



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА СЛАВИСТИКУ

СИСТЕМ НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА НА НИЖЕМ ОСНОВНОШКОЛСКОМ
УЗРАСТУ У СРПСКОЈ ГОВОРНОЈ И СОЦИОКУЛТУРНОЈ СРЕДИНИ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Коментори:

Проф. др Мара Ђукић

Проф. др Ксенија Кончаревић

Кандидат:

Мр Наташа Ајџановић

Нови Сад, 2016.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Филозофски факултет

Кључна документацијска информација

| | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Redni broj: RBR | |
| Identifikacioni broj: IBR | |
| Tip dokumentacije: TD | монографска документација |
| Tip zapisa: TZ | текстуални штампани материјал |
| Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR | докторска дисертација |
| Ime i prezime autora: AU | Мр Наташа Ајдановић |
| Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN | Др Мара Ђукић, редовни професор Др Ксенија Кончаревић, редовни професор |
| Naslov rada: NR | Систем наставе руског језика на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини |
| Jezik publikacije: JP | српски |
| Jezik izvoda: JI | српски / енглески |
| Zemlja publikovanja: ZP | Србија |
| Uže geografsko područje: UGP | Војводина |
| Godina: GO | 2016. |
| Izdavač: IZ | ауторски репринт |
| Mesto i adresa: MA | |

| | |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fizički opis rada: FO | (број страница 287; број поглавља: 6 (+ извори + литература + списак скраћеница); број референци: 128; број табела: 35; број дијаграма: 27) |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Naučna oblast: NO | Русистика |
| Naučna disciplina: ND | Методика наставе руског језика |
| Predmetna odrednica, ključne reči: PO | нижи основношколски узраст, настава руског језика, наставни план и програм, уџбеник руског језика, уџбенички комплет, макроструктура уџбеника |
| UDK | |
| Čuva se: ČU | |
| Važna napomena: VN | |
| Izvod: IZ | Циљ рада јесте да се на основу теоријско-пројективне и емпиријске анализе теоријски заснује систем наставе руског језика и то у његовој препаративној, оперативној и евалуационој димензији. Дато истраживање усмерено је на сагледавање типолошких одлика система наставе руског језика у јединству његових конституенти у нижим разредима основне школе и у том склопу начела лингводидактичког обликовања свих компонената макроструктуре уџбеника, при чему није изостављена ни његова метаструктура: приручници за наставнике и радне свеске. Кад је реч о курикулуму, имамо у виду све његове димензије, посебно екстензитет, интензитет и редослед наставних садржаја. |
| Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP | 18.2.2011. |
| Datum odbrane: DO | |
| Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO | |

University of Novi Sad
Key word documentation

| | |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accession number: ANO | |
| Identification number: INO | |
| Document type: DT | Monograph documentation |
| Type of record: TR | Textual printed material |
| Contents code: CC | PhD dissertation |
| Author: AU | Nataša Ajdžanović, M. A. |
| Mentor: MN | Prof. Mara Đukić, Ph. D., full professor Prof. Ksenija Končarević, Ph. D., full professor |
| Title: TI | Russian Language Teaching on Lower Primary School Level in Serbian Language and Sociocultural Environment |
| Language of text: LT | Serbian |
| Language of abstract: LA | Serbian, English |
| Country of publication: CP | Serbia |
| Locality of publication: LP | Vojvodina |
| Publication year: PY | 2016 |
| Publisher: PU | author's printing |
| Publication place: PP | |

| | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Physical description: PD | Number of Chapters: 6 (+ sources + citations) Pages: 287 References: 128 Tables: 35 Diagrams: 27 |
| Scientific field SF | Russian studies |
| Scientific discipline SD | Russian language teaching methods |

| | |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subject, Keywords SKW | lower primary-school level, Russian language teaching, curriculum, Russian language textbook, textbook sets, textbook macrostructure |
| UC | |
| Holding data: HD | |
| Note: N | |
| Abstract: AB | The goal of this paper is to, on the grounds of projective and empirical analysis, build the system of Russian language teaching in its preparational, operational and evaluational dimensions. The research is oriented toward comprehension of typological features of teaching system within the sum of its constituents in lower grades, as well as the principles of lingvodidactic shaping of all the components of macrostructure and metastructure of a textbook, including teacher manuals and workbooks. When it comes to curriculum, the author kept in mind all of its aspects, especially extensity, intensity and sequencing of educational content. |
| Accepted on Scientific Board on: AS | 18.2.2011. |
| Defended: DE | |
| Thesis Defend Board: DB | |

РЕЗИМЕ

Дато истраживање представља покушај да се на основу теоријско-пројективне и емпиријске анализе теоријски заснује систем наставе руског језика и то у његовој препаративној, оперативној и евалуационој димензији. Систем као такав требало би да што примереније доприноси формирању комуникативне, лингвистичке и социокултурне компетенције при учењу руског језика на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини. При томе, важно је истаћи, под системом наставе у раду се подразумева укупност компонената наставе руског језика, њених циљева, задатака, метода, принципа, средстава, садржаја, процеса и организационих облика.

Истраживање је усмерено на сагледавање типолошких одлика система наставе руског језика у јединству његових конституенти у нижим разредима основне школе и у том склопу начела лингводидактичког обликовања свих компонената макроструктуре уџбеника, при чему нису изостављени приручници за наставнике и радне свеске као саставни део метаструктуре уџбеника. На нивоу текстотеке те компоненте јесу: инструментално-практични, теоријско-спознајни и инструктивни текстови, а на нивоу вантекстуалних компонената – апаратура организације усвајања, илустративни материјал и апаратура оријентације.

Кад је реч о курикулуму, имамо у виду све његове димензије, посебно екстензитет, интензитет и редослед наставних садржаја, а када је пак реч о уџбенику, у питању су сви нивои његове макроструктуре. У датом истраживању трудили смо се да помоћу емпиријске анализе репрезентативног корпуса старих и важећих наставних планова и програма, уџбеника и приручника за наставу руског језика у нижим разредима основне школе, покажемо да ли и у којој мери они репрезентују психолошке, психолингвистичке, дидактичке и методичке чиниоце предикције наставног система, као и да ли је у њима примењена палета конструкцијских решења чије би присуство допринело систематичнијем и комплекснијем транспоновању градива.

ABSTRACT

This research is an attempt to, on the grounds of projective and empirical analysis, build the system of Russian language teaching in its preparational, operational and evaluational dimensions. The system as such should be suitable for making communicative, linguistic and socio-cultural competences on a lower primary school level (i. e. from 1st to 4th grades). Also, in the thesis the term 'system of teaching' encompasses the totality of components of teaching: its goals, tasks, methods, principles, processes, organizational forms etc.

The research aims to shed light on typological features of the system in a unity of its constitutive parts at the level in question by following the principles of lingvodidactic shaping of all the components of macrostructure of a textbook, including teacher manuals and workbooks. When it comes to the system of texts, its components are: instrumental-practical, theoretical-practical and instructive texts, while the non-textual components comprise apparatus of organization of adoption and orientation as well as illustrative materials.

As for curriculum and textbooks, the author kept in mind all of their aspects and levels of structure in order to provide a full empirical analysis of a representative corpus of previous and contemporary curricula, textbooks, workbooks and teacher manuals for the subject in question. By doing so, she has shown to what extent they all represent psychological, psycholinguistic, didactical and methodical factors of a prediction of a teaching process, as well as whether they encompass a full scale of construction solutions which would lead to efficient knowledge transposition.

САДРЖАЈ

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Уводне напомене..... | 10 |
| 2. Дидактичке и психолошке претпоставке наставе руског језика на нижем основношколском узрасту..... | 13 |
| 2.1. Рано учење страног језика као предмет научног проучавања..... | 13 |
| 2.1.1. Особености усвајања руског језика у српској говорној средини..... | 19 |
| 2.2. Дидактички чиниоци конципирања и реализовања наставе руског језика на нижем основношколском узрасту..... | 22 |
| 2.2.1. Индивидуализација..... | 22 |
| 2.2.2. Мотивација за учење страног језика..... | 30 |
| 2.2.3. Особености наставе страног језика на нижем основношколском узрасту..... | 35 |
| 2.2.4. Орална настава руског језика..... | 39 |
| 2.2.5. Психолошке одлике деце основношколског узраста и уџбеник..... | 44 |
| 3. Структура и организација наставе: компоненте система (циљеви и задаци, методи, принципи, наставна средства, садржај наставе)..... | 52 |
| 4. Наставни програми руског језика у српској говорној и социокултурној средини..... | 68 |
| 4.1. Наставни план и програм из 1980. године..... | 69 |
| 4.2. Наставни план и програм из 1985. године..... | 91 |
| 4.3. Наставни план и програм из 1990. године..... | 93 |
| 4.4. Наставни план и програм из 1991. године..... | 99 |
| 4.5. Посебне основе школског програма за 1. разред основног образовања и васпитања из 2003. године..... | 108 |
| 4.6. Наставни план и програм из 2005. године..... | 111 |
| 4.7. Наставни програм из 2006. године..... | 121 |
| 5. Уџбеници и приручници руског језика на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини..... | 130 |
| 5.1. Метаструктура уџбеника..... | 130 |
| 5.1.1. Приручници за наставнике..... | 135 |
| 5.2. Макроструктура уџбеника и радних свезака..... | 156 |
| 5.2.1. Текстови као основна компонента макроструктуре уџбеника..... | 156 |
| 5.2.2. Вантекстуалне компоненте: апаратура организације усвајања..... | 183 |
| 5.2.3. Илустративни материјал..... | 224 |

| | |
|----------------------------------------------------|-----|
| 5.2.4. Дидактичке игре..... | 249 |
| 5.2.5. Апаратура оријентације..... | 261 |
| 6. Закључне напомене..... | 267 |
| 7. Извори..... | 276 |
| 8. Списак коришћене и цитиране литературе..... | 278 |
| 8.1. Скраћенице коришћене у списку литературе..... | 287 |

1. Уводне напомене

Рад на тему *Систем наставе руског језика на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини* представља покушај да се на основу теоријско-пројективне и емпиријске анализе теоријски заснује систем наставе руског језика и то у његовој препаративној, оперативној и евалуационој димензији. Систем као такав требало би да што примереније доприноси формирању комуникативне, лингвистичке и социокултурне компетенције при учењу руског језика на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини средини. При томе, важно је истаћи, под системом наставе у раду се подразумева укупност компонената наставе руског језика, њених циљева, задатака, метода, принципа, средстава, садржаја, процеса и организационих облика.

Проблематика која је предмет датог истраживања у раду се разматра са два аспекта – теоријско-концепцијског и евалуационог. Први у раду обухвата научнотеоријски засновано сагледавање улоге, места и концепције наставе руског као страног језика на нижем основношколском узрасту, утврђивање и дефинисање психолошких, психолингвистичких, дидактичких и методичких предуслова извођења наставе из овог предмета на датом узрасту, као и заснивање јединственог и непротивречног модела система наставе руског језика у његовом тоталитету и за сваку компоненту понаособ. Евалуациони пак аспект усмерен је на процену актуелног стања у датој области као и перспектива његовог развоја, те анализу, вредновање и кориговање важећих курикулума, експертизу уџбеника и приручника, сугерисање измена у садржају и организацији наставног процеса у циљу унапређења и оптимизације наставе у њеној препаративној, оперативној и евалуационој димензији.

Проблематика наставе руског језика на нижем основношколском узрасту спада у ред теоријски недовољно разрађених и емпиријски слабије истражених питања лингводидактике. У датој области ни у домаћим ни у интернационалним оквирима нема монографских нити дисертационих истраживања из ове области, те нам се чини да је овај покушај дескриптивног и прескриптивног сагледавања система наставе руског језика у јединству његових конституенти, као што су циљеви, задаци, методи, принципи, средства, садржај, процес и организациони облици наставе, на нижем

основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини, утолико значајнији.¹

Дато истраживање усмерено је на сагледавање типолошких одлика система наставе руског језика у јединству његових конституенти у нижим разредима основне школе и у том склопу начела лингводидактичког обликовања свих компонената макроструктуре уџбеника, не изостављајући при томе приручнике за наставнике и радне свеске као саставни део метаструктуре уџбеника. На нивоу текстотеке то су: инструментално-практични, теоријско-спознајни и инструктивни текстови, а на нивоу вантекстуалних компонената – апаратура организације усвајања, илустративни материјал и апаратура оријентације.

У теоријско-концепцијском разматрању циљ рада је покаже да су основношколски курикулум и уџбеник руског језика, заједно са целим уџбеничким комплетом, средства која могу битно да допринесу формирању комуникативне, лингвистичке и социокултурне компетенције ученика,² уколико се приликом њиховог обликовања примене адекватна конструкцијска решења. Кад је реч о курикулуму, имамо у виду све његове димензије, посебно екстензитет, интензитет и редослед наставних садржаја, а када је пак реч о уџбенику, имамо у виду све нивое његове макроструктуре. У датом истраживању трудили смо се да помоћу емпиријске анализе репрезентативног корпуса старих и важећих наставних планова и програма, уџбеника и приручника за наставу руског језика у нижим разредима основне школе покажемо да ли и у којој мери они репрезентују психолошке, психолингвистичке, дидактичке и методичке чиниоце предикције наставног система, као и да ли је у њима примењена палета конструкцијских решења чије би присуство допринело систематичнијем и комплекснијем транспоновању градива.

Као узорак за анализу у датој дисертацији послужили су претходни (из осамдесетих и деведесетих година) и актуелни наставни планови и програми који служе као основа за извођење наставе и креирање уџбеника и приручника, као и уџбеници и приручници (радне свеске и приручници за наставнике као саставни део метаструктуре уџбеника) руског језика намењени његовом усвајању на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини. Узорак, дакле,

¹ Следеће две монографије, међутим, баве се темама које се могу довести у везу с нашом: Bradić 1980 и Milatović 2006.

² Овде и даље у раду маскулиnum *ученик* користићемо као гендерно немаркирану именицу, својеврстан хипероним који у себе укључује и ученике и ученице.

укупно обухвата 6 уџбеника, 6 радних свезака и 6 приручника за наставнике и то: Љ. Несторов, Р. Чангаловић, С. Мирковић. Здравствуйте, ребята! Руски језик за 3. и 4. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства (серија уџбеника, радних свезака и приручника за наставнике примењивана током последње две деценије прошлог столећа) и Љ. Поповић, Ј. Гинић, А. Тешић. Родничок. Руски језик за 1, 2, 3, и 4. разред основне школе. Београд. Завод за уџбенике (серија уџбеника, радних свезака и приручника за наставнике која је тренутно у употреби у школама).

2. Дидактичке и психолошке претпоставке наставе руског језика на нижем основношколском узрасту

2.1. Рано учење страног језика као предмет научног проучавања

Анализи система наставе страног језика на одређеном узрасту као и анализи уџбеничке литературе за дати узраст свакако мора претходити упознавање са психолошким одликама тог узраста. Веома добар начин за то јесте проучавање појединих психолошких теорија, међу којима значајно место заузимају теорије когнитивног развоја Жана Пијажеа и Лава Семјоновича Виготског.

Према Пијажеу, развој интелигенције пролази кроз следећа четири главна стадијума: сензомоторни, који обухвата период од рођења до појаве симболичке функције, затим преоперативни период, који се односи на период од прве до шесте односно седме или осме године живота; за њим следи период конкретних операција од седме-осме до једанаесте-дванаесте године, и, на крају, период формалних операција од једанаесте-дванаесте до петнаесте-шеснаесте године.

Битно је, при томе, истаћи да је редослед јављања ових стадијума непроменљив, те да нужност редоследа њихових јављања није наследно предодређена или преформирана, него су они производ *субјекта* који је у потпуности овладао могућностима једног стадијума и који га превазилази преласком на следећи.

Пијаже тврди да „ако дете делимично објашњава одраслу особу, може се рећи да и сваки период његовог развоја делимично осветљава следеће периоде“ (Piјаже, Inhelder 1990: 8). Први период у развоју интелигенције назван је сензо-моторни период, јер „одојче, у недостатку симболичке функције, још не исказује ни мисао ни афективност које би се односиле на представе које би могле евоцирати одсутне особе или објекте“ (Piјаже, Inhelder 1990: 8). Овај период односи се, као што смо горе напоменули, на период од рођења до друге године живота. У оквиру њега пак Пијаже диференцира шест стадијума. Први стадијум је стадијум рефлекса, други је стадијум првих навика, трећи обухвата период почев од 4, 5 месеца – када постоји координација између виђеног и ухваћеног – беба све хвата и манипулише свиме што види у ближој околини. Овај стадијум је уједно и почетак диференцијације циља и средстава. Четврти стадијум се односи на период од осмог до дванаестог месеца живота и представља почетак практичне интелигенције. Пети почиње око једанаестог-дванаестог месеца живота, а одликује га тражење нових средстава путем диференцијације познатих схема. Коначно,

шести стадијум представља крај сензо-моторног периода и својеврсну карику спајања са следећим периодом. Наиме, током њега дете почиње да проучава ситуацију, увиђа решење ситуације и испољава изненадно разумевање.

Једноставни и крути моторни обрасци које дете доноси на свет рођењем (рефлекс сисања, хватања) увежбавањем постају прецизнији, разноликији и сложенији. Оно, осим тога, увиђа да својим понашањем може да утиче на околину, што води појави намерног и сврсисходног понашања. Дете почиње да разликује себе од околног света, да би крајем прве године увидело да околни предмети настављају да постоје и онда када се изгубе из видног поља (перманентност објекта). Даљи развој унутрашње, менталне представе објекта омогућен је јачањем функција симболизације у другој години живота, на првом месту развојем говора. Развој говора омогућава представљање предмета симболима и речима.

Током преоперативног стадијума, који траје од друге до седме године живота, мишљење детета је егоцентрично. Другим речима, оно сагледава свет само из своје сопствене перспективе и има тешкоћа да препозна постојање других стајних тачака осим сопствене.

Друга одлика мишљења детета у овом периоду јесте анимизам. Дете, наиме, верује да су предмети око њега, целокупна жива и нежива природа, обдарени осећањима, мислима и жељама, баш као и људи. Оно исто тако верује да између догађаја постоји директан и неумитан узрочно-последични однос, одређен временском и просторном близином тих догађаја. Тако, да наведемо само један илустративан пример, дете мисли да је болест, сопствена или неког од чланова породице, директна последица, односно казна због његовог лошег понашања које је непосредно претходило појави болести.

Мишљење је током овог периода под јаким утицајем непосредног перцептивног искуства те дете не схвата да физичка својства предмета, као што су број, запремина или маса, остају непромењена, без обзира на промену изгледа или просторног распореда. Другим речима, дете још није овладало операцијом конзервације. Оно је, додуше, у стању да врши класификацију предмета, али само на основу једног својства – нпр. боје или облика.

Стадијум конкретних операција траје од седме до дванаесте године живота, а карактерише га чињеница да мишљење детета постаје логичније, мање егоцентрично и мање зависно од непосредних перцептивних искустава. Дете је сада у стању да врши менталне операције »у глави«, нпр. да рачуна, да мисли о предметима, о класама

предмета и о односима међу тим класама. Значајна нова одлика мисаоног процеса у овом периоду јесте реверзибилност, која омогућава да дете постепено овлада конзервацијом броја (6 година), запремине (7 година) и масе (8 година), што представља основ математичког мишљења.

Период формалних операција почиње од дванаесте године, а за њега је карактеристичан развој апстрактног мишљења. Наиме, дете постаје способно да мисли у апстрактним категоријама, односно, да »расуђује о мишљењу«, да доноси закључке на основу апстрактних претпоставки, да формулише опште законе и принципе, да разуме метафоре. Нове способности све више усмеравају мишљење адолесцента ка хипотетичким и идеолошким питањима и ка будућности.

Лав Семјонович Виготски, за разлику од Жана Пијажеа, наглашава социјалне и културне утицаје на развој. Дакле, срж његове теорије је заправо схватање односа између јединке и њеног социо-културног окружења. Док Пијаже има у виду искључиво дететове самосталне напоре, без утицаја и помоћи других, Виготски истиче социјалну димензију активности детета, односно развој види као културно-историјски, а не само као биолошки процес. Осим тога, Виготски тврди да су знаковни системи, као и сам језик, социјалне творевине и да је њихова првобитна функција комуникативна. Они се, међутим, преобраћају у средства за унутрашњу организацију појединца. Према Виготском, друштвена интеракција игра главну улогу у развоју језика, али и свести и мишљења, који су у ствари производ социјализације.

За разлику од Пијажеа, који тврди да ментални развитак претходи учењу, Виготски сматра да учење треба да претходи развоју и да утиче на њега, јер се учење и развитак не подударају, него представљају два процеса који се налазе у међусобно врло сложеним односима. Наиме, овај аутор сматра да је учење једино добро онда ако претходи развоју. У том контексту врло је занимљива и значајна његова *теорија наредног развоја*. Виготски, наиме, истиче друштвену компоненту учења и бави се питањем асистенције у процесу учења. Према његовом мишљењу, у сарадњи дете може да уради више него самостално, али опет не знатно више, него само у извесним границама које су строго уређене његовом развијеношћу и интелектуалним потенцијалима. Заправо, у сарадњи је дете разборитије и способније него у самосталном раду, јер се оно у том случају уздиже изнад интелектуалних тешкоћа које савладава. Међутим, увек постоји одређено одстојање које условљава неподударност његовог интелекта током самосталног учења и учења у сарадњи.

За разлику од *зоне актуелног развоја*, која представља знања и компетенције ученика пре уласка у процес учења, *зона наредног развоја* представља напредак детета кроз учење или пак његов потенцијал за напредак, односно разлику између онога што је дете знало самостално да уради пре и после учења са асистенцијом. Значајна је и чињеница да оно што се налази у зони наредног развоја на одређеном степену извесног узраста, уз асистенцију се остварује и прелази у зону актуелног развоја на другом степену. При томе асистент може бити или родитељ, или наставник, или пак неки вршњак који боље разуме оно што се учи, али само уколико разуме дете и има могућности да га води кроз процес изградње стратегије учења, боље од оне коју то дете у датом тренутку има. По завршетку учења уз асистенцију, дете усваја стратегије решавања проблема и оспособљава се за наставак процеса учења компетентније него до тада.

С наше стране, можемо приметити да је ова теорија Виготског врло значајна и за почетно учење страног језика, нарочито на нижем основношколском узрасту. Према Виготском, усвајање страног језика разликује се од усвајања матерњег језика приближно исто као што се усвајање научног појма разликује од усвајања свакодневног појма. Развитак, дакле, једних појмова такође је приближно повезан са развитаком других појмова као што су међусобно повезани процеси развитака страног и матерњег језика (Виготски 1977: 277). „Када је реч о страном језику, истиче се спољашња, гласовна, физичка страна говорног мишљења, а кад је реч о развитаку научних појмова – семантичка страна истог процеса. При томе, учење страног језика захтева, дакако, мада у мањој мери, овладавање и семантичком страном туђег говора, као што развитак научних појмова захтева, мада у мањој мери, напоре да се овлада научним језиком, научном симболиком, која се испољава нарочито јасно приликом учења терминологије и знаковних система...“ (Виготски 1977: 278). Учење страног језика, према Виготском, претпоставља већ образован систем значења у матерњем језику. Другим речима, приликом учења страног језика дете не мора изнова да развија семантику говора, да изнова ствара значење речи нити да учи нове појмове о предметима. Оно, заправо, учи нове речи које одговарају већ стеченом систему појмова, због чега настаје нов однос речи према предмету који се разликује од матерњег језика. „Захваљујући таквој посредничкој улози речи матерњег језика приликом успостављања односа међу страним речима и предметима, знатно се развија семантика речи матерњег језика“ (Виготски 1977: 279).

Могли бисмо на крају закључити да наставник приликом учења страног језика игра одлучујућу улогу, јер је он тај који ученике води кроз процес учења, открива им стратегије учења и помаже у бржем и лакшем савладавању онога што се учи. У том погледу врло је значајна и улога игара у процесу учења, јер је игра основна дечја активност и кроз њу се у том узрасту много лакше учи и много се лакше савладавају тешкоће приликом усвајања страног језика. Наравно, усвајање при том тече од рецептивног ка продуктивном. Игра омогућава да се одређене фразе и конструкције често понављају, а да при том не прети опасност од монотоније као ни од страха од грешке те се на тај начин много брже усвајају и временом почињу да се примењују и у другим ситуацијама.

За наше истраживање интересантном нам се учинила и *интелектуалистичка теорија развоја говора* В. Штерна. Сам Штерн своје схватање дечјег говора и његовог развоја назива персоналистичко-генетичким, мада је према Виготском оно чисто интелектуалистичко. Штерн, наиме, разликује три корена говора: експресивну тенденцију, социјалну тенденцију ка споразумевању и интенционалну, од којих прва два корена не представљају особен знак људског говора, него су својствена и зачецима говора код животиња. Када се говори о експресивној тенденцији, има се у виду веома стар систем „изражајних покрета“ који воде порекло од инстиката и безусловних рефлекса. Тај систем се дуго мења и преображава те постаје све сложенији у процесу свог развоја. Исти развојни карактер има и други корен говора. Интенцију пак Штерн одређује као усмереност ка одређеном смислу. Према његовом схватању, човек на извесном степену свог духовног развоја стиче способност да, изговарајући гласове, нешто подразумева, да означава нешто објективно – ствар, садржај, чињеницу, проблем – нешто што се именује. Ове интенционалне радње су заправо мисаоне радње те појава интенције значи интелектуализацију и објективизацију говора.

Штерн даље истиче да дете у узрасту од једне и по до две године открива да сваком предмету одговара одређени скуп гласова који га увек симболизује и служи за његово именовање, тј. да свака ствар има своје име. На тај начин Штерн детету од две године приписује „буђење свести о симболима и потреби за њима“ (наводимо према: Виготски 1977: 95). То откривање симболичне функције речи већ представља мисаону делатност детета у правом смислу те речи. „Схватање односа међу знаком и значењем, које дете ту испољава, нешто је у основи различито од обичне употребе гласовних слика, представа предмета и њихових асоцијација. А захтев да сваки предмет, које год био врсте, има своје име, може се сматрати стварним – можда првим – општим појмом

детета“ (према: Виготски 1977: 95). У развоју говора Штерн се труди да узме у обзир и улогу подражавања и спонтану делатност. Ту примењује методу конвергенције, што значи да дете савладава говор само у садејству унутрашњих природних способности, које су те које подстичу склоност ка говору, и спољашњих услова, а то је говор људи који окружује дете и који даје тежиште и грађу за остваривање тих природних способности (према: Виготски 1977: 102). Дечји говор Штерн сматра „првенствено процесом који је условљен целовитошћу личности“, а под личношћу при томе подразумева „такво стварно биће које, упркос множини делова, образује стварно, особено и по себи вредно јединство и као такво, упркос множини делимичних функција, испољава јединствену самоделатност усмерену ка циљу“ (према: Виготски 1977: 103).

У овом контексту никако не бисмо смели заобићи Крешенову теорију усвајања страног језика, јер је она по себи веома интересантна и релевантна за наше истраживање. Крешен, наиме, сматра да деца постижу боље резултате у усвајању језика и уопште постизању комуникативне компетенције него одрасли, за шта основни разлог види у чињеници да одрасли ученици приликом учења страног језика примењују формалне когнитивне операције, које утичу на спонтано учење језика. Други разлог налази у томе што се старији ученици ослањају на матерњи језик приликом формулисања исказа и примања порука. Страни језик им, дакле, служи као посредник.

Унутар самог страног језика пак Крешен увиђа поделу на језик који се усваја и језик који се учи, при чему даје предност усвајању. Разлика између усвајања страног језика и његовог учења очитује се у томе што се учење одвија у формалним условима, савладавањем вокабулара и граматичких правила, док се усвајање одвија излагањем, односно боравком у средини чији се језик учи (Krashen, Terrell 1983: 18–21). Учењем се дакле свесно савладава страни језик, док се усвајање одвија подсвесно, без формалне обраде граматичких правила и њиховог увежбавања. Предност се даје усвајању јер оно, наиме, обезбеђује продор у комуникацију, док се учењем обезбеђује одређени ниво знања без нужног постизања комуникативне компетенције. Крешен даље истиче да на самом почетку усвајања језика не треба инсистирати на продукцији, јер се она не учи, него долази сама по себи. Другим речима, у усвајању страног језика предност би прво требало дати рецептивним видовима говорне делатности (слушању и читању), да би се постепено прешло на њене продуктивне видове (говорење и писање). Ту примећујемо једну колизију са савременим тенденцијама да се ученицима омогући што више простора за говорење на часу. Према Крешену, наставник је тај који у почетној фази

наставе треба да говори више од ученика како би им омогућио да што више слушају на часу, рекли бисмо и вештачки створио атмосферу страног окружења. При томе наставник треба да користи како визуелна средства тако и мимику и гестове да би осигурао правилно разумевање онога што се на часу говори. С друге стране, коришћење занимљивих материјала умногоме би допринело и опуштању атмосфере и јачању мотивације ученика за учење, јер је велика препрека усвајању страног језика управо афективност. Крешен то назива афективним филтером. Што је филтер нижи (то значи мању афективност), усвајање је веће, а уколико је пак афективни филтер виши – усвајање је мање, односно слабије (Krashen, Terrell 1983: 37–38). Крешен такође истиче и то да нису индивидуалне разлике те које су битне за усвајање језика него да је битна активност слушалаца. За добро усвајање страног језика најважније је, дакле, обезбедити услове сличне условима усвајања страног језика у земљи чији се језик учи. На овом месту поново морамо да истакнемо личност наставника као битног чиниоца у усвајању језика. Првенствено од његове мотивације да неког нешто научи, његове инвентивности и спремности зависиће и успех и мотивација оних који тај језик усвајају.

2.1.1. Особености усвајања руског језика у српској говорној средини

Међу наставним предметима страни језик заузима веома важно место, јер, за разлику од неких других наставних предмета, по завршетку школовања он има примену у реалном животу – омогућава појединцу да се на том језику споразумева. Осим тога, страни језик, на супрот осталим предметима, омогућава ученицима да се упознају са културом, традицијом, историјом и савременошћу земље чији језик изучавају. Исто тако, комуникативно усмерена настава страног језика доприноси стварању позитивне атмосфере на часу, атмосфере дружељубивости, топлине и кооперације, те се на тим часовима постиже и изграђивање културе општења, говорне етикеције, али се и овладава стратегијом дијалогске и монолошке комуникације (Кончаревић 2004: 41).

У процесу усвајања руског језика у српској говорној средини Н. Радошевић разликује три етапе. Прву карактерише као етапу појаве несигурности, тј. недовољне критичности у раду говорног апарата, и њена је главна одлика у усвајању језика нестабилна способност изражавања. Приликом самосталног говорења или читања приметна је јака интерференција приликом изговора гласова карактеристичних за руски фонетски систем који се у овој етапи замењују сличним гласовима матерњег језика.

Одлике српских гласова и интонативних типова непрекидно ометају правилан изговор руских гласова и интонације те је неопходна асистенција наставника, који ће „враћати говорне органе са утабаних стаза на нове, које тек треба начинити“ (Радошевић 1973: 30). Због тога код почетника у настави руског језика можемо, на пример, приметити изједначавање руских меких сугласника са српским или квалитативно редуковане руске вокале чути као пун вокал.

Током ове етапе у условима школског учења језика није довољно само пажљиво слушати, него је веома важна спремност појединца да прими и усвоји одређени надражај. Овој фази наставе треба врло пажљиво приступати јер се акустички утисак који је једном примљен врло тешко потискује другим. Н. Радошевић током прве етапе усвајања руског језика разликује две фазе. Прву фазу карактерише оперисање акустичким сликама као готовим клишеима без уласка у анализу њихових граматичких особености, док у другој фази доминирају акустичке слике које су већ усвојене те оне функционишу уместо нових речи истог основног значења али другог облика.

Као и током прве, и у другој етапи успех и темпо напредовања приликом учења страног језика највише зависе од индивидуалних склоности појединца, али и од квалитета наставе. Другу етапу карактерише много бољи и правилнији изговор у односу на прву етапу, способност слободне продукције без нужног ослањања на текст, већ према раније усвојеним моделима. За разлику од прве етапе, у којој је у првом плану била акустичка слика, у другој је у првом плану значење. При томе, наравно, као и у првој етапи, концентрација пажње јесте онај фактор који игра пресудну улогу. На стицање и развијање правилних навика изражавања на страном језику одлучујућу улогу игра и говорна атмосфера, која „изазива трајну концентрисаност у процесу служења страним језиком“ (Радошевић 1973: 42).

Трећа етапа у усвајању језика, према Н. Радошевић, одликује се, међутим, извесном стагнацијом у напорима да се оствари оригиналан изговор, што је последица става говорног лица да је у довољној мери овладало страним језиком, односно да је овладало страним језиком у мери која је довољна да он врши своју основну функцију – комуникативну. Ипак, и поред тога што је ниво комуникативне компетенције на знатно вишем нивоу од оног који је био присутан током прве етапе учења језика, у условима изразите деконцентрације ипак долази до несвесних, већих или мањих, грешака које су последица наметања схема матерњег језика.

Услед контакта двају блискородних језика може доћи до интерференције, а њен карактер и досег зависиће од разлике у језичким структурама, која може бити мала или

велика. При усвајању руског језика у српској говорној средини до интерференције долази на разним језичким нивоима. Већ смо споменули да се на фонолошком нивоу интерференција, између осталог, очитује у замени руских палатализованих сугласника сличним палаталним сугласницима из српског језика или изговарању пуног вокала уместо квалитативно редукованог вокала. Из тог разлога би требало пажњу ученика усмерити на то да правилно чују и репродукују одређене гласове руског језика са посебном пажњом на појаву хиперкоректности, која додатно компликује фоничку интерференцију. Н. Радошевић као илустрацију наводи читав низ грешака ове врсте: 1. претерана лабијализација наглашеног вокала *o* и његово претварање у дифтонг; 2. елиминисање прелазног *i* у самогласничким групама; 3. дизање мекоће до степена јоте при њеној дехронизацији; 4. појачавање и издвајање фрикативног елемента код меких зубних сугласника; 5. изговор сонанта *p* који у својој тврдој варијанти звучи јаче и грубље; 6. појачана задња артикулација вокала *a* поред *k*, *z*, *x*; 7. појачавање назализације руских самогласника поред назала у комбинацији са задњонепчаним сугласницима и у другим позицијама (Радошевић 1973: 157). Можемо додати, из позиције предавача руског језика као страног, да ни други језички нивои нису имуни на ову врсту грешака, што можемо илустровати неколиким примерима. Наиме, на морфолошком нивоу честа је замена наставака за генитив и датив код промене именица женског рода, потом замена руског наставка за инструментал множине *-ами* српским наставком *-ама*, док је на синтаксичком нивоу, да наведемо само једну, такорећи, системску грешку, то наметање калупа српске реченичне конструкције.

Н. Радошевић указује и на улогу ванлингвистичких фактора у појави интерференције, истичући при томе да су за појаву интерференције у природним условима управо они од пресудног значаја, док при школском учењу страног језика тог значаја немају. Наиме, у природним условима ванлингвистички фактори, као што су, на пример, национална самосвест, степен и карактер културе, начин живота, менталне одлике и навике, стварају социјално-културну позадину. При школском учењу пак ванлингвистички фактори су потиснути статусом страног језика као наставног предмета (Радошевић 1973: 159–160). Разматрајући типичне грешке Срба у руском језику, Н. Радошевић закључује да је улога појединца у појави интерференције пасивна те да механизам грешака делује у колективу и да није везан за јединку (Радошевић 1973: 161). С тим у вези могли бисмо закључити да су у почетној фази учења, у фази прилагођавања говорног апарата на страни гласовни систем, грешке углавном условљене неспретношћу говорног апарата, док у каснијој фази грешке које током

школске наставе прави појединац врло лако бивају усвојене од стране других припадника датог колектива и ометају правилно усвајање одређене језичке појаве.

2.2. Дидактички чиниоци конципирања и реализовања наставе руског језика на нижем основношколском узрасту

2.2.1. Индивидуализација

Индивидуализација и диференцијација наставе представљају највеће изазове с којима се у данашње време сусрећу како аутори уџбеника тако и наставници који те уџбенике користе.

Индивидуализација наставног градива приликом стварања уџбеника и у самом наставном процесу јесте један од најтежих најсложенијих и уједно најинспиративнијих проблема са становишта психологије наставе, посебно у њеној виготскијанској концепцији, јер она подразумева вођење рачуна о индивидуалним облицима интелектуалног рада и наставне активности. Отуда можда и не чуди чињеница да још увек није нађен оптималан модел који би задовољио потребе индивидуализације у масовној школи. Крајем шездесетих и почетком седамдесетих година у уџбеник су почели да се уводе низови вежбања, тежих задатака („задатака са звездом“), који су били намењени бољим ученицима. Међутим, индивидуализација се не своди на савладавање одређеног обима тежег или лакшег градива. Ученици имају проблем са одређеним видовима градива, те би стога требало утврдити узроке грешака и тешкоћа за ученике и створити више система задатака за утврђивање и вежбање (Зујев 1978: 170–171). Најопштије представљено, индивидуализација се интерпретира као дидактички принцип који обавезује на саобраћавање циљева, садржаја, метода, организационих облика и средстава наставе сваком конкретном ученику, али исто тако и на откривање, уважавање и развијање научно доказаних разлика међу ученицима, на максимално диференцирање и персонализовање групног поучавања и учења, те на подстицање креативног мишљења сваког ученика и уважавање самобитности његове личности, стимулација његових афинитета, жеља и потреба.

Већина руских дидактичара овај термин користи у контексту организовања наставног процеса, при коме избор начина, поступака и темпа извођења наставе узима у обзир индивидуалне разлике између ученика, односно ниво развијености њихових способности учења. Слободно можемо рећи да је индивидуализација наставе императив

времена у којем живимо, јер она подразумева такво планирање, организовање и реализовање наставног програма и целокупне васпитно-образовне делатности које уважава интересовања, потребе и могућности сваког ученика, а такође и максимално развија његове потенцијале и способности и обезбеђује претпоставке за креативно укључивање у наставни процес.

Индивидуализација наставе може се посматрати на три нивоа: 1. на плану наставног процеса она се тиче одабира најадекватнијих облика, метода и поступака у раду; 2. на плану наставних садржаја она се испољава у стварању примерених наставних планова и програма, уџбеничке литературе и изради вежби за школски и домаћи рад ученика, док се 3. на плану организације школског система индивидуализација огледа у стварању различитих типова школа и одељења (Кончаревић 2004: 344).

Појам *диференцијација наставе* компатибилан је и комплементаран с појмом индивидуализација наставе. Неки теоретичари наставе, наиме, ова два појма користе као синониме, док други диференцијацију сужавају на поделу ученика на просторно одвојене, трајније профилисане наставне групе, чак и само на формирање специјалних и експерименталних школа и одељења. Неки аутори, с друге стране, заступају мишљење по ком је могуће говорити о спољашњој (продуктивној) и унутарњој (дидактичкој) диференцијацији. Наиме, спољашња диференцијација подразумева поделу ученика на хомогене, оделите наставне групе са нејединственим наставним циљевима у складу са њиховим способностима, интересовањима и темпом напредовања. Унутарња пак диференцијација врши се у природним, хетерогеним наставним групама варирањем наставних метода, комбиновањем индивидуалног, групног и рада у паровима, пружањем индивидуалне помоћи у настави и другим корективним и компензаторским наставним решењима (преглед концепција в. у: Унт 1990: 38–83).

Даље излагање базираћемо на концепту индивидуализоване наставе, која нужно укључује оба поменута дидактичка принципа – индивидуализације и диференцијације – у њиховој узајамној условљености и интеракцијској повезаности. Суштина тога концепта јесте у томе да се настава организује тако да у оквиру ње сваки ученик може да учи несметано, дакле без застоја, у складу са индивидуалним темпом и нивоом аспирације, те да он може да овлада следећом етапом у процесу учења и наставе, при чему оквир за спровођење индивидуализације и диференцијације може представљати или група ученика или читаво одељење. Оваква ситуација која карактерише

индивидуализовану наставу контраст је оној конвенционалној колективној настави, у којој способнији ученици стагнирају, док ученици са скромнијим могућностима, због сувише брзог темпа рада и за њих тешких садржаја наставе, бивају фрустрирани. Дакле, као најважније карактеристике индивидуализоване наставе могли бисмо истаћи следеће: флексибилно коришћење наставног времена, нова позиција наставника као координатора усмераваног и вођеног самообразовања, програм континуираног напредовања за сваког ученика, ефикасно коришћење ученичких способности и афинитета и стална евалуација њиховог напредовања (Ђукић 2003).

Ни настава страних језика није остала изван интересовања твораца теорије индивидуализоване наставе. Напротив, међу лингводидактичарима веома је распрострањено мишљење да је управо у избору форми и поступака индивидуализације садржана најзначајнија иновативна снага која утиче како на модернизацију тако и на развој наставе страног језика, јер индивидуализована настава у поређењу са традиционалном показује низ предности. Као прво, време за постизање разних компетенција код ученика припадника исте разредне формације – различито је димензионирано, па нема потребе за наметањем истог темпа свима (тзв. *принцип индивидуалног темпа*). Као друго, наставник предвиђа различите исходе учења у сваком конкретном моменту за сваког конкретног ученика и сходно томе самостално припрема материјале, изворе и средства узимајући при томе у обзир различите нивое предзнања, афинитете, когнитивне стратегије и друге индивидуално-психолошке чиниоце релевантне за овладавање језиком. Као треће, постоје веће могућности диференцирања међу ученицима у погледу лингвистичких, комуникативних, екстралингвистичких садржаја који им се нуде, начина учења и материјала које користе за учење. Коначно, као четврто, наставник добија много шире могућности за персонализовање рада са ученицима у погледу развоја њихових метакогнитивних способности, управљања напредовањем сваког појединца, дијагностиковања тешкоћа у том напредовању и нуђења адекватних начина за њихово превазилажење.

Као један од основних циљева индивидуализоване наставе могли бисмо истаћи активизацију ученика у процесу учења, која свакако подразумева самосталност ученика у стицању нових знања, али и у актуализацији већ постојећих, као и у самоконтроли и самокорекцији наученог, тј. подразумева саморегулацију процеса учења. Саморегулација, наравно, није могућа уколико ученик није мотивисан за рад, уколико није заинтересован за градиво и уколико нема свест о неопходности и значају усвајања градива. Ученик, дакле, мора да поседује позитиван емоционални однос према учењу.

С друге стране, за наставу страног језика веома је важно подстаћи ученике да учествују у комуникацији и уопште у различитим наставним активностима. Како примећује Ј. И. Пасов, „ми учимо говорној активности, а она је потпуно индивидуална, с обзиром на то да изражава потпуно индивидуалне мисли, осећања и односе“ (Пасов 1989). За стварање мотивације за учење језика веома је битно вођење рачуна о афинитетима, животном искуству, вредносним ставовима, емоцијама, па и статусу у колективу сваког појединачног ученика. На тај начин бисмо код ученика развили комуникативну мотивацију и створили жељу да узме учешћа у говорној делатности, и да при томе буде што активнији. У прилог овоме говори и чињеница да је код стратегија усвајања страног језика немогуће применити прост трансфер стратегија усвајања других наставних предмета, као и да се те стратегије битно разликују од ученика до ученика. Такође се не смеју занемарити ни индивидуалне способности битне за овладавање страним језиком, као што су фонематски слух, граматичка осетљивост, одлике меморије и сл. (Кончаревић 2004: 345).

Успех индивидуализоване наставе у њеној оперативној етапи зависиће, с једне стране, од нивоа усклађености ученикове реалне комуникативно-лингвистичке компетентности, његове мотивисаности за рад и његове властите самопроцене, односно, с друге стране, од наставниковог усмеравања и вођења заснованог на увиду у постигнућа, индивидуалне психолошке одлике и афинитете тог ученика.

За разлику од оперативне фазе, у препаративној фази, фази конструисања уџбеничког комплета, индивидуализацију је много теже спровести, с обзиром на одсуство непосредног контакта аутора са сваким појединачним учеником, што подразумева немогућност увида у индивидуалне карактеристике сваког појединачног ученика, немогућност праћења његовог напредовања и евидентирања постигнућа у поређењу са раније стеченим компетенцијама. То, наравно, никако не значи да уџбеници треба да имају униформне захтеве, садржаје и конструкцијска решења.

У теорији уџбеника, која нуди доста богату палету конструкцијских решења која се односе на индивидуализацију и диференцијацију рада (Кончаревић 2002, Пешић 1998), посебно се истиче креирање питања, задатака и вежби који би обухватили различите нивое знања и разумевања, као и давање релевантних повратних информација о резултатима учења. Те информације требало би да сваком ученику укажу на део градива или врсту задатка које није савладао, као и на тип грешке коју прави са стратегијом њеног отклањања и превентиве у потоњој наставно-спознајној активности.

Узевши у обзир чињеницу да је обавезни део уџбеничких комплета за стране језике и радна свеска, а знамо да је то приручник намењен самосталном раду ученика на изради вежбања и задатака постављених у њему, могли бисмо рећи да оне представљају добар начин да се настава страног језика индивидуализује. Наиме, највећи део задатака и вежбања у радним свескама ученици раде самостално, дакле без непосредне помоћи наставника, а то, наравно, захтева самосталност у мисаоним операцијама, као и самостално оријентисање у наставном материјалу. Стога би веза између делова уџбеничког комплета морала бити јака и јасна ученицима, како би и сами без помоћи наставника могли да се сналазе у садржајима који се презентују у уџбенику, који мора да садржи довољно материјала за мисаону активност ученика, да садржи довољно вежби за самостални рад (у оквиру радне свеске која је предвиђена уз њега, бар када се ради о настави страних језика на основношколском узрасту), да постоји могућност самоконтроле, да упућује на остале изворе знања, да буде прегледан и читљив (Malić 1986: 42). Чини нам се да је И. Унт дала комплексну и свеобухватну дефиницију самосталног рада истакавши да је „самостални рад ученика такав начин наставног рада где се: 1) ученицима предочавају задаци и инструкције за њихову израду, 2) рад одвија без непосредног учешћа наставника, али под његовим руководством, 3) обављање тог рада од ученика захтева интелектуални напор“ (Унт 1990).

Да би се самостални рад успешно одвијао, неопходно је код ученика развити одређене способности, као на пример: разумевање предложених циљева рада и њихово самостално формулисање, умење да се одаберу најадекватнији поступци за остваривање циља, да се осмисли њихов редослед и трајање у времену, тј. програмирање рада, затим самооцењивање, односно умење да се процене финални и етапни резултати самосталног рада, при чему критеријуми евалуације треба да буду што објективнији, и најзад самокорекција, тј. умење да се благовремено унесу одређене измене у ток и карактер рада које ће повољно утицати на његов резултат. Међутим, развијање ових способности, које су у педагошкој и психолошкој литератури познате као метакогнитивне способности, није једини предуслов за успешно одвијање самосталног рада. Морају се узети у обзир и неки личносни квалитети, као што су висок ниво самосвести, снажна воља, тежња за максималним самоусавршавањем и коришћењем сопствених могућности.

Успешност самосталног рада на изради вежбања из радне свеске у великој мери ће зависити од тога на који се начин он контролише. С обзиром на то да су радне свеске

из руског језика у српској говорној средини намењене углавном за рад у основним школама, тј. на нижем узрасту, најчешће се приступа директној „класичној“ провери урађеног, јер у том узрасту није препоручљиво поверити самом ученику или његовим вршњацима да проверавају урађено. Наравно, било какво отпочињање самосталног рада подразумевало би да је код ученика развијена најпре мотивациона, а затим и интелектуална, лингвистичка и комуникативна спремност, као и спремност за рационалну организацију самосталне активности. Ученик, дакле, најпре треба да буде заинтересован за учење страног језика, односно да је заинтересован да њиме овлада, а онда и да је спреман за решавање конкретног наставног задатка. Успех саморада умногоме ће зависити и од тога у којој су мери одабране активности усклађене са комуникативним потребама и сазнајним могућностима ученика. Интелектуална пак спремност укључује ниво развијености неких психичких процеса који су битни предуслови самоучења: памћења, пажње, мишљења итд. Разумљиво је да су ове компоненте различито развијене код разних узрастних категорија ученика, о чему се мора водити рачуна најпре приликом креирања уџбеника и приручника, а затим и при планирању и извођењу самосталног рада. Јасно је да се самостални рад не може успешно одвијати уколико ученици пре тога нису овладали одређеним лексичко-граматичким минимумом, што чини њихову лингвистичку спремност за обављање ове врсте активности. Њој је комплементарна комуникативна готовост, под којом подразумевамо способност ученика да учествује у комуникацији у свим видовима говорне делатности, независно од сфера општења, тема и говорних ситуација. При задавању вежби за самостални рад наставник мора да процени да ли ће оне бити адекватне нивоу комуникативне компетенције ученика. Спремност за рационалну самоорганизацију укључује разјашњавање циљева рада, анализу понуђеног наставног материјала, изналажења оријентира за рад, осмишљавање поступака у раду и оспособљавање ученика за самоконтролу. Ова умења формирају се најпре у фронталном раду под руководством наставника, који указује на најефикасније начине овладавања лексичким и граматичким градивом, упућује на поступке који се примењују приликом овладавања свим видовима говорне делатности, превођењем, радом са речником, даје сугестије везане за коришћење уџбеника (Кончаревић 2004: 352–353).

Сходно томе, било би добро да радне свеске садрже конструкцијска решења која би стимулисала индивидуализацију способности аутоконтроле и аутокорекције код ученика. Помоћу питања, задатака и вежбања садржаних у радним свескама могли би

да се активирају управо они аспекти комуникативно-лингвистичке компетенције за које се претпоставља да могу бити проблематични, а који су предмет индивидуалних разлика. Радне свеске би стога требало да садрже сугестије и захтеве који би ученика подстакли да уочи проблем и да критички преиспита оно што зна. У том смислу би на почетку поглавља аутори у радне свеске могли инкорпорирати посебне тестове који би имали смисао иницијалног колоквијума и уз чију би се помоћ могло проверити да ли ученик има довољно знања да може да прати градиво које следи. Анализирајући наш корпус, нисмо успели да изнађемо таква решења, мада постоје, истина само у траговима, слична. У уџбенику за трећи разред уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* на самом његовом крају постоји део који је насловљен *Прочитайте и поговорите*, а који у себи садржи опционални материјал који наставник у складу са временом може, а не мора укључити у наставни процес. Сматрамо да, уколико нема расположивог времена или је пак састав одељења такав да не може да постигне више од предвиђеног, наставник боље ученике може да упутити на тај материјал. То додуше није предвиђено у приручнику за наставнике, али смо ми били слободни да то схватимо као елемент индивидуализације. У уџбенику за четврти разред поменутог уџбеничког комплета таквих елемената нема. У уџбеницима за нижи основношколски узраст уџбеничког комплета Родничок нажалост нисмо наишли нити на један елемент индивидуализације. У радним свескама које улазе у састав уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* такође нисмо наишли на елементе тог типа. Међутим, у радној свесци за трећи разред (*Родничок 3*) постоје три теста, при чему је првим обухваћено градиво прва четири одељка, другим градиво почевши од петог, а закључно са седмим, а трећи тест се односи на осми одељак. У радној свесци за четврти разред (*Родничок 4*) постоји само један тест и то на самом крају радне свеске. То оцењујемо као изузетно повољно, јер ученици, урадивши тест, донекле стичу увид у сопствени ниво владања језиком који су стекли радећи на материјалу датог одељка. Сматрамо да су аутори ових радних свезака у сам тест могли укључити и бодовање са пратећим коментарима помоћу којих би ученици који су правили одређени тип грешке били упућивани на одређене странице у уџбенику на којима се дати проблем обрађује. Давањем повратне информације постигло би се, чини нам се, да и ученици који захтевају спорији темпо рада успеју да усвоје предвиђени материјал. Међутим, сматрамо да би ипак било боље на почетку (или на крају) сваког одељка укључити тест уз помоћ којег би се проверио степен усвојености материјала презентованог у датом одељку. На тај начин би се

ученицима pružila mogućnost da blagovremeno провере ниво усвојености и самим тим благовремено отклоне све нејасноће.

У склопу сваког система вежбања могла би постојати и стална рубрика, условно названа „не разумем“ или „желео бих да разјасним“, која би имала посебна поља у која би ученик могао да уписује оно што му је нејасно или оно што му представља проблем да научи. Нажалост, у нашем корпусу нисмо успели да идентификујемо нити једну макар сличну рубрику, иако би ово решење омогућило ученику да самостално или у сарадњи са наставником утврди колико и зашто је неки задатак за њега тежак као и да отклони проблем како би несметано могао да прати и разуме градиво које следи.

Заједно са аутокорекцијом и аутоконтролом у радне свеске би требало уградити и аутоевалуацију ученика. Наиме, повратне информације омогућавају ученицима да, стекавши увид у резултате својих активности везаних за овладавање језиком, предузму одређене мере како би се повећала ефикасност учења. Стога би било добро да радне свеске садрже и посебне структуралне компоненте које би ученицима пружале повратне информације. То би, на пример, могле бити информације о тежини сваког решеног задатка, указивање на тип прогнозиране грешке и њен узрок, упућивање на делове градива које би требало боље савладати и сл. Аутори радних свезака, нажалост, врло често занемарују разноврсност могућих приступа, фокусирајући се на ситуацију аутоакцијског деловања ученика у контакту са радном свеском. Они врло често губе из вида неопходност истовременог спровођења диференцијације рада кроз понуђене материјале, будући да у највећем броју случајева они замишљају једног „просечног“ ученика „насамо“ са радном свеском.

У обезбеђивању индивидуализације рада значајну улогу играју и варијабилне инструкције за израду вежбања, као и задаци за самостални рад. Дакле, у оквиру питања, вежбања и задатака презентованих у радним свескама, који су намењени тзв. „просечном ученику“, требало би да постоје и допунски елементи намењени мање успешним и мање способним ученицима, али исто тако и факултативни делови као својеврстан вид изазова за амбициозније и способније ученике. Анализирајући наш корпус, приметили смо да је ипак највећи број задатака и вежбања саображен оним „просечним“ ученицима, тј. онима који немају проблеме у савладавању градива, али немају ни натпросечне резултате. Мишљења смо, међутим, да је и таквим ученицима такође неопходно систематски приступати диференцирано; на пример, давати им што више материјала за самосталне пројекте, писмене саставе и сл.

Варијабилност инструкција за израду вежбања такође у извесној мери обезбеђује индивидуализацију рада. Веома је битно инструкцијом за израду вежбања подстаћи ученикову радозналост, како бисмо га заинтересовали и мотивисали за рад. Изузетно позитивно оцењујемо то што се аутори радних свезака у инструкцијама за израду вежбања обраћају непосредно сваком појединачном ученику, настојећи при томе да га активирају не само интелектуално него и емоционално-дживљајно. Отуд преференција *ти* форми и инклузивног императива типа: *прочитајмо, погледајмо*. Наравно, ово не сматрамо довољним и слажемо се са С. Гашић-Павишић, која с правом указује да се проблем индивидуалног контакта између аутора уџбеника и ученика не своди само на форму обраћања него подразумева шири захтев да се успостави дијалогичност уџбеника „тако што ће писац писати текст имајући у виду свог саговорника – ученика, као активног учесника у комуникацији“ (Гашић-Павишић 2001: 167).

На самом крају желели бисмо да истакнемо да је могуће и неопходно приступити евалуацији сваке конкретне радне свеске као дела уџбеничког комплета и прилагодити је потребама савремене наставе страног језика. Наиме, чини нам се да екстензитет и интензитет индивидуализованих садржаја у радним свескама нису у складу са донетима теоријског модела индивидуализоване наставе. Међутим, морамо истаћи и да су у радним свескама новије генерације присутни неки елементи индивидуализације, што представља основни предуслов за прерастање наставе страног језика у наставу која подразумева усмеравање и вођено самостално овладавање језиком, наставу којом је могуће постићи већи степен задовољења спознајних и комуникативних потреба сваког појединца, а тиме и стимулацију и мотивацију сваког конкретног ученика за самообразовање, самоактуализацију и континуирани саморазвој.

2.2.2. Мотивација за учење страног језика

Један од кључних фактора за успешно усвајање страног језика свакако је и мотивација. Мотивација за школско учење зависи не само од нивоа аспирације, способности и интересовања самог ученика, него и од карактеристика наставника, његове личности, стручности, мотивисаности те метода и средстава које користи у настави. Мотивација за учење језика умногоме зависи и од уже, али и шире социјалне средине. Често се став родитеља према неком наставном предмету пројектује на дете, те оно постаје више или мање мотивисано за учење датог наставног предмета. Став шире социјалне средине такође утиче на мотивацију, посебно када се ради о учењу

страних језика, за шта је у нашој средини најбољи пример управо руски језик, који је дуго времена (био?) запостављан и неомиљен наставни предмет. Мотивација је, дакле, важан фактор школског учења који се великим делом одређује независно од уџбеника и његових педагошких, психолошких и мотивационих карактеристика. Али то, наравно, не значи да мотивацију треба занемарити приликом конструкције уџбеника, јер добар уџбеник, баш као уосталом и добар наставник одабиром метода и средстава, може да допринесе да се стечени негативни став о датом предмету промени.

У општој психологији учења најчешће се разликују два типа мотивације: примарна или унутрашња и секундарна или спољашња мотивација. Кад говоримо о примарној мотивацији, имамо у виду да је учење само себи циљ, односно да се појединац труди зато што му то представља задовољство. Код овог типа мотивације излишне су награде и други видови спољних подстицаја, јер учење само по себи представља задовољавање радозналости, из које проистиче задовољство и стварање самопоштовања. Међутим, у школским условима усвајања страног језика знатно је чешћи други тип, тј. секундарна мотивација. Код овог типа мотивације подразумевамо да је учење срачунато на постизање неког другог циља, као на пример добијање добре оцене, награде од родитеља, стицање позитивног утиска код наставника и сл. Могуће је да се коришћењем спољашњих подстицаја у почетку временом постигне да секундарна мотивација прерасте у примарну, што је изузетно повољно (али, чини нам се, и ретко), јер је познато да су и резултати примарно и секундарно мотивисаног учења другачији. Код секундарно мотивисаног учења, како је раније константовано у литератури (Кончаревић 2004: 68), слабији је квалитет усвојености знања, умења и навика, те се оне теже примењују, мања је трајност памћења садржаја, врло често долази до формирања негативног односа према учењу, па се на учење мора присиљавати. У зависности од типа мотивације разликују се и стратегије учења, па се код спољашње мотивације оно базира на запамћивању и репродуковању, а код унутрашње на разумевању, анализи, синтези, али и на евалуацији.

На појаву мотивације за учење као и на њено јачање утиче више чинилаца. Као прво, наставно градиво треба презентовати на онај начин и у оном обиму који је примерен узрасту ученика, али и његовим могућностима. Као друго, наставни предмет, као и наставне теме треба да буду привлачни, а наставник је тај који својим маниром излагања и начином презентације, као и одабиром наставних метода и средстава – може наставу датог предмета учинити још привлачнијом. И као треће, не сме се занемарити

социјални утицај, пошто се настава одвија у оквиру разредне формације и природно је да у раду долази до различитих видова социјалне стимулације и интеракције.

С обзиром на то да предмет нашег истраживања представља настава руског језика на нижем основношколском узрасту, неопходно је добро развити апаратуру мотивације како ученици не би били присиљени на рад, него и сами пожелели да раде са презентованим материјалом и самим тим постизали боље резултате.

Велику улогу у формирању мотивације за учење у оквиру уџбеника одиграли су текстови, као основни елемент њихове макроструктуре, али и апаратура организације усвајања – задаци и вежбања, као и илустративни материјал. С обзиром на то да је према уџбеничком комплекту *Родничок* настава руског језика организована већ од првог разреда основне школе те да је за прве две године учења предвиђен орални курс, велику мотивациону снагу имају и дидактичке игре које су водећи елемент у тим уџбеницима и уопште настави. О свим овим елементима макроструктуре уџбеника и радних свезака који улазе у састав нашег корпуса детаљно ће бити речи у наредним поглављима, а сада бисмо истакли само то да уџбеници и радне свеске који су предмет наше анализе садрже врло атрактивне и датом узрасту блиске по теми и разумљиве текстове те смислена и разумљива вежбања, питања су јасно формулисана и подстичу ученике на размишљање, интелектуално их активирају и самим тим их чине привлачнијим и занимљивијим ученицима. Познато је да највећу мотивациону вредност имају питања и задаци који подстичу интелектуално ангажовање и креативност ученика. Овакви задаци су веома заступљени у нашем корпусу и сматрамо да су аутори нашли прави начин да ученике мотивишу за рад са уџбеником и радном свеском. Наиме, веома је велик број задатака типа загонетки, ребуса, укрштеница и сл. Посебно напомињемо да се њихова вредност не односи само на забаву и разбигригу него је за њихово решавање потребно да се ученик интелектуално активира и употреби извесно школско знање.

Истакли бисмо такође да су аутори уџбеничког комплекта *Родничок* често прибегавали увођењу дидактичких игара, што оцењујемо веома повољно.³ Наиме,

³ На овом месту бисмо морали истаћи да је недовољан број дидактичких игара заступљених у другом анализираном уџбеничком комплекту *Здравствуйте, ребята!* условљен вероватно временом његовог настанка. Наиме, разлика у времену настанка два анализирана уџбеничка комплекта износи 20 година, што је, несумњиво, довољно дуг период да се превазиђе некадашњи традиционализам у настави и окрене атрактивнијим садржајима. Другим речима, никако не бисмо желели да умањимо квалитет ових старијих уџбеника (не заборавимо, уосталом, да ће и они најрецентнији једном постати стари и застарели!). Иако су стари, у њих је такође имплементиран одређен број дидактичких игара.

поменути уџбенички комплет предвиђен је за учење руског језика током читавог основношколског школовања, дакле од првог до осмог разреда, и аутори су за прве две године учења предвидели орални курс. У тој фази учења акценат је на рецептивном усвајању лексике и структура чије стално понављање и постепено усложњавање доводи до активног усвајања одређених комуникативних функција које су издвојене за сваку појединачну лекцију. Курс је замишљен тако да се кроз читаво његово трајање ученици друже са главним јунацима сликовнице, девојчицама Машом и Миром и дечама Сашом и Владом, упознају се са њиховим породицама и пријатељима, а све то процес усвајања језика чини привлачнијим и занимљивијим. У циљу увођења лудичког елемента у наставу предвиђено је коришћење марионета, лутака чија су имена Петрушка и Вања, а уз чију помоћ наставник ненаметљиво уводи ученике у различите садржаје. При томе лутке учествују у различитим играма, бивају чланови различитих екипа и навијају за децу. То даје наставнику могућност да превлада узрадне разлике и постане и сам део тима, те код деце створи утисак да сви заједно иду ка истом циљу, чиме се ствара позитиван однос према наставном предмету. У понуђеној концепцији курса, чини нам се, игре имају пресудну улогу, јер пре свега чине језик природним, а поред тога, игра је у том узрасту најзаступљенија активност, па самим тим је и деци најближа. Аутори датог уџбеничког комплета прибегавали су различитим типовима игара, а сами су их сврстали у фонетске, игре реаговања, физичке игре, конкурсе и квизове, као и музичке игре⁴. У радним свескама за први и други разред вежбе су углавном засноване на бојењу, сликању, комплетирању одређених цртежа, исецању обојених цртежа и њиховом лепљењу на картонску подлогу. Предвиђен је и креативни рад са различитим природним материјалима, као што су глина, тесто, крпе, кестење, жирови и сл., што оцењујемо веома позитивно са становишта мотивације јер деца у најмлађем школском узрасту воле сама да израђују предмете везане за тему презентације. Сав добијени материјал касније је предвиђен за коришћење у даљем раду. Деца се забављају именујући дате предмете, користе их у драматизацији усвојених дијалога и на тај начин, кроз игру, трајно усвајају нова знања. Аутори ових уџбеничких комплета предлажу да се после сваке такве активности направи изложба ученичких радова која би додатно подстакла да се са више одговорности односе према учењу.

⁴ Анализа дидактичких игара, као и њихова квантитативна и квалитативна процена дата је у даљем тексту у оквиру посебног поглавља.

Искуство показује да наставници често избегавају да увежбавају разне садржаје путем игре, а чињеница је да се многи садржаји могу тако увежбавати, имајући у виду искључиво рекреативни карактер игара. Међутим, уколико игру вешто укомпонујемо у наставни процес и комбинујемо са другим вежбањима, не схватајући је при томе само као разоноду, онда од ње можемо имати велике користи у смислу повећања ефикасности наставе.

Дидактичка игра има огроман мотивационо-стимулациони потенцијал. Уколико се игре планирају и систематски организују, онда у комбинацији са осталим мотивационим средствима оне доприносе повећању интересовања за учење страног језика. Између осталог, игра доприноси и стварању интегративне мотивације. Наиме, деца су веома заинтересована да се упознају и науче игре својих вршњака из земље чији језик уче, што је једна од манифестација идентификовања са носиоцима страног језика и културе. Осим тога, игра у великој мери освежава час, доприноси његовој оригиналности и превазилажењу монотоније у раду.

Међутим, забавни и релаксирајући карактер игре никако не би смели бити једини разлог њене интеграције у наставни процес. Игра треба на организован и осмишљен начин да компензује одређене типове вежбања, пре свега оних који су ученицима постали монотони, а самим тим су постали и недовољно ефикасни за остваривање циљева и задатака наставе.

Мотивациону вредност илустративног материјала не треба посебно истицати, јер се она подразумева, а више о функцијама илустративног материјала говорићемо нешто касније у посебном поглављу. Напоменућемо само да је мотивациона вредност илустративног материјала нарочито значајна када се ради о деци на млађем школском узрасту, јер је њихову пажњу, сходно когнитивном функционисању деце тог узраста, тешко усмерити и одржати на одређеном садржају. Међутим, мотивациону вредност илустрација не треба занемарити ни на старијим узрастима, нарочито данас када су у свакодневном животу деца изложена различитим визуелним средствима комуникације, као што су телевизија, интернет, рачунари, филмови и сл. Дакле, неопходно је да и илустрације буду разноврсне и динамичне, духовите, провокативне и успешно реализоване, како у уметничком тако и у ликовно-графичком погледу.

Изразита мотивациона функција очитује се и у насловима и поднасловима. Поред тога што имају информативну улогу и доприносе бољој и једноставнијој повезаности уџбеника са осталим деловима његове метаструктуре, они имају и изражену мотивациону улогу, јер својим садржајем привлаче пажњу, подстичу

занимање и радозналост ученика. Доказано је да највећи мотивациони потенцијал имају упитни облици, затим императивни, недовршени и искази у инверзији, док најмању мотивациону вредност имају афирмативни искази (Пешић 1998: 161–162).

Након емпиријске анализе нашег корпуса спроведене на материјалу шест уџбеника и шест радних свезака двају уџбеничких комплета, можемо закључити да је мотивациони потенцијал у њему веома изражен. Ученици, чини нам се, имају могућност да се, радећи на утврђивању постојећих знања, умења и навика, као и на стицању нових компетенција, пре свега добро забаве, нарочито уз самостални рад са радним свескама, јер оне обилују енигматским прилозима, ребусима, загонеткама, дидактичким играма (нарочито радне свеске уџбеничког комплекта *Родничок*) и сличним задацима који поред тога што забављају ученике, у исти мах их и интелектуално активирају и тиме доприносе бржем, лакшем и ефикаснијем стицању нових компетенција.

2.2.3. Особености наставе страног језика на нижем основношколском узрасту

Полазак у школу представља прекретницу у развоју детета, дете се суочава са новим обавезама, игру као основну активност замењује учењем те се појављује и осећај одговорности за постигнућа. Млађи разреди основне школе представљају период када се код ученика јавља посебно интересовање за одређене наставне предмете. Овај основношколски узраст веома је специфичан и по томе што је у њему главни покретачки циљ мотив, за разлику од каснијих узраста, где је циљ главна покретачка снага. Учење код деце од 6 до 10 година условљава развој теоријске свести и мишљења, способности рефлексije, анализе, мисаоног планирања, формирају се потребе и мотиви учења. Садржај делатности учења представља теоријска знања. Код детета се јавља теоријски однос према стварности, теоријска спознаја и мишљење и способности рефлексije, анализе, планирања. У овом узрасту формирају се само основе теоријске свести и мишљења. Са поласком у школу делатност учења (рус. учебная деятельность) постаје доминантна, а у процесу њеног остваривања дете под руководством наставника систематски овладава садржајем развијених обима друштвене свести (науке, уметности, морала, права) и умењима да се делује у складу са њиховим захтевима (Давыдов 1990: 13). Садржај учења, у виду теоријских знања, уједно представља и његов мотив, јер се спознајна интересовања претварају у потребу за учењем (Давыдов 1990: 19). У својој почетној форми активност учења има колективне карактеристике:

„Эта форма состоит в совместном выполнении учебных действий группой школьников под руководством учителя. Постепенно происходит интериоризация этих коллективных действий, их превращение в индивидуальное решение учебных задач“ (Давыдов 1990: 19).

Стога је веома важан перманентан рад на јачању ученичке мотивације за учење страног језика, али и, ништа мање, интелектуална активизација ученика. Од суштинског значаја је наставу учинити интересантном, а наставно градиво презентовати на начин који је пријемчив датом узрасту те тако омогућити и развијање талента за стране језике, што је од пресудног значаја за усвајање било ког страног језика. Осим тога, талентовани ученици врло често, уколико су адекватно стимулирани, повлаче за собом и друге ученике, који се тада – услед за узраст карактеристичне компетитивности – више труде и самим тим постижу боље резултате. Не треба заборавити ни чињеницу да управо од тог почетног успеха зависи и успех ученика у одређеном предметном подручју током каснијег школовања.

Поред тога што стичу нова знања, умења и навике, у нижим разредима основне школе веома је важно помоћи ученицима да овладају техникама учења појединих наставних предмета. Другим речима, важно је да ученици науче и на који начин треба приступити учењу страног језика: дакле, да пажљиво слушају наставника, да се труде да што верније имитирају његов говор на страном језику, да уочавају гласовне особености страног језика као и правилности и неправилности у одговорима својих другова, да развијају способност наслућивања значења непознатих речи те, наравно, да се не устручавају да говоре на страном језику (Bradić 1980: 54). Пошто је учење водећа делатност, основни задатак образовања и васпитања од првог до трећег разреда јесте његово формирање и развијање. „При этом наиболее важно обеспечить формирование у младших школьников общих умений и навыков учебной деятельности. Именно в начальной школе должна быть выполнена основная часть работы по формированию умения учиться“ (Давыдов 1990: 23).

В. Брадић истиче да се ученичка активност током наставе може поделити на унутрашњу и спољашњу. Унутрашња активност се испољава у тренуцима када ученици слушају наставника – тада они не испољавају нити вербалну нити моторичку активност, али је зато мисаона активност потпуна. Спољашња пак активност долази до изражаја у тренуцима када ученици говоре и у свом говору користе стечена знања и умења. Обе врсте активности, и спољашња и унутрашња, веома су битне за правилно усвајање страног језика (Bradić 1980: 54).

Принципи наставе у нижим разредима према В. Брадићу били би следећи:

- настава се изводи искључиво на страном језику,
- у првој години учења она је орална,
- ученици треба да се оспособе за вођење једноставних дијалога,
- очигледна средства се максимално користе,
- почиње се са читањем и писањем целовитих мисли,
- целокупан процес учења одвија се на часу, без домаћих задатака,
- не оцењује се.

Овде бисмо, међутим, морали истаћи да се не слажемо у потпуности са свим наведеним принципима наставе на нижем основношколском узрасту. Прва колизија са мишљењем В. Брадића односи се на језик на ком се настава у нижим разредима основне школе изводи. Наиме, сматрамо, а у томе нисмо усамљени (исп. нпр. Папрић 2013), да је готово немогуће у нижим разредима основне школе, на самом почетку учења страног језика, наставу изводити искључиво на том језику. Ученици на самом почетку усвајања страног језика не владају довољним контингентом лексичког материјала, те је у недостатку очигледних средстава, неминовно укључивање матерњег језика. Осим тога, презентација граматичког, фонетског и ортографског материјала такође би требало да се одвија на матерњем језику, како би ученици јасно, без дилема, усвојили одређена правила. Објашњења при томе, наравно, морају бити кратка и јасна, лишена сувишног теоретисања (Папрић 2013: 376). Матерњем језику у настави прибећи ћемо и онда када дођемо у ситуацију да семантизујемо безеквивалентну лексику или лексику фона, чија семантизација захтева шире објашњење и укључује лингвокултуролошки аспект. Друга пак колизија односи се на став о искључивању домаћих задатака. С обзиром на релативно мали фонд часова страног језика у нижим разредима основне школе (а касније ћемо видети да није много боља ситуација ни током даљег основношколског школовања), сматрамо да су домаћи задаци добар начин да се знање стечено на часу утврди. Они су, заправо, прилика да се стекну умења оперисања језичким и граматичким материјалом, време које ученик проводи сам са школском књигом и време када се суочава са нивоом својих постигнућа. Сматрамо, дакле, да домаће задатке, барем када је настава страног језика у питању, не треба заобилазити. На самом почетку учења, током оралне наставе, то ће бити сасвим лаки, растерећујући задаци као што су они у којима је потребно да се нешто исече, залепи, обоји, али, радећи их, дете ће се неминовно сетити којим је то језичким материјалом била пропраћена дата илустрација.

Амонашвили, с друге стране, истиче да је у почетној етапи учења од пресудне важности држати наставу по начелима хуманости и личносног приступа. Дете, дакле, треба да се осети као сарадник, као добровољни учесник у наставном процесу. Битно је, заправо, да се код ученика јави осећај слободног избора, а не наметнутости, јер то води до активизације природног потенцијала и персоналних својстава. На тај начин се у условима школског учења ствара атмосфера дружељубивости, уважавања, узајамности, што нужно доприноси развоју хуманог односа према личности у развоју. Од велике је важности и омогућити успех у наставно-спознајној делатности путем афирмације у социјалној средини и путем позитивне самопроцене. Сматрамо, осим тога, да је у почетним фазама учења кључно елиминисати страх од грешке, као и створити тим на челу са наставником, при чему је похвала један од кључних, ако не и најважнији елемент доброг напретка. Требало би и искључити притисак који изазива оцена, те би већина часова требало да буде без уписивања и икаквог спомињања оцене. Насупрот томе, истицање позитивне стране напредовања ученика јесте оно што је пожељно – треба, дакле, наглашавати успех ученика, а не заостајање (Амонашвили 1986: 32). Рибалко, међутим, заузима у потпуности супротан став тврдећи да је на нижем узрасту управо оцена водећи фактор стимулисања учења (Рибалко 1990: 203). На овоме се месту може поставити питање којем од ова два супротстављена гледишта треба дати предност и да ли се они можда могу на неки начин помирити. Мишљења смо, заправо, да су и једни и други донекле у праву, односно решење видимо негде на средини. Наиме, искључивање притиска путем оцене свакако ће допринети растерећености током наставног процеса, наставу ће учинити опуштеном, а самим тим ће и ученици без притиска и страха од оцене приступати решавању задатака. Међутим, оцена такође представља како одраз постигнућа ученика тако и стимуланс за квалитетнији и савеснији приступ решавању наставних задатака. У почетној фази учења језика, док се настава одвија орално (у условима учења руског језика код нас од првог разреда основне школе, то подразумева период од две године), сматрамо да би оцена могла да буде описна (нпр. *одлично је савладао градиво, врло добро је савладао градиво, добро је савладао градиво, градиво је савладао у довољној/недовољној мери*), док бисмо у каснијим фазама учења страног језика предност дали класичном оцењивању. Овакве квалификације у описном оцењивању одговарају заправо класичним оценама израженим бројем. Деца на нижем основношколском узрасту најчешће не знају шта одређена оцена значи, па тако, на пример, када добију четворку то виде као неуспех, јер није петица, не знајући при томе да та четворка значи да су показали врло добро знање.

Сматрамо да би описно оцењивање у почетној фази учења страног језика ученицима омогућило бољи увид у постигнућа и било додатни стимуланс за учење језика.

2.2.4. Орална настава руског језика

Фокус овог дела нашег истраживања усмерен је ка настави руског језика на нижем основношколском узрасту. С обзиром на то да се по уџбеничким комплетима које ћемо у даљем тексту анализирати са учењем руског језика почиње већ у најранијем школском узрасту (први односно трећи разред), велики део уџбеника заузимају лекције које су посвећене оралној настави. Јасно је стога да је орална настава веома значајан период учења страног језика, од чијег квалитета зависи даља мотивација ученика за учење датог језика. Овај тип наставе обухвата период од самог почетка учења до преласка на описмењавање на страном језику, тј. на упознавање са графијом и ортографијом датог језика, те га стога неки аутори још називају и *предбукварски период*, док је код Руса уобичајени назив *предворительный устный курс*. Према актуелним наставним програмима за наше школе, страни језик је могуће учити од петог и од првог разреда основне школе. У првом случају, оралном курсу посвећује се 40 часова, док се у потоњем, односно уколико се са учењем креће од првог разреда, орални курс продужава на чак две године. Ипак, иако наоко дуго, овакво трајање оралног курса сматрамо посве оправданим, јер деца у том узрасту почињу да савладавају правила графије и ортографије двају писама матерњег језика, те би упознавање са још једним, потпуно другачијим системом, код ученика изазвало конфузију и довело до интерференције.

Орални курс свакако има својих специфичности и представља један од тежих периода у усвајању језика, јер од наставника тражи изузетну језичку спремност, комуникативност, спонтаност, креативност, способност да на страном језику адекватно реагује у различитим ситуацијама, што, мора се признати, с обзиром на то да се ради о почетној настави страног језика, а у нашем конкретном случају и о најмлађем школском узрасту, није нимало лак задатак. Колико је сложено изводити наставу на оралном курсу, јасно ће нам бити ако погледамо основне задатке овог типа наставе. Основни задаци оралне наставе, према К. Кончаревић, јесу (Кончаревић 2004: 367):

1. развијање навика правилног изговора и интонирања руских реченица,
2. стварање неопходног лексичког фонда као основе за даље учење руског језика,

3. развијање елементарних навика конструисања основних типова реченица у везаном говору,
4. развијање навика аудирања са разумевањем и меморисањем порука примљених аудитивним путем,
5. овладавање облицима усвојених речи, али не помоћу граматичких објашњења него кроз њихову употребу и везивање у говорне целине: обрте, изразе, синтагме, реченице.

На часовима оралне наставе, дакле, изграђује се и унапређује фонематски слух, што доприноси правилном усвајању гласова руског језика и њиховом правилном изговарању у свим фонетским позицијама. Такође, усваја се одређени фонд речи који доприноси овладавању навикама дијалогског и монологског говора, усваја се одређени фонд типских реченица које ученике оспособљавају за комуникацију у оквиру одређене тематике саобразне потребама и интересовањима деце датог узраста. С обзиром на то да се настава изводи искључиво орално, лексика која се уводи мора се систематски понављати, јер једино на тај начин она може бити активно усвојена. К. Кончаревић истиче да се „на сваком часу уводи строго ограничен број нових речи у зависности од њихове приступачности (од 3 до 5). Ако се уводи и нови граматички облик, број нових речи може се свести на минимум или се оне чак изостављају. Речи се периодично понављају: оне могу да уђу у активни речник само уколико не изостану из говорне праксе ученика током једне до две недеље од дана увођења; за то време оне треба да се понове 8 до 12 пута“ (Кончаревић 2004: 368). Часове оралне наставе, дакле, треба брижљиво планирати и обезбедити сваком ученику време за понављање и утврђивање лексике како би се обезбедило њено активно усвајање.

Оправданим сматрамо увођење страног језика већ од првог разреда основне школе и почињање изучавања управо од оралног курса, јер се у предшколском и нижем основношколаком добу лакше усваја усмена форма језика. У прилог томе говори и чињеница да слух и артикулаторни апарат детета тог узраста још нису потпуно стабилизовани, што обезбеђује повољан резултат наставе. Деца су, добро усвојивши матерњи језик, спремна да усвајају, наравно орално, и неки други језик, јер је урођена говорна функционална тенденција фактор који обезбеђује лако усвајање језика у раном детињству. У узрасту од 6 до 8 година дете већ добро говори на матерњем језику и без припрема општи са околином. Касније већ, у узрасту од 8 до 11 година, ситуација се мења. Други језици се не усвајају на основу урођених својстава говорне функције, јер се та својства гасе, него на основу деловања других функција и новообразовања

(меморије, мишљења, воље) и у процесу усмерене наставе и учења (Амонашвили 1986: 25–27).

Док у раном детињству није било потребе за посебним мотивисањем говорне делатности, јер су сама функционална тенденција и говорна средина (дететово окружење) представљали сложен импулс за усвајање језика, у даљем периоду тог импулса нема, дете солидно влада матерњим језиком, решава све проблеме општења, задовољава основне животне, социо-културне и спознајне потребе. Овладавање страним језиком њему, дакле, није актуелна потреба. Страни језик је, заправо, само један од предмета изучавања, а не средство ширења и обогаћивања сфере општења, сфере спознајне активности (Амонашвили 1986: 27). Стога је неопходно на сваком часу мотиве учинити животно важним и актуелним. Ти мотиви могу бити: тежња ка проширењу сфере општења, ка ширењу и продубљивању сфере спознајне делатности, лепота звучања самог језика, љубав према народу и интересовање за његову културу. „Нельзя полагать, что, однажды появившись, тот или иной мотив или группа мотивов будут действовать постоянно, как „вечные“ двигатели: в каждом конкретном случае, на каждом конкретном уроке следует их заново активизировать, укреплять, углублять, включать в другие, более высокие системы мотивов“ (Амонашвили 1986: 28).

Осим тога, врло је важно током извођења оралне наставе употребу матерњег језика свести на минимум. Матерњи језик се, наравно, не може у потпуности искључити услед објективних околности, у неким случајевима он је чак и пожељан ради економичности и олакшавања учења, али требало би прецизно одредити које су то ситуације у којима му треба прибегавати те створити снажне заштитне баријере против њега будући да ученик не може лако да се ослободи аутоматизованих навика матерњег језика: „Изучаемые лексические единицы, смысловые формы невольно сразу же подвергаются переводу на родной язык, иначе говоря, осознания смысловых единиц второго языка ученик достигает не с помощью опять–таки второго языка, а посредством родного“ (Амонашвили 1986: 28). Наставници такође често прибегавају матерњем језику у објашњавању значења и исказа, али и овде треба имати у виду да ће претерана употреба матерњег језика довести до нарушавања атмосфере страног језика у учионици. К. Кончаревић стога тврди да је „превод неопходан не само ради семантизације, него и са становишта нормалног интелектуалног развоја (деца настоје да за сваку нову реч нађу еквивалент у матерњем језику) – по Л. В. Шчерби деца разумеју смисао само уколико налазе еквивалент у матерњем језику. Чак и ако прибегавамо очигледности, деца у себи спонтано повезују нове речи са преводним еквивалентима“

(Кончаревић 2004: 369). Међутим, употребу превода би, према К. Кончаревић, требало ограничити само на оне ситуације у којима друге методе семантизације не дају резултате. При томе треба имати у виду да је лексичко-семантичка интерференција сложенија од других интерферентних појава, те нарочиту пажњу треба обратити на то да се облик значења у руском и матерњем језику не морају увек поклапати, да сваки језик има своје карактеристичне законитости колокабилности, та да у многим случајевима наспрам неколико руских речи стоји само једна реч из матерњег језика (код глагола кретања, на пример) (Кончаревић 2004: 369). С тим у вези, треба узети у обзир да је једини начин усвајања нове лексике у овом периоду наставе аудитивна перцепција, односно довођење у везу акустичке слике са конкретним предметом. Речи се при томе не уводе изоловано, саме за себе, него унутар реченице. Од метода семантизације пак преовладава очигледна семантизација, код које се појам који се означава новом речју непосредно везује за предмет, радњу или квалитет. Користи се предметна очигледност, ликовна или моторна очигледност (Кончаревић 2004: 369).

Одабир лексичког материјала, као и тема за орални период наставе, такође је сложен посао, што се огледа и у неколиким принципима одабира лексичког материјала које наводи К. Кончаревић:

1. Принцип фреквентности употребе и комуникативног значаја – бирају се лексичке јединице које ће служити као основа за касније надограђивање и проширивање лексичког фонда;
2. Принцип конкретности речи – подразумева да се одабирају речи са предметним, конкретним значењем, које означавају објекте из ученикове средине;
3. Принцип тематске условљености речи, односно значаја за обухват теме, могућности да се те лексеме искористе у везаном говору (у реченици);
4. Принцип лингвистичких и психолошких одлика речи, као што су њихова творбена вредност, потенцијална унутарјезичка и међујезичка интерференција;
5. Принцип спојивости – важно је бирати речи са највећом спојивошћу, што ће омогућити њихову честу употребу, а тиме и понављање речи (те, у крајњем, и њихово усвајање);
6. Принцип примерености узрасту – подразумева да лексика треба да је у складу са интересовањима деце (Кончаревић 2004: 368).

Када су у питању теме које се обрађују у току оралне наставе, јасно је да би оне требало да буду везане за свакодневни живот ученика као и да одговарају њиховим

интересовањима. Стога се најчешће бирају теме као што су: школа, играчке, слободно време, одећа и обућа, воће и поврће, кућа и двориште, животиње итд.

Не би требало сметнути с ума ни чињеницу да код ученика често могу да се јаве личносне психолошке баријере као што су несигурност, бојазан да ће бити исмејан због грешака, страх од казне и нежељене оцене услед грешака у говорењу. Заправо, осећање страха представља највећу баријеру у усвајању страног језика. Ученик код ког се јављају овакве баријере или говори врло мало или бира да уопште не говори, те, не желећи да погреша, учи наставни материјал без разумевања, па на тај начин упада у својеврстан круг из ког се, услед неразумевања онога што се учи, неминовно јавља отпор према наставном предмету. Из тог разлога оралној настави наставник мора приступити крајње озбиљно (уосталом, као и свакој другој), те се детаљно припремати за сваки час, трудећи се да применом разних методских поступака учини наставу динамичном и занимљивом, чиме ће се приближити жељеном циљу: ослобађању ученика страха од грешке.

Најчешћи методски поступци који се користе у току оралне наставе према К. Кончаревић (2004: 372–373) јесу следећи:

1. Одговори на питања представљају најраширенији облик рада, јер на тај начин ученици уче да формирају реченицу, стичу навику да правилно употребљавају граматичке облике. Треба, међутим, строго водити рачуна да питања у себи садрже материјал који је неопходан за одговор, да она морају бити јасна и приступачна по садржају.

2. Излагање наставника је веома значајно за формирање аудитивних навика. Излагање би требало да буде кратко, јасно, приступачно ученицима и обавезно праћено визуелном очигледношћу.

3. Објашњење наставника, која обухватају пре свега објашњења граматичких категорија и форми, артикулације појединих гласова или група гласова и сл.

4. Дидактичке игре имају изузетно велику и значајну улогу у побољшању наставе. Њиховим коришћењем у настави постиже се ослобађање деце од напетости, мобилише се њихова пажња, повећава се интересовање за учење страног језика, а саму наставу чине динамичнијом и занимљивијом, али и мање формалном.

5. Учење напамет представља значајан елемент у почетној настави страног језика. Напамет се уче не само речи, синтагме или реченице већ и краће рецитације, изреке, загонетке. „Ритмизовани и римовани текстови научени напамет допринеће да се у свести ученика створе обрасци (еталони) изговора, акцента, интонације, да се усвоје

типични реченични модели по чијем типу ће на основу аналогичности, деца сама стварати говорне јединице“ (Кончаревић 2004: 372). Учење напамет такође доприноси повећавању интересовања за учење језика, јача ученичку мотивацију и чини часове динамичнијима.

6. Цртање и разговор о цртежу. Овом методском поступку често се прибегава када се ради на усвајању и утврђивању лексики и типских реченица. То такође знатно освежава наставу, доприноси њеној разноврсности и занимљивости, пажња ученика преусмерава се на другу, моторну, активност, те они неприметно, без напора и притиска, усвајају нове речи.

7. Држање часова изван учионице један је од методских поступака који је такође могуће применити током оралне наставе. Циљ оваквих часова јесте увођење нове лексики и утврђивање већ наученог материјала, будући да у спонтаној атмосфери, лишеној школских оквира ученици лакше стичу навике говорења и слушања. Међутим, без обзира на то што се овакви часови одржавају ван школе, они се ипак морају детаљно и студиозно испланирати.

8. Посебно на млађем школском узрасту пожељно је током оралне наставе примењивати физичке вежбе праћене понављањем и утврђивањем лексики.

На часовима страног језика, а нарочито на часовима оралне наставе, требало би тежити томе да се дете осећа као сарадник, као добровољни и равноправни учесник у настави, као део тима, како би се код њега створио осећај слободног избора, а не нечег наметнутог. То ће довести до активизације природних потенцијала и личних својстава ученика. На часовима је потребно створити атмосферу дружељубивости и међусобног уважавања. Вођење наставе са позиција самог детета чини се као добар пут ка остварењу успешне наставе страног језика.

2.2.5. Психолошке одлике деце основношколског узраста и уџбеник

Приликом конструисања уџбеничког комплекта за основну школу, као и приликом његове експертизе и валоризације, посебну пажњу треба посветити психолошким карактеристикама деце којој је дати уџбенички комплет намењен. У процесу учења свако дете понаособ ступа у својеврстан вид интеракције са школском књигом на себи својствен начин, а такође на себи својствен начин усваја знања која су у тој књизи презентована. Наравно, идеално би било када би се уџбенички комплет могао прилагодити сваком детету подједнако ефикасно, али то је идеал коме се засад само

тежи и који још није (а питање је да ли ће икада и моћи бити) остварен. Ипак, могуће је говорити о типичним карактеристикама развоја деце одређеног узраста које аутори уџбеника треба да имају на уму приликом његове конструкције. Прва ствар коју аутори уџбеника треба да имају на уму јесте да „Не сме се на уџбеник за дете гледати као на књигу за одрасле“ (Ивић 1984: 96). Осим тога, у свим развојним периодима дете је потпуна личност: оно има одређен систем мотивације, одређене моторичке и сазнајне моћи, ступа, нарочито са поласком у школу, у богате социјалне односе са околином и активно са њом комуницира. Дете у свим животним ситуацијама заузима став и вреднује их полазећи од својих потреба. Све те компоненте личности детета се мењају као што се мењају и њихови међусобни односи, али су оне у сваком тренутку присутне и међусобно повезане (Ивић 1984: 95).

Популацију деце основношколског узраста чине деца узраста од 7 до 15 година, што је релативно дугачак период и умногоме специфичан, нарочито узимајући у обзир да се током њега дете развија и у физичком, и у сензо-моторном, и у емоционалном, и у сазнајном, и у социјалном погледу. С обзиром на дужину и наведене специфичности основношколског периода, најсврсисходније је поделити га на следећа два потпериода: 1. узраст од 7. до 11. године, који је релевантан за наше истраживање, и 2. узраст од 11. до 15. године.

Сам почетак првог потпериода је од пресудног значаја за касније формирање ученикове личности, јер се управо тада постављају темељи даљег учења и успеха у учењу. У доба када дете полази у школу развој моторичких и сензорно-перцептивних функција готово је завршен – сви системи телесних покрета су развијени, као и оштрина вида и слуха, а такође су и перцептивне активности развијене готово у целини. Од даљег развоја у овој области очекује се већи напредак у опажању и координацији покрета. У прва четири разреда долази до изразитог напретка у сталности опажања, као и у аналитичком опажању, који је потребно подржати одговарајућим подстицајима у процесу школског учења, а чему уџбеник, као основна школска књига, може допринети у великој мери. Међутим, допринос развоју пажње уџбеник ће дати ако су у њему презентовани разноврсни и интересантни садржаји који мобилишу пажњу ученика, а исто тако и уколико се тај садржај на разноврстан и занимљив начин презентује и уколико су захтеви који се пред ученика постављају – адекватни. Према Bradić 1980: 47, у овом периоду се формира интересовање према појединим областима и стичу се сазнања о начину учења. За овај период карактеристично је, како смо раније навели, и то да је основни покретач у учењу мотив, за разлику од старијег узраста, где је основни

покретач циљ који се жели остварити, те се треба радити на одржавању и ојачавању тог мотива. Приликом савладавања страног језика у овом периоду од пресудне важности су аудирање и имитација, а интерференција је већа при преласку на читање и писање, него током оралног курса (Bradić 1980: 53–62).

Када пак говоримо о емоционалном развоју, за овај период карактеристично је да је већ успостављена извесна контрола над емоцијама. Ту имамо у виду пре свега чињеницу да се код детета у овом узрасту емоције све мање манифестују споља и да све ређе долази до бурних емоционалних реакција, као и да дете лакше успоставља контакт како са вршњацима тако и са одраслима. Током овог периода преовлађују ведра осећања, дете је радосно због дружења с вршњацима, као и због постигнутог успеха у школским активностима. Мишљења смо да оваква осећања и саму атмосферу коју она стварају треба подстицати и искористити и у самој настави као њен својеврстан замајак и то тако што ће у наставни процес бити имплементиран велики број различитих дидактичких игара, које ће у учење унети радост, осећај ненаметнутости те самим тим допринети постизању бољих резултата.⁵ Међутим, у овом узрасту и даље постоје осећања гнева, љубоморе и страха, нарочито од школе, наставника и друге деце, на шта се треба обратити пажња у наставном процесу.

Напоредо са емоционалним тече и социјални развој, јер дете са поласком у школу проширује и своје социјалне контакте, нарочито са вршњацима у оквиру одељења, али и шире, на разним такмичењима на пример. Уџбеник својим садржајем и начином презентације може да допринесе правилном емоционалном и социјалном развоју детета уколико подстиче упознавање сопствених осећања и потреба, уважавање туђег мишљења, конструктивно решавање конфликта, кооперативно понашање, као и вештину комуницирања. Наравно, адекватном социјалном развоју не доприноси само уџбеник него и наставник, који треба да се труди да својим радом и стварањем позитивне атмосфере на часу ради на отклањању баријера и страхова који су карактеристични за овај период развоја, а њихово елиминисање кључно за усвајање страног језика.

Пошто је учење водећа активност деце нижег основношколског узраста, основни задатак образовања и васпитања од првог до трећег разреда јесте управо његово формирање и усавршавање (Казанский – Назарова 1978: 27–38; Давыдов 1990: 23). Ово поставља специфичне захтеве пред ауторе уџбеника: потреба формирања умења учења

⁵ О дидактичким играма и њиховој заступљености у нашем корпусу биће речи у даљим поглављима.

изискује брижљиво обликовање апаратуре оријентације, нарочито предговора, као и посебних инструктивних текстова, мада је присуство ауторских ремарки којима се подстиче и усмерава учење пожељно и у оквиру других макроструктурних компонената – у теоријско-спознајним, инструментално-практичним текстовима, инструкцијама за израду вежбања.⁶ Закупљеност социјалном улогом ученика налаже афирмацију одговарајуће тематике у комуникативном и екстралингвистичком (непосредно фабуларном) садржају уџбеника страног језика, као и фаворизовање социјализацијских правила која се подводе под компетентност у обављању послова (дисциплинованост, темељитост, постојаност, марљивост, висок ниво аспирације, радозналост, креативност) (Плут 1990). Уосталом, психолози су утврдили да наставно-спознајна активност игра пресудну улогу и у формирању личности на нижем основношколском узрасту, те да најзрелије постају оне особине деце које се испољавају у тој активности (попут савесности, уредности, дисциплинованости, одговорности), омогућавајући њено успешно остваривање (Рыбалко 1990: 270).

У домену интелектуалног развоја важно је истаћи да се са преласком са предшколског на школски узраст дешавају значајне промене. Наиме, са стадијума интуитивне интелигенције и опажајно-практичног мишљења преко опажајно-представног дете прелази на вербално-логичко мишљење (Требјешанин, Лазаревић 2001: 64). Оријентационо од 7. до 11. године развијају се операције које су по својој природи конкретне, јер се односе на реалне предмете или њихове симболичке замене. Током прва два разреда ове операције нису у потпуности формиране и њихово извођење зависи од садржаја на који се односе. Стога је неопходно за прва два разреда основне школе ограничити обим комплетног уџбеника као и појединих његових одељака, а у организацију уџбеника мора бити уграђено вођење активности ученика, као што су мотивисање, награђивање постигнућа, усмеравање пажње, истицање појединих делова, као и задаци за понављање и проверу усвојености знања.

Период од 9. до 11. године, тзв. *период позног детињства*, који подразумева узраст од трећег до петог разреда, конкретне операције се изводе са сигурношћу у готово свим доменима знања (Ивић 1984: 97). Овај период карактерише још и чињеница да је дете до извесне мере већ изградило методе учења и формирало мотиве. Управо тада се развијају облици самосталног интелектуалног рада као што су

⁶ И о овим компонентама макроструктуре уџбеника говоримо у даљем тексту у оквиру посебних поглавља.

читалачка интересовања, прављење разних збирки и албума, извођење огледа, писање литерарних састава. Стога уџбеници за трећи и четврти разред могу бити и амбициозније замишљени и конструисани јер у њима треба да су „интегрисана знања која постају окосница свих потоњих стицања у тој дисциплини“ (Ивић 1984: 98).

Још једна од битних одлика млађег основношколског узраста јесте развој говорних способности. Још пре поласка у школу дете овладава прилично обимним вокабуларом који задовољава његове комуникативне потребе, интуитивно овладава граматичким правилима, а са поласком у школу усавршавају се и неки дуги аспекти, пре свега семантички и синтаксички развој. Са поласком у школу дететов вокабулар се знатно обогаћује усвајањем нових речи, али и нових значења већ познатих речи, формирају се сложеније синтаксичке конструкције, нарочито неки видови зависносложених реченица, а овладава се и неким комплекснијим конструкцијама као што су одричне или пасивне реченице (Кончаревић 2002: 26). Код деце млађег основношколског узраста школа игра значајну улогу у развијању способности изражавања и говорне културе. Поред тога, она стимулише интелектуални развој пошто посебно учи методама и техникама решавања проблема, као на пример техници памћења, налажења информације, извођења закључка, дефинисања проблема, изражавања личних ставова и искустава итд.

Побројане карактеристике повлаче за собом низ импликација по дидактичко обликовање структуре и садржаја уџбеника страног језика. Доминација конкретних операција одражава се на карактер презентације језичког материјала, посебно граматике и лексике (широка примена илустративне очигледности, избегавање теоријских апстракција и условних модела, презентирање само минималних правила-упутстава, фаворизовање имитативно-интуитивног усвајања језика), а то, са своје стране, утиче на више компонената макроструктуре уџбеника – теоријско-спознајне текстове, апаратуру организације усвајања и илустративни материјал, као и на његову метаструктуру (рецимо, компоненте уџбеничког комплекта попут граматичког приручника у овом профилу су излишне, а предност задобијају оне компоненте које ће омогућити што ширу примену очигледности и стимулисати интелектуалну активност кроз решавање проблема, игру и разоноду – радне свеске, сликовнице, бојанке и др.).

Иако је центар нашег истраживања настава на нижем основношколском узрасту, ради истицања контраста и илустровања значајних промена како на психолошком тако и на органском плану, које прате дете у периоду основне школе, нећемо занемарити ни каснији основношколски узраст. Наиме, истицањем особености каснијег

основношколског узраста хтели бисмо да истакнемо и разлику која се односи и на конципирање уџбеника и његових пратећих компонената.

Оријентационо од четвртог до шестог разреда наступа период стабилизације и консолидације развојних напредака, да би у седмом и осмом разреду поново дошло до интензивнијих промена како на органском тако и на психолошком плану, које се настављају и током средње школе. Велике органске промене које се дешавају код деце од 11. до 15. године представљају увод у нови развојни период назван *адолесценција*. У овом периоду мења се сфера интересовања, као и сазнајне функције и односи са околином. Побољшање комуникативне активности, као и развој моралне свести битне су одлике овог периода. Пријатељство у овом периоду представља најзначајнији вид емоционалног везивања и много се на њему инсистира. Велики се значај придаје спонтаним групама са посебним системом вредности, начинима понашања, облачења, тј. омладинској поткултури, а све то доприноси јављању осећаја одраслости. У великој мери јављању овог осећаја доприноси и буран телесни развој и полно сазревање, које природно доноси откривање сопственог тела и потребу за општењем са супротним полом. Међутим, тај осећај одраслости неминовно се директно сукобљава са улогом ученика, у овом периоду ипак је примарна улога детета, из чега се рађају узрасни конфликти и ремети емоционална равнотежа којом се претходни период одликовао. Адолесцентски период карактерише и извесна доза побуне у односу на ауторитете уопште, како унутар породице тако и школе. Оспоравање ауторитета видљиво је и у односу према уџбенику, јер он садржи оно што се сматра неоспорном друштвеном истином, а интересовања деце у раном адолесцентском периоду крећу се ка истинама које се чују у адолесцентској групи или литератури коју ауторитети не одобравају. Дете се, заправо, у овом узрасту приближава границама интелектуалне зрелости, а уџбеник у мањој мери задовољава психичке потребе адолесцента и активности које он преферира (Ивић 1984: 99).

У домену интелектуалног развоја, за разлику од првог основношколског периода, у периоду адолесценције долази до појаве формалних операција и развоја способности менталне комбинаторике, развоја дедуктивног и експерименталног мишљења. У адолесцентском добу ученици се одликују и већом ширином интересовања, али је то веома често праћено одсуством систематичности и извесном хаотичношћу у спознајним активностима. У овом периоду деца су склона да умањују вредност учења у односу на друге активности, више се окрећу сопственој личности и односима са социјалном средином. Исто тако, у овом периоду на учење се гледа као на

средство за постизање жељеног циља у будућности. Нажалост, адолесцент није увек у стању да објективно сагледа важност одређеног наставног предмета, наставне целине или теме, па врло често робује предрасудама, што је изузетно неповољно за наставу сваког предмета, у чему ни она страног језика није изузетак.

На крају, сложили бисмо се са примедбом И. Ивића, који истиче да је стварање уџбеника за старије разреде један од најкрупнијих проблема, јер се они по правилу не разликују много од уџбеника за ниже разреде, односно не уважавају радикалне промене у менталном развоју деце адолесцентског периода. Наиме, уџбеник за старије разреде треба да обухвати оне садржаје који привлаче пажњу адолесцената, као што су на пример односи са одраслима, однос између полова, професионална оријентација, слободне активности, спортске активности, читалачки интереси, уметничко стваралаштво, техничка достигнућа итд.

Настава страног језика више него иједна друга наставна дисциплина пружа могућност задовољења најрелевантнијих, специфично људских потреба које су веома изражене у раном адолесцентском периоду – потребе за спознајом, за емоционалним контактима и за изналажењем смисла живота (Ветроградскаја 1982: 67). Уџбеник страног језика има све предуслове да адекватно одговори потребама и интересовањима адолесцента, да задовољи његове комуникативне, когнитивне и личносне потребе, те да разбије евентуални негативни став према учењу и наставном предмету. С тим циљем је на нивоу метаструктуре у уџбенички комплет пожељно укључити елементе који плене пажњу адолесцената, подстичу креативност и индивидуални рад и пружају што аутентичнију слику о страној културној средини. То могу бити часописи, новине, биоскопски плакати, видео и аудио касете и сл. На нивоу макроструктуре о психолошким чиниоцима мора се водити рачуна пре свега приликом обликовања текстотеке, а пре свега приликом обликовања инструментално-практичних текстова, који морају одговарати интересовањима адолесцената. Другим речима, инструментално-практични текстови биће ученицима ове узрасне групе занимљиви једино уколико третирају узрасно релевантне проблеме, уколико имају психолошки уверљиве јунаке, снажно истакнут психолошки и морални план, при чему се поуке неће наметати директно, него се ученик мора подстаћи да сам дође до њих (Кончаревић 2002: 31). Теоријско-спознајни текстови пак треба да подстичу самостално закључивање на бази опсервирања и компарирања језичких чињеница, да омогућују развијање лингвистичког мишљења, да буду интелектуално провокативни и садржајни. Задаци и вежбања такође морају да буду атрактивни, да подстичу радозналост, да

задовољавају интелектуалне и комуникативне потребе ученика. Они никако не смеју бити стереотипни, јер ће адолесценти непогрешиво препознати такве задатке. Апаратури оријентације такође мора бити посвећена велика пажња, јер ученик мора да зна који је циљ учења, које су могућности практичне примене стечених знања и како на оптималан начин да овлада градивом. С обзиром на то да рану адолесценцију карактерише и буран естетички развој, велика пажња приликом састављања уџбеника мора бити усмерена и на илустративни материјал. Пожељне су реалистичке илустрације са експресионистичким или импресионистичким елементима, са карактеристичним рукописом уметника, слободном линијом и контуром, са карактеристичним детаљима (Карлаварис 1979: 90). Пожељно је користити и фотографије, схематске приказе, табеле, стрипове, односно све оно што може да заинтересује ученика и подстакне развој његовог мишљења, пажње и памћења. Водећи рачуна о наведеном, аутори уџбеника ће сасвим сигурно допринети развоју позитивног односа према уџбенику и према наставном предмету и преовладати почетни негативни став адолесцената према учењу.

3. Структура и организација наставе: компоненте система (циљеви и задаци, методи, принципи, наставна средства, садржај наставе)

Један од најбитнијих предуслова квалитетне наставе свакако јесте и детаљно познавање планова и програма за дати предмет, као и циљева, задатака и садржаја наставе. Од познавања наставних метода и принципа и њихове разноврсне примене такође ће зависити успешност извођења наставе.

С обзиром на изражену комплексност образовања, која је пре свега последица чињеница да је системом школства обухваћен узраст од седме (некада чак и шесте) па све до 19. године, не чуди чињеница да су и сами наставни планови и програми разнородни. Заправо, они се разликују у зависности од: врсте школе (за основну школу, за различите средње стручне школе, за гимназије), трајања школовања, од потреба школовања деце с посебним потребама, а постоје и наставни планови и програми за експерименталне школе.

Пре него што се посветимо овом сегменту нашег истраживања, не би било згорег дефинисати предмет наше анализе. **Наставни план** је документ којим се прописује који ће се предмети изучавати у датом типу школе, у којим разредима и са којим недељним и годишњим фондом часова. Дакле, битни елементи сваког наставног плана јесу попис наставних предмета који су предвиђени за изучавање у датом типу школе, редослед изучавања тих предмета према разредима, недељни и годишњи фонд часова по разредима и за сваки предмет посебно те, најзад, укупан фонд наставних часова за сваки разред. Број часова се одређује према васпитној и образовној важности наставног предмета у датом типу и нивоу школовања, његовој сложености и обимности његовог градива, а при том се води рачуна о допуштеном укупном временском оптерећењу ученика у сваком разреду.

Распоред предмета у наставном плану пак може бити сукцесиван, симултан и комбинован, а одређује се по разредима. Сукцесивни распоред предмета значи да се предмети изучавају један за другим, без икаквих преклапања, тј. да се прво у потпуности изучи један предмет, а затим се прелази на други, и тако редом. Такав распоред се, разумљиво, данас сматра превазиђеним те се више и не примењује у планирању наставног процеса као ни у самом процесу наставе. Основна замерка јесте да је он неекономичан утолико што ученици, да би прешли на изучавање наредног предмета, претходно у пуном обиму морају савладати претходни, при чему је међупредметну корелацију веома тешко успоставити. Поред наведеног навешћемо и

неке друге недостатке, међу којима један од знатнијих представља чињеница да ученици већ на самом почетку свог школовања у пуном обиму треба да савладају неке предмете прописане за дату школу, што је практично немогуће јер превазилази њихове узрасне могућности. Осим тога, није занемарљива ни чињеница да дуже бављење само једним предметом код ученика изазива монотонију. Ипак, ваља бити искрен и признати овом плану и понеку врлину, од којих је несумњиво најважнија та што он ученицима даје могућност да се током извесног временског периода у потпуности посвете изучавању само једног предмета и његовој проблематици. Наравно, при томе треба имати у виду сталну опасност од засићења градивом.

Симултани распоред, с друге стране, подразумева истовремено изучавање више предмета, чиме се отклања већи део недостатака сукцесивног распореда, али не и сви они. Наиме, најкрупнији недостатак оваквог распореда огледа се у томе што млађи ученици не могу истовремено подједнако успешно да се фокусирају на различите предмете и њихову проблематику, те нису у стању да градиво различитих предмета савладају у потребном интензитету.

Комбиновани пак распоред представља комбинацију сукцесивног и симултаног распореда тежећи при том, колико је то могуће, да отклони њихове недостатке, а задржи предности. Отуд је задржана одлика сукцесивног распореда да се из разреда у разред предмети међусобно смењују, као и карактеристика симултаног распореда да се у сваком разреду изучава по неколико различитих предмета. Број изучаваних предмета постепено расте, па говоримо о спиралном распореду.

Конкретизацију наставног плана представља **наставни програм**, који је такође нормативни документ: у његовим оквирима се предвиђа која знања, умења и навике ученици треба да стекну у сваком разреду. У односу на наставни план наставни програм је опширнији, те је његова израда самим тим много сложенија. Заправо, сваки наставни програм у оквиру своје структуре треба да садржи три основна елемента: циљеве наставе, садржај наставе и методичко упутство за остваривање програма. Неки аутори програма тим елементима додају и четврти елемент – критеријуме за евалуацију.

Наставни програм за предмет Руски језик одређује циљеве наставе, садржај наставе, њене методе и средства. Програмом се одређују и захтеви који се у сваком разреду постављају а тичу се овладавања лингвистичким и комуникативном материјалом у свим аспектима и свим видовима говорне делатности. У њему су прецизно побројани фонетски, ортографски и граматички минимум, док је лексички

минимум одређен само квантитативно у виду броја лексичких јединица предвиђеног за савладавање. С друге стране, овај минимум је само донекле, по тематском критеријуму, ограничен квалитативно. Структурни елементи програма за страни језик пак јесу: општи циљеви и задаци наставе страних језика, оперативни задаци, тематика и комуникативне функције, садржаји програма дати по разредима за сваки језик посебно (Кончаревић 2004: 255–256).

По Димитријевићу – а са његовим ставом, и поред чињенице да је изречен пре више од пола столећа, слажемо се и ми – циљ наставе „страног језика у општеобразовној школи је свестрано језичко образовање ученика, а не специјализовано, тј. ученик би требало да стекне све четири језичке способности, разумевање, говорење, читање, писање“ (Димитријевић 1966: 55). Наравно, понегде се јављају и дисонантни тонови: док неки аутори наставних програма сматрају да циљеви који се у његовим оквирима формулишу морају бити прецизно дефинисани и одређени, други такву прецизност у формулисању циљева сматрају сувишном, правдајући се чињеницом да се прецизним дефинисањем циљева спутава креативност и аутономија самог наставника. „Некоторую часть содержания понятия „цели и задачи обучения“ автор берёт из программы, но определённую часть разрабатывает сам. [...] Автор составляет представление обо всём обучении в целом и, исходя из этого, перечисляет (а может быть, формулирует заново) цели и задачи обучения для интересующего его этапа с учётом социально-психологических характеристик учащихся (Степанова 1986: 26). Ми се, међутим, слажемо са овим првим ставом и сматрамо да је циљеве потребно прецизно спецификовати, јер се не можемо ослонити на то да је сваки наставник у довољној мери самосталан и креативан.

Како циљ у ствари означава унапред планирани резултат, он представља главну компоненту наставног система. Од њега непосредно зависи како формулисање наставних задатака тако и одабир методских поступака, принципа и средстава наставе. **Циљеви наставе** су, дакле, обавезни елемент наставних програма који је у њима углавном спецификован оквирно, те их је могуће прилагођавати конкретној наставној ситуацији и усклађивати према показаним резултатима ученика. У настави страног (руског) језика издвајају се практични (комуникативни), образовни (информативни) и васпитни (формативни) циљеви. Практични или комуникативни циљ наставе страног језика подразумева овладавање језиком као средством комуникације, тј. формирање комуникативне компетенције до одређеног нивоа. У настави страног језика на нижем основношколском узрасту тај ниво би подразумевао оспособљеност ученика за

комуникацију на унапред задате теме, које су, разуме се, блиске сфери интересовања датог узраста. То би у оквиру ове узрастне категорије биле теме везане за школу, породицу, празнике, слободно време, саме ученике и њихове другове, град или село у којем живе итд. Образовни или информативни циљ наставе руског језика „проистиче из објективних својстава и функција руског језика као националног језика руског народа – ствараоца и носиоца врхунских и непролазних духовних вредности и културних добара – и општепризнатог језика интернационалне комуникације“ (Кончаревић 1996: 103). У оквиру наставе на нижем основношколском узрасту образовни циљеви могли би обухватати задатке као што су на пример усвајање знања везаних за руску културу и традицију, а кроз то упознавање и проширивање знања везаних за националну културу и традицију. Издвојени циљ на наведеном узрасту није могуће остварити у пуном обиму, али ће упознавање са страном културом у поређењу са националном код ученика свакако пробудити интересовање за учење страног језика и развити осећај толеранције за друге – стране културе.

Осим лингвокултуролошких задатака у формирању образовног циља на нижем основношколском узрасту свакако учествују и филолошки задаци. На самом почетку учења језика у најмлађем школском узрасту главни циљ био би развијање сензитивизације на стране језике и усвајање правилног изговора руских гласова, акцента и интонације, да би се он касније проширио и на усвајање графије и ортографије, као и основних граматичких категорија у складу са узрастом. Васпитни или формативни циљ подразумева развијање интелектуалних способности ученика, логичког мишљења, затим развој вербалних способности, као и развијање осећаја за лепо и стварање и утемељење радних навика. Сви ови побројани циљеви од изузетне су важности на свим нивоима школовања, а посебно на најмлађем узрасту, када се ученици налазе на самом почетку школовања и када је веома важно развити све ове способности ради лакшег и бржег напредовања како у учењу страног језика као наставног предмета тако и других наставних предмета. „Изучение иностранного языка является, с одной стороны, наилучшим средством для познания родного языка, а с другой – для философского его преодоления и для развития диалектического мышления“ (Щерба 1974: 341, наводимо према Кончаревић 1996: 152).

Наставни садржај у наставном плану заузима средишње место те наставни програм мора да садржи и опис наставних садржаја. Приликом његовог одабира мора се водити рачуна о томе да он буде такав да може да се повезује са другим темама из истог или из других предмета, да омогућава стицање конкретних знања, навика и

умења. Садржај такође мора бити актуелан, друштвено релевантан, применљив, оријентисан на интелектуално и практично ангажовање ученика. У њему би требало да буду заступљене различите области, што га чини занимљивим (Кончаревић 2004: 251–253). Најбитније карактеристике наставног програма јесу: екстензитет (опсег), интензитет (дубина) и структура (редослед) наставних садржаја. Екстензитет или опсег се односи на ширину знања којима ученици овладавају током наставе одређених предмета. У наставном програму, и поред његове комплексности, ова димензија не може бити детаљно разрађена, јер је немогуће прецизно навести баш све чињенице, генерализације и активности. Интензитет или дубина јесте карактеристика којом се одређује степен знања и способности. Другим речима, њиме се одређује да ли се током наставе појединих предмета остаје на нивоу општег или се треба упустити у дубљу анализу садржаја. Ни интензитет не може бити у потпуности прецизиран у наставном програму, него га прецизније одређују аутори уџбеника и сами наставници. Коначно, структуром односно редоследом – као што и сама реч каже – одређује се којим ће се редом наставни садржаји предвиђени програмом обрађивати. Излагање наставних садржаја може имати узлазни и силазни редослед. У нижим разредима основне школе доминантан је силазни редослед, јер он, за разлику од узлазног, полази од психолошке приступачности, а не од начела научне систематике (Кончаревић 2004: 254).

Наставни садржаји могу бити структурисани на линеаран, концентричан и комбинован начин. Први распоред међу њима подразумева да се садржаји презентују у ланчаном низу и не укључује понављање садржаја, те није погодан за нижи основношколски узраст. Концентрични распоред подразумева да се наставни садржаји из разреда у разред шире у виду концентричних кругова. При томе се шири концентри односе на старије разреде, при чему су у њима ради понављања садржани и садржаји из ужих концентара. Комбиновани начин распоређивања наставних садржаја садржи елементе обају описаних начина. Наиме, он претпоставља да се у сваком разреду бира одређени круг тема, па се у тим оквирима обезбеђује понављање садржаја обрађених у претходним разредима. За нижи основношколски узраст, по нашем мишљењу, најпогоднији би био управо комбиновани начин структурисања наставних садржаја, јер су теме које су блиске ученицима овог узраста углавном заједничке, али се оне продубљују с преласком у наредни разред неким новим садржајима који су саображени порасту интересовања за дату тему, тако да их ученици у складу са својим узрасним карактеристикама на најадекватнији начин могу усвојити. Ослонац за формулисање наставних садржаја представљају циљеви наставе исказани у наставном програму, те се

стога не може говорити о универзалним наставним садржајима, него они, у зависности од етапе учења и образовног профила, варирају. Приликом одабира наставних садржаја неопходно је водити рачуна о њиховој адекватности наставним циљевима, о њиховој приступачности за усвајање на датом узрасту, али и о њиховој савремености, што другим речима значи да се треба редуковати, ограничити на савремени граматички систем, важеће ортографске и ортоепске норме и изоставити историзме и архаизме из лексичког минимума (Кончаревић 2004: 97–98).

Познато је да без одабира адекватног наставног метода није могуће реализовати њене циљеве и задатке. **Наставни метод**, дакле, представља базичну категорију методике и компоненту система наставе. С обзиром на чињеницу да он своје специфично одређење добија у предметној дидактици, тј. у методици наставе сваке наставне дисциплине, можемо говорити о општедидактичким методима који се примењују у свим предметима наставног плана, модификујући се при том у оквиру сваког посебног предмета, и парцијално-дидактичким методима који се примењују у одређеним предметима или групи сродних предмета. Према Шчукину, општедидактички методи су универзални методи који се примењују ради постизања циљева наставе, образовања и васпитања у различитим наставним дисциплинама. У ред општедидактичких метода могуће је сврстати метод објашњавања новог наставног материјала или метод контроле усвојености наставног материјала. С обзиром на то да су универзални, општедидактички методи у свакој конкретној дисциплини пројављују свој специфичан израз који одражава посебност дате дисциплине. Општедидактички методи представљају, према Шчукину, укупност начина узајамне делатности наставника и ученика, која је усмерена на достизање циљева образовања, васпитања и развоја ученика. „Будучи универзалним, општедидактичке методе у свакој конкретној дисциплини имају своје специфично изражавање, одражавајуће њене особености. Таким образом, општедидактические методы обучения – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития обучающихся“ (Шчукин 2007: 176).

Општедидактичке методе је могуће класификовати према различитим параметрима. На пример, према извору добијања знања и формирања навика и умења можемо разликовати наставне методе као што су прича, језичка анализа, наставников говор, рад на тексту, вежбања, употреба очигледних средстава). Затим, према степену и карактеру ангажованости ученика у наставном процесу – разликујемо активне и

пасивне методе; према начину рада ученика разликујемо усмене и писмене, школске и домаће, индивидуалне и колективне методе. У данашње време најраспрострањенија је класификација према којој је могуће издвојити следеће општедидактичке методе: методи који обезбеђују овладавање наставним предметом (очигледни, практични, репродуктивни, проблемско-истраживачки, индуктивни, дедуктивни), затим методи који симулирају реалне животне ситуације и мотивишу наставну делатност (игре различитих улога, дискусије, пројекти) и, најзад, методи контроле и самоконтроле наставне делатности (анкета, испит) (Шчукин 2007: 177).

За разлику од општедидактичких метода, који су универзални и применљиви у предавању различитих наставних дисциплина, парцијално-дидактички методи одражавају специфичност конкретног наставног предмета или групе сродних предмета. С обзиром на ту њихову особину да могу одражавати специфичност групе сродних предмета, могуће је говорити о општем методу у настави страних језика. Општи метод у настави страних језика И. Бим објашњава на следећи начин: „Общий метод направлен на достижение всей системы целей, он определяет всю стратегию обучения, моделирует её. Именно общий метод должен, на пример, дать ответ на вопросы: как следует обеспечить комплексную реализацию воспитательных, образовательных и практических целей, как добиться овладения всеми основными видами иноязычной речевой деятельности и в наибольшей мере реализовать воспитательную и образовательную ценность учебного предмета: каково соотношение видов речевой деятельности друг с другом, их удельный вес и последовательность в овладении ими на различных этапах обучения, как следует организовать иноязычный материал и деятельность учащихся на его основе, чтобы обеспечить наиболее успешное его усвоение, формирование знаний, навыков и умений и коммуникативной способности в целом, а также всестороннего развития учащихся, как обеспечить соотнесенность конечных и промежуточных целей с конкретными задачами обучения, какой должна быть система упражнений [...]“ (Бим 1981: 23).

Полазећи од становишта да у методици разликујемо директни, свесни и комуникативно-делатносни приступ обучавања језику, Шчукин савремене наставне методе додатно дели на директне или интуитивне, свесне, комбиноване и интензивне. Назив директни метод овакви методи су добили услед тежње да се током наставе стварају непосредне асоцијације између језичких јединица и појмова које оне означавају, искључујући у потпуности при томе матерњи језик, те се усвајање одиграва интуитивно. У оквиру групе директних метода могуће је разликовати: директни,

природни, аудиовизуелни, аудиолингвални, војнички, усмени и метод гувернанте. У оквиру свесних метода, Шчукин разликује граматичко-преводни, сазнајно-практични и свесно-контрастивни. Ови методи подразумевају да ученици током наставног процеса разумевају језичке чињенице и начине њихове примене у говору. Групу комбинованих метода карактерише присуство особина и директних и сазнајних метода, а у оквиру те групе разликују се: читање, комуникативни метод и тандем-метод. Појаву интензивних метода условила је потреба овладавања страним језицима у ограниченом, често кратком, временском периоду. У групу интензивних метода спадају: сугестопедијски, емоционално-смисаони, метод активизације, метод хипнопедије, метод ритмопедије, експрес-метод и интелектуални метод (Шчукин 2007: 179–223).

Иако разграната, претходна класификација метода није ни изблиза најкомплекснија, а, наравно, ни једина. Право богатство метода и својеврсну креативност аутора у њиховом именовању, илустроваћемо у наредном делу нашег рада навођењем и неколико других класификација, које обилују различитим врстама метода.

А. А. Акишина и О. Е. Каган, на пример, наводе следеће наставне методе, истичући при томе и начине рада приликом примене сваке од њих. При примени преводно-граматичког метода матерњи језик се у великој мери користи, ученици наглас читају одломке из текста, а затим га преводе на матерњи језик. Нови граматички материјал се објашњава на матерњем језику. Ученици писмено дају различите морфолошке облике речи и преводе целе реченице. Све начињене грешке се при томе исправљају. У директном методу пак наставник води час на страном језику искључујући у потпуности употребу матерњег језика. Наставник поставља питања, а уз помоћ слика уводи нове речи, при чему се грешке углавном не исправљају. У примени аудиолингвалног метода такође је искључена употреба матерњег језика. Рад по овом методу састоји се у понављању за наставником нових дијалога, прво заједнички, у хору, а потом индивидуално. Затим се дати образац трансформише и поново понавља у хору. Ни приликом примене аудиовизуелног метода не употребљава се матерњи језик, а овај метод се заснива на приказивању филма или слајда ученицима, након чега они одговарају на питања. После другог гледања, наставник записује речи и фразе на табли, а ученици их понављају, да би после треће демонстрације филма ученици вежбали употребу лексичких и граматичких јединица. На крају ученици сами коментаришу садржај филма, читају текст и писмено попуњавају задатке. Метод активности искључује матерњи језик, час се води на страном језику. Ученици седе у полукругу, а наставник даје команде које извршава заједно са ученицима, тако да ученици разумеју

значење речи. Затим сами ученици дају команде и извршавају их, да би на самом крају они давали команде наставнику или једни другима. Групни метод, за разлику од већине гореописаних, укључује употребу оба језика. Наиме, током примене овог метода ученици међусобно разговарају о теми која их интересује, а за то време наставник записује речи и фразе које су им потребне да се изразе, уколико говоре на матерњем језику, или грешке, уколико комуницирају на страном језику. Речи се потом записују на табли и анализирају, а затим се вежба њихова употреба такође унутар рада у паровима. Свесно-практични метод допушта коришћење матерњег језика приликом објашњавања новог материјала или контрастивног описивања граматике и лексике. Нове речи се уводе у контексту, не изоловано, поткрепљујући се при томе очигледним материјалом. Овај метод укључује израду језичких, говорних и комуникативних вежби са циљем усвајања и утврђивања новог материјала. Све грешке се исправљају. Природни метод базира се у почетку на развијању вештине разумевања на слух, а затим се прелази на продукцију говора кроз разне игре и проблемске задатке. Матерњи језик се у овом методу не употребљава. Метод ћутања је доста различит од претходних јер не подразумева везани говор. Наставник, наиме, у овом методу на час доноси разне предмете и именује их подижући их тако да свима буде видљиво. Ученици прво у хору понављају, а затим самостално подижу предмет по предмет именујући га. Ситуативни метод не укључује матерњи језик, а нарочито је усмерен на развој вештине слушања и говорења. Ученици слушају дијалоге, све време гледајући наставника, који им гестикулацијом сугерише значења појединих речи и израза. Ученици затим више пута понављају дијалог учећи га напамет, а затим га глуме мењајући улоге и користећи се наученим речима и фразама. У последње време јавља се све већа потреба за интензивним курсевима, а многи од њих имају корене у теорији сугестопедије. Метод сугестопедије се развио из теорије сугестопедије, чији је творац бугарски психолог и педагог Лозанов. Према Лозанову, наставни материјал би требало презентовати на тај начин да уз минималне напоре ученика он може бити максимално савладан. Да би се то постигло, потребно је активирати резервне могућности ученика и помоћи му да максимално искористи своје могућности, уз помоћ посебно осмишљених часова, који се у овој методи називају сеансама. Радећи по овом методу, требало би да ученици за 100 часова активно усвоје до 2000 речи и израза, да могу да говоре, читају и чак певају песме на страном језику (Акишина, Каган 2008: 20–25).

Једна од најпознатијих класификација наставних метода јесте она коју је предложио М. Н. Вјатјутњев. Он издваја следеће методе: граматичке методе, у које

убраја граматички, граматичко-преводни, свесно-контрастиви и когнитивни (свесно-практични) метод. Циљ наставе по овим методима је овладавање системом језика. Следећа група метода, директно супротстављена претходној, јесте група директних метода. У ту групу увршћени су: натурални, ситуативни, фонетски, психолошки, еклектички, активни, усмени, разговорни, имитациони и аудио-визуелни метод. Циљ наставе по овим методима јесте практично овладавање говорењем. Бихејвиористички методи представљају трећу групу, а у оквиру њих разликујемо: структуралне и аудио-лингвалне, а циљ наставе је формирање говорног аутоматизма након већег броја понављања реакција на одређене стимулусе. Методи читања чине четврту групу и усмерени су на овладавање техником читања, другим речима заступљен је развој само једне говорне делатности док су остале занемарене. Пету групу чине групни (колективни) методи, а у оквиру ње постоје сугестивни и групни метод, док шесту групу представља комуникативно-индивидуализовани метод (Капитонова, Щукин 1987: 34–35).

Ослањајући се на ову последњу, најпознатију и најприхваћенију, класификацију, могли бисмо извести закључак који од ових метода је најподеснији за примену у настави руског језика као страног на нижем основношколском узрасту. Наравно, настава се не може одвијати само по једном методу, него се они морају смењивати у зависности од наставног материјала. С обзиром на то да се током прва два разреда настава страног језика одвија орално, најподеснији методи током овог периода, по нашем мишљењу, били би аудио-визуелни, аудио-лингвални, имитациони, ситуативни, разговорни и натурални. Овим методима са почетком усвајања графије и ортографије повремено би ваљало додати и метод читања. Сматрамо да, не би ли настава дала што боље резултате, треба смењивати методе рада и не ослањати се само на један, него у зависности од наставног материјала и састава групе, тражити метод који ће у датом тренутку најбоље одговарати и помоћу којег ће ученици на најефикаснији начин и у што већој мери овладати предвиђеним наставним садржајем.

Резултати наставе руског језика не зависе само од **циљева** и **зadataка**, као ни од добро одабраних **метода**, него и од **принципа** на којима се заснива узајамно деловање наставника, ученика и наставних садржаја. **Наставни принципи** представљају базичну категорију методике наставе, а произилазе из потреба педагошке праксе. Према Е. И. Пасову, „принципы обучения являются фундаментом здания, имя которому „процесс обучения““ (Пасов 1989: 110) Познато је да се методика наставе страног језика умногоме ослања на ставове наука који леже у њеној основи – педагогије, лингвистике

и психологије, те је отуд могуће принципе наставе поделити у следеће четири групе: дидактичке, лингвистичке, психолошке и методичке принципе, које ћемо ради лакше презентације дати унутар табеле.

Табела 1. Приказ наставних принципа

| Дидактички принципи | Лингвистички принципи | Психолошки принципи | Методички принципи |
|-----------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Принцип свесности | Принцип системности | Принцип мотивације | Принцип комуникативности |
| Принцип очигледности | Принцип концентризма | Принцип етапног формирања знања, навика и умења | Принцип вођења рачуна о матерњем језику |
| Принцип активности | Принцип разграничења појава на нивоу језика и говора | Принцип узимања у обзир индивидуалних психолошких одлика ученика | Принцип комплексности |
| Принцип креативности | Принцип функционалности | | Принцип усмене антиципације |
| Принцип колективности | Принцип стилске диференцијације | | |
| Принцип проблемности | Принцип минимизације | | |
| Принцип развијајуће наставе | Принцип ситуативно-тематске организације градива | | |

Као и код метода наставе, и код њених принципа група дидактичких принципа представља универзалну категорију и присутна је у настави свих предмета. Међутим, у оквиру сваког наставног предмета ова начела подлежу извесним модификацијама.

У оквиру групе дидактичких принципа као водећи принцип издваја се принцип свесности. Главна одлика овог принципа јесте разумевање језичких јединица и правила њиховог функционисања уопште. То представља основу за развој говорне делатности, јер знања о функционисању језичких јединица, о правилима њихове употребе и творбе играју и велику улогу у формирању способности самокорекције.

Принцип очигледности заснива се на „перцептивном прихватању наставног градива ради усвајања знања, навика и умења и формирања правилних представа“ (Кончаревић 2004: 113). Ради формирања практичних знања, навика и умења

очигледност се у настави заснованој на овом принципу обилато користи, те уџбенички комплети новије генерације обавезно укључују аудио или визуелни материјал, разне налепнице за фланелограм, плакате, постере, сликовнице. Ови пратећи материјали од велике су помоћи како наставнику да правилно организује час и успешно га реализује тако и ученицима, јер приликом усвајања знања и формирања навика и умења укључују више чула.

Принцип активности подразумева високо ангажовање ученика као субјеката у наставном процесу. Овај циљ је могуће достићи мотивацијом ученика за самосталан рад, групне активности или за рад у паровима.

Принцип креативности претпоставља стваралачку делатност ученика. Другим речима, током наставе засноване на овом принципу од ученика се очекује да самостално траже решење постављених задатака, а не да раде само по моделима које предлаже наставник.

Принцип колективности подразумева облике рада као што су фронтални, групни и рад у паровима, заснива се, дакле, на колективном – заједничком раду.

Принцип проблемности могуће је остварити уколико наставно градиво које је предвиђено за усвајање служи да би се уз помоћ њега решио неки проблемски задатак. Овај принцип у највећој мери истиче значај саморада ученика.

Принцип развијајуће наставе намеће карактер задатака који се нуде ученицима, а који треба да буду такви да се помоћу њих усвајају нова знања, али и формирају навике и умења оперисања њима, што ће максимално стимулисати интелектуални развој ученика.

Као што се може видети из горенаведене табеле, у оквиру групе лингвистичких принципа могуће је разликовати такође шест различитих принципа. Први од наведених је принцип системности, а одликује га комплексно усвајање језичких појава без обзира на то ком нивоу те појаве припадају. Оне се не усвајају изоловано, него се доводе у везу са другим језичким појавама, па се тако, на пример, усвајање граматике одвија паралелно са усвајањем лексике.

Принцип концентризма је могуће представити у виду концентричних кругова при чему већи обим круга подразумева и већи обим градива, што значи да је овим принципом обезбеђена поступност у усвајању градива, али и његово непрестано понављање.

Принцип разграничења појава на нивоу језика и говора базира се на разграничењу аспеката језичке материје које је у методику наставе руског језика први

увео Л. В. Шчерба. Према Шчерби, могуће је издвојити три аспекта језичке материје и то: језик, говор и говорну делатност. При томе ће проучавање самог језичког система заузети секундарну позицију у свим профилима осим, наравно, у филолошком.

Принцип функционалности претпоставља увођење језичких појава на основу њихове сематнике и функционисања у говору, без меморисања парадигми и ограничења у употреби граматичких облика.

Принцип стилске диференцијације карактерише издвајање функционалних стилова у сваком појединачном образовном профилу. Предност се, наиме, даје стилској диференцијацији у складу са образовним профилем ученика.

Принцип минимизације подразумева сужавање обима језичког материјала намењеног за усвајање у одређеној групи ученика на одређеном нивоу и узрасту. Минимизација се врши на нивоу одабира лексичких и граматичких јединица, као и тема, текстова и ситуација, а сваки тај минимум представља целовит систем који представља структуру језика у целини без обзира на његову ограниченост. Широку примену, рекли бисмо, у настави руског језика на нижем основношколском узрасту има управо овај принцип.

Принцип ситуативно-тематске организације градива подразумева одабир језичких и говорних средстава у складу са унапред одабраним темама и ситуацијама. То омогућава да се граматички облици и конструкције усвајају кроз комуникацију, што доприноси остварењу практичног циља наставе.

Да би настава руског језика била успешна, не смеју се занемарити ни психолошки принципи наставе. Већ први наведени принцип, принцип мотивације, то показује. Овај принцип подразумева изазивање и одржавање код ученика стања спремности и жеље за усвајањем знања, умења и навика. Од степена мотивисаности ученика за рад умногоме ће зависити његова успешност у савладавању датог предмета, због чега се овај фактор не сме занемарити током наставе. Мотивацију код ученика, дакле, прво треба пробудити, а затим и неговати разносврским и атрактивним, узрасту блиским садржајима, варирањем облика рада, као и задовољавањем интелектуалних потреба ученика.

Принцип етапног формирања знања, навика и умења говори у ствари о редоследу којим то формирање треба да се одвија. Као прво, формирају се знања, затим се приступа формирању навика и умења. К. Кончаревих је наведени сегмент поделила на четири различите фазе: фазу презентације – када се саопштавају знања и уводи језички материјал, фазу стандардизације – када се израдом вежбања формирају навике,

фазу варијације – када се усавршавају навике и формирају умења те, коначно, фазу креације – када се формирана умења усавршавају (Кончаревић 2004: 116).

Последњи наведени, али никако мање важан психолошки принцип, јесте принцип узимања у обзир индивидуалних психолошких одлика ученика. Овај принцип је изузетно важан јер се током наставе идентификују индивидуалне особине ученика, што отвара пут који води ка индивидуализацији наставе. У обзир се узимају како интелектуалне и језичке способности ученика тако и њихова мотивација, комуникабилност и емоционалност.

За разлику од дидактичких принципа, методички принципи су одраз специфичности датог предмета, у нашем случају, наравно, руског језика, и не могу се применити на наставу других предмета. У њих, као што смо у табели горе приказали, спадају: принцип комуникативности, принцип вођења рачуна о матерњем језику, принцип комплексности и принцип антиципације.

Први наведени принцип, принцип комуникативности, подразумева да се настава одвија тако да симулира реалну говорну ситуацију. Циљ наставе је комуникација.

Принцип вођења рачуна о матерњем језику, као што се из самог његовог назива да закључити, подразумева да се приликом одабира језичког материјала, али и његове презентације, води рачуна о језичким особинама матерњег језика, које у појединим случајевима могу да олакшају или отежају усвајање страног језика, те су при томе сличности двају језика, матерњег и страног, често извор фацитације, а неретко се дешава да постану и извор негативног трансфера – интерференције.

Принцип комплексности подразумева узајамно обучавање свим четирима видовима говорне делатности, при чему се обраћа пажња на њихове специфичности. Према овом принципу овладавање видовима говорне делатности одиграва се поступно – од аудирања, преко говорења, ка читању и најпосле до писања.

Принцип антиципације примат даје усменим видовима говорне делатности, дакле, аудирању и говорењу, а карактеристичан је за интензивне методе обучавања страном језику. То акцентовање искључиво усмених видова говорне делатности, међутим, донекле може да оптерети меморију и не доведе до жељених резултата.

Наставна средства представљају још једну од базичних категорија методике наставе, јер она наставни процес, као и процес усвајања страног језика, чине лакшим и ефикаснијим. „Средства обучения – это комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком“

(Шчукин 2007: 225). Међу наставним средствима могуће је, према Шчукину, разликовати средства за наставнике, наставна средства за ученике, аудио-визуелна средства и техничка средства, при чему се два потоња односе и на наставнике и на ученике.

У наставна средства намењена наставницима сврстани су образовни стандард, наставни програм, приручник за наставнике, научна литература и методичка литература. Образовни стандард представља документ у коме се даје лингвометодички опис циљева и садржаја наставе страног језика у одређеним профилима, у виду знања, умења и навика који представљају основу за формирање различитих компетенција – комуникативне, језичке, социокултурне и професионалне. У образовном стандарду се такође дају и теме, сфере општења у којима ученик треба да реализује своје комуникативне интенције, као и обрасце тесктова помоћу којих се одређује достигнути ниво владања језиком. Наставни програм представља инструктивно-методички документ који се саставља на основу образовног стандарда, а у коме се детаљније излажу садржаји сагласно конкретним условима наставе. У програму се даје списак знања, навика и умења који су предвиђени за усвајање у одређеном временском периоду, прецизирају се циљеви и задаци наставе.

Приручник за наставнике садржи методичке коментаре уз уџбеник, у њима се препоручују методи, облици рада, начини организације наставног процеса и на тај начин доприносе повећању методичке писмености самог наставника. Овакви приручници су нарочито корисни наставницима почетницима, али није занемарљив ни њихов утицај на наставнике са искуством.

Методички приручник има за циљ да упозна наставника са постојећим искуством наставе страног језика и самим тим утиче на побољшање нивоа предавања.

Научна литература шири видокруг наставника, омогућава му да буде у току са новим научним достигнућима и да их, уколико процени да је то сврсисходно, презентује током наставе.

С обзиром на то да се ми у датом раду бавимо наставом на нижем основношколском узрасту, која не подразумева усвајање комплетног језичког система, могло би се помислити да наставницима који раде са датим узрастом нису неопходна сва набројана наставна средства, превасходно научна литература. Међутим, сматрамо да наставник, без обзира на то са којим узрастом ради, мора бити у току са развојем науке о језику као и са развојем методике наставе, јер (само) на тај начин отвара себи

пут ка боље организованој, квалитетнијој и ефикаснијој настави, а самим тим ни резултати неће изостати.

Наставна средства намењена ученицима јесу пре свега основни уџбеник, збирка текстова за читање (хрестоматија), практикум за развијање способности усмене комуникације, збирка различитих вежбања и речник.

О основном уџбенику страног језика биће речи касније у тексту, али на овом месту бисмо ипак хтели да истакнемо да он представља основно средство за учење. Он је писан у складу са важећим наставним програмом те самим тим прати циљеве, задатке и садржаје спецификоване у том нормативном документу. Он садржи језички материјал (фонетски, граматички, лексички) намењен за усвајање, вежбања за формирање навика и умења оперисања тим материјалом и представља главни ослонац и водич ученицима, јер се око њега организује целокупни наставни рад. И рад самог наставника постаје квалитетнији уколико је уџбеник квалитетан. Међутим, не треба заборавити ни чињеницу да је професија наставника у неку руку ипак стваралачка и да ће успешност наставног процеса зависити од оригиналности идеја и креативности самог наставника.⁷

Остала набројана наставна средства намењена ученицима углавном немају примену у нижим разредима основне школе. С обзиром на то да се, уколико се са учењем руског језика почиње у првом разреду основне школе, настава у прва два разреда одвија орално, а са писањем се почиње у трећем разреду, при чему се усваја ограничен фонд лексике, употреба речника и хрестоматије није предвиђена. Међутим, уз уџбеник своју примену могу наћи радне свеске, у којима се нуде разноврсна вежбања за формирање навика и умења оперисања усвојеним лексичким материјалом, наравно, у складу са узрастом коме су намењене.

У аудио-визуелна средства Шчукин убраја фонограм, видеограм и видеофонограм, а у реду техничких наставних средстава разликује звучне, светлосно-техничке, комбинацију ових двају и компјутерска средства (Шчукин 2007: 226).

⁷ О уџбеницима страног језика и њиховој улози у наставном процесу детаљно ће бити речи касније у оквиру анализе свих елемената макроструктуре уџбеника за ниже разреде основне школе.

4. Наставни програми руског језика у српској говорној и социокултурној средини

С обзиром на чињеницу да је наше истраживање усмерено на систем наставе на nižем основношколском узрасту, један од његових кључних сегмената несумњиво јесте и анализа планова и програма у српској говорној и социокултурној средини намењених датом узрасту. За потребе ове анализе корпусом је обухваћено седам планова и програма и то: из 1980 (Просветни савет СР Србије, Просветни савет САП Војводине, План и програм за основно васпитање и образовање, Прописи просветног савета Војводине, Сл. лист САПВ бр. 1, 1980), 1985. (Просветни савет СР Србије, Просветни савет САП Војводине, План и програм за основно васпитање и образовање, Прописи просветног савета Војводине, Сл. лист САПВ бр. 2–3, 1985), 1990. (Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, Просветни гласник бр. 4, Службени гласник СР Србије, Београд 1990), 1991. (Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног васпитања и образовања, Просветни гласник бр. 2, Службени гласник Републике Србије, Београд, 1991), 2003. (Посебне основе школског програма за I разред основног образовања и васпитања, Република Србија, Министарство просвете и спорта, Београд, 2003), 2005. (Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног васпитања и образовања. О изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. Министарство просвете и спорта Републике Србије. Просветни преглед. Београд 2005) и 2006. (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. Министарство просвете и спорта. Просветни преглед. Београд. 2006). Експериментални план и програм за београдске школе из 1982. године,⁸ који се помиње у даљем тексту, тачније у поглављу посвећеном приручницима за наставнике, и поред свег труда, нисмо били у могућности да нађемо, те дати план и програм није обухваћен овом анализом.

⁸ Наиме, те, 1982. године само у београдске школе уведено је шестогодишње учење страног језика, док је у остатку бивше СР Србије задржано петогодишње учење, тј. страни језик је увођен тек у четвртој разреду основне школе.

4.1. Наставни план и програм из 1980. године

Приказивању планова и програма и њиховој анализи приступићемо хронолошким редом тако да ћемо кренути од најстаријег анализираних наставног плана и програма, од чије је примене протекло целих 35 година.

Према датом наставном плану са учењем страног језика у основној школи почиње се у четвртом разреду са свега једним часом недељно, што на годишњем нивоу износи 38 часова. У петом разреду пак фонд часова се утростручује, на три часа недељно, односно 114 часова годишње, а исти фонд се задржава и у шестом разреду, с извесном променом у годишњем фонду, који је, вероватно због измена у радном календару, износио 111 часова. У седмом разреду недељни фонд часова износи два часа, а на годишњем нивоу 70 часова. Коначно, недељни фонд часова у осмом разреду износи три, што на годишњем нивоу износи 105 часова. Мањи број часова у осмом разреду на годишњем нивоу може се објаснити ранијим завршетком школске године за завршне – осме разреде. Ради боље прегледности фонд часова предвиђен датим наставним планом приказаћемо и табеларно:

Табела 2.

| | IV раз. | | V раз. | | VI раз. | | VII раз. | | VIII раз. | |
|--------------|---------|------|--------|------|---------|------|----------|------|-----------|------|
| | нед. | год. | нед. | год. | нед. | год. | нед. | год. | нед. | год. |
| Страни језик | 1 | 38 | 3 | 114 | 3 | 111 | 2 | 70 | 3 | 105 |

У анализираном наставном програму прво су истакнути заједнички циљеви за све стране језике, према којима ученици треба да савладају савремени говорни језик до нивоа на којем се њиме могу служити у основном споразумевању, као и да могу разумети једноставније текстове о темама из свакодневног живота. Осим тога, препорука је да треба развијати опште изражајне способности и способности мишљења и памћења, изграђивати критичке ставове према тековинама културе и цивилизације других народа и васпитавати ученике у духу сарадње и узајамног разумевања међу људима и народима света.

Од задатака васпитно-образовног рада издвојени су следећи:

– да ученици савладају основе све четири језичке вештине у оквиру основних језичких структура и основног речника с фондом од око 1.500 фреквентних речи и израза;

– да уче елементе система страног језика и да у комуникацијском контексту усвоје одређену језичку грађу: вокабулар, структуре на фонолошком, морфолошком и синтаксичком нивоу, комуникацијске изразе и специфичности у интерпретацији;

– да читањем у себи могу разумети текстове у оквиру обрађеног језичког градива и круга њихових интересовања;

– да у границама усвојених језичких структура упознају основе ортографије ради коректног писменог изражавања;

– да стекну способности и навике за служење речником и другим приручницима;

– да се оспособе да на страном језику могу говорити о својој земљи: њеним природним лепотама, културним и историјским тековинама наших народа и народности и основним карактеристикама нашег социјалистичког самоуправног друштва;

– да упознају начин живота и прогресивне тековине земаља и народа чији језик уче и да развијају критичке ставове у односу на идеје и поступке који нису у складу са нашим друштвеним опредељењима;

– да учење страног језика допринесе развијању сазнајних и општих интелектуалних способности ученика активирајући их у васпитно-образовном процесу;

– да учење страног језика допринесе развијању и прихватању моралних и естетских вредности и ширењу опште културе ученика;

– да учење страног језика допринесе развијању другарства, пријатељства, хуманих односа међу људима;

– да ученици стекну основна знања и способности за даље образовање и самообразовање помоћу страног језика који су учили.

Истакнути су такође и општи оперативни задаци:

– да ученици разумеју усмено излагање саговорника, упутства или снимљени текст у оквиру познатих садржаја;

– да науче правилан изговор, акценат, ритам, интонацију и квантитет у оквиру говорно увежбаног градива;

– да савладају прихватљив изговор, квантитет, ритам и интонацију у спонтаном говорном изражавању;

- да самостално описују предмете, људе, радње, ситуације, препричавају догађаје или доживљаје у оквиру одређених садржаја и граматичких структура;
- да воде разговор, учествују у разговору у оквиру познатих садржаја, лексике, комуникацијских модела и граматичких структура пренесених у нове ситуације;
- да савладају графичке системе и технику гласног читања на познатом језичком материјалу;
- да разумеју писани текст (тихо читање) који је варијација обрађеног градива, да глобално разумеју писани текст с мањом количином непознатих речи (текстови могу бити сложенији од оних који су предвиђени као модел говорног изражавања);
- да пишу вођене саставе и резимеа, краћа писма и поруке;
- да самостано решавају задатке према упутствима, уз коришћење краћег текста, речника итд;
- да препознају и именују прописане граматичке садржаје и познају њихове основне законитости и њихову правилну употребу у говорном и писменом изражавању (захтеви у писменом изражавању нижи су од оних у говорном);
- да се оспособе за тражење и примање информација из подручја језика и цивилизације добијених путем разних медија (текста, траке, слике, телевизије), да користе речнике, уџбенике, граматике и др. у самосталном решавању задатака.

Од комуникативних функција издвојене су следеће: привлачење пажње, ословљавање познате и непознате особе; исказивање допадања и недопадања, слагања или неслагања с мишљењем саговорника; тражење и давање дозволе; честитање и исказивање добрих жеља, позивање у госте; прихватање или неприхватање позива; изражавање могућности, немогућности, обавезе и необавезности да се нешто уради; одобравање нечијих подстицаја, приговора; изражавање задовољства и незадовољства; изражавање забране, наредбе, изненађења и чуђења; изражавање уверености, претпоставке или сумње у нешто; исказивање физичких тегоба, расположења, нерасположења, радости, забринутости итд; представљање и представљање трећег лица; исказивање симпатије; давање предности, савета.

У оквиру наставног програма из 1980. године поред заједничких циљева, задатака и комуникативних функција које се односе на све стране језике који су се у датом тренутку изучавали у школама као наставни предмети, потом су за сваки страни језик и за сваки разред посебно истакнути оперативни задаци, тематика која је обухваћена наставом у одређеном разреду, наставне јединице предвиђене за обраду, реченични модели и њихова говорна реализација, као и комуникативне јединице. Из

наставног плана видели смо да је у четвртом разреду предвиђени фонд један час недељно, односно 38 часова годишње. Међутим, тај фонд је подељен, можда на први поглед помало неубичајено, на два получаса недељно, што на годишњем нивоу износи 76 получасова. Ипак, овакво дељење фонда разумемо и оправдавамо чињеницом да ученици у четвртом разреду остварују први контакт са страним језиком, тј. са овим типом предмета уопште. С обзиром на то да се ради о специфичном предмету – страном језику – који ученици треба да савладају ван аутентичне говорне средине, веома је важно да у току једне недеље барем два пута остваре контакт са тим језиком. Имајући у виду узраст ученика, који се одликује развијеном способношћу имитације, сматрамо да им је дељењем фонда часова омогућено да много бржим темпом усвоје фонолошки састав језика, типичне гласове, елементе интонације и акценат.

У даљем тексту представићемо извод из датог наставног програма који се односи на предмет Руски језик, дат по разредима.

У четвртом разреду истакнути су следећи оперативни задаци:

- да ученици упознају и усвоје фонолошки састав језика, укључујући прозодијске елементе (акценат, ритам, квантитет, интонацију);
- да активно усвајају реченичке обрасце и око 150 речи и израза;
- да разумеју императивне исказе, питања и 6–8 повезаних реченица у оквиру обрађене тематике;
- да коректно реагују на постављено питање, да дају императивне исказе, уз излагање 4–6 повезаних реченица у оквиру обрађене тематике;
- да коректно реагују на постављено питање, да дају императивне исказе, уз излагање 4–6 реченица – све у оквиру орално обрађене тематике.

Као што се може видети из овог навода, активност ученика у првој години учења руског језика ограничена је превасходно на језичку рецепцију, тј. на разумевање исказа и команди датих од стране наставника, али, истина у врло ограниченом обиму, и на језичку продукцију. Примећујемо да су говорне делатности ограничене на аудирање и говорење, док су читање и писање изостављени, што је у потпуном складу са типом наставе, која је у датом разреду, како смо видели, орална.

Тематика предвиђена за обраду и усвајање обухвата говорне ситуације у оквиру следећих тема:

- школа: школа, учионица, наставник, ученици, школски прибор (елементарне ситуације);
- породица: чланови уже породице, стан (основни елементи и ситуације);

– село/град: шетња по граду или селу (пошта, станица, трговина, фабрика, превозна средства), домаће животиње;

– природа: годишња доба, дани у недељи.

Комуникативне функције којима ученици четвртог разреда треба да овладају јесу: казивање имена, узраста и адресе; поздрављање, обраћање, исказивање молбе, захваљивање, извињење. Такође је предвиђен и избор лакших песмица, рецитација и игара.

Када су у питању теме предвиђене за обраду и усвајање, као и комуникативне функције, сматрамо да су оне потпуно у складу са сферама интересовања ученика четвртог разреда. Посебно је значајно, будући да врло повољно утиче на мотивацију за учење страног језика, усвајање лакших песмица, рецитација, али и игара. На тај начин се ученици донекле упознају и са културом земље чији језик уче.

У оквиру наставног програма за руски језик за четврти разред предвиђене су следећи садржаји програма:

– Реченица: проста и проширена – изјавна, упитна (са упитном речи и интонацијом) и одрична.

– Именице: основни типови именица сва три рода у једнини и множини; номинатив као субјекат и у предикатској функцији; акузатив у функцији објекта (живо/неживо) и са предлозима *в* и *на*, генитив уз бројеве 2, 3, 4 (посебно уз именице *динар, рубљ, копейка, час*). Препорука је да остале падеже или облике треба усвојити лексички, уколико су неопходни за дату ситуацију.

– Заменице: личне заменице, упитне и присвојне.

– Придеви: основни типови придева у предикатској функцији и у атрибутивној функцији у номинативу.

– Бројеви: основни бројеви до 20 и редни до 10 (без деκлинације).

– Глаголи: презент основних типова глагола. Инфинитив као допуна уз глаголе *хотеть, мочь, любить*. Императив 2. лица једнине и множине.

– Прилози: најфреквентнији за време, место и начин.

– Предлози: предлози *в* и *на*.

– Изговор: практично овладати свим фонетским јединицама путем опонашања наставниковог изговора или аудитивних средстава (у оквиру обрађених тема и говорних структура). Посебно указивати на изговор *н, л, о, ч, ш, щ* као и на природу изговора меких сугласника.

Табела 3.

| Реченични модели | Говорна реализација модела |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Изјавна реченица Уопштена садржина модела Структура модела | |
| Указивање на лица, предмете Это + Nn | Это ученик/-и/; ученица/-ы/. Это стол/ы/; учитель Это книга/и/; дверь/и/ |
| Информација о занимању, професији Nn + Nn | Я ученик/ученица. Отец – врач. |
| Информација о месту радње Nn + Adv | Надя здесь/там, дома/. |
| Исказивање припадања это + P + Nn | Это мой/наш/ класс. Это твоя/наша школа. Это его/её/их мяч. |
| Указивање на својства лица, предмета Nn + Adj | Город большой. Школа новая. Товарищи весёлые. Небо голубое. |
| Исказивање радње а) Nn + Vfin б) P + Nn + Vfin | а) Я читаю/вижу. Мы читаем/видим/. Ты читаешь/видишь/. Вы читаете/видите/. Он/она/ читает/видит/. Они читают/видят/. б) тот/эта/ ученик/ученица/ читает. Тот/та/ ученик/-ца/ пишет. Эти/те ученики/ученицы сидят. |
| Исказивање начина радње Nn + Vfin + Adv | Он читает хорошо/плохо/быстро. Мы работаем много/мало/медленно. |
| Исказивање предмета радње Nn + Vfin + Na | Я читаю журнал/-ы/. Нина читает газету/-ы/. Он читает письмо/письма/. |
| Информација о месту куда је управљена радња Nn + Vfin + в/на + Na | Она идёт в школу. Саша идёт на стадион. |
| Информација о месту радње Nn + Vfin + в/на + Nl | Она работает в школе/на почте. Цветы растут в садах. Пшеница растёт на полях. |
| Исказивање поседовања У меня /есть/ У меня /есть/ + Nn + Adj + Nn | У меня /есть/ карандаш. У меня /есть/ красный карандаш /большая кукла/ хорошее перо/ старые марки/. |
| Одрицање | Нет. |

| | |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Нет, это книга.</p> <p>Нет, это мой /хороший/первый/ сын.</p> <p>Нет, это не карандаш.</p> <p>Нет, он не идёт в школу.</p> <p>Учитель не говорит.</p> <p>Это не наша /новая/ школа.</p> <p>У меня нет ... Ng</p> |
| <p>Питања</p> <p>а) Упитне речи</p> <p>б) Интонација</p> | <p>а) Кто/что/ это?</p> <p>Какой карандаш.</p> <p>Какую книгу вы читаете?</p> <p>В каком доме ты живёшь?</p> <p>Чей это портрет?</p> <p>Как ты читаешь?</p> <p>Куда идут ученики?</p> <p>Когда он встаёт?</p> <p>Сколько лет Мише?</p> <p>У тебя есть + Nп</p> <p>б) Это карандаш?</p> <p>Петя рисует дерево?</p> <p>Ты читаешь?</p> |

Комуникативне пак јединице које су предвиђене за усвајање јесу следеће:

- Здравствуй, Юра. До свидания, Миша.
- Как тебя зовут?
- Меня зовут Елена. Моя фамилия Петров.
- Сколько тебе лет? Мне одиннадцать лет.
- Дай/те/, пожалуйста, книгу. Пожалуйста. Спасибо.
- Извини/те/, пожалуйста. Да, я тебя слушаю.
- Товарищ! Товарищи! Мальчик! Девочки!

У оквиру наставних јединица примећујемо да су у области синтаксе за усвајање предвиђене само изјавна, упитна и одрична реченица, проста и проширена, а да су у области морфологије за усвајање предвиђене све променљиве врсте речи, али, наравно, у врло ограниченом обиму, а од непроменљивих врста речи заступљени су прилози и предлози такође у мањем обиму. Сматрамо да предвиђени садржаји одговарају овој етапи учења језика, да су они добро одмерени и неопходни за усвајање како би се омогућила језичка рецепција и продукција. Посебан акценат је, по нашем мишљењу оправдано, стављен на усвајање фонетских јединица језика са нарочитом пажњом

усмереном на изговор меких сугласника и сугласника који имају различито место артикулације у односу на матерњи језик. Ученици у овом узрасту имају изражене имитативне способности, те је путем опонашања наставниковог говора или говора спикера са аудио-записа омогућено лакше усвајање како самог изговора тако и супрасегментних средстава као што су акценат и интонација.

Иако се наше истраживање бави само наставом руског језика као страног на nižем основношколском узрасту, који, наравно, не укључује у себе и пети разред, ипак ћемо податке за овај разред дати у истом облику као и оне за претходне. Наиме, сматрамо да он због своје природе, својеврсног прелаза с једног на други вид наставе, заслужује нашу потпуну пажњу. Дакле, за овај разред издвојени су следећи оперативни задаци:

- да ученици упознају и усвоје гласовни систем; да распознају гласове и основну мелодијску шему и њихову коректну репродукцију;

- да се оспособе за говорну комуникацију усвајањем одабраних основних реченичних модела и око 350 нових речи и израза, с тежиштем на савладавању казивања у презенту и императиву и на коришћењу утврђених комуникативних функција оловљавања и поздрављања;

- да упознају основна правила графије и ортографије ради савладавања читања и писања у оквиру орално стечених језичких знања.

У оквиру тематике предложене су говорне ситуације које се односе на следеће теме:

- школа: живот у школи, ситуације за време наставе и за време одмора;

- породица: занимање чланова породице, дневне обавезе у кући, вече у породици (радио, ТВ);

- град и село: куповина намирница у продавници и на пијаци; служење саобраћајним средствима; пољопривредни послови и производи;

- природа: месеци, годишња доба и карактеристично време, излет у природу;

- оријентација у времену и простору – основне структуре.

У петом разреду се, дакле, фонд речи предвиђених за усвајање увећава на чак 350, ученици усвајају основна правила графије и ортографије, упознају се са руском азбуком и савладавају правила читања. Тематика је и даље у складу са интересовањима деце датог узраста, али се проширује и на оријентацију у времену и простору, месеце у години, годишња доба.

Током петог разреда ученици треба да усвоје следеће комуникативне функције: привлачење пажње, ословљавање познатог и непознатог лица; исказивање допадања или недопадања, слагања и неслагања са мишљењем саговорника; исказивање могућности; тражење дозволе, давање дозволе, изрицање забране. И током петог разреда за усвајање су предвиђене и песме, рецитације, игре.

Новина у односу на четврти разред јесте и увођење писменог задатка и то само једног током другог полугодишта, што сматрамо оправданим, јер се ученици у првом полугодишту петог разреда описмењавају на страном језику, усвајају основна правила графије и ортографије, за чију су примену спремни тек у другом полугодишту.

Током петог разреда предвиђене су садржаји програма:

– Реченица: проста и проширена реченица – изјавна, упитна и одрична.

– Именице: за свесно усвајање – номинатив (једнина и множина). Номинатив у функцији субјекта, именског дела предиката, ословљавања. Акузатив именица које не означавају жива бића. Акузатив у функцији правог објекта и у функцији прилошке одредбе за место с предлозима *в/на*. Локатив (једнина и множина). Локатив у функцији прилошке одредбе за место с предлозима *в/на*. Локатив у функцији неправог објекта (рецептивно).

– Заменице: личне заменице за сва три лица (номинатив једнине и множине).

Облици акузатива у структурама:

Меня зовут /тебя, его, её, нас, вас, их/.

Упитне заменице: кто, что, какой, чей (номинатив)

Присвојне заменице: мой, твой, наш, ваш.

– Придеви: основни типови описних придева сва три рода у номинативу, акузативу, локативу (једнина и множина). Развијање осећаја за род, број, падеж, употребом придева уз облике именица.

– Бројеви: основни бројеви до 100. Редни бројеви до 20 (без деклинације).

– Глаголи: презент основних типова глагола. Презент глагола кретања: *идти, ходить, ехать*. Перфекат глагола од инфинитивне основе на самогласник. Императив (друго лице једнине и множине).

– Предлози: најчешће употребљавани предлози: *в/на* за означавање правца и места, *с* – за одвајање и социјатив; *о* – објекат говора; *у* – место (рецептивно) и припадање (продуктивно).

– Прилози: употреба најчешћих прилога за означавање места, времена и начина: *сегодня, завтра, вчера, здесь, там, туда, сюда, медленно, хорошо, быстро*.

До краја петог разреда у оквиру изговора, читања и писања ученици треба:

– да упознају сва руска слова; да стекну рутинску навику њиховог читања и писања;

– да уоче функцију: *я, е, ё, ю, э, ы, и, ѝ, њ, њ, њ*;

– да практично савладају акценат у руским речима, предвиђеним за овај разред; да се упознају са природом акцента у руском језику;

– да правилно изговарају ненаглашено *-о*;

Сва ова знања ученици треба да практично примењују, што значи да правилно и течно читају обрађене текстове, а да при писању не употребљавају слова српскохрватске ћирилице,⁹ као и да у изговору разликују тврде и меке сугласнике те да умеју у писму да их обележе. Предвиђено је и увежбавање интонације изјавне и упитне реченице, са упитном речју и без ње.

Табела 4.

| Реченични модели Уопштена садржина модела Структура модела | Говорна реализација модела |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Информација о занимању, професији, народности Nn + Nn | Пётр Пертович /я/ты/он/ учитель. Вера /я/ты/она/ югославка/девочка/. Саша и Пет /мы/вы/они/ ученики/мальчики. |
| Информација о радњи или стању и времену њиховог вршења Nn + Vfin | а) Он /Ваня/она/ читает/пишет/сидит/умывается. б) Ты читал. Люба читала. Мы читали. |
| Информација о лицу – предмету на које се односи радња Nn + Vfin + Na | Миша /он/она/ рисует шкаф/дверь/поле/. Миша /он/она/ рисует шкафы/двери/поля/. |
| Информација о месту радње, где се нешто дешава а) Nn + Vfin + Adv б) Nn + Vfin + на + Nl | а) Книга/она/ лежит тут/там/. Он здесь. б) Ученик /он/ пишет на доске. |
| Информација о предмету – лицу о коме се говори Nn + Vfin + о + Nl | Учитель говорит о рисунке/девочке/море/. Учитель говорит о рисунках/девочках/морях/. |
| Директно ословљавање лица | Девочки, слушайте! |

⁹ Иако други елемент овог сложеног придева у комбинацији с именицом *ћирилица* може звучати као свејеврстан оксиморон, не само, али пре свега у светлу недавних догађаја у Р Хрватској, ми користимо термине забележене у анализираном извору.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mn + Vimpr | |
| Исказивање квалитета лица – предмета а) это + Adj + Nn б) Nn + Vfin + Adj + Na в) Nn + Vfin + o + Adj + NI | а) Это большой класс/большая комната/большое окно; большие классы/комнаты/окна; б) Он читает интересный журнал/ интересную книгу/ интересное письмо; интересные журналы/книги/письма. в) Учитель говорит о красивом рисунке/ красивой девочке/ красивом море; красивых рисунках/девочках/морях. |
| Исказивање припадања это + Pn + Nn | Это мой карандаш/твоя книга/наше море; наши товарищи/подруги/. Это Ирин/Ванин/папин/ товарищ. |
| Информација о редоследу лица – предмета это + Nun + Nn | Это первый/второй/третий ... восьмой/ урок. |
| Информација о времену када се врши радња Nn + Vfin + Adv | Они/ученики/ читают/читали/ утром/вечером. |
| Информација о поседовању/непоседовању лица – предмета У меня есть + Nn У меня нет + Ng | У меня/тебя/ есть брат. У нас/вас/ есть урок. У товарища есть мяч. У меня нет брата/сестры/. |
| Одрицање са супротстављањем | Это не карандаш, а перо. Ученик идёт не в школу, а в кино. Учитель говорит не о мальчике, а о девочке. |
| Питања а) Упитна реч б) Интонација | а) О ком/чём/ говорили девочки? б) Учитель говорит о рисунке? |

Комуникативне јединице које су предвиђене за усвајање у петом разреду јесу следеће:

- Скажи/те/, пожалуйста ...
- Простите ... Извините ...
- Здравствуйте, Иван Сергеевич.
- До свидания, Мария Сергеевна.
- Мне нравится/не нравится ...
- Это так ... Это не так ...
- Не знаю.
- Возможно ...
- Разрешите войти/выйти/. Да, конечно ... Извините, я занят.

– Мне можно купаться? Да, можно. Нет, нельзя.

Видимо да су наставне јединице предвиђене за пети разред осетно сложеније су у погледу морфологије. Наиме, и у овом разреду су предвиђене за усвајање све променљиве врсте речи у ограниченом обиму, али сада ширем него у претходном разреду. У оквиру именица обрађују се и акузатив и локатив (ограничено), у оквиру заменица само личне заменице са усвајањем облика акузатива, а присвојне и неке упитне само у номинативу. Редни бројеви се усвајају до 20, док је предвиђено да се основни бројеви усвоје до 100, наравно и сасвим разумљиво, без деклинације. Од придева се усвајају описни придеви сва три рода и оба броја у номинативу, акузативу и локативу. У области глагола јединице се проширују да презент глагола кретања, перфекат глагола са основном на самогласник и императив другог лица једнине и множине. Од непроменљивих врста речи и даље су заступљени само прилози и предлози у ограниченом обиму, али ипак већем него у претходном разреду. Током петог разреда ученици би требало да се упознају са руским гласовним сиситемом, да науче и стекну навику правилног писања и читања руских слова, да уоче функцију оних слова која не постоје у ћириличном писму матерњег језика и да усвоје изговор редукованог вокала -о. Такође је предвиђено да ученици практично овладају акцентом у руским речима које су предвиђене за овај разред, али и интонацијом руске реченице.

Будући да нису у фокусу нашег истраживања, али и да су несумњиво од извесног значаја за њега, подаци који се односе на шести, седми и осми разред биће презентовани на следећим страницама, због свог специфичног положаја унутар нашег рада, мањим слогом.

За шести разред предвиђени су следећи оперативни задаци:

– да ученици коректно репродукују и користе у говору око 350 нових речи и израза основног речника и одабраних реченичних структура за исказивање збивања у садашњости, прошлости и будућности;

– да се говорно споразумевају, да разумеју саговорника и учествују у конверзацији репликама и постављањем питања, да самостално монолошки излажу краће целине, да коректно изговарају гласове у дужим целинама, уз одговарајућу интонацију реченица;

– да препознају научене структуре у писаном језику и коректно гласно читају текстове познате садржине, са разумевањем смисла целине и значења познатих речи у новом контексту;

– да даље упознају правила ортографије без ређих изузетака;

– да пишу кратке саставе на основу слике, питања или теза.

Тематика за шести разред је проширена у складу са вишим нивоом владања руским језиком и обухвата ситуације на следеће теме:

– школа: наставни предмети и распоред часова; спорт;

- породица: прослава рођендана, припрема за дочек гостију; припрема за одлазак на летовање (зимовање); болесник и посета лекара; човечје тело;
- свакодневни живот: на пошти, у ресторану; куповина одеће, обуће и сл.;
- град и село: људи разних занимања и њихов рад; посета биоскопу; зоолошки врт;
- најосновнији подаци о знаменитостима свог места и околине; основни подаци о земљи чији се језик учи;
- оријентација у времену и простору: казивање датума, сата и минута.

У шестом разреду се вокабулар увећава за још 350 нових речи и израза, пред ученике се ставља задатак да учествују у дијалозима постављањем питања и репликама, да читају текстове са разумевањем њихове садржине и препознавањем познатих речи у новом контексту, да пишу кратке саставе. Тематика је такође проширена у односу на претходни разред у складу са сферама интересовања датог узраста.

Комуникативне функције се такође проширују у односу на пети разред и обухватају: честитање, исказивање добрих жеља, позивање у госте, прихватање односно неприхватање позива; подстицање да се нешто заједно уради; изражавање могућности, обавезности и необавезности да се нешто уради. И у овом разреду предвиђене су за усвајање и песме и рецитације.

Такође, за разлику од петог разреда, у шестом је предвиђен по један писмени задатак у сваком полугодишту.

У складу са повећањем нивоа владања језиком и комуникативне компетенције ученика шестог разреда, расте и број и обим наставних јединица предвиђених за усвајање:

- Реченица: проширена реченица. Сложена реченица са везницима.
- Именице: основни типови именица сва три рода у једнини и множини у датим моделима.
- Заменице: личне и присвојне заменице – сви облици; показне заменице: *этот, тот, такой, столько*; опште заменице: *весь, каждый, другой; сам самый, любой*; упитно-односне заменице: *кто, что, какой, который, чей, сколько*.

– Придеви: основни типови описних придева у свим падежима и атрибутивној функцији.

– Бројеви: облици броја *один*. Основни бројеви до 1000 (без промене). Редни до 100 (само номинатив, генитив и акузатив). Именице *тысяча, миллион*. Казивање времена по сату (пуни сати).

– Глаголи: перфекат глагола са основом на сугласник (најфреквентнији). Глаголи кретања: *идти–ходить, ехать–ездить*. Инфинитив као допуна уз предикативе: *надо, нужно, можно, нельзя*. Презент глагола: *пить, есть, петь, дать*,¹⁰ *мыть, жить*. Уочавање вида глагола и исказивање будуће радње најједноставнијим примерима.

– Прилози: прилози за количину: *много, мало, достаточно, немного, несколько*.

– Предлози: најчешћи предлози у наведним обрасцима: *для, без* с генитивом, с дативом (*к врачу*); *в* с акузативом у временском значењу, *с, к*¹¹ с инструменталом.

Када су у питању изговор, читање и писање, до краја шестог разреда ученици треба:

- да имају сигурне појмове о функцији слова на почетку речи, као и о функцији: *я, е, ё, ю* после самогласника;

¹⁰ Наведени глагол, с обзиром на његов вид, не може имати садашње време.

¹¹ Дати предлог се не употребљава са инструменталом.

- да упознају систем обележавања мекоће сугласника помоћу *я, е, ё, ю*;
- да савладају изговор у наставцима *-ого, -его*;
- да савладају изговор глаголских наставака *-ся, -тся, -ться*;
- да савладају изговор предлога уз речи са којима се употребљавају;
- да утврде интонативне типове упитне реченице.

Табела 5.

| Реченични модели | Говорна реализација модела |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Информација о оруђу – средству којим се врши редња Nn + Vfin + Ni | Ученик пишет карандашом/ручкой. Колхозники пашут землю трактором/тракторами/. |
| Информација о месту Nn + Vfin + под/за + Ni | Книга лежит под столом/под партой/ Ученики сидят за партами/за столами/. |
| Информација о лицу коме је нешто намењено или упућено Nn + Vfin + Na + Nd | Она написала письмо сестре/брату/ Таня даёт конфеты подругам/товарищам/. |
| Информација о циљу кретања Nn + Vfin + k + Nd | Мы пошли к тётке/к брату/ Вы едете к родителям. |
| Информација о годинама живота и старости Nd + Nu + Nn 2, 3, 4 + Ngsing 5 ... + Ngpl | Маме тридцать один год. Ване/Мише/ему/ей/ тринадцать лет. Мальчику три года. |
| Информација о припадању лица – предмета Вот + Nn + Ng | Вот книга учителя/подруги/. |
| Информација о намени Nn + Vfin + Na + для + Ng | Он купил книгу для отца/для сестры/. |
| Информација о поседовању У + Ng + есть + Nn | У меня есть книга. У мамы есть перо. |
| Информација о непоседовању У + Ng + нет + Ng | У Веры нет бабушки/брата/ У Тани нет товарищей/подруг. |
| Информација о удаљавању – одвајању предмета – лица Nn + Vfin + из/от/с/со + Ng | Ваня приехал из Москвы/Белграда/ Я получил письмо от друга/подруги/ Книга упала со стола. |
| Информација о месту у чијој се близини налази неко – нешто а) Nn + Vfin + у + Ng б) Adv + от + Ng + Nn | а) Стол стоял у окна/стены/ б) Недалеко от деревни лес. |
| Исказивање припадања У + Pg + Adjg + Ng + есть + Nn | У моего хорошего друга есть сестра. |
| Информација о несвршеној или свршеној радњи | Ваня/он/ будет рисовать. Мы будем петь. |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| која ће се вршити у будућности Nn + Vfut | Ваня нарисует. Мы споём. |
| Информација о почетку – завршетку радње Nn + Vfin + Inf | Мы начинаем работать. Учитель кончил читать. |
| Информација о могућности, жељи и намери да се радња врши Nn + Vfin + Inf | Я могу пойти. Дети пошли купаться. Саша хочет рисовать. Ты решил заниматься. Ты желаешь отвечать. |
| Информација о потреби вршења радње а) Nn + должен + Inf б) Nn + нужно/надо + Inf | а) Я должен учиться. б) Мне/Павлу/ нужно/надо/необходимо/ учиться. |
| Исказивање жеље, молбе, заповести а) Vimpr + Adv б) Vimpr + Na | Иди домой! Спойте песню! |
| Информација о могућности/немогућности вршења радње Nn + можно/нельзя + Inf | Улицу можно/нельзя/ переходить. |
| Типови питања а) Упитна реч б) Упитна речца <i>ли</i> в) Интонација | а) С кем гуляет Таня? Чем пишет ученик? Кому она написала письмо? Чья это книга? У кого есть дочка? Откуда ты приехал? Что ты будешь делать завтра? б) Есть ли у Мити сестра? Под столом ли лежит книга? в) Стол стоит у окна? Ты рисуешь эти цветы? |
| Одрицање а) без супротстављања б) са супротстављањем | а) Ученик пишет не карандашом. б) Ученик пишет не карандашом, а ручкой. |

Комуникативне јединице које су предвиђене за усвајање у шестом разреду јесу следеће:

- Мы с тобой/с ними/с ней.
- Мы с мамой ... /с учителем/.
- Поздравляю тебя/вас/ с днём рождения!
- С новым годом! С праздником.
- Спасибо за поздравление и добрые пожелания!
- Счастливого пути! ... Пошли! ... Поехали! ...

– Всего хорошего!

– Приглашаю тебя/вас/ к себе на обед ... Спасибо ... Я приду с большим удовольствием ... К сожалению /я/ не могу. Я должен пригласить доктора.

На нивоу синтаксе, поред просте и проширене, уводи се и сложена реченица са везницима. Из области морфологије заступљене су све променљиве врсте речи у проширеном обиму у односу на претходни разред. Обим предвиђен за усвајање већи је и када су у питању непроменљиве врсте речи, прилози и предлози. У области фонетике ученици треба да утврде навике правилног изговора и интонирања.

У седмом разреду издвојени су следећи оперативни задаци:

– да ученици усвоје око 320 нових речи и израза основног речника и овладају одабраним реченичним структурама у усменом излагању, приповедању, описивању, дијалогу, изражавању запажања и личног става у вези са обрађеним темама;

– да се спонтаније усмено изражавају и учествују у конверзацији;

– да разумеју усмено излагање саговорника и звучне снимке шире од обима продуктивног усменог исказа;

– да се оспособљавају за читање у себи са разумевањем прочитаног текста;

– да се оспособе за писмену репродукцију савладаних реченичних структура и лексике, за писање писама и честитки;

– да се оспособе за коришћење речника и за самостални рад (слушање са разумевањем, читање, самостално решавање задатака, праћење РТВ емисија и сл.).

Тематика у програму за седми разред обухвата ситуације на следеће теме, које су у односу на претходни разред проширене и продубљене:

– школа: прослава празника, спортске активности, слободне активности;

– свакодневни живот: ситуације из свакодневног живота: у амбуланти, библиотеци, позоришна представа, посета музеју, великом привредном објекту са примерима заштите природе и животне средине;

– наша земља: географски положај наше земље и њене природне лепоте; главни град СФРЈ и главни градови република и покрајина; народи и народности наше земље; омладина у НОБ-у;

– појединости из савременог живота и прогресивних тековина културе наше земље и земље чији се језик учи: основни подаци о земљи или земљама у којима се тај језик говори; велики привредни и културни центар; карактеристични обичаји из свакодневног живота;

– комуникацијске функције: обавештење и упозорење; предлагање да се нешто уради; одобравање нечијег поступка, приговор, изражавање задовољства и незадовољства.

– основне јединице мере за масу и дужину по SI систему.

Наравно, и у седмом разреду су за усвајање предвиђене песме и рецитације, али сада захтевније од оних које су ученици усвајали у нижим разредима.

Новина у односу на шести разред у седмом разреду јесте развијање способности читања у себи са разумевањем прочитаног, писање писама и честитки и коришћење речника. Тематика је у односу на шести разред знатно проширена у складу са областима интересовања датог узраста.

Што се тиче писмених задатака, нема промене у односу на претходни разред: њихов број је и даље исти – по један писмени задатак у сваком полугодишту.

Новина у односу на претходни разред, међутим, огледа се у увођењу лектуре. Наиме, у седмом разреду је предвиђено да ученици прочитају 10 страница приступачног и занимљивог текста из живота деце и омладине и области њиховог интересовања.

Наставне јединице предвиђене за усвајање у седмом разреду су много сложеније у односу на шести. То, ипак, сматрамо оправданим с обзиром на узраст ученика, али и на њихову (претпостављену) спремност да те садржаје усвоје. За седми разред су издвојене следеће јединице:

– Реченица: зависносложене реченице са везничким речима: *кто, что, где, куда, откуда, когда, сколько, который*. Релативне реченице са везничком речју у номинативу и акузативу.

– Именице: употреба свих падешких облика именица женског рода на *-ь*, средњег рода на *-о* и *-е*. Уочавање морфолошких карактеристика (наставака) обрађених именица. Употреба имена народа и народности СФРЈ.

– Заменице: личне заменице трећег лица са предлозима и без предлога. Употреба придевских заменица: *кокой, который, чей*; одричних заменица: *никто, ничто*; повратне заменице: *себя*.

– Придеви: слагање придева са именицом. Карактеристике тврде и меке промене.

– Бројеви: облици бројева неопходни за казивање времена по сату и датума. Употреба основних и редних бројева у оквиру предвиђене тематике.

– Глаголи: просто и сложено будуће време. Императив (3. лице једнине и множине). Повратни глаголи. Глаголи кретања: *плыть–плавать, лететь–летать, бежать–бегать*. Употреба парова. Рекцијске неподударности са матерњим језиком: *положить–лежать, поставить–стоять, повесить–висеть, играть во что, работать кем, быть кем, готовиться к чему, болеть чем, поздравить кого с чем*.

– Прилози: систематизација прилога и прилошких одредаба за време. Прилошки изрази типа: *изо дня в день, время от времени, немного спустя*.

– Предлози: употреба предлога: *перед, между, вокруг, около, у*. Карактеристичне конструкције са предлозима (контрастивно с матерњим језиком), као на пример: *передать по радио, лекарство от боли, жить у кого, узнать у товарища, любовь к родине, читать про себя, перейти через улицу, смеяться над кем, во время войны, начать с* итд.

У оквиру изговора, читања и писања ученици треба да имају сигурне појмове:

– о систему обележавања мекоће у руском језику, као и да савладају његову практичну примену;

– о изговору ненаглашених *е* и *я*;

– да упознају речи у којима се не изговарају поједини сугласници: *здравствуй, солнце, сердце, пожалуйста, праздник, счастливый*;

– да сазнају раздвојну функцију *ь* и *ъ* испред слова *я, е, ё, ю, и*;

– да увежбају интонације просте, проширене и сложене реченице.

Табела 6.

| Реченични модели | Говорна реализација модела |
|------------------|----------------------------|
| Изјавна реченица | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Информација о количини предмета – лица а) Nn + Vfin + Nu1 + Na б) Nn + Vfin + Nu2,3,4 + Ngsg Nn + Vfin + Nu5 + Ngpl в) Nn + Vfin + Adv + Ngpl | а) Мы купили один билет. б) Я купил два/три/четыре билета. в) Мы купили много/мало/немного книг. |
| Казивање времена Nn + Vfin + Adv | Мы отдыхали весной/летом. Мы работаем утром/днём. |
| Казивање времена по сату а) Nun + /Ng/ + Nugsg б) Без + Nug + /Ng/ + Nun + /Ng/ | а) Двадцать /минут/ первого. б) Без пяти /минут/ час. |
| Казивање датума а) Adv + Nun + Ng б) Nn + Vfin + Nug + Ng + Nug + Ng | а) Сегодня двадцать девятое ноября. б) Я родился одиннадцатого февраля 1969 (тысяча девятьсот шестьдесят девятого) года |
| Саопштење о години када се нешто догодило Это + Vfin + в + Nu1 + N1 | Это случилось в 1975 (тысяча девятьсот семьдесят пятом) году. |
| Изражавање односа према неком – нечем Nd + Vfin + Nn | Мне нравится эта картина. |
| Информација о радњи која ће се извршити у будућности Nn + Vfut | Он будет читать. Они будут смеяться. Он прочитает. Они научатся. Ты вернёшься. |
| Исказивање заповести, жеље, молбе /посредно/ Пусть + Vfut | Пусть он придёт! Пусть ученики выучат стихотворение. |
| Изражавање односа према радњи а) Nd + Adv + Inf б) Nd + Vfin + Praed + Inf | а) Мне страшно/весело/приятно кататься. б) Мне хочется/можно/нельзя купаться. |
| Исказивање професије лица Nn + Vfin + Ni | Он/она/ работает врачом/медсестрой/. Мой брат работает учителем. Она была/будет/станет/ учительницей. Отец служит офицером. |
| Информација о месту по коме се неко/нешто креће Nn + Vfin + Nd | Мы гуляем по городу/по лесу/по улице/. |
| Директан и индиректан говор | Учительница сказала: “Мира хорошо написала домашнюю работу”. Учительница сказала, что Мира хорошо написала домашнюю работу. Она спросила: „Когда ты вернёшь книгу?“ Она спросила, когда я верну книгу?“ |

| | |
|----------|-------------------------------------------|
| Питања | Типови реченица као у претходном разреду. |
| Одрицање | Типови реченица као у претходном разреду. |

Комуникативне јединице су такође сложеније, што је у сагласности како са осталим захтевима који се пред ученике постављају тако и са узрастом коме су намењене:

- Я прошу вас зайти ко мне ... Хорошо ... Сейчас ...
- Я прошу вас принести мне эту книгу.
- Одну минутку.
- Извините, я не думал/а/.
- Позволь/-те/ пригласить вас/тебя/ в кино/в ресторан/на обед/домой/.
- Позволь/-те/ проводить вас/тебя/ до остановки.
- Позволь/-те/ предложить тебе/вам/ чашку кофе/кусок пирога/.
- Позволь/-те/ помочь вам/тебе/ перейти улицу.
- С удовольствием.
- Благодарю вас, я буду рад/-а/...
- Спасибо, но к сожалению я ...
- Давайте spoём/сделаем/ ...
- Сделай/напиши/ ...
- Давайте читать!
- Пусть он купит/напишет/...
- Пешеходы ... Курить запрещается ...
- Вход/выход.
- К себе ... От себя ...
- Ты /не/хорошо поступил/сделал/сказал/...
- Хорошо! ... Прекрасно! ...
- Молодец! ... Молодцы! ... Умница! ...
- Я надеюсь, что ...
- Какой вид ... Какое поведение! ... Какие манеры! ...
- Как тебе не стыдно! ... Как тебе не стыдно так поступать/говорить/!

Оперативни задаци издвојени у датом наставном програму за осми разред јесу:

- да ученици усвоје око 350 речи и израза, како би на крају VIII разреда у спонтаном изражавању и конверзацији о одређеним темама располагали фондом од око 1.500 речи и израза основног речника;
- да се оспособљавају за давање основних информација о нашој земљи у оквиру одређене тематике;
- да разумеју различите реченичне структуре и лексику у усменим излагањима саговорника, са звучних снимака и у текстовима (са коришћењем речника), шире од обима продуктивно усвојене језичке грађе;
- да читају у себи и глобално разумеју лакше текстове без речника и препознају значење речи у контексту;

– да се коректно писмено изражавају на основу савладане тематике (опис слике, давање теза прочитаног одломка, писање краћих састава о обрађеним темама, тражење и давање неких информација у облику писма).

Тематиком су обухваћене говорне ситуације на одређене теме које су, у односу на претходни разред, донекле проширене:

- школа: интересовања ученика; омиљена спортска приредба;
- свакодневни живот: посета пољопривредно-индустријском комбинату; путовања; превозна средства, информације на станици, аеродрому и сл.;
- наша земља: основни подаци о историјској и културној прошлости наших народа и народности; основне карактеристике нашег самоуправног друштва; прослава државних, националних празника; главне знаменитости појединих република и покрајина;
- појединости из савременог живота и прогресивних тековина културе наше земље и земље чији се језик учи: природне лепоте, основне привредне гране; из живота ученика; систем обавезног образовања; одабране појединости из културе, уметности и савременог живота; носиоци напредних идеја;
- комуникативне функције: изрицање забране, наредбе; изражавање чуђења, слагања или неслагања са сабеседником; изражавање уверениости, претпоставке или сумње у нешто. Јединице мера за површину и запремину по SI систему. И у осмом разреду су за усвајање предвиђене песме и рецитације.

Број школских писмених задатака остао је непромењен – по један у сваком полугодишту.

У осмом разреду је такође предвиђена лектира, али је већег обима него у седмом разреду. Наиме, предвиђено је да ученици прочитају 20 страница приступачног и занимљивог текста из живота деце и омладине и области њиховог интересовања.

Сложеније су и наставне јединице предвиђене за усвајање, али у складу са могућностима ученика датог узраста и њиховом језичком спремношћу:

– Реченица: релативне реченице за везничком речју у зависним падежима. Узрочне и намерне реченице. Реченице са потенцијалом. Безличне реченице.

– Именице: увежбавање свих падешких облика именица женског рода и мушког рода на *-а/-я* и женског рода на меки сугласник. Уочавање морфолошких карактеристика (наставака). Систематизација падежа са обрађеним предлозима.

– Заменице: систематизација именских и придевских заменица. Неодређене заменице: *кто–то, что–то, кто–нибудь, что–нибудь* (рецептивно).

– Придеви: компарација придева: прости и сложени облици компаратива. Дужи и краћи облик придева и његова употреба.

– Бројеви: облици основних и редних бројева који се употребљавају при исказивању времена и датума.

– Глаголи: потенцијал. Систематизација глагола: промена вида најфреквентнијих глагола. Глаголи кретања: *нести–носить, вести–водить, везти–возить*. Парови глагола са различитим основама: *брать–взять, говорить–сказать, класть–положить, садиться–сесть*. Футур глагола: *есть–съесть, давать–дать*.

- Прилози: систематизација прилога по значењу. Компарација прилога. Прилошки изрази.
- Предлози: преглед најчешће употребљаваних руских предлога и предлошких конструкција.
- Речце: Најчешће употребљавање речце. За показивање: *вот*; за појачавање: *даже, ведь, же, как, ни*; за ограничавање: *только*; за прецизирање: *почти*; упитне: *ли, разве, неужели*.

У вези са изговором, читањем, писањем, у овом разреду ученици треба да имају сигурне појмове:

- о изговору *ё* и *и* после *ш, щ, ц, ч, ж*;
- о природи група *ки, ги, хи*;
- о једначењу сугласника по звучности.

Током осмог разреда, осим тога, треба систематизовати знања:

- о руском гласовном систему;
- о правилима читања;
- о правилима писања;
- те увежбати интонацију проширене и сложене реченице.

Табела 7.

| Реченични модели | Говорна реализација модела |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Изјавна реченица | |
| Информација о степену особине лица – предмета а) Nn + Comp + Ng б) Nn + Comp + чем + Nn в) Nn + Sup + Nn | а) Она старше меня. Таня красивее меня/Миши/. б) Таня более красивая, чем я. в) Байкал самое глубокое озеро. |
| Информација о времену радње а) У нас + Nn + по + Ndpl б) Nn + Vfin + Na + перед + Ni в) Сложена реченица | а) У нас уроки русского языка по вторникам и четвергам. б) Дежурный закрывает окна перед уроками. в) Ученики встали, когда учитель вошёл в класс. Он придёт, когда напишет задачу |
| Информација о намери вршења радње а) Nn + Vfin + за + Ni б) Сложена реченица | а) Мы пошли за хлебом. б) Я спешу, чтобы они не ждали меня. |
| Информација о узроку а) Nn + Vfin + Adv + из–за + Ng б) Nn + болеть + Ni в) Сложена реченица | а) Я остался дома из–за дождя. б) Я болел ангигой. в) Я остался дома, потому что шёл дождь. |
| Исказивање услова под којим се врши радња а) Сложена реченица б) Сложена реченица | а) Если на улице дождь, я беру зонтик. б) Если бы наш товарищ заболел, мы пошли бы его навестить (рецептивно) |
| Исказивање развијене одредбе Сложена реченица | Это мальчик, с которым я сижу. |
| Реченица са употребом речце | Ведь я тебя давно об этом просила. Вот новый журнал. |

| | |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Он был так голоден, что съел даже мой обед. Я куплю такой же фотоаппарат. Как хорошо купаться. Нет ни минуты свободной. Он ответил только на один вопрос. У меня почти всё готово. Будет ли завтра урок математики? Разве ты Мишу не пригласил на чай? Неужели ты не написал задачу?</p> |
| Питања | Типови реченица као у претходном разреду |
| Одрицање | Типови реченица као у претходном разреду |

Комуникативне функције издвојене у наставном програму које се односе на осми разред јесу:

- Час/два/три/четыре/ часа дня/утра/вечера/.
- Пять/шесть/десять/ часов.
- Половина/четверть/ часа ... Половина второго/третьего/.
- Без четверти пять.
- В два часа ... В четверть пятого.
- Который час? ... Сколько времени? ... В котором часу?
- Не надо ... Нельзя опаздывать! ... Хорошо, не буду ...
- Правда? ... Правда!
- Я согласен ... Правильно ... Верно ... Действительно ...
- Нет, не так ... Неправильно ...
- Наверно ... Он безусловно придёт ...
- Я не согласен с вами, потому что ... с тем что ...
- Это несомненно так ...
- Я конечно скажу правду ... Он вероятно/очевидно/ решил эту задачу.
- Наша команда может быть/возможно/ выиграет этот матч.
- Он вряд ли/едва ли/ мог всё сделать.

Дати наставни програм за осми разред предлаже и слободне активности, у чему се огледа новина у односу на претходне разреде. У оквиру слободних активности ученици:

- уче рецитације или да певају песме на језику који уче;
- гледају и коментаришу слајдове, дијафилмове, албуме, збирке и сл.
- слушају музику или прикладан текст;
- дописују се са вршњацима;
- припремају тематски дидактички материјал (збирке, графиконе и сл.);
- иступају кратким рефератом о прочитаном;
- организовано прате ТВ емисије или радио-школу;
- продубљују познавање лексике укључивањем фразеолошких израза или обрадом нове тематике;

- путем информативног читања навикавају се на самосталан рад и самообразовање;
- припремају тачке за школске свечаности;
- организују приредбе на страном језику и сл.

Несумњиво је да су слободне активности начин да се ученици додатно мотивишу за учење страног језика. То је, наиме, време које ће ученици проводити са својим наставницима растерећени, ослобођени страха од неуспеха или лоше оцене, те сматрамо да би их требало предвидети и увести већ од самог почетка учења страног језика. Исто тако сматрамо да се на тај начин обезбеђује додатно време током којег ће ученици бити у контакту са страним језиком и културом земље чији језик уче, те да ће то погодовати бржем, лакшем и правилнијем усвајању не само изговора, фраза и конструкција, него ће допринети и бржем формирању комуникативне компетенције ученика.

4.2. Наставни план и програм из 1985. године¹²

У овом, међу нашим изворима другом по хронологији, на релацији односа СР Србије и САП Војводине постојале су у наставном плану одређене разлике. Наиме, Просветни савет Војводине одлучио је да и надаље задржи праксу почетка учења страног језика од четвртог разреда, док је Просветни савет Србије одлучио да почетак учења страног језика одложи за годину дана касније, дакле у петом разреду. За овај наставни програм усвојена је следећа схема плана часова за територију САП Војводине: IV разред – 38 часова, односно 76 получасова, V разред – 114 часова, VI разред – 123 часа, VII разред – 70 часова, а VIII разред – 105 часова годишње. За територију СР Србије и САП Косова пак годишњи фонд часова износио је: V разред – 140 часова, VI разред – 123 часа, VII разред – 70 часова, а VIII разред – 105 часова. Као што видимо, промена се, осим разлике у узрасту у ком се страни језик уводи, огледа једино у фонду часова за пети разред.

Нови јединствени наставни програм за целу територију СР Србије, САП Војводине и САП Косова у свом првом делу обухвата заједничке циљеве васпитно-образовног рада, задатке васпитно-образовног рада, опште оперативне задатке и

¹² Нажалост, наведени наставни план и програм нисмо били у могућности да нађемо у изворном облику, те смо податке из њега реконструисали на основу магистарске тезе Kirić 1988. Из тог разлога су подаци везани за овај наставни план и програм изнети у мањем обиму од осталих.

комуникативне функције за сва четири језика која се у том тренутку изучавају у основним школама. Након тог заједничког дела програма дати су садржаји програма за сваки језик посебно и то набрајањем захтева из граматике, којим су обухваћене синтакса и морфологија за сваки разред понаособ уз напомене о изговору. Осим тога, наведени су и реченички модели прво дескриптивно, а затим и реченичка структура изражена језичким симболима, да би на крају била дата и реализована реченица говорног модела. За сваки разред посебно одређен је број комуникативних јединица као и садржај задатака за изговор, читање и писање.

Последњи део програма поново је заједнички за све језике, а њиме су обухваћена дидактичко-методичка упутства, организација васпитно-образовног рада, обавезни стандарди и праћење и вредновање рада ученика.

У задацима истакнутим у овом наставном програму стоји да ученици треба да:

- овладају основама све четири језичке вештине у оквиру основних језичких структура и основног речника са фондом од око 1.500 речи и израза;

- уоче елементе система страног језика и да у комуникацијском контексту усвоје одређену језичку грађу, вокабулар, структуре на морфолошком, фонолошком и синтаксичком нивоу, комуникацијске изразе и специфичности у интерпретацији;

- да читањем у себи могу разумети текстове у оквиру обрађеног језичког градива из круга њихових интересовања.

У оквиру дела посвећеног општим оперативним задацима детаљно се разрађују ставови везани за поједине језичке садржаје и за развој појединих језичких умења. Између осталог, као општи оперативни задаци издвојени су следећи:

- да ученици воде разговор, учествују у разговору у оквиру познатих садржаја, лексике, комуникативних модела и граматичких структура пренесених у нове ситуације;

- да глобално разумеју писани текст с мањом количином непознатих речи, при чему текстови могу бити и сложенији од оних који су предвиђени као модел говорног изражавања;

- да пишу вођене саставе, резимеа, краћа писма и поруке.

Осим прецизно истакнутих општих оперативних задатака, исто тако прецизно издвојене су и комуникативне функције предвиђене за обраду.

У делу програма који је разрађен по разредима дати су оперативни задаци у оквиру којих је дат конкретан избор задатака за сваки разред, са захтевом о броју речи

које треба усвојити, тематика, комуникативне функције и избор лакших песмица, рецитација и игара.

Од петог разреда предвиђено је и увођење школских писмених задатака и то у петом разреду један писмени задатак у другом полугодишту, а од шестог до осмог разреда по један писмени задатак у сваком полугодишту.

Тематиком су за сваки разред обухваћене следеће опште теме: школа, породица, град и село, природа, свакодневни живот, наша земља, појединости из савременог живота и прогресивних тековина културе народа земаља чији се језик учи. У седмом и осмом разреду предвиђена је и обрада лектире и то за седми разред 10, а за осми 20 страница занимљивог текста из живота деце и омладине из области њиховог интересовања.

У делу програма у којем је за сваки језик посебно дат језички програм, у одељку посвећеном руском језику дат је преглед и опис морфолошких категорија по врстама речи, као и реченички модели. У овом делу програма разрађени су такође и захтеви за усвајање изговора, читања и писања, а затим су по разредима набројане комуникативне јединице.

У последњем делу овог наставног програма који је заједнички за све стране језике, дата су дидактичко-методичка упутства у којима се истиче да је овај програм нарочито у језичком делу кумулативан, а да су неки делови језичког програма дати кроз систем концентричних кругова. Констатација да је језички програм кумулативан значи да се језичка грађа у сваком разреду надовезује на знања ученика стечена у претходном разреду.

4.3. Наставни план и програм из 1990. године

Према наставном плану из 1990. године са изучавањем страног језика отпочиње се у петом разреду основне школе. Дакле, дати план и програм не обухвата узраст којем је посвећено ово истраживање, али ћемо ипак навести изводе из овог програма како бисмо могли да га компарирамо са осталима.

Према датом наставном плану страни језик у петом разреду основне школе заступљен је са четири часа недељно, што износи 152 часа годишње. У шестом разреду његова заступљеност износи три часа недељно, тј. 111 часова годишње, док је у седмом и осмом разреду он заступљен са по свега два часа недељно, што на годишњем нивоу

износи 72 односно, опет због ранијег завршетка школске године за ученик осмог разреда, 68 часова.

Табела 8.

| | V раз. | | VI раз. | | VII раз. | | VIII раз. | |
|--------------|--------|------|---------|------|----------|------|-----------|------|
| | нед. | год. | нед. | год. | нед. | год. | нед. | год. |
| Страни језик | 4 | 152 | 3 | 111 | 2 | 72 | 2 | 68 |

У оквиру наставног програма предочени су прво општи циљеви и задаци наставе страног језика у основном васпитању и образовању. Основни циљ је да ученици овладају стандардним говорним језиком до нивоа који ће им омогућити да се, у говору и у писању, служе тим језиком у једноставном споразумевању с људима из других земаља и да се преко језика који уче упознају са културом и начином живота изворних говорника тог језика што доприноси ширењу сазнања и опште културе, развијању интелектуалних способности, моралних и естетских вредности, изграђивању свести о улози језика у повезивању народа и стварању толерантних односа према припадницима других културних заједница.

Задаци васпитно-образовног рада у настави страних језика су да ученици:

– стекну основна знања из језика, како рецептивна тако и продуктивна, у оквиру основних језичких структура и лексичког фонда од око 1.400 речи и израза који се најчешће срећу у свакодневном говору;

– упознају основне елементе система страног језика и да у комуникацијском контексту усвоје одређени вокабулар и структуре на фонолошком, морфолошком и синтаксичком нивоу, а на социолингвистичком плану да уче неке особености у интеракцији;

– у границама усвојених језичких структура савладају основна ортографска правила, што ће допринети, поред познавања других елемената језика, коректном писменом изражавању и успостављању основне комуникације у писаној форми;

– могу да читају текстове и разговарају о темама из свакодневног живота и делокруга свога интересовања;

– упознају начин живота, нарочито живот младих, и културне тековине народа чији језик уче;

– стекну способности и навику да се служе речником и другом приручном литературом да би употпунили стечена знања и припремили се за даље образовање и самостални рад.

У оквиру оперативних задатака за пети разред предвиђено је да ученици:

– упознају и усвоје гласовни систем, укључујући и прозодијске елементе (акцент, ритам, квантитет, интонацију);

– распознају гласове и основну мелодијску шему и оспособе се за њихову коректну репродукцију;

– оспособе се за говорну комуникацију усвајањем одабраних основних реченичних модела и око 450 речи и израза, са тежиштем на савладавању казивања у презенту и императиву и на коришћењу утврђених комуникативних функција;

– упознају основна правила граfiје и ортографије ради савладавања технике гласног читања и писања у оквиру орално стечних језичких знања;

– разумеју императивне исказе, питања и шест до десет повезаних реченица у оквиру обрађене тематике;

– коректно реагују на постављена питања, дају императивне исказе, уз излагање четири до осам повезаних реченица – све у оквиру вербално обрађене тематике.

Тематика предвиђена за пети разред пак адекватна је интересовањима датог узраста, при чему су неке теме постављене контрастивно, што доприноси развоју осећаја толеранције за другу културу и друге народе. Обухваћене су теме као што су:

– земља чији се језик учи и наша земља;

– породица: њени чланови и њихове свакодневне навике и обавезе у кући; породица на окупу; идентификација особа и предмета и описивање њихових особина и својстава;

– школа: живот у школи, ситуације на часу и за време одмора; дечје игре;

– свакодневни живот: место у коме ученик живи – опис града и села, људи из суседства; куповина у самопослузи, на пијаци; саобраћајна средства;

– природа: годишња доба; оријентација у времену и простору; основни односи у простору.

Од комуникативних функција заступљене су: представљање себе и трећег лица, казивање имена, узраста и адресе; поздрављање, обраћање, исказивање молбе, захваљивање, извињење; привлачење пажње, ословљавање познатог и непознатог лица; исказивање допадања и недопадања; тражење дозволе, изрицање забране. Ни у овом наставном програму, из сасвим очигледних разлога, аутори нису изоставили песме,

рецитације, игре, као битан елемент који изразито погодује развоју мотивације за учење језика.

Већ у првој години учења предвиђен је школски писмени задатак. С једне стране, имајући пре свега у виду узраст ученика као и чињеницу да им та врста задатака ни у осталим предметима није непознаница, овакав потез могли бисмо сматрати оправданим. Међутим, уколико, с друге стране, знамо да су управо ученици петог разреда ти који су после преласка са разредне на умногоне друкчију врсту наставе – у новонасталим околностима изложени великом притиску, као да ни другде немају писмене задатке у току прве године учења одређеног предмета, можда бисмо се могли запитати није ли ову врсту провере њиховог знања ипак требало оставити за шести разред. Ипак, аутори плана и програма нашли су својеврсно, у датој ситуацији можда и једино могуће, решење: писмени задатак предвиђен је тек у другом полугодишту. Ово, рекли бисмо, представља неку врсту компромиса мотивисаног чињеницом да се део наставе у првом полугодишту петог разреда одвија орално и да су ученици тек у другом полугодишту (ако и тада), када усвоје одређена правила графије и ортографије, спремни да се писмено изразе на страном језику, наравно у обиму ограниченом садржајима програма.

У оквиру садржаја програма за пети разред презентоване су јединице које су предвиђене за усвајање, а у оквиру њих:

– Реченица: проста и проширена реченица – изјавна, упитна и одрична (Да. Нет. Нелзја.).

– Именице: за свесно усвајање: номинатив (једнина и множина). Номинатив у функцији субјекта, именског дела предиката, ословљавање. Акузатив именица које не означавају жива бића. Акузатив у функцији правог објекта и у функцији прилошке одредбе за место с предлозима *в* и *на*. Локатив (једнина и множина). Локатив у функцији прилошке одредбе за место с предлозима *в* и *на*. Локатив у функцији неправог објекта (рецептивно). Остале падежне облике треба усвајати као лексику уколико су неопходни за дату ситуацију.

– Заменице: личне заменице за сва три лица (номинатив једнине и множине). Облици акузатива у структурама *Меня зовут (тебя, его, её, нас, вас, их)*. Упитне заменице: *кто, что, какой, чей*. Присвојне заменице: *мой, твой, наш, ваш* (номинатив једнине и множине). Показна заменица: *этот, эта, это, эти* (номинатив).

– Придеви: основни типови описних придева сва три рода у номинативу, акузативу и локативу (једнина и множина). Развијање осећања за род, број и падеж

употребом придева уз облике именица. Остали падежни облици именица усвајају се као лексика, уколико су неопходни за дату ситуацију.

– Бројеви: основни бројеви до 100 (без деклинације). Редни бројеви до 20 (без деклинације).

– Глаголи: презент основних типова глагола. Презент глагола кретања: *идти, ехать*. Перфекат глагола од инфинитивне основе на самогласник. Императив (друго лице једнине и множине).

– Прилози: употреба најчешћих прилога за означавање времена, места и начина: *сегодня, вчера, завтра, весной, летом, осенью, зимой, здесь, там, туда, сюда; медленно, хорошо, быстро*.

– Предлози: најчешће употребљавани предлози *в* и *на* за означавање правца и места; *с* – за одвајање; *с* – социјатив (рецептивно) и припадање (рецептивно).

До краја петог разреда у вези са изговором, читањем и писањем ученици треба:

– да упознају сва руска слова, да стекну рутинску навику њиховог читања и писања;

– да уоче функцију слова: *я, е, ё, ю, э, ы, и, й, ь, ъ*;

– да практично савладају акценат у руским речима, предвиђеним за овај разред; да се упознају са природом акцента у руском језику;

– да правилно изговарају ненаглашено *о* и *а*;

– да посебно увежбају изговор *ы, ч, и, ш, ж, ц, л* и меких сугласника.

Сва ова знања ученици треба да практично примењују, што значи да правилно и течно читају одређене текстове, а да при писању не употребљавају слова српскохрватске ћирилице. Осим тога, треба да у изговору разликују тврде и меке сугласнике и да умеју у писму да их обележе.

Ученици би такође требало да увежбају интонацију изјавне и упитне реченице са упитном речју и без ње.

Табела 9.

| Реченични модели | Говорна реализација модела |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Изјавна реченица: Указивање на лица и предмете | Это ученик (-и). Это стол (-ы). |
| Информација о занимању, професији, народности | Пётр Иванович (я, ты, он) учитель. Вера (я, ты, она) югославка, девочка. Коля, Саша (мы, вы, они) ученики, мальчики. |
| Информација о радњи или стању и времену | а) Он (Ваня, она) читает, пишет, сидит, умывается. |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| нхоговог вршења | б) Ты читал. Люба читала. Мы читали. |
| Информација о лицу – предмету на који се односи радња | Миша (он, она) рисуе шкаф (доску, дверь, поле). Миша (он, она) рисуе шкафы (доски, двери, поля). |
| Информација о месту радње, где се нешто дешава. Информација о предмету – лицу о коме се говори | а) Книга (она) лежит тут (там). б) Ученик (он) пишет на доске. Учитель говорит о рисунке (девочке, море). Учитель говорит о рисунках (девочках, морях). |
| Директно ословљавање лица | Девочки, слушайте! |
| Исказивање квалитета лица – предмета | а) Это большой класс (большая комната, бодьшое окно; большие классы, комнаты, окна). б) Он читает интересный журнал (интересную книгу, интересное письмо; интересные журналы, книги, письма). в) Учитель говорит о красивом рисунке (красивой девочке, красивом море; красивых рисунках, девочках, морях). |
| Исказивање припадања | Это мой карандаш (твоя книга, наше море; наши товарищи, подруги). Это Машин (Ванин, папин) товарищ. |
| Информација о редоследу лица – предмета | Это первый (второй, третий...восьмой урок). |
| Информације о времену када се врши радња | Они (ученики) читают (читали) утром (вечером). |
| Информација о поседовању/непоседовању предмета – лица (рецептивно) У меня есть + именица (ном.) У меня нет + именица (ген.) | У меня (тебя) есть брат. У нас (вас) есть урок. У товарища есть мяч. У меня нет брата (сестры). |
| Одрицање са супротстављањем | Это не карандаш, а перо. Ученик идёт не в школу, а в кино. Ученик говорит не о мальчике, а о девочке. |
| Исказивање жеље, молбе, заповести | Иди домой! Спойте песню! |
| Питања | |
| а) Упитна реч | а) Кто это? Что это? Какой это дом? Чей это карандаш? О ком (чём) говорили девочки? |
| б) Интонација | б) Учитель говорит о рисунке? |

Комуникативне јединице које су предвиђене за усвајање јесу следеће:

– Представљање: Меня зовут Олег (Ольга). Моя фамилия Иванов (Иванова). Как вас (тебя) зовут? Как ваша (твоя) фамилия? Давайте познакомимся. Будем знакомы. Мне двенадцать лет. Сколько вам (тебе) лет?

– Поздрављање: Здравствуй (Здравствуйте)! Здравствуй, Наташа! Добрый день! Доброе утро! Добрый вечер! До свидания, Иван Сергеевич!

– Обраћање и привлачење пажње: Простите... Извините... Будьте добры... Будьте любезны... Скажите, пожалуйста. Девочка! Мальчик! Ребята! Товарищи! Наташа! Петя! Николай Иванович! Мария Александровна!

– Извињење: Извини(-те)! Извини(-те), пожалуйста! Прости(-те)! Прости(-те), пожалуйста! Извините, пожалуйста, за опоздание!

– Захваљивање: Спасибо. Большое спасибо. Спасибо вам (тебе) за книгу. Пожалуйста! Не за что! Пожалуйста, закрой окно. Разрешите войти (выйти). Пожалуйста! Хорошо!

– Исказивање допадања, недопадања: Мне нравится... Мне не нравится...

– Тражење и давање дозволе: Мне можно купаться? Да. Нет. Нельзя.

4.4. Наставни план и програм из 1991. године

Наставни план и програм из 1991. године садржи информације од шестог до осмог разреда. У шестом разреду за страни језик је предвиђено три часа седмично, односно 111 часова годишње. Ти часови су недељно организовани као један час обраде и два часа увежбавања, провере и систематизације, што на годишњем нивоу износи 37 часова обраде и 74 часа увежбавања, провере и систематизације.¹³

У оквиру заједничких оперативних задатака за све стране језике истакнуто је да ученици треба да:

– коректно изговарају гласове у дужим смисаоним целинама уз одговарајућу интонацију реченица;

– коректно репродукују и користе у говору око 350 нових речи и израза основног речника и одабраних реченичних модела за исказивање збивања у садашњости, прошлости и будућности;

– говорно се споразумевају, да разумеју саговорника и учествују у разговору репликама и постављањем питања као и да самостално монолошки излажу краће целине;

¹³ Већ смо на почетку истакли да, иако не обухвата узраст којим се дато истраживање бави, ради целовитије представе о свим основношколским програмима програм од шестог до осмог разреда овде ипак наводимо, али ситнијим слогом.

– препознају научене структуре у писаном језику и коректно гласно читају текстове познате садржине, са разумевањем смисла целине и значења познатих речи у новом контексту;

– поступно савлађују технику информативног читања на једноставним текстовима у оквиру савладане тематике;

– даље упознају и користе правила граfiје и ортографије укључујући и карактеристичне изузетке;

– пишу кратке саставе на основу питања, слике или тезе и краћа писма или честитке.

Тематика која се у овом разреду обрађује јесте следећа:

– породица: обавезе у кући (постављање стола и сл.), рад у врту; прославе у породици (рођендан); распуст;

– школа: наставни предмети и распоред часова; спортске активности;

– свакодневни живот: одлазак лекару; посета болесном другу; куповина (поклона, школског прибора, одеће, обуће и сл.);

– природа: излет (чување животне средине), знаменитости места и околине где ученик живи; оријентација у времену и простору – казивањем датума, сата и минута; правци кретања; животињски свет (домаћи љубимци, зоолошки врт и сл.); употреба основних мера.

Од комуникативних јединица за усвајање су предвиђени: честитање, исказивање лепих жеља, позивање у госте, прихватање/неприхватање позива; подстицање да се нешто заједно уради; изражавање могућности и обавезности да се нешто уради; тражење и давање обавештења, упутстава и података; изражавање физичких тегоба, расположења (радости, забринутости и сл.). Предвиђене су, осим тога, и песме, рецитације и игре.

Школски писмени задаци, за разлику од претходног разреда, одржавају се у сваком полугодишту и то по један писмени задатак.

Садржаји програма предвиђени за усвајање у шестом разреду јесу следећи:

– Реченица: проширена реченица. Сложена реченица са везницима *и, а, но*.

– Именице: основни типови именица сва три рода у једнини и множини у датим моделима.

– Заменице: личне и присвојне заменице – сви облици; показне заменице: *этот, тот, такой, столько*/рецептивно/; опште заменице: *каждый, другой, самый; весь, сам, любой* /рецептивно/; упитно-односне заменице: *кто, что, какой, который* – сви облици; *чей, сколько* /рецептивно/.

– Придеви: основни типови описних придева у свим падежима у атрибутивној функцији.

– Бројеви: облици броја *один*. Основни бројеви до 1.000 (без промене), сем облика неопходних за казивање времена на сату. Редни до 100 (само номинатив, генитив и акузатив). Именице *тысяча, миллион*.

– Глаголи: перфекат глагола са основом на сугласник (најфреквентнији). Глаголи кретања *идти–ходить, ехать–ездить*. Инфинитив као допуна уз предикативе: *надо, нужно, можно, нельзя*. Презент глагола *пить, есть, петь, жить, хотеть*. Уочавање вида глагола и исказивање будуће радње најједноставнијим примерима. Најчешћи повратни глаголи у презенту и перфекту.

– Прилози: прилози за количину: *много, мало, немного, несколько, достаточно*.

– Предлози: најчешћи предлози у програмираним реченичним моделима: *для, без* с генитивом, *к* с дативом (*к вращу*), *в* с акузативом у временском значењу, *с* с инструменталом.

Што се тиче изговора, читања и писања до краја шестог разреда ученици треба да усвоје појмове о функцији гласова *я, е, ю* на почетку речи, као и функцију истих тих слова самогласника. Осим тога, од њих се очекује да науче систем обележавања мекоће сугласника помоћу: *я, е, ю, и*; савладају изговор у наставцима *-ого, -его*; усвоје правилну употребу слова *э*; савладају изговор глаголских наставака *-ся, -тся, -ться*; савладају изговор предлога уз речи са којима се употребљавају, као и да утврде интонацију упитне реченице.

Табела 10.

| Реченични модели | Говорна реализација модела |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Изјавна реченица: | |
| Информација о оруђу/средству којим се врши радња | Ученик пишет карандашом/ручкой/. Колхозници пашут землю трактором/тракторами. |
| Информација о месту | Книга лежит под столом/под партой/. Ученики сидят за партами/за столами/. |
| Информација о лицу коме је нешто намењено или упућено | Она написала письмо сестре/брату/. Таня даёт конфеты подругам/товарищам/. |
| Информација о циљу кретања | Мы пошли к тётке/к брату/. Вы едете к родителям. |
| Информација о годинама живота, старости | Маме тридцать один год. Ване/Мише/ему/ей/тринадцать лет. Мальчику три года. |
| Информација о припадању коме | Вот книга учителя/подруги/. |
| Информација о намени | Он купил книгу для отца/для сестры. |
| Информација о поседовању | У меня есть книга/перо/. |
| Информација о непоседовању | У Веры нет бабушки/брата/. У Тани нет товарищей/подруг/. |
| Информација о удаљавању, одвајању од чега | Ваня приехал из Москвы/из Белграда/. Я получил письмо от друга/от подруги. Книга упала со стола. |
| Информација о месту у чијој се близини налази неко – нешто | Стол стоял у окна/у стены/. Недалеко от деревни лес. |
| Информација о несвршеној и свршеној радњи у будућности | Мы будем петь. Ваня нарисует. Мы споём. |
| Информација о почетку – завршетку радње | Мы начинаем работать. Учитель кончил читать. |
| Информација о могућности, жељи и намери вршења радње | Я могу пойти. Дети пошли купаться. Саша хочет рисовать. Ты элаешь отвечать. Она решила заниматься. |
| Информација о потреби вршења радње | Я должен учиться. Мне/Павлу нужно/надо/необходимо учиться. |
| Информација о могућности/немогућности вршења радње | Улицу можно/нельзя переходить. |
| Информација о количини предмета или лица | Мы купили много/мало/немного книг. |

| | |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Казивање времена по сату | Двадцать минут первого. Без пяти час. Без пяти два часа. |
| Типови питања: | |
| а) Упитна реч | С кѐм гуляет Тѐня? Чем пишет ученик? Кому она написала письмо? Чья это книга? У кого есть дочка? Откуда ты приехал? Что ты будешь делать завтра? |
| б) Упитна речца ли | Есть ли у Миши сестра? Под столом ли лежит книга? |
| в) Интонација | Стол стоие у окна? Ты рисуешь эти цветы? |
| Одрицање: | |
| а) без супротстављања | Ученик пишет не карандашом. |
| б) са супротстављањем | Ученик пишет не карандашом, а ручкой. |

Комуникативне јединице:

– Читање и исказивање добрих жеља: Поздравляю тебя/вас/ с днём рождения/с Новым годом/ с праздником. С Новым годом! С праздником! Спасибо за поздравление и добрые пожелания. Желаю вам/тебе счастья! Всего хорошего! Счастливого пути! Добро пожаловать! Спокойной ночи! Приятного аппетита!

– Позивање у госте, прихватање/неприхватање позива: Я приглашаю тебя/вас... Я приглашаю тебя к себе в гости. Спасибо. Я с удовольствием к тебе приду. К сожалению, я не могу прийти.

– Подстицање да се нешто заједно уради: Давай поедем за город. Пошли... Поехали...

– Изражавање физичког стања и расположења: Ему/мне плохо/жарко. Мне хочется есть. Мне весело. Я болен/заболел. Мне надо/нужно пойти к врачу.

У седмом разреду предвиђено је да се страни језик слуша два пута недељно по један школски час, што на годишњем нивоу износи 72 часа. У оквиру тог фонда предвиђено је 0,5 часова обраде и 1,5 часова увежбавања, провере и систематизације недељно, док на годишњем нивоу то износи 18 часова обраде и 54 часа увежбавања, провере и систематизације.

Оперативни задаци који су предвиђени за стране језике у оквиру седмог разреда јесу следећи:

– ученици треба да усвоје око 300 нових речи и израза основног речника и овладају одабраним реченичним моделима у садашњем, будућем и прошлом времену за усмено излагање, приповедање, описивање, учествовање у дијалогу и изражавање личног става и запажања у вези са обрађеним темама;

– ученици треба да се слободно и спонтано усмено изражавају и учествују у разговору;

– треба да разумеју усмено излагање саговорника и звучне снимке шире од обима продуктивног усменог исказа;

– треба да се оспособе за читање у себи са разумевањем прочитаног текста;

– да се оспособе за писмену репродукцију савладаних реченичних модела и лексике, за писање вођених састава и краћих резимеа;

– да се оспособе за коришћење речника и за самостални рад (слушање са разумевањем, читање, самостално решавање задатака, праћење РТВ емисија и сл.).

У оквиру тематике која је предвиђена за усвајање у седмом разреду наведене су следеће теме:

- породица: обичаји и исхрана, слободно време, припремање за пут;
- школа: слободне активности ученика;
- свакодневни живот: дописивање, телефонски разговор, на аеродрому, саобраћај у главном граду – на улици и у подземној железници, одлазак у биоскоп, празници;
- природа: знаменитости главног града, познато туристичко место;
- култура и уметност: видови стваралаштва, позната дела и ствараоци.

За разлику од шестог разреда, у седмом разреду је предвиђена и лектира, укупног обима од десет страна, која укључује једноставне или адаптиране текстове са одабраним темама из стране културе и цивилизације, поезију, одабране текстове из часописа за младе.

Од комуникативних функција издвојене су следеће: започињање телефонског разговора; започињање и завршавање писма; упозорење; обавештење; предлагање; одобравање и неодобравање; изражавање жеље, задовољства и незадовољства. Ни у седмом разреду из садржаја програма нису изостављене песме и рецитације.

Количина школских писмених задатака остала је иста и у овом разреду – за свако полугодиште предвиђен је по један писмени задатак.

Садржаји програма за седми разред обухватају следеће јединице:

– Реченица: зависносложене реченице са везничким речима: *кто, что, как, где, куда, откуда, когда, сколько, который*.

– Именице: употреба свих падежних облика именица женског рода на -ь. Уочавање морфолошких карактеристика (наставака) обрађених именица и систематизација. Употреба имена народа и народности СФРЈ.

– Заменице: личне заменице трећег лица са предлозима и без њих. Употреба придевских заменица: *какой, который, чей*; одричних заменица: *никто, ничто*; повратне заменице: *себя*.

– Придеви: слагање придева са именицом. Карактеристика тврде и меке промене. Уочавање облика компаратива у функцији предиката (рецептивно).

– Бројеви: облици бројева неопходни за казивање датума. Употреба основних и редних бројева у оквиру тематике.

– Глаголи: просто и сложено будуће време; императив (3. л. једине и множине); повратни глаголи; глаголи кретања: *плыть–плавать, лететь–летать, бежать–бегать*. Рекцијске неподударности са матерњим језиком: *играть во что, работать кем, быть кем, готовиться к чему, болеть чем, поздравить кого с чем*.

– Прилози: систематизација прилога и прилошких одредаба за време и место.

– Предлози: употреба предлога: *перед, за, между, вокруг, около, у*. Карактеристичне конструкције с предлозима (контрастивно с матерњим језиком).

У оквиру изговора, читања и писања, ученици треба да науче систем обележавања мекоће у руском језику, као и да савладају његову практичну примену и усвоје изговор ненаглашених *е* и *я*. Осим тога, очекује се да упознају речи у којима се не изговарају поједини сугласници: *здравствуй, солнце, сердце, пожалуйста, праздник, счастливый*; схвате раздвојну функцију *ь* и *ъ*, испред слова: *я, е, ё, ю, и*. Такође би требало да ученици увежбају интонацију просте, проширене и сложене реченице.

Табела 11.

| | |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Реченични модели | Говорна реализација модела |
| Изјавна реченица: | |
| Информација о количини лица – предмета | Мы купили один билет. Я купил два/три/четыре билета/пять билетов. |
| Исказивање времена прилогом | Мы отдыхали весной/летом. Мы работаем утром/днём. |
| Исказивање места и правца прилогом | Они нас там ждут. Мы идём туда. |
| Казивање датума | Сегодня двадцать девятое ноября. Я родился одиннадцатого февраля 1979 года. |
| Саопштење о години кад се нешто догодило | Это случилось в 1975 году. |
| Изражавање односа према неком – нечем | Мне нравится эта картина. |
| Информација о радњи која ће се извршити/вршити/ у будућности | Он прочитает. Они научатся. Ты вернёшься. Он будет читать. Они будут смеяться. |
| Исказивање заповести, жеље, молбе /посредно/ | Пусть он придёт! Пусть ученики выучат стихотворение! |
| Изражавање односа према радњи | Мне страшно/весело/приятно кататься. Мне хочется спать. |
| Исказивање професија лица | Он/она/ работает врачом/мудеустрой/. Мой брат работает учителем. Она была/будет/станет/ учительницей. Отец служит офицером. |
| Информација о месту по коме се неко – нешто креће | Мы гуляем по городу/по лесу/по улице/. |
| Директан и индиректан говор | Учительница сказала:“Мира хорошо написала домашнюю работу“. Учительница сказала, что Мира хорошо написала домашнюю работу. Она спросила:“Когда ты вернёшь книгу?“ Она спросила, когда я верну книгу. |
| Питања | Типови упитних реченица као и у претходном разреду. |
| Одрицање | Типови одричних реченица као и у претходном разреду. |

Комуникативне јединице које су присутне јесу следеће:

- Обраћање преко телефона: Алло! Это Иван Сергеевич? Алло! Это ты, Серёжа? Говорит Ира. Да! Я слушаю. Володя, я у телефона.
- Обраћање у писму: Дорогой/милый/... Уважаемый Антон Иванович! Уважаемая Мария Ивановна! Дорогой Петя! Дорогая Таня!
- Предлагање: Позволь/-те/ проводить тебя/вас/ до остановки автобуса.

– Одобравање и неодобравање: Правилно! Хорошо! Прекрасно! Молодец! Умница! Ты прав!
Ты плохо поступил! Нехорошо так поступать! Как тебе не стыдно!

– Упозорења: Осторожно! К себе... От себя... Вход. Выход.

Анализирајући дате садржаје програма за седми разред, примећујемо да су многе јединице предвиђене за обраду постављене контрастивно, што оцењујемо као изузетно повољно. Наиме, на тај начин ученици не само да уочавају разлике између двају блискородних језика него им та запажања помажу да боље и брже схвате и запамте наставно градиво, развијају толеранцију према другом језику и народу који се тим језиком користи. Исто тако, сматрамо да на тај начин ученици преовладавају интерферентна места и у самом старту уочавају где би могли да погреше, чиме те евентуалне грешке своде на минимум.

У осмом разреду је такође превиђен исти недељни фонд часова као и у седмом, али се, као што смо и досад имали прилике више пута да видимо, годишњи фонд разликује због краће школске године за ученике завршног разреда: уместо 72 часа годишње, колико је било предвиђено у претходном, у овом разреду је то 68. Другим речима, и у овом разреду је предвиђено 0,5 часова обраде и 1,5 часова увежбавања, провере и систематизације недељно, односно, на годишњем нивоу, 17 часова обраде и 51 час увежбавања, провере и систематизације.

У оквиру оперативних задатака предвиђених за стране језике издвајају се следећи, чији је циљ да ученици:

– усвоје око 300 нових речи и израза како би на крају осмог разреда располагали са фондом од око 1.400 речи и израза основног речника у самосталном изражавању и разговору о обрађеним темама;

– стекну способност за давање основних информација о нашој земљи у оквиру обрађене тематике;

– разумеју различите реченичне структуре у излагању саговорника и са звучних снимака;

– буду способни да читају у себи и глобално разумеју лакше текстове, као и да препознају значење речи у контексту;

– треба да се оспособе за самостално читање текстова уз употребу речника, шире од обима продуктивно усвојене лексике;

– треба да се оспособе за коректно писмено изражавање (опис слике, давање теза, писање састава на одређене теме, тражење и давање информације, писање писма).

У оквиру тематике издвојене су следеће тематске целине, међу којима су, сасвим очекивано, присутне оне којима се посвећује пажња у сваком разреду, али и неке нове:

– школа: припрема за даље школовање, избор занимања;

– свакодневни живот: цепарац, обичаји, припрема за одлазак на концерт, у позориште, омиљена састајалишта, куповина хране (грамофонских плоча, касета и др.);

– природа: природне лепоте, заштита животне средине, оријентација у простору: план града, географска карта;

– тековине културе и науке: значајни споменици културе и историје, манифестације (културне и привредне), достигнућа;

– лектира: приче из живота, анегдоте, одабрани одломци једноставнијих или адаптираних прозних и поетских књижевних дела, одабрани текстови из часописа за младе (до 10 страница).

Од комуникативних функција пак предвиђене су следеће: тражење и нуђење помоћи да се нешто уради, одобравање/неодобравање нечијих поступака, слагање/неслагање са саговорником, тражење и давање информације, молба да се нешто понови. Песме и рецитације ни у овом разреду нису изостављене из садржаја програма, што, као и досад, оцењујемо повољно, јер сматрамо да лингвокултуролошки садржаји које оне носе у себи доприносе развоју мотивације за учење страног језика.

Број школских писмених задатака остаје непромењен – по један писмени задатак у сваком полугодишту.

Садржаји програма који су предвиђени за усвајање у осмом разреду јесу следећи:

– Реченица: релативне реченице са везничком речју у зависном падежу. Узрочне и намерне реченице. Реченице са потенцијалом (рецептивно). Безличне реченице (рецептивно).

– Именице: увежбавање свих падежних облика именица женског и мушког рода на *-а*, *-я* и именица женског рода на меки сугласник. Уочавање морфолошких карактеристика наставака. Систематизација падежа са обрађеним и усвојеним предлозима.

– Заменице: систематизација именских и придевских заменица. Неодређене заменице: *кто–то*, *что–то*, *кто–нибудь*, *что–нибудь* (рецептивно).

– Придеви: компарација придева: прости и сложени облици компаратива. Сложени облик суперлатива. Дужи и краћи облик придева и њихова употреба (рецептивно).

– Бројеви: облици основних и редних бројева који се употребљавају при исказивању времена по сату и датума (повнављање и систематизација).

– Глаголи: потенцијал (рецептивно). Систематизација глаголских времена. Промена вида најфреквентнијих глагола. Парови глагола с различитим основама: *брать–взять*, *говорить–сказать*, *класть–положить*, *садиться–сесть* (рецептивно). Глаголи кретања: *нести–носить*, *вести–водить*, *везти–возить*. Футур глагола *есть–съесть*, *давать–дать*.

– Прилози: систематизација прилога по значењу. Компарација прилога (рецептивно). Прилошки изрази.

– Предлози: преглед најчешће употребљаваних руских предлога и предлошко-падежних конструкција.

– Речце: најчешће употребљаване речце: *ведь*, *вот*, *даже*, *же*, *как*, *ни*, *только*, *почти*, *ли?*, *разве?*, *неужели?*

– Узвици: најчешће употребљавани узвици: *ах!*, *эй!*, *о!*, *эге!*, *ну!* и сл.

У овом разреду у оквиру изговора, читања и писања ученици треба да: усвоје изговор *е* и *и* после *и*, *ж*, *ц*, *ч*, *ш*; затим да знају природу група *ки*, *ги*, *хи*, те једначење сугласника по звучности.

Током осмог разреда треба систематизовати знања о: руском гласовном систему, правилима читања; правилима писања и увежбати интонацију проширене и сложене реченице.

Табела 12.

| Реченични модели | Говорна реализација модела |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Изјавна реченица: | |
| Информација о степену особине лица/предмета | а) Она старше меня. Таня красивее меня/Миши/. б) Таня более красивая, чем я. в) Байкал самое глубокое озеро. |
| Информација о времену вршења радње | а) У нас уроки русского языка по вторникам и четвергам. б) Дежурный закрывает окна перед уроками. в) Ученики встали, когда учитель вошёл в класс. Он придёт, когда напишет задачу. |
| Информација о намери вршења радње | а) Мы пошли за хлебом. б) Я спешу, чтобы не ждали меня долго. |
| Информација о узроку вршења радње | а) Я остался дома из-за дождя. Я болел ангиной. б) Я остался дома, потому что шёл дождь. |
| Исказивање услова под којим се врши радња (рецептивно) | а) Если на улице дождь, я беру зонтик. б) Если бы наш товарищ заболел, мы пошли бы его навестить. |
| Исказивање одредбе сложеном (релативном) реченицом | Это мальчик, с которым я сижу. |
| Реченица са употребом речце | Ведь я тебя давно об этом просила. Вот новый журнал. Он был так голоден, что даже съел мой обед. Я куплю такой же фотоапарат. Как хорошо купаться. Нет ни минуты свободной. Он ответил только на один вопрос. У меня почти всё готово. Будет ли завтра урок математики? Разве ты Мишу не пригласил на чай? Неужели ты не написал задачу? |
| Питања | Типови упитних реченица као и у претходним разредима. |
| Одрицање | Типови одричних реченица као и у претходним разредима. |

Комуникативне јединице чије је обрађивање предвиђено у овом разреду јесу следеће:

– Слагање и неслагање са мишљењем саговорника: Да. Конечно. Разумеется. Это верно. Я согласен с вами. Я несогласен. Я несогласен с вами, потому что...

– Молба саговорника да се нешто понови: Повторите, пожалуйста. Простите, я не слышал. Правда?

– Тражење и нуђење помоћи да се нешто уради: Я прошу вас/тебя... Я предлагаю вам/тебе... Будьте добры/любезны... Я хотел бы вас/тебя попросить... Мне хочется вас/тебя попросить. Давай я тебе помогу.

Наравно, једна од планираних активности јесте понављање и увежбавање комуникативних јединица које су усвојене у претходним разредима.

4.5. Посебне основе школског програма за 1. разред основног образовања и васпитања из 2003. године

Видели смо да се страни језик у нашем основношколском систему школовања у анализираном периоду није предавао од самог почетка, од првог разреда, већ, само по изузетку, од четвртог, односно тек петог разреда. Међутим, школске 2003. године, као значајна новина, у основне школе уведено је факултативно учење страног језика већ од првог разреда. Наравно, није то потребно посебно ни истицати, настава страног језика у првом разреду основне школе умногоме је специфична, пре свега због тога што њу не изводе учитељи него предметни наставници. Осим тога, с обзиром на узраст и ниво како когнитивног тако и укупног психичког развоја деце у првом разреду основне школе, очекивани исходи у учењу страног језика крајње су ограниченог домета. Наиме, у првом разреду основне школе настава страног језика пре свега има за циљ да ученицима приближи идеју о постојању других језика као средстава комуникације и да у њима развије позитивна осећања према језику који уче. Другим речима, циљ наставе страног језика на овом узрасту била би сензитивизација на стране језике уз развој основа комуникативне компетенције на том језику.

Исходи наставе страног језика на крају првог разреда дати су у документу Министарства просвете и спорта Републике Србије под насловом *Посебне основе школског програма за 1. разред основног образовања и васпитања, Београд 2003*. Како бисмо их представили што веродостојније, дајемо их скениране:

Могли бисмо закључити да је садржај предвиђен за усвајање у првом разреду основне школе у потпуности у складу са могућностима датог узраста као и његовим интересовањима.

4.6. Наставни план и програм из 2005. године

Наставни план за стране језике који је предмет наше анализе умногоме је специфичан у односу на своје претходнике, пре свега када је у питању почетак наставе страног језика, који је, у складу с наведеним Основама, планиран за сами почетак школовања. Отуд он за ниже разреде основне школе предвиђа следећи фонд часова:

Табела 13.

| 1. разред | | 2. разред | | 3. разред | | 4. разред | |
|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| недељно | годишње | недељно | годишње | недељно | годишње | недељно | годишње |
| 2 | 72 | 2 | 72 | 2 | 72 | 2 | 72 |

У заједничком делу наставног програма за стране језике истакнуто је да је циљ наставе страног језика на млађем основношколском узрасту оспособљавање ученика да на страном језику комуницира на основном нивоу о темама из свог непосредног окружења у писаном и усменом облику. Осим тога, настава на нижем основношколском узрасту код ученика треба да подстакне потребу за учењем страног језика, да развије свест ученика о сопственом напредовању, што изузетно повољно утиче на мотивацију за учење страног језика. Настава страног језика на датом узрасту, такође, треба да развије осећај разумевања и толеранције за различите културе и традиције, стимулише машту и креативност, али и да подстиче употребу страног језика у личне сврхе, чиме се ствара још један од предуслова за повећање мотивације за учење.

У оквиру општих стандарда истакнуто је да ученик кроз наставу страних језика развија радозналост, истраживачки дух и отвореност за комуникацију са говорницима других језика, а такође и богати сопствену личност, стиче свест о значају сопствене културе и сопственог језика кроз контакт са другим језицима и културама.

Задаци на нивоу језичких вештина дати у наставном програму из 2005. године истичу да у оквиру разумевања говора ученик треба да препознаје гласове у говорном ланцу, са посебном пажњом усмереном на гласове којих у матерњем језику нема, а

такође и на акценат, ритам и интонацију. Исто тако, ученик треба да разуме садржај уз помоћ невербалне комуникације, као и кратке дијалоге, приче и песме о познатим темама, које чује уживо или са аудио-визуелних записа.

У писаном тексту пак ученик треба да препознаје слова, написане речи и реченице у вези са познатим појмовима, поштује правописне знаке приликом читања, разуме основна значења кратких писаних и илустрованих текстова о познатим темама.

Приликом усменог изражавања ученик треба да изговара гласове разговетно, правилно акцентује речи, поштује ритам и интонацију при спонтаном говору и читању. Он би требало да се оспособи да самостално и уз наставникову помоћ даје основне информације о себи и свом окружењу, да кратким и једноставним исказима описује себе и друге у познатим ситуацијама, да самостално или у групи репродукује кратке рецитације и бројалице, као и да пева познате песмице.

У интеракцији се очекује да ученик вербално и невербално реагује на упутства и постављена питања, као и да сам поставља питања и тражи разјашњења када нешто не разуме, те да учествује у заједничким активностима на часу.

Приликом писменог изражавања ученик треба да се оспособи да преписује текст поштујући при томе ортографска правила, да допуњава и пише речи и краће реченице у вези са познатим писаним текстом или визуелним подстицајем, као и да пише личне податке (име, презиме и адресу).

Када је реч о знањима о језику, на овом нивоу ученик би требало да препознаје шта је ново научио, да схвата значај знања језика, разуме везу између сопственог залагања и постигнућа у језичким активностима, што је од изузетног значаја за његово даље напредовање.

Теме које су заступљене на овом и нивоу учења блиске су узрасту којем су намењене и представљају следеће области тренутног интересовања ученика:

- школа: школски прибор, простор, активности;
- ја и моји другови: другови и особе из непосредног окружења, игре (у складу са годишњим добима);
- породица и блиско окружење: ужа и шира породица и пријатељи;
- празници: Божић, Нова година, Ускрс, рођендан и други важни празници;
- мој дом: просторије и делови намештаја;
- исхрана: оброци, избор хране и пића, воће и поврће, навике у исхрани у земљи чији се језик учи;
- одећа: одевни предмети по годишњим добима;

– окружење: место и улица где станујем, важне установе у окружењу (биоскоп, школа, позориште, пошта, музеј);

– остало: годишња доба, месеци у години, дани у недељи и делови дана.

Садржаји програма могу се приказати табеларно на следећи начин:

Табела 14.

| Функције | Примери |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Представљање себе и других | Будем знакомы. Давай (-те) познакомиться. Давай (-те) познакомимся. Меня зовут Андрей/Нина. Моя фамилия Иванов(-а). Кто ты? Я Ольга/Игорь. Это моя подруга Наташа. Это мой друг Иван. |
| 2. Поздрављање | Здравствуй(-те)! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Привет! До свидания! Пока! Спокойной ночи! |
| 3. Идентификација и именовање особа, објеката, делова тела, животиња, боја, бројева итд. (у вези са темама) | Это мой брат. Он высокий. Это собака. Она чёрная. Это глаза. Они серые. |
| 4. Разумевање и давање једноставних упутстава и команди | Пиши(-те)! Читай(-те)! Рисуй(-те)! Смотри(-те)! |
| 5. Постављање и одговарање на питања | Где твой учебник? Он в портфеле. |
| 6. Молбе и изрази захвалности | (Я) прошу (вас) тебя... Спасибо! Большое спасибо! Благодарю (вас) тебя... Пожалуйста. Не за что. Не стоит. |
| 7. Примање и давање позива за учешће у игри/групној активности | Давай (-те) играть! Давай (-те) петь! Хотите поиграть? Хорошо. Ладно. Я хочу играть. Нет, я не хочу играть. |
| 8. Изражавање допадања/недопадања | Это хорошо (нехорошо). Мне нравится (не нравится)... Я люблю (не люблю)... |
| 9. Изражавање физичких сензација и | Мне хочется есть (пить). |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| потреба | У мене болит голова. |
| 10. Исказивање просторних односа и величина (идем, долазим из..., лево, десно, горе, доле...) | Я иду в театр. Я в театре. Я выхожу из театра. Направо (налево) от театра... Я иду вверх (вниз) по лестнице. |
| 11. Давање и тражење информација о себи и другима | Я ученик третьего класса. Я живу на улице Пушкина. На какой улице ты живёшь? |
| 12. Тражење и давање обавештења | Где находится Народный театр? Он находится на Площади Республики. |
| 13. Описивање лица и предмета | Михаил высокого роста. Он худой. У него жёлтый мяч. |
| 14. Изрицање забране и реаговање на забрану | Ты заболел. Тебе нельзя ходить в школу. Курить воспрещается! |
| 15. Изражавање припадања и поседовања | Моя книга. Мой карандаш. У меня есть сестра (брат). Это мои друзья. |
| 16. Тражење и давање обавештења о времену на часовнику – пуни сати | Который час? Сколько времени? Сейчас три часа. Сейчас пять часов. Сейчас половина девятого. |
| 17. Скретање пажње | Извини (-те) пожалуйста! Прости (-те)! Будь (-те) добры! Будь (-те) любезны! Скажите, пожалуйста. |
| 18. Тражење мишљења и изражавање слагања/неслагања | Тебе понравился фильм? Да. Не может быть. Я совершенно не согласна с тобой. |

У другом разреду теме се надовезују на већ обрађене теме у првом разреду, проширују и додају нове које се односе на блиско окружење (суседи, пријатељи, место становања), годишња доба, прославе рођендана, празника, оријентисање у простору и времену.

На крају овог разреда очекује се да се ученик оспособи да разуме говор наставника и записе са аудио и видео касета, да разуме једноставна упутства, захтеве, молбе и на њих адекватно реагује, да схвати општи смисао кратких једноставних исказа у контексту, да буде способан да се служи невербалним облицима комуникације, да користи једноставне формалне и неформалне поздраве, као и да даје кратке исказе према датом моделу. Такође, ученик би требало да описује, сам или уз помоћ

наставника, слику и ситуације на слици, да зна да представи чланове своје породице и особе из непосредног окружења, да изражава своје потребе, допадање/недопадање, способност да се нешто уради, као и да изражава лепе жеље, те да уме да се оријентише у простору и казује време на сату (пуни сати). Другим речима, ученик треба у потпуности да буде способан да користи најједноставније језичке структуре и лексику, да говори о себи, свом кућном љубимцу или љубимцу свог друга, предметима из непосредног окружења, својим интересовањима. Од њега се очекује и да уме да каже, сам или уз помоћ наставника, две до три кратке реченице, уз коректан изговор и интонацију и поставља једноставна питања („да/не“ питања, питања о идентитету, месту/положају где се лице или предмет налазе).

Садржаји програма за други разред у датом наставном програму нису издвојени. Међутим, с обзиром на чињеницу да се и у овом разреду настава одвија орално, претпостављамо да већих измена у садржају програма и нема, те да се оне пре свега огледају у проширивању и продубљивању тематике у односу на први разред.

Учење страног језика у првом и другом разреду треба да се одвија кроз игру и да детету представља задовољство, а не обавезу. Учење је претежно рецептивно, а језик се усваја спонтано. На овом узрасту деца су способна да верно репродукују оно што чују. Познато је да деца у овом узрасту имају изражене имагинативне и драмске способности, што им омогућава да уче кроз игру, чиме им је олакшано меморисање и спонтано усвајање језика.

Како ученици у овом периоду усвајају језик спонтано и кроз игру, не би их требало присиљавати на активности, али их свакако, ако посустану, треба охрабривати и подстицати да активно учествују у настави. Осим тога, не треба пренебрегнути чињеницу да је неким од њих потребно више времена да се активно укључе у рад на часу, те да њихово ћутање није нужно последица незнања већ је очекивано испољавање пасивног периода усвајања језика. Отуд им треба допустити да се у активност укључе када они за то буду спремни. У супротном, ако се сувише инсистира на активирању ученика који се осећа несигурно, ефекат може да буде супротан очекиваном. Важно је да се на часу створи пријатна атмосфера, да се активности прилагоде интересовањима ученика. Наставник треба да уважава разлике у стилевима учења, јер сви ученици не уче на исти начин и истим темпом, нити имају исте природне предиспозиције за усвајање страног језика. Наставник би, заправо, требало да помогне ученицима да пронађу ону стратегију учења која највише одговара индивидуалном когнитивном стилу сваког од њих. Треба, стога, наставу прилагодити узрастним способностима

ученика, њиховом интересовању и потребама и бирати оне методске поступке који ће уважавати индивидуалне особине ученика.

С обзиром на све горенаведено сматрамо да би и класично оцењивање из страног језика у прва два разреда, дакле у периоду оралне наставе, могло утицати на сам квалитет наставе, јер би ученике додатно оптеретило и они би (или барем неки од њих), у страху од оцене, изгубили на својој спонтаности. Стога је наша препорука да се у прва два разреда дају само описне оцене, које би биле резултат наставникове пажљиве процене ученичких способности. Да би што боље упознао своје ученике, могао би да у посебну свеску записује своја запажања о њиховом раду и активности током часа (на пример: интровертан је, не укључује се у рад на часу, заинтересован је, са лакоћом прати и понавља језичке структуре, памти оно што може да види и чује, кооперативан је и сл.). Те белешке биле би од велике помоћи како наставнику приликом извођења коначне описне оцене тако и самим ученицима и њиховим родитељима.

Још једну ствар не би требало сметнути с ума: на овом нивоу ученици не усвајају граматичке структуре свесно. У почетној фази учења страног језика акценат је на говору и разумевању говора. Пре него што ученик почне да користи страни језик за комуникацију, треба га подстицати да имитира и репродукује гласове страног језика који учи, било да је то копирање наставниковог говора било говора спикера са аудио-записа. Тај подстицај би требало изводити ненаметљиво, кроз песму, бројалице и једноставне игре, због чега је имплементација дидактичких игара у сам ток часа на овом узрасту од изузетне важности. Чињеница да се током игре изражава на страном језику за ученика ће бити веома подстицајна. Осим тога, игре симулирају реалне животне ситуације и стварају утисак природне и спонтане комуникације. Употреба различитих дидактичких материјала као што су сликовница, постери, карте, предмети из свакодневног живота, такође ће подстаћи ученике на брже и лакше усвајање језика, јер дете то боље чини уколико се укључе сва чула, дакле, уколико и види и чује и додирне и осети.

Неопходно је наставни час конципирати у складу са психофизиолошким особинама ученика датог узраста, а наставно градиво и задатке примерити могућностима ученика. Треба имати на уму да деца брзо заборављају, те би требало обезбедити време и наставни час организовати тако да се оно што је научено стално понавља и увежбава кроз различите активности које одлажу процес заборављања (нпр. учење песама напамет, хорско и индивидуално понављање и сл.).

Заједнички циљ за стране језике у трећем разреду јесте да се ученици оспособе за комуникацију на датом језику на основном нивоу у усменом и писаном облику о темама из њиховог непосредног окружења. Истовремено, настава страних језика треба да подстакне развијање свести о сопственом напредовању ради јачања мотивације за учење језика. Ученици треба да развију способност разумевања других култура и традиција, да стимулишу машту и радозналост, као и да се труде да страни језик употребљавају у личне сврхе и из задовољства.

У оквиру општих стандарда истакнуто је да ученик кроз наставу страног језика богати себе упознајући другог, стиче свест о значају сопственог језика и културе у контакту са другим језицима и културама. Он развија радозналост, истраживачки дух и отвореност према комуникацији са говорницима других језика.

Посебни стандарди који су истакнути у датом програму за трећи разред односе се на разумевање говора, где је циљ да ученик разуме и реагује на краћи усмени текст у вези са познатим темама. Када је у питању усмено изражавање, требало би да ученик самостално или уз помоћ наставника усмено изражава садржаје који су у вези са познатим темама. Посебни стандарди односе се и на разумевање писаног текста, где се очекује да ученик оствари способност читања са разумевањем кратких писаних и илустрованих текстова у вези са познатим темама, а у писменом изражавању да се оспособи да у писаној форми изражава краће поруке према познатом узору, поштујући правила писаног кода. Везано за интеракцију ученик остварује комуникацију и са саговорницима размењује кратке информације у вези са познатим темама. Знања о језику представљају још један од општих стандарда истакнутих у датом наставном програму, а с тим у вези ученик треба да се оспособи да препознаје основне принципе граматичке и социолингвистичке компетенције, уочавајући значај личног залагања у процесу учења страног језика.

Задаци на нивоу језичких вештина такође су истакнути у датом наставном програму, а посебно су издвојени за сваку језичку вештину:

1. Када је у питању разумевање говора, ученик треба да:
 - препознаје гласове (посебно оне којих нема у матерњем језику) у говорном ланцу, акценат, ритам и интонацију;
 - разуме кратке дијалогe, приче и песме о познатим темама, које чује уживо, или са аудио-визуелних записа;
 - разуме и реагује на одговарајући начин на кратке усмене поруке у вези са личним искуством и са активностима на часу (позив на игру, заповест, упутство итд.).

2. Разумевање писаног текста подразумева да ученик треба да:
- препознаје слова, написане речи и реченице које је усмено већ усвојио и поштује правописне знаке приликом читања;
 - разуме основна значења кратких писаних и илустрованих текстова о познатим темама.
3. Усмено изражавање пак своди се на то да ученик треба да:
- разговетно изговара гласове, акцентује речи, поштује ритам и интонацију;
 - даје основне информације о себи и свом окружењу, самостално и уз наставникову помоћ;
 - описује у неколико реченица познату радњу или ситуацију, користећи усвојене речи и реченичне моделе.
4. Интеракција – ученик треба да:
- са саговорницима размењује неколико основних исказа у вези са конкретном ситуацијом;
 - размењује информације о хронолошком и метеоролошком времену;
 - учествује у комуникацији (у пару, у групи итд.);
 - препознаје кад нешто не разуме, поставља питања и тражи разјашњења.
5. Учениково писмено изражавање би требало да буде такво да он буде кадар да:
- поштујући правопис, преписује, допуњава и пише речи и краће реченице у вези са познатим писаним текстом или визуелним подстицајем;
 - пише своје личне податке (име, презиме и адресу);
 - прави спискове са различитим наменама (куповина, прослава рођендана, обавезе у току дана и др.);
 - допуњава честитку.
6. На основу знања о језику¹⁴ ученик треба да:
- препознаје основне граматичке елементе;
 - користи језик у складу са нивоом формалности комуникативне ситуације (нпр. форме учтивости);
 - разуме везу између сопственог залагања и постигнућа у језичким активностима.

¹⁴ Под знањем о језику подразумева се овде функционално знање, односно способност ученика да језичке структуре правилно употреби у датој комуникативној ситуацији.

У оквиру садржаја програма издвојене су теме и ситуације препоручене за обраду у трећем разреду.

- школа: школски простор, активности, излети;
- ја и моји другови: дружење, спорт;
- породица и блиско окружење: шира породица, суседи и пријатељи, кућни љубимци и обавезе према њима;
- празници: Божић, Нова година, Ускрс и други важни празници;
- мој дом: обавезе у кући;
- исхрана: оброци, омиљена храна, здрава храна, навике у исхрани у земљи/ама чији се језик учи;
- одећа: одевни предмети, прикладно одевање;
- окружење: место и улица где станујем, важне установе у окружењу (биоскоп, школа, позориште, пошта, музеј, банка, болница), посете установама;
- остало: годишња доба, месеци, дани у недељи и делови дана, основни подаци о земљи чији се језик учи.

У односу на теме и ситуације које су биле заступљене у прва два разреда, током оралног курса, примећујемо да су у трећем разреду оне донекле проширене, али су остале у оквирима сфера интересовања ученика датог узраста.

Табела 15.

| Функције | Примери |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Представљање себе и других | Будем знакомы. Давай (-те) знакомиться. Давай (-те) познакомимся. Меня зовут Андрей/Нина. Моя фамилия Иванов(-а). Кто ты? Я Ольга/Игорь. Это моя подруга Наташа. Это мой друг Иван. |
| 2. Поздрављање | Здравствуй(-те)! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Привет! До свидания! Пока! Спокойной ночи! |
| 3. Идентификација и именовање особа, објеката, делова тела, животиња, боја, бројева итд. (у вези са темама) | Это мой брат. Он высокий. Это собака. Она чёрная. Это глаза. Они серые. |
| 4. Разумевање и давање једноставних | Пиши(-те)! Читай(-те)! |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| упутстава и команди | Рисуй(-те)! Смотри(-те)! |
| 5. Постављање и одговарање на питања | Где твой учебник? Он в портфеле. |
| 6. Молбе и изрази захвалности | (Я) прошу (вас) тебя... Спасибо! Большое спасибо! Благодарю (вас) тебя... Пожалуйста. Не за что. Не стоит. |
| 7. Примање и давање позива за учешће у игри/групној активности | Давай (-те) играть! Давай (-те) петь! Хотите поиграть? Хорошо. Ладно. Я хочу играть. Нет, я не хочу играть. |
| 8. Изражавање допадања/недопадања | Это хорошо (нехорошо). Мне нравится (не нравится)... Я люблю (не люблю)... |
| 9. Изражавање физичких сензација и потреба | Мне хочется есть (пить). У меня болит голова. |
| 10. Именованье активности у вези с темама | Говорить, писать, петь, играть... |
| 11. Исказивање просторних односа и величина (идем..., долазим из..., лево..., десно..., горе..., доле...) | Я иду в театр. Я в театре. Я выхожу из театра. Направо (налево) от театра... Я иду вверх (вниз) по лестнице. |
| 12. Давање и тражење информација о себи и другима | Я ученик третьего класса. Я живу на улице Пушкина. На какой улице ты живёшь? |
| 13. Тражење и давање обавештења | Где находится Народный театр? Он находится на Площади Республики. |
| 14. Описивање лица и предмета | Михаил высокого роста. Он худой. У него жёлтый мяч. |
| 15. Изрицање забране и реаговање на забрану | Ты заболел. Тебе нельзя ходить в школу. Курить воспрещается! |
| 16. Изражавање припадања и поседовања | Моя книга. Мой карандаш. У меня есть сестра (брат). Это мои друзья. |
| 17. Тражење и давање обавештења о времену на часовнику – пуни сати | Который час? Сколько времени? Сейчас три часа. Сейчас пять часов. Сейчас половина девятого. |
| 18. Скретање пажње | Извини (-те) пожалуйста! Прости (-те)! Будь (-те) добры! Будь (-те) любезны! Скажите, пожалуйста. |

| | |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 19. Тражење мишљења и изражавање слагања/неслагања | Тебе понравио филм? Да. Не может быть. Я совершенно не согласна с тобой. |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|

Када упоредимо табеле које се односе на функције и примере дате у оквиру садржаја програма за први и други разред, с једне, и за трећи разред, с друге стране, примећујемо да се оне разликују само у једној функцији, наведеној под редним бројем десет, која се односи на именовање активности у вези са темама. Ако знамо да трећа година учења страног језика има задатак да утврди претходно стечена знања и уведе ученике у разумевање писаног текста и писања већ усвојених садржаја, онда нас не изненађује чињеница да се садржаји готово потпуно подударају.

У трећем разреду, дакле, ученици почињу са описмењавањем на страном језику, те би у вези са разумевањем писаног језика требало да препознају везе између слова и гласова, повезују речи и слике, одговарају на једноставна питања у вези са текстом, извршавају прочитана упутства и наредбе. У вези пак са писменим изражавањем ученици треба да повезују слова и гласове, замењују речи цртежом и сликом, проналазе речи које недостају (употпуњују низ, решавају укрштене речи, осмосмерке и сл.) и да повезују речи и кратке реченице са сликама.

4.7. Наставни програм из 2006. године

У датом наставном програму стоји информација о учењу страног језика у четвртном разреду основне школе. Овај програм за стране језике за четврти разред не разликује се за ученике којима је ово четврта година учења од оног за ученике којима је ово друга година учења. С обзиром на чињеницу да су програми за први и други разред били усмерени на сензитивизацију на стране језике и да се настава током те две године одвијала факултативно и орално, у програму за трећи разред смо већ могли уочити тенденцију да се програм за трећи разред као почетни и за трећи разред као трећу годину учења изједначе. Видели смо, наиме, да нема већих промена у садржајима програма, осим што се у трећем разреду стартује са усвајањем графије и ортографије, а теме и граматички садржаји су готово идентични.

У оквиру заједничког дела програма за стране језике истиче се да се у складу са узрасним, развојним и спознајним карактеристикама ученика, у четвртном разреду

очекује да они, уз неколико допунских часова, могу да до краја четвртог разреда достигну исти ниво компетенција у језику који уче.

Заједнички циљ наставе страног језика на млађем школском узрасту јесте оспособљавање ученика да на страном језику комуницира на основном нивоу у усменом и писаном облику о темама из његовог окружења. У исто време, настава страних језика треба да:

- подстакне развијање свести о сопственом напредовању ради јачања мотивације за учење језика;

- олакша разумевање других и различитих култура и традиција;

- стимулише машту, креативност и радозналост;

- подстиче задовољство коришћења страног језика.

У оквиру општих стандарда истиче се да кроз наставу страних језика ученик богати себе упознајући другог, стиче свест о значају сопственог језика и културе у контакту са другим језицима и културама. Ученик такође развија радозналост, истраживачки дух и отвореност према комуникацији са говорницама других језика.

Посебни стандарди који су истакнути у датом програму за четврти разред односе се на разумевање говора, где се очекује да ученик разуме и реагује на краћи усмени текст у вези са познатим темама. Што се тиче разумевања писаног текста, ученик би требало да чита са разумевањем кратке писане и илустроване текстове у вези са познатим темама. Приликом усменог изражавања очекује се да ученик самостално усмено изражава садржаје у вези са познатим темама, а приликом писменог изражавања он у писаној форми треба да изражава краће садржаје у вези са познатим темама, поштујући правила писаног кода. У интеракцији очекивано је да је ученик способан да остварује комуникацију и са саговорницима размењује информације у вези са познатим темама поштујући, при томе социокултурне норме комуникације. У посебним стандардима везаним за знања о језику истакнуто је да ученик треба да препознаје основне принципе граматичке и социолингвистичке компетенције уочавајући значај личног залагања у процесу учења страног језика.

На нивоу језичких вештина за сваку посебну језичку вештину издвојени су следећи задаци:

1. Разумевање говора – ученик треба да:

- разуме општи садржај кратких и прилагођених текстова после неколико слушања;

– разуме краће дијалоге (до пет реплика / питања и одговора), прилагођене приче и песме у оквиру тема предвиђених програмом, које чује уживо, или са аудио-визуелних записа и адекватно реагује на појединачне делове усмених порука издвајајући битне информације (датум, време, место, особе, количину...);

– разуме и реагује на одговарајући начин на усмене поруке у вези са личним искуством и са активностима на часу (позив на игру, заповест, упутство, догађај из непосредне прошлости и планови за будућност итд.).

2. Разумевање писаног текста – од ученика се очекује да:

– разуме краћи текст (до 50 речи), написане речи и реченице састављене углавном од познатих језичких елемената (речи и језичке структуре предвиђене програмом);

– разуме основна значења кратких писаних и илустрованих текстова о познатим темама;

– разуме и реагује на одговарајући начин на писане поруке у вези са личним искуством и са активностима на часу (позив на игру, заповест, упутство, догађај из непосредне прошлости и планови за будућност итд.).

3. Усмено изражавање – ученик треба да:

– разговетно изговара гласове, акцентује речи, поштује ритам и интонацију;

– самостално даје информације о себи и окружењу;

– описује у неколико реченица познату радњу или ситуацију, препричава општи садржај прочитаног или саслушаног текста, користећи усвојене језичке елементе и структуре.

4. Интеракција – ученик треба да:

– у стварним и симулираним говорним ситуацијама са саговорницима размењује исказе у вези са контекстом учионице, активностима у учионици, свакодневним активностима и договорима (у садашњости и будућности), као и догађајима из непосредне прошлости;

– размењује информације о хронолошком и метеоролошком времену;

– учествује у комуникацији (у пару, у групи итд.) поштујући социокултурне норме комуникације (тражи реч, не прекида саговорника, пажљиво слуша друге...);

– препознаје кад нешто не разуме, поставља питања и тражи разјашњења.

5. Писмено изражавање – ученик треба да:

– допуњава и пише реченице и краће текстове (до пет реченица, односно 20 речи), чију кохерентност и кохезију постиже користећи језичке елементе предвиђене

програмом и у вези са познатим писаним текстом или визуелним подстицајем, користећи познате тематске и језичке елементе;

- препричава текст, пише честитку или разгледницу, поруку, позивницу и др.;
- попуњава формулар или пријаву (име, презиме, улица и број, место и поштански број, датум рођења).

6. Знања о језику¹⁵ – ученик треба да:

- препознаје и користи предвиђене граматичке садржаје (глаголска времена: садашње, прошло и будуће време у јасно контекстуализованим структурама, односно без теоријског објашњавања и инсистирања на апсолутној граматичкој тачности);
- поштује ред речи у реченици;
- користи језик у складу са нивоом формалности комуникативне ситуације (нпр. форме учтивости);
- разуме везу између сопственог залагања и постигнућа у језичким активностима.

У оквиру садржаја програма за четврти разред издвојене су следеће теме и ситуације:

- школа: склоности према предметима, активности и теме по предметима, школски дан;
- ја и моји другови: хоби, заједничке активности, солидарност и толеранција (помоћ другу/другарици, позајмљивање ствари, ужине, подела одговорности);
- породица и блиско окружење: слободно време у породици, породична путовања и излети, подела послова и обавеза у породици, опис и особине животиња, однос према животињама;
- празници: прославе и манифестације у оквиру школе и ван ње (Дан школе, такмичења, ревије...);
- мој дом: дневни распоред активности током радних дана и викендом (учење, игре, обавезе...);
- исхрана: оброци ван куће (ресторан, ужина у школи, куповина у супермаркету...);
- одећа: одевни предмети за одређене прилике (формално и неформално одевање), народна ношња земаља чији се језик изучава;
- окружење: суседски односи, екологија, однос према човековој околини;

¹⁵ И сада се под знањем о језику подразумева функционално знање, односно способност ученика да језичке структуре правилно употреби у датој комуникативној ситуацији.

– остало: знаменитости земаља чији се језик учи, пригодна дечја прича или бајка, бројеви до 1.000, исказивање времена (детално), коришћење новца.

Ако упоредимо теме и ситуације заступљене у трећем разреду са темама и ситуацијама предвиђеним за обраду и усвајање у четвртом разреду, можемо приметити очигледан помак када је у питању њихова бројност и врста. Наиме, теме и ситуације предвиђене за четврти разред замишљене су много амбициозније, али и даље остају у оквирима сфера интересовања ученика датог узраста.

Што се тиче комуникативних функција, програм за четврти разред подразумева функције као и у претходном разреду с тим да се оне усложњавају лексичким и граматичким садржајима предвиђеним наставним програмом. Међутим, иако су комуникативне функције исте као у претходном разреду, оне су, како се у самом програму наводи, структурално и лексички у складу са програмом за стране језике за четврти разред основне школе.

За четврти разред, дакле, предвиђене су следеће комуникативне функције:

- представљање себе и других;
- поздрављање;
- идентификација и именовање особа, објеката, делова тела, животиња, боја, бројева итд. (у вези са темама);
- разумевање и давање једноставних упутстава и команди;
- постављање и одговарање на питања;
- молбе и изрази захвалности;
- примање и давање позива за учешће у игри/групној активности;
- изражавање допадања/недопадања;
- изражавање физичких сензација и потреба;
- именовање активности (у вези са темама);
- исказивање просторних односа и величина (Идем..., Долазим из..., Лево..., Десно..., горе, доле...);
- давање и тражење информација о себи и другима;
- тражење и давање обавештења;
- описивање лица и предмета;
- изрицање забране и реаговање на забрану;
- изражавање припадања и поседовања;
- тражење и давање обавештења о времену на часовнику;
- скретање пажње;

- тражење мишљења и изражавање слагања/неслагања;
- исказивање извињења и оправдања.

Граматички садржај за четврти разред са примерима може се представити помоћу следеће табеле:

Табела 16.

| Функције | Примери |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Слагање именица и придевских речи – и рецептивно и продуктивно | Хороший ученик, хорошая ученица, мой папа, моя мама, вкусное яблоко ... |
| 2. Именице у функцији именског предиката – и рецептивно и продуктивно | Я ученица. Сестра врач ... |
| 3. Систем личних заменица у функцији субјекта | я читаю, мне больно, он (она, оно), пишет, мы читаем, они слушают, им скучно ... |
| 4. Глаголи у функцији простог глаголског предиката – рецептивно и продуктивно, презент глагола прве и друге конјугације | я читаю, ты читаешь, я люблю ты любишь... – перфекат: он говорил, она писала, оно читало, они рассказывали ... |
| 5. Конструкције са основним глаголима кретања – рецептивно и продуктивно (без граматичких објашњења уколико ученици на њима не инсистирају) | Я иду в школу, я ходила в библиотеку, мы едем на велосипеде, мы ездили на море ... |
| 6. Исказивање императивности – рецептивно и продуктивно (без граматичких објашњења уколико ученици на њима не инсистирају) | скажи/скажите, читай/читайте ... |
| 7. Исказивање посесивности – рецептивно и продуктивно (без граматичких објашњења уколико ученици на њима не инсистирају) | у меня есть / у меня нет ... |

Посматрајући дату табелу, уочавамо да су, по нашем мишљењу, и граматички садржаји замишљени веома амбициозно те да ученици у датом узрасту реално нису спремни за продуктивно усвајање одређених садржаја. Овакав наш став произилази (и) из чињенице да у том узрасту ни у граматичком садржају матерњег језика нису усвојене све ове категорије, што додатно отежава усвајање истих на страном језику. Ови садржаји се, наравно, рецептивно могу усвојити, за потребе комуникације. Такође се не слажемо са упутством које налаже да се не дају граматичка објашњења уколико ученици на њима не инсистирају. Наиме, сматрамо да ће на том узрасту ретко који

ученик бити у стању да инсистира на граматичком објашњењу, те ће већина предвиђених садржаја највећем броју ученика остати нејасна.

Новина у односу на претходни разред у датом наставном програму односи се и на упутство за оцењивање, које у до сада анализираним програмима нисмо уочили. У том упутству се истиче да елементи који се оцењују не би требало да се разликују од уобичајених активности на часу, а само оцењивање треба схватити као саставни део наставног процеса и учења, а не као пуку изоловану активност која код ученика изазива стрес. Оцењивањем и евалуацијом треба да се обезбеди напредовање ученика у складу са оперативним задацима као и квалитет и ефикасност наставе. Отуд се оно спроводи са акцентом на провери постигнућа и савладаности ради јачања мотивације, а не на учињеним грешкама.

Елементи који су предвиђени за проверу и оцењивање јесу следећи:

- разумевање говора;
- разумевање краћег писаног текста;
- усмено изражавање;
- писмено изражавање;
- усвојеност лексичких садржаја;
- усвојеност граматичких структура;
- правопис;
- залагање на часу;
- израда домаћих задатака и пројеката (појединачних, у пару и групи).

Начини провере морају бити познати ученицима, односно они морају бити у складу са техникама, типологијом вежби и врстама активности које се примењују на редовним часовима.

На самом крају осећамо потребу да изнесемо и свој лични став по питању изучавања страног (руског) језика у основној школи. Као што је познато, данас се у основним школама изучавају два страна језика: енглески, од првог разреда основне школе, те још један страни језик, са чијим се изучавањем почиње у петом разреду. Мишљења смо, међутим, да би од првог разреда основне школе ученицима требало пружити могућност избора страног језика, тј. да страни језик који се изучава од првог разреда не мора нужно бити енглески, као што је то тренутно случај у основним школама у Србији. Наравно, свесни смо значаја, па и престижа које овај језик ужива у свету, због чега је и завредио повлашћен положај у образовању Р Србије, али недавање могућности избора ученику од самог почетка његовог школовања представља

својеврсно наметање, које, као и другде, може код њега изазвати ефекат супротан од жељеног.

Осим тога, с обзиром на чињеницу да се деца са поласком у школу суочавају са низом промена, од којих је за њих највећа та што игру као основну активност смењује учење и обавезе око извршавања задатака које пред њих поставља школа, страни језик не би требало да доживљавају као још једну обавезу у низу, те сматрамо да би недељни фонд часова у првом разреду основне школе могао бити један. Допала нам се идеја разбијања тог фонда на два получаса, будући да се на тај начин ученицима пружа могућност да брже развију сензитивизацију на страни језик који изучавају, да чешће имају прилику да га чују, што би, несумњиво, убрзало његово усвајање. У другом разреду пак фонд би се могао повећати на два часа недељно, јер су ученици већ навикнути на школски систем, развили су (донекле, барем) осећај за страни језик током прве године учења.

Већ смо напоменули да би теме намењене за обраду требало да буду блиске узрасту, да буду у вези са њиховим непосредним окружењем, њиховом свакодневицом и интересовањима. У том погледу се слажемо са одабраним темама у анализираним наставним програмима. Оне се углавном своде на теме попут: ја и моји другови, школа, породица, празници, играчке, а то и јесте сфера интересовања деце датог узраста. Међутим, имајући у виду прави технолошки, а пре свега рачунарски јаз који је присутан у одрастању савремених генерација и оних које су им претходиле, мислимо да би и овим темама требало посветити одређен простор.

Такође, са чињеницом да је орални курс предвиђен за прва два разреда у потпуности се слажемо и оправдавамо овако дуг орални курс. Наиме, ученици првог разреда на часовима матерњег језика уче ћирилично писмо и основна ортографска правила, док се у другом разреду акценат у оквиру наставе матерњег језика ставља на изучавање правила графици латиничног писма, те стога сматрамо да би увођење правила графици и ортографије неког страног језика створило конфузију и плодно тле за појаву интерференције.

Већ смо напоменули да настава страног језика, барем у прва два разреда, током оралног курса, не би требало додатно да оптерећује ученике, те стога сматрамо да и оцењивање треба да буде описно. То, по нашем мишљењу, не би требало да буду неки широки описи, који врло често умеју да збуне како децу тако и родитеље, него просто вербализована оцена уместо оне изражене цифром (одличан, врло добар, добар, довољан). На тај начин би и родитељи имали објективан увид у постигнућа свог детета.

Што се тиче наставе страног (руског) језика у трећем и четвртном разреду, сматрамо да би се недељни фонд часова могао повећати на три часа и то са размацама од једног дана између, како би садржаји обрађени на претходном часу могли бити увежбани и прорађени у виду домаћих задатака. Наравно, свесни смо да се захтеви струке често не поклапају са стварношћу, у којој су деца неретко (пре)оптерећена како бројем часова тако и количином градива која им се сервира и коју треба да усвоје.

5. Уџбеници и приручници руског језика на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини

5.1. Метаструктура уџбеника

На самом почетку овог дела нашег истраживања сматрамо да би било корисно рећи неколико речи о уџбеничком комплету као таквом.

Уџбенички комплет, како би то понеко помислио, није обичан скуп приручника који се могу искористити у настави, настао без неког озбиљнијег промишљања, већ се он, управо супротно, базира на јединственој концепцији наставе, заједничком наставном програму и јединственој методолошкој основи израде. Број компонената које улазе у састав уџбеничког комплета за учење руског језика варира и у њега могу улазити: основни уџбеник, приручник за наставника, радне свеске, граматике, збирке граматичких вежбања, збирке лексичких вежбања, школски речници, читанке, приручници за развој усменог и/или писменог изражавања и пратећи аудио-визуелни материјали. Компоненте сваког уџбеничког комплета имају за циљ да обезбеде постизање циљева наставе у одређеним роковима који су утврђени програмом, оне морају бити међусобно повезане, али исто тако неопходно је да све оне буду повезане са основним уџбеником, као централним делом комплета, допуњујући га и олакшавајући усвајање програмских садржаја (Щукин 1984: 93).

Уџбенички комплети, наравно, имају и специфичну лингвистичку и лингводидактичку оправданост. Узевши у обзир да је језички систем изузетно комплексан феномен, разумљиво је да треба створити наставна средства која садрже и сам језички систем у свим његовим аспектима, и његову конкретну реализацију у процесу комуницирања кроз све видове говорне делатности (нпр. граматичке, лексичке, правописне, фонетске приручнике и књиге које садрже теме, ситуације, текстове). Настава језика је такође и вишегодишњи процес који је, отуд, неминовно праћен и заборављањем, па је стога неопходно превладати испарцелисаност наставних садржаја и омогућити систематизацију чињеница, што се постиже разгранатим радним уџбеником (Кончаревић 2004: 263).

Уџбенички комплети за учење руског језика у основним школама *Здравствуйте, ребята* и *Родничок*, који су послужили као корпус за емпиријску анализу коју смо у овом раду спровели, садрже следеће компоненте: основни уџбеник, приручник за наставнике, радну свеску и аудио-материјал, те ћемо о свима њима и рећи нешто више.

Логично је да централно место у уџбеничком комплекту заузима сам **уџбеник**. Према Прокић, да наведемо само једног аутора који признају суштинску вредност овог дела комплекта, уџбеник „јесте основна школска књига и, међу осталим наставним средствима, његово место је централно“ (Прокић 1984: 42–43). Он повезује и координира, усклађује и усаглашава деловање осталих извора знања. Осим тога, уџбеник може имати и својеврсну менторску функцију, пошто може водити ученика у процесу интелектуалног рада и упућивати га на консултовање са другим компонентама комплекта, тако да он, без обзира на одсуство аудитивне компоненте, задржава водећу улогу (Poljak 1980: 33). У савременој настави уџбеник је неопходно наставно средство, те не може бити ни говора о његовој елиминацији, али, имајући у виду чињеницу да он није једини извор знања у настави, требало би га процењивати и с обзиром на повезаност са осталим изворима знања, уважавајући при томе његове компаративне предности. Према Калину, остале стручне књиге које постају извор информација „праву вриједност за учење имају тек уз уџбеник“ (Калин 1982: 64). Волков се, међутим, не слаже са тврдњом да је уџбеник водећа компонента уџбеничког комплекта, јер док не научи да чита и пише, ученик преко уџбеника не добија никакву језичку информацију. Наиме, уџбеник даје материјал за читање и писање, а за аудирање и говорење користе се аудитивна средства, као и допунска усмена вежбања (Волков 1979: 58). И. Бим, с друге стране, као да стоји на средокраћу ова два супротстављена става пошто истиче да уџбеник заједно са приручником за наставнике представља језгро уџбеничког комплекта, те као такве, ове две компоненте морају бити тесно повезане са осталим наставним средствима, али, у односу на њих, морају остваривати функцију регулације и координације (Бим 1975).

Требало би имати у виду да се данас уџбенику као основној школској књизи не умањује значај, али се, с друге стране, он ни не прецењује. При томе, важно је истаћи, уџбеник се више не своди на само један универзални тип класичног уџбеника без пратећег дидактичко-методичког материјала, под којим се подразумевају остале компоненте уџбеничког комплекта.

Уџбеник би требало да буде уграђен у читав уџбенички систем и требало би да буде повезан са њим. По правилу он остварује хоризонталну и вертикалну корелацију. Хоризонтална корелација подразумева да уџбеник одређеног васпитно-образовног подручја комуницира са уџбеницима осталих васпитно-образовних подручја одређеног разреда, водећи при томе рачуна о укупним васпитно-образовним задацима. Успостављајући вертикалну корелацију, уџбеник повезује исто васпитно-образовно

подручје на разним нивоима осигуравајући при томе логичан прелаз из разреда у разред, из програма у програм.

У уводним напоменама смо већ споменули да **радне свеске** представљају тековину савремене школе и израз настојања да се наставни процес учини занимљивијим и ефикаснијим. Као компонента уџбеничког комплета радна свеска егзистира (тек) од шездесетих година XX века и данас је неизоставан део уџбеничког комплета за стране језике, али се све више шири и на остале предмете. Радне свеске се примењују углавном у основној школи и спадају у литературу која је намењена самосталном продубљеном раду ученика. Оне помажу дубљем схватању садржаја који се усвајају, упућујући при томе ученике на примену знања и уводећи их на занимљив начин у поједине проблемске ситуације, подстичући их истовремено на њихово решавање (Ничковић – Вуловић 1970: 203–205).

У односу на уџбеник, према коме је комплементарна, радна свеска свакако има допунску улогу. У свему овоме ни радне свеске из руског језика не представљају никакав изузетак: оне су неизоставан део уџбеничког комплета, те као такве, морају пратити садржаје који се износе у уџбенику. Оне, међутим, осим садржајне повезаности са материјалом изнетим у уџбенику, у свему другом умногоме одступају од уџбеника (дидактичка обрада, временско лоцирање у наставном процесу, однос ученика према садржајима књиге). То никако не значи да радна свеска има пуку функцију понављања онога што је у уџбенику изнето и онога што се догодило на наставном часу: заправо, иако она свакако служи да се помоћу ње продубе већ стечена знања, веома је битна и за стицање нових знања, умења и навика. При томе, у радној свесци би акценат требало да буде на самосталном учењу и испољавању креативних могућности ученика.

У садржинском погледу пак радна свеска представља серију или скуп питања, задатака, вежбања, проблема, налога које ученик решава или извршава без непосредне помоћи наставника и о томе бележи своје одговоре и запажања на одређеним местима. Та питања, задаци, вежбања пажљиво се бирају и на занимљив начин презентују, а неретко су илустровани погодним цртежима, схемама, табелама, као и елементима који имају за циљ да ученике опусте и забаве, какви су ребуси, укрштене речи и томе слично. Структурисање захтева, разуме се, у складу је са захтевима програма и концепцијом основног уџбеника (Ничковић – Вуловић 1970: 202).

Што се тиче функција радне свеске, треба напоменути да су оне вишеструке, међу којима се истичу следеће три. Као прво, треба истаћи мотивациону функцију: радна свеска је приручник који (би требало да) плени пажњу ученика занимљивим

вежбањима, необичним и инвентивним питањима, задацима и илустрацијама. Ученик је у позицији да сам организује процес учења по њој, што свакако погодује индивидуализацији и повећава мотивацију за учење језика. Као друго, радна свеска има и когнитивну функцију, која се огледа у чињеници да кроз њу ученик консолидује своја знања, умења и навике, увежбава способност њихове примене у новим ситуацијама, а самим тим учениково мишљење постаје инвентивно, стваралачко и критичко (Ничковић – Вуловић 1970: 203). Истакли бисмо још и васпитну функцију радне свеске. Наиме, коришћење радне свеске доприноси пре свега учвршћивању радних навика, изграђивању свесног и самосталног односа према раду, формирању навика самоконтроле и самокорекције; радна свеска, такође, „уводи“ ученика у технику интелектуалног рада и коришћења допунских извора сазнања (речници, енциклопедије и др.) (Кончаревић 2004: 265).

Наравно, имајући у виду вишеструке користи које ученици (па и наставници) могу имати од ваљано написане радне свеске, можемо поставити питање шта је то на шта се треба обратити посебна пажња приликом њеног састављања. Иако је могуће дати више одговора на ово питање, сматрамо да би аутори радне свеске нарочит труд требало да посвете томе да уз помоћ апаратуре организације усвајања подстичу интелектуални развој ученика, пре свега логичко мишљење и примену стечених знања, тј. задаци и вежбања презентовани у радној свесци не би требало да буду срачунати само на репродуковање и утврђивање материјала представљеног у основном уџбенику. Управо супротно, они морају да развијају самосталност ученика, као и да подстичу индивидуализацију.

И приручник за наставнике представља неизоставни део уџбеничког комплета, а његово појављивање последица је потребе наставне праксе и настојања да се она унапреди. С друге стране, његова неопходност проистиче из чињенице да је и после стицања наставничке квалификације сваком наставнику и те како потребна накнадна стручна помоћ, будући да се они непрекидно суочавају са бројним иновацијама у школи, бројним тешкоћама и несналажењима, као и застаривањима у наставном раду и променама у наставном плану и програму (Poljak 1980: 62–75). Приручник за наставнике отуд пружа неопходне податке о наставном предмету у датом типу школе на датом нивоу, о циљевима и задацима наставе, али и о специфичностима когнитивног и говорног развоја ученика на датом узрасту. Овај тип приручника нуди и анализу програмских садржаја, указује на могућности успостављања хоризонталне и вертикалне корелације, сугерише примену одређених методских поступака и облике рада.

Овај део комплета може да буде структурисан у два дела, од којих ће први давати начелне методичке напомене и глобалну интерпретацију наставних садржаја према програму, а други конкретна упутства за рад према уџбенику.

Конспект часа у приручнику за наставнике не би требало да буде детаљан и свеобухватан јер би се у супротном могао претворити у ригидан образац по коме треба држати час. Оптимално је стога предложити више варијаната конспекта. Тада приручник за наставнике преузима улогу менторског вођења, а не дириговања наставниковим поступцима. Такође може да садржи и неке лингвистичке напомене самом наставнику, попут оних о изговору, акценту, рекцији, колокацијама итд. (Кончаревић 2004: 264).

Према В. Пољаку, да би приручник за наставнике пружао ефикасну помоћ наставнику, неопходно је претходно евидентирати, идентификовати ту нужну помоћ непосредним увидом у наставну ситуацију. До таквих информација је могуће доћи од саветника или на основу изјаве просветних радника, као и на основу самосталних проучавања неких иновација које су премало заступљене у педагошкој теорији и пракси. Приручник, јасно је, треба да проистиче из потреба наставне праксе и да служи потребама њеног унапређивања (Poljak 1980: 63–66).

Аудио-материјал који уџбенички комплети за стране језике садрже има за циљ развијање навика и умења изговора, интонирања, изражајног читања, односно говорних умења уопште. Његово инкорпорирање у наставни процес од изузетног је значаја, пре свега с обзиром на то да се настава страног језика у школским условима одвија ван аутентичне говорне средине, па је стога управо снимљени материјал са гласовима изворних говорника од непроценљиве вредности за усвајање говорних навика и умења. Аудио-материјал, осим на наставном часу, ученици могу користити и код куће и на тај начин самостално, помоћу имитације, радити на побољшању свог изговора и интонације, што је један од предуслова за правилно усвајање страног језика.

Додаћемо на крају да успешност наставног процеса у одређеном предметном подручју умногоме зависи не само од уџбеника као централне компоненте уџбеничког комплета него подједнако и од сврсисходности и успелости свих осталих компонената који дати уџбенички комплет сачињавају и њихове добре међусобне повезаности. Наиме, свака компонента понаособ одговара на посебна питања и задатке које дати предмет предвиђа.

5.1.1. Приручници за наставнике

У датом истраживању бавили смо се анализом двају уџбеничких комплекта: *Родничок* и *Здравствуйте, ребята!*. Оба ова комплекта састоје се од основног уџбеника, радне свеске, приручника за наставнике и аудио-прилога. Иако је несумњиво да је централни део уџбеничког комплекта управо уџбеник, не сме се занемарити ни значај осталих његових делова. Тако, на пример, И. Бим истиче значај приручника и сматра га, поред основног уџбеника, кључним делом уџбеничког комплекта: „Книга для учащихся и книга для учителя, будучи основным ядром комплекса, должны находиться в полной корреляции и в тесной связи с остальными средствами обучения, осуществляя по отношению к ним регулирующую и координирующую функции“ (Бим 1975).

У оваквом своме мишљењу наведени аутор није усамљен: и други препознају значај овог дела уџбеничког комплекта, превасходно јер он садржи „научно засноване информације о одређеној области васпитно-образовног рада, моделе и примере, као и практична упутства за што квалитетнију стручну и дидактичко-методичку реализацију задатака образовно-васпитног рада“ (Д. Јапунџић-Стојковић 1981: 7). Он је, дакле, неизоставан део уџбеничког комплекта, намењен наставницима, којима помаже у наставном раду, јер „в ней (в книге для преподавателя, прим. НА) содержатся методические рекомендации по работе с учебником и другими частями учебного комплекса, а также дополнительный материал, который может быть использован по усмотрению преподавателя“ (Шчукин 2007: 102). У средства намењена наставницима Шчукин убраја још и програм, који одређује карактер и обим, дубину и садржај знања, навика и умења, којима ученици треба да овладају током наставе; затим, методички приручник, који помаже у организовању и извођењу наставе и служи упознавању са савременим методичким концепцијама, те, коначно, информативну и научну литературу, као што су монографије, зборници чланака и сл.

Пољак даје садржајно одређење приручника истичући да је приручник својеврсна врста књиге – приручна књига. То што је приручна подразумева да је она стално надхват руке на радном месту, у њој наставник налази драгоцену информацију као непосредну стручну помоћ у свом раду. Приручник је, дакле, књига коју наставник свакодневно користи ради непосредне стручне помоћи у свом раду. Ово је битно јер, истиче даље Пољак – што се неретко заборавља, додали бисмо ми – наставнику је и после стицања наставничке квалификације потребна перманентна стручна помоћ како због бројних иновација у школи (садржинских, техничких, методичких,

организационих) тако и због бројних проблема и тешкоћа са којима се током свог рада суочава сваки наставник (разна несналажења, слабости, осцилације, застрањивања у наставном раду, промене у наставном плану и програму и сл). Како би приручник у пуној мери остварио своју намену и био ефикасна стручна помоћ онима којима је намењен, потребно је, наравно, претходно евидентирати ту нужну помоћ. Ово је могуће урадити посредством непосредног увида у наставну ситуацију, али и на основу изјаве просветних радника, од саветника, као и самосталним научним проучавањем неких иновација које нису у довољној мери заступљене у нашој педагошкој теорији и пракси. Приручник, дакле, да би био сврсисходан, мора да проистиче из потреба наставне праксе и да служи потребама унапређивања те праксе. Те потребе су, јасно је свакоме ко се бави наставом, садржајне, тј. односе се на савременију наставну интерпретацију наставних садржаја, али и педагошке, које се односе на комплекс питања дидактичко-методичког начина рада. У приручнику, стога, треба да је изражено то јединство садржаја (научног) и форме (дидактичко-методичке) (Poljak 1980: 63–66).

У конципирању приручника постоје различите варијанте и приступи, те тако постоје и различити типови приручника. Постоје, на пример, они у којима се само интерпретирају наставни садржаји, без дидактичко-методичке надоградње. Овакви приручници су посебно пожељни за потпуно нове наставне предмете за које је потребно хитно прецизније исказати димензије наставних садржаја и њихову научну интерпретацију. Ипак, они не треба да садрже само могућности за стручна тумачења, амбиције и интерпретације аутора приручника, тј. приликом њиховог конципирања стручни егоизам аутора не би требало да избије у први план. Осим тога, они не би требало да интерпретирају добро познате наставне садржаје који су наставницима као предметним стручњацима блиски. Даље, постоје и приручници у којима се упућује само на дидактичко-методичку форму наставног предмета, тј. аутори у њима излажу само методичке аспекте предмета илуструјући то на одређеним деловима наставног програма. Такође, могуће је конципирати приручнике у којима се сукцесивно излаже наставни садржај и методичка форма. Материја се при томе структурира у два дела: у првом се интерпретирају садржаји према наставном програму, а у другом се излажу методичка упутства за наставни рад, што доприноси превладавању парцијалности првих двеју варијанти. Постоји и концепција обрнута у односу на претходни тип – у првом делу се излажу методичке форме (упутства), да би се у другом интерпретирао наставни садржај. Међутим, због одвајања методичке форме од наставног садржаја такви приручници такође неће у потпуности задовољити потребе оних којима су

намењени. Приручници у којима се симултано интегрира предметни садржај и методичке форме такође представљају једну од могућих варијанти конципирања приручника за наставнике. У њима се приликом излагања наставног садржаја истовремено уграђује и дидактичко-методички инструментариј с обзиром на начин рада, тј. наставни садржај се методички обликује, методички трансформише с обзиром на замишљену апликацију у наставној пракси. Њихова структура потпуно одговара структури рада у настави. Због уграђивања дидактичко-методичког инструментарија по својој основној концепцији аналогни су конципирању уџбеника. Осим ових, постоје и приручници чијем темељном делу претходе уводне информације. Наиме, у неколико уводних поглавља наставницима се дају важни подаци о неким општим методолошким и научним концепцијама наставног предмета, о тематском планирању наставног рада. У њима је могуће дати и пример квалитетног плана, као и упутства за иницијално испитивање предзнања ученика. Осим тога, они могу да садрже и оријентир за извођење потребних предрадњи уочи нове школске године и сл. Коначно, могуће је конципирати приручнике у којима се за уводни и темељни део дају прилози, што представља највиши ниво у конципирању приручника. У њима се дају текстови, графички, сликовни, нотни прилози, испитни материјал, информације о допунској педагошкој и стручној литератури и сл. Препорука је, међутим, да се у садржај приручника инкорпорира само модел обраде по једне наставне теме са садржинске и дидактичке стране у више варијаната, са модификацијама, како би наставник сам изградио свој најквалитетнији модел, тј. својим садржајем и концепцијом приручници наставницима треба да буду својеврстан ментор и путоказ за што квалитетније извођење наставе (менторско вођење наставника) (Poljak 1980: 62–75).

Према Д. Јапунцић-Стојковић, значај приручника посебно је истакнут тиме што су прецизно диференциране функције те књиге. Он, наиме, пружа информацију о месту и задатку наставног предмета, као и задацима школе и њиховој реализацији кроз предмет. Такође, приручник одређује место теме (јединице) у оквиру функције предмета, али и васпитно-образовне задатке (таксономија). Он такође предочава начин успостављања односа између наставника и ученика и педагошке ситуације које погодују остваривању васпитних задатака. Анализа програмских садржаја такође је једна од функција коју приручник треба да реализује, а у оквиру ње налази се и матрица битних појмова наставног предмета и начин њиховог формирања. У приручнику би требало утврдити знања, умења и навике којима ученик треба да овлада, повезати интелектуалне са другим задацима, као и дати специфичности когнитивног

развоја у датом предмету, посебно специфичне способности. Осим тога, у овом делу уџбеничког комплекта посебно би требало предочити наставницима и облике рада (фронтални, групни, индивидуални) као и могућности њиховог комбиновања. Не сме се изоставити ни значај корелације у оквиру наставног предмета, али ни хоризонтална и вертикална корелација са осталим предметима. Методичко прожимање редовне наставе са допунским и додатним радом, слободним активностима, културним и јавним радом школе, домаћим радом ученика – такође би требало предочити у приручницима за наставнике. Даље, у њима би требало навести и методе рада за обраду наставних тема и јединица и предмета у целини, навести наставна средства, помагала, прибор за рад. Приручник би требало да садржи и информацију о контроли и вредновању резултата – упућивање у самосталну израду тестова, али и примену стандардизованих тестова. Технике и методе самопроцене и самоконтроле наставника, технике самоучења и самоваспитања ученика, начини за развијање свести и позитивних ставова према сазнању и раду, упутства о индивидуализацији рада, образложења и примери рада са слабијим и даровитијим ученицима, одабрана библиографија научно-стручних радова за наставни предмет и разне области тога предмета – све су то елементи који би требало да имају своје место у садржају приручника како би он остварио своју намену (Д. Јапунцић-Стојковић 1981: 8–12).

Нашим корпусом обухваћено је укупно шест приручника за наставнике, који улазе у састав двају различитих уџбеничких комплекта. Уџбенички комплекти који су овом приликом анализирани настајали су у различито време, тј. временска дистанца између настајања ових двају комплекта није мала (око две деценије), а самим тим ни занемарљива када су у питању нова сазнања у методици наставе руског као страног. Стога не чуди да се разликују и приступи у конципирању како основних уџбеника тако и уџбеничких комплекта у целини, па самим тим и приручника за наставнике као њиховог важног дела. На овом месту хтели бисмо да покажемо у чему се очитују разлике, како су конципирању приручника приступали аутори осамдесетих година прошлог века, а како то чине у новије време.

Већ смо напоменули да се дато истраживање бави наставом на нижем основношколском узрасту, те су у састав корпуса увршћени само уџбенички комплекти намењени том узрасту – четири комплекта *Родничок* и два комплекта *Здравствуйте, ребята!*. Већ на први поглед да се уочити да су овде посматрани приручници различити по обиму, тј. они који се односе на уџбенички комплект *Родничок* много су опширнији. Ипак, кренимо редом.

Приручник за наставнике за трећи разред основне школе уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!* своје прво издање доживео је још 1982. године, када се у београдске основне школе одлуком СИЗ уводи шестогодишње учење страних језика, које је почињало у трећем, а завршавало се у осмом разреду. За ову врсту наставе Завод за унапређење васпитања и образовања града Београда израдио је план и програм, а у сарадњи са Заводом за уџбенике и наставна средства и Коцепцију за израду основног дидактичког материјала. У овом конкретном приручнику ауторка (Љ. Несторов) изложила је своје идеје за рад са уџбеником и осталим наставним средствима, која чине магнетофонска вежбања, радна свеска и апликације за фланелограф, чиме је изложила своју концепцију наставе руског језика у трећем разреду основне школе. Структура основног уџбеника овог уџбеничког комплекта распоређена је у три дела, од којих је први намењен оралној фази наставе и представљен је у виду сликовнице чије илустрације би, према речима аутора, требало да помогну да се садржаји тих десет лекција усмено обраде. У приручнику је детаљно представљен рад на материјалима првих десет лекција које улазе у састав оралног курса, јер у тој фази уџбеник, тј. сликовница, не може да пружи потребне информације како о језичким садржајима лекције тако ни о поступцима њихове обраде. Стога су за сваку лекцију у приручнику предочени задаци и садржаји лекције (текст, реченични модел, граматика, лексика, али и ортоепски проблем који материјал те лекције носи). Предочена су, такође, и наставна средства помоћу којих се обрађују и утврђују описани садржаји. Садржај магнетофонског снимка такође је приказан у приручнику за наставнике и то наставницима пружа увид у целокупан дидактички материјал који ће користити у настави. Опис рада на обради садржаја лекције у оквиру приручника за наставнике приказан је детаљније и потпуније од рада на утврђивању, које је приказано концизније, тј. само у тезама.

Други део уџбеника намењен је фази описмењавања и садржи укупно 19 лекција, а рад на њиховом усвајању у приручнику је приказан само у тезама, при чему је дато и временско планирање овог рада по часовима, за које аутор у предговору напомиње да га треба схватити само као предлог, дакле као необавезујуће. С обзиром на то да су за рад на материјалу другог дела уџбеника дате само основне смернице у виду теза, сматрамо да је аутор вероватно хтео да самим наставницима остави више слободе у самосталном креирању часова и осмишљавању начина за њихову што креативнију презентацију.

Трећи део уџбеника носи наслов *Прочитајте и поговорите* и представља избор текстова које наставници опционално, у складу са расположивим временом, могу обухватити наставом. Број тих текстова није велики, али је, сматрамо, довољан с обзиром на то да су они необавезан садржај. Тај одељак уџбеника садржи четири текста, четири загонетке, једну рецитацију, једну песму за певање, један енигматски прилог и два условно-комуникативна вежбања у којима материјал за одговор проистиче из инструкције и из визуелне очигледности.

Дати приручник на самом крају такође садржи и прилоге у којима су дати нотни прилози, тј. ноте песама које су обухваћене наставом у трећем разреду, затим игре које би се такође могле користити у настави и, на крају, песме које би се могле користити. По нашем мишљењу, веома је добро што је у приручнику понуђен опционални материјал, јер он наставнику даје могућност да на једном месту пронађе садржаје који би његову наставу могли обогатити, учинити је занимљивијом и креативнијом, а самим тим допринети развоју код ученика мотивације за учење руског језика од самог старта. С обзиром на време настајања првог издања овог уџбеничког комплета (како смо видели, 1982), наставницима није било лако да сами изнађу додатне материјале, јер технологија није била на нивоу који је 21. век донео са собом, при чему се не сме занемарити ни чињеница да тада (нажалост, слична је, уосталом, ситуација и данас) нису све школе имале исте могућности за опремање.

У приручнику за наставнике уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* за четврти разред такође су изложене идеје аутора о раду са материјалом који носи основни уџбеник и осталим наставним средствима која улазе у састав датог уџбеничког комплета. Материјал у приручнику распоређен је по лекцијама, а у оквиру сваке специјално су назначени задаци и садржаји лекције (тема, реченични модел, морфологија, ортографски и ортоепски проблем, активна лексика), затим наставна средства те рад на обради и усвајању садржаја лекције. У другом делу приказан је садржај фоно-снимака аудитивних вежби, док су у трећем одељку дати наставни поступци при обради и усвајању лекције и њихово планирање по часовима. И овог пута се аутор, у жељи да наставницима остави слободу приликом креирања и налажења сопствених решења, ограничио само на формулисање теза о могућностима коришћења свих делова уџбеничког комплета у настави. Приметили смо да је рад на утврђивању и понављању лекције, за који је у приручнику предвиђен последњи час, препуштен самим наставницима за осмишљавање и изналажење најбољих решења. Дакле, за разлику од приручника за наставнике за претходни разред, у овоме нису формулисане ни тезе за

час утврђивања и понављања. Сматрамо да остављање простора наставницима за самостално креирање оваквих часова у принципу није рђава замисао, али да би ипак много боље било када би се барем у основним тезама дао материјал за овај тип часа, који би наставницима, нарочито оним млађим и неискуснијим, могао да буде својеврстан ослонац у самосталном креирању. У основном уџбенику, као уосталом и у уџбенику за трећи разред, дат је и опционални материјал који наставник по свом нахођењу може, а не мора користити у свом раду. У оквиру овог материјала у уџбенику за четврти разред предложене су две песме за певање, један текст и два вежбања усмерена на састављање приче према плану, тј. сижејној основи. Идеје за коришћење овог материјала такође нису предочене у приручнику за наставнике, него је само сугерисано могуће време њиховог коришћења: на крају школске године после понављања неких тема или пак у току школске године, при чему би се они повезивали са обавезним материјалом сродне тематике.

Могли бисмо, дакле, закључити да приручници за наставнике уџбеничких комплета *Здравствуйте, ребјата!* нису амбициозно замишљени, тј. они само донекле, ако наравно изузмемо део који се односи на планирање часова током оралног курса, воде наставника кроз рад са уџбеником и осталим деловима уџбеничког комплета. Идеје за рад са уџбеничким комплетом су излагане у тезама, остављајући наставницима велик простор за самостално надограђивање и креирање наставног процеса. То, напомињемо, не сматрамо лошом замишљу, али ипак мислимо да би материјали које приручници за наставнике носе требало да буду детаљније представљени да наставник не би лутао и да би он са лакоћом приступао како планирању тако и самој реализацији наставног процеса. На тај начин би, уверени смо, приручник остварио своју основну намену и био наставнику не само оријентир у раду него и својеврстан ментор. Осим тога, несумњиво је да би приручници требало да буду садржајнији и због саме чињенице коју смо на почетку истакли, а то је да се према овом уџбеничком комплету учење страног језика помера на ранији узраст него што је то до тада било. Тај узраст, како смо видели, свакако има неке своје специфичности и не треба их занемарити.

Приручници за наставнике који улазе у састав уџбеничких комплета *Родничок* за прва четири разреда, као што смо већ напоменули, значајно су већег обима од гореописаних. Понављамо да се према овим уџбеничким комплетима настава руског језика учи од првог разреда основне школе, тј. од самог поласка детета у школу. У приручнику за наставнике за први разред већ на самом почетку, у уводним поглављима, учожавамо битну разлику у односу на приручнике из комплета *Здравствуйте, ребјата!*.

Наиме, ауторке (Љ. Поповић, Ј. Гинић) приручник су поделиле у пет поглавља. На самом почетку књиге, у првом поглављу, у табели је представљен схематски садржај по дидактичким јединицама, где су посебно издвојени наслов, тема, комуникативне функције, обрађиване граматичке структуре и лингвокултуролошки елементи. У другом поглављу дат је и приказ целокупног уџбеничког комплекта, краћи опис сваке његове компоненте, а такође и краћи опис структуре часа. Исто тако, у овом поглављу су описане и врсте активности. У трећем поглављу ауторке су се потрудиле да у уводном делу истакну неке особености интерактивног приступа у комуникативној настави језика. Четврто поглавље састоји се од осам једнаких делова, јер је посвећено опису свих осам дидактичких јединица. Структура ових делова приказује комуникативне функције и граматичке структуре које су предвиђене за обраду у оквиру сваке лекције, а које су издвојене у посебној табели. На тај начин је наставнику дата могућност да одмах стекне увид у комуникативне задатке које ће решавати у оквиру сваке посебне лекције. Опис дидактичке јединице садржи и речник лексике која је предвиђена за усвајање. Ту су ауторке такође показале како своју инвентивност тако и висок степен посвећености и познавања проблема с којима би се наставници могли суочити приликом извођења наставе страног језика на овако малом узрасту. Наиме, лексику која је предвиђена за активно усвајање истакле су појачаним слогом, док су лексику која је намењена рецептивном усвајању дале курзивом. Пошто је курс конципиран орално, у овој фази учења страног језика акценат је, како тврде ауторке, на рецептивном усвајању лексике и структура, а њихово стално понављање и постепено усложњавање доводи до активног усвајања одређених комуникативних функција које су издвојене као циљеви за сваку поједину лекцију. У оквиру садржаја сваке појединачне лекције посебно су издвојени и опис наставних средстава неопходних приликом рада са децом на материјалу дате лекције, као и лингвокултуролошки елементи и садржај аудио-снимка. После садржаја аудио-снимка ауторке су понудиле решење за поделу лекције на часове. Веома је значајно и, рекли бисмо, наставницима драгоцено то што опис сваког часа нуди разрађене обрасце структуре школског часа, који углавном садржи од пет до осам саставних компонената. Истичући да се ради о најмлађем школском узрасту, за који је карактеристична недовољна концентрација, ауторке напомињу да су сваку компоненту у просеку ограничиле на пет до десет минута. Избор компонената, од загревања, преко мноштва понуђених игара до креативних вежбања у радној свесци, омогућава брзу смену активности, што доприноси динамици часа и обогаћује га, а учење претвара у забавну активност. Коначно, на

самом крају приручника, у његовом петом поглављу, ауторке су дале кумулативни двосмерни речник свих лексема коришћених током обраде свих осам дидактичких јединица садржаних у овом курсу.

Ауторке су очигледно сматрале да – с обзиром на чињеницу да се са наставом руског језика почиње већ у првом разреду, дакле доста рано – наставницима треба дати што је могуће више информација како о конкретном курсу и деловима уџбеничког комплета тако и о циљевима и исходима учења страног језика на овом узрасту. Имајући у виду да се ради о веома специфичном узрасту, настава руског језика, по речима ауторки, пре свега „има за циљ да ученицима приближи идеју о постојању других језика као средстава комуникације и да у њима развије позитивна осећања према језику који уче (тзв. сензитивизација на стране језике), уз развој основа комуникативне компетенције на том језику“ (Поповић, Гинић 2003: 22).

С обзиром на чињеницу да се према уџбеничким комплетима *Родничок* орални курс продужава на чак две године, што сматрамо оправданим из разлога које ћемо у даљем тексту навести, приручник за наставнике за други разред по својој структури не разликује се од оног за први разред. Он је, дакле, такође подељен у пет поглавља, распоређених еквивалентно приручнику за наставнике за први разред. Наставницима су, ако знамо да орални курс још траје и да се ради о ученицима другог разреда, драгоцене све информације које се дају у уводним поглављима, без обзира на то што су оне углавном поновљене. Прво поглавље представља схематски приказ општег садржаја приручника по наставним јединицама, у ком су такође посебно издвојени наслов, тема, комуникативне функције, обрађиване граматичке структуре и лингвокултуролошки елементи, који се презентују у оквиру сваке од осам лекција. У другом поглављу ауторке су дале опис садржаја свих компонената уџбеничког комплета, као и краћи опис структуре курса. Треће поглавље представља теоријски увод, у ком се образлажу сврсисходности примене интерактивног приступа у комуникативној настави страног језика примереној најмлађем школском узрасту, као и циљевима и исходима наставе. Четврто поглавље се састоји од осам једнаких делова јер нуди опис свих осам дидактичких јединица садржаних у основном уџбенику. При томе су комуникативне функције и основне граматичке структуре предвиђене за усвајање у свакој појединачној лекцији – издвојене у посебној табели. Наставнику је, осим тога, омогућено да одмах стекне увид у комуникативне задатке које ће решавати тако што су у табели нове комуникативне функције издвојене појачаним слогом. Такође, лексика која је предвиђена за усвајање поново је раздвојена на ону која је намењена активном

усвајању, истакнуту појачаним слогом, и ону која је намењена рецептивном усвајању, која је истакнута курзивом. Опис сваког часа даје разрађене обрасце, а пошто се и даље ради о најмлађем школском узрасту, коме концентрација није увек на жељеном и потребном нивоу, свака компонента часа је ограничена на пет до десет минута, уз честу промену активности у распону од интензивнијих до опуштајућих, што свакако доприноси динамици часа, али и мотивацији ученика за учење. У петом поглављу се поново даје кумулативни двосмерни речник.

Приручник за наставнике за трећи разред уџбеничког комплета *Родничок*, структуриран је у три поглавља. У првом поглављу, као што су нас ауторке већ навикле, дат је схематски приказ општег садржаја приручника по наставним јединицама. У другом, уводном поглављу дат је опис компонената уџбеничког комплета, као и краћи опис структуре курса. Треће поглавље нуди опис свих осам дидактичких јединица и такође је подељено на осам једнаких делова. Напомињемо да мањи обим не значи да је и квалитет обраде дидактичких јединица нижи. Напротив, примећујемо да су ауторке са једнаком пажњом приступале разradi дидактичких јединица садржаних у уџбенику за трећи разред, као што је то био случај током оралног курса. Осим тога што се дати приручник састоји од мањег броја поглавља, разлика у односу на претходна два се очитује и у томе што он сада не нуди двосмерни кумулативни речник. Међутим, и за ово се може наћи оправдање: наиме, већ смо напоменули да су прве две године учења биле конципиране као орални курс, те је, сматрамо, потреба за детаљнијим приручником била већа. Други разлог за смањени обим приручника видимо и у томе што се овде ради о узрасту трећег разреда основне школе, дакле не више о најмлађем школском узрасту, те би се могло очекивати да су се ученици навикли на обавезе које школа са собом носи, прилагодили се њеним условима, описменили се на матерњем језику те да су сада посве спремни за савладавање ортографије страног језика. Исто тако, верујемо да нема ни потребе посебно образлагати одлике узраста, јер су наставници са узрастним одликама датог узраста упознати одраније.

Приручник за наставнике за четврти разред уџбеничког комплета *Родничок* у уводном поглављу даје само опис структуре уџбеничког комплета. Дакле, других описа, као што је на пример онај структуре курса, нема. Ипак, као што је то био случај и са претходним приручницима, у њему је дат детаљан опис свих осам дидактичких јединица садржаних у основном уџбенику, а за обраду сваке јединице предвиђено је девет наставних часова. Ауторке напомињу да је сваки конкретан час описан као

хипотетички и да обухвата период од наставниковог уласка у учионицу па до самог краја наставног часа. То што су ауторке истакле хипотетички карактер описа часа, даје наставнику могућност да сам, водећи се основним контурама које су замислиле ауторке, креира и обогаћује свој конкретни час у складу са саставом конкретног одељења. Иновација у односу на претходне приручнике садржана је и у томе што ауторке напомињу да су активности ученика временски ограничиле на пет до петнаест или чак двадесет минута, што је, с обзиром на чињеницу да је уџбеник намењен ученицима четвртог разреда основне школе, разумљиво. У овом конкретном приручнику су, такође, неке активности обележене звездицом, што значи да су предвиђене као опционални садржаји, тј. они које наставник може прескочити уколико му време то наложи или пак сматра да не одговарају саставу конкретног одељења или сензибилитету њега самог. Видимо, дакле, да се приручник за наставнике за четврти разред умногоме разликује од прва три приручника уџбеничког комплекта *Родничок*. Могуће разлоге за то, осим оних које смо већ истакли, а тичу се узраста којима је основни уџбеник намењен, видимо и у чињеници да се овога пута и састав аутора променио. Наиме, поред Ј. Гинић, овога пута у креирању уџбеничког комплекта за четврти разред суделовала је А. Тешић.

На крају бисмо могли закључити да приручници за наставнике за прва два разреда уџбеничког комплекта *Родничок* спадају у ред приручника који представљају највиши ниво у њиховом конципирању.

У жељи да што боље илуструјемо однос аутора према садржају приручника за наставнике, али и значај тог садржаја као основног ослоња наставницима за извођење квалитетне наставе, у даљем тексту ћемо приказати скенирани материјал из анализираних приручника. Материјал који смо скенирали из оба приручника односи се на сам почетак наставе руског језика, на прву годину учења и први час. У оба случаја се, стога, ради о оралном курсу, када основни уџбеник не нуди ништа до илустративног материјала. Дакле, приручник за наставнике у том почетном периоду нарочито мора да садржи много информација, како наставник не би лутао. Први скенирани пример односи се на приручник за наставнике за трећи разред основне школе уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!*.

РАД НА ОБРАДИ И УТВРЂИВАЊУ I. ЛЕКЦИЈЕ

I. ђ а с

Упознавање ученика са садржајима лекције - реџима и реџениџним моделима

- Здравствујте, ребята!

Ј ваша учитељница /учитехь/

рускогo јазика. Ми с вама

будем учить рускиџ јазик.

Слушајте.

/Наставник поставља на

flanelограф/

- Кто это? Это мальчик. А это кто?

Это девочка.

/Указује на иџенике и газреду./

- Кто это? Это мальчик. И это мальчик.

А это девочка.

/Угађа се на апликације/

- Мальчик ученик? Да, мальчик уче-

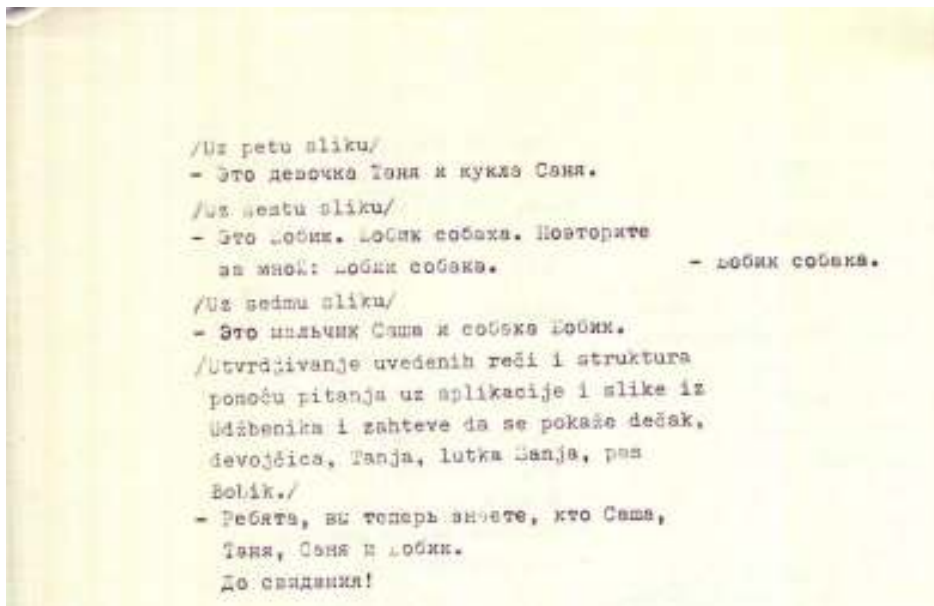
ник. А девочка - ученица? Да, девочка

ученица.

/Следи утврђивање уведених реџи и

структура кориџењем ситуације и газреду./

- Кто это? Ученик? - Да, это ученик.
 - Кто это? Ученица? - Да, это ученица.
 - Это мальчик? - Да, это мальчик.
 - Мальчик ученик? - Да, мальчик ученик.
 - Девочка - ученица? - Да, девочка ученица.
 /Uspostavljanje z novim rešima ro-
 pnošu aplikacija i situacije u razredu/
 - Кто это? Это учительница.
 Кто я? Я я учительница.
 Кто ты? Ученик? - Да, я ученик.
 Кто ты? Ученица? - Да, я ученица.
 Ты мальчик? - Да, я мальчик.
 Кто ты? - Я девочка.
 Кто он? - Он мальчик. Он ученик.
 Кто она? - Она девочка. Она ученица.
 /Rad sa Udžbenikom u cilju
 uveštavanja i navajanja uvo-
 denih reši i rešeničnih modela
 i u cilju uvođenja novih reši/
 - Ребята, откройте ваши учебники,
 посмотрите на картинки.
 /Uz prvu sliku/
 - Кто это? Это учительница? - Да, это учительница.
 - А это? - Это мальчик.
 - Да, это мальчик Саша.
 А кто это? - Это девочка.
 - Да, это девочка Тана.
 /Uz drugu sliku/
 - Саша говорит: "Я Саша, а ты Тана".
 Я ученик, а ты ученица.
 /Uz treću sliku/
 - Тана говорит: "Кто он?
 Он мальчик. Кто она?
 Она девочка".
 /Uz četvrtu sliku/
 - Это Саша. Саша девочка? Нет.
 Саша кукла.



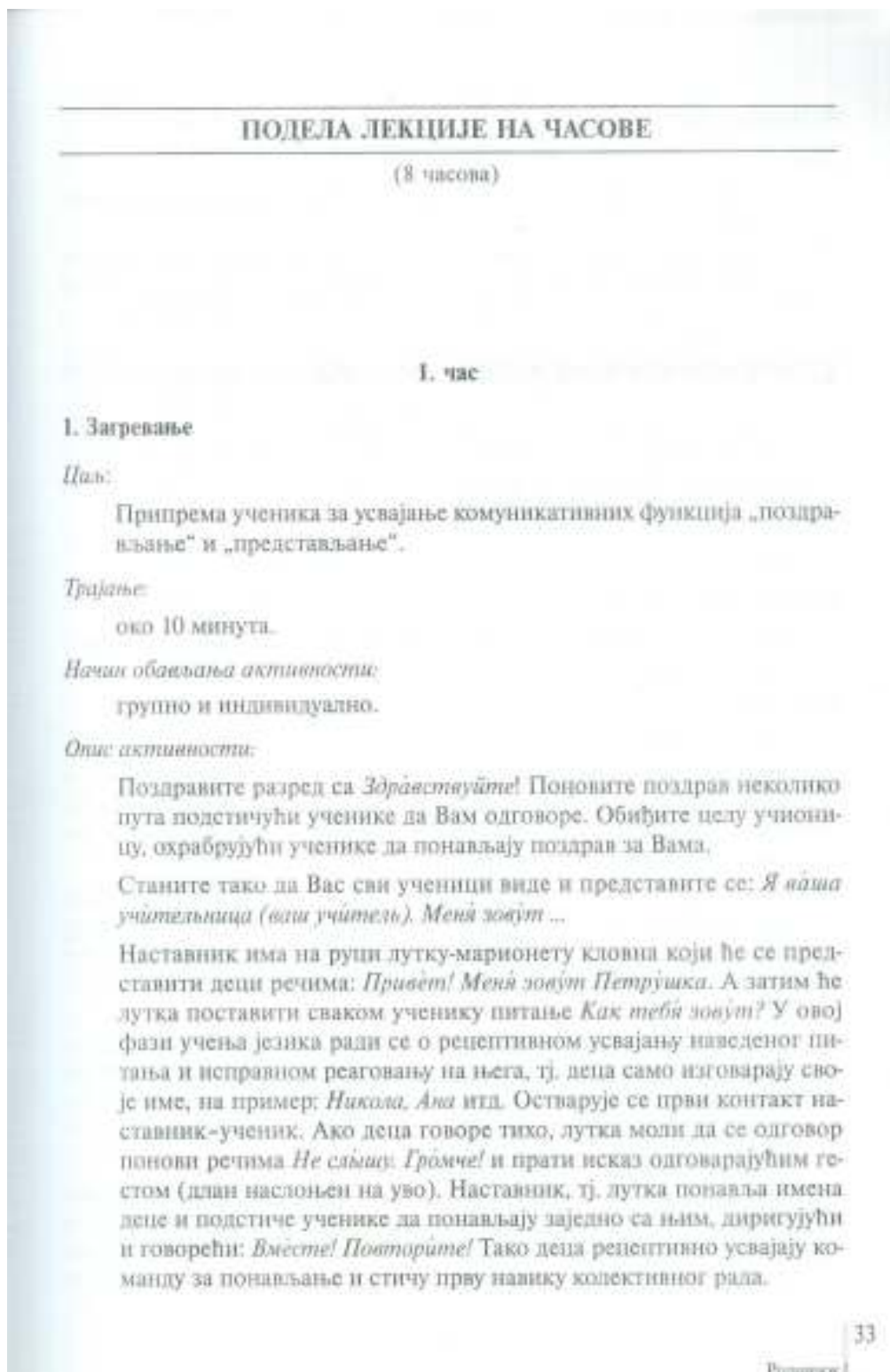
Ако пажљиво погледамо горенаведени материјал, видећемо да ауторка наведеног приручника није детаљно приступила разради дате дидактичке јединице. Као прво, нема прецизно издвојених циљева, који би, по нашем мишљењу, наставницима омогућили да одмах стекну увид у оно што треба постићи на датом часу. Као друго, од наставних средстава предвиђено је да се користе апликације за фланелограф и основни уџбеник, што, сматрамо, никако не утиче повољно на динамику часа.¹⁶ Наравно да динамика не мора да зависи само од наставних средстава, него да је наставник тај који ће је својом креативношћу створити, али му наставна средства при томе могу бити од велике помоћи па није згорег сугерисати их наставницима. Сматрамо да би убацивање барем једне игре у сам ток часа умногоме допринело његовој динамици и мотивисало ученике за учење руског језика већ на самом почетку.¹⁷ Као треће, претпостављено време трајања предвиђених активности такође није одређено, што није од највеће важности, али ипак наставнику може и те како да значи као битан оријентир. Могуће је, да је у жељи да наставницима остави што више простора за самостално креирање, ауторка датог приручника пропустила да ове елементе инкорпорира у садржај сваке посебне лекције. Сматрамо да је ипак то требало урадити, јер то свакако наставника не би омело да и сам дода неке своје идеје, већ би га, напротив, само мотивисало и

¹⁶ При томе, ово не тврдимо (само) из позиције ововременог предавача руског језика, дакле занемарујући временски контекст у ком је комплет настао.

¹⁷ Игре које су предложене за коришћење у настави дате су у приручнику, али на самом крају књиге. Сматрамо да би много сврсисходније било када би се оне имплементирале у сам текст припреме и биле предложене за коришћење на сваком конкретном часу.

подстакло на креативност и помогло да презентацију обогати и неким сопственим решењима.

Други скенирани пример преузет је из приручника за наставнике за први разред уџбеничког комплекта *Родничок*.



2. Презентација

Циљ:

- усвајање комуникативне функције представљања и поздрављања.
- увођење нових језичких структура – једносложне безличне реченице типа: *Меня зовут Саша*, и двосложне реченице са сложеним именским предикатом без помоћног глагола: *Маша – ученица*.
- усвајање лексема за идентификацију деце по половима – *мальчик, девочка*, као и за обележавање нових реалија – *школа, ученик, ученица, учитель, учительница* и сл.;
- формулисање примарних идентификационих интерогативних исказа – *Что это? Кто это?*

Трајање:

око 13 минута.

Начин обављања активности:

питања и одговори на релацији наставник-ученик; мини-дијалози; рад у групама.

Опис активности:

Представите деци *Сликовницу*. Учините то на руском, а затим преведите: *Дети, это наш учебник РОДНИЧОК* (превести и објаснити значење речи – ИЗВОРЧИЋ). *Откройте учебник*. Пратите овај исказ одговарајућим чином. Поновите га неколико пута. Преконтролишите да ли су сви извршили команду.

Покажите страну на којој треба да буде отворена *Сликовница* (прва фолио-страна из прве лекције). Покажите насликану зграду школе и кажите – *Это школа*. Затим покажите децу на вињети и именујте их (са десне на леву страну): *Это Маша. Это Саша. Это Мира. Это Влада*.

Приђите једном ученику или ученици и кажите уз одговарајући гест: *Это Никола. Это Драгана*. Обухватите што више деце таквим представљањем. Затим се вратите на фолио-страну и покажите наставнике уз одговарајући коментар: *Это учительница. Это учитель*. Покажите на себе и поновите исти исказ.

После тога пређите на формулисање питања *Кто это?* и одговарајте уз пратећи гест. Прво примените поступак питање-одговор на *Сликовницу*, а затим на ученике. Питајте ученике *Кто это?* и наведите их да именују своје другове у разреду. Помажите им да се

сете имена својих вршњака. После извођења ове вежбе пређите на слушање прве вежбе за аудио-касете.

3. Слушање аудио-снимка

Циљ:

Утврђивање усвојених конструкција и комуникативне функције поздрављања.

Трајање:

0, 5 минута.

Опис активности:

Илуструјте команду спикера **Слушайте внимателно!** одговарајућим жестом (длан наслоњен на уво). Док спикери представљају јунаке *Сликовнице*, покажите их поново деци.

Слушайте внимателно!

- Здравствуйте!
- Здравствуйте!
- Здравствуйте, дети!

- Привет!
- Привет!
- Кто это?

- Это Маша.
- Кто это?
- Это Саша.
- Кто это?
- Это Мира.
- Кто это?
- Это Влада.

- Как тебя зовут?
- Меня зовут Саша.
- Как тебя зовут?
- Меня зовут Маша.

- До свидания, дети.
- До свидания.

4. Игра Кто это?

Циљ:

Утврђивање идентификационог интерогативног исказа *Кто это?*, као и реченице са сложеним именским предикатом без помоћног глагола и показном речцом *это*, на пример: *Это Никола*.

Трајање:

око 5 минута.

Опис активности:

Изведите ученика пред табу речима: *Никола, к доске!* и помозите му да схвати команду. Онда га замолиште да се окрене ка табли, покажите на другог ученика и подстакните га да каже: *Привет, Никола!* Никола мора да исправно идентификује говорника, на пример: *Это Ана*. Он има право да погађа трипут. Уколико не погоди, окреће се и каже *Привет, Ана!*, а игру наставља други ученик.

5. Мини-дијалог

Циљ:

Активно усвајање комуникативне функције „представљање“.

Трајање:

око 5 минута.

Начин извођења:

у паровима.

Опис активности:

Изаберите два способнија ученика и покажите им како да одглуми мини-дијалог:

А: Здравствуй, меня зовут Ана.

Б: Привет, меня зовут Никола.

А: До свидания, Никола.

Б: До свидания, Ана.

Онда замолиште децу да то учине по паровима и охрабрујте их похвалама, попут: *Хорошо! Отлично! Прекрасно!*

6. Понављање

Циљ:

Утврђивање усвојених конструкција и комуникативне функције „поздрављање“ и „представљање“.

Трајање:

1,5 минута.

Начин обављања активности:

групно.

Опис активности:

Илустрujte команде спикера **Слушайте и повторяйте!** и **Слушайте и отвечайте!** тако што ћете поновити неколико пута за спикером фразе, подстакните гестом децу да то чине заједно са Вама. Уколико ученици пропусте део вежбе, док схвате њена правила, пустите поново снимак са вежбом.

Слушайте и повторяйте!

– Что это?

.....

– Это школа.

.....

Кто это?

.....

Это учительница.

.....

Кто это?

.....

Это учитель.

.....

Кто это?

.....

Это дети.

.....

Кто это?

.....

Это Маша

.....

Это девочка.

.....

Это ученица.

.....

Это Маша, девочка, ученица.

.....

Кто это?

.....

.....
Это Саша.

.....
Это мальчик.

.....
Это ученик.

.....
Это Саша, мальчик, ученик.

.....
Кто это?

.....
Это дети.

.....
Это ученики.

.....
Слушайте и отвечайте!

.....
Это ученик.

.....
Кто это?

.....
Это ученик.

.....
Его зовут Саша.

.....
Как его зовут?

.....
Его зовут Саша.

.....
Это ученица.

.....
Кто это?

.....
Это ученица.

.....
Её зовут Маша.

.....
Как её зовут?

.....
Её зовут Маша.

7. Игра Давайте познакомимся!

Цель:

Утверждение коммуникативной функции „представление других лиц“.

Траjanье:

около 5 минут.

Начин обављања активности:

групно.

Опис активности:

Поделите разред на две екипе. Представник једне екипе поставља питање у вези са неким чланом своје екипе: *Как его зовут? Как её зовут?* Представник друге екипе мора исправно да одговори, на пример: *Его зовут Никола, или Это Никола.* Побеђује екипа која освоји више бодова. Свако исправно формулисано питање и сваки исправан одговор носе по један бод за екипу.

Замолите децу да донесу лутке на следећи час.

Поздравите децу са *До свидания!* и подстакните их да Вам одговоре на исти начин.

Као што се да приметити, ауторке приручника за наставнике за први разред уџбеничког комплета *Родничок* много су темељније приступиле разради дате дидактичке јединице. Наиме, не само да је сама припрема часа детаљније обрађена него је и сам час далеко динамичнији. Наставнику је од велике помоћи што су за сваку појединачну активност предвиђену за дати час прецизно издвојени циљеви и активности јасно временски ограничене, а прецизиран је, уз давање детаљног описа, и начин њиховог обављања. То, наравно, не значи да наставник мора искључиво да се ограничи на дату презентацију. Он свакако може да уноси измене током рада у конкретном одељењу све у складу са његовим саставом, али су му те информације од велике помоћи у самосталном креирању и извођењу часа. Поред презентације новог градива и слушања аудио-снимка, наставнику је дат и начин утврђивања презентованог градива у виду мини-дијалога. Посебно је значајно то што су у циљу понављања и утврђивања у сам ток часа инкорпориране две игре такмичарског карактера у којима су деца моторички активна. Не смемо заборавити да је у најнижем школском узрасту игра она основна дечја активност која ће им час учинити занимљивим и додатно их мотивисати да развију љубав према језику који уче. Увођење лутке Петрушке такође сматрамо изванредним потезом ауторки приручника, јер ће се уз њену помоћ деца брже ослободити страха од грешке, а, исто тако, она ће подстаћи њихово ослобађање приликом изражавања на страном језику, помоћи ће им да одагнају страх од грешке, што је од круцијалне важности на почетку учења страног језика.

Могли бисмо, дакле, закључити да су ауторке приручника за наставнике двају анализираних уџбеничких комплета потпуно различито приступале њиховој изради те да је, следствено томе, резултат њиховог труда различит. То, по нашем мишљењу, може

бити условљено различитим временом настанка ових уџбеничких комплета,¹⁸ самим односом према важности приручника за наставнике или пак недовољним познавањем теоријских основа приручне књиге. Могли бисмо још једном подвући да су се ауторке уџбеничког комплета *Родничок* трудиле да приликом креирања приручника за наставнике сваки потребни елемент инкорпорирају у његов садржај и тиме умногоме олакшале наставницима рад са датим комплетом, али исто тако и достигле веома висок ниво приликом креирања једне овакве књиге и учиниле да приручници за наставнике који улазе у састав уџбеничких комплета *Родничок* заиста буду својеврсни ментори наставницима који ће се њима служити.

5.2. Макроструктура уџбеника и радних свезака

5.2.1. Текстови као основна компонента макроструктуре уџбеника

Текстови представљају основну компоненту макроструктуре школског уџбеника. За потребе овог дела нашег истраживања грађу смо ексцерпирани из наведена два уџбеничка комплета – *Родничок* за први, други, трећи и четврти разред основне школе, ауторки Љ. Поповић и Ј. Гинић, односно Ј. Гинић и А. Тешкић, и *Здравствуйте, ребята!*, аутора Љубице Несторов, Олге Родић и Величка Брадића. Међутим, у уџбеничком комплету *Родничок* за прва два разреда основне школе, како смо видели, предвиђа се орални курс, те у њима у потпуности изостају текстови. Заправо, текстови су присутни једино у приручнику за наставнике, док су у уџбеницима представљене само илустрације које прате текстове и помажу ученицима да брже, лакше и боље схвате и запамте градиво, а истовремено веома позитивно делују на мотивацију ученика за учење страног језика на тако малом узрасту.

Основни елемент макроструктуре уџбеника несумњиво јесте текст. При томе, наравно, овом тврдњом не желимо да занемаримо нити умањимо значај вантекстуалних компонената макроструктуре уџбеника, јер уз помоћ задатака и вежбања ученици овладавају новим навикама и умењима, а не само утврђују и понављају садржај презентован основним текстом, што је посебно значајно за наставу страног језика. Илустрације такође играју значајну улогу, јер поред тога што имају релаксирајућу

¹⁸ Наравно, овим не бисмо желели да умањимо труд Љ. Несторов, јер свако се дело, објективности ради, мора пре свега сместити у одговарајући временски контекст и посматрати се у њему.

функцију, оне и помажу ученицима да боље, брже и лакше овладају новим компетенцијама, како лингвистичким тако и комуникативним. Колико је значајно инкорпорирање различитих типова текстова у основни уџбеник, можда ћемо најбоље објаснити уколико се за тренутак осврнемо на функције текстова. Као прво, текстови имају мотивациону функцију, која се реализује пре свега у краћим текстовима и инструкцијама који уводе у проблематику циклуса и указују на значај и занимљивост проблема. Као друго, текстови имају и теоријско-сазнајну функцију. Она се нарочито истиче у текстовима који садрже основне информације о проблему и формирају фонска знања ученика, а такође и стварају могућност за формирање реалне комуникативне делатности ученика, као што су расуђивање, аргументовање, компарирање и сл. Као треће, без изузетка се истиче и комуникативна функција текстова. Наиме, комуникативно оријентисани текстови стварају неопходност општења, истичу актуелне проблеме, те самим тим доприносе формирању умења доказивања, супротстављања мишљења, дискутовања, иницијативности и модалности говора. Као четврто, могли бисмо истаћи и подстицајну функцију текстова, која се реализује путем краћих проблемских текстова, који су обично реални, а чији је циљ да изазову брзу говорну реакцију ученика, да формирају умење супротстављања мишљења и одбране своје тачке гледишта. Као пето, истакли бисмо и естетичку функцију текстова, која се очитује у текстовима високе емоционалности код којих се предвиђа глобална рецепција садржаја, тј. умење исказивања оцене и емоционалног односа према стварности. И на крају, као шесто, не смемо заборавити ни васпитну функцију текстова (Метса, Аликметс 1988: 59).

У литератури наилазимо на различите типологије текстова, од којих ћемо неке и навести. На пример, у Rosandić 1988 наилазимо на неколике типологије, од којих је прва она Е. Верлиха (преузета из Е. Werlich, *Typologie der Texte, Quelle & Meyer*, UTB 450, Heidelberg 1979), према којој је могуће разликовати следеће врсте текстова:

– дескриптивне – описују својства предмета и појава, карактеристике неке особе или радње;

– наративне – описују догађаје, а то могу бити белешке у дневнику, извештаји у писму, хронике са путовања, биографије и сл.;

– експозицијске – који подразумевају тумачење односно објашњење, а међу њима се издвајају: правне декларације, уџбеничка објашњења, стручне расправе, дискусије и сл.;

– аргументацијске – који подразумевају индуктивно или дедуктивно расуђивање;

– инструкцијске – који представљају упутства за понављање слушаоца (Rosandić 1988: 18).

Такође у Rosandić 1988 наилазимо и на типологију Е. У. Гросеа (E. U. Große), према којој је могуће разликовати и ове врсте текстова:

- нормативне – закони, ставке, уговори и сл.;
- контактне – честитке, изјаве саучешћа и сл.;
- текстове који индицирају групу – групне песме;
- поетске – песме, романи, драме;
- текстови у којима доминира приказивање самог себе – дневник, биографија;
- текст позивања – реклама, молба, позивница;
- прелазни – код којих су изражене две доминантне функције: информације и позивања;

– информативни – пренос информација (Rosandić 1988: 32).

Х. Исенберг (H. Isenberg) пак текстове дели према критеријумима на основу којих их реципијент вреднује, те разликује:

– гносогене – који подстичу спознају (монографија, научна дискусија, научни чланак);

– коперсоналне – који доприносе успостављању међуљудских односа (спонтани разговор у оквиру породице, на забави, приватна писма);

– ерготропне – помажу сагледавање неке предметне проблематике (упутства за употребу, разговор пацијент–лекар, информисање о путу/смеру, разговор у куповини, репортаже);

– калогене – који доприносе развоју социјалне маште (роман, балада, басна, новела, радио-драма, сонет);

– религиотропне – који реализују религиозност (проповед, молитва, исповест, литургијски текст);

– лудофилне – који погодују подстицању заједничког задовољства (игре погађања, конверзацијске игре).

Ипак, и поред разноврсности наведених типологија и правог обиља различитих врста текстова који се у њима дају, за потребе ове анализе најприменијом нам се учинила типологија коју налазимо у *Савремени уџбеник страног језика – структура и садржај*, Београд, 2002, Завод за уџбенике и наставна средства (Кончаревић 2002: 105–

121), а која одговара Зујевљевој типологији (Zujev 1988: 95–97), изведеној на материјалу општедидактичке теорије уџбеника.¹⁹ Према наведеној типологији основне текстове према дидактичкој функцији могуће је сврстати у две базичне групе: теоријско-спознајне и инструментално-практичне. Под основним текстом, при томе, подразумева се посебна вербална структура која садржи дидактички и методички обрађено и систематизовано наставно градиво. Он је и основни извор наставних информација обавезних за усвајање (Zujev 1988: 85). Напомињемо да је Д. Д. Зујев инструментално-практичне и инструктивне текстове подвео под једну категорију имајући, вероватно, у виду њихову заједничку усмереност на стицање практичних умења и навика. Ми смо, међутим, ова два типа текста раздвојили у посебне категорије с обзиром на то да инструментално-практични текстови погодују изграђивању и развијању комуникативних способности, а инструктивни пак изграђују способности саморада, самоучења и самоконтроле. Овакав наш став могли бисмо оправдати и чињеницом да се ученици, користећи основни уџбеник, врло често налазе у аутоакцији: на основу материјала презентованог у уџбенику они формирају сопствени везани исказ, те је за њихово успешно коришћење од велике важности развијање саморада и самоучења, а с тим у вези и самоконтроле.

Теоријско-спознајни текстови представљају „вербалну структуру са доминантном информативно-образовном функцијом које садрже дидактички транспоноване чињенице и генерализације из лингвистичке теорије“ (Кончаревић 2002: 105). Дакле, основна функција овог типа текстова јесте информативна, за разлику од инструментално-практичних текстова, чија је основна функција преображајна, тј. трансформациона. Типологија инструментално-практичних текстова такође је већ разрађена у Кончаревић 2002: 112–121, те смо, сматрајући је најподеснијом за наше истраживање, били слободни да се ослонимо управо на њу. Приликом обраде текстова из нашег корпуса базирали смо се на обраду према дидактичкој функцији, према тематској и жанровској припадности те према аутентичности. На основу поменуте типологије према тематској и жанровској припадности могуће је издвојити литерарне епске (Л²⁰), литерарне лирске (ЛЛ) и литерарне драмске текстове (ЛД), те авантуристичке приче (АП), ученичке саставе (УС), песме за певање (ПП), стрипове

¹⁹ Поменутом типологијом смо се служили и у нашем магистарском раду (Ајџановић 2010).

²⁰ Одговарајућим верзалним и малим словима датим у заградама надаље у раду ћемо означавати различите врсте текстова.

(С), рекламне текстове (РТ). Ту су још и текстови инструкције (ТИ), где спадају рецепти, упутства за употребу и сл., текстови документи (ТД), текстови информације (ТИнф), где улазе обавештења, позивнице и сл., интервјуи (И), научно-популарни (НП), информативно-публицистички (ИП), текстови из свакодневног живота (ТСЖ), басне (Б), загонетке (З), анегдоте (А) и, коначно, енигматски прилози (ЕП). Током анализе грађе наишли смо на још неке типове текстова, те смо наведеним типовима додали још и: пословице (П), разбрајалице (Р) и брзалице (Брз). Додати типови текстова очекивано се појављују у оваквом типу уџбеника намењеном нижем основношколском узрасту, јер изузетно повољно делују на мотивацију за учење страног језика, те ученици већ у овом узрасту могу да развију љубав како према језику тако и према земљи чији језик уче, јер овакви текстови неретко носе и лингвокултуролошку информацију.

Према аутентичности пак текстове можемо поделити на оригиналне, адаптиране и конструисане. Природно је очекивати да у нижим разредима основне школе преовладавају конструисани текстови, тј. они које креирају сами аутори, јер су примеренији узрасту и нивоу владања језиком. Ипак, без обзира на чињеницу да су, како смо видели, овакви текстови дело аутора уџбеника, они морају садржати неку језичку појаву, али тако да она буде прикривена, чиме се омогућава да ученик стекне утисак да су језичке појаве које текст садржи секундарне. То се постиже израженом садржинском страном којом ученик бива привучен као доминантном цртом текста.

Адаптирани текстови пак обично се користе у уџбеницима за средњи ниво владања језиком, те су доминантни у уџбеницима за средњу школу, иако се уводе нешто раније, од седмог разреда основне школе.

Чињеница да су за нижи основношколски узраст конструисани текстови најпримеренији не значи нужно да оригиналних текстова у оваквим уџбеницима уопште и нема. Заправо, овакви тестови постоје у уџбеницима за нижи основношколски узраст и то од самог почетка учења језика, али су они, опет, примерени узрасту и нивоу владања језиком. То су, отуд, углавном дела дечје књижевности и/или елементи народне књижевности, међу којима су најбројније брзалице и разбрајалице као неизоставни део скоро сваке дидактичке игре која се имплементира у наставни процес.

Резултате до којих смо дошли анализом наведеног корпуса можемо, ради боље прегледности, приказати следећим табелама у којима ћемо заступљеност врста текстова приказати укупним бројевима и графиконима где ћемо приказати колика је та заступљеност у процентима. Прва табела приказује заступљеност текстова према тематској и жанровској припадности. У табели се јасно види да су у уџбенику за први

разред уџбеничког комплета *Родничок* најбројнији текстови са тематиком из свакодневног живота (74 или 73%), за њима следе литерарни лирски прилози (15 или 15%), разбрајалице (6 или 6%), а са по два примера песме за певање, што у процентима износи 2%, текстови информације и брзалице. Није згорег још једном напоменути како према овом уџбеничком комплету предбукварски период траје читаве две године, тј. уџбеници за први и други разред урађени су у виду сликовница, а текстови се налазе на аудио-снимку и у приручнику за наставнике. Овако велик број текстова објашњавамо чињеницом да се, с обзиром на то да се ради о почетној фази учења језика, овде ради о веома кратким текстовима, често конструисаним у виду дијалога, помоћу којих се ученици припремају за самостални продор у комуникацију. У уџбенику за други разред најбројнији су такође текстови са тематиком из свакодневног живота (24 или 33%), за којима следе разбрајалице (10 или 19%) као неизоставни елемент дечјих игара, песме за певање (9 или 17%), литерарни лирски прилози (8 или 15%), литерарни епски (3 или 6%), и са једним идентификованим примером, односно са 2% заступљености – басна. У уџбенику за трећи разред уџбеничког комплета *Родничок* најприсутнији су текстови у виду стрипа (20 или 31%), затим они са тематиком из свакодневног живота (19 или 29%), за којима следе литерарни лирски (14 или 21%), брзалице (4 или 6%), разбрајалице (3 или 5%), загонетке (2 или 3%), те, на самом крају, са по свега једним примером, односно са 1% заступљености, песме за певање, текстови информације и пословице.

Оваква дистрибуција текстова према тематској и жанровској припадности чини нам се посве оправданом. Наиме, највећу заступљеност текстова представљених у виду стрипа склони смо да оправдамо чињеницом да је овај уџбеник намењен деци која тек почињу да се описмењавају на страном језику и којој је, судећи по њиховом узрасту (па и нашем искуству), веома важан визуелни елемент који овакви текстови носе са собом. Стиче се утисак да се ученици заиста упознају са главним јунацима уџбеника, који се на тај начин материјализују и постају реални учесници у наставном процесу. Текстови са тематиком из свакодневног живота, по нашем мишљењу, такође сасвим оправдано имају толику заступљеност, јер се преко њих ученици упознају са животом у земљи чији језик уче, што изузетно повољно утиче на мотивацију за учење страног језика. Преко литерарних лирских прилога пак ученици се упознају са делима руске дечје књижевности, што опет погодује развоју мотивације за учење. Заступљеност брзалица, како смо видели, није велика, али мислимо да је сасвим довољна. Сматрамо, осим тога, да је њих веома важно инкорпорирати управо на овом нивоу учења језика, јер оне

помажу бољем и лакшем постављању и усвајању изговора. Слично брзалицама, и разбрајалице су саставни део сваке дечје игре те су укључене у сам наставни процес: осим тога што релаксира ученике, игра уопште носи и веома драгоцену лингвокултуролошку информацију. Загонетке би такође требало да буду обавезан део текстотеке једног уџбеника намењеног овом узрасту, јер доприносе развоју когнитивних способности, те сматрамо да је забележеним двама примерима требало прикључити још понеки. Исти став имамо и кад се ради о песмама за певање, јер, по нашем мишљењу, оваква врста активности опушта ученике, богати вокабулар и, наравно, изузетно је значајна за мотивацију. Одсуство енигматских прилога пак правдамо тиме што су аутори анализираних уџбеника овакву врсту текстова имплементирали у садржај радних свезака, у којима ученици сами, без помоћи наставника, решавају задатке.

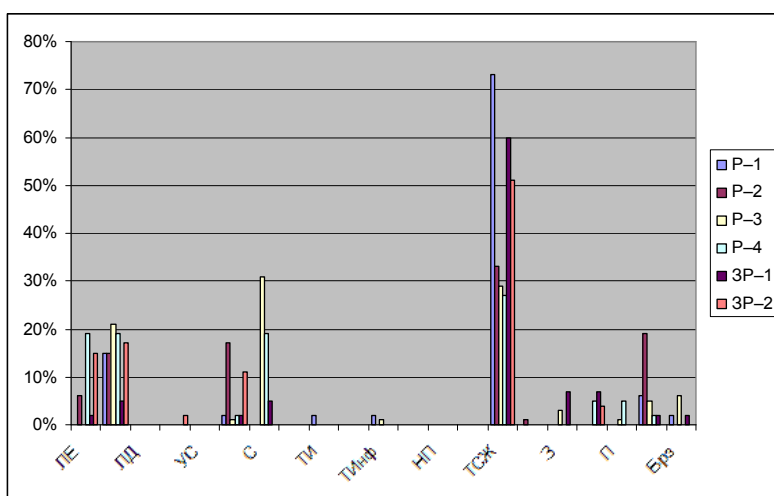
У уџбенику за четврти разред уџбеничког комплета *Родничок* најзаступљенији су текстови са тематиком из свакодневног живота (11 или 27%), што сматрамо оправданим из разлога које смо већ навели. Са по осам примера, односно 19% заступљености, за њима следе литерарни епски текстови (који су у претходном уџбенику сасвим изостали!), литерарни лирски те текстови у виду стрипа. У садржај овог уџбеника ушле су и две пословице и два енигматска прилога (5%) као и по једна разбрајалица и песма за певање (2%).

Табела 17. Приказ заступљености текстова према тематској и жанровској припадности

| | P-1 | P-2 | P-3 | P-4 | ЗР-1 | ЗР-2 |
|------|-----|-----|-----|-----|------|------|
| ЛЕ | 0 | 3 | / | 8 | 1 | 7 |
| ЛЛ | 15 | 8 | 14 | 8 | 2 | 8 |
| ЛД | 0 | 0 | / | / | / | / |
| АП | 0 | 0 | / | / | / | 1 |
| УС | 0 | 0 | / | / | / | / |
| ПП | 2 | 9 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| С | 0 | 0 | 20 | 8 | 2 | / |
| РТ | 0 | 0 | / | / | / | / |
| ТИ | 0 | 0 | / | / | / | / |
| ТД | 0 | 0 | / | / | / | / |
| ТИнф | 2 | 0 | 1 | / | / | / |
| И | 0 | 0 | / | / | / | / |
| НП | 0 | 0 | / | / | / | / |

| | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|
| ИП | 0 | 0 | / | / | / | / |
| ТСЖ | 74 | 24 | 19 | 11 | 24 | 24 |
| Б | 0 | 1 | / | / | / | / |
| З | 0 | 0 | 2 | / | 4 | / |
| ЕП | 0 | 0 | / | 2 | 4 | 2 |
| П | 0 | 0 | 1 | 2 | / | / |
| Р | 6 | 10 | 3 | 1 | 1 | / |
| Брз | 2 | 0 | 4 | / | 1 | / |

Графикон 1. Приказ заступљености текстова према тематској и жанровској припадности изражена у проценти

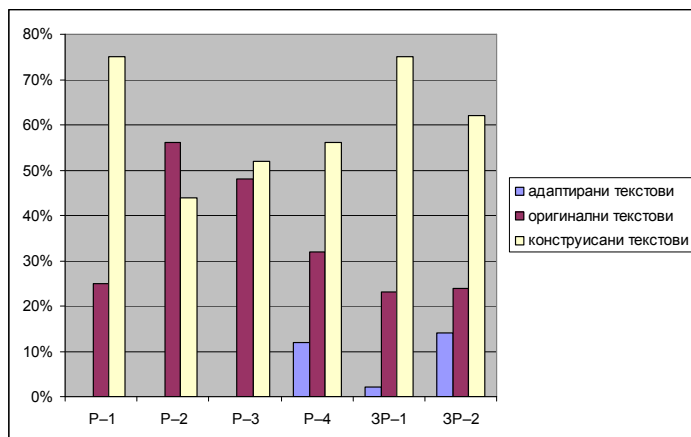


Друга табела приказује заступљеност текстова према аутентичности. Из приложеног можемо видети да су, осим у уџбенику *Родничок* за други разред, у анализираним уџбеницима најзаступљенији конструисани текстови, што, како смо видели раније, и не чуди с обзиром на узраст и ниво владања језиком корисника уџбеника. Адаптирани текстови пак потпуно изостају из уџбеника за први, други и трећи разред, док их у уџбенику за четврти разред има свега пет. Оригинални текстови су у оба уџбеника веома заступљени, али с обзиром на то да се ради углавном о литерарним лирским прилозима, пословицама, разбрајалицама, брзалицама, то сматрамо оправданим.

Табела 18. Приказ заступљености текстова према аутентичности

| | P-1 | P-2 | P-3 | P-4 | 3P-1 | 3P-2 |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|------|------|
| адаптирани текстови | 0 | 0 | / | 5 | 1 | 9 |
| оригинални текстови | 25 | 31 | 31 | 13 | 9 | 15 |
| конструисани текстови | 76 | 24 | 34 | 23 | 30 | 38 |

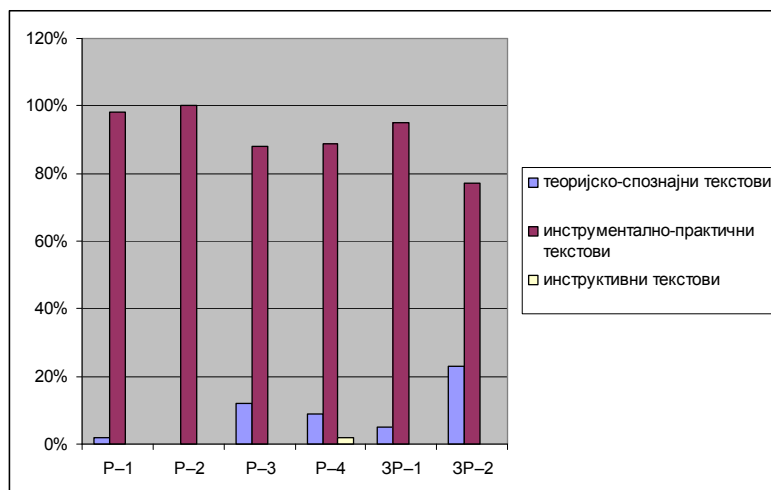
Графикон 2. Приказ заступљености текстова према аутентичности изражена у процентима



Табела 19. Приказ заступљености текстова према дидактичкој функцији

| | P-1 | P-2 | P-3 | P-4 | 3P-1 | 3P-2 |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|------|
| теоријско-спознајни текстови | 2 | 0 | 9 | 4 | 2 | 14 |
| инструментално-практични текстови | 99 | 55 | 65 | 41 | 38 | 47 |
| инструктивни текстови | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |

Графикон 3. Приказ заступљености текстова према дидактичкој функцији изражена у процентима



Табела број 19 приказује заступљеност текстова према дидактичкој функцији. Сасвим очекивано за уџбеник страног језика, најбројнији су инструментално-практични текстови. У уџбенику за први разред уџбеничког комплета *Родничок* идентификовали смо чак 99 односно 98% инструментално-практичних текстова, у уџбенику за други разред 55, што у процентима износи чак 100%, у оном за трећи разред оваквих текстова има чак 65 или 88%, док их у уџбенику за четврти разред има 41 односно 88%.

Теоријско-спознајних текстова има знатно мање: у уџбенику за први разред свега два (2%), из уџбеника за други разред они потпуно изостају, у уџбенику за трећи разред идентификовали смо девет текстова овог типа (12%), а у оном за четврти разред – четири (9%). Међутим, с обзиром на то да се у анализираним уџбеницима помоћу овог типа текстова представљају законитости пре свега ортоепије и ортографије, при томе уз примерене и веома живе илустрације, ми заступљеност овог типа текстова ипак оцењујемо као довољну. Међутим, не можемо а да се не осврнемо на изостанак инструктивних текстова, који је потпун у уџбенику за трећи разред, а у уџбенику за четврти – са само једним примером и то у виду предговора – веома јасно изражен. Тај предговор при томе и није намењен ученицима него наставнику. Аутори су у овом случају превидели значај текстова овог типа. Насупрот њима ми сматрамо да би сваки уџбеник страног језика, а посебно онај који је намењен нижем основношколском узрасту, требало да садржи инструктивне текстове у којима ће се ученицима на њима доступном нивоу објаснити како да користе уџбеник, шта ће из њега научити и сл. То, убеђени смо, изузетно доприноси мотивацији за учење, ствара код ученика осећај радости због дружења са књигом, па самим тим доприноси бржем и лакшем усвајању градива и развоју код ученика осећаја задовољства од учења. Наравно, важност оваквих текстова није нужно у сразмери с њиховим обимом, напротив: инструктивни текст намењен ученицима не мора бити великог обима, а могао би се наћи како на почетку уџбеника тако и на почетку сваког тематског блока, што би умногоме ученицима олакшало рад са уџбеником. То би можда могао бити текст попут следећег:

Здраво!

Ево нас поново заједно на једном дивном путовању кроз знање. До сада си имао прилике да научиш како се твоји вршњаци у далекој Русији забављају, како се играју, које песмице певају и како проводе своје слободно време. А сада, ако си спреман, показаћемо ти и како твоји вршњаци из Русије уче, како иду у школу и које предмете имају. Моћи ћеш да их упоредиш са оним што ти у својој школи учиш. Научићеш да пишеш руска слова, да се обраћаш старијима од себе и да се са њима поздрављаш. Видећеш како твоји вршњаци проводе слободно време, научићеш још неке занимљиве игре и песмице. Научићеш понешто и о руској клими, руским градовима и породичним односима. Надамо се да ћеш и ове године уживати дружећи се са нашим јунацима из овог уџбеника.

Па, да кренемо, ако си спреман!

Срећно!

Други део нашег корпуса обухвата уџбенички комплет *Здравствуйте, ребята!*, предвиђен, како смо видели, за учење руског језика од трећег разреда основне школе. Уџбенички комплет се састоји од основног уџбеника, радне свеске и приручника за наставнике. Већ на самом почетку можемо приметити да је много мањег обима него горе анализирани комплет *Родничок*. То се у првом реду очитује управо у текстовима, које, поновимо опет, сматрамо основном компонентом макроструктуре сваког школског уџбеника. Та оскудност садржаја донекле би се могла оправдати чињеницом да је овај уџбенички комплет настао 1982. године те да је временска дистанца између два анализирани уџбеничка комплета који чине наш корпус сразмерно велика (1982–2005/6). Наравно, те непуне две и по деценије саме по себи не би представљале непремостив временски јаз да време које раздваја два комплета није управо оно у ком се у нашој стручној средини – услед нарасталих реалних потреба за комуникацијом у складу са свеопштим напретком – није почела мењати свест о важности развијања управо комуникативне компетенције код ученика.

Као и код претходних уџбеника, и у датим уџбеницима смо текстове анализирали према жанровској припадности, према аутентичности и према њиховој дидактичкој функцији. Као што је лако могуће уочити из табеле, заступљеност текстова се умногоме разликује од оне коју смо имали у претходним уџбеницима уџбеничког комплета *Родничок*. За разлику од поменутог уџбеника, где су, видели смо, најбројнији били текстови у виду стрипа, у уџбенику за прву годину учења (трећи разред) уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* најбројнији су текстови са тематиком из свакодневног живота (24 или 60%). За њима одмах следе, истина у много мањем броју, енигматски прилози и загонетке са по свега четири примера, односно са 7% заступљености, затим са по два примера брзалице, текстови у виду стрипа те литерарни лирски прилози, што у процентима износи 5%. Са по једним примером (2%) заступљене су песме за певање и литерарни епски текстови. У уџбенику за другу годину учења (четврти разред) најбројнији су, с истим бројем потврда, такође текстови са тематиком из свакодневног живота (24 или 51%), за њима са осам идентификованих примера следе литерарни лирски прилози (17%), са седам примера литерарни епски текстови (15%), затим песме за певање са чак пет примера, односно са 11% заступљености (наравно, овај број је релативно велик с обзиром на врсту текстова који су у питању) и, на крају, два енигматска прилога (4%). Оно што нас је изненадило јесте чињеница да нити једна загонетка, разбрајалица и брзалица нису нашле место у овом уџбенику. Сматрамо да је ову врсту текстова ипак требало имплементирати у уџбеник

намењен овом узрасту, јер управо овакви текстови погодују развоју мотивације, помажу у усвајању изговора и развоју когнитивних способности. Као што смо већ напоменули, дистрибуција текстова према жанровској припадности потпуно се разликује у овим уџбеницима од оне у уџбеничком комплету *Родничок. У Родничоку*, наиме, најбројнији су били текстови у виду стрипа и то смо претходно оценили веома позитивно. Међутим, то не значи да смо оваквом дистрибуцијом незадовољни. Као и увек, и сада треба у виду имати временски контекст: узимајући у обзир време настанка уџбеника *Здравствуйте, ребјата!* (1982) и захтеве према уџбенику који су тада били актуелни, можемо рећи да смо донекле задовољни, јер су ипак најбројнији текстови са тематиком из свакодневног живота, који су презентовани уз илустрације.

Када је реч о заступљености текстова према аутентичности, рекли бисмо, врло очекивано и у уџбенику за прву годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребјата!* превагу са 30 (75%) примера односе конструисани текстови, баш као што је то био случај у уџбеницима уџбеничког комплета *Родничок*. За њима следе оригинални са девет примера (23%) и на крају адаптирани са само једним примером (2%). У уџбенику за другу годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребјата!* редослед међу врстама текстова је исти као и малопређашњи, али сада са ипак нешто већим бројем потврда адаптираних текстова. Наиме, конструисани текстови и сада су изразито доминантни (38 примера, или 62%), за њима следе оригинални (15 или 24%) и на крају адаптирани, који су у девет наврата регистровани у уџбенику, што у процентима износи 14%.

Заступљеност текстова према дидактичкој функцији такође се не разликује од оне коју смо затекли у уџбеницима уџбеничког комплета *Родничок*. И у уџбенику за прву годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребјата!* најбројнији су инструментално-практични са 38 примера (95%), за њима следе теоријско-спознајни са само два примера (5%), док инструктивни текстови у потпуности изостају, што свакако, као што смо већ истакли, сматрамо непримерним поступком аутора. Међутим, у уџбенику за другу годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребјата!* идентификовали смо чак 14 теоријско-спознајних текстова, гледано у процентима то износи 23%, 47 инструментално-практичних (77%), али поново нити један инструктивни текст. Ипак, и поред тога што инструктивни текстови изостају у потпуности, дистрибуција текстова у уџбенику за другу годину учења нам се чини примеренијом с обзиром на чињеницу да су аутори у састав основног уџбеника уврстили чак 14 теоријско-спознајних текстова.

На самом крају, након анализе уџбеника двају поменутих уџбеничких комплекта, можемо закључити да је одабир и конструисање текстова који улазе у састав уџбеника страног језика уопште, врло комплексан и изазован посао. Сматрамо да је нарочито сложено одабрати и/или креирати текстове за нижи основношколски узраст, како због специфичности узраста тако и због ниског нивоа владања страним језиком који је присутан код ученика. Стога би текстови који улазе у састав уџбеника за нижи основношколски узраст требало, пре свега, да плене својом садржином те да, што се понекад превиђа, буду поткрепљени и квалитетним и интересантним илустративним материјалом.

Иако основни елемент макроструктуре радне свеске представљају задаци и вежбања, у њима се ипак дају идентификовати и различити типови текстова. Свакако, при томе не занемарујемо чињеницу да уз помоћ задатака и вежбања, као основних елемената овог типа приручника, ученици овладавају новим навикама и умењима, а не само утврђују и понављају садржаје презентоване у основном уџбенику. Илустрације при томе, као што смо већ истакли, играју значајну улогу, јер поред тога што имају релаксирајућу функцију, оне и помажу ученицима да боље, брже и лакше овладају новим компетенцијама, како лингвистичким тако и комуникативним. О свему томе детаљније ћемо говорити у поглављима која говоре о поменутих елементима макроструктуре уџбеника.

Инкорпорирање текстова у основни уџбеник јесте, дакле, неопходно, а колико је оно значајно за приручник какав је радна свеска, показаћемо после извршене анализе, мада нам се чини, и пре детаљнијег бављења радним свескама, да текстови у њима ипак имају допунску улогу. Број текстова у радној свесци је знатно мањи него у основном уџбенику, а некада их чак уопште и нема, што је донекле у складу са традиционалном концепцијом радних свезака као серијом питања, задатака и вежбања намењених самосталном раду.

У радним свескама за први и други разред уџбеничког комплекта *Родничок* у потпуности изостају текстови. Садржај поменутих радних свезака резервисан је искључиво за задатке и вежбања усмерене на активизацију усвојене лексике, њено утврђивање и понављање. Из тог разлога у доленаведеним табелама изостају колоне у којима је требало да буду приказани резултати анализе текстова у радним свескама за први и други разред. У анализираном корпусу неки типови текстова пак, као на пример инструктивни, сасвим изостају, мада мислимо да они треба да добију простора у

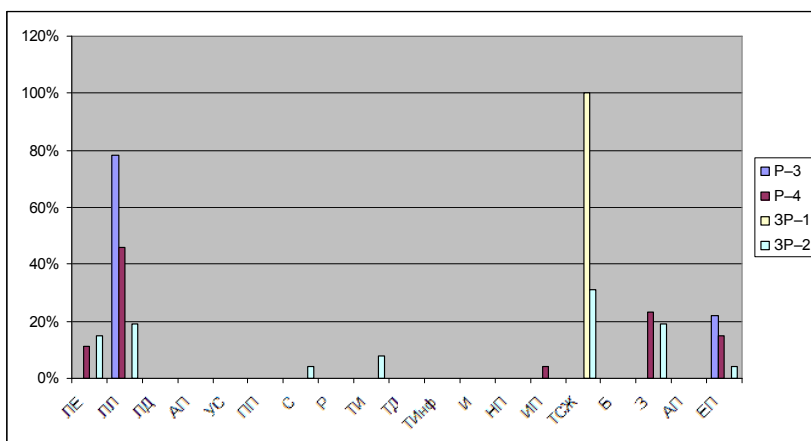
радним свескама, па ће о њима у даљем излагању бити више речи. Неки типови текстова, природно, сасвим изостају, као на пример теоријско-спознајни.

Резултате добијене после квантитативне анализе текстова у радним свескама обухваћених нашим корпусом поново ћемо, ради боље прегледности, приказати у табелама.

Табела 20. Приказ заступљености текстова према жанровској припадности у радним свескама

| | P-3 | P-4 | ЗР-1 | ЗР-2 |
|------|-----|-----|------|------|
| ЛЕ | 0 | 3 | 0 | 4 |
| ЛЛ | 7 | 12 | 0 | 5 |
| ЛД | 0 | 0 | 0 | 0 |
| АП | 0 | 0 | 0 | 0 |
| УС | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ПП | 0 | 0 | 0 | 0 |
| С | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Р | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ТИ | 0 | 0 | 0 | 2 |
| ТД | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ТИнф | 0 | 0 | 0 | 0 |
| И | 0 | 0 | 0 | 0 |
| НП | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ИП | 0 | 1 | 0 | 0 |
| ТСЖ | 0 | 0 | 8 | 8 |
| Б | 0 | 0 | 0 | 0 |
| З | 0 | 6 | 0 | 5 |
| АП | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ЕП | 2 | 4 | 0 | 1 |

Графикон 4. Приказ заступљености текстова према жанровској припадности у радним свескама изражена у процентима.



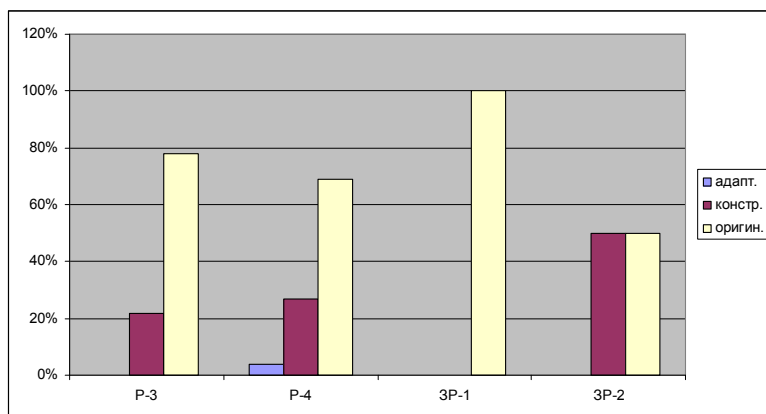
Као што се да видети из табеле, и заступљеност инструментално-практичних текстова је изузетно мала. Примећујемо да су у радним свескама уџбеничког комплета *Родничок* најбоље заступљене загонетке, енигматски прилози и литерарно лирски текстови. У радној свесци за другу годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребјата!* најбројнији су текстови са тематиком из свакодневног живота (осам примера, или 31%), за њима следе загонетке (пет примера односно 19%), текстови инструкције (два примера, тј. 8%) и са по само једним примером енигматски прилози и текстови у виду стрипа, што изражено у процентима износи 4%. У радној свесци за прву годину учења датог уџбеничког комплета идентификовали смо само осам текстова и то истог типа – са тематиком из свакодневног живота. Као могући разлог за изостанак осталих типова видимо чињеницу да аутори нису имали довољно простора да у радне свеске укључе све типове инструментално-практичних текстова. Понављамо да с обзиром на врсту приручника, по нашем мишљењу, они и нису од пресудне важности, те би инкорпорирање свих типова инструментално-практичних текстова довело до тога да радне свеске буду преамбициозно замишљене. Сматрамо, међутим, да су аутори у радне свеске могли укључити загонетке или брзалице, јер би оне повољно деловале на мотивацију ученика за рад са радном свеском, јер је већина материјала у радној свесци предвиђена за самостални рад ученика. С друге стране, веома је добро што у радним свескама (као што смо видели, не свим) постоје литерарни лирски прилози, који су, с обзиром на то да су примери дати из дечје књижевности, садржински примерени узрасту. Те песме су углавном предвиђене за учење напамет, што сматрамо изузетно позитивним, јер на тај начин ученици и у самосталном раду раде на богаћењу сопственог вокабулара на страном језику. Такође као веома позитивно оцењујемо то што је највећи број текстуалних прилога са мотивационо-релаксирајућом вредношћу, тј. у питању су анегдоте и енигматски прилози, који такође, између осталог, доприносе богаћењу вокабулара и већој мотивисаности ученика за самостални рад.

Имајући у виду то да је материјал из радних свезака предвиђен углавном за самостални рад ученика, мишљења смо да је добро да се путем адаптације из текста искључују теже, непознате речи и конструкције. У погледу аутентичности материјала текстотеке примећујемо да су текстови у радним свескама углавном конструисани за потребе радних свезака, а да литерарни прилози из дечје књижевности и загонетке представљају оригиналне текстуалне прилоге, другим речима најмањи је број адаптираних текстова:

Табела 21. Приказ заступљености текстова према аутентичности у радним свескама

| | P-3 | P-4 | ЗР-1 | ЗР-2 |
|---------|-----|-----|------|------|
| адапт. | 0 | 1 | 0 | 0 |
| констр. | 2 | 7 | 0 | 9 |
| оригин. | 7 | 18 | 9 | 9 |

Графикон 5. Приказ заступљености текстова према аутентичности у радним свескама изражен у процентима

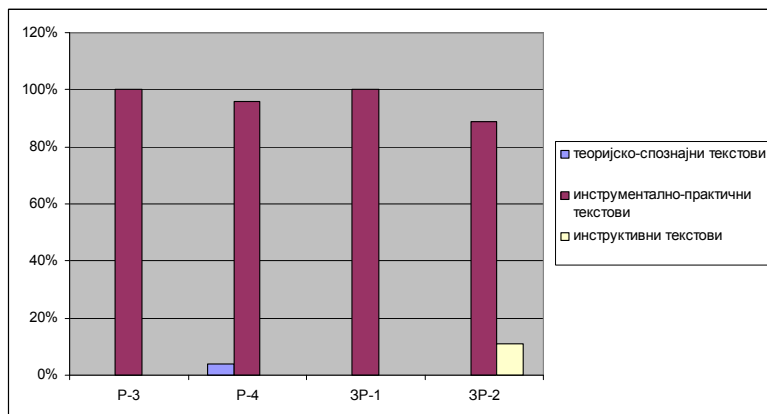


Без обзира на чињеницу да је конструисаних текстова више него адаптираних, сматрамо да су они репрезентативни јер задовољавају критеријум да „ученици добијају ону информацију и у оном облику како је то прихваћено у земљи чији се језик учи“ (Арутјунов 1987: 22), другим речима, типични су за руску средину.

Табела 22. Приказ заступљености текстова према дидактичкој функцији у радним свескама

| | P-3 | P-4 | ЗР-1 | ЗР-2 |
|-----------------------------------|-----|-----|------|------|
| теоријско-спознајни текстови | 0 | 1 | 0 | 0 |
| инструментално-практични текстови | 9 | 25 | 9 | 16 |
| инструктивни текстови | 0 | 0 | 0 | 2 |

Графикон 6. Приказ заступљености текстова према дидактичкој функцији у радним свескама изражен у процентима



Као што табела јасно показује, у радним свескама је највише инструментално-практичних текстова, што и не чуди с обзиром на тип приручника какав је радна свеска. Сматрамо, међутим да је у радне свеске требало укључити и инструктивне текстове, јер они „излажу алгоритам мисаоних и говорних операција и практичних радњи усмерених на развијање ученичких навика за самостални рад са градивом или за самоконтролу знања и способности“ (Кончаревић 1997: 177). Приликом анализе датог корпуса наишли само на два примера оваквих текстова и то у радној свесци за другу годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*. С обзиром на дидактичку намену инструктивних текстова, а то је помагање ученику у самораду, у изграђивању навика и умења самоучења и самоконтроле, мислимо да радне свеске као приручници намењени пре свега самосталном раду ученика треба да садрже и инструктивне текстове. Управо због дидактичке намене текстова овог типа они представљају прелазну категорију, те их неки теоретичари уџбеника чак сврставају у апаратуру организације усвајања, третирајући их као вантекстуалне компоненте (Zujev 1988: 123–124). С обзиром на функцију инструктивних текстова, а то је овладавање културом коришћења књиге и осмишљавање стратегије учења сваког појединачног ученика, њих је најбоље укључити на сам почетак књиге, после предговора.

Инструктивни текст, према Е. И. Пасову (Пасов 1989: 105–106), треба да помогне ученику да преовлада тешкоће које има приликом учења страног језика. Наиме, стратегије учења којима су ученици овладали приликом учења других предмета, не могу се једноставно, без корекције, применити на учење страног језика, а неке стратегије треба формирати поново. С обзиром на то да се страни језик учи изван аутентичне говорне средине у оквиру унапред одређеног фонда наставних часова,

готово је немогуће очекивати да ученик, без самосталног рада, стекне потребне компетенције, како лингвистичке, тако и комуникативне. Из тог разлога је неопходно обучити ученике за самостални рад и непрекидно радити на формирању и јачању мотивације за учење. Пасов ову врсту текстова дели на упутства типа алгоритма, инструкције, савета, демонстрације и стимулуса, истичући при томе да ученици не треба да се оптерећују различитим типовима инструктивних текстова, али да наставници свакако треба да се упознају са њима, јер им могу бити од велике помоћи у објашњењима које дају ученицима у вези са радом на наставном материјалу.

На крају можемо закључити да је број текстова у анализираним радним свескама, мада мали, ипак довољан, ако имамо у виду њихову намену. Према тематској и жанровској припадности, видели смо, аутори су предност давали управо оним жанровима који код ученика у њиховом самосталном раду доприносе мотивацији и богаћењу вокабулара (литерарно-лирски прилози, загонетке и енигматски прилози). Када пак говоримо о аутентичности текстова инкорпорираних у радне свеске, закључујемо да, иако је највећи број оригиналних, они су примерени узрасту (на пример литерарно-лирски прилози узимани су из дечје књижевности). Други по бројности су текстови конструисани за потребе радне свеске и то крајње успело, јер преносе информацију управо онако како је то примерено у земљи чији се језик учи.

Другим речима, без обзира на то што је у анализиране радне свеске укључен мали број текстова, ми ипак текстотеку оцењујемо као репрезентативну, а број текстова као довољан узевши, пре свега, у обзир чињеницу да се ради о радним свескама а не о основном уџбенику.

Будући да сматрамо да је инкорпорирање лингвокултуролошких елемената у школске уџбенике од пресудног значаја за развој мотивације за учење страног језика, јер се управо кроз те елементе ученицима представља земља чији језик уче, хтели бисмо да покажемо колико су ти елементи заступљени у уџбеницима за нижи основношколски узраст, те колико они заправо доприносе јачању мотивације за учење руског језика. Отуд смо спровели и лингвокултуролошку анализу уџбеника који улазе у састав нашег корпуса.

Познато је да је учење руског језика усмерено на формирање комуникативне компетенције код ученика, али исто тако и културолошке и лингвокултуролошке компетенције, које подразумевају формирање одређеног фонда знања о историји, култури, традицији и обичајима, моралним и духовним вредностима руског друштва, географији Русије, о руској уметности и књижевности. Све се ово постиже

специфичном презентацијом материјала те утврђивањем и активизацијом података о земљи чији се језик учи. Сматрамо да је инкорпорирање лингвокултуролошких елемената у садржај уџбеника од изузетне важности за формирање код ученика лингвокултуролошке компетенције, али исто тако од пресудног значаја за јачање и утемељење мотивације за учење језика.

Уџбеници за први и други разред основне школе уџбеничког комплета *Родничок*, као што смо већ више пута истакли, осмишљени су као сликовнице, што, по нашем мишљењу, сасвим одговара захтевима детета тог узраста, које још увек има бројне карактеристике предшколског детета. Наиме, дете у том узрасту тек савладава слова и правила писања свог матерњег језика, те је непримерено уводити писање и на страном језику, како би се предупредиле могуће грешке и интерференција. Осим тога, сматрамо да су ауторке при конципирању датог уџбеничког комплета захтеве саобразиле интелектуалним и радним способностима деце овог узраста. Веома повољно оцењујемо и укључивање великог броја дидактичких игара, које деци омогућавају да на лакши начин, уз игру, неприметно, усвајају предвиђене садржаје. У овом узрасту игра је, то је несумњиво, и даље веома значајна за развој детета. Наравно, будући да се и игре могу класификовати у различите врсте, битно је знати значај и употребну вредност сваке од њих. Сматрамо да је веома добро у уџбенике и сам наставни процес инкорпорирати игре у којима је дете моторички активно, које ће истовремено повољно утицати на развој сазнајних способности, маште, док, с друге стране, не треба изоставити ни игре са правилима јер оне повољно утичу на социјални развој деце датог узраста. Исто тако, могућност појаве монотоније у настави у великој мери је искључена и самим тим што ученици не седе све време у клупама, него често мењају положаје, у зависности од игре која се спроводи. Све ово што смо навели несумњиво повољно утиче на развој мотивације за учење страног језика, јер је код деце у овом узрасту она спољна те треба непрестано радити на њеном развијању. На развој мотивације, свакако, повољно утичу и елементи лингвокултурологије, који су у довољној мери заступљени у поменутих уџбеничким комплетима.

Иако по форми сликовнице, уџбеници за први и други разред уџбеничког комплета *Родничок* и у одсуству писаног текста омогућавају наставнику да пружи ученицима одређена лингвокултуролошка знања. Заправо, елементи лингвокултурологије издвојени су као посебан садржај у приручницима за наставнике. Осим елемената дечје књижевности, народне и уметничке, као што су различите дечје песмице за певање, рецитације и разбрајалице које прате дечје игре, говорну етикецију,

готово да и нема других елемената који носе лингвокултуролошки карактер. Ту имамо у виду нееквивалентну лексику, лексику фона, и елементе невербалне комуникације. Релационих јединица језика нема, што сматрамо природним и оправданим, јер су текстови који се у овом узрасту користе примерени узрасту и лишени изваннормативног говора. Оба поменута уџбеника састоје се од осам дидактичких јединица, које су распоређене у осам наставних тема, које се у уџбенику за први разред само уводе, да би се касније, у уџбенику за други разред, утврдиле и допуниле новим лексичким материјалом.

У уџбенику за први разред заступљене су следеће теме: *Моја школа, Ја и моји другови, Моја породица, Празници, Мој дом, Храна, Одећа, Овде живим*, док су у уџбенику за други разред наставне теме формулисане на следећи начин: *Школа, Моји другови, Годишња доба и одећа, Празници и распуст, Мој дом, Моја породица, Храна, Овде живим*. Као што се може приметити, теме су веома сличне и међусобно се преплићу и допуњују, што код ученика, с обзиром на то да су им оне познате и да већ владају одређеним лексичким фондом на дате теме, развија осећај задовољства током учења и повољно утиче на мотивацију за даље савладавање наставних садржаја.

У оквиру прве наставне теме у уџбенику за први разред издвајају се следећи лингвокултуролошки елементи: полазак у школу у Русији, руска лична имена, форме обраћања и поздрављања, употреба множине у исказивању учтивости приликом обраћања ауторитету или старијим особама, главни град Русије и његове особености, док се у оквиру те наставне теме у уџбенику за други разред издвајају: лутка матрјошка, усвајање разлике у бројању спратова у руском и српском језику, *Бажка о језику*, песме *Разноцветные дома* и *Сколько нас*.

У оквиру друге наставне теме у уџбенику за први разред, која носи наслов *Ја и моји другови*, ученицима се презентују дечје игре *жмурки, прятки, волк*, а кроз њих и лингвокултуролошки материјал у виду разбрајалица, које у себи садрже нееквивалентну лексику везану за одевање (*кафтан, сарафан*). На веома занимљив начин ученици сазнају како слободно време проводе њихови вршњаци у Русији, којих се игара играју, примећују и издвајају сличности и разлике међу тим играма, што, опет, повољно утиче на мотивацију за учење руског језика. У уџбенику за други разред ова наставна тема носи наслов *Моји другови* и у њој се ученици упознају са руским дечјим играма, са разбрајалицама *Золотые ворота, Краски, Мышеловка, жмурки, прятки, монах*, такође се учи песмица *Из чего же* и једна загонетка (УРОК). Ученици имају прилику да се упознају и са новим играма које играју њихови вршњаци у Русији, те да

их на тај начин упореде са онима којих се они играју или пак с оним из руске лингвокултуролошке средине њима одраније познатим, откривајући тако сличности и разлике међу њима и, што је веома важно, развијају осећај толеранције за другу културу и начин живота.

У оквиру наставне теме *Моја породица* ученици се кроз уџбеник за први разред упознају са родбинском терминологијом, руским личним именима и неким елементима руске народне ношње. У оквиру ове теме у уџбенику за други разред усваја се родбинска терминологија, али се уводе још и лексеме *тётя* и *дядя*, наравно уз објашњење како у руском, за разлику од српског језика, нема различитих назива за женске и мушке родбинске односе; осим тога, ту су и називи професија, руске игре са разбрајалицама *Мяч*, *Зарядка*, руске дечје песме *Мама* и *Песенка про папу*, као и рецитација *Самый тёплый снег*.

У оквиру наставне теме која носи наслов *С празником* ученицима се представљају називи појединих руских празника (*Нова година*, *рођендан*, *имендан*), начини њиховог прослављања и честитања, обичаји који прате прославу (*Новогодняя ёлка*, *утренник*, *бал-маскарад*, *хоровод*), јела која прате прославу (*торт*, *каравай*), поклони који се обично поклањају за празнике, а такође се ученици упознају и са неким јунацима руских бајки (*Снегурочка*, *Красная шапочка*, *Буратино*, *Кот в сапогах*, *Дед Мороз*). Посебна пажња пак обраћа се на сличности и разлике у празновању, а нарочито на објашњавање празника који се у српској социокултурној средини не обележавају, као што је то случај с празником *Именины*. Приликом обраде овог садржаја предвиђено је да наставник ученицима да објашњење какав је празник заправо у питању, да је то на име дан православног светитеља чије име носи слављеник, али истовремено неретко, пошто је раније владао обичај да се деци дају имена по свецу на чији је дан дете рођено, и рођендан. На тај дан се пече *каравай*, округли колач од теста. Затим се објашњава и порекло речи *каравай* и повлачи се паралела са српском културом, у којој се, према речима ауторки, такође у неким деловима чува ова реч која такође означава слављенички колач. Пошто нам није био познат овај обичај у српској социокултурној средини, проверили смо да ли шестотомни Речник српскохрватскога књижевног језика у издању Матице српске (РМС) бележи ову лексичку јединицу. Међутим, тражену лексему нисмо нашли у овом већ у нешто модификованом облику, што и не чуди с обзиром на разлике у фонетизму руског и српског језика. Наиме, поменути лексикографски извор ову лексему бележи као *кравај* или *кравалъ* и даје следећу дефиницију: „дарови које сватови доносе на свадбу“, што свакако не одговара значењу

овог термина у руском језику и нема додирних тачака са обичајем у којем се примењује. Ипак, увидом у други, знатно обимнији дескриптивни речник, Речник српскохрватског књижевног и народног језика САНУ (РСАНУ), успели смо да наведене реалије из обичајне традиције двају народа доведемо у везу. Наиме, у РСАНУ *краваљ* у свом првом значењу представља „поклон, обично у јелу (колачи, торте и сл.) и пићу, који донесу званице на свадбу“, односно, у другом, „искићену грану забодену у свадбени колач“. Ипак, одредница *кравај* јесте та која нам је омогућила да изнађемо семе да две реалије повежемо: кравај је, између осталог, погача, хлеб који се носи младенцима, односно породиљи, али и погача која се пече на Бадњи дан, односно округли, мали хлеб који се меси о неком празнику. Дакле, округли облик и свечана намена јесу оно што повезују кравај и каравай.²¹

У наставној теми посвећеној празницима у уџбенику за други разред ученици обнављају називе руских празника, упознају се са руским новогодишњим обичајима, уче песмице *Добры́й жу́к* и *Скоро Новый год* и игре Топ-топ, Заинька, Дед Мороз. За разлику од обрађивања ове теме у уџбенику за први разред, сада се помиње још и Божић, али се не говори о обичајима који прате овај празник, него се само даје форма честитања.

Наставна тема *Мой дом* у уџбенику за први разред носи собом информацију о томе како изгледа руска кућа (илустрација показује традиционалну кућу од балвана сложених један на други, уводе се речи *изба*, *избушка*) и руску народну песму *Баба сеяла гороx*. Наставна тема посвећена становању у уџбенику за други разред доноси обнављање лексике везане за ову тему која је усвојена у првом разреду и проширује списак лексике новим јединицама које не носе лингвокултуролошку информацију. Међутим, обнављају се разлике у бројању спратова у руском и српском језику, уводи се игра *Зайка серый умывается*, *Тролль и молодцы*, *Три весёлых братца* и песма *Кукольный домик*.

Наставна тема под називом *Ах как вкусно* у уџбенику за први разред, учи децу томе шта се у Русији једе за доручак, ручак, вечеру, етикецији за столом, тј. шта Руси говоре када седну за сто, уводе се руска народна песма *Сорока-белобока* и дечја песмица *Антошка*. У наставној теми посвећеној храни и лексици која је везана за ову

²¹ Од извесног значаја за разрешење ове недоумице можда могу бити и појмови Малог и Великог краваја, такође везани за обичај бабина, до којих смо дошли претраживањем интернетских извора.

тему у уџбенику за други разред од лингвокултуролошког материјала можемо издвојити руску дечју песму *Песенка Кока*, песму *Бутерброд*, те разбрајалицу *Частии тела* и руску дечју игру *Кушай кошка*. При томе, ученици уче да праве разлику у употреби глагола *стоять* и *лежать* – „стоји“ све што има ноге или дно, а остало „лежи“.

Наставна тема посвећена одевању у уџбенику за први разред описује називе за одећу и обућу. У оквиру ње се обрађују руска дечја песмица *Точка, точка, запатая* и дечја рецитација *Хлоп, топ, шлѐп*. У уџбенику за други разред у оквиру наставне теме посвећене годишњим добима и одевању ученици кроз игре *Гроза, Ярмарка, Погода, Краски*, усвајају лексику везану за одећу и обућу, делове тела, годишња доба и активности које се тада спроводе. Такође уче песму *Мама дочку одевала* и *Снег-снежок*.

У оквиру теме *Овде живим* у уџбенику за први разред ученици се упознају са руском дечјом песмицом *Жили у бабуси*, рецитацијом *Прощай школа*, називима за домаће и дивље животиње, али и са специфичним ономотопејама које Руси користе, док у уџбенику за други разред ученици понављају и допуњују лексички фонд новом лексиком везаном за домаће и дивље животиње. Од лингвокултуролошких садржаја ауторке овде издвајају руску дечју песму *Песенка лъвѐнка и черепахи*, руску басну *Волк и кот*, руску дечју игру са разбрајалицом *Зайцы и лиса* и ономотопеју, која је у односу на претходни уџбеник – имајући у виду узраст ученика којима је намењена, сасвим оправдано – проширена на још неке животиње.

Уџбенички комплет за трећи разред пак садржи: основни уџбеник, радну свеску, приручник за наставнике и аудио-материјал. Основни уџбеник је подељен у осам дидактичких јединица, од којих прва припада још увек предбукварском периоду, тј. оралној настави, док је осталих седам подељено у два или три тематска блока.

У оквиру прве дидактичке јединице понављају се нека знања стечена током оралног курса из прва два уџбеника датог уџбеничког комплета: бројање, личне заменице, називи домаћих и дивљих животиња, родбинских веза, школског прибора, ономотопеја. У првој дидактичкој јединици предвиђена је обрада бајки *Теремок* и *Репка* и дечје песмице *Лесенка*. Илустрације које прате ове садржаје веома су садржајне а пружају и културолошку информацију, као што је, на пример, изглед типичне руске куће или руске народне ношње.

Са другом дидактичком јединицом почиње букварски период, уводе се називи слова руске азбуке, деца се упознају са јунацима уџбеника – новина је да је један од јунака медвед Миша – деца уче да правилно изговарају гласове који се разликују од

адекватних српских гласова, са посебном пажњом усмереном на оне гласове којих у српском језику нема кроз бројалице (*Два щенка щекa к щекe / щиплот щётку в уголке*). Кроз овај уџбеник ученици су у прилици да науче приличан број руских разбрајалица, које руска деца користе у игри. Увођење оваквих елемената нарочито повољно утиче на повећање интересовања за учење руског језика, јер деца имају прилике да виде на који начин се забављају њихови вршњаци у Русији. Осим тога, бројалице могу служити и за увежбавање изговора, као и развијање меморије (*Вышла мышка как-то раз / Поглядеть который час / Час / Два / Три / Четыре / Мышка дёрнула за гири / Вдруг раздался страшный звон / Убежала мышка вон*).

Осим ових елемената из руске народне књижевности уџбеник обилује и поетским делима руске дечје књижевности који су предвиђени за учење напамет, што погодује како развоју меморије тако и усвајању и активизацији лексике. Такође, у овом уџбенику срећу се и неки елементи руских народних обичаја и фантастичних ликова који ове обичаје прате, као што су, на пример, Дед Мороз и Снегурочка, Снежная баба. Поред ових уџбеник доноси и неке елементе безеквивалентне лексике везане за храну: *щи, борщ, ватрушки, пельмени*, одећу: *шапка-ушанка*, као и паремиолошке јединице језика: *Кончил дело – гуляй смело!*

Ни у овом уџбенику, као ни у претходна два уосталом, нема елемената невербалне комуникације, као ни релационих јединица руског језика, што опет сматрамо оправданим и примереним узрасним карактеристикама корисника којима је уџбеник намењен.

Коначно, уџбеник за четврти разред датог комплета подељен је такође у осам дидактичких јединица. Тематски блокови су бирани са пажњом и усмеравани на ситуације у којима би се ученик могао наћи приликом посете земљи чији језик учи. С тим у вези, ни у овом уџбенику не изостају елементи лингвокултурологије. Ауторке (овога пута је уз Јелену Гинић потписана Анита Тешић) трудиле су се да у приручнику за наставнике издвоје лингвокултуролошке садржаје на почетку сваке дидактичке јединице. Примећујемо да осим текстова који припадају руској народној и дечјој књижевности, остали лингвокултуролошки елементи нису издвојени у приручнику. Међутим, то ипак не значи да они изостају из уџбеника. Наиме, као прво, на самом почетку уџбеника ученици кроз текст у виду дијалога откривају форму обраћања старијима карактеристичну за руску социокултурну средину и изразито дистинктивну у односу на српску, тј. обраћање именом и именом по оцу. Поред тога, већ у првој дидактичкој јединици ученици имају прилику да се упознају са руским школским

предметима и да их на тај начин упореде са предметима које они уче у школи, што је ученицима, уверени смо, веома занимљиво. Новина овог уџбеника у односу на три претходна јесте и посебан одељак назван *Мир сказок*, у оквиру којег се ученицима презентују три руске бајке: *Колобок*, *Теремок* и *Цветик-семицветик*. Треба напоменути (што су и саме ауторке учиниле у Приручнику за наставнике) да текстови бајки – не рачунајући изостављање појединих делова, чиме се не омета разумевање саме суштине текстова – нису прилагођавани узрасту ученика и нивоу њиховог владања језиком, јер би то довело до губљења лепоте руског народног језика и народне мудрости. Наравно, и овакав поступак ауторки сматрамо сасвим оправданим будући да наведене бајке ипак нису претешке за разумевање, при чему лепота и чаролија самог народног језика ни на који начин нису нарушене. Ове три бајке су у Приручнику за наставнике означене звездицом, као материјал који је опционалан и који сами наставници могу припремити као инсценацију на додатним часовима руског језика. Њих прати веома атрактиван илустративни материјал који представља елементе руске народне ношње и типичне руске архитектуре. Овога пута ауторке су у уџбеник увеле и фотографије руских знаменитости, што додатно повољно утиче на повећање мотивације за учење језика, јер су ученици у прилици да виде неке од лепота главног града земље чији језик уче.

Исто тако, ученици имају прилику да се кроз овај уџбеник упознају са још једним значајним руским празником – *Масленицом*, и обичајима који га прате. Разуме се, приликом објашњавања обичаја и традиције везане за овај празник, наставник је у ситуацији да користи безеквивалентну лексику везану за кухињу: *самовар*, *баранки*. Осим тога, у тексту посвећеном опису датог празника наилазимо и на елементе фразеологије као што су „*Кого люблю – тому дарю*“ или „*От милого подарок – дорожке золота*“. Наравно, ни овде нису изостале инересантне фотографије прославе празника, чиме се он још више приближава ученицима.

У овом уџбенику такође смо наишли и на две пословице (*Одна голова хорошо, а две лучше*, *Москва – всем городам мать*), које су само илустрација, такорећи наговештај, богате руске народне баштине и односа који Руси имају према својој престоници, али које истовремено помажу ученицима да већ у том узрасту уче да спознају вредност народних умотворина као таквих и да цене народне мудрости ма из ког језика оне долазиле.

Уџбенички комплет *Здравствуйте, ребята!*, као што смо већ поменули, намењен је учењу руског језика од трећег разреда основне школе. Концепција рада по овом уџбеничком комплету умногоме се разликује од оне коју нуди уџбенички комплет

Родничок. Пре свега, разлика се очитује у дужини трајања оралног курса. Док је он према уџбеничком комплекту *Родничок* планиран за прве две године учења, аутори уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!* орални курс предвиђају за првих десет лекција, што чини први део уџбеника за прву годину учења. Други део датог уџбеника састоји се од 19 лекција и намењен је описмењавању ученика, док трећи део под насловом *Прочитайте и поговорите* представља „невелик избор текстова које наставници према свом нахођењу (а у складу са расположивим временом) могу, али не морају обухватити наставом“ (Несторов 1982: 5). Уџбеник за другу годину учења, тј. за четврти разред основне школе, састоји се од 14 лекција и, с обзиром на то да су ученици у претходном разреду савладали правила писања, усмерен је више на развој усменог изражавања него писменог, а такав је и материјал у радној свесци.

Ако погледамо у доњу табелу, јасно видимо да је заступљеност елемената који носе лингвокултуролошки садржај знатно мања у уџбеницима уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!*. Највише изненађује веома мали број или чак потпуни изостанак брзалица, разбрајалица и елемената фразеологије и паремиологије. Најбројнија су дела народне и дечје књижевности у оба уџбеника. У уџбенику за прву годину учења идентификовали смо осам таквих елемената, а међу њима успаванку *Спи, малютка*, народну песму *Во поле берёза стояла*, бајке *Репка* и *Красная Шапочка*, песме *Азбука* и *Берёза* те песму за певање *Пришли каникулы*. Елемената нееквивалентне лексике нема, али идентификовали смо лексему *берёза* као елемент лексике фона. Илустративни материјал прати бајке *Репка* и *Красная Шапочка* и носи такође и културолошку информацију – изглед руске народне ношње, руске архитектуре итд.

У уџбенику за другу годину учења идентификовали смо 10 елемената народне и дечје књижевности, а међу њима: песме *Родина*, *Новенькая*, *Какие бывают подарки*, *Разговор у окошка*, *На даче*, песме за певање *Пополам*, *Дважды два четыре*, *Если б я был девочкой* и *Вместе весело шагать*, приче *Про девочку Машу и куклу Наташу*, *Мышонок и карандаш*, *Почему медведь зимой лапу сосёт*. Нееквивалентну лексику ни у овом уџбенику нисмо идентификовали, а приметили смо два елемента лексике фона *собирать грибы* и *шапка-ушанка*. Илустративним материјалом који носи културолошку информацију приказане су руске, односно, прецизније, тадашње совјетске ђачке униформе, народна ношња и изглед типичне руске куће.

Табела 23. Приказ заступљености културолошких и лингвокултуролошких елемената у уџбенику за 1, 2, 3. и 4. разред основне школе

| Врсте елемената | P-1 | P-2 | P-3 | P-4 | ЗР-1 | ЗР-2 |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|------|
| Дела народне и дечје књижевности | 7 | 15 | 9 | 14 | 8 | 10 |
| Разбрајалице | 10 | 10 | 4 | / | 1 | / |
| Брзалице | 1 | / | 3 | / | 1 | / |
| Фразеологија и паремиологија | / | / | 1 | 4 | / | / |
| Нееквивалентна лексика и лексика фона | 3 | / | 4 | 12 | 1 | 2 |
| Илустративни материјал | 6 | 5 | 2 | 12 | 6 | 7 |
| Укупно | 9 | 30 | 23 | 42 | 17 | 18 |

На основу дате табеле можемо закључити да се заступљеност појединих лингвокултуролошких елемената разликује с обзиром на разред односно узраст ученика. Другим речима, сматрамо да је заступљеност лингвокултуролошких елемената у анализираним уџбеницима одговарајућа у односу на узраст ком су уџбеници намењени. Тако, у уџбеницима за први и други разред или нема или је у врло малом броју заступљена нееквивалентна лексика и лексика фона, док елемената фразеологије и паремиологије уопште нема. У уџбеницима за први и други разред најбројнија су дела дечје и народне књижевности, као и разбрајалице и брзалице, што је оправдано с обзиром на велики број дидактичких игара које се укључују у сам наставни процес. У трећем и четвртном разреду пак смањује се број брзалица и разбрајалица, а повећава се број нееквивалентних лексема и лексике фона, као и фразеолошких и паремиолошких јединица језика. Илустративни материјал, наравно, прати садржаје и на очигледан начин дочарава ученицима културолошке елементе карактеристичне за дату социокултурну заједницу.

Задовољни смо такође и лингвокултуролошким елементима инкорпорираним у уџбенике уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*, јер се по том уџбенику руски језик учи од трећег разреда, те сматрамо природним и логичним да на самом почетку учења оваквих елемената буде мање.

На самом крају хтели бисмо да још једном истакнемо значај лингвокултуролошких елемената у уџбеницима за учење страног језика уопште, значај на који смо овом приликом указали користећи се конкретним примерима и конкретним

уџбеничким комплетима. Заправо, овакви уџбеници нису само средство за образовање и самообразовање, него и, што се понекад превиђа, својеврсни, и то најранији па и најважнији, представници културе земље чији се језик учи, те је од великог значаја инкорпорирање лингвокултуролошких елемената у њихов садржај. Међутим, сматрамо такође да не би било несврсисходно (напротив!) ако би се у састав уџбеничких комплета уврстили и својеврсни културолошки приручници или лингвокултуролошки речници, где би се обичаји и традиције земље чији се језик учи – опширније описивали. Осим тога, ту би се наводила и специфична лексика која није присутна у српској средини и која је отуд непозната ученицима, што би све било пропраћено адекватним и атрактивним илустративним материјалом и фотографијама на којима би биле представљене како прославе појединих празника и спровођења појединих обичаја тако и поједине лексичке јединице битне за развој дате социокултурне заједнице.

5.2.2. Вантекстуалне компоненте: апаратура организације усвајања

У свом магистарском раду под насловом *Радне свеске из руског језика у српској говорној средини: начела лингводидактичког обликовања и примењена конструкцијска решења* (Ајџановић 2010) бавили смо се анализом радних свезака, те је велика пажња била посвећена анализи система вежбања, проблемима инвентаризације и класификације, али и процени њихове квантитативне и квалитативне валидности. Ипак, с обзиром на чињеницу да радећи дато истраживање у фокус стављамо цео уџбенички комплет – у који, поред основног уџбеника, улазе и радне свеске – не можемо занемарити значај апаратуре организације усвајања. Узимајући у обзир и чињеницу да се ради о уџбеничким комплетима за страни (руски) језик, систем вежбања веома је заступљен и у основном уџбенику. Основни елемент макроструктуре школског уџбеника свакако јесте текст, али, како сматра Арутјунов, репрезентативност и рашчлањеност видова вежбања један је од најбитнијих параметара за процену валидности уџбеника страног језика (исп. Арутјунов 1987: 44). Овоме бисмо слободно могли додати и – радних свезака, јер оне управо и постоје ради лакшег и трајнијег изграђивања умења и навика. Заправо, у њима се кроз систем вежбања понављају и утврђују они садржаји који су изнети у уџбенику, али се стичу и нова знања. Систем вежбања обухвата, између осталог, питања и задатке који се по правилу заједно разматрају, јер је у суштини свако питање истовремено и задатак који тражи одговарајуће решење. Питања и задаци су структурни елемент школског уџбеника, а

радне свеске, ако узмемо у обзир њихову намену, поготово. Уз помоћ питања и задатака, као и система вежбања уопште, постиже се најцелисходнија и најпродуктивнија прерада уџбеничког градива у свести ученика, интелектуално и емоционално активирање у процесу самосталног усвајања знања. Овај структурни елемент раније је био намењен утврђивању знања и репродуковању наученог, док се сада у великој мери користи за изграђивање логичког мишљења и развијање стваралачке активности ученика. Појављују се све више и специјална вежбања усмерена на формирање умења потребних за организацију усвајања знања; на пример, вежбања усмерена на формирање умења рада са уџбеником и другим приручницима.

Према Е. Ј. Сосенко, одабир најефикаснијег система вежбања представља један од централних проблема методике. Вежбањима можемо назвати „често извршавање одређених видова делатности са циљем њиховог усвајања, које је праћено свесним (намерним) контролисањем и корекцијом“ (Сосенко 1979).

У мноштву различитих класификација, као основу за аналитичко сагледавање и евалуацију радних свезака одабрали смо следеће три:

1) класификацију вежбања према степену ученикове самосталности у оперисању материјалом који се увежбава, коју смо за потребе нашег истраживања преузели из Кончаревих 2002: 123–136, а која је конструисана као модификација постојећих подела Е. Ј. Сосенко (Сосенко 1979: 116–133) и Л. Л. Вохмине (Вохмина 1993: 95–159);

2) класификацију према управљености на одређене облике рада – фронтални, групни, индивидуални (Шабалин 1973: 35);

3) класификацију према месту које вежбања задобијају у наставном процесу (Гачић 1978: 116).

Напомињемо да смо за потребе ове анализе грађу ексцерпирани из уџбеника и радних свезака двају уџбеничких комплекта који су предмет наше анализе. Још бисмо истакли и то да је класификација вежбања према степену ученикове формалне и садржајне самосталности у оперисању језичким материјалом одабрана као основа за валоризацију уџбеника и радних свезака пре свега због њене теоријске валидности, а затим и због њене иновативности у односу на традиционалне поделе, као и због њене изузетне практичне применљивости. Наиме, за разлику од бројних других класификација уџбеничких вежбања, она се заснива на „јединственом и непротивречном критеријуму који допушта и довољно широку лепезу за градирање и серијацију материјала, од нулте до потпуне самосталности, односно од максималне задатости свих неопходних елемената за продукцију говора до потпуне самосталности

у избору свих јединица за конструисање исказа“ (Кончаревић 2002: 123). Треба такође истаћи да К. Кончаревић напомиње да је класификација која је њој послужила као основа за валоризацију уџбеничких вежбања претрпела извесне модификације у односу на ону која ју је инспирисала. На пример, обједињене су извесне врсте вежбања, попут „ситуативно усмерених вежбања у којима су услови говорне ситуације задати на матерњем језику“ и „игре социјалних улога на основу стереотипно задатих ситуација“ из класификације Л. Л. Вохмине (Вохмина 1993: 152–154). То обједињавање мотивисано је ирелевантношћу језика на коме се даје инструкција за издвајање типолошких група по критеријуму ученикове самосталности (Кончаревић 2002: 124).

Делатност ученика на овладавању комуникацијом, у складу са концепцијом И. А. Зимње (Зимњаја 1989: 169–174), поделићемо на две основне етапе:

А. етапу припреме самосталног везаног исказа;

Б. етапу реализовања самосталног везаног исказа.

Држаћемо се, дакле, класификације по којој је већ рађена експертиза уџбеника руског језика у К. Кончаревић, 2002.

У оквиру прве етапе, тј. етапе припреме самосталног везаног исказа, можемо разликовати три групе вежбања:

I. Прва група

У прву групу вежбања уврстићемо имитацију, посматрање и уочавање везе између облика и садржине. У овој врсти вежбања ученици добијају готов образац лексичко-граматичког обликовања говора, те се на тај начин искључује могућност граматичке грешке, што је у почетној фази оперисања језичким садржајима од велике важности. У оквиру ове групе вежбања могли бисмо издвојити следеће типове:

1. Први тип представљаће имитација у ужем смислу,²² што подразумева понављање језичког материјала без икакве могућности избора или варирања у односу на образац ради усвајања синтаксичког модела, одлика речи и интонације.

²² Уз навођење типова вежбања наводићемо и одговарајуће скениране примере (који понегде, нажалост, због повеза не испуњавају најстроже техничке критерије) преузете из корпуса, при чему ћемо у загради у виду скраћенице дати основне податке о томе одакле су они ексцерпирани (нпр. Р–3, Родничок 3, уџбеник за трећи разред).



(Р–3, стр. 34)

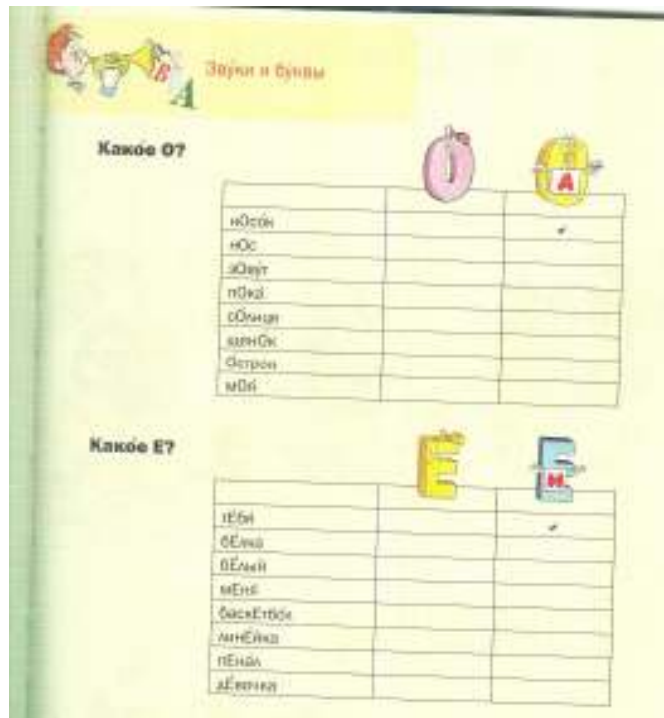
2. Читайте текста по улогам



(Р–4, стр. 12)

3. Посматрање језичких појава и елемената, а у оквиру овог типа могли бисмо разликовати неколико подтипова:

а) Обраћање пажње на језичке чињенице, њихово уочавање и запамћивање:



(Р–3, стр. 27)

б) Упоредивање и објашњавање појава и елемената језичког система – из монолингвалне и конфронтационе перспективе:

18 УРОК

Досад сте научили да слово Э постоји само у руској азбуци, а да га у нашој нема.

Ми немамо ни слова Ё. Научи да га правилно читаш и пишеш.

Веома је важно да разликујеш слова Э, Е, Ё.

Урок 18 (ЗРс–1, стр. 14)

в) Идентификовање граматичког облика:

3. Прочитайте стихотворение.

Жила-была на свете маленькая девочка.
И был у неё... Кто у неё был?

Серый,
Усатый,
Весь полосатый.

Кто же это такой? Котёнок.
Положила девочка котёнка в коляску и пошла с ним гулять.
Люди спрашивают: — Кто это у вас?
А девочка говорит: — Это моя дочка.

— Почему у вашей дочки серые щёчки?
— Она давно не мылась.

Вдруг котёнок выскочил из коляски и убежал.
И все увидели, что это котёнок.
Вот какой глупый котёнок!

Найдите в тексте слова, которые отвечают на вопросы: Какой? Какая? Какие?

(ЗР_{РС}-2, стр. 31, зад 3)

г) Самостално извођење правила или закључка:

Звук и буква

ЩИРК ПАЛЦЫ

| | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | У | А | О | Ы | И | Е | Ё | Ю | Я |
| Щ | ЩУ | ЩА | ЩО | ЩИ | ЩЕ | - | - | - | - |
| Р | РУ | РА | РО | - | РИ | РЕ | РЕ | - | - |
| К | КУ | КА | КО | КЫ | КИ | КЕ | КЕ | КЮ | КА |

Скажи!

1. Перед какими буквами пишется Ц?
2. Перед какими буквами пишется Ч?
3. Перед какими буквами пишется Ш?
4. Как произносится Ц?
5. Как произносится Ч?
6. Как произносится Ш?

Господин заблудился!

(Р-3, стр. 58)

ЗВУКИ И БУКВЫ

1. Как читаем буквы е, я не под ударением?
(Как читаем слова е, я когда пишу под ударением?)

Переведи данные слова в тетрадь.
Образец: след – следы
р[А]д – р[И]ды

| [Э] | [И] | [А] | [И] |
|---------|---------|--------|--------|
| с[Э]д | с[И]ды | р[А]д | р[И]ды |
| ш[Э]т | ш[И]ты | м[А]ч | м[И]ны |
| л[Э]с | л[И]сы | п[А]ть | п[И]ны |
| с[Э]т | с[И]ты | ч[А]с | ч[И]сы |
| м[Э]сто | м[И]сты | | |

(Р-4, стр. 50, зад. 1)

д) Извођење закључка из теоријско-спознајног текста:

ЗВУКИ И БУКВЫ

Буква **Ъ** (твёрдый знак)

ЗАПОМНИТЕ: 1. У буквы **Ъ** нет звука.
2. Буква **Ъ** указывает, что согласный перед ним твёрдый.
3. Букву **Ъ** пишем только после приставок.

| | |
|---------|------------|
| подъезд | подъём |
| объект | объяснение |
| объём | объявление |
| | отъезд |

Кто в день по рыбку съест,
съездит, у ребёнка не будет:

- свёл-съёл
- съест-съест
- обедать
- объедать

Хочется рыбку съест,
да не хочется в воду лететь.

Задания:

1. Прочитайте слова. Обратите внимание на позицию **Ъ**. Сравните слова по значению.
2. Прочитайте пословицы.

Буква **Ь** (мягкий знак)

ЗАПОМНИТЕ: 1. У буквы **Ь** нет звука.
2. Буква **Ь** обозначает, что согласный перед ним мягкий.
3. **Ь** употребляется для того, чтобы отделить в прописных согласные от Е, Я, Ю, чтобы они могли произноситься как два звука.

мальки
конный
сильный
дверь
зверь
апрель

почтовый
платье

осенний
ночью

(Р-4, стр. 67)

ЗВУКИ И БУКВЫ

указывают на твёрдость

указывают на мягкость

Прочитайте правильно. (Прочитайте правильно.)

ДА-ДЯ, ДО-ДЕ, ДУ-ДЮ, ДЭ-ДЕ, ДЫ-ДИ
БА-БЯ, БО-БЕ, БУ-БЮ, БЭ-БЕ, БЫ-БИ
РА-РЯ, РО-РЕ, РУ-РЮ, РЭ-РЕ, РЫ-РИ
ФА-ФЯ, ФО-ФЕ, ФУ-ФЮ, ФЭ-ФЕ, ФЫ-ФИ
ЛА-ЛЯ, ЛО-ЛЕ, ЛУ-ЛЮ, ЛЭ-ЛЕ, ЛЫ-ЛИ

(Р-4, стр. 10)

спадају и укрштене речи, па и оне праћене сложенијим захтевом, на пример увођење брзине решавања као релевантног параметра, затим ребуси и сви задаци праћени визуелним стимулусима, као и разни задаци типа дидактичке игре који су усмерени на активизацију лексичког материјала.



(Р-4рс, стр. 62, зад. 2)

6. Одређивање адекватности језичког знака ситуацији.



(Р-4, стр. 33, зад. 4)

7. Састављање реченица по образцу или без њега.

5а. Свяжи правилно. Напиши пять предложений.
Повежи правилно. Напиши пет реченица.

| | |
|------------|----------------------------------------------|
| На кухне | спят мой родители. |
| В столовой | мы умываемся, моем руки, принимаем душ. |
| В гостиной | мы раздеваемся. |
| В ванной | мы моем посуду, готовим завтрак, обед, ужин. |
| В детской | мы завтракаем, обедаем, ужинаем. |
| В спальне | мы смотрим телевизор, читаем, отдыхаем. |
| В коридоре | я пишу домашнее задание, сплю. |

1. На кухне мы моем посуду, готовим завтрак, обед, ужин.
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

(Р-4, стр.41, зад. 5а)

8. Обједињавање делова дијалога у дијалогско јединство или повезивање простих у сложену реченицу.

5. Свяжите правильно части предложения.
(Повежите правильно делове реченице.)

| | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1. Пришла зима и * | * бросают снежки в снежную бабу. |
| 2. Девочки лепят * | * гриппом. |
| 3. Мальчики из четвертого „Б“ * | * выпал снег. |
| 4. Мира заболела * | * к Мире. |
| 5. Дети приходят * | * снежную бабу. |

(Р-4, стр. 33, зад. 5)

9. Избор једног од понуђених језичких облика, адекватно смислу реченице (са ослонцем на контекст или визуелну очигледност).

46. Вставь нужный глагол (идти или ехать) в соответствующей форме.
Убери потребный глагол (идти или ехать) у odgovарајућем обliku.



1. Я
2. Дети
3. Вы
4. Мы
5. Иван
6. Ты

1. Я _____ _____ в школу.
2. _____ _____ в гости к Ивану.
3. _____ _____ в театр?
4. _____ _____ на море.
5. _____ _____ в Москву.
6. _____ _____ к бабушке?

(P-4pc, стр. 16, зад. 4б)

10. Условно-комуникативна вежбања. У оквиру овог типа вежбања разликоваћемо три подтипа:

а) Вежбања у којима је лексичко-граматички материјал понуђен у иницијалној реплици или проистиче из задатка:

36. Ответь на вопросы положительно или отрицательно.
Одговори на питања потврдно или одрично.

1. У тебя есть кошка? Да, у меня есть кошка.
Нет, у меня нет кошки.

2. У тебя есть нот?

3. У тебя есть сестра?

4. У тебя есть карандаш?

(P-4, стр. 40, зад. 3б)

б) Вежбања у којима је лексичко-граматички материјал понуђен у обрасцу или у посебним репликама за реаговање, који су специјално предочени ученику.

4. Допиши.

мой брат, мама, бабушка, дедушка
 мой сосед, тётя, бабушка, дедушка
 мой родственник, бабушка и дедушка, брат и сестра

Здравствуйте, друзья! Меня зовут Маша.

Это мой папа. Его зовут Андрей.

А вот _____ мама. _____ зовут Элла.

А это _____ бабушка и дедушка.
 _____ зовут Татьяна и Иван.

А вот и _____ маленький брат. _____ зовут Ванюша.

5. Найми.

рот - 5
 нос - 1
 уши - 3
 глаза - 2
 щеки - 4
 брови - 6
 ресницы - 8
 волосы - 7

Мой друг Маша? Кто?

(Р-3рс, стр. 39, зад. 4)

в) Вежбања у којима је лексичко-граматички материјал задат у опису говорне ситуације.

12. Составь рассказ по картинкам. Используй данные слова и словосочетания.
 Состави причу по сликама. Искористи дате речи и изразе.

1. на кухне; готовить яичницу на завтрак;
 2. в столовой; сидеть за столом;
 3. накрывать на стол;
 4. завтракать; есть яичницу и пить кефир.

1. Мама на кухне. Она готовит яичницу.
 2. _____
 3. _____
 4. _____

13. Дополни

(Р-4рс, стр. 51, зад. 12)

11. Одговори на општа питања с ослонцем на визуелну очигледност или на текст.

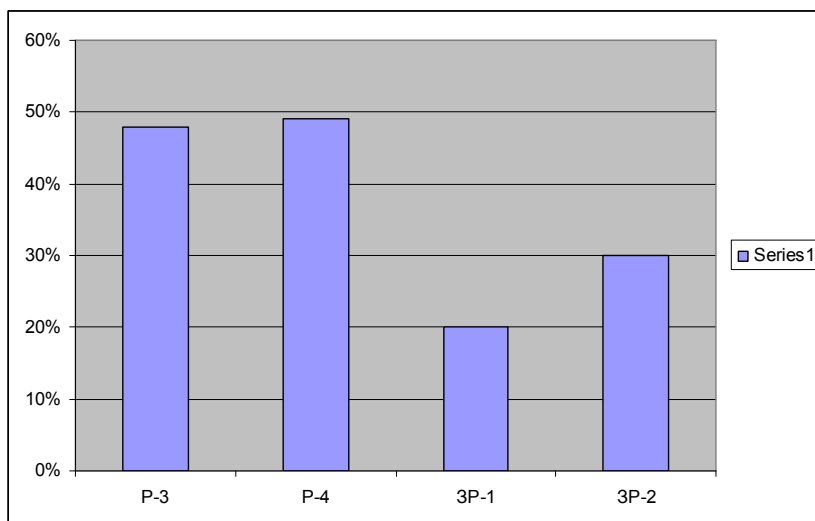


(Р–3, стр. 18, зад. 1)

Имитативна вежбања представљају једну од кључних етапа у формирању навика оперисања како језичким тако и говорним материјалом, па тако од њиховог квалитета, квантитета и разноликости умногоме зависи даље овладавање језиком. Анализа вежбања заступљених у уџбеницима и радним свескама два поменути уџбеничка комплекта показала је да су имитативна вежбања у њима веома добро заступљена, те да практично не постоји ниједан тип вежбања описаних код Е. Ј. Сосенко (Сосенко 1979: 116–119) и Л. Л. Вохмине (Вохмина 1993: 100–120) који није заступљен и у анализираним уџбеницима и радним свескама. Веома је добро и са становишта мотивације веома корисно то што су у радним свескама за први и други разред основне школе из уџбеничког комплекта *Родничок* ови типови вежбања осмишљени као дидактичке игре. Наиме, ученици, заокупљени и забављени игром, уједно и усвајају одређене изразе и фразе. Дакле, наставне радње усмерене на имитацију структуре која се усваја јесу скривене, што омогућава лакше усвајање градива.

Графички приказ заступљености имитативних вежбања у уџбеницима двају анализираних уџбеничких комплекта изгледа овако:

Графикон 7. Приказ заступљености имитативних вежбања у уџбеницима изражен у процентима

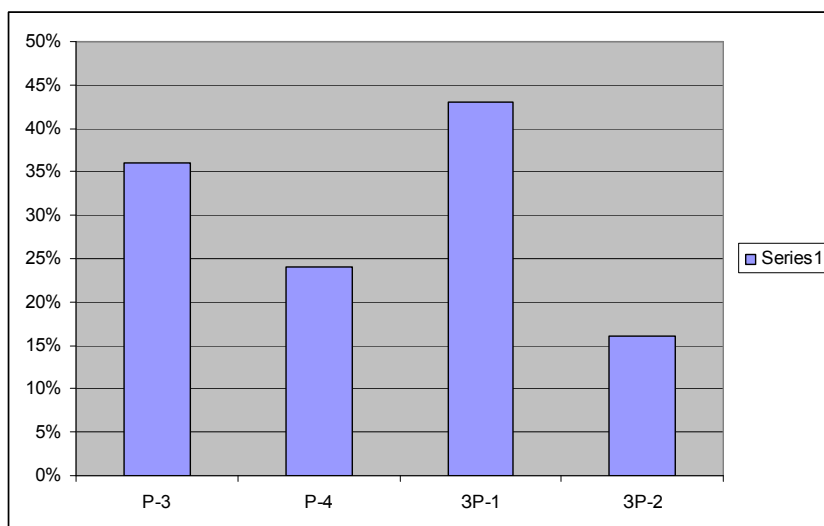


Посматрајући графикон, јасно уочавамо да су вежбања из групе имитативних најбројнија у уџбенику за четврти разред уџбеничког комплета *Родничок* (49%), затим у уџбенику за трећи разред истог уџбеничког комплета (48%), потом уџбенику за другу годину учења језика уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* (30%) да би се, рекли бисмо потпуно неочекивано, са најмањим бројем имитативних вежбања на последњем месту нашао уџбеник за прву годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* (20%). Овакав наш однос према последњеplasираном уџбенику долази отуд што је уџбенички комплет чији је он део, како смо видели, предвиђен за прву годину учења, у којој би дата вежбања требало заправо да преовлађују у односу на друга. Међутим, ако узмемо у обзир да је овај уџбеник у односу на онај за другу годину учења истог уџбеничког комплета, осетно мањег обима, могли бисмо донекле оправдати ауторе. Што се тиче уџбеничког комплета *Родничок*, оваква дистрибуција заступљености посматраних вежбања, према нашем мишљењу, сасвим је оправдана с обзиром на то да са бројем година учења страног језика расте и комуникативна компетенција оних који тај језик усвајају, тако да се пажња управља на формирање умења и навика на вишим ступњевима операционог механизма (имитативна вежбања усмерена су превасходно на ниже ступњеve). С обзиром на то да се ми бавимо анализом уџбеника само за нижи основношколски узраст, овакав резултат смо и очекивали.

Што се тиче радних свезака двају анализираних уџбеничких комплета, после квантитативне анализе коју смо спровели добили смо логичне и очекиване резултате. Наиме, имитативна вежбања су најбројнија у радној свесци за прву годину учења

уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* (трећи разред) са 43%, затим следи радна свеска за трећи разред уџбеничког комплета *Родничок* (36%). У радној свесци за четврти разред уџбеничког комплета *Родничок* пак има 24% вежбања овог типа, док у оној за четврти разред уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* има свега 16% вежбања овог типа. Овај се однос може и графички представити на следећи начин:

Графикон 8. Приказ заступљености имитативних вежбања у радним свескама изражен у процентима



II. Друга група

У ову групу уврстили смо делимично лексичко-граматичко структурирање са унапред задатим садржајем. У овом типу вежбања од ученика се очекује да самостално обликују део исказа са унапред одређеним садржајем, при чему је пажња усмерена само на формалне, морфолошке и синтаксичке, одлике исказа. Дати тип вежбања везује се за стадијум генерализације у усвајању језичких чињеница. Њихов циљ је, како наводи Сосенко, „трансфер навика употребљавања граматичког облика који се усваја са ограниченог броја речи на све могуће речи којима у датом моменту влада ученик, а ако је реч о обради конструкција – овладавање њеним могућим варијантама (у оквирима на које указује програм)“ (Сосенко 1979: 121).

1. Обликовање граматичке структуре реченице. У оквиру ове групе разликујемо два подтипа:

а) Дописивање наставка

2. Вста́вьте бѹкву. (Упишите слово.)

1. Саша люби_ зѹм_.
2. Онѹ леп_т снежну_ баб_.
3. Ма́льчики игра_т в сне_ки.
4. С Но́в_м го́д_м!
5. Жела́ем вам сча́ст_я, успе́хов!

(Р–4, стр. 32, зад. 2)

4. В этом стихе некоторые слова незакончены. Закончите их.

ЦЫПЛЕНОК

Был бел _____ дом,
 Чудеса _____ дом.
 И что-то застучало в нём,
 И он разбился, и оттуда
 Жив _____ убежало чудо.
 Такое тело _____
 Так _____ пушист _____ и золот _____



(ЗР–2рс, стр. 32, зад. 4)

б) Постављање глаголске или именске речи дате у свом основном облику, инфинитиву или номинативу, у одговарајући облик.

106. Составь предложения. Используй глагол в повелительном наклонении.

Состави реченице. Употреби глагол у заповедном начину.

1. Маша, (вставать) _____ порá в шко́лу!
2. Дѣвочки, бы́стро (лепить) _____ снежки!
3. Вла́да, (написа́ть) _____ в тетра́дь два предложѣния!
4. Ми́ра, Ма́ша, (чита́ть) _____ э́тот диало́г в лица́х!

(Р–4, стр. 36, зад. 106)

2. Избор потребне речи у реченици. У оквиру овог типа разликујемо следеће подтипове:

а) Одабир граматички обликоване речи од више понуђених адекватно контексту, уз вођење рачуна о опсегу лексичког значења сваке конкретне алтернативе:

8. Заполни. Стойт – стойт; лежит – лежат; висит – висят.
Получи. Стойт – стойт; лежит – лежат; висит – висят.

Рубашка висит на гвозде.
Лампа _____
Ковёр _____
Картины _____
Кровать _____
Настройки _____

(Р–4рс, стр. 43, зад. 8)

5. Выбери и подчеркни нужный глагол.
Изабери и подвужи потребан глагол.

1. Кáждую суббóту мы (идём/хóдим) в парк.
2. Зáвтра мы с родителáми (ёдем/éздим) в деревню к бáбушке и дéдушке.
3. Ты сейчáс (идёшь/хóдишь) в магазýн?
4. Кáждое лéто мой друг (ёдет/éздит) и на мóре и в гóры.

(Р–4, стр. 69, зад. 5)

б) Одабир речи и њено граматичко обликовање

66. Свяжи и вставь соответствующий глагол в нужной форме.
Повежи и упиши одговарајући глагол у одговарајућем облику.

1. Сáша _____ рассказ.
2. Мы _____ стихи наизусть.
3. Онй _____ о шкóле.
4. Ты _____ куклу в подарок?
5. – Вы читáете? – _____ учительница.

спрашивать
читать
желать
думать
знать

(Р–4рс, стр. 9, зад. 66)

3. Замена једне речи другом без измене структуре реченице.

3. Как кого зовут?

1 2 3

Пётя Гáля Виктор Вóва

1. Мáльчика зовут Пётя.
Егó зовут Пётя.
2. Дéвочку зовут Гáля.

3. Мáльчиков зовут Виктор и Вóва.

(Р–3рс, стр. 38, зад. 3)

4. Замена цртежа или броја речима. Ту такође разликујемо неколико подтипова:

а) Цртеж замењује једну лексему



(Р-3, стр. 21, зад. 1)



(ЗРс-2, стр. 16, зад. 1)

б) Замена броја израженог цифром речју

2. Прочитајте правилно. Спишите предложенија. Числителные напишите буквами.
 (Прочитајте правилно. Препишите реченице. Бројеве напишите словима.)

1. В нашем клáссе 30 ученикóв.
2. Нáша шкóльная библиотéка полóчила 800 нóвых книг.
3. Мóя подру́га живёт в дóме нóмер 160.
4. Мáма заплатила за сýмку 900 рублéй.
5. Мóя сестрá собираёт салфéтки. У неё 240 салфéток.

(Р-4, стр. 57, зад. 2)

в) Цртеж замењује синтагму, део реченице или целу реченицу

1. Посмотри и напиши, что на Сáше, Влáде, Мíре, Мáше.
 (Погледај и напиши шта има на себи Саша, Влада, Мира, Маша.)

| | | | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| Сáша | ✗ | | | | | | ✗ | | | ✗ |
| Мíре | | ✗ | | | ✗ | | | | ✗ | |
| Влáда | | | ✗ | ✗ | | | | | | |
| Мáша | | | | | | ✗ | | | ✗ | |

1. На Сáше _____ и _____
 2. На Мíре _____ и _____
 3. На Влáде _____ и _____
 4. На Мáше _____ и _____

(Р-4pc, стр. 46, зад. 1)

6. Користећи слике, одговори на питања

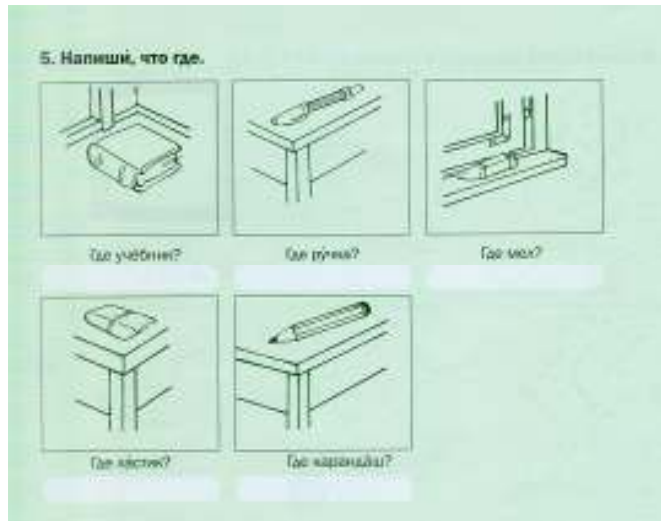
Кто живёт в лесу?

Кто живёт в зоопарке?

(ЗР-1pc, стр. 28, зад. 6)

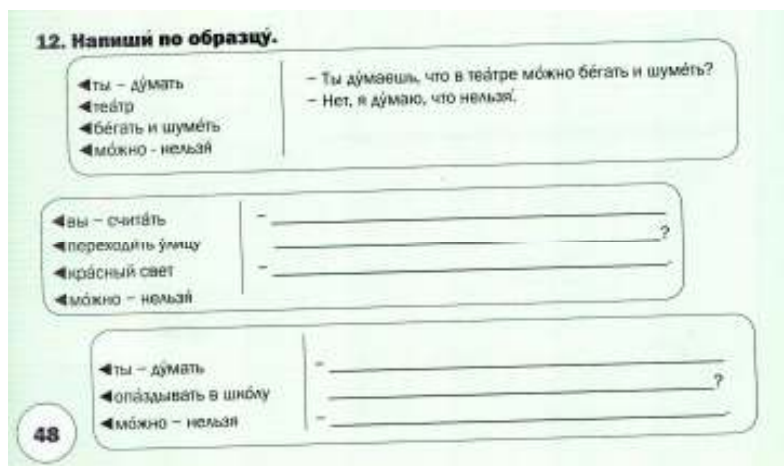
5. Састављање реченица према обрасцу и кључним речима. У оквиру овог типа вежбања разликујемо четири подтипа:

а) Састављање реченица са граматичким обликовањем реченичних чланова на основу визуелне очигледности.



(Р-3, стр. 16, зад. 5)

б) Састављање реченица са граматичким обликовањем реченичних чланова без визуелне очигледности.



(Р-3, стр. 48, зад. 12)

в) Трансформација реченица са променом граматичке структуре:



(Р-4, стр. 40, зад. 3)

г) Обједињавање више реченица у једну са пратећом изменом граматичке структуре.

6. Условљени говорни чинови у прецизно одређеним ситуацијама. Ту још убрајамо и следеће подтипове:

а) Састављање једне реплике:



(Р-3pc, стр. 22, зад. 5)

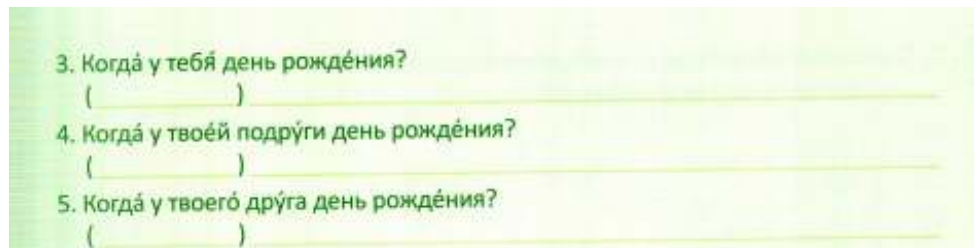
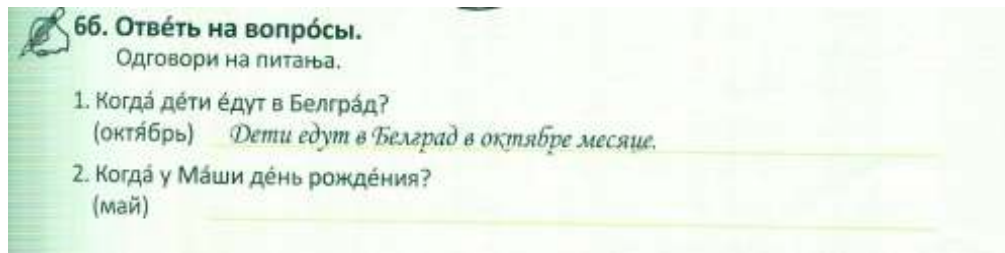
б) Састављање дијалога.



(Р-3pc, стр. 45, зад. 6)

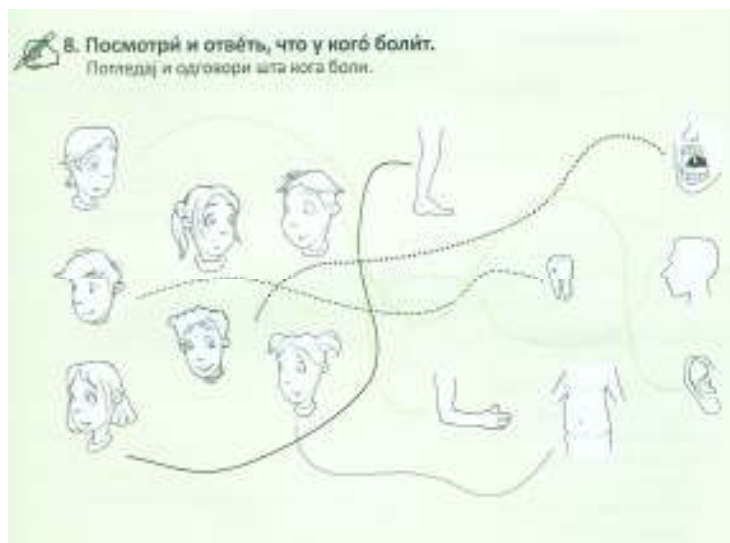
7. Условно-комуникативне вежбе.

а) Овај подтип подразумева да је материјал за одговор дат у полазној реплици.



(P-4pc, стр. 17, зад. 66)

б) У овом подтипу пак материјал за одговор проистиче из инструкције и из визуелне очигледности.



(P-4, стр. 34, зад. 8)

8. Одговор на парцијално питање.

а) Одговор на основу визуелне очигледности без решавања когнитивног проблема.

14. Повторите. Что в пенале? Что в ранце?
 Поновите. Шта је у перници? Шта је у ранцу?



1. В пенале ручка,
 2. В пенале учебник,

(Р–4, стр. 13, зад. 14)

б) Одговор на основу текста без решавања проблема.

9. Прочитай стихотворение. Ответь на вопросы.
 Прочитай песню. Одговори на питања.

Э. Мошквская
 Мы заболели
 Что-то мне тяжко,
 болит голова,
 Похудела рубашка,
 висят рукава...

А в окно –
 яркие солоречки!
 А пальца
 опустило плечо.
 Два недели
 не гуляет пальца.
 Мы заболели,
 Не гуляет никто.



1. Кто заболел?
 2. Почему рубашка похудела?
 3. Почему не гуляет пальца?
 4. Почему никто не гуляет?

(Р–4, стр. 35, зад. 9)

в) Одговор на основу решавања проблема (логичког закључивања).

5. Отгадайте загадки.

Кто он?

а) Он на Новый год приносит детям подарки. _____
 а) Он лечит людей. _____
 в) Он лечит животных. _____
 г) Он учит учеников в школе. _____

Кто они?

а) Они ловят мышей. _____
 б) Они лают, дружат с людьми. _____
 в) Они нам дают молоко. _____
 г) Они живут и плавают в реках, озёрах, морях. _____

(ЗРрс–2, стр. 22, зад. 5)

8. Угадай.
Погоди.

а) Кто в лесу зимой холодной
Ходит-бродит злой, голодный?

б) Зимой белянский,
А летом серенький.
Никого не обижает,
А всех боится.

в) Плавает и скачет
Квакает – не плачет.

г) Летом в лесу гуляет,
Зимой в берлоге отдыхает.

д) Раньше всех встаёт – громче всех поёт.

е) Под соснами, под ёлками
лежит мешок с иголками.



(P-4pc, стр. 57, зад. 8)

9. Вежбе превођења

16. Переведи на русский язык.
Преведи на руски језик.

1. Ја пишем и читам у школи на часу руског језика.
2. Они воле да се санкају и скијају.

(P-4pc, стр. 39, зад. 16)

10. Переведи на русский язык.
Преведи на руски језик.

1. За доручак обично једем кашу.
2. Сто обично поставља мој брат.
3. Ми ручамо сваки дан у три сата.

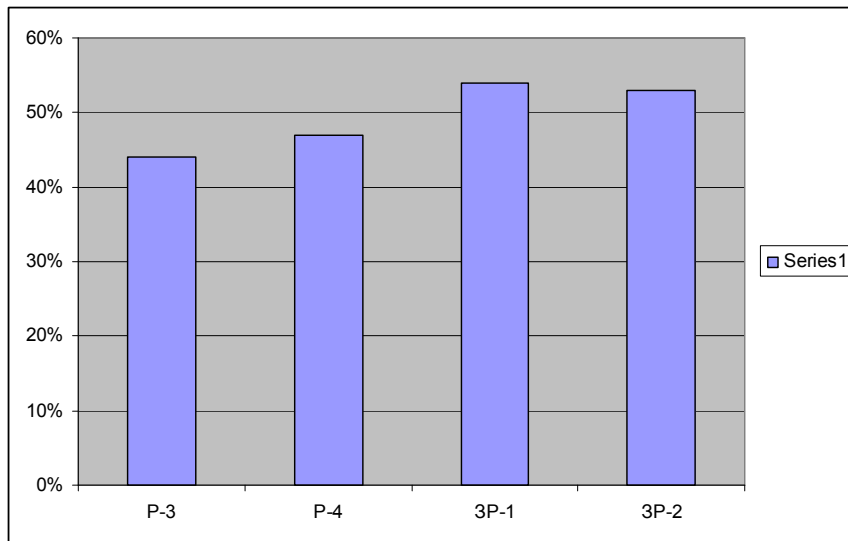
(P-4pc, стр. 50, зад. 10)

Вежбања из ове групе веома су добро заступљена у уџбеницима и радним свескама оба анализирана комплета. Заправо, нисмо успели да идентификујемо само вежбања обједињавања више реченица у једну са променом граматичке структуре. Међутим, и њихов се изостанак да објаснити чињеницом да се ипак ради о нижем основношколском узрасту, те да су, претпостављамо, аутори проценили да је овај тип вежбања исувише сложен за дати узраст. С обзиром на то да се ради о групи вежбања која подразумевају делимично лексичко-граматичко структурирање са унапред задатим садржајем, нисмо изненађени ни бројем вежбања нити њиховом дистрибуцијом, која је у анализираним уџбеницима приближно једнака. Ипак, овај тип вежбања најбројнији је у уџбенику за прву годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* (54%),

са скоро истим бројем вежбања овог типа прати га уџбеник за другу годину учења истог уџбеничког комплета (53%), док смо у уџбеницима уџбеничког комплета *Родничок* у уџбенику за четврти разред идентификовали 47%, односно у оном за трећи разред 43%.

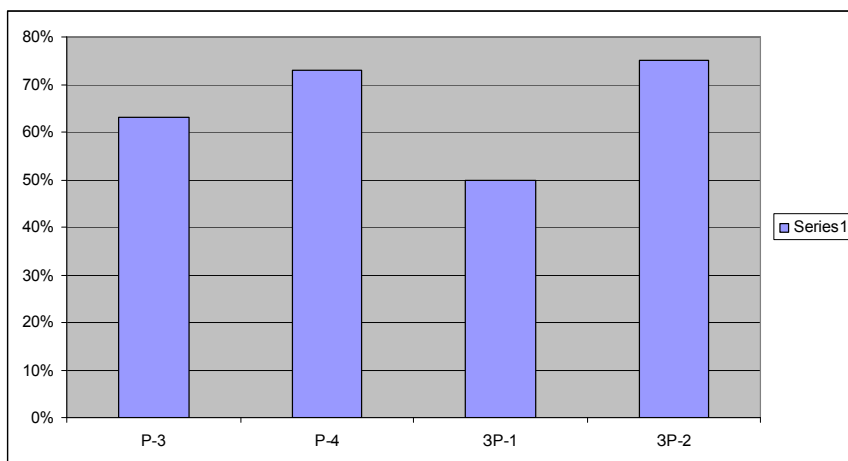
Графички приказ заступљености овог типа вежбања у анализираним уџбеницима изгледа овако:

Графикон 9. Приказ заступљености вежби из друге групе у уџбеницима



Ако пак погледамо графикон којим представљамо заступљеност вежбања овог типа у радним свескама, примећујемо, међутим, да је дистрибуција ових вежбања нешто другачија:

Графикон 10. Приказ заступљености вежби из друге групе у радним свескама изражен у процентима



Вежбања из ове групе, како видимо, најзаступљенија су у радној свесци за другу годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* (75%), затим у радној свесци за четврти разред уџбеничког комплета *Родничок* (73%), да би са 63% овај тип вежбања био заступљен у радној свесци за трећи разред уџбеничког комплета *Родничок*, односно са 50% у радној свесци за прву годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*. С обзиром на тип вежбања, нисмо изненађени оваквом дистрибуцијом, јер су у другој години учења ученици свакако спремнији за вежбања овог типа.

Исто тако, по нашем мишљењу, у радним свескама уџбеничког комплета *Родничок* прибегавало се, додуше не увек, и донекле инвентивнијим решењима, тако што су се аутори трудили да у неким случајевима прикрију граматички садржај задатка и да га претворе у проблемски задатак. Тако „прикривена“ вежбања, чини нам се, веома су подстицајна и крајње повољно утичу на мотивацију ученика за учење, будући да преусмеравају пажњу ученика са формално-језичке стране алгорита интелектуалних операција на за њих интелектуално или емоционално-дживљајно провокативније садржаје (екстралингвистичке, лингвокултуролошке, фабуларне).

Овој групи вежбања додали бисмо још један тип који је заступљен у овим радним свескама, а који није описан у типологији на коју смо се приликом ове анализе ослонили – то су вежбе превођења. Наиме, овај тип вежбања нисмо идентификовали у свим елементима нашег корпуса, него само у радној свесци за четврти разред уџбеничког комплета *Родничок* и то са тек два примера оријентисана на превођење реченица са руског на српски језик.

Сматрамо да је веома добро да вежбе превођења већ од самог почетка учења страног језика буду заступљене у уџбеницима и радним свескама, будући да радећи на превођењу ученици врло лако проверавају своја знања и умења служења страним језиком и на тај начин овладавају комуникативном компетенцијом – продуктивним видовима при превођењу на руски језик, а рецептивним при превођењу на матерњи.

III. Трећа група

У трећу групу вежбања уврстићемо вежбања са непотпуном лексичко-граматичком задатошћу са самосталним тражењем елемената садржаја. У оквиру ове групе пак разликујемо пет типова вежбања:

1. Постављање речи у реченици по слободном избору, али у правилном морфолошком облику.

Прочитайте стихотворение. (Прочитајте стихове.)
Вставьте нужные слова. (Упишите потребне речи.)

**ОЧЕНЬ-ОЧЕНЬ
ВКУСНЫЙ ПИРОГ**

Я захотёл устроить бал,
И гостей к себе....

Купил муку, купил творог,
Испек рассыпчатый

Пирог, ножик и вилки тут –
Но что-то гости

Я ждал, пока хватило сил,
Потом кусочек

Потом подрезал стул и сел
И весь пирог в минуту

Когда же гости подошли,
То даже крошек ...
(пирог, не идут, позвал, откусил, не
нашли, съел)

Даниил Хармс
Нико Гёрнет



Слова:
устроить – пригласить
творог – мажур
рассыпчатый – владушт
едой хватило сил – дје сам имао силе
кусочек – парчица
откусить – одкусити
продать не нашли – продају нашлају не нашлају

(Р–4, стр. 52, стихотворение)

2. Самостално тражење довршетка ситуације предочене у основним контурама (довршавање реченице сложенијим синтаксичким конструкцијама).

3. Састављање реченица.

3. Посмотрите и скажите, что вы любите есть на завтрак, на обед (на первое, на второе, на третье), на ужин. Напишите в тетрадь пять предложений. Погледајте и реците шта волите да једете за доручак, за ручак (као прво јело, као друго, као треће), за вечеру. Напишите у свеску пет реченица.

| завтрак | обед | ужин |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| хлеб с маслом и джемом бутерброд с ветчиной сосиски каша творог | первое суп, щи, борщ, уха | колбаса сыр яичница пельмени пицца |
| | второе куриная котлета, жареная рыба, жареная картошка, шашлык, голубцы с мясом, картофельное пюре | |
| | третье блины с вареньем, ватрушки, пирожки с яблоками, мороженое, фруктовый салат | |
| | | |

(Р–4, стр. 48, зад. 3)

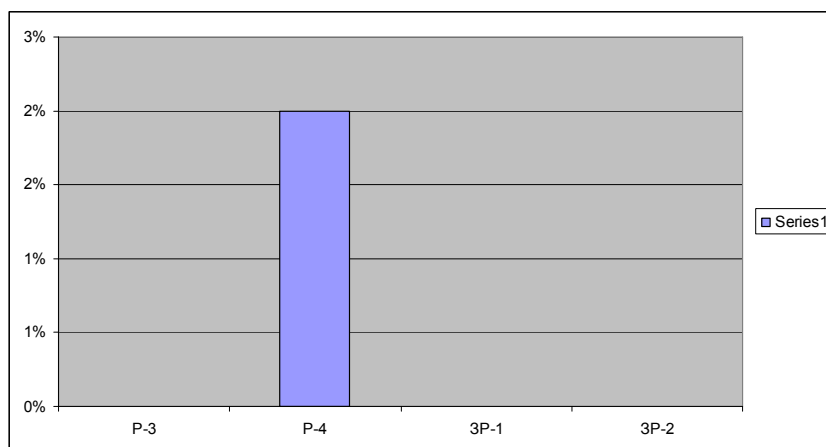
4. Условно-коммуникативне вежбе.

5. Одговор на парцијално питање са самосталним тражењем информације.

Када се ради о вежбањима из ове групе, имали бисмо неколико напомена. Наиме, прво што смо приметили јесте да, осим у уџбенику за четврти разред уџбеничког комплета *Родничок*, нигде нисмо идентификовали вежбања овог типа. Међутим, и у овом уџбенику нашли смо свега два типа са по само једним примером и то – постављање речи у реченици по слободном избору, али у правилном морфолошком облику и састављање реченица. Оваква заступљеност наведених вежбања упућује на закључак да ауторима није била довољно позната палета потенцијалних конструкцијских решења која би се могла применити у овој изразито значајној, а типолошки разуђеној скупини вежбања.

Графички приказ заступљености вежбања која се односе на непотпуну лексичко-граматичку задатост са самосталним тражењем елемената садржаја у уџбеницима двају анализираних уџбеничких комплета изгледа овако:

Графикон 11. Приказ заступљености вежби која се односе на непотпуну лексичко-граматичку задатост у уџбеницима изражен у процентима



Вежбања овог типа нисмо успели да идентификујемо у анализираним радним свескама двају уџбеничких комплета, те ће стога и графикон изостати. Наравно, овакву недовољну или никакву заступљеност датог типа вежбања оцењујемо као негативну с обзиром на њихов изразити значај за формирање комуникативне и лингвистичке компетенције ученика. Такође, овај налаз упућује и на извесну пасивизацију улоге ученика у овладавању језиком, што је свакако непожељно: преферирају се они типови вежбања који захтевају мању дозу самосталности и који претпостављају ниже облике учења и решавања когнитивних конфликта.

Друга етапа, као што је пре истакнуто, представља етапу реализовања самосталног везаног исказа, а у оквиру ње такође разликујемо три групе вежбања.

I. Прва група – вежбе са потпуно задатим садржајем.

1. Коментарисање визуелне очигледности



(Р–4, стр. 25, зад. 6)

2. Одговори на парцијална питања везана за садржај текста или визуелну очигледност.

2. Разгледај слике па напиши одговоре на питања
Что делал Саша? Что делала Ясна?
Что делали Таня и Миша?

(ЗРс–1, стр. 24, зад. 2)

3. Препричавање текста.

3. Прочитайте диалог, и потом на разноманерен начин повторете.

КАРАНАН

— Мама, и другари, што даде, кога ти си кај мене и кај мене под мојот покривок?
— Какошто ти ти барајаш?
— Какошто ти ти даде својот нож и скалпел, тој ти кажува, што кажуваат
и барајаш.


НОСТА

Побесноа прашаваат жена:
— Какошто ти ти кажуваат? Ти ти кажува, какошто и кажува?
— Какошто, кажува, кажува, кажува, кажува.

ОТВЕТ

— Какошто кажуваат ти кажува и кажува
какошто?
— Какошто, кажува,
— Какошто, кажува?
— Какошто.

4. Како кажуваат? А како кажуваат?




(ЗРс–2, стр. 15, зад. 3)

4. Састављање приче према плану (тј. сижејној основи).

3. Помечкај неколку . . .
У тебе был ден рождения. Ты получил(а) „живой“ подарок (собаку,
кошку, птицу, зайца . . .)
Расскажи об этом.

(ЗР–2, стр. 43, зад. 3)

5. Драматизација на основу прочитаног или аудитивно перципираног текста.



Прочитайте стих. Разыграйте.
(Прочитайте стихове. Одглумите.)

Миша и Саша решиле придумати
трудные слова.
Миша говорит: – Ауэ!
Саша: – Прк!
Миша: – Ауэ!
Саша: – Прк!
Миша: – Ауэи!
Саша: – Пркфт!
Миша: – Ауэиу!
Саша: – Пркшт!

Отвѣтите.
(Одговорите.)

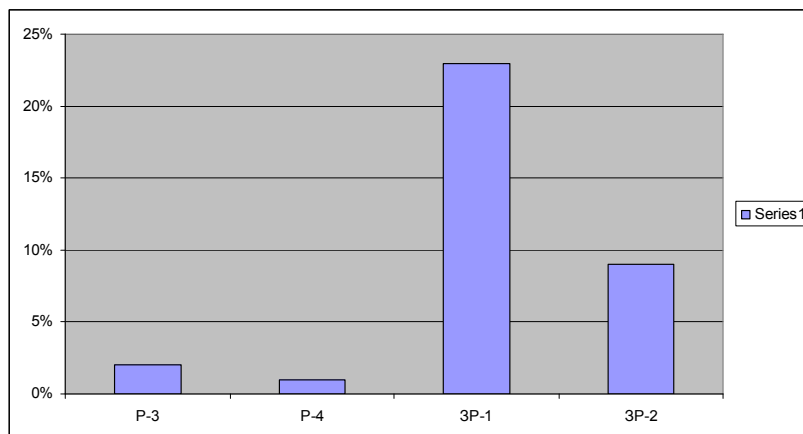
1. Какіе звуки произносит Миша?
2. Какіе звуки произносит Саша?
3. Когда рот открыт?
4. Когда рот закрыт?
5. Почему эти слова трудно произносить?
6. Придумайте сами трудные слова.

(Р–4, стр. 18)

6. Игре социјалних улога на основу стереотипно задатих ситуација

Заступљеност вежбања која припадају другој етапи и њеној првој групи представили смо следећим графиконом:

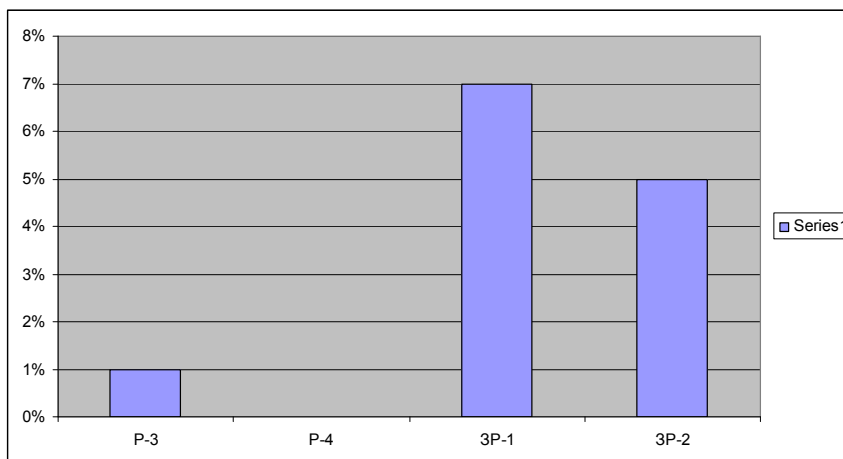
Графикон 12. Приказ заступљености вежбања која се односе на другу етапу и њену прву групу у уџбеницима изражен у процентима



Анализирајући вежбања која се односе на типове вежбања из друге етапе која представља етапу реализовања самосталног везаног исказа и њене прве групе вежбања са потпуно задатим садржајем, закључили смо да су ове вежбе релативно добро заступљене у коришћеном корпусу. Међутим, ни овде нисмо идентификовали све типове вежбања. Нисмо успели да идентификујемо вежбања типа игре социјалних улога на основу стереотипно задатих ситуација. Релативно добра заступљеност ове групе вежбања посебно се односи на уџбенике уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребјата!*, где су у уџбенику за прву годину учења присутна са чак 23%, а у уџбенику за другу годину учења са 9%. Чињеницу да су овом типу вежбања аутори уџбеничког комплекта *Родничок* прибегавали врло ретко – склони смо да припишемо њиховој процени да је овај тип вежбања боље заступити на каснијем узрасту. С обзиром на то да смо се у свом магистарском раду бавили анализом радних свезака за основну школу, а не само за нижи основношколски узраст, знамо да су овакви типови вежбања ауторима познати и на каснијем узрасту веома добро разрађени. Ипак, имајући у виду чињеницу да ови типови вежбања улазе у такозвани „класични фонд“ конструкцијских решења при обликовању апаратуре организације усвајања, не изненађује нас чињеница да се аутори радо њима користе.

У радним свескама анализираних уџбеничких комплекта дистрибуција овог типа вежбања графички приказана изгледа овако:

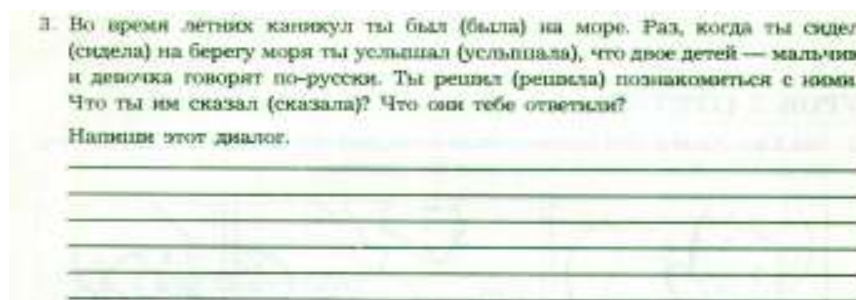
Графикон 13. Приказ заступљености вежбања која се односе на другу етапу и њену прву групу у радним свескама изражен у процентима



Посматрајући графикон, јасно видимо да су и у радним свескама вежбања овог типа најбројнија у радној свесци за прву годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* (7%), затим у радној свесци за другу годину учења истог уџбеничког комплета (5%), те да са свега 1% заступљености овог типа вежбања следи радна свеска за трећи разред уџбеничког комплета *Родничок*, да би из радне свеске за четврти разред истог уџбеничког комплета вежбања овог типа сасвим изостала. Сматрамо да је овај тип вежбања морао бити заступљен и у радној свесци за четврти разред, с обзиром на то да су ученици тада спремнији него у трећем разреду за реализовање самосталног везаног исказа.

II. Друга група – делимично задат план садржаја:

1. **Препричавање текста са импровизовањем**
2. **Дијалогизација релативно слободне садржине, усмеравана прецизно одређеним параметрима ситуације**

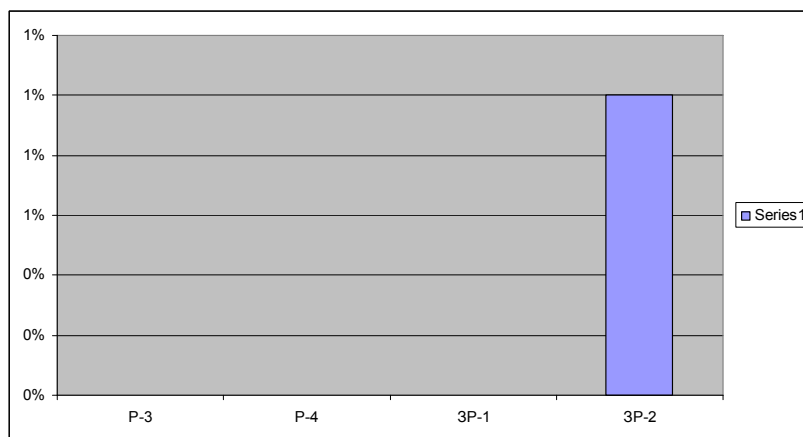


(ЗР_{РС}-2, стр. 7, зад. 3)

Из ове групе вежбања заступљена су само она која се односе на други тип, односно на дијалогизацију релативно слободне садржине, која је усмеравана прецизно одређеним параметрима ситуације, и то са два примера у уџбенику за другу годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*. Вежбе препричавања са импровизовањем нисмо нашли у анализираном корпусу, што сматрамо донекле оправданим, с обзиром на то да корпус ове анализе сачињавају уџбеници и радне свеске за нижи основношколски узраст.

Графички приказ заступљености овог типа вежбања у уџбеницима који улазе у састав нашег корпуса изгледа овако:

Графикон 14. Приказ заступљености вежбања из друге групе у уџбеницима изражен у процентима



Графикон јасно показује да су вежбе из ове групе веома слабо заступљене и да је њихова дистрибуција крајње неравномерна. Нажалост, морамо приметити да вежбе овог типа потпуно изостају из уџбеника уџбеничког комплета *Родничок* као и из уџбеника за прву годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*, што сматрамо немалим пропустом и негативно оцењујемо. Међутим, поново ћемо се позвати на чињеницу која нам је позната на основу истраживања спроведеног у нашем магистарском раду, где смо видели да су вежбања из ове групе заступљена у радним свескама намењеним вишим разредима. Дакле, и овог ћемо пута ауторе уџбеничког комплета *Родничок* (донекле) оправдати чињеницом да су проценили да су ученици за вежбања овог типа спремнији тек на каснијим годинама учења језика.

У радним свескама анализираних уџбеничких комплета затекли смо идентичну ситуацију. Дакле, вежбања која се односе само на други тип идентификовали смо

једино у радној свесци за другу годину учења уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*, те одговарајући графикон на овом месту нећемо понављати.

III. Трећа група – самостално обликовање садржаја:

1. **Одговарање на питања које захтева шири суд, коментар, и допушта могућност слободног одабира садржајног плана.**



(ЗРс–2, стр. 24, зад. 4б)

2. **Коментарисање текста**

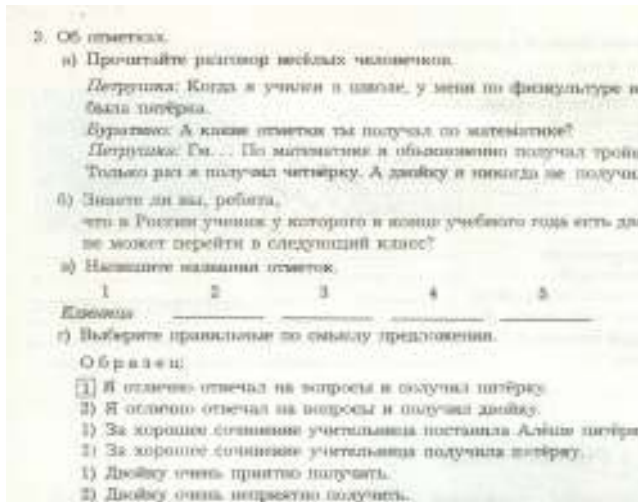


(ЗРс–2, стр. 24, зад. 4а)

3. **Дискусије, расправе – у оквиру овог типа разликујемо и следеће подтипове:**

- а) Избор мишљења или суда који се ученику чини најприхватљивијим и његово образлагање.

б) Разматрање једног гледишта које омогућава различита тумачења, слагање или неслагање с њим.



(ЗР–2рс, стр. 10, зад. 3г)

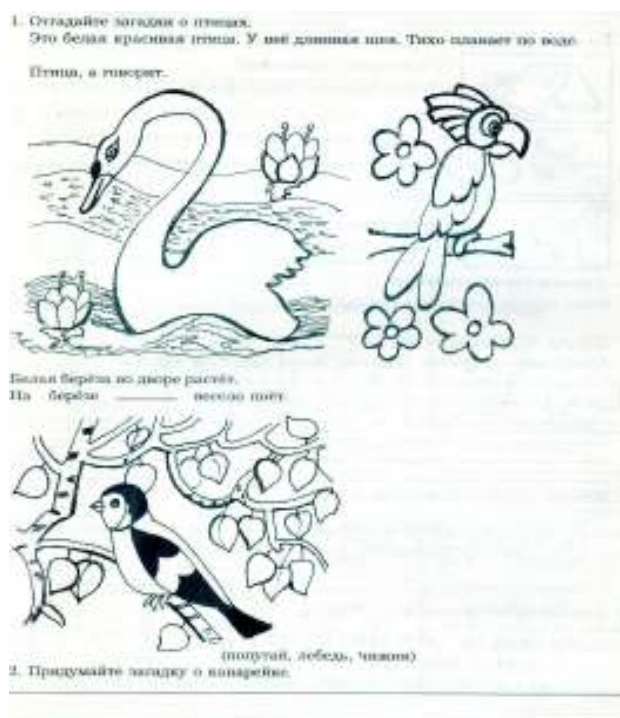
в) Дискусија везана за животно искуство, афинитете, вредносно оријентацију ученика.

г) Анкете и психотестови.



(Р–3, стр. 65)

4. Састави, припремљена излагања и реферати (под условом да се не везују непосредно за текст и да нису вођени питањима или планом).

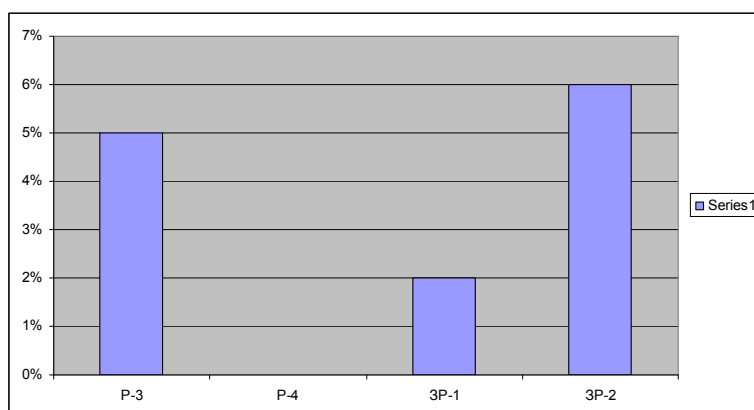


(ЗР–2рс, стр. 14, зад. 2)

Вежбе из треће групе усмерене су на реалну комуникацију, за разлику од вежби из друге групе, које се крећу у оквирима условне комуникације. Приликом израде овог типа вежбања ученик самостално бира лексичко-граматичка средства и сам обликује исказ. То све, наравно, нужно подразумева и атрактивну и добро осмишљену инструкцију, али и добру иницијалну припрему на материјалу преткомуникативних и условно-комуникативних вежбања претходних типова.

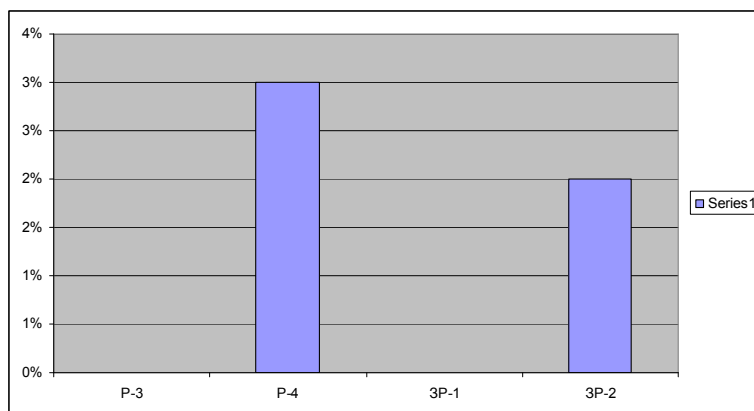
Графички приказ заступљености овог типа вежбања у уџбеницима нашег корпуса изгледа овако:

Графикон 15. Приказ заступљености вежбања из треће групе у уџбеницима изражен у процентима



У радним свескама пак овако:

Графикон 16. Приказ заступљености вежбања из треће групе у радним свескама изражен у процентима



Примећујемо да у анализираном корпусу нису присутни сви типови комуникативних вежбања, те да нисмо били у ситуацији да идентификујемо вежбања која се односе на трећу врсту под а) и под в). Сматрамо, међутим, да број комуникативних вежбања ипак јесте довољан, с обзиром на то да се ради о уџбеницима и радним свескама за нижи основношколски узраст, који реално није спреман да учествује у дискусијама и расправама, поготово оним везаним за животно искуство, афинитете, вредносну оријентацију и сл.

Класификација према социјалним облицима рада (индивидуални, рад у паровима, групни и фронтални рад) у настави – значајна је не само за сагледавање система вежбања него свакако и за процену валидности методичког садржаја уџбеника и радне свеске као делова уџбеничког комплета.

Радне свеске су полифункционални приручници, намењени превасходно индивидуалном раду ученика, који се по потреби могу користити и у фронталном и групном, односно раду у паровима. Имајући то у виду, нисмо били изненађени што је највећи број вежбања садржаних у радним свескама овог корпуса намењен управо индивидуалном раду. Међутим, управо због такве њихове намене, имали бисмо замерку што нисмо наишли на примере ауторског разграничавања вежбања према нивоу комуникативне компетенције ученика којима су намењена, при чему имамо у виду разграничавање лаких од тежих задатака. Наиме, вежбања у радним свескама посматраног корпуса намењена су „просечном“ ученику и не доносе посебне материјале који би били упућени надареним, односно ванпросечним ученицима, нити онима који за тим просеком заостају, тако да понуђена вежбања самим тим не задовољавају потребе свих чланова разредне формације. Сматрамо да је ипак било

могуће, барем донекле, разграничити вежбања, и то не само према нивоу комуникативно-лингвистичке припреме него и према афинитетима, стратегијама овладавања језиком и другим критеријумима диференцијације наставе.

У склопу сваке анализираних радних свески аутори су предвидели контролне задатке, односно тестове. У радној свесци за трећи разред уџбеничког комплекта *Родничок* идентификовали смо три теста који су намењени самосталном раду ученика и дају им могућност да сами провере степен усвојености пређеног градива, тј. да провере колико су научили. У радној свесци за четврти разред истог уџбеничког комплекта постоји само један тест, на самом крају књиге. Сматрамо да је оваквих тестова требало да буде више, јер би они нарочито подстицајно деловали на ученике, или би им пак указали да делове градива које нису добро савладали. Тестови би, по нашем мишљењу, требало да се нађу на крају сваке обрађене теме. У радним свескама уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребјата!* постоје контролни задаци и то четири у радној свесци за прву годину учења и два у радној свесци за другу годину учења. Оно што ове контролне задатке чини различитима од тестова заступљених у радним свескама уџбеничког комплекта *Родничок* јесте то да су они предвиђени за оцењивање, што се и јасно види будући да је на крају сваког контролног задатка одвојено место за оцену и потпис наставника. Овакав поступак аутора, сматрамо, уноси додатну тензију и ствара код ученика, ако не свих, онда барем знатног дела њих, трењу, па самим тим може неповољно да утиче на крајњи резултат. Лично мислимо да тестови и контролни задаци који улазе у састав радних свезака не треба да се раде за оцену, него да служе искључиво за вежбу и утврђивање пређеног градива, да буду ученицима својеврстан путоказ и подстрек за даљи рад.

У уџбеницима уџбеничког комплекта *Родничок* преовлађује фронтални облик рада, мада нису занемарени ни рад у паровима, какав су, на пример, вежбе које се односе на дијалогизацију; затим групни рад, нарочито у почетној етапи учења, када су дидактичке игре веома заступљене у настави, те индивидуални, на пример учење стихова напамет. У уџбенику за прву годину учења уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребјата!* такође преовладава фронтални облик рада, док осталих облика рада има врло мало, тек у траговима. На пример, индивидуални рад применљив је на задатке који се односе на решавање укрштених речи, рад у паровима и групни рад на задатке који се односе на читање дијалога по улогама. У уџбенику за другу годину учења вежбања су приметно разноврснија, те се, осим фронталног облика рада који је и овде доминантан, могу идентификовати вежбања намењена и другим облицима рада.

На пример, поред решавања енигматских прилога и одгонетања загонетки, у овом уџбенику постоји довољан број вежбања која се односе на самостално извлачење правила и закључака – вежбања која су предвиђена за индивидуални рад ученика и која изузетно повољно делују на развој способности закључивања и мишљења.

Групни облик организације рада применљив је на малобројна вежбања у анализираном корпусу и односи се пре свега на увежбавање дијалошког говора, драматизацију и инсценацију. Групни облик рада применљив је, као што смо већ напоменули, и на дидактичке игре, на које у довољном броју наилазимо у радним свескама за први и други разред уџбеничког комплета *Родничок*. Као и за групни, и за рад у паровима примећујемо да је применљив на само мали број вежбања и то пре свега на она која се односе на дијалогизацију и инсценацију.

У пракси конструисања уџбеника и приручника присутна су различита опредељења у вези са језиком на којем ће инструкције за вежбања бити дате, тј. да ли их треба давати на матерњем или на страном језику. Постоје добре и лоше стране и једног и другог начина. Коришћење матерњег језика у инструкцијама могло би се оправдати чињеницом да та објашњења често садрже термине који не улазе у школски минимум, као и тиме да објашњење треба да буде јасно и брзо схваћено како би се без проблема приступило изради вежбе. Постоје, наравно, и контрааргументи, тј. чињенице које иду у прилог употреби страног језика у инструкцијама. Пошто у уџбеницима за стране језике постоји велики број вежбања, а нарочито у радним свескама, које се, у крајњој линији, од њих и састоје, честа употреба матерњег језика у инструкцијама може да наруши атмосферу страног језика, те да код ученика створи представу о томе да постоје извесни садржаји који се морају изражавати на матерњем језику, што би неминовно нарушило принцип комуникативности. С друге стране, с обзиром на то да се типови вежбања, а самим тим и инструкције, понављају, није немогуће њима овладати (Климентенко 1982: 165). Одговор на питање како би ову ситуацију било могуће разрешити, нуде поједини аутори, какав је Климентенко, који даје неколико предлога. Као прво, све инструкције требало би давати на страном језику, с тим што ће их наставник на почетку објаснити, а и претпоставка је да ће се инструкције понављати, па ће ученици постепено и сами овладати тим језичким материјалом. Као друго, овај аутор предлаже да се оне инструкције које не садрже непознат језички материјал дају на страном језику, за разлику од оних које такав материјал садрже и које би се давале

на матерњем језику, да би се касније постепено замењивале формулацијама на страном језику (Климентенко 1982).²³

Сагледавајући наш корпус, можемо закључити да су аутори ова два комплекта поступали различито. Наиме, што се тиче уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!* и језика на ком су даване инструкције за вежбања, види се да аутори нису имали јединствен приступ. Наиме, у уџбеницима датог уџбеничког комплекта они су инструкције давали искључиво на руском језику. Изузетак су пак једино задаци у уџбенику за другу годину учења који се односе на самостално извођење правила и закључака, где су аутори у објашњењима прибегавали и матерњем језику. Чак и у уџбенику за прву годину учења инструкције су даване искључиво на руском језику, мада су, морамо признати, изузетно концизне (ради се о инструкцијама типа *Скажи и напиши, Прочитай, а потом скажи*) и могуће је њима веома брзо овладати. Међутим, у радној свесци за прву годину учења поменутог уџбеничког комплекта ситуација је сасвим обрнута. Аутори су, наиме, све инструкције давали на српском језику. С обзиром на то да је радна свеска приручник намењен самосталном раду ученика, аутори су, вероватно, матерњи језик сматрали примеренијим за ову врсту приручника, имајући у виду да се ради о првој години учења. С друге стране, у радној свесци за другу годину учења, инструкције су претежно дате на руском језику, мада постоје случајеви када је предност дата и матерњем језику, што се углавном односи на вежбања за утврђивање и проверу усвојености одређених граматичких правила.

У уџбенику и радној свесци за трећи разред уџбеничког комплекта *Родничок* инструкције су даване искључиво на руском језику: дакле, матерњи језик је у потпуности искључен. Мада се и овде ради о веома концизним инструкцијама које су веома лаке за усвајање (нпр. *Послушай и прочитай, Давайте поиграем, Скажи, Прочитай и отгадай*), аутори су, како би пренебрегнули евентуалне недоумице, на самом почетку уџбеника дали списак коришћених инструкција које су обележили адекватним илустрацијама – вињетама, тако да ученици, видевши и инструкцију и вињету која се односи на њу, без недоумица могу да приступе активности. Ово сматрамо врло позитивним и практичним решењем, јер је познато да ученици боље и лакше памте уколико је у сам процес запамћивања укључено више чула. У уџбенику и радној свесци за четврти разред приметили смо, међутим, извесну нелогичност, својеврсну регресију. Наиме, и у уџбенику и у радној свесци инструкције су, без

²³ О овоме в. више у Климентенко 1982, као и у Кончаревих 2000.

изузетка, даване паралелно и на руском и на српском језику. Кажемо 'нелогичност' јер су инструкције у уџбенику, па чак и у радној свесци за трећи разред истог уџбеничког комплета, даване искључиво на руском језику, па је стога посве очекивано да матерњи језик и наредне школске године, када су ученици свакако боље усвојили руски језик, буде искључен.²⁴ То нам се чини врло нелогичним и неоправданим, јер ученици трећег разреда никако не могу бити спремнији да разумеју инструкцију на страном језику од њихових старијих другова који страни језик уче дуже. Дакле, уколико су аутори већ сматрали да у различитим уџбеницима треба применити друкчији начин давања инструкција, тј. ако се већ приступало давању преводних еквивалената, њима је место превасходно у уџбенику и радној свесци за трећи разред. У четвртном разреду нема потребе за превођењем инструкција на матерњи језик, јер ученици већ поседују задовољавајућу језичку предспрему да би могли да разумеју инструкцију на страном језику, посебно уколико је конвенционална и позната им из ранијих етапа учења.

С обзиром на то да се по овом уџбеничком комплету ради од најнижег школског узраста, када ученици још увек немају језичку предспрему потребну за разумевање инструкције на страном језику, чини нам се логичном чињеница да у радним свескама за први и други разред нема инструкција, оне су садржане у приручнику за наставнике и наставник је тај који ће ученике упутити у израду вежбања. Радне свеске прате основни уџбеник (сликовницу) и креативне су садржине. Са писањем се у овом уџбеничком комплету почиње у трећем разреду, тако да се ту и појављују прве инструкције у уџбеницима и радним свескама. Коначно, после анализе вежбања у двама посматраним уџбеничким комплетима, могли бисмо приметити и закључити да оба комплета у мањој или већој мери задовољавају основне захтеве који се постављају пред овакав тип уџбеника и приручника, али и то да у степену испуњавања тих захтева постоји одређена неједнакост међу њима, која се читава (скоро) међу свим врстама вежбања. Ово, према нашем мишљењу, није само последица донекле различите циљне групе ових двају комплета већ и различитог приступа аутора. Наиме, лако се да приметити да комплет *Родничок* у односу на *Здравствуйте, ребята!* квалитативно одскаче у више сегмената, али пре свега када се ради о бољој примерености појединих вежбања одређеном узрасту ученика као и у већем присуству и богатству вежбања у уџбеницима и радним свескама за различите разреде основне школе. Осим тога,

²⁴ Наравно, објашњење за ову недоследност могло би се приписати и промени дела ауторског тима: уместо Љ. Поповић, уз Ј. Гинић, сада је коаутор А. Тешић.

присутна је и, како нам се чини, већа инвентивност аутора приликом креирања појединих задатака. Наравно, ово не значи да *Здравствуйте, ребята!* у свему уступа уџбеничком комплету *Родничок*: понегде се, да наведемо само једну његову компаративну предност, овај комплет издваја већим бројем појединих типова вежби (нпр. код вежбања која се односе на препричавање текста, састављање приче према плану, тј. сижејној основи итд.), за које су аутори уџбеничког комплета *Родничок* сматрали да их треба увести тек на каснијим ступњевима владања језиком или су сматрали да нису примерене узрасним способностима ученика.

У целини посматрано, стање у погледу примене конструкцијских решења у обликовању уџбеника и радних свезака из нашег корпуса јесте задовољавајуће, али ипак постоје извесне недоследности и пропусти који, вероватно, проистичу из недовољног познавања теорије уџбеника, односно из ослањања аутора превасходно на интуицију и на разне узоре из ближе и даље прошлости. Међутим, и поред тога сматрамо да анализирани уџбеници и радне свеске представљају добру основу и квалитетну припрему за успешно овладавање језиком на каснијим етапама учења.

5.2.3. Илустративни материјал

Илустрацијама су до сада посвећивани многи стручни и научни радови, како домаћих тако и страних аутора. Међутим, пре почетка анализирања илустративног материјала²⁵ у нашем корпусу, најбоље је прво дефинисати шта се све сматра илустрацијом, односно какве све врсте илустрација постоје. Најпре треба истаћи да су илустрације пре свега дводимензионалне те да се, према мишљењу неких аутора, илустрацијом сматра „све оно што није лингвистички сигнал или математички симбол“ (Chorpin 1990). Несумњиво је да су илустрације изузетно важан структурни елемент савременог уџбеника, те им зато треба посветити нарочиту пажњу без обзира на узраст ком су намењене. Наиме, иако се врло често наглашава њихов значај за млађи узраст, што је посве разумљиво, понекад се превиђа да су оне и за старији такође веома важне.

Илустративни материјал представља саставни део структуре савременог школског уџбеника, јер је његов задатак да допринесе лакшем и квалитетнијем усвајању језичког и говорног материјала, као и екстралингвистичких података

²⁵ Термине *илустрација* и *илустративни материјал* сматрамо синонимичним те ћемо их у овом раду користити напоредо без разлике у значењу.

предвиђених наставним програмима за стране језике. Он има важну улогу у процесу сазнања, јер највећи број информација човек добија управо визуелном перцепцијом. Илустрације, међутим, нису саме себи циљ, већ постоје да би допуниле текст, да би допринеле бољем разумевању садржаја и олакшале његово усвајање. Уз помоћ илустрација брже се опажа битно и лакше се учи. Треба имати у виду да услед низа фактора (какви су: специфичности узраста ученика, специфичности наставног предмета, теме, научних чињеница или теза) увек постоје ситуације када је немогуће искључиво речју научно и разумљиво изложити школско градиво. У тим случајевима користимо илустративни материјал, који би требало да компензује оно што је немогуће вербалним путем исказати. Илустративним материјалом могуће је успешно превазићи монотонију текстуалног излагања, јер он садржај презентован у уџбенику чини не само јаснијим него и интересантнијим и тако ученицима олакшава усвајање тог садржаја. Не бисмо смели занемарити ни допринос илустративног материјала естетском васпитању ученика, будући да су илустрације врло често, или би барем то требало да буду, уметничког карактера.

Осим илустративног материјала презентованог у уџбенику страног језика, важну улогу у усвајању језика играју и статична визуелна средства помоћног карактера, као што су: цртежи, плакати, табеле, схеме, апликације за фланелограф и сл. Ова средства имају велику моћ спознајног, естетског и емоционалног деловања, на чему се и темеље њихови значајни васпитно-образовни потенцијали. Веома је важно то што су она једноставна за руковање, подједнако интересантна и млађем и старијем узрасту, а такође и то што су приступачна чак и школама са скромнијим материјалним и техничким потенцијалом.

Иако су многи истраживачи из области опште теорије уџбеника као и у лингводидактичкој литератури, много пута истицали дидактичку вредност уџбеничког и вануџбеничког илустративног материјала, овај проблем је до данас остао недовољно истражен. Познати дидактичар Владимир Мужих, истичући чињеницу да илустративни материјал има велику моћ емоционалног и спознајног деловања, издваја следеће најважније функције статичних визуелних средстава (Мужих 1982: 385–397):

а) функцију тумачења, у првом реду оних садржаја који се на основу текста теже могу схватити;

б) функцију запамћивања, засновану на психолошкој теорији да је иконишка меморија дуготрајнија од вербалне;

в) афективну функцију, која потпомаже јачању мотивације, већој заинтересованости за наставне садржаје, али и подстицању ученикове самореализације.

Са становишта психологије учења могли бисмо истаћи још неколике веома важне функције које илустрације врше, као што су на пример: потпомагање разумевању текстова, повећавање мотивације ученика, формирање естетских осећања. Илустрације су, такође, и ослонац у мисаоним процесима, пошто у опажајном пољу задржавају неке информације приликом размишљања или фиксирају поједине етапе у мисаоном процесу. Осим тога, оне омогућавају схематско приказивање неких сложенијих односа, просторна и нека друга перцептивна својства, те дају могућности детету да види нешто што му је у свакодневном животу недоступно. Такође, илустративни материјал представља и поуздано мнемотехничко средство за истицање појединих садржаја, оживљавање текста, а самим тим олакшава и запамћивање. Коначно, не бисмо смели изоставити ни функцију релаксације, коју илустративни материјал несумњиво има, јер он омогућава предах и одмарање током читања и учења.

Као битна одлика илустративног материјала у савременој теорији уџбеника истиче се и то што се ликовни прилози сада посматрају као саставни део уџбеника, а не као пуки успутни додатак лекцији који је присутан само да би се још једном изразио и визуализирао садржај изнет у лекцији. Илустрација је самостални носилац садржаја, који допуњује, али врло често и замењује текст. Колико је ликовно обликовање садржаја битно за његово усвајање, најбоље доказује препорука²⁶ да у нижим разредима основне школе однос између текста и слике износи 1 : 2, а у вишим 1 : 1 (Вученов 1982: 27). То је посебно изражено у уџбеницима за стране језике намењеним почетној етапи учења, у чему нису изузетак ни комплети које анализирамо за потребе овог истраживања. Штавише, у нашем корпусу у оквиру уџбеничког комплета *Родничок* чак два уџбеника и две радне свеске, за први и други разред, састављени су само од илустрација. Видели смо, наиме, да су прве две године учења према овом уџбеничком комплекту аутори посветили оралном курсу, тј. предбукварском периоду, у којем ученици усвајају страни језик само уз помоћ наставниковог говора и илустрованих уџбеника. Аутори уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!* орални курс пак предвидели су за првих десет часова. Морали бисмо, међутим, опет истаћи чињеницу да се ова два уџбеничка комплета разликују и по узрасној групи којој су намењени. Док је уџбенички комплет *Родничок* предвиђен за учење руског језика од првог разреда

²⁶ Истина, дата пре више од три деценије, али, како сматрамо, још увек актуелна.

основне школе, уџбенички комплет *Здравствуйте, ребята!* усмерен је на учење руског језика од трећег разреда. Отуд сматрамо оправданим овако дуг предбукварски период у уџбеничком комплету *Родничок*. Наиме, ученици првог разреда основне школе тек почињу да се описмењавају на матерњем језику, уче правила писања и читања ћириличног писма, док се у другом разреду у оквиру наставе матерњег језика фокус ставља на латинично писмо. Сматрамо да би описмењавање на страном језику, савладавање његовог правописа напореда са правописом матерњег језика, било врло збуњујуће ученицима те нужно довело до интерференције. С друге стране, оправданим сматрамо и, у односу на уџбенички комплет *Родничок*, релативно кратак предбукварски период у уџбеничком комплету *Здравствуйте, ребята!*: ученици су на почетку трећег разреда основне школе усвојили оба писма матерњег језика, научили правилно да пишу и читају, те су спремни да усвоје основе ортографије на страном језику.

Теме које илустрације приказују такође су од велике важности, као и техника којом су ликовни прикази рађени, при чему је битан и колористички аспект, јер у зависности од тога да ли је он примерен или не датом узрасту илустрација може да мотивише односно демотивише ученике за даљи рад. Постоји велико слагање ученика појединих узрастних група како у погледу њима најомиљенијих тема тако и оних које одбацују или према којима су индиферентни (Крагуљац 1965: 27). Сасвим је разумљиво да пол овде игра одлучујућу улогу, јер је познато да дечаци и девојчице немају исте афинитете и интересовања. Према истраживању које је извршила М. Крагуљац, дечацима су, на пример, у узрасту од првог до трећег разреда, омиљене следеће теме: 1. животиње, 2. градски пејзаж, 3. цвеће, 4. ентеријер, 5. мртва природа, 6. пејзаж, 7. дете, 8. портрет; у четвртном и петом разреду: 1. животиња, 2. градски пејзаж, 3. цвеће, 4. мртва природа, 5. дете, 6. ентеријер, 7. пејзаж, 8. портрет; у периоду од шестог до осмог разреда: 1. градски пејзаж, 2. животиње, 3. пејзаж, 4. ентеријер, 5. мртва природа, 6. цвеће, 7. дете, 8. портрет. Код девојчица је, међутим, редослед најомиљенијих тема другачији: у узрасту од првог до трећег разреда: 1. цвеће, 2. дете, 3. животиње, 4. ентеријер, 5. мртва природа, 6. градски пејзаж, 7. пејзаж, 8. портрет; у четвртном и петом разреду: 1. дете, 2. цвеће, 3. животиња, 4. мртва природа, 5. градски пејзаж, 6. ентеријер, 7. пејзаж, 8. портрет; а у узрасту од шестог до осмог разреда: 1. ентеријер, 2. дете, 3. мртва природа, 4. цвеће, 5. градски пејзаж, 6. животиње, 7. пејзаж, 8. портрет. (Крагуљац 1965: 26–37). Узевши у обзир да је ово истраживање рађено доста давно (1965), не би га требало прихватити без одређених резерви, али је и такво веома индикативно. Наравно, врло је могуће да се ситуација мање или више променила с

обзиром на брз технолошки развој и читав низ промена које су захватиле наше друштво у последњих пола столећа, али сматрамо да је пол и даље оно што умногоме одређује интересовања ученика. Нажалост, није нам познато ниједно новије истраживање на ту тему, које би евентуално потврдило ову нашу хипотезу.

Улога пола на овоме се не завршава када је у питању избор илустративног материјала. Наиме, да ли ће слика бити реалистичка (верни одраз стварности), примитивистичка (она која не одражава стварност на прави начин, на пример не дочарава перспективу), модернистичка или пак импресионистичка – такође зависи од пола, али и од узраста. Дечаци по правилу преферирају реалистичке слике, док девојчице предност дају примитивистичким, а нешто касније (од шестог до осмог разреда) и модернистичким сликама (Крагуљац 1965: 37–45). Што се тиче колористичког аспекта, код дечака је одлучујући елемент светлост, а тек затим боја, при чему шаренило и интензитет нису толико важни. Девојчице су, међутим, наклоњеније богатом колориту, тј. светлост боја није толико важна колико њихово богатство и разноврсност (Крагуљац 1965: 45–51).

У настави страног језика илустрације се широко примењују и као средство презентације и семантизације лексичке и граматичке грађе, код њеног утврђивања и формирања аутоматизованих навика владања језичким материјалом, затим, подржавају развој усменог и писменог изражавања, помажу при разумевању текстова приликом читања и на слух, дочаравају културу и специфичне реалије земље чији се језик учи.

У уџбеницима страног језика неретко наилазимо на текстове за обраду који садрже чињенице које неизоставно захтевају културолошки коментар. Примера ради, помињу се реалије које у матерњој култури не постоје или се битно разликују од оних из културе земље чији се језик учи, а такође је могуће да се подразумева посебан културно-језички фон који треба дочарати ученику ради адекватног разумевања. Уколико објашњења изостану, могуће је да дође до стварања погрешних представа и до онемогућавања емоционалног и естетског уживљавања у садржај који се презентира. Акултурациона функција средстава визуелне очигледности, дакле, овде игра важну улогу пошто управо та средства приближавају вредности и тековине стране културе ученичком искуству. Осим тога, она могу да служе и као документациони материјал којим се потврђују наводи из текста. Илустративни материјал има и стимулативну улогу, која се огледа у буђењу интересовања за страну земљу, али и у развијању жеље за комуникацијом са вршњацима из иностранства. Стога немали број новијих уџбеника и радних свезака из руског језика (а међу њима и један од уџбеничких комплета

одабран за потребе наше анализе – *Родничок*) на самом свом почетку неколико страница посвећује пејзажним фотографијама Руске Федерације, призорима из свакодневног живота њених житеља те снимцима културно-историјских споменика и знаменитости. Такође, у школској пракси првих неколико часова по правилу је резервисано за упознавање са земљом у којој се дати језик користи, дакле, за активност која без визуелне компоненте не би била потпуна. Илустрација је такође и ефикасно средство за семантизацију нееквивалентне лексике и лексике фона, и знатно је економичнија од вербалног описа на страном језику или превода, нарочито ако је стилизована тако да пажњу ученика усмерава на релевантна семантичка обележја лексеме која се тумачи, што у техничком смислу подразумева сенчење најбитнијих детаља, појачавање њихових контура, коришћење интензивније нијансе боје итд.

И код културолошки неутралне лексике такође можемо примењивати визуелну семантизацију, нарочито у почетној етапи учења језика. Међутим, у таквим случајевима мора се обратити пажња на неке ситуације које ипак донекле ограничавају овај вид семантизације. Пре свега морамо имати у виду да се на овај начин може семантизовати само одређени круг лексике (само конкретне именице, на пример) и да овај начин семантизације ипак није увек довољно поуздан, јер не перципирају сви ученици исти цртеж на исти начин.

Неке граматичке појаве такође је могуће успешно графички обработити. На пример, значење једнине и множине, предлошко-падежних синтагми, глаголског вида, беспрефиксалних глагола кретања итд. Визуелни ослонац могуће је успешно користити и за утврђивање и контролу усвојености лексике и граматичких структура.

Да би се успешно развиле навике и умења дијалогског и монолошког говора, препоручљиво је увођење илустрација и апликација, као и серије цртежа (Кончаревић 2004: 283), при чему је пожељно да они презентују радњу у развоју како би се избегло задржавање ученика на кратким репликама типа: *Ја вижу...*, *На картине изображено...* Исто тако би требало повести рачуна о томе да једна слика или серија слика буде ослонац само једном ученику или само неколицини, како би се избегло понављање већ формираних исказа.

На свему овоме се не завршава важност илустративног материјала у савременом уџбенику (страног језика). Коришћење илустрација помаже и да се смањи употреба матерњег језика, као и његов трансфер, да се мање понављају већ учвршћене везе између аудитивних и артикулационих функција у матерњем језику (Ћућуз 1979: 179).

Сижејне и предметне илустрације се препоручују уз текстове за аудирање и читање, јер ће тако оне код ученика створити представу о развоју сижеа, о изгледу и карактеру јунака, као и о атмосфери у којој се одвија радња. Сматрамо да управо овакве илустрације одлучујућу улогу и најширу примену имају у току оралног курса. Према садржају који је на њима приказан, могуће је разликовати портрете и пејзаже, који имају дескриптивну функцију, и сцене, које имају наративну функцију. Према критеријуму повезаности са текстом, разликујемо илустрације равноправне са текстом, које га прате и у извесном смислу дублирају садржај изнет у штиву, и пратеће визуелне материјале, који само појашњавају поједина места из текста (Кончаревић 2004: 284). Илустративни материјал, дакле, могуће је користити и приликом увођења и обраде, али и увежбавања и контроле разумевања текста.

Чињеница је, међутим, да треба задовољити више критеријума, како би коришћење илустративног материјала било што рационалније. Као прво, илустрације морају у естетском погледу бити у складу са могућностима перцепције и ликовног изражавања деце одређеног узраста. Познато је, тако, да млађи ученици преферирају реалистичку илустрацију, док старији ученици предност дају реалистичко-импресионистичкој и експресивној (Кончаревић 2004: 284); затим, предност треба дати животним мотивима, а не чисто уметничким. Као друго, илустрације морају да буду функционалне, тј. методички сврсисходне, морају се подредити конкретном дидактичком задатку, јер је познато да ученици више воле илустрације које им непосредно помажу у разумевању градива и извршавању задатака, а далеко мање цене оне које имају само релаксирајућу функцију (Кончаревић 2004: 284). Као треће, потребно је да илустрације буду лишене сувишних детаља, да на њима јасно буде истакнут објект семантизовања. И коначно, као четврто, илустрације на тематском плану морају бити усклађене са градивом на које се односе, јер је, осим у контролне сврхе, неприхватљиво давати илустрације које се не подударају са градивом. Треба, дакле, приликом састављања уџбеника и приручника који улазе у састав датог уџбеничког комплекта испунити одређене захтеве за илустрације како би оне у комбинацији са текстом који се уз њих нуди биле што сврсисходније. Успешна визуелна комуникација, како у уџбенику тако и у радној свесци, зависи од услова које илустрација треба да испуни. То значи да циљ илустрације мора бити јасно истакнут, мора бити јасно шта она приказује, а ако се користи симбол, мора бити јасно на коју се поруку односи. Илустрација никако не би смела да збуњује читаоца, што значи да се мора водити рачуна да се превазиђе проблем полисемичности слике. Илустрација

такође треба да буде на неки начин надрегионална, тј. разумљива деци из различитих средина, треба да побуђује емоције и да има уметничке квалитете (Радовановић 1979: 37–38).

Када је реч о функцијама илустрација, морамо напоменути да су оне вишеструке и да се испољавају најчешће симултано, при чему једна од њих ипак може имати доминантну улогу. Навешћемо укратко основне функције илустрација. Међу првима или као прва често се наводи социјално-идеолошка, што значи да би оне требало да помогну упознавању са друштвеном стварношћу, да стварају позитивне односе, али без идеализовања. Следећа је педагошка функција илустрација, која подразумева да оне оспособљавају ученике да се ефикасно служе књигом, да улазе у суштину грађе која се усваја, да подстичу мисаоне активности, да уводе ученике у технику саморада, развијају интересовања и културу посматрања. Не смемо изоставити ни психолошко-мотивациону функцију, с обзиром на то да илустрације подстичу развијање одређених менталних функција, способности и мотивације. Оне имају и естетско-ликовну функцију, јер развијају естетски укус, хармоничност, оплемењују личност ученика и оспособљавају их за ликовно комуницирање (Радовановић 1979: 30–31).

Није занемарљив ни одабир места на које је илустрација постављена. Најбоље и најсврхисходније је да се она налази непосредно изнад текста на који се односи или бар на истој страници са њим, како би се обезбедило што боље разумевање. Кад се ради о вануџбеничким илустрацијама, важно их је презентирати уочи или у току читања, а уколико су намењене увежбавању и контроли, по завршетку читања. Састављачи уџбеника, као и сами наставници, треба да се потруде да број илустрација буде довољан (али не и претеран!) како би се решавање свих комуникативних задатака олакшало ученицима, а самим тим и дало боље резултате. Ни величина илустрације није занемарљива. Наиме, она не зависи само од формата него и од величине текста и концепције илустратора који одлучује како ће се користити празан простор око текста на једној страници. Величина илустрације треба да буде у одређеној пропорцији са величином текста и да заузима приближно једнак или мањи део странице. Значај вербалног и сликовног елемента, дакле, требало би јасно одредити (Радовановић 1979: 122).

Илустративни материјал веома је важан део сваког уџбеника, а пре свега оних који су намењени за учење страног језика, чије усвајање олакшава и јача мотивацију за учење. Не треба, стога, занемарити наведене критеријуме, јер само уколико су сви они

задовољени, можемо очекивати да слика буде поуздан водич у презентирању и увежбавању целокупне језичке материје.

Имајући у виду да је ликовно-графичка обрада ипак оно са чим ученици прво долазе у контакт и оно што код ученика ствара први утисак о књизи, на њу се током самог конструисања уџбеника мора нарочито обратити пажња. Ликовно-графичка обрада мора да буде таква да, с једне стране, учини уџбеник интересантнијим, функционалнијим и приступачнијим, али, с друге стране, и привлачнијим. Ученик, дакле, мора да пожели да узме уџбеник у руку, а до тога ће доћи само ако га учинимо визуелно атрактивним. Некада је уџбеник био једино средство за учење, док је данас у ситуацији да се такмичи са другим медијима, што је, мора се признати, тешка и донекле неравноправна утакмица, јер у њима доминирају слика и боја. „Историјски развој уџбеника карактерише повећање разноврсности и сложености типографских метода које се користе за структурирање текста, као и све већа употреба слике и боје” (Гашић-Павишић 2001: 171). Већ шездесетих година прошлог века учестала је употреба боје у илустровању уџбеника, а од деведесетих година она се користи и за штампање одређених делова текста. Данас су илустрације интегрални део савременог уџбеника, те се од њих очекује да задовоље естетске и ликовно-уметничке захтеве с једне стране, односно, са друге, да испуне васпитно-образовну улогу. Дакле, илустрације су ту да систематизују и организују градиво, да дају информацију, да обogaћују и разрађују текст, а затим и да мотивишу ученике за учење.

Видели смо да илустрације треба да задовоље различите улоге, да зависе од многих фактора, те отуд не чуди чињеница да оне могу бити класификоване на основу више критеријума. На пример, према ликовно-графичким начинима приказивања, функционалним особинама, објекту приказивања, жанру итд. Кренимо, дакле, редом. Према ликовно-графичком начину приказивања разликујемо: фотографије, слике и цртеже, дијаграме, табеле, мапе. Најпривлачнији, а истовремено и најреалистичнији вид представљања стварности свакако јесу фотографије, посебно ако су у боји. Ипак, не бисмо смели заборавити да ни оне нису увек сасвим објективне, већ да врло често представљају виђење фотографа, поготово данас када је различитим фотографским техникама и рачунарским програмима могуће у великој мери изменити степен реалистичности фотографије и тако манипулисати стварношћу, али и публиком односно читаоцима. Поред тога, неке фотографије приказују сегменте стварности који никада нису непосредно доступни (ту имамо у виду фотографије снимане из сателита или оне које су настале на основу микроскопских снимака). Многи стручњаци сматрају

да предност ипак треба дати сликама и цртежима у односу на фотографије, јер потоње често садрже ирелевантне детаље које је немогуће одвојити од релевантних, те се зато теже и тумаче. Оне такође нису нужно ни убедљивије од цртежа и слика, при чему је њихова репродукција приликом штампања технички захтевнија те неретко и не тако добра као она цртежа и слика.

Цртежи и слике, дакле, могу да представљају адекватнији начин приказивања стварности од фотографија, јер је у њима могуће одвојити и истаћи битно у односу на небитно, те су они стога лакши за разумевање. Ту, међутим, треба строго водити рачуна да пристрасност и субјективност аутора не дођу до изражаја. Треба пажљиво одмерити какве слике и цртежи су доступни за разумевање одређеном узрасту ученика. Карикатуре, на пример, не би требало заступљивати у уџбеницима намењеним ученицима нижих разреда, јер је за њихово разумевање неопходно познавање контекста и околности у којима су настале, а тешко да је мишљење ученика у нижим разредима у толикој мери развијено, јер су они још увек на нивоу конкретних интелектуалних операција. Уколико се она ипак користи, неопходно је пажљиво осмислити контекст у којем се даје (Гашић-Павишић 2001: 172).

Дијаграми су цртежи са високим степеном апстрактности у односу на појаву коју приказују. У ову категорију сврставамо мапе, графиконе, карте итд. Дијаграми свде предмете или појаве на њихов геометријски облик, те визуелно представљају апстрактне податке, осветљавају структуру и логичке односе, обухватају предмете како у њиховим временским тако и у просторним односима, издвајајући их при томе из реалистичног контекста, у чему је њихова дидактичка вредност.

Табеле потпомажу дубље и јасније усвајање садржаја, као и његово упоређивање, систематизацију и уопштавање. Њихова највећа предност је у томе што оне омогућавају да се на малом простору изнесе релативно велик број информација и то на прегледан и систематизован начин. Основна функција табела јесте утврђивање и систематизација пређеног градива, подстицање логичког мишљења и самосталног трагања за знањима. Подразумева се да и оне морају бити примерене узрасту ученика, тако да у нижим разредима оне не би требало да буду преобимне, тј. требало би да садрже мањи број редова и колона, а самим тим и информација укључених у њих, те да се тиме омогући ученицима да их самостално користе и разумеју.

У литератури на ову тему наилазимо на поделу илустрација према функцији на а) водеће, б) истозначне и в) помоћне (Zujev 1988: 128–145):

а) Водеће илустрације самостално износе садржај градива и у томе замењују основни текст, тј. оне су главни извор информација, док их текст само допуњује. То, међутим, не значи да су овакве илустрације независне од текста, већ само да су у неким ситуацијама примереније и ефикасније за лакше усвајање градива, а свакако су и економичније. Управо су овакве илустрације најзаступљеније у уџбеницима за стране језике, те је стога веома важно да оне буду јасне и читке, како се код ученика не би стварале недоумице приликом усвајања нових сазнања.

Наводимо пример једне такве илустрације:



(Р–3, стр. 18)

б) Истозначне илустрације омогућују ефикасније и детаљније усвајање градива уз текст. Оне су повезане и са питањима или вежбањима. Другим речима, сазнавање се одвија истовременим радом и са текстом и са сликом, при томе већи део (60%) информације носи слика, а мањи (40%) текст, али су они повезани и неодвојиви. Овакве илустрације имају научно-сазнајни карактер и доста се примењују у уџбеницима за све узрасте, а нарочито у ситуацијама кад текст без илустрације није разумљив и обрнуто. Као пример за овај тип илустрација наводимо следећу илустрацију:

МИР СКАЗОК
КОЛОБОК (часть первая)
 (русская народная сказка)

1  Жили-были старик и старуха. Просит старик: – Испеки, старуха, колобок! – Из чего печь? Муки нету!

2  Набралось муки пригоршни с две.

3  Старуха замесила колобок на сметане.

4  Старуха изжарила его на масле.

5  И положила колобок на окошечко простудить.

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| Сметана – сметана | набралось – накупило се |
| жили-были – жили в одном | пригоршни – пригорш |
| просит – просит | сметана – сметана |
| испекти – испекти | изжарила – испекла |
| мука – борошно | |

(Р–4, стр. 13)

в) Помоћне илустрације представљају допуну тексту. Наиме овде 60% информације носи текст, а 40% илустрација. Оне имају за циљ да емоционално појачају садржај текста и других вантекстуалних компонената у удбенику. Оне су ту да прецизирају текст и учине га разумљивијим, што се види и из следеће илустрације:

14. Прочитай стихи.

Что за буква твёрдый знак!
Не произносится никак!

„Буква странная, прости,
Как тебя произнести?“

Может, ты рычащая?
Или ты шипящая?

Так нельзя себя вести!
Как тебя произнести?“

Но на всё моё ворчанье
Только твёрдое молчанье.



42

(Р–3, стр. 42, зад. 14)

Осим горенаведених, постоје још и украсне илустрације, такозване вињете или орнаменти. При њиховој изради и избору треба се руководити само уметничким критеријумима. Оне се користе у опреми корица, ради освежења неких монотоних страница или да би се раздвојиле веће целине у уџбенику, што се види и на доњем примеру:



(Р–4, стр. 46)

У зависности од функционалног оптерећења (Анищенко1975: 24–25) разликујемо три вида илустративности:

1. Семантизујућа – то је цртеж који је по садржају једнак речи, а који представља конкретни предмет, биће или друге појаве из стварности која нас окружује. Функција оваквог типа илустрација јесте успостављање асоцијативних веза између предмета и његовог назива. То могу бити: а) цртежи који представљају појаве и предмете објективне стварности (именице); б) радњу или стање изражене глаголом; в) значење придева – боја, компарација и сл.; г) семантизација бројева (основних, редних). Овакве илустрације су релативно независне у односу на друге типове илустрација и имају најширу примену у почетним фазама учења језика и за млађи узраст.

3. Прочитај. Перепиши. Подбери нүжные слова к картинкам.
Прочитај. Препиши. Употреби одговарајуће речи уместо сличица.

Началась зима.  и  уехали к дедушке и бабушке в деревню.

Они были очень рады. Весь день падал 

Девочки встали рано, надели теплые    

 и  слепили большую  . На голову они надели 

вместо носа вставили  . Девочки были довольны своей работой.

(Р–4, стр. 31, зад. 3)

2. Лингворепродуктивна – под њом подразумевамо табеле и схеме. Овакве илустрације по карактеру сложености рада заузимају виши степен. Оне су лаконичне и имају велики информациони и наставни потенцијал. Њихова садржајна страна је условљена теоријом језика, а најширу примену налазе у творби, морфологији и синтакси. Њихове функције су вишеструке, као на пример: „алгоритмизација мисаоног процеса“, усмеравање и упућивање на парадигматске и синтагматске норме. Оне такође доприносе и изграђивању навика правилног граматичког обликовања исказа.

46. Заполни таблицу.
Попуни табелу.

| | он | она | оно | они |
|----------|---------|--------|--------|---------|
| писать | писал | | | |
| любить | | любила | | |
| встать | | встала | | |
| падать | | | падало | |
| надеть | | | | надевал |
| быть | | | | |
| заболеть | заболел | | | |

(Р–4, стр. 32, зад. 46)

3. Иллюстрации које служе као ослонац у продуктивним видовима говорне делатности. Основне две функције овог типа илустративности јесу следеће: 1) стимулисање изражавања мисли на страном језику и 2) давање визуелног материјала као ослонаца који упућује на редослед обликовања мисли. Ту убрајамо цртеже и репродукције. Њихов садржај је вишеплански и равнозначан причи. Овакве илустрације могу бити статичке и динамичке. Статичке дају материјал за опис (портрет, пејзаж, кроки, одгонетке), док динамичке имају наративни садржај (серије цртежа типа стрипа, репродукције драмског карактера). За овакав тип илустрација обавезан је сиже и елемент драматичности. Осим тога, постоји још и затворени и отворени тип. Под првим подразумевамо слике са завршеном радњом која представља њен сиже. Исказ се при томе ограничава на оно што је представљено и не иде изван тога. То су „слике – коментари“, портрети, неки пејзажи, одгонетке загонетки. Отворени тип пак не ограничава исказ, ученик, на пример, треба да дододата почетак или крај догађаја. Овакве су илустрације ослонац у монолошком или дијалошком говору.

Наводимо пример и једне овакве илустрације:

12. Составь рассказ по картинкам. Используй данные слова и словосочетания.
Састави причу по сликама. Искористи дате речи и изразе.

1. на кухне; готовить; яичницу на завтрак;
2. в столовой; сидеть за столом;
3. накрывать на стол;
4. завтракать; есть; яичницу и пить кофе.

1. Мама на кухне. Она готовила яичницу.
2. _____
3. _____
4. _____

(Р–4_{рс}, стр. 51, зад. 12)

Уколико се има у виду својеврсна сложеност како селекције тако и креирања илустративног материјала, јасно је да у изналагању ликовно-графичких решења за уџбенички комплет учествује (или би барем тако требало да буде) читав низ стручњака (главни уредник, предметни уредник, ликовни уредник, илустратор и технички уредник). Међутим, ништа мање важна није ни улога самог аутора уџбеника или приручника у решавању ликовно-графичке обраде. Наиме, аутор је тај који води рачуна о томе који делови текста или вежбања треба да буду илустровани и то којом врстом илустрације, да провери колико је илустрација заиста потребно и да настоји да оне чине систем. При томе мора да води рачуна о томе да добра илустрација мора да буде прецизна, тј. да се односи тачно на оно што захтева текст или вежбање. Као што смо већ горе напоменули, слика је увек полисемична, што значи да ће различити појединци различито протумачити једну те исту слику, те се мора водити рачуна о томе да се на њој јасно истакне оно што је релевантно. За постизање тог циља нам могу послужити и натписи испод илустрација, тј. коментари. Натписи испод илустративног материјала су вербални елемент апаратуре организације усвајања²⁷. Они по својој доминантној функцији треба да организују усвајање знања која се преносе путем илустративног материјала. Натписи организују активно усвајање илустрације, њено разумевање, запамћивање, као и самостални рад са илустративним материјалом, усмеравајући ученике на решавање конкретних сазнајних задатака. Систему апаратуре организације усвајања такође припадају и конструктивна истицања уз помоћ боје и врсте слова. Оваквом истицању се прибегава како би се пажња ученика усмерила на одређени елемент текста, упућујући га тиме на темељно и потпуно усвајање. Наравно да могућности истицања расту с преласком на вишебојну штампарску технику, тако да је данас умногоме олакшан посао састављачима уџбеника (Zujev 1988: 127). Аутор уџбеника такође мора тачно да одреди место у уџбенику и у приручнику за илустрацију, као и њену величину. Илустрација, као што смо рекли, мора да буде у сразмери са текстом, како би се постигла равнотежа вербалног и визуелног приказа.

Илустративни материјал као такав, нажалост, до сада је остао недовољно проучаван. На основу досадашњих проучавања примећујемо (Карлаварис 1979: 89) да је највише пажње поклањано његовој естетско-уметничкој вредности, нешто мање његовој психолошкој адекватности, а најмање педагошко-дидактичкој вредносној

²⁷ У даљем тексту АОУ.

димензији. Мишљења смо, међутим, да ниједну од ових вредности не би требало занемарити при анализи уџбеничке литературе, те би стога требало њихову естетску вредност процењивати на основу ликовно-обликовних елемената, креативних фактора, треба их сагледавати као визуелне поруке, не занемаривши при томе ни индивидуални сензибилитет аутора, као ни њихово дејство на емоције прималаца, њихову савременост и експресивност (Карлаварис 1979: 92). Психолошку пак вредност требало би процењивати кроз прилагођеност узрасту на основу стилских особености, као и њиховој прилагодљивости узрасту на основу избора мотива. Идеолошку вредност могли бисмо сагледати кроз идеолошки став илустратора, на основу података који носе идеолошко обележје, кроз утицај илустрација на моралне ставове ученика, а такође и на еманципацију личности, као и кроз њихов однос према животу, њихову животност и блискост животу. Када говоримо о педагошкој вредности илустрација, важно је уочити колика је информативна вредност илустрација у односу на текст. Ништа мање битно није ни јединствено деловање илустрације и текста, а такође не бисмо смели занемарити ни утицај илустрација на знања, умења и навике мишљења, њихову мотивациону и васпитну компоненту.

Могли бисмо, дакле, закључити да је улога илустративног материјала у уџбеницима и приручницима од велике важности и да се приликом састављања уџбеника и радних свезака строго мора водити рачуна о одабиру илустрација како би се уз њихову помоћ ученицима олакшао рад и саморад, тј. како би оне биле што сврсисходније. Сви захтеви у односу на илустрације могли би се сажети на следећи начин (Плут 2000: 80): илустрације у уџбенику треба да прате садржај текста и да га интерпретирају на нов начин, у другом медију; треба да олакшавају општу прегледност текста и омогућавају брз преглед и налажење потребних информација; да стварају асоцијативну подлогу за разумевање и прихватање градива; да репрезентују структуру текста и организују податке у њему; да додају ново значење које је тешко исказиво речима; да подижу прецизност информација; да буду лепе, изражајне, динамичне, оригиналне и квалитетне.

Пре него што изнесемо резултате емпиријске анализе, хтели бисмо још да истакнемо да су илустрације у уџбеницима страног језика знатно заступљеније, што се може оправдати природом самог наставног предмета и функцијама које илустративни прилози у њему врше. Пре него што смо приступили пребројавању и класификовању илустративних прилога у уџбеницима и радним свескама као првом кораку у анализи ова два комплета, очекивали смо извесну правилност у њиховом појављивању: да број

илустрација опада са годинама учења страног језика. Међутим, изненадили смо се када нисмо уочили ту тенденцију. Табеларни приказ броја илустрација у уџбеницима анализираних уџбеничких комплекта изгледа овако:

| ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|------|------|-----|-----|-----|-----|
| 135 | 273 | 123 | 123 | 233 | 140 |

ЗР – *Здравствуйте, ребята!*; Р – *Родничок*

У радним свескама дистрибуција илустративног материјала пак изгледа овако:

| ЗР-1 (радна свеска) | ЗР-2 (радна свеска) | Р-1 (радна свеска) | Р-2 (радна свеска) | Р-3 (радна свеска) | Р-4 (радна свеска) |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 85 | 141 | 44 | 15 | 157 | 186 |

ЗР – *Здравствуйте, ребята!*; Р – *Родничок*

Када је реч о радним свескама, одступање од поменуте тенденције можда бисмо могли објаснити чињеницом да се ипак не ради о уџбеницима. Наиме, радне свеске представљају посебну врсту функционалне књиге намењене систематизацији, контроли и продубљивању садржаја изнетих у уџбенику, али и стицању нових знања, умења и навика. Они су, заправо, превасходно књиге намењене за самостални рад, те, имајући то у виду, можемо закључити да се илустративни прилози присутни у њима односе пре свега на вежбања, а не на текстове, као што је то случај у уџбеницима.

Када је реч о основним уџбеницима, не можемо а да не узмемо у обзир и чињеницу да се илустративни прилози не користе само као пратећа апаратура, већ и као аутономни репрезентанти садржаја, при чему одступање од ове тенденције не сматрамо у потпуности нелогичним. Наиме, чињеница да се у почетним етапама наставе страног језика она базира на оралном методу – није занемарљива и увелико оправдава ово одступање. Другим речима, у почетној етапи учења језика, током предбукварског периода, текстови су у ствари замењени сликом и представљају ослонац за вербализацију садржаја. Отуд неретко илустрације у уџбеницима за почетну етапу учења заузимају целу страницу уџбеника, а понекад и целе две странице. У каснијим етапама учења језика, углавном се користе илустрације које прате текст или вежбање, те су оне много мањег обима, али су, с друге стране, бројније. Из тог разлога нам се овакав распоред чини сасвим логичним и оправданим.

О уделу илустрација у укупној површини уџбеника и радне свеске могли бисмо судити и према показатељима о броју илустрација које заузимају целу страницу или чак две спојене странице. Са повећањем година учења језика расте и употреба табела и стрипова као својеврсних видова задатака, те се и тиме може објаснити одступање од поменуте тенденције. Наиме, као што смо већ напоменули када смо говорили о томе шта се све сматра илустрацијом, ми смо у илустрације рачунали и табеле и стрипове, тј. облачиће у које је потребно убацити текст. Дакле, број илустрација у виду цртежа не расте, тј. не бисмо могли рећи да ту има ма каквог одступања.

Када је реч о уџбеничком комплету *Родничок*, могли бисмо истаћи да највише илустрација преко целе површине странице и преко две спојене странице налазимо управо у уџбеницима и радним свескама намењеним за ниже разреде. Овакви прилози визуелно су најистакнутији и најчешће се користе као замена за читав текст, као материјал за дидактичку игру или као потпора за монологизирање или дијалогизирање. Уџбеници и радне свеске за ниже разреде из комплета *Родничок* нуде и приличан број игара, наравно уз адекватне илустрације, које по правилу заузимају страницу, понекад и две, што сматрамо веома пожељним и значајним, јер је у млађем основношколском узрасту управо игра најзаступљенија дечја активност. Дакле, ако бисмо уџбенике и радне свеске за први и други разред уџбеничког комплета *Родничок* посматрали одвојено, приметили бисмо да одступања од поменуте тенденције нема. Издвајање ових двају уџбеника и двеју радних свезака чини нам се логичним, јер се настава у прва два разреда одвија орално и уџбеници и радне свеске не садрже текст, него само илустративни материјал.

Можемо такође закључити да су уџбеници и радне свеске који улазе у састав уџбеничког комплета *Родничок* визуелно веома атрактивни и богати илустрацијама, те стога, претпостављамо, и веома занимљиви ученицима. Међутим, замерамо им то што су радне свеске рађене у двобојној техници, за разлику од уџбеника који својом атрактивношћу просто маме ученике. За неке од илустрација је то оправдано, јер је предвиђено да ученици обоје цртеж, али у осталим случајевима није, а таквих случајева је далеко више. Сматрамо да би радне свеске биле далеко атрактивније и да би имале далеко већи мотивациони утицај да су рађене у боји, што није занемарљиво посебно ако се узме у обзир чињеница да су то приручници намењени пре свега за самостални рад ученика. Наравно, имајући у виду финансијска ограничења, која су, нажалост, нужан пратилац издавања оваквих књига, јасно нам је да двобојна техника заправо компромис између жеља аутора и могућности (добре воље?) издавача.

Потрудили смо се да дамо табеларни приказ заступљености појединих видова илустрација.

1. Резултате квантитативне анализе илустрација према функцији представићемо преко табеле:

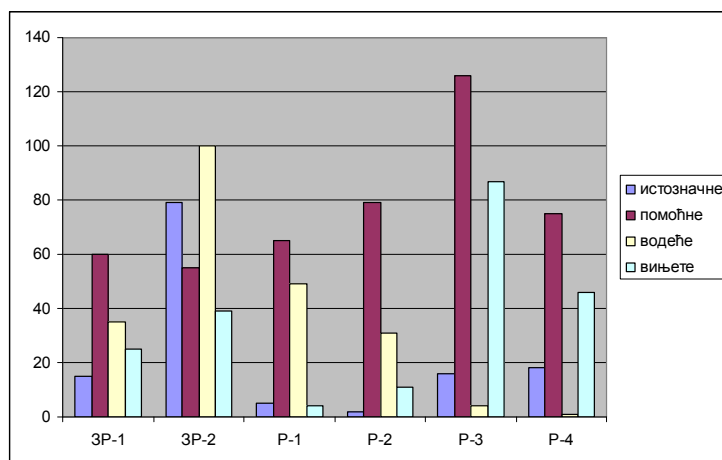
Табела 24. Приказ квантитативне анализе илустрација према функцији

| | ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|------------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| истозначне | 15 | 79 | 5 | 2 | 16 | 18 |
| помоћне | 60 | 55 | 65 | 79 | 126 | 75 |
| водеће | 35 | 100 | 49 | 31 | 4 | 1 |
| вињете | 25 | 39 | 4 | 11 | 87 | 46 |

Као што се из табеле јасно види, у уџбеницима су најбројније помоћне илустрације. Изузетак је уџбеник за другу годину учења (четврти разред) уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*, у ком су најбројније водеће илустрације. Не чуди нас овакав распоред, јер помоћне илустрације служе као допуна основном тексту, емоционално га појачавају и чине разумљивијим. Евентуално бисмо могли очекивати да у уџбеницима за први и други разред уџбеничког комплета *Родничок* превагу однесу водеће илустрације, с обзиром на то да је реч о предбукварском периоду. Илустрације у тим уџбеницима замењују цео текст, али су поједини појмови, тј. они који су кључни за разумевање и основни за усвајање, истакнути посебно, те је ипак број помоћних илустрација већи.

Графички приказ дистрибуције илустрација према функцији изгледа овако:

Графикон 17. Приказ дистрибуције илустрација према функцији



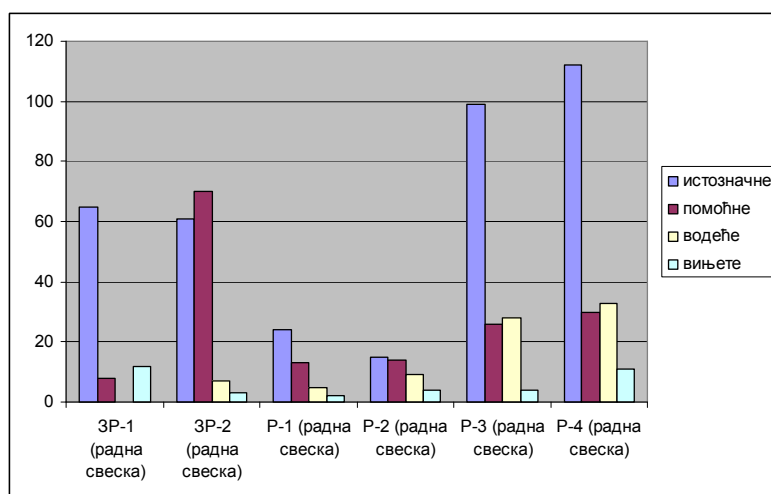
Као што се да приметити из табеле и из графикона датих у наставку текста, у радним свескама су у већини случајева најзаступљеније истозначне илустрације, што нам се чини логичним, јер су илустрације овог типа повезане са питањима или вежбањима, а знамо да основни елемент макроструктуре радних свезака чини апаратура организације усвајања, односно питања и вежбања. Изузетак је радна свеска за другу годину учења уџбеничког комплекта *Здравстеујте, ребјата!*, у којој су помоћне илустрације нешто бројније.

Табела 25. Приказ квантитативне анализе илустрација у радним свескама према функцији

| | ЗР-1 (радна свеска) | ЗР-2 (радна свеска) | Р-1 (радна свеска) | Р-2 (радна свеска) | Р-3 (радна свеска) | Р-4 (радна свеска) |
|------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| истозначне | 65 | 61 | 24 | 15 | 99 | 112 |
| помоћне | 8 | 70 | 13 | 14 | 26 | 30 |
| водеће | 0 | 7 | 5 | 9 | 28 | 33 |
| вињете | 12 | 3 | 2 | 4 | 4 | 11 |

Графички приказ добијених резултата изгледа овако:

Графикон 18. Приказ дистрибуције илустрација у радним свескама према функцији



2. Заступљеност илустрација према ликовно-графичкој обради:

Табела 26.

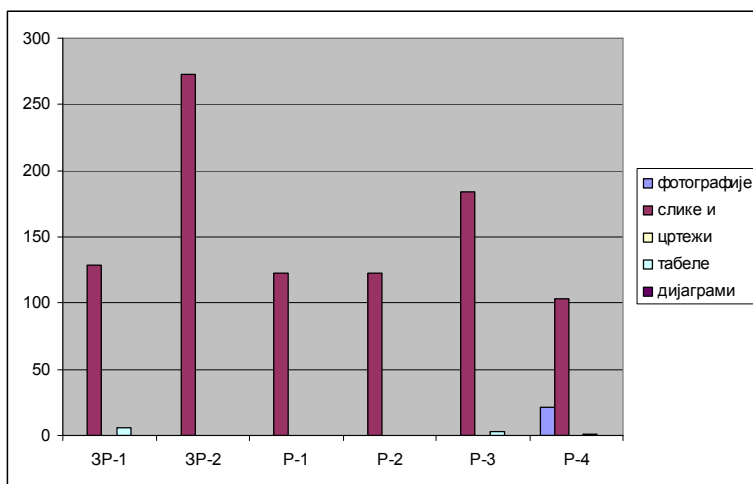
| | ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|-------------------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| фотографије | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 |
| слике и цртежи | 129 | 273 | 123 | 123 | 184 | 103 |
| табеле | 6 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 |
| дијаграми | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Табела 27.

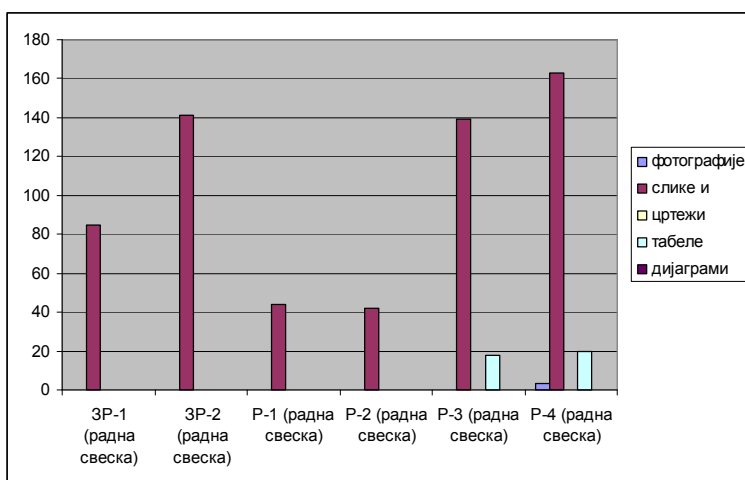
| | ЗР-1 (радна свеска) | ЗР-2 (радна свеска) | Р-1 (радна свеска) | Р-2 (радна свеска) | Р-3 (радна свеска) | Р-4 (радна свеска) |
|-------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| фотографије | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| слике и цртежи | 85 | 141 | 44 | 42 | 139 | 163 |
| табеле | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 20 |
| дијаграми | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Графички приказ заступљености илустрација према ликовно-графичкој обради у уџбеницима и радним свескама изгледа овако:

Графикон 19. Приказ дистрибуције илустрација према ликовно-графичкој обради



Графикон 20. Приказ дистрибуције илустрација у радним свескама према ликовно-графичкој обради



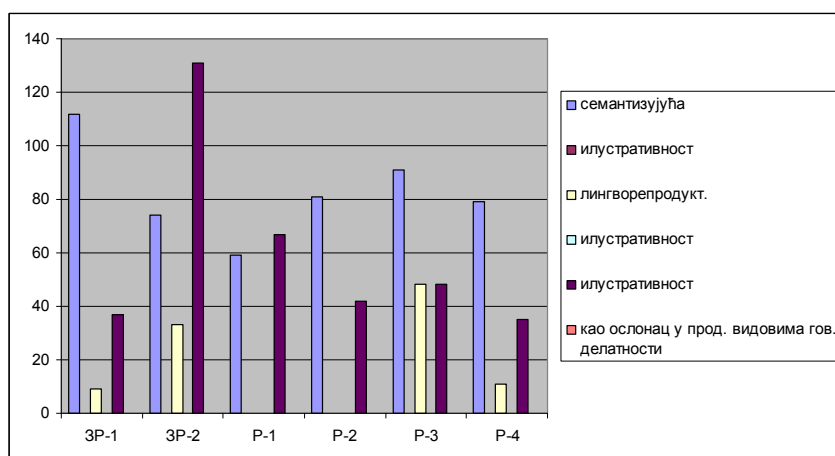
Табела и графикон јасно показују да су, како у уџбеницима тако и у радним свескама, далеко најзаступљеније илустрације дате у виду слика и цртежа. Нисмо изненађени с обзиром на чињеницу да је код фотографија тешко, готово немогуће, одвојити ирелевантно од релевантног, те стога оне и нису најзгоднији начин илустровања уџбеника и радних свезака страног језика. Сматрамо да аутори нису погрешили када су се определили да фотографије користе у појединим случајевима као увод у нову наставну тему, а предност унутар уџбеника и радних свезака дали сликама и цртежима.

3. Табеларни приказ заступљености илустрација у зависности од функционалног оптерећења изгледа овако:

Табела 28.

| | ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|-------------------------------------------------------------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| семантизујућа илустративност | 112 | 74 | 59 | 81 | 91 | 79 |
| лингворепродукт. илустративност | 9 | 33 | 0 | 0 | 48 | 11 |
| илустративност као ослонац у прод. видовима гов. делатности | 37 | 131 | 67 | 42 | 48 | 35 |

Графикон 21. Приказ дистрибуције илустрација према функционалном оптерећењу



Као што се из табеле и графикона да видети и као што смо могли очекивати, у уџбеницима је далеко најбројнија семантизујућа илустративност, за којом иде илустративност као ослонац у продуктивним видовима говорне делатности, док је на трећем месту лингворепродуктивна илустративност. Изузетак је уџбеник за трећи

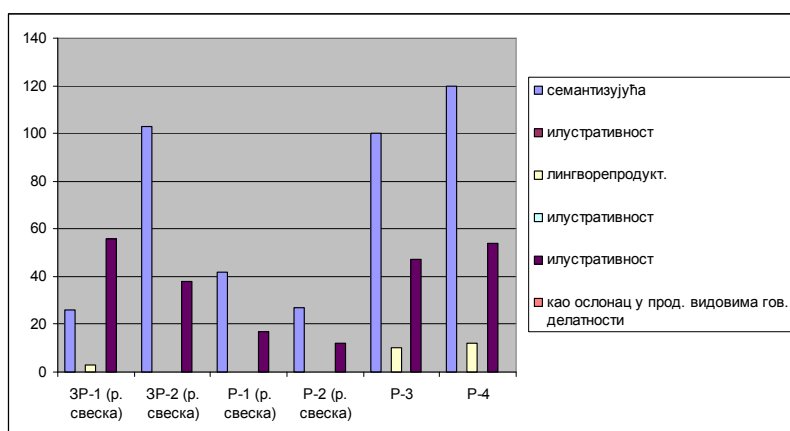
разред уџбеничког комплекта *Родничок*, где постоји једнак број примера лингворепродуктивне илустративности и илустративности као ослонаца у продуктивним видовима говорне делатности. Не изненађује нас, међутим, ни та чињеница. Наиме, ако се сетимо да се по овом уџбеничком комплекту управо у трећем разреду почиње са усвајањем графиције и ортографије, оваква дистрибуција илустративног материјала нам се чини сасвим логичном. Још један изузетак поново представља уџбеник уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!*, у ком је далеко најбројнија илустративност која служи као ослонац у продуктивним видовима говорне делатности.

Табела 29.

| | ЗР-1 (р. свеска) | ЗР-2 (р. свеска) | Р-1 (р. свеска) | Р-2 (р. свеска) | Р-3 (р. свеска) | Р-4 (р. свеска) |
|-------------------------------------------------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| семантизујућа илустративност | 26 | 103 | 42 | 27 | 100 | 120 |
| лингворепродукт. илустративност | 3 | 0 | 0 | 0 | 10 | 12 |
| илустративност као ослонац у прод. видовима гов. делатности | 56 | 38 | 17 | 12 | 47 | 54 |

Графички приказ заступљености илустрација у зависности од функционалног оптерећења у радним свескама представљен је следећим графиконом:

Графикон 22. Приказ дистрибуције илустрација према функционалном оптерећењу



Као што видимо, у радној свесци за први разред уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!* превагу односе илустрације које служе као ослонац у

продуктивним видовима говорне делатности – има их чак 56. Та чињеница би се могла оправдати тиме да дата радна свеска садржи доста задатака за увежбавање писања, како појединачних речи тако и целих исказа. Сетимо се да је орални курс према овом уџбеничком комплекту предвиђен само за првих десет часова, а затим ученици већ почињу са усвајањем граfiје и ортографије, те стога не сматрамо нелогичним овакву дистрибуцију илустрација према функционалном оптерећењу. На другом месту налази се семантизујућа илустративност са 26 илустрација, док примера лингворепродуктивне илустративности има свега три. С друге стране, у радним свескама уџбеничког комплекта *Родничок*, као и у радној свесци за другу годину учења уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!*, најбројнија је семантизујућа илустративност, друго место заузимају илустрације које служе као ослонац у продуктивним видовима говорне делатности, а на последњем месту су лингворепродуктивне илустрације. Сматрамо да су и овог пута аутори били у праву и да управо је такав распоред и примерен корисницима свезака.

Већ смо истакли да су радне свеске рађене у двобојној техници. Међутим, генерално гледано, радне свеске из посматраног корпуса су и у таквој техници визуелно веома атрактивне, илустрације у њима су веома добро и пажљиво биране и у довољној мери су заступљене. Стекли смо утисак да су аутори пажљиво одмерили какве слике и цртежи су доступни одређеном узрасту, водећи при томе рачуна и да се илустрације не понављају, него да су увек нове и стога интересантне ученицима.

За разлику од радних свезака анализираних уџбеничких комплекта, уџбеници који улазе у њихов састав просто плене својом атрактивношћу и богатством боја. То се посебно односи на уџбенике уџбеничког комплекта *Родничок*, који су визуелно веома атрактивни, илустративни материјал је одлично одабран и уклопљен у садржај основних уџбеника. Уџбенике уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!* такође можемо позитивно оценити са становишта ликовне опремљености. Ипак, у односу на уџбенике другог анализираних комплекта далеко су сиромашнији у том погледу, боје су блеђе и нису толико разноврсне. Међутим, узевши у обзир време његовог настајања и велику временску дистанцу у односу на настајање другог уџбеничког комплекта, оцењујемо их врло позитивно. Наравно, не треба пренебрегнути чињеницу да је технолошки развој последњих година 20. века, а нарочито почетком 21. века, доживео прави процват увођењем читавог низа нових техника обраде текста и илустрација, што се свакако морало одразити и на ликовну опрему уџбеника и приручника.

С обзиром на то да је наш корпус сачињен од уџбеника и приручника за учење страног (руског) језика, сматрамо да је од изузетно велике важности имплементирање у саме уџбенике и приручнике илустрација које носе културолошки карактер. На тај начин се ученицима дочарава земља чији језик уче, њена култура, традиција, начин живота, одевања и сл. Аутори анализираних уџбеника су и на тај сегмент израде уџбеника обраћали пажњу те су, без обзира на чињеницу да су у питању уџбеници за нижи основношколски узраст, у њих укључивали илустративни материјал овог типа, наравно доступан узрасту ученика корисника. Ипак, у нашем корпусу таквих илустрација нема много (свега 1%), али су врло значајне за почетну етапу учења будући да презентују неке реалије као што су самовар, шкатулка, народна ношња, ваљењки, Масљењица итд. Ево примера једне такве илустрације:



(Р–4, стр. 43)

Јасно је да се помоћу илустрација које носе културолошку информацију ученицима приближава земља чији језик уче, њена култура, традиција и начин живота. Сматрамо стога да је њихово укључивање у уџбенике веома значајно за развој мотивације за учење те га врло позитивно оцењујемо.

5.2.4. Дидактичке игре

С обзиром на то да је у фокус датог истраживања стављена настава руског језика на нижем основношколском узрасту, не можемо а да не обратимо пажњу на дидактичке игре, које представљају битан елемент наставе, пре свега због места које игра има међу осталим дејим активностима. По Лозанову, у игри ученик не осећа страх од наставника, она ученика ослобађа и страха од евентуалне језичке грешке, допушта му да у неким ситуацијама употреби матерњи језик, или слободно затражи објашњење од

наставника. Игра, такође, смањује појаву замора и досаде која обично прати тзв. „дрил“ у традиционалној језичкој настави. Она је, осим тога, значајна и због тога што развија осећање поверења у сопствене способности, ствара атмосферу опуштености, садржи велику дозу динамизма и подстицаја, тако да се ученици добровољно и слободно укључују у вербалну активност (наводимо према: Кончаревић 2004: 377). Не треба сметнути с ума ни чињеницу да игре доприносе повећању степена мотивације код ученика, повећавајући истовремено степен заинтересованости за сам наставни предмет. Дидактичке игре такође погодују развијању код ученика осећаја да усвајају знања и овладавају говорним искуством не из нужде него по сопственој жељи, што је у почетној фази учења кључно, јер је познато да се у том узрасту оно што се мора неретко – нерадо ради. Веома је значајно и то да игре отклањају тзв. „психолошке баријере“ и изграђују психолошку спремност ученика за комуникацију, а пружају и могућност ученицима за самооцењивање и самоупоређивање са другима, стварају атмосферу здравог такмичења, захваљујући чему мобилишу стваралачки потенцијал ученика. Од изузетне важности у почетној фази учења је и чињеница да дидактичке игре обезбеђују природну потребу виšekратног понављања језичког и говорног материјала, чије је усвајање неопходно у фази припреме за говорну делатност. И на крају, дидактичке игре наставни процес чине разноврснијим и забавнијим, а наставно градиво лакше савладивим (Битехтина, Вайшнорене 2005: 64).

К. Кончаревић истиче да је игра слободан чин који се налази изван процеса задовољавања нужде и прохтева. То што средства у игри доминирају над циљевима, тј. то што је она сама себи циљ, сам наставни процес чини мање формалним, ослобађа ученике напетости и повећава њихову пажњу. Игра је омиљена дечја активност управо због тога што је непоновљива и неизвесна по току и исходу, без обзира на то што се често регулише мање или више чврстим правилима. Врло је значајно и за наставу страног језика, рекли бисмо, кључно то што у игри изостаје фрустрација и страх од неуспеха, те ће ученици растерећени, без страха од грешке, са лакоћом усвајати страни језик. То што је игра унутрашње мотивисана, спонтана и повезана са позитивним емоцијама, веома погодује развоју код ученика унутрашње мотивације за учење страног језика. Знамо, наиме, да је она код ученика на почетку учења страног језика спољна и да треба перманентно радити на њеном јачању. Игра је фиктивна у односу на текући живот, чинећи својеврстан отклон од њега, и ограничена је у простору и времену; подвргнута је одредбама које укидају обичне норме и за тренутак уводе нову, једино важећу реалност (Кончаревић 2004: 376).

Према Л. С. Виготском, игра представља имитацију реалне животне ситуације у којој дете учи и припрема се да постепено осваја свет одраслих, тако што га опонаша, а то му помаже да се у њега и укључује. Свака игра садржи циљ, мотив и задатак. Она представља модел стварне ситуације помоћу којег дете упознаје свет око себе.

Игра не би требало да буде саставни део наставног процеса само на нижим ступњевима овладавања и на нижем узрасту. Напротив, сагласни смо са ставовима савремене педагогије која сматра да игра треба да нађе своје место на свим ступњевима система васпитања и образовања, од предшколске установе до универзитета. То је посебно важно за наставу страних језика јер игра ствара језичку средину и погодује развоју говорне делатности. Међутим, да ли због традиционализма или због односа према игри као периферној активности, њене могућности су, бојимо се, недовољно искоришћене у настави (уопште, не само оној страног језика), а самим тим су и њене васпитне и сазнајне могућности остале на маргини.

Не чуди да једна оваква активност, природјена човеку као бићу, може да се класификује на различите начине. Заправо, постоји читав низ класификација игара уопште, од којих ћемо као својеврсну илустрацију навести само једну. Роже Кајоа, на пример, издваја следеће врсте игара (наводимо према: Кончаревић 2004):

1. игре агон (такмичења) – спортска надметања, шах, даме, укрштене речи, загонетке, ребуси итд.;
2. игре алеа (на срећу) – лутрија, лото, доминe, карте, опкладе, рулет итд.;
3. игре мимикри (прерушавање) – позоришне и сценске уметности, машкаре, дечје прерушавање;
4. игре илиникс (заноса) – рингишпил, алпинизам, валцер, дечја „вртоглавица“, и сл.

Чињеницу да се дидактичке игре могу класификовати на основу различитих критеријума, могли бисмо поткрепити широком палетом њихових подела. Неке од њих ћемо и навести.

Е. И. Негњевицка и А. М. Шахранович дају следећу поделу игара за рад са предшколском децом: а) игре за савладавање правилног изговора, б) игре за усвајање лексике, в) граматичке игре и г) покретне игре са вербалном стимулацијом.

В. Л. Скалкин пак игре дели на: а) језичке, намењене развијању навика оперисања материјалом разних лингвистичких нивоа, и б) комуникативне, којима је циљ продуковање сопствених језичких израза у складу са реалном комуникативном ситуацијом.

П. М. Бајев поделу игара врши према намени и према начину извођења. Према намени, игре је могуће груписати на: а) игре за развијање говорног и фонематског слуха; б) игре за утврђивање лексике; в) игре за развијање говора; г) игре за утврђивање граматике; д) игре превођења и ђ) игре за утврђивање културолошког материјала. По начину извођења, дидактичке игре могу бити: 1. а) усмене и б) писмене, односно 2. а) фронталне и б) групне.

Међутим, најподеснијом нам се, управо због њене разуђености и комплексности, учинила класификација дидактичких игара коју је као модификацију већ постојећих предложила К. Кончаревић. Наиме, у зависности од тога који критеријум нам служи као основа класификације К. Кончаревић их класификује:

А) Према намени:

1. језичке игре (фонетске, граматичке, ортографске, лексичке);
2. комуникативне игре (за развој аудирања, говорења, читања, писања, способности превођења, наслућивања, за усавршавање вештине рада са речником);
3. игре са екстралингвистичким (најчешће културолошким) садржајем;
4. комбиноване игре у којима се истовремено развија више умења.

Б) Према организационом облику:

1. фронталне;
2. групне.

В) Према начину извођења:

1. писмене;
2. усмене.

Г) Према правилима игре:

1. игре упамћивања;
2. игре погађања;
3. игре питања и одговора;
4. игре улога;
5. конструктивне игре с предметима;
6. игре драматизације;
7. имитативне игре;
8. игре фикције или илузије („као бајаги“);
9. игре са причама;
10. покретне игре са вербалном компонентом;

11. народне игре итд.

Д) Према степену контроле:

1. контролисане;
2. вођене;
3. спонтане (слободне).

Ђ) Према нивоу учења на коме се изводе:

1. игре за почетни;
2. средњи;
3. напредни ниво (Кончаревић 2004: 379–380).

У даљем тексту потрудићемо се да прикажемо какав су став према инкорпорирању дидактичких игара у наставни процес имали аутори двају анализираних уџбеничких комплеката и покушати да покажемо колико су оне у њима заступљене и који тип дидактичких игара су ауторке сматрале најподеснијим за дати узраст.

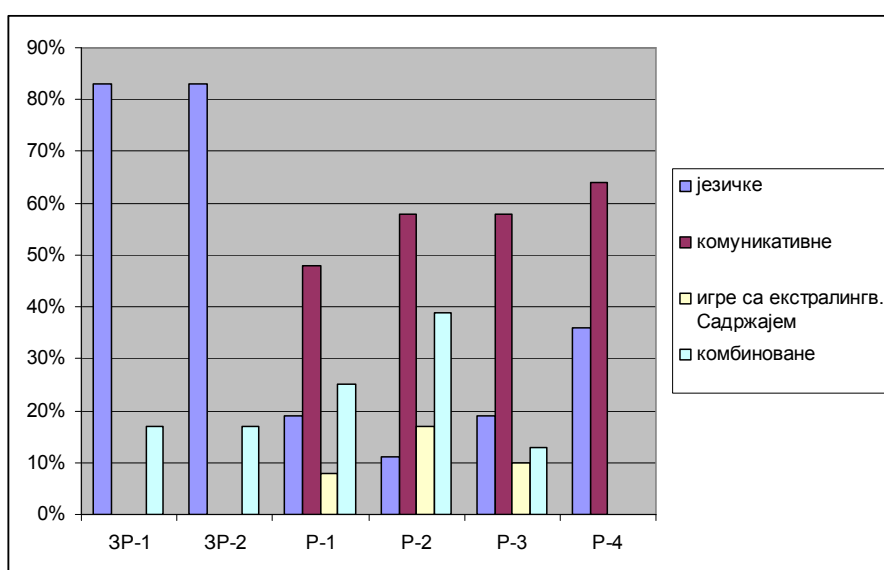
У нашем корпусу примећујемо различит однос аутора двају уџбеничких комплеката према инкорпорирању дидактичких игара у садржај уџбеника и сам наставни процес. Наиме, док су аутори уџбеничког комплеката *Здравствуйте, ребјата!* имали, рекли бисмо, резервисан став према овом значајном елементу наставе и уводили дечје игре тек у траговима, аутори уџбеничког комплеката *Родничок* су не само предвидели велик број игара него и детаљно, у приручницима за наставнике, објаснили ток сваке игре те дали језички материјал који дату игру прати. Осим тога, идентификовали смо и доста брзалица и разбрајалица, које су значајан елемент почетног усвајања језика, јер ученицима помажу у лакшем и бржем усвајању изговора одређених гласова у страном језику.

У даљем тексту приказаћемо заступљеност дидактичких игара у анализираним уџбеничким комплетима и на тај начин илустровати сам однос њихових аутора према овој компоненти наставе. Број заступљених дидактичких игара приказаћемо у табелама, а њихов проценат графиконима.

Табела 30. Приказ заступљености дидактичких игара према намени:

| | ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|---------------------------------------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| језичке | 5 | 5 | 12 | 6 | 10 | 9 |
| комуникативне | 0 | 0 | 30 | 38 | 30 | 16 |
| игре са екстралингвистичким садржајем | 0 | 0 | 5 | 11 | 5 | 0 |
| комбиноване | 1 | 1 | 16 | 10 | 7 | 0 |

Графикон 23.



Посматрајући резултате до којих смо дошли, увиђамо да су ауторке уџбеничког комплета *Родничок* заиста заступиле велик број дидактичких игара, од којих су у сва четири уџбеника најбројније комуникативне (у уџбенику за први разред оне су заступљене са 48% комуникативних дидактичких игара, у уџбенику за други и трећи разред са чак 58%, док су њихова заступљеност у уџбенику за четврти разред износи чак 64%). Нешто слабије заступљене су језичке и комуникативне дидактичке игре. У уџбенику за први разред заступљеност језичких игара износи 19%, а тако је и у уџбенику за трећи разред. У уџбенику за други разред заступљеност ових игара износи 11%, а у уџбенику за четврти разред 36%. Комбиноване дидактичке игре су такође веома добро заступљене у уџбеницима за прва три разреда, док у уџбенику за четврти разред овај тип игара у потпуности изостаје. У уџбенику за први разред оне су заступљене са 25%, у уџбенику за други разред са чак 39%, а у уџбенику за трећи разред 13%. Најмањи број потврда имају дидактичке игре са екстралингвистичким

садржајем, али је, морамо истаћи, изузетно значајно и за мотивацију веома повољно што су ауторке и овај тип игара предвиделе и заступиле у настави. Овог типа игара нема у уџбенику за четврти разред, али су оне са 8% заступљене у уџбенику за први, са чак 17% у уџбенику за други разред, а са 10% у уџбенику за трећи разред. Могли бисмо, дакле, закључити да је заступљеност дидактичких игара у уџбеничким комплетима *Родничок* довољна те да је ауторкама познато од коликог је значаја инкорпорирање дидактичких игара у наставу на нижем основношколском узрасту.

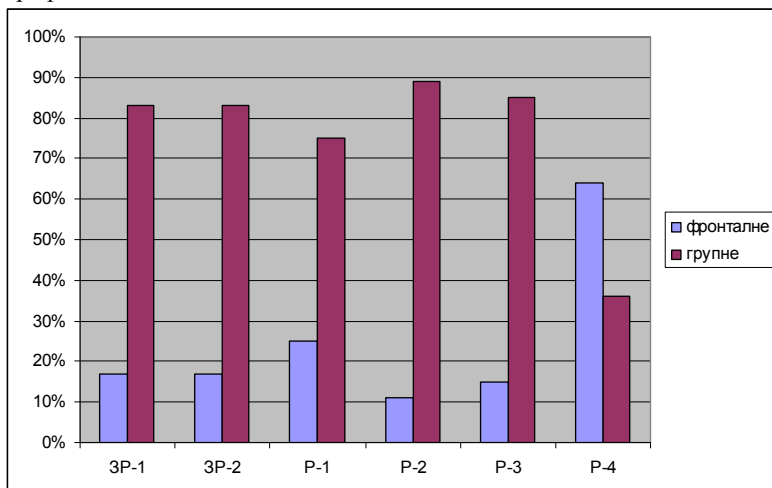
Нажалост, то не бисмо могли рећи за уџбеничке комплете *Здравствуйте, ребјата!*. Наиме, аутори датог уџбеничког комплекта, чини нам се, овај елемент наставе су схватили као допунски и опционални садржај и палету дидактичких игара представили тек на крају приручника за наставнике за трећи разред. Дидактичке игре се само помињу у приручнику за наставнике за четврти разред и то тако што се наставници упућују на игре представљене у приручнику за претходни разред. У односу на број дидактичких игара који је предвиђен у уџбеничким комплетима *Родничок*, њихов број у комплетима *Здравствуйте, ребјата!* скоро је занемарљив. Наиме, идентификовали смо само шест потврда које су према намени аутори распоредили на следећи начин: језичке игре су заступљене са 83%, а комбиноване са 17%. У потпуности, видимо, изостају комуникативне и игре са екстралингвистичким садржајем. С обзиром на то да се ради о почетној фази учења, сматрамо да је број дидактичких игара морао бити већи и боље описан у приручницима за наставнике, јер је рад на јачању мотивације код ученика увек од велике важности и требало би да је перманентан, нарочито у почетној етапи учења.

Према организационом блоку ауторке су дидактичке игре распоредиле на следећи начин:

Табела 31. Приказ заступљености дидактичких игара према организационом блоку:

| | ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|-----------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| фронталне | 1 | 1 | 16 | 7 | 7 | 16 |
| групне | 5 | 5 | 48 | 58 | 44 | 9 |

Графикон 24.



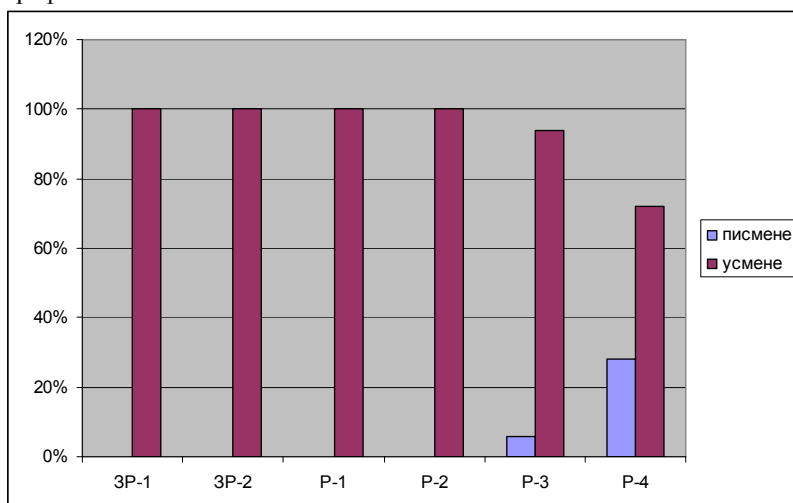
Када је реч о заступљености дидактичких игара према организационом блоку, примећујемо да у свих шест анализираних комплета групне доминирају над фронталним. У уџбеничким комплетима *Здравствуйте, ребята!* заступљеност игара са групним обликом рада износи 83%, а са фронталним 17%. У уџбеничким комплетима *Родничок* такође су игре са групним обликом рада заступљеније од оних са фронталним, при чему је и овде та превага више него очигледна: у уџбенику за први разред 75%, за други 89%, за трећи 85%. Једино су у уџбенику за четврти разред заступљеније игре са фронталним обликом рада, а заступљеност игара са групним обликом рада износи 36%. Фронтални облик рада ауторке уџбеничких комплета *Родничок* у комплету за први разред предвиделе су за 25% игара, у комплету за други разред за 11%, за трећи 13%, док су оне, рекли смо, најбројније и доминантније у комплету за четврти разред – 64%. Доминација групног облика рада у дидактичким играма нам се чини оправданом управо због узраста ком су дати уџбенички комплети намењени, јер ће осећај припадности групи допринети јачању мотивације за учење, а страх од грешке ће свести на минимум.

Наредна табела приказује заступљеност дидактичких игара према начину извођења.

Табела 32. Приказ заступљености дидактичких игара према начину извођења:

| | ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|---------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| писмене | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 |
| усмене | 6 | 6 | 63 | 65 | 49 | 18 |

Графикон 25.



Као што графикон показује, према начину извођења заступљеније су усмене дидактичке игре. Штавише, писмене игре у потпуности изостају из комплекта *Здравствуйте, ребјата!* као и из прва два комплекта *Родничок*. Међутим, изостанак писмених игара из прва два комплекта *Родничок* сматрамо оправданим, јер се ради о предбукварском периоду и настава се изводи искључиво орално. Као што се дало очекивати, писмене игре смо идентификовали тек у комплетима за трећи и четврти разред и то са 5%, односно 28%. Што се тиче уџбеничких комплекта *Здравствуйте, ребјата!*, сматрамо да је и писмене дидактичке игре требало заступити, с обзиром на то да је орални курс према овом уџбеничком комплекту предвиђен за првих десет лекција.

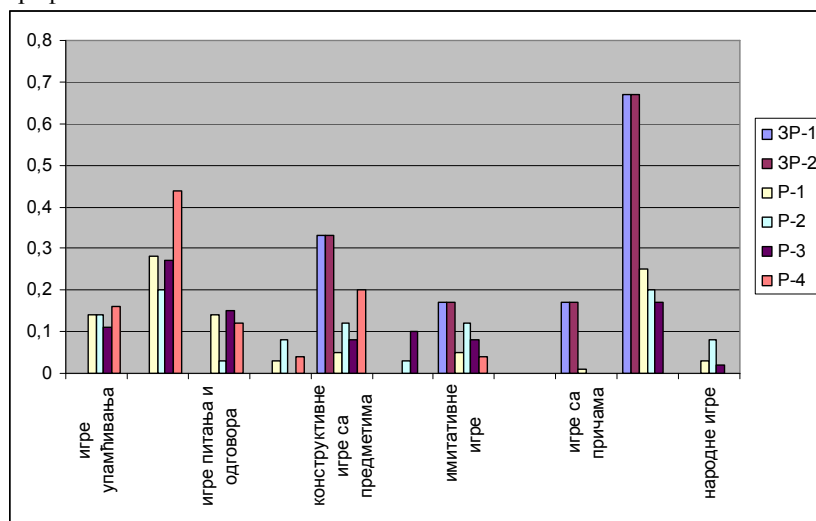
Према правилима игре пак дидактичке игре су у нашем корпусу распоређене на следећи начин:

Табела 33. Приказ заступљености дидактичких игара према правилима игре

| | 3P-1 | 3P-2 | P-1 | P-2 | P-3 | P-4 |
|----------------------------------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| игре упамћивања | 0 | 0 | 9 | 9 | 6 | 4 |
| игре погађања | 0 | 0 | 18 | 13 | 14 | 11 |
| игре питања и одговора | 0 | 0 | 9 | 2 | 8 | 3 |
| игре улога | 0 | 0 | 2 | 5 | 0 | 1 |
| конструктивне игре са предметима | 2 | 2 | 3 | 8 | 4 | 5 |
| игре драматизације | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 0 |
| имитативне игре | 1 | 1 | 3 | 8 | 4 | 1 |

| | | | | | | |
|----------------------------------------|---|---|----|----|---|---|
| игре фикције или илузије | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| игре са причама | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| покретне игре са вербалном компонентом | 4 | 4 | 16 | 13 | 9 | 0 |
| народне игре | 0 | 0 | 2 | 5 | 1 | 0 |

Графикон 26.



Анализа дидактичких игара према правилима игре у уџбеничким комплетима *Здравствуйте, ребята!* показала је да су од широке палете различитих дидактичких игара аутори заступили једино конструктивне игре са предметима (33%), имитативне и игре са причама (17%), док су покретне игре са вербалном компонентом најзаступљеније у овим уџбеничким комплетима (66%). Већ смо истакли да су дидактичке игре у датим уџбеничким комплетима изузетно слабо присутне (у њима има свега шест потврда), те нисмо могли ни очекивати да ће сви типови дидактичких игара према правилима игре бити заступљени. Разлог за то видимо или у традиционализму који је у време настанка ових уџбеничких комплета био присутан у настави или пак у недовољном познавању широке палете различитих типова игара од стране аутора.

Ауторке уџбеничких комплета *Родничок* су се, као што можемо видети из табеле и из графикона, заиста трудиле да заступе што је могуће више типова дидактичких игара, што много говори о њиховој информисаности и уопште њиховом односу према настави руског језика на нижем основношколском узрасту. У уџбеничком комплету за први разред од једанаест различитих типова нису заступљена само два, и то игре драматизације и игре фикције и илузије. Како су оне према том параметру распоређене

у нашем корпусу, приказаћемо доњом табелом и графиконом. Остали типови дидактичких игара су, рекли бисмо, доста добро заступљени – игре упамћивања 14%, игре погађања 28%, игре питања и одговора 14%, игре улога 2%, конструктивне игре са предметима и имитативне игре 5%, игре са причама 1%, покретне игре са вербалном компонентом 25%, док су народне игре заступљене са 3%.

У уџбеничком комплекту за други разред нису заступљене једино игре са причама и игре фикције или илузије, док су остали типови такође добро заступљени. Процентуално гледано, дистрибуција дидактичких игара према правилима игре изгледа овако: игре упамћивања 14%, игре погађања 20%, игре питања и одговора 3%, игре улога 8%, конструктивне игре са предметима 12%, игре драматизације 3%, имитативне игре 12%, покретне игре са вербалном компонентом 20%, а народне игре 8%.

У уџбеничком комплекту за трећи разред нису заступљена три типа и то игре улога, игре фикције или илузије и игре са причама, док су остали типови заступљени у следећим процентима: игре упамћивања 11%, игре погађања 27%, игре питања и одговора 15%, конструктивне игре са предметима 8%, игре драматизације 10%, имитативне игре 8%, покретне игре са вербалном компонентом 17% те, на крају, народне игре 2%.

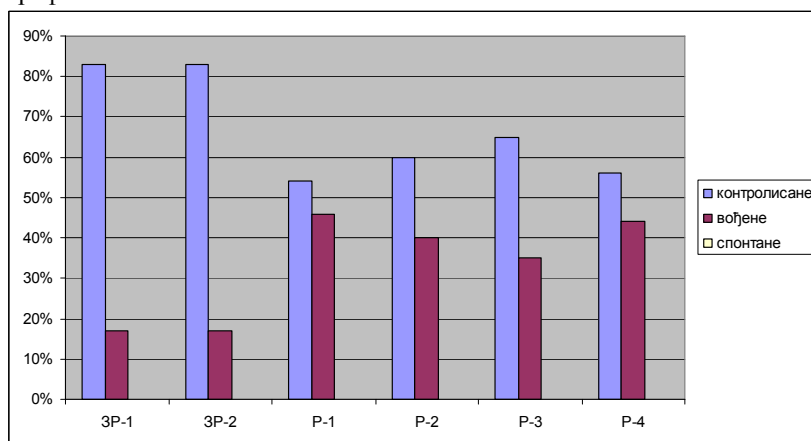
У уџбеничком комплекту за четврти разред није заступљено чак пет типова дидактичких игара према правилима игре: у њему своје место нису нашле игре драматизације, игре фикције или илузије, игре са причама, покретне игре са вербалном компонентом и народне игре. Сматрамо да се разлог за изостанак овако великог броја типова може тражити у чињеници да се ради о уџбеничком комплекту за четврти разред, дакле о најстаријем нижем основношколском узрасту, те да су ауторке стога сматрале да број, као и разуђеност дидактичких игара треба да буду мањи. Други разлог, који се не може у потпуности искључити (напротив!), јесте и промена једне од ауторки. Ипак, позитивно бисмо оценили то што су се ауторке трудиле да дидактичке игре које се инкорпорирају у наставу буду различитог типа, како би биле освежење и релаксација ученицима и како би се спречила појава монотоније у настави, што све заједно погодује јачању мотивације за учење. У уџбеничком комплекту за четврти разред дидактичке игре према правилима игре су распоређене на следећи начин: игре упамћивања 16%, игре погађања 44%, игре питања и одговора 12%, игре улога 4%, конструктивне игре са предметима 20% и имитативне игре 4%.

Заступљеност дидактичких игара према степену контроле приказали смо следећом табелом и графиконом:

Табела 34. Приказ заступљености дидактичких игара према степену контроле:

| | ЗР-1 | ЗР-2 | Р-1 | Р-2 | Р-3 | Р-4 |
|--------------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| контролисане | 5 | 5 | 34 | 39 | 34 | 14 |
| вођене | 1 | 1 | 29 | 26 | 18 | 11 |
| спонтане | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Графикон 27.



Према степену контроле у уџбеничким комплетима *Здравствуйте, ребята!* над вођеним дидактичким играма, у односу 83% према 17%, превагу односе контролисане игре. Спонтане дидактичке игре пак нису заступљене нити у једном од анализираних уџбеничких комплета.

У уџбеничким комплетима *Родничок* такође су заступљеније контролисане дидактичке игре у односу на вођене. У комплету за први разред однос између контролисаних и вођених дидактичких игара јесте 54% према 46%, у уџбеничком комплету за други разред 60% према 40%, у уџбеничком комплету за трећи разред 65% према 35%, док је у уџбеничком комплету за четврти разред тај однос 56% према 44%.

Могли бисмо рећи, узимајући у обзир циљне кориснике, да смо оваквим распоредом задовољни, односно да га сматрамо оправданим.

Према нивоу учења, као што смо већ истакли, разликујемо дидактичке игре за почетни, средњи и напредни ниво. У нашем корпусу се све предвиђене дидактичке игре односе на почетни ниво, па стога те резултате нећемо приказивати нити табелом нити графиконом.

На крају, желели бисмо још једном да истакнемо значај дидактичких игара за наставу страних језика, нарочито у почетној етапи и на нижем основношколском узрасту. Оне представљају веома захвалан облик рада, јер је уз њихову помоћ могуће

организовати различите облике вежбања за понављање и утврђивање, тј. за стицање говорних навика и умења. Поред тога, дидактичке игре зближавају наставника и ученике, али и ученике међусобно, што за један од благотворних резултата има чињеницу да се ученици ослобађају страха од грешке и у атмосфери пуној поверења и блискости формирају навике и умења оперисања језичким и говорним материјалом. Дидактичке игре, дакле, наставницима и ученицима олакшавају рад на усвајању и утврђивању наставног градива, а њихово коришћење у настави довешће до решавања једног целовитог задатка: „Трудное сделать привычным, привычное – легким, а легкое – приятным” (К. Станиславский према: Битехтина, Вайшнорене 2005 : 64).

5.2.5. Апаратура оријентације

Апаратура оријентације као део апаратуре организације усвајања обавезан је део сваког школског уџбеника. Наиме, уџбеници треба да садрже елементе који њиховим корисницима омогућују брзо сналажење у њима, као и могућност да тачно налазе неопходно градиво те да повезују уџбеник са литературом и другим изворима знања. Радна свеска пак јесте приручник који умногоме зависи од основног уџбеника, бар у погледу садржаја, те је стога од велике важности и у њу укључити елементе апаратуре оријентације. На тај начин се ученицима олакшава саморад и самоучење, будући да они, вођени апаратуром оријентације, брзо и лако могу да се снађу и изнађу потребне информације како у основном уџбенику тако и у другим изворима које дати уџбенички комплет предвиђа.

На овоме месту потребно је дефинисати и сам термин коме је ово поглавље посвећено: говорећи о апаратури оријентације, ми, заправо, имамо у виду предговор, садржај, регистре, библиографске прегледе и заглавља. Инкорпорирањем ових елемената у радну свеску постиже се њена боља повезаност са основним уџбеником и са другим деловима уџбеничког комплета, чиме се, у крајњем, ученику несумњиво у знатној мери олакшава рад са тим комплетом.

Будући битан, сваки од наведених елемената захтева посебан осврт у нашем раду. **Предговор** је прилог у ком се излаже методички садржај књиге. Он треба да садржи максимум релевантних података о књизи, односно књигама на које се односи (у нашем случају то су уџбеници, радне свеске и приручници за наставнике) као и о њиховој структури. Осим тога, он мора да садржи и објашњења о систему условних ознака и издвајања, објашњења како се треба служити прилозима и другим елементима

текстуалних и вантекстуалних компоненети. Имајући све то у виду, видимо да самим тим предговор може допринети у формирању радних навика у раду са уџбеником. Ипак, иако сви предговори имају исту функцију, они се међусобно по нечему и разликују, што омогућава и њихову класификацију. Једна од њих јесте и она Д. Д. Зујева, који издваја три типа предговора (Зујев 1972: 149):

1. Предговор у којем се дефинише дати предмет, објашњава се његова улога у систему наука, као и његов теоријски и практични значај.
2. Инструктивно-методички предговор јесте онај у којем се појашњава како је уџбеник одређен, како са њиме треба радити те како он делује у склопу са осталим наставним средствима. Другим речима, у њему се објашњава општа методика рада са уџбеником, упућује се на то како да се дати уџбеник најрационалније користи, појашњава се рад са појединим структурним елементима уџбеника.
3. Предговор мешовитог типа, који обједињује елементе првог и другог типа.

У нашем корпусу аутори су се различито односили према овом елементу апаратуре оријентације, што је уочљиво и након само летимичног прегледа коришћених комплета. Наиме, док је у неким деловима двају посматраних уџбеничких комплета предговор обавезан део, у другим деловима он у потпуности изостаје. Своје је место овај елемент нашао у сваком приручнику за наставнике, док је у основним уџбеницима он присутан само у уџбенику *Родничок 4*. С друге стране, предговор у потпуности изостаје из радних свезака оба уџбеничка комплета. Евентуални разлог за овакав потез аутора посматраних комплета могло би бити управо укључивање предговора у приручнике за наставнике, којима је он, с обзиром на њихову улогу у креирању часа, и најпотребнији. Заправо, сваки приручник за наставнике из поменути два уџбеничка комплета садржи детаљан инструктивно-методички предговор из ког је могуће, додуше само наставницима, информисати се о основним циљевима датог уџбеничког комплета и његових компонената.

Иако је несумњиво да је предговор наставницима потребан/неопходан, будући да се анализирани комплети састоје од основног уџбеника, радне свеске, приручника за наставнике и аудио-прилога, сматрамо да свака од компонената намењених ученицима (осим, наравно, аудио-прилога), треба да има властити предговор, како би се и њима самима омогућило да се информишу о циљевима и задацима наставе датог предмета. У оваквом мишљењу нисмо усамљени: К. Кончаревић истиче да је и са становишта индивидуализације наставе корисно и пожељно да предговор има

експозитивни и инструктивни део. Експозитивни део би био намењен наставницима, док би у инструктивном делу аутори сугерисали ученицима „оптималан начин рада са књигом или појединим елементима њене структуре“ (Кончаревић 2002: 100). Ова два дела, сугерише К. Кончаревић, могуће је и визуелно одвојити и тиме олакшати ученицима сналажење у њему, пошто би први део био намењен искључиво наставницима, док би други био намењен ученицима.

Регистри представљају азбучне пописе појмова са ознакама странице на којима се ти појмови налазе. Они могу бити предметни, термилошки и именски, а за уџбенике страног језика нарочито су значајни лексикографски регистри. Наиме, лексикографски регистар у уџбенику заправо представља уџбенички речник, који се даје на самом крају уџбеника (кумулятивни регистар) и који по правилу треба да садржи новоуведени лексички фонд, који би у процесу коришћења уџбеника ученици требало да усвоје. Сматрамо да не би било згорег и у радне свеске укључити, барем какав минималан, лексикографски регистар, како на крају књиге тако и у оквиру сваког појединачног блока. Ово се нарочито може показати корисним после инструментално-практичних текстова, у којима је тешко избећи увођење барем понеке лексеме дате у функцији опслуживања фабуле текста (рус. фабульно-проходные слова), а која није позната ученицима из основног уџбеника, с обзиром на то да се ученици, бавећи се изградом вежбања у радним свескама, налазе у аутоакцији, те би им било драгоцено да и на тај начин усвајају нову и проверавају раније усвојену лексику. У крајњем случају, могле би да стоје смернице које упућују ученика на речник у основном уџбенику. Нажалост, у уџбеницима и радним свескама које улазе у састав нашег корпуса нисмо идентификовали ниједан лексикографски регистар, као, када смо већ код тога, нити било који други. У основним уџбеницима комплекта *Родничок* пак идентификовали смо минималне лексикографске регистре који се дају у оквиру лекције после инструментално-практичних текстова, што свакако јесте добро, али мислимо да би инкорпорирање кумулативног лексикографског регистра на крају књиге ученицима било од велике помоћи у самосталном раду. Када је реч о приручницима за наставнике, у онима који улазе у састав уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!* нисмо идентификовали нити један лексикографски регистар. С друге стране, приручници за наставнике уџбеничког комплекта *Родничок* за први и други разред на крају књиге садрже два речника – руско-српски и српско-руски. У приручнику за наставнике за први разред руско-српски речник садржи 338 речи и израза, док српско-руски речник броји тек нешто мање – 333. Приручник за наставнике поменутог

уџбеничког комплета за други разред у руско-српском речнику броји 528 лексема, док српско-руски речник садржи 426 лексема. Морамо признати да смо изненађени инкорпорирањем кумулативног лексикографског регистра у приручнике за наставнике и његовим потпуним изостанком из основних уџбеника. Наиме, чињеница да су аутори уврстили лексикографски регистар у састав макар и једног дела уџбеничког комплета, показује да им је познат значај оваквог елемента у уџбеничким комплетима за стране језике. Тим пре је наше изненађење веће што се они нису нашли у основним уџбеницима. С обзиром на то да се ученици, користећи уџбеник, врло често налазе у аутоакцији и да он по себи представља основну школску књигу за образовање и самообразовање, они ће сасвим сигурно бити у ситуацији да користе речник. Међутим, уз рад са анализираним уџбеничким комплетима то им није омогућено, јер приручник за наставнике, у који је имплементиран овај елемент апаратуре оријентације, није намењен њима него, као што му и име сугерише, само наставницима. Исто тако, инкорпорирање овог елемента у садржај приручника за наставнике умногоме помаже самим наставницима и служи им као оријентир у раду.

Приручници за наставнике уџбеничког комплета *Родничок* за трећи и четврти разред не садрже нити један кумулативни лексикографски нити било који други регистар. Он, као што смо већ истакли, изостаје и из основних уџбеника и из радних свезака.

Следећи елемент апаратуре оријентације јесу **библиографски прегледи**, који могу бити од велике користи како ученицима тако и наставницима који предају страни језик. Наиме, библиографски прегледи пружају увид у изворе за изналажење информација везаних за градиво које дати уџбеник обухвата и на тај начин доприносе унапређењу самосталног рада ученика. Консултујући библиографске прегледе, ученици стичу културу служења литературом и овладавају техникама истраживачког рада. Наставницима пак овакви прилози такође могу бити од велике користи у раду, јер им служе као оријентир за изналажење информација које можда нису ушле у састав основног уџбеника, а које би могле бити од користи ученицима као додатна литература везана за одређену тему. Међутим, у нашем корпусу ни библиографски прегледи нису нашли своје место, што утиче, несумњиво негативно, на квалитет комплета. Заправо, мишљења смо да би овакве елементе требало укључити у састав сваког појединачног дела уџбеничког комплета. Они би поред упућивања на додатну литературу, могли давати информацију и о интернетским сајтовима на којима је могуће пронаћи допунске садржаје за обраду и утврђивање појединих наставних тема. У данашње

време, када је технологија знатно напредовала и када у већини школа постоји могућност коришћења и оперисања електронским материјалом, од велике би користи, с обе стране катедре, било увршћивање ових елемената, нарочито када су у питању ученици, код којих би то, уверени смо, допринело појачању мотивације за учење страног (руског) језика. Сматрамо да изостанак овог елемента апаратуре оријентације осетно отежава рад на материјалима анализираних уџбеничких комплекта како ученицима тако и наставницима.

Већој операционалности у коришћењу књиге и лакшем успостављању корелативних веза свакако доприноси и још један елемент апаратуре оријентације – **заглавља**. Она представљају условне знаке и графичка средства рубрикације и омогућавају бољу визуализацију макроструктуре уџбеника. У нашем корпусу наилазимо на врло успела и једноставна решења која ученицима омогућавају лакше сналажење и ефикаснији самостални рад са материјалима анализираних уџбеника. Сматрамо да су помоћу заглавља аутори ових уџбеничких комплекта успели да остваре чврсту и транспарентну повезаност основног уџбеника и радних свезака које га прате, јер у заглављима поред броја лекције стоји и наслов теме коју дата лекција обухвата, што, несумњиво, представља добар оријентир наставнику, али и ученику у самосталном раду.

Коначно, **садржај** је такође елемент апаратуре оријентације који, као уосталом и сви остали елементи, олакшава рад са књигом. Он може бити дат на самом почетку књиге или на њеном самом крају. Лично мислимо да је за кориснике сврсисходније и практичније да се он нађе на почетку књиге. Тог мишљења су очигледно били и аутори уџбеничког комплекта *Родничок*, јер се садржај у основним уџбеницима налази на почетку књиге. Све радне свеске уџбеничког комплекта *Родничок* имају садржај у којем су наведени редни бројеви лекције и наслов теме коју дата лекција обухвата. Једино у радној свесци за четврти разред наилазимо на детаљнији садржај којим је, осим редног броја лекције и наслова теме, обухваћен и сав материјал дате лекције. Сва четири приручника за наставнике датог уџбеничког комплекта такође на почетку књиге имају садржај, што оцењујемо као врло позитивно, јер сматрамо да инплементирање садржаја, и то управо на почетку књиге, умногоме олакшава рад корисницима.

С друге стране, у елементима који улазе у састав уџбеничког комплекта *Здравствуйте, ребята!* садржаји у потпуности изостају. Наиме, у оквиру основног уџбеника и радних свезака могуће је добити информацију само о редном броју лекције, али не и о теми која је њоме обухваћена. Садржаји се у датом уџбеничком комплекту не

дају ни у приручницима за наставнике. Њихов потпуни изостанак из сваког елемента уџбеничког комплета *Здравствуйте, ребята!*, имајући у виду све горе речено у вези с важношћу овог дела апаратуре оријентације, сматрамо великим пропустом аутора. Не видимо разлог за изостављање садржаја како из основних уџбеника тако ни из радних свезака и приручника за наставнике, будући да би они свакако умногоме олакшали рад и служење уџбеником и радном свеском и ученицима и наставницима.

На крају, могли бисмо закључити да су аутори уџбеничког комплета *Родничок* апаратури оријентације као битном елементу апаратуре организације усвајања посветили велику пажњу и самим тим олакшали корисницима рад са елементима уџбеничког комплета. Нажалост, то не бисмо могли да кажемо за уџбенички комплет *Здравствуйте, ребята!*. Међутим, ако уважимо велику временску дистанцу у настајању двају анализираних уџбеничких комплета,²⁸ можда бисмо могли да разумемо и оправдамо ауторе и овог уџбеничког комплета. Наиме, захваљујући свеопштем напретку и развоју, уџбеничка литература је – као уосталом и сама настава па и захтеви према уџбеницима и самом наставном процесу – за поменути временски период веома напредовала.

²⁸ Наравно, најбољи одговор на питање да ли је оваква концепција резултат ауторског приступа или пак последица праћења, назовимо га тако, 'духа времена' када је у питању писање уџбеника – могли бисмо добити када бисмо овај уџбеник упоредили са његовим исписницима. Ипак, то није предмет нашег истраживања те ћемо се зауставити на претпоставкама.

6. Закључне напомене

Као што смо у Уводу већ истакли, проблематика којом смо се у датом истраживању бавили, она која се тиче наставе руског језика на нижем основношколском узрасту, представља теоријски недовољно разрађено и емпиријски слабије истражено питање лингводидактике. Наиме, нити у домаћим нити у интернационалним оквирима не постоје монографска ни дисертациона истраживања из ове области (русистичка лингводидактика), због чега овај наш покушај дескриптивног и прескриптивног сагледавања система наставе руског језика у јединству његових конституенти – а то су су циљеви, задаци, методи, принципи, средства, садржај, процес и организациони облици наставе, на нижем основношколском узрасту у српској говорној и социокултурној средини – има пионирски карактер.

Дато истраживање усмерили смо на сагледавање типолошких одлика система наставе руског језика у јединству његових конституенти у нижим разредима основне школе и у том склопу начела лингводидактичког обликовања свих компонената макроструктуре уџбеника, не изостављајући при томе приручнике за наставнике и радне свеске као саставни део метаструктуре уџбеника. На нивоу текстотеке то су: инструментално-практични, теоријско-спознајни и инструктивни текстови, а на нивоу вантекстуалних компонената – апаратура организације усвајања, илустративни материјал и апаратура оријентације.

Теоријско-концепцијски посматрано, основношколски курикулум и уџбеник руског језика, заједно са целим уџбеничким комплетом, представљају средства која могу битно да допринесу формирању комуникативне, лингвистичке и социокултурне компетенције ученика, наравно под условом да се приликом њиховог обликовања примене адекватна конструкцијска решења. Кад је реч о курикулуму, узели смо у обзир све његове димензије, посебно екстензитет, интензитет и редослед наставних садржаја, а када је пак у питању уџбеник, пажњу смо усмерили на све нивое његове макроструктуре. У датом истраживању настојали смо да помоћу емпиријске анализе репрезентативног корпуса старих и важећих наставних планова и програма, уџбеника и приручника за наставу руског језика у нижим разредима основне школе – покажемо да ли и у коликој мери они репрезентују психолошке, психолингвистичке, дидактичке и методичке чиниоце предикције наставног система, као и то да ли је у њима примењена палета конструкцијских решења чије би присуство допринело систематичнијем и комплекснијем транспоновању градива.

Пре саме анализе корпуса трудили смо се да у основним цртама прикажемо одлике датог узраста представљајући поједине значајне психолошке теорије релевантне за наше истраживање, као што су теорије когнитивног развоја Л. С. Виготског, Жана Пијажеа, али и интелектуалистичку теорију развоја говора В. Штерна, као и теорију усвајања страног језика С. Крешена.

Сам хронолошки оквир нашег истраживања наметнут је пре свега чињеницом, која се никако не би смела пренебрегнути, да полазак у школу представља прекретницу, понекад чак и препреку, у развоју детета, коју би оно што безболније требало да превазиђе – свакако, уз помоћ педагога и наставника. Наиме, у том периоду се дете суочава са новим обавезама, игру као основну активност замењује учењем те се појављује и осећај одговорности за постигнућа. Млађи разреди основне школе представљају период када се код ученика јавља посебно интересовање за одређене наставне предмете. Овај, основношколски узраст веома је специфичан и по томе што је у њему главни покретачки циљ мотив, за разлику од каснијих узраста, где је циљ главна покретачка снага. Учење код деце од шест до десет година условљава развој теоријске свести и мишљења, способности рефлексije, анализе, мисаоног планирања, формирају се потребе и мотиви учења. Садржај делатности учења представља теоријска знања. Код детета се јавља теоријски однос према стварности, теоријска спознаја и мишљење и способности рефлексije, анализе, планирања. У овом узрасту формирају се само основе теоријске свести и мишљења. Стога је веома важан перманентан рад на јачању ученичке мотивације за учење страног језика, али и, ништа мање, интелектуална активизација ученика. Од суштинског значаја је наставу учинити интересантном, а наставно градиво презентовати на начин који је пријемчив датом узрасту те тако омогућити и развијање талента за стране језике, што је од пресудног значаја за усвајање било ког страног језика.

Приликом конструисања уџбеничког комплекта за основну школу, као и приликом његове експертизе и валоризације, посебну пажњу треба посветити психолошким карактеристикама деце којој је дати уџбенички комплет намењен. У процесу учења свако дете понаособ ступа у својеврстан вид интеракције са школском књигом на себи својствен начин, а такође на себи својствен начин усваја знања која су у тој књизи презентована.

Доминација конкретних операција одражава се на карактер презентације језичког материјала, посебно граматике и лексике (широка примена илустративне очигледности, избегавање теоријских апстракција и условних модела, презентирање

само минималних правила-упутстава, фаворизовање имитативно-интуитивног усвајања језика), а то, са своје стране, утиче на више компонената макроструктуре уџбеника: теоријско-спознајне текстове, апаратуру организације усвајања и илустративни материјал, као и на његову метаструктуру (на пример, компоненте уџбеничког комплета попут граматичког приручника у овом профилу су излишне, а предност задобијају оне компоненте које ће омогућити што ширу примену очигледности и стимулисати интелектуалну активност кроз решавање проблема, игру и разоноду – радне свеске, сликовнице, бојанке и др.).

Није згорег још једном истаћи да страни језик заузима веома важно место међу наставним предметима, које ће, уверени смо, не само када је у питању руски језик, још добити на значају. Као прво, он се као наставни предмет разликује од осталих самом чињеницом да по завршетку школовања има посве конкретну примену у реалном животу – омогућава појединцу да се на том језику споразумева.²⁹ Страни језик, такође, насупрот осталим предметима, даје могућност ученицима да се упознају са културом, традицијом, особеностима, историјом и савременошћу земље чији језик изучавају, што је у садашњем времену – које, помало парадоксално, одликују све веће миграције људи и целих народа, праћене позивима за ширење мултикултуралности, али и све израженији антагонизми међу нацијама и целим религијама – од суштинске важности.

Руски језик као наставни предмет у српској говорној средини има својих специфичности, на које смо се у овом раду осврнули. Наиме, услед контакта двају блискородних језика, какви су највећи (источно)словенски и јужнословенски језик, може (мора?) доћи до интерференције, чији ће карактер и досег зависити од разлике у језичким структурама, која може бити мала или велика. Несумњиво је, у шта смо се у нашој пракси небројено пута уверили, да при усвајању руског језика у српској говорној средини до интерференције долази на разним језичким нивоима. Имајући то у виду, јасно је да би приликом наставе руског језика посебна пажња требало да буде усмерена управо на та интерферентна места како би се она благовремено превазишла.

Будући да је дато истраживање усмерено на систем наставе на нижем основношколском узрасту, један од његових кључних сегмената несумњиво јесте и анализа планова и програма у српској говорној и социокултурној средини намењених датом узрасту. Нажалост, руски језик у Републици Србији није увек и у сваком периоду изучаван на узрасту на који је у нашем истраживању усмерена пажња. У поглављу у

²⁹ Наравно, овим ни на који начин не желимо да потценимо значај осталих предмета.

којем смо се бавили анализом наставних планова и програма, анализом смо обухватили комплетан материјал који дати наставни планови и програми нуде, обрађујући нарочиту пажњу на материјал дат у њима за разреде који одговарају анализираној узрасној групи. Остале податке, с обзиром на то да нису од пресудне важности за наше истраживање, представили смо у тексту ситнијим фонтом. На овом месту сматрамо да би било сврсисходно табеларно приказати у ком периоду и у којим разредима је руски језик као наставни предмет био заступљен.

Табела 35. Приказ заступљености страног језика као наставног предмета у основној школи по разредима

| Наставни план и програм | 1980. | 1985. | 1990. | 1991. | 2003. ³⁰ | 2005. | 2006. |
|------------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------|---------------|---------------------|------------|-------|
| Разреди који су обухваћени наставним програмом | IV, V, VI, VII, VIII | IV, V, VI, VII, VIII | V | VI, VII, VIII | I | I, II, III | IV |

Као што се из табеле јасно види, страни језик као наставни предмет током деведесетих година прошлог века није био заступљен у нижим разредима основне школе, што представља регресију у односу на девету деценију тог столећа. Наиме, осамдесетих година прошлог века са изучавањем страног језика отпочињало се већ у четвртном разреду, да би тек нови век донео значајније промене у том погледу: 2003. године страни језик је као наставни предмет уведен од првог разреда и то са статусом факултативног наставног предмета. Сматрамо да је овај потез сасвим оправдан, али да је до њега требало доћи знатно раније. Нажалост, данас смо сведоци чињенице да је и та тенденција претрпела измене, те да се ученицима не даје могућност да бирају страни језик на самом почетку свог школовања, него се енглески као водећи светски језик намеће, што је с једне стране, пре свега прагматичне, оправдано, имајући у виду глобални положај овог језика, али, с друге, стручне – која с подозрењем гледа на непружање избора ученицима – и није. У вези с овим, ми бисмо се и на овом месту zaloжили за то да се ученицима пружи могућност избора страног језика.

Несумњиво је да ученици на најнижем школском узрасту страни језик не би требало да доживљавају као још једну од обавеза у низу многих, чему би могло допринети и смањивање недељног фонда часова у првом разреду основне школе на један. Штавише, поделу тог фонда на два получаса сматрамо добрим начином да се

³⁰ Посебне основе наставног плана и програма за први разред основне школе.

ученицима пружи могућност да брже развију сензитивизацију на страни језик који изучавају, да чешће имају прилику да га чују, што би, несумњиво, убрзало његово усвајање. У другом разреду пак фонд би се могао повећати на два часа недељно, будући да су ученици тада већ навикнути на школски систем, те да су развили (или би барем требало да јесу) осећај за страни језик током прве године учења.

Теме намењене за обраду, да би биле привлачне ученицима, морају да буду блиске њиховом узрасту, у јасној вези са њиховим непосредним окружењем, њиховом свакодневицом и интересовањима, што је, у високој мери, и примењено у анализираним наставним програмима. Јасно је, стога, да се у том погледу слажемо са врстом одабраних тема у датим програмима. Међутим, један сегмент дечјег интересовања, данас ако не примаран а оно све важнији,³¹ у њима није нашао одговарајуће место. Овде у виду имамо информационе и видео технологије, које су у новом миленијуму доживеле донедавно несхватљив развој, чиме се њихов утицај на свакодневни живот свих нас, а нарочито најмлађих генерација, вишеструко увећао. Сматрамо, стога, да би и овим темама приликом израде наставних програма требало посветити одређен, наравно не централни, простор, јер би то позитивно утицало на атрактивност и пријемчивост градива.

Осим тога, мишљења смо да је током прва два разреда основне школе описно оцењивање оно које би представљало праву меру за вредновање знања ученика будући да је у том периоду предвиђен искључиво орални курс у настави страног језика. На тај начин ученици не би овај предмет доживљавали као неку обавезу, а сходно томе и непријатност, што би, верујемо, позитивно утицало и на усвајање предвиђеног градива. Наравно, будући да свако оцењивање тежи томе да буде што егзактније и прецизније, сматрамо да ни ово не би требало да буде изузетак те препоручујемо да у питању не буду неки широки описи, неретко непрозирни деци па и понеком родитељу, већ пре вербализована оцена уместо оне изражене цифром (одличан, врло добар, добар, довољан), чиме би и родитељи имали јаснији увид у постигнућа свог детета.

Када је пак у питању настава страног (руског) језика у трећем и четвртном разреду, верујемо да би сврсисходно било повећање недељног фонда са садашња два на три часа, и то са размацима од по једног дана између, како би садржаји обрађени на претходном часу могли бити што боље увежбани и прорађени у виду домаћих задатака. Наравно, посве смо свесни чињенице да је овај наш предлог тешко остварив јер се

³¹ Из позиције родитеља и припадника друкчије генерације, додали бисмо на овом месту једно *нажалост*.

захтевима, интересима и резонима струке неретко супротставља реалност, коју одликују (пре)велики укупни фонд часова и градиво које понекад својим обимом и сложеностју и те како може представљати изазов за основношколце, нарочито оне на nižем узрасту.

Поред анализе курикулума, други сегмент нашег истраживања, ништа мање важан, јесте анализа уџбеничке литературе, која је у себе укључила сагледавање и метаструктуре и макроструктуре. Када је у питању метаструктура уџбеника, посебна пажња у овом раду усмерена је на приручнике за наставнике и радне свеске као неизоставан део датих уџбеничких комплета. У оквиру макроструктуре уџбеника пак у фокусу нашег интересовања нашли су се текстови, апаратура организације усвајања, дидактичке игре, илустративни материјал те апаратура оријентације.

Нашом анализом је обухваћено укупно шест приручника за наставнике, који улазе у састав двају различитих уџбеничких комплета. Оно што је важно истаћи јесте да ови комплети нису савременици, већ је временска дистанца између њиховог појављивања око две деценије. То је – имајући у виду убрзани развој методике наставе страних језика уопште и руског као страног до којег је дошло у последњих неколико деценија – умногоме (уз, наравно, увек присутан сензибилитет самих аутора) утицало на чињеницу да се они разликују у приступу у конципирању како основних уџбеника тако и уџбеничких комплета у целини, па самим тим и приручника за наставнике као њиховог важног дела. Ауторке приручника за наставнике двају анализираних уџбеничких комплета су, дакле, потпуно различито приступале њиховој изради те је, следствено томе, резултат њиховог труда различит. То, како смо видели, може бити условљено различитим временом настанка ових уџбеничких комплета, али и самим односом према важности приручника за наставнике, при чему ни сада не би требало сметнути с ума временски контекст, или пак недовољним познавањем теоријских основа приручне књиге. Могли бисмо и на овом месту још једном истаћи чињеницу да су се ауторке уџбеничког комплета *Родничок* трудиле да приликом креирања приручника за наставнике сваки потребни елемент инкорпорирају у његов садржај и тиме знатно олакшале наставницима, а нарочито оним мање искусним, рад са датим комплетом. Исто тако, оне су и достигле веома висок ниво приликом креирања једне овакве књиге, чиме су постигле то да приручници за наставнике који улазе у састав уџбеничких комплета *Родничок* заиста буду својеврсни ментори наставницима који ће се њима служити.

У оквиру анализе елемената макроструктуре уџбеника и радних свезака у првом реду смо се осврнули на текстове као основни елемент макроструктуре уџбеника. Текстотеку смо, након детаљне анализе, у уџбеницима оба посматрана уџбеничка комплета, оценили позитивно, пре свега имајући у виду чињеницу да су текстови и према врсти и према тематици примерени како узрасту тако и нивоу владања језиком. Међутим, постоји и једна замерка, која се тиче готово потпуног изостајања инструктивних текстова, који би, уверени смо, требало своје место да нађу у сваком уџбенику страног језика, а нарочито онима који су намењени нижем основношколском узрасту, каква је ситуација с анализираним. Инструктивни текстови би требало ученицима да буду својеврсни путеводитељи који ће на њима доступном нивоу објаснити како да користи уџбеник, шта ће из њега научити и сл. То, убеђени смо, изузетно доприноси мотивацији за учење, ствара код ученика осећај радости због дружења са књигом, те доприноси бржем и лакшем усвајању градива и развоју код ученика изузетно корисног осећаја задовољства од учења. Наравно, ови текстови, иако неопходни, не морају, па и не смеју бити обимни већ њихов основни квалитет треба да буде ефикасност у објашњавању задатка који се пред ученике поставља. Отуд се они не би морали наћи испред сваког задатка, већ би могли бити дати на почетку уџбеника и/или сваког тематског блока, чиме би њихова улога била испуњена без додатног оптерећивања уџбеника текстом.

Када су у питању текстови инкорпорирани у садржај радних свезака, можемо рећи да је њихов број, мада релативно мали, ипак довољан пре свега узимајући у обзир чињеницу да се ради о радним свескама а не о основном уџбенику, те да је текстотека у анализираним радним свескама репрезентативна.

Анализирајући текстотеку, посебну пажњу усмерили смо како на количину тако и на значај лингвокултуролошких елемената у уџбеницима за учење страног језика уопште, значај на који смо овом приликом указали користећи се конкретним примерима и конкретним уџбеничким комплетима. Ови су елементи, заправо, од суштинског важности будући да кроз њих ученици упознају културу и земљу људи чији језик изучавају. У том смислу слободни смо да предложимо да се у састав уџбеничких комплета уврсте и својеврсни културолошки приручници или лингвокултуролошки речници, где би се обичаји и традиције земље чији се језик учи – опширније описивали. Осим тога, ту би се наводила и специфична лексика која није присутна у српској средини и која је отуд непозната ученицима, што би све било пропраћено адекватним и атрактивним илустративним материјалом и фотографијама на

којима би биле представљене како прославе појединих празника и спровођења појединих обичаја тако и поједине лексичке јединице битне за развој дате социокултурне заједнице. Наравно, при томе треба инсистирати на чињеници да разлике које постоје међу језицима, народима и културама нису оно што нас нужно раздваја, већ у њима треба видети само још један од одраза разноврсности и богатстава, па и лепота света чији смо сви ми чланови.

У оквиру анализе елемената макроструктуре уџбеника и радних свезака посебну пажњу усмерили смо ка апаратури организације усвајања, тј. систему вежбања заступљеном у анализираном корпусу као и проблемима инвентаризације и класификације, али и процени њихове квантитативне и квалитативне валидности. Узимајући у обзир чињеницу да се ради о уџбеничким комплетима за страни (руски) језик, сматрамо да је систем вежбања веома заступљен не само у радним свескама него и у основном уџбенику. Заправо, наша анализа показала је да је, у целини посматрано, стање у погледу примене конструкцијских решења у обликовању уџбеника и радних свезака из нашег корпуса задовољавајуће, при чему, ипак, постоје поједине недоследности и пропусти. Иако, наравно, не можемо у потпуности бити сигурни шта је до њих довело, мислимо да одговор треба тражити или у недовољном познавању теорије уџбеника или пак ослањању аутора превасходно на интуицију и на различите узоре међу њиховим претходницима. Ипак, и поред ових, рекли бисмо неизбежних, пропусти несумњиво је да анализирани уџбеници и радне свеске представљају сасвим солидну базу и квалитетну припрему за успешно овладавање језиком на каснијим етапама учења.

И илустративни материјал, као један од важних елемената у организацији уџбеника и приручника те онај радозналост дечјем оку вероватно и најважнији, био је предмет наше анализе. Јасно је да не би ли се ученицима олакшао рад и, још више, саморад, илустративни материјал мора бити примерен и градиву и узрасту ученика. Драго нам је што су аутори оба посматрана комплета ово имали у виду, нарочито када су питању уџбеници, који различитим врстама илустрација и читавом палетом боја у потпуности задовољавају и визуелне критеријуме који се пред њих постављају. Радне свеске су, с друге стране, дате у двобојној техници, што, несумњиво, представља нужан компромис између жеља аутора и економске логике сваког издавача. Ипак, сматрамо да би претпостављену корист по ученике (и) овде требало ставити на прво место, тј. да су и радне свеске дате у боји, с обзиром на то да су то приручници намењени пре свега за самосталан рад ученика, те би богатство боја допринело томе да ученици са већим

жаром приступају изради вежбања представљених у њима. Велики значај имају и илустрације које носе лингвокултуролошку информацију, а које смо у анализираним уџбеничким комплетима идентификовали. Оне, наиме, ученицима приближавају земљу чији језик уче, њену културу, традицију и начин живота. Сматрамо стога да је њихово укључивање у уџбенике веома значајно за развој мотивације за учење те га врло позитивно оцењујемо.

Коначно, и дидактичке игре, као битан елемент наставе, пре свега због специфичног па и јединственог места које игра уопште има међу осталим дечјим активностима, биле су предмет наше детаљне анализе. Оне представљају веома захвалан облик рада, јер је уз њихову помоћ могуће организовати различите облике вежбања за понављање и утврђивање, тј. за стицање говорних навика и умења. Поред тога, дидактичке игре зближавају наставника и ученике, али и ученике међусобно, што за један од благотворних резултата има чињеницу да се ученици ослобађају страха од грешке и у атмосфери пуној поверења и блискости формирају навике и умења оперисања језичким и говорним материјалом. Веома смо повољно оценили имплементирање оваквих активности како у наставу тако и у састав уџбеника и сматрамо да оваквих елемената никада није сувише, нарочито у почетној етапи учења језика на нижем основношколском узрасту.

На самом крају крају нашег рада, имајући у виду различите сегменте курикулума и уџбеничких комплета које смо подвргли анализи, још једном желимо да истакнемо сву комплексност задатака који се постављају пред њихове ауторе. Од те сложености једино је већа њихова одговорност пред генерацијама деце које се неретко управо преко ових уџбеника по први пут упознају са страним језиком, земљом и културом његових носилаца. Отуд је израда наставних планова и програма и свих оних приручника који служе за усвајање градива, не само руског и не само страног језика, посао који се не може и не сме обављати стихижски.

7. ИЗВОРИ

- Несторов, Љубица. *1 Здравстуйте, ребјата!*, Приручник за наставнике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1982.
- Несторов, Љубица. *2 Здравстуйте, ребјата!*, Приручник за наставнике – друго издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1995.
- Несторов, Љубица, Олга Родић и Величко Брадић. *Здравстуйте, ребјата!*, *Руски језик – прва година учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1982.
- Несторов, Љубица, Радмила Чангаловић и Светлана Мирковић. *Здравстуйте, ребјата!*, *Руски језик – друга година учења*. Седмо издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Нови Сад: Завод за уџбенике, 1993.
- Несторов, Љубица, Олга Родић. *Здравстуйте, ребјата!*, *Радна свеска за руски језик – прва година учења*. Четврто издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Нови Сад: Завод за уџбенике, 1988.
- Несторов, Љубица, Олга Родић. *Здравстуйте, ребјата!*, *Радна свеска за руски језик – друга година учења*. Шесто издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Нови Сад: Завод за уџбенике, 1992.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 1, Руски језик за 1. разред основне школе*, Приручник за наставнике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 2, Руски језик за 2. разред основне школе*, Приручник за наставнике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 3, Руски језик за 3. разред основне школе*, Приручник за наставнике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- Гинић, Јелена, Анита Тешић. *Родничок 4, Руски језик за 4. разред основне школе*, Приручник за наставнике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 1, Руски језик за 1. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 2, Руски језик за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 3, Руски језик за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
- Гинић, Јелена, Анита Тешић. *Родничок 4, Руски језик за 4. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2008.

- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 1, Руски језик за 1. разред основне школе*, Радна свеска. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 2, Руски језик за 2. разред основне школе*, Радна свеска. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.
- Поповић, Људмила, Јелена Гинић. *Родничок 3, Руски језик за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- Гинић, Јелена, Анита Тешић. *Родничок 4, Руски језик за 4. разред основне школе*, Радна свеска. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2008.
- Просветни савет СР Србије, Просветни савет САП Војводине, План и програм за основно васпитање и образовање, Прописи просветног савета Војводине, Сл. лист САПВ бр. 1, 1980.
- Просветни савет СР Србије, Просветни савет САП Војводине, План и програм за основно васпитање и образовање, Прописи просветног савета Војводине, Сл. лист САПВ бр. 2–3, 1985.
- Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, Просветни гласник бр. 4, Службени гласник СР Србије, Београд 1990.
- Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног васпитања и образовања, Просветни гласник бр. 2, Службени гласник Републике Србије, Београд, 1991.
- Посебне основе школског програма за I разред основног образовања и васпитања, Република Србија, Министарство просвете и спорта, Београд, 2003.
- Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног васпитања и образовања. О изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. Министарство просвете и спорта Републике Србије. Просветни преглед. Београд, 2005.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. Министарство просвете и спорта. Просветни преглед. Београд, 2006

8. СПИСАК КОРИШЋЕНЕ И ЦИТИРАНЕ ЛИТЕРАТУРЕ

- Аврамовић, Зоран (1997). Уџбеник и културни идентитет. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 110–118.
- Аврамовић, Зоран (1998). Један проблем у методичком обликовању уџбеника из друштвених предмета. У: Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Вредности савременог уџбеника II*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 143–152.
- Ајдановић 2010: Ајдановић, Наташа. *Радне свеске из руског језика у српској говорној и социокултурној средини: начела лингводидактичког обликовања и примењена конструкцијска решења*. Магистарски рад. Нови Сад: Филозофски факултет, 149.
- Акишина, Каган 2008: Акишина, А. А., Каган, О. Е. *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык.
- Амонашвили 1986: Амонашвили Ш. А. *В школу – с шести лет*. Москва: Педагогика, 176.
- Анищенко, А. П. (1975). Функции иллюстративности как элемента структуры учебника. РНШ, 3, 21–26.
- Аругтјунов 1987: Аругтјунов, А. Р. (1987). *Конструирование и экспертиза учебника*. Москва: Институт русского языка им. А. С. Пушкина.
- Аругтјунов, А. Р. (1990). *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык.
- Бим 1975: Бим, И. Л. К разработке теории учебника неродного языка. РЯЗР, 1975/5: 51–56.
- Бим 1981: Бим, И. Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание. СС, 1981, 9–17.
- Битехтина, Вайшнорене 2005: Битехтина Н. Б. и Е. В. Вайшнорене. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. У: *Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного*. (Аркадьева Э. В., Битехтина, Е. В. Вайшнорене и др.). Москва: Русский язык. Курсы, 64–96.
- Бојовић, Жана (2003¹). Теорије учења и уџбеник. Београд: *Педагогија*, 3–4, 72–84.
- Бојовић, Жана (2003²). *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 151.

- Брковић, Алекса (1998). Мотивационе вредности уџбеника. У: Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Вредности савременог уџбеника II*. Ужице: Учительски факултет Ужице, 77–92.
- Бурвикова 1988: Бурвикова, Н. Д. (1988). *Типологија текстова за аудиторној и внеаудиторној работи*. Москва: Руски јазик.
- Быстрова, Е. А. и др. (2004). *Обучење руском јазику у школи*. Москва: Дрофа. 240.
- Ветроградскаја 1982: Вертоградская, Э. А. Психолошко садржање јављања мотивације и учење руском јазику као иностранном. Современо стање и основне проблеме учења и предавања руског јазика и литературе. Москва: Руски јазик, 64–71.
- Виготски 1977: Виготски, Лав Семенович. *Мишљење и говор*. Београд: Нолит, 398.
- Вохмина 1993: Вохмина, Л. Л. *Хочеш говорити – говори: 300 вежбања за учење усног јазика*. Москва: Руски јазик.
- Вученов 1982: Вученов, Никола. Тенденције и правци промена уџбеника као савременог средства педагошке комуникације. УПНИ 1982, 16–31.
- Гачић 1978: Гачић, Милица. *Методски основи концепције уџбеника енглеског језика за више школе и факултете нефилолошког смјера*. Магистарски рад. Београд: Филолошки факултет, 175.
- Гашић-Павишић 2001: Гашић-Павишић, Слободанка. Језик уџбеника и Ликовно-графичка опрема уџбеника. У: *Савремени основношколски уџбеник. Теоријско-методолошке основе* (Требјешанин, Б. и Д. Лазаревић, приређ.). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 157–170, 171–185.
- Граник, Г. Г. и Л. А. Концевая (1990). Выявление в деятельности школьников приемов самостоятельной работы с учебником. ПП 1979, 160–172.
- Давыдов 1990: Давыдов, В. В. *Психическое развитие младших школьников*. Москва: Педагогика, 160.
- Димитријевић 1966: Димитријевић, Наум. *Метод у почетној настави страних језика: директни и комбиновани метод у основној школи: приручник за наставнике*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, 207.
- Ђорђевић, Босилка (1999). Уџбеник и подстицање развоја мишљења ученика. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учительски факултет Ужице, 31–42.

- Ђорђевић, Јован (1997). Диференцијација и типологија уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 40–47.
- Ђукић 2003: Ђукић, Мара. *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 184.
- Ђукић, Мара (1985). Теоријска објашњења индивидуализације наставе. Зборник – свеска трећа, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Институт за педагогију.
- Ђукић, Мара (1995¹). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 150.
- Ђукић, Мара (1995²). Дидактички чиниоци индивидуализације у проблемској настави. *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад: Филозофски факултет, 23: 369–375.
- Ђукић, Мара (1997). Креативност у настави као дидактички проблем. *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад: Филозофски факултет, 25: 255–264.
- Ђукић, Мара (1998). Наставник и савремени модели индивидуализоване наставе. *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад: Филозофски факултет, 26: 125–132.
- Ђурић, Ђорђе и сарадници (2004). *Диференцирана и индивидуализована настава*. Нови Сад: Мисао.
- Ељкоњин Д. Б. (1990). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за издавање уџбеника, 311.
- Зарубина, Н. Д. (1981). *Текст: лингвистически и методически аспекти*. Москва: Русский язык.
- Зимњаја 1989: Зимня И. А. *Психологија и обучение неродному языку*. Москва: Русский язык.
- Златић, Лидија (1997). Самообразовна функција уџбеника из угла активне наставе. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 274–284.
- Зуев, Д. Д. (1973). Некоторые проблемы структуры школьного учебника. СП 1973, 11, 62–72.
- Зуев, Д. Д. (1979). О некоторых проблемах создания школьных учебников. СП 1979, 3, 20–26.

- Зукановић, Мехо (1982). Анализа рецензија уџбеника за основну школу. УПНИ 1982, 343–347.
- Ивић 1984: Ивић, Иван. Ка једној психологији уџбеника – ПТУ 1984, 93–142.
- Ивић, Иван, Ана Пешикан и Слободанка Антић (2008), *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Илић, Миле (1999). Нове функције, задаци и варијанте савременог уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 163–170.
- Јевтић, Светлана (1998). Визуелне вредности уџбеника. У: Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Вредности савременог уџбеника II*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 355–365.
- Капитонова, Т. И. и А. Н. Шукин (1979). *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. Москва: Русский язык, 223.
- Капитонова, Шукин 1987: Капитонова, Т. И. и А. Н. Шукин. *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. Москва: Русский язык, 230.
- Карлаварис 1979: Карлаварис, Богомил. Педагошка вредност илустрација у уџбеницима. У: ФЛГО. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 89–98.
- Климентенко 1982: Климентенко А. П. Принципы создания учебно-методического комплекса по иностранным языкам. СП, 10, 38–43.
- Кончаревић 1996: Кончаревић, Ксенија. *Настава страног језика на филолошким студијама (теорија и пракса)*. Београд: Филолошки факултет, 284.
- Кончаревић 1997: Кончаревић, Ксенија. *Структура и садржај уџбеника руског језика за основну школу*. Докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет (дактилографски рукопис).
- Кончаревић 2002: Кончаревић, Ксенија. *Савремени уџбеник страног језика: структура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кончаревић 2004: Кончаревић, Ксенија. *Савремена настава руског језика – садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичка библиотека.
- Костомаров, В. Г. (2015). *Памфлеты о языке родном, благоприобретённом и русском языке в Евразии*. Москва: ФЛИНТА–Наука, 90.
- Костомаров, В. Г. и О. Д. Митрофанова (1984). *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык, 159.

- Крагуљац 1965: Крагуљац, Мира. *Преференција ученика основне школе према сликарским делима*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кундачина, Миленко (1997). Примена поступка анализе садржаја у истраживању уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 203–214.
- Лакета, Новак (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет.
- Лакета, Новак (1997). Стварање уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 55–63.
- Лакета, Новак (1999). Листа вредности савременог уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 63–92.
- Леонтъев, А. А. и Т. А. Королева (под ред.) (1977). *Методика*. Москва: Русский язык, 120.
- Луканкин, Г. (1997). Интеграционнији приступ у написаним уџбеницима. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 19–21.
- Луковић 2009: Луковић, Ивана (2009). Одлике мишљења ученика на узрасту од 11. до 15. године. Нови Сад: *Педагошка стварност*, 3/4.
- Метса, Аликметс 1988: Метса, А. А. и К. П. Алликметс. Коммуникативно ориентисани уџбеници вчера, данас, сутра. РЯЗР, 1988/4: 54–61.
- Мијановић, Никола (1998). Методолошко-дидактички проблеми развоја уџбеника. У: Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Вредности савременог уџбеника II*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 153–164.
- Мијановић, Никола (1999). Теоријско-методолошки аспекти проучавања савременог уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 137–150.
- Милијевић, Светозар и Драго Бранковић (1999). Дидактичко-методичке парадигме за израду и вредновање уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 181–194.

- Мисири, Г. С. (1981). *Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку*. Москва: Русский язык, 144.
- Митић, Војислав (1997). Психолошке основе усвајања знања (учења) у настави. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 119–130.
- Муџић 1982: Муџић, Владимир. Уџбеник – фактор самореализације ученика као објекта одгојно-образовног рада. УПНИ 1982, 385–397.
- Недељковић, Милан (1997). Друштвени аспект уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 70–77.
- Недељковић, Милан (1998). Друштвене промене и савремени уџбеник. У: Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Вредности савременог уџбеника II*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 49–68.
- Николић, Вера (1984). *Методика наставе руског језика с практикумом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 221.
- Ничковић 1982: Ничковић, Р. (1982). Уџбеник као предмет научних истраживања. УПНИ 1982, 32–59.
- Ничковић, Вуловић 1970: Ничковић, Радисав и М. Вуловић. Радна свеска (педагошка функција и потреба). СУ, 202–205.
- О функцији ликовно-графичке опреме савремених уџбеника*. (редакција Е. Алексић и др.). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1979, 213.
- Папрић 2013: Папрић, Маријана. Матерњи језик и теорија часа. *Славистика*, Београд: Славистичко друштво Србије, XVII: 375–380.
- Пасов 1989: Пасов, Е. И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
- Педагошки лексикон*. (редакциони одбор Н. Поткоњак и др.). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, 576.
- Пешић 1998: Пешић, Јелена. *Нови приступ структури уџбеника. Теоријски принципи и конструкцијска решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 207.
- Пешић, Јелена (2005). Проблемски дискурс уџбеника. *Психологија*, Београд: Савез друштава психолога Србије, 38, бр. 3: 225–236.
- Плут 1990: Плут, Дијана. *Социјализацијски обрасци основношколских уџбеника*. Магистарски рад. Београд: Филозофски факултет, 187.

- Плут 2000: Плут, Дијана. Истраживања уџбеника као основ за активне и смислене стратегије наставе. *Учитель*, Београд: Савез учитељских друштава Социјалистичке Републике Србије, 67/68 (1–2): 75–84.
- Плут, Дијана (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за психологију Филозофског факултета, 421.
- Поткоњак, Никола (1997). Уџбеник – чинилац мењања наставе? У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 33–39.
- Прокић 1984: Прокић, Богољуб. Улога и достигнућа дидактичко-методичке компоненте наших уџбеника. ПТУ, 41–91.
- Радовановић 1979: Радовановић, Р. Графичко-илустративна грађа уџбеника као средство друштвене комуникације. Функције, значај и потреба научног истраживања илустрација. ФЛГО, 27–40.
- Радошевић 1973: Радошевић, Наталија. *Процес усвајања сродног (руског) језика у српскохрватској говорној средини*. Нови Сад: Штампарија универзитета, 199.
- Раичевић, Вучина (2007). *Општа методика наставе словенских језика у инословенској средини*. Београд: Завод за уџбенике, 303.
- Ратковић, Милан (2007). *Успешна школа*. Нови Сад: Стилос, 334.
- Рахманов, И. В. (1957). Теоретические основы начального учебника по иностранному языку. ИЯШ, 3, 32–41.
- Рибалко 1990: Рыбалко, Е. Ф. *Возрастная и дифференциальная психология*. Ленинград: ЛГУ, 256.
- Савельева, Т. М. (1983). *Психологические вопросы овладения русским языком*. Минск: Издательство БГУ им. В. И. Ленина, 112.
- Селаковић, Кристина и Радиша Чукановић (1999). Ликовно-естетске и техничке вредности уџбеника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 451–474.
- Скалкин, В. Л. (1981). *Основы обучения устной иноязычной речи*. Москва: Русский язык, 248.
- Скалкин, В. Л. (1983). Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте (организация материала для устной речи). РЯЗР, 1983/3: 52–59.

- Сосенко 1979: Сосенко Ю. Э. *Коммуникативные подготовительные упражнения*. Москва: Русский язык, 145.
- Сузић, Ненад (1999). Потребе дјетета и савремени уџбеник. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 43–62.
- Сятковский, С. (1969). Проблемы общей теории учебника. РНШ 1969, 6, 27–30.
- Требјешанин, Лазаревић 2001: Требјешанин, Биљана и Душанка Лазаревић (приређ.). *Савремени основношколски уџбеник. Теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 216.
- Трнавац, Недељко (1997). Уџбеник – између ученика и наставника. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 78–91.
- Трнавац, Недељко (1999). Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима (анализа радних налога за самосталан рад уџбеника). У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 93–122.
- Ђуђуз 1979: Ђуђуз, Љ. Функција слике у развијању способности усменог изражавања у почетној настави страног језика. ФЛГО 1979, 178–188.
- Унт 1990: Унт, И. Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика.
- Цвијетић, Ратомир (1997). Ученичко познавање и објашњавање речи. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 264–273.
- Чукановић, Радиша (1998). Анализа техничких вредности неких уџбеника за први и други разред основне школе. У: Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије *Вредности савременог уџбеника II*. Ужице: Учитељски факултет Ужице, 345–354.
- Шабалин 1973: Шабалин, М. Н. *Теоретические основы учебника второго языка (на материале русского языка в нерусской аудитории)*. Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Москва: МГУ.
- Шафрањ 1996: Шафрањ, Јелисавета. Комуникативни приступ у настави страног језика. *Педагошка стварност*, Нови Сад: Савез педагошких друштава САП Војводине, 7/8: 468–475.

- Щчукин 1984: Щчукин, А. Н. Аспектно-комплексный принцип в обучении филологов-русистов. РЯЗР 1984/4: 71–75.
- Щчукин 2007: Щчукин, А. Н. *Обучение иностранным языкам (Теория и практика)*. Москва: Филоматис, 480.
- Щчукин, А. Н. (1981). *Методика использования аудиовизуальных средств*. Москва: Русский язык, 128.
- Щчукин, А. Н. (ред.) (1990). *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов*. Москва: Русский язык, 231.

*

- Bradić 1980: Bradić, Veličko. *Didaktičke osnove nastave ruskog jezika na nižem osnovnoškolskom uzrastu*. Magistarski rad. Beograd: Filološki fakultet (daktilografski rukopis).
- Choppin 1990: Choppin, Alain. Aspects of Design, U: *Educational Research Workshop on History and Social Studies. Methodology of Textbook Analysis*. Braunschweig: Council of Europe.
- Dimitrijević, Naum (1984). *Zablude u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost, 203.
- Kalin, Boris (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga, 103.
- Kirić, Franjo (1988). *Nastavni program za nastavu ruskog jezika u osnovnoj školi na teritoriji SR Srbije i SAP Vojvodine u posleratnom razvoju školstva*. Magistarski rad. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu (daktilografski rukopis).
- Kostić, S. (1968). *Metodika nastave ruskog jezika*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Krashen, Terell 1983: Krashen, S., Terell T. D. *The Natural Approach, Language Acquisition in the classroom*, Pergamon Press, San Francisko.
- Lado, Robert (1968). *Nastava stranih jezika (naučni pristup)*. Sarajevo: Svjetlost, 284.
- Malić 1986: Malić, Josip. *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Milatović, Biljana (2006). *Početna nastava stranog jezika u osnovnoj školi (na primjeru nastave engleskog jezika)*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Pijaže, Inhelder 1990: Pijaže, Žan i Berbel Inhelder. *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Novi Sad Dobra vest, 170.
- Poljak 1980: Poljak, Vladimir. *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga, 119.
- Rosandić 1988: Rosandić, Irena (1988). *Tekst u nastavi njemačkog kao stranog jezika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet (daktilografisani rukopis).

Rosandić, Irena (1989). *Prema znanstvenoj verifikaciji udžbenika za strane jezike*. SJ, 4, 170–181.

Zujev 1988: Zujev, D. D. *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb. Školska knjiga, Sarajevo: Svjetlost, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika, Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, 193.

8.1. Скраћенице коришћене у списку литературе:

ИЯШ – Иностранные языки в школе, Москва;

ПП – Психологические проблемы построения школьных учебников, Просвещение, Москва;

ПТУ – Прилози теорији уџбеника, Савремени уџбеник, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства;

РНШ – Русский язык в национальной школе, Москва;

РЯЗР – Русский язык за рубежом, Москва;

СП – Советская педагогика, Москва;

СС – Содержание и структура учебника русского языка как иностранного, Русский язык, Москва;

СУ – Савремени уџбеник и проблеми рада на њему, Стална конференција југословенских издавача уџбеника;

УПНИ – Уџбеник као предмет научног истраживања, Савремени уџбеник, књ. 5, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства;

ФЛГО – О функцији ликовно-графичке опреме савремених уџбеника, Савремени уџбеник, књ. 3, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства;

SJ – Strani jezici, Zagreb.