да је преференција нормативног приступа са свим недостацима разлог што су изостајали резултати у погледу вештина слушања и говора, тако да ученици нису умели да активно користе језик, чиме су занемариване њихове потребе. Он зато с правом указује да резултате учења страног језика постигнуте овом методом треба оцењивати на основу онога што се постављало као циљ процеса учења страног језика. Аудио-лингвална или аудио-орална метода била је прва метода научно утемељена (теорије структурализма и бихевиоризма), уведена је не само контрастивна него и употреба до тада непознатих наставних средстава (магнетофон и сл.). И ова метода, поготово због новина, имала је и безрезервне присталице и беспоштедне противнике; као и све остале, имала је и добре и рђаве стране: добре стране опстају, а рђаве се одбацују, па у том смислу кандидат тачно примећује да се неки елементи ове методе и даље користе у настави страних језика, као што је употреба савремених наставних помагала или учење речи и фраза указивањем на њихову употребу у реалним говорним ситуацијама (а не да их ученици уче напамет), и сл. Аудио-визуелна (структурно-глобална) метода дугује свој развој новој, све модернијој АВ техници. Кад се сагледају добре и рђаве стране, рђавих страна ова метода нема много (најупадљивија је мањак аутентичности). Ипак, чињеница да упркос напорима ученици не постижу комуникативну компетенцију, подстакла је лингвисте да нађу начин како би се превазишао за потребе модерних људи крупан недостатак. Решење је нађено у комуникативној методи, која је не само допринела остваривању комуникативне компетенције него је и ставила ученика у први план инсистирањем на његовој активној улози, а да није тиме ништа одузела од наставника. Том новом односу ученик-наставник кандидат је посветио једно потпоглавље под насловом Комуникативни приступ vs наставник страног језика, чиме се и сам одредио у приступу настави грчког језика, особито када говори о раду са студентима и профилу наставника какав треба да буде. Свако од ових потпоглавља, која обрађују граматичко-преводну, аудио-лингвалну (аудио-оралну), аудио-визуелну (структурно-глобалну) и комуникативну методу има допуну о уџбеницима који су се делом, или у целини, користили у настави савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије, од 1995. године до данас. Посебно треба истаћи да кандидат до танчина познаје све уџбенике о којима говори (означио је астериском оне уџбенике који комбинују више метода). О осталим методама, као и о ове четири на које смо скренули пажњу, кандидат је самостално износио критичке примедбе, савесно презентујући мишљења лингвиста и других стручњака који се баве науком о језику. Треба истаћи корист од овог поглавља за оне који се теоријски баве језиком и(ли) наставом грчког језика, особито ако су почетници, јер имају на располагању заокружене и акрибично изложене све (досадашње) методе учења и наставе (страних) језика укључујући разматрања уџбеника.

Треће поглавље под насловом *Модерни грчки језик на почетку новог миленијума* природно се надовезује на претходно. Структурисано је у седам потпоглавља. На почетку овог поглавља кандидат прво разматра геополитичку позицију грчког језика у европском кругу, која се, бар номинално, не разликује од (политичке) позиције остала 22 језика, јер се званични језик сваке државе-чланице, у овом случају Републике Грчке и Републике Кипар сматра и званичним језиком саме ЕУ. Много је важније питање колико се модерни грчки учи на светском нивоу, који разлози на то утичу и колико се грчки као страни изучава у самој Грчкој (и Кипру). Модерни грчки се на универзитетском нивоу углавном изучава у оквиру класичне филологије, затим самоорганизовано, било да је реч о (е)мигрантима или дијаспори која је због политичких промена остала у државама изван матице, и треће је институционализовано учење грчког као страног у земљи, пре свега у Грчкој, и ван ње. Закључак је да Грци, ма где се налазили, безрезервно воде рачуна о очувању грчког језика и националне културе и обичаја, у чему имају највећу могућу подршку државе и свих институција у Грчкој које негују грчки језик. На Балкану, који је језички веома разнолик, стварни односи међу суседима у језичком и сваком другом смислу нису толико складни колико се таквима представљају. У Грчкој се балкански језици ретко и спорадично изучавају, а на то сигурно не утиче чињеница што се српским и осталим језицима говори у државама које нису чланице ЕУ, јер реципроцитета нема ни са државама-чланицама ЕУ. На једном општем плану, за савремене балканске језике, укључујући српски, 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. Учење и настава страних језика код Срба везује се за учење и наставу латинског и грчког језика, касније названих „класични језици“ и за њихове књижевности усвајањем европских модела. Сличан, класични, модел је донекле важио и за учење и наставу (модерног) српског језика и књижевности. У овом раду фокус је на модерном грчком језику. Оно што је за Запад била потпуна новина, када је чуо нови грчки језик, за Србе у 18. веку по свој прилици није било ништа посебно. Колико год је средњовековни континуитет балканских држава био прекинут турократијом, везе међу народима нису нестале, бар оне елементарне, као што је трговина. Грка је било по целом Балкану, о чему сведоче грчке школе у Вршцу, Темишвару и др. према доступним подацима већ од 17. века, касније и у Новом Саду. У те школе су ишла и српска деца, што није било необично. Да се грчки учио и другачије него у гимназијама види се из приручника штампаних у Србији који садрже углавном правила за читање, боље рећи срицање, и тематске целине разговора, које се могу користити у реалним комуникативним ситуацијама. Ма колико учење грчког језика било кратког даха и спорадично, оно ипак сведочи да је било веза између два народа и да је утолико тешко разумљиво да је требало да толико времена прође да се то промени. У том смислу је прекретница 1995. година, када почиње универзитетска настава модерног грчког језика у Београду, о чему кандидат детаљно говори у потпоглављу *Настава модерног грчког језика у Србији*. У потпоглављима *Српски језик као страни на почетку новог миленијума* и *Српски језик као страни на Филолошком факултету* је поуздано и прецизно презентовао институционализовану наставу српског као страног језика која се одвија на

Универзитету у Београду већ тридесет година (1986-2016). Од самог почетка основни циљ 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. Последње потпоглавље је својеврсни увод у четврто поглавље.

Поглавље *Компетенције језичког комуницирања* посвећено је процесу стицања језичких знања, а посебно језичких вештина, које имају за циљ постизање језичке комуникативне компетенције студената модерног грчког као страног и студената српског као страног језика, и то лингвистичке, социолингвистичке и прагматичке. О комуникативној методи и месту наставника било је речи у другом поглављу. Треба додати у вези са лингвистичком компетенцијом да је тешко доказати, било теоријски, било емпиријски, које активности, и у којој мери, делују на развијање рецептивних језичких вештина код студената. Подела на рецептивне и продуктивне вештине и њихова интерактивност у процесу усвајања страног језика довела је до схватања о *интеграцији вештина* и термина *интегрисане језичке вештине*, који у потпуности одговара имајући у виду да се не мора само једна вештина практиковати у одређеном времену, нити се може без сувишног оптерећивања форсирати усвајање вештина неким прописаним редом. Који и какав редослед, комбиновање чешће или ређе, може се препустити самим студентима, поготово читање и писање као вештине теже за усвајање, јер они сами у крајњем случају одлучују о нивоу компетенције који желе или који постижу. Два потпоглавља су посвећена сумарно приказаним продуктивним језичким вештинама, што је неопходно имајући у виду да су језичке вештине интегрисане и као такве узајамно делују, поготово што је њихов резултат одређен ниво комуникативне компетенције.

Слушање као рецептивна језичка вештина претпоставља језички материјал који је нешто напреднији од нивоа студента, што се примењивало и у неким ранијим методама. Разумљивост текста је примарна. Из тога произилази дефиниција коју кандидат предлаже: слушање представља рецепцију онога што се чује, уз „аутоматско“ препознавање лексичких јединица и граматике страног језика, као и разумевање самог садржаја поруке. Осим тога, слушање подразумева одређене механизме, у чијем је формирању и развијању подршка наставника неопходна. О комплексности ове активности говоре сви они процеси који се дешавају симултано или сукцесивно: чути и накратко запамтити, схватити у који жанр спада, која је намера, да ли је може препознати у сопственом искуству, доделити буквално и намеравано значење исказу, сачувати или не запамћено и напослетку заборавити. Да се све ово оствари током слушања исказа на страном језику потребно је испунити све оно што се у матерњем језику већ поседује: језички систем са његовом фонологијом, морфологијом, вокабуларом и синтаксом. Вештина слушања, као и друга рецептивна вештина, иако су једнако значајне као продуктивне, ипак нису добијале ону пажњу која им припада, са различитих разлога од којих је најмање оправдан онај да нема техничких могућности или још горе, да наставници не умеју да их користе. Ни разлог да нема одговарајућих звучних записа не стоји, једини разлог који је оправдан јесте необученост да се направи задатак на нивоу компетенције која се проверава. Томе се не поклања никаква или бар

недовољна пажња на семинарима. У том смислу је унапређен тест за упис на грчки. Осим критеријума адекватности захтева који се постављају као провера знања материјал који се слуша мора испуњавати још неке захтеве, као што је умерена дужина реченица, економична употреба непотребних речи, тј оних које се могу изоставити а да се не наруши смисао, довољно спор говор да се могу испунити сви они процеси о којима је било речи, итд. што се искуством сагледа. Све ово што је речено, добија на тежини када се треба одредити врсту слушања, што подразумева стратегију и врсте вежбања, у сврху провере знања, односно тестирања вештине слушања. На крају је евалуација где се кандидат позива на своје вишегодишње искуство и предлаже модел теста. Искуство је показало да су „негативни поени“ за нетачан одговор неприхватљиви са више разлога, који се и не помињу јер се такво дестимулативно оцењивање не примењује. Искуство је такође показало да је комбиновани тест довољно објективан да може испунити своју улогу на најбољи начин. Такав тест има 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. Како би се обезбедили ваљаност, поузданост, објективност, примереност, осетљивост и аутентичност ових испитних задатака, 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. Да би се проверила *поузданости* теста, наставници и сарадници на часовима анализирају грешке које су студенти правили и по потреби понављају 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.

Друга рецептивна вештина, читање, била је, као и слушање, запостављена 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. Оно је процес током којег су најбитнији визуелна перцепција графичког текста, трансфер графичког у звучни текст, разумевање језичке садржине и добијање информације. При том читање и разумевање писаног текста подразумевају низ вештина којима неко мора владати. На основу онога што је кандидат изнео читање би се могло дефинисати као психолингвистички процес у којем читалац у специфичном дијалогу са самим собом, реконструише на најбољи могући начин поруку коју је писац енкодирао у графичком облику, познавајући при том нивое знања оба саговорника.

У петом поглављу *Рецептивне језичке активности и онлајн учење* анализира се заступљеност језичке активности слушања и читања у два платформама за учење модерног грчког, односно савременог српског језика као страног. На почетку се даје кратак осврт на историју учења на даљину, које траје тек неких десетак година. Учење на даљину се, када је реч о страним језицима, своди на велики број онлајн курсева које подржава тренутна софтверска технологија за руковођење учењем (*LMS*), 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. Без обзира на критике и полемике ова технологија даљим усавшавањем стиче све већу предност над традиционалним моделима учења пре свега у погледу подизања квалитета индивидуализоване наставе. Захваљујући технологији, готово сви студенти могу, на пример, у исто време 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. 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 самосталност у откривању језичких појава и проблема. Још једна добра страна оваквог приступа јесте и то да корисник може код куће решавати задатке кад му одговара 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. У првом потпоглављу приказан је до сада најпознатији програм за учење модерног грчког језика као страног „*Филогосија*“ Центра за истраживање говора „ИЕЛ Атина“ уз подршку Фондације Александра Оназиса. 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 морфосинтаксички систем грчког језика комплексан, аутори су се потрудили да споје комуникативни и граматичко-преводни метод, како би корисници лакше научили да правилно употребљавају граматичке форме. Предвиђен је за кориснике на почетном нивоу учења.

У следећа два потпоглавља анализирана је заступљеност рецептивних језичких вештина у грчком и српском на примерима изабраних лекција чију је тежину софтвер

израчунао у процентима као вероватан ниво према ЗЕОЈ. Приказана је и структура 15 лекција (грчки) и 10 лекција (српски), а после тога и дискусија за свако потпоглавље на основу запажања шта одговара, делимично одговара или не одговара очекиваном у лекцијама. На исти начин анализирана је и платформа Мудл која се користи на Филолошком факултету БУ. Ова платформа заснива се на појму *хибридног учења*, што подразумева да комбинује различита окружења у којима се наставни процес одвија. Иако је почетничко коришћење Мудла често спој класичног, традиционалног учења у физичком окружењу учионице и учења на даљину, односно обављање задатака који подразумевају поједине видове учења на даљину, Мудл није табла и креда у електронском облику, што значи да не подржава фронтални облик наставе нити је електронска база наставникових материјала које он у учионици приказује. То је платформа која подражава бројне и разноврсне активности, а у којој мери она може одговорити на потребе наставника и студената у процесу наставе и учења кандидат је приказао веома исцрпно, јасно и прегледно у овом поглављу на примерима како се платформа активно користи за учење српског као страног и за одвијање дела наставе из модерног грчког језика на основним академским студијама неохеленистике. У закључним запажањима објективно су сагледани и недостаци и предности. Осим што нема „живе речи“ наставника остали недостаци су углавном техничке природе, што ће даљи напредак технике уклонити или решити на други начин. Од оног што је добро и корисно, истаћи ћемо као прво да студенти, ако је, на пример, реч о провери знања, одмах знају резултат (имају повратну информацију) те могу имати увид у задатак, а као друго, платформа одмах израчунава статистичке податке за наставнике, чиме се објективно квантификује не/успех као база за дискутовање резултата на часу и за додатне консултације у циљу савлађивања градива. Кандидат на крају примећује да би требало израду оригиналних дидактичких материјала у интерактивном облику ценити више у сврху вредновања научних и стручних с обзиром на то да је и овде допринос струци мерљив, додуше не бројем страна, али садржајем и активностима свакако, са чиме се комисија слаже.

У следећим потпоглављима анализирана је уџбеничка литература за учење модерног грчког као страног и савременог српског као страног језика. У уводном делу кандидат је навео избор уџбеничке литературе која се користи на часовима модерног грчког језика на Филолошком факултету БУ, на А1 и А2 нивоу *Заједничког европског оквира за језике* и разлоге за такав избор. Процес акредитације Филолошког факултета Универзитета у Београду и испуњавање стандарда у поступку акредитације високошколских установа и студијских програма били су изванредна прилика за озбиљну реформу студијског програма неохеленских студија у складу са *Заједничким европским оквиром за живе језике*. Акредитационим поступком уведен је већи број језичких предмета, а подела је извршена у складу са стандардима о акредитацији студијских програма. Кандидат се определио за анализу приручника 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*, *Τα νέα ελληνικά για μεταβάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο* «...και καλή επιτυχία». Сва три уџбеничка комплета намењени су старијим адолесцентима и одраслима. Испитивани су текстови коришћени у лекцијама наведених уџбеника како би се установило да ли одговарају А1 нивоу ЗЕОЈ-а. Обрађено је 58 лекција из грчких уџбеника. У ту сврху коришћена је

иста језичка алатка која је коришћена приликом провере текстова који се налазе на платформи *Филогловија*, а која је доступна на платформи Центра за грчки језик у Тесалоники. Кандидат у дискусији о уџбенику износи запажања о одређеним недостацима као што је недовољна заступљеност вежби за проверу разумевања слушањем и недостатак адекватних текстова за проверу знања грчког језика на нивоу А1 ЗЕОЈ у уџбенику томе намењеном. Отуда кандидат и остали наставници Катедре за неохеленске студије самостално састављају додатне материјале и тестове којима се проверавају ове две рецептивне вештине. Кандидат примећује да је питање савесности уочити недостатке (уџбеника итд.) и креативно их превазићи те да упућене критике не умањују вредност одабраних уџбеника, о чему најбоље сведочи изузетно висока пролазност студената Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета БУ на испиту *Ελληνιστικά*, као виду екстерне евалуације.

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, кандидат је испитао регистар модела увежбавања рецептивних језичких вештина, тј. слушања и читања, у новијим приручницима и уџбеницима за учење савременог српског језика као страног на универзитетском нивоу. За потребе овог рада определио се за анализу приручника 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. 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. У уџбеничком комплету *Научимо српски 1* недостаци су што нема вежби у главном уџбенику, којима би се проверавало разумевање слушањем, ниједан текст није озвучен, разноврсни текстови у вези са Србијом и њеном културом нису искоришћени за разумевање читањем, док су они предвиђени у ту сврху монотони као и то што нема решења задатака, ни транскрипта звучних записа. У уџбеничком комплету *Учимо српски 1* текстови и дијалози су на добар начин искоришћени за проверу разумевања како слушањем, тако и читањем. Текстови за тестирање активности слушања су комплетни, са заокруженом структуром и има их у свим лекцијама. Велику подршку при учењу пружају решења задатака, као и транскрипти звучних записа. Недостатак овог приручника огледа се у диспропорцији вежби за проверавање разумевања слушањем, којих је три пута више вежби за читање.

Последње поглавље је *Закључак*. У њему кандидат резимира резултате до којих је дошао током истраживања, образлаже разлоге за шири захват у историјат теме с обзиром да није било никаквих истраживања у овој области и даје смернице за побољшање постојећих и писање нових уџбеника, затим смернице за израду тестова (комбиновани тест) и смернице за коришћење платформи, што је за неохеленске студије не само веома значајна новина него и препорука за даља истраживања иновирано организовање наставе грчког језика, као и српског језика као страног имајући у виду блиску сарадњу ове организационе јединице Филолошког факултета БУ.

Кандидат је приложио више него исцрпну литературу. Табеле (14) и графикони (25) налазе се у одговарајућим поглављима. На крају се налазе прилози (3, први за стр. 145, други за стр. 166, трећи, са шест графикана за бел. 100 на стр. 92) и кратка биографија са три прописане изјаве.

VI СПИСАК НАУЧНИХ И СТРУЧНИХ РАДОВА КОЈИ СУ ОБЈАВЉЕНИ ИЛИ ПРИХВАЋЕНИ ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ У ОКВИРУ РАДА НА ДОКТОРСКОЈ ДИСЕРТАЦИЈИ

1. **Стојичић, В.**, Мутавцић, П., Крајишник, В., Ломпар, В. (2014). Учење на даљину – платформе 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* (ур. А. Вранеш). Београд: Филолошки факултет БУ, 213-225. UDK 37.018.43:811.14'06, ISBN 978-86-6153-210-8.
2. **Стојичић, В.**, Γκωράνης, Π. (2013). Рецептивне вештине у настави модерног грчког језика као страног. *Анали Филолошког факултета XXV, свеска 2*. Београд: Филолошки факултет, 193-206. UDK: 371.3::811.14, ISSN: 0522-8468.
3. **Стојичић, В.**, Торковић, М., Марковић, Љ. (2012). Креирање универзитетског курикулума „Језик, књижевност, култура“ – изазови и перспективе. У: *Contemporary Foreign Language Education: Linking Theory into Practice* (А. Akbarov and V. Cook eds). Сарајево: IBU Publications, 595-608. ISBN 978-9958-834-08-0.
4. Мутавцић, П., **Стојичић, В.** (2013). Савремени балкански језици на почетку новог миленијума. У: *Језици и културе у времену и простору I* (ур. С. Гудурић). Нови Сад: Филозофски факултет, 673-679. ISBN 978-86-6065-152-7.
5. Soldatić, D., Soldatić, N., **Stojičić, V.**, Vučo, J. (2012). Online priprema prijemnog ispita – jedno iskustvo. У: *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu. Knj. 4: Učenje na daljinu i interaktivna nastava* (ур. А. Vraneš, Lj. Marković i G. Aleksander). Београд: Filološki fakultet, 35-51. UDK 37.018.43:004.738.5, ISBN 978-86-6153-109-5.
6. **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. (доступно на http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Identities%20in%20the%20Greek%20world%202010.pdf, ISBN 978-960-99699-0-1.
7. **Стојичић, В.** (2011). Стратегија имплементирања Заједничког европског референтног оквира у настави језика на универзитетском нивоу. У: *Савремена проучавања језика и књижевности* (одговорни уредник М. Ковачевић). Крагујевац: ФИЛУМ, 479-486. ISBN 978-86-85991-30-1.
8. **Стојичић, В.** (2011). Савремене технологије у настави језика: пројекат *Φιλογλωσσία+*. У: *Ставови промјена–промјене ставова* (приредиле Ј. Вучо и Б. Милатовић). Никшић: Филозофски факултет, 484–492. UDK 371.3:81'243]:004.4, ISBN 978-86-7798-059-7.
9. **Стојичић, В.** (2010). Нови приступ настави савременог грчког језика. *Примењена лингвистика 11*, 331-342. UDK 378.147 : : 811.14'06, ISSN 1451-7124.

10. Мутавцић, П., Стојичић, В. (2011). Настава савременог грчког језика данас на Филолошком факултету у Београду. У: *Почеци наставе грчког језика код Срба* (ур. Н. Тасић). Крагујевац: Српска академија наука и уметности, 195-204. UDK 378.6.096:811.14'06(497.11 Београд), ISBN 978-86-81037-35-5.
11. 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* (ур. Весна Крајишник). Београд: Филолошки факултет БУ, 267-280. UDK 378.147::811.163.41'243(495), ISBN 978-86-6153-058-6.

VII ЗАКЉУЧЦИ, ОДНОСНО РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Рад на теми Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика Војкана Б. Стојичића претпоставио је емпиријско истраживање где се подразумева анализа резултата провера знања, односно тестирања рецептивних језичких вештина корисника уџбеника на универзитетском нивоу. Досадашња истраживања су показала да уџбеници и платформе који се користе у настави модерног грчког језика као страног и савременог српског за странце на почетном нивоу немају довољно вежби за рецептивне језичке активности. Наведено показује да су полазне хипотезе темељним истраживањем кандидата добрим делом потврђене. Имајући у виду да је у највећем делу рада примењена емпиријско-аналитичка метода, они се могу искористити за рад у учионици, али далеко више и ефективније за примени на Мудл платформи у готово сваком сегменту наставног процеса. Кандидат је то показао и доказао на примеру рецептивних вештина које се често занемарују из разлога које је кандидат образложио.

VIII ОЦЕНА НАЧИНА ПРИКАЗА И ТУМАЧЕЊА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Докторска дисертација Војкана Б. Стојичића структурисана је и израђена је у складу са образложењем теме и испуњава све захтеве који су постављени у упутству за обликовање докторске дисертације. Поштујући у пуној мери научни проседе одредио је циљеве истраживања и хипотезе, у складу са тим обавио темељито и акрибично истраживања, дефинисао временски след експеримената како би резултати били веродостојни и проверљиви, излагао на скуповима темпорарне налазе, користио је Мудл платформу у свакој етапи наставног процеса упоређујући их са традиционалним моделима наставе у учионици, укључујући допунску евалуацију оваквог рада редовним анкетирањем студената на крају академске године, испитивао и промишљао могућности платформе Мудл у сврху коју је поставио у раду и то се може оценити као изванредни допринос овог рада.

IX ПРЕДЛОГ

На основу укупне оцене дисертације Комисија за преглед и оцену докторске дисертације *„Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика“* предлаже Наставно-научном већу Филолошког факултета у Београду и Већу научних области друштвено-хуманистичких наука Универзитета у Београду да прихвати Извештај и кандидата мср Војкана Б. Стојичића позове на усмену одбрану докторске дисертације.

Комисија:

др Милена Јовановић, редовни професор БУ

др Оливера Дурбаба, ванредни професор БУ

др Весна Крајишник, доцент БУ

др Костас Канакис, ванредни професор,
University of the Aegean