

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Николета М. Момчиловић

НЕМАЧКИ КАО ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК
У СРБИЈИ

Докторска дисертација

Београд, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Nikoleta M. Momčilović

GERMAN AS AN ADDITIONAL
FOREIGN LANGUAGE IN SERBIA

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018.

Ментор:

Проф. др Оливера Дурбаба, редовни професор
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Чланови комисије:

Проф. др Смиља Срдих, редовни професор
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Проф. др Јелена Филиповић, редовни професор
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Доц. др Катарина Кржељ, доцент
Универзитет у Београду
Филозофски факултет

Датум одбране: _____

Посебна захвалност менторки

Проф. др Оливери Дурбаби

Немачки као други страни језик у Србији

Резиме

Рад се бави испитивањем утицаја претходних знања и искустава из енглеског као првог страног језика (Л2) и српског као матерњег језика (Л1) на учење немачког као другог страног језика (Л3)¹ код ученика шестог разреда основне школе, фокусирајући се на два аспекта: језичку свесност (енг. *language awareness*) и свесност о учењу језика (енг. *language learning awareness*). У раду се најпре анализирају социолингвистички аспекти вишејезичности као шири контекст посматрања школске вишејезичности и наставе терцијарних језика (нем. *Tertiärsprachen*). Осим теоријског оквира дидактике терцијарних језика, сврха рада је да најпре сагледамо карактеристике наставе немачког као другог страног језика после енглеског (концепт *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch*). Затим се приказују резултати емпиријског истраживања у коме смо анализирали ставове ученика у погледу утицаја српског као Л1 и енглеског као Л2 на учење немачког као Л3 језика и самог процеса учења Л3, испитивали утицај претходних знања ученика из Л2 на учење Л3 приликом решавања лексичко-граматичког задатка и на крају анализирали рефлексiju ученика о језичким структурама у Л2 и Л3 и о процесу учења Л3 након израде конкретног задатка. Испитаници су хомогена група ученика којима је српски Л1, енглески Л2, а немачки Л3. Коришћени су упитници полуотвореног типа (ставови ученика), отвореног типа (рефлексija) и лексичко-граматички задатак. Резултати истраживања пружају нам увид у профил ученика немачког као Л3 у погледу развијености декларативних и процедуралних знања, односно језичке свесности и свесности о учењу језика. Анализа ставова испитаника потврђује да вишејезични ученици уочавају сличности и разлике између Л1, Л2 и Л3, користе често знања из Л2 и познају стратегије учења. Резултати вредновања лексичког задатка (који захтева трансфер знања) потврђују позитиван утицај Л2 на учење Л3 и успешност ученика Л3 језика у решавању задатка без обзира на ниво

¹ Л1 - први језик, Л2 – други језик, Л3 – трећи језик. О терминолошким разматрањима детаљније у поглављу 2.2.1.

језичке свесности. Резултати вредновања граматичког задатка (који захтева трансфер знања и стратегија) потврђују да успешност у решавању задатка зависи од нивоа језичке свесности и свесности о учењу језика. Закључили смо да испитаници са вишим нивоом рефлексije поседују развијенију језичку свесност, као и свесност о учењу језика, испитаници са средњим нивоом рефлексije имају потенцијал за развој исте уз довољно вежбање и развијање метакогнитивних способности, док испитаници са почетним нивоом рефлексije имају дефицит језичког и стратегијског знања који треба надокнадити; код њих се запажају пре свега недовољне метакогнитивне способности које треба систематски развијати. Импликације овог истраживања по наставу немачког као другог страног језика у Србији, и терцијарних језика уопште, састоје се у пружању увида наставницима о језичком понашању ЛЗ ученика у смислу коришћења претходних знања и стратегија, о дефицитима и начину превазилажења истих, као и о важности подстицања језичке свесности и свесности о учењу језика у настави другог страног језика.

Кључне речи: вишејезичност, терцијарни језици, енглески као први страни језик, немачки као други страни језик, DaFнЕ („Немачки као други страни језик после енглеског“), језичка свесност, свесност о учењу језика

Научна област: примењена лингвистика (методика наставе), глотодидактика, социолингвистика

Ужа научна област: Методика наставе немачког језика

УДК број:

German as an additional foreign language in Serbia

Abstract

This paper aims to examine the influence of prior knowledge and experience from learning English as the first foreign language (L2) and Serbian as a mother tongue (L1) on learning German as an additional foreign language (L3) with students of the sixth grade of elementary school, thus focusing on two aspects: *language awareness* and *language learning awareness*. In this paper, the sociolinguistic aspects of multilingualism are analysed first, as a broader context of observing multilingualism in the classroom and tertiary language teaching (in German: *Tertiärsprachen*). In addition to the theoretical framework of tertiary language didactics, the purpose of the paper is to consider the characteristics of teaching German as an additional foreign language after English (the concept *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch*). The results of empirical research are presented, in which we analysed students' attitudes regarding the influence of Serbian as L1 and English as L2 on learning German as L3 and the L3 learning process, and which examined the influence of students' prior knowledge of L2 on learning L3 when solving the lexical and grammatical task, and finally, we analysed the students' reflection on language structures in L2 and L3 and on the learning process of L3 after solving a specific task. Respondents represent a homogeneous group of students whose L1 is Serbian, L2 English and L3 German. The semi-open questions were used (for students' attitudes), open-ended questions (for reflection) and the assignment. The results of the research provide an insight into the profile of learners of German as L3, regarding the development of declarative and procedural knowledge, that is, language awareness and language learning awareness. The analysis of the respondents' attitudes confirms that multilingual students perceive similarities and differences between L1, L2 and L3, often reach for the knowledge from L2 and know the learning strategies. The results of the evaluation of the lexical task (which requires the transfer of knowledge) confirm the positive impact of L2 on learning L3 and the success of L3 learners in solving the task, regardless of the level of language awareness. The results of the grammatical task evaluation (requiring transfer of knowledge and strategies) confirm that success in solving the task depends on the level of language awareness and language learning

awareness. We concluded that respondents with a higher level of reflection possess more developed language awareness as well as language learning awareness, respondents with a medium level of reflection have the potential to develop the same level with sufficient exercise and development of metacognitive abilities, while respondents with the initial level of reflection have insufficient linguistic and strategic knowledge to compensate for that, but, above all, we can observe inadequate metacognitive abilities that need to be systematically developed. The implications of this research in the process of teaching German as an additional foreign language in Serbia, and tertiary languages in general, consist of providing insights for teachers about the language behaviour of L3 learners in terms of using prior knowledge and strategies, deficiencies and ways of overcoming them, and the importance of fostering language awareness and language learning awareness in the process of teaching an additional foreign language.

Keywords: Multilingualism, Tertiary languages, English as a first foreign language, German as an additional foreign language, GaF („German after English”), Language awareness, Language learning awareness

Academic Expertise: Applied linguistics (Methodology of teaching), glottodidactics, sociolinguistics

Field of Academic Expertise: Methodology of teaching German language

UDC No.:

САДРЖАЈ

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА	1
1.1. Значај теме.....	1
1.2. Циљ и сврха рада.....	6
2. ДРУГИ ЈЕЗИК, ТРЕЋИ ЈЕЗИК, ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ	9
2.1. Социолингвистички аспекти вишејезичности	9
2.1.1. Положај и значај језика.....	9
2.1.2. Значај енглеског језика.....	14
2.1.3. Значај немачког језика.....	18
2.1.4. Улога матерњег, енглеског и немачког језика у концепту вишејезичности..	19
2.2. Разлике у учењу и усвајању језика	20
2.2.1. Појмовна разграничења.....	20
2.2.2. Учење и усвајање другог језика/страног језика.....	24
2.2.3. Учење и усвајање трећег језика/следећег језика.....	27
2.3. Вишејезичност	29
2.3.1. Облици вишејезичности.....	30
2.3.2. Развој (европског) концепта вишејезичности.....	35
2.3.3. Вишејезичност у образовању.....	37
2.4. Истраживање вишејезичности	40
2.4.1. Области истраживања вишејезичности.....	40
2.4.2. Преглед истраживања вишејезичности.....	42
3. УЧЕЊЕ И УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА У КОНЦЕПТУ ВИШЕЈЕЗИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА	46
3.1. Теорије учења и усвајања језика	46
3.1.1. Појам конструктивизма.....	49
3.1.2. Знање и учење према конструктивистичкој теорији.....	50
3.1.3. Конструктивизам у педагогији.....	51
3.1.4. Конструктивистичка дидактика страних језика.....	53
3.1.5. Хипотезе о учењу и усвајању страних језика.....	55
3.2. Психолингвистички аспекти учења и усвајања језика	56
3.2.1. Ментални лексикон и процес усвајања језика.....	57
3.2.2. Међујезички утицаји.....	59
3.2.3. Трансфер.....	61
3.2.4. Језичка свесност и свесност о учењу језикаб.....	65
3.3. Модели вишејезичности	68
3.3.1. Преглед модела вишејезичности.....	68
3.3.2. Интерни и екстерни фактори учења и усвајања језика.....	70

3.4. Дидактика и методика вишејезичности	74
3.4.1. Развој језичких знања и језичке свесности (декларативна језичка знања/ <i>language awareness</i>).....	77
3.4.2. Развој свесности о учењу језика (процедурална знања/ <i>language learning awareness</i>).....	79
3.4.3. Проширивање социокултурних знања и развој интеркултурне свесности (енг. <i>cultural awareness</i>)	81
3.4.4. Принципи дидактике вишејезичности и терцијарних језика.....	82
3.4.5. Елементи дидактике вишејезичности у образовним документима Србије...	83
3.5. Немачки као други страни језик после енглеског (концепт терцијарних језика)	85
3.5.1. Енглески као основа за учење немачког као другог страног језика	85
3.5.2. Типолошка сродност језика	87
3.5.3. Коришћење знања и стратегија из енглеског језика.....	89
3.5.4. Примена стратегија учења.....	90
3.6. Перспектива ученика	92
3.6.1. Особине вишејезичног говорника/ученика.....	93
3.6.2. Међујезички утицаји.....	95
3.6.3. Вишеструке способности за учење и вишејезичне компетенције	96
3.7. Перспектива наставника	98
3.7.1. Вишејезичне компетенције наставника.....	98
3.7.2. Образовање наставника за вишејезичност.....	101
3.7.3. Усавршавање наставника за вишејезичност.....	102
4. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ	104
4.1. Истраживачка методологија	105
4.1.1. Карактеристике истраживања наставе страних језика.....	105
4.1.2. Проблеми и приступи у истраживању терцијарних језика и наставе терцијарних језика.....	106
4.1.3. Експлоративно-интерпретативна спрам аналитичко-номолошке методологије (квалитативно спрам квантитативног).....	108
4.2. Предмет и циљ истраживања	111
4.2.1. Предмет истраживања.....	111
4.2.2. Циљ истраживања.....	112
4.2.3. Истраживачка питања и хипотезе.....	113
4.3. Испитаници	115
4.4. Инструменти	116
4.4.1. Први упитник за ученике.....	116
4.4.2. Задатак за ученике	118
4.4.3. Други упитник за ученике.....	120

4.4.4. Упитник за наставнике.....	121
4.5. Спровођење истраживања.....	123
4.6. Приказ и анализа резултата истраживања.....	124
4.6.1. Перспектива ученика (1. део)	124
4.6.2. Перспектива ученика (2. део)	147
4.6.2.1. Језичка свесност и рефлексija.....	147
4.6.2.2. Прикупљање података, критеријуми вредновања.....	151
4.6.2.3. Анализа података.....	160
4.6.3. Перспектива наставника.....	178
4.6.4. Резиме резултата истраживања.....	188
5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	194

ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЗИ

БИОГРАФИЈА АУТОРА

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

1.1. Значај теме

У данашњем глобалном, мултикултурном друштву вишејезичност није изузетак већ правило и постаје норма. Учење више језика постаје све значајније за појединца и друштво, а истраживања у овој области указују на сложене међујезичке односе. Од настанка Селинкерове (1972) хипотезе о међујезику (енг. *Interlanguage Hypothesis*) као динамичном и променљивом систему, пажња се усмерава са негативног на позитивни трансфер, одустаје се од норме идеалног говорника у другом/страном језику (Л2), наглашава се потенцијал међујезичких процеса за учење новог језика, односно потенцијал свих претходно научених језика, када је у питању вишејезична компетенција (в. Мајснер, 1999). Мењају се досадашња схватања о одређеним феноменима везаним за билингвизам, а која можемо применити и на вишејезичност уопште, на пример: вишејезичност је редак феномен, вишејезичне особе имају једнако и перфектно знање два или више језика итд. (Грожан, 1982).

Психолингвистичка истраживања (везано за меморисање, обраду и активирање језика говорника) доказала су повезаност различитих језика којима говорник влада, независно од места у мозгу где се меморишу, односно да се у тренутку активирања једног језика, други језик не искључује (Кук, 1993, према Хердина и Јеснер, 2002: 50). Приликом усвајања Л3 активира се механизам за усвајање страних језика а тиме и Л2 (Хамарберг, 2001: 36). Ова сазнања уважава и Заједнички европски референтни оквир за језике према коме појединац „гради одређену комуникативну компетенцију у чијем формирању великог удјела имају сва знања и искуства која су у сталној корелацији и интеракцији са језицима“ (ЗЕО, 2003: 14)².

Мноштво спољних и унутрашњих фактора рефлектују се на учење и усвајање језика, како неформално тако и формално, у школским условима. Ученик који учи и усваја трећи језик (након другог или страног језика) не може се више посматрати као једнојезична особа која тек усваја други или страни језик, већ као говорник јединствене језичке конфигурације (Де Ангелис и Селинкер, 2001: 45). Истраживања са ученицима

² Све преводе у раду сачинила је ауторка текста.

који усвајају више језика показују да не само матерњи језик ученика већ и њихова знања другог или страног језика имају утицаја на усвајање следећег/новог/трећег језика (међујезички утицаји) услед дејства различитих фактора (Кеноз, 2001; Хамарберг, 2001; Рингбом, 1987, 2001).

Примењена лингвистика разматра начине примене нових сазнања путем модела учења. Настава страног језика не може више да се базира на принципима учења и усвајања Л2, већ треба да поклони пажњу и осталим језицима које ученик усваја и тиме подржи развој индивидуалне вишејезичности. Вишејезичност је научно утемељен васпитно-образовни циљ, који је уско повезан са концептом језичке свесности. Са повећањем језичких знања и искустава у учењу језика развија се језичка свесност, ученици користе потенцијал постојећих знања. Вишејезичност се унапређује развојем језичке свесности и стратегија учења језика, поређењем језика и рефлексijом језика. И то не само у настави појединих страних језика, већ и у настави свих језика који се уче, као и других предмета. Позитивна искуства ученика у коришћењу сопствених ресурса потпомажу ефикасност учења, доводе до самопоуздања ученика у погледу способности и воде ка аутономији ученика.

Ову проблематику, вишејезични приступ учењу и усвајању језика, посматраћемо углавном из угла примењене лингвистике, односно глотодидактике, а ослонићемо се и на истраживања психологије, психолингвистике и других области, због неопходног интердисциплинарног приступа. Наш фокус је на специфичности учења другог страног језика (трећег или терцијарног језика, нем. *Tertiärsprachenunterricht*, енг. *third language acquisition*) у формалном образовном процесу, односно на школској вишејезичности. У последње две деценије актуелна су истраживања у области терцијарних језика, на основу чега су настали и модели вишејезичности који тумаче релевантне факторе учења језика. Ова нова теоретска и емпиријска сазнања имају импликације по наставну праксу.

Истраживање вишејезичности и учења терцијарних језика баца ново светло на дихотомију: учење (свесно усвајање експлицитних правила, нем. *gesteuertes, explizites, bewusstes Lernen*; енг. *learning*) и усвајање језика (спонтана интернализација³ језичких

³ Интернализација – опажања пренета на унутрашњи, ментални план (в. Виготски, 1977). При учењу језика усвајају се норме, стандарди и понашања који затим постају део нас, доживљавају се као властито сазнајно добро. Ради се о усвајању језика путем изложености језику и интеракције у социјалном контексту.

правила без инструкције, нем. *natürliches, implizites, unbewusstes Lernen, Erwerb*, енг. *acquisition*) (в. Крашен, 1981; Кенигс, 2003; у погледу усвајања трећег језика в. Хуфајзен, 2003). Проучавање вишејезичности ставља у фокус интеракцију међу језицима (в. Кенос, Хуфајзен и Јеснер, 2001) и (позитиван) трансфер. Анализирају се лингвистички, интерни и екстерни фактори учења језика (в. Хердина и Јеснер, 2002; Хуфајзен, 2003; Хуфајзен и Гибсон, 2003; Хамарберг, 2001). Истраживања из многих области, пре свега неуролингвистике и психолингвистике, износе доказе о бољим постигнућима и компетенцијама вишејезичних особа у односу на монолингвалне, о развијеној металингвистичкој свести, стратегијама учења итд. Модели вишејезичности са различитих позиција али мање-више комплементарно тумаче факторе учења више језика⁴. Динамички модел вишејезичности дефинише тзв. М-фактор, мултилингвални фактор који је карактеристика вишејезичних особа (в. Хердина и Јеснер, 2002). Примењено-лингвистички Факторски модел усвајања више језика указује на то да је учење Л3 фундаментално другачије од учења Л2, што је условљено квалитативно другачијим факторима (Хуфајзен, 2000б: 214). Овај модел дефинише групе фактора који имају утицаја на учење и усвајање језика, међу којима је металингвистичка свест онај најважнији, пружа увид у процесе учења и издваја релевантне факторе за контролисано учење језика.

Концепт наставе терцијарних језика (нпр. Хуфајзен и Нојнер, 2003; Нојнер, 2002; Нојнер и др, 2009) базира се на сазнањима ових истраживања. Један од главних циљева у овом концепту јесте неговање језичке свесности и давање импулса за развој вишејезичности. У оквиру наставе терцијарних језика не могу се примењивати само принципи дидактике и методике наставе Л2, јер сада не игра улогу само један језик, матерњи, већ и други или страни језик или више језика. Специфичност учења трећег језика огледа се у вишеструком међујезичком утицају (трансферу), тако да индивидуалне језичке биографије ученика (в. Крум, 2008) постају важан фактор који треба уважавати и тематизирати при планирању наставног процеса. Везе међу језицима су боље уколико се чешће користе. Важни аспекти у стварању синергија међу језицима

⁴*Bilingual and multilingual production models* (De Bot, 1992, 2004a; Clyne, 2003), *The activation/inhibition model* (Green, 1986, 1998), *The language mode hypothesis* (Grosjean, 1998, 2001), *The factor model* (Hufeisen, 1998, 2003; Hufeisen & Marx, 2007), *The multilingual processing model* (Meißner, 2003b, 2004a), *A dynamic systems theory model of multilingualism* (Herdina & Jessner, 2002), *The model of multilinguality* (Aronin & O'Loire, 2004).

јесу језичка свесност (енг. *language awareness*) и свесност о учењу језика (енг. *language learning awareness*), а трећи стуб вишејезичног образовања је интеркултурно учење (енг. *cultural awareness*). Појам језичке свесности је тешко прецизно дефинисати, он подразумева експлицитно знање о језику, свесно опажање и сензибилност при учењу, поучавању и употреби језика⁵. Последице по наставу су очигледне: циљ је да ученик користи културна предзнања, расположиви језички и стратегијски потенцијал при учењу трећег језика, нпр. заједничке структуре у језицима путем поређења и повезивања, освешћивање процеса учења итд. и да на тај начин економичније усваја страни језик.

Последњих година у Србији су постављени одређени формални услови за подршку вишејезичности у циљу прилагођавања новим европским и глобалним променама као и потребама ученика, а тиме и за увођење терцијарне методике и дидактике која има више образовних и педагошких циљева. У основно образовање уведена су обавезна два страна језика. Први страни језик је обавезан предмет од првог разреда основне школе, почевши од школске 2003/04. Други страни језик је обавезан предмет од петог разреда основне школе, почевши од школске 2007/08. Усвојени су наставни планови и програми са дефинисаним новим наставним циљевима у складу са улогом првог и другог страног језика. Истовремено се могу уочити и одређени формални недостаци попут недовољног фонда часова, што води ка фаворизовању првог страног језика, углавном енглеског.

Истраживања у настави страних језика тек треба да пруже одговор на питање да ли се примењују принципи наставе вишејезичности и какве ефекте имају по развој индивидуалне вишејезичности ученика. Заокрет у методско-дидактичком приступу је свакако следећи корак ка промени наставне праксе. Нужна је промена традиционалне „једнојезичне“ дидактике која је усмерена ка учењу једног страног језика. Тежиште се премешта са тзв. адитивне ка курикуларној вишејезичности, предлаже се плански оквир за нови облик интегрисаног учења језика, нем. *Gesamtsprachencurriculum* (в. Крум, 2005; Хуфајзен, 2011). Неопходна су истраживања у настави страних језика у школама Србије, чији би резултати пружили лингвистичку, примењено-лингвистичку, као и социолингвистичку аргументацију за неопходност промене свести учесника образовног

⁵ Дефиниција Удружења за језичку свесност, доступна на: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm

процеса (пре свега наставника и ученика, али и родитеља и шире јавности) у смислу даље подршке школској вишејезичности и стварања бољих услова за развој исте.

Осим теоретских разматрања о вишејезичности и учењу и усвајању језика у концепту вишејезичног образовања, приказаћемо и резултате емпиријског истраживања о настави немачког као другог страног језика (типичног терцијарног језика)⁶ са аспекта наставника и ученика, истражићемо процес учења и поучавања. Циљ нам је био да сазнамо да ли се и у којој мери рефлектују методско-дидактички принципи наставе вишејезичности⁷ односно терцијарних језика у процесу учења и поучавања у настави немачког као другог страног језика код ученика основне школе. Интересује нас да ли у настави немачког као другог страног језика ученици могу да профитирају од своје способности за учење. Да ли ученици користе језичке ресурсе, да ли усмеравају пажњу на језичке сличности, да ли је присутан међујезички трансфер (коришћење свих претходно научених језика)? Да ли је присутан инпут и увежбавање у настави немачког као ЛЗ у погледу примене претходних знања и стратегија? Фокус је пре свега на учовању постојања језичке свесности и свесности о учењу језика код ученика.

При одабиру истраживачке методологије мора се поћи од чињенице да вишејезичност као предмет истраживања представља комплексну област, која обухвата лингвистику (језичка знања), психологију учења (разумевање, учење и поучавање), психолингвистику (процес учења), упоредну лингвистику (језичке констелације), трансфер и интерференцију итд. Постоји више варијабли у истраживању било ког од наведених аспеката, посебно у формалним школским условима, које је немогуће обухватити или сагледати само на основу једног извора података или једне методе. За потребе нашег циља и предмета истраживања неопходна је сложенија истраживачка методологија, комбиновање више теорија, приступа, метода и података. Анализираћемо податке добијене квалитативним, али и квантитативним поступцима: на основу ученичких задатака, упитника за ученике, упитника за наставнике.

⁶ Немачки као страни језик сматра се типичним терцијарним језиком јер се ретко учи као Л2, а често као Л3 или следећи језик, и то углавном после енглеског као Л2 (Хуфајзен 1998:169, 2001: 648), при чему енглески као типолошки сродан језик има велики утицај на немачки.

⁷ Когнитивно учење, разумевање као основа, поређење језичких елемената, јединица, структура у Л1, Л2 и Л3, рад на лексици, тематизирање интерференције и трансфера, тематизирање социокултурних појава, искустава и традиција у учењу Л1 и Л2, индивидуалне особине ученика, стратегије, „учење учења“, узајамно допуњавање и стварање ефекта синергије међу језицима и др.

1.2. Циљ и сврха рада

Интересовање за истраживање учења и усвајања немачког као терцијарног језика природно је проистекло из дугогодишње наставне праксе ауторке овог рада са вишејезичним ученицима, најпре у раду са гимназијалцима који уче енглески као први и немачки као други страни језик, а затим у свакодневном раду са студентима англистике којима је немачки други страни језик. У настави немачког као другог страног језика и типичног терцијарног језика код ученика и студената се често може уочити трансфер знања и стратегија из претходних језика (енглеског и матерњег језика), који се одвија свесно или несвесно и који може бити позитиван или негативан. Осим тога, последњих десетак година запажа се постепена промена у начину рада наставника немачког језика, у смислу ослањања на претходна знања ученика (пре свега енглеског језика) и примене појединих елемената дидактике вишејезичности у циљу ефикаснијег и бржег учења језика.

Немачки се у Србији изучава углавном као други страни језик, односно терцијарни језик (Л3), после енглеског као првог страног језика (Л2)⁸ и та констелација омогућава ученицима и наставницима ефикасно коришћење потенцијала претходних језичких и стратегијских предзнања и искустава ученика, односно синергију међу усвојеним и циљним језицима. Међутим, у Србији до сада није било истраживања у овој области која би одсликала стање ствари у погледу процеса учења немачког као терцијарног језика и начина поучавања истог. Поставља се питање у којој мери ученици немачког као терцијарног језика у Србији користе те потенцијале и синергије, односно да ли је у оваквом контексту олакшано или отежано учење Л3.

Полазећи од социолингвистичких аспеката вишејезичности, преко теоријских полазишта школске вишејезичности, сврха рада је да најпре сагледамо карактеристике наставе немачког као терцијарног језика после енглеског, а затим да анализирамо утицај претходних знања и искустава стечених при учењу енглеског као Л2, као и српског као матерњег језика Л1, на учење немачког као Л3 код ученика шестог разреда основне школе који су на почетном нивоу учења немачког језика (трансфер знања и стратегија),

⁸ У Закону о основама система образовања и васпитања и другим правилницима није прописано да енглески језик има статус првог, а немачки статус другог страног језика. Ученик бира страни језик, међутим избор ученика и родитеља је углавном енглески као први и немачки као други страни језик.

фокусирајући се на два важна аспекта: језичку свесност (енг. *language awareness*) и свесност о учењу језика (енг. *language learning awareness*). Циљ нам је да утврдимо да ли ученици посежу за језичким и стратегијским предзнања, поређењем језика, израдом задатка и рефлексijом о процесу учења. Другим речима, покушаћемо да утврдимо позитиван утицај предзнања на савладавање немачког као Л3 услед постојања језичке свесности и свесности о учењу језика. С обзиром на то да је типолошка сродност тј. сличност између енглеског као Л2 и немачког као Л3 језика велика, очекује се активирање предзнања и већи позитиван трансфер из Л2. Премда, као што је већ напоменуто, до сада није било сличних истраживања у настави са ученицима којима је српски матерњи језик, може се ипак претпоставити умерено позитиван утицај усвојених знања и стратегија из српског језика, јер се ради о индоевропском језику.

Резултати истраживања имаће значај за развој школске вишејезичности у настави немачког као терцијарног језика у смислу пружања важних информацијама о вишејезичним компетенцијама ученика немачког као терцијарног језика (језичкој свесности, свесности о учењу језика) као потенцијалу који треба користити у настави, затим давања смерница наставницима немачког језика у погледу примене принципа и метода рада којим се подстиче коришћење претходних знања и стратегија ученика. Прикупљени подаци о процесу учења и компетенцијама ученика послужиће касније ауторки овог рада као основа за израду предлога мера за развој школске вишејезичности, пре свега за израду концепта стручног усавршавања у погледу примене принципа наставе вишејезичности, посебно наставе терцијарних језика. Осим тога, резултати истраживања могу бити користан показатељ при изради нових наставних материјала, за дидактизацију садржаја постојећих уџбеника који су у употреби у Србији (у виду приручника за наставнике), као и за даља истраживања, нпр. лонгитудинално истраживање са ученицима и наставницима уз помоћ акционог истраживања или субјективних теорија, или пак трансверзално истраживање са већим бројем испитаника на нивоу целе Србије.

Приказ поглавља у раду

Рад се састоји из два дела, теоријског и истраживачког. Први део чине четири поглавља која су посвећена појмовним разграничењима у вези са вишејезичношћу, као и социолингвистичким аспектима ове шире теме којом се бавимо, а затим следи пет

поглавља у којима су представљена теоријска полазишта везана за школску вишејезичност, односно учење и усвајање језика у концепту вишејезичног образовања, са посебним освртом на терцијарне језике из перспективе ученика и наставника. У другом истраживачком делу приказано је квалитативно истраживање о утицају претходних знања и искустава из енглеског као Л2 и српског као матерњег језика Л1 на учење немачког као Л3 код вишејезичних ученика испитујући два аспекта: језичку свесности и свесност о учењу језика.

У уводном делу је представљена тема и њен значај за развој школске вишејезичности (1.1.) као и циљ и сврха рада (1.2).

Друго поглавље почиње социолингвистичким аспектом вишејезичности као полазном тачком у сагледавању школске вишејезичности (2.1), затим се бави појмовним разликама, описујући дихотомију учење и усвајање језика, као и разлике у усвајању другог и трећег језика (2.2), а у наставку даје приказ облика вишејезичности, са освртом на значај школске вишејезичности (2.3). Поглавље завршава прегледом истраживања и области истраживања вишејезичности (2.4).

Треће поглавље се бави основним теоријским полазиштима у концепту наставе терцијарних језика, посебно немачког као терцијарног језика: кратак преглед основних теорија учења и усвајања језика, са посебним освртом на когнитивно учење и поучавање као и конструктивистичке теорије (3.1), затим се анализирају психолингвистички аспекти учења и усвајања језика: ментални лексикон и његова улога у трансферу (лексичког) знања, и дефинишу два важна фактора у погледу усвајања језика и међујезичких утицаја: језичка свесност и свесност о учењу језика (3.2). Следи приказ модела вишејезичности који тумаче факторе усвајања језика (3.3), а затим се разматра дидактика и методика вишејезичности: развој декларативних и процедуралних знања, принципи методике и дидактике (3.4), специфичности немачког као типичног терцијарног језика (3.5) и карактеристике ученика и наставника у дидактици терцијарних језика.

Четврто поглавље посвећено је специфичностима истраживања терцијарних језика у погледу методологије (4.1), предмету и циљевима истраживања (4.2). Расправља се о одабиру инструмената истраживања (4.4), а затим описује ток истраживања и

представљају резултати истраживања (4.5. и 4.6). Испитују се ставови ученика у погледу језичке свесности и свесности о учењу језика, затим сам процес учења немачког као ЛЗ путем поређења и активирања предзнања из енглеског као Л2 језика (на примеру лексичко-граматичког задатка), као и ставови ученика у погледу сопственог учења ЛЗ (путем метајезика, односно рефлексације о конкретном задатку и процесу учења). Такође се испитују ставови наставника о понашању ученика у погледу примене претходних знања и искустава, као и рефлексација сопствене праксе у погледу укључивања других језика у наставу и примени принципа дидактике вишејезичности.

2. ДРУГИ ЈЕЗИК, ТРЕЋИ ЈЕЗИК, ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ

2.1. Социолингвистички аспекти вишејезичности

У овом делу рада посматрамо вишејезичност са аспекта језичке политике и планирања, разматрамо значај и статус језика у друштву и образовању, посебно улогу енглеског и немачког језика у концепту вишејезичности и школске вишејезичности.

2.1.1. Положај и значај језика

Од деведестих година прошлог века су са растућом глобализацијом су у жижу интересовања доспела два паралелна процеса у развоју и употреби језика. Значај, статус и утицај појединих језика се мења, по једнима према сопственој динамици, а по другима под утицајем социјалних, економских и политичких моћи. Језичка политика и планирање (ЈПП) нашла се пред новим изазовом. Глобализацију и модернизацију (медији и технологије) прати ширење енглеског језика који постаје модерна *lingua franca* попут латинског језика некада, долази до утицаја на друге језике, али и промена у самом енглеском језику. Долази до промена статуса, па чак и угрожености појединих малих језика, што усмерава истраживаче ка пројектима заштите језика. Однос према доминантном енглеском језику, језичким променама, угроженим језицима и језицима уопште рађа различите супротстављене ставове, али и покушаје изналажења помирљивих решења у језичкој политици и планирању.

Заговорници језичке екологије

Настају покрети попут језичке екологије, дисциплине која се бави истраживањем вишејезичности, односом између језика и окружења, као и језичком политиком и планирањем, а која за циљ има превенцију угрожености језика, културну и језичку разноликост, вишејезичност, културну размену, посебан однос према мањинским језицима, итд. (в. Филипсон и Скутнаб-Кангас, 1996; Филипсон, 2000; Скутнаб-Кангас, 2000, 2002, 2005). Парадигма језичке екологије повезује енглески језик са оним факторима који подстичу језичку једнакост: вишејезичност и језичку разноликост, промовисање додатног учења страног/другог језика, једнакост у комуникацији, очување и размену култура итд. (Скутнаб-Кангас, 2000: 657). Хорнбергер и Халт (2008: 292) сматрају да је језичка екологија нераскидиво холистички и динамички приступ, приступ критичком мишљењу о вишејезичности, стога анализа језичке екологије обухвата односе између језика, друштвених језичких контекста, индивидуалних говорника и њихових језика и између ове три димензије.

Заговорници језичке екологије промовишу језичка људска права и проактивно деловање, настају пројекти на нивоу држава и влада који имају еколошки приступ језичкој образовној политици. Халт (2007) нпр. у једној студији даје приказ међусобних односа политике, говорника и друштвених контекста, истражује позицију енглеског језика у контексту вишејезичности у политичким текстовима и наводи пример Шведске чија је ЈПП била пред задатком да избалансира дугогодишњу оријентацију ка језичком диверзитету и јачање статуса шведског језика, што је резултирало доношењем закона 2005. год. под називом *Најбољи језик: Усклађена језичка политика за Шведску* који садржи четири циља националне језичке политике, који истовремено истичу посебан статус шведског и ширу вишејезичност (Хорнбергер и Халт, 2008: 286–288). У студији се закључује да је овакво стање погодно за развој ЈПП-а, али и да је могућ *status quo*, тј. борба за превласт између шведског и енглеског.

Међутим, истовремено већина представника ове струје у лингвистици и хуманистичким наукама сматра да је глобална употреба енглеског језика озбиљна претња очувању лингвистичке био-разноликости (Филиповић, 2007: 377). Према заговорницима језичке екологије језици постају средство за успостављање и одржавање неравноправне расподеле моћи и ресурса међу друштвеним групацијама, и у том смислу

се говори о језичком империјализму, доминацији језика великих сила над мање моћним језицима. и говорним заједницама (Филиповић, 2009: 52). Глобални енглески није неутрални језик комуникације неизворних говорника, већ је укључен у многе друштвене домене и доминација енглеског иде на штету других језика, сматра Филипсон (2008: 8), и по њему је очигледан сукоб реторичке подршке вишејезичности и лингвистичке хијерархије. Расправљајући о утицају неке *lingua franca* у смислу наметања погледа на свет, односно културе која се огледа у том језику, Кристал (1997: 4–5) сматра да енглески језик, тј. енглески вокабулар не рефлектује јединствену „енглеску културу“. По њему, ниједан језик није културно хомогена целина, језик прати културу, а не претходи јој (Кристал, 1997: 5, 7). Тиме пребацује тежиште са језика на културу, односно на комплексан однос језика и културе. Кристал (1997: 9) сматра да треба бити опрезан у погледу потенцијалне опасности од лингвистичког империјализма, али да је претерано видети у свему скривену политичку агенду. Ипак, оваквим ставовима не оповргава се теза да са енглеским језиком долазе и нови културни модели у заједнице које га прихватају.

Заговорници интернационалног енглеског

Глобализација и наука су довели до промена у самом енглеском језику, пре свега у земљама где се говори као други језик (попут Индије) и до веће употребе америчког енглеског. Долази и до цепања језика, односно јављају се варијетети енглеског језика. Међутим, највећа промена дешава се у употреби енглеског као другог језика или као интернационалног енглеског, тј. енглеског као *lingua franca* – ЕЛФ (енг. *english as a lingua franca - ELF*). Заговорници интернационалног енглеског сматрају да енглески није претња другим језицима јер он није језик идентификације, већ језик комуникације. Хаус (2003: 562, 574) сматра да је ЕЛФ нападнут једнострано, да није претња по матерњи језик. Као аргумент Хаус (2003: 571) наводи резултате три истраживачка пројекта на Универзитету у Хамбургу, на основу којих закључује да ЕЛФ не повређује озбиљно матерњи језик, да су норме матерњег језика очуване (нпр. приликом превода и продукције текстова), да интеракција на ЕЛФ-у показује фенотипско присуство матерњег језика, да нема неспоразума, и да се, без обзира на то што се предавања одвијају на енглеском језику, временом постепено укључује и матерњи језик у наставу. Говорници ЕЛФ-а желе да уче тај језик, наглашава Хаус (2003: 561) и подржава постојање језика *високе комуникативне вредности*. Она сматра да би се увођењем ELF-

а као званичног језика створио простор за учење других, страних и мањинских језика. И Крум (2008: 26), анализирајући различито вредновање и асиметрију језика, сматра да „нема узрочне повезаности између коришћења енглеског као *lingua franca* широм света и потцењивања и немоћи других језика.“

Европски модел

Што се тиче европских модела ЈПП-а на почетку 21. века Бугарски (2005) уводи термин *интерактивни модел* који представља средње виђење ЈПП-а, које се огледа у документима Савета Европе, пре свега у *Заједничком европском оквиру за језике*. Он представља покушај „помирења“ екстремних парадигми језичке екологије и неселективне употребе енглеског као глобалног језика у Европи. „Базични постулати овог модела језичке политике су културна и лингвистичка интеракција, размена, сарадња и разумевање говорника различитих језика уз препознавање и уважавање културне, етничке, расне и друге различитости и специфичности“ (Филиповић, 2009: 59).

Управо тај интернационални енглески језик заједно са осталим многобројним европским језицима постао је основа јединственог европског концепта језичке политике и планирања који подржава принцип језичке разноврности и вишејезичности. Паралелно са процесом глобализације одвија се и процес тзв. глокализације, којим се јачају локални етнички идентитети, штите мањински и регионални језици, уз истовремену отвореност према глобалним дешавањима. Савет Европе усваја документа за промоцију и заштиту језика, као што су *Европска повеља о регионалним или мањинским језицима* (енг. *European Charter for Regional or Minority Languages*) и *Заједнички европски оквир за живе језике* (енг. *Common European Framework of Reference for Languages*, нем. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) који афирмише језичку разноврсност и учење више језика, очување мањинских језика, а истовремено и промовише језичко образовање на горе поменутиим принципима, као и економичност у смислу ефикасног трансфера вештина и способности, различите циљеве наставе језика (нпр. првог и другог страног језика). „*Заједнички европски оквир за живе језике* (даљем *тексту ЗЕО*) настао је као плод политичке одлуке којом су се желеле ублажити последице глобалне доминације једног језика (енглеског као *lingua franca*) на уштрб мноштва других језика мултикултурног и мултијезичког европског континента“

(Дурбаба, 2011: 136). *Заједнички европски оквир за језике* је флексибилан, динамичан, прегледан, лак за коришћење и недогматичан приручник (не заступа нити једну лингвистичку нити психопедагошку теорију), применљив у различитим контекстима учења и наставе језика (Филиповић, 2009: 68). ЗЕО се схвата као основа за даље учење и усавршавање које би у повољним околностима могло или требало да буде доживотна активност (Дурбаба, 2011: 136). ЗЕО подржава опште језичко образовање, комплексну језичку способност, при чему ученици треба да успоставе метакогнитивну контролу над сопственим способностима и стратегијама. То подразумева језичка знања и вештине у одређеном језику, заједничка знања која могу да се пренесу са једног на други језик или пак на други предмет и отвореност за даље, доживотно учење. Иако се документу приписује догматичност, он није обавезујући, и у том смислу се његове препоруке могу схватити као смерница, тј. оквир за образовнополитичке одлуке земаља чланица (в. Дурбаба, 2011: 136).

Овај документ је прихваћен од стране већине земаља европског континента у погледу садржаја који се односе на учење и наставу језика, као и у погледу афирмације језичке разноврсности и вишејезичности, заштите језичких права „малих“ језика, и то упркос критикама у погледу подршке за језичку равноправност. Наиме, ЗЕО према многим представља идеализовану слику у погледу језичке равноправности, посебно регионалних језика (Филиповић, 2007: 382). „Без обавезујућих образовних језичких људских права већина мањина мора да прихвати суптрактивно образовање, што углавном доводи до асимилације и спречавања интеграције“ сматра Скутнаб-Кангас (2005)⁹ и то илуструје на примеру необавезујућих формулација из два документа¹⁰: “колико је то могуће, у оквиру (државног) образовног система, одговарајућим мерама, у адекватним приликама, ако има довољно захтева, ученици који то желе у броју који се сматра довољним, уколико то оправдава број говорника регионалног или мањинског језика.“ Ради се о могућностима учења регионалних и мањинских језика. Изостаје, дакле, доследна примена препорука ЗЕО у процесу језичког планирања и политике као и планирању наставе језика којом би се постигла језичка равноправност и смањила постојећа моћ великих језика.

⁹ Поглавље 6. Нема пагинације у електронској верзији рада.

¹⁰ Ради се о могућностима учења регионалних и мањинских језика које разматрају следећи документи: *Оквирна конвенција за заштиту националних мањина*, енг. *Framework Convention for the Protection of National Minorities*, и *Европска повеља о регионалним или мањинским језицима*

Ипак је много више разлога за примену ЗЕО, пре свега због његове практичности за све оне којима је намењен у процесу учења: ученике, наставнике, планере језичке политике итд. ЗЕО посебну пажњу посвећује континуираном образовању, мотивацији и развијању критичке самосвести наставника који често имају пресудну улогу у процесу формирања ставова, мишљења и мотивације за даље учење језика оних којима језике предају (Филиповић, 2009: 69). Када су у питању страни језици, ЗЕО „полази од премисе да учење страних језика током школовања нема за циљ готов производ, већ се оно схвата као стварање основе за даље учење и усавршавање“ чиме се подржава доживотно учење (Дурбаба, 2011: 136).

ЈПП у Србији

Када је у питању Србија, још увек не постоји (пре свега академски) споразум о томе у ком правцу и са којим циљевима би требало да се креће наша језичка политика, па и политика наставе језика (а то подразумева одабир језика, простор у настави датих језика у формалном образовању, језичке садржаје, методе у настави Л1, Л2 и страних језика, као и стратешко и епистемолошко утемељење на коме би се ЈПП базирала) сматра Филиповић (2009: 70) и очекује дефинисање свеобухватне и модерне језичке политике и добро промишљену образовну стратегију. Одређени помаци су у међувремену учињени када су питању нпр. стандарди постигнућа за језике.

2.1.2. Значај енглеског језика

Процес ширења енглеског језика и настанак његових варијетета можемо пратити по Кахруовом моделу три круга, где уочавамо унутрашњи круг (енг. *Inner circle*), у коме се налазе земље у којима се енглески говори као матерњи језик (САД, Уједињено краљевство, Канада, Аустралија, Нови Зеланд), затим спољашњи круг (енг. *Outer circle*) у коме се налазе земље Африке и Јужне Азије у којима се енглески говори као други, службени језик (Замбија, Танзанија, Шри Ланка, Јужна Африка, Сингапур, Филипини, Пакистан, Нигерија, Малезија, Кенија, Јамајка, Индија, Гана, Бангладеш) и где настају варијетети енглеског језика (индијски малезијски, сингапурски, филипински, нигеријски енглески) (в. Кахру, 1996: 137). Највећу експанзију доживљава енглески језик у трећем кругу који се шири (енг. *Expanding circle*), а то су земље у којима се енглески користи као страни језик и где је број нематерњих говорника изузетно велики

велики (Кина, Египат, Индонезија, Израел, Јапан, Кореја, Непал, Саудијска Арабија, Тајван, УССР, Зимбабве).

За глобални енглески језик данас су у употреби различити синонимни термини: *English as a lingua franca* (e.g. Gnutzmann, 2000), *English as a global language* (e.g. Crystal, 1997), *English as a world language* (e.g. Mair, in press), *English as a medium of intercultural communication* (e.g. Meierkord 1996), *English as an international language* (McKay, 2002), *World English* (Brutt-Griffler, 2002) (Зајдлхофер, 2003: 8–9). Према МекКеј (2002: 132) „International English is used by native speakers of English and bilingual users of English for cross-cultural communication. International English can be used both in a local sense between speakers of diverse cultures and languages within one country and in a global sense between speakers from different countries.“ Џенкинс (2006: 159) сматра да се термин *World Englishes* може дефинисати као: а) сви варијетети енглеског језика у свету и различити приступи који се користе за њихов опису и анализу (енг. *World English, International English, Global English*), б) у ужем смислу као *New Englishes* у Африци, Азији и Карибима у којима је енглески други језик/ службени (енг. *nativised, indigenised, institutionalised English*) и в) плурицентричан приступ проучавања енглеског језика који је повезан са Кахруом и колегама (*Kachruvian approach*).

Трухо (2002: 20–21) сматра да је енглески језик обавијен интернационалном, глобалном идеологијом људи који га виде не онаквим какав јесте, већ какав би они желели да буде, тачније енглески се сматра језиком моћи и престижа, а не само посредничким језиком. Брајдбах (2003: 8) сматра да се увођењем вишејезичности слаби моћ енглеског, при чему појединац чува свој идентитет и културно наслеђе и постаје плурилингвалан. Признајући моћ енглеског, Брајдбах (2003: 15–17) позива на непристрасно прихватање ЕЛФ-а, али и настојање да се постане плурилингвалан у току живота (да се поред енглеског спонтано употребљава и неки други језик). *Lingua franca* нам је дефинитивно потребна, и за сад тој сврси добро служи енглески. То треба прихватити, али истовремено развијати холистички приступ језичким образовним политикама, где ће се осим енглеског језика учити и други језици, што ће појединцима омогућити да спонтано користе жељени језик, без страха од губљења идентитета и културног наслеђа. Иако су идеолошка полазишта различита (нпр. Хаус (2003): ЕЛФ је језик комуникације и потребан је; Тришо (2002) и Брајдбах (2003): ЕЛФ је језик империјализма и треба га ослабити), долази се до истог закључка – потребе за

мултилингвалном и мултикултурном Европом са плурилингвалним појединцима, који имају пуно право да учествују у доношењу битних политичких одлука. Са друге стране, Гунаратне (2003: 39) предвиђа врло брзо слабљење енглеског језика који је на свом врхунцу, јер је то природан процес који је историја показала на латинском језику, а да ће други језици, чије државе буду симболи економске моћи у будућности, заменити овај језик. Кристал (2000) наводи да постоје очигледне паралеле између развоја латинског и енглеског, али верује да им судбине неће бити исте. За нестанак ЛЛФ-а (енг. *LLF- Latin as lingua franca*) одговорна је изолација људи и група, па самим тим и отежана комуникација међу њима. А данас је цео свет, с те комуникативне тачке гледишта, мањи него што је била Европа некад. Увек је било потребе за језиком *lingua franca* и који год то језик био, битно је да је стандардни, иначе ће се расути на дијалекте, као латински некада.

Хаус (2003: 573–574) долази до одговарајућег оквира за ЕЛФ, а то је *мултилингвални говорник са мултикомпетенцијом*, у коме ЕЛФ има употребну, комуникативну вредност, посматрано са прагматичког становишта. У питању је интеракција два нематерња говорника, дакле у питању је интеракциони приступ социолошким, а мање индивидуално-психолошким појавама, док је фокус на употреби језика. Џенкинс (2006: 175) као и Зајдлхофер (2003: 7) указују на чињеницу да су говорници којима енглески није матерњи језик бројнији од изворних говорника енглеског, да су двојезичност и плурилингвизам суштинска својства светског енглеског (енг. *World English*) и да неизворни говорници постају главни носиоци промена које се тичу самог језика и идеологија везаних за језик (ово последње се сматра значајном импликацијом за образовна питања у оквиру европских образовних програма и шире). Обе ауторке сматрају да свако ко учествује у међународној комуникацији треба да има у свом језичком репертоару одређене језичке форме које су разумљиве за већину говорника из различитих језичких контекста, и зато морају развити способност језичког прилагођавања (енг. *accommodation skills*), а да локалне варијетете уче и користе у локалном контексту. У плурицентричном приступу усвајању језика сваки говорник/ученик одражава своју социолингвистичку реалност (в. Џенкинс, 2006:174; Зајдлхофер, 2003: 20, 22). Осим тога, циљ учења/усвајања језика не треба да буде стицање компетенције изворног говорника, већ стицање интеркултурне компетенције путем плурилингвизма у који је укључен енглески као интернационални језик – ЕИЛ (енг. *English as an international language - EIL*).

Горе поменути термини ЕЛФ и ЕИЛ не подразумевају један препознатљив и кодификован варијетет, не постоји стандардни ЕИЛ. Кристал (2000) сматра да нема разлога за непостојање једног енглеског, мешаног карактера за неформалну употребу, и једног енглеског који би био интернационални стандардни дијалекат. На потребу да се утврди позиција енглеског и однос са другим језицима у оквиру европске језичке политике Зајдлхофер (2003) предлаже да се енглески учи у оквиру концепта интернационалног језика, са ограниченом улогом и посебним статусом, како не би представљао претњу другим језицима. Основа за кодификацију ЕИЛ-а јесте опис његових карактеристика. Укључивање ЕИЛ-а у наставни програм, Зајдлхофер (2003) сагледава из угла функције, концепта, лингвистике и педагогије.

Поучавање ЕЛФ-а

Када је у питању Европа, статистика показује да је енглески језик матерњи језик 13% становника, а да га као страни језик учи 38% становника (Евробарометар, 2006). Осим тога, енглески је европска ЕЛФ, једна од кључних квалификација које треба стећи током образовања, те постоји много разлога за његово учење и употребу, како пословно тако и приватно. „Енглески се сматра кључем за свет, док француски и немачки више не отварају сва врата у Европи“ (2008: 24). Енглески језик није значајан само за комуникацију. Култура и друштво на енглеском говорном подручју, дакле лингвопрагматски садржаји и интеркултурно учење такође спадају у образовне циљеве наставе енглеског као страног језика (Нојнер, 2002).

Иако је број матерњих говорника енглеског језика далеко мањи, они ипак одређују начин његове употребе, док неизворни говорници креирају паралелно своје варијанте енглеског, што представља нелогичност (Зајдлхофер, 2005). Да би ЕЛФ као концепт био прихваћен, потребно је системско проучавање природе и употребе, сагледавање импликација по методе учења и поучавања, а у домену језичке политике и планирања кључна је концептуализација и кодификација ЕЛФ-а и његово прихватање. Он је, наиме, заједничко власништво (енг. *Common property*), феномен који није конкуренција осталим језицима, а начин његовог поучавања мора да буде другачији, посебан (Зајдлхофер, 2007). „Ако енглески језик његови корисници присвајају на такав начин, да служи својој јединственој функцији као ЕЛФ, он неће представљати опасност за друге језике, већ ће оставити друге језике нетакнутим управо због своје ограничене

улоге и посебног статуса“ (Зајдлхофер, 2007: 148). Гредол (2006: 118) чак сматра да промена статуса енглеског језика (није више страни језик већ основна вештина) ствара већу потребу за другим језицима, због чега врхунац његове популарности и употребе почиње да опада. И Модино (2001) сматра да енглески треба поучавати као ЕЛФ, језик многих култура, да се не сме инсистирати на норми изворног говорника, као и да треба промовисати варијетете енглеског као одраз културне разноврсности. Неопходне су и нове стратегије у настави језика са циљем стицања компетенција за учешће у глобалној комуникацији уз истовремено очување језичког и културног интегритета. Џенкинс (2006) и Зајдлхофер (2005, 2007) предлажу нов начин поучавања и учења ЕЛФ-а, где је фокус на контексту коришћења енглеског од стране европских говорника, на прагматичким стратегијама, стратегијама интеркултурне комуникације, језичкој свесности, без инсистирања на перфектности (норми изворног говорника). Приступ учењу и поучавању ЕЛФ-а јесте радикалан. Међутим, уочава се недостатак дескриптивног рада на ЕИЛ-у, како би се могао укључити у наставне програме.

2.1.3. Значај немачког језика

Немачки језик је матерњи језик великог броја грађана Европе (око 100 милиона). Осим тога он је један од великих светских језика који се на тлу Европе традиционално учи као страни језик (нем. *Deutsch als Fremdsprache* - DaF), пре свега у земљама Источне и Југоисточне Европе. У Србији је више деценија био један од четири равноправно изучавана светска језика, у статусу првог или другог страног језика. Међутим промене у језичким политикама и масовно учење енглеског језика утицали су и на промену статуса немачког језика. Последњих десетак година немачки језик се у школама Србије учи углавном као други страни језик (нем. *Deutsch als zweite Fremdsprache*), након енглеског као првог страног језика. Овакве околности чине немачки, али и друге стране језике, у Србији типичним терцијарним језиком са чијим учењем почиње да се развија вишејезичност, а тај тренд је присутан и у земљама региона. Из тог разлога све више се развијају нове области – дидактика вишејезичности и дидактика терцијарних језика – чије ћемо принципе анализирати детаљније у поглављима 3.4 и 3.5.

Последње деценије се немачки, међутим, све више учи у Србији и ванинституционално, а разлог за такво интересовање за немачки језик, културу и економију јесте близина земаља немачког говорног подручја и традиционалне везе са

њим. Поред учења немачког као страног језика у школама Европе, немачки језик се изучава ван матичних земаља на културним институтима попут Гете-Института или Аустријског института. Понуда студијских програма на немачким универзитетима на енглеском језику подразумева и паралелно учење немачког језика, тако да су страни студенти у Немачкој у прилици да развијају своју вишејезичност. Због атрактивности немачке привреде и тржишта рада, односно интересовања за запошљавање и боравак у земљама немачког говорног подручја, повећано је и интересовање за изучавањем немачког језика.

Осим статуса матерњег и страног језика, немачки има и статус другог језика (нем. *Deutsch als Zweitsprache - DaZ*), који је условљен вишедеценијским миграцијама ка земљама немачког говорног подручја. Досељеници поред свог матерњег језика уче, усвајају и говоре немачки у средини где је он званични/службени и језик комуникације (в. поглавље 2.2.1).

2.1.4. Улога матерњег, енглеског и немачког језика у концепту вишејезичности

Са аспекта социолингвистике бројни су проблеми у прихватању вишејезичности на индивидуалном и на институционалном нивоу. Са једне стране, Европа као заједница је вишејезична и мултикултурна. Предност познавања више језика је несумњива за комуникацију у европском друштву. Повећано учење енглеског, увођење обавезна два страна језика, ученици који већ долазе у школу као двојезични (услед миграција) – ово су предуслови за развој вишејезичности. Међутим, у исто време европска језичка заједница је заснована на монолингвалном принципу, тзв. консолидоване једнојезичности (Елих, 2006), што чини отежавајући фактор. Крум (2008, 6–7) сматра да подршка вишејезичности мора да почне са озбиљним схватањем и прихватање језика које ученици носе са собом. Наставници не могу да предају изоловано поједине језике, јер појединци и друштво нису једнојезични.

Са аспекта дидактике вишејезичности, потенцијал енглеског у развоју индивидуалне вишејезичности је значајан. Због сродности са другим европским језицима он је идеалан базични страни језик, посебно због стварања синергија међу језицима. Енглески и немачки су типолошки и генетски сродни језици, из групе западногерманских језика, сличне лексике и граматике, па енглески као први страни

језик стога може олакшати учење немачког као другог страног језика. И матерњи језик има важну улогу у концепту вишејезичности, поготову у погледу продубљивања свести о језицима и различитим културама. Полазно питање у развоју дидактике терцијарних језика гласи: „Како се језичко знање и искуства у учењу језика, које ученици већ доносе из матерњег језика и из првог страног језика, може искористити у настави следећег страног језика (терцијарног језика), тако да се ефикасније учи?“ (Нојнер и др, 2009: 24). У том смислу треба уважавати потребе и језичке потенцијале ученика. Када је у питању Србија, важност матерњег и првог страног језика за учење другог страног језика, а тиме и развој вишејезичности, наглашена је и у наставним плановима и програмима. Многи елементи матерњег језика, појмови, стратегије стоје на располагању и могу да се активирају при учењу другог страног језика, а у почетној настави терцијарних језика корисно је развијање свесности о сличностима и разликама матерњег, првог и другог страног језика (Нојнер и др, 2009: 33).

2.2. Разлике у учењу и усвајању језика

2.2.1. Појмовна разграничења

У овом делу рада ћемо ближе одредити појмове *матерњи језик*, *први језик*, *други језик*, *страни језик*, *трећи језик* (*терцијарни језик*).

Матерњи језик и први језик

Под појмом први језик (нем. *Erstsprache*, енг. *first language*) у литератури се наводи језик који појединац први по реду усваја (слуша и учи) (Оксар, 2003: 13) ван формалног образовања у свом непосредном окружењу. То често може бити језик мајке, па се зато појам први језик поистовећује са појмом матерњи језик (нем. *Muttersprache*, енг. *mother tongue*) и могу се користити синонимно.

Појам матерњи језик је врло комплексан. За појединца то може бити језик мајке, оца или другог члана породице са којим појединац одраста, што је случај нпр. са децом из мешовитих бракова. То може бити језик са којим се појединац идентификује. Апелтауер (1997: 11) сматра да је матерњи језик формално језик који говори мајка и који

дете учи као први језик, а са друге стране то може бити језик у коме се појединац најбоље осећа и којим најбоље влада.

Матерњи језик (језик мајке), дакле, не мора увек да буде први језик. Зато је појам први језик можда погоднији од појма матерњи језик када говоримо о језику који је доминантан код појединца. Међутим, не постоји јединствен став по том питању, а у литератури се стално синонимно употребљавају оба појма.

Када је реч о појединцима који одрастају билингвално, односно паралелном усвајању два језичка система, тумачење првог језика је проблематично јер је усвајање (два или више) језика комплексан процес одређен различитим контекстом тј. факторима, као што је конструкција идентитета, однос са околином итд. Време усвајања језика одлучујуће је за дефинисање првог језика. Уколико дете паралелно усваја два језика (језик мајке и оца) у раном детињству, од рођења, сматра се да је у питању (симултано) двоструко усвајање првог језика (нем. *simultaner doppelter Erstspracherwerb*). Клајн (1984: 27) сматра да је билингвално (двоструко) усвајање првог језика могуће до треће године живота детета, а да након тог узраста говоримо о о усвајању другог језика код одраслих

Ипак, симултани билингвизам (и са једнаким компетенције у оба језика) ретко је заступљен. Билингвално васпитање отвара питања која отежавају јединствено одређивање појма први језик. Најчешће су то неједнаке компетенције у језицима и временска дистанца у усвајању два језика код деце. Често се један од два језика развија касније, па се не може утврдити да ли је у питању двоструко усвајање првог језика (нем. *doppelter Erstspracherwerb*), или усвајање првог језика (нем. *Erstsprache*) а затим другог језика (нем. *Zweitsprache*). Уколико је неједнак ниво знања два језика код билингвалних особа, поставља се питање да ли се и овде може говорити о двоструком усвајању првог језика, или се доминантан (јаче изражен) језик може сматрати првим језиком. Осим тога, доминантан језик не мора бити усвојен први по реду. То зависи од животних околности, што се може видети код миграната који долазе у страну земљу и заборављају језик који су прво научили, док језик нове околине постаје њихов доминантан језик (Апелтауер, 1997: 10).

За дефиницију првог језика важну улогу има схватање дихотомије усвајање – учење, односно дистинкције матерњи језик – нематерњи језик (в. Едмондсон и Хаус, 2006: 8). За први језик (односно матерњи језик према Едмондсон и Хаус) најважнија карактеристика је да се он усваја неформално, спонтано, несвесно (о овоме више у следећем делу рада).

Први језик указује и на чињеницу да, након овладавања њиме, следи учење другог (и трећег и следећих) језика по реду. Први језик је предмет истраживања како са аспекта начина и услова усвајања тако и са аспекта његове улоге у вишејезичности. У нашем истраживању школске вишејезичности користићемо појам први језик за означавање српског као матерњег језика већине испитаника, као и скраћеницу Л1 која је уобичајена у литератури на енглеском и немачком језику.

Други језик и страни језик

Када је у питању терминологија на енглеском језику, устаљени термин за други језик који се усваја после првог језика је *second language*, а усвајање другог језика (енг. *second language aquisition*) обухвата било који језик који се учи након матерњег језика, без обзира на то да ли се тај језик учи у земљи у којој је у употреби или у настави (Елис, 1997: 3).

Што се тиче терминологије у немачком језику, постоје два термина: *други језик* и *страни језик*, јер се при анализи овладавања¹¹ неким језиком након што је усвојен први језик (Л1) узима у обзир контекст овладавања и улога или функција језика у друштву, односно култури ученика. Едмондсон и Хаус (2006: 8) посматрају Л1 као матерњи језик, а Л2 као нематерњи језик, при чему Л2 може бити страни језик (нем. *Fremdsprache*), или други језик (нем. *Zweitsprache*). Уколико се нематерњи језик усваја у друштву у коме је у употреби и у коме појединац живи, унутар циљне културе, онда се ради о појму други језик (нем. *Zweitsprache*). Нпр. када ученик, досељеник коме је први језик (Л1) српски, живи у Немачкој, окружен немачким језиком, усваја и користи немачки језик као други језик (Л2) спонтано у свакодневној комуникацији: у вртићу, школи, продавници (мада

¹¹ Термин овладавање могао би да послужи као надпојам који обухвата и усвајање и учење.

може и паралелно да га учи у формалном образовању). Други језик има, дакле, централну функцију у друштву у коме ученик живи (Апелтауер, 1997: 16).

Када појединац учи нематерњи језик у друштву у коме тај језик није у употреби и који не служи за свакодневну комуникацију, и када га учи систематски и контролисано у настави, онда говоримо о страном језику (нем. *Fremdsprache*), а такође га означавамо са Л2. Нпр. када ученик коме је први језик српски (Л1) учи немачки као страни језик (Л2) у школском систему Србије, и немачки користи углавном у комуникацији са другим ученицима и наставником у току наставе, уз истовремено коришћење и првог (матерњег) језика (Л1).

У нашем истраживању школске вишејезичности термини други језик (Л2) и страни језик (Л2) могу се користити синонимно. Њима означавамо други језик по редоследу усвајања односно учења, а истовремено и страни језик, јер наши испитаници уче страни језик (не усвајају га у одређеној говорној заједници). У питању је енглески језик и означаваћемо га као други језик (или као први страни језик) и користићемо скраћеницу Л2.

Трећи (терцијарни) језик

Појам трећи или терцијарни језик (енг. *third language*, нем. *Tertiärsprache*) обухвата језике који се уче после другог језика (првог страног језика), дакле као трећи (четврти или неки следећи језик) по редоследу учења. Скраћенице би редом гласиле Л3, Л4, Лн. У нашем истраживању користићемо синонимно појам терцијарни језик, други страни језик (када је важно нагласити статус језика у школском систему) и скраћеницу Л3 (ради прегледности текста).

Учење терцијарног језика разликује се од учења првог страног језика у погледу услова и фактора учења, јер ученик поседује не само знања из првог језика већ и знања из још једног језика (другог или страног језика). Ученик је у стању да повезује и користи сва претходна искуства (језичка знања, општа знања, вештине, стратегије). У настави терцијарних језика посебно долази до изражаја трансфер и језичка свесност.

Предмет нашег истраживања је учење немачког као терцијарног језика (Л3), који се у Србији најчешће учи као други страни језик (Л3), након енглеског као првог страног језика (Л2). У следећем делу рада бавићемо се детаљније разликом између усвајања и учења, посебно између учења и усвајања Л2 и Л3.

2.2.2. Учење и усвајање другог језика и страног језика

Једно од суштинских питања како за теорију тако и за праксу учења и усвајања језика односи се на разлику између процеса усвајања и процеса учења језика, коју истичу одређени истраживачи. Постоји више термина којима се описује усвајање језика, нпр. спонтано, аутоматско, неформално. Едмондсон и Хаус (2006: 11) дефинишу усвајање (нем. *Erwerb*, енг. *acquisition*) као природно, имплицитно, несвесно учење, за разлику од учења (нем. *Lernen*, енг. *learning*) које је контролисано, експлицитно, свесно. Могли бисмо га описати и као вештачки, вођено, формално.

„Други језик може се усвајати под веома различитим условима; у зависности од тога на ком узрасту, на који начин, са којим циљевима и до ког нивоа владања језиком се учи, можемо разликовати различите облике усвајања другог језика. Посебно се велики значај придаје околности да ли се језик учи у настави или ван ње“ (Клајн, 1987: 27 и сл.).

У оквиру своје хипотези усвајања и учења Крешен (1981: 1) разликује два система овладавања другим језиком. Први је процес усвајања језика у природној комуникацији: „Усвајање језика је врло слично процесу који деца користе при усвајању првог и другог језика. Оно захтева смислену интеракцију у циљном језику – природну комуникацију – у којој се говорници не баве обликом својих исказа, већ порукама које саопштавају и разумеју.“ Клајн (1987: 28–31) дефинише овај процес као „усвајање другог језика у свакодневној комуникацији“, правећи разлику између другог језика и страног језика и истичући комуникативну сврху другог језика, који након или поред првог језика служи као ново средство комуникације, а обично се усваја у друштвеном окружењу у коме се заиста говори“.

За разлику од усвајања, учење језика представља свестан процес учења, путем наставе страних језика која има одређене циљеве. Спроводи се уз посредовање наставника, при чему наставник користи одређени редослед/прогресију, инпут, методе,

уџбеник итд. како би приближио језичка правила. То је процес формалног учења који подразумева свесно познавање језика, као и коначну проверу језичких знања и компетенција, тј. оцењивање (в. Крешен, 1981: 2). Код контролисаног учења *другог језика* (нем. *gesteuerter Zweitspracherwerb*) такође се утиче споља на процес учења (Клајн, 2001: 606).

У новије време проистекле су две нове важне компоненте за наставу страних језика, које могу да буду осигуране и путем ваннаставног (неформалног) усвајања језика, а то су: а) комуникативни приступ који подразумева да се знања страних језика не преносе/поучавају само учењем правила (нем. *Regellernen*, енг. *rule learning*) већ аутентичним језичким поступањем/понашањем и б) културна компонента учења језика и уграђивање циљне културе у наставне садржаје (Кенигс, 2003:438). Комуникативни приступ се међутим повлачи пред новим приступима у којима се истиче позитиван ефекат непосредне рефлексije у погледу учења (аутономно учење, поучавање стратегијама, *учење учења*) као и *свесност* и *освећивање* (нем. *Bewusstsein und Bewusstmachung*) (Кенигс, 2003:438).

Хуфајзен (2003) истиче да „модус учења показује неколико посебних карактеристика, које модус усвајања не одликује (између осталог структурисани инпут...). Упркос свему надређеним сматрам модус усвајања, са којим модус учења дели велику количину преклапања карактеристика. Или, другачије формулисано: Учење се никада не одвија без усвајања“ (Хуфајзен, 2003: 1-2). Прихватајући овај став, а бавећи се институционалним учењем више језика, у нашем истраживању ћемо користити термин учење.

Међутим, и поред специфичности оба процеса не може се рећи да је могућа стриктна подела на усвајање и учење, када се узме у обзир свака појединачна ситуација у којој се учи или усваја (страни) језик. Оба процеса се често преклапају. Погрешно је претпоставити да се у настави само „учи“, а на улици само „усваја“ (Едмондсон и Хаус, 2006: 11). Не може се искључити да ученици у „природним“ ситуацијама ван наставе свесно размишљају о циљном језику, нити се при учењу језика у школи не могу искључити несвесни ментални процеси у главама ученика, када настава симулира природну ситуацију (Едмондсон и Хаус, 2006: 11). Учење се не одвија само путем комуникације (спонтано) нити формалним поучавањем од стране других, већ и

самоконтролисаним учењем/понашањем ученика. Из тог разлога је неопходно да разумемо когнитивне процесе, јер се само тако могу схватити индивидуалне специфичности ученика и упоредити са осталим факторима који помажу или одмажу усвајање страних језика.

Осим тога, настава страних језика не може бити иста за сваког појединца, сваку школу, регион, земљу. Она се одвија у специфичној ситуацији под разноврсним условима. Све више долазе до изражаја и постају предмет истраживања индивидуалне језичке биографије и контексти учења/усвајања (в. Крум, 2008). Зато постаје важно да наставници стекну увид у језичке биографије и искуства ученика, а методика и дидактика вишејезичности оријентише се према ученичким предзнањима.

Најбољи пример преклапања учења и усвајања јесу најпре ученици који паралелно са формалним учењем језика у школи усвајају језик и неформално у природној комуникацији (интернет, друштвене мреже, Фејсбук и сл.), а потом досељеници/мигранти и њихово усвајање и учење језика. У Немачкој је развијена посебна област истраживања и поучавања немачког као другог језика (нем. *Deutsch als Zweitsprache-DaZ*), поред већ постојеће области истраживања и поучавања немачког као страног језика (нем. *Deutsch als Fremdsprache-DaF*). Немачки као други језик (*DaZ*) означава немачки језик који дете, чији матерњи или први језик није немачки, усваја најпре свакодневно спонтано, комуникацирајући са околином, а затим са поласком у школу наставља да учи немачки контролисано, као језик наставе и/или немачки страни језик (*DaF*). Специфичност усвајања другог језика истраживана је дуго и временом је уочено да код школског учења велики утицај има паралелно ваннаставно усвајање истог језика, будући да се тиме у једнакој мери укрштају оба начина усвајања језика (Кенигс, 2003). Можемо закључити да је и при истраживању процеса учења и усвајања језика (полазећи из угла наставе страних језика) неопходно сагледати конкретну ситуацију односно индивидуалне карактеристике ученика, као и социолингвистичке, лингвистичке, психолингвистичке и друге факторе учења и усвајања.

Осим учења путем комуникације и формалног учења постоји и самоконтролисано учење, што даље указује на постојање индивидуалних разлика и фактора у усвајању страних језика. Елис (1994: 1) дефинише имплицитно и експлицитно учење, не истичући само критеријум формално – неформално, већ указујући на

когнитивне процесе: „Имплицитно учење је стицање знања о структури комплексног подстицајног окружења у процесу који се одвија природно, без свесних операција (...) Експлицитно учење је више свесна операција у којој појединац прави и тестира хипотезе у потрази за структуром. На тај начин се постизање знања може одвијати имплицитно, експлицитно путем селективног учења, или експлицитно путем датих правила (асимилација правила након експлицитне инструкције)“. Експлицитно знање може помоћи у развијању имплицитног, и може прећи у имплицитно, када се ученици налазе у одговарајућој фази развоја језика (Елис, 1997: 57).

Када посматрамо учење енглеског као другог језика односно као првог страног језика (Л2) у формалном образовању у Србији, можемо закључити да је учење контролисано путем наставе језика, али да се истовремено одвија природно усвајање енглеског помоћу комуникације у реалним животним ситуацијама (углавном свакодневном комуникацијом путем друштвених мрежа), што представља централни елемент природног усвајања језика. Код одраслих особа се усвајање одвија још и преко пословне комуникације. За учење немачког језика као терцијарног односно другог страног језика (Л3) у формалном образовању Србије није у тој мери својствено преклапање учења и усвајања, као што је случај са глобалним енглеским. Ипак се може уочити да су деца често изложена природном усвајању немачког језика путем медија, нпр. слушајући и гледајући дечје програме на немачком језику, што се огледа у богатој лексици и одличном изговору немачког језика. Осим тога излагање немачком језику приликом путовања и боравка на немачком говорном подручју може да подстиче и процес природног усвајања,

2.2.3. Учење и усвајање терцијарног језика/следећег језика

Велика миграција, двојезичност у породицама, учење више страних језика у школи – све су то друштвени фактори који доводе до тога да се код сваког вишејезичног Европљанина нужно прожимају усвајање и учење. Специфичност савременог европског језичког образовања, па тако и српског, чини обавезно учење два (или више) страна језика, пре свега на примарном, а затим и на секундарном нивоу. Учење другог језика Л2 и терцијарног језика Л3 уводи се у различитом узрасту, али се ипак више година изучавају паралелно, на различитим нивоима језичких компетенција и са различитим

расположивим временом. Добра страна је вишегодишње и паралелно учење страних језика, а лоша страна је мали недељни фонд часова како за други тако и за трећи језик.

Условно бисмо и овде могли да извршимо поделу на имплицитну (спонтану) и експлицитну (свесну) вишејезичност, која је повезана са неформалним и формалним контекстима усвајања и учења. Експлицитна вишејезичност се односи на учење (страних) језика у настави, а имплицитну карактерише неформално учење страног језика (несвестан процес у природном окружењу у комуникацији са околином). Када говоримо о индивидуалној вишејезичности и учењу више језика у настави, можемо уочити паралелно експлицитно и имплицитно учење, преклапање учења и усвајања као и коришћење декларативног и процедуралног знања, које Гас и Селинкер (2008: 242) доводе у везу са једним од основних фактора усвајања другог језика (енг. *second language acquisition*), наиме узрастом ученика. Постоји више процеса, когнитивних, психолошких и друштвених при учењу и усвајању језика које треба истраживати када је у питању вишејезичност.

Специфични контексти усвајања језика у реалном животу (спонтано или контролисано) нужно утичу на начин истраживања и теоријске поставке. Преовладава став да појам *second language* – SL (збирни појам за све језике који се усвајају после првог језика) обухвата и студије *вишејезичности* и другог језика (нем. *Zweitsprache*). Хуфајзен (2003: 2) сматра учење страних језика (нем. *Fremdsprache*) и другог језика (нем. *Zweitsprache*) подформама учења више језика (нем. *multiple Sprachenlernen*), као и да би модели *мултипног учења језика* морали да одсликавају и усвајање првог језика – Л1 и учење Л5, а не обрнуто. Зато истраживања двојезичности, вишејезичности и усвајање другог језика (нем. *Zweitsprache*) треба заједно посматрати.

Наше истраживање усмерено је на школску вишејезичности у Србији и специфичност усвајања терцијарних језика (Л3) путем наставе, имајући у виду факторе који утичу на учење и усвајање. Једно од основних питања у истраживању вишејезичности са једне стране и проблематике усвајања (више) језика са друге стране, гласи: у чему се огледа разлика у усвајању Л2 и Л3, односно другог и трећег (терцијарног) језика? Немачки је у Србији типичан терцијарни језик Л3, који се учи у школи као други страни језик (почев од петог разреда основне школе) након енглеског као другог језика Л2 (који се учи од првог разреда основне школе) и матерњег односно

првог језика (Л1). Ученик нема искуства у учењу страних језика када почиње да учи Л2 (енглески). Када почне да учи Л3 (немачки), већ има за собом корисно искуство од четири године учења енглеског језика. Ученик је компетентан за учење језика, може да се ослони на своје (животно и друго) искуство, располаже животним искуством, интелектом и зна у који тип ученика спада; осим тога поседује већ развијене стратегије учења језика, комуникативне стратегије и субјективне теорије о учењу језика, што му нарочито на почетку олакшава процес учења (Хуфајзен, 2001: 648).

Постоји неколико модела који тумаче усвајање више језика који нису међусобна конкуренција већ се допуњавају, посматрајући процес учења/усвајања и факторе учења и усвајања Л2 и Л3 из различите перспективе, нпр. Динамички модел (Хердина и Јеснер, 2000, 2002) из психолингвистичке или Факторски модел (Хуфајзен, 2000, 2003) из примењено-лингвистичке). У поглављу 3.3. бавићемо се детаљније факторима учења/усвајања Л3 и моделима, а највише Факторским моделом који се односи на контролисано, формално учење више језика у настави, те служи за анализу и планирање развоја школске вишејезичности у земљама које спроводе вишејезичну образовну политику, а међу њима и у Србији.

2.3. Вишејезичност

Последњих деценија у области језика доминирају истраживања која се баве међусобним утицајем језика, начинима учења и усвајања више језика, као и свеприсутног енглеског језика. Било да је у питању национални или наднационални, европски ниво, вишејезичност представља веома комплексан феномен. Вишејезичност проистиче из језичке и културне разноврсности грађана сваке појединачне европске земље и Европе у целини. Из тог разлога она је предмет проучавања многих лингвистичких дисциплина и интердисциплинарних лингвистичких области. Предмет нашег интересовања је образовни тј. наставни аспект вишејезичности, односно, контролисано учење више страних језика у школама.

Друштвене и политичке промене на тлу Европе, пре свега велике миграција становништва, иду у прилог ставу да је вишејезичност правило, а једнојезичност

изузетак. Према подацима Европског центра за модерне језика¹² између половине и две трећине светске популације је двојезично, а значајан део вишејезичан, а у великом броју већих европских градова, посебно западне Европе, број матерњих језика школске популације често може достићи од 100 до 200 језика¹³. Сматра се и да је вишејезичност више у људској природи од једнојезичности.

Постоји више дефиниција вишејезичности, јер се овај појам у свакодневној употреби различито схвата и употребљава. Додатна потешкоћа у коришћењу овог појма у српском језику је то што се њиме означавају различите врсте вишејезичности, како индивидуална тако и колективна. И под немачким појмом *Mehrsprachigkeit* такође се подразумевају различити облици вишејезичности. Осим тога, у литератури се углавном изједначавају појмови вишејезичност и двојезичност, при чему се као критеријум узима опозиција једнојезичност – вишејезичност.

У следећем делу представићемо неколико дефиниција вишејезичности, односно различите врсте вишејезичности. Затим ћемо се детаљније осврнути на ону врсту вишејезичности која је релевантна за наставу страних језика и која је предмет нашег истраживања. У питању је школска вишејезичност и настава која потпомаже стицање декларативних и процедуралних знања, развој индивидуалних вишејезичних компетенција, оспособљавање за даље учење језика.

2.3.1. Облици вишејезичности

Као што смо рекли, постоје дефиниције вишејезичности, у којима аутори под вишејезичношћу подразумевају како билингвизам тако и плурилингвизам, па тако Волф (Волф, 2010: 180-181) дефинише четири облика индивидуалне вишејезичности (користи немачку реч *Mehrsprachigkeit* за превод енглеске речи *bilingualism*):

„1. принудна вишејезичност (енг. *enforced bilingualism*), тј. вишејезичност која настаје у контексту миграције,

¹² https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/JEL_en.asp

¹³ <http://edl.ecml.at/Home/Thecelebrationoflinguisticdiversity/tabid/2972/language/sr-Cyrl-RS/Default.aspx>

2. елитна вишејезичност (енг. *elitist bilingualism*), тј. вишејезичност која настаје путем билингвалног васпитања у породици, од рођења или у раном детињству,
3. вишејезичност узрокована учењем страних језика (енг. *instructed bilingualism*), тј. вишејезичност која настаје путем контролисаног поучавања страног језика у учионици,
4. географски или друштвено условљена вишејезичност (енг. *geographically or socially induced bilingualism*), тј. вишејезичност која настаје зато што индивидуа живи у регионалном или друштвеном контексту, у коме се говори више од једног језика.“

Без обзира на то о којој се форми вишејезичности ради, вишејезичне особе више од монолингвалних (оних које уче само један језик) развијају свесност за језике и учење језика, али да се у настави страних језика не користи овај потенцијал на начин који одговара већем броју ученика (Волф, 2010 :181).

Дефиниција вишејезичности по Вандрушки (1979) односи се на тзв. *унутрашњу вишејезичност* (нем. *innere Mehrsprachigkeit*), која на индивидуалном плану може укључивати, поред матерњег језика, још и дијалекат, жаргон, социолект, језик струке итд. Дакле, појединац је вишејезичан већ у оквиру свог матерњег језика, када зна и употребљава варијетете датог језика. Ниједан (условно речено) једнојезични појединац не говори исто у свакој ситуацији и са сваким саговорником. Социолингвистика указује на улогу социолекта и стилских регистара, и језик схвата као комплексан, флексибилан и динамичан систем.

Другачији тип вишејезичности била би *спољашња вишејезичност* (нем. *äußere Mehrsprachigkeit*), односно вишејезичност која укључује учење других језика поред тога што се већ познаје један језик. Свако је способан да учи друге језике, не нужно увек стране (уосталом, термин „страни језик“ је сам по себи дискутабилан, пошто се у одређеним контекстима његово првобитно значење постепено губи).

У овом контексту појам вишејезичности, некада схватан као спонтано усвајање два или више језика, високе језичке компетенције на нивоу изворног говорника (пре свега билингвизам), мора се посматрати на другачији начин. Монолингвизам, можемо рећи, суштински и не постоји (иако је то уверење присутно у широј јавности) и нису сви изворни говорници перфектни говорници свог језика. Језик се, дакле, као систем посматра се сасвим другачије у контексту вишејезичности.

Када говоримо о вишејезичности у друштву или држави, онда је реч о *колективној* или *територијалној* вишејезичности, и она се означава појмом *мултилингвизам* или *многојезичност*. То подразумева знање или постојање више језика у једном друштву, чак и онда када се формално учење ових језика подстиче језичком политиком. У Луксембургу нпр. постоје три службена језика, немачки, француски и луксембуршки, и целокупна школска популација прати тројезични образовни систем (Такер, 1998: 8). Пример *друштвене* вишејезичности у Европи је и Швајцарска са четири званична језика.

Институционална вишејезичност подразумева употребу више језика у различитим органима власти (вишејезичних) држава или других заједница, а типичан пример за то је Европски парламент. Ово се такође односи на органе међународних организација.

Када говоримо о *индивидуалној* вишејезичности, онда мислимо на појединца који употребљава (зна/користи) више језика. У питању је *плурилингвизам* или *вишејезичност* (у даљем тексту), који подразумева да појединац поседује *функционалну језичку компетенцију* у више од два језика.

Често је цитирана следећа дефиниција *функционалне вишејезичности*: Оксар (1980: 43) говори о постојању вишејезичности онда „када вишејезична особа у већини ситуација може без проблема да се пребаци са једног на други језик, када је то неопходно. Језичка компетенција при томе не мора да буде симетрична, језици могу да буду усвојени на разне начине (спонтано или контролисано) и не морају да буду сродни. Однос међу језицима може при томе да буде сасвим различит – у једном може, у зависности од структуре комуникативног акта, између осталог ситуација и тема, да се примењује мање елоквентан код, у другом више елоквентан“. Променљивост језика и односа међу језицима код вишејезичне особе су могући током живота. Психоллингвистичка и неуроллингвистичка истраживања су показала да је мозак као систем за учење одређен како предиспозицијом (енг. *nature*) тако и интеракцијом са околином (енг. *nurture*), односно реагује на промене у околини (Хуфајзен и Гибсон, 2003; Хердина и Јеснер, 2002). *Функционалну* вишејезичност ЗЕО (2003: 14) описује на следећи начин: „ако се језичко искуство неког појединца обогаћује изван културног контекста социјалне групе којој припада, прожимањем сопственог начина говора са

ближим и ширим окружењем (било у школи или изван ње), она/он не похрањује те језике и културе у неку засебну ладицу, већ од њих гради одређену комуникативну компетенцију у чијем формирању великог удјела имају сва знања и искуства која су у сталној корелацији и интеракцији са језицима.“

Можемо закључити да осим броја језика које појединац зна/користи значај има и квалитет тих језика, односно језичка компетенција (при рецепцији и продукцији). Индивидуална вишејезичност коју ЗЕО (2003) промовише не подразумева висок и једнак ниво компетенција у свим језицима, нити строго одвојено учење појединих језика (што је случај у традиционалној теорији). Ово је велика промена у односу на ранија схватања о вишејезичним (и двојезичним) особама која су подразумевала само високе језичке компетенције у два језика (в. Блумфилд, 1933: 55–56). Поред тога на билингвизам, вишејезичност и појаве попут доминантности једног језика или замене кодова (енг. *code switching*) гледа се на другачији начин. Језички профил појединих језика може бити различит, а разлог томе је што се при учењу следећег страног језика не почиње од почетка, већ ученик већ поседује одређена знања и компетенције (матерњег и још једног језика). Истраживања указују на то да језичко понашање, односно индивидуалну двојезичност (па тако и вишејезичност), осим језичке компетенције карактеришу и други фактори, попут узраста на коме се усвајају језици, когнитивне организације говорника, статуса језика у друштву тј. вишејезичности друштва, припадности групи и културног идентитета (Хамерс и Бланк, 1989: 9), а треба навести и типолошку сродност језика, функцију језика итд.

Вишејезичност као норма уочава се у Грожановом (1985: 467, 471) холистичком приступу билингвалности: „Билингвална особа није збир две комплетно или некомплетно монолингвалне особе“, а затим у Куковом ставу (1992, 1993: 3–4) да мултикомпетенција није збир монолингвалних компетенција. То значи да се усвојени језици не сабирају, већ су у интеракцији која доводи до специфичне мултикомпетенције. У том низу следи појам вишејезична компетенција (енг. *multilingual proficiency*) који у свом Динамичком моделу вишејезичности дефинишу Хердина и Јеснер (2002: 94) и истичу следеће: „Штавише, док је СЛА¹⁴ увек управо то, тј. учење другог језика за

¹⁴ SLA – *Second language acquisition*

разлику од првог, онда учење трећег језика мора да се односи на систем два језика (двојезична норма), а не само на први језик (једнојезична норма).“

Европу у целини, поједине државе, заједнице и појединце одликује не само језичка већ и културна разноврсност, због чега се појам вишејезичности не може одвојити од појма мултикултуралности, односно интеркултуралности. Говорник се схвата у ширем, друштвеном контексту, у комуникацији са другима. Европске земље подједнако промовишу колективну и индивидуалну вишејезичност у формалном образовању. „Јер усвајање језика и језичко понашање су централни елементи стварања идентитета, чиме је простор који особе дају својим језицима, и простор које друштво даје особама за њихове језике, одлучујући за конструкцију идентитета и спремност да се буде отворен за нове језичке заједнице“ (Крум, 2008: 32).

Индивидуална вишејезичност је повезана са колективном и школском вишејезичношћу, односно наставом страних језика. С обзиром на то да је тежиште нашег истраживања на школској вишејезичности и настави страних језика, можемо рећи да је вишејезична (плурилингвална) особа она која поред матерњег језика и једног страног језика (нпр. енглеског) учи и употребљава и други страни језик (нпр. немачки) односно трећи језик по реду (редослед учења језика није релевантан). Квалитативну разлику коју чини учење трећег језика у односу на учење другог језика (по реду) посебно истиче Факторски модел вишејезичности, о коме ће бити више речи у поглављу 3.3. Када је реч о школској вишејезичности разликују се начелно три врсте индивидуалне вишејезичности (Кенигс, 2000):

– *ретроспективна вишејезичност* – ученик долази већ двојезичан на наставу и има знања у језику Л2, који се предаје у настави, па самим тим има предност над осталим ученицима,

– *ретроспективно-проспективна вишејезичност* – ученик долази већ двојезичан и почиње да учи језик Л3 (или Ln), дакле следећи језик, и проширује своју вишејезичност,

– *проспективна вишејезичност* – ученик долази једнојезичан на наставу и почиње да учи први страни језик у школи и тек почиње да изграђује своју вишејезичност (Нојнер, 2005а: 15).

Отвореност за даље учење страних језика и развој индивидуалне вишејезичности јесу циљеви наставе страних језика. Настава треба да створи и основе за даље самостално и ефикасно учење страних језика и оспособљавање за самопроцену. У следећем поглављу бавимо се самим концептом вишејезичности и циљевима вишејезичног образовања у Европи и Србији.

2.3.2. Развој (европског) концепта вишејезичности

На европски потенцијал вишејезичности у условима транснационалних промена указује чињеница да је за Европу специфична диференцијација, густина и близина језика, а хомогеност језичких структура је најбитнији фактор, сматра Елих (2006: 23) и истиче да лингвистичке анализе морају узети у обзир три димензије вишејезичности: телеолошку, гносеолошку и комунитарну. Неопходно је дакле развити концепт који ће променити ставове о језику и мотивисати за вишејезичност, што би у будућности довело до новог вишејезичног типа идентитета Европљанина.

Према Круму (2008) наше монолингвално стандардизовано друштво сматра вишејезичне говорнике нехармоничним. Зато школа треба да спречи наметање једнојезичног идентитета и пружи подршку вишејезичности у настави језика на разне начине. Истраживања развоја идентитета деце мигрантског порекла у аустријским школама потврђују да већина испитаника, чак и сасвим мала деца од 3-6 година, конструишу сопствени идентитет вишејезично, тј. развија се вишејезичност (Крум, 2008).

Ако анализирамо одлуке у језичкој политици у ближој и даљој европској прошлости, видећемо да наметање ставова и решења није могуће у Европи као целини нити у појединачним државама, односно мора да постоји отвореност за промене и свест о индивидуалним као и заједничким, општим потребама. Вишејезичност је неодвојива од појма мултикултуралности (и још динамичнијег појма интеркултуралности), јер проистиче из језичке и културне разноврсности грађана, сваке појединачне европске земље и Европе у целини. Зато ЗЕО (2003) као идеолошко-политички, али пре свега образовни оквир за учење, поучавање и оцењивање, полази од примене и учења језика, тзв. приступ оријентисан на деловање, и посматра говорника који делује у ширем друштвеном контексту и има комуникативне задатке.

Овакво схватање (концепта) вишејезичности указује на мноштво циљева и аспеката у истраживању овог феномена, и оно укључује матерње, контактне, мањинске и стране језике, стандардне и дијалекте, писане и усмене итд. Улога формалног образовања је кључна у прихватању вишејезичних идентитета и развоју концепта европске вишејезичности. Свака европска земља у том погледу развија своју стратегију језичког образовања и доноси специфичне одлуке. У многим земљама се преко курикулума и различитих пројеката приступа имплементацији концепта вишејезичности. У мањој или већој мери, више или мање успешно се подржавају мањински језици, а учењу страних језика се посвећује највећа пажња, како у формалном тако и у неформалном образовању. У Србији се осим српског, који има статус службеног језика, говоре мањински језици (мађарски, словачки, хрватски, румунски, русински и црногорски, албански и турски), који на територији јединице локалне самоуправе где традиционално живе припадници националних мањина може бити у равноправној службеној употреби (в. *Закон о службеној употреби језика и писама*). Употреба и учење мањинских језика заслужује посебна истраживања у оквиру проучавања вишејезичности, посебно у контексту новог европског концепта вишејезичности. Међутим, овде се нећемо бавити овим аспектом јер је фокус нашег истраживања учење страних језика и развој вишејезичности у формалном образовању.

Вишејезичност као циљ образовања уско је повезана са наставом језика, пре свега страних језика. Долази до промене циљева наставе и стварања нове парадигме, која има даље импликације. Улога енглеског језика као европске *lingua franca* и најчешће изучаваног првог страног језика у европским школама је значајна у новој методици и дидактици вишејезичности, пре свега са лингвистичког, али и културолошког аспекта. Страни језици који се уче у образовном систему доприносе развоју вишејезичности, пре свега индивидуалне, а тиме и друштвене. Уопште је порастао значај познавања језика, више него икада. У складу са тим настали су многи пројекти и модели изучавања више језика, попут рецептивне вишејезичности, двојезичне наставе (енг. *Content and Language Integrated Learning – CLIL*) итд. У Европи, као и у Србији, велики значај у развоју вишејезичности има немачки језик као често изучаван други страни језик тј. терцијарни језик (нем. *Tertiärsprache*), што отвара могућност развоја наставе терцијарних језика уопште. Док је традиционална дидактика страних језика била окренута питањима наставног градива, поучавања и контроле учења, дидактика вишејезичности посвећена је истраживању и развоју ученичке перспективе. Промењени су циљеви наставе који

захтевају нове методе. У истраживањима усмереним ка ученику постају важна следећа питања: језичка компетенција, језичка знања, језичке потребе, искуства у учењу језика, језички профили (Нојнер, 2005а: 14). Концептом наставе терцијарних језика бавимо се шире у поглављу 3.5.

2.3.3. Вишејезичност у образовању

И у овом делу рада разматрамо значај концепта вишејезичности, пре свега у настави страних језика, која треба да пружи основу за целоживотно, самостално учење страних језика и да оспособи ученике да праћење сопственог процеса учења. Интегрисани приступ настави језика треба да развије сензибилност за језичку и културну разноврсност. Као што ЗЕО (2003) препоручује, језичке компетенције могу бити различитог нивоа јер су и циљеви учења страних језика различити (што можемо уочити у европским и националним документима), а синергије међу језицима играју важну улогу и олакшавају учење сваког следећег језика, посебно када се ради о типолошки сродним језицима. ЕЛФ је такође укључен у вишејезичне курикулуме.

С обзиром на то да већина Европљана (65%) учи стране језика у школи, а мање на курсевима, спонтано, у комуникацији са странцима или боравком у иностранству, чини се да су образовни системи у свакој земљи као и будућа генерација пресудни у сусрету са изазовима вишејезичности (Евробарометар, 2006: 8).¹⁵ Подршка родитеља и ученика је такође неопходна. Када је у питању заступљеност страних језика, већина европских земаља уводи обавезно учење два страна језика. Доминантно је изучавање енглеског као првог страног језика, јер родитељи широм Европе увек редукују избор на монолингвалну опцију, углавном из практичних разлога. Препорука је да не би требало плебисцитарно одређивати који страни језик треба да се учи у школама (в. Елих, 2006; Крум, 2008). Међутим, овакав став није широко прихваћен нити у националним језичким политикама нити на нивоу школа (ово последње углавном под притиском родитеља).

¹⁵ Europäische Kommission (2006): Die Europäer und ihre Sprachen. Доступно на: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf

У Србији се примењује препоручени концепт изучавања два страна језика, али начин одлучивања о језичкој понуди и избору језика је препуштен школама, што оставља простор за различите утицаје, често у складу са жељама родитељима, што такође може имати непредвиђене последице по статус језика и развој вишејезичности. Питање понуде и одређивање редоследа учења страних језика је једно од најважнијих питања у националној образовној политици. У Србији влада тренд бирања искључиво енглеског као првог језика у првом разреду основне школе. Сви остали страни језици уче се углавном као други страни језик од петог разреда. Школе нуде (обавезни) други страни језик на тај начин, да „ученик бира страни језик са листе страних језика коју нуди школа у складу са својим кадровским могућностима и изучава га до краја другог циклуса“, што прецизира Наставни план за други циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС” – “Просветни гласник” бр. 6/07, 2/10 и 3/11). У тој констелацији Л1 – српски, Л2 – енглески, а Л3 – немачки/француски/руски/италијански/шпански на делу је директна примена модела учења енглеског као водећег језика (*link-language*) током целог школовања и паралелног учења другог страног језика од петог разреда па до краја основног образовања, а надаље и гимназијског школовања (мали је број средњих стручних школа у којима се уче два страна језика). Ово су услови који са једне стране поспешују школску и индивидуалну вишејезичност. Са друге стране, у понуди страних језика скоро да нема мањинских и регионалних језика. Стање у средњим стручним школама и на факултетима је нажалост такво да не постоје добри услови за учење више језика и даљи развој индивидуалне вишејезичности у формалном образовању.

Што се тиче остварености услова у развоју школске вишејезичности у Србији, осим усвојених стандарда постигнућа за стране језике (в. Правилник о општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик. "Службени гласник РС", број 78 од 18. августа 2017.¹⁶ и Опште стандарде постигнућа за крај основног образовања за страни језик. Приручник за наставнике¹⁷), елементи

¹⁶ Доступно на: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/reg/viewAct/e26f2fd7-5cba-41be-a7ea-5a3425fe8b19>

¹⁷ Дурбаба, О. и др. 2017. Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик. Приручник за наставнике. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Доступно на: <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/12/Opsti-standardi-postignuca-za-kraj-osnovnog-obrazovanja-za-strani-jezik.pdf>

вишејезичности (вишејезична знања и компетенције, стратегије као и принципи методике и дидактике терцијарних језика) садржани су у наставним програмима. Нпр. у Наставном плану и програму основног образовања и васпитања¹⁸ истиче се следеће: „Стицање позитивног односа према другим језицима и културама, као и према сопственом језику и културном наслеђу, учениково осамостаљивање у погледу начина учења овог предмета, развијање компензационих стратегија. Знање ученика мери се јасно одређеним релативним критеријумима тачности и зато узор није изворни говорник“ (елементим вишејезичности у наставним плановима и програмима детаљније су приказани у поглављу 3.4.5).

Важан корак у реализацији школске вишејезичности је пружање подршке школама и наставницима у интегрисаном приступу настави језика. За ефикасност концепта било је потребно усвојити стандарде постигнућа за стране језике, што је у Србији и учињено, али је за примену стандарда у свакодневном раду неопходно време за упознавање и прихватање, као и едукација наставника. Нови наставни планови и програми за први и пети разред основне школе, који су исходно оријентисани, објављени су у другој половини 2017. године¹⁹. Потребна је подршка наставницима у примени нових стандарда постигнућа и наставних планова и програма, како би и месечни планови и саме припреме садржале циљеве и исходе који одржавају принципе методике и дидактике вишејезичности.

Ово су уједно могуће области будућих истраживања, којих генерално нема много у образовању, а која би, почевши од идентификовања језичких проблема у пракси, довела постепено до веће свести о потреби дугорочног планирања у спровођењу вишејезичности од стране образовних власти, као и самих наставника. Недостају истраживања са вишејезичним ученицима: узајамни однос њихових језика, међујезици, индивидуални фактори, спољни фактори итд. како би се пружила методско-дидактичка

¹⁸ Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. „Службени гласник РС” – “Просветни гласник” број 15/2006.

¹⁹ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања. “Sl. glasniku RS” - Prosvetni glasnik, broj 6/2007, 2/2010, 3/2011, 1/2013, 4/2013, 11/2016 i 6/2017 (Prečišćeni tekst zaključno sa izmenama objavljenim u „Sl. glasniku RS - Prosvetni glasnik“, br. 6/17, koje su u primeni od 14. jula 2017. god. za učenike koji peti razred upisuju od 2017/2018. god.

подршка за ефикасно и синергијско усвајање језика и развијање вишејезичних компетенција (не само у току школе већ и доживотно). Такође је потребно анализирати мишљење и ставове наставника у погледу развоја школске вишејезичности. Иако постоје предуслови и генерална подршка за реализацију вишејезичности, потребно је планирати конкретне активности.

2.4. Истраживање вишејезичности

2.4.1. Области истраживања вишејезичности (усвајања трећег језика)

Када је у питању истраживање вишејезичности, фокус овог рада је истраживање усвајања трећег односно терцијарног језика – ТЛА (енг. *third language acquisition* – TLA), посебно у формалном контексту²⁰. Истраживање усвајања терцијарних језика интензивирани су у последње две деценије, а традиционалне области истраживања попут трансфера и међујезичких утицаја (енг. *cross-linguistic influence* – CLI) у области усвајања другог језика – СЛА (енг. *second language acquisition* – SLA) сада су постале још комплексније јер су сада међујезички утицаји вишеструки – предмет истраживања није само утицај Л1 већ и утицај Л2 на усвајање Л3. Новија истраживања која ћемо поменути у овом поглављу одсликавају савремено стање у настави страних језика која је доживела промене у европским земљама па тако и у Србији због увођења обавезног изучавања два страна језика. Ово се, као што је већ напоменуто, односи, пре свега на енглески језик, који је у ери глобализације постао *lingua franca*, а са друге стране и на интензивирани учење осталих страних језика. На индивидуалном плану се код двојезичних и тројезичних ученика у истраживањима уочавају специфични односи између језика и специфичне језичке компетенције и стратегије. Друштвено-политичке околности (повећана мобилност, вишејезичне културе, друштва и појединци) и промене у схватању вишејезичних говорника/ученика, које одликују специфичне индивидуалне вишејезичне компетенције, бациле су ново светло на истраживање усвајања терцијарних језика у настави страних језика, што је на крају довело и до настанка нове дидактике

²⁰ Аронин и Хуфајзен (2009: 4) смештају главне аспекте вишејезичности у оквир следећих области истраживања: социолингвистика (са подгрупама у друштвеним областима и индивидуалној вишејезичности), психолингвистика, неуролингвистика, прагматичка лингвистика, примењена лингвистика, поучавање/инструкција/учење, примена у конкретним активностима учења као што су двојезична настава (CLIL), имерзија и заједнички курикулум.

вишејезичности, односно дидактике терцијарних језика. Истражују се различите области процеса усвајања језика, и то како из лингвистичке, психолингвистичке, социолингвистичке тако и из образовне и примењено-лингвистичке перспективе. Новија истраживања показала су да учење следећих језика (нем. *additional language*) зависи и од друштвених и од психолошких фактора (в. Хердина и Јеснер, 2002). Истраживања учења и усвајања терцијарних језика покушавају да дају одговор на питање, у којој мери се користе постојећа језичка знања из Л1 и Л2 при учењу и усвајању следећих страних језика у школи, а њихови резултати утичу на промену дидактике и методике.

Проучавање вишејезичности ставља у фокус интеракцију међу језицима (в. Кеноз и Јеснер, 2001) и (позитиван) трансфер. Истраживања из многих области, пре свега неуролингвистике и психолингвистике, износе доказе о бољим постигнућима и компетенцијама вишејезичних особа у односу на монолингвалне, о развијеној металингвистичкој свести, стратегијама учења. Истраживања са ученицима који усвајају више језика показују да не само матерњи језик ученика већ и њихова знања другог или страног језика имају утицаја на усвајање следећег/новог/трећег језика услед дејства различитих фактора, превасходно лингвистичких, али и бројних других интерних и екстерних фактора (в. Кеноз, 2001; Хамарберг, 2001; Рингбом, 1987, 2001; Хуфајзен и Гибсон, 2003). Као што смо у уводу истакли, поједина истраживања говоре о предности двојезичних над једнојезичним говорницима/ученицима, пре свега у погледу усвајања лексике али и стратегија (в. Клајн, 1995; Хуфајзен и Линдеман, 1998). Истраживања Клајнове (1995: 451) у погледу усвајања лексике потврђују хипотезу да вишејезични говорници (којима је енглески језик Л3 или Л4) показују знатно већу успешност у погледу усвајања/учења глагола (енг. *lexical verbs*) од једнојезичних говорника (којима је енглески Л2) што указује на развијене когнитивне вештине вишејезичних говорника. Друга истраживања указују на велики потенцијал енглеског као Л2 у побољшању рецептивних вештина и коришћењу стратегија читања или слушања на почетном нивоу учења другог страног језика, када већ постоје довољна знања енглеског као првог страног језика енглеског (нпр. Линдеман, 2000; Маркс, 2000). Ученици користе технике трансфера, свесне и несвесне стратегије у рецепцији и продукцији (Гибсон и Хуфајзен, 2003: 87). Такође се доказује и самоувереност ученика који уче Л3, нпр. при обради тј. разумевању текста, и коришћење стратегија попут усмерености ка логичном закључивању, препознавања кључних речи/исказа, откривања значења без задржавања на детаљима (Хуфајзен, 2001: 648). Разлика између ученика који уче први и други страни

језик, Л2 и Л3, огледа се пре свега у томе да су Л3-ученици углавном старији и да се од њих очекује већа компетенција у учењу, познавање сопственог стила учења и поседовање (несвесних или свесних) субјективних теорија учења језика. Приликом усвајања Л3 активира се механизам за усвајање страних језика а тиме и Л2 (Хамарберг, 2001: 36). Истраживања указују на факторе који утичу на усвајање Л3, попут типолошке сродности језика, знања претходног језика (енг. *source language*) и циљног језика (енг. *target language*), редоследа усвајања итд. (Де Ангелис, 2007), као и на то који ће језик имати већи утицај, Л1 или Л2.

Под утицајем истраживања усвајања терцијарних језика у формалном образовању развијени су дидактички концепти за наставу немачког као типичног терцијарног језика (Хуфајзен и Нојнер, 2003), којима се подстиче стварање синергија међу језицима, о чему ће бити речи у поглављу 3.4 и 3.5.

2.4.2. Преглед истраживања вишејезичности

У овом делу рада осврнућемо се на неколико истраживања о утицају матерњег Л1 и енглеског као L2 на немачки као L3, чији су резултати утицали на настанак принципа методике и дидактике терцијарних језика. Анализираћемо поједина истраживања која се баве специфичностима усвајања другог страног језика односно терцијарног језика: односом међу језицима, позитивним и негативним трансфером при језичкој рецепцији и продукцији, трансфером стратегија (аутономног) учења, језичкој свесности. Поред значаја резултата истраживања указаћемо и на нека ограничења. Истраживања указују на већу успешност вишејезичних особа у усвајању терцијарних језика, а са друге стране на потенцијал првог језика Л1 или енглеског језика Л2 у побољшању рецептивних вештина и коришћењу стратегија читања или слушања, поготову на почетном нивоу учења другог страног језика односно терцијарног језика (под условом да се енглески учио у довољном обиму), или при разумевању лексике Л3 језика коришћењем стратегија. И у досадашњој методици и дидактици страних језика (везано за усвајање другог језика – СЛА) пажња је усмерена на развијање истих вештина и стратегија. Међутим, у ситуацији када се учи више језика, не сме се занемарити улога матерњег језика и његова сродност или несродност са енглеским као L2 или немачким као L3, као ни специфичност усвајања терцијарног језика код сваког појединачног

говорника/ученика под дејством различитих фактора. Уважавање свих аспеката усвајања мора се узети у обзир приликом планирања истраживања.

У једногодишњем пројекту Линдеман (2000) је испитивала утицај норвешког као L1 и енглеског као L2 на рецепцију усмених текстова на немачком као L3 на два група испитаника – прва група су били ученици на почетном нивоу и друга група студенти на напредном нивоу учења немачког. Групе су користиле различите методе при решавању задатака. Резултати су показали следеће: да би разумели текст почетници су преводили реч по реч (што је у норвешкој уобичајена метода за L3 језик, али не и за L2), користили су норвешке и енглеске лексеме као и хипотезе о говорном простору циљног (L3) језика, тј. општа знања о свету. Напредни ученици су слушали целовит текст јер су се ослањали на иначе добро знање немачког језика, користили енглески као помоћ и несвесно правили комбинацију језика енглеско-норвешки. Обе групе се биле успешне у решавању задатка (разумевање текста) и ослањале су се на енглески језик, нпр. чим би испитанику недостајао превод или парафраза, он би користио L2 да би дошао до значења оригинала. Линдеман (2000: 7) закључује да се то догађало аутоматски, јер су овај начин поступања применили сви учесници пројекта. Избор L1 и L2 је дакле био равноправан, испитаници су подједнако користили норвешким и енглески језик. Недостатак овог истраживања је што је испитаницима било омогућено вишеструко преслушавање текста, што је у аутентичним комуникативним ситуацијама само условно могуће; осим тога, инструкција која је дата испитаницима могла је изнудити употребу матерњег језика.

Маркс (2000) је спровела истраживање које се бави утицајем енглеског као првог страног језика (L2) на немачки као L3 код студената говорника различитих матерњих језика не-индоевропског порекла у немачкој говорној средини. Испитивано је да ли је утицај L2 на продукцију у L3 већи од утицаја несродног матерњег језика L1, а за тумачење улоге L2 у трансферу у L3 коришћен је ДСР-модел. Резултати показују већи удео грешака при трансферу из енглеског, а сакупљени подаци показују и чешћу интеракцију L2 и L3 од интеракције L1–L3, нарочито у погледу графема/фонологије (6%), синтаксе (14%), лексике (26%) и семантике (30%). У корпусу грешака издвојили су се *лажни пријатељи*, позајмљенице, обавезни предлози, ред речи, заменице. Утврђено је да енглески има посебну улогу као главни извор интерлингвалних интеракција, односно, много је већи удео L2 трансфера од L1 трансфера, а избор речи

потиче скоро увек из Л2, а не из Л1. Видимо овде, дакле, другачије резултате у погледу употребе Л1 и Л2 при учењу Л3 у односу на горе поменуте резултате Линдеманове (2000) са хомогеном групом испитаника чији је матерњи норвешки сродан енглеском (индоевропски, германски). То свакако говори о важности ова два аспекта у испитивању корелације матерњег и оба страна језика, поготову што су испитаници код Никол Маркс због различитих матерњих језика и слабијег знања немачког били усмерени на употребу енглеског. На основу резултата она је формулисала низ предлога за наставу немачког као Л3 (Маркс, 2000: 14–15):

- контрастивно поређење лексема, граматике и идиома,
- коришћење енглеског као метајезика за граматичка објашњења²¹,
- позитивно вредновање употребе енглеских речи у говору као комуникативне стратегије,
- већа употреба енглеског на почетном нивоу,
- метајезичка дискусија у циљу коришћења позитивног и избегавања негативног трансфера (ово последње при продукцији),
- ослањање на претходна искуства у учењу страних језика (енглеског као етимолошки сродног); наравно, знање енглеског од стране наставника је предуслов за поређење.

Маркс (2003: 14–17) даље истиче да треба наставити са учењем енглеског, што је у складу са принципима развијања вишејезичности, а који се односе на неопходну понуду више језика, и истовремено указује на неопходност развоја материјала и уџбеника за наставу немачког као Л3 и повећање компетенција наставника.

У новом концепту вишејезичне наставе вишејезичности користан је трансфер стратегија аутономног учења из Л1 и Л2 у Л3, које се сматрају основним учењима типа *know-how*. Рампијон (2003) истиче следеће аспекте који ће променити традиционалну културу учења: самоусмеравање и самоодговорност, конструктивизам, субјективна дидактика, другачији приступ образовању одраслих и младих, целоживотно учење, учење више европских језика, различити типови ученика, ученици као менаџери сопственог учења. „Сваки од њих је тако далекосежан, да би сам био довољан, да се

²¹ Другачији став има Агафонова (Agafanova, 1997) која предлаже употребу матерњег језика, али код хомогене групе изворних говорника руског језика.

настава страних језика промени, нпр. мамоорганизација и саморегулација“ (Рампијон, 2003: 90). Постоји више стратегија које ученици користе, попут интелегентног закључивања, провере хипотеза, повезивања новог и постојећег знања, стратегија памћења, употребе лексике из Л1 и Л2, коришћења сродних језика, метајезичке терминологије итд. Рампијон (2003) ипак сматра да је предзнање ученика о овим стратегијама оскудно. Потребно је повећати свесност наставника, а тиме посредно и ученика о сопственим предзнањима. У том смислу Рампијон (2003) нуди оријентациони упитник за припрему рада на стратегијама у свакодневној пракси. Проблем за чије решење су потребна даља истраживања јесте тај што је тешко установити базично знање за Л2, будући да нема основе по којој се можемо оријентисати, јер је све повезано са индивидуалним искуством.

Металингвистичка свесност подразумева познавање структуре језика и рефлексију језика и један је од предмета истраживања вишејезичности. Истраживања потврђују постојање веће металингвистичке свесности код мултилингвалних ученика (у односу на монолингвалне), а тиме и израженије успешности у учењу. „Тај фактор постаје важнији у ТЛА него у СЛА, јер се са већим искуством у учењу може очекивати убрзање процеса учења језика, а то имплицира да се природа металингвистичких вештина код вишејезичних особа разликује од оне пронађене код једнојезичних особа услед учесталог коришћења“ (Јеснер, 1999: 203). Металингвистичка свесност се састоји од скупа вештина или способности које вишејезични говорник развија захваљујући свом претходном лингвистичком и метакогнитивном знању, а каталитички ефекат ТЛА је откривен углавном код искусних ученика код типолошки сродних језика. (Јеснер, 2008: 26). Хуфајзен и Гибсон (2003) анализирају фактор металингвистичке свесности на основу емпиријских истраживања са студентима који уче више језика. Постављен је задатак који изискује висок ниво лингвистичке обраде, а то је превођење са непознатог језика на енглески и немачки језик који актуелно уче као стране језике (у овој студији је 72% испитаника учило немачки 4 године, док је 82% учило енглески дужи период). Уочава се да ученици који уче више језика користе заобилазни пут и за откривање значења речи не користе матерњи језик већ Л2. Утврђена је корелација између реултата задатака и нивоа металингвистичке свесности у односу на број језика који испитаници уче. Овим се закључило да успешни ученици располажу и користе металингвистичке способности како би открили везе међу језицима, а да мање успешни ученици дају мање металингвистичких коментара и откривају мање паралела међу језицима.

Језици који помажу при усвајању ЛЗ (енг. *supporter languages* код Јеснер, 2006, или нем. *Brückensprachen* код Нојнер и др, 2009) имају различите улоге. Енглески је типичан помоћни језик (енг. *bridge language*) за учење немачког језика и на њему се базира концепт учења немачког као терцијарног учења. Немачки такође може бити *bridge language*, што показује истраживање са билингвалним студентима (немачки-италијански) који уче енглески као ЛЗ (в. Јеснер, 2006). Наиме, немачки језик се показао као одлучујући за препознавање лексичких недостатака (док је италијански имао другачију улогу).

Интерни и екстерни фактори утичу на процес усвајања језика (нпр. учениково знање претходних језика или индивидуална искуства у учењу језика) и због тога су предмет многих (пре свега емпиријских) истраживања усвајања ЛЗ. О овоме ће бити више речи у поглављу које анализира моделе вишеструког усвајања језика (нем. *Modelle zum multiplen Spracherwerb*).

3. УЧЕЊЕ И УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА У КОНЦЕПТУ ВИШЕЈЕЗИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

3.1. Теорије учења и усвајања језика

У овом делу рада изложићемо у најкраћим цртама теорије учења и усвајања језика (првог или другог/страног језика), а посебну пажњу посветићемо конструктивистичкој теорији која има утицаја на тумачење усвајања терцијарних језика. Дефинисаћемо појам конструктивизма, затим конструктивистичку педагогију и дидактику страних језика (па тако и терцијарних језика). Осврнућемо се укратко и на поједине хипотезе учења и усвајања страних језика које такође тумаче одређене аспекте усвајања другог језика и терцијарних језика.

Разумевање процеса усвајања другог језика (енг. *second language acquisition*) предмет је истраживања примењене лингвистике од средине прошлог века. Различите теорије усвајања језика (од бихевиоризма и контрастивне анализе, преко анализе грешака до генеративне теорије и бројних савремених приступа) настале су првенствено

са циљем проучавања првог језика, а потичу углавном из психологије и лингвистике. Касније се разматрају и у контексту наставе језика и могу се сврстати у два основна приступа: нативистички/урођено (енг. *nature*) и емпиријски/стечено (енг. *nurture*). Емпиријски приступи дају предност искуству и социјалним факторима, а нативизам полази од урођене језичке способности.

Бихевиоризам посматра усвајање (првог) језика као стварање навика по принципу стимулус – реакција и утврђивање вежбањем, тзв. *вербално понашање* (Skinner, 1957), када дете имитира говор и тако учи језик. Когнитивни процеси и мотиви индивидуе при усвајању језика се не опажају, они остају у тзв „црној кутији“, али они нису предмет интересовања бихевиориста који научно обухватају само оно језичко понашање које се може опажати (в. Ример, 2002: 57). Међутим, говор деце се не може свести искључиво на имитирање, јер како се могу објаснити облици и структуре које дете није могло да чује (грешке), а које представљају „исправљање неправилности“ (када дете каже „можем“ по аналогији с „можеш“), или одраз језичке креативности детета (Дурбаба, 2011: 63). Ова теорија утицала је на наставу страних језика тако што су увежбавање и аутоматизација постали преферирани начин учења језика, и довела је до настанка аудиолингвалне методе – АЛМ, а делимично утицала на развој контрастивне анализе и анализе грешака.

Нативистичка теорија је у основи генеративна теорија која се делимично слаже са бихевиористичком око тога да је искуство битно за развој језика, с тим што нативисти сматрају да је учење немогуће без урођене језичке способности, занемарујући при томе социјалну компоненту. Према Чомском (1959) постоји урођени механизам усвајања језика који ја назвао *Language Aquisition Device–LAD*). Дете располаже универзалном граматиком (УГ) која се састоји од универзалних *принципа*, својствених свим људима и истим за све језике. Уз помоћ принципа деца брзо и успешно усвајају први језик без експлицитног учења правила и без формалног учења. *Теорија универзалне граматике* је осамдесетих година проширена и уведен је појам параметара. Осим универзалних принципа постоје језички параметри, типични за поједине језике на које утиче окружење (инпут). Компетенција одраслог говорника, који перфектно влада својим језиком, састоји се од језгра (енг. *core*) и периферије, при чему је језгро урођен и универзалан принцип, а периферија су идиосинкратичне појаве једног језика (1981 према Клајн, 2001: 613).

Чомски (1965) је иначе увео и појам компетенције (енг. *competence*) који се односи на познавања језичких правила говорника, односно на подсвесно поседовање знања, што је касније један од представника емпиријског приступа, антрополошки лингвиста Хајмз (1966, 1972), проширио у појам комуникативне компетенције (енг. *communicative competence*), који садржи и екстралингвистичке факторе (његов појам *етнографија комуникације* обухвата лингвистички, социјални и антрополошки аспект). Он је био од значаја за даље истраживање наставе језика, тзв. *комуникативни приступ* у коме се подстиче реална комуникативна ситуација у настави страних језика.

Поред критика на рачун нативистичке теорије, због става да су све структуре и механизми урођени, горе поменута чињеница да деца стварају исказе који не потичу од језичког инпута говори у прилог постојања урођеног механизма. Осим тога, дете готово без изузетка успева да научи свој матерњи језик перфектно, чак и када је инпут недовољан или има грешке. У погледу учења другог језика Л2 поставља се питање у којој мери су ове универзалије на располагању током учења Л2, а као одговор на ово питање Ример (2002: 58-59) наводи следеће хипотезе: 1. сви ученици Л2 имају потпун приступ УГ (сви УГ принципи се могу активирати, Л2 параметри се могу изнова фиксирати), 2. ученици Л2 имају делимичан приступ УГ (принципима, али не и параметрима), 3. код ученика Л2 примењују се конкурентни когнитивни системи, којима и одрасли имају приступ УГ, али ограничен), 4. ученици Л2 немају приступ УГ.

У емпиријске приступе усвајању језика спадају когнитивистичка и социокултурна теорија. Корени когнитивистичке теорије су у Пијажеовој (1983) развојној теорији по којој се дете интелектуално развија, зависно од фактора окружења и интеракције, кроз четири фазе (сензомоторна, преоперациона, фаза конкретних операција и формалних операција) од којих је фаза сензомоторне интелигенције услов настанка симболичке функције и говора. Социокултурна теорија заснива се на учењу Виготског (1996). По њему култура и заједница играју важну улогу у процесу учења, јер дете учи најпре у интеракцији са одраслима па тек онда самостално, при чему развој мишљења зависи од говора, средстава мишљења и социокултурног искуства. Према слабијој форми когнитивистичке теорије (јача форма је критикована због става да је говор сасвим завистан од когнитивних процеса) језички развој зависи од сазнања, али језик има посебне изворе. Према когнитивистичкој теорији усвајање језика је условљено развојем когнитивних способности, у питању је сложена активност у којој се ново

повезује са постојећим: дете прима, прерађује и усваја језичке информације. „Два основна вида когнитивног учења јесу учење увиђањем и учење аутоматизацијом. Учење увиђањем представља комплекс активности, од искрсавања проблема, преко промишљања до изналажења решења и преноса у други контекст, а предуслови за учење су свесна усмереност (пажња), постојање намере да се схвати, размишљање и процењивање, а такође импликује и употребу адекватних стратегија“ (Дурбаба, 2011: 68). Процеси који се одвијају при томе су провера хипотеза, когнитивно поређење, уочавање разлика и грешака. Настава страних језика сходно томе треба да развија когнитивне стратегије код ученика. Когнитивно учење и поучавање представљају један од принципа методике и дидактике терцијарних језика. Ту спадају поређење, разговор, разумевање, свесно опажање, оријентација ка садржајима, оријентација ка текстовима итд.

Полемике у вези са овим теоријама, као и подела *nature vs. nurture*, смирују се и постају излишне у холистичком приступу усвајања језика, којим се комбинује више приступа: прихватање ставова когнитивне науке (употреба когнитивних механизма) уз уважавање социјалних и културних фактора, при чему је циљ наставе језика стицање интеркултурне комуникативне компетенције.

3.1.1. Појам конструктивизма

Конструктивизам представља широк појам који се може наћи у многим дисциплинама, пре свега у филозофији, затим психологији, педагогији, књижевности, лингвистици итд. У конструктивизму се *само-конституција*, која није детерминисана од споља, означава као *аутопојеза*, за разлику од *спољне-конституције*, *алопојезе* (Терхарт, 1999: 633). Појам *аутопојеза* потиче из радикалног конструктивизма, сковао га је биолог и филозоф Умберто Матурана (Humberto Maturana). У питању је процес самоостварења и самоодржања живих бића. У аутопојезу спадају самореференцијалност, оперативна затвореност и структурно повезивање са окружењем (Штангл, 1989).

Фокус овог рада је на основним начелима конструктивизма у педагогији и дидактици, мање у филозофским теоријама. У основи конструктивизма је људско опажање. „Конструктивизам, као сазнајна теорија, дефинише учење као активан

самоорганизован и биографски детерминисан процес конструкције знања. Тај процес може бити подстакнут, али не и организован „споља“. Наглашена улога субјекта није нешто на шта се у педагогији наилази први пут. Бројне су рефлексије у страним радовима по којима конструктивизам није нова парадигма у дидактици (...) Но, овде се, ипак, налазе импулси на које савремена педагогија и дидактика трагају за одговорима“ (Гојков, 2006: 242).

3.1.2. Знање и учење према конструктивистичкој теорији

Према конструктивистичкој теорији (која се надовезује на когнитивну теорију учења) учење се посматра као процес конструкције знања који је самоорганизован и зависи од тренутног нивоа знања и опажања. Дакле, знање не долази путем инструкције, већ особа сама конструише своје знање. То значи да конструкцији знања доприносе субјективне особине ученика, као и животна искуства (Волф, 1994: 414). Само оно што се може повезати са постојећим знањем може се разумети и научити. Процес учења мора бити уклопљен у аутентичну средину учења, а процес конструкције варира од особе до особе. Када се нове информације повезују са постојећим знањем то се означава као процес *асимилације*, који може бити и неуспешан (сметња). Да би се поново успоставио баланс у когнитивном систему, долази до прилагођавања новог у систем (тј. до разрешавања сметње), што представља *акомодацију*. Ова два комплементарна процеса (асимилација и акомодација) налазимо у Пијажеовој (1983) теорији когнитивног развоја, која се сматра основом конструктивизма. Радикални конструктивизам полази од појединца (принцип саморефлексије и самоорганизације менталних процеса), чија је конструкција знања и искуства субјективна (нема објективности). Стварност је само оно што индивидуа субјективно опажа, тј. свака индивидуа конструише своју сопствену стварност (Ример, 2002: 60). Умеренији конструктивисти изједначавају важност предзнања и спољних утицаја. Када је дидактика у питању, предлажу коегзистенцију између конструкције и инструкције, јер конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, конструктивне, самоорганизоване процесе у току учења и не са свим садржајима и циљевима (Вајнерт и Мандл, 1997, према Гојков, 2006: 254). Иако не прихватамо екстремну позицију радикалног конструктивизма (принцип саморефлексије и самоорганизације менталних процеса), не можемо да порекнемо изражену индивидуалност процеса учења; све што се одвија између замишљеног и реалног инпута (енг. *input*) и замишљеног и реалног интејка (енг. *intake*) под утицајем је индивидуалних

предзнања, мотивације, схватања и других фактора који управљају учењем. То важи начелно за све предмете учења, а на посебан начин за говор и језике (Мајснер, 2003а: 92).

3.1.3. Конструктивизам у педагогији

У суштини, постоје четири контекста теорије који чине позадину конструктивистичке дидактике: радикални конструктивизам, неуробиологија увиђања/сознавања, системске теорије и актуелне когниционо-психолошке концепције учења. Ове позадинске теорије нису на истом нивоу, њихов однос се другачије одређује у зависности од перспективе, а представници конструктивистичког размишљања и дидактике користе и комбинују ове теорије на различите начине, због чега је тешко прецизно изразити основне конструктивистичке идеје (Терхарт, 1999: 631).

Ипак, када говоримо о суштини конструктивистичке дидактике, можемо рећи да се не ради о новој врсти дидактике, већ о ревизији целе дидактичке области. Поставља се питање, како настава треба да изгледа према конструктивистичким принципима? Волф (1994: 417–421) набраја следеће конструктивистичке принципе за школу:

1. не фиксирати унапред наставне садржаје (осим основних садржаја курикулума), користити аутентичне материјале из различитих перспектива уместо уџбеника,
2. циљеве учења извести из основног принципа да бављење окружењем има за једини циљ да осигура опстанак ученика као аутопојетичког система; створити вештине корисне у реалном животу,
3. радно окружење (материјал, учионица, медији итд.) обликовати тако да буде аутентично и комплексно у смислу реалне стварности, тако да омогући процесе конструкције у зависности од индивидуалних почетних позиција, у које се могу уградити наставни садржаји,
4. учење учења (нем. *Lernen des Lernens*), као једно од најзахтевнијих обележја конструктивистичког учења (погодне за то су образовне технологије, компјутери, хипермедији – мреже итд.); развој метакогнитивних способности и увиђања као континуиран процес учења,

5. кооперативно учење; компатибилност са педагогијом Селестана Френеа и радионице.

„Из конструктивистичке перспективе препоручљиво је да се у организованим ситуацијама учења остави што више простора за властиту активност. Дакле, према ставу конструктивистичке дидактике није препоручљиво преносити готова знања, него омогућити процес самосталног и активног стицања знања. У том смислу се говори о „дидактици омогућавања“ која има предност пред „дидактиком поучавања“ (...) Конструктивизам не искључује традиционалне методе и облике поучавања и учења, иако се заснива на ставовима о учењу као самоорганизованом и самоодговорном процесу. Ови су ставови поткрепљени налазима истраживања на подручју когнитивне психологије“ (Вајнерт и Мандл, 1997, према Гојков, 2006: 254).

Према конструктивистичкој теорији, ефикасно учење подразумева проблемски оријентисану наставу уз коришћење аутентичног материјала и у различитим контекстима. Улога наставника се мења, он сада треба да обезбеди услове за самостално учење тј. конструкцију знања, односно да подстиче аутономију у учењу (томе доприносе нпр. припрема материјала за више канала, аутентични материјали са конкретним проблемима, који уџбеник чине мање доминантним итд.). Друга основна претпоставка конструктивизма је да је учење у великој мери усмерено на кооперацију, у којој ученици размењују своја индивидуална знања, што за импликацију у настави страних језика има рад у групи и интеракцију (Ример, 2002: 61). Као главне особине наставника истичу се: саморефлексибилност, подстицајност, пажљивост и недирективност (Шпољар, 1999, према Гојков, 2006: 255).

Волф (2002: 7–8) примећује да је конструктивистички покрет (у Европи називан *learner autonomy*) до краја последње деценије једва био примећен на немачком говорном подручју, док су истовремено наставници до тада већ практиковали аутономију у учионици, те је овај покрет заправо из праксе ушао у теорију (слично се десило са акционим истраживањем, енг. *action research*). Значај овог новог модела за наставну праксу огледа се у ауторефлексибилној пракси наставника који не допуштају да буду пасивни конзументи за теорије које долазе споља, већ сами креирају своје радно окружење; стога концепт ученичке аутономије представља основни педагошки концепт конструктивистичке дидактике (Волф, 2002: 8).

3.1.4. Конструктивистичка дидактика страних језика

„Примена конструктивистичке парадигме на нивоу методике значи да се генерално даје предност поступцима самосталног стицања знања у подстицајном окружењу и ситуацијама за учење. Зато се даје више простора методама као што су: пројектна настава, истраживања у природи, креативне методе, учење откривањем, групни рад у малим групама и др. јер се њима подстиче самостална активност ученика. Но, ни једна метода није, наравно, сама по себи добра или лоша, јер њена примереност зависи од циља и од садржаја. Као и од контекста, ситуације, ученика и наставника“ (Гојков, 2006: 254). А примарни циљ наставе страних језика је заједнички за све савремене дидактичке моделе: стварање интеркултурне комуникативне компетенције – ИКК.

Шта је основна идеја конструктивистичке дидактике страних језика? Инструкција наставника у преношењу наставних садржаја треба да се замени учениковим самосталним проучавањем садржаја (конструкцијом) уз помоћ наставника (Волф, 2002: 9). Наставник и ученик постају сарадници, улога наставника је промењена, наставник постаје саветник и мора да стекне компетенције за нову улогу.

У основне принципе конструктивистичке дидактике који су променили схватање традиционалне наставе у погледу њених основних категорија (садржаји, циљеви, стратегије учења, облици рада, евалуација) спадају:

- самостално бављење језичким феноменима и правилима (последича оријентације ка процесу учења),
- самостална рефлексивност правила језика (последича јачања језичке свесности),
- групни рад (последича јачања аутономије ученика),
- евалуација: самоевалуација, а не евалуација других (в. европски језички портфолио)
- пројекти, радионице, аутентични материјали (последича повезивања постојећег знања са новим стимулима, *content and process materials*), технике рада, дневници наставе итд. (Волф, 2002).

У погледу наставних циљева, поред основног циља интеркултурне комуникативне компетенције, издвајају се они који су усмерени ка процедуралном знању, језичким вештинама, комуникацији итд. У процесу учења посматра се понашање ученика и наставника у специфичној конструктивистичкој атмосфери за учење. Ученици

треба да користе постојећа језичка знања из претходних језика. Треба да постану свесни свог знања и стратегија (које обично несвесно користе) како би били ефикаснији у учењу и како би „научили да савладају комплексне вештине и у страним језицима“ (Волф, 1994: 425). У томе им може помоћи радно окружење где доминирају аутентични језички материјали, дакле они који одсликавају реални свет (циљних језика и култура). Ученици уче језик и стичу компетенције поступком учења *откривањем* (енг. *inquiry-based learning*).

Критике

Критике на рачун раних конструктивистичких модела односе се на следеће: не узимају у обзир обраду специфичних ситуација од стране ученика, односно превиђају чињеницу да ништа није одмах доступно у погледу учења, да се учење концепата не одвија/спроводи урезивањем новог у стечено знање, већ је претходно знање препрека на когнитивном и емотивном плану коју треба превазићи, а да се ученик тешко одриче претходно проверене компетенције (Гојков, 2006: 256). Даље критике указују на то да се не обраћа довољно пажње на окружење, да се истичу само когнитивне способности, а недостају модели који изражавају везе између когнитивног и афективног – дакле, општа замерка је да конструктивисти не говоре о контексту и условима који потпомажу учење. (Гојков, 2006: 256).

Волф (2002: 12) оповргава став Алтмајера (Altmayer) да нема довољно емпиријских истраживања који би потврдили успешност конструктивистичке наставне праксе, истичући радове дидактичара страних језика Легенхаузена (Legenhausen) из 1994, 1999. и 2001. године који говоре о интензивним истраживањима аутономије ученика у настави, и на основу њих изводи закључак да је успешност ученика доказана и ван традиционалне наставе.

Конструктивистичка теорија, као и когнитивни приступи, утичу у великој мери на наставу страних језика, посебно наставу вишејезичности и терцијарних језика. Међутим „ни конструктивистичка теорија као ни остале теорије учења не могу се схватити као инвентари готових решења или предлога за наставну праксу или њену измену, већ као идејни оквир у којем ће се обављати истраживања, постављати нова питања и трагати за одговорима“ (Дурбаба, 2011: 70). У том смислу је конципирано и наше емпиријско истраживање.

3.1.5. Хипотезе о учењу и усвајању језика

Осим горе поменутих општих теорија учења и усвајања (страних) језика, многе хипотезе о учењу и усвајању језика имају утицај на теорију и дидактику терцијарних језика, као што су Хипотеза међујезика (енг. *Interlanguage Hypothesis*, нем. *Interimsprache-Hypothese*), Хипотеза вишејезичности и међујезичког разумевања (енг. *Intercomprehension hypothesis*, нем. *Mehrsprachigkeitshypothese*), Хипотеза увиђања (енг. *Noticing-The-Gap-Hypothesis*, нем. *Aufmerksamkeitshypothese*) и друге (в. Дурбаба, 2011). Овде ћемо укратко изложити две хипотезе које су имале највећи утицај на промену наставе страних језика и које су релевантне за наш концепт истраживања терцијарних језика.

Хипотеза о међујезику (енг. *Interlanguage, learner language*, нем. *Interimsprache, Lernersprache, Zwischensprache*) коју је поставио Селингер (1972) полази од тога да ученик при учењу страног језика ствара свој (међу)језик који поседује својства матерњег и страног језика, као и сопствене индивидуалне елементе и форме, и који се временом мења. Учеников међујезик је нестабилан и одражава више активних процеса: трансфер из других језика (енг. *language transfer*), трансфер из окружења за учење (енг. *transfer of training*), стратегије учења (енг. *strategies of second language learning*), комуникативне стратегије (енг. *strategies of second language communication*), прекомерну генерализацију (енг. *overgeneralization of target language rules linguistic material*) (Селингер, 1972: 2017). Ови психолингвистички процеси су у средишту учења другог (страног) језика. За истраживање наставе страних језика веома је значајан начин тумачења грешака у међујезику због интерференције из Л1. Наиме, Селингер (1972) посматра грешке као покушај превазилажења уочених неправилности у циљном језику. Уместо инсистирања на тражењу и анализи грешака у продукцији у циљном језику сада се тежиште помера ка тумачењу постигнутих ученикових знања и реалистичној процени учениковог (међу)језика. Ример (2002: 64) констатује да је међујезик својствен не само за ученике, већ и за наставнике, као и да се међујезик наставника налази на другом развојном нивоу, те да сви морају да покушају да избегну *фосилизацију* (појам је сковао Селингер у истом контексту да би означио прихватљиву или задовољавајућу фазу развоја међујезика). Значај ове хипотезе огледа се и у одустајању од норме изворног говорника у циљном језику (Дурбаба, 2011: 78), али и процени нивоа развоја (међу)језика.

Према хипотези вишејезичности и међујезичког разумевања, сви језици којима човек влада чине интегративну језичку компетенцију, што значи да се учеников језик (нем. *Lernersprache*) не састоји из два независна система, почетног и циљног језика, већ обухвата елементе свих савладаних језика, па тако страни језици могу да буду посредници (нем. *Brückensprache*) ка другим страним језицима (Ример, 2002: 64). Когнитивно-психолошке теорије полазе од тога да ученик/говорник у својој глави има везу са свим језичким елементима. По максималистичкој верзији ове хипотезе, сви научени језици током живота чине интегрисану вишејезичну компетенцију (Дурбаба, 2011: 83). Подршка школској вишејезичности и препоруке о учењу два страна језика уграђене су у европске језичке политике и образовне документе (нпр. ЗЕО), делимично на основу полазишта ове хипотезе, пре свега с обзиром на економично учење уз коришћење индивидуалних ученикових предзнања у страним језицима. Осим тога, овом хипотезом се поново ставља у фокус контрастивни приступ у настави.

Усвајање језика представља вишедимензионалан и континуирани процес, комбинацију урођених и научених механизма, при чему претходни језици и искуства у усвајању језика утичу на следеће, као и многи други интерни и екстерни фактори. Зато ниједна од поменутих општих теорија нити хипотеза не може сама објаснити усвајање језика (односно поједине фазе у усвајању), већ је за то потребан интегративни приступ.

Након прегледа теорија и хипотеза које чине основу учења и поучавања (терцијарних) језика, у следећим поглављима ћемо се бавити и психоллингвистичким аспектима учења и усвајања језика и моделима вишејезичности који су довели до настанка дидактике и методике вишејезичности.

3.2. Психоллингвистички аспекти учења и усвајања језика

У претходном поглављу разматрали смо теорије и хипотезе о учењу и усвајању језика са посебним освртом на концепте, моделе и принципе који су постали основа дидактике терцијарних језика.

У овом поглављу осврнућемо се на психоллингвистичке аспекте усвајања језика, на когнитивне механизме односно менталне процесе који се одвијају приликом учења и усвајања језика, посебно терцијарних језика. Размотрићемо улогу менталног лексикона, врсте међујезичких утицаја и улогу трансфера у процесу усвајања језика. Указаћемо на

значај језичке свесности и метакогниције за ефикасно поређење језика и контролу трансфера у процесу усвајања терцијарних језика.

Основна теоријска претпоставка у концепту вишејезичности је да се учењем и усвајањем језика развија јединствена језичка способност, као и да су сви језици у нашим главама међусобно повезани тако да омогућавају међујезичке утицаје, који позитивно делују на процес усвајања језика. Истраживања неуроллингвистике и психоллингвистике говоре у прилог томе да се језици (и културне датости) не меморишу изоловано у нашем памћењу, у међусобно стриктно одвојеним областима ума, већ су уско повезани (ЗЕО, 2003). У процесу учења и усвајања језика велику улогу игра ментални лексикон, односно активирање и коришћење менталног лексикона ученика. Учење се одвија на тај начин што се ново знање трајно меморише у памћењу, и то само ако се интегрише и усади у постојеће знање (Кенигс, 2000: 5). То значи да при учењу терцијарних језика матерњи језик Л1 представља основу за даље учење, а искуства у учењу првог страног језика Л2 омогућавају проширивање знања. Из тог разлога су предмет истраживања вишејезичности и терцијарних језика следећи аспекти: међујезички утицаји, трансфер, језичка свесност и свесност о учењу језика.

3.2.1. Ментални лексикон и процес усвајања језика

Пре него што размотримо феномен међујезичких утицаја и трансфера при учењу и усвајању језика, осврнућемо се на ментални лексикон као главни извор лексике за којим посежемо при учењу и усвајању новог језика. Разумевање менталног лексикона омогућава нам да пратимо како се активирају речи из претходних језика, како се стварају нове везе, или како долази до интерференције.

Иако не можемо говорити о јединственој теорији структуре менталног лексикона, можемо поједностављено представити ментални лексикон као све појмове присутне у уму појединца, као скуп речи који је структурисан на одређен начин (према значењу, изговору, писању и сл.). У погледу меморисања у менталном лексикону поставља се питање да ли је реч (једина) јединица меморије. У литератури се често користи термин лексичке јединице или лексеме, а постоје мање или веће јединице од саме речи, попут идиома. Лексикон у Левелтовом (Levelt) моделу се састоји од два посебна елемента: леме, која садржи концептуалну, семантичку, синтаксичку и прагматичку информацију,

и лексеме, која је фонолошки облик повезан са лемом (Де Бот и др, 2005: 41). Поставља се питање која су основна својства и структура менталног лексикона и каква је његова организација. Да ли код двојезичних (и вишејезичних) говорника/ученика постоји више лексикона или је у питању један јединствен лексикон? Одговор на ово последње питање пружају различите хипотезе, нпр. *extended system hypothesis*, *dual system hypothesis*, *tripartite hypothesis* и *subset hypothesis* (в. Парадис, 2004).

Претходно смо изнели сазнања ранијих истраживања која говоре у прилог томе да се језици не уче изоловано и да „код истовременог или сукцесивног учења више језика процеси учења не протичу само адитивно и одвојено једно од другог; већ су више у интеракцији (страно)језичка знања“ (Бауш и Хелбих-Ројтер, 2003: 195). Структура менталног лексикона је врло динамична, односно променљива, јер појединац свакодневно учи нове речи и прави везе међу речима, а неке речи заборавља. Везе међу речима се памте преко мреже асоцијација, а активирање лексикона зависи од контекста учења. Повезивање међу језицима, односно активирање одређених језика из (вишејезичног) менталног лексикона могуће је захваљујући некој конкретној ситуацији односно задатку који то захтева, нпр. на основу задатака који се тичу говора, читања, писања, превођења (Де Бот, 2004а: 409). У нашем емпиријском истраживању користили смо задатке са сличним/сродним речима који изазивају брзу активацију више језика у менталном лексикону. Та динамичност и повезивање старих и нових елемената представља стални извор информација. Ментални лексикон је код сваког појединца специфичан тј. јединствен, стога је и његово проучавање комплексан процес.

Ментални лексикон једнојезичне особе свакако се разликује од онога код двојезичне особе, који обухвата речи из два језика, док ментални лексикон тројезичне особе обухвата речи из три језика, при чему увек изнова настају многобројне нове везе међу речима. Интерна организација менталног лексикона се стално мења и поседује флексибилни облик (Де Бот и др, 2005: 47). Везе међу речима памте се преко мреже асоцијација (Лутјехармс, 2004: 15; Де Бот и др, 2005: 42). Зато је у истраживању међујезичких утицаја односно трансфера код вишејезичних особа тешко утврдити какве су везе међу речима из више језика и у ком смеру се одвија међусобни утицај. Организација тројезичног лексикона предмет је новијих истраживања (нпр. Де Бот, 2004а; Еке, 2001) и др.

Напоменули смо на почетку да су сви језици које појединац зна повезани и структурисани попут мреже. Поставља се питање начина на који се активирају одређене речи, односно тренутка када се активирају одређене речи у рецепцији или продукцији језика. Коришћење вишејезичног менталног лексикона није језички специфично (Де Бот и др, 2005: 45), односно у потрази за одређеном речи у одређеном тренутку код вишејезичне особе се не могу искључити поједини језици (ако нпр. нису релевантни у том тренутку), већ се истовремено активира више језика. Како се ово догађа? „Активација, а посебно инхибиција никада неће бити као прекидач за укључивање/искључивање. То је више као када држите пинг-понг лоптице у канти са водом: рукама можете задржати већину лоптица, али повремено ће једна или две побећи и испливати на површину. Исто тако, потпуно потискивање језика, посебно оног са високим нивоом активације, може бити немогуће“ (Де Бот, 2004а: 26-27). Ово потврђују феномени попут прекључивања кодова (енг. *code switching*) или „ефекта комшилука“ (енг. *neighbourhood-effekt*) (Де Бот и др, 2005: 45). Истраживања тројезичног лексикона пружају нам тумачење међусобних језичких утицаја код говорника/ученика. Према „паразитском моделу“ (Хол и Еке, 2003: 78) постоје различите фазе усвајања вокабулара, а ученици Л3 језика користе речи из претходних језика све док не развију трећи језички систем; они на тај начин надокнађују лексичке дефиците и повећавају вокабулар. Ово се учестало дешава на почетном нивоу учења језика. Често активирање речи у менталном лексикону има важну улогу у меморисању речи у трајном памћењу, што имплицира начин усвајања лексике и развијања вокабулара у настави страних језика, а посебно терцијарних језика, о чему ћемо више говорити у поглављу 3.4. У следећем делу рада навешћемо истраживања која говоре о факторима који су битни за избор оног језика у менталном лексикону који је извор утицаја/трансфера (а то је углавном Л2).

3.2.2. Међујезички утицаји

Истраживање међујезичких утицаја (енг. *cross-linguistic influence*, нем. *zweisprachlicher Einfluss*) из психолошке перспективе покушава да објасни како и под којим условима претходно језичко знање утиче на продукцију, разумевање и развој циљног језика (Де Ангелис, 2007: 19). Ранија истраживања међујезичких утицаја углавном су била усмерена на усвајање другог/страног језика, иа међусобни утицај матерњег (као главног извора утицаја) и другог/страног језика, са тежиштем на контрастирању у настави страних језика, односно на трансферу (о трансферу и

интерференцији в. Weinreich, 1953). Са развојем вишејезичности, а касније и концепта школске вишејезичности, предмет новијих истраживања постају сложенији међујезички утицаји који укључују различите врсте утицаја између више језика. Док су ранија истраживања углавном указивала на важност лингвистичких фактора при међујезичким утицајима, новија истраживања указују на бројне друге факторе. Појам међујезичких утицаја (енг. *cross-linguistic influence*) уведен је осамдесетих година као теоријски неутрални израз за различите врсте утицаја на циљни језик (енг. *target language*), попут трансфера, интерференције, избегавања (енг. *avoidance*), позајмљивања (енг. *borrowing*) и аспеката у вези с губитком Л2 језика (енг. *language loss*) (Шарвуд-Смит и Келерман, 1986: 1).

Појам међујезичких утицаја у литератури се врло често изједначава и користи синонимно са појмом трансфера, али се сматра да је шири појам од трансфера. Истраживање феномена међујезичких утицаја при учењу Л2 указује на различите врсте утицаја из матерњег језика Л1 на други језик Л2 и обрнуто. Међутим, истраживање међујезичких утицаја при усвајању трећег језика Л3 много је комплексније јер обухвата међусобне утицаје и процесе који се одвијају између првог, другог и трећег језика. Код усвајања другог/страног језика говори се о двосмерном односу односу Л1↔Л2. Међутим, код усвајања трећег језика постоје два додатна двосмерна односа, Л3 може да да утиче на Л1 и обрнуто (Л1↔Л3), и међујезички утицај може се одвијати између Л2 и Л3 (Л2↔Л3) (Кеноз, 2001). Дефиницију међујезичких утицаја, односно трансфера, која указује на то да матерњи језик није једини извор трансфера, већ да укључује све претходно научене језике, даје Одлин (1989: 27): „Трансфер је утицај који произилази из разлика и сличности између циљног језика и било ког другог језика који је претходно (чак и несавршено) усвојен.“ Наше истраживање је фокусирано на једносмерни утицај Л1 и Л2 на усвајање Л3.

Предмет проучавања међујезичких утицаја при усвајању трећег језика углавном је употреба претходних језика у рецепцији или продукцији трећег језика (за продукцију в. Хамарберг, 2001; Кеноз, 2001). Истраживања међујезичких утицаја у усвајању Л3 имају велики значај за разумевање ученика који уче Л3, а тиме и за дидактику наставе терцијарних језика. Из угла психолингвистике, ученик који учи Л3 разликује се од ученика који учи само Л2, он је искуснији и има специфичне компетенције (в. Кук, 1995; Јеснер, 1999; Грожан, 1992; Хуфајзен и Гибсон, 2003). Ученици Л3 језика показују већи

ниво металингвистичке свесности (анализа и поређење језика) и метакогнитивне свесности (свесност о процесу учења).

Међујезички утицаји при усвајању трећег језика комплекснији су због постојања више лингвистичких, као и других интерних и екстерних фактора који могу да утичу на избор језика који је извор утицаја (енг. *supplier language* или *source language*). Најчешће се наводе: типолошка сродност и разлика међу језицима (енг. *typological similarity* или *typological distance*), статус Л2, актуелно присуство језика или скорашњост (енг. *recency of use*) и језичка компетенција (енг. *proficiency: target language proficiency, source language proficiency*) итд. (в. Кеноз 2001; Хамарберг, 2001; Де Ангелис и Селинкер, 2001; Де Ангелис, 2007). Значај ових фактора образложићемо у следећем делу рада који говори о трансферу. Остале факторе (попут узраста, редоследа усвајања језика, личног схватања карактеристика језика итд.) представићемо прегледно у оквиру различитих модела вишејезичности, посебно Факторског модела вишејезичности (в. Хуфајзен, 1998; Хуфајзен и Линдеман, 1998; Хуфајзен и Гибсон, 2003).

У оквиру међујезичких утицаја дешава се и интерференција, посебно у говору, када се несвесно активирају елементи и структуре претходних језика као последица јединственог менталног лексикона, односно блиске повезаности свих језика у људском уму. Међутим, у нашем истраживању усвајања терцијарних језика нећемо се бавити интерференцијом, посебно не у смислу старијих концепата контрастивне лингвистике (в. Нојнер и др, 2009: 39), јер је полазна тачка у дидактици и методици страних језика трансфер, а не интерференција. Тематизовање појединих језичких елемената (као што су у области лексике „лажни пријатељи“) свакако је и део наставе терцијарних језика, али трагање за разликама између елемената, јединица и структура језика није примарни циљ.

3.2.3. Трансфер

У поглављу 2.4. осврнули смо се на досадашња истраживања о међујезичким утицајима при усвајању више језика, трансферу из матерњег језика Л1 и другог језика Л2 на трећи језик Л3, као и значајном утицају језичке свесности и метакогнитивних вештина на усвајање језика. Позитивне стране ових истраживања потврђују несумњиву предност трансфера за усвајање терцијарних језика како у погледу знања и стратегије

учења тако и интеркултурних садржаја. Стварају се синергије међу језицима, лакше и економичније се савладава следећи језик, велика помоћ је већ и бројна заједничка лексика код типолошки сродних језика.

Трансфер представља посебан облик или ужи појам од међујезичког утицаја. Ученици који уче и усвајају више језика имају свакодневно искуства са позитивним трансфером и негативним трансфером, тј. интерференцијом. Најчешће се ради о несвесном активирању знања из претходно усвојених језика у недостатку знања у циљном језику. Полазећи од различитих индивидуалних искустава, тј. контекста усвајања различитих језика код ученика, можемо очекивати различите последице трансфера. У настави терцијарних језика често се могу приметити случајеви интерлингвалног трансфера (интралингвални трансфер није у фокусу нашег истраживања)²². Најчешћи негативни трансфер је мешање елемената и структура претходно наученог (научених) језика у језичкој продукцији, приликом говора или писања, и то на нивоу лексике морфологије, фонетике, правописа, или синтаксе. Тематизовање интерференције је важан саставни део наставе језика, али није њен примарни циљ. Управо је рад на позитивном трансферу, тј. позитивном утицају претходно научених језика, основни задатак наставе страних језика, јер позитиван трансфер води ка лакшем и бржем усвајању циљног језика.

Трансфер као појава је често проучаван при усвајању Л2 и уочено је да двојезичне особе имају когнитивне предности у односу на једнојезичне. Али, при усвајању Л3 уочено је да вишејезичне особе одликује специфичан когнитивни модус, који потпомаже међујезички трансфер (Гас и Селинкер, 2008), односно при усвајању Л3 активира се механизам за усвајање страних језика, а тиме и Л2, док се Л1 доживљава као „не-страни“ језик и потискује се (Вилиамс и Хамарберг, 1998, према Хамарберг, 2001: 36–37). У истраживањима је уочено да при учењу Л3 ученици чешће циљано користе Л2 (в. Хуфајзен и Гибсон, 2003; Маркс, 2000), дакле постоји општа тенденција ка активирању Л2, и то више него Л1, што зависи од многих фактора: пре свега типолошке сродности

²² Мајснерова (2004а: 49–50) класификација трансфера у моделу међуразумевања: интралингвални трансфер матерњег језика (енг. *native language intra-lingual transfer*), интралингвални трансфер посредничког језика (енг. *bridge language intra-lingual transfer*), интралингвални трансфер циљног језика (енг. *target language intra-lingual transfer*), интерлингвални трансфер (енг. *interlingual transfer*), дидактички трансфер или трансфер ученичких искустава (енг. *didactical transfer or transfer of learner' experiences*).

језика (в. Кенос, 2001; Де Ангелис и Селинкер, 2001), стварног нивоа компетенције у циљном језику (в. Хамарберг, 2001; Де Ангелис и Селинкер, 2001) или језика који се доживљава као типолошки ближи (Келерман, 1986, према Кенос, 2001: 8). Коришћење Л2 је, дакле, чешће уколико је Л2 типолошки ближи Л3 и уколико је висок ниво знања у Л2. Према Вилиамс и Хамарберг (1998) Л2 језик се чешће активира и већи је извор утицаја, уколико је коришћен недавно или често. Осим тога, велики утицај на учење и интеракцију међу језицима имају мотивација, позитивна процена и осећај блискости језика (Хуфајзен и Гибсон, 2003: 18).

У одређеним истраживањима уочава се различита улога појединих језика као извора трансфера (енг. *supporter language*) при употреби Л3 језика. Тако је нпр. Јеснер (2006, према Јеснер, 2008: 32) открила да је већина билингвалних студената (немачки/италијански) из Јужног Тирола активирала немачки и италијански при употреби енглеског као Л3 како би неутрализовала лексичке дефиците у продукцији на енглеском као Л3 језику: немачки је био у већини случајева доминантан језик, нека врста одскочне даске за откривање лексичких дефицита, а италијански је коришћен као средство потврде након што су пронађене сродне речи у циљном језику.

Трансфер из матерњег језика може бити такође веома користан извор знања, што потврђује истраживање Линдеманове (2000), која је установила да ученици користе подједнако норвешки као Л1 и енглески као Л2 за разумевање текстова на немачком као Л3. Група ученика са нижим нивоом знања у Л3 чешће је користила Л1, док је група ученика са већим нивоом знања у Л3 чешће користила Л2. Ипак, већина других истраживања запажа далеко веће коришћење Л2 у односу на Л1. Према једном истраживању ставова ученика старијег узраста о међусобном утицају српског као Л1, енглеског као Л2 и немачког као Л3, око 70% испитаника није уопште разматрало могући утицај Л1 на усвајање Л3, док је око 18% испитаника сматрало да им Л1 не може помоћи у усвајању Л3 (в. Момчиловић, 2013). То показује да се трансфер из српског језика не доживљава као потенцијални извор знања, док са друге стране, ученици на располагању имају енглески као Л2, као типолошки сродан немачком језику, који су учили дуги низ година и који добро знају. Компетенција у Л2 је дакле од велике важности, јер су напредни ученици Л2 у стању да примене Л2 стратегије (посебно на почетном нивоу учења Л3). Компетенција и у Л1 и у Л2 важна је за успешно активирање језика и позитивне међујезичке утицаје. Један од разлога за трансфер из Л2, а не из Л1,

јесте и реактивирање механизма усвајања Л2 (који се разликује од оног код Л1), а други разлог је доживљај Л1 као „не-страног језика“ и као последица тога избор Л2 за приближавање Л3 језику (в. Хамарберг, 2001; Вилиамс и Хамарберг, 1998).

Трансфер не представља само преношење и активирање језичког предзнања (декларативних знања) већ и вештина (процедуралних знања) и примену истих у другом контексту, тј. при усвајању следећег језика. Зашто је трансфер стратегија важан за савремену наставу страних језика и терцијарних језика? Ученици терцијарних језика користе ефикасније стратегије, развили су специфичне стратегије учења још док су учили други језик Л2 и могу да профитирају употребом тих стратегија. Многа истраживања показују да су вишејезичне особе успешније у примени трансфера и стратегија из Л1 и других језика. Према немачком истраживању ДЕСИ (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International* - DESI) ученици из досељеничких/мигрантских или вишејезичних породица (којима је немачки, дакле, страни или други језик) лакше усвајају енглески као Л3 и имају боље резултате (пола године предности у односу на ученике који уче енглески као Л2 (Климе, 2006). Што је веће искуство у учењу језика и што су већа језичка знања, расте и степен металингвистичке свесности; овим се доказује да ученици користе сва расположива знања, што утиче на јачање њиховог самопоуздања и аутономије (у раду/учењу). Према Рампијоновој (2003) довољно је поседовати само једну стратегију да би били успешнији. Металингвистичка свесност постаје одлучујућа у усвајању трећег језика, више него у усвајању другог језика, јер се са већим искуством у учењу може очекивати убрзање процеса учења, што имплицира да је природа металингвистичких вештина код вишејезичних особа различита од оне код једнојезичних због учесталости употребе (Јеснер, 1999: 203).

Рекли смо да се трансфер често одвија аутоматски, несвесно. Међутим, трансфер може и треба да се одвија на свесном нивоу, ради лакшег и бржег учења и повећања језичке свесности (енг. *language awareness*), односно свесности у учењу страних језика (енг. *language learning awareness*). При томе наставник има важну улогу у оспособљавању ученика за свесно активирање предзнања. У следећем делу разматрамо обе врсте свесности, које су важан фактор у усвајању терцијарних језика.

Позитивне стране истраживања везаних за међујезички трансфер, који смо претходно анализирали, потврђују несумњиву предност коју би концепт школске

вишејезичности донео појединцима и друштву. Веома је користан трансфер из матерњег и енглеског, како знања и стратегије учења тако и интеркултурних садржаја. Стварају се синергије међу језицима, лакше и економичније се савладава следећи (страни) језик, довољна помоћ је већ бројна заједничка лексика. Осим тога, смањује се елитни билингвизам (нем. *elitäre Mehrsprachigkeit*), што повећава шансе за напредовање сваког појединца.

3.2.4. Језичка свесност и свесност о учењу језика

Метакогниција се последњих деценија појачано истражује у педагошкој психологији и примењеној лингвистици. Тешко је дати јединствену дефиницију метакогниције, јер она у различитим истраживањима она покрива следеће појаве: свесност, свест и знање о когнитивним способностима, когнитивне стратегије, анализу, надгледање и контролу когнитивних процеса, самоспознају итд. Метакогниција, дакле, обихвата бар два аспекта: декларативна и процедурална знања. Појам метакогниције у смислу *учења учења* први уводи Флејвел (1976), а користи га касније и Чајлд (1997). Под метакогницијом се најчешће подразумева: знање о сопственом когнитивном функционисању (карактеристикама, моћима, ограничењима), стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем, субјективни доживљаји, односно метакогнитивна искуства која извиру из неких промена или привремених тешкоћа у когнитивном функционисању (Канкараш, 2004: 150, према Ковач-Церовић, 1998).

Метакогнитивне способности (па тако и металингвистичка свесност) при усвајању језика истраживане су често код билингвалне деце. Повећано интересовање за тему лингвистичке свесности подстакнуто је педагошки мотивисаним истраживањима тзв. Покрета за језичку свесност (енг. *Language Awareness Movement*) (нпр. Хокинс, 1984; Џејмс и Гарет, 1991, ван Лир, 1995) који су касније утицали на концепт аутономије у учењу (Јеснер, 2006: 36). Појам *језичке свесности* (енг. *language awareness*) почиње да се користи у дидактици страних језика као општи (и веома комплексни) појам за све врсте свесности које имају везе са учењем/усвајањем и поучавањем језика. Једна од дефиниција, коју даје Друштво за језичку свесност, гласи: „Језичка свесност може да се дефинише као експлицитно знање о језику, и свесна прецепција и сензибилност при

учењу, поучавању и употреби језика.²³ Под утицајем конструктивистичких схватања учења језика као креативног процеса у коме је ученик самосталан/аутономан, већа пажња почиње да се придаје металингвистичкој свесности (енг. *metalinguistic awareness*). Ипак, ова два појма, металингвистичка свесност и језичка свесност, Мазни (1997, према Јеснер, 2006: 42) не сматра синонимним, јер се језичка свесност (схваћена као врста подизања свесности) ослања на метајезик како би објаснила аспекте језичког кода у настави језика, док је лингвистичка свесност, односно металингвистичка свесност, показатељ онога што ученик зна о језику путем рефлексije и манипулације језика. Генерално, постоји термилошка неуједначеност када је у питању термин језичка свесност (енг. *language awareness*), у немачкој литератури користе се синонимно: *Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachreflexion, Sprachaufmerksamkeit* итд. У дидактици терцијарних језика појам језичка свесност, нем. *Sprachbewusstheit* одговара више појму металингвистичка свесност, нем. *metalinguistisches Bewusstsein*, који подразумева познавање структуре језика, рефлексiju и разговор о томе, анализу сопственог језика према тим размишљањима и могућност креативне промене (Хуфајзен, 2003: 7). Рампијон (1997: 176, према Јеснер, 2006: 42) дефинише језичку свесност (енг. *language awareness*, нем. *Sprachbewusstheit*) као: (1) лингвистичку свесност/декларативно знање (енг. *linguistic awareness*, нем. *deklaratives Wissen*), (2) комуникативну свесност/извршно знање (енг. *communicative awareness*, нем. *exekutives Wissen*) и (3) свесност о учењу/процедурално знање (енг. *learning awareness*, нем. *prozedurales Wissen*).

Металингвистичка свесност је у дидактици терцијарних језика један од битних интерних фактора учења и усвајања језика, а кључни је фактор вишејезичне компетенције, па не изненађују истраживања која потврђују да вишејезичне особе имају израженију металингвистичку свесност од једнојезичних. За металингвистичку свесност је неопходна језичка и когнитивна компетенција која се развија са сваким новим језиком (Јеснер, 2006). Интеракција три језичка система резултира различитим способностима и вештинама које ученици развијају захваљујући свом претходном искуству у учењу језика, па стога ученици терцијарних језика развијају виши ниво металингвистичке свесности и метакогнитивних стратегија, који чине део тзв. М-фактора (фактора

²³ Association for Language Awareness: http://www.languageawareness.org/?page_id=48
http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm

мултилингвалности) у Динамичком моделу вишејезичности - ДММ (*A dynamic model of multilingualism* - ДММ) (Јеснер., 2006: 35). Истраживања усвајања терцијарних језика (нпр. Хуфајзен и Линдеман, 1998) потврђују да је металингвистичка свесност битна за употребу стратегија. Вишејезичне особе рефлектују своју употребу језика, упоређују језичке системе и развијају стратегије (Нејшен и Меклафлин, 1986), односно трансфер стратегија. Према ДММ-у вишејезични говорници имају карактеристике повећаног мултилингвалног монитора помоћу кога коригују своје језике у мултилингвалном контексту, а са повећањем броја језика проширује се и функција монитора (активирање и раздвајање језика, откривање грешака и корекција итд.) (Јеснер, 2006: 59).

Металингвистичка свесност и подстицање исте у настави страних језика имају значај због позитивног утицаја на успех у учењу језика. Ученике треба уводити у метакогницију, дати им могућност да искажу своје мисли.

Дидактика вишејезичности посматра аспекте језичке свесности у оквиру следеће класификације: (1) *језичка свесност*, нем. *Sprachaufmerksamkeit*, енг. *language awareness* (односи се на декларативна знања), (2) *свесност о учењу језика*, нем. *Sprachlernaufmerksamkeit*, енг. *language learning awareness* (односи се на процедурална знања) и (3) интеркултурна свесност (в. Нојнер, 2005б; Нојнер и др, 2009). О начину развоја ове три димензије свесности у настави терцијарних језика расправљамо у поглављу 3.4. Ову поделу узећемо као полазиште за наше емпиријско истраживање у овом раду, и користићемо термине *језичка свесност* и *свесност о учењу језика* у смислу немачких термина *Sprachaufmerksamkeit* и *Sprachlernaufmerksamkeit* који представљају два важна аспекта за развој дидактике терцијарних језика.

Посебно је важно подстицати свесност о учењу (процедурална знања) и у складу са тим развој стратегија. Треба постављати питања која воде ка вишим нивоима сазнања и когнитивних процеса (конвергентно и дивергентно мишљење). За подстицање свесности у настави (терцијарних) језика важно је поређење језичких елемената, јединица, структура из матерњег, другог и трећег језика (тематизирање трансфера и интерференције), али и поређење лингвопрагматских садржаја.

Један од циљева нашег истраживања је да покажемо позитиван трансфер и ефикасност у учењу ЛЗ услед постојања језичке свесности и свесности о учењу језика,

важних фактора усвајања језика и вишејезичке компетенције код вишејезичних ученика у процесу обраде језичког задатка. Како се ради о ученицима основне школе и ограничену времену за примену неког од усмених метода истраживања (нпр. праћење тока мисли), али и немогућности добијања сагласности за овакву врсту истраживања, определили смо се за задатак, у коме су испитаници непосредно након израде конкретног језичког (лексичко-граматичког) задатка, одговарали на питања у вези са начином израде истог.

3.3. Модели вишејезичности

3.3.1. Преглед модела вишејезичности

Постојећи модели вишејезичности тумаче усвајање језика из различитих перспектива – примењено-лингвистичке, психоллингвистичке, социоллингвистичке итд, а сви заједно пружају целовиту слику о комплексној области усвајања више језика. Поједини модели посматрају процес учења и усвајања језика у контексту двојезичности, нпр. Гринов (1986, 1988) Модел активације и инхибиције (енг. *The activation/inhibition model*), Де Ботов (1992, 2004а) Модел двојезичне обраде (енг. *Bilingual production models*) или Грожанова (2001) Хипотеза језичког модуса (енг. *The language mode hypothesis*), док други модели анализирају процес учења и усвајања у вишејезичном контексту, нпр. Динамички модел вишејезичности (енг. *A dynamic model of multilingualism*) аутора Хердина и Јеснер (2002) или Факторски модел вишејезичности (енг. *The factor model*) ауторке Хуфајзен (1998, 2003; Хуфајзен и Маркс, 2007)²⁴. Предмет истраживања модела вишејезичности су трансфер и интеракција, лингвистички, интерни и екстерни фактори учења и усвајања, као и разлике у учењу и усвајању Л1, Л2, Л3 или Ln језика. У овом поглављу изложићемо моделе вишејезичности који су од значаја за предмет нашег истраживања, а то су Факторски модел и Динамички модел (ДММ).

²⁴ В. и друге моделе: Мајснеров (2004) Модел вишејезичне обраде (енг. *The multilingual processing model*), Модел вишејезичности (енг. *The model of multilinguality*) аутора Аронин и О Лаоар (2004), Модел усвајања страног језика (енг. FLAM – *Foreign Language Acquisition Model*) ауторке Грошеве, Модел улога и функција (енг. *Rollen-Funktions-Modell*) аутора Вилиамс и Хамарберг и др.

Модели вишејезичности са различитих позиција али комплементарно тумаче факторе учења и усвајања, Динамички модел вишејезичности са психолингвистичког, а Факторски модел са примењено-лингвистичког аспекта (применљив у институционалном учењу језика за анализу, планирање и развој наставе вишејезичности). Хердина и Јеснер (2002) примењују холизам у истраживању вишејезичности, али наглашавају динамику вишејезичности као неопходан предуслов вишејезичности (Јеснер, 2008: 25). Њихов Динамички модел вишејезичности дефинише М(ултилингвални)-фактор као карактеристику вишејезичних особа, док Факторски модел указује на то да је учење Л3 фундаментално другачије од учења Л2, што је условљено квалитативно другачијим факторима (Хуфајзен, 2000б: 214), релевантним за контролисано учење језика.

Нека од основних питања у истраживању вишејезичности, односно учења и усвајања више језика гласе: које су карактеристике вишејезичног система и у чему се огледа разлика у усвајању Л2 и Л3?

Дајући одговор на питање да ли су постојећи модели усвајања Л2 језика довољни за тумачење усвајања Л3 или следећих језика, Хуфајзен (2003: 1) указује на више фактора који потврђују значајну разлику између учења и усвајања Л2 језика и учења и усвајања Л3, Л4, Л5, Лн језика. Наиме, у упоредним истраживањима утврђено је да ученици који су већ научили један или више страних језика, постижу већи и бржи успех у учењу Л3 или Лн језика од ученика који уче Л2 језик (Хуфајзен, 2003: 1). Хуфајзен и Гибсон (2003) закључују да ученици који уче више језика не користе матерњи језик Л1 језик за откривање значења речи у циљном језику, већ Л2. Уочено је и да се код учења Л3 језика квантитативно повећава факторска комплексност, али не и квалитативно, као што је то случај код усвајања Л2. У истраживању са студентима који уче више језика (две врсте испитаника: једни уче енглески као Л3, други уче немачки као Л3) анализиран је утицај емоционалног/афективног фактора (мотивације) и когнитивног фактора (металингвистичке свесности) на успешност решавања комплексних задатака. Истраживање показује да „степен металингвистичке свесности о томе да је језик правилима регулисан и структурисан систем, утиче на процес учења страних језика. Он условљава у којој мери га ученици могу употребљавати“ (Хуфајзен и Гибсон, 2003: 22). Висок степен металингвистичке свесности је карактеристика мултилингвалних ученика,

који поседују динамичку, адаптивну и интерактивну металингвистичку способност, што потврђују резултати ових истраживања.

Према ДММ-у, развој вишејезичног систем мења се током времена, он је нелинеаран, реверзибилан – може да доведе до назадовања или губитка језика – и комплексан; он је променљив јер зависи од друштвених, психолингвистичких и индивидуалних фактора, независно од различитих облика контекста у којима се одвија учење језика (Јеснер, 2008: 25). Вишејезична компетенција се дефинише као динамичка интеракција различитих психолингвистичких система (ЛС1/ЛС2/ЛС3/ЛСн), међујезичке интеракције и М(ултилингвалног)-фактора (Jessner, 2008: 26). Такође, усвајање следећег језика доводи до нових способности у вишејезичном систему. И Динамички модел указује на исту специфичност вишејезичних говорника/ученика као и Факторски модел, а то је металингвистичка способност. Наиме, Динамички модел дефинише М-фактор као развојно својство које може допринети каталитичким или убрзавајућим ефектима при усвајању трећег/следећег језика, а кључна варијабла је металингвистичка свесност која се састоји од скупа вештина и способности које вишејезични говорник развија захваљујући свом претходном лингвистичком и метакогнитивном знању (Јеснер, 2008: 26).

3.3.2. Интерни и екстерни фактори учења и усвајања језика

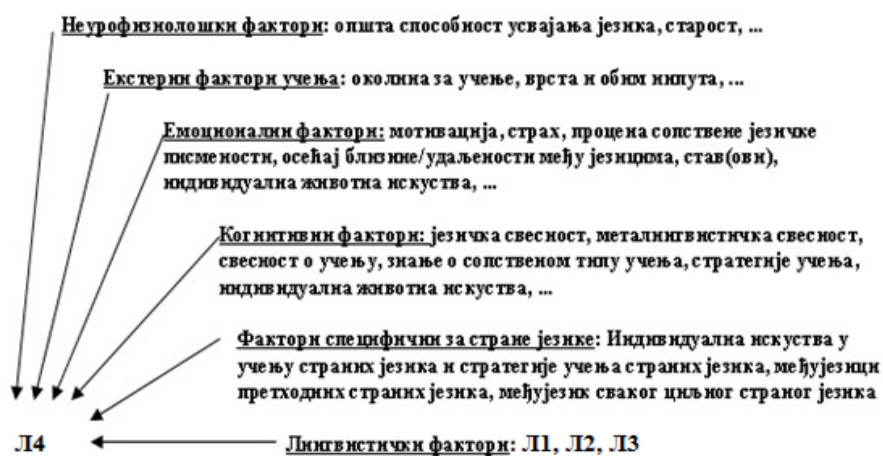
У анализи сличности и разлика усвајања Л2 и Л3 приликом формалног учења језика поставља се питање да ли су исти фактори, тј. услови и начини усвајања Л1, Л2, Л3 или Лн језика. У случају двојезичности, која је до сада у већој мери истраживана, у литератури се наводи постојање општих фактора усвајања Л1 и Л2: интерних (узраст, језик, искуство, уложено време, постигнуће, индивидуалне разлике итд.) и екстерних (инпут, време, *feedback*, околина итд.). Усвајање Л1 карактеришу горе поменути неурофизиолошки фактори (општа способност усвајања језика, узраст итд.) и екстерни фактори учења (околина, врста и обим инпута).

При учењу Л2 (на почетку наставе) дете већ добро зна матерњи језик Л1, има индивидуална животна искуства, зна да учи, има стратегије, мотивацију, склоност (енг. *aptitude*). Међутим, он је почетник у процесу учења Л2: на учење Л2 утичу многи фактори, па и ставови родитеља, школе, пријатеља. Све ово обухваћено је следећим

факторским комплексима: емоционални фактори, когнитивни фактори и фактори који се односе на искуства. Осим мотивације, остали поменути фактори нису присутни када дете усваја Л1.

Хуфајзен и Гибсон (2003: 17) сматрају да традиционални модели усвајања језика, а тиме и дидактика и методика, завршавају управо овде, док Факторски модел објашњава кључну разлику између учења Л2 и Л3 (тј. првог и другог страног језика). Он уводи и дефинише сасвим нове факторе који се укључују при учењу и усвајању Л3, а затим групише све постојеће факторе у шест тзв. факторских комплекса. Наиме, при учењу Л3 јављају се фактори специфични за стране језике: индивидуална искуства у учењу страних језика и стратегије учења страних језика, међујезици претходних страних језика, међујезик сваког циљног страног језика итд. Ученик већ зна да учи стране језике, развио је стратегије учења страних језика, располаже међујезиком који му помаже (трансфер) или одмаже (интерференција). Металингвистичка свесност спада у најбитније факторе учења Л3 или Л_n језика (в. слику 1).

Хуфајзен и Гибсон (2003: 17) истичу да је скок са Л2 на Л3 квалитативно највећи, иако учење сваког следећег језика доноси нов квалитет, и закључује да је са Л2 постављена основа за вишејезичност, али да тек при учењу Л3 она постиже дејство. При учењу Л4 језика, додатни инпут или варијабла у процесу учења Л4 језика – у овом случају знање Л3 језика – није ни приближно значајан као проширење додатних области између Л2 и Л3 (Хуфајзен, 2000б).



Сл. 7: Учење трећег страног језика

Слика 1. Преузето из: Хуфајзен и Гибсон, 2003: 20

Динамичност модела вишејезичности

Горе поменути модели посматрају вишејезични систем као јединствен, динамичан и променљив. Идеје попут Теорије динамичких система (Де Бот, Лови и Ферспор, 2007; Хердина и Јеснер, 2002) и мултикомпетенције (Кук, 2007) приморавају нас да посматрамо стално променљив целокупни систем ума, који се састоји од првог језика, другог језика и других когнитивних елемената, и то у смислу да чине целину а не одвојене компоненте (Кук, 2011: 12). Хуфајзен (2003: 11) указује на то да Л1, Л2, Л3 и Лн нису сви једнаки, већ се на различите начине и под различитим лингвистичким, екстерним и интерним условима усвајају и изучавају; они преузимају сасвим различите функције и стварају сваки пут нове предуслове за ученике у њиховој комуникативној способности комуницирања и биографији усвајања језика. Имајући у виду специфичност усвајања сваког језика и динамичност система, очигледан је значај појединих фактора усвајања Л3 језика. Сваки језик који се учи својим специфичним факторима мења цели склоп услова за учење језика на динамичан начин (Хуфајзен и Гибсон, 2003: 14). У том смислу и међујезик/међујезици играју веома важну улогу, јер међујезик представља стадијум усвајања другог језика (енг. *second language*) и може се схватити као самостални систем са сопственим правилима. У међујезику важну улогу играју позитивни и негативни трансфер (*cross-linguistic influence*). Зато истраживање вишејезичних особа спада у кључна истраживања у области вишејезичности (в. Крум, 2008), јер су у сваком појединцу на делу комплексни фактори и посебни контексти усвајања.

Све претходно речено указује на нужност сагледавања свих претходно научених и актуелних језика вишејезичног ученика у вишејезичној настави, а такође има последице по организацију наставе, улогу наставника и ученика као и функцију Л1, Л2, Л3 језика. Наведени модели имају велики значај за наставу вишејезичности и надаље ће значајно утицати на проучавање наставног процеса и дидактику вишејезичности. У нашем истраживању фокус је на анализи неколико фактора усвајања, пре свега језичке свесности и свесности усвајања језика, трансфера знања и стратегија, као и метакогнитивних стратегија.

Применљивост модела вишејезичности

Настава страних језика увек изнова поставља питање сврсисходности резултата истраживања и применљивости теорија усвајања језика у свакодневной пракси. Ово посебно важи за усвајање и наставу ЛЗ језика. С обзиром на претходно поменуте факторе усвајања језика, нужно је да примењена лингвистика повезивањем теорије и праксе пружи смернице за ефикасну наставу ЛЗ (Лн) језика, која ће постићи задате циљеве.

Који су циљеви наставе страних језика данас? Осим комуникативне компетенције, савремена настава све више поставља за циљ развој стратегија, свесности, интеркултурних компетенција и способности за доживотно учење. У настави се преплићу имплицитно и експлицитно учење, код сваког ученика прожимају се учење и усвајање, контексти усвајања језика су увек специфични и индивидуални. Комплексност усвајања ЛЗ (и следећих језика) и комплексни захтеви наставе не могу се тумачити само једном од постојећих теорија усвајања другог језика, нити само једним од горе поменутих модела вишејезичности. Циљеви и предмет истраживања ће увек одређивати перспективу посматрања.

Неоспорно да је како раније тако и данас неопходна теорија усвајања и употребе (више) језика која се базира на емпирији и заједничком сагледавању резултата истраживања учења и усвајања Л2 језика (страног или другог језика, нем. *Fremdsprache* или *Zweitsprache*). Постојеће теорије усвајања Л2 не показују веће или скорије знакове приближавања, будући да поједини истраживачи нагињу томе да формално/институционално усвајање страних језика анализирају са индивидуалистичког, а други са универзалистичког становишта. За анализу ЛЗ наставе применљива су и корисна одређена тумачења свих поменутих модела усвајања више језика, посебно с обзиром на то да је веома мало истраживања ЛЗ наставе и да у будућности треба очекивати масовнија лонгитудинална истраживања која би довела до приближавања модела или теорија.

У међувремену закључујемо да Факторски модел потврђује раније постављен Вајнрајхов (1953) став да права вишејезичност заправо почиње са учењем ЛЗ језика, те да настави ЛЗ као таквој треба пружити максималну подршку, теоријски и практично.

Хуфајзен (2003: 11) указује на то да интерни фактори имају пресудни значај за успешност усвајања језика али закључује да ни остали нису ирелевантни, и да ученик (свесно или несвесно) регулише сопствено учење, док лингвистички и екстерни фактори учења помажу или ометају овај процес, али не управљају њиме. Настава, дакле, иде у сличном смеру, као когнитивна или конструктивистичка дидактика и методика. Сваки облик наставе (у учионици, CALL – *Computer Assisted Language Learning*, TELL – *Technology Enhanced Language Learning* или други облици) мора да створи импулсе и подстицаје и ставља на располагање различите врсте помоћи (за различите типове ученика), а онда сваки ученик мора самостално да прихвати те импулсе, искористи помоћ и примени подстицаје (Хуфајзен, 2003: 11).

3.4. Дидактика и методика вишејезичности

Савет Европе је 2001. годину прогласио годином језика, а вишејезичност и мултикултуралност су постали званични европски образовно-политички циљеви. Многима је тада концепт вишејезичности изгледао као далеки циљ, а сам појам је тумачен на различите начине. Чини се да је и данас неопходна подршка школској вишејезичности, посебно када су наставници страних језика у питању, јер су највећа очекивања у реализацији европског концепта вишејезичности управо у односу на школе и наставнике. Разноликост је карактеристика европских грађана и друштава и зато је интеркултурно учење саставни део концепта вишејезичности. „Наше европске заједничко обележје састоји се у нашој различитости и у томе, да ову различитост осећамо и прихватимо као нормалну. Зато школа има важан задатак да ученике оспособи за живот у свету вишејезичности и културне разноврности. У том контексту однос према језицима игра кључну улогу“ (Крум, 2008: 30). Вишејезичност у Европи повезана је, дакле, са комуникативном компетенцијом, интеркултурном разменом и прожимањем језика. ЗЕО као најважнији документ за подршку вишејезичности у настави страних језика подржава нову парадигму и дидактику вишејезичности. „Свака озбиљна дидактика и методика наставе страних језика мора данас да пође од тога, да ученик страних језика не учи односно усваја само један, већ више страних језика, и то често не временски један за другим, већ истовремено“ (Хуфајзен и Линдемман, 1998: 87). Задатак школе постаје учење учења (страних језика) и припрема за доживотно учење. Међутим, за сваку европску земљу, па тако и Србију, потребно је, осим препорука, и низ системских корака у образовању за вишејезичност. Бауш (2010: 8–14) изводи неколико

теза по питању развоја дидактике и методике вишејезичности, које могу послужити као основа за образовно-језичко планирање:

- оквирни услови школског учења страних језика изразито су се променили последњих година,
- школско учење страних језика треба даље развијати на основу „правог“ (интегративног) концепта вишејезичности,
- интегративни концепт вишејезичности мора да се темељи на ширем схватању језика,
- постојећу природну вишејезичност, која постоји у одељењима, треба са дидактично-методског гледишта систематски укључити у наставу (страних) језика, односно искористити за наставу,²⁵
- треба поставити нове циљеве учења и међусобно их усагласити,
- рано учење страних језика треба да преузме функцију иницијалне наставе страних језика,
- за систематско повезивање учења страних језика у примарном и секундарном образовању треба развити прелазну дидактику,
- нов интегративни концепт вишејезичности захтева нову врсту наставних планова,
- досадашње једнојезичне конференције треба променити у нове кооперативне форме уз обухватање свих језика,
- нов концепт вишејезичности чини основу за (ново) структурисање дидактичког образовања и усавршавања наставника.

Последњих година у Србији су постављени одређени формални услови за подршку вишејезичности у циљу прилагођавања новим европским и глобалним променама и потребама ученика, а тиме и за увођење методике и дидактике терцијарних језика. Уведено је обавезно учење страних језика, усвојени су нови наставни планови и програми са дефинисаним новим наставним циљевима. Истовремено се могу уочити и формални недостаци попут недовољног недељног фонда часова, што води ка фаворизовању првог страног језика. Истраживања у настави страних језика треба да пруже одговоре на питање да ли се примењују принципи вишејезичне наставе и какве ефекте имају по развој индивидуалне вишејезичности ученика. Заокрет у методско-

²⁵ Ова теза се односи језичке заједнице с високим процентом мигрантске популације.

дидактичком приступу је следећи корак ка промени наставне праксе. Нужна је промена традиционалне (једнојезичне) дидактике, усмерене ка учењу једног језика. Према Хуфајзен (2011: 271) „можемо и морамо да се конфронтирамо са опасношћу од сваке адитивне двојезичности кроз консеквентно укључивање вишејезичних дидактичких приступа- (...) и кроз имплементацију предмета попут студија културе“ (о разлици између адитивне и курикуларне вишејезичности в. Крум, 2005). Потребна су истраживања у школама Србије чији би резултати пружили лингвистичку, примењено-лингвистичку и социолингвистичку аргументацију, неопходну за промену свести учесника образовног процеса и језичких планера у смислу даље подршке школској вишејезичности и стварања још бољих услова за развој исте. Концепт наставе вишејезичности базира се на сазнањима истраживања међујезичких утицаја која потврђују позитиван утицај конкретних знања из Л1 и Л2 језика (в. Нојнер, 2002, 2005б; Хуфајзен и Нојнер, 2000). Један од главних циљева у том концепту је неговање језичке свесности. У оквиру наставе терцијарних језика не могу се примењивати само принципи методике и дидактике наставе другог језика (енг. *second language acquisition*), јер сада не игра улогу само један језик, матерњи Л1, већ и други (страни) језик Л2 или више језика. „Приликом усвајања Л3 активира се механизам за усвајање страних језика а тиме и Л2“ (Вилиамс и Хамарберг, 1998, према Хамарберг, 2001: 36). Везе међу језицима су боље, уколико се чешће користе. Специфичност учења трећег језика огледа се у вишеструком међујезичком утицају (трансферу), тако да индивидуалне језичке биографије ученика (в. Крум, 2008) постају важан фактор, који треба уважавати и тематизирати при планирању наставног процеса.

„Мајснер (1995) је развио концепт дидактике вишејезичности који латерално прати и допуњује дидактике појединачних језика – од матерњег језика па све до терцијарних језика – и обухвата следеће компоненте:

- обраду појма когнитивног учења, у чијем центру стоји појам инференције²⁶,
- коришћење језичког и културног предзнања ученика, које је на располагању из Л1-језика па све до Лн-језика, за пасивну и активну менталну обраду „новог“ страног језика,
- умрежавање претходно и касније научених језика и узимање у обзир постојеће вишејезичности,

²⁶ О појму инференције као основи дидактике вишејезичности видети Meißner & Reinfried, 1998: 15–16.

- отвореност и вишеперспективност као принцип организације сценарија за учење и рад на текстовима,
- сусрете језика,
- узимање у обзир сазнања из проучавања ученикових језика ради педагошке процене „грешке“ (Конфе и Фогел, 1998),
- повезивање вишејезичних и вишекултурних аспеката“ (Мајснер и Рајнфрид, 1998: 20).

Дидактика вишејезичности указује на економичност у учењу када се ради о сродним језицима (германски, романски и словенски језици на тлу Европе), односно о стварању синергија међу језицима (посебно када је у питању рецептивна вишејезичност). Важни аспекти у стварању синергија међу језицима су језичка свесност (енг. *language awareness*), свесност о учењу језика (енг. *language learning awareness*) и трећи стуб вишејезичног образовања – интеркултурно учење (енг. *cultural awareness*). Последице по наставу су очигледне: важно је да ученици користе свој језички и стратегијски потенцијал (нпр. заједничке структуре у језицима путем поређења и повезивања, освешћавање процеса учења итд.) и да економичније усвајају страни језик. О томе више у следећем делу рада.

3.4.1. Развој језичких знања и језичке свесности (енг. *language awareness*)

У поглављу 3.2. смо указали на постојање више димензија (мета)лингвистичке свесности и на једну од класификација исте на: језичку свесност, свесност о учењу језика и интеркултурну свесност (према Нојнер, 2005б; Нојнер и др, 2009). Дидактика вишејезичности има за циљ подстицање ове три врсте свесности и коришћење расположивих језичких предзнања ученика за активну и пасивну менталну обраду новог језика. Промене у настави терцијарних језика огледају се пре свега у коришћењу потенцијала претходно усвојених језика, а фокус је на компетенцијама и уважавању индивидуалних нивоа усвојених језика. Процес учења страних језика није линеаран и исти за све ученике, већ зависи од многих индивидуалних фактора, тако да парцијалне језичке као и стратегијске компетенције могу бити на различитом нивоу. Полазећи од норме вишејезичног говорника и уважавања ученикових међујезика као прелазне фазе ка усвајању ЛЗ (о чему смо излагали у ранијим поглављима), у дидактици вишејезичности се не очекује пуна компетенција у оба (страна) језика, већ довољна

компетенција у првом страном језику (с тим што вишејезичне компетенције треба развијати на више нивоа). Когнитивно учење и поучавање су основа дидактике и методике вишејезичности, Л1 поново улази у учионицу као когнитивна база за учење следећих језика (в. Јеснер-Шмид, 2008: 70).

У ситуацији када се упоредо учи више језика, не сме се занемарити улога матерњег језика и осталих усвојених језика (рачунајући и ученикове међујезике), типолошка сродност усвојених језика као и други релевантни фактори усвајања језика које смо разматрали у поглављу 3.3. у оквиру модела вишејезичности (нпр. мотивација ученика, склоност ка учењу језика, став према језицима и учењу језика итд.). Неопходно је повезивање и проширивање индивидуалних знања и искустава из матерњег језика Л1 и првог страног језика Л2. Могућност повезивања са терцијарним језиком, произашла из сличности претходних језика, који се налазе „у глави“, отвара и олакшава приступ другом страном језику (Хуфајзен и Нојнер, 2000: 15). Особине и предиспозиције ученика су веома важне, па у том смислу треба уважити ученикова искуства у учењу и не збуњивати га потпуно новим концептом наставе.

Јеснер-Шмид (2008: 69) дефинише виши степен метајезичке свесности као део М(ултилингвалног)-фактора који се односи на когнитивне аспекте вишејезичног учења (као што је појачан вишејезични монитор и каталитички ефекти учења трећег језика). „Искусни ученици, који су свесни структурних сличности и разлика међу језицима из свог репертоара, научили су како могу да прошире свој репертоар и како да вреднују стратегије“ (МекЛафлин, 1990, према Јеснер-Шмид, 2008: 71). Истраживања у области усвајања више језика указују на потребу поновног увођења контрастивне анализе ради повећања језичке свесности, са акцентом на когнитивној димензији контрастивне анализе. (в. Јеснер-Шмид, 2008: 70). За подстицање језичке свесности важно је поређење језичких елемената, јединица и структура језичких система Л1, Л2 и Л3 у области лексике, граматике, изговора/интонације, правописа (Нојнер и др, 2009: 30). То значи да је неопходно тематизирање трансфера и интерференције, у зависности од тога да ли су језички елементи и структуре слични или различити. Свесним активирањем сличних елемената као и разговором о разликама олакшава се учење новог језика (Нојнер и др, 2009: 31).

Када је у питању лексика, поређење је усмерено на заједничке односно сличне речи међу (сродним) језицима, интернационализме и позајмљенице, као и „лажне пријатеље“ (нем. *falsche Freunde*). Ово поређење посебно долази до изражаја при рецепцији (разумевању прочитаног текста). Директан трансфер није могућ, односно између разумевања и изражавања мора да уследи интензиван процес разговора (о језику) и освешћивања (нем. *Bewusstmachung*) сличности и разлика, као и увежбавање коректног изражавања, јер у супротном постоји опасност од интерференције (Нојнер и др, 2009: 31). Када је граматика у питању, показало се да постоје два аспекта која позитивно утичу при учењу следећег страног језика: искуство двојезичних и тројезичних особа и етимолошка сродност језика (Нојнер и др, 2009: 31). Разговор и поређење су неопходни и при увежбавању изговора и интонације, такође у циљу избегавања интерференције. Детаљније о раду на лексици и граматички у поглављу 3.5.

3.4.2. Развој свесности о учењу језика (енг. *language language awareness*)

Под утицајем емпиријских истраживања учења и поучавања страних језика последњих деценија (која смо разматрали у претходним поглављима 3.1, 3.2. и 3.3) долази до промена у глотодидактици. Наглашава се важност следећих аспеката наставе: усмереност ка ученику, кооперативно и интерактивно учење, учење усмерено на образовне задатке итд. Долази до промене перспективе у дидактици страних језика и померања фокуса ка: језичкој употреби (а не на форми), на процесу учења (а не на градиву), на учењу и техникама и стратегијама учења (а не на методама поучавања), на самосталном учењу и аутономији (а не на контроли понашања у учењу) (Нојнер и др, 2009: 34). Индивидуална искуства, индивидуални стилови (и стратегије) учења постају важан елемент наставног процеса. Промене у настави терцијарних језика огледају се у коришћењу потенцијала претходно усвојених језика, фокусу на компетенцијама (енг. *task-based learning*), диференцијацији унутар групе (нем. *Binnendifferenzierung*), уважавању индивидуалног нивоа усвојених језика (нем. *individueller Spracherwerbsstand*) итд. Дакле, осим језичке свесности у настави терцијарних језика треба користити и проширивати свесност о учењу страних језика, односно ученикова процедурална знања. Ученици су у настави Л2 већ упознати са методама учења како при усвајању Л1 језика тако и учењу Л2 језика, развили су свој стил учења, а стичу и одговорност за сопствено учење. Дидактика терцијарних језика треба да се ослони на индивидуалну културну традицију учења у првом језику, на искуства из методике и

дидактике Л2 језика. Неопходно је активирање и коришћење искустава, освешћавање и разговор о истима као и проширивање и диференцијација (Нојнер и др, 2009: 40).

Мора се узети у обзир и чињеница да се ученици разликују и по типу учења: визуелни, аудитивни, комуникативни, хаптички/моторички, искуствено оријентисан, апстрактно-аналитичан (Рампијон, 2003: 89). Технике и стратегије учења, аутономност, учење учења и доживотно учење чине основу вишејезичне наставе. Према Нојнеру и др. (2009: 36), при планирању наставе терцијарних језика треба узети у обзир карактеристике специфичне за групу (узраст, пол, стил учења, мотивацију) и индивидуалне карактеристике (тип ученика, стратегије и технике учења, мотивацију). Према Рампијоновој (2003: 88), самосталност, саморегулација и самоодговорност представљају одавно надређене циљеве наставе страних језика, док је за учење више језика неопходна аутономна компетенција за учење, која подразумева усвајање и владање следећим стратегијама:

- „директне стратегије за учење страних језика (стратегије памћења, стратегије језичке обраде),
- индиректне стратегије за учење страних језика (стратегије за регулацију сопственог учења, афективне стратегије учења, социјалне стратегије учења),
- стратегије језичке употребе (нпр. комуникацијске стратегије попут мимике и гестике, промена теме, проналажење речи итд.).“

Увежбавање, односно трансфер стратегија и техника учења треба применити у области лексике, граматике, изговора и правописа. Репертоар стратегија је разноврстан, а Мислер (Mißler, 1999, према Rampillon, 2003) наводи следеће:

- интелигентно закључивање: претпоставља учениково знање о свету, имплицитно знање о циљном језику (интралингвално знање), познавање контекста, интерлингвално знање (утицаји матерњег и страних језика),
- тестирање хипотеза: уочавање проблема, рефлексивна, постављање хипотезе, формулирање хипотезе, испробавање хипотезе,
- повезивање новог са постојећим знањем,
- паралелно коришћење различитих извора знања и материјала за учење,
- стратегије памћења, нпр. састављање белешки, писање цедуљица,
- употреба речи из Л1 и Л2,
- креирање речи циљног језика/преобликовање речи из Л1 или Л2,

- уочавање и коришћење језичких сродности,
- примена метајезичке терминологије итд.

3.4.3. Проширивање социокултурних знања и развој интеркултурне свесности (енг. *cultural awareness*)

Поштовање и промовисање културне разноликости, као и интеркултурни приступ у управљању културном разноврсности, циљеви су европског образовања. Интеркултурни дијалог може помоћи у усвајању и преношењу интеркултурних знања, а језик спада у кључне области знања. „Учење језика помаже ученицима да избегну стереотипе о појединцима, да подстакну радозналост, буду отворени према другима и открију друге културе. Учење језика им помаже да увиде да сарадња са лицима која имају другачији друштвени идентитет и припадају другој култури обогаћује њихово искуство“ (Бела књига о интеркултурном дијалогу, 2008: 33). У циљне компетенције спада познавање друштва и културе и интеркултурна свесност, посебно свест о томе како неко друштво изгледа из перспективе других (нпр. национални стереотипи). „Из знања, свесности и разумевања односа између ‘културе земље порекла’ и ‘културе циљне језичке заједнице’ (сличности и разлике) израста интеркултурна свесност“ (Трим и др, 2001: 105). Значајна је потенцијална улога ученика као културних посредника и зато је неопходно стицање интеркултурних вештина и социолингвистичких компетенција. У референтном оквиру за плуралистичке приступе језицима и културама (нем. *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*) Канделије и др. (2009) истичу се бројне интеркултурне компетенције: решавање конфликта, коришћење сопствених интеркултурних и плурилингвалних искустава, промена перспективе итд.

Интеркултурно учење тежи обухватању когнитивних механизма управљања поступцима, а тиме циља на дубље структуре (Блејл, 1994). Интеркултурно учење за разлику од традиционалног преношења културе уводи битну новину, а то је перспектива гледања на културне феномене. С обзиром на то да се *друго* процењује мерилима сопствене културе могући су стереотипи, предрасуде и негирање одређених феномена. Настава страних језика могла би да спречи клише и допринесе разумевању међу културама. Интеркултурни наставни циљеви представљају допринос превазилажењу предрасуда и развоју заједничких интереса и толеранције. „Учење страног језика отвара ученицима врата ка ‘новим световима’ изван њихове сопствене социокултуре. Зато

учење страног језика не обухвата само прагматично-функционалне аспекте (...) већ и педагошке и интеркултурне аспекте стварања личности“ (Нојнер, 2002: 8).

Неопходно је развијање свести о другом и другачијим културним оквирима. Нојнер (2002) истиче важност интеркултурне свесности и учења, свесног поређења сличности и разлика више култура, као и интеркултурних садржаја. Све то може допринети развоју интеркултурне компетенције. Осим тога, интеркултурно учење представља сталан процес у европском друштву. „Међукултуре треба разумети динамички као дешавање сусрета припадника различитих култура. Оне у том погледу поседују процесуални, а не просторни карактер“ (Bolten, 2007: 26). Ученици треба постепено да развијају свест о другом, другачијим културним оквирима, где су стално присутни разумевање и неразумеваше. Битан је увид у неопходни херменеутички круг очекивања и искустава, а са друге стране Блејл (1994) указује на неодређеност језичких феномена, који тек у културно условљеној ситуацији бивају јаснији. Крист (1996) истиче да никада не треба процењивати коначно, већ привремено, јер кад ученик чита текст, процес тиме није завршен. Он има двоструку или вишеструку перспективу: комуницира са текстом, са ужим и ширим (културним) контекстом, уноси своја предзнања и интересовања.

3.4.4. Принципи дидактике вишејезичности и терцијарних језика

Пре него што размотримо принципе дидактике терцијарних језика, треба истаћи два главна циља дидактике страних језика уопште, а то су комуникативни циљ и интеркултурни циљ.

Концепт дидактике вишејезичности обухвата више компоненти, а једна од њих је дидактика терцијарних језика. Нојнер и др. (2009: 41–44) истичу да не постоји потпуно нов дидактичко-методски концепт наставе терцијарних језика, већ се ради о прецизирању и диференцирању у погледу специфичности поучавања и учења *следећих језика* (нем. *Folgesprachen*) и наводе следећих пет принципа дидактике терцијарних језика:

1. когнитивно учење и поучавање; поређење и разговор (принцип се односи на:
а) поређење и разговор о језичким феноменима Л1, Л2 и Л3, б) свесну перцепцију и разговор о разликама ради избегавања интерференције, в)

- разговор о искуствима у поучавању и учењу, односно о *производу и процесу учења*);
2. разумевање као основа учења језика; од разумевања до изражавања – разговор/дискусија (принцип се односи на опажање, интеграцију и уграђивање новог знања у постојећа знања и искуства; разумевање је на нивоу језичких система и језичких вештина; консеквенце су: *комуникативни* говор и *дискурзивни* говор);
 3. оријентација ка садржајима (принцип се односи на прилагођавање тема, садржаја и материјала искуснијим ученицима који уче више когнитивно, а мање имитативно; другачији садржаји у Л3-настави у односу на Л2-наставу због промене интересовања; подстицање на самосталност и откривање; поређење/дискусије);
 4. оријентација ка тексту (принцип произилази из оријентације ка разумевању и садржајима; а обухвата пре свега рад на текстовима за читање; циљеви дидактике су: а) израда језичких система нпр. у области лексике и граматике, б) развој глобалних стратегија читања, в) развој селективних стратегија читања);
 5. ефикасно обликовање процеса учења – економичност процеса учења, активирање ученика (принцип се односи на развијање поступака за брзо и ефикасно поучавање и учење; активирање ученика за поређење и разговор и индуктивно учење, а све у циљу мотивације).“

3.4.5. Елементи дидактике вишејезичности у образовним документима Србије

Елементи дидактике вишејезичности уграђени су у наставне планове и програме у Србији. Нпр. у Наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања (2010: 97)²⁷ као циљеви наставе се наводе „развијање свести о значају вишејезичности у савременој вишекултурној заједници (...), стицање свести и сазнања о функционисању страног и матерњег језика, подстицање на даље учење истог или другог страног језика, било самостално или на вишем нивоу образовања“. Место налазе и знања о језику, стратегије учења, трансфер и интерференција из Л1 и Л2, па тако ученик треба да

²⁷ Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања. „Службени гласник РС“ – „Просветни гласник“ бр. 2/2010

„уочава сличности и разлике између матерњег и страног језика и страних језика које учи, (...) разуме значај употребе интернационализма“ (ibidem, 100). Дакле, у наставном програму прави се разлика између учења првог и другог страног језика када је у питању савладавање граматичких садржаја. Указује се на значај првог страног језика, који треба да пробуди мотивацију и заинтересованост за учење језика уопште, и то на начин својствен малој деци – интуитивно: „У претходним разредима основне школе ученици су усвајали страни језик. Учење на том узрасту било је претежно интуитивно. (...) Од петог разреда, паралелно са усвајањем, почиње и учење страног језика; реч је о свесном процесу који посматрањем релевантних језичких (и нејезичких) феномена и размишљањем о њима омогућује уочавање одређених законитости и њихову концептуализацију“ (ibidem, 114). Овим се управо истиче језичка свесност, која се постиже поређењем језичких елемената и структура више језика. Тематизирање и развој језичке свесности почиње управо са учењем другог страног језика и помаже развоју вишејезичности. Исти програм (ibidem, 240), у делу који говори о задацима и оперативним задацима, указује на специфичност (другог) страног језика који се учи као обавезни изборни предмет: „Учење другог страног језика, ослањајући се на искуства и знања стечена учењем првог страног језика, поспешује стицање вишејезичке и вишекултурне компетенције и развијање свести о језичком богатству ужег и ширег окружења, (ibidem, 240, 243). Осим тога Програм истиче значај коришћења ученикових претходних знања и стратегија из Л1 и Л2 у учењу Л3: ученик. „увиђа могућности позитивног трансфера знања и стратегија стечених учењем првог страног језика; уочава сличности и разлике између матерњег и страних језика које учи; примењује компензационе стратегије“ (ibidem, 240, 243).

Из свега претходно реченог могу се извући опште препоруке за методiku и дидактику наставе терцијарних језика. Потребно је избегавање изолованог учења језика, довођење језика у међусобну везу, надограђивање и укупно повећавање комуникативних вештина. Веома битан аспект је оспособљавање за даље самостално учење, чиме стратегије постају важан наставни циљ. У новој методици морају се узети у обзир три аспекта: језичка знања/свест, свест о учењу страних језика и нова социокултура (Нојнер, 2002; Нојнер и др, 2009). Наставу терцијарних језика одликује систематско коришћење свих језичких знања и свих извора знања, свесно (фокусирано) уочавање језичких сличности, експлицитно и рефлексивно учење, уочавање сличности међу језицима, увежбавање међујезичког трансфера и коришћење научених или усвојених језика,

масивни инпут и интензивно вежбање и примена знања. Методика и дидактика терцијарних језика је нова област која се интензивно развија, а прате је и многи пројекти за развој вишејезичности, осмишљени како за наставнике тако и за ученике. Осим стицања вишејезичних компетенција у редовној настави ЛЗ језика, развијени су многи програми и пројекти за подстицање индивидуалне вишејезичности. Најбољи пример за јачање језичке свесности, побољшање лексике, међујезичког трансфера и увежбавање стратегија представља двојезична настава (CLIL). У Немачкој постоји дуга традиција билингвалне наставе са позитивним искуствима, а у Србији се у последњој деценији спроводе многи пројекти различитих модела билингвалних одељења.

3.5. Немачки као други страни језик после енглеског (концепт терцијарних језика)

3.5.1. Енглески као основа за учење немачког као терцијарног језика

Истраживања вишејезичности деведесетих година бацила су ново светло на међујезичке утицаје, односно показала су да позитиван трансфер из претходних језика (матерњег Л1 и првог страног језика Л2) може бити искоришћен при учењу ЛЗ у смислу лакшег, бржег и ефикасног учења (в. Хуфајзен, 2000а: 14). До тада је, наиме, у претходним деценијама фокус истраживача био на анализи грешака и интерференцији између три и више језика ученика (в. Стедје, 1976, према Хуфајзен и Јеснер, 2009), и владало је мишљење да негативни утицај претходних језика при учењу ЛЗ треба смањити путем изолованог учења (више) језика, односно раздвајањем језика у менталном лексикону ученика.

Концепт дидактике вишејезичности, који је указао на значај позитивног трансфера, односно претходних знања и искустава, као и специфичност терцијарних језика, проистекао је из специфичне констелације језика у школама. Наиме, уочено је да се енглески језик скоро увек изучава паралелно са другим страним језицима (в. Мајснер и Рајнфрид, 1998; Кеноз, Хуфајзен и Јеснер, 2001; Хуфајзен и Линдеман, 1998; Хуфајзен и Маркс, 2004 итд.).

На потенцијал енглеског у развоју вишејезичности указују европски пројекти који пружају подршку у процесу учења и поучавања страних језика. *Euro Com Center*²⁸, лингвистичка база за међусобно разумевање сродних језика, углавном се бави рецептивним вештинама. Европски Центар за модерне језике у Грацу (енг. *The European Centre for Modern Languages*) води пројекте везане за образовање наставника, инструкторе и креаторе курикулума за вишејезичност. Одељење за језичку политику при Савету Европе (енг. *Council of Europe, Language Policy Division*) има више студија и пројеката о вишејезичном образовању и јачању синергија међу језицима (в. Хуфајзен и Нојнер, 2003; Нојнер, 2005б). Полазна тачка пројеката је лакше споразумевање међу етимолошки сродним језицима и краће време учења следећег страног језика. Тако се и енглески језик узима као полазна основа за развијање вишејезичности, било да се учи као први или други страни језик.

Принцип обрнутог редоследа језика (енглески као други страни језик) омогућава суседним, контактним или традиционалним страним језицима у европским школама да као први страни језик добију на значају, док енглески језик добија своје заслужено место као европска *lingua franca*. Овакав редослед увођења страних језика у школе већ сам по себи доноси позитиван став према језицима и културама у вишејезичном образовању. У том случају немачки као западногермански језик може да буде посредник (енг. *link language*, нем. *Brückensprache*) за савладавање енглеског (такође западногерманског језика) и развијање вишејезичности.

Међутим, у већини школа у Европи и Србији енглески језик се изучава као први страни језик и тај тренд је непроменљив. Са друге стране је уочен специфични статус немачког језика који се у највећем броју случајева учи као други страни језик, односно као терцијарни језик (в. Нојнер, 1996). Такав редослед учења баца на периферију значај немачког (и других традиционалних страних језика) и чини се да је енглески довољан јер немачки „не отвара више сва врата у Европи” (Крум, 2008: 24). У том случају препорука наставницима немачког је да користе енглески као посреднички језик (енг. *link language*) и развију интересовање не само за немачки већ и за остале језике. Нојнер (2002) предлаже вишејезични курикулум у коме је ЕЛФ основна вештина коју треба усвајати од почетка или пре почетка школовања у свом друштвено-културном контексту

²⁸ <http://www.eurocomcenter.com/>

и коју надаље треба учити истовремено са неким касније уведеним другим страним језиком (или пак методом језичке имерзије)²⁹. Тиме се не постиже само напоредо учење изолованих језика већ се развија лингвистичка компетенција и шири индивидуални репертоар (Нојнер, 2002: 11). И Зајдлхофер (2005, 2007) наглашава педагошку перспективу енглеског језика, у којој је битна његова улога у европским курикулумима на свим нивоима образовања.

Позитиван став према вишејезичности је важан задатак језичког образовања. Треба увидети и другачију нову вредност немачког као другог страног језика, који са једне стране доприноси стицању вишејезичних компетенција, а са друге задовољава специфичне потребе ученика. Циљно учење немачког и стицање одређених језичких вештина за одређене поједине области као што су студирање, посао и сл. учиниће овај језик привлачнијим за учење.

Ова констелација енглеског као Л2 и немачког као Л3 основа је новог концепта који се јавља под следећим називима: Немачки као други страни језик (нем. *Deutsch als zweite Fremdsprache*), Немачки као страни језик после енглеског (нем. *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*), Немачки као други страни језик после енглеског (нем. *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – DaFnE*), Немачки после енглеског (нем. *Deutsch nach Englisch*), Немачки као терцијарни језик (нем. *Deutsch als Tertiärsprache*). У нашем истраживању користићемо паралелно израз немачки као терцијарни језик и немачки као други страни језик (онда када је потребно нагласити његов званични статус у школи).

3.5.2. Типолошка сродност (енглеског и немачког) језика

У дидактичком концепту *немачки као терцијарни језик* користи се велики потенцијал енглеског језика. Енглески је сродан са другим европским језицима и може стварати синергије међу њима, што га чини базичним страним језиком. Енглески има заједничке корене са германским језицима: немачким, холандским, данским, шведским, исландским, норвешким (навели смо оне са већим бројем говорника). Сродност између

²⁹ Имерзија – метод учења страног језика путем употребе тог језика за поучавање других предмета

енглеског и немачког језика, два западногерманска језика, има велики значај за учење немачког као типичног терцијарног језика. Знање енглеског као Л2 олакшава разумевање немачког као Л3, те се препоручује активирање и коришћење енглеског, посебно при рецепцији. Синергије међу језицима се развијају кроз употребу и проширивање декларативног знања и активирање процедуралних знања. Под синергијама се мисли на следеће: „Усвајање следећих језика у дидактичком концепту вишејезичности не сматра се као развој више језика у ‘непробојним одељцима’ учениковог ума, већ се сматра као даљи развој и постизање лингвистичке компетенције и ширење постојећег индивидуалног репертоара“ (Нојнер, 2002: 11). Позитиван трансфер се одвија пре свега у области граматике и лексике, док функција енглеског као посредника није увек иста, она зависи од матерњег језика (в. Нојнер, 2002). Сличности између енглеског и немачког односе се на област заједничке лексике (преко 600 заједничких речи) и морфосинтаксе. Осим тога, у немачком језику постоје англицизми као и интернационализми који олакшавају приступ другом страном језику (в. Хуфајзен и Нојнер, 2000: 15).

Типолошка сродност или удаљеност матерњег језика Л1 са енглеским као Л2 и немачким као Л3 може утицати на избор језика посредника. Ако Л1 није сродан језик (нпр. арапски као не-индоевропски језик), онда ће говорник активирати енглески као Л2 да би разумео немачки као Л3. На каснијем стадијуму учења ће највероватније већ постојати директне везе између сваке речи (лексеме) на сва три језика у менталном лексикону говорника и неће више бити значајан енглески Л2 као посредник у разумевању немачких речи (в. Нојнер и др, 2009: 29). Ако је Л1 сродан језик са немачким као Л3, нпр. шведски као индоевропски и германски језик, онда ће говорник на почетку учења немачког повезивати речи из немачког Л3 и шведског Л1 јер су оба језика веома слична (в. Нојнер и др, 2009: 29).

У нашем истраживању покушавамо да утврдимо у којој мери ученици посежу за енглеским као Л2 (функција посредничког језика), у ситуацији када је матерњи језик Л1 српски, а терцијарни језик Л3 немачки.

3.5.3. Коришћење знања и стратегија из енглеског језика

Концепт немачког као терцијарног језика полази од претпоставке да ученик има минимално продуктивно знање енглеског на језичком нивоу А2. Користан је виши ниво знања, али није неопходан. Претпоставка је такође да се енглески језик учи од почетка школовања, да се немачки језик уводи 3-4 године касније, а да се затим оба језика уче паралелно (в. Нојнер и др, 2009). Овакав приступ учењу енглеског језика уважава и његово друштвено-културно окружење.

У оквиру овог концепта трансфер чини важан саставни део процеса учења, а не занемарује се ни интерференција (нпр, у немачком и енглеском постоји око 3% „лажних пријатеља“), тако да наставници треба да буду свесни ових појава када планирају активности. Интерференција се активира сама, поготову у говору, када ученик нема (довољно) времена за размишљање. Слично је и са трансфером, ученик и без свесног учења Л3 језика већ препознаје и разуме језичке елементе и структуре, јер су слични или се заснивају на сличним принципима. Међутим, полазна тачка у дидактици трећих језика није интерференција, већ трансфер, који се односи на:

а) језичка знања (елементи, јединице, структуре), при чему је битан разговор и стварање свести о сличностима и разликама,

б) свесност о учењу језика (технике и стратегије учења; стратегије разумевања и комуникације), при чему је битно стварање свести о претходним искуствима ученика која треба даље проширити.

С обзиром на велику сродност енглеског и немачког, трансфер у погледу граматичких структура, лексике и интернационализама посебно је важан у првим месецима учења немачког језика. Читав низ активности може помоћи да се постојећа знања и стратегије из Л1 и Л2 искористе за учење Л3. Када говоримо о језичким системима у области лексике, треба користити поређење заједничке лексике коју чини: више од 600 речи, нпр. личне информације, делови тела, називи месеци, храна, путовања и саобраћај, здравље и хигијена итд. (в. Нојнер и др, 2009: 136–145), као и бројни интернационализми латинско-грчког порекла у енглеском и немачком, као и англицизми у многим областима живота и рада, и у многим језицима. У области граматике треба правити паралеле код основних реченичних структура, а у области изговора и правописа

треба указивати на различити изговор одређених графема (нпр. *s, z: sea – See*), акценат речи (енг. *communication*, нем. *Kommunikation*), правопис (нпр. прекомерна генерализација при читању или писању: енг. *mouse*, нем. *Maus*) (в. Нојнер и др, 2009: 31).

Када је у питању интеркултурно учење, треба радити на проширивању хоризоната знања и искустава о страним световима, нпр. свакодневне рутине, ритуали и друштвене структуре (в. Нојнер и др, 2009: 38–39). Посебно треба истаћи то да опасност од интерференције тј. неразумевања не потиче из уочљивих разлика, већ више од језичких и културних феномена у сопственом и страном свету који на први поглед (површински) изгледају слично (в. Нојнер и др, 2009: 39). Дугорочни циљ, који наставници такође треба да имају у виду, јесте да оспособе ученике да наставе учење језика после завршетка школовања и да их припреме за самостално учење.

3.5.4. Примена стратегија у учењу терцијарних језика

Истакли смо раније да је циљ дидактике вишејезичности:

- а) циљано, свесно проширивање декларативног језичког знања, језичке свесности,
- б) активирање процедуралног знања, свесности о учењу језика,
- в) проширивање хоризоната знања и искустава о страним световима (в. Нојнер, 2002; Нојнер и др, 2009: 38).

У складу са горе наведеним циљевима нагласили смо у претходном поглављу 3.4. да у настави терцијарних језика треба користити директне и индиректне стратегије учења језика као и стратегије језичке употребе и навели смо неколико типичних стратегија (в. Рампијон, 2003; Бимел и Рампијон, 2000; Мислер, 1999), чије смо присуство тј. примену код ученика немачког као ЛЗ истраживали и које ћемо анализирати у четвртом поглављу.

Када је у питању почетна настава немачког као ЛЗ и трансфер знања и стратегија, последице за планирање наставе могу се резимирати на следећи начин:

- мења се граматичка прогресија: истиче се најпре оно што је заједничко а „освешћује“ се оно што је различито,
- семантички аспекти су на првом месту: користи се заједничка лексика,

- основа наставе је рад на тексту: разумевање прочитаног текста,
- интересантне теме се нуде од почетка,
- другачија презентација градива: нпр. двојезично и тројезично,
- активирање ученика: индуктивни поступци,
- „когнитивни“ стил: поређење и разговор,
- развијање специфичних задатака и вежби – вишејезично,
- разговор о процесу учења, техникама и стратегијама; питање ефикасног обликовања самоорганизованог и одговорног учења (Нојнер и др, 2009: 45–46).

Рад на лексици и граматици

У почетној ЛЗ настави (посебно првих неколико месеци) рад на лексици је изузетно важан јер се вишејезични ментални лексикон и даље развија и диференцира. Најбитнији критеријуми за креирање задатака и вежби у области лексике којима се подстиче активирање претходних знања су следећи:

- коришћење англицизама и интернационализама и других сличности,
- увежбавање пре свега рецептивних вештина па тек онда продукције,
- подстицање/поучавање ученика да лако уче и памте речи,
- подстицање ученика на размишљање о свом учењу и разговор о томе,
- помоћ при вежбању како би се уочиле разлике и кориговале грешке (Нојнер и др, 2009: 67).

Када је у питању грамика на почетном нивоу учења ЛЗ важно је следеће:

- поређење и разговор (поређење језичких структура на три језика: енглески, немачки и матерњи; коришћење предзнања ученика и активирање ученика, рефлексивна),
- коришћење СОС-принципа,
- разликовање рецептивне и продуктивне граматике (нем. *Verstehensgrammatik und Mitteilungsgammatik*): примена рецептивне граматике при обради захтевнијих садржаја; оријентација ка темама и садржајима, а не наглашавање граматике,
- давање радних упутстава на матерњем језику (код хетерогених група повремено на енглеском језику) (Нојнер и др, 2009: 84).

Ово су само неке од смерница које могу послужити пре свега за креирање курикулума и уџбеника за терцијарне језике, а затим и за креирање материјала и задатака

за наставу терцијарних језика. Нојнер и др. (2009) пружају детаљан преглед активности и могућих задатака и вежби у области лексике, граматике, изговора и правописа, којима се подстиче активирање и проширивање декларативног и процедуралног знања, као и основе рада са текстовима и на самопроцени, уз посебне савете за креирање наставе у току први неколико недеља учења (немачког као) терцијарног језика.

Можемо закључити да практичну применљивост у настави терцијарних језика у смислу циљаног тренинга за освешћивање (нем. *Bewusstmachung*) знања и стратегија имају сви претходно поменути аспекти (поређење језичких елемената, јединица и структура у Л1, Л2, Л3, рад на лексици, тематизирање интерференције и трансфера, тематизирање друштвено-културних појава, коришћење искуства из Л1-дидактике и искустава из Л2-дидактике, уважавање индивидуалних особина појединаца и групе, примена стратегија, припрема за целоживотно учење, узајамно допуњавање и стварање *ефекта синергије* међу језицима, оспособљавање за самопроцену, посебно планирање почетне наставе терцијарних језика и др.).

С обзиром на мноштво аспеката који могу бити предмет истраживања, у нашем истраживању смо се фокусирали на ставове ученика у вези с коришћењем претходних знања и искустава из енглеског као Л2 и српског као Л1 језика. Истовремено смо на основу поступања ученика у изради и након израде језичког задатка анализирали активирање претходних знања и искустава и ефикасност у учењу Л3-немачког, као и евентуално постојање процеса освешћивања (стратегија).

3.6. Перспектива ученика

Реформа курикулума за стране језике у Србији почела је 2003. године, када се као референтна тачка узима Заједнички европски референтни оквир за учење, наставу и евалуацију језика. Осим усклађености са ЗЕО, усваја се више докумената који регулишу учење страних језика и долази до промене концепције програма у смислу пребацивања тежишта наставе на компетенције, вештине и исходе. Од генерације 2003/2004. године почиње обавезно учење два страна језика у основној школи, први страни језик од првог разреда и други страни језик од петог разреда. За први страни језик предвиђено је око 560 часова и ниво А2+ (продуктивно)/ Б1.1 (рецептивно). За други страни језик предвиђено је око 280 часова и ниво А2.1 (продуктивно)/ А2.2 (рецептивно). Такође се

очекује да ученици након обавезног школовања наставе са учењем страних језика. Тиме је језичка политика образовног система Србије кренула у корак са европском језичком политиком и створила предуслове за развој вишејезичности у формалном образовању (матерњи плус два страна језика). Први страни језик у основном образовању у Србији доминантно постаје енглески језик, док је немачки језик најчешћи други страни језик.

Развој индивидуалне вишејезичности (вишејезичних компетенција) зависи од многих фактора које смо већ анализирали у поглављима 2.3 и 3.3 (узраст, мотивација, редослед усвајања језика, изложеност језику итд.). При дефинисању компетенције вишејезичног говорника одустало се од норме изворног говорника и прихваћена је норма вишејезичног говорника која подразумева да појединац поседује функционалну језичку компетенцију у више од два језика, при чему компетенција не мора да буде симетрична, односно не подразумева висок и једнак ниво у свим језицима³⁰. Када ученик почне да учи немачки као Л3 језик у петом разреду основне школе, он већ долази као двојезична особа (српски Л1, енглески Л2), а са учењем Л3 проширује своју вишејезичност.

Очекује се да овакво језичко образовање омогућава ученицима да развију комплексну способност која подразумева и успостављање метакогнитивне контроле над сопственим способностима и стратегијама. То подразумева језичка знања и вештине у одређеном језику, заједничка знања која могу да се пренесу са једног на други језик или на други предмет, и отвореност за даље доживотно учење. Улога матерњег језика и првог страног језика постаје важна за продубљивање свести о језицима и различитим културама.

3.6.1. Особине вишејезичног говорника/ученика

У наставку разматрамо перспективу ученика у новој дидактици вишејезичности односно терцијарних језика. Један од циљева наставе вишејезичности је коришћење расположивих језичких и културних предзнања ученика при обради и усвајању новог

³⁰ Као полазну основу узимамо опште принципе, полазећи од дефиниције функционалне вишејезичности, уважавања ученикових међујезика (као прелазне фазе ка усвајању Л3), претпоставки дидактике терцијарних језика о минималној довољној компетенцији у Л2 као основи за усвајање Л3 итд.

језика, и у том смислу предмет истраживања могу бити језичко понашање ученика, језичка свесност, метајезичка свесност и др.

Истраживања усвајања страних језика указују на предност вишејезичних особа и специфичност вишејезичних ученика. Учење језика једнојезичних особа разликује се суштински од учења језика вишејезичних особа, односно ученик Л3 језика разликује се од ученика Л2 језика у смислу поседовања знања и компетенција на које се ослања и због којих ефикасније учи Л3 језик (в. Хуфајзен, 2000b; Хуфајзен и Гибсон, 2003). Вишејезични ученици су старији, они у наставу Л3 језика доносе знања и искуства из усвајања Л1 и Л2, од њих се очекује већа компетенција, већа језичка свесност (в. Кук, 1995; Грожан, 2001; Де Ангелис и Селинкер, 2001), стратегије учења, металингвистичке способности (в. Клајн, 1995; Јеснер, 1999, 2006) познавање сопственог стила учења и поседовање субјективних теорија учења језика. Ослањање на Л1 и Л2 доноси предност, односно олакшава разумевање и усвајање Л3 језика. Поменули смо у претходним поглављима да различити језици вишејезичних говорника могу имати различите функције у зависности од конкретне ситуације, те да (парцијалне) компетенције не морају бити исте у свим језицима (Кеноз и Џенези, 1998: 19). Односно, можемо говорити о вишејезичном говорнику/ученику без обзира на ниво његове језичке компетенције у сваком од језика којима влада, и циљ није достизање идеалног једнојезичног говорника (*near nativeness*) у сваком од циљних језика (в. Нојнер, 2005a: 15–16). Разумевање, (пасивна и) активна ментална обрада као и надоградња претходног знања спадају у чиниоце успеха. Ученици дакле могу профитирати од језичких компетенција и језичке свесности. Зато се у настави терцијарних језика препоручује уважавање индивидуалне вишејезичности ученика, унапређење свесног учења језика, охрабривање ученика да уочавају сопствене стратегије и да их развијају.

Будућа емпиријска истраживања у овој области треба да пруже даље доказе о вишејезичним компетенцијама као и предностима концепта дидактике терцијарних језика. Наше истраживање треба да одговори на питање да ли знања и искуства из учења енглеског као Л2 позитивно делују на учење немачког као Л3, да ли знања и сопствена традиција усвајања Л1 позитивно утичу на усвајање немачког као Л3, да ли ученици поседују језичку свесност и да ли је присутан трансфер знања и стратегија из Л1 и Л2 (нпр. препознавање речи из Л1 и Л2, преобликовање речи из Л1 и Л2, уочавање и коришћење језичке сродности, интелигентно закључивање, повезивање новог са

постојећим знањем, метајезичка терминологија итд.). При томе ће се у анализи резултата истраживања свакако узети у обзир и поједини фактори усвајања Л3.

Постоји више типова вишејезичних говорника/ученика, у зависности од контекста усвајања, односно од тога да ли се ради о усвајању терцијарног језика у двојезичној или тројезичној средини, двојезичној породици, или се ради о учењу терцијарног језика у школи.

Испитаници у нашем истраживању су матерњи говорници српског језика, који су учили енглески језик као страни језик четири године у тренутку када су почели да уче немачки као други страни језик. Ради се дакле о усвајању Л3 (индивидуална вишејезичност) са аспекта примењене лингвистике, односно наставе страних језика (школска вишејезичност). Очекује се да су њихове језичке као и прагматичке компетенције на довољно високом нивоу да омогуће економичније и ефикасније учење и усвајање немачког као Л3.

3.6.2. Међујезички утицаји

У претходном поглављу 3.2. већ смо говорили о међујезичким утицајима, односно о трансферу између Л1, Л2 и Л3 језика. Поменули да се при учењу Л3 најчешће активира Л2, али и Л1, што зависи од више фактора (пре свега од типолошке сродности језика). Л1 и Л2 активирају се на различите начине, односно могу имати различите улоге, па тако Вилиамс и Хамарберг (1997) указују да Л1 (енглески) има инструменталну улогу (енг. *instrumental role*), односно користи се за металингвистичке коментаре, док Л2 (немачки) има улогу језика који је извор утицаја (енг. *supplier role*), што објашњавају тиме да је улога *supplier* језика повезана са присуством језичке компетенције, типологијом, актуелним присуством језика и статусом Л2. Осим ова четири фактора, разлог за активирање Л2 лежи у чињеници да су Л2 и Л3 страни језици, те да су начини и процеси усвајања Л2 и Л3 сличнији од оних при усвајању Л1. Следећи фактор који одлучује о томе који језик ће бити извор утицаја јесте схватање вишејезичног говорника о томе који језици имају више сличности (Кеноз, 2001: 8). Компетенција у циљном језику је такође важан фактор и претпоставка је да се трансфер одвија из језика који се често користи и познаје (Кеноз, 2001: 10; Хамарберг, 2001: 24). Узраст ученика може бити

важан фактор за активирање трансфера, а металингвистичке способности могу имати велики утицај.

У нашем истраживању избор испитаника је пао на ученике шестог разреда основне школе, у узрасту од 12 година. Претпоставка је да ученици имају развијеније когнитивне и метакогнитивне способности, што може утицати на избор језика који је извор утицаја (Л1 или Л2). Односно, претпоставка је да ће вишејезични ученици имати већи ниво свесности и да ће посезати за типолошки сродним Л2 енглеским језиком више него за Л1 српским као несродним језиком. Осим тога, наше истраживање обухвата израду задатка од стране ученика у коме се очекује истовремено поређење на нивоу лексике и граматике (компаратив). Очекивање је да ће се чешће активирати трансфер из Л2, и то из неколико разлога:

а) трансфер из Л2 у Л3-продукцији је чешћи у области лексике (в. Рингбом, 2001),

б) трансфер из Л1 у Л3-продукцији је чешћи у области граматике (в. Рингбом, 2001), али у нашем случају се ради о идентичном начину грађења компаратива у Л2 и Л3 језику, те се због велике језичке и граматичке сличности ипак очекује трансфер из Л2,

в) претпоставка је да је компетенција ученика у Л2 језику довољно висока, па ће то бити разлог чешћег активирања Л2.

3.6.3. Вишеструке способности за учење и вишејезичне компетенције

У оквиру поглавља 3.2 бавили смо се детаљно језичком свесношћу и свесношћу о учењу језика, а у поглављу 3.4 могућностима развоја обе врсте свесности, као и интеркултурне свесности у настави терцијарних језика. Истакли смо способност вишејезичних говорника/ученика у смислу поседовања вишег нивоа свесности и развоја когнитивних и метакогнитивних способности, а тиме и стицања вишејезичне компетенције.

У овом делу рада ћемо укратко изложити предности које вишејезични говорници/ученици имају при усвајању терцијарних језика и због чега су сазнања о томе утицала на избор испитаника у нашем истраживању. Наиме, специфична ситуација у вези са учењем терцијарних језика односи се на сам почетак учења терцијарних језика.

Већ смо навели да се у Србији (као и у већини европских земаља), први страни језик Л2 учи на раном узрасту, од првог разреда основне школе, када се деца налазе на крају периода раног детињства (4–6. година живота) и да Л2 наставља да се учи током периода средњег детињства (између 7. и 10. године живота) и током касног детињства (између 11. и 14. године живота). Постоји разлика у способностима за учење у периоду раног детињства и касног детињства. Наиме, за рано детињство је карактеристично да деца уче уз игру и имитативно, користећи мање експлицитне стратегије. Први страни језик (енглески у нашем истраживању) почиње да се учи пред крај раног детињства и приступ (циљеви и методе) учењу и поучавању првог страног језика су специфични у односу на други језик.

Други страни језик (у нашем истраживању немачки језик) ученици почињу да уче у другом делу основног образовања, од 5. до 8. разреда, у периоду касног детињства. Карактеристике старијих ученика (све до раног одраслог доба) су вишеструке способности за учење, које омогућавају стицање вишејезичних компетенција. Развој мозга се огледа у флексибилности (тзв. релативној пластичности), при чему когнитивна стимулација игра одлучујућу улогу. Старији ученици који уче терцијарни језик су у предности јер брже и лакше уче у школским условима, они располажу метакогнитивном свесношћу (посежу за искуствима у учењу, анализирају језик, знају структуру језика). Педагошки оријентисана истраживања (в. фон Елек и Оскарсон, 1973, према ДеКајсер и Ларсон-Хол, 2005: 101) показују да деца имплицитним методама уче боље од одраслих, а да одрасли експлицитним методама уче боље од деце. Муноз (2001, према ДеКајсер и Ларсон-Хол, 2005: 101) је потврдио да су старији ученици (почевши од 11. године живота) на различитим тестовима показали боље резултате од млађих ученика (почевши од 8. године живота) након истог броја одржаних часова енглеског као страног језика (релативно фокусираних на форму).

Док у средњем периоду детињства (7-10 година живота) ученици не располажу потпуном компетенцијом у матерњем језику, на секундарном нивоу основне школе (11-14 година живота) ситуација се мења, развија се лексика, синтакса. Сада ученици уче страни језик помоћу правила (инпута) и писаног језика, али пре свега у процесу „освешћивања“ знања и стратегија, технике учења. Ипак, сама предиспозиција старијих ученика, претходна језичка знања и стратегије, не значи да ће их ученици терцијарних језика аутоматски применити (в. Хуфајзен и Маркс, 2007) и постати компетентни

ученици страног језика. Неопходан је поменути процес освешћивања како би се подстакао трансфер знања и стратегија.

Рефлексија и освешћивање језичких феномена и сопствених компетенција позитивно утичу на даљи ток учења и олакшавају осамостаљивање и аутономност у учењу. Ученици стичу компетенције за учење страних језика, повећавају одговорност за сопствено учење и контролу над истим (Олек, 1981). Наставник у том процесу треба да пружи подршку ученику, те у настави као и ван наставе потребно је иницирање следећих стратегија и техника:

- Организација и контрола метода рада и учења у настави,
- Коришћење кооперативних стратегија,
- Стварање ваннаставних прилика за учење,
- Употреба стратегија за развој рецептивних (делимичних) компетенција и коришћење, различитих стратегија читања, слушања,
- Употреба стратегија за развој продуктивних (делимичних) компетенција,
- Употреба стратегија за самопроверу и самокорекцију (Бауш и др, 2009: 12).

Из горе поменутих разлога смо се у нашем истраживању определили за то да испитаници буду ученици шестог разреда основне школе, који се налазе у периоду касног детињства/ране адолесценције (12. година живота) и који располажу вишеструким способностима за учење.

3.7. Перспектива наставника

У концепту европског вишејезичног образовања неопходно је познавање најмање два страна језика. Вишејезичне компетенције се не очекују само од ученика већ и од наставника. Да би се начинио заокрет у концепту школске вишејезичности, неопходна је промена приступа, од изоловане дидактике једног одређеног језика ка дидактици вишејезичности. Такође је неопходна и промена образовања наставника страних језика, које је још увек усмерено ка појединачним језицима. Будући наставник, осим специфичних знања о језику који предаје и наставничких компетенција, треба да поседује и вишејезичне компетенције и знања о дидактици вишејезичности (когнитивно учење, конструктивистичка дидактика, потенцијал претходних језичких знања и

стратегија ученика, језичка свесност и свесност о учењу језика, међујезички утицаји, трансфер, интерференција, стратегије, инпут, интејк, аутономија ученика итд.). Треба да познаје начин примене знања у пракси (материјали, задаци и вежбе примерене концепту вишејезичности). Укључивање ових садржаја (теоријски и практично) у оквиру предмета на филолошким студијама представљало би први корак ка спровођењу школске вишејезичности, а усавршавање за вишејезичност следећи корак. У овом поглављу говоримо најпре о профилу, односно компетенцијама наставника терцијарних језика.

3.7.1. Вишејезичне компетенције наставника

Друштвене и културне промене у Европи довеле су до промене језичког образовања; школа постаје вишејезична и мултикултурна и полако се напушта модел једнојезичног образовања. Протеклих петнаестак година већина ученика у Европи, па тако и у Србији, учи енглески језик као први страни језик, док се немачки најчешће изучава као други страни језик. Ипак, немачки је само један од неколико страних језика који ученици могу да бирају у основним школама, па тако нпр. у Србији немачки (као најпопуларнији други страни језик) ипак учи много мањи број ученика у односу на укупну популацију основаца који скоро сви уче енглески.

Пред наставнике терцијарних језика, пре свега наставнике немачког као најчешћег другог страног језика, постављају се нови задаци, проистекли из нових циљева језичког образовања и наставе језика. Како треба да буду припремљени за новонасталу реалност? Да бисмо добили одговор на то питање, размотрићемо захтеве који се постављају у односу на наставу и наставнике терцијарних језика.

У последње две деценије, са интензивирањем учења језика у Европи, повећано је истраживање у области вишејезичности (учења и усвајања више језика), дидактике вишејезичности и дидактике терцијарних језика. Поменули смо раније могућности интегрисаног курикулума за (стране) језике и различите пројекте којима се подстиче вишејезичност (настава страних језика, двојезична настава – CLIL, самостално, учење, доживотно учење итд.). Постављен је модел нове наставе вишејезичности и мултикултуралности у коме терцијарни језици имају посебне циљеве, а дидактика терцијарних језика посебне принципе, што смо већ образлагали у претходним

поглављима. Интеркултурна настава немачког као страног језика повезана је са другим страним језицима и опходи се према матерњем језику и култури као према партнеру у процесу учења (Танцер, 2002: 30). Шта подразумева овакво схватање наставе језика и шта се у оваквим околностима очекује од наставника страног језика? У неопходне основне компетенције наставника страних језика спада:

- „Одлично познавање страног језика које ће бити у стању да употреби у настави.
 - Солидно, на научној основи засновано дидактичко-методичко образовање.
 - Педагошко-васпитне способности које се не ограничавају на један предмет (као нпр. способност да се преноси понашање, које ће бити усмерено на самоодређивање, социјалну интеграцију, демократски став и критичко мишљење усмерено ка решавању проблема).
 - На науци засновано познавање језика, и то, пре свега, оно које је непосредно значајно за наставу страних језика.
 - Познавање земље и интеркултурна искуства.
- Бављење књижевним врстама текстова који се могу употребити у настави језика“ (Тенсхоф, 2002: 21).

Када су у питању компетенције наставника немачког језика које се односе на вишејезичност (наставник немачког као терцијарног језика), очекује се да наставници познају још један страни језик (у Србији је то углавном енглески), који би требало да изучавају и у току образовања. Интердисциплинарност/повезивање језика са другим језицима и предметима такође треба да се нађе у курикулумима њихових студија. У новом вишејезичном концепту наставе сматра се да је боравак у циљној земљи веома важан за наставника, јер он тиме стиче способност за емпатију, што касније примењује у настави и преноси на ученике.

Даља очекивања зависе од тога да ли наставник немачког језика предаје на немачком говорном простору или у иностранству, тако да не постоји универзални профил наставника немачког језика. За сваког наставника немачког је важно ко су његови ученици, зашто уче немачки и где то чине. Осим тога, наставник мора бити у стању да прими импулсе од ученика, што наставу не чини увек баш предвидљивом, јер може се десити да се у настави појаве и ситуације које превазилазе знање наставника

(Танцер, 2002: 30–31). Ово је прилика да се повећа међусобно поверење наставника и ученика, јер се обоје налазе у процесу учења.

Важна је сензибилност наставника за индивидуалне и културне биографије ученика, међутим сензибилност наставника се не може тек тако захтевати или чак испитивати, али је незаобилазни пратилац процеса учења на афективном нивоу (Танцер, 2002: 30). Развијање сензибилности је могуће у току студија и постепено. За нову концепцију потребни су наставници који су вољни и у стању да препознају свој властити етноцентризам и да формулишу циљеве учења у властитој настави сходно језичкој стварности (Танцер, 2002: 31).

Наставници треба да подстичу аутономију и самопроцену ученика. Самопроцена је важна и за саме наставнике. Очекује се да рефлектују своју наставу и да буду у стању да самостално налазе решења за проблеме у свом раду, било да су методички или проблеми друге врсте у питању. Колегијално саветовање може да буде корисно. Слика савременог наставника страног језика могла би да изгледа овако: „Наставници страних језика су самостални стручњаци у области вишејезичности и учења страних језика који размишљају и поред тога имају способност да планирају, спроводе и процењују наставу за различите циљне групе“ (Тенсхоф, 2002: 20).

3.7.2. Образовање наставника за вишејезичност

У свету, који карактерише вишејезичност и глобалност приступа знању, наставници очигледно морају својом способношћу да се суоче са рапидним нарастањем знања, да флексибилно и брзо ставе на располагање ново знање, и морали би заправо да буду најбољи ученици (Мајснер, 2001: 126). Дакле, у ситуацији када су пред наставницима велика очекивања не само у односу на нова знања већ и у односу на нове стандарде, када су студије германистике у нашој земљи „непрофилисан, традиционално филолошки оријентисан предмет“ (Дурбаба, 2009: 139) и када се те студије и даље „садржајно описују искључиво као припрема за посао, а не као квалификација за посао“ (Дурбаба, 2006: 94), очигледан је значај усвајања вишејезичности и тренинга за вишејезичност у образовању будућих наставника. Јер, „наставници поучавају, онако како су их поучавали, а не онако како су их учили да (треба да) поучавају“ (Мајснер, 2001: 127). Иницијално образовање наставника немачког језика треба да обухвати

дидактику и методику вишејезичности, посебно дидактику немачког као терцијарног језика, како принципе дидактике терцијарних језика тако и њихову практичну примену у склопу редовне практичне наставе.

Оспособљавање наставника за дидактику терцијарних језика може се остварити не само иницијалним образовањем већ и континуираним стручним усавршавањем. Неопходна је подршка садашњим (и будућим) наставницима путем савремено конципираног стручног усавршавањег у примени методско-дидактичких принципа вишејезичности.

Осим тога, препоручује се и самостално усавршавање наставника уз помоћ додатних наставних материјала. Помоћ у лакшем, бржем и економичнијем савладавању сродна два језика (енглески Л2, немачки Л3) пружају онлајн-материјали за област лексике или граматике, поједини уџбеници који подржавају концепт вишејезичности или методско-дидактички приручници за терцијарне језике (нпр. *Deutsch als zweite Fremdsprache*³¹ који се може користити самостално или у оквиру стручног усавршавања).

3.7.3. Усавршавање наставника за вишејезичност

Шта се у Србији може учинити за развој индивидуалне вишејезичности у настави немачког као другог страног језика? Како се може помоћи ученицима који уче енглески као Л2 и немачки као Л3 да развију језичку свесност, а тиме и културну свесност? Одговор је сложен, али највећи допринос и кључну улогу имају школа и они који непосредно образују ученике, а то су наставници. Са једне стране, основу представља интегрисани курикулум који омогућава интеракцију различитих језика. У том смислу постојећи нови наставни планови и програми (анализирани у ранијим поглављима) пружају почетну подршку вишејезичности. Са друге стране, примена принципа и реализација циљева наставе вишејезичности, неведених у програмима и стандардима, изискује од стране наставника испуњавање више предуслова.

³¹ Neuner, G. et al. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt

Наставници немачког свакако не могу да владају свим језицима које њихови ученици знају, али је у конкретној ситуацији у Србији (енглески Л2, немачки Л3) потребно добро знање енглеског. Неопходан је минимални ниво А2 на продуктивном нивоу, а препоручује се ниво Б1 на рецептивном нивоу, мада није нужни предуслов (в. Нојнер и др, 2009: 6). Други услов је промена једнојезичке оријентације (на часу немачког језика не користи се само немачки, већ и матерњи и други језици). Осим тога, наставници треба да имају свест о томе да су у партнерском односу при учењу/поучавању јер ученици могу поседовати другачије, односно различите језичке компетенције. Наставници уче заједно са ученицима, јер је брзина нових сазнања таква да је целоживотно учење принцип за све.

Усавршавање наставника је у овом тренутку најважнији услов да настава немачког као Л3 у будућности систематски утемељи изградњу индивидуалне вишејезичности. Садашњи наставници немачког који знају енглески (што је случај са млађим и наставницима средњих година) треба да се обуче на стручним семинарима за примену принципа вишејезичне наставе, тј. методике и дидактике терцијарних језика, а будући наставници требало би да стекну вишејезично образовање у оквиру студија германистике и постану сами експерти за учење страних језика, како би то пренели на ученике.

Усавршавање треба да обухвати низ области, тј. тема: школску вишејезичност и језичку политику, рефлектовање сопствене наставе и искустава са вишејезичношћу, познате и нове стратегије учења ради оспособљавања ученика за самостално и целоживотно учење, лингвистичке основе и принципе дидактике и методике терцијарних језика, нову област – немачки као други страни језик. Најважнији део обуке треба да представљају конкретне радионице за области: лексика, граматика, изговор, текстови, самопроцена ученика и почетна настава немачког.

У том смислу резултати испитивања ставова наставника послужиће нам касније као основа и смерница за одабир тема будућег стручног усавршавања. Сами наставници немачког језика у свакодневном раду се сусрећу са многим феноменима везаним за вишејезичност и врло често раде контрастивно користећи и друге језике. То је драгоцен извор информација за сагледавање конкретних потреба и конципирање стручног усавршавања.

Поставља се питање начина усавршавања. Досадашња пракса једнодневних или дводневних семинара, поготову у овој концептуално новој области, са новим стандардима, сигурно да не може да доведе у кратком периоду до остварења циљева усавршавања. Зато усавршавање мора да буде постављено дугорочно, односно континуирано, уз остављање довољног временског простора за оптимирање сопствене праксе. Оно мора да узме у обзир да промена сопствене уходане праксе, често током година успешног наставничког искуства, представља комплексан процес који претпоставља нову сензибилизацију за димензије сопственог поступања“ (Мајснер и др, 2001: 181). Веома је битна комуникација наставника и инструктора, која не сме да буде једносмерна, усавршавање мора да се ослања на потребе и питања из праксе, а са друге стране на достигнућа из науке и истраживања у овој области.

4. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

Након теоретских разматрања о вишејезичности, учењу и усвајању језика у концепту вишејезичног образовања, спроведено је емпиријско истраживање о настави немачког као другог страног језика (терцијарног језика) из перспективе наставника и ученика, са циљем истраживања процеса учења и поучавања. Циљ нам је да сазнамо да ли се и у којој мери рефлектују методско-дидактички принципи наставе вишејезичности³² односно терцијарних језика у процесу учења и поучавања у настави немачког као другог страног језика и да ли ученици основних школа користе постојећа знања и стратегије. Интересује нас да ли захваљујући настави немачког као другог страног језика ученици бивају у стању да развијају и даље користе одређене стратегије учења, да ли примењују стечене језичке ресурсе усмеравају пажњу на језичке сличности, као и да ли је присутан међујезички трансфер (коришћење претходно научених језика)? Фокус је пре свега на уочавању постојања језичке свесности и свесности о учењу језика код ученика.

³² Когнитивно учење, разумевање као основа, поређење језичких елемената, јединица, структура у Л1, Л2, Л3, рад на лексици, тематизирање трансфера и интерференције, тематизирање социокултурних појава, искустава и традиција у учењу Л1 и Л2, индивидуалне особине ученика, стратегије, „учење учења“ узајамно допуњавање и стварање ефекта синергије међу језицима и др.

4.1. Истраживачка методологија

У наставку се најпре бавимо карактеристикама истраживања наставе страних језика и наставе терцијарних језика, различитим приступима у истраживању процеса учења и поучавања, као и избором истраживачке методологије.

4.1.1. Карактеристике истраживања наставе страних језика

Емпиријско истраживање у настави страног језика има за циљ процесе и предмете учења и поучавања страног језика. Осим општих научних сазнања, циљ је опис, тумачење и оптимизација процеса поучавања/учења (Ример, 2014: 16). Истраживање наставе страних језика показује низ специфичности које морају да буду узете у обзир приликом процене метода:

– настава страних језика је вишедимензионално подручје стварности које чини мноштво независних фактора,

– настава страних језика је друштвени феномен, везан за одређене институције и политичке системе, условљен експлицитним и имплицитним (друштвено-политичким) нормама, нпр. циљевима учења и општим вредносним нормама. Ова чињеница се испољава у субјективним и имплицитним „теоријама“ наставника и ученика. Ове теорије су, по својој потенцијалној функцији управљања поступцима, од централног значаја за тумачење наставе.

– настава страних језика манифестује се најмање у три равни: а) као процес који се може посматрати у једном временском периоду, б) као резултат (производ) процеса који се могу посматрати у неком тренутку, в) као резултат индивидуалних менталних процеса (који се сами по себи не могу посматрати) који се у свом резултативном облику може посматрати (дуго времена ови ментални процеси скоро да нису разматрани),

– настава страних језика је дисконтинуиран и индивидуални процес у коме долази до назадовања, реструктурирања, стабилизације и нестабилности. Последица је да ученици на различитим стадијумима процеса учења показују разлике у интеграцији знања и вештине као и у способностима, да користе и реинтегришу знања. Одавде произилази методолошка консеквенца да се треба фокусирати јаче него до сада и на квантитативно-статистичка истраживања индивидуалних ученика (за сада се упоређују

најчешће групе), и да чешће него до сада треба спроводити вишеструке студије случаја у форми лонгитудиналних истраживања са релативно високим бројем понављања мерења (Гротјан, 2003: 493).

Лонгитудинална истраживања односе се на прикупљање информација у дужем периоду, најчешће са истим испитаницима, са циљем да се анализирају и опишу промене и објасне узрочне везе (Дерњеи, 2007: 79). За разлику од њих трансверзални приступ подразумева анализу појава на више места како би се дефинисали односи између варијабли, мишљења и искуства испитаника (наставника и ученика) (Дерњеи, 2007: 78).

У нашем истраживању наставе немачког као терцијарног језика, избор испитаника је ограничен на ученике који уче немачки као терцијарни/други страни језик после енглеског као првог страног језика. Ово испитивање процеса учења немачког као терцијарног језика и мишљења и ставова ученика у погледу учења и усвајања истог усмерено је на индивидуалне менталне процесе на које утичу интерни и екстерни фактори. Додатно испитивање мишљења наставника о истом процесу учења код ученика циљају на посматрање истих појава из више перспектива. Испитаници су ученици различитих школа којима предају различити наставници. На основу свега наведеног, трансверзални приступ смо изабрали као погоднији за наш циљ истраживања.

У погледу избора методологије истраживања у области учења и усвајања страних језика расправљамо у делу 4.1.3.

4.1.2. Проблеми и приступи у истраживању терцијарних језика и наставе терцијарних језика

Ранија истраживање усвајања језика посматрала су усвајање језика из угла компетентног говорника матерњег језика, из ког је чак и почетник у усвајању првог језика дефицитаран као и почетник у усвајању другог или трећег језика (Крум, 1997: 11). Међутим, нова епоха у истраживању усвајања страних језика посматра ученика и све језике које ученик доноси у наставу као потенцијал за развој вишејезичне и интеркултурне компетенције. Истраживање наставе језика до средине осамдесетих година укључивало је у најбољем случају контрастивне аспекте матерњег и страног језика, а након тога почињу све више да се истражују постојећа језичка знања ученика

(Крум, 1997: 12). Видели смо у ранијим поглављима 2.3 и 2.4 да су истраживања вишејезичности укључивала сва постојећа језичка знања ученика/говорника и да су доказала веће способности двојезичних и вишејезичних ученика у усвајању следећег/додатног страног језика. На темељу резултата истраживања вишејезичности изронила је нова дидактика вишејезичности и терцијарних језика. Поменули смо и да је истраживање у настави страних језика комплексно јер су и процеси учења и поучавања комплексни: фактори, циљеви, процеси и предмети учења, ментални процеси, резултати учења, променљивост процеса итд.

При одабиру истраживачке методологије у настави терцијарних језика мора се поћи од чињенице да вишејезичност као предмет истраживања представља комплексну област која обухвата лингвистику (језичка знања), психологију учења (разумевање, учење и поучавање), психолингвистику (процес учења), упоредну лингвистику (језичке констелације) итд. Постоји више варијабли у истраживању било ког од наведених аспеката, посебно у формалним школским условима, а истраживачи се фокусирају на поједине аспекте и варијабле, бирајући одговарајућу истраживачку методологију. Чак и у случају мање обимних истраживања, често је немогуће обухватити и сагледати предмет истраживања и варијабле само на основу једног извора података или једне методе.

У трећем поглављу смо детаљно представили теорије и хипотезе о учењу и усвајању језика које су оставиле трага по наставу терцијарних језика, попут когнитивистичке теорије (когнитивно учење и поучавање као принцип дидактике вишејезичности), конструктивистичке теорије (индивидуалност процеса учења, учење учења, развој метакогнитивних способности, кооперативност, аутономија, процедурална знања и језичке вештине), хипотезе о међујезику (трансфер из других језика, стратегије учења, комуникативне стратегије; одустајање од норме изворног говорника), хипотезе вишејезичности и међујезичког разумевања (језици посредници ка другим језицима, интегрисана вишејезична компетенција, контрастивни приступ настави). Осим тога, расправљали смо о психолингвистичким аспектима учења и истакли значај менталног лексикона као извора трансфера, о међујезичким утицајима (употреба претходних језика у терцијарном језику, лингвистички, интерни и екстерни фактори, *supplier language*), о трансферу и интерференцији, о језичкој свесности и свесности о учењу језика.

Усвајање језика дакле представља вишедимензионалан и континуирани процес, комбинацију урођених и научених механизма, при чему претходни језици и искуства у усвајању језика утичу на следеће, али и многи други интерни и екстерни фактори. Зато ниједна од поменутих општих теорија нити хипотеза не може сама објаснити усвајање језика (и поједине фазе у усвајању), већ је потребан интегративни приступ. Истраживање у настави терцијарних језика може, дакле, имати за циљ било који од горе поменутих језичких феномена, процес учења, језичке констелације, учење, поучавање итд. Приступ истраживању зависи од циљева и предмета истраживања.

За потребе нашег циља и предмета истраживања неопходно је комбиновање више приступа, метода и података. Анализираћемо податке добијене углавном квалитативним поступцима: из упитника за ученике, упитника за наставнике и на основу задатка/теста за ученике. О томе више у следећем делу рада.

4.1.3. Експлоративно-интерпретативна наспрам аналитичко-номолошке методологије

У истраживању наставе страних језика, односно истраживању поучавања и учења страних језика могу се, као и у другим научним областима, примењивати традиционалне две врсте истраживачких методологија – експлоративно-интерпретативна и аналитичко-номолошка, често називане квалитативна и квантитативна метода.

Квантитативна истраживања посматрају појединачно делове наставне реалности, а истраживач је одвојен од предмета истраживања. За ово истраживање својствено је конципирање истраживања уз помоћ унапред постављених хипотеза на основу којих се бира метода и инструменти (тестови, анкете). Добијени подаци (најчешће из великог броја случајно одабраних узорака) обрађују се путем бројчаних вредности (статистичка обрада) и на основу тога се изводе релације и општи закључци.

Квалитативна истраживања теже проучавању наставне реалности у целини, холистички, често у дужем временском периоду, а предмет истраживања се посматра у одређеном контексту. Истраживач је повезан са предметом истраживања, јер је и узорак мањи него код квантитативног истраживања. Специфичност квалитативног истраживања јесте да се након посматрања и прикупљања података, најчешће из процеса (интервјуи) или резултата/предмета процеса (писани документи), исти групишу и

систематизују, а затим формулишу питања и обрасци, категоришу резултати, описује ток и резултати. Интерпретативни облик вредновања података који не барата бројевима сматра се аутоматски квалитативним – чак и када се ради о квантитативним подацима на номиналној скали (Гротјан, 2003: 495).

Експлоративно-интерпретативно истраживање има за циљ разумевање комплексних односа који постоје при поучавању и учењу страних језика, а то разумевање се догађа помоћу детаљног свеобухватног описа и интерпретације одговарајућег подручја стварности (експлорација) (Каспари и др, 2003: 499). Циљ експлоративно-интерпретативног истраживања може бити опис до сада неистраженог предмета истраживања и формулисање првих хипотеза, које представљају основу за даља истраживања, а друго тежиште може бити пружање доприноса стварању теорија специфичних за одређене дисциплине (Каспари и др, 2003: 499).

У скорије време заговара се повезивање аналитичко-номолошке и експлоративно-интерпретативне методологије, при чему је најчешће ипак очувано раздвајање функција (Гротјан, 2003). Ради се о комбиновању метода, при чему се користе поједини аспекти квантитативне и квалитативне методе.

Већина емпиријских истраживања из перспективе наставника је квалитативно-експлоративна и бави се когницијом наставника (в. Каспари, 2016: 307). Новије методе се крећу у области подршке наставницима у истраживању сопствене наставе (акционо истраживање), а промене у језичком образовању (попут вишејезичности, нових облика евалуације, компетенција и постигнућа, стратегија итд.) наметнуле се нове циљеве истраживања, који су сложени и изискују примену и комбиновање више метода.

Генерално експлоративно-интерпретативно истраживање тежи да буде ближе пракси, нпр. укључивањем свих учесника процеса поучавања и учења као партнере у истраживању или истраживањем и праћењем наставне праксе (Каспари и др, 2003: 499). У нашем истраживању проучавамо више аспеката учења и поучавања немачког као терцијарног језика: језичку свесност, свесност о учењу језика, примену стратегија својствених за дидактику терцијарних језика, метакогнитивно размишљање ученика и наставника о процесу учења. Истражујемо из перспективе ученика и наставника, из

унутрашње и спољашње перспективе, циљајући како на процес тако и на резултат процеса.

У квалитативном приступу користи се више истраживачких инструмената за сакупљање података (в. Каспари и др, 2003: 499–505):

- интроспекција (техника (накнадног) гласног размишљања уз звучне и видео записе, дневници)
- интервјуи (квалитативни, наративни, делимично стандардизовани, упитници са отвореним, полуотвореним или затвореним питањима),
- посматрање (самопосматрање или посматрање других, природна или вештачка ситуација, скривено или отворено посматрање, систематско или несистематско посматрање, односно формулар за протоколисање или слободно протоколисање, посматрач који учествује или не учествује – уз тонске или видео записе),
- сакупљање и анализа докумената (наставна и школска документација).

У нашем истраживању користимо више инструмената: две врсте упитника за ученике: један са питањима затвореног и полуотвореног типа којима се испитују ставови и искуства ученика, и други са питањима отвореног типа који је заправо интроспекција односно рефлексија о менталним процесима ученика, затим језички задатак/тест за ученике, и један упитник за наставнике (такође са затвореним и отвореним питањима).

С обзиром на више аспеката и циљева нашег истраживања, можемо говорити о холистичком приступу типичном за квалитативну методу (иако ће већина података бити обрађена нумерички); квантитативна метода је коришћена само за обраду једног истраживачког питања. Углавном је примењена квалитативна методологија, постављено је више истраживачких питања у вези са два главна циља истраживања и три парцијална циља истраживања (детаљно у поглављу 4.2), а поставили смо и две хипотезе у вези са једним истраживачким питањем. Наше емпиријско истраживање базира се на досадашњим сазнањима из истраживања међујезичких утицаја односно трансфера при усвајању трећег језика (посебно улоге језичке свесности). Фокус је на утицају енглеског као Л2 на учење немачког као Л3. Делимично ћемо се осврнути на утицај српског као Л1 на учење немачког као Л3, премда у овој области не постоје релевантна истраживања, па смо се стога ослонили на податке добијене у нашем истраживању.

Подаци који се добију уз помоћ упитника оријентисани су ка субјективним опажањима и мишљењима испитаника, ка рефлексији о начину учења, и у том смислу вредновање податка уз помоћ експлоративно-интерпретативне методологије пружиће нам разумевање предмета истраживања из унутрашње перспективе, док ће нам анализа производа учења (задатка који су ученици радили између два упитника) пружити спољашњу перспективу процеса учења.

4.2. Предмет и циљ истраживања

4.2.1. Предмет истраживања

Мотивација за емпиријско истраживање које би обухватило ставове и искуства ученика и наставника у погледу учења и усвајања немачког као Л3, односно утицаја претходних знања и стратегија из српског као Л1 језика и енглеског као Л2 језика (аспеката језичке свесности и свесности о учењу језика), проистиче из потребе да се сагледају потенцијали наставе немачког као терцијарног језика у Србији.

Пре свега, ставови вишејезичних ученика могу нам пружити увид у однос ученика према учењу Л3 и процес усвајања истог који је релевантан за планирање наставе вишејезичности. Да ли ученицима Л1 и Л2 помажу или одмажу у том процесу? Важно је језичко поступање ученика при усвајању Л3, односно коришћење (језичких и стратегијских) предзнања из Л1 и Л2. У којој мери ученици имају развијену језичку свесност и свесност о учењу језика? Осим тога, интересују нас ставови наставника о утицају српског као Л1 и енглеског као Л2 на учење немачког као Л3 код ученика, као и ставови о сопственој наставној пракси у погледу дидактике терцијарних језика (подстицање језичке свесности и свесности о учењу језика). Какве међујезичке утицаје уочавају наставници при учењу немачког као Л3 код својих ученика? Да ли наставници примећују трансфер или интерференцију из Л1 и Л2 у процесу учења? Покушаћемо, дакле, да у овом истраживању установимо карактеристике ученика терцијарног језика којима је енглески Л2 а немачки Л3.

С обзиром на то да су међујезички утицаји, односно трансфер знања и стратегија у учењу терцијарних језика интензивнији на почетку учења, а други страни језик се у

Србији уводи у петом разреду основне школе, одлучили смо да истраживање спроведемо у основној школи.

У овом поглављу изложићемо најпре циљеве емпиријског истраживања, поставићемо истраживачка питања као и хипотезе.

4.2.2. Циљ истраживања

I Први циљ емпиријског истраживања је испитивање постојања језичке свесности и свесности о учењу језика код ученика шестог разреда којима је Л1 српски, Л2 енглески и Л3 немачки језик помоћу:

— (циљ 1а) испитивања ставова ученика у погледу утицаја српског као Л1 и енглеског као Л2 језика на учење немачког као Л3 и у погледу процеса учења немачког као Л3,

— (циљ 1б) испитивање утицаја претходних знања ученика из Л2 на учење Л3 при решавању лексичко-граматичког задатка,

— (циљ 1в) анализе рефлексије ученика о језичким структурама у Л2 и Л3 и о процесу учења Л3 након израде конкретног задатка.

II Други циљ емпиријског истраживања је испитивање ставова наставника о утицају претходних знања и искустава из Л1 и Л2 на учење немачког као Л3 језика код ученика и о сопственој пракси у погледу укључивања других језика у наставу и примене принципа дидактике вишејезичности.

Покушаћемо најпре да на основу ставова ученика сазнамо да ли и како ученицима помажу знања и стратегије из Л1 и Л2 и да ли упоређују језике. У вези са овим потциљем користићемо полуструктурисани упитник који садржи комбинацију отворених и затворених питања (испитаник бира између понуђених одговора уз опцију да допише свој одговор) и неколико затворених питања. Затим ћемо покушати да установимо да ли ученици (успешно) откривају значење немачких речи на основу енглеског језика и граматичко правило у Л3 на основу правила у Л2. У вези са овим потциљем користићемо лексичко-граматички задатак и оценити тачност одговора. Напослетку ћемо покушати да утврдимо степен рефлексије ученика о урађеном задатку, односно начину решавања задатка. У ту сврху смо користили отворени тип упитника.

Када је у питању перспектива наставника, користићемо упитник (углавном) са отвореним питањима и неколико затворених питања. Један комплекс питања односи се на ученике, а други на наставнике.

4.2.3. Истраживачка питања и хипотезе

У уводном делу првог упитника за ученике и у уводном делу упитника за наставнике постављено је по неколико отворених и затворених питања која се односе на језичке профиле, односно личне језичке биографије ученика и наставника, на које ћемо се осврнути касније у одељку о инструментима.

Истраживачка питања у вези с првим циљем емпиријског истраживања, циљ 1а): Испитивање ставова ученика у погледу утицаја Л1 и Л2 на Л3 и процеса учења Л3. За овај истраживачки циљ поставили смо две хипотезе (и четири истраживачка питања у вези с њима), на основу којих ћемо добити податке и обрадити их квантитативно. Поставили смо и четири посебна истраживачка питања (са по четири комплекса питања), на основу којих ћемо прикупити податке и обрадити квалитативно.

Хипотеза 1: *Ученици који имају довољне компетенције у Л2 и Л3 могу да уоче постојање или непостојање сличности између Л2 и Л3, као и између Л1 и Л3.*

Хипотеза 2: *Знања из Л2 имају већи утицај на учење Л3 у односу на знања из Л1.*

Истраживачко питање 1:

Које сличности уочавају ученици између Л2 и Л3, и између Л1 и Л3?

Истраживачко питање 2:

У којим областима Л1 и Л2 имају позитиван утицај на учење Л3?

Истраживачко питање 3:

У којим областима Л1 и Л2 имају негативан утицај на учење Л3?

Истраживачко питање 4:

Које стратегије/технике учења користе ученици при учењу Л3?

Истраживачка питања у вези с првим циљем емпиријског истраживања, циљ 1б): Испитивање утицаја претходних знања ученика из Л2 на учење Л3 при решавању лексичко-граматичког задатка (који изискује уочавање и поређење језичких структура).

За овај истраживачки циљ поставили смо ученицима један задатак, добијена решења ћемо оценити и вредновати заједно са осталим подацима у склопу анализе резултата.

Истраживачко питање 1: *Да ли ученици умеју да открију значење речи у Л3 језику и изведу граматичко правило на основу Л2 језика?*

Истраживачка питања у вези с првим циљем емпиријског истраживања, циљ 1в): Анализа рефлексије ученика о језичким структурама у Л2 и Л3 и о процесу учења Л3 након израде конкретног задатка. За овај истраживачки циљ смо поставили два истраживачка питања (са по два комплекса питања), на основу којих ћемо прикупити податке и обрадити у потпуности квалитативно.

Истраживачко питање 1: *Какав је ниво рефлексије ученика о језичким структурама у Л2 и Л3?*

Истраживачко питање 2: *Какав је ниво рефлексије ученика о процесу учења Л3?*

Истраживачка питања у вези с другим циљем истраживања: Испитивање ставова наставника о утицају претходних знања и искустава из Л1 и Л2 на учење немачког као Л3 језика код ученика и о сопственој пракси у погледу укључивања других језика у наставу и примене принципа дидактике вишејезичности. За овај истраживачки циљ смо поставили четири истраживачка питања (са по четири комплекса питања), на основу којих ћемо прикупити податке, обрадити квалитативно и исказати делимично нумерички.

Истраживачко питање 1: *У којој мери и када ученици посежу за претходним знањима и стратегијама?*

Истраживачко питање 2: *Какав утицај имају знања из Л1 и Л2 на учење Л3?*

Истраживачко питање 3: *Да ли наставници узимају у обзир претходна знања ученика из Л1 и Л2?*

Истраживачко питање 4: *Како наставници вреднују и користе аспекте вишејезичног приступа у настави немачког као Л3?*

4.3. Испитаници

На избор испитаника утицало је неколико фактора. Према теорији о терцијарним језицима (в. Нојнер и др, 2009: 24), први страни језик (енглески у нашем случају) се уводи на узрасту од 9–10 година (или раније) и учи се све време школовања паралелно са другим страним језиком, а други страни језик (немачки у нашем случају) уводи се у тренутку када ученици већ у довољној мери владају енглеским језиком, након 3–4 године учења првог страног језика, на узрасту између 11 и 13 година.

Испитаници у нашем истраживању уче енглески од првог разреда основне школе, када су били у узрасту од 7 година (што је још повољније), а немачки су почели да уче након 4 године, у петом разреду основне школе, у узрасту од 11 година. На основу прикупљених података о језичким биографијама утврђено је да је велики број испитаника учио енглески пре поласка у школу, а мањи број испитаника је учио немачки пре петог разреда (када формално почињу са учењем), што се свакако одразило повољно у погледу њихових вишејезичних компетенција. С обзиром на циљ истраживања, одабрани узорак испитаника представља хомогену групу ученика којима је српски Л1, енглески Л2 и немачки Л3, што значи да се ради о типичним ученицима немачког као терцијарног језика.

Првобитно је планирано да истраживање буде спроведено са ученицима петог разреда, на почетку учења Л3 језика, и пилотирање упитника је обављено управо у петом разреду основне школе. Међутим, с обзиром на сложену процедуру прибављања сагласности појединих школа, затим (не)спремности наставника немачког језика за сарадњу и недовољан број одељења петог разреда у којима су предавали укључени наставници, определили смо се за ученике шестог разреда.

На одабир испитаника утицала је и чињеница да су ученици од једанаесте године живота (касно детињство) на нивоу когнитивне зрелости који карактерише аналитичко и самосвесно учење које се огледа у усмеравању пажње на језичке форме и процесе учења. Ово има велики утицај на усвајање терцијарних језика, развој вишејезичности и под одређеним условима на развој језичке свесности и свесности о учењу језика.

Узорак испитаника из четири основне школе обухватао је 104 ученика, од тога 56 девојчица и 48 дечака.

Испитаних наставника из четири основне школе било је укупно четворо.

4.4. Инструменти

4.4.1. Први упитник за ученике

За испитивање ставова ученика у погледу утицаја Л1 и Л2 на Л3 и процеса учења Л3 користили смо први упитник (Прилог 1) који је полуструктурисан и састоји се из две целине.

Прва целина садржи 14 уводних питања која се односе на језичке профиле, односно језичке биографије ученика, однос према језицима, објективну и субјективну оцену из Л1, Л2 и Л3 језика. Питања су затвореног, отвореног и полуотвореног типа, а обрађена су квантитативно и квалитативно. Ученицима су постављена питања која се односе на учеников Л1, Л2 и Л3 језик, ниво знања и дужину учења Л2 и Л3 као страних језика, као и вишејезичност родитеља, како би се установило да ли се ради о вишејезичним особама и да ли су њихове компетенције на довољно високом нивоу који би им омогућио успешно учење и усвајање Л3 језика и развој вишејезичних компетенција (в. поглавље 3.6). Вишејезични говорници имају развијену језичку свесност и свесност о учењу језика. Осим тога, језици који се говоре у породици и мотивација за учење језика такође показују потенцијалну успешност у учењу Л3, односно следећег језика (в. Климе, 2006). Испитаницима смо поставили следећа питања у вези са вишејезичним компетенцијама:

1. *Који је твој матерњи језик?*
2. *Које језике знају/говоре твоји родитељи?*
3. *Да ли си учио/ла енглески пре поласка у школу?*
4. *Да ли си учио/ла немачки пре поласка у 5. разред?*
5. *Како и где учиш енглески језик?*
6. *Када и где учиш немачки језик?*
7. *Да ли осим енглеског и немачког учиш још неки страни језик, и на који начин?*
8. *Коју оцену си имао/ла на полугодишту из српског језика?*
9. *Коју оцену си имао/ла на полугодишту из енглеског језика?*

10. *Коју оцену си имао/ла на полугодишту из српског, енглеског и немачког језика?*
11. *Како би оценио своје знање из енглеског језика?*
12. *Како би оценио своје знање из немачког језика?*
13. *Зашто волиш да учиш енглески језик?*
14. *Зашто волиш да учиш немачки језик?*
15. *Да ли је учење немачког језика лакше или теже од учења енглеског језика?*

Друга целина садржи једанаест питања, од којих су четири затвореног типа, а седам представљају комбинацију отворених и затворених питања (полуотворена питања у којима испитаник бира између понуђених одговора, уз опцију дописивања свог одговора). Ученици су попуњавали овај упитник пре израде планираног лексичко-граматичког задатка. Помоћу овог упитника покушали смо да испитамо ставове ученика у погледу утицаја Л1 и Л2 на учење Л3 и у погледу самог процеса учења Л3, односно како знања и стратегије из претходних језика могу да помогну или одмогну при учењу Л3.

Прва четири питања затвореног типа, која се односе на две постављене хипотезе, указују на способност ученика да уоче сличности између Л1, Л2 и Л3 и процене учесталост позитивних међујезичких утицаја, што може бити показатељ успешности усвајања Л3. Да бисмо потврдили хипотезе у погледу ове способности ученика, анализираћемо одговоре на следећа постављена групе потпитања:

Хипотеза 1: *Ученици који имају довољне компетенције у Л2 и Л3 могу да уоче постојање или непостојање сличности између Л2 и Л3, као и између Л1 и Л3.*

16. *Да ли су слични енглески и немачки језик?*
17. *Да ли су слични српски и немачки језик?*

Хипотеза 2: *Знања из Л2 имају већи утицај на учење Л3 у односу на знања из Л1.*

20. *У којој мери ти знања енглеског језика помажу при учењу немачког језика?*
21. *У којој мери ти знања српског језика помажу при учењу немачког језика?*

Друга група од седам комбинованих питања (затворено-отворених), која се односе на четири истраживачка питања, указују на способност Л3 ученика да упоређују језике, анализирају сличности међу језицима, уочавају позитиван и негативан утицај Л1 и Л2 на учење Л3, примењују знања и стратегије из Л1 и Л2. Одговором на ова питања испитаници треба да укажу на постојање језичке свесности и свесности о учењу језика. Да бисмо сазнали како Л3 ученици доживљавају сличности и разлике међу језицима, која знања и стратегије им помажу или одмажу у учењу Л3, поставили смо следеће групе потпитања:

Истраживачко питање 1: *Које сличности уочавају ученици између Л2 и Л3, и између Л1 и Л3?*

18. Које сличности имају енглески и немачки?

19. Које сличности имају српски и немачке?

Истраживачко питање 2: *У којим областима Л1 и Л2 имају позитиван утицај на учење Л3?*

22. У чему ти енглески језик помаже при учењу немачког језика?

23. У чему ти српски језик помаже при учењу немачког језика?

Истраживачко питање 3: *У којим областима Л1 и Л2 имају негативан утицај на учење Л3?*

24. У чему ти енглески језик смета при учењу немачког језика?

25. У чему ти српски језик смета при учењу немачког језика?

Истраживачко питање 4:

26. Које стратегије/технике учења користе ученици при учењу Л3?

У оквиру овог последњег истраживачког питања ученицима је понуђено 17 стратегија. Ради се о принципима когнитивног учења и стратегијама типичним како за усвајање другог језика тако и трећег језика (в. поглавље 3.5). Од испитаника се очекивало да означе оне стратегије које користе када уче Л3 језик (могућност избора више опција), како би стекли увид у њихове стратегијске компетенције.

4.4.2. Задатак за ученике

Лексичко-граматички задатак/тест (Прилог 2) коришћен је за практично испитивање утицаја претходних знања и стратегија ученика из Л2 на учење Л3. Након попуњавања првог упитника испитаници су приступили изради кратког лексичко-

граматичког задатка/теста који је конципиран тако да ученици уочавају и пореде језичке структуре, користе постојећа језичка знања и стратегије. Тражено је да ученици открију значење немачких речи (Л3) на основу енглеских (Л2) и након тога формулишу граматичко правило у Л3 на основу правила у Л2. Ради се о придевима у компаративу. У ту сврху ученицима је постављен следећи задатак:

A. Упореди енглеске и немачке придеве.

prettier-schöner, louder- lauter, smaller-kleiner, younger-jünger, thinner-dünnner

У овом делу задатка понуђени су парови енглеских и немачких придева у компаративу. Тај део задатка имао је функцију инпута који је требало да омогући поређење речи, уочавање сличности и разлика у речима и откривање значења немачких речи уз помоћ енглеских (али није искључен супротан смер, откривање значења енглеских речи на основу немачких). Затим је постављен други део задатка:

B.. Како гласе немачки придеви супротног значења? Допуни табелу и упореди.

Englisch	Deutsch
<i>older</i>	
<i>bigger</i>	
<i>uglier</i>	
<i>thicker</i>	
<i>quieter</i>	

У другом делу задатка, у табели је понуђено пет нових енглеских придева поред којих је требало написати немачке придеве супротног значења (понуђене у претходном инпуту). Редослед придева у табели није идентичан као и првом делу задатка како би ученици концентрисано читали и упоређивали придеве. Након тога постављен је и трећи део задатка који од ученика захтева рефлексiju:

B. О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Први део задатка изискивао је поређење речи на семантичком нивоу, док је фокус у другом делу задатка пребачен на уочавање граматичког феномена. Али не само на уочавање и поређење. Корак даље је био захтев да се рефлектује и вербализује мисаони процес који су имали током израде задатка (и то након израде задатка), што може указати

на владање језичким знањима и стратегијама, а тиме на постојање високог нивоа језичке свесности и свесности о учењу језика.

Овакав задатак конципиран је по СОС-принципу за који су карактеристични следећи кораци: 1. *сакупљање* – маркирање граматичког феномена, 2. *организација* – у табелу су уносе одговарајући елементи, 3. *систематизација* – ученици покушавају да формулишу правило о граматичком феномену (в. Нојнер и др, 2009: 79–80). Од ученика се дакле очекује да активирају „релевантно знање из енглеског“ (прављење хипотеза), па граматика из енглеског коју ученици већ „имају у углави“ служи као референтна граматика (в. Нојнер и др, 2009: 80).

4.4.3. Други упитник за ученике

Други упитник је отвореног типа (Прилог 3) и дат је ученицима ради анализе њихове рефлексije о језичким структурама у Л2 и Л3 и о процесу учења Л3 након израде претходног конкретног задатка/теста.

Овим упитником покушавамо да сагледамо индивидуална (субјективна) опажања и мишљења ученика. Очекује се да ученици интензивно размишљају о својим искуствима у учењу језика са једне стране, и о начину решавања конкретног задатка, односно о фазама процеса учења са друге стране. Сам упитник уједно служи и као средство за *освешћивање* процеса учења. На основу датих одговора покушали смо да одредимо ниво рефлексije ученика о урађеном задатку, односно начину решавања задатка. Податке добијене овим упитником обрадићемо у потпуности квалитативно јер се ради о отвореним питањима. Испитаницима су постављене две групе питања према истраживачким питањима:

Истраживачко питање 1: *Какав је ниво рефлексije ученика о језичким структурама у Л2 и Л3?*

- *Какве сличности си уочио између енглеских и немачких речи?*
- *Какве разлике си уочио између енглеских и немачких речи?*

Истраживачко питање 2: *Какав је ниво рефлексije ученика о процесу учења Л3?*

- *Да ли ти је и како енглески језик помогао у решавању задатка?*

- *Да ли си од раније знао значење немачких речи (придева) или си схватио сада на основу енглеских речи?*
- *Како си урадио задатак (кораџи)? Опиши о чему си размишљао.*

На основу датих одговора ученика у упитнику (и урађеном задатку) утврдићемо критеријуме према којима ћемо вредновати одговоре, а затим успоставити скалу за одређивање нивоа језичке свесности, груписати одговоре према тој скали и описати резултате.

4.4.4. Упитник за наставнике

За сагледавање проблема из (унутрашње) перспективе наставника применићемо полуструктурисани упитник (Прилог 4), који се састоји од питања отвореног и затвореног типа. У првом делу наставници анализирају утицаје матерњег Л1 и енглеског Л2 на учење немачког Л3 језика код ученика. Други део упитника посвећен је рефлексији о сопственој настави у погледу укључивања других језика и стратегија у наставу. За овај истраживачки циљ поставили смо четири истраживачка питања (са по четири комплекса питања), на основу којих ћемо прикупити податке и обрадити квалитативно.

Прва два истраживачка питања треба да укажу на утицај Л1 и Л2 на учење Л3 код ученика али из друге перспективе, перспективе наставника. На тај начин можемо упоредити ставове ученика и наставника у погледу истог предмета истраживања и стећи поузданији увид у исти. На основу тога можемо проценити карактеристике Л3 ученика, којима је српски Л1, енглески Л2 и немачки Л3 у погледу њихових потенцијала у настави немачког као терцијарног језика. У ту сврху смо поставили наставницима следећа питања:

Истраживачко питање 1: *У којој мери и када ученици посежу за претходним знањима и стратегијама?*

- *У којој мери Ваши ученици користе знања енглеског језика у настави немачког језика? У којим наставним ситуацијама?*
- *У којој мери Ваши ученици користе знања српског језика у настави немачког језика? У којим наставним ситуацијама?*

- У којој мери Ваши ученици примењују неке од следећих стратегија учења?

Истраживачко питање 2: *Какав утицај имају знања из Л1 и Л2 на учење Л3?*

- *Да ли коришћење и ослањање на Л1 и Л2 може да буде олакшавајуће у настави Л3?*
- *Да ли коришћење и ослањање на Л1 и Л2 може да буде отежавајуће у настави Л3?*
- *Која знања енглеског језика помажу ученицима у учењу немачког?*
- *Која знања српског језика помажу ученицима у учењу немачког?*
- *Која знања енглеског језика одмажу ученицима у учењу немачког?*
- *Која знања српског језика одмажу ученицима у учењу немачког?*

Друга два истраживачка питања треба да пруже увид у начин рада наставника немачког као другог страног језика односно терцијарног језика, из угла наставника. Очекује се да наставници анализирају и рефлектују сопствену наставну праксу у погледу укључивања других језика и стратегија у наставу и примене принципа дидактике вишејезичности односно терцијарних језика. Подаци добијени на основу ових одговора указаће нам на искуства и потребе наставника у смислу будуће подршке у конципирању наставе немачког као терцијарног језика. Наставницима су постављена следеће групе потпитања:

Истраживачко питање 3: *Да ли наставници узимају у обзир претходна знања ученика из Л1 и Л2?*

- *Колико често укључујете у наставу Л2 за поједине области?*
- *Колико често укључујете у наставу Л1 за поједине области?*

Истраживачко питање 4: *Како наставници вреднују и користе аспекте вишејезичног приступа у настави немачког као Л3?*

- *Како процењујете значај појединих аспеката вишејезичног приступа у настави немачког као Л3?*
- *Колико често примењујете активности вишејезичног приступа у настави немачког као Л3?*
- *Да ли је могуће поучавати ученике директном методом за коришћење претходних знања и стратегија?*

4.5. Спровођење истраживања

Емпиријско истраживање спроведено је 2015. године у току другог полугодишта у четири нишке основне школе. Истраживање је спроведено међу ученицима шестог разреда, укупно 104 ученика из четири одељења. Број испитаника по школама износио је 33 из школе „Стефан Немања“, 32 из школе „Душан Радовић“, 20 из школе „Краљ Петар I“ и 19 из школе „Вожд Карађорђе“.

Пре истраживања прибављене су најпре сагласности директора основних школа за спровођење истраживања. Обављени су разговори са стручним службама, педагозима и психолозима, који су одредили и одељења у којима ће се спровести истраживање. Осим тога, са предметним наставницима су обављени разговори о врсти истраживања и циљевима истраживања. Том приликом ауторка овог рада није детаљно упутила наставнике о свим елементима истраживања, већ је само оквирно представила тему као истраживање о начину учења немачког као другог страног језика, у смислу међујезичких утицаја. Тиме је скренута пажња на тему, али нису саопштени детаљи како наставник не би утицао на ток истраживања у смислу посебне припреме ученика. Осим тога, у складу са строгим прописима везаним за анкетирање малолетних ученика, тражене су писмене сагласности родитеља, које су прибавиле стручне службе или разредне старешине. Ученици чији родитељи нису дали сагласност за анкетирање нису били присутни на часовима на којима је анкетирање спроведено, односно директори школа су организовали друге активности за појединце или групе ученика. Из тог разлога број наших испитаника није био очекиваних 120 ученика у четири одељења, већ мало мањи 104, што је ипак чинило довољан узорак, било да се ради о квантитативном било о квалитативном истраживању.

Истраживање је обављено у одређеном времену, у току једног месеца, на различитим местима, тј. у четири основне школе и четири одабрана одељења са ученицима хомогене структуре у погледу узраста и језика које уче. Идентитет ученика је познат на основу добијених сагласности, али је увид у личне податке имао само истраживач. Упитници су били анонимни, јер циљ није био тестирање знања и успостављање корелација података из тестова и упитника, већ испитивање ставова као и рефлексије ученика при изради језичког задатка који би указали на постојање језичке свесности и свесности о учењу језика. У том смислу одабрана величина узорка

испитаника указује на индивидуалне карактеристике Л3 ученика с једне стране, али и својства типичног ученика немачког као терцијарног језика коме је Л1 српски, а Л2 енглески.

Ученицима је подељен први упитник у вези с језичком биографијом, а затим задатак и други упитник са отвореним питањима везаним за промишљање урађеног језичког задатка. Пре попуњавања упитника ученицима је дато усмено упутство о томе да се ради о прикупљању података о утицају матерњег и првог страног језика у процесу учења другог страног језика (путем израде задатка) и о њиховим ставовима у вези са учењем немачког као другог страног језика. Објашњена је форма упитника и сврха задатка који треба да ураде (односно, наглашено је да није у питању тестирање знања). Предвиђено време износило је 20 минута, како ученици не би изгубили пажњу, али је расположиво време било дуже, 30 минута, због поделе упитника и давања усменог објашњења.

Што се тиче упитника за четири наставника, он је подељен наставницима након спроведеног анкетирања ученика, а попунили су га релативно брзо, за 15 минута. Наставницима је већ у току договора око истраживања речено да се ради о испитивању утицаја претходних језика на учење немачког језика и да упитник намењен њима садржи питања посвећена пре свега запажањима о ученицима у свакодневном раду у вези са међујезичким утицајима. У том смислу наставници пружају помоћ истраживачу у сагледавању процеса учења код ученика, из њихове перспективе.

4.6. Приказ и анализа резултата истраживања

4.6.1. Перспектива ученика (1. део)

Подаци добијени у истраживању обрађивани су квантитативно и квалитативно. Они су, ради прегледности и бољег разумевања, приказани табеларно. За обраду података коришћен је програм SPSS 19. Статистички параметри који су коришћени су: величина узорка, дескриптивна статистика (фреквенције и проценти), аритметичка средина, стандардна девијација, степен слободе и утврђивање значајности разлика t -тестом са параметрима t и p .

Табела 1: Структура узорка према полу

Пол испитаника	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Мушки	48	46.2	46.2
Женски	56	53.8	100.0
Укупно	104	100.0	

Из Табеле 1 се може видети да је структура узорка према полу сачињена од већег броја испитаница, њих је 56, док је испитаника мушког пола 48. Изражено у процентима то изгледа овако: 53.8% чине ученице, а 46.2% испитаног узорка чине ученици. Прва група питања, од 1 до 14, односила се на језичке биографије ученика, однос према језицима, објективну и субјективну оцену из Л1, Л2 и Л3 језика. Покушали смо да проценимо потенцијале ученика у погледу вишејезичних компетенција.

1. Питање

Табела 2: Структура узорка према матерњем језику

Матерњи језик испитаника	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Српски	100	96.2	96.2
Норвешки	2	1.9	98.1
Македонски	1	1.0	99.0
Енглески	1	1.0	100.0
Укупно	104	100.0	

Табела 2 приказује различитост структуре узорка према језику који им је матерњи. Од укупно испитаног узорка, 100 ученика, односно 96.2% се изјаснило да им је матерњи језик српски, два (1.9%) испитаника су као матерњи језик навела норвешки, док су се двоје понаособ определили за македонски (1 – 1.0%) и енглески језик (1 – 1.0%). Концепт нашег истраживања полази од хомогене групе испитаника у погледу матерњег језика, а то је за 96.2% српски, и у том погледу узорак је одговарајући, посебно ако се узме квалитативни приступ у истраживању.

2. Питање

Табела 3: Познавање страних језика родитеља/старатеља испитаних ученика

Језик који родитељи/старатељи испитаника знају или говоре	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Енглески	43	41.3	41.3
Енглески и румунски	3	2.9	44.2
Руски	4	3.8	48.1
Енглески и француски	8	7.7	55.8
Енглески и грчки	1	1.0	56.7
Енглески и руски	5	4.8	61.5
Енглески и македонски	3	2.9	64.4

Енглески и немачки	31	29.8	94.2
Енглески и шведски	1	1.0	95.2
Енглески и шпански	2	1.9	97.1
Енглески и бугарски	1	1.0	98.1
Италијански	2	1.9	100.0
Укупно	104	100.0	

У Табели 3 ученици су дали разноврсне одговоре на питање отвореног типа у погледу језика који њихови родитељи или старатељи знају или говоре. Ради лакшег разумевања и интерпретације одговори су груписани у 12 категорија. С обзиром на чињеницу да је енглески језик међународни језик науке и информационих технологија, претпоставља се да је он најзаступљенији међу одговорима. Резултати приказани у Табели 3 то управо потврђују. Највећи број испитаника 43 (41.3%) је као одговор навео енглески језик. Следећи одговор који је у великој мери (29.8%) био заступљен је комбинација енглеског и немачког. Оправданост овог резултата лежи у потреби или мотивацији за учевањем немачког језика, која може бити економске природе. И последњи језици вредни разматрања јесу француски (7.7%) и руски (4.8%), такође у комбинацији са енглеским језиком, а чињенице указују на то да су се они ранијих година током школовања најчешће изучавали као страни језици. Из ових података уочавамо да 55 родитеља (52,88%) говори два страна језика. Познавање језика од стране родитеља и позитиван однос према страним језицима показали су се као важан фактор успешности учења језика код деце. У немачком истраживању ДЕСИ (тестирање језичких компетенција) показало се да ученици из вишејезичних породица (којима је немачки страни језик или други језик) лакше усвајају енглески као трећи језик и имају боље резултате у односу на једнојезичне ученике који енглески уче као први страни језик (Климе, 2006).

3. Питање

Табела 4: Учење енглеског језика пре поласка у школу

Да ли си учио/ла енглески пре поласка у школу?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Да	57	54.8	54.8
Не	47	45.8	100.0
Укупно	104	100.0	

Следеће питање односи се на утврђивање чињеничног стања о томе да ли су испитаници учили енглески језик пре поласка у школу. Добијени резултати су очекивани и тиме је потврђена наша претпоставка о учењу енглеског језика пре поласка у школу. На наведено питање потврдно је одговорило 57 ученика, односно 54.8%, а негативно 47

(45.8%). Оправданост добијених резултата налази се у популарности енглеског језика, промовисању раног учења језика и доступности различитих неформалних начина учења енглеског језика (уз помоћ родитеља, путем интернета, у школама страних језика итд.). Потврђује се да је тренд учења страних језика присутан и у Србији, а разлози су економске природе и све већа потреба за пословном комуникацијом у региону и шире. За наше истраживање ово може бити показатељ високог нивоа језичке компетенције у енглеском језику, а тиме и одлична основа за развој школске вишејезичности у настави терцијарних језика.

4. Питање

Табела 5: Учење немачког језика пре петог разреда

Да ли си учио/ла немачки пре поласка у пети разред?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни проценат (cf %)
Да	24	23.1	23.1
Не	80	76.9	100.0
Укупно	104	100.0	

Основна намена наредног задатка је утврђивање присутности учења немачког језика пре петог разреда код испитаних ученика. Ученици су исказали веома висок степен неслагања (76.9%) са овим питањем, док је мали проценат ученика (23.1%) заокружио потврдни одговор. На основу добијених података можемо констатовати да се немачки језик учи у неформалним условима у мањем проценту у односу на енглески језик. Важан податак је да скоро четвртина ученика (23.1%) није била тотални почетник (као Л3 ученик) у тренутку када је немачки као терцијарни језик почела да учи у формалном образовању. То показује да је развој вишејезичности код мањег дела испитаника почео на мало ранијем узрасту. Поставља се питање колико брзо се развијала вишејезичност код ове групе ученика и да ли је довела до виших језичких компетенција у односу на осталу већину испитаника. Наше истраживање није предвидело језичке тестове, али је објективна и субјективна оцена коју смо такође анализирали довела до закључка да дуже учење немачког језика и раније стечена вишејезичност код мањег дела испитаника није утицала на школски успех. Образложење овог закључка дали смо уз анализу објективних оцена из немачког језика (питање 10, табеле 11 и 12), с обзиром на уску повезаност ових питања, а овде га излажемо у фусноти³³.

³³ У погледу немачког језика, дужина учења (пре 5. разреда, у периоду средњег детињства) није имала утицаја на бољи успех једног дела испитаника. Један од разлога може бити когнитивна зрелост другог дела испитаника (почетак учења немачког је у 5. разреду, на узрасту од 11 година) која је омогућила брже

5. Питање

Табела 6: Начин и место учења енглеског језика

Како и где учиш енглески?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
У школи	15	14.4	14.4
У школи и код куће	54	51.9	66.3
У школи и на приватним часовима	35	33.7	100.0
Друго	0	0.0	
Укупно	104	100.0	

Важан елемент који прати усвајање знања из страних језика јесу начин и место учења језика. Сходно томе, ученицима су била понуђена четири одговора, од којих су два добила статус најзаступљенијих одговора (у школи и код куће – 51.9% и у школи и на приватним часовима – 33.7%), један одговор (углавном у школи) је био предмет избора 15 ученика (14.4%). Добијени резултати указују на жељу за додатним радом у циљу одржавања високог нивоа знања енглеског језика, што се види код већине наших испитаника, а посебно код оне трећине ученика која иде на приватне часове. Што се тиче наставе немачког као терцијарног језика, довољна компетенција у првом страном језику омогућава и олакшава учење другог страног језика (в. Нојнер и др, 2009: 24), тако да свако додатно учење поспешује укупну језичку компетенцију ученика, ментални лексикон ученика се мења са усвајањем нових речи, одвијају се међујезички утицаји, настају нове везе међу речима. Са већим искуством у учењу језика и већим знањима расте и ниво језичке свесности, ученици имају више самопоуздања и аутономнији су.

6. Питање

Табела 7: Начин и место учења немачког језика

Како и где учиш немачки?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
У школи	17	16.3	16.3
У школи и код куће	71	68.3	84.6
У школи и на приватним часовима	16	15.4	100.0
Друго	0	0.0	
Укупно	104	100.0	

и ефикасније савладавање немачког језика и изједначавање са оним ученицима који су немачки раније почели да уче.

Следеће питање се такође односи на начин и место учења страног језика, али у овом случају немачког језика. Добијени резултати су у складу са очекивањима. Највећи број испитаника, чак 68.3% заокружио је одговор у школи и код куће, а скоро подједнак број се определио за одговоре углавном у школи – 16.3% и у школи и на приватним часовима – 15.4%. Закључак који следи јесте да су ученици мотивисани не само за додатно учење енглеског већ и немачког језика у циљу постизања већег нивоа знања. Други разлог за додатно учење страних језика ван школе може бити мали фонд часова предвиђен програмом за други страни језик, на шта смо већ указали раније. Чини се да ученици кроз додатним радом повећавају време посвећено учењу језика у циљу ефикасног савладавања језика. Додуше, не може се сасвим искључити и индивидуална потреба за допунским радом у случају тешкоћа у савладавању другог страног језика. Ипак, уколико се погледа објективна полугодишња оцена из немачког језика, можемо закључити да је ниво знања веома добар.

7. Питање

У оквиру седмог отвореног питања испитаници су давали одговоре везане за учење додатног страног језика, поред енглеског и немачког. Од укупног броја испитаника (104) на постављено питање је одговорило 14 ученика (13.5% узорка). Добијени су подаци квалитативног типа, представљени појединачно: руски језик је навело шест ученика, француски језик четири ученика, шпански три ученика, а македонски један ученик. У оквиру овог питања је уврштен и ајтем који се односи на начин учења трећег страног језика. Највећи број испитаника (7) је навео да језик учи уз помоћ родитеља, по троје путем интернета и на приватним часовима, само један ученик учи трећи страни језик у школи и код куће. Закључујемо да је група испитаника у нашем истраживању хомогена како у погледу матерњег тако и у погледу учења енглеског и немачког, односно ради се о хомогеној групи тројезичних ученика. Врло мали број ученика учи и трећи страни језик, тако да претпостављамо да се код већине испитаника међујезички утицаји одвијају између Л1, Л2 и Л3 језика. Само одговор једне ученице на питање из другог упитника показује да је био присутан утицај из француског језика.

8. Питање

Табела 8: Објективна оцена из српског језика

Коју оцену си имао/ла на полугодишту из српског језика?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни проценат (cf %)
Добар (3)	13	12.5	12.5
Врло добар (4)	48	46.2	58.7
Одличан (5)	43	41.3	100.0
Укупно	104	100.0	

У циљу упоређивања оцена ученика из матерњег и страних језика у упитнику је постављено питање *Коју оцену си имао/ла на полугодишту из српског?* Како се из података у Табели 8 може видети, највећи број испитаника (46.2%) је на полугодишту постигао врло добар успех из матерњег језика. Мањи број ученика (41.3%) је оцењен највишом оценом, док је најмање оних (12.5%) чије је знање из српског језика вредновано оценом добар (3). Просечна оцена из српског језика на узорку је 4.28. Изложени подаци наводе на закључак да ученици градиво из матерњег језика релативно лако савлађују и да имају развијену компетенцију у матерњем језику (лексичку и синтаксичку), која је полазна основа за успешно учење страних језика. Просечна оцена је мало мања у односу на енглески и немачки језик, али се ипак ради о скоро одличној оцени.

9. Питање

Табела 9: Објективна оцена из енглеског језика

Коју оцену си имао/ла на полугодишту из енглеског језика?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни проценат (cf %)
Довољан (2)	2	1.9	1.9
Добар (3)	15	14.4	16.3
Врло добар (4)	22	21.2	37.5
Одличан (5)	65	62.5	100.0
Укупно	104	100.0	

Табела 9 указује на објективно стање школског успеха из енглеског језика. Ако добијене резултате размотримо појединачно, долази се до конкретног закључка да је највећи број ученика (62.5%) на полугодишту добио највећу оцену (одличан 5) из енглеског језика. Врло добрих је 22 (21.2%). Оцена добар (3) је присутна код 15 ученика (14.4%), док је најмање оних са довољним успехом, само двоје (1.9%). Просечна оцена из енглеског језика на узорку је 4.44. Ако ове резулте упоредимо са резултатима из претходног питања, видећемо да је знатно више ученика оцењено одличном оценом 5 из енглеског језика, док предност у врло добром успеху припада српском језику. Велики број одличних оцена указује на високу језичку компетенцију која се може образложити додатним радом али и дужином учења, што се види из следеће табеле:

Табела 10: Анализа степена вредновања према времену учења енглеског језика

	Да ли си учио/ла енглески пре поласка у школу?	AS	SD	t – тест	df	p
Коју оцену си имао/ла на полугодишту из енглеског језика?	Да	4.73	0.48	4.182	64.348	0.00
	Не	4.08	0.97			

У Табели 10 добијена је статистички значајна разлика ($p = 0.00$), која указује на то да се оцене на полугодишту из енглеског језика међу испитаницима разликују у односу на дужину учења. Задовољавајући школски успех оне деце која су почела са учењем енглеског пре поласка у школу, дакле у раном детињству, у периоду између 4. и 6. године живота, може се довести у везу са њиховим већим предзнањем и одговарајућој „подлози“ за постизање бољег успеха. Предност раног учења језика огледа се између осталог и у имплицитном учењу, тј. усвајању језика на интуитивни начин, уз помоћ кога деца уче боље од старијих, затим у стварању мотивације за учење следећих језика, што ученика чини потенцијално „добрим“ у учењу страних језика.

10. Питање

Табела 11: Објективна оцена из немачког језика

Коју оцену си имао/ла на полугодишту из немачког језика?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Довољан (2)	4	3.8	3.8
Добар (3)	15	14.4	18.3
Врло добар (4)	29	27.9	46.2
Одличан (5)	56	53.8	100.0
Укупно	104	100.0	

Следеће питање се односи на успех који ученици постижу из немачког језика. Како се из података у Табели 11 може видети, највећи број деце (53.8%) је на полугодишту постигао одличан успех. Мањи број ученика (27.9%) је са врло добрим успехом, знатно мање је оних (14.4%) чије је знање из немачког језика вредновано оценом добар (3), а најмање (3.8%) је оних са довољном оценом (2). Просечна оцена из немачког језика на узорку је 4.31. Иако је проценат одличних оцена из немачког мало нижи од одличних оцена из енглеског језика, што може указати на потешкоће мањег броја ученика у постизању врхунског успеха, ипак можемо на основу изложених података закључити да већина ученика са одличним и врло добрим оценама (81.70%) градиво из немачког језика

савладава лако и да има већ развијене вишејезичке компетенције, заједно са знањима из енглеског, али и матерњег језика. То даље указује на способност вишејезичних говорника у смислу анализе, поређења и рефлексије о језицима и процесима, развијене стратегије учења итд. Са већим искуством у учењу језика и продубљивањем језичког знања расте и степен металингвистичке свесности, ученици користе расположива знања, повећава се самопоуздање и аутономија.

Табела 12: Анализа степена вредновања према времену учења немачког језика

	Да ли си учио/ла немачки пре поласка у пети разред?	AS	SD	t – тест	df	p
Коју оцену си имао/ла на полугодишту из немачког језика?	Да	4.45	0.77	0.913	102	0.21
	Не	4.27	0.88			

Дужина учења немачког језика није имала утицаја на објективно оцењивање ученичког знања из немачког језика од стране наставника, што се види у Табели 12, где израчунати t-тест није показао статистички значајну разлику. Видели смо да је дужина учења енглеског језика пре почетка школовања, у раном детињству, утицала на већи успех једног дела испитаника. У погледу немачког језика, дужина учења (пре 5. разреда, у периоду средњег детињства) није имала утицаја на бољи успех једног дела испитаника. Један од разлога може бити когнитивна зрелост другог дела испитаника (почетак учења немачког је у 5. разреду, на узрасту од 11 година, на почетку касног детињства), која је омогућила брже и ефикасније савладавање немачког језика и изједначавање са оним ученицима који су немачки раније почели да уче.

11. Питање

Табела 13: Субјективна оцена из енглеског језика

Како би оценио своје знање из енглеског језика?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни проценат (cf %)
Незадовољавајуће	0	0.0	0.0
Задовољавајуће	4	3.8	3.8
Добро	13	12.5	15.2
Врло добро	30	28.8	100.0
Одлично	57	54.8	
Укупно	104	100.0	

Основна намена наредног задатка је утврђивање и анализирање субјективне оцене из енглеског језика код испитаних ученика. Ученици су за процену самоефикасности имали понуђених пет одговора од којих су два била најзаступљенија (одлично – 54.8% и врло добро – 28.8%), следећа два одговора су наишла на мању сагласност ученика (добро – 12.5% и задовољавајуће 3.8%), док одговор „незадовољавајуће“ није заокружио ниједан од ученика. Закључак је да су ученици своје знање из енглеског језика оценили у складу са објективним оценама.

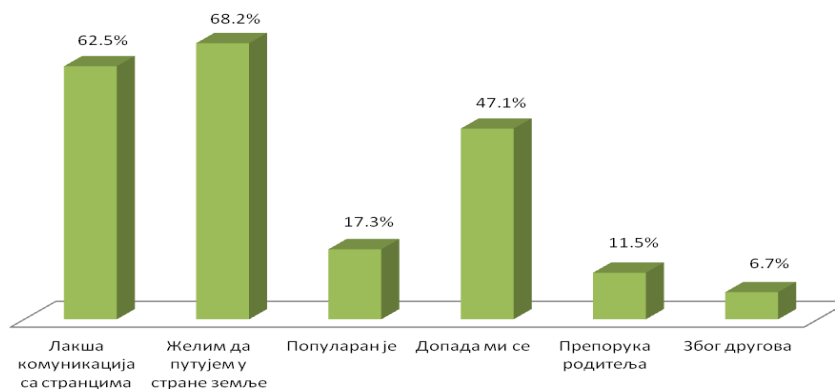
12. Питање

Табела 14: Субјективна оцена из немачког језика

Како би оценио своје знање из немачког језика?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни проценат (cf %)
Незадовољавајуће	2	1.9	1.9
Задовољавајуће	4	3.8	5.8
Добро	21	20.2	26.0
Врло добро	28	26.9	52.9
Одлично	49	47.1	100.0
Укупно	104	100.0	

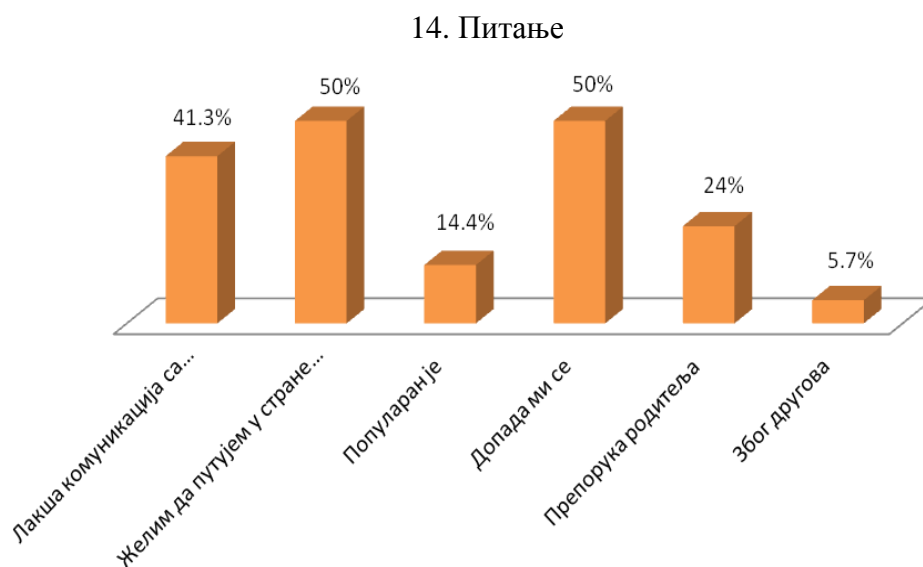
Следеће питање се односи на утврђивање и анализирање субјективне оцене из немачког језика. На основу исказаних ставова испитаног узорка, добијена је следећа структура резултата: 47.1% је своје знање из немачког језика оценило као одлично, 26.9% ученика сматра да знају немачки врло добро, 20.2% је себи дало оцену 3, 3.8% верује да поседује задовољавајућа знања, док је оних, који су незадовољни својим знањем из немачког језика 1.9%. Као што се може приметити у овом задатку, категорија „незадовољавајуће“ односно оцена 1, вреднована је и то од стране два ученика, у односу на резултате приказане у Табели 11, из чега произилази закључак да субјективно оцењивање некада може бити строжије у односу на објективну оцену.

13. Питање



Графикон 1: Разлози због којих ученици воле да уче енглески језик

Са циљем да се сазна који су то мотиви учења енглеског језика, постављено је питање вишеструког избора. Подаци приказани на Графикону 1 указују на то да је жеља за путовањем најачи мотив код испитаника, јер се за овај одговор определио највећи број ученика, чак 71, односно 68.7%. Други мотив по реду је лакша комуникација са странцима, који је био избор 65 испитаних ученика, тј. 62.5% укупног узорка. Скоро половина ученика (49 – 47.1%) је на постављено питање одговорила са „допада ми се“, док нешто мање од једне четвртине (18 – 17.3%) сматра енглески језик популарним. Одговори који су били најмање заступљени као избор испитаника су препорука родитеља (12 – 11.5%) и због другова (7 – 6.7%). Конструкција овог питања је омогућила испитаницима и да сами допишу одговор, што је искористило 11 ученика (10.5%) и навело следеће одговоре: због игрица (2 ученика); јер је обавезан као предмет у школи (2 ученика); занимљив је и лак (2 ученика); обogaћује знање (2 ученика); желим да играм фудбал за страни клуб (1 ученик); због снимања емисије (1 ученик) и не волим да учим енглески (1 ученик).



Графикон 2: Разлози због којих ученици воле да уче немачки језик

Следеће питање се такође односи на сазнавање мотива испитаника за учење страног језика, али у овом случају немачког. Концепција питања је иста као и у претходном задатку, као и понуђени одговори. Што се тиче добијених резултата, они су у складу са очекивањима. Подједнак број ученика (52 – 50%) је заокружио понуђене одговоре под „б“ и „д“, што значи да и учење немачког језика попут енглеског буди жељу за

путовањем у стране земље. Ако упоредимо ове резултате са енглеским језиком, закључујемо да се немачки језик мало више допада ученицима. Лакша комуникација са страницима је био избор 43 ученика (41.3% узорка). Колико је учење немачког језика битно родитељима ученика, види се по томе што четвртина испитаника (25 – 24%) немачки учи по препоруци родитеља. Знатно мањи број ученика (15 – 14.4%) сматра немачки језик популарним, док га најмањи број учи (6 – 5.7%) због другова. Што се тиче оних испитаника који су сами дописали одговор на постављено питање, њих је 12, односно 11.5%, а одговори су груписани у следеће категорије: јер је обавезан као предмет у школи (5 ученика), због рођака (4 ученика), зато што је немачки језик будућности (2 ученика) и желим да играм фудбал за страни клуб (1 ученик).

Можемо закључити да код испитаника генерално постоји мотивација за учење страних језика и да разлози нису само комуникативне природе. Наиме, испитаницима се и сами језици допадају, како енглески тако и немачки, а имају жељу за упознавањем других култура, што се види из жеље за путовањима у стране земље. Мотивација, позитивна процена и осећај блискости као афективни фактори свакако да имају утицаја на учење следећег језика и интеракцију међу језицима (Хуфајзен и Гибсон, 2003: 18).

15. Питање

Табела 15: Степен тежине учења немачког језика у односу на енглески језик

Учење немачког је	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни проценат (cf %)
Много теже од енглеског	8	7.7	7.7
Теже од енглеског	30	28.8	36.5
Ни теже ни лакше од енглеског	40	38.5	75.0
Лакше од енглеског	12	11.5	86.5
Много лакше од енглеског	14	13.5	100.0
Укупно	104	100.0	

Основни циљ наредног задатка је утврђивање и анализирање степена тежине учења немачког језика у односу на енглески код испитаних ученика. Ученицима је за процену тежине понуђено пет одговора од којих су два била најзаступљенија (ни теже ни лакше од енглеског – 38.5% и теже од енглеског – 28.8%), следећа два одговора су наишла на мању сагласност код ученика (много лакше од енглеског – 13.5% и лакше од енглеског – 11.5%), док је одговор „много теже од енглеског“ заокружило 8 ученика, односно 7.7%. Закључак је да су ученици тежину усвајања немачког језика у односу на енглески језик оценили у складу са објективним оценама, али и субјективном проценом знања из

наведених језика. Наиме, за 38 ученика (36.5%) учење немачког језика је мало теже или значајно теже од учења енглеског, а објективну оцену довољан 2 и добар 3 има 19 ученика.

Следећом групом питања (16 и 17, 18 и 19) покушавамо да утврдимо способност ученика да уоче сличности и разлике између Л1, Л2 и Л3 и процене учесталости позитивних међујезичких утицаја, што може бити показатељ успешности усвајања Л3. Пре спроведеног истраживања претпостављено је да ученици који имају довољне компетенције у енглеском Л2 и немачком Л3 језику могу да уоче постојање или непостојање сличности између Л2 и Л3, што је након истраживања и потврђено.

16. Питање

Табела 16: Увиђање сличности између енглеског и немачког језика

Да ли су слични енглески и немачки?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Нису нимало слични	0	0.0	0.0
Нису слични	5	4.8	4.8
И јесу и нису слични	44	42.3	47.1
Слични су	47	45.2	92.3
Веома су слични	8	7.7	100.0
Укупно	104	100.0	

Скоро половина ученика (45.2%) је потврдила да су енглески и немачки језик слични, 42.3% је заокружило одговор „И јесу и нису слични“, док је најмање (4.8%) оних који не увиђају сличности између наведених језика. За одговор „Веома су слични“ се определило 8 ученика, односно 7.7% испитаног узорка. Добијени резултати су очекивани, а посебно је важна чињеница да изузетно мали број, свега 5 ученика, не уочава сличности. У поглављу 3.5. смо истакли сличности енглеског и немачког, посебно бројну заједничку лексику и очекује се да ученици своје одговоре базирају управо на познавању лексику, али и других области (што ћемо анализирати даље). Пошли смо од претпоставке да испитаници владају вишејезичним компетенцијама, што су потврдиле објективне полугодишње оцене из енглеског и немачког језика (Табеле 9, 11). Осим тога, у тренутку спровођења истраживања испитаници уче енглески језик већ шесту годину заредом, а немачки језик другу годину заредом, с тим што је у одговорима на питања 3 и 4 утврђено да 54.8% испитаника учи енглески пре почетка школовања, а немачки 23.1% пре почетка 5. разреда. Према концепту терцијарних језика, претпоставка успешности у Л3 и развоја вишејезичности је довољна компетенција у Л2 на почетном

нивоу (енг. *threshold level*) (в. Нојнер, 2005а: 16; Нојнер и др, 2009: 24). Са друге стране, компетенција у циљном језику омогућава да се трансфер одвија из језика који се често користи и познаје (Кеноз, 2001: 10; Хамарберг, 2001: 24). Осим тога, очекивано је да ће испитаници са довољном компетенцијом у Л2 и Л3 уочити сличности између Л2 и Л3, јер се ради о типолошки сродним језицима. Сви ови предуслови постоје у случају наших испитаника. Детаљније уз питање 18 анализирамо области у којима је према мишљењу испитаника енглески сличан са немачким језиком.

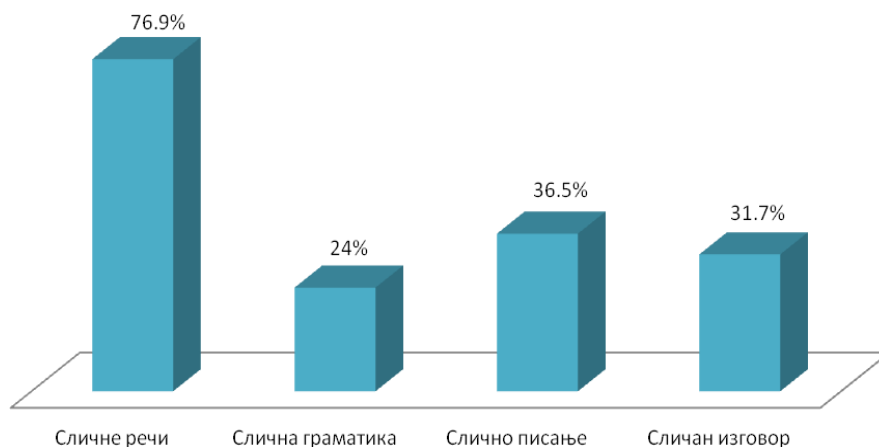
17. Питање

Табела 17: Увиђање сличности између српског и немачког језика

Да ли су слични српски и немачки?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Нису нимало слични	20	19.2	19.2
Нису слични	24	23.1	42.3
И јесу и нису слични	43	41.3	83.7
Слични су	14	13.5	97.1
Веома су слични	3	2.9	100.0
Укупно	104	100.0	

Наредно питање се, такође, односи на утврђивање и тумачење сличности између језика, али у овом случају српског као Л1 и немачког као Л3 који не припадају истој групи језика. Хипотеза да ученици могу да уоче постојање или непостојање сличности између Л1 и Л3 је потврђена. Додатна претпоставка је да ће испитаници уочити одређену сличност између Л1 и Л3, али мању него између Л2 и Л3, јер се не ради о типолошки сродним језицима. Из Табеле 17 види се да највећи број ученика (41.3%) сматра да су српски и немачки делимично слични и да исто толико верује да нису слични („И јесу и нису слични“), док се најмањи број (2.9%) определио за одговор „Веома су слични“. Ако се узме у разматрање и проценат оних испитаника који су сагласни да не постоје сличности (23.1%), односно да језици нису нимало слични (19.2%), добија се практично потврђена чињеница да ученици не увиђају велике сличности између Л1 и Л3. Управо изабрани одговор већине испитаника да Л1 и Л3 „И јесу и нису слични“, указује на постојање одређених области Л1 и Л3 језика у којима ученици проналазе сличности, али и области у којима откривају разликује. Одговори добијени на 19. питање пружиће бољи увид у области у којима су Л1 и Л3 слични, по мишљењу ученика.

18. Питање

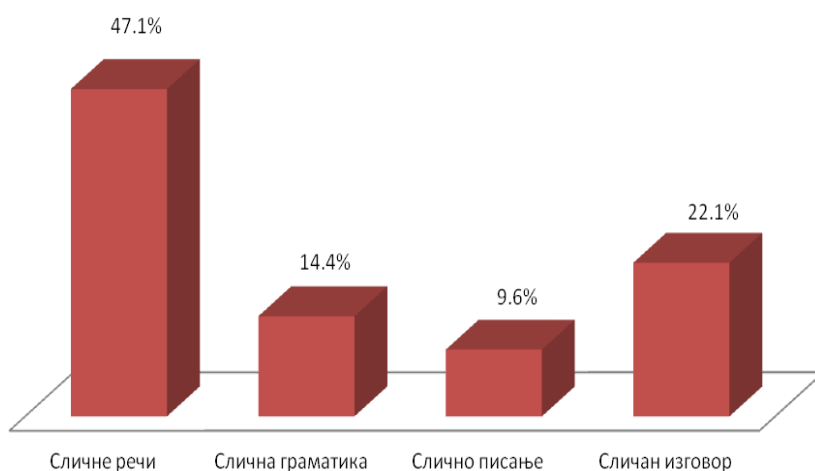


Графикон 3: Сличности које ученици уочавају између енглеског и немачког језика

С обзиром на чињеницу да је у претходном 16. задатку скоро половина ученика (45.2%) потврдила да су енглески и немачки језик слични, у циљу провере о којим сличностима се ради постављено је и 18. питање. Одговор који је заокружио највећи број ученика (80 – 76.9%) односи се на сличне речи. За одговор „слично писање“ се определило 38 ученика (36.5%), док 33 ученика (31.7%) сматра да је сличност између наведених језика у сличном изговору. Најмањи број ученика (25 – 24%) је схватања да енглески и немачки језик имају сличну граматiku. Концепција овог питања је обезбедила испитаницима да сами допишу одговор, што су искористила само два ученика (1.9%) и навела свој став да ови језици немају никакве сличности. Претпоставка у вези са истраживачким питањем „Које сличности уочавају ученици између Л2 и Л3“ била је та да ће испитаници са довољном компетенцијом у Л2 и Л3 уочити највећу сличност између Л2 и Л3 на нивоу лексике, с обзиром на то да се ради о типолошки сродним језицима који поседују велики број когната, а да ће затим у једнакој мери уочити сличности у граматичи, писању и изговору. Први део наше претпоставке у потпуности је потврђен, лексика је заиста највећи извор утицаја. Испитаници су ипак уочили већу сличност у изговору и писању од сличности у граматичи. Пошто се ради о германским језицима, бројне су паралелне и сличне морфолошке и синтаксичке структуре (Нојнер и др, 2009: 68). Зато бисмо можда очекивали да испитаници уочавају већу сличност у овој области. Друге две области, писање и изговор могу истовремено бити извор утицаја (према мишљењу испитаника), али и извор грешака. Када је сличност велика, управо тада може доћи до интерференције, па се може очекивати да писање сличних речи (когната) има негативни утицај на учење Л3 (в. Нојнер и др, 2009: 86–87).

Разлог већег учовања сличности у области писања и изговора може се објаснити наставним садржајима који не наглашавају експлицитно граматiku и граматичке феномене. С друге стране, дугогодишње учење енглеског језика очигледно утиче на стално повлачење паралела између изговора енглеских и немачких речи.

19. Питање



Графикон 4: Сличности које ученици учовају између српског и немачког језика

Полазећи од података добијених у 17. задатку, очекивано је да су испитаници на ово питање одговорили са „немају сличности“, што су резултати и доказали, јер је 13 (12.5%) ученика овај одговор и написало на месту у упитнику предвиђеним за то (испитаници су осим понуђених одговора имали и опцију да допишу свој одговор). Најмањи број ученика, само двоје њих (1.9%) је написало да у српском језику има доста немачких туђица. Међутим, Графикон 4 даје податке који се не поклапају са резултатима приказаним у Табели 17. Графикон 4 указује да сличности ипак постоје и да се према схватањима испитаника (49 – 47.1%) највише огледају у сличном речима. То се може објаснити постојањем великог броја германизама и интернационализама које ученици учовају. Остали одговори (сличан изговор – 22.1%, слична граматика – 14.4%, слично писање – 9.6%) наишли су на знатно мању сагласност код испитаника, али она никако није занемарљива. Сличност у области граматике огледа се у граматичким феноменима који могу олакшавати разумевање структура и усвајање појмова, о чему сведоче наставници анкетирани у нашем истраживању.

20. Питање

Табела 18: Знање енглеског као помоћ у учењу немачког

У којој мери ти знање енглеског помаже у учењу немачког?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Уопште ми не помаже	1	1.0	1.0
Не помаже ми	8	7.7	8.7
Нити помаже нити одмаже	29	27.9	36.5
Помаже ми	56	53.8	90.4
Веома ми помаже	10	9.6	100.0
Укупно	104	100.0	

У оквиру овог задатка претпоставка је да ученици имају уверење да знање једног страног језика утиче повољно и у великој мери на савлађивање другог страног језика, а одговори испитаника су то и доказали, чиме је хипотеза потврђена. Како се из података у Табели 18 може видети, највећи број испитаника (53.8%), одговорио је да им знање из енглеског помаже у учењу немачког. Мањи број ученика – 27.9% је заокружио одговор „Нити помаже нити одмаже“. Са наведеном претпоставком се углавном не слаже 7.7% испитаника, а проценат оних који се уопште не слажу је 1.0%. Изложени подаци наводе на закључак да ученици у великој мери увиђају међусобну повезаност између знања енглеског језика и учења немачког језика. У истраживањима је уочено да при учењу Л3 ученици чешће циљано користе Л2 (в. Хуфајзен и Гибсон, 2003; Маркс, 2000). Осим тога, претпостављамо да ученици осећају и сматрају да су Л2 и Л3 слични језици (о личној перцепцији/блискости језика в. Кеноз, 2001: 8 или Хуфајзен и Гибсон, 2003: 18) и да Л2 сматрају већим изворем утицаја у односу на Л1. Поменули смо раније да разлог за активирање Л2 лежи у чињеници да су Л2 и Л3 страни језици, те да су начини и процеси усвајања Л2 и Л3 сличнији од оних при усвајању Л1. У одговорима испитаника на питање 22 видећемо које су то конкретне области у којима осећају највећу помоћ из Л2 у учењу Л3.

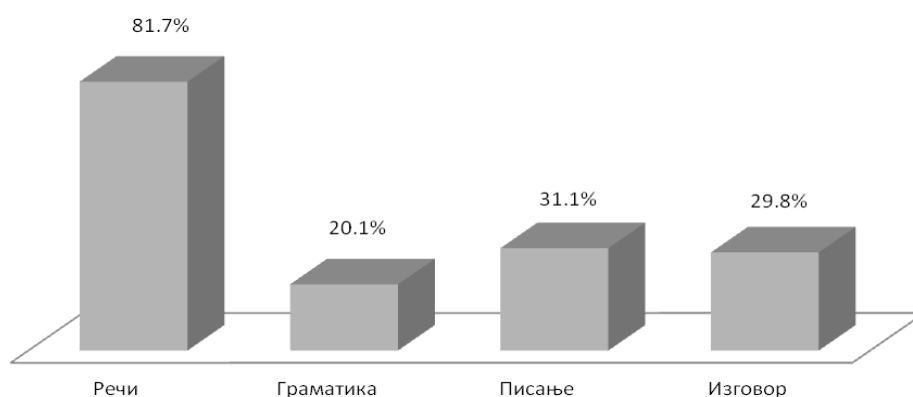
21. Питање

Табела 19: Знање српског као помоћ у учењу немачког

У којој мери ти знање српског помаже у учењу немачког?	Фреквенција (f)	Процент (%)	Кумулативни процент (cf %)
Уопште ми не помаже	9	8.7	8.7
Не помаже ми	31	29.8	38.5
Нити помаже нити одмаже	31	29.8	68.3
Помаже ми	30	28.3	97.1
Веома ми помаже	3	2.9	100.0
Укупно	104	100.0	

Табела 19 је представљена да укаже на корелацију између знања српског језика и учења немачког језика. Ако добијене резултате размотримо понаособ, долази се до конкретног закључка да је подједнак, а уједно и највећи број ученика (29.8% и 29.8%) заокружио одговоре „Не помаже ми“ и „Нити помаже нити одмаже“. Нешто мањи проценат (28.3%) испитаника се определио за одговор „Помаже ми“. Добијени резултати, поред тога што су очекивани, усаглашени су и са резултатима о увиђању сличности између српског и немачког језика. Улога матерњег језика при учењу Л3 може бити изједначена са улогом Л2 језика, када се ради о сродним језицима (в. Линдемман, 2000). Мало је истраживања у области утицаја српског као Л1 на учење немачког као Л3 која би нам послужила за поређење. Пошто Л1 и Л3 припадају различитим групама језика (словенски и германски), претпоставка је да се ученици ослањају у мањој мери на Л1 при учењу Л3 и да је утицај присутан углавном у области лексике. Истраживања терцијарних језика указују да се Л1 доживљава као „не-страни“ и да је последица тога да ученици не активирају и не користе Л1, те да је избор ученика углавном Л2 за приближавање Л3 језику (Хамарберг, 2001; Вилиамс и Хамарберг, 1998).

22. Питање



Графикон 5: Сегменти у којима енглески језик помаже ученицима при учењу немачког

Изложени подаци у Табели 18 су омогућили да се дође до једноставног закључка да ученици увиђају међусобну корелацију између знања енглеског језика и учења немачког језика, док Графикон 5 има за циљ да покаже у којим се сегментима та помоћ огледа. На основу исказаних ставова испитаног узорка добијена је следећа структура резултата: 81.7% је сагласно да им енглески језик помаже при учењу немачких речи, 31.1% ученика сматра да се помоћ рефлектује у писању, 29.8% је идентификовало помоћ

када је изговор у питању, док 20.1% верује да је помоћ најизраженија у граматички. Најмањи број ученика (3 – 2.8%) је схватања да им енглески не помаже ни у чему док уче немачки језик. Типолошка сродност језика је важан фактор при учењу Л3 језика (в. Кеноз, 2001; Де Ангелис и Селингер, 2001), посебно ако је довољна компетенција у Л2, а Л1 није типолошки сродан. Када је у питању лексика, очекује се да утицај из Л2 на Л3 (оба западногермански језици) буде много већи у области лексике у односу на Л1 (словенски језик), мада се не може сасвим искључити утицај сличне/заједничке лексике у Л1 и Л3, посебно германизама и интернационализама. Помоћ у области лексике из Л2 долази из заједничке лексике (око 600 сродних речи, интернационализми, позајмљенице), у области граматике (употреба чланова, правилни и неправилни глаголи, модални глаголи, компарација придева), у области изговора (когнати) и правописа (минималне разлике код многих речи нпр. *hope-hoffen, apple-Apfel*) (в. Нојнер и др, 2009). Видећемо у другом делу истраживања да су ученици уочавали те минималне правописне разлике, односно сличности на конкретним примерима. Поређење, уочавање сличности и разлика као и анализа, могући су захваљујући језичком знању, вишејезичном менталном лексикону и међујезицима.

23. Питање

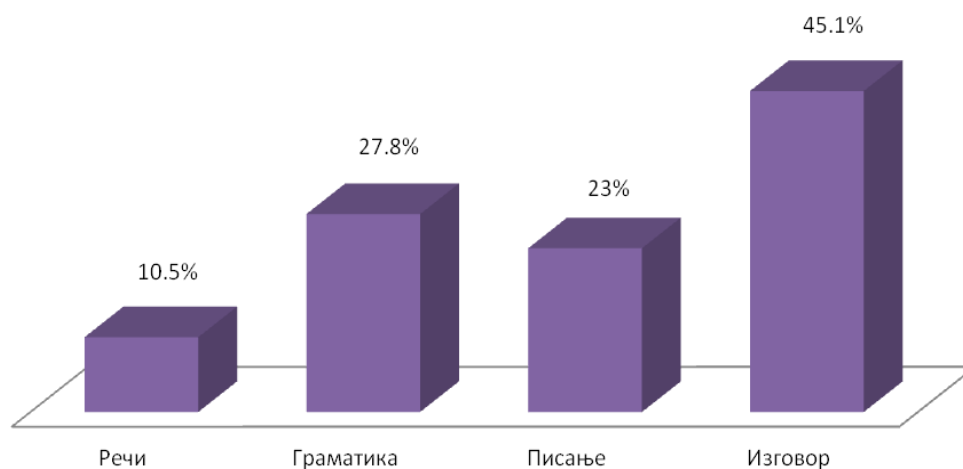


Графикон 6: Сегменти у којима српски језик помаже ученицима при учењу немачког

Узимајући у обзир податаке добијене у Табели 19, очекивано је да су испитаници на ово питање одговорили да им знање српског језика не помаже ни у ком сегменту када је учење немачког у питању, што су резултати и доказали, јер је 16 (15.3%) ученика овај одговор и написао на одговарајућем месту у упитнику. Само један ученик (0.9%) је написао да му српски језик помаже при превођењу. Међутим, Графикон 6 даје податке који се само у одређеној мери поклапају са резултатима приказаним у Табели 19.

Графикон 6 указује да је српски језик ипак од помоћи при учењу немачког и да се према схватањима ученика (41 – 39.4%) та помоћ највише огледа у учењу речи. Одговори у граматици (23%) и при изговору (22.1%) су наишли на знатно мању сагласност код испитаника, док је помоћ при писању био одговор који је изабрао најмањи број ученика (14.4%). Истраживања показују да је трансфер из Л2 при продукцији Л3 чешћи у области лексике, а да је трансфер из Л1 у продукцији Л3 чешћи у области граматике (Рингбом, 2001). Постоје области граматике у српском као Л1 (реч је заправо о разумевању концепта граматике), које могу олакшати учење Л3, што и наставници уочавају, нпр. употреба акузатива, грађење презента уз помоћ наставака, постојање само једног садашњег времена итд. Зато се може очекивати да постоји извесан утицај граматичких знања из српског као Л1. Утицај лексичких знања из Л1 јесте највећи извор помоћи у учењу Л3, али ипак није изражен у оноликој мери као утицај лексике из енглеског Л2, што се види из самих процентуалних износа (енглеска лексика помаже са 81.7%, српска лексика са 39.4%).

24. Питање



Графикон 7: Сегменти у којима енглески језик прави сметње ученицима при учењу немачког

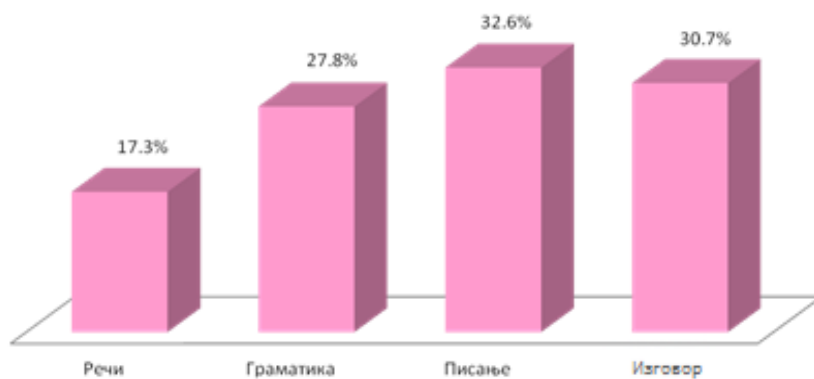
Како би истраживање било комплетније, узета је у обзир и могућност да енглески језик прави сметње ученицима при учењу немачког. Ученици су за процену имали понуђена 4 одговора, од којих је један најзаступљенији (изговор – 45.1%), следећа 2 одговора су наишла на мању сагласност код ученика (граматика – 27.8% и писање 23%), док је одговор „Речи“ заокружило 10.5% испитаника. Што се тиче оних испитаника који су сами дописали одговор на постављено питање, њих је 18, односно 17.3%, а одговори

су груписани у следеће категорије: не смета ми (15 ученика) и понекад мешам енглески и немачки (3 ученика).

Поменули смо у поглављу 3.2 да интерференција није полазна тачка у дидактици терцијарних језика, па тако ни у нашем истраживању, али да у настави јесте потребно тематизирање исте у циљу спречавања погрешног изговора или писања. Претпостављамо да знања из енглеског језика генерално имају већи позитиван утицај. Ипак, очекује се да интерференција постоји у појединим областима, пре свега у писању и изговору.

Очекивано је да ученици праве грешке у писању, односно примењују начин писања из Л2, посебно на почетку учења. Разлог је пре свега дужина учења и висока компетенција у Л2, па ученици несвесно посежу за енглеским речима односно правописом. При томе се углавном ради о заједничкој лексици, о речима које се пишу на сличан или исти начин у Л2 и Л3 (когнатима). Начин писања појединих речи из Л2 наставља се понекад и на вишим нивоима учења Л3, на шта ауторка овог рада врло често наилази у писаним радовима студената. Фонетски трансфер и интерференција на почетку учења страног језика јавља се углавном из матерњег језика, а ређе из страног језика (в. Нојнер и др, 2009: 86). Међутим, негативни фонолошки утицај из енглеског као Л2 на немачки као Л3 је чест и тешко се може искоренити када су у питању когнати (нпр. реч *international*). Овај феномен се дешава зато ученици Л3 већ имају два језичка система и две језичке мелодије у глави, из Л1 и Л2, те у настојању да продукују страну мелодију ученици позајмљују понекад изговор из страног језика (в. Нојнер и др, 2009: 86).

25. Питање



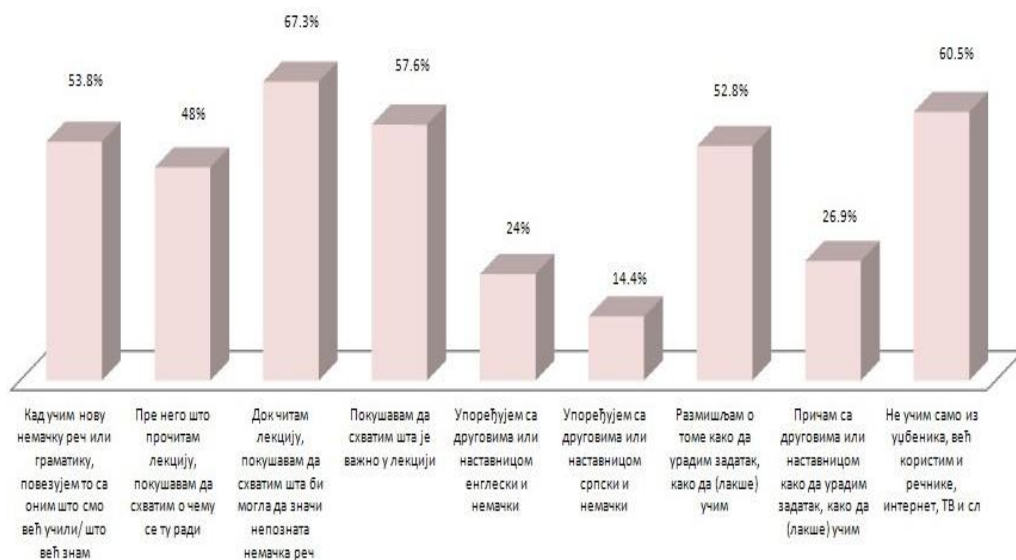
Графикон 8: Сегменти у којима српски језик прави сметње ученицима при учењу немачког

Графикон 8 је представљен у раду са намером да укаже на оне сегменте у којима српски језик прави сметње при учењу немачког. Ако добијене резултате размотримо појединачно, долази се до конкретног закључка да је највећем броју ученика (32.6%) писање немачких речи проблематично, што је у складу са резултатом приказаним на претходном графикону. Ово надаље значи да српски језик прави највише сметњи у оном сегменту у ком најмање помаже. Следећи високо котиран одговор је изговор, за који се определило 30.7% укупног узорка. Граматика (27.8%) и речи (17.3%) јесу одговори који су наишли на најмању сагласност код ученика. Међутим, не сме се изгубити из вида ни проценат оних испитаника који су сами дописали одговор на постављено питање. Њих је било 19, односно 18.2%, а одговори су груписани у само једну категорију: не смета ми.

Претпостављамо да Л1 генерално не представља велику сметњу у учењу Л3. Сметња би се у мањој мери могла огледати у писању, бар на почетном нивоу учења Л3. Ученици Л2 језика често пишу именице малим почетним словом због утицаја Л1 али и Л2 језика, што наставници лако уочавају. Проблем су такође и дифтонзи („ei“ и „ie“). Поједине граматичке области такође могу бити извор негативних утицаја, пре свега ред речи у реченици и употреба чланова. Структура реченице и положај глагола представљају проблем, не само на почетку учења немачког као Л3 већ и касније. Ученици Л3 језика примењују ред речи типичан за реченицу на српском језику (нпр. помоћни глагол и партицип перфекта стоје један поред другог у првом делу главне реченице). То се дешава како у писању тако и у говору, с тим што су старији ученици свеснији и успевају да се коригују када уоче грешку. Употреба чланова такође представља проблем.

26. Питање





Графикон 9: стратегије/технике учења које ученици користе при учењу ЛЗ

У оквиру четвртог истраживачког питања (у првом упитнику) ученицима је представљен велики број стратегија. Испитаници су заокруживањем више опција означили оне стратегије које користе када уче ЛЗ језик. Тиме смо стекли увид у њихова стратегијска знања и металингвистичке компетенције. У литератури је раширена подела на метакогнитивне стратегије учења (надгледање и размишљање о сопственом процесу учења), когнитивне (превођење, поређење језика итд.) и социјалне/афективне (однос са другима). У нашем истраживању ученицима су представљени принципи когнитивног учења и стратегије које се користе при учењу Л2 и Л3.

У првој групи на Графикону 9 налазе се стратегије у вези с поређењем језика: уочавање сличности и разлика између Л2 и Л3 као и између Л1 и Л3, препознавање немачких речи на основу других немачких речи, коришћење енглеских или српских речи при дефициту немачких и коришћење интернационализама. Из одговора испитаника можемо уочити да је најчешће коришћена стратегија из ове групе уочавање сличности између енглеског и немачког језика (65.3% испитаника), затим следе препознавање немачких речи на основу других немачких речи (59.6% испитаника), препознавање и коришћење интернационализама (58.6% испитаника) и коришћење енглеских речи у недостатку немачких (52.8%). Две најређе коришћене стратегије јесу уочавање сличности и разлика између Л1 и Л3 (20.1% испитаника), као и коришћење српских речи у недостатку немачких (20.1% испитаника).

У другој групи на Графикону 9 су стратегије типичне за учење свих језика: повезивање нових језичких елемената/структура са познатим, постављање хипотеза, „интелигентно закључивање“, уочавање кључних речи/садржаја, свесно поређење уз сарадњу са друговима/наставником, размишљање о начину учења, разговор о језику и начину учења, коришћење више извора знања. Из одговора испитаника можемо уочити да је најчешће коришћена стратегија из ове групе интелигентно закључивање (учење на основу контекста) које користи 67.3% испитаника, коришћење више извора знања (60.5% испитаника), уочавање кључних елемената у тексту (57.6%), повезивање старог и новог знања (53.8%), размишљање о начину учења (52.8%) и постављање хипотеза (48%). Најмање коришћена стратегија је упоређивање Л1 и Л3 као и Л2 и Л3 са друговима или наставником.

Можемо да закључимо да испитаници користе у великом проценту сваку од поменутих стратегија, упоређују језичке системе и развијају даље стратегије. Коришћење стратегија учења указује на постојање свесности о учењу језика и одлика је вишејезичних ученика. Већина стратегија је универзална за све језике, неvezано за редослед језика који се учи/усваја. Ипак, компетенције вишејезичних ученика у овом погледу су веће од једнојезичних ученика, што омогућава ефикасније учење и даље развијање компетенција. Претпоставка је да вишејезични ученици чешће упоређују језике и при томе уочавају интернационализме, сличности и разлике између Л2 и Л3 или Л1 и Л3. Осим поређења језика, претпоставка је да ученици на овом нивоу знају и опште стратегије учења. Владање директним и индиректним стратегијама за учење страних језика као и стратегијама језичке употребе (в. Рампијон, 2003: 88) указује на аутономну компетенцију ученика. Стратегијске компетенције нису детаљније истраживане у овом раду, фокус је на уочавању примене стратегија учења у процесу учења (у смислу свесности о учењу језика), коју смо даље пратили путем израде језичког задатка и ученичке рефлексije (што смо пратили захваљујући упитнику који је попуњаван након израде задатка (ретроспекција). Овим смо документовали и потврдили примену стратегија у самом процесу учења.

4.6.2. Перспектива ученика (2. део)

4.6.2.1. Језичка свесност и рефлексija

Пре него што анализирамо податке добијене из другог упитника у погледу језичке свесности, подсетићемо се дефиниција, концепата и значаја језичке свесности (енг. *language awareness*) за наставу терцијарних језика. Има више дефиниција језичке свесности које указују на различите аспекте исте, при чему је заједничка црта истицање важности когнитивних процеса и способности размишљања о језику на метајезичком нивоу.

Бијалисток (1988, 2001, према Волф, 2010: 186) сматра да језичка свесност обухвата способност анализе језичког знања (енг. *analysis of knowledge*) и способност свесне контроле психолингвистичких процеса (енг. *control of processes*). Прва подразумева стварање свести о имплицитним интуитивним репрезентацијама језика, а друга свесну примену когнитивних операција у процесу решавања проблема.

Језичку свесност (енг. *language awareness*) у смислу концепције која обухвата и матерњи и страни језик, према Џејмс и Гарет (1991: 12-20) чини пет домена: афективни, социјални, политички, когнитивни и домен перформансе. Овако широко схватање језичке свесности неопходно је редуковати за потребе истраживања наставе страних и терцијарних језика. Последња два домена, а нарочито когнитивни домен, значајни су за наставу страних језика. Когнитивни домен односи се на развој *језичке свесности* у погледу језичких система, језичких јединица, контраста, правила итд, док се домен перформансе односи на развој језичке свесности усмереној ка обради језика, учењу језика и учењу уопште, те се може означити и као *свесност о учењу језика* (Волф, 2010: 184–185).

Основу дидактике вишејезичности чини управо когнитивно учење и поучавање (в. Jessner-Schmid, 2008: 70). Когнитивни фактори су присутни већ код учења Л2 језика, али код учења Л3 језика додатни фактори специфични за стране језике (в. Факторски модел вишејезичности) омогућавају већу језичку компетенцију и језичку свесност, која игра важну улогу у активирању и коришћењу претходних знања и искустава. Ученици Л3 језика су старији и искуснији, са увећањем искуства расту језичка знања и степен језичке свесности, те они користе сва расположива знања и стратегије. Ипак, активирање претходних језика се не одвија увек свесно, па је неопходан процес освешћивања како би се подстакао трансфер знања и стратегија. Језичка свесност се развија пажљивим поступањем са новим језиком; она ученика чини способним да страни језик

контролисано користи, као и да препозна (и евентуално коригује) грешке у области језичких форми, структура и поступака (Нолд и Роса, 2007: 226).

Појмови језичка свесност и рефлексивност се често изједначавају. У немачким Оквирним националним плановима (нем. *Rahmenrichtlinien der Bundesländer*) не користи се термин језичка свесност (нем. *Sprachbewusstheit* или *Sprachbewusstsein*) већ термин рефлексивност о језику и граматици (нем. *Reflexion über Sprache und Grammatik*) (в. Ајхлер, 2007а: 147). Језичка свесност је уско повезана са стратегијама учења, као и са рефлексивном. У основи рефлексивности је пре свега језичко знање, које је основа језичког поступања. А језичка свесност је когнитивни предуслов који омогућава да се посегне за знањем. Према Гнуцману (2007: 336), језичка свесност се односи на менталну обраду језика и на то како ученици организују процесе учења језика, те како покушавају да позитивно утичу на њих применом стратегија учења. Волф (1993: 514) сматра да је језичка свесност способност да се свесно уочава/опажа структура језика, психолошки процеси употребе језика и функције језика у интеракцији, као и да се о томе рефлектује. Заједничко за језичку свесност и рефлексивност је способност размишљања на метакогнитивном нивоу, с тим што рефлексивност указује више на активан процес размишљања о језику, а језичка свесност на општу способност размишљања о језику. Рефлексивност омогућава и стварање појмова, стицање апстрактне репрезентације језичких чињеница и односа, али на тај начин да иза термина стоји суштинско знање, односно да термин није празан оквир речи (Буде, Риглер и Випрехтигер-Геперт, 2012: 138–139).

Једно од познатих истраживања, односно тестирања језичке свесности за матерњи и страни језик, спроведено је у оквиру немачке студије ДЕСИ (*Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International*) са ученицима 9. разреда за предмете Немачки и Енглески језик. Испитивано је које компетенције ученици користе у граматици и језичком поступању на основу искустава из школског учења, при чему је способност језичке рефлексивности посматрана као посебна компетенција, која почива на знању о језику (експлицитно/декларативно/вербализовано знање), а способност језичке корекције као посебна компетенција, коју више одређује знање о употреби језика и језичком осећају (имплицитно и процедурално знање) (Нолд и Роса, 2007: 226).

У ДЕСИ моделу разликују се три нивоа компетенција језичке свесности, која карактерише квалитативно различит начин поступања ученика са језичким феноменима (Ајхлер, 2007б, према Буде, Риглер и Випрехтигер-Геперт, 2012: 139):

1. ниво: углавном несвесна способност употребе језика
2. ниво: имплицитна језичка свесност, тзв. мониторинг, која прати сопствено језичко поступање
3. ниво: експлицитна језичка свесност, активно поступање са граматичким појмовима у функционалној примени.

У овом моделу развој компетенције достиже врхунац у експлицирању језичких знања. Слично томе и пројекат ВЕРА³⁴ (нем. *Vergleichsarbeiten in 4 Grundschulklasen - VERA*) за област *Језик и испитивање употребе језика*, која се односи на језичку свесност у матерњем језику, разликује три нивоа свесности, а помоћу три нивоа способности описује квалитативно различите стратегије поступања са језичким феноменима:

- ниво способности 1 (основне способности)
→ једноставни задаци са основним захтевима решавају се довољно сигурно
- ниво способности 2 (проширене способности)
→ задаци средњег нивоа захтевности решавају се довољно сигурно
- ниво способности 3 (напредне способности)
→ захтевни задаци решавају се довољно сигурно

На најнижем нивоу овог модела језичка свесност схвата се индиректно као граматичко знање (у задатку уметања речи и корекције грешака), као несвесна способност употребе језика. На средњем нивоу ради се о процедурално-имплицитној језичкој свесности тј. мониторингу (у појачаној пажњи за језичке феномене, али као неформулисано знање о језику, као *ученикова представа о језику*). Трећи ниво, експлицитна језичка свесност, обухвата активно поступање са граматичким појмовима у функционалној примени (обрада комплексних граматичких/стилских феномена у отвореним задацима), као експлицитно формулисане представе ученика о језику и језичким феноменима).

³⁴ <http://www.projekt-vera.de/verapub/index.php?id=428> и http://www.projekt-vera.de/verapub/fileadmin/downloads/2006/VERA_faehigkeitsniveaus_deutsch_2006.pdf

Ова два модела послужила су нам оријентационо као основа за израду скале за процену рефлексije (односно језичке свесности) наших испитаника о језичким (граматичким) елементима/структурама и стратегијама/процесу учења у току и након израде језичког задатка.

4.6.2.2. Прикупљање података, критеријуми вредновања

У нашем истраживању вербализована рефлексija ученика о језичким знањима и процесу учења, односно активно размишљање о томе на метајезичком нивоу, омогућава нам да проценимо постојања језичке свесности, односно свесности о учењу језика код дванаестогодишњих ученика немачког као Л3 језика. У задацима и исказима ученика (вербализованој рефлексiji) анализирали смо неколико аспеката језичког поступања ученика са језичким феноменима: употреба језика (у задатку), поређење језичких елемената и структура у Л2 и Л3 језику (размишљање о лексичким и граматичким појмовима), извођење граматичких правила (стратегија), размишљање о стратегијама учења (рефлексija). Л1 није планиран у овом сегменту истраживања, јер количина и разноврсност података увелико превазилази оквире и циљеве ове студије.

Како бисмо подстакли ученике на металингвистичко размишљање, поставили смо отворена питања, на која су ученици одговарали након урађеног језичког задатка. Успоставили смо критеријуме по којима смо вредновали одговоре испитаника одговарајућим бројем поена како за урађен задатак тако и за одговоре. На основу укупног броја поена које су испитаници остварили извршено је рангирање, након чега су сврстани у три групе, које (условно) одражавају три нивоа способности.

Вредновање одговора представљало је најтежи део анализе, јер је то подразумевало квалитативну анализу сваког појединачног одговора свих 104 испитаника према критеријумима које смо сачинили само за ову сврху (ослањајући се делимично на горе поменуте моделе у смислу оријентационих смерница). Међутим, нумеричка обрада поена према одређеној скали је умногоме помогла да се изврши даља анализа и стекне укупна слика.

У другом упитнику најпре је био постављен задатак чији је уводни део А. представљао инпут који је омогућио израду друга два дела задатка под Б. и В.,

вреднована одређеним бројем поена. У делу задатка под Б. било је потребно уписати пет одговарајућих придева. У делу задатка под В. било је потребно именовати граматички појам/област (= знање о језику) и формулисати правило, што је изискивало индуктивни приступ решавању задатка (= стратегија).

А. Упореди енглеске и немачке придеве.

Б. Како гласе немачки придеви супротног значења? Допуни табелу и упореди.

В. О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за немачке и енглеске придеве.

Затим је уследило пет питања (в. Табелу 20), од којих је одговор на пето питање вреднован појединачно јер се ради о аспекту процеса учења (описивање корака у изради задатка са освртом на процес мишљења). Одговори на прво и друго питање вредновани су као један одговор, јер се ради о аспекту поређења језика (уочавање сличности и разлика). Одговори на треће и четврто питање вредновани су као један одговор, јер се ради о аспекту стратегија/процеса учења. Након груписања питања, тј. одговора, добили смо три целине. Заједно са задатком под Б. и под В. укупно смо добили пет целина које смо вредновали (в. Табелу 20). Разлог за овакво одређивање вреднованих целина лежи у концепцији упитника. Наиме, због величине узорка одустали смо од интервјуа и одлучили се за упитник отвореног типа. Због тенденције ученика да у упитницима дају кратке одговоре, поставили смо по два питања уместо једног, како бисмо добили више одговора и више објашњења, односно целовит одговор на сличну групу питања. Предвиђени максимални број поена за тачно урађени задатак и добијене одговоре на питања износио је 10 (десет), максимално по два поена за сваки од пет вреднованих целина (група одговора).

Табела 20: Предвиђени број поена за одговоре и задатак

Тачно урађен задатак:	Предвиђени поени
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.	0 1 2
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.	0 1 2
Одговори на питања:	
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?	0 1 2

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си одраније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?	0 1 2
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?	0 1 2
Укупан максимални број поена	10

За тачно урађен задатак, односно написане придеве, поени су додељени према следећој скали: 0 поена за 0–1 тачан одговор, 1 поен за 2–3 тачна одговора, 2 поена за 4–5 тачних одговора. За одговоре на (групе) питања поени су додељени према следећем критеријумима:

Табела 21: Критеријуми за вредновање одговора испитаника

Одговори на питања	поени
– ученик није одговорио на питање	0
– ученик је дао нетачан одговор	
– ученик није разумео питање или је дао одговор који није у вези са темом	
– ученик је дао неразумљив одговор	
– ученик је дао бесмислен одговор	
– ученик је понављао исти одговор на више питања	
– ученик је одговорио на питање потврдно или одрично	1
– ученик је одговорио на питање тачно али штуро, једном речју или неколиким	
– ученик је одговорио неодређено/половично	
– ученик је одговорио једноставним језиком/описно/не користећи термине	
– ученик је дао половично образложен/половично тачан одговор	
– ученик је поновио исти одговор на два-три питања	
– ученик је дао потпун одговор	2
– ученик је дао тачан одговор	
– ученик је образложио одговор	
– ученик је указао на одређене релације/појаве/феномене	
– ученик је одговорио сложенијим језиком, користећи термине	
– ученик је прецизно описао појаве/поступке	

Након сабирања свих поена за сваки упитник испитаници су ранжирани и сврстани у три групе према следећој скали:

Табела 22: Скала нивоа способности језичке рефлексije (језичке свесности)

Нивои способности	Опис способности	Остварени број поена
Почетни ниво способности	– Ученик релативно успешно решава задатак (минимално један тачно употребљен придев), али не успева увек да рефлектује процес учења.	1 – 4
– Група В	– Ученик одговара на поједина питања и рефлектује језичке структуре и употребу језика кратким исказима, често нејасно, неодређено. – Ученик одговара на поједина питања и рефлектује процес размишљања без или неадекватним образложењима.	

Средњи ниво способности	–Ученик средње успешно решава задатак (минимално два тачно употребљена придева), рефлектује процес учења уз потешкоће у изражавању.	5 – 7
– Група Б	– Ученик одговара на већину питања и рефлектује језичке структуре/употребу језика повремено аналитично, једноставним исказима. – Ученик одговара на већину питања и рефлектује процес размишљања са делимичним или целовитим образложењем.	
Виши ниво способности	– Ученик веома успешно решава задатак (минимално четири тачно употребљена придева), рефлектује процес учења експлицитним исказом.	8 – 10
– Група А	– Ученик одговара на сва питања и рефлектује језичке структуре/употребу језика на експлицитан начин, користећи термине. – Ученик одговара на сва питања и рефлектује процес размишљања уз образложења.	

При формулисању циљева и предмета нашег истраживања поставили смо два главна истраживачка питања која се односе на рефлексију као показатељ језичке свесности, односно свесности о учењу језика: *Какав је ниво рефлексије ученика о језичким елементима/ структурама у Л2 и Л3? Какав је ниво рефлексије ученика о процесу учења Л3?* Већ при обједињеном вредновању задатака и одговора, као и при обједињеној анализи резултата, тумачимо обједињено све аспекте језичког поступања (декларативно знање и рефлексију о језику) као јединствену способност.

Руководили смо се уском повезаношћу језичких знања, језичке свесности и рефлексије. Наиме, рефлексија језичког понашања (а то је управо оно што смо испитивали овим задатком и упитником) подразумева да ученик на когнитивном нивоу располаже двома компонентама: језичком свесношћу и језичким знањем (Буде, 2012: 57). Језичко знање сматра се „материјалом“ који је доступан (или недоступан) у конкретној ситуацији, било у ужем смислу (овде граматичко знање), било у ширем смислу (знање о функцији језика или феномену „језик“). Језичко знање је основа језичког поступања и рефлексије, а језичка свесност је диспозиција која води ка активирању и коришћењу језичког знања (в. Буде, 2012: 59). Руководили смо се и поменути ДЕСИ истраживањем тј. тестирањем које је, поред углавном тестираног процедуралног знања (когнитивног домена), обухватало и декларативна експлицитна знања и способност метакомуникације у погледу језика: семантику, синтаксу, морфологију, рефлексију о језику, аналитичку способност итд. (Ајхлер, 2007а: 148).

У том смислу скала коју смо формулисали (в. Табела 22) односи се на способност испитаника да уз довољна језичка знања у Л2 и Л3 „свесно уочавају структуру језика, процес употребе језика“ (Волф, 1993: 514), да посегну за лексиком као и граматичким правилима у Л2 језику која су им доступна, да посегну за стратегијама учења из Л2 језика и да иста примене при учењу Л3 језика, као и све то рефлектују и вербализују. Акцентат је ипак у много већој мери на уочавању елемената/структура и рефлексии процеса учења а не на тестирању језичких знања и зато је предвиђено максимално 8 поена, док су за језички задатак планирана максимално два поена. Циљ нашег истраживања није тестирање компетенције језичке свесности, јер то захтева специфичне разрађене инструменте које могу сачинити тимови психолога, педагога, филолога, наставника и других експерата, већ је циљ утврђивање постојања језичке свесности, уз условно одређивање нивоа исте.

У даљем тексту ћемо приказати начин додељивања бодова за одређене одговоре Вредновање одговора на питање: О каквој граматички се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Поене нису добили ученици који нису одговорили на питање и они који су написали нетачан, неодређен, неразумљив или бесмислен одговор, нпр:

У8: *О придевима.*

У31: *Па не знам како да одговорим на ово питање. Мало је нејасно. Па разлика је у томе што су неке речи баш сличне.*

У42: *Придеви. Веома је слично.*

У57: *Упоредивој.*

У79: *Нисам сигурна.*

Један поен дат је за половичне одговоре у којима је или тачно именован граматички појам или тачно формулисано/образложено граматичко правило. Такође су вредновани и помало неодређени одговори у којима је „својим речником“ ученик образложио правило. Интересантан је пример ученика означеног са У53 који није знао термин компарација (а уочио је да се ради о промени придева) и није уочио наставак „er“ у компаративу, али је пажљивим посматрањем и поређењем уочио разлике у писању енглеских и немачких придева, односно парове самогласника и сугласника. Препорука у настави терцијарних језика је да управо оваква „открића“ минималних разлика у енглеском и немачком правопису чине учење Л3 језика интересантним за ученике (Neuner et al, 2009: 88), што је један од испитаника и навео. Двоумљење смо имали код

вредновања одговора попут ученика У23 који је уместо термина „поређење“ употребио реч „упоређивање“. У сличним случајевима смо посматрали и остале одговоре ученика како би установили да ли испитаник има проблеме у изражавању, употреби термина или склопу реченице. Следе примери који су добили по један поен:

У21: *О супротним придевима. Придевска основа + „er“.*

У23: *О придевима и упоређивању. Наставци су „er“, а придев остаје исти.*

У53: *Граматици о промени придева. Када у енглеској речи наиђемо на „oi“, у немачком се мењају у „ü“, „t“ у „d“.*

У73: *Ради се о супротном значењу. Завршавају се речи на „er“.*

У94: *Компарација придева.*

Два поена дата су за потпуне и тачне одговоре у којима је конкретно именован граматички појам (термин) и тачно формулисано/образложено граматичко правило. Двоумљење смо имали код одговора попут ученика У19 који је употребио тачан термин *компарација* паралелно са синтагмом *граматика придева* коју је сковао уз помоћ „свог речника“. Следе примери који су добили по два поена:

У15: *О компарацији придева. Компаратив се гради када на придев додамо наставак „er“.*

У19: *О граматици придева (компарацији). Основа + „er“.*

У63: *Реч је о компарацији придева, односно поређењу придева у немачком и енглеском. При компарацији немачки и енглески придеви се завршавају на „er“.*

У75: *Компарација придева. И на једне и на друге се додаје наставак „er“.*

У100: *Ради се о компарацији придева. Неки придеви се завршавају на „er“ и код енглеског и код немачког језика.*

Вредновање одговора на питање: *Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?* Овде треба напоменути да је већина ученика схватила ово питање у погледу сличности и разлика на конкретним примерима у задатку, али неки су разумели да се ради о разликама у енглеском и немачком језику уопште. Приликом вредновања уважени су и једни и други одговори, јер је циљ исти: поређење језика.

Поене нису добили ученици који нису одговорили на питање и они који су написали исувише кратак одговор (нпр. У38: *никакву*), нетачан, неодређен, неразумљив,

бесмислен или понављајући одговор. Евентуално би одговор ученика У24 могао бити вреднован једним поеном, јер је наведена разлика у писању немачког и енглеског, али ученик није образложио нити је дао одговор у вези са сличношћу. Следе примери који носу добили поене:

У14: *Слични су, али нзм какву сличност. Нзм.*³⁵

У24: *„У“ енглески „Ј“ немачки*

У38: *Никакву. Никакву.*

У80: *Мале. „older“ (стар) „jünger“ (млад). Велике разлике.*

Један поен дат је за кратке, неодређене или половичне одговоре, без навођења конкретне разлике или сличности. Такође су вредновани и помало неодређени одговори у којима је „својим речником“ ученик образложио правило, нпр. ученик У88: *Грађене су из истог корена, ... чудније су.* Следе примери који су добили по један поен:

У23: *Наставци су „er“.* Разлику у речима.

У30: *Све речи се завршавају на „er“.* Почетак није исти.

У37: *Слично се пишу и читају.* Постоје мале разлике у писању и читању.

У47: *Неке се слично изговарају.* Различито се пишу.

У88: *Грађене су из истог корена. Немачке речи су чудније (шалим се), имају „умлаут“ за разлику од енглеских речи.*

Два поена дата су за потпуне, прецизне одговоре у којима је дато образложење или наведен пример или описана релација/феномен. Већина одговора се односи на анализу понуђених придева. Следе примери који су добили по два поена:

У4: *Слично звуче и слово „er“ на крају речи се не изговара. Другачије се пишу, и на различит начин се изговарају. Немачки се више буквално изговара за разлику од енглеског.*

У54: *Имају сличности, рецимо „younger“ је слично као „jünger“.* Неке речи су и исте тако да није проблем препознати их. *„Prettier“ је на енглеском, а на немачком је „schöner“.* Тако да су разлике велике, али ако се зна реч на немачком, лако је препознати на енглеском.

³⁵ Сви одговори ученика су наведени у оригиналној форми, без исправљања

У71: Речи се увек завршавају на „er“. Речи из оба језика су скоро исте, с тим што се другачије изговарају, а неке чак и скроз другачије пишу.

У85: Па, у компаративу сви придеви и у немачком и у енглеском се завршавају на „er“. Па, уочила сам разлику у изговору.

У103: Уочила сам да се за компарацију и у енглеском и у немачком језику користи суфикс „er“. Неки се разликују у енглеском и немачком језику а неки су слични.

Вредновање одговора на питање: Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си одраније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Поене нису добили ученици који нису одговорили на питање и они који су написали исувише кратак одговор, нетачан, неодређен, неразумљив, бесмислен или понављајући одговор. Ипак, веома је мали број оваквих одговора, што говори о томе да је већина испитаника интензивно размишљала о улози енглеског језика. Следе примери који нису добили поене:

У49: Па знам енглески. Не тек сада.

У50: Сада.

У88: Не баш свих.

Један поен дат је за кратке, неодређене или половичне одговоре, без навођења конкретне врсте помоћи или примера, нпр:

У45: Да зато што знам речи на том језику. Јесам.

У71: Па делимично јесте. Тако што има пуно истих речи са сличним називом. Неке сам знала а неке на основу енглеског језика. Слични су им називи.

У81: Па слични су по писању. На основу енглеског али не све.

Два поена дата су за потпуне, прецизне одговоре у којима је дато образложење или наведен пример или описана релација/феномен. Већина одговора упућује на добро познавање енглеског језика и помоћ у решавању задатка. Уз навођење конкретних примера, било да се ради о помоћи у семантици или стратегији. Следе примери који су добили по два поена:

У7: *Па помогао ми је енглески тако што сам тражила супротности на енглеском па сам у табели пронашла на немачком.*

У63: *Да, јер су неке речи сличне, да не кажем исте, а ипак Енглески учим дуже. Већину речи сам знао, али пошто су и енглески и немачки германски језици (односно тог порекла) лако је одредити значење речи јер је већина слична.*

У68: *Помогао ми је јер сам при решавању упоређивала енглески и немачке речи. Углавном сам знала значење немачких речи.*

Вредновање одговора на питање *Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?*

Поене нису добили ученици који нису одговорили на питање и они који су написали неодређен, неразумљив или бесмислен одговор, нпр:

У11: *Размишљао сам о придевима.*

У34: *О енглеском језику.*

У31: *Па није ми баш било лако да урадим, али сам се потрудила да урадим све.*

У34: *О енглеском језику.*

У44: *Било ми је забавно. Размишљала сам о томе како треба да се уради.*

У81: *О значају речи.*

Један поен дат је за кратке, или половичне одговоре, без навођења корака у раду тј. у размишљању, нпр:

У17: *Размишљао сам како се који изговара, а неке сам знао.*

У19: *Размишљао сам о придеву, веома ми је помогао пример А.*

У59: *Прво сам преводио на српском, а затим са српског на немачки.*

У78: *Из табеле сам гледала придеве.*

У86: *Размишљао сам о српском. У првом задатку сам гледао речи.*

Два поена дата су за потпуне, прецизне одговоре у којима је дато образложење или наведен пример или описана релација/феномен. Већина одговора упућује на добро познавање енглеског језика и ослањање на енглески у решавању задатка. Међутим, подједнак број испитаника је навео различите стратегије које су им помогле да дођу до решења задатка. Највећи број испитаника је дао детаљно објашњење корака у изради задатка и ток својих мисли. Следе примери који су добили по два поена:

У15: *Прво погледам придев на енглеском и преведем га, а онда нађем придев који је супротан енглеском и на крају преведем немачки придев.*

У56: *Прво сам размишљала на српском, затим на енглеском и на крају на немачком. Упоредила сам са енглеским и у читању и у писању.*

У65: *При попуњавању табеле сам прво решила оно у шта сам била потпуно сигурна, а затим сам ишла системом елиминације или ми је помогла сличност између појединих придева у енглеском и немачком.*

У85: *Размишљала сам о томе како је чудно што су неки веома слични, а неки нису уопште! Ишла сам редом и користила своје знање, док нисам све решила.*

У97: *Покушала сам да преведем енглеску реч, затим сам се сетила придева супротног значења на енглеском. Па сам се потрудила да их напишем на немачком тј. да их нађем међу понуђеним придевима и на крају превела на српском.*

4.6.2.3. Анализа података

Након вредновања свих делова задатка и одговора на питања испитаници су ранжирани према горе наведеној скали (Табела 22) и разврстани у следеће три групе:

- у групи А налазе се испитаници који су освојили између 8 и 10 поена,
- у групи Б налазе се испитаници који су освојили између 5 и 7 поена,
- у групи В налазе се испитаници који су освојили између 1 и 4 поена.

Мало већи распон поена бележи се у групи В, али се овде претпоставило да ће бити занемарљив број оних који неће освојити поене или ће имати само један поен; ова претпоставка се показала тачном (само два испитаника су имала тај учинак), те због тога скала заправо почиње од 2 освојена поена. Према броју поена груписање испитаника изгледа овако:

- у групи А налази се 29 испитаника,
- у групи Б налази се 47 испитаника,
- у групи В налази се 28 испитаника.

Границе између групе А и Б нису сасвим оштре јер постоји одређен број „прелазних“ упитника (око 4–5) који могу да се сврстају у нижу или вишу групу. У групи А и Б могу се наћи врло слични одговори на поједина питања, с тим што у групи А има мало детаљнијих одговора. Најкраће одговоре су давали испитаници у групи В; они

често нису давали одговоре на сва питања. Процент тачно урађеног првог дела задатка у групи В је такође мањи него у групама А и Б. У анализи података представићемо најтипичније одговоре за језички задатак и свако појединачно питање, анализираћемо квалитет истих и указати на сличности и разлике у погледу способности код три групе испитаника које су формиране на основу освојеног броја поена.

У вези са истраживачким питањем *Да ли ученици умеју да открију значење речи у Л3 језику и изведу граматичко правило на основу Л2 језика?*, анализирали смо успешност израде лексичко-граматичког задатка.

Анализа успешности израде првог дела задатка: *Упореди енглеске и немачке придеве. Како гласе немачки придеви супротног значења?*

Указаћемо најпре на избор, тежину, форму и сврху задатка који су испитаници решавали пре попуњавања упитника, а затим анализирати и успешност испитаника према оствареним поенима. На први поглед задатак изгледа једноставно (унети пет понуђених речи (придева) на одговарајућа места), међутим он изискује како језичка знања тако и стратегије учења. Ученицима су у првом делу задатка понуђени парови енглеских и немачких придева, међу којима је било неколико познатих (према програму) и непознатих придева чије је значење требало открити (ослањајући се на енглески језик). Због другог дела задатка проверили смо претходно у наставним плановима и програмима садржаје за енглески и немачки језик и установили да се компарација придева (синтетички компаратив једносложних придева) у енглеском језику обрађује још у петом разреду. Компарација придева у немачком језику није у програму петог и шестог разреда, односно наставници нису обрађивали ову граматичку област, због чега смо одлучили да задатак не буде само лексички већ лексичко-граматички и то по већ наведеном СОС-принципу који изискује индуктивни начин рада.

Део задатка (в. Прилог 2) под А (понуђени придеви) послужио је као инпут који је испитаницима стално био пред очима и могли су да посегну за придевима у сваком тренутку решавања другог дела задатка. У другом делу задатка Б. понуђена је табела са енглеским придевима супротног значења у односу на енглеске придеве понуђене у делу А. Тражено је да се допуни табела немачким придевима супротног значења у односу на енглеске придеве у табели (заправо понуђени немачки придеви из дела А). Задатак је био

сложен, али огромна већина испитаника је веома успешно урадила овај део задатка и резултати изгледају овако:

- Придев *jünger* тачно је одабрало 97 испитаника (93.27 %)
- Придев *kleiner* тачно је одабрало 94 испитаника (90.39 %)
- Придев *schöner* тачно је одабрало 81 испитаника (77.89 %)
- Придев *dünnner* тачно је одабрало 78 испитаника (75.00 %)
- Придев *lauter* тачно је одабрало 85 испитаника (81.73 %)

Највећи проблем код појединих ученика представљали су придеви *dünnner* (25% испитаника) и *schöner* (22.11% испитаника) и неочекивано придев *lauter* (18,27% испитаника), уз које су паралелно понуђени енглески придеви супротног значења *thinner, prettier, louder*. Мали број ученика је проблем при решавању задатка, а разлог је био непознавање понуђених енглеских придева (супротног значења): *thicker, uglier* и *quieter*. Напомињемо да се не ради само о погрешној употреби придева, већ има упитника у којима су ученици половично попунили табелу, тј. половично урадили задатак.

Придев *dünnner* је многим испитаницима био непознат па су грешке очекиване уколико ни енглески језик не помаже, односно, уколико испитаници не знају енглески придев сличног облика *thinner* или енглески придев супротног значења *thicker*. У том случају (дефицит у енглеском језику) ученици морају да примене компензациону стратегију (или систем елиминације) и дођу до решења, а делимично и до значења (што иначе није био основни циљ задатка). Друга могућност је да уз помоћ сличности у писању три придева дођу до решења (*dünnner-thinner* наспрам *thicker*). Наша претпоставка је била да ће већина ученика знати енглеске придеве и да ће им то помоћи у решавању задатка, што се испоставило као тачно. Наиме, у следећим одговорима у упитнику већина испитаника наводи да је поједине или више немачких речи схватила управо на основу енглеских. Огромна већина (93 од 104) испитаника је експлицитно навела да су значења немачких речи схватили уз помоћ енглеских, односно да им је енглески језик помогао у решавању задатка. То је био и циљ нашег истраживања, да укажемо на трансфер из енглеског језика и помоћ у учењу Л2.

Придев *schöner* је релативно познат испитаницима, и очекивано је да грешке буду заступљене код мањег броја испитаника. Посебно из разлога што је тај придев понуђен паралелно са енглеским придевом *prettier* који је такође познат ученицима. Проблем би могао да лежи у томе да је антоним *uglier* мање познат. У том случају би испитаници опет могли да примене систем елиминације (ураде најпре оне делове задатка у које су сигурни, сузе избор и дођу до решења).

Придев *lauter* је неочекивано представљао проблем за мањи број испитаника, с обзиром на то да његов парњак *louder* апсолутно омогућава уочавање сличности (поједини ученици у каснијим одговорима истичу ту сличност). Проблем може да лежи у дефициту у енглеском језику и антониму *quieter*.

Међурезиме

Што се тиче разлике међу групама у тачности израде првог дела задатка, упоредићемо проценат испитаника који су имали свих пет тачних одговора тј. који нису направили ни једну грешку. У групи В је 14 испитаника урадило тачно свих пет придева (50% групе), у групи Б је 32 испитаника имало све тачне придеве (68.08% групе), у групи А је 24 испитаника имало све тачне придеве (82.75% групе).

Можемо да закључимо да је успешност израде језичког задатка била огромна јер је и најмањи проценат тачности (у односу на друге придеве) за придев *dünner* износио чак 75%. То доказује велики утицај знања из енглеског као Л2 језика на учење немачког као Л3 у ситуацији када је српски Л1. Мања успешност код одређеног мањег броја испитаника (између 18 и 25%) у изради овог задатка указује на дефиците у енглеском језику, што и сами испитаници наводе (нпр. У24, У39). Показатељ могу бити и оцене из енглеског (в. Табелу 9) где се види да 16.3% испитаника има оцену добар (14.4%) или довољан (1.9%).

Потврђена је претпоставка у нашем истраживању да ће при изради овог дела задатка ученици који поседују језичка знања и стратегије, као и језичку свесност, најпре ефикасно упоредити понуђене речи из Л2 и Л3, а затим открити значење речи у Л3. Показало се да је успешност решавања задатка у свим групама велика, али је проценат оних који су имали све тачне одговоре био највећи у А групи, што указује на највећи

ниво језичких знања и језичке свесности у овој групи испитаника. У анализи следећих података из упитника покушаћемо да откријемо која знања и које стратегије ученици користе при учењу ЛЗ, односно у решавању задатка. Ради се о индивидуалним процесима, али ћемо ипак покушати да добијемо општу слику о ученику немачког као ЛЗ на узорку од 104 испитаника, који је довољно велики да то и омогући.

Анализа успешности израде другог дела задатка: О каквој граматички се ради?
Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. У овом делу ћемо анализирати познавање граматичких термина и проценат успешности испитаника у извођењу граматичког правила индукцијом.

Када је у питању познавање граматичког термина, успешним су вредновани одговори: компарација (придева) и поређење (придева). Уколико су поред термина компарација/поређење ученици уписивали и додатне термине попут антоними/придеви супротног значења, они нису негативно утицали на вредновање тачног одговора. У погледу извођења граматичког правила вредноване су и синтагме попут „основа/придев + наставак „er“ и сл.

У групи В је свега 5 испитаника (17.85% групе) препознало да се ради о компарацији (поређењу) придева (У94, У81, У33, У80, У39), један испитаник је дао половичан одговор – претерана генерализација (У88). Ниједан (!) испитаник није успео да формулише граматичко правило (петоро је покушало да изведе правило, али су дали бесмислене одговоре). У овој В групи се показала огромна разлика у односу на А групу. Практично цела В група (а то је четвртина целог узорка испитаника у нашем истраживању) није показала способност индуктивног закључивања, и већина испитаника у овој групи не познаје граматичке термине.

У групи Б је 19 испитаника (40.42% групе) тачно именовало термин компарација или поређење (У38, У35, У19, У91, У82, У27, У93, У46, У36, У28, У78, У103, У47, У9, У98, У75, У26, У48, У45), 5 испитаника (10.63% групе) је имало благо непрецизне одговоре, „упоређивање“ уместо „поређење“ (У84, У85, У95, У23, У22), 14 испитаника (29.78% групе) је дало нетачне одговоре (У32, У20, У13, У12, У74, У41, У8, У56, У70, У6, У89, У73, У60, У57), а 10 испитаника (21.27% групе) није дало никакав одговор (У92, У30, У10, У3, У1, У72, У101, У62, У102, У79). У одговору на ово питање група Б се

показала хетерогеном, будући да код ње постоји несклад између тачних и нетачних (као и прескочених/неформулисаних/пропуштених) одговора, при чему преовлађују ови други. Када је у питању индуктивно закључивање, показало се да је способност испитаника у овој групи на минималном нивоу, јер огромна већина од 27 испитаника (57.44% групе) није умела да изведе правило или је дала нетачан одговор (У35, У13, У12, У91, У27, У93, У74, У84, У46, У41, У36, У28, У8, У56, У103, У95, У10, У9, У1, У72, У60, У62, У26, У102, У79, У57, У98). Свега 9 испитаника (19.14% или петина групе) је мање или више експлицитно формулисала правило (У20, У78, У85, У6, У47, У23, У22, У75, У48), а половичних/непрецизних одговора је било 11 (23.40% испитаника у групи), при чему се углавном ради о претераној генерализацији, нпр. „сви придеви“ (не само компаратив) (У82, У92, У89, У45, У3) или „речи/све речи“ (У32, У73, У101) и сличне непрецизности (У38, У70, У30). Можемо закључити да способност индуктивног закључивања постоји код мање од половине испитаника у овој групи (42.54%), док је код више од половине (57.44%) стање слично као у В групи, односно нема способности индуктивног закључивања.

У групи А је 22 испитаника (75.86%) именовало термин компарација или поређење (У63, У15, У55, У97, У64, У7, У66, У96, У99, У65, У4, У86, У18, У17, У87, У77, У16, У100, У54, У37, У19, У5), три одговора су била нетачна (У68, У71, У21), три нејасна/неодређена (У83, У104, У29), и један одговор је недостајао (У2). Дакле, три четвртине испитаника у овој групи влада граматичким терминима, што је показатељ развијене језичке рефлексije. Већина испитаника (18 или 62.06% групе) је успела да формулише граматичко правило (У63, У15, У55, У97, У64, У7, У96, У83, У65, У4, У2, У18, У87, У77, У16, У21, У19, У5) у форми реченице или понекад у форми синтагме. Половичан/непрецизан одговор дало је 7 испитаника (У66, У99, У68, У86, У17, У100, У71), четворо није одговорило или је дало нетачан одговор (У104, У54, У37, У29). Код половичних одговора се ради о непрецизном изражавању или претераној генерализацији, нпр. „сви придеви“ (не само компаратив) (У66, У68) или „речи/све речи“ (У17, У71) или „неки придеви“ (У100) се завршавају наставком „ег“. Ова непрецизност у вербализацији не умањује способност и овог малог броја испитаника да ипак изведе правило и покаже такође потенцијал језичке рефлексije, те можемо закључити да велика већина испитаника у овој групи поседује изражену језичку свесност.

Међурезиме

Претпоставка у вези с другим делом задатка била је да испитаници са довољним језичким знањима и стратегијама могу да уоче граматички феномен, активирају знања из енглеског језика и уз помоћ референтне енглеске граматике именују феномен и формулишу правило о том феномену. Вербализована рефлексивна испитаника пружила нам је увид у мисаони процес који се одвијао у главама испитаника за време израде задатка. Способност рефлексивне кретала се од почетног нивоа (В група, половино Б група), преко средњег нивоа (углавном Б група), до вишег нивоа способности (углавном А група). Владање језичким знањима и стратегијама код испитаника са вишим нивоом рефлексивне указало је да постоји висок ниво језичке свесности и свесности о учењу језика.

У вези са истраживачким питањем 1 (*Какав је ниво рефлексивне ученика о језичким структурама у Л2 и Л3?*) анализирали смо одговоре на две групе питања.

Анализа групе питања: *Какву сличност си уочио/ла између енглеских и немачких придева? Какву разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?*

У одговору на ово питање велика већина испитаника у групи В (која броји 28 ученика) уочила је сличности (углавном једну врсту), и дала укупно 28 запажања, с тим што највећи број ученика (9) није прецизирао о каквој се сличности ради, већ је само потврдно одговорио: „да“ или „слични су“ (У81, У61, У58, У31, У14, У33, У11, У90, У52). Поједини испитаници су навели области у којима су слични енглески и немачки: пет испитаника сматра сличним писање (У44, У67, У43, У34, У25), три испитаника изговор (У81, У67, У34), три испитаника наставак „ег“ код компаратива (У44, У59, У43). По један одговор су добили: „мала сличност“ (У80), „поједине речи“ (У42), „исто значење речи из задатка“ (У94), „исти корен“ (У88), „пуно сличних речи“ (У76). Никакву сличност нису уочила само три испитаника (У49, У39, У50). Само два ученика су навела две врсте сличности. Ево неколико примера одговора из ове групе:

У31: *Има доста сличности. Има доста сличности што је јако добро.*

У44: *Све се завршавају на „ег“, слично се пишу и изговарају.*

У53: У немачком има пуно енглеских речи које заправо вуку корен из енглеског. У појединим речима, када се два сугласника нађу један поред другог, дође до промене и постану сасвим други одређени сугласник.

У67: Слично се пишу и изговарају.

У81: Слични су.

Видимо да је и у овој групи рефлексива о језицима може бити изражена код појединих ученика, чак и када вокабулар ученика не карактеришу граматички прецизни термини, јер ученик У53 познаје „корен“ из енглеског, и уочава постојање дифтонга и другачији изговор самогласника у оквиру дифтонга.

Када су у питању разлике, испитаници групе В навели су 18 коментара, најчешће „умлаут“ односно преглас у немачком (У94, У58, У88, У52), другачији изговор (У81, У11), другачије писање (У44, У90). Одговор „Не знам, Без одговора, Нисам уочио, Никаква разлика“ дало је четворо испитаника (У59, У14, У49, У39). По један одговор односио се на: „велике разлике“ (У80), „мале разлике“ (У76), „другачији ред речи у реченици“ (У34), паралела енглеског „Y“ и немачког „J“ (У24), а два одговора су била нејасна (У42, У33).

У одговору на исту групу питања испитаници у групи Б (која броји 47 ученика) уочили су (једну или више) сличности у великом броју (82 коментара). У односу на групу В они су много чешће прецизирали области сличности: 7 запажања у вези са сличним писањем (У56, У101, У75, У57, У84, У46, У28), 15 у вези са сличним изговором/читањем (У8, У56, У95, У47, У101, У102, У57, У84, У74; У73, У48, У38, У32, У46, У28), док је чак 21 запажање у вези с наставком „er“ код компаратива (У78, У92, У85, У70, У103, У6, У30, У23, У10, У9, У1, У72, У98, У26, У79, У38, У35, У82, У27, У36, У8). Односно, скоро половина испитаника је навела сличност енглеских и немачких придева у задатку и паралелно додатна запажања о сличности у различитим областима. Повремено су испитаници у овој групи указивали на сличност на нивоу одређених фонема/графема и речи: нпр. слова/слова у основи/почетна слова (У91, У98, У79, У13), паралеле у речима *louder-lauter* и *younger-jünger* (У20, У3, У60), паралела у гласовима нем. „t“ и енг. „d“ (У27). О заједничком пореклу језика било је спорадичних коментара: исти корен/порекло језика (У89, У22). Било је и општих одговора попут: „слични су“ (У13, У103) и „веома су слични/скоро исти“ (У12, У1, У41), као и испитаника који су

дали нејасан одговор (У45, У62) или нису уочили сличности (У93, У75). Погледајмо неке од одговора:

У12: *Велику сличност имају, разликују се само за неко слово.*

У13: *Неке немачке речи су сличне, чак почињу истим словом.*

У22: *Енглески и немачки имају исто језичко порекло тако да многе речи личе.*

У56: *Слично се читају и пишу.*

У78: *Компарација придева се завршава на „er“. Почетна слова код неких придева се разликују (prettier – schöner)*

У89: *Има доста сличности. Слични су корени речи.*

У95: *У изговору.*

Када су у питању разлике између енглеског и немачког испитаници у групи Б навели су 53 коментара, најчешће „умлаут“ тј. преглас (У8, У32, У20, У13, У12, У91, У27) са 7 запажања, изговор/читање (У56, У92, У85, У95, У35, У72, У102, У57, У35) са 9 запажања и писање (У56, У6, У95, У47, У73, У57, У48, У38, У35, У84, У74, У46, У36, У28) са 14 запажања. Испитаници су дали више коментара у вези с различитим гласовима, словима или речима, нпр. различита слова у речима, почетна слова у речима, сугласници, самогласници, речи, поједине речи, придеви (попут *louder-lauter; prettier, smaller, thinner, thicker*), чак 13 таквих коментара (У12, У62, У91; У8, У30; У23, У22; У3, У78, У101, У60, У102, У82). У мањој мери испитаници су уочавали следеће разлике: „енглеска реч је краћа“ (У13), „другачији изговор гласа „r“ (У79), „немачки је грубљи језик“ (У32), „речи које се исто пишу, а различито изговарају“ (У79), нејасан одговор/“не знам“ (У89, У98, У45), „разликују се“ (У103, У93), „мало се разликују“ (У41).

У одговору на исту групу питања испитаници у групи А уочили су у великом броју (48 датих коментара) једну или више сличности. У односу на групу В они су, као и група Б, много чешће прецизирали области сличности: по 9 запажања у вези са сличним писањем (У63, У97, У7, У96, У68 У2, У17, У100, У37) и сличним изговором/читањем (У97, У7, У96, У77, У100, У37, У29, У19, У5), док је чак 15 запажање у вези са наставком „er“ код компаратива (У15, У55, У64, У83, У104, У99, У68, У65, У86, У18, У17, У87, У77, У16, У71). Другим речима, више од половине испитаника је навело сличност енглеских и немачких придева у задатку и додатна друга запажања о сличности у различитим областима. Понеки испитаници у овој групи су указивали на

сличност на нивоу одређених фонема/графема и речи: заједничка слова/иста слова (У19, У5), скоро исте речи/неке речи исте/сличне речи (У71, У54, У2), сличност придева *junger–jünger* (У66, У65, У54) и *louder–lauter* (У65) или да се глас „r“ на крају речи не изговара (У4). Било је и општих одговора попут: мало су слични (У21), слични су (У83) и веома су слични (У66, У19). Погледајмо неке од одговора:

У3: *Слично звуче и слово на крају се не изговара, Другачије се пишу, и на различит начин се изговарају. Немачки се више буквално изговара, за разлику од енглеског.*

У55: *Као и у енглеском и немачки наставак за компаратив је „er“. Пуно речи се разликује само у једном слову. У немачким речима има слова са умлаутом (ä, ö, ü) и оштро С (ß). Немачке су углавном теже за изговор.*

У71: *Речи се увек завршавају на „er“. Речи из оба језика су скоро исте, с тим што се другачије изговарају, а неке чак и скроз другачије пишу.*

У97: *Слично се изговарају и пишу. У немачком има умлаута, у енглеском не.*

Када су у питању разлике између енглеског и немачког, испитаници у групи А навели су 38 коментара, најчешће „умлаут“ тј. преглас (У55, У97, У7, У96, У104, У21, У5) са 7 запажања, изговор/читање (У63, У55, У83, У104, У99, У4, У86, У87, У71, У37) са 10 запажања и писање (У99, У4, У77, У71, У37, У29) са 6 запажања. По један-два коментара односе се на следеће: нема разлике/мала разлика (У15, У16; У66), „неке речи потпуно се разликују“ (У68), „следеће речи се разликују *prettier–schöner, smaller–kleiner, thinner–dünner*“ (У65), једно слово/понеко слово/„оштро С“/самогласници и сугласници (У55, У18, У64), „граматичка основа другачија“ (У104), „немачки се буквално изговара“ (У4), „немачки грубљи (У63, У19), а енглески течнији“ (У19), „не граде се исто“ (У100). Један коментар је био нејасан (У17).

Међурезиме

Генерално је у све три групе (А, Б и В), дакле на целом узорку испитаника, највише сличности по областима уочено за: наставак „er“ за компаратив (39 коментара), изговор (27 коментара), писање (21 коментар) и за уопштени коментар типа „слични су/веома су слични“ (17 коментара). Било је доста појединачних коментара за сличност појединих слова/речи/придева који би обједињени могли да се сврстају под област „лексика“ (в. појединачне коментаре у Прилогу 5). Што се тиче разлика, збир коментара

из свих група ставља на прво место писање (22 коментара), изговор (21 коментар) и умлаут/преглас (18 коментара). И овде има доста појединачних коментара у вези с различитим словима/речима/придевима, који спадају у област „лексика“

Уколико упоредимо ставове ученика у вези са сличностима и разликама из првог упитника (в. Графикон 3), уочићемо да су ученици и ту навели највећу сличност између енглеског и немачког језика у лексици, затим скоро подједнако у писању и изговору. Ово се у великој мери поклапа са коментарима ученика у овом лексичко-граматичком задатку, с том разликом што је задатак био фокусиран не само на лексички већ и на граматички аспект. Стога је било очекивано да ученици уоче наставак за компаратив енглеских и српских придева и искажу то у својим коментарима. Ово тим пре што се од њих у оквиру задатка захтевало да формулишу и граматичко правило (за грађење компаратива), које за немачки језик до тада нису знали.

Уколико упоредимо одговоре на нивоу испитаника или на нивоу све три групе, уочићемо да испитаници један језички елемент, односно једну област, истовремено посматрају и као сличност и као разлику (нпр. писање и изговор). Већ смо раније истакли да писање и изговор могу истовремено бити од помоћи али и извор грешака, јер управо код велике сличности долази и до интерференције (в. Нојнер и др, 2009: 86–87).

Анализа показује да је способност испитаника у групи В да прецизно наведу сличности и разлике на најмањем нивоу јер су давали само опште одговоре, нешто што осећају интуитивно. Та способност се повећавала у следећој Б и А групи, јер су испитаници у ове две групе давали мање општих, а више конкретних прецизних коментара.

У вези са истраживачким питањем 2 (Какав је ниво рефлексije ученика о процесу учења Л3?) анализирали смо одговоре на две групе питања.

Анализа групе питања: *Да ли ти је и како енглески помогао у решавању задатка? Да ли си одраније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?* Ученици су одговарали на два питања, једно за другим, а ми смо их објединили ради целовитости (в. објашњење с почетка овог поглавља).

Део одговора на ово питање дат је већ у тумачењу успешности израде првог дела језичког задатка. Представићемо најпре репрезентативне одговоре по групама који се јављају код већине испитаника. Приказ свих одговора одузео би превише простора (одговори свих испитаника налазе се у Прилогу 5). Посебно ћемо анализирати поједине специфичне одговоре, а на крају дати коментар за све три групе.

Група В:

У11: *Помогао ми је зато што знам све ове придеве из енглеског и то ми је помогло да их разумем.*

У14: *Да, на сличне су речи.*

У53: *Зато што имају сличности. Схватио сам на основу енглеског језика.*

У67: *Јесте, на речи се отприлике слично пишу. На основу енглеских.*

У90: *Да, јесте. Тако што звуче исто. Схватио сам на основу енглеских речи.*

Видимо да је у групи В већина одговора слична, указује на помоћ енглеског језика (82.14% групе) и сличност лексике у оба језика. Испитаници ове групе давали су кратке одговоре, неколико их је навело да се помоћ огледа у сличности уопште (У53, У58, У31, У14, У33, У42, У76), сличности у писању (У81, У67) и сличности у изговору (У90). Иако смо поставили посебно питање у вези са сличношћу језика, многи испитаници из ове као и из друге две групе понављали су и овде своја запажања о сличности језика.

Група Б:

У8: *На енглеском знам више речи јер га учим дуже. Лако сам превео са енглеског на српски. Нисам значење свих речи знао, само понеке, већину сам схватио на основу енглеских*

У26: *Јесте. Упоредивањем. Неке сам знао одраније, а неке сам научио кроз енглески.*

У46: *Мало. Нисам знала, али сам схватила на основу енглеских речи.*

У78: *Табела А ми је помогла. У енглеском се само нека слова разликују од немачких речи.*

У89: *Можда мало. На пример BIGGER и KLEINER, то ми је због енглеског помогло, али не баш и друге речи. Неке речи сам знала из енглеског, а неке сам знала из немачког*

У92: *Помогао ми је јер ме је асоцирао на немачки. Знала сам све осим речи DÜNNER.*

И у овој групи Б већина испитаника истиче ослањање на енглески (95.74% групе), а као разлог наводи сличност језика, уопштено гледано (У103, У89, У95, У23, У3, У1, У72, У102, У57, У32, У12, У91, У27, У84, У41), сличност у писању (У56), сличност у

читању (У56, У73), сличност у граматичици (У6) али и разлике међу језицима (У78). Језичка знања из Л2 су, према одговорима испитаника, извор утицаја при учењу Л3. Овде се могу наћи и одговори испитаника који истичу не само знање већ и стратегију, односно процес учења (У26 и У79 истичу поређење, У92 наглашава асоцирање). Образложења у овој групи била су понекад кратка или нејасна, али углавном једнако опширна као и у групи А.

Група А:

У37: *Да. Боље знам енглески него немачки па ми је помогао да prevedем придеве. Нисам знала одраније значење свих речи, али сам их схватила на основу енглеских.*

У55: *Јесте, јер енглески учим већ неколико година и овде сам имала речи немачког језика које су биле написане одмах испод.*

У65: *Да, постоје сличности између неких придева у изговору, али и самом писању речи. Већину сам знала, али сам научила и два нова придева (dünner, lauter).*

У66: *Помогао ми је, јер да сам имала речи на немачком, можда не бих знала превод. Али учим енглески од када сам била мала па сам по томе знала превод. Знала сам одраније.*

У87: *Помогао ми је. Јер знам речи и могла сам да упоређујем са мојим знањем немачког. Неке сам знала, а неке не.*

У104: *Да, зато што енглески знам одлично и уз помоћ њега схватила сам речи на немачком.*

Одговори у А групи су такође врло бројни у погледу утицаја енглеског језика, већина испитаника наглашава пре свега добро познавање енглеског језика који уче дуго, те потврђује да им је енглески језик помогао да схвате значење немачких речи и реше успешно задатак (86,20% групе). Испитаници ове групе навели су да се помоћ огледа у сличности уопште (У63, У97, У99, У100, У71, У54, У5), сличности у писању (У65, У86, У18), читању (У86) и сличности у изговору (У65, У17). Интересантан је одговор У63 који истиче да су енглески и немачки германски језици и да је лако одредити значење речи због велике сличности језика. Или одговор У15 који истиче одлично знање немачког и енглеског и да му у овој ситуацији енглески није био потребан. Поједини ученици истичу поред знања и процес учења или стратегију коју су користили: поређење, превођење (У87, У104, У77, У37, У55). Испитаници у овој групи су давали опширније коментаре. Очигледно је да су вишејезичне компетенције многих испитаника на високом нивоу, и да језичка свесност омогућава овакву рефлексивну.

Међурезиме

Већина испитаника (93 од 104, односно 89.42 % свих испитаника) користила је енглески језика као помоћ у учењу ЛЗ и наводила краће или дуже одговоре у погледу улоге енглеског језика. У групи А је 25 испитаника (86,20% групе) навело да им енглески помаже, у Б групи 45 испитаника (95.74% групе) и у групи В 23 испитаника (82.14% групе)³⁶. Осталих 11 испитаника није дало одговор на ово питање, дало је неодређен и нејасан одговор који није могао да буде вреднован, или је дало негативан одговор. Према овим процентима може се закључити да су се испитаници групе В најмање ослањали на енглески језик, следе испитаници А групе, а да су се испитаници групе Б највише ослањали на енглески језик. Мање посезање за енглеским у групи В може се образложити такође дефицитима у енглеском језику, али и неразвијеним стратегијама. Ипак, уопштено гледано, процентуалне разлике нису велике, посезање за енглеским је високо заступљено на свим нивоима, односно у свим групама, према ставовима испитаника.

Анализа групе питања: *Како си урадио/ла задатак (кораци)? Опиши о чему си размишљао.*

У овом делу упитника од ученика се очекивало да рефлектују свој мисаони процес, односно процес учења приликом израде задатка и вербализују исти. Навешћемо репрезентативне примере за све три групе (остале рефлексије се могу наћи у Прилогу 5).
Група В:

У14: Пажљиво сам гледао речи.

У53: У примерку „А“ сам гледао која се слова кад мењају.

У59: Прво сам преводио на српски, а онда са српског на немачки.

У61: Па прво сам видела превод речи енглеског порекла, а затим супротно значење

У81: О значењу речи.

У90: О познатим речима.

³⁶ Група А: У99, У68, У65, У4, У2, У86, У17, У100, У71, У54, У37, У29, У21, У19, У18, У5, У55, У97, У87, У64, У16, У7, У96, У83, У104; Група Б: У103, У85, У6, У89, У95, У39, У47, У23, У22, У10, У9, У3, У1, У101, У73, У98, У62, У26, У102, У79, У57, У48, У45, У38, У35, У32, У20, У13, У12, У91, У82, У27, У93, У60, У84, У74, У46, У41, У36, У28, У72, У8, У92, У78, У56; Група В: У53, У81, У61, У44, У58, У31, У14, У33, У11, У42, У59, У80, У67, У49, У43, У34, У90, У76, У25, У69, У51, У40, У24

Од 28 испитаника у групи В одговор није дало 11 испитаника (39.28%), што указује на то да нису схватили шта треба да ураде и да вероватно нису до сада имали искуство са рефлексijом у настави у оваквој форми, када треба да запишу своје мисли у понуђени упитник. Осталих 17 одговора се могу поделити у две подгрупе.

У једну подгрупу (7 одговора) би сместили све беспредметне одговоре који такође показују да испитаници нису разумели питање, нпр.: *Овај задатак сам урадио без икаквих потешкоћа (У58). Било ми је забавно док сам решавала. Размишљао сам о томе како да урадим (У43). Па није ми било лако да урадим, али сам се потрудила да урадим све (У31)*. Додуше, поједини одговори садрже афективну компоненту, јер се ученицима допало да решавају задатак и коментаришу, што може бити полазна основа за рад са тим ученицима на освешћивању процеса учења. Ипак, основну претпоставку у дидактици терцијарних језика представљају довољне језичке компетенције у Л2 језику, и уколико их нема, треба радити најпре на њиховом изграђивању.

Преосталих 10 одговора, које је дало 35.71% испитаника (У11, У14, У34, У42, У53, У59, У61, У80, У81, У90) представљали би другу подгрупу која је једина (делимично) схватила питање и одговорила на исто. Дакле, само трећина испитаника у групи В је успела у томе, при чему су давали кратке одговоре који само у назнакама указују на мисаони процес. Тек понеки одговор би могао да се сврста под рефлексiju, нпр. У59 који користи стратегију превођења на Л1, па са Л1 на Л3. Или ученик У61 који примењује сличну стратегију али нема прецизне метајезичке коментаре. Из његовог одговора се не може закључити да ли је у процесу решавања задатка преводио са енглеског на српски како би дошао до значења немачких речи и решио задатак, или под „преводом“ сматра већ понуђене немачке речи у задатку. Ученик У14 је имао кратак коментар, али је погодио веома битну активност у настави терцијарних језика, а то је „пажљиво“ посматрање (нем. *Aufmerksamkeit*), које омогућава поређење и развој језичке свесности. Поједини ученици су навели стратегију поређења речи/придева у понуђеном делу задатка под А (нпр. У53). Потенцијал језичке рефлексije В групе испитаника изгледа према овим подацима на почетном нивоу.

Група Б:

У13: *Размишљала сам да ли можда почињу истим словом, да ли се можда слично пишу.*

У27: *Размишљао сам о енглеским речима и упоређивао их са немачким.*

У56: *Прво сам размишљала на српском, затим на енглеском и на крају на немачком. Упоређивала сам са енглеским, и у читању и у писању.*

У78: *Из табеле А сам гледала придеве.*

У92: *Размишљала сам више о немачком језику и о речима које смо учили. А енглески језик ме је инспирисао на немачки.*

У95: *Прво како се та реч каже на енглеском, па сам је после превела на немачки.*

Од 47 испитаника у групи Б одговор није дало 8 испитаника (17.02%). Код 39 датих одговора могу се уочити велике разлике и индивидуалне специфичности у изражавању. Много испитаника је имало проблем да адекватним речима објасни процес мишљења, али се ипак може назрети о чему су размишљали и које стратегије су примењивали. Највећи број испитаника у овој групи је изјавио да је приликом решавања задатка упоређивао енглески и немачки језик (У92, У85, У70, У103, У89, У30, У3, У1, У72, У101, У60, У98, У13, У12, У82, У41), и то укупно 16 испитаника, односно 34.04% групе. Многи нису експлицитно наводили реч „поређење“, већ реч „сличности/слични“ (У89), „повезао сам“ (У30), „посматрајући“ (У101), „помоћу енглеског“ (1), или су описивали (У78). Код одређеног броја испитаника (6 тј. 12.76% групе) коришћена је стратегија превођења са енглеског Л2 на српски Л1 да би се сазнало значење немачког Л3 (У8, У10, У9, У26, У57, У27). Испитаници нису ни овде увек били сасвим експлицитни, већ је истраживач морао вишеструким читањем одговора да установи о којим корацима се заправо ради. Није чак увек коришћена реч „преводио/преводила“, већ „значење“ (У10). Или су навели да су преводили „са енглеског“ без прецизирања циљног језика (У75) или су преводили „све што су знали“ без прецизирања језика (У62), или би енглеске речи „упоредили са речима на српском“ (У26). Поједини одговори показују истовремено коришћење стратегије превођења и стратегије поређења језика, уз проблем са прецизним изражавањем (в горе У 56). Постоје одговори који су врло кратки и уопште не представљају рефлексiju, као и они који су нејасни или штурни или неадекватни, а таквих је 14 односно 29.78% групе (У6, У23, У95, У79, У45, У38, У32, У20, У91, У93, У74, У36, У28, У73). Тако би се, примера ради, на основу одговора испитаника У95 можда могло претпоставити да је испитаница заправо преводила енглеске речи на српски да би дошла до значења немачких.

Група А:

У15: *Прво погледам придев на енглеском и преведем га, а онда нађем придев који је супротан енглеском и на крају преведем немачки придев.*

У16: *Гледао сам придеве изнад табеле зато што они имају различито значење у односу на енглеске у табели и само сам их преписао.*

У37: *Прво сам размишљала о тим придевима и превела сам их, а затим сам придеве из задатка А преписала правилним редоследом у задатак Б.*

У64: *Прво сам погледао и упоредио речи. Извукао сам сличности и разлике. И затим сам попунио формулар о тежини и тачности задатка.*

У65: *При попуњавању табеле сам прво решавала оно у шта сам била потпуно сигурна, а затим сам ишла системом елиминације или ми је помогла сличност између појединих придева у енглеском и немачком.*

У68: *Задатак сам решила на основу речи датих у примерима А и Б. Тражила сам сличност међу одређеним речима.*

У77: *Прво сам погледала енглеске речи и по слуху сам тражила речи у немачком.*

У96: *Па, гледала сам како се каже реч на енглеском, јер са енглеског знам више речи па сам повезивала са српским и на крају са немачким.*

Од 29 испитаника у групи А одговор је дало 28 испитаника (96.55%). Скоро сви одговори представљају рефлексију процеса учења, испитаници су врло детаљно описивали кораке, технике и стратегије које су при томе примењивали, когнитивне и метакогнитивне (в. Прилог 5 са свим коментарима). Из горе наведених примера (У15, У37, У96) можемо видети да поједини ученици користе технику превођења са енглеског као Л2 језика на српски као Л1 језик, а затим са Л1 на немачки као Л3 језик како би урадили задатак, а таквих испитаника је у групи А било 9, скоро трећина (У15, У55, У97, У7, У96, У86, У18, У87, У37). Показало се у рефлексији ових испитаника да Л1 игра важну улогу. Интересантно је питање поређења као стратегије у овом конкретном задатку. Заправо, ученици се ослањају на Л2 енглески језик, јер преводе са тог језика на Л1 српски, који је у некој врсти контролне функције (у смислу провере значења енглеских речи), како би схватили значење Л3 немачког. Уосталом, у одговору на претходно питање о ослањању на енглески језик, огромна већина испитаника је потврдила да им је енглески језик помогао у изради задатка. Поред тога, ученици су користили стратегију директног поређења енглеских и немачких речи, тражења сличности и разлика, попут ученика У64 и У68 у примерима наведеним горе. Скоро

половина испитаника (14) у А групи је навела и детаљно описала ову стратегију поређења (У66, У83, У68, У104, У65, У2, У77, У16, У100, У71, У64, У54, У21, У19). Уопштено гледано, већина испитаника је схватила важност понуђених енглеских и немачких придева у делу задатка под А, што се из њихових одговора може закључити имплицитно (нпр. У64: *Прво сам погледао и упоредио речи.*), или експлицитно (нпр. У16: *Гледао сам придеве изнад табеле.*; или У99: *Помогла ми је мало табела А.*). Испитаник У65 решавао је задатак на двоструки начин, поређењем односно тражењем сличности између Л2 и Л3 или системом елиминације. Два испитаника наводе да су користила односно упоређивала све језике које знају како би открили значење циљних речи у Л3 (У29, У55, У86).

Међурезиме

У погледу рефлексије мисаоног процеса, односно процеса учења приликом израде задатка и вербализације истог, можемо закључити да су разлике међу групама очигледне. У групи В скоро 40% испитаника није одговорило на питање, односно није схватило питање, веома мали број одговора може бити оквалификован као рефлексија, те не можемо говорити о развијеној свесности о учењу језика.

Генерално гледајући група Б је врло хетерогена група, у којој је мање од половине испитаника успела да вербализује своју рефлексију уз проблеме у прецизном исказивању мисли, док је трећина давала нејасне или неадекватне или одговоре који уопште не представљају рефлексију, док 17.02% испитаника није дало никакав одговор. Потенцијал за развој језичке рефлексије, односно за развој свесности, постоји само код једног дела ове групе, под условом да се језичке компетенције даље развијају (у том смислу је потребно додатно истраживање да би се утврдио степен језичких дефицита). Неопходно је свакако подстицање рефлексије у настави уз паралелно јачање језичких знања.

Можемо да закључимо да су одговори, тј. рефлексије испитаника у групи А показале висок ниво владања стратегијама, сигурност и ефикасност у решавању (24 од 29 испитаника, односно 82.75% групе је тачно употребило свих пет придева, 4 ученика су тачно употребила 4 придева, а само 1 ученик је тачно употребио 3 придева). Метајезички коментари били су на високом нивоу, много бољи него у групи Б, а

неупоредиво бољи у односу на испитанике у групи В. На основу овога закључујемо да испитаници имају висок степен језичке свесности и свесности о учењу језика.

4.6.3. Перспектива наставника

Језички профил наставника

У овом делу истраживања испитаници су четири наставника немачког језика, који су предметни наставници ученицима чије смо ставове и начин учења Л3 језика анализирали у овом истраживању. Пошто се ради о малом узорку, одговоре наставника смо анализирали квалитативно, а поједине резултате смо исказали нумерички. Језички профил наставника добили смо захваљујући одговорима на пет постављених уводних питања (в. питања 1–5 у Прилогу 4). Ради се о два наставника са малим искуством (Н3 има 1 годину радног стажа, Н2 има 6 година радног стажа) и два искусна наставника (Н1 има 13 година радног стажа, Н4 има 16 година радног стажа). Свим наставницима је српски матерњи језик, према самопроцени немачки језик сви знају на нивоу Ц1, а енглески језик на нивоу Б2 (осим наставника Н4, чије је знање енглеског на нивоу А2). Сва четири наставника сматрају да су вишејезичне особе, при чему вишејезичност дефинишу као способност особе да комуницира на два и више језика. Према теорији терцијарних језика, неопходно је познавање енглеског језика од стране наставника терцијарног језика на продуктивном нивоу А2, а на рецептивном нивоу је пожељан Б1 ниво, али није нужни предуслов (Нојнер и др, 2009: 6).

Анализа података

Први део упитника (Прилог 4) садржао је питања о запажањима наставника у вези са утицајем Л1 и Л2 на учење Л3 код ученика.

Анализа одговора на истраживачко питање 1 : *У којој мери и када ученици посежу за претходним знањима и стратегијама?* Наставницима су постављена два потпитања (в. Прилог 4) која се односе на учесталост коришћења знања енглеског као Л2 и српског као Л1 од стране ученика. Требало је да наставници исказу степен учесталости коришћења знања из Л2 и Л1 према петостепеној скали (а) *никада*, б) *ретко*, в) *понекад*, г) *често*, д) *веома често*).

Два наставника (Н1, Н2) имају запажање да ученици *веома често* користе Л2, један наставник (Н3) да *често* користе Л2, а један наставник (Н4) да *ретко* користе Л2. Наставници су имали могућност да допишу конкретне примере из праксе, што су и учинили:

Н1 – „Усвајање новог вокабулара („буђење предзнања“), грађење речи и граматичка правила, ред речи у реченици, фразе.“

Н2 – „Најчешће приликом усвајања нове лексике, ређе код обраде граматике.“

Н3 – „Када не знају неку немачку реч, користе енглеску реч (у писању и у говору).“

Н4 – „Код усвајања нових речи. Ученици употребе енглески, а нису свесни.“

Када је у питању српски језик, наставник Н2 уочава да ученици *веома често* користе Л1, наставници Н1 и Н3 уочавају да ученици *често* користе Л1, а наставник Н4 уочава да ученици *ретко* користе Л1. Наставници су навели примере из праксе:

Н1 – „Усвајање вокабулара (германизми), фразе, изрази.“

Н2 – „Код обраде нове лексике. Ученици сами препознају, чак и без упућивања, када је у питању лексика. Имамо игрицу, сакупљамо германизме (до сада сакупљено 300), победник добија поклон, мотивација.“

Н3 – „Користе граматичка знања из српског језика.“

Н4 – „Код усвајања граматичких садржаја.“

На основу опажања наставника закључујемо да већина ученика често посеже за претходним знањима из Л1 и Л2. Најчешће посежу за енглеском лексиком, у чему су сви сагласни, али (додуше, нешто ређе) и за енглеском граматиком (Н1, Н2). За матерњим језиком ученици посежу подједнако у области лексике (углавном германизми) и граматике.

Наставницима је постављено једно потпитање које се односи на коришћење стратегија при учењу Л3 од стране ученика. Наставници су проценили у којој мери ученици примењују стратегије/технике учења. Према понуђеној скали од 1 до 5 (1 – *уопште се не слажем*, 2 – *не слажем се*, 3 – *нити се слажем нити не слажем*, 4 – *слажем се*, 5 – *у потпуности се слажем*) исказали су степен сагласности у вези са сваком стратегијом (в. питање 12 у Прилогу 4). Обрачунали смо просечан степен сагласности наставника за сваку појединачну стратегију и сачинили табелу која приказује учесталост

примене стратегија. Према мишљењу наставника (просечном степену сагласности), ученици користе следеће стратегије:

Табела 23: Учесталост употребе стратегија од стране ученика

Просечан степен сагласности наставника	Стратегије/технике учења које примењују ученици
4.75	Уочавају сличности између српског и немачког. Уочавају разлике између српског и немачког. Уз помоћ једне немачке речи препознају другу. Препознају и користе интернационализме. Кад уче нову немачку реч или граматику, повезују то са оним што су већ учили/што већ знају. Упоредују са друговима или са наставником енглески и немачки.
4.50	Уочавају сличности између енглеског и немачког Интелигентне хипотезе: док читају лекцију, покушавају да схвате шта би могла да значи непозната немачка реч или граматичко правило. Упоредују са друговима или са наставником српски и немачки. Не уче само из уџбеника већ користе и речнике, интернет, ТВ и др.
4.25	Причају са друговима или са наставником о техникама и стратегијама учења. Користе метајезичку терминологију (разговарају о језику).
3.75	Кад не знају неку немачку реч, сете се енглеске и користе је. Постављају хипотезе: пре него што прочитају лекцију, покушавају да схвате о чему се ради у тексту.
3.50	Кад не знају неку немачку реч, сете се српске и користе је. Покушавају да схвате шта је важно у лекцији. Размишљају о томе како да ураде задатак, како да (лакше) уче.
2.75	Уочавају разлике између енглеског и немачког.

Из процене наставника закључујемо да ученици у великој мери примењују већину наведених когнитивних и метакогнитивних стратегија/техника учења, а међу онима које се најчешће користе (степен сагласности 4.75) су стратегије које се користе у настави Л3: *Уочавање сличности између Л1 и Л3*, *Уочавање разлика између Л1 и Л3*, *Коришћење интернационализама*, *Повезивање новог са старим знањем*, и посебно важно *Поређење Л2 и Л3 путем разговора/метајезика*. Врло мала разлика је у примени стратегија код којих је степен сагласности наставника 4.50; ту бисмо посебно издвојили стратегију *Уочавање сличности између Л2 и Л3*, важну за учење Л3. Према најмањем просечном степену сагласности (2.75) можемо закључити да ученици ређе уочавају разлике између Л2 и Л3. Мање коришћене стратегије су такође: *Коришћење речи из Л1 при дефициту немачких речи*, *Уочавање кључних/важних делова текста*, *Размишљање о (лакшем) начину израде задатка*. Прва поменути стратегија *Коришћење речи из Л1 при дефициту речи из Л3* веома је корисна стратегија, уколико су речи у оба језика сличне. Међутим, у конкретном случају је сличност Л1 и Л3, као типолошки несродних језика,

у области лексике је мања него између Л2 и Л3, те је стога логично да се лексика из Л1 ређе користи (осим када су у питању германизми у српском језику). Када су у питању друге две наведене опште стратегије учења, оне нису специфичне за један језик, већ за учење било ког језика. Међутим, показатељ су наставницима немачког језика, као и наставницима других језика, да ученици имају дефиците у овим стратегијама, које постепено треба побољшавати.

Анализа одговора на истраживачко питање 2: Какав утицај имају знања из Л1 и Л2 на учење Л3? У вези са овим питањем поставили смо више потпитања и анализирали одговоре. На групу потпитања *Да ли коришћење и ослањање на Л1 и Л2 може да буде олакшавајуће у настави Л3?* и *Да ли коришћење и ослањање на Л1 и Л2 може да буде отежавајуће у настави Л3?* требало је да наставници искажу степен слагања у вези са тим према понуђеној петостепеној скали (а) *уопште се не слажем*, б) *не слажем се*, в) *нити се слажем нити не слажем*, г) *слажем се*, д) *у потпуности се слажем*) (в. Прилог 4).

Један наставник (Н4) се *слаже*, а остала три наставника се *у потпуности слажу* да коришћење Л1 и Л2 може да буде олакшавајуће у настави Л3. Закључујемо да су сви наставници сагласни у одговору на ово питање. Један наставник (Н4) се *слаже*, а остала три наставника се *не слажу* са тим да коришћење и ослањање на Л1 и Л2 може да буде отежавајуће у настави Л3. Закључујемо да скоро сви наставници не сматрају да су Л1 и Л2 отежавајући фактор у учењу Л3. Према мишљењу наставника можемо закључити да скоро сви сматрају да знања из Л1 и Л2 имају позитиван утицај на учење Л3.

На групу потпитања *Која знања енглеског помажу ученицима у учењу немачког?* *Која знања српског помажу ученицима у учењу немачког?* наставници су навели следећа знања:

Знања Л2

Н1 – „(лексика) *old-alt*, (морфологија) множина са наставком „*er*“, (синтакса) инверзија код питања, (фраза, израз): *Wie alt bist du? How old are you?*“

Н2 – „лексичка предзнања из енглеског језика, нпр. приликом обраде одевних предмета (*T-Shirt, Sweatshirt, Pullover*), страна света, делова тела, воћа и поврћа, врста спортова (*joggen, inlineskaten, Basketball, Volleyball spielen, surfen*), животиња (*Fisch – fish, Hamster – hamster, Maus – mouse*), годишњих доба (*Winter, Sommer*), придева (*kalt – cold, warm – warm, jung, alt, gut...*), глагола (*fliegen – fly, lernen – learn, kommen – come...*).“

Н3 – „Најчешће су то лексика и правопис. *Januar – January.*“

Н4 – „Претходно усвојена лексичка знања на енглеском језику веома често помажу ученицима да боље савладају нови лексику на немачком.“

Знања Л1

Н1 – „Речи попут: *цимер, инајз. Uhrzeit*: посебно нагласим „логику“ у српском како их енглески не би повукао да греше. *пола три – halb drei – half past two.*“

Н2 – „Мноштво германизама (лексичка сродност), нпр. *Mantel – мантил, lüften – луфтирати, sympathisch – симпатичан, Tasche – ташина, Palatschinke – палачинка, Apotheke – апотека*). Код граматике најчешће искључујем поређење са матерњим језиком.“

Н3 – „Грамматичка, синтаксичка и правописна. Ученици често упоређују родове именица, ред речи у реченици, писање именица великим почетним словом. Грамматички феномени: презент као у српском (наставци као у српском). Код лошијих ученика се не може учити трансфер.“

Н4 – „Грамматичка знања из српског језика су од помоћи при савладавању немачке граматике. Нпр. разликовање употребе датива и акузатива, коњугација глагола.“

Можемо закључити да је област лексике из Л2 највећи извор помоћи, а један наставник (Н1) уочава и грамматичке феномене (*инверзија код питања*). Српски језик Л1 подједнако помаже у области лексике и граматике. Само један наставник (Н2) не ради контрастивно са Л1 и Л3 када је граматика у питању.

На групу потпитања *Која знања енглеског одмажу ученицима у учењу немачког? Која знања српског одмажу ученицима у учењу немачког?* наставници су навели следећа знања:

Знања Л2

Н1 – „*halb drei – half past two, bekommen – become*“

Н2 – „Сличне речи, посебно код правописа (нпр. *vier – four*), код читања: енглески нагласак немачких речи, „лажни пријатељи“ (*bekommen – become*).“

Н3 – „Дешава се да ученици помешају немачку и енглеску лексику: *März – March.*“

Н4 – „Уместо *wo* користе *wer*. Већину скраћеница спелују као у енглеском. Глас „r“ изговарају као у енглеском. Примењују наставак „s“ за сваки облик множине. Интерференција код писања.“

Знања Л1

N1 – „Падежи у српском (понекад), род именица (често у почетку, после прихватају разлику).“

N2 – „Другачији род именица у односу на немачки језик.“

N3 – „Понекад ученици у говору и у писању користе српске језичке конструкције (*Ja sam išao у школу – Ich bin gegangen in die Schule*).“

N4 – „Не пишу именице великим почетним словом. Не схватају када треба датив. Чланови.“

Можемо закључити да знања Л2 у разним области причињавају потешкоће: лексика („лажни пријатељи“), писање (сличних речи), изговор, граматика (претерана генерализација), чак и срицање. Што се тиче Л1 углавном граматика задаје потешкоће.

Други део упитника односио се на рефлексiju наставника у погледу сопствене наставе и укључивања других језика и стратегија.

Анализа одговора на истраживачко питање 3: *Да ли наставници узимају у обзир претходна знања ученика из Л1 и Л2?* Наставницама је постављена група потпитања: *Колико често укључујете у наставу Л2 за поједине области?* и *Колико често укључујете у наставу Л1 за поједине области?* (в. Прилог 4). Наставници су проценили учесталост укључивања енглеског језика (Л2) у наставу, према понуђеној скали од 1 до 5 (1 – *никада*, 2 – *ретко*, 3 – *понекад*, 4 – *често*, 5 – *веома често*).

Табела 24: Учесталост укључивања Л2 у настави Л3 према областима

	никада	ретко	понекад	често	веома често
Лексика			1 наставник		3 наставника
Граматика		1 наставник	1 наставник		2 наставника
Фонетика	1 наставник	1 наставник		2 наставника	
Правопис		1 наставник	3 наставника		
Изговор		2 наставника		1 наставник	1 наставник
Технике/ стратегије учења		1 наставник	1 наставник	2 наставника	

Према одговорима наставника видимо да Л2 *веома често* укључују у наставу три наставника у области лексике, два наставника у области граматике и један наставник у области изговора. Л2 *често* укључују по два наставника у области фонетике и стратегија/техника, а један наставник у области изговора. Што се тиче мање заступљених области, један наставник *никада* не укључује фонетику из Л2, по један

наставник *ретко* користи граматiku, фонетику, правопис и стратегије из Л2, а два наставника *ретко* укључују изговор. Из овога закључујемо да је лексика област из Л2 коју већина наставника *веома често* користи. Најмање је тематизиран правопис, јер се одговори наставника крећу само у распону *ретко–понекад*.

Наставници су дописали и велики број примера из наставе у погледу укључивања Л2 у наставу Л3, на основу којих закључујемо да је повлачење паралела подједнако у области лексике и граматике, а такође из области примене стратегија и разговор о језику:

Н1 – „Лексика: *brother – Bruder*; граматика (компарација): -„er“ наставак; синтакса: инверзија (*Bist du...? Are you...?*)“

Н2 – „Лексичка предзнања из енглеског језика, нпр. приликом обраде одевних предмета (*T-Shirt, Sweatshirt, Pullover*), страна света, делова тела, воћа и поврћа, врста спортова (*joggen, inlineskaten, Basketball, Volleyball spielen, surfen*), животиња (*Fisch – fish, Hamster – hamster, Maus – mouse*), годишњих доба (*Winter, Sommer*), придева (*kalt – cold, warm – warm, jung, alt, gut...*), глагола (*fliegen – fly, lernen – learn, kommen – come...*). Компарација придева (*besser – better, schöner – prettier*). Сличност код грађења бројева (*neunzehn – nineteen*). Синтаксичка структура: *Ich bin vierzehn Jahre alt – I am fourteen years old* (дакле, глагол бити и у енглеском и у немачком, али супротно српском језику – *Имам 14 година*).“

Н3 – „Често утврђујемо значење речи, њихов изговор и писање. Наводим их да на основу неке енглеске речи сами открију значење немачке речи или да сами открију неко граматичко правило упоређивањем текстова на немачком и енглеском језику (нпр. грађење перфекта).“

Н4 – „Одсуство коњугације у енглеском у поређењу са немачким. Често користим *o.k. finden – find, die Schlange – snake*.“

Наставници су проценили учесталост укључивања српског језика (Л1) у наставу, према понуђеној скали од 1 до 5 (1 – *никада*, 2 – *ретко*, 3 – *понекад*, 4 – *често*, 5 – *веома често*).

Табела 25: Области Л1 које наставници укључују у наставу Л3 и учесталост

	никада	ретко	понекад	често	веома често
Лексика		1 наставник			3 наставника
Граматика			1 наставник	1 наставник	2 наставника
Фонетика		1 наставник	1 наставник	2 наставника	
Правопис	1 наставник			3 наставника	
Изговор		1 наставник	1 наставник	2 наставника	
Технике/ стратегије учења			2 наставника	2 наставника	

Према одговорима наставника видимо да Л1 *веома често* укључују у наставу три наставника у области лексике и два наставника у области граматике. Л1 *често* укључују три наставника у области правописа, по два наставника у области фонетике, стратегија/техника, фонетике и изговора, а један наставник у области граматике. Што се тиче мање заступљених области, један наставник *никада* не укључује правопис из Л1, по један наставник *ретко* користи лексику, фонетику и изговор из Л1. Из овога закључујемо да је лексика област из Л1 коју већина наставника *веома често* користи, а следи граматика (*веома често* и *често*) и правопис (*често*). Ниједна од области се не може сврстати у најмање тематизирани, јер је врло мало одговора наставника у понуђеним ставкама *никада* и *ретко*.

Наставници су дописали и следеће примере из наставе у погледу укључивања Л1 у наставу Л3, на основу чега закључујемо да је ученици често повлаче паралеле између Л1 и Л3 у области лексике, граматике, стратегија и разговора о језику, али не у толикој мери као између Л2 и Л3.

Н1 – „Лексика: *мама – Mama / мајка – Mutter*. Граматика: род речи се поклапа код чланова породице; перфект се гради од помоћног глагола + ...– од две речи. Синтакса: просте и просто-проширене реченице на почетку учења језика имају исти/слични ред речи.“

Н2 – „Мноштво германизама (лексичка сродност), нпр. *Mantel – мантил, lüften – луфтирати, sympathisch – симпатичан, Tasche – ташина, Palatschinke – палачинка, Apotheke – апотека*). Код граматике најчешће искључујем поређење са матерњим језиком.“

Н3 – „Читајући речи на енглеском и немачком језику ученици уочавају разлике.“

Н4 – „Разговор о етимологији дотичне речи. Коњугација глагола. *die Speise – унајз, остава*.“

Анализа одговора на истраживачко питање 4: Како наставници вреднују и користе аспекте вишејезичног приступа у настави немачког као ЛЗ? Наставницима је постављена група потпитања: *Како процењујете значај појединих аспеката вишејезичног приступа у настави немачког као ЛЗ? Колико често примењујете активности вишејезичног приступа у настави немачког као ЛЗ?* (в. Прилог 4).

Наставници су најпре оценили значај појединих аспеката вишејезичног приступа у настави ЛЗ према понуђеној петостепеној скали (1 – *потпуно неважно*, 2 – *углавном неважно*, 3 – *ни важно ни неважно*, 4 – *углавном важно*, 5 – *веома важно*). Обрачунали смо просечан степен важности за сваки појединачни аспект према вредновању наставника и сачинили следећу табелу; она приказује редослед аспеката по важности:

Табела 26: Значај аспеката вишејезичног приступа према мишљењу наставника

Просечан степен важности	(Prema Neuner et al,2009) Аспекти вишејезичног приступа
4.50	трансфер (активирање свих знања и искустава у учењу језика које већ ученици имају „у глави“) когнитивно учење (поређење и разговор о језичким феноменима и процесу учења) разумевање као основа учења језика (активирање знања, аналогije, вежбе разврставања, стратегије разумевања, разговор о теми/језику) активирање ученика (уочавање/откривање битних информација или правила уз „навођење“ наставника)
4.25	интерференција (свест о томе да се при учењу новог језика „уплићу“ елементи претходно научених језика)
4.00	економичност (ефикасно осмишљавање процеса учења)
3.75	оријентисаност ка садржајима (актуелне теме, не баналне; другачији задаци са поређењем и дискусијом о језику, култури и обичајима, процесу учења)
3.50	оријентисаност ка тексту (аутентични текстови за читање и слушање, нефикционални текстови (тзв. <i>Sachtexte</i>), паралелна обрада текстова на више језика, доста интернационализама, англицизама итд.)

Према одговорима наставника и просечном степену важности за поједине аспекте вишејезичног приступа, можемо закључити да наставници високо вреднују трансфер, когнитивно учење, разумевање и активирање ученика, а одмах затим и интерференцију. Најмање је вреднована оријентација ка тексту и садржајима. Закључујемо да су сви аспекти високо вредновани, јер је и најмањи просечни степен важности 3.50.

Када је у питању примена аспеката вишејезичног приступа у настави ЛЗ, наставници су исказали учесталости примене, односно одређених активности, према понуђеној скали од 1 до 5 (1 – *никада*, 2 – *ретко*, 3 – *понекад*, 4 – *често*, 5 – *веома често*).

Табела 27: Вишејезични приступ наставника у настави – учесталост активности

	<i>никада</i>	<i>ретко</i>	<i>понекад</i>	<i>често</i>	<i>веома често</i>
Упоредјујем језике са ученицима.				1 наставник	3 наставника
Истичем сличности међу језицима (свест о сличностима).				1 наставник	3 наставника
Истичем разлике међу језицима (свест о разликама).				4 наставника	
Користим потенцијал заједничке енглеско-немачке лексике.				1 наставник	3 наставника
У раду са текстовима стављам тежиште на разумевање прочитаног текста.				2 наставника	2 наставника
Обрађујем интересантне и актуелне теме за ученике.			1 наставник	3 наставника	
Издајем и обрађујем градиво на два или три језика.			1 наставник	1 наставник	2 наставника
Активирам ученике да откривају информације и правила(индукција).					4 наставника
Примењујем принципе когнитивног учења (поређење и разговор).				2 наставника	2 наставника
Користим задатке/вежбе којима се подстиче употреба више језика.		1 наставник	1 наставник	1 наставник	1 наставник
Користим задатке/вежбе којима се подстиче примена научених техника учења.			2 наставника	2 наставника	
Разговарам са ученицима о техникама и стратегијама учења, како да самостално уче.			1 наставник	1 наставник	2 наставника

Према подацима из упитника активност коју наставници *веома често* примењују јесте *активирање ученика за откривање информација/правила – индукција* (сви наставници), *слици* *поређење језика* (три наставника), *истицање сличности међу језицима* (три наставника) и *коришћење потенцијала заједничке енглеско-немачке лексике* (три наставника). Сви наставници *често* истичу *разлике међу језицима*. Већина осталих активности је такође *честа*. Ниједна од активности се не може сврстати у најмање учестале, јер нема одговора за опцију *никада*, а само је један одговор за опцију *ретко*.

У оквиру четвртог истраживачког питања постављено је потпитање *Да ли је могуће поучавати ученике директном методом за коришћење претходних знања и стратегија?* Наставници су проценили према понуђеној скали од 1 до 5 (1 – *уопште се не слажем*, 2 – *не слажем се*, 3 – *нити се слажем нити не слажем*, 4 – *слажем се*, 5 – *у потпуности се слажем*). Већина наставника (3 од 4) је одговорила да се *слаже*, а један наставник да се *у потпуности слаже*. Закључујемо да се сви наставници слажу да је у настави Л3 могућа директна инструкција ученика за примену претходних знања и стратегија.

4.6.4. Резиме резултата истраживања

У овом поглављу ћемо резимирати и оценити резултате емпиријског истраживања. У претходним поглављима смо након анализе резултата, због великог обима података добијених на основу задатка и две врсте упитника, већ приказали неколико мањих међурезимеа у циљу лакшег праћења анализе, а овде ћемо изнети резултате још једном сажето.

Претпоставка у нашем истраживању је да ученици на узрасту од 12 година имају развијеније когнитивне и метакогнитивне способности, што може утицати на избор језика који је извор утицаја (Л1 или Л2). Односно претпоставка је да ће вишејезични ученици имати већи ниво свесности и да ће користити типолошки сродан Л2 енглески језик, у већој мери него за српским као Л1 који није типолошки сродан са Л3. Осим тога, наше истраживање обухвата и израду задатка од стране ученика у коме се очекује истовремено поређење на нивоу лексике и граматике (компаратив).

Резултати истраживања у вези с првим циљем истраживања (перспектива ученика 1. део)

Потврђена је прва хипотеза да ученици који имају довољне компетенције у Л2 и Л3 могу да уоче постојање или непостојање сличности између Л2 и Л3, као и између Л1 и Л3. Установили смо најпре да испитаници у нашем истраживању, вишејезични ученици енглеског као Л2 и немачког као Л3 језика, дужи низ година уче енглески језик институционално и ванинституционално и имају високе оцене из предмета Енглески језик (4.44 просечна оцена на узорку, в. табелу 9), другу годину заредом уче немачки

језик и имају високе оцене из предмета Немачки језик (4.31 просечна оцена на узроку, в. табелу 11), да је више од половине ученика учило енглески језик пре поласка у школу (в. табелу 4), а скоро четвртина ученика учила немачки пре петог разреда (в. табелу 5). На основу ових података закључујемо да поседују довољне компетенције у L2 и L3 како би учењем L3, а уз потврђену мотивацију (в. графикон 1 и 2), могли брже и лакше да развијају вишејезичне компетенције. Установљено је да више од половине ученика сматра L2 и L3 сличним, а мало мање од половине делимично сличним (в. табелу 16), што значи да врше поређење и повлаче паралеле међу језицима. Када је у питању сличност између L1 и L3, и ту је потврђена прва хипотеза. Наиме, сличност L1 и L3 не увиђа велики број испитаника (в. табелу 17), јер 41.3% испитаника има неутралан став, а 42.3% сматра да нису слични.

Потврђена је друга хипотеза да знања из L2 имају већи утицај на учење L3 у односу на знања из L1, према мишљењу испитаника. Велики проценат испитаника (63.4%) одговорило је да им знање L2 помаже/веома помаже у учењу L3, а скоро трећина сматра да је L2 неутралан (в. табелу 18). У погледу помоћи L1 у учењу L3, више од трећине испитаника не увиђа никакву помоћ, скоро трећина сматра L1 неутралним, а скоро трећина увиђа помоћ (в. табелу 19).

У анализи ставова испитаника у вези истраживачког питања *Које сличности уочавају ученици између L2 и L3, а које између L1 и L3?* показало се да испитаници уочавају највише сличности у лексици (76.9%), што смо и претпоставили јер се ради о типолошки сродним језицима, а следе у мањој мери (30 -40%) писање и изговор (в. графикон 3). Када ја у питању сличност L1 и L3, испитаници сматрају да су слични лексика (47.1%) и изговор (22.2%) (в. графикон 4).

У анализи ставова испитаника у вези са истраживачким питањем *У којим областима L1 и L2 имају позитиван утицај на учење L3?* показало се да L2 највише помаже у области лексике (81.7%), а у мањој мери писање и изговор (в. графикон 5). Када је у питању L1 испитаници (они који сматрају да L1 помаже/делимично помаже) сматрају да је помоћ највећа у области лексике (39%), а мало мања у области граматике и изговора/читања (в. графикон 6).

У анализи ставова испитаника у вези са истраживачким питањем *У којим областима Л1 и Л2 имају негативан утицај на учење Л3?*) показало се да у Л2 изговор представља сметњу (45.1%), а у мањој мери граматика (27.8%) (в. графикон 7). Када је у питању Л1 подједнаку сметњу (око 30%) осећају испитаници у областима писања, читања и изговора (в. графикон 8).

Анализа одговора (в. графикон 9) на четврто истраживачко питање (*Које стратегије/технике учења користе ученици при учењу Л3?*) показала је да испитаници познају и користе у великој мери когнитивне и метакогнитивне стратегије (интелигентно закључивање, учење на основу контекста, уочавање сличности Л2 и Л3, препознавање речи у Л3 на основу других речи у Л3 итд.), што доказује аутономију ученика, способност ефикасног учења Л3 и постојање свесности о учењу језика.

Подаци добијени у првом делу истраживања су нам послужили као основа за дубље разматрање самог процеса учења Л3 из унутрашње перспективе ученика у другом делу истраживања. На конкретном задатку и новим отвореним питањима добили смо увид у процес учења који је омогућио да ставове ученика из првог дела истраживања поткрепимо њиховом начином учења и размишљања путем рефлексije процеса учења. При томе смо упоређивали три групе испитаника које су формиране према нивоима исказане рефлексije.

*Резултати истраживања у вези с првим циљем истраживања
(перспектива ученика 2. део)*

У погледу рефлексije ученика о језичким структурама и процесу учења Л3 језика, наша претпоставка је била да ученици Л3 језика, који поседују развијену језичку свесност и свесност о учењу језика, могу да усмере пажњу на структуре и процес учења Л3 и свесно користе знања и стратегије учења попут поређења Л2 и Л3, коришћења речи из Л2 итд. Очекивали смо да испитаници дају краће или шире, мање или више експлицитне одговоре, у зависности од нивоа свесности о учењу језика. Квалитет и квантитет одговора је заиста показао да је ниво рефлексije у групи В на почетном нивоу, у групи Б на почетном или средњем нивоу уз велике индивидуалне разлике и потенцијале мањег дела испитаника у овој групи, а у групи А на вишем нивоу способности код скоро свих испитаника. Мање успешни ученици нису навикли да дају

металингвистичке коментаре, и то се пре свега односи на испитанике у Б групи у којој су одговори била једноставни, са делимичним образложењем. На основу овога изводимо закључак да испитаници са вишим нивоом рефлексije поседују развијенију језичку и свесност о учењу језика, а да испитаници са средњим нивоом рефлексije имају потенцијал за развој исте уз довољно вежбање и развијање метакогнитивних способности, док су испитаници са почетним нивоом рефлексije пре свега у дефициту језичког знања који треба надокнадити, а затим и развијати обе врсте свесности.

Образложићемо у даљем тексту поступно како смо дошли до овог закључка. Најпре смо при анализи успешности израде првог и другог дела задатка уочили две различите појаве у погледу успешности међу групама. Затим смо у анализи одговора (рефлексije) испитаника уочили да су индивидуалне разлике велике.

У анализи урађеног првог дела задатка (на питање: *Како гласе немачки придеви супротног значења? Допуни табелу и упореди.*) показало се да је успешност решавања првог дела језичког задатка (поређење елемената Л2 и Л3 и откривање значења придева у Л3 језику) у свим групама велика, али је проценат оних који су имали све тачне одговоре био највећи у А групи, што указује на највећи ниво језичких знања и језичке свесности у овој групи испитаника, односно на индивидуално висок ниво језичких знања и језичке свесности. Ипак, општи позитиван утицај знања из Л2 на Л3 управо при решавању овог задатка потврђен је код свих група, што потврђује да Л2 пружа помоћ при учењу Л3 и оним испитаницима за које је процењено да су на нижем нивоу језичке свесности и онима на вишем нивоу језичке свесности. Структура постављеног задатка је имала специфичну улогу, имала је ефекат „освешћења“, јер су знања из Л2 активирана код већине испитаника. Пример једног успешног испитаника који, иако истиче да има језичка знања, каже да није сигуран да ли би био успешан у решавању задатка да није имао понуђене речи из Л2, говори у прилог томе колико је важно да задаци који се задају у настави немачког као Л3 буду структурисани тако да омогуће лако активирање Л2 језика.

У анализи урађеног другог (граматичког) задатка (на питање: *О каквој граматички се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.*) показала се огромна разлика у успешности решавања задатка (извођење граматичког правила и именовање граматичког појма/термина), који је захтевао трансфер знања и

стратегија из Л2. Практично непостојање индуктивног закључивања и непознавање граматичких појмова и термина код испитаника В групе. Постојање способности индуктивног закључивања и познавање појмова и термина потврђено је код мање од половине испитаника Б групе (око 40% у оба случаја) и код већине испитаника А групе (75.86% познавање термина и 62.06% индуктивно закључивање). Успешност односно неуспешност у решавању овог задатка навела нас је на закључак да постоји повезаност успешности и језичке свесности као и свесности о учењу језика. Проблем у трансферу знања и стратегија из Л2 указује на дефиците у истим и/или недовољно развијену свесност.

У анализи одговора испитаника на прво истраживачко питање (*Какав је ниво рефлексije ученика о језичким структурама у Л2 и Л3?*) показало се да све три групе испитаника владају стратегијом поређења, успешно уочавају сличности и разлике у одређеним областима и дају коментаре у вези са тим. Квантитативна и квалитативна разлика ипак постоји. Скоро двоструко више коментара о сличности Л2 и Л3 давали су испитаници у Б и А групи у односу на В групу. Квалитативна разлика се огледа у експлицитности коментара тј. рефлексije. Наиме, испитаници у В групи и делимично Б групи давали су више општих коментара, а мање специфичних тј. конкретних, које су давали испитаници у А групи. Закључујемо да је израженија и експлицитнија рефлексija о језичким структурама одраз више језичке свесности.

У анализи одговора испитаника на друго истраживачко питање (*Какав је ниво рефлексije ученика о процесу учења Л3?*), најпре смо анализирали одговоре на једну групу питања (*Да ли ти је и како енглески језик помогао у решавању задатка? Да ли си одраније знао значење немачких речи (придева) или си схватио сада на основу енглеских речи?*). Показало се да је скоро 90% свих испитаника користило Л2 као помоћ у учењу Л3 (односно изради задатка). Најмање посезања за Л2 је било у групи В, а највише у групи Б. Међутим, процентуалне разлике међу групама су мале. Ови резултати се могу довести у везу са успехом у првом задатку, јер је успешност у изради првог дела задатка била једнако висока у свим групама. Закључујемо да степен рефлексije, односно ниво свесности о учењу језика није у корелацији са успешношћу испитаника при решавању конкретног задатка на нивоу лексике и откривања значења. То се може образложити аутоматизмом коришћења Л2 кога испитаници нису увек свесни.

Међутим, анализирајући одговоре на другу групу питања (*Како си урадио задатак (кораџи)? Опиши о чему си размишљао.*), рефлексивна мисаоног процеса при учењу Л3 (тј. при решавању лексичко-граматичког задатка) показује велике разлике међу групама. Веома мали број одговора може се подвести под рефлексивну у В групи. Мало мање од половине испитаника у Б групи је рефлектовало своје менталне процесе, при чему су имали проблем са вербализацијом рефлексивне (али истовремено и исказали развојни потенцијал). С друге стране, А група је показала виши ниво рефлексивне и метајезичких коментара, те је потврдила висок ниво језичке свесности и свесности о учењу језика. Закључујемо да је рефлексивна процеса учења одраз више језичке свесности и свесности о учењу језика (ученици су, наиме, морали да посегну, примене, именују језичка знања и стратегије и образложе тај процес).

*Резултати истраживања у вези с другим циљем истраживања
(перспектива наставника)*

Увидом у језички профил наставника установили смо да се ради о вишејезичним наставницима којима је Л1 српски, са високом компетенцијом у немачком језику (Ц1) и довољном компетенцијом у енглеском језику (већина на Б2 нивоу), што је предуслов за дидактику терцијарних језика.

У погледу првог истраживачког питања за наставнике *У којој мери и када ученици посежу за претходним знањима и стратегијама?* показало се на основу опажања наставника да већина ученика често посеже за претходним знањима како из Л1 тако из Л2. Најчешће за лексиком из Л2 (сви наставници сагласни), ређе за граматиком, а подједнако у области лексике и граматике из Л1. Показало се такође да ученици у великој мери примењују когнитивне и метакогнитивне стратегије, најчешће *Уочавање сличности између Л1 и Л3, Уочавање разлика између Л1 и Л3, Коришћење интернационализама, Повезивање новог са старим знањем, Поређење Л2 и Л3 путем разговора/метајезика*, као и *Уочавање сличности између Л2 и Л3*. Најмањи просечан степен сагласности наставника (2.75) у погледу коришћења стратегија показао се код тврдње да ученици *ређе уочавају разлике између Л2 и Л3*, што указује на потребу чешћег тематизирања разлика ради избегавања интерференције.

У погледу другог истраживачког питања за наставнике *Какав утицај имају знања из Л1 и Л2 на учење Л3?* показало се да знања из Л1 и Л2 имају позитиван утицај на учење Л3. Наиме, сви наставници сматрају да Л1 и Л2 олакшавају учење Л3, а већина наставника не сматра да Л1 и Л2 отежавају учење Л3. Области Л2 које ипак причињавају потешкоће јесу подједнако лексика, писање, изговор, граматика, а у области Л1 углавном граматика.

У погледу трећег истраживачког питања за наставнике *Да ли наставници узимају у обзир претходна знања ученика из Л1 и Л2?* показало се је да је лексика Л2 област коју веома често тематизирају (остале области углавном у распону од *ретко* до *често*). Лексика, граматика и правопис Л1 се веома често или често тематизирају.

У погледу четвртог истраживачког питања за наставнике *Како наставници вреднују и користе аспекте вишејезичног приступа у настави немачког као Л3?* показало се да наставници високо вреднују све аспекте (највише трансфер, когнитивно учење, разумевање и активирање ученика, а одмах затим и интерференцију). Активности које већина наставника веома често примењује у настави Л3 јесу: *Активирање ученика за откривање информација/правила, Поређење језика, Истицање сличности међу језицима* и *коришћење потенцијала заједничке енглеско-немачке лексике*, а учестало још и *Истицање разлика међу језицима*. Осим тога, сви наставници се слажу да је у настави Л3 могућа директна инструкција ученика за примену претходних знања и стратегија.

Можемо да закључимо да се ставови наставника у погледу утицаја Л1 и Л2 на учење Л3 и активирања претходних знања и стратегија ученика у великој мери поклапају са ставовима ученика, што се пре свега односи на већи позитиван утицај Л1 и Л2, и често коришћење тих језика. Када су у питању активности наставника, показало се да већина наставника веома често тематизира различите области Л2 и Л1, најчешће лексику, и да често и веома често примењује велики број стратегија учења.

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Истраживање учења и усвајања терцијарних језика заступљено је у различитим областима, почевши од социолингвистике која представља полазну тачку у нашем разматрању концепта вишејезичности у образовању у Европи и Србији. Констелација

(страних) језика у школама Србије чини наставу немачког као другог страног језика, који се учи после енглеског као првог страног језика, идеалним местом за истраживање развоја вишејезичности. Анализирали смо теоријске основе дидактике вишејезичности тј. терцијарних језика, затим услове за развој школске вишејезичности у Србији путем наставе немачког као другог страног језика. На основу емпиријског истраживања размотрили смо процес учења немачког као Л3 језика из угла ученика и наставника, и то у погледу два кључна фактора: језичке свесности и свесности о учењу језика.

У настави немачког као терцијарног језика прожима се више аспеката наставе: језичка знања, поучавање, разумевање, процес учења, трансфер, интерференција и др. Из тог разлога анализирали смо различите теорије и хипотезе учења и усвајања језика (когнитивне и конструктивистичке теорије, хипотезу о међујезику и др.) које чине теоријску позадину нашег истраживања. Такође смо истакли значај психолингвистичких аспеката у учењу и усвајању терцијарних језика. Размотрили смо принципе дидактике терцијарних језика који чине полазну основу за конципирања нашег емпиријског истраживања у настави немачког као другог страног језика у Србији, после енглеског као првог страног језика (тзв. концепт DaFнE).

Посебно смо истакли улогу интерних и екстерних фактора у учењу и усвајању терцијарних језика, међу којима су језичка свесност и свесност о учењу језика у фокусу нашег емпиријског истраживања. Увид у процес учења из перспективе ученика изазов је за истраживача, посебно када се ради о квалитативном приступу који смо одабрали за анализу ставова и језичког поступања испитаника. Сматрали смо да на тај начин можемо сагледати суштину процеса учења терцијарног језика, како из спољашње тако и из унутрашње перспективе ученика.

У емпиријском истраживању испитивали смо ставове ученика у погледу утицаја енглеског као Л2 и српског као Л1 језика на учење немачког као Л3 језика и у погледу процеса учења немачког као Л3, затим утицај претходних знања ученика из Л2 на учење Л3 при решавању лексичко-граматичког задатка, као и рефлексију ученика о језичким структурама у Л2 и Л3, о процесу учења Л3 након израде конкретног задатка.

Истраживали смо и ставове наставника о утицају претходних знања и искустава из Л1 и Л2 на учење немачког као Л3 језика код ученика, као и о сопственој пракси у

погледу укључивања других језика у наставу и примене принципа дидактике вишејезичности, како бисмо стекли увид у потребе ученика и наставника у погледу наставе Л3 језика.

У анализи одговора на истраживачка питања и хипотезе у првом и другом делу емпиријског истраживања везано за ученике, детаљно смо приказали резултате анализе и изнели закључке. У првом делу истраживања испитивали смо ставове ученика у погледу утицаја енглеског као Л2 и српског као Л1 језика на учење немачког као Л3 и у погледу процеса учења немачког као Л3.

Потврђено је да ученици који имају довољне компетенције у Л2 и Л3 могу да уоче постојање или непостојање сличности између Л2 и Л3, као и између Л1 и Л3. Већина испитаника су вишејезични ученици са одличним компетенцијама у Л2 и довољним у Л3, који при учењу Л3 упоређују језике и уочавају сличности и разлике, што представља корисну стратегију учења. Стратегија коју испитаници ређе користе је уочавање разлика између Л2 и Л3, па би сугестија наставницима у том погледу била чешће тематизирање разлика између ова два језика, посебно минималних разлика, ради спречавања интерференције (в. Нојнер и др, 2009: 31). Већина ученика потврђује да знање Л2 помаже (само трећина мисли да је неутрално), док у погледу позитивног утицаја Л1 преовлађује мишљење да Л1 не помаже или је неутралан (само трећина сматра да Л1 помаже). Гледано по областима, Л2 највише помаже у лексици (мање у писању и изговору), а Л1 такође највише у лексици (мање у граматичи и изговору). Негативан утицај, интерференцију, из Л2 испитаници осећају у изговору (мање у граматичи), а из Л1 подједнако у писању, читању и изговору. Испитаници су навели да користе више стратегија при учењу Л3, које су у домену когнитивних и метакогнитивних (интелигентно закључивање, учење помоћу контекста, уочавање сличности Л2 и Л3, препознавање речи из Л3 на основу других речи из Л3 итд.), чиме доказују постојање свесности о учењу језика.

Резултати из првог дела емпиријског истраживања базирају се на ставовима ученика. Они су нам послужили као основа за дубљу анализу процеса учења Л3 коју смо спровели у другом делу емпиријског истраживања.

У другом делу истраживања анализирали смо језичко понашање ученика (на основу израде задатка) и рефлексију о процесу учења. У анализи смо упоређивали три групе испитаника које смо формирали према нивоима исказане рефлексије (почетни, средњи и виши ниво), односно према нивоима језичке свесности и извели следеће закључке.

Утврђено је да већина испитаника влада стратегијом уочавања сличности и разлика између Л2 и Л3, али квалитативна разлика се огледа у експлицитности коментара. Израженија и експлицитнија рефлексија о језичким елементима и структурама одраз је више језичке свесности.

У изради лексичког задатка потврђена је успешност свих испитаника без обзира на процењени ниво рефлексије и језичке свесности, што потврђује позитиван утицај језичких знања из Л2 при учењу Л3, с тим што је проценат испитаника који су имали све тачне одговоре био највећи у А групи (која има највећи ниво језичких знања и језичке свесности). Већина испитаника је у рефлексији овог задатка потврдила да им је у конкретном лексичком задатку Л2 помогао. Можемо констатовати да је аутоматизам у посезању за Л2 при откривању значења речи у Л3 присутан код већине испитаника, али не можемо искључити значај и утицај постављеног задатка (инпута) у активирању знања и стратегија.

У изради граматичког задатка, који је захтевао граматичка знања и способност индуктивног размишљања (трансфер знања и стратегија из Л2), утврђена је повезаност између успешности и свесности о учењу језика. Наиме, ученици са процењеним нижим нивоом језичке свесности (и свесности о учењу језика) нису били успешни, ученици са процењеним средњим нивоом били су половично успешни, а они са вишим нивоом веома успешни. Ово је потврђено и анализом рефлексије израде овог задатка: мање успешни/неуспешни испитаници нису имали коментаре, средње успешни су скромније вербализовали рефлексију (али са потенцијалом за развој исте), а успешни ученици су имали сложене металингвистичке коментаре.

Анализа ставова наставника у погледу утицаја Л1 и Л2 на учење Л3 и посезања ученика за претходним знањем и стратегијама показала је позитиван утицај Л1 и Л2 и често посезање ученика за истима. Показало се да већина наставника веома често

тематизира различите области Л2 и Л1, најчешће лексику, као и да често примењује стратегије учења.

На основу укупне анализе закључили смо да испитаници са вишим нивоом рефлексије поседују развијенију језичку свесност и свесност о учењу језика, испитаници са средњим нивоом рефлексије имају потенцијал за развој исте, уз довољно вежбање и развијање метакогнитивних способности, док испитаници са почетним нивоом рефлексије имају дефицит језичког и стратегијског знања који свакако треба надокнадити, али пре свега недовољне метакогнитивне способности, које треба систематски развијати.

Резултати овог истраживања значајни су за развој вишејезичности у настави немачког као другог страног језика јер пружају важне податке о вишејезичним компетенцијама ученика немачког као терцијарног језика (језичкој свесности, свесности о учењу језика), о дефицитима и потешкоћама, као и потенцијалу који ученици Л3 језика носе са собом. Анализа података потврдила је одлична језичка знања (у конкретном лексичко-граматичком задатку) и развијену језичку свесност и свесност о учењу језика код испитаника процењеног вишег нивоа свесности и одређеног дела испитаника процењеног средњег нивоа свесности. У анализи података код испитаника нижег и одређеног броја испитаника средњег нивоа уочени су дефицити у језичким знањима, знањима о језику и потешкоће у вербализацији рефлексије. Показало се да је код њих познавање граматичких појмова/термина недовољно, а да се трансфер знања и стратегија из Л2 не одвија увек. Неодређеност коментара указује на слабо развијену рефлексију, а то опет указује на следећи кључни проблем: наиме, за језичку рефлексију два фактора играју одлучујућу улогу: језичка свесност и језичко знање (Оснер, 2006; Горник, 2010, према Буде, 2012: 50).

Импликације ових налаза по наставу језика огледају се у коришћењу способности рефлексије за учење језика и њеном подстицању. Рефлексија омогућава стварање појмова и апстрактне репрезентације језичких чињеница и односа (Буде, Риглер и Випрехтигер-Геперт, 2012: 138–139). Рефлексија и освешћивање језичких феномена позитивно утичу на даљи ток учења. Осим рефлексије, важна је пажња, индукција, контрастирање, разговор о језицима и др. (Нојнер и др, 2009: 31). У случају нашег истраживања показало се да је, осим рефлексије, неопходно и јачање стратегија,

когнитивних и метакогнитивних. Директан трансфер стратегија није могућ, између разумевања и изражавања мора да уследи интензиван процес разговора, освешћивања и увежбавање коректног изражавања (Нојнер и др, 2009: 31). Јачање језичке свесности и свесности о учењу језика су когнитивни предуслови за посезање за знањима (Гнуцман, 2007: 336). Укратко речено, ученици треба да стекну компетенције за учење страних језика, а наставници треба да пруже подршку у томе.

Резултати овог истраживања су користан показатељ за избор наставних материјала и дидактизацију садржаја постојећих уџбеника. Задатак који смо користили у истраживању био је инструмент за „освешћивање“ и подстицање рефлексije. У настави Л3 језика треба користити материјале/задатке који подстичу пажљиво посматрање и језичку свесност, посебно на почетном нивоу учења Л3 језика. При томе треба поћи од ставова и запажања ученика и подстицати их да исказују своја запажања о језику и процесима учења. Препорука за наставу немачког као терцијарног језика, односно другог страног језика у Србији, јесте подстицање развоја језичког знања као основе језичког поступања и рефлексije, и развијање језичке свесности и свесности о учењу језика. Приступ у поучавању Л2 и Л3 језику се мења, имплицитно учење, својствено нижим узрастима, у периоду увођења другог страног језика замењује експлицитно учење. Стога треба стварити когнитивне диспозиције које воде ка томе да се активирају и користе језичка знања, а њих води знање о језичкој употреби и језичко искуство (Буде, 2012: 50).

Предуслови за развој вишејезичности у настави немачког као другог страног језика у Србији постоје из више разлога: енглески као први страни језик представља извор за трансфер знања и стратегија, немачки као сродан германски језик је идеалан терцијарни језик, мотивација ученика за учење страних језика се уочава код ученика и родитеља (већина испитаника, без обзира на то коју школу похађају, као и одређен број родитеља наших испитаника, дају значај страним језицима, односно подстичу учење у школи и ван ње), наставници немачког језика поседују довољна знања у енглеском језику и повремено раде контрастивно у смислу поређења Л2 и Л3, ученици већ имају предиспозиције у погледу довољних знања Л2 и Л3 језика.

Овим истраживањем смо „открили“ веома успешне Л3 ученике, експерте за учење страних језика, са једне стране, и констатовали потешкоће код одређеног броја

испитаника, са друге стране. Наведене потешкоће се делимично свODE на недовољна језичка или стратегијска знања (или њихов трансфер), али у једнакој мери и на неразвијену рефлексiju. Наши испитаници су били успешни у поређењу Л2 и Л3 када је лексика у питању, али је у погледу познавања граматичких појмова, индукције и рефлексije долазило до потешкоћа (или није било рефлексije или је она била нејасна). Иако је код једног дела испитаника постојала пажња усмерена ка конкретном језичком феномену, њихово знање о језику није било формулисано. Свесно учење, какво изискује принцип когнитивне оријентације, не подразумева само поређење језичких феномена, већ једнако значајну улогу игра рефлексija, а постављање питања о процесу учења помаже ученицима да освесте сопствено учење и да га систематизују.

Препорука за даља истраживања у овој области била би трансверзална студија са већим бројем испитаника на нивоу целе Србије, која би обухватила тестирање језичке свесности и свесности о учењу језика у матерњем и страним језицима, пре свега у настави (немачког као) другог страног језика, уз помоћ прецизних инструмената који би указали на то да ли дефицити постоје превасходно у декларативним или процедуралним знањима, у когнитивном домену или домену перформансе језичке свесности³⁷.

³⁷ Когнитивни домен односи се на развој *језичке свесности* у погледу језичких система, језичких јединица, контраста, правила итд, док се домен перформансе односи на развој језичке свесности усмереној ка обради језика, учењу језика и учењу уопште, те се може означити и као *свесност о учењу језика* (Волф, 2010: 184-185).

ЛИТЕРАТУРА

- Агафанова 1997: Agafonova, L. Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2(3): 18pp. Доступно на: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/agafon1.htm> [2.3.2012.]
- Ајхлер 2007а: Eichler, W. Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel und Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 147–157. Доступно на: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3242/pdf/Eichler_Sprachbewusstheit_2007_D_A.pdf [5.02.2018.]
- Ајхлер 2007б: Eichler, W. Sprachbewusstheit bei DESI, In: Heiner Willenberg (Hrsg.). *Kompetenzbuch für den Deutschunterricht*. Bertelmannsweiler 2007, S 124–133.
- Апелтауер 1997: Apeltauer, E. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin.
- Аронин и О Лаоар 2004: Aronin, L. & Ó Laoire, M. Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In: *Trilingualism in Family, School and Community*. C. Hoffmann & J. Ytsma (eds), 11–29. Clevedon: Multilingual Matters.
- Аронин и Хуфайзен 2009: Aronin, L. & В. Hufeisen (eds). *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Бауш и Хелбих-Ројтер 2003: Bausch, K.-R. & Helbig-Reuter, B. Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 56, 194–201.
- Бауш, Бергман, Грегер, Хајнриксен, Клепин, Менрат и Тирман 2009: Bausch, K.-R., Bergmann, B., Gröger, B., Heinrichsen, H., Kleppin, K., Menrath, B. und Thürmann, E. *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Доступно на: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/RahmenplanDaF/DaF-Rahmenplan.pdf?blob=publicationFile&v=1 [15.2.2018.]
- Бауш 2010: Bausch, K.-R. Grundpositionen, sprachenpolitische Modelle, Differenzierungen und Elemente einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit. In: A. H. Hilligus, M. A. Kreienbaum (Hrsg.) *Europakompetenz - durch Begegnung lernen*. 2. Auflage. Leverkusen Opladen: Verlag Barbara Budrich. 19–34. Доступно на: http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Bausch_2010_graz.pdf [06.03.2018.]
- Бимел и Рампијон 2000: Bimmel, P. & Rampillon, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Бјалисток 1988: Bialystok, E. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. In: *Developmental Psychology* 24, S. 560–567.
- Бјалисток 2001: Bialystok, E. *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Блејл 1994: Blayhl, W. Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, herausgegeben von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, 9–20. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Блумфилд 1933: Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt.

- Болтен 2007: Bolten, J. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Брајдбах 2003: Breidbach, S. *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, DG IV.
- Брут-Грифлер 2002: Brutt-Griffler, J. *World English*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Буде 2012: Budde, M. *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Universität Kassel: University Press.
- Буде, Риглер и Випрехтигер-Гепперт 2012: Budde, M. Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert Maja. *Sprachdidaktik. 2.*, aktualisierte Aufl. Berlin: Akademischer Verlag.
- Бугарски 2005: Bugarski, R. *Jezik i kultura*. Beograd: XX vek.
- ван Лир 1995: van Lier, L. *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Вандрушка 1979: Wandruszka, M. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Вајнерт и Мандл 1997: Weinert, F. & Mandl, H. *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, 1997.
- Вајнрајх 1953: Weinreich, U. Languages in contact: Findings and problems. *Publications of the Linguistic Circle of New York*, No. 1.
- Виготски 1977: Vigotski, L. S. *Mišljenje i govor*. Beograd, Nolit.
- Виготски, Л.С. (1996). *Проблеми опште психологије*. Београд: Завод за Уџбенике и наставна средства.
- Вилиамс и Хамарберг 1997: Williams, S. & Hammarberg, B. *L1 and L2 influence in L3 production: evidence from language switches*. Stockholm University, Center for Research on Bilingualism.
- Вилиамс и Хамарберг 1998: Williams, S. & Hammarberg, B. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3): 295–333.
- Волф 1993: Wolff, D. Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92:6, 510-531.
- Волф 1994: Wolff, D. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93:5 (1994), 407–429.
- Волф 2002: Wolff, D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik, in: *Babylonia* 4, p. 7–14. Доступно на: www.babylonia-ti.ch и: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf [7.3.2018.]
- Волф 2010: Wolff, D. Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? *Revista de Filología Alemana*, 2010, Anejo II, 177–190. Доступно на: <http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/viewFile/36543/35377> [7.3.2018.]
- Гас и Селинкер 2008: Gass, S. M. and Selinker, L. *Second Language Acquisition: An introductory course*. New York, London: Taylor & Francis.
- Гибсон и Хуфайзен 2003: Gibson, M. & Hufeisen, B. Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into a known foreign language. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds). *The multilingual lexicon* (pp. 27–102). Dordrecht: Kluwer.
- Гнуцман 2000: Gnutzmann, C. Lingua franca. In: Byram, M. (ed.) *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. 356–359.
- Гнуцман 2007: Gnutzmann, C. Language Awareness. Sprachbewusstheit. Sprachbewusstsein. In: K.R. Bausch, H. Christ und H.J. Krumm. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke, 335–339.

- Гојков, Г. 2006. *Метатеоријске концепције педагошке методологије. Увод у педагошку методологију*. Вршац: Тули.
- Горник 2010: Gornik, H. Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Frederking, V. u.a. (Hrsg): *Sprach- und Mediendidaktik*. Band 1/3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 232–249.
- Градол 2006: Graddol, D. *English Next*. British Council.
- Грин 1986: Green, D. Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* 27, 210–223.
- Грин 1998: Green, D. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67–81.
- Грожан 1982: Grosjean, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press
- Грожан 1985: Grosjean, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 6, 467–477.
- Грожан 1992: Grosjean, F. Another view of bilingualism. In: R.J. Harris (ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 51–62). Amsterdam: North Holland.
- Грожан 1998: Grosjean, F. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131–149.
- Грожан 2001: Grosjean, F. The bilingual's language modes. In: J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1–22). Oxford, UK: Blackwell.
- Гротјан 2003: Grotjahn, R. Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 493–499. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Гунаратне 2003: Gunaratne, S. A. Proto-Indo-European expansion, rise of English, and the international language order: A humanocentric analysis. *International Journal of the Sociology of Language*, No. 164, 1–32.
- Де Ангелис и Селинкер 2001: De Angelis, G. & Selinker, L. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Де Ангелис и Селинкер 2007: De Angelis, G. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. Доступно на:
- Де Бот 1992: De Bot, K. A bilingual production model: Levelt's Speaking Model adapted. *Applied Linguistics* 13, 1–24.
- Де Бот 2004а: De Bot, K. The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control. *The International Journal of Multilingualism*, 1(1): 17–32. Доступно на: https://www.researchgate.net/publication/249025277_The_Multilingual_Lexicon_Modeling_Selection_and_Control [05.02.2018.]
- Де Бот 2004б: De Bot, K. Mental lexicon. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London / New York: Routledge, 407–410.
- Де Бот, Лови и Ферспор 2005: De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. *Second language acquisition: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Де Бот, Лови и Ферспор 2007: De Bot, K., W. Lowie & M. Verspoor. A dynamic systems theory to L2 acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10.1, 7–21.
- ДеКайсер и Ларсон-Хол 2005: DeKeyser, R. & Larson-Hall, J. What does the critical period really mean? In: J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Hrsg.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press. 88–108. Доступно на: https://www.researchgate.net/profile/Albert_Costa/publication/246682573_Lexical_a

[ccess in bilingual production/links/54ddcc1f0cf2814662eb6880/Lexical-access-in-bilingual-production.pdf](https://www.researchgate.net/publication/325146628/Lexical-access-in-bilingual-production/links/54ddcc1f0cf2814662eb6880/Lexical-access-in-bilingual-production.pdf) [5.02.2018.]

- Дерњеи 2007: Dörnyei, Z. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Дурбаба 2006: Durbaba, O. DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro. In: *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. Probleme und Perspektiven, herausgegeben von Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik und Annegret Middeke, 91–98. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Дурбаба 2009: Durbaba, O. Sprachpraktischer Unterricht und selbst erstellte Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht an der Universität Belgrad. In: *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*, herausgegeben von Hiltraud Casper-Hehne und Annegret Middeke, 139–146. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Дурбаба, О. 2011. Теорија и пракса учења и наставе страних језика. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дурбаба, О. и др. 2017. Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик. Приручник за наставнике. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Доступно на: <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/12/Opsti-standardi-postignuca-za-kraj-osnovnog-obrazovanja-za-strani-jezik.pdf>
- Еке 2001: Ecke, P. Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States. In: Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 90–114. Доступно на: http://www.academia.edu/2025688/Lexical_retrieval_in_a_third_language_Evidence_from_errors_and_tip-of-the-tongue_states [5.02.2018.]
- Едмондсон и Хаус 2006: Edmondson, W. & House, J. *Eine Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: A. Francke, aktualisierte und erweiterte Auflage
- Елих 2006: Ehlich, K. Mehrsprachigkeit als europäische Aufgabe. Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. In: A. Abel, M. Stuflesser und M. Putz (Hrsg.). *Plurilinguismo in Europa = Multilingualism across Europe. Tagungsband*. Bolzano/Bozen: Eurac Research, 17–31.
- Елис 1997: Ellis, R. *Second language acquisition* (Oxford Introduction to Language Study Series). Oxford: Oxford University Press.
- Елис 1994: Ellis, N. C. Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. In: N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1–32). San Diego, CA: Academic Press.
- Зайдлхофер 2003: Seidlhofer, B. *A concept of international English and related issues: From “real English” to “realistic English”?* Strasbourg: Council of Europe. Доступно на: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/seidlhoferen.pdf> [2.3.2012.]
- Зайдлхофер 2005: Seidlhofer, B. English as a *lingua franca*. Key concepts in ELT. *ELT Journal*. 59 (4), 339–341.
- Зайдлхофер 2007: Seidlhofer, B. Common Property: English as a *Lingua Franca* in Europe. In: J. Cummins and C. Davison (eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 137–153.
- Јеснер 1999: Jessner, U. Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness* 8.3&4, 201–209.
- Јеснер 2006: Jessner, U. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Јеснер 2008: Jessner, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41 (1). 15–56. Cambridge University Press. Доступно на: http://www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/Ressources/Jessner_2008_Teaching_third_languages.pdf [19.12.2017.]
- Јеснер-Шмид 2008: Jessner-Schmid, U. Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht. In: B. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, 64–78.
- Канделије и др. 2009: Candelier, M. et al. (Hrsg.). *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (dt. Fassung). Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/ Strasbourg: Europarat.
- Каспари и др. 2003: Caspari, D. et al. Forschungsmethoden: explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 499–505. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Каспари 2016: Caspari, D. Sprachenlehren als Beruf. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 305–311). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Канкараш 2004: Kankaraš, M. Metakognicija – nova kognitivna paradigma. *Psihologija*, Vol. 37 (2), 149–161.
- Кахру 1996: Kachru, B.B. World Englishes: agony and ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30 (2), 135–155.
- Кенигс 2000: Königs, F. G. Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas 2000, 1–17 (Publikation auf CD).
- Кенигс 2003: Königs, F. G. Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: K.R. Bausch, H. Christ und H.J. Krumm. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke, 435–438.
- Келерман 1986: Kellermann, E. An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In: E.Kellermann and M. Sharwood Smith (eds). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 35–48.
- Кеноз и Генези 1998: Cenoz, J. & Genesee, F. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In: J. Cenoz and F. Genesee (eds). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 16–32.
- Кеноз 2001: Cenoz, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8–20). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Кеноз, Хуфайзен и Јеснер 2001: Cenoz, J, Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Клајн 2003: Clyne, M. *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Клајн 1995: Klein, E.C. Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference? *Language Learning* 45:3, September 1995, pp 419–465.
- Клајн 1987: Klein, W. Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 2. durchgesehene Auflage – Athenäum: Frankfurt am Main.
- Клајн 2001: Klein, W. Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: L. Götze, G. Helbig, G. Henrici, & H. Krumm (Eds.). *Deutsch als Fremdsprache* (pp. 604–617). Berlin: de Gruyter.

Доступно

на:

- http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:68578:5/component/escidoc:68579/141_2001_Typen_und_Konzepte_des_Spracherwerbs.pdf [12.12.2017.]
- Климе 2006: Klieme, E. *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main. Доступно на: http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf [26.01. 2012].
- Ковач-Церовић 1998: Kovač-Cerović, T. *Kako znati bolje. Razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd, Institut za psihologiju.
- Крашен 1981: Krashen, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Крист 1996: Christ, H. Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3): 22 pp
- Кристал 1997: Crystal, D. *Language: Medium, barrier, or Trojan horse?* Conference on cultural diplomacy at the crossroads: Cultural relations in Europe and the wider world, Wilton House, 26. November 1997. Доступно на: [file:///C:/Users/Nina/Downloads/Linguistics27%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Nina/Downloads/Linguistics27%20(1).pdf) [5.5.2013.]
- Кристал 2000: Crystal, D. The Future of English as a World Language. *Concorde*. (str. 4–7). Доступно на: http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English22.pdf [5.5.2013.]
- Крум 1997: Krumm, H-J. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/1998. 39-55. Geringfügig gekürzt abgedruckt in: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer I 1997/II- Trends 2000*. 11–16.
- Крум 2005: Krumm, H-J. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: B. Hufeisen; M. Lutjeharms (ed): *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachdidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 27–36.
- Крум 2008: Krumm, H. J. Bunt ist besser als nur deutsch: Mehrsprachigkeit und europäische Identität. In: B. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, 23–38. Доступно на: http://files.adulteducation.at/voev_content/317-Paradigmenwechsel.pdf [28.12. 2011].
- Кук 1992: Cook, V. Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42 (4), 557–591.
- Кук 1993: Cook, V. Wholistic multi-competence: Jeu d'esprit or paradigm shift? In: B. Kettemann & W. Wieden (Eds.). *Current issues in European second language acquisition research* (pp. 3–9). Tübingen: Narr.
- Кук 1995: Cook, V. Multi-competence and the learning of many languages. In: M. Bensoussan, I. Kreindler, & E. Aogáin (Eds.). *Multilingualism and language learning: 8, 2. Language, Culture and Curriculum* (pp. 93–98). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Кук 2007: Cook, V. Multi-competence: black hole or wormhole for SLA research? In: Z-H. Han (ed.), *Understanding Second Language Process*, Clevedon: Multilingual Matters, 16–26.
- Кук 2011: Cook, V. Multilingualism and cognition. Section of Gorter et al (2011). In: *The Radein Initiative: Some Directions in Research on Multilingualism*. International Symposium on Bilingualism, Oslo, 11–13. Доступно на: http://grupsderecerca.uab.cat/cien/sites/grupsderecerca.uab.cat/cien/files/radein_initiative_v2.0.pdf [19.02.2018.]
- Линдемман 2000: Lindemann, B. (2000). Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten. *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht* [Online], 5 (1), 9 pp. Доступно на: http://www.spz-tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/lindem1.htm [10.07. 2011].
- Лутјехармс 2004: Lutjeharms, M. Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *FLuL*, 33, 10–26.

- Мазни 1997: Masny, D. Linguistic Awareness and writing: Exploring the Relationship with Language Awareness. In: *Language Awareness* 6: 2-3, 105–118.
- Мажеркорд 1996: Meierkord, C. 1996, *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native speaker - Diskurs*. Frankfurt/Main: Lang.
- Мажнер 1998: Meißner, F.-J. & Reinfried, M. Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischen Fremdsprachen. In: Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9–22.
- Мажнер 1999: Meißner, F.-J. Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Grenzgänge* 6, Heft 12, S. 62–80.
- Мажнер 2001: Meißner, F.-J. Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In F.G. Königs (Hrsg.). *Impulse aus der Sprachlernforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern* (111–130). (Tübinger Beiträge zur Linguistik 453). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Мажнер 2003a: Meißner, F.-J. Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, F.-J. und Picaper, I. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen, Narr Verlag, s. 92–106.
- Мажнер 2003b: Meißner, F.-J. EuroComDidact: Learning and teaching plurilingual comprehension. In *Sprachkompetenz - Mehrsprachigkeit - Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums*. L. Zybatow (ed.), 33–46. Innsbruck, 2–22 September 2000. Tübingen: Narr.
- Мажнер 2004a: Meissner, F.-J. Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. U: Lew N. Zybatow (ur.) *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*. (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II). Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31–57. Доступно на: http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Meissner_2004.pdf [05.03.2018]
- Мажнер 2004b: Meißner, F.-J. Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39–66.
- Мажнер и др. 2001: Meißner, F.-J. et al. Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Sprachen. Ergebnisse einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung. In: F.G. Königs (Hrsg.). *Impulse aus der Sprachlernforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. (159–181). (Tübinger Beiträge zur Linguistik 453). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Маркс 2000: Marx, N. Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(1), 19 pp. Доступно на: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/marx.htm [10.07.2011].
- МекКей 2002: McKay, S.L. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Мер 2001: Mair, C. (ed.) in press, The politics of English as a world language. Proceedings of the GNEL/MAVEN conference, University of Freiburg, 6-9 June 2001. Amsterdam: Rodopi
- Мислер 1999: Mißler, B. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. (=Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit, 3). Tübingen: Stauffenburg.
- Модиано: Modiano, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*. 55 (4), 339–347.

- Момчиловић 2013: Momčilović, N. Višjejezičnost kao univerzalna vrednost i cilj nastave nemačkog jezika u Srbiji. U: V.Lopičić i B.Mišić Ilić (ur): *Jezik, književnost, vrednosti*, Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, str. 671–682.
- Муноз 2001: Munoz, C. Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. In: S. Pastor Cesteros & V. Salazar García (Eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (Estudios de Lingüística, Anexo 1) (pp. 249–270). Alicante, Spain: Universidad de Alicante.
- Нејшен и Меклафлин 1986: Nation, R. & McLaughlin, B. Novices and experts: an information processing approach to the “good language learner” problem. *Applied Psycholinguistics*, 7(1). pp. 41–56.
- Хојнер 1996: Neuner, G. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die "Drittssprache Deutsch". In: *Deutsch als Fremdsprache 4*, 211–217.
- Хојнер 2002: Neuner, G. Policy approaches to English. *Conference on Languages, diversity, citizenship: policies for plurilingualism in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. Доступно на: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf> [2.3.2012.]
- Хојнер 2005a: Neuner, G. Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Hufeisen, B. and Neuner, G. (eds) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. 13–34. Доступно на: <http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf> [2.3.2012.]
- Хојнер 2005b: Neuner, G. Zur Rolle des Englischen in einem europäischen Konzept von Mehrsprachigkeit. In: S. Duxa, A. Hu und B. Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten: Menschen, Sprachen, Kulturen: Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 168–177.
- Хојнер и др. 2009: Neuner, G. et al. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Нолд и Роса 2007: Nold, G. & Rossa, H. Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel und Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim u.a.: Beltz 2007, S. 226–244.
- Одлин 1989: Odlin, T. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Оксаар 1980: Oksaar, E. Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner. 43–52.
- Оксаар 2003: Oksaar, E. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Олек 1981: Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Оснер 2006: Ossner, J. *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Парадис 2004: Paradis, M. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Пијаже, Ж. (1983). *Порекло сазнања*. Београд: Полит.
- Рампијон 1997: Rampillon, U. Be Aware of Awareness – oder Beware of Awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: U. Rampillon und G. Zimmermann (Hrsg). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, S. 173–184.
- Рампијон 2003: Rampillon, U. Lernstrategisches Minimum an der Schwelle von L2 zu L3. u *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 85–103. Доступно на: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> [2.3.2012.]

- Ример 2002: Riemer, C. Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, J./von der Handt, G. (eds): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Perspektive Praxis)*. Bielefeld: wbv-Verlag, 49–82.
- Ример 2014: Riemer, C. Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settineri et al. (Hrsg). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. 16–19.
- Рингбом 1987: Ringbom, H. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Рингбом 2001: Ringbom, H. Lexical Transfer in L3 Production. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 59–68.
- Рост-Рот 2003: Rost-Roth, M. Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen B. und G. Neuner (Hrsg). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. 51–84. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Селинкер 1972: Selinker, L. Interlanguage. IRAL, *International Review of Applied Linguistics* 10:3, S. 209–31.
- Скиннер 1957: Skinner, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Скутнаб-Кангас 2000: Skutnabb-Kangas, T. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Скутнаб-Кангас 2002: Skutnabb-Kangas, T. *Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity*. Keynote address at the World Congress on Language Policies, 16–20 April, 2002, organized by Linguapax Institute in cooperation with the Government of Catalonia, Barcelona, Spain. Доступно на: http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_Plenari_TSkutnabb-Kangas.pdf [20.12.2017.]
- Скутнаб-Кангас 2005: Skutnabb-Kangas, T. *Endangered linguistic and cultural diversities and endangered biodiversity: The role of educational linguistic human rights in diversity maintenance*. Seminar on Cultural Diversity and Linguistic Diversity, Diyarbakir/Amed, 20–25 March 2005. Доступно на: <http://www.pen-kurd.org/Diyarbakir-seminar/tove-endangered-linguistic-and-cultural-diversities.html> [20.12.2017.]
- Стедје 1976: Stedje, A. Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine Drittsprache beim freien Sprechen – ein Vergleich. In: *Zielsprache Deutsch*, H.I/1976, S.15–21.
- Такер 1998: Tucker, G. Richard. A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education. In: J. Cenoz & F. Genesee (Eds.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp.3–15). Clevedon : Multilingual Matters.
- Танцер 2002: Tanzer, H. Odnos između profila nastavnika i kurikuluma za nastavnike nemačkog kao stranog jezika. U: *Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Jugoistočnoj Evropi. Situacija i perspektive*, 25–34. Beograd: Gete Institut Beograd i Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Тенсхоф 2002: Tönshoff, W. Stručno obrazovanje nastavnika stranih jezika. U: *Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Jugoistočnoj Evropi. Situacija i perspektive*, 19–24. Beograd: Gete Institut Beograd i Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Терхарт 1999: Terhart, E. Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 5, S. 629–647.
- Трим, Норт и Кост 2001: Trim J., North, B. & Coste, D. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin et al: Langenscheidt.

- Трим 2005: Trim, J.L.M. The Role of the Common European Framework of Reference for Languages in teacher training. Lecture delivered at Graz in September 2005. Доступно на: http://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/trim_CECR_20050916.pdf [23.12.2017.]
- Тришо 2002: Truchot, C. *Key aspects of the use of English in Europe*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, Strasbourg.
- Филиповић 2007: Filipović, J. Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika, u: J. Vučo (ed.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Beograd: Filološki fakultet, str. 375–385.
- Филиповић 2009: Filipović, J. *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Филипсон 2000: Phillipson, R. Integrative comment: living with vision and commitment. U: *Rights to Language: Equity, Power and Education*, R: Phillipson (ed), 264–278. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Филипсон и Скутнаб-Кангас 1996: Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), 429–452.
- Флејвел 1976: Flavell, J. H. Metacognitive aspects of problem solving'. In: L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Халт 2007: Hult, F. M. *Multilingual Language Policy and English Language Teaching in Sweden*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pennsylvania.
- Хајмз 1966: Hymes, D. "Two types of linguistic relativity". In: Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp. 114–158.
- Хајмз 1972: Hymes, D. "On communicative competence". In: Pride, J. B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.
- Хамерс и Бланк 1989: Hamers, J. F. & Blanc, M. H. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press 1989, S. 9.
- Хамарберг 2001: Hammarberg, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner. (eds). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 21–41.
- Хаус 2003: House, J. English as a lingua franca: A threat to multilingualism. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 556–578.
- Хердина и Јеснер 2000: Herdina, P. & Jessner, U. The Dynamics of Third Language Acquisition. In: J. Cenoz and U. Jessner (eds). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 84–99. Доступно на:
- Хердина и Јеснер 2002: Herdina, P. & Jessner, U. *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics: Perspectives of Change in Psycholinguistic*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Хокинс 1984: Hawkins, E. *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Хол и Еке 2003: Hall, C.J. & Ecke, P. Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. U: Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (eds). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 71–86.
- Хорнбергер и Халт 2008: Hornberger, Nancy H. & Francis M. Hult. Ecological Language Education Policy. In: *The Handbook of Educational Linguistics*. Edited by Bernard Spolsky and Francis M. Hult, 280–296. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Хуфажзен 1998: Hufeisen, B. L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun? In: B. Hufeisen, & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, 169–183.
- Хуфажзен 2000a: Hufeisen, B. Dritt- und Tertiärsprachenforschung. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichvielfalt im Unterricht*, Heft 26, 1–33.
- Хуфажзен 2000б: Hufeisen, B. A European perspective - Tertiary languages with a focus on German as L3. In: J. W. Rosenthal (eds). *Handbook of Undergraduate Second Language Education: Englisch as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209–229.
- Хуфажзен 2001: Hufeisen, B. Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, 648–653. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Хуфажзен 2003: Hufeisen, B. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N. et al. (eds) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online]. 8 (2/3), 1–13. Доступно на: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm> [10.07. 2012].
- Хуфажзен 2011: Hufeisen, B. Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, R./Hufeisen, B. (Hg.) (2011): „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannweiler, Schneider Hohengehren (Bd. 6 Mehrsprachigkeit als multiples Sprachenlernen), 265–282. Доступно на: <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/Hufeisen%20in%20Baur%20Hufeisen%202011.pdf> [06.03. 2018].
- Хуфажзен и Јеснер 2009: Hufeisen, B. & Jessner, U. Learning and teaching multiple languages. In: Knapp, Karlfried/Seidlhofer, Barbara (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning (Handbooks of Applied Linguistics vol. 6)*. Berlin, Mouton de Gruyter, 109–137
- Хуфажзен и Линдемман 1998: Hufeisen B. & B. Lindemann (eds.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg. S. 87.
- Хуфажзен и Нојнер 2000: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Koordinatoren). *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch*. Workshop Bericht Nr.11/2000 (Graz, 28. November – 2. Dezember 2000). Graz: Council of Europe/ Goethe-Institut. Доступно на: http://archive.ecml.at/documents/reports/wsrep112G2000_11.pdf [2.3.2012.]
- Хуфажзен и Нојнер 2003: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Доступно на: <http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf> [2.3.2012.]
- Хуфажзен и Гибсон 2003: Hufeisen, B. & Gibson, M. Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Francheschini R. et al (eds.). *Bulletin vals-asla*. Numéro 78. Bulletin Suisse de linguistique appliqué, (hiver 2003). 13–33.
- Хуфажзен и Маркс 2004: Hufeisen, B. & Marx, N. (Hrsg.). *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich – Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Хуфажзен и Маркс 2007: Hufeisen, B. & Marx, N. How can DaFmE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical

- considerations. In: J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.). *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 307–321). Amsterdam: John Benjamins.
- Чайлд 1997: Child, D. *Psychology and the teacher*, 6th ed. London: Cassell.
- Чомски 1959: Chomsky, N. Review of B. F. Skinner „Verbal Behavior“, *Language* 35: 26–58.
- Чомски 1965: Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Чомски 1981: Chomsky, N. *Lectures on Government and Binding*. Amsterdam.
- Џејмс и Гарет 1991: James, C. and Garrett, P. *Language Awareness in the Classroom*. Essex: Longman.
- Џенкинс 2006: Jenkins, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157–181.
- Шарвуд-Смит и Келерман 1986: Sharwood-Smith, M. & Kellerman, E. Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An introduction. In: E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.) *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition* (1–9). New York: Pergamon Press.
- Шпољар 1999: Špoljar, K. Konstruktivistička paradigma u istraživanju i unapređivanju prakse i odgoja i obrazovanja. u: *Didacticni in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*, Maribor.
- Штангл 1989: Stangl, W. *Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Friedr. Vieweg & Sohn. Доступно на: <http://www.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIE/PARADIGMA/> [7.3.2018.]

Документа:

- Бела књига о интеркултурном дијалогу. Живимо једнаки у достојанству*. (2008). Стразбур: Савет Европе.
- Закон о службеној употреби језика и писама. „Службени гласник РС“ бр. 45/91, 53/93, 67/93, 48/94, 101/05, 30/10. Доступно на: http://www.puma.vojvodina.gov.rs/dokumenti/zakoni/Zakon_sluzbenoj_upjezika_pisma.pdf
- ЗЕО 2003: Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje. 2003. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Правилник о општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик. "Службени гласник РС", број 78 од 18. августа 2017.
- Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. „Службени гласник РС“ – “Просветни гласник” број 15/2006. Београд: Национални просветни савет. Доступно на сајту Завода за унапређење образовања и васпитања: <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=134> [26.01. 2012].
- Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за пети разред основне школе. „Службени гласник РС“ – “Просветни гласник” бр. 6/07, 2/10 и 3/11. Београд: Национални просветни савет. Доступно на сајту Завода за унапређење образовања и васпитања: <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=135> [26.01. 2012].
- Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања. „Службени гласник РС“ – „Просветни гласник“ бр. 2/2010. Београд: Национални просветни савет. Доступно на сајту Завода за унапређење образовања и васпитања: <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=212> [26.01. 2012].

Projekt VERA (Vergleichsarbeiten in der Grundschule). Universität Koblenz-Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung. (Beschreibung der Fertigniveaus) Доступно на: http://www.projekt-vera.de/verapub/fileadmin/downloads/2006/VERA_faehigkeitsniveaus_deutsch_2006.pdf [14.03.2017.]

Веб-странице

Association for Language Awareness. Доступно на:

http://www.languageawareness.org/?page_id=48

Евробарометар 2006: Eurobarometer Spezial. Die Europäer und ihre Sprachen. Europäische Kommission. Доступно на:

http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf

Европски дан језика (под окриљем Савета Европе). Доступно на:

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/JEL_en.asp

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Доступно на:

<http://lexikon.stangl.eu/2312/autopoiese/>

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Први упитник за ученике

ИСТРАЖИВАЊЕ О УЧЕЊУ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Овај упитник је анониман и сачињен је за потребе израде научног рада. Молимо те да пажљиво прочиташ питања и одговориш заокруживањем понуђених одговора или уписивањем одговора.

Хвала на помоћи!

Пол: М Ж

ЈЕЗИЧКА БИОГРАФИЈА

1. Који је твој матерњи језик? _____
2. Које језике знају или говоре твоји родитељи/старатељи? _____
3. Да ли си учио/ла енглески пре поласка у школу? а) ДА б) НЕ
4. Да ли си учио/ла немачки пре поласка у 5. разред? а) ДА б) НЕ
5. Како и где учиш енглески?
а) У школи. б) У школи и код куће. в) У школи и на приватним часовима. г) Друго _____
6. Како и где учиш немачки?
а) У школи. б) У школи и код куће. в) У школи и на приватним часовима. г) Друго _____
7. Да ли осим енглеског и немачког учиш још неки страни језик и на који начин?
а) НЕ. б) ДА. Учим још _____ језик
а) У школи. б) У школи и код куће. в) У школи и на приватним часовима. г) Друго _____
8. Коју оцену си имао/ла на полугодишту из српског језика? _____
9. Коју оцену си имао/ла на полугодишту из енглеског језика? _____
10. Коју оцену си имао/ла на полугодишту из немачког језика? _____
11. Како би оценио своје знање енглеског језика?
а) одлично б) врло добро в) добро г) задовољавајуће д) незадовољавајуће
12. Како би оценио своје знање немачког језика?
а) одлично б) врло добро в) добро г) задовољавајуће д) незадовољавајуће
13. Зашто волиш да учиш енглески? (могуће више одговора)
а) лакша комуникација са странцима
б) желим да путујем у стране земље
в) популаран је
г) допада ми се
д) препорука родитеља
ђ) због другова
е) други разлог _____
14. Зашто волиш да учиш немачки? (могуће више одговора)
а) лакша комуникација са странцима
б) желим да путујем у стране земље
в) популаран је
г) допада ми се
д) препорука родитеља
ђ) због другова
е) други разлог _____
15. Учење немачког је _____ од учења енглеског.
а) много теже б) теже в) ни теже ни лакше г) много лакше д) лакше

СТРУКТУРА И ПОРЕЂЕЊЕ ЈЕЗИКА

16. Да ли су слични енглески и немачки?

- а) Нису нимало слични. б) Нису слични. в) И јесу и нису слични. г) Слични су.
д) Веома су слични.

17. Да ли су слични српски и немачки?

- а) Нису нимало слични. б) Нису слични. в) И јесу и нису слични. г) Слични су.
д) Веома су слични.

18. Које сличности имају енглески и немачки? (могуће више одговора)

- а) сличне речи б) слична граматика в) слично писање г) сличан изговор д) друго _____

19. Које сличности имају српски и немачки? (могуће више одговора)

- а) сличне речи б) слична граматика в) слично писање г) сличан изговор д) друго _____

УЧЕЊЕ, СТРАТЕГИЈЕ, ТЕХНИКЕ

20. У којој мери ти знање енглеског помаже у учењу немачког?

- а) Уопште ми не помаже. б) Не помаже ми. в) Нити помаже нити одмаже. г) Помаже ми.
д) Веома ми помаже.

21. У којој мери ти знање српског помаже у учењу немачког?

- а) Уопште ми не помаже. б) Не помаже ми. в) Нити помаже нити одмаже. г) Помаже ми.
д) Веома ми помаже.

22. У чему ти енглески помаже при учењу немачког? (могуће више одговора)

- а) речи б) граматика в) писање г) изговор д) друго _____

23. У чему ти српски помаже при учењу немачког? (могуће више одговора)

- а) речи б) граматика в) писање г) изговор д) друго _____

24. У чему ти енглески смета при учењу немачког? (могуће више одговора)

- а) речи б) граматика в) писање г) изговор д) друго _____

25. У чему ти српски смета при учењу немачког? (могуће више одговора)

- а) речи б) граматика в) писање г) изговор д) друго _____

26. Кад учим немачки, поступама на следећи начин: (могуће више одговора)

- а) Уочавам сличности између енглеског и немачког (нпр. *learn - lernen*).
б) Уочавам сличности између српског и немачког (нпр. *келнер - Kellner*).
в) Уочавам сличне речи другачијег значења у енглеском и немачком (нпр. *become – постати, bekommen - добити, where - где, wer - ко*).
г) Уочавам разлике између српског и немачког (нпр. (не)постојање чланова, другачији род именица).
д) Уз помоћ једне немачке речи препознам другу (нпр. *arbeiten - Arbeitszimmer*).
ђ) Када не знам неку немачку реч, сетим се енглеске и користим је.
е) Када не знам неку немачку реч, сетим се српске и користим је.
ж) Препознајем и користим речи сличне у свим језицима (*телефон, Telefon, telephone*).
з) Кад учим нову немачку реч или граматику, повезујем са оним што смо већ учили/ знам.
и) Пре него што прочитам лекцију, покушавам да схватим о чему се ту ради.
ј) Док читам текст, покушавам да схватим шта значи непозната немачка реч (нпр. на основу текста, слике, броја, речи сличног облика итд.).
к) Покушавам да схватим шта је важно у лекцији.
л) Упоредјујем са друговима/наставником енглески и немачки (нпр. значење речи, граматику, изговор, писање итд.).
љ) Упоредјујем са друговима/наставником српски и немачки (нпр. значење речи, граматику, изговор, писање итд.).
м) Размишљавам о томе како да урадим задатак, како да (лакше) учим.
н) Причам са друговима/наставником како да урадим задатак, како да (лакше) учим.
њ) Не учим само из уџбеника, користим и речник, интернет, ТВ и сл.

Прилог 2. Задатак за ученике

З А Д А Т А К

А. Упореди енглеске и немачке придеве.

Енглески: *prettier* *louder* *smaller* *younger* *thinner*
Немачки: *schöner* *lauter* *kleiner* *jünger* *dünner*

Б. Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)?

Допуни табелу и упореди.

Енглески	Немачки
<i>older</i>	
<i>bigger</i>	
<i>uglier</i>	
<i>thicker</i>	
<i>quieter</i>	

В. О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за немачке и енглеске придеве.

Прилог 3. Други упитник за ученике

ПРОЦЕС УЧЕЊА

1. Какву сличност си уочио/ла између енглеских и немачких речи?

2. Какву разлику си уочио/ла између енглеских и немачких речи?

3. Како ти је енглески помогао у решавању?

4. Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или схваташ сада на основу енглеских?

5. Опиши како си урадио/ла задатак (кораци). О чему си размишљао/ла?

Прилог 4. Упитник за наставнике

ИСТРАЖИВАЊЕ О УЧЕЊУ НЕМАЧКОГ КАО ДРУГОГ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Овај упитник је анониман и сачињен је за потребе израде научног рада. Молимо Вас да пажљиво прочитате питања и одговорите заокруживањем понуђених одговора или уписивањем одговора.
Хвала унапред на сарадњи!

ЈЕЗИЧКИ ПРОФИЛ

1. Колико година радите као наставник немачког језика?
2. Који је Ваш матерњи језик?.....
3. Како процењујете Ваш ниво знања језика? Заокружите одговарајуће.

Српски језик	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2
Немачки језик	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2
Енглески језик	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2
..... језик	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2
..... језик	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2

4. Да ли сте вишејезична особа? а) Да. б) Не. в) Нисам сигуран
 5. Шта подразумевате под вишејезичношћу?
-

КАКВЕ УТИЦАЈЕ ЕНГЛЕСКОГ И СРПСКОГ ПРИМЕЋУЈЕТЕ КОД УЧЕНИКА ПРИ УЧЕЊУ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА?

6. У којој мери Ваши ученици користе знања енглеског језика у настави немачког?
а) Никада.
б) Ретко.
в) Понекад.
г) Често.
д) Веома често.
У којим наставним ситуацијама?
-

7. У којој мери Ваши ученици користе знања српског језика у настави немачког?
а) Никада.
б) Ретко.
в) Понекад.
г) Често.
д) Веома често.
У којим наставним ситуацијама?
-

8. Која знања енглеског језика помажу ученицима у учењу немачког језика? Наведите примере у раду са ученицима.
-

9. Која знања српског језика помажу ученицима у учењу немачког језика? Наведите примере у раду са ученицима.
-

10. Која знања енглеског језика отежавају ученицима у учењу немачког језика? Наведите примере у раду са ученицима.
-

11. Која знања српског језика отежавају ученицима у учењу немачког језика? Наведите примере у раду са ученицима.

12. У којој мери Ваши ученици примењују неке од следећих стратегија/техника учења? Пажљиво прочитајте и процените степен сагласности.

	Уопште се не слажем	Не слажем се.	Нити се слажем нити не слажем	Слажем се.	У потпуности се слажем
Уочавају сличности (језичку сродност) између енглеског и немачког (нпр. <i>Learn - lernen</i>).	1	2	3	4	5
Уочавају сличности између српског и немачког (нпр. <i>Kelner - Kellner, kravata - Krawatte</i>).	1	2	3	4	5
Уочавају разлике између енглеског и немачког, посебно <i>лажне пријатеље (become – постати, bekommen – добити, where – где, wer ко)</i> .	1	2	3	4	5
Уочавају разлике између српског и немачког (нпр. (не)постојање, другачији род именица и сл.).	1	2	3	4	5
Уз помоћ једне немачке речи препознају другу, нпр. кованице (нпр. <i>arbeiten – Arbeitszimmer</i>).	1	2	3	4	5
Када не знају неку немачку реч, сете се енглеске и користе је.	1	2	3	4	5
Када не знају неку немачку реч, сете се српске и користе је.	1	2	3	4	5
Препознају и користе интернационализме (нпр. <i>telefon, Telefon, telephone</i>).	1	2	3	4	5
Када уче нову немачку реч или граматику, повезују то са оним што су већ учили/што већ знају.	1	2	3	4	5
Постављају хипотезе: пре него што прочитају лекцију, покушавају да схвате о чему се ради у тексту.	1	2	3	4	5
Интелигентне хипотезе: док читају лекцију, покушавају да схвате шта би могла да значи непознатареч или граматичко правило (на основу контекста и сл.).	1	2	3	4	5
Покушавају да схвате шта је важно у лекцији.	1	2	3	4	5
Упоредују са друговима или са наставником енглески и немачки (нпр. значење речи, граматику и сл.).	1	2	3	4	5
Упоредују са друговима или са наставником српски и немачки (нпр. значење речи, граматику и сл.).	1	2	3	4	5
Размишљају о томе како да ураде задатак, како да (лакше) уче.	1	2	3	4	5
Причају са друговима или са наставником о техникама и стратегијама учења (како да уче, ураде задатак и сл.).	1	2	3	4	5
Користе метајезичку терминологију (разговарају о језику).	1	2	3	4	5
Не уче само из уџбеника, већ користе и речнике, интернет, ТВ и др.	1	2	3	4	5

13. Коришћење и ослањање на већ научене стране језике (Л1 и Л2) може за ученике да буде олакшавајуће у настави немачког?

- а) Уопште се не слажем.
- б) Не слажем се.
- в) Нити се слажем нити не слажем.
- г) Слажем се.
- д) У потпуности се слажем.

14. Коришћење и ослањање на већ научене стране језике (Л1 и Л2) може за ученике да буде отежавајуће у настави немачког?

- а) Уопште се не слажем.
 б) Не слажем се.
 в) Нити се слажем нити не слажем.
 г) Слажем се.
 д) У потпуности се слажем.

РЕФЛЕКСИЈА СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ
 У ПОГЛЕДУ УКЉУЧИВАЊА ДРУГИХ ЈЕЗИКА У НАСТАВУ

15. Колико често у наставу укључујете енглески језик за области наведене у табели?

	никада	ретко	понекад	често	веома често
Лексика	1	2	3	4	5
Граматика	1	2	3	4	5
Фонетика	1	2	3	4	5
Правопис	1	2	3	4	5
Изговор	1	2	3	4	5
Технике учења/стратегije	1	2	3	4	5

Наведите примере из наставе.

16. Колико често у наставу укључујете српски језик за области наведене у табели?

	никада	ретко	понекад	често	веома често
Лексика	1	2	3	4	5
Граматика	1	2	3	4	5
Фонетика	1	2	3	4	5
Правопис	1	2	3	4	5
Изговор	1	2	3	4	5
Технике учења/стратегije	1	2	3	4	5

Наведите примере из наставе.

17. Процените значај следећих аспеката вишејезичног приступа у настави немачког као другог страног језика:

(према Neuner et al., 2009)	потпуно неважно	углавном неважно	ни важно ни неважно	углавном важно	веома важно
<u>Трансфер</u> (активирање свих знања и искустава у учењу језика које ученици већ имају „у глави“)	1	2	3	4	5
<u>Интерференција</u> (свест о томе, да се при учењу новог језика „уплићу“ елементи претходно научених језика)	1	2	3	4	5
<u>Когнитивно учење</u> (поређење и разговор о језичким феноменима и процесу учења)	1	2	3	4	5
<u>Разумевање</u> као основа учења језика (активирање знања, аналогije, вежбе разврставања, стратегије разумевања, разговор о теми и језику)	1	2	3	4	5
Оријентисаност ка <u>садржајима</u> (актуелне теме, не баналне; другачији задаци са поређењем и дискусијом о језику, култури и обичајима, процесу учења)	1	2	3	4	5

Оријентисаност ка <u>тексту</u> (аутентични текстови за читање и слушање, Сацхтецте, паралелна обрада текстова на више језика, пуно интернационализма, англицизма итд.)	1	2	3	4	5
<u>Економичност</u> (ефикасно осмишљавање процеса учења)	1	2	3	4	5
<u>Активирање</u> ученика (уочавање/откривање битних информација или правила уз „навођење“ наставника)	1	2	3	4	5

18. Колико често примењујете следеће активности у настави?

	никада	ретко	понекад	често	веома често
Упоређујем језике.	1	2	3	4	5
Истичем сличности међу језицима (развијам код ученика свесност о сличностима).	1	2	3	4	5
Истичем разлике међу језицима (развијам код ученика свесност о разликама).	1	2	3	4	5
Користим потенцијал заједничке енглеско-немачке лексике (појачан рад на лексици).	1	2	3	4	5
У раду са текстовима стављам тежиште на разумевање прочитаног текста.	1	2	3	4	5
Обрађујем интересантне и актуелне теме за ученике.	1	2	3	4	5
Излажем и обрађујем градиво на два или три језика (немачки, енглески, српски и други језици).	1	2	3	4	5
Активирам ученике да уочавају/откривају сами информације и правила (индуктивно учење).	1	2	3	4	5
Примењујем принципе когнитивног учења (поређење и разговор о језичким феноменима и процесу учења).	1	2	3	4	5
Користим задатке или вежбе којима се подстиче употреба више језика.	1	2	3	4	5
Користим задатке или вежбе којима се подстичу ученици за примену већ научених техника учења.	1	2	3	4	5
Разговарам са ученицима о техникама и стратегијама учења, како да самостално уче.	1	2	3	4	5

19. Ученике је могуће поучити директном методом (директним упутствима) да користе претходна знања и стратегије.

- Уопште се не слажем.
- Не слажем се.
- Нити се слажем нити не слажем.
- Слажем се.
- У потпуности се слажем.

Прилог 5. Одговори испитаника из другог упитника (за ученике)

ГРУПА А

Ученик 63, остварени број поена: 10
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Реч је о компарацији, односно поређењу придева у српском, немачком и енглеском. При компарацији и немачки и енглески придеви се завршавају на –er.</i>

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Најчешћа разлика је у изговору, а при писању већина речи је иста или наликује. При читању је разлика, јер је немачки мало грубљи, односно одсечан, за разлику од енглеског.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, јер су неке речи сличне, да не кажем исте, а ипак енглески учим дуже. Већину речи сам знао, али пошто су и енглески и немачки германски језици, односно тог порекла, лако је одредити значење речи, јер је већина слична.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам гледао да ли има германизама, онда применио знање, па сам попунио све.</i>

Ученик 15, остварени број поена: 10
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О компарацији придева. Компаратив се гради када на придев додамо наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Наставак за компаратив је и у немачком и у енглеском –er. Нисам уочила разлику.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>У овом случају не, јер сам знала сва значења придева на немачком. Знала сам све.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво погледам придев на енглеском и преведем га, а онда нађем придев који је супротан енглеском. На крају преведем немачки придев.</i>

Ученик 55, остварени број поена: 10
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компаратив придева. Додаје се наставак –er на придев.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Као и у енглеском, и немачки наставак за компаратив је –er. Пуно речи се разликује само у једном слову. У немачким речима има слова са умлаутом (ä, ö, ü) и оштрог ес (ß). Немачке су углавном теже за изговор.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, јер енглески учим већ неколико година и овде сам имала речи немачког језика које су биле написане одмах испод. Углавном од пре, али је било и оних за које нисам знала.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Користила сам знање из матерњег и енглеског језика да бих схватила значење речи на немачком.</i>

Ученик 97, остварени број поена: 10
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компарацији. На крају придева је увек –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се изговарају и пишу. У немачком има умлаута, у енглеском не.</i>

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, јер су речи сличне на немачком и енглеском. Знала сам већину, а сада сам научила једну.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Покушала сам да преведем енглеску реч, затим сам се сетила придева супротног значења на енглеском, па сам се потрудила да их напишем на немачком, тј. да их нађем међу понуђеним придевима и на крају превела на српски.</i>

Ученик 64, остварени број поена: 10
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација. Сви се завршавају на –er и неки гласови су мало другачији, или су речи кроз другачије.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Све се завршавају на –er. Неки самогласници су различити и не само самогласници, него и неки сугласници.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да. Тако што сам помоћу енглеских схватио значење немачких. Сада сам схватио на основу енглеских.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам погледао и упоредио речи. Извукао сам сличности и разлике и затим сам попунио формулар о тежини и тачности задатка.</i>

Ученик 7, остварени број поена: 10
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компарацији придева два. Када се користи компарација, на крају се додаје наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Неки придеви се слично пишу и изговарају. Немачке речи имају умлаут.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, помогао ми је енглески тако што сам тражила супротности на енглеском, па сам у табели пронашла на немачком. Схватила сам на основу немачких речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам о преводу енглеских речи, па сам тражила супротно значење</i>

Ученик 66, остварени број поена: 10
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. Сви придеви се обавезно завршавају на наставак –er. То их чини истим.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Много њих је исто. Веома помаже сличност. Није много велика разлика. Врло су слични, нпр.: zounger – jünger. Исти су.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао је, јер да сам имала речи на немачком, можда не бих знала превод. Али, учим енглески откад сам била мала, па сам по томе знала превод. Знала сам од раније.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Размишљала сам о томе како је чудно што су неки веома слични, а неки нису уопште. Ишла сам редом и користила сам своје знање, док нисам све решила.

Ученик 96, остварени број поена: 9

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. *тачна одговора*

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

О компарацији придева. За компарацију имају наставак –er.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Неке се слично пишу, а неке имају сличан изговор. У немачком постоје умлаути, а у енглеском не.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте, јер њега учим дуже и више речи знам. Неке сам знала од раније, а неке сам уз помоћ енглеских научила.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Гледала сам како се каже реч на енглеском, јер са енглеског знам више речи, па сам повезивала са српским и на крају немачким.

Ученик 83, остварени број поена: 9

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. *тачна одговора*

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

О упоређивању. За компаратив придева додаје се наставак –er.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Слични су, завршавају се на –er. Мале разлике су при изговору.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Да. Зато што сам знао супротне речи на енглеском, па сам их написао на немачком. Не, нисам, али сада знам.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

О упоређивању речи на енглеском, па сам видео како се пишу на немачком, а онда сам их превео на српски.

Ученик 104, остварени број поена: 9

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. *тачна одговора*

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Ради се о компаративу и суперлативу придева. Не знам.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Имају исти додаток –er и неке су сличне. Граматичка основа им је кроз другачија и са умлаутом другачије се изговарају у немачком.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Да, зато што енглески знам одлично и уз помоћ њега сам схватила и речи на немачком. Схватила сам на основу енглеских.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Гледала сам енглеске речи и видела оне понуђене горе и схватила сам шта значе.

Ученик 99, остварени број поена: 9
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компација, контраст. Да имају исте завршетке за компацију неких придева.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Кад је компација, завршавају се на –er. Друкчије се каже и пише нешто</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, неке речи су сличне. Нешто сам већ знао, нешто не.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам га прочитао, па ми је мало помогла табела.</i>

Ученик 68, остварени број поена: 9
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Придеве дате на немачком и енглеском разврставамо по табели, јер знамо шта значе све речи из табеле и дате речи. Немачки и енглески придеви углавном се слично изговарају и завршавају на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Неке немачке речи пишу се исто као те енглеске речи, само се дода умлаут на одређеним словима, многи придеви се и у немачком и у енглеском завршавају на –er. Неке немачке речи потпуно се разликују и по изговору и по запису.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је јер сам при решавању упоређивала енглеске и немачке речи. Углавном сам знала значење немачких речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Задатак сам решила на основу речи датих у примерима А и Б. Тражила сам сличност међу одређеним речима.</i>

Ученик 65, остварени број поена: 9
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компација. Приликом компације придева у немачком и енглеском језику, речи добијају наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Постоје сличности у неким од примера: younger – jünger; louder – lauter. Такође, могу приметити да се и у немачком и у енглеском језику глаголи које поредимо завршавају на –er. Код неких глагола не постоји сличност између енглеских и немачких речи, као на пример: smaller – kleiner; prettier – schöner; thinner – dünner.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, постоје сличности између неких придева у изговору, али и самом писању речи. Већину сам знала, али сам и научила два нова придева (dünner, lauter).</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>При попуњавању табеле сам прво решавала оно у шта сам била потпуно сигурна, а затим сам ишла системом елиминације, или ми је помогла сличност између појединих придева у енглеском и немачком</i>

Ученик 4, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О компарацији. Додаје се –er за компарацију.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично звуче и слово r на крају се изговара. Другачије се пишу и на различит начин се изговарају. Немачки се више буквално изговара, за разлику од енглеског.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Била сам у дилеми за последње две речи, али помоћу енглеског сам урадила задатак. Већину сам знала од раније.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>О значењима.</i>

Ученик 2, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Можда што се завршавају све на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличне речи мају, слично се пишу. Готово да нема разлике. Сви придеви су слични.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, пошто сам знао речи на енглеском, па сам онда и на немачком.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>О значењу на енглеском, па сам онда знао супротност и на немачком.</i>

Ученик 86, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компаративу. Сви придеви се завршавају на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Да се све завршавају на –er. Разлика је у изговору.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао је. Слично се чита и пише. Знала сам значење немачких речи, али су ми основе енглеских речи помогле.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам о српском. У првом задатку сам гледала речи.</i>

Ученик 18, остварени број поена: 9
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о придевима (о компаративу). Напишемо прво придев, па додамо наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Уочила сам да су многе речи промењене само за по неко слово. Завршавају се на –er. Разликују се у компаративу, само ако се и сами придеви разликују.</i>

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је зато што су речи сличне, па сам могла да упоредим. Схватила сам на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам превела на енглески супротну реч, а затим и на немачки.</i>

Ученик 17, остварени број поена: 9
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компаративу. Немачке и енглеске речи се завршавају на –er и слично се читају.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Уочио сам да се сви завршавају на –er, да се неке речи слично пишу. Уочио сам да им се речи разликују, али слично изговарају.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, помогао ми је у изговарању еџчи, и што сам знао да их prevedем. Схватио сам више на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљао сам како се која изговара, а неке сам знао.</i>

Ученик 87, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компаративу. Код компарације придева на придев се додаје наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличност је јер се сви завршавају на –er. Разлика је у изговору.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је јер знам речи и могла сам да упоређујем са мојим знањем немачког. Неке сам знала, а неке сад.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам превела енглеске придеве и написала немачке како сам знала.</i>

Ученик 77, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. Завршавају се на –er у компаративу.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Не пишу се исто, али се слично изговарају. Сличне су. Завршавају се на –er као и у енглеском (компаратив).</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Мало. Више сам упоређивала са француским. Не.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам погледала енглеске речи и по смислу сам тражила речи у немачком</i>

Ученик 16, остварени број поена: 8

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О компарацији придева. На основу придева додаје се наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>У компарацији се додаје –er. Нисам уочио разлику.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, добро говорим енглески, па сам лако превео. Схватио сам сада</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Гледао сам придеве изнад табеле, зато што они имају различито значење у односу на енглеске у табели и само сам их преписао и превео</i>

Ученик 100, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компарацији придева. Неки придеви се завршавају на –er и код енглеског и код немачког језика.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличне су по писању, а неке и по изговору. Не граде се исто.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>На неки начин и јесте, немачке и енглеске речи су сличне. Неке речи сам схватила на основу енглеских, а неке сам већ знала.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Гледала сам енглеске и немачке речи и нашла сам сличност између њих.</i>

Ученик 71, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о суперлативу придева. Све речи које се завршавају на –er су енглески или немачки придеви.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Речи се увек завршавају на –er. Речи из оба језика су скоро исте, с тим што се другачије изговарају, а неке чак и кроз другачије.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Делимично јесте. Тако што има пуно истих речи са сличним називом. Неке сам знала, а неке на основу енглеског језика. Слични су им називи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам упоређивала енглеске и немачке речи. Покушавала сам да нађем речи које се слично или исто пишу.</i>

Ученик 54, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компарацији придева.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Имају сличности, нпр. younger је слично као jünger. Неке речи су исте, тако да није проблем препознати. Prettier је на немачком schöner. Тако да су разлике велике, али ако се зна реч на немачком, лако ју је препознати на енглеском.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Помогао ми је. Неке речи на енглеском су сличне као на немачком. Схватила сам на основу енглеских.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Прво сам видела речи на енглеском и пошто су требале супротности знала сам да треба на немачком, како пише под А, пошто енглески знам веома добро.

Ученик 37, остварени број поена: 8

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. *тачна одговора*

О каквој граматички се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Поређење придева.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Слично се пишу и читају. Постоје мале разлике у читању и писању.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Да. Боље знам енглески него немачки, па ми је помогло да преведем. Нисам знала од раније значење свих немачких речи, али сам их схватила на основу енглеских.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Прво сам размишљала о тим придевима и превела сам их, а затим сам придеве из задатка А преписала правилним редоследом у задатак Б.

Ученик 29, остварени број поена: 8

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. *тачна одговора*

О каквој граматички се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

О граматички супротних придева (поређење придева). Придеви енглеског и немачког језика су речи које помажу у превођењу других речи.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

То што се и немачке и енглеске речи слично изговарају. Учила сам то да се другачије пишу и да се понеке речи баш разликују у писању.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Да, тако што сам помоћу њега преводила на други језик. Нисам знала немачке речи, али помоћу енглеског сам схватила како то да напишем на немачком.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Размишљала сам о томе које речи на ком језику знам да бих га превела на језик који не знам.

Ученик 21, остварени број поена: 8

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. *тачна одговора*

О каквој граматички се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

О супротним придевима. Придевска основа + er

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Има мало сличности. Неке речи су друге и код неких има две тачке.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте, по њему сам открио нове немачке речи. Схватио сам на основу енглеских, сада.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Погледао сам горе код А и видео како гласе немачки придеви по енглеском и онда сам их убацио, а српски сам знао јер знам ове енглеске речи.

Ученик 19, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О граматичкој придева (компаратив). Основа + er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Веома личе, имају нека заједничка слова, слично се изговарају. Уочио сам да је немачки грубљи језик, док је енглески течнији.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, зато што сам знао енглеске придеве од раније. Знао сам од раније.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљао сам о придевима. Веома ми је помогао пример А.</i>

Ученик 5, остварени број поена: 8
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Реч је о компарацији придева. Када се користи компарација на крају речи се додаје наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слова су иста. Изговор речи на немачком је врло сличан енглеском изговору. У енглеском језику нема умлаута.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је у решавању, зато што су енглески придеви веома слични немачким. Неке речи сам знао, али већину сам сада схватио на основу енглеског језика.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

ГРУПА Б

Ученик 78, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компаратив. Компаратив се завршава на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Компарација придева се завршава на –er. Почетна слова код неких придева (prettier-schöner) се разликују.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Табела А ми је помогла. У енглеском се само нека слова разликују од немачких речи. Сада сам схватила.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Из табеле А сам гледала придеве.</i>

Ученик 8, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О придевима.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

<i>Задња два слова, и у изговору (сличности). У прва 3 слова, и у умлауту (разлика).</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>На енглеском знам више речи, јер га учим дуже. Лако сам превео са енглеског на српски. Нисам знао значење сваке речи, само понеке, већину сам схватио на основу енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>О значењу речи на енглеском; онда сам погледао горе у придеве; онда сам превео са енглеског на српски.</i>

Ученик 56, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Упоредној. Речи на енглеском језику и на немачком језику се исто завршавају и углавном се разликују у пар слова.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се читају и пишу. Има разлике у читању и писању.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте. Веома се слично пишу и читају. Углавном сам се тога држала. Неке сам знала од раније, а неке сам сада схватила.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам размишљала на српском, затим на енглеском и на крају на немачком. Упоредила сам са енглеским, и у читању и у писању.</i>

Ученик 92, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Сви придеви у енглеском и немачком имају сличну компарацију.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Све речи се завршавају на –er. Да се скоро све слично изговарају.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је јер ме је асоцирао на немачки. Знала сам све речи, осим dünner.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам више о немачком језику и о речима које смо учили. А енглески језик ме је инспирисао на немачки.</i>

Ученик 85, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о упоређивању. Сви се завршавају на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>У компаративу сви придеви и у немачком и у енглеском се завршавају на –er. Учила сам разлику у изговору.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је зато што сам већ знала неке речи из енглеског и оне су доста сличне немачким речима. Нисам знала све немачке речи, али сам сада схватила на основу енглеских.</i>

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам о енглеским речима и приметила сам да су доста сличне немачким речима. Само је мала разлика у изговору и писању</i>

Ученик 70, остварени број поена : 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о суперлативу придева. Сви придеви се завршавају на –er, то је суперлатив придева.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Речи се завршавају на –er.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Не баш, али у неким речима сам и сам дошао до закључка, јер сам их углавном знао. Углавном сам неке знао, али сам их и учио.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам размишљао о формули придева на енглеском, па сам закључио да има великих сличности на немачком.</i>

Ученик 103, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О компарацији придева.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Учила сам да се за компарацију и у енглеском и у немачком језику користи суфикс –er. Неке се разликују у енглеском и немачком језику, а неке су сличне.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Мало, јер су неке речи сличне. Неке речи сам знала, а неке сам и сада схватила, на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Погледала сам енглеске речи, затим сам направила супротне придеве, неке сам на немачком знала, а неке сам на основу сличности написала.</i>

Ученик 6, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О придевима. У компаративу, у оба језика постоји наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>У компаративу и у енглеском и у немачком постоји наставак –er. Другачије се пишу речи.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је мало. Зато што се компаратив исто гради. Нисам знала баш све речи, али сам схватила.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам како се гради компаратив енглеских придева.</i>

Ученик 89, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о придевима. Сви придеви се завршавају на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Има доста сличности. Слични су корени речи. Разлика: не знам.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Можда мало. На пример bigger и kleiner, то ми је због енглеског помогло, али не баш и друге речи. Неке речи сам знала из енглеског, а неке сам знала само на немачком.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам о сличностима међу речима.</i>

Ученик 95, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О супротности придева (поређење придева). Правило је да је прво слово исто и изговара се на сличан начин.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>У изговору. Различно писање речи и изговарање.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је. Имају велику сличност. Сада сам схватила.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво како се та реч каже на енглеском, па сам је после превела на немачки.</i>

Ученик 30, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Слично се пишу и завршавају се на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Све речи се завршавају на –er. Почетак није исти.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте. Због енглеског сам научио како се каже/пише (млађи и мађи). Неке сам тек сада схватио.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Знао сам неке енглеске, неке немачке речи, па сам повезао.</i>

Ученик 47, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. И једни и други се граде тако што се на придев дода наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

<i>Неки се слично изговарају. Различно се пишу.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, зато што сам знала све енглеске речи, па сам немачке само преписала. На основу енглеских сам закључила.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 23, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О придевима и њиховом упоређивању. На компаратив се додаје –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Енглески и немачки имају исто језичко порекло, тако да многе речи личе. Неке речи нису као на енглеском.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је за неке речи. Нисам знао значење. Неке сам знао, а неке због енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 22, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О придевима и њиховом упоређивању. На компаратив се додаје наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Енглески и немачки имају исто језичко порекло, тако да многе речи личе. Неке речи нису исте као на енглеском.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је, за неке речи нисам знао значење. Неке сам знао, а неке због енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 10, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Завршавају се на –er.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Зато што ми је помогао да преведем на српски. Схватио сам сада.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Прво сам превео на српски, па онда на немачки.

Ученик 9, остварени број поена: 7

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

О компарацији придева.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Завршавају се на -er.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Да, јер енглески учим дуже и знам га боље. Сада сам схватио.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

О значењу речи на енглеском. Погледао сам под А, горе испод наслова задатак, и тако сам урадио задатак.

Ученик 3, остварени број поена: 7

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Сви се завршавају на -er.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Уочио сам да код глагола louder, younger су на немачком lauter и jünger. Уочио сам да код глагола prettier, smaller и thinner, нису слични на немачком.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте, зато што су неки глаголи слични. Схватио сам на основу енглеског.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Размишљао сам да морају да буду слични глаголи на енглеском и немачком.

Ученик 1, остварени број поена: 7

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Значење речи и презимена.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Све речи се понављају са -er. Уочио сам да су све речи скоро исте.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте. Зато што су те речи сличне. Знала сам и раније, али сад сам више схватио на основу енглеских речи.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Урадио сам задатак помоћу енглеских речи.

Ученик 73, остварени број поена: 7

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о супротном значењу. Завршавају се речи на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се читају. Другачије написане речи.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, по читању тих речи енглески ми је веома помогао. Сад сам схватио преко енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>О речима и логички сам размишљао.</i>

Ученик 72, остварени број поена: 7
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О компарацији придева. Сви придеви се слично изговарају.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Да се завршавају на –er. Да се слично изговарају.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Неке речи на енглеском су сличне са речима на немачком и слично се изговарају. Знала сам све осим dünner.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Неке речи су ми биле познате и биле су ми сличне са речима на енглеском.</i>

Ученик 101, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Не знам. На крају свих речи стоји –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се изговарају и пишу. Неки придеви, као нпр. louder се на немачком пише lauter, тако да су неки сугласници замењени другим.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте. Зато што знам више речи на енглеском, него на немачком. Неких не, а неких да.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Посматрајући речи.</i>

Ученик 60, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ово су описни придеви, ту се дешава повећање придева. У енглеском и немачком постоје исти придеви, али постоје и изузеци: larger/thicker на немачком jekleiner.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

<i>Неке речи су сличне, а неке не. На пример older, на енглеском је супротно значењеyounger, а на немачком jejünger и то је исто. Larger/thicker, то није исто као на немачком.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Зависи како за које придеве, нису сви исти и у немачком и у енглеском.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам о сличности са неким придевима из енглеског на немачки и обрнуто.</i>

Ученик 98, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компарацији.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Све речи се завршавају са наставком –er и имају нека иста слова у основи. Неке немачке речи имају слова са апострофом.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, тако што знам више енглеских речи од немачких. Урадио сам на основу енглеског језика.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Задатак сам урадио на основу енглеског језика.</i>

Ученик 75, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. И на једне и на друге се додаје наставак –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се пишу. Неке речи немају сличности.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, али не много. Да, знала сам их од раније.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Енглеску реч сам превела и написала придев на немачком.</i>

Ученик 62, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличне су када их први пут видиш. У речи слова се разликују.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је тако што сам знао три речи на енглеском, а нисам знао на немачком. Знао сам и на немачком и на енглеском, а остало сам схватио на енглеском језику.</i>

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам превео шта сам знао, па сам тражио на енглеском речи, а онда сам тражио и на немачком.</i>

Ученик 26, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о компарацији придева.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Уочио сам да се и једне речи и друге завршавају на –er.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте. Упоредивањем. Неке сам знао од раније, а неке сам научио кроз енглески.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам видео речи на енглеском, па сам их упоредио са речима на српском.</i>

Ученик 102, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличности су у изговарању. У неким речима су само самогласници, сугласници, а неки и по изговарању се разликују.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, неки придеви имају сличности, а и превела сам са енглеског на српски и видела која је реч. Знала сам половину, а друго сам схватила на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 79, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Нисам сигурна.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Углавном по словима. По почетном, по задња два и сл. Па рецимо, ако се исто пише, другачије се изговара и обрнуто. Али, такође, и по оном слову Р у изговору.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да. Тако што сам упоредивала енглески и немачки. Неке речи сам одмах знала, али неке сам схватила и сада на основу енглеских. Али сам чак и неке енглеске превела уз помоћ српског. Рецимо по почетном слову.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Углавном о преводу и томе како да одговорим на питања.</i>

Ученик 57, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Упоредивој.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се изговарају, слично се пишу. Разликују се у писању, читању.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, има неких сличних речи са немачким језиком. Неке сам знала од раније, а неке сад схватила.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам преводила на српски, а онда писала на немачком.</i>

Ученик 48, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О компарацији. И једни и други се завршавају на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Неке речи се слично читају. Не пишу се исто.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да. Схватио сам на основу енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 45, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. Сваки немачки придев из ових у колони се завршава на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Нисам, али сада знам уз помоћ енглеског. Имају они и неке сличности.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, зато што знам речи на том језику. Јесам.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљао сам о математици.</i>

Ученик 38, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Поређење придева. Додавањем наставака а</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

<i>Завршавају се на –er и слично се читају. Разлика је у писању.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, зато што сам већ знала те речи. Схватила сам сада на основу енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Знала сам те речи.</i>

Ученик 35, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о поређењу.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Све речи се завршавају на –er. Разликују се у писању и у читању.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао је тако што сам на основу енглеских речи схватио немачке. Схватио сам на основу енглеских.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 32, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о немачкој граматичкој, али само што неке речи спроводимо кроз разне језике. То што се скоро свака енглеска и немачка реч завршава на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Неке немачке речи се изговарају као енглеске. Разлика је то што је по мени немачки мало грубљи језик, посебно код слова ö, ü.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Неке енглеске речи су ми сличне немачким и било је лакше тако решавање. Неке немачке речи сам схватио на основу енглеских.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљао сам о спровођењу немачких речи кроз разне језике.</i>

Ученик 20, остварени број поена: 6
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Придеви; супротности. Придев + er</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>louder-lauter; younger-jünger.Највише се разликују по ö, ü.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте, да би знали значење придева на немачком. Схватио сам сада на основу енглеских.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

О придевима и енглеском.

Ученик 13, остварени број поена: 6

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Глаголској. Они су веома слични.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Неке немачке речи су сличне, чак почињу истим словом. Енглеска реч је краћа, а немачка реч понегде има две тачке.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте, неке речи сам знала. Неке сам знала, а неке сам схватила.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Размишљала сам да ли можда почињу истим словом, да ли се можда слично пишу.

Ученик 12, остварени број поена: 6

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Ради се о придевима. Имају две тачке изнад слова.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Велику сличност имају, разликују се само за неко слово. Неке немачке речи имају изнад слова две тачке.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте. Тако што су много сличне немачке и енглеске речи. Не баш свих, али већину.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Упоредила сам са енглеским.

Ученик 91, остварени број поена: 6

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Компарација.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Иста слова. Различита слова и умлаут слова.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

*Јесте. Неке речи из енглеског личе на немачке речи. Неке сам знао, неке нисам. Знао сам *jünger, kleiner* и *lauter*. Нисам знао *schöner* и *dünner*.*

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Примеривао сам речи које знам из енглеског и речи које знам из немачког.

Ученик 82 остварени број поена: 6

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. Завршавају се на –er.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сви придеви се завршавају на –er. Разликују се само у неколико слова.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да. Већина слова су иста. Нисам знао све, али сам схватио на основу енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Неке речи сам знао, неке схватио уз помоћ енглеског.</i>

Ученик 27, остварени број поена: 5
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Уочио сам да се већина придева завршавају на –er и да се у неким придевима t и d замењују и обрнуто.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, зато што има неких сличности са немачким. Сада сам схватио на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљао сам о енглеским речима и упоређивао их са немачким.</i>

Ученик 93, остварени број поена: 5
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. Имају наставак –ed.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Нисам нешто много уочио. Има пуно разлика, али ја много волим немачки и волела бих да будем професор немачког.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>За неке речи јесте, а за неке није, неке сам већ знала. Сада сам неке схватила, зато што су сличне.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Ученик 84, остварени број поена: 5
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Упоредивање.</i>

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличности око писања и изговора. Разлика око писања.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, помогао ми је, јер неке речи личе на тај језик. Знао сам значење, јер су ми понекад сличне по речима из српског и енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 74, остварени број поена: 5
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Знао сам скоро све, а граматика је супротно значење. Придеви су слични и лакше се препознају у енглеском језику.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличности су по звуку изговора речи. Разлика је у писању речи. Енглески има своја правила у писању, а немачки своја правила.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, помогао ми је доста у речима. Схватио сам да је сада лакше учити немачки уз помоћ енглеског језика, и знао сам доста речи и без енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљао сам о тесту и трудио сам се да урадим тест што боље.</i>

Ученик 46, остварени број поена: 5
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се пишу и изговарају. Разлика у писању.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Мало. Нисам знала, али сам схватила на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 41, остварени број поена: 5
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Описни придеви.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Има доста сличности. Веома је мало разлика.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте, зато што су речи веома сличне. Сада сам схватила уз помоћ енглеског језика.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Сличност тих речи ми је помогла.

Ученик 36, остварени број поена: 5

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Поређење придева.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Завршавају се на -er. Разлика у писању.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Није ми много помогао. На основу енглеског.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Шта ми је пало прво на памет.

Ученик 28, остварени број поена: 5

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Поређење. Слични су и уз помоћ енглеског сам схватила шта значе.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Слично се пишу, а можда слично и звуче. Да се само мало другачије пишу. Неколико слова су различита.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте. Мени енглески одлично иде, па сам се уз помоћ њега лакше снашла. Схватила сам сада помоћу енглеских речи.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

О задатку и придевима.

ГРУПА В

Ученик 94, остварени број поена: 4

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

Компарација придева. Имају наставак -ed.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Да имају исто значење. Код немачких речи има умлаут, а код енглеских не.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Не знам да ли ми је помогао. Нисам знала значење ових речи.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

Размишљала сам о томе да што боље урадим.

Ученик 53, остварени број поена: 4

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Граматици о промени придева. Када у енглеској речи нађемо на <i>oi</i>, у немачком се мењају у <i>ii</i>; <i>t u d</i>.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>У немачком има пуно енглеских речи, које заправо вуку корен из енглеског. У појединим речима када се два сугласника нађу један поред другог дође до промене и постану сасвим други одређени сугласници.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Зато што речи имају сличност. Схватио сам на основу енглеског језика.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>У примеру (А) сам гледао која се слова кад мењају.</i>

Ученик 81, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација придева. Придеви значе исто, али компаратив и суперлатив имају већу количину неког придева у свом облику.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличнису. Другачији изговор.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Слични су по писању. На основу енглеског, али не све.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>О значењу речи</i>

Ученик 61, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Углавном има сличности, међутим, пошто сам знала превод енглеских речи, па пошто је супротно од неке речи, онда сам по томе видела.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, помогао ми је. Углавном да, али нешто не могу да се сетим.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Да, прво сам видела превод неке речи енглеског порекла, а затим супротно значење.</i>

Ученик 44, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Све се завршавају на <i>-er</i>, слично се пишу и изговарају. Мало се друкчије пишу.</i>

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте. Зато што сам већину енглеских речи знала.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Било ми је забавно. Размишљала сам о томе како треба да се уради.</i>

Ученик 58, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. <i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева? <i>Неке енглеске речи су сличне са немачким. Неке немачке речи имају умлаут, а енглеске немају.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Енглески ми је помогао, јер је сличан са немачким. Схватио сам на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Овај задатак сам урадио без икаквих потешкоћа.</i>

Ученик 31, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. <i>Не знам како бих могла да одговорим на ово питање. Мало је нејасно. Разлика је у томе што су неке речи баш сличне.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева? <i>Има доста сличности, што је јако добро.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је у томе што су неке речи јако сличне. Понешто сам знала, али сам неке речи схватила на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Није ми баш све било лако да урадим, али сам се потрудила да урадим све.</i>

Ученик 14, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. <i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева? <i>Слични су, али не знам каква је сличност. Не знам.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, сличне су речи. Не.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Пажљиво сам гледао у речи.</i>

Ученик 33, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компарација.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Имају сличан облик, као рецимо српски и црногорски. Немају иста слова, ch=š</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, зато што су речи сличне. Да, неке.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 11, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Сличне су, или су Немци крали од Енглеца, или су Енглези од Немаца. Разлика у изговарању.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је зато што знам све ове придеве на енглеском и то ми је помогло да их разумем. Већину сам знао од пре.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљао сам о придевима.</i>

Ученик 42, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Придева. Веома је слично.</i>
Каквусличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Неке речи су ми личиле. Да се само прва разликује.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Много. Помогао ми је јер слушам енглеску музику и тако сам научила језик. Да, схватила сам уз помоћ енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Размишљала сам о енглеским речима и онда покушала на немачком.</i>

Ученик 59, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Ради се о придевима (описним).</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

<i>Сви придеви које смо имали завршавали су се на –er. Не знам, нисам уочио.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, у преводу речи. Знао сам од раније речи у немачком језику.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Прво сам преводио на српском, а затим са српског на немачки.</i>

Ученик 60, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Поређење придева</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Мале. older (стар), jünger (млад). Велике разлике.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Знам неке речи. На основу енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Неке енглеске речи су у немачком, а неке немачке речи се користе у енглеском.</i>

Ученик 88, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>Компаратив и суперлатив.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Грађене су из истог корена. Немачке речи су чудније, имају умлаут, за разлику од енглеских речи.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Не баш свих.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 67, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се пишу и изговарају. Немачке речи се чудно изговарају, за разлику од енглеских речи.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Јесте, речи се отприлике слично пишу. На основу енглеских.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Задатке сам урадила ни тешко, ни лако.</i>

Ученик 43, остварени број поена: 4

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Завршавају се на –er и слично се пишу.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Помогао ми је, зато што сам неке речи знала.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>Било ми је забавно док сам решавала, размишљала сам о томе како да урадим.</i>

Ученик 34, остварени број поена: 4
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>О лакој граматичкој немачког језика, али тешком изговору речи.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слично се пишу и изговарају. Другачије се употребљавају и другачије стоје у реченици.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Мало ми је помогао, врло мало. Нисам их схватио на основу енглеског језика, можда само неке, али их има врло мало.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>О енглеском језику.</i>

Ученик 90, остварени број поена: 3
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Уочио сам тако што звуче слично. Да се не пишу исто.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Да, јесте. Тако што звуче исто. Схватио сам на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>О познатим речима.</i>

Ученик 76, остварени број поена: 3
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Има доста сличних речи. Уочио сам малу разлику.</i>

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Помогао ми је енглески зато што су сличне речи. Знао сам неке речи

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

(нема одговора)

Ученик 25, остварени број поена: 3

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

О супротности се ради.

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

Неке речи се пишу исто. Да се пола речи пишу слично, а неке не.

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Да, прво сам превела речи са енглеског језика, па онда са немачког.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

(нема одговора)

Ученик 69, остварени број поена: 3

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

(нема одговора)

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

(нема одговора)

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

На неким местима ми је помогао. Нисам. Неке речи сам схватила на основу енглеских речи.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

(нема одговора)

Ученик 51, остварени број поена: 3

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди.
тачна одговора

О каквој граматичкој се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.

(нема одговора)

Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?

(нема одговора)

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?

Јесте, зато што сам знао на енглеском. Сада на основу енглеског.

Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?

(нема одговора)

Ученик 40, остварени број поена: 3

Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. <i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева? <i>(нема одговора)</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских? <i>Сада сам схватио на основу енглеских речи.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла? <i>(нема одговора)</i>

Ученик 49, остварени број поена: 3
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. <i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева? <i>(нема одговора)</i>
Како ти је енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских? <i>Знам енглески. Не, тек сада.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла? <i>(нема одговора)</i>

Ученик 24, остварени број поена: 2
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. <i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева? <i>У (енглески) = Ј (немачки)</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских? <i>Да, помогао ми је, јер слабо знам немачки. Схватио сам на основу енглеског.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла? <i>(нема одговора)</i>

Ученик 39, остварени број поена: 2
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматици се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве. <i>Компарација.</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева? <i>Никакву.</i>

Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Није ми помогао. Нисам знао пре речи, али их не знам ни сада.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>На чисту срећу. Писала сам насумично.</i>

Ученик 52, остварени број поена: 1
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматички се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Слични су. У немачком има две тачкице изнад, а у енглеском нема.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Учим га од малена, мајка ми говори енглески. Не баш све.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

Ученик 50, остварени број поена: 0
Како гласе немачки придеви супротног значења (у односу на енглеске)? Допуни табелу и упореди. <i>тачна одговора</i>
О каквој граматички се ради? Покушај да формулишеш граматичко правило за енглеске и немачке придеве.
<i>(нема одговора)</i>
Какву сличност и разлику си уочио/ла између енглеских и немачких придева?
<i>Никакву.</i>
Да ли ти је и како енглески помогао у решавању? Да ли си од раније знао/ла значење свих немачких речи или си схватио/ла сада на основу енглеских?
<i>Сада.</i>
Опиши како си урадио/урадила задатак. О чему си размишљао/ла?
<i>(нема одговора)</i>

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Кандидаткиња Николета Момчиловић рођена је 14.05.1962. у Београду. Основне студије завршила је 1985. на Филолошком факултету Универзитета у Београду (Група за немачки језик и књижевност), а Мастер академске студије 2010. на Катедри за германистику на истом Факултету одбраном рада на тему „Партиципи у немачком и српском језику“. Након двогодишње специјализације (1998-2000) у земљи и иностранству у организацији Министарства просвете Србије, Гете Института, Култур-Контакта и Централе за усавршавање постаје инструктор за наставнике из области методике и дидактике наставе немачког језика. Докторске академске студије (модул

језик) уписује 2010/2011 такође на Филолошком факултету Универзитета у Београду, успешно полаже све испите, а тема докторске дисертације одобрена је 2015. У току докторских студија бави се истраживањима из области глотодидактике, примењене лингвистике и социолингвистике, учествује на научним скуповима и објављује радове у тематским зборницима и часописима.

Неколико година ради као наставник немачког језика у средњим стручним школама, затим у гимназији „Бора Станковић“ у Нишу у периоду од 1992. до 2006, а од 2006. до данас на Филозофском факултету у Нишу (најпре у звању предавача за немачки језик, а затим у звању наставника страног језика). Истовремено од 2000. реализује семинаре за стручно усавршавање наставника немачког језика у организацији Министарства просвете, Гете института и Удружења наставника немачког језика. Такође је и коаутор акредитованих програма стручног усавршавања наставника немачког језика у периоду од 2003 до 2016. године

Континуирано се усавршава у земљи и иностранству у области методике и дидактике наставе немачког језика, у краћем или дужем временском периоду (преко 40 обука, семинара, пројеката). Бави се стручним превођењем, од 2008. је судски тумач за немачки језик при Основном и Вишем суду у Нишу. Члан је Удружења наставника немачког језика Србије и Друштва за стране језике и књижевности Србије.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани Момчиловић Николета
број уписа 10122А

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

НЕМАЧКИ КАО ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК
У СРБИЈИ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Београду, 13.04.2018.

Потпис докторанда

Николета Момчиловић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора НИКОЛЕТА МОНЧИЛОВИЋ
Број уписа 10122 А
Студијски програм ДАС
Наслов рада АСТАУКИ КАО ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК У СРБИЈИ
Ментор ДР ОЛИВЕРА ДУРБАБА

Потписани _____

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктор наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

у Београду, 13.04.2018

Потпис докторанда

Никоleta Marolovic'

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Немачки као други страни језик у Србији

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 13.04.2018.

Потпис докторанда

Miroslava Mladenović