



UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
METODIKA NASTAVE

# **EFEKTI PRIMENE AUTENTIČNIH TEKSTOVA U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Prof. dr Nikolina Zobenica      Kandidat: ma Ana Stipančević

Novi Sad, 2016. godine

**UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA**

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	ma Ana Stipančević
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Nikolina Zobenica, vanredni profesor
Naslov rada: NR	<i>Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika</i>
Jezik publikacije: JP	Srpski (latinica)
Jezik izvoda: JI	srpski/engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Vojvodina
Godina: GO	2016
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	(12 poglavlja / 279 strana / 78 tabela / 8 grafikona / 7 radnih listova / 3 teksta / 240 referenci / 9 priloga)
Naučna oblast: NO	Germanistika
Naučna disciplina: ND	Primenjena lingvistika, metodika nastave nemačkog jezika
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Autentični tekstovi, efikasna nastava, motivacija, mediji, metodika nastave nemačkog jezika, jezičke kompetencije
UDK	
Čuva se: ČU	Biblioteka Filozofskog fakulteta u Novom Sadu
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	(7. str.)
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	18.03.2016.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

University of Novi Sad  
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	MA Ana Stipančević
Mentor: MN	Dr. Nikolina Zobenica, Associate Professor
Title: TI	<i>The Efficacy of Implementation of Authentic Texts in Teaching German as a Foreign Language</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina
Publication year: PY	2016
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	(12 chapters / 279 pages / 78 tables / 8 graphs / 7 worksheets / 3 texts / 240 references / 9 appendices)
Scientific field SF	German philology
Scientific discipline SD	Applied linguistics, methodology and didactics of teaching German as a foreign language
Subject, Key words SKW	Authentic texts, effective teaching, motivation, media, methodology of teaching German as a foreign language, language competence
UC	
Holding data: HD	The Library of the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	(8 p.)
Accepted on Scientific Board on: AS	18th March 2016
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	president: member: member:

## **PREDGOVOR**

Zanimanje za ovu temu proizišlo je iz višegodišnjeg rada u nastavnoj praksi. Uočavajući konkretne probleme učenika kako sa učenjem nemačkog jezika, tako i sa motivacijom, autorka ove disertacija primenjuje koncept nastave koji je u naučnoj literaturi stekao veliku pažnju, ali koji u praksi još uvek nije naišao na konkretnu primenu. Eksperimentalna istraživanja koja proučavaju efekte primene ovog koncepta su veoma retka, posebno na evropskom tlu i zbog toga ovaj rad predstavlja značajan doprinos za Metodiku nastave nemačkog jezika.

Ovom prilikom želim da izrazim veliku zahvalnost svojoj mentorki prof. dr Nikolini Zobenici na ogromnoj podršci, stalnim ohrabrenjima, dragocenim savetima i smernicama koje mi je davala. Takođe sam joj zahvalna na velikom strpljenju koje je imala u radu sa mnom kao i na njenoj spremnosti na razgovor i pomoć kada god je to bilo potrebno. Ona mi je dala snagu i veru za ovaj doktorat i istraživanje, i bila veliki oslonac tokom ovih doktorskih studija na čemu sam joj najiskrenije i od srca zahvalna.

Zahvaljujem se takođe i prof. dr Mari Đukić na savetima, smernicama i literaturi koju mi je davala, kao i prof. dr Emini Hodžić Avdić na spremnosti da podrži moj rad. Takođe se zahvaljujem svojoj porodici na njihovoj ogromnoj podršci, toleranciji, razumevanju i ljubavi.

## SAŽETAK

U ovoj disertaciji se proučavaju efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika na motivaciju, jezičko znanje i jezičke kompetencije studenata. Da bi se dati efekti izmerili, odnosno da bi se postavljene hipoteze istraživanja potvrdile ili opovrgnule sprovedeno je eksperimentalno istraživanje na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu od oktobra 2014. do juna 2015. godine sa studentima koji uče nemački kao izborni jezik, na nivou znanja A2. Pre početka istraživanja grupe su ujednačene po znanju, a zatim je sprovedeno inicijalno testiranje kojim su se merile tri jezičke veštine: slušanje, čitanje i pisanje, kao i broj korišćenih reči (vokabular). Na početku istraživanja studenti su popunjavali i anketu o motivaciji za učenje nemačkog jezika, dok su nakon sprovedenog istraživanja, u junu, rađena finalna merenja.

Dobijeni rezultati pokazuju da je generalno interesovanje za učenje stranih jezika u eksperimentalnoj grupi nakon istraživanja statistički značajnije od kontrolne grupe, da studenti eksperimentalne grupe imaju pozitivnije i manje stereotipne asocijacije na Nemačku. Osim toga, u istraživanju je utvrđeno postojanje značajnih korelacija između stavova ispitanika prema Nemcima, nemačkom jeziku, nastavi nemačkog jezika, asocijacija na Nemačku i autentičnih tekstova. Istraživanje je, takođe, pokazalo da autentični tekstovi imaju pozitivne efekte na jezičko znanje i veštine, a ispitanici sami ocenjuju nastavu u kojoj se primenjuju autentični tekstovi efikasnijom od tradicionalne nastave koja se odvija uz pomoć udžbenika.

## **ABSTRACT**

The focus of research in this PhD thesis lies on implementation of authentic texts in German language teaching and on their effects on student motivation, language knowledge and language competences. In order to measure these effects, and to refute or support the established hypotheses, experimental research has been conducted at the Faculty of Philosophy in Novi Sad from October 2014 till June 2015 with students who study German as an elective course at A2 level. Before the beginning of the research the students have been divided into two equal groups according to their knowledge and afterwards the initial testing has been conducted in order to measure three language skills: listening, reading and writing, as well as the number of words they use (vocabulary). At the beginning of the research students also filled in the questionnaire about their motivation for learning German language, and after the termination of the research the final measurements have been taken.

According to the gathered results the general interest in learning foreign languages in the experimental group appears to be more statistically significant than in the control group, and the students of the experimental group have more positive and less stereotypical associations with Germany. Besides, in the research has been ascertained the existence of significant correlations between the attitudes of students towards Germans, German language, German language teaching, associations with Germany and authentic texts. The research has also shown that authentic texts have positive effects on language knowledge and skills, and the respondents themselves assess the teaching with implementation of authentic texts more efficient than traditional teaching with course books only.



# SADRŽAJ

<b>I TEORIJSKI DEO</b> .....	12
1. UVOD .....	13
2. RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS .....	15
3. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	19
3.1 KONSTRUKTIVISTIČKA TEORIJA UČENJA.....	19
3.2 TEORIJA O UČENJU I USVAJANJU STRANOG JEZIKA.....	20
3.3 <i>INPUT</i> I <i>OUTPUT</i> HIPOTEZA .....	21
4. MOTIVACIJA.....	22
4.1 PROBLEMI I IZAZOVI U MOTIVISANJU UČENIKA NA UČENJE STRANOG JEZIKA .....	23
4.2 INTRIZIČNA I EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA.....	24
4.3 INTEGRATIVNOST I INSTRUMENTALNOST .....	25
4.4 FAKTORI KOJI UTIČU NA MOTIVACIJU .....	26
4.4.1 DRUŠTVENI FAKTORI .....	27
4.4.2 INDIVIDUALNI FAKTORI.....	28
4.4.3 FUNKCIONALNI FAKTORI.....	29
4.4.4 NASTAVNI FAKTORI .....	29
5. CILJEVI NASTAVE STRANOG JEZIKA.....	33
5.1 OPŠTE KOMPETENCIJE .....	33
5.2 KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE .....	34
5.2.1 KOGNITIVISTIČKI ASPEKTI UČENJA/USVAJANJA STRANOG JEZIKA .....	35
5.2.2 RAZVOJ VEŠTINE ČITANJA .....	37
5.2.3 RAZVOJ VEŠTINE SLUŠANJA .....	43
5.2.4 RAZVOJ VEŠTINE GOVORA .....	48
5.2.5 RAZVOJ VEŠTINE PISANJA .....	54
5.3 LINGVISTIČKE KOMPETENCIJE.....	61
5.3.1 VOKABULAR .....	61
5.3.2 GRAMATIKA.....	64
6. AUTENTIČNI TEKSTOVI U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA .....	68
6.1 POJAM I ZNAČAJ AUTENTIČNIH TEKSTOVA .....	68

6.2 IZBOR I VRSTE AUTENTIČNIH TEKSTOVA .....	71
6.2.1 AUTENTIČNI ŠTAMPANI TEKSTOVI .....	73
6.2.2 AUTENTIČNI AUDIO TEKSTOVI .....	102
6.2.3 AUTENTIČNI AUDIO-VIZUELNI TEKSTOVI .....	112
<b>II EMPIRIJSKI DEO</b> .....	136
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	137
7.1 PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA .....	137
7.2 HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....	138
7.3 VARIJABLE I METODE ISTRAŽIVANJA .....	141
7.4 TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA .....	141
7.4.1 TESTOVI .....	142
7.4.2 UPITNICI .....	143
7.5 UZORAK .....	147
7.6 OBRADA PODATAKA .....	149
7.7 ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA .....	150
8. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA .....	154
8.1 MOTIVACIJA .....	154
8.1.1 UPITNIK 1 .....	154
8.1.1.1 KVANTITATIVNA ANALIZA .....	154
8.1.1.2 KVALITATIVNA ANALIZA .....	171
8.1.2 UPITNIK 2 .....	174
8.1.2.1 KVANTITATIVNA ANALIZA .....	174
8.1.2.2 KVALITATIVNA ANALIZA .....	194
8.2 JEZIČKO ZNANJE I JEZIČKE KOMPETENCIJE .....	201
8.2.1 REZULTATI INICIJALNOG TESTIRANJA .....	201
8.2.2 REZULTATI ZAVRŠNOG TESTIRANJA .....	205
9. DISKUSIJA .....	212
9.1 DISKUSIJA REZULTATA KVANTITATIVNOG ISTRAŽIVANJA O MOTIVACIJI .....	212
9.1.1 MOTIVACIJA .....	212
9.1.2 INTEGRATIVNOST/INSTRUMENTALNOST .....	213
9.1.3 GENERALNO INTERESOVANJE ZA UČENJE STRANIH JEZIKA .....	216
9.1.4 STAV PREMA NEMCIMA .....	216

9.1.5 STAV PREMA NEMAČKOM JEZIKU.....	218
9.1.6 STAV PREMA NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA.....	219
9.1.7 ASOCIJACIJE NA NEMAČKU.....	220
9.1.8 NASTAVNI SADRŽAJI.....	222
9.1.9 PRIMENA ZNANJA JEZIKA .....	223
9.2 DISKUSIJA REZULTATA KVALITATIVNOG ISTRAŽIVANJA O MOTIVACIJI ..	224
9.3 DISKUSIJA REZULTATA KVANTITATIVNOG ISTRAŽIVANJA O JEZIČKOM ZNANJU I JEZIČKIM VEŠTINAMA .....	227
9.3.1 ČITANJE.....	227
9.3.2 SLUŠANJE.....	229
9.3.3 PISANJE.....	230
9.3.4 VOKABULAR .....	231
10. ZAKLJUČAK.....	234
10.1 OPŠTI ZAKLJUČCI.....	234
10.2 PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE .....	235
10.3 DALJA ISTRAŽIVANJA .....	236
11. LITERATURA .....	237
12. DODACI.....	257
12.1 UPITNICI .....	257
12.2 TESTOVI.....	266

# I TEORIJSKI DEO

## 1. UVOD

Nastava nemačkog jezika se kako u svetu, tako i kod nas dosta osavremenila. U nastavi se koriste moderni udžbenici, izrađeni prema zajedničkom Evropskom referentnom okviru za jezike, a gramatičko-prevodnu metodu zamenila je komunikativna u kojoj se razvijaju sve četiri jezičke veštine neophodne za uspešnu komunikaciju. Međutim, i pored toga, učenici/studenti još uvek imaju teškoća sa praktičnom primenom znanja jezika i još uvek nemački jezik doživljavaju kao težak za učenje, pre svega kao mnogo teži od engleskog jezika. Engleski jezik danas ima status *lingua franca*, tim jezikom smo stalno okruženi, te se on uči kako svesno (u školi), tako i nesvesno (preko televizije, muzike i interneta). Učenje nemačkog jezika još uvek je uglavnom svesno, kontrolisano, i ograničava se pre svega na formalnu školsku nastavu. Na taj način je input u usvajanju nemačkog jezika mnogo manji, te i pored ogromne angažovanosti nastavnika, i dalje postoje barijere i teškoće sa primenom znanja jezika u usmenoj i pismenoj komunikaciji, kao i sa razumevanjem autentičnog jezika. Polazište ove disertacije jeste da je ključan problem i nedostatak nastave nemačkog jezika taj što se učenici ne izlažu autentičnom inputu, kao što je slučaj sa engleskim jezikom, jer bi se na taj način podsticalo nesvesno učenje jezika koje bi bilo brže i efikasnije.

Pod autentičnim tekstovima podrazumevaju se svi tekstovi koji se pojavljuju u datoj ciljnoj kulturi (u ovom slučaju tekstovi koji se pojavljuju u zemljama nemačkog govornog područja), koji su pisani od strane maternjeg govornika i obraćaju se širem krugu čitaoca, a ne samo učenicima stranog jezika (Krüger, 1986: 14). U njih se ubrajaju kako štampani tekstovi, tako i audio i audiovizuelni tekstovi (Schiffler, 2012: 34). U ovoj disertaciji obrađivaće se sledeći autentični tekstovi: štampani tekstovi (upotrebnici, stručni i književni), audio (muzički), i audiovizuelni (filmski koji obuhvataju filmove i TV-serije).

Da bi se date hipoteze istraživanja ispitale i proverile, sprovedeno je eksperimentalno istraživanje na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu sa studentima koji uče nemački kao izborni jezik. U okviru ovog istraživanja mereni su efekti koje autentični tekstovi imaju na motivaciju, jezičko znanje i jezičke kompetencije studenata.

Teorijski okvir i polazište ove disertacije čine konstruktivistička teorija, Krašenova hipoteza o usvajanju stranog jezika, kao i *Input* i *Output* hipoteze koje ističu značaj jezičke

receptije i produkcije za proces usvajanja jezika. Pored teorijskih, ova disertacija ima i praktična polazišta, koja proizilaze iz sopstvenog rada u nastavnoj praksi kao i rezultata prethodnih istraživanja. Dva istraživanja o motivaciji sprovedena su pre sprovođenja eksperimentalnog istraživanja. Jedno istraživanje je sprovedeno 2012. godine među 250 gimnazijalaca u Novom Sadu, dok je drugo sprovedeno 2014. godine među 100 studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. U oba ova istraživanja ispitanici su naveli da ih motivišu pre svega audio-vizuelni tekstovi: muzika, film i serije, te su rezultati ovih istraživanja uticali na formulaciju teme disertacije.

Rad je koncipiran u nekoliko poglavlja. Nakon uvodnog dela, sledi poglavlje o ranijim istraživanjima u svetu i kod nas (2. poglavlje), zatim se navodi teorijski okvir istraživanja (3. poglavlje), dok se u 4. poglavlju govori o psihološkim faktorima koji utiču na proces učenja/usvajanja stranog jezika sa akcentom na motivaciji. U narednom (5. poglavlju), akcenat je na ciljevima učenja stranog jezika, dok se u 6. poglavlju pažnja usmerava na autentične tekstove.

Empirijski deo rada sadrži informacije o predmetu i ciljevima istraživanja, navode se hipoteze istraživanja, varijable, korišćene metode i instrumenti istraživanja, a isto tako se detaljnije opisuje organizacija i tok eksperimentalnog istraživanja. Nakon toga sledi analiza rezultata i diskusija sa zaključcima istraživanja i pedagoškim implikacijama.

## 2. RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS

Ekperimentalna istraživanja koja su ispitivala efekte primene autentičnih tekstova sprovedena su pre svega u kontekstu nastave engleskog jezika. Ote (Otte, 2006) je u jednom empirijskom istraživanju proučavao efekte primene autentičnih tekstova i utvrdio da se kod učenika poboljšala veština audiranja, kao i da su autentični tekstovi imali pozitivan uticaj na motivaciju. Baniabdelrahmen (2006) je u svojim studijama pokazao pozitivan uticaj autentičnih tekstova na razvoj čitalačke kompetencije u engleskom jeziku. Kristina Bibriher (Christine Biebricher, 2008) u svojoj disertaciji se bavila efektima primene ekstenzivnog čitanja na razvoj čitalačke kompetencije i opšte jezičko znanje u nastavi engleskog jezika. U ovom istraživanju nije utvrđena statistički značajna razlika na testovima čitanja između eksperimentalne i kontrolne grupe, ali jeste na testovima koji su ispitivali opšte znanje jezika.

Kada je nemački jezik u pitanju, temom novinskih članaka bavila se Olivera Durbaba u svojoj doktorskoj disertaciji *Pressetexte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Auswahl und Didaktisierung* (2005), u kojoj je proučavala značaj i funkciju novinskih članaka u udžbenicima za nemački jezik, njihov izbor i način na koji se oni mogu didaktizovati. U Nemačkoj je Lesija Matijuk (Lesya Matiyuk, 2012) u svojoj disertaciji *Authentische Texte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* proučavala značaj autentičnih tekstova u nastavi stranog jezika i to sa tekstualnog i sociolingvističkog stanovišta, ali ne uzimajući u obzir pedagoške, psihološke i metodičko-didaktičke principe nastave, i ne dajući praktična uputstva na koji način se dati tekstovi mogu pripremiti i implementirati u nastavni proces.

Književnost kao autentičan tekst poslednjih godina sve više dobija na značaju i sve je više inostranih publikacija koje se bave ovom temom. I kod nas se sve više ističe značaj književnosti u nastavi nemačkog jezika kao stranog, pre svega u radovima Nikoline Zobenice. U radu *Kratka priča Volkfanga Borherta u nastavi nemačkog jezika* (2011) autorka ističe potencijal Borhertovih dela za nastavu nemačkog jezika dajući konkretne primere rada na književnom tekstu. U radu, nastalom u koautorstvu sa Ivanom Pajić, *Deutsche Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht in Serbien* (2013), N. Zobenica bavi se mestom savremene književnosti u nastavi nemačkog jezika u Srbiji, analizirajući udžbenike domaćih izdavača.

Osim nje, kod nas se ovom oblašću bavi i Marina Petrović-Jülih, i to pre svega u univerzitetskoj nastavi. U svojoj disertaciji *Didaktika književnosti u univerzitetskoj nastavi prikazana na istraživanju modela prenošenja novije književnosti nemačkog govornog područja* (2014) autorka proučava subjektivni doživljaj nastavne prakse predmeta Srpski jezik i književnost u osnovnim i srednjim školama i predmeta iz naučne oblasti Nemačka književnost na katedrama germanistike u Beogradu i Kragujevcu iz perspektive studenata/kinja (empirijski deo) kako bi se stekao uvid u postojeće književne konvencije u školskom sistemu u Srbiji na predmetu Srpski jezik i književnost.

U inostranstvu postoji nekoliko značajnih monografija na ovu temu, pre svega treba istaći publikaciju Kopenštajnera (Koppensteiner, 2001) *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken* u kojoj se on zalaže za primenu književnosti već na početnim nivoima učenja jezika, ističući funkciju i značaj književnosti u nastavi nemačkog jezika, i dajući predloge za njihovu metodičko-didaktičku obradu.

O značaju primene filmskih tekstova u obrazovne i vaspitne svrhe u Srbiji je pisao Vrabec u delu *Filmska umetnost i škola*. Ova monografija je nastala 1959. godine i odnosi se prevashodno na nastavu maternjeg jezika. Drugu značajniju monografiju zagrebačkog izdavača, koja se bavi filmom, napisao je Stjepan Težak *Metodika nastave filma*. Međutim, obe monografije se tiču primene filma u nastavi maternjeg jezika, dok se strani jezik ovde ne pominje.

Na ovim prostorima je naučno bavljenje nemačkim filmom u nastavi stranog jezika još uvek u začecima, i ograničava se na pojedine radove. Nemačkim filmom se kod nas bavila Nikolina Zobenica (2013) u radu *Pripovedanje u romanu i filmu Limeni doboš*, kao i u radu *Film Talas u nastavi nemačkog jezika*, u koautorstvu sa Anom Stipančević (2013). U ovim radovima autorka skreće pažnju na filmske pripovedačke tehnike, i na pristupu filmu kao zasebnoj umetnosti i mediju, kao i na značaj filma i mogućnosti njegove integracije u nastavu nemačkog jezika.

Kada su televizijske serije u pitanju, one su nešto manje zastupljene u literaturi za razliku od filma, budući da je to medij koji se tek u proteklih nekoliko godina afirmisao u nastavi. Zbog toga literatura koja se bavi ovom vrstom medija nije toliko zastupljena u zemlji i inostranstvu. U nemačkoj literaturi značajni su autori Kristine Cuma (Christine Czuma) i Gerhard Kowald (Gerhard Kowald) koji su se u radu *Soap operas und sitcoms. Familienserien im Unterricht. Unterrichtsmaterialien zur Medienerziehung*, bavili značajem televizijskih serija u okviru



nastave maternjeg jezika. Pored teorijskog dela, autori daju konkretne predloge na koji način se popularne TV-serije mogu primeniti u praksi, uvažavajući obrazovne i vaspitne ciljeve nastave.

TV-serijama bavili su se i Ang i Gec, koji su u svojim istraživanjima pokazale pozitivne efekte primene televizijskih serija (Ang, 1986; Götz, 2002). Ovi efekti su proučavani, kao kod prethodnih autora, u okviru nastave maternjeg jezika.

Ulogom televizijskih serija (TV- sapunica) u nastavi nemačkog kao stranog jezika bavi se Boris Jetelina u svojoj master tezi *Virtuelle Strasse im Netz – Zur Verwendbarkeit von Online-Auftritten deutscher TV-Serienopern, insbesondere der Lindenstrasse im Fremdsprachenunterricht* u kojoj detaljno analizira ovu vrstu teksta, i daje konkretne didaktičke principe i korake za njihovu implementaciju u nastavi.

Dok su se pomenuti autori prevashodno bavili TV-serijama sa teorijskog stanovišta, Jozef Vajers (Joseph Weyers) sproveo je empirijsko istraživanje u kojem je ispitivao efekte primene TV-serija u nastavi španskog jezika, i kojim je utvrdio pozitivne efekte primene ovog medija na veštinu govora kao i na proširenje vokabulara.

I sama autorka je sproveda istraživanje koje je proučavalo efekte primene TV-serija na jezičke kompetencije i kojim se utvrdilo da je kod studenata konstatovano kako bolje razumevanje autentičnih tekstova, tako i proširenje vokabulara. Ovaj rad je takođe pokazao na koji način se uz pomoć TV-serija mogu proširivati znanja o nemačkoj kulturi i razvijati interkulturalna kompetencija (*Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von Fernsehserien*).

O muzici nije mnogo pisano ni kod nas, ni u inostranstvu. Značajniju publikaciju na ovu temu predstavlja tematski zbornik Blela i Helviga (Blell, & Hellwig, 1996) *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*.

Autorka disertacije se bavila ovom temom u radu *Efekti primene muzike u nastavi nemačkog jezika* u kojem pored teorijskih postavki iznosi i sopstvena iskustva u radu sa muzikom u nastavi nemačkog jezika.

Kada je motivacija u pitanju, nema puno istraživanja koja proučavaju uticaj autentičnih tekstova na motivaciju. Postoje, doduše, istraživanja koja su proučavala sadržaje koje učenike motivišu/ne motivišu. U većini ovih istraživanja udžbenički tekst je negativno ocenjen, dok su učenici izrazili želju za većom primenom autentičnih sadržaja (Storch, 2009; Düwell, 1979; Stipančević, 2015). Međutim, istraživanja nisu proučavala koliko konkretna primena ovih tekstova zaista utiče na motivaciju (osim pomenutog istraživanja na početku ovog poglavlja u

nastavi engleskog jezika). Generalno eksperimentalnih istraživanja u nastavi nemačkog jezika ima veoma malo (Marx, 2012), tako da ova disertacija predstavlja značajan doprinos proučavanju ove teme.

### 3. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Teorijski okvir ove disertacije čine konstruktivistička teorija, koja ukazuje na značaj raznovrsne, otvorene i podsticajne sredine, autentičnog konteksta i otvorenih formi nastave koje učenika podstiču da samostalno dođe do saznanja, Krašenova *Learning - Acquisition* hipoteza o učenju/usvajanju jezika, kao i *Input i Output hipoteza*, koje ističu značaj jezičke recepcije i produkcije za efikasno usvajanje jezika. Više o ovim teorijama biće reči u daljem delu rada.

#### 3.1 KONSTRUKTIVISTIČKA TEORIJA UČENJA

Adekvatan teorijski okvir za implementaciju autentičnih tekstova u nastavu stranog jezika daje konstruktivistička teorija učenja. Kao teorijski koncept, konstruktivistička teorija posmatra učenje kao proces subjektivnog konstruisanja znanja, koje se kod svakog pojedinca stiče na drugačiji način, te mozak nikada ne stvara duplikat stvarnosti već jedan individualan konstrukt (Bovet, & Huwendiek, 2004: 205). Konstruisanje znanja podrazumeva da učenik ulazi u dubinu procesa saznavanja kao istraživač u cilju otkrivanja najboljih strategija za rešavanje problema na koje nailazi (Gajić, 2007: 14). Cilj konstruktivističke teorije je osamostaljivanje učenika u procesu nastave i učenja, preuzimanje odgovornosti za učenje, i oslobađanje kreativnosti. To istovremeno znači i napuštanje instruktivističke tradicije, u kojoj je nastavnik u centru nastavnog procesa, i koji prenosi znanje i daje uputstva (Brünner, 2009: 43).

Na osnovu saznanja iz konstruktivističke teorije Volf (Wolff, 1997) izvodi pedagoške implikacije za nastavu stranog jezika ističući da nastava koja se odvija samo uz pomoć jednog tradicionalnog medija, kao što je udžbenik, ne omogućava konstruisanje znanja i ne garantuje veliki uspeh. Uspešno učenje zahteva mnogo bogatiju, raznovrsniju, otvoreniju i izazovnijiu sredinu, koja je u skladu sa kognitivnim strukturama pojedinca i njegovim predznanjima. To potvrđuju i neurološka istraživanja, pokazujući da broj neurona posebno raste kada su učenici/studenti izloženi jednom kompleksnom okruženju u kojem se odvija učenje (Brünner, 2009: 43).

U konstruktivističkom smislu, optimalna sredina za učenje stranog jezika je ona koja omogućava kompletno, ili pak ograničeno ili modifikovano uranjanje (*immersion*) u ciljnu

kulturu (Roche, 2013: 24). Ovo potpuno uranjanje moguće je u situacijama kada se nastava stranog jezika odvija u ciljnoj kulturi, u suprotnom je neophodno veštački stvoriti jednu takvu sredinu. U tu svrhu se osnivaju bilingvalne škole, organizuje razmena studenata, i primenjuju mediji u nastavnom procesu, koji nude raznovrsnost i unose autentičnost u učionicu, koja je u konstruktivističkom smislu neophodna, jer kontekstualizuje učenje i omogućava različite pristupe i perspektive prilikom obrade određenog zadatka (Roche, 2013:24). Autentičnost predstavlja jedan od ključnih pojmova u okviru konstruktivizma i tiče se učenja i primene znanja u autentičnoj sredini, kao i primene autentičnih materijala u nastavi (Surkamp, 2010: 143).

### 3.2 TEORIJA O UČENJU I USVAJANJU STRANOG JEZIKA

Nadovezujući se na saznanja nativista o urođenoj sposobnosti čoveka da usvaja jezik uz pomoć mehanizma, koji Čomski opisuje kao *Language Acquisition Device*, Stiven Krašen, koji se u svojim istraživanjima bavio učenjem/usvajanjem stranih jezika, ističe da ovaj urođen mehanizam (*LAD*) postoji zapravo tokom celog čovekovog života i da može da posluži i za usvajanje stranih jezika, a ne samo maternjeg. Problem je, međutim, taj što institucionalna nastava ne uzima u obzir prirodnu sposobnost čoveka da usvaja jezik, već stavlja u prvi plan učenje pravila što ne aktivira ovaj mehanizam odgovoran za usvajanje jezika (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 25). Zajedno sa Trejsi Terelom (Tracy Terrell) Krašen pravi model hipoteza, koji je danas, i pored određenih kritika, veoma uticajan. Ovaj model se sastoji od pet hipoteza (teorija): *The Acquisition-Learning distinction*, *The Natural Order hypothesis*, *The Monitor hypothesis*, *The Input hypothesis*, *The Affective Filter hypothesis* (Krashen, 1982). Za ovu disertaciju najrelevantnija je hipoteza o učenju i usvajanju jezika kao i input hipoteza.

*Learning – Acquisition distinction* hipoteza polazi od toga da postoje dva načina za sticanje kompetencija na stranom jeziku, a to su usvajanjem i učenjem jezika. Strani jezik se usvaja na isti način kao i maternji jezik, pre svega receptivnim aktivnostima (slušanjem i čitanjem), dok se lingvističke sposobnosti razvijaju bez uticaja formalnog gramatičkog znanja. Osim toga, Krašen ističe, kao što je bilo pomenuto u okviru konstruktivističke teorije, da se strani jezik najbolje usvaja uranjanjem (*immersion*) u strani jezik i kulturu. S druge strane, učenje ne aktivira pomenuti mehanizam (*LAD*), njime se stiču samo znanja, ali ne i umenja, odnosno sposobnosti i veštine (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 25) koje su neophodne u komunikaciji i interakciji.

### 3.3 INPUT I OUTPUT HIPOTEZA

Za proces usvajanja stranog jezika bitan je input (*Input hipoteza*), odnosno masivan kontakt sa jezikom, koji je učeniku razumljiv (*comprehensible input*) i koji treba da bude jedan stepen više od učenikovog trenutnog znanja jezika (i+1), kako bi učenik bio u stanju da otkrije značenje nepoznatih reči na osnovu konteksta (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 27). U ovom pogledu se ova hipoteza samo delimično uzima u obzir kao teorijski okvir za disertaciju, budući da se u istraživanju naglašava značaj inputa (autentičnog konteksta), ali sa druge strane, autentični sadržaji nekada premašuju znanja učenika/studenta više od jednog stepena. Po input hipotezi, receptivne aktivnosti, čitanje i slušanje, predstavljaju osnovu i bazu za usvajanje jezika i razvoj receptivnih i produktivnih veština. U okviru ove disertacije pažnja je posvećena kako recepciji, tako i produkciji, te se i u tom pogledu rad samo delimično oslanja na ovu teoriju, već se nadovezuje i na teorijske postavke *Output hipoteze*. Tvorac ove hipoteze je Meril Svejn (Merrill Swain, 1985), a njeni predstavnici su kritikovali Krašenova shvatanja da je izlaganje inputu i njegovo razumevanje sasvim dovoljno za razvoj produktivnih veština. Nasuprot Krašenovim shvatanjima, predstavnici *Output hipoteze* ističu značaj jezičke produkcije za proces usvajanja jezika, odnosno za razvoj veština pisanja i govora (Tschirner, 1999: 2-5).

Ove dve hipoteze se, dakle, ne isključuju već se nadopunjavaju i predstavljajuće zajedno sa prethodno navedenim teorijama teorijsku osnovu ove disertacije.

## 4. MOTIVACIJA

Na proces učenja/usvajanja jezika utiče veliki broj ličnih, psiholoških ili unutrašnjih faktora (Đurović, 1996: 39) kao što su: uzrast, motivacija, inteligencija, nadarenost za jezike, tip ličnosti i kognitivni stil. Svi ovi faktori utiču na uspeh u učenju/usvajanju stranog jezika i nazivaju se još generalnim faktorima. To znači da su prisutni kod svih učenika, ali nisu u istoj meri izraženi, niti se realizuju na isti način. Neki od ovih faktora su nepromenjivi, kao što je nadarenost za jezika, dok su drugi faktori podložni promenama kao što je motivacija (Ellis, 1994: 472), te će se ovom faktoru posvetiti posebna pažnja.

Motivacija predstavlja veoma kompleksan pojam, kao i važan činilac školskog uspeha, te je iz tog razloga predmet proučavanja u mnogim naučnim istraživanjima. Postoji oko 20 internacionalno priznatih teorija motivacije, međutim nijedna od njih nije uspela da da jedan sveobuhvatni prikaz ovog pojma. Problem je, između ostalog i taj, što se teorije ne nadovezuju jedna na drugu, već proučavaju različite aspekte ovog pojma. Shodno tome, postoji veliko neslaganje u terminologiji, a isto tako je pitanje definicije pojma motivacije veoma kompleksno i ostaje glavni predmet mnogih istraživanja (Dörnyei, 2001: 12). U literaturi pak postoji opšte slaganje da motivacija predstavlja pokretačku snagu koja nas navodi na određenu aktivnost, pri kojoj se ne posustaje, već se ona održava (Topalov, 2011). U njenoj osnovi su aspekti poput podsticaja za rad, usmerenosti ka cilju, upornosti i intenziteta delovanja (Schiefele, 1996: 6).

O značaju motivacije za učenje svedoče istraživanja sprovedena u školama koja su potvrdila da nadarenost i inteligencija nisu dovoljni faktori za postizanje uspeha, već da on u velikoj meri zavisi od motivacije pojedinca (Smolka, 2004: 55). To je slučaj i sa učenjem stranih jezika. Tako će učenici koji su visoko motivisani, bez obzira na nadarenost ili druge kognitivne karakteristike, moći da savladaju strani jezik, dok bez dovoljne motivacije ni najbistriji učenici neće dovoljno dugo istrajati u tome (Dörnyei, 2001: 5). U kojoj meri će motivacija biti izražena zavisi od niza faktora, kako od unutrašnjih, koji imaju uporište u samom učeniku, a odnose se na njegova interesovanja i ciljeve, kao i prethodno iskustvo u učenju, do spoljašnjih faktora poput nastavnog konteksta i društvene sredine<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Deo poglavlja o motivaciji objavljen je u tematskom zborniku *Strani jezici na Filozofskom fakultetu. Primenjenolingvistička istraživanja* (2015) pod naslovom "Motivacija za učenje nemačkog kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu".

#### **4.1 PROBLEMI I IZAZOVI U MOTIVISANJU UČENIKA NA UČENJE STRANOG JEZIKA**

Svaki nastavnik susreće se u učionici kako sa vrednim i motivisanim, tako i sa nemotivisanim učenicima. Nekako je utisak da je ova druga grupa zastupljenija, te se mnogi nastavnici suočavaju sa izazovom da aktiviraju svoje učenike i motivišu ih da više vremena posvete školskom učenju. Teško je postići da baš svi učenici budu motivisani da uče sve školske predmete, ali se, ako ništa drugo, motivacija može u određenoj meri povećati (Dörnyei, 2001:25). U poređenju sa drugim školskim predmetima, motivisati učenike na učenje stranog jezika je posebno problematično. Činjenica je da na početku nastave đaci pokazuju interesovanje, međutim, isto tako je veoma čest slučaj da ono nakon relativno kratkog vremena opadne ili se izgubi (Solmecke, 1976: 10). Da bi se našao uzrok tome, potrebno je sagledati učenje jezika kako sa aspekta maternjeg, tako i sa aspekta stranog jezika.

Na početku učenja stranog jezika učenik je jedan jezički sistem već usvojio, a to je sistem maternjeg jezika. Problema sa motivisanjem učenika na učenje maternjeg jezika nije bilo, iako i ovde motivacija igra značajnu ulogu i proizilazi iz neophodnosti deteta da komunicira sa svojom okolinom i spozna svet oko sebe. Ukoliko postoji neophodnost da se i strani jezik nauči, u slučaju da dete odrasta u drugoj kulturnoj sredini, ono će bez nastavnika i posebnog materijala za učenje biti u stanju da ga nauči kako bi moglo da komunicira sa svojom okolinom (Solmecke, 1976) i da se u nju integriše. Iz ovoga proističe da su integracioni motivi kao i motiv za socijalnim kontaktima i interakcijom neki od najvažnijih faktora koji utiču na uspeh i motivaciju. Osim toga, dete uči maternji jezik od roditelja i ukućana, povezuje ga sa zadovoljenjem potreba, osećanjem sigurnosti i pripadnosti. Mnoge reči i izrazi su afektivno obojeni i povezuju se sa određenim emocionalnim stanjima, te nije iznenađujuće da je kod mnogih ljudi emocionalna vezanost za maternji jezik velika (Solmecke, 1983: 42-44).

U obrazovnom kontekstu motivi za učenje stranog jezika su drugačiji, a baziraju se pre svega na savladavanju gradiva koje je predviđeno nastavnim planom i programom. Neophodnost i želja za integracijom nisu prisutni, budući da potrebu za socijalnim kontaktima učenik ostvaruje u svom svakodnevnom okruženju koristeći maternji jezik. Osim toga, emocionalna komponenta kod učenja stranog jezika u velikoj meri izostaje, jer se jezik povezuje sa školskim obavezama, zadacima i testovima. Mogućnosti nagrađivanja su male i iscrpljuju se u pohvali ili dobroj oceni (Solmecke, 1983: 42-44).

I pored ovih teškoća, postoje okolnosti koje idu u korist nastavi i mogu biti podsticajne za učenika. Zahvaljujući televiziji i internetu deca su vrlo često u situaciji da se susreću sa stranim jezikom kojim se služe njihovi junaci iz crtanih ili igranih filmova, te stoga mogu biti pozitivno motivisani da nauče dati jezik, kako bi na taj način bolje razumeli i upoznali svoje „idole“. U tom smislu je engleski jezik u prednosti, budući da je zastupljeniji na većini televizijskih kanala, dok su ostali jezici, među njima i nemački, manje zastupljeni.

Ono što pozitivno podstiče učenje stranog jezika u današnje vreme su svakako mogućnosti koje on nudi u poslovnoj sferi. U vreme globalizacije i sve češćih kulturnih kontakata neophodno je baratati sa najmanje jednim svetskim jezikom. Kod odraslih postoji velika zainteresovanost za učenje nemačkog jezika zbog mogućnosti zapošljavanja u Nemačkoj, kojoj su sve više potrebni radnici iz inostranstva. Stiče se utisak da se ova svest o značaju i ulozi nemačkog jezika posebno povećava nakon završetka srednjeg i visokog obrazovanja.

I pored svih navedenih poteškoća, pred kojima se svaki nastavnik stranog jezika susreće, učenje stranog jezika, a posebno nemačkog, sve više dobija na značaju među mladima, te se svaki nastavnik treba truditi da u nastavi uzme u obzir želje i interesovanja svojih učenika/studenata, kako bi ih na taj način što jače i bolje motivisao. U tom kontekstu je neophodno praviti razliku između unutrašnje i spoljašnje motivacije.

## **4.2 INTRINZIČNA I EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA**

Kada se posmatra u kontekstu učenja stranog jezika, pojam motivacije se još više usložnjava. Uvidevši njen značaj, istraživanja iz oblasti glotodidaktike 60-ih godina sve više se bave istraživanjem ovog psihološkog faktora. U svojim pokušajima da objasne fenomen motivacije u nastavi stranog jezika Cimerman (Zimmerman, 1970: 61) i Šreder (Schröder, 1975: 56) su preneli pojmove intrinzična i ekstrinzična motivacija iz obrazovne psihologije na nastavu stranog jezika. Intrinzična (unutrašnja) motivacija proizilazi iz čovekove unutrašnje potrebe i želje za znanjem, učenjem i razvojem, dok ekstrinzična (spoljašnja) motivacija ima svoj izvor van učenika, a svodi se na dobijanje neke vrste nagrade ili pohvale za rad (Vizek-Vidović et al, 2003: 245). Treba napomenuti da nije svaki učenik u jednom predmetu isključivo intrinzično ili ekstrinzično motivisan, već se motivacija može menjati (Lederer, 2011: 45), tako da učenik u jednom periodu bude više unutrašnje, a u drugom spoljašnje motivisan.



I pored pozitivnih efekata spoljašnje motivacije na učenje jezika, prednost se danas još uvek daje unutrašnjoj, budući da je njen emocionalni potencijal jači i time ima intenzivnije dejstvo na proces učenja stranog jezika (Schumann, 2004: 265). Motivacija se u kontekstu nastave stranog jezika posmatra sa još jednog aspekta, a to su integrativnost i instrumentalnost.

#### **4.3 INTEGRATIVNOST I INSTRUMENTALNOST**

Najveći broj istraživanja iz oblasti motivacije sproveden je 70-ih godina. Dva važna imena koja su se bavila proučavanjem motivacionog konstrukta su Gardner i Lambert, čiji su radovi dominirali do 90-ih godina. Oni su konceptualizovali motivacioni konstrukt iz socijalno-psihološke perspektive ističući da stavovi prema datoj kulturnoj sredini utiču na uspeh u učenju stranog jezika, te razlikuju integrativnu i instrumentalnu orijentaciju (Dörnyei, 2001: 16)

Integrativna orijentacija podrazumeva učenje stranog jezika jer učenik pokazuje interesovanje za datu zemlju i njegovu kulturu, kao i želju da se identifikuje sa njom i eventualno integriše u određenu kulturnu sredinu (Gardner, & Lambert, 1972), dok se instrumentalna odnosi na učenje jezika iz praktičnih razloga: radi napredovanja u poslu ili da bi se učenjem stranog jezika stekla neka druga materijalna korist. Koja orijentacija više podstiče uspeh u učenju zavisi od samog konteksta učenja. Gardner i Lambert prednost daju integrativnoj orijentaciji budući da su istraživanja, sprovedena u bilingvalnim regionima Kanade, pokazala bolji uspeh učenika koji su bili integrativno orijentisani. S druge strane, istraživanja sprovedena na Filipinima i Indiji pokazala su veći efekat instrumentalne orijentacije (Düwell, 1979: 10). Skorija istraživanja pokazuju da se ove dve orijentacije takođe smenjuju, te da učenici u toku učenja jezika mogu biti i instrumentalno i integrativno orijentisani.

Unutrašnja i spoljašnja motivacija, odnosno integrativna i instrumentalna orijentisanost<sup>2</sup> zavise u velikoj meri od uzrasta učenika. Kod mlađih učenika (u formalnoj nastavi) postoji radoznalost prilikom učenja stranog jezika, ali pravo interesovanje još nije razvijeno. Iz tog razloga učenici se u nastavi više podstiču pomoću spoljašnjih motivatora odnosno pohvale

---

<sup>2</sup> Iako postoje sličnosti, neophodno je napraviti razliku između podele na spoljašnju i unutrašnju motivaciju i Gardnerove podele na integrativnu i instrumentalnu orijentaciju. U mnogim slučajevima je unutrašnja motivacija praćena integrativnom orijentacijom, međutim i instrumentalni motivi su mogući kada osoba sa razvijenom unutrašnjom motivacijom želi, na primer, da nauči jezik radi profesionalnog usavršavanja ili unapređenja (Topalov, 2011: 58).

nastavnika, ocena, a tek u starijem dobu može da se računa na to da će se kod učenika javiti i intrinzična motivacija (Storch, 2009: 332).

Istraživanja 90-ih godina pokazala su da i integrativna i instrumentalna orijentisanost nije dovoljna da bi proces učenja stranog jezika bio uspešan, već su od centralnog značaja faktori kao što su: primena jezika, stav učenika prema učenju stranog jezika i nastavni faktori (Riemer, 2004: 36). Dalja istaživanja bavila su se uključivanjem ovih faktora u proučavanju motivacije.

#### **4.4 FAKTORI KOJI UTIČU NA MOTIVACIJU**

Kao rezultat uključivanja drugih faktora prilikom proučavanja motivacije nastaju modeli od kojih su najpoznatiji Gardnerov i Demjeijev model. Međutim, i autor poput Zolmeke je već sedamdesetih godina razradio model motivacije, a Rimer je za razliku od drugih autora naglašavao značaj funkcionalnog faktora za proučavanje motivacije, te će u ovom radu biti data jedna sveobuhvatna tipologija ova četiri autora. Četiri grupe faktora koji utiču na učeničku motivaciju su: društveni, individualni, nastavni i funkcionalni faktori (Dörnyei, 2001; Gardner, & Lambert, 1972; Solmecke, 1976, Riemer, 2004).

- 1) Društveni faktori: stav društva, roditelja i drugih grupa prema stranom jeziku, datoj zemlji i njenoj kulturi;
- 2) Individualni faktori: generalna dispozicija prema učenju stranog jezika, interesovanje, stepen aspiracije i samopouzdanja, stav prema stranom jeziku, govornicima ovog jezika, cilj učenja stranog jezika, prethodna iskustva i procena uspeha u učenju, stav prema nastavi i učenju stranog jezika uopšte;
- 3) Nastavni faktori: ličnost nastavnika, dinamika grupe, organizacija nastavnog časa i kvalitet nastave, opremljenost škole, udžbenici i nastavna sredstva;
- 4) Funkcionalni faktor: mogućnost upotrebe jezika van škole, korist i svrha učenja stranog jezika.

O ovim faktorima će biti više reči u sledećim poglavljima.

#### 4.4.1 DRUŠTVENI FAKTORI

Li ističe da je polovina interesovanja i pažnje učenika već dobijena ili izgubljena, pre nego što je nastava stranog jezika uopšte započela. Pod uticajem društvene sredine, ili neposredne okoline (roditelja ili prijatelja), učenici dolaze na čas sa već određenim očekivanjima. Ovi uticaji su pozitivni, ukoliko okolina pozitivno utiče na učenika i podstiče ga da uči, da se razvija i saznaje, ali oni vrlo često mogu biti i negativni. Neretko se dešava da učenici, pre nego što su imali susret sa određenim predmetom, već u startu taj predmet ocenjuju kao lakog, teškog, dosadnog itd. (Lee, 1976: 42).

Društveni faktori su značajni i u kontekstu nastave stranih jezika. Stav društva, kao i uticaj neposredne okoline učenika mogu da utiču na njegov stav i motivaciju da uči određeni jezik. Učenje stranog jezika je otežano u zemljama u kojima usled istorijskih okolnosti postoji negativan stav prema određenoj zemlji i njenom jeziku (Apelt, 1981: 58). Tako se prema učenju jezika agresora može razviti određena vrsta averzije, dok se jezik oslobodioca neko vreme može učiti sa velikim entuzijazmom. Međutim, društvo takođe može na pojedinca da prenese pozitivna očekivanja i da ga podstakne na učenje. U zemljama u kojima se u učenju stranog jezika vidi bogaćenje duha, sredstvo vaspitanja, nastava stranog jezika dobija na vrednosti i popularnosti (Lee, 1976: 44).

Jedno detaljnije istraživanje na ovu temu sprovedeno je u Montrealu među učenicima koji uče francuski jezik. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici koji su integrativno orijentisani, odnosno koji uče francuski jezik zato što žele da uspešno komuniciraju sa Franko-Kanađanima, potiču iz porodica u kojima su i sami roditelji bili integrativno orijentisani. Osim toga, ustanovljeno je još da roditelji koji su integrativno orijentisani i imaju pozitivan stav prema Franko-Kanađanima, ne samo da su podsticali svoju decu da uče francuski jezik, nego su im i deca zaista imala bolji uspeh u učenju. Iz toga može da se izvede zaključak da integrativna orijentacija polazi iz porodice i da ovakva okolina stoji u direktnoj vezi sa uspehom u učenju. Kao što je već rečeno, deca imaju tendenciju da preuzmu stavove i shvatanja svojih roditelja prema određenom jeziku, međutim ne uvek, ukoliko se oni razlikuju od stava društvene sredine (Lee, 1976: 44- 45).

Kada se govori o uticaju društvene sredine, neophodno je spomenuti i uticaj medija na živote mladih ljudi. Gledanje televizije i pretraživanje interneta predstavlja za mnoge mlade ljude osnovno sredstvo komunikacije preko kojih stižu znanja, upoznaju se sa različitim sferama

društvenog života, nalaze svoje uzore, upoznaju nove kulture itd. Mediji samim tim mogu preneti pozitivnu sliku o jednoj naciji i kulturi, te njihovo uključivanje u nastavu, ukoliko se oni na adekvatan način primenjuju, može doprineti poboljšanje motivacije učenika (Poelchau, 2004: 11). Međutim, nisu svi učenici u istoj društvenoj sredini jednako motivisani da uče strani jezik, te tu dolaze do izražaja individualne razlike.

#### **4.4.2 INDIVIDUALNI FAKTORI**

U individualne faktore ubrajaju se faktori unutar učenika: stavovi prema učenju stranih jezika uopšte, njegovo interesovanje, stepen aspiracije i samopouzdanja. Učenici koji generalno vole da uče strane jezike, biće spremniji i motivisaniji za učenje, za razliku od učenika koji nisu toliko pozitivni prema učenju stranih jezika.

U individualne faktore ubraja se i cilj učenja stranog jezika (instrumentalna/integrativna orijentisanost), kao i stav polaznika prema određenom stranom jeziku, zemlji i kulturi. Ukoliko se učeniku neki jezik čini melodičnim, lepim i toplim, više će se potruditi da ga nauči nego kada jezik ostavlja utisak gruboće ili hladnoće (Riemer, 2004: 42). Ista stvar je i sa stavom učenika prema određenoj zemlji i kulturi. Pozitivni stavovi prema datoj kulturi i naciji (kao što je navedeno kod društvenih faktora) mogu podsticajno delovati na učenika na da nauči strani jezik, dok ga negativni mogu blokirati u tome.

Prethodna iskustva učenika u učenju stranog jezika takođe utiču na motivaciju, kao i procena sopstvenih sposobnosti i mogućnosti da se ostvari uspeh. Iako se u oblasti teorije samoodređenja ističe da učenici više treba da budu usmereni na učenje nego na uspeh, on zauzima i te kako važno mesto budući da utiče na jačinu učeničke motivacije (Topalov, 2011). Što je uspeh bolji, utoliko će učenici biti motivisaniji. Kada se govori o individualnim faktorima mora se uzeti u obzir i mesto učenika u samoj nastavi, njegov odnos prema nastavniku, procesu učenja i ostalim učenicima. Svi ovi faktori utiču na motivaciju, međutim postavlja se pitanje da li su svi u istoj meri delotvorni. Rimer ističe da je proces učenja stranog jezika individualan i dinamičan, tako da se samo u pojedinačnom slučaju može reći koje komponente od ovih navedenih zaista dovode do uspeha (Riemer, 1997). U ovom kontekstu je takođe važno posmatrati relevantnost i mesto ciljnog jezika, odnosno u kojoj meri je učeniku potreban da bi

preživeo u ciljnoj kulturi. Što je ta neophodnost veća, utoliko će učenik biti jače podsticajni da ga nauči, te ovde do izražaja dolaze funkcionalni faktori.

#### **4.4.3 FUNKCIONALNI FAKTORI**

Istraživanja su pokazala da faktor koji značajno utiče na motivaciju učenja stranog jezika jeste objektivna neophodnost za učenje i mogućnost upotrebe datog jezika (Wieczerkowski, 1976: 39). To je ujedno i jedan od najstarijih od svih motiva za učenje stranog jezika (Apelt, 1981: 66). Od samog početka ljudske istorije, znanje stranog jezika se smatralo korisnim zbog razmene robe, sklapanja ugovora kao i razmene informacija u vreme rata i mira. Dok za mlade ljude koji odrastaju u bilingvalnom okruženju ili stranoj zemlji postoje neophodni razlozi za usvajanjem drugog jezika, u nastavi stranog jezika oni su slabije izraženi jer se jezik ne koristi u svakodnevnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji. U nastavi se komunikacija pre svega odvija sa nastavnikom, a manje sa ostalim učenicima. Ciljevi nastave su više usmereni na savladavanje nastavne građe predviđene planom i programom nego na upotrebu jezika u komunikativnim situacijama. Da bi učenje stranog jezika dobilo veće funkcionalno značenje, odnosno da bi se podstakla učenička motivacija neophodno je nastavu tako osmisliti da se u njoj više razvijaju komunikacijske sposobnosti, dakle veštine, a ne samo znanja (Wieczerkowski, 1976: 39-40). Osim toga, nastavnik treba da se potruži da poveže gradivo sa svakodnevnim životom i da na taj način učenika zainteresuje za materiju. U okviru nastave stranog jezika to bi podrazumevalo primenu autentičnih sadržaja poput muzike, filmova i serija, s obzirom na to da su bliski učeničkoj supkulturi, i stavljaju učenika u poziciju da primenjuje svoje znanje stranog jezika.

#### **4.4.4 NASTAVNI FAKTORI**

Studije pokazuju da, iako učenici dolaze na čas stranog jezika s određenom motivacionom pozadinom – poput uverenja ili očekivanja, neposredni kontekst učenja snažno utiče na njihovu motivaciju i to pre svega vrsta zadatka, način ocenjivanja i nagrađivanja, mera autonomije i ostali faktori koji su pod kontrolom nastavnika (Stipek, 1996: 85).

Dernjei i Oto osmišljavaju procesni model motivacije koji pokazuje da je nivo motivacije kod učenika podložan promenama tokom vremena (Dörnyei, & Ottó, 1998), te da motivacija

nikada nije uvek ista. Na osnovu ovog modela, postoje tri faze u redosledu delovanja: predizvršna, izvršna i posleizvršna faza.

U predizvršnoj fazi učenje još nije započeto, ali se i pre samog učenja formiraju određeni stavovi, ciljevi i namere koje mogu podsticajno delovati na dalji tok učenja. U to spadaju: različite karakteristike cilja, stavovi učenika prema ciljnom jeziku i govornicima, očekivanje uspeha i učenička uverenja u sopstvene sposobnosti. U toku izvršne faze dolazi do planiranog delovanja, odnosno učenja. Ova faza je veoma značajna jer upravo u njoj učenici formiraju svoje stavove o predmetu, nastavniku i samoj nastavi. Posleizvršna faza podrazumeva procenjivanje procesa i rezultata učenja i na ovu fazu će uticati atribucioni faktori, odnosno načini na koje učenici tumače uspehe ili neuspehe, uverenja o samoučinkovitosti, kao i povratne informacije, pohvale i ocena (Topalov, 2011: 75). Zbog važnosti uloge izvršne faze u procesu učenja, pažnja će biti posvećena činiocima koji u velikoj meri mogu doprineti usmeravanju i održavanju motivisanog delovanja, odnosno: nastavniku, sadržajima nastave i metodama.

#### **4.4.4.1 Nastavnik**

U savremenom dobu nastavnik ne bi trebalo da bude glavni izvor znanja. On, doduše, i dalje poučava učenike, ali je sada njegov prevashodni cilj da im pomogne da sami dođu do saznanja, kao i da steknu i razviju tehnike i veštine učenja. U savremenoj kulturi nastavnik je dobio i brojne druge uloge: on je mentor, motivator, inovator, planer, prenosilac društvenih i kulturnih vrednosti, ekspert za medije, menadžer u učionici, evaluator nastavnog procesa, istraživač i još mnogo toga (Đorđević, 2008: 843). Da bi dorastao svim tim ulogama, za nastavnika je potrebno da stekne odgovarajuća dodatna znanja i veštine, odnosno da poseduje ne samo stručne već i didaktičko-metodičke, pedagoško-psihološke, komunikativne i socijalne kompetencije, koje su definisane u Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihov profesionalni razvoj (Standardi, 2011: 2). U današnje vreme, koje karakteriše razvoj tehnike i tehnologije (Gajić, 2007: 95), važno je da nastavnik ume da koristi novu tehnologiju i da je na adekvatan način integriše u nastavni proces, te se u ovom kontekstu ističe značaj posedovanja medijalno-pedagoških i medijalno- didaktičkih kompetencija (Kron, & Sofos, 2003: 70).

Mnoga istraživanja su potvrdila da ličnost nastavnika takođe ima veoma značajnu ulogu u nastavnom procesu, te da u velikoj meri doprinosi da li će nastava biti uspešna ili ne, kao i koliko će učenici biti motivisani da uče dati nastavni predmet (Aibauer, 1954: 82-83). Iz tog razloga sve

veći broj autora pažnju posvećuje interpersonalnim odnosima u učionicama, kao ključnim faktorima u povećavanju motivacije učenika (Smolka, 2004: 61). Zato je potrebno da nastavnik ima dobar odnos sa svim učenicima, da ih podstiče u skladu sa svojim mogućnostima, da podržava i opaža njihove individualne napretke i stvara takvu atmosferu u kojoj će se svaki učenik osećati prihvaćeno i cenjeno (Peniuk, 2004: 194-195).

#### **4.4.4.2 Nastavni sadržaji**

Kognitivni podsticaj je najvažniji preduslov za uspešno učenje. U okviru nastave stranog jezika on se realizuje udžbenikom, koji je koristan, ali nije najefikasnije nastavno sredstvo. U mnogim publikacijama se ističe deficit udžbeničkih tekstova, dok ankete sprovedene među učenicima takođe pokazuju nezadovoljstvo učenika u pogledu udžbeničkih tekstova, ocenjujući ih kao nezanimljive i dosadne, pre svega jer nemaju veze sa kulturnom realnošću datog jezika. Problem udžbeničkih tekstova je, između ostalog i taj, što nisu adekvatni za razvijanje receptivnih veština kao što je čitanje. S druge strane, istraživanja su pokazale veliko interesovanje učenika za primenu autentičnih sadržaja (Storch, 2009: 332). Šuman navodi da su ovakvi sadržaji ne samo podsticajni za đake, već isto tako i za same nastavnike (Schumann, 2004) jer su i sami nastavnici više motivisani na času kada obrađuju ovakve vrste tekstove. Više reči o značaju autentičnih sadržaja za nastavu stranog jezika biće u poglavlju 6.

#### **4.4.4.3 Nastavne metode**

Pod nastavnim metodama podrazumevaju se putevi zajedničkog rada nastavnika i učenika u nastavnom procesu, pomoću kojih učenici stiču nova znanja, i razvijaju psihofizičke sposobnosti (Petrovački, & Štasni, 2010: 13). Broj metoda je velik, a njihov cilj je da učenika angažuju da se na aktivan način bavi sadržajima u nastavi, da ga misaono i emocionalno podstiče na času, kako bi on na što efikasniji način usvojio odgovarajuća znanja i veštine. Takve metode

rada<sup>3</sup> su: slušanje dijaloga, pesama, gledanje filmova na stranom jeziku, čitanje i sažimanje tekstova, vođenje dijaloga, debata, držanje referata, pisanje sastava, igranje uloga itd.

U kontekstu konstruktivističke teorije, koja ističe aktivnu poziciju učenika koji samostalno dolazi do saznanja, važno je istaći i značaj istraživačke nastavne metode. Ovom metodom potencira se samostalani i stvaralački rad učenika, njihovo samostalno planiranje, prikupljanje činjenica korišćenjem različitih izvora znanja, kao i analiza, tumačenje i provera činjenica. U ovakvoj nastavi, nastavnik je najmanje u ulozi prenosioca znanja, a više u ulozi posrednika između izvora znanja i učenika (Jukić, 2005: 46). Odabir metoda će u velikoj meri zavisiti kako od sadržaja nastave, tako i od ciljeva kojima se u nastavi teži (Meyer, 1987). Metoda je ipak „put, način“ da se dođe do određenog cilja i on se nikada ne sme izgubiti iz vida.

---

<sup>3</sup> S obzirom na to da postoji neujednačenost u pogledu definicije pojma metod, u ovom radu, po uzoru na Hilbert Majera (Hilber Meyer, 2004) pojam metod obuhvata kako oblike rada, tako i aktivnosti na času.



## **5. CILJEVI NASTAVE STRANOG JEZIKA**

Pitanje ciljeva nastave stranog jezika je veoma bitno, ali isto tako i veoma kompleksno i problematično, s obzirom na to da postoji konflikt između ličnih želja, ciljeva i namera učenika i institucionalnih okvira koji propisuju sadržaje i ciljeve nastave, i koji su utvrđeni Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za jezike.

Zajednički evropski okvir za jezike predstavlja zajedničku bazu za razvoj nastavnih planova i programa, udžbenika i testova u čitavoj Evropi. On detaljno opisuje šta učenici treba da znaju i umeju, kako bi mogli da koriste strani jezik u komunikativne svrhe. Cilj ovog okvira je ujednačavanje kriterijuma za učenje jezika, čime se olakšava priznavanje jezičkih diploma (sertifikata) koje se stiču u različitim kontekstima, kao i podsticanje mobilnosti u Evropi. U okviru ovog okvira postoje tri osnovne skale A (elementarno vladanje jezikom), B (samostalno vladanje jezikom) i C (kompetentno vladanje jezikom), koje su podeljene u podskale A1, A2 (A2+), B1 (B1+), B2 (B2+), C1 i C2, pri čemu se u okviru svakog nivoa odvojeno testiraju veštine čitanja, slušanja, pisanja i govora (Quetz, 2009: 46). Prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike, ciljevi nastave su usmereni na razvijanje opštih i komunikativnih kompetencija.

### **5.1 OPŠTE KOMPETENCIJE**

U opšte kompetencije ubrajaju se: deklarativna i proceduralna znanja, kompetencije koje se tiču ličnosti učenika kao i njegove sposobnosti za učenje. Deklarativno znanje podrazumeva znanje o zemlji ciljne kulture i njene geografske, demografske, ekonomske i političke odlike. Osim toga, ova znanja odnose se i na znanja o samom društvu i kulturi date zajednice, kao i na fenomene iz svakodnevnog života kao što su hrana i piće, maniri za stolom, praznici, međuljudski odnosi, vrednosti, kao i postojanje interkulturalne svesti. Proceduralna znanja podrazumevaju primenu deklarativnog znanja, odnosno adekvatno ponašanje u već pomenutim socijalnim situacijama kao i interkulturalnu kompetenciju, tj. sposobnost uspostavljanja kontakta sa pripadnicima drugih kultura, sposobnost za poređenje sopstvene i strane kulture, kao i prevazilaženje kulturnih konflikata i nesporazuma (GeR, 2001).

Kompetencije koje se tiču ličnosti učenika podrazumevaju skup individualnih osobina i stavova, kao što su slika o sebi i drugima i spremnost upuštanja u socijalne interakcije, dok sposobnost za učenje obuhvata ne samo kognitivne sposobnosti usvajanja i primene znanja jezika, već isto tako sposobnosti pronalaženja informacija, korišćenja nove tehnologije, kao i metakognitivnih strategija učenja, te je cilj nastave stranog jezika i podsticanje datih veština i tehnika (Ger, 2001).

U opšte ciljeve nastave ubrajaju se i afektivni ciljevi, koji su samo delom obuhvaćeni Zajedničkim evropskim referentnim okvirom, ali su sastavni deo procesa učenja i poučavanja. Pod afektivnim ciljevima podrazumeva se razvijanje stavova, kritičkog mišljenja, kreativnosti, mašte i estetske osetljivosti (Storch, 2009) kod učenika. Ovi ciljevi su, u velikoj meri zapostavljeni, a kako se ni ne proveravaju u testovima znanja, dovodi se u pitanje njihova svrsishodnost i primena u nastavnom procesu.

Dakle, i prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezik nastava stranog jezika ne treba samo da obrazuje, već isto tako i da vaspitava učenika, time što pored jezičkog znanja prenosi učenicima i niz drugih znanja i veština, koja se, doduše, ne vrednuju toliko na samim ispitima, ali koja predstavljaju važna znanja za život.

## **5.2 KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE**

Osim opštih kompetencija, ciljevi nastave su usmereni i na razvijanje komunikativnih kompetencija koje se tiču jezičke recepcije, produkcije, interakcije i jezičkog posredovanja (nem. *Sprachmittlung*). U receptivne jezičke veštine ubrajaju se veštine čitanja i slušanja, u koje spada i audio-vizuelna kompetencija (Hörsehverstehen), s obzirom na to da se u današnje vreme zvuk sve ređe javlja izolovano, a sve češće u kombinaciji sa slikom (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 181). Pod produktivnim veštinama podrazumevaju se veštine pisanja i govora. Osim monološkog govora, u nastavi stranog jezika pažnja se posvećuje i dijaloškom govoru, odnosno interakciji, zato što ona predstavlja sastavni deo svakodnevne komunikacije. Uopšteno govoreći, komunikativna kompetencija se sastoji iz sledećih komponenti: lingvističke, socio-lingvističke i pragmatičke kompetencije (GeR, 2001).

Lingvistička kompetencija podrazumeva vladanje formalnom stranom jezikom, odnosno gramatičkom kompetencijom, a tiče se i poznavanja reči i idiomatskih izraza jednog jezika i

njihovih međusobnih odnosa (leksička i semantička kompetencija). Kako je jezik društveni fenomen, koji se u različitim situacijama koristi na različite načine (na primer jezik u struci, jezik u javnim institucijama, jezik u različitim geografskim oblastima), potrebno je razvijati svest o postojanju ovakvih razlika, i uvoditi učenika u različite komunikativne situacije, kako bi umeli da se izraze na adekvatan način (GeR, 2001). U daljem delu rada biće više reči o komunikativnim i lingvističkim kompetencijama, i načinu njihovog adekvatnog podsticanja u nastavi, imajući u vidu saznanja kognitivne psihologije.

### **5.2.1 KOGNITIVISTIČKI ASPEKTI UČENJA/USVAJANJA STRANOG JEZIKA**

Da bi se proces učenja stranog jezika bolje razumeo, odnosno da bi se razvile i primenile efektivne metode i koncepti učenja, neophodno je osvrnuti se na saznanja iz oblasti kognitivne psihologije o načinu obrade i pohrane informacija. Prilikom učenja stranog jezika razlikuju se dva procesa obrade informacija u kognitivnim strukturama, a to su razvoj znanja i umenja. U kontekstu učenja/usvajanja stranog jezika znanja se odnose na poznavanje odgovarajućeg vokabulara i gramatičkih pravila, kao i na znanja iz oblasti nemačke kulture, dok se umenja tiču primene jezika, odnosno vladanja receptivnim i produktivnim jezičkim veštinama. Ova razlika između znanja i umenja u velikoj meri odgovora deklarativnom i proceduralnom znanju iz kognitivne psihologije (Storch, 2009: 35). Deklarativna znanja predstavljaju važan preduslov za razvoj procedura, međutim, da bi do primene znanja došlo, neophodno ih je ciljano podsticati u nastavi.

Veliki broj nastavnika polazi od toga da će recepcija automatski dovesti i do jezičke produkcije, te se neretko dešava da učenici dosta razumeju, ali nisu u stanju da aktivno primenjuju svoje znanje jezika pismenim ili usmenim putem. Pored razlikovanja ova dva načina obrade informacija, neophodno je osvrnuti se na saznanja kognitivne psihologije o pamćenju informacija, jer su i ova saznanja izuzetno bitna u organizovanju efektivne nastave stranog jezika.

Po današnjem Multimodalnom modelu pamćenja (Zimmer, 1988; Engelkamp, 1990), pamćenje je podeljeno u različite podsisteme, tako da se jedna te ista informacija u različitom obliku može sačuvati u različitim podsistemima: u semantičkom kao pojam, i senzorno-motoričkom kao zvuk, slika, grafički prikaz, predstava i radnja. Na što više načina se jedna informacija obrađuje, utoliko će u više podsistema biti sačuvana i time bolje zapamćena. Danas

se u tom kontekstu govori i o „višekanalnom učenju“ (Bohn, 2000: 87), koje aktivira sve čulne organe, čime se aktivira desna i leva hemisfera mozga, i omogućava celovito učenje.

Na osnovu ovih saznanja, utvrđeno je da se samim čitanjem (aktiviranjem grafičkog prikaza) manje nauči nego pisanjem (aktiviranjem grafičkog prikaza i pisano-motoričkog programa), a slušanjem (akustičnim prikazom) manje nauči nego govorom (akustičnim prikazom i govorno-motoričkim programom). To sve govori u prilog činjenici da se aktivnim radom bolje i efikasnije uči, nego samo receptivnim primanjem informacija (što je zagovarano u okviru *Output hipoteze*).

To ilustruje i sledeća tabela, koja pokazuje na koji način se nove (nepoznate) reči najbolje pamte (Storch, 2009: 56).

Učenje	Pamćenje	Zaboravljanje
Slušanjem	20%	80%
Gledanjem	30%	70%
Slušanjem i gledanjem	50%	50%
Govorom	70%	30%
Slušanjem, gledanjem i aktivnim delovanjem (govor/pisanje)	90%	10%

**Tabela 1: Učenje preko različitih čulnih kanala**

Na osnovu tabele može se zaključiti da aktiviranje više čulnih kanala omogućava bolje i efikasnije pamćenje. Tabela takođe pokazuje da aktivna primena jezika najviše doprinosi pamćenju novih informacija. Ova saznanja iz kognitivne psihologije imaju sledeće pedagoške implikacije za nastavu stranog jezika:

- U nastavi stranog jezika neophodno je staviti akcenat na razvoj proceduralnih znanja, odnosno jezičkih veština. To ne znači, međutim, da deklarativna znanja (gramatiku i vokabular) treba zanemariti, ali im treba drugačije pristupiti, tako da oni ne predstavljaju više cilj učenja, već sredstvo za uspešnu komunikaciju.

- Prilikom učenja stranog jezika neophodno je primenjivati različita nastavna sredstva i medije, kako bi se najrazličitiji čulni kanali aktivirali i time omogućilo celovito učenje koje podstiče desnu i levu hemisferu mozga.
- Kod razvoja jezičkih veština, neophodno je ciljano podsticati produktivne veštine, pisanje i govor, kao i samostalan rad i delovanje, budući da ove aktivnosti na najbolji mogući način aktiviraju učenika i pospešuju pamćenje novih informacija.

## **5.2.2 RAZVOJ VEŠTINE ČITANJA**

Čitanje ima veoma važnu ulogu u procesu komunikacije. Ono omogućava čoveku da stekne nova znanja i saznanja, da bolje upozna svet oko sebe, da vaspitava čovekova osećanja i volju, kao i da utiče na formiranje stavova i ubeđenja. U nastavi nemačkog jezika čitanje ima veoma značajno mesto zato što je za većinu učenika i studenata čitanje skoro jedina mogućnost održavanja kontakta sa nemačkim jezikom (Kremzer, 1983: 124). Iako spada u receptivne veštine, čitanje predstavlja složen proces koji zahteva veliku aktivnost i pažnju čitaoca. Čitanje je fiziološki i psihološki proces koji obuhvata postupke od prepoznavanja jezičkih znakova, do razumevanja pročitano.

### **5.2.2.1 Modeli i hipoteze o čitanju u nastavi stranog jezika**

Kao fiziološki proces čitanje predstavlja dekodiranje jezičkih znakova na fonološkom, leksičkom, sintaksičkom i semantičkom nivou. Pri tome se oči pomeraju po grafičkim znakovima, ali ne uvek linearno i u istom pravcu. Što su ovi pokreti sporiji, utoliko je otežano razumevanje sadržaja. U lingvodidaktičkoj literaturi ovi procesi se još nazivaju i „bottom-up” (odozdo-nagore) procesi. Kao psihološki proces čitanje podrazumeva razumevanje pročitano, obradu informacija i njihovu interpretaciju i refleksiju (Surkamp, 2010: 196). Pored toga, čitanje se naziva i psiholingvističkom igrom pogađanja, jer svaki čitalac pristupa tekstu sa određenim očekivanjima i predviđanjima koja se u toku čitanja proveravaju, potvrđuju ili modifikuju (Petrović, 1988: 36). Ovi procesi se još nazivaju i „top-down“ proces (odozdo-nadole) (Surkamp, 2010: 196). Pored ova dva modela, u literaturi je zastupljen i treći, interaktivni model, koji predstavlja njihovu kombinaciju.

U lingvodidaktici se postavlja pitanja da li su uzroci za poteškoće u čitanju na stranom jeziku pre svega nedovoljno jezičko znanje učenika, ili slaba čitalačka kompetencija na maternjem jeziku. U vezi sa tim razvile su se dve hipoteze koje zastupaju različite stavove.

Hipoteza jezičke međuzavisnosti (nem. *Interdependenz-Hypothese*) polazi od toga da čitanje na stranom jeziku zavisi od čitanja na maternjem jeziku, odnosno da se čitalačke sposobnosti maternjeg jezika mogu primeniti na strani jezik. Dobar čitalac na maternjem jeziku je, prema ovoj hipotezi, i dobar čitalac na stranom jeziku iz razloga što primenjuje strategije čitanja sa maternjeg na strani jezik (Biebricher, 2008: 33-34).

Po hipotezi jezičkog praga (nem. *Schwellenhypothese*) čitalačka kompetencija u stranom jeziku zavisi prevashodno od jezičke kompetencije, odnosno gramatičkih i leksičkih znanja. Dobri čitaoci na maternjem jeziku će na stranom jeziku biti najpre slabi čitaoci, budući da nemaju odgovarajuće jezičko znanje. Tek kada pređu određeni prag, odnosno dostignu određeni nivo znanja stranog jezika, biće u stanju da primenjuju strategije sa maternjeg na strani jezik (Biebricher, 2008: 33-34).

### **5.2.2.2 Strategije čitanja**

Strategije zauzimaju važno mesto u nastavi stranog jezika. One treba da pomognu čitaocu da na što efikasniji način razume i intepretira određeni tekst. Pri tome se razlikuju kako kognitivne strategije, koje se direktno primenjuju u procesu čitanja, tako i metakognitivne strategije, kojima čitaoci organizuju i kontrolišu proces razumevanja teksta (Rösler, & Würffel, 2014: 102).

Jedna od najvažnijih strategija čitanja teksta predstavlja koncentracija čitaoca na sve poznate informacije, i početno ignorisanje nepoznatih informacija. Cilj ove strategije je korišćenje konteksta za razumevanje teksta. Da bi se ova kontekstualna znanja aktivirala i iskoristila u čitanju, neophodno je iskoristiti sve raspoložive informacije koje tekst nudi. Tako se pre čitanja teksta razgovara o njegovim pragmatičnim odlikama, zatim se na osnovu slika uz tekst naslućuje tema priče, razgovara se i diskutuje o naslovima i podnaslovima uz tekst, budući da su oni nosioci značajnih informacija. Osim toga, sam tekst vrlo često sadrži reči koje se relativno lako mogu razumeti kao što su: brojevi, lična imena, geografski pojmovi, internacionalizmi ili vremenske oznake (Storch, 2009: 122), i koji takođe mogu ukazati na

sadržinu teksta. Aktiviranjem ovih poznatih informacija učenik se i sam oseća ohrabrenim da čita jer je i pored oskudnog znanja jezika u situaciji da ipak nešto razume.

U procesu čitanja učenicima se može skrenuti pažnja i na druge strategije kao što su, na primer, korišćenje konteksta za otkrivanje značenja nepoznatih reči, ponovo čitanje mesta koje čitalac nije razumeo, sažimanje najvažnijih informacija iz teksta i njihova sistematizacija, podvlačenje ključnih mesta u tekstu, ispisivanje ključnih reči ili komenatara na marginama teksta (Surkamp, 2010: 198).

Jedna od veoma važnih strategija prilikom čitanja teksta je i postavljanje cilja jer kada znamo šta tražimo, mnogo spretnije i efikasnije nađemo put do toga. Iz tog razloga čitanje teksta treba uvek da bude povezano sa zadatkom koji će usmeravati čitanje na relevantne informacije. U zavisnosti od zadatka ili cilja, u nastavi postoje različiti nivoi razumevanja teksta: globalno, selektivno i detaljno razumevanje, te se u skladu sa tim primenjuju različiti stilovi čitanja (Grellet, 1981):

1. Preletanje (eng. *Skimming*) – brzo dijagonalno čitanje kako bi se razumeo opšti sadržaj teksta;
2. Selektivno (eng. *Scanning*) – brzo i letimično čitanje teksta radi pronalaženja određenih informacija u njemu;
3. Ekstenzivno čitanje – čitanje dužih tekstova za lične potrebe u cilju globalnog razumevanja;
4. Intenzivno čitanje – čitanje kraćih tekstova sa ciljem potpunog razumevanja teksta.

Primena određenog stila čitanja zavisi kako od zadatka, tako i od vrste teksta i cilja njegovog čitanja. Tako se u nastavi stranog jezika pravi razlika između dve vrste tekstova: tekstova za razumevanje i tekstova za učenje (nem. *Verstehenstexte*, *Lerntexte*). Tekstovi za učenje čitaju se intenzivnije i detaljnije od tekstova za razumevanje. Na osnovu ovih tekstova usvaja se vokabular, razvija se veština čitanja, pisanja i govora, a isto tako se mogu uvoditi i obrađivati gramatičke jedinice. Tekstovi za razumevanje čitaju se uglavnom ekstenzivno (globalno), jer imaju za cilj da razvijaju čitalačku kompetenciju (Solmecke, 1992), proširuju vokabular kao i da razvijaju strategije za čitanje i otkrivanje značenja novih (nepoznatih) reči.

### **5.2.2.3 Čitanje i obrada tekstova za učenje**

Tekstovi ove vrste se uglavnom obrađuju na času, i prilikom njihove obrade razlikuju se tri faze: pre, za vreme i posle čitanja teksta.

#### **5.2.2.3.1 Zadaci pre čitanja teksta**

Cilj aktivnosti pre čitanja teksta je uvođenje teme časa, aktiviranje sadržinskog i jezičkog predznanja ili uvođenje određenih ključnih reči koje su bitne i neophodne za razumevanje samog teksta. Faza pre rada na tekstu ima i važnu motivacionu ulogu, te se u ovoj fazi primenjuju zadaci i aktivnosti koje će probuditi interesovanje učenika, podstaći kod njega određena očekivanja u vezi sa tekstom i time ga motivisati na dalji rad (Surkamp, 2010: 199). Neretko se u literaturi ističe da akcenat u radu sa štampanim tekstovima treba upravo da bude na zadacima pre čitanja teksta. Što se više znanja kod učenika na početku časa aktiviraju, utoliko će se lakše razumeti tekst na stranom jeziku, jer se u ovoj situaciji nedovoljno jezičko znanje nadoknađuje kontekstualnim znanjima (Storch, 2009: 122). Postoji mnogo tehnika i zadataka koji se mogu primeniti u fazi pre čitanja teksta.

Uvodna faza časa se veoma često započinje asociogramom u kojem se na osnovu određene ključne reči ili slike navode asocijacije i time aktiviraju reči koje učenik poznaje, a isto tako se uvode i nove reči, koje ne poznaje (Storch, 2009: 162), i koje su bitne za razumevanje teksta. Jedna razgranatija i sistematičnija verzija asociograma predstavlja mapa uma, u kojoj su pojmovi organizovani po kategorijama (Rösler, & Würffel, 2014).

Osim toga, čas se može uvesti slikama ili rečima koje predstavljaju odgovarajuće ključne pojmove iz teksta, i na osnovu kojih učenici treba da naslute radnju priče. Bez obzira da li se njihove priče poklapaju sa samom sadržinom teksta, one ispunjavaju veoma važnu funkciju, a to je aktiviranje kontekstualnih znanja i usmeravanje čitanja na bitne informacije (Storch, 2009: 163-164).

Kako zadaci pre čitanja teksta treba da motivišu i podstaknu učenika na razmenu ideja i iskustava, u ovoj fazi rada mogu se puštati i kraći video-klipovi, inserti iz filma, a isto tako se i sama tema može uvesti slušanjem pesme. Spajanjem audio i audio-vizuelnih tekstova sa štampanim nastaje multimedijalan tekst, koji u današnje vreme sve više postaje svakodnevnica i način čitanja mladih generacija (Storch, 2009: 139).



### **5.2.2.3.2 Zadaci za vreme čitanja teksta**

Tekst se u toku nastave čita uglavnom dva puta. Prvim čitanjem se stiče globalan utisak o temi teksta, dok se drugim čitanjem čitalac bolje i detaljnije upoznaje sa njegovom sadržinom (Storch, 2009: 139). Tokom prvog čitanja teksta, u kojem se teži globalnom razumevanju, mogu se primenjivati zadaci kao, na primer, smišljanje naslova ili podnoslova za određene pasuse u tekstu, povezivanje pasusa i slika, postavljanje pitanja (na primer, *šta je tema i šta ste razumeli?*), zadaci tačno/netačno ili zadaci višestrukog izbora. Nakon drugog čitanja, u kojem dolazi do intenzivnijeg bavljenja tekstem, mogu se postavljati pitanja u vezi sa tekstem, podvlačiti/izdvajati najvažnije informacije, sažimati pojedinačni pasusi, popunjavati tabele sa ključnim informacijama (Ehlers, 2007: 290) itd.

### **5.2.2.3.3 Zadaci nakon čitanja teksta**

Zadaci nakon čitanja teksta nisu samo vezani za proces razumevanja teksta, već imaju i neke druge ciljeve. Pre svega se ovim zadacima razvijaju i podstiču produktivne veštine govor i pisanje i to oslanjajući se na sam tekst i njegovu temu. Tako se nakon čitanja teksta mogu primenjivati različiti reproduktivno-produktivni zadaci kao što su sažimanje teksta svojim rečima, utvrđivanje novih reči različitim tipovima vežbanja, pisanje različitih sastava, igranje uloga (*Rollenspiel*), vođenje dijaloga i diskusija, ali se isto tako mogu izvoditi mnogi drugi kreativni i komunikativno orijentisani zadaci (Storch, 2009: 175-177). S obzirom na to da ovo već zalazi u razvoj veština pisanja i govora, ove aktivnosti će biti detaljnije predložene prilikom obrade ovih jezičkih veština.

### **5.2.2.3.4 Ekstenzivno čitanje tekstova**

Pojam ekstenzivnog čitanja prvi put se javio već 1917. godine. Za razliku od intenzivnog čitanja, gde se tekstu detaljnije pristupa, ekstenzivno čitanje predstavlja što češće čitanje dužih tekstova sa ciljem globalnog razumevanja. Pri tome se sami tekstovi ne tematizuju, niti se obrađuju na času, već se čitaju kod kuće. Vrlo često se ekstenzivno čitanje naziva čitanjem sa zadovoljstvom (Day, & Bamford, 1998). Karakteristika ekstenzivnih programa je pre svega

individualizacija čitanja u pogledu brzine čitanja, i izbora tekstova. Tako svaki čitalac čita tempom koji mu odgovara, a isto tako i bira sadržaje za čitanje koji su u skladu sa njegovim interesovanjima. Kao jedan od glavnih zagovornika teorije o ekstenzivnom čitanju kao načinu usvajanja jezika navodi se Krašen (Krashen, 1993).

Ekstenzivno čitanje vidi se kao dobar način poboljšanja čitalačke kompetencije, jer redovno čitanje i izloženost jeziku doprinose automatizaciji procesa dekodiranja jezičkih znakova, što doprinosi efikasnijem čitanju. Osim toga, neke studije su dokazale da ekstenzivno čitanje proširuje rečnik čitaoca (Dupuy, & Krashen, 1993), pri čemu se mora istaći da rezultati ovakvih studija u većoj meri variraju. Tako u studijama koje nisu uključivale pismene i usmene aktivnosti učenika, i u kojima se vokabular „usput“ učio, konstatovan je manji napredak u znanju učenika nego u studijama sa primenom navedenih aktivnosti (Biebricher, 2008), te je prilikom sprovođenja ekstenzivnih programa ipak bolje uključiti date aktivnosti. Osim jezičkog znanja, cilj ovakvih programa je i povećanje motivacije i interesovanja za čitanje (Barnett, 1989: 167).

Nekoliko studija se bavilo proučavanjem uticaja ekstenzivnih programa na motivaciju za čitanje (Cho, & Krashen 1994; Constantino, 1994; Davis, 1995) i potvrdile su njihove pozitivne efekte, te su se od slabih i nezainteresovanih čitača razvili zainteresovani i angažovani. Kao uzroci ovakvih rezultata navedeni su pored uspeha u čitanju i materijali za čitanje. Zbog toga je pitanje izbora tekstova veoma bitno kod ovih programa. Tekstovi koji se koriste za ekstenzivno čitanje, trebalo bi da budu različite težine i obima. Preobimni tekstovi mogu više da zaplaše nego što mogu podsticajno delovati na učenika, te se mora voditi računa o tome da preambicioznost nastavnika može nekada imati više štetnih nego pozitivnih efekata. Važno je da tekstovi budu interesantni, zanimljivi i da uzrasno odgovaraju učenicima. S obzirom na to da se svi učenici razlikuju među sobom i da imaju različite afinitete i ovde se preporučuje da učenici sami izaberu sadržaje za čitanje.

Kod ekstenzivnih programa za čitanje, koji se pre svega sprovode u Severnoj Americi i Aziji, postoji neslaganje oko toga koliko tekstova i knjiga treba učenicima staviti na raspolaganje, kao i koja količina tekstova je merodavna i odgovarajuća za učenike na datom nivou znanja. Naznake o količini pročitanoj variraju od 400 reči dnevno (Silva, 1992), do 20 minuta dnevno (Seow, 1999). U ovakvoj situaciji nastavnik mora uzeti u obzir predznanja, kognitivnu zrelost, čitalačke navike učenika i nivo znanja da bi mogao da ih usmeri na odgovarajuću dužinu tekstova. S obzirom na to da učenici nisu navikli na ovakav način čitanja, možda je bolje započeti sa kraćim tekstovima, pa postepeno uvoditi duže tekstove. Isto tako, sam

nastavnik može tu odluku prepustiti učeniku, koji će da bira dužinu teksta u skladu sa svojim sposobnostima i kapacitetima.

### 5.2.3 RAZVOJ VEŠTINE SLUŠANJA

Veština slušanja i razumevanja govornog iskaza predstavlja jednu od najvažnijih kompetencija u nastavi stranog jezika. U maternjem jeziku proces usvajanja jezika započinje upravo slušanjem, odnosno razumevanjem govora. Kod deteta se ova sposobnost razvija od samog njegovog rođenja, dok će dete tek nakon 12 do 15 meseci biti u stanju da progovori. Slušanje, dakle, po pravilu prethodi govoru (Petrović, 1987: 28). O uzajamnom delovanju ove dve kompetencije svedoči i činjenica da bez razvoja slušanja nema ni razvoja govora. Gluvonema deca, koja su rođena bez sposobnosti slušanja, ostaju nema i moraju da nauče da se sporazumevaju uz pomoć posebnog znakovnog sistema. „Bez slušanja, nema ni govora“ važi i za nastavu stranog jezika, i ova rečenica predstavlja moto ove veštine koji potiče od nemačkog lingvodidaktičara Zolmeke (Solmecke, 1992: 4).

O značaju slušanja svedoči i činjenica da je upravo slušanje kvantitativno najvažnija jezička veština, budući da najveći procenat u svakodnevnoj komunikaciji provodimo upravo slušajući (45%), dok je na drugom mesto govor (30%), a zatim dolazi čitanje (16%) i pisanje (9%). Slušanje zauzima važno mesto u celokupnom procesu usvajanja stranog jezika, dakle i u razvoju ostalih jezičkih veština. Tekstovi za slušanje daju jezički input, bez kojeg učenje stranog jezika nije moguće. Tako je Fejten (Feyten, 1991: 179) u svojoj studiji pokazao da se razlike u uspehu među učenicima na stranom jeziku mogu objasniti nivoom njihove slušalačke kompetencije.

Slušanje je, međutim, dugo vremena bila zapostavljena jezička veština u nastavi stranog jezika. Polazilo se od toga da će se ona sama od sebe razviti ukoliko se učenici dovoljno „snabdeju” jezičkim materijalom, odnosno da njeno ciljano podsticanje u nastavi nije potrebno. U gramatičko-prevodnoj metodi akcenat u radu je bio pre svega na gramatici, prevođenju i čitanju. Kasete uz lekcije nisu postojale, a jedini izvor audiranja bio je glas nastavnika. U audio-lingvalnoj i audio-vizuelnoj metodi slušanje i govor su doduše bili u prvom planu u nastavi, međutim, pod uticajem bihejviorističke teorije učenja, slušanje se svodilo pre svega na imitaciju jezičkih izraza sa ciljem uvežbavanja pravilnog izgovora kao i automatizacije gramatičkih

pravila. Od vrste tekstova zastupljeni su bili samo dijalozi koji su delovali veoma neprirodno, a imali su pre svega cilj da uvedu određenu gramatičku jedinicu, a ne da predstavljaju jednu realnu svakodnevnu situaciju (Dahlhaus, 1994). U okviru ovih metoda pažnja je posvećena takozvanim „bottom-up“ procesima razumevanja, odnosno fonetskom dekodiranju, prepoznavanju reči i analizi rečenice. Tek u okviru komunikativne didaktike slušanje dobija na značaju i počinje ciljano da se podstiče u nastavi. Pažnja se ne posvećuje samo „bottom-up“ već isto tako i „top-down“ procesima razumevanja (Dirven, 1992), koji obuhvataju poznavanje vanjezičke situacije, intencije govornika, pragmatične odlike teksta, budući da su oni od velike važnosti za proces razumevanja jezičkih iskaza na stranom jeziku.

### 5.2.3.1 Slušanje i kognitivni procesi

Pod uticajem semiotike kao i informacione teorije sredinom 20. veka, jezička komunikacija se posmatrala pre svega kao čin prenošenja informacija i poruka od pošiljaoca do primaoca preko kanala. Zajednički kod, odnosno jezik, omogućavao je po ovakvom procesnom modelu jasno tumačenje poruke nezavisno od slušaoca, odnosno primaoca (Hörmann, 1981:139). U skladu sa tim su i slušanje i čitanje okarakterisani kao pasivne kompetencije budući da se slušalac samo snabdeva informacijama (Solmecke, 1992: 12), i pri tome nema nikakvu aktivnu ulogu. Da je uloga recipijenta i te kako značajna utvrđeno je razvojem pragmlingvistike. Slušalac mora pre svega da razume intenciju govornika (*Illokution*), smisao rečenog i razlog zašto je nešto rečeno, kao i da prepozna relevantnost informacije za datu situaciju (Rost, 1990: 3)

Saznanja iz oblasti kognitivne psihologije su u najvećoj meri uticala na to da se promene dotadašnji stavovi o procesu razumevanja informacija. Od 80-ih godina slušanje se više ne posmatra kao pasivan, već kao aktivan proces konstrukcije značenja, kod kojeg se informacije iz teksta povezuju sa jezičkim, pragmatičnim, sociokulturološkim i enciklopedijskim znanjem slušaoca ili čitaoca. Razumevanje audio ili štampanog teksta u stvari proističe iz interakcije između teksta i recipijenta, odnosno kao međusobno delovanje ranije pomenutih „top-down“ i „bottom up“ procesa. Pod „top-down“ ili silaznim procesima podrazumevaju se znanja o sadržaju, kao i posedovanje opštih znanja, zatim poznavanje vanjezičke stvarnosti, konteksta, intencije govornika itd. S druge strane, „bottom-up“ ili uzlazni procesi tiču se dekodiranja jezika na fonološkom, leksičkom, sintaksičkom i semantičkom nivou (Buck, 2001: 2). Ovi procesi se ne

odvijaju jedan posle drugog, već se prepliću i odvijaju se istovremeno, a korišćenje i jednih i drugih procesa pozitivno utiče na uspeh u razumevanju audio tekstova i karakteriše dobre slušaocce (Surkamp, 2010: 105).

Navodi se, međutim, da se „bottom-up“ procesi ne moraju odvijati do kraja, da bi se shvatila suština teksta (Langenmayr, 1991: 556). Ukoliko određene reči ne možemo dobro da razumemo zbog „buke u kanalu“, bićemo u stanju da ih rekonstruišemo na osnovu konteksta. Tako u kontrukciji „Meine Damen und xxxxx. Ich begrüße Sie...“, možemo na osnovu konteksta da shvatimo koja reč nedostaje umesto xxxxx. Isto tako, ako slušamo radio emisiju na nemačkom u kojoj se navodi „Schwerer xxxxx auf der A45“, na osnovu konteksta možemo pretpostaviti da fali reč *Unfall* (nesreća), kao i da A45 predstavlja auto put (Solmecke, 1992: 7). Važno je istaći da je za rekonstrukciju ovih reči na osnovu konteksta neophodno da su učenici ipak dostigli određeni nivo jezičkog znanja, kao što je navedeno u hipotezi jezičkog praga.

### **5.2.3.2 Metodski postupci u radu sa audio tekstovima**

Slušanje na stranom jeziku je jedna od težih veština koje učenici treba da savladaju. Za razliku od pisanog teksta, u kojem učenici mogu da čitaju brzinom koja njima odgovara, kod audio teksta oni se moraju prilagoditi tempu govornika. Kada nastavnik, ili nastavnica pričaju na nemačkom, razumevanje funkcioniše dobro, jer su se učenici već navikli na njihov način govora. Osim toga, nastavnici koriste jednostavnije kontrukcije u govoru, a isto tako, prilagođavaju brzinu govora samim učenicima. Prilikom susreta sa drugim govornicima stranog jezika, indirektno preko radija, telefona, televizije, ili CD-a, često se dešava da učenici već nakon nekoliko reči izgube nit, i da su u situaciji da ne razumeju ništa. Slušanje u kojem učenici ništa ne razumeju, ubija samopozdanje i volju učenika da dalje sluša audio tekstove (Solmecke, 1992: 4). Način za prevazilaženje ovih problema je kontinuirani rad sa tekstovima slušanja, kao i odgovarajući pristup u njihovoj obradi. U rada sa tekstovima slušanja, razlikuju se tri faze rada: predfaza, faza slušanja i faza nakon slušanja teksta, pri čemu su zadaci i aktivnosti pre slušanja teksta odlučujući i najefikasniji za proces razumevanja audio tekstova (Dahlhaus, 1994).

### **5.2.3.2.1 Predfaza**

Postupci i aktivnosti pre slušanja teksta veoma su važni za proces razumevanja audio tekstova. Ciljevi ove faze predstavljaju aktiviranje jezičkog i sadržinskog predznanja, kako bi se ona iskoristila u procesu razumevanja novih informacija. Iz psihologije pamćenja je utvrđeno da se nove informacije mnogo lakše pamte ako se povežu sa starim, poznatim informacijama. Osim toga, na ovaj način se aktiviraju „top-down“ procesi, koji su značajni za proces razumevanja teksta. Cilj ove faze rada je takođe rasterećenje audio teksta od nepoznatih reči. Sve, dakle, što bi ometalo globalno razumevanje teksta unapred se objašnjava. Pored toga, u predfazi se budi radoznalost učenika, kao i njegova motivacija. I ovde se, kao kod štampanih tekstova, mogu iznositi pretpostavki o mogućem toku radnje, jer se na ovaj način slušanje odvija koncentrisano i usmereno (Dahlhaus, 1994), a isto tako se razvija kreativnost i mašta.

U toku ove faze Štorh navodi da nastavnik daje dodatne informacije o tematici audio teksta. Ukoliko uz sam audio tekst postoji slika, nastavnik bi trebalo da razgovara sa učenicima o tome šta se naslućuje na slici i da na ovaj način uvede temu i aktivira očekivanja vezana za tekst. U predfazi učenici treba da pročitaju zadatke za slušanje kako bi usmerili svoju pažnju na najbitnije informacije. Uvođenje novog (ključnog) vokabulara, takođe je vrsta aktivnosti karakteristična za ovu fazu rada (Storch, 2009: 141-145). Svi ovi zadaci imaju važnu funkciju, jer upravljaju procesom slušanja i usmeravaju učenika na najvažnije informacije (Dahlhaus, 1994).

### **5.2.3.2.2 Faza tokom slušanja teksta**

Važno je istaći da kao kod štampanih tekstova, tako i kod tekstova slušanja postoje različiti nivoi razumevanja teksta, pa se tako razlikuje intenzivno i ekstenzivno slušanje. Kod intenzivnog slušanja su sve informacije važne, i po pravilu se moraju razumeti detalji da bi se razumela suština, dok kod ekstenzivnog slušanja nisu sve informacije u tekstu jednako važne (Dahlhaus, 1994: 78). U okviru ekstenzivnog slušanja, Dalhaus razlikuje dva stila:

- Selektivno slušanje – kod ovog tipa slušanja neophodno je razumeti određene informacije u tekstu;

- Globalno slušanje – slušanje kod kojeg se razume centrala informacija teksta, takozvana crvena nit.

Bitno je da su zadaci tokom slušanja teksta jasno struktuisani, kao i da ne zahtevaju puno pisanih aktivnosti, jer istovremeno slušanje i pisanje može da predstavlja opterećenje za učenika. U toku ove faze mogu se izvoditi različiti tipovi zadataka kojima se proverava globalno, odnosno selektivno razumevanje teksta. Dalhaus (Dahlhaus, 1994) daje sledeću tipologiju zadataka: zadaci višestrukog izbora (*Mehrwahlantworten*); zadaci tačno-netačno (*richtig-falsch*); pitanja uz tekst (*W-Fragen*); tekst sa praznim mestima (*Lückentext*); nalaženje pravilnog redosleda (reči, naslova, odeljaka, slika); ispunjavanje tabela; pauziranje CD-a i iznošenje pretpostavki o daljem toku radnje. O svim ovim zadacima, koji se izvode tokom slušanja audio teksta, trebalo bi razgovarati pre slušanja teksta, kako bi se učenici usmerili na najvažnije informacije (Surkamp, 2010: 105). Ovo je veoma važna strategija u radu i sa audio i štampanim tekstovima.

#### **5.2.3.2.3 Faza nakon slušanja teksta**

Faza nakon slušanja teksta može imati različite svrhe i ciljeve. U ovoj fazi se pre svega proveravaju rešenja zadataka koji su se izvodili u fazi tokom slušanja teksta. Osim toga, nakon slušanja teksta nastavnik može da sprovede i razne produktivne i reproduktivne aktivnosti, koje se nadovezuju na samu temu teksta. Tako nastavnik može učenika podstaći da sažme tekst svojim rečima, da iznese svoje mišljenje o tekstu, da priča o svojim iskustvima u vezi sa datom temom ili da izvodi dijaloge po uzoru na prezentovani dijalog (Rösler, & Würffel, 2014: 115).

Nije svaki tekst slušanja pogodan za diskusiju, kao ni za izvođenje produktivnih aktivnosti. Nekada nastavnici imaju i previše tekstova slušanja, i ne postignu da pređu sve faze u radu. Isto tako je moguće da se tekst slušanja tematski poklapa sa temom lekcije, te izvođenje dodatnih produktivnih aktivnosti nije potrebno, budući da će se one izvoditi u fazi nakon obrade štampanog teksta. Ono što je bitno jeste da svaki nastavnik poznaje mogućnosti u radu sa audio tekstovima, i da ih na pravilan način integriše u nastavni proces. Ovako pripremljeni zadaci neće biti ni teški, ni frustrirajući za učenika, a i te kako će doprineti razvoju veštine slušanja.

## **5.2.4 RAZVOJ VEŠTINE GOVORA**

U okviru komunikativne metode, čiji je cilj razvijanje jezičkih kompetencija, govor, kao produktivna veština, zauzima veoma značajno mesto i predstavlja, po mišljenjima mnogih, i glavni cilj nastave stranog jezika (Surkamp, 2010: 291).

Izuzev gramatičko-prevodne metode, sve ostale metode, uključujući i komunikativnu, isticali su značaj govora i davali prednost ovoj veštini u odnosu na ostale: direktni metod je podsticao govor po uzoru na maternji jezik, audio-lingvalni i audio-vizuelni metod je insistirao na imitaciji glasova i fonetskih struktura, kao i uvežbavanju dijaloga, dok govor u okviru komunikativnog pristupa teži simulacijama mogućih komunikativnih situacija (Durbaba, 2011: 202), kao i razvijanju monološkog i dijaloškog govora. I pored toga što je već od 60-ih godina u prvom planu, govor je kompetencija sa kojom učenici imaju najviše problema i poteškoća.

### **5.2.4.1 Poteškoće u razvoju govora na stranom jeziku**

Govor je jedna veoma kompleksna veština u kojoj se mnogi mentalni procesi odvijaju paralelno. Učenik mora najpre da nađe prave reči i strukture, da ih dobro izgovori, da one budu gramatički tačne, da vodi računa o intonaciji, kao i o svim elementima komunikacije: na koji način se u određenoj komunikaciji razgovara, o čemu se razgovara, sa kime i pod kojim uslovima (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, & Wicke, 2014: 85).

Model koji prikazuje kako govor funkcioniše dao je Levelt (1989) koji polazi od faze konceptualizacije, formulacije i artikulacije. U fazi konceptualizacije određena izjava ili saopštenje se najpre planira. Pri tome igraju značajnu ulogu opšta znanja o svetu, znanja o datoj komunikativnoj situaciji, o načinu komuniciranja, kao i znanja o sagovorniku, tj. na koji način se razgovara sa određenom osobom. U fazi formulacije se traže odgovarajuće reči, a isto tako se konstruišu gramatičke i fonološke strukture izjave. Prilikom ove faze govornik se služi svojim „mentalnim leksikonom“ u kojem su sačuvani vokabular, gramatika i glasovi. Naša formulacija, dakle, prvo postoji u glavi, pre nego što se u fazi artikulacije glasno izgovori.

Svi ovi mentalni procesi su stalno podležni proverbi, pre svega preko jednog internog monitora (faza konceptualizacije) ili preko sistema za razumevanje (faza formulacije i artikulacije). Oni se ne nadovezuju jedan na drugi, već se odvijaju paralelno. Prilikom govora moraju se, dakle, integrisati artikularne, fonološke, gramatičke, semantičke i tekstualne



kompetencije kao i znanja o svetu i ljudima, i to veoma brzo. Za razliku od pisanja, učenik u fazi govora nema vremena da razmišlja prilikom odabira reči ili konstrukcije. Sve se veoma brzo odvija, u suprotnom bi sagovornik postao veoma nestrpljiv ukoliko bi govornik pravio previše pauza u komunikaciji (Funk et al., 2014: 88). Govor je, dakle, veoma kompleksan proces, koji od učenika zahteva veliku aktivnost i pažnju. To je sigurno jedan od razloga zašto se ova kompetencija teže razvija od ostalih. S druge strane, treba imati u vidu da se kompetencija govora ne razvija sama od sebe, već je treba ciljano podsticati u nastavi, i posvetiti joj mnogo pažnje. Možda se neki nastavnici sa tim ne bi složili, ali utisak je da se govor u nastavi ne vežba ni koliko, ni kako bi trebalo.

Po nekim proračunima, polazi se od toga da svaki učenik po času govori maksimalno 1 minutu. U učionici sa 20 polaznika je to ukupno 3,5 sati govora za 3 godine, ukoliko se nastava odvija 2 puta nedeljno po 45 min (Schatz, 2006: 49). Ovo je zaista premalo sati da bi se sposobnost komunikacije na stranom jeziku mogla razviti. Činjenica je, doduše, da su dva časa nedeljno generalno nedovoljna za učenje stranog jezika, te nastavnici i pored najbolje volje nemaju ni vremena ni kapacitete da posvete pažnju govoru. U takvoj situaciji potrebno je praviti prioritete, u kojima govor u praksi vrlo često nije na prvom, a ni na drugom mestu.

Da bi se kompetencija govora razvila, potrebno ga je redovno vežbati, ali isto tako pripremiti učenike/studente na date aktivnosti. Nije dovoljno samo reći „prepričajte mi tekst“ ili „iznesite svoje mišljenje“. Kod viših nivoa znanja to možda i nije toliko problematično, ili u grupama u kojima su učenici već izverzirani u sažimanju teksta, ali jeste na nižim, pa čak i srednjim nivoima znanja gde se ove veštine ne vežbaju redovno. U takvim situacijama nastavnik odgovarajućim metodičko-didaktičkim sredstvima mora učenika pripremiti na govor tako da on ne bude frustrirajući za njega.

#### **5.2.4.2 Metodski postupci u razvoju veštine govora**

Govor kao veština stoji u uskoj vezi sa ostalim jezičkim veštinama, posebno slušanjem i čitanjem, te se veoma često upravo na njih i nadovezuju u nastavi. Obradom štampanog ili audio teksta učenik se najpre snabdeva određenim jezičkim inputom, koji se zatim u govoru aktivno upotrebljava. Pri tome se ne sme zanemariti i uloga pisanja u ovom procesu, koje predstavlja oslonac za uspešan govor, te ove dve veštine treba povezivati na početnim, pa čak i srednjim nivoima znanja, dok govor još uvek nije dobro razvijen. Pisanje u tom smislu predstavlja

pripremu pred sam govorni čin, budući da učenici imaju priliku da razmisle i zapišu svoju formulaciju, i tako je sa mnogo više sigurnosti prezentuju, nego što bi to bio slučaj bez pisanog teksta.

Sličnog stava je Štorh (Storch, 2009: 215), koji takođe ističe značaj pisanja za razvoj govora, ističući da se pisanje treba pripremiti govorom, a govor pisanjem. U daljem delu rada biće prikazane vežbe kojima se postepeno podstiče i razvija usmena komunikacija.

#### **5.2.4.2.1 Zadaci i vežbe koje pripremaju usmenu komunikaciju**

Osnovu za razvoj produktivnih veština, predstavlja tekst (bilo štampani ili audio), i njegova detaljna obrada je glavni preduslov za razvoj produktivnih veština, dakle i govora. Osim obrade teksta, uvođenja i objašnjavanja novih reči, sprovode se i različite druge vežbe utvrđivanja, koje treba da pripreme učenika na komunikaciju.

Jedne od tih vežbi su vežbe izgovora. Pre svega na početnim nivoima, pažnju treba posvećivati izgovoru i artikulaciji, kako se kasnije ne bi javljale neke ozbiljnije greške, koje je posle teže ispraviti. Iz tog razloga preporučuje se da se vežbaju one reči i konstrukcije koje se svakako tematizuju u samoj lekciji, odnosno koje su učenicima poznate (Schatz, 2001: 53).

Takođe je važno utvrditi vokabular koji će učenik primenjivati u govoru. U glotodidaktici se pravi razlika između receptivnog vokabulara (vokabulara kojim učenici ne moraju aktivno da vladaju, dovoljno je da ih prepoznaju i na osnovu konteksta razumeju) i produktivnog vokabulara (vokabulara kojim učenici treba aktivno da vladaju). Kada učenici aktivno vladaju ovim vokabularom, stvoreni su uslovi da komuniciraju na stranom jeziku (Schatz, 2001: 62-67). O vokabularu će biti više reči u posebnom poglavlju.

Uvođenje diskursnih sredstava je važna priprema za komunikaciju. Pod diskursnim sredstvima, podrazumevaju se jezička sredstva kojima se realizuju određeni ciljevi, namere u govoru. Tako postoje određena sredstva govora kojima se izražava slaganje, neslaganje, kojima se postavlja pitanje, iskazuje ubeđenje, nesigurnost, molba, želja, kritika itd. Ova sredstva omogućavaju takozvani „tečni govor“ (Funk et al., 2014: 104), i neophodno ih je uvesti i tematizovati prilikom realizacije određene komunikativne situacije.

#### 5.2.4.2.2 Dijaloški govor

U nastavi stranog jezika potrebno je da se podstiču dve vrste govora: monološki, i dijaloški govor. Ovo je predviđeno i prema Zajedničkom evropskom okviru za jezike i takođe se proverava na polaganjima zvaničnih nemačkih diploma.

Ako se malo bolje pogledaju udžbenici na početnim nivoima A1 i A2, može se zaključiti da su dijalozi najčešća forma govora, odnosno da se u nastavi najviše podstiče dijaloški govor na teme iz svakodnevnog života: kupovina, razgovor u restoranu, bioskopu, na pošti, koje učenici nakon čitanja i obrade slobodno variraju (Storch, 2009:220), prilagođavajući ga sebi i svojim potrebama.

Dijaloški govor se vrlo često odvija u formi igranja uloga. Ovaj tip vežbe se može izvoditi sa realnim ulogama, tako da pripremaju na svakodnevnu komunikaciju, ali isto tako i sa fiktivnim ulogama, i to najčešće na osnovu neke priče, pesme ili filma. Vrlo često se preporučuje da se uloge i situacije datog skeča definišu na karticama koje učenici dobijaju (Schatz, 2001: 179), a i isto tako se preporučuje da se učenicima uvek ponude određene konstrukcije (diskursna sredstva), koje će olakšati formulacije iskaza, posebno ako on odstupa od dijaloga ili teksta obrađenom u udžbeniku.

Dok se na nižim nivoima prvenstveno podstiče razgovor u određenim komunikativnim situacijama, na višim nivoima znanja zastupljen je argumentativan govor. Diskusija na određenu temu je uobičajna vrsta teksta za naprednije nivoe. Pri tome se radi o jezički veoma zahtevnim aktivnostima, te se iz tog razloga učenici moraju dobro i adekvatno pripremiti. Sledeće aspekte je važno uzeti u obzir prilikom pripreme diskusije (Storch, 2009: 232-233):

1. Tema i sadržaj treba da budu u skladu sa uzrastom, kognitivnom zrelosti i interesovanjima učenika (Schatz, 2001);
2. Diskusije bi uvek trebalo da se nadovezuju na tekst koji je prethodno dobro obrađen. Na taj način učenicima je poznat vokabular neophodan za formulisanje argumenata i mišljenja;
3. Učenici bi trebalo zajedno sa nastavnikom da sakupe *pro i contra* argumente u vezi sa određenom temom (Storch, 2009: 233);

4. Pre sprovođenja diskusije učenicima treba dati na raspolaganje diskursna sredstva, tako da lakše mogu da iskažu svoje mišljenje, slaganje ili neslaganje sa nekom temom. Takva diskursna sredstva mogu biti sledeća:

*Ich bin der Meinung, dass...; Das Hauptargument dafür wäre zu nennen... Dann aber auch... ; Hinzu kommt noch...; Ich möchte betonen, dass...; Dafür spricht auch, dass...*

5. Takođe se preporučuje da se diskusije prethodno uvežbaju u paru, grupi. Na ovaj način svi učenici imaju priliku da vežbaju govor, i da steknu sigurnost i samopozdanje. Radom u paru ili grupi kod učenika se takođe smanjuje anksioznost od grešaka.
6. Tek kada su učenici u paru/grupi uvežbali iznošenje argumenata, diskusija se može izvesti u plenumu, sa celom grupom.

Kada su diskusije na ovaj način pripremljene, i oni najnesigurniji učenici će se usuditi da pričaju i aktivno učestvuju na času.

#### **5.2.4.2.3 Monološki govor**

U početnoj nastavi stranog jezika akcenat u radu je više na razvoju dijaloškog, nego monološkog govora. Monološki govor je, međutim, jednako važan, te je važno podsticati ga od samog početka učenja stranog jezika. Kod monološkog govora bitno je praviti razliku između dva tipa govora: reproduktivnog i produktivnog govora.

*Reproduktivan govor*, odnosno sposobnost prepričavanja teksta bilo u usmenoj ili pismenoj formi, spada u tehnike koje su veoma važne, posebno u akademskoj sferi, jer vežba kod učenika sposobnost razlikovanja bitnih od nebitnih informacija i usmerava pažnju na suštinu teksta. Prepričavanje teksta je zahtevno za učenika, posebno na nižim nivoima znanja, te je neophodno pripremiti ga i dati mu određene smernice. Ukoliko ove smernice izostanu, može se desiti da se prepričavanje svede na čitanje/prepisivanje celog teksta, što može imati više negativnih nego pozitivnih efekata. Sažimanje teksta se može odvijati na sledeći način, po sledećim fazama (Hohmann, 2009: 157-158).

- Utvrđivanje i podvlačenje ključnih informacija u tekstu;
- Ispisivanje ključnih reči/konstrukcija ili izraza na tabli;

- Nastavnik sažima tekst u cilju davanja primera učenicima (ukoliko se radi o grupi na nižem nivou znanja);
- Simultano vežbanje učenika u paru: dok jedan učenik govori, drugi sluša i pomaže ukoliko je to neophodno, a zatim se uloge menjaju. Na ovaj način svi učenici imaju mogućnost da učestvuju kao i da steknu sigurnost u govoru;
- Nakon toga nekoliko učenika rezimira tekst pred celom grupom.

Ukoliko su učenici nesigurni u govoru, preporučuje se da prvo zapišu svoju produkciju, pa tek onda da uvežbavaju govor, jer im pisani tekst predstavlja značajan oslonac i olakšicu. Osim ključnim rečima, reprodukcija teksta može se usmeravati i pitanjima (Storch, 2009: 236), tabelama sa ključnim informacijama iz teksta, diskursnim sredstvima ili slikama.

*Produktivan ili slobodan govor* podrazumeva slobodne iskaze učenika/studenta na određenu temu i on predstavlja cilj nastave stranog jezika. Učenici u ovoj fazi rada treba da iznose sopstvena iskustva i da pričaju o sopstvenim doživljajima, utiscima, željama, interesovanjima u vezi sa određenom temom, što je prilično težak zadatak za učenika stranog jezika. Iz tog razloga produktivan govor se uvek nadovezuje na tekst koji je obrađivan na času, i u kojem se učenik već upoznao sa osnovnim strukturama i rečima koje su mu potrebne za realizaciju svog govornog čina. Takođe se preporučuje da se prvo uvežba reproduktivni govor, pre nego što se pređe na slobodnu jezičku produkciju. Međutim, i ovde su potrebne određene strukture i konstrukcije koje predstavljaju smernice za učenike, i koje će na neki način usmeravati njihovu produkciju. Nekada se ove konstrukcije već nalaze u udžbeniku, a nekada ne, te ih nastavnik sam mora uvesti. Produkcija se, kao i kod reproduktivnog govora, može usmeriti pitanjima ili diskursnim sredstvima kao u sledećim primerima na temu „zdrava ishrana i životne navike“:

a) Usmeravanje produktivnog govora pitanjima

*Wie ernähren Sie sich?*

*Was essen Sie gern/ nicht so gern?*

*Würden Sie sich vegan ernähren?*

*Was verstehen Sie unter dem Begriff gesunde Ernährung/gesundes Leben?*

*Wie verstehen Sie das Sprichwort "ein gesunder Geist wohnt in einem gesunden Körper"*

b) Usmeravanje diskursnim sredstvima

*Ich ernähre mich gesund/ ungesund...*

*Ich esse normalerweise...*

*Ich würde mich (nicht) vegan ernähren, weil...*

*Gesunde Ernährung bedeutet, dass man...*

*Gesundes Leben bedeutet, dass man...*

*Dieses Sprichwort bedeutet...*

*Ich stimme dem (nicht) zu...*

Date konstrukcije bi trebalo da predstavljaju neku vrstu kostura učenikove produkcije, koje on treba da prilagodi sebi i sopstvenim iskustvima, kao i da ih po potrebi proširi. Što je nivo znanja viši, utoliko se od učenika očekuje da slobodnije priča na određenu temu. Preporučuje se da učenici, makar u vidu teza, najpre zapišu odgovore, a zatim da razgovaraju o tome u paru, a tek onda da kažu svoje mišljenje pred ostatkom grupe.

U nastavi se pored ovog tematskog govora može vežbati i *kreativan govor*, čiji je cilj razvijanje mašte, kreativnosti i jačanje motivacije. Učenici mogu razvijati kreativan govor tako što će smisliti novi kraj priče koja je obrađivana na času, zatim pričati priču iz druge perspektive, pričati priču na osnovu slike, ključnih reči, muzike i sl. (Storch, 2009: 239).

### **5.2.5 RAZVOJ VEŠTINE PISANJA**

Pisanje spada u produktivnu jezičku veštinu, prilikom koje se mentalne predstave, ideje i zamisli kodiraju i prenose u grafičke predstave (Durbaba, 2011: 195). Pisanjem, kao veštinom, nije nimalo lako ovladati ni na maternjem, ni na stranom jeziku. Učenici u nastavi maternjeg jezika neretko imaju poteškoća da napišu sastav na određenu temu, da formulišu svoje misli, ideje kao i da ih adekvatno uobliče. Kada se uzme u obzir da učenik stranog jezika ne raspolaže ni odgovarajućim vokabularom, gramatičkim pravilima, i ne poznaje tekstualno-pragmatične

odlike teksta (način obraćanja i formu prilikom, na primer, pisanja pisma) (Eßer, 2007: 292), jasno je pred kojim izazovima i poteškoćama se nalazi svaki učenik, a i nastavnik.

Iako se radi o veoma značajnoj veštini, pisanje je dugo vremena bilo zapostavljeno u nastavi stranog jezika izuzevši gramatičko-prevodnu metodu, u okviru koje je pored gramatike, akcent bio na pisanju sastava i prevođenju tekstova. Međutim, pisanje i prevođenje nisu doprineli razvoju govorne kompetencije, te se u okviru audio-lingvalne i audio-vizuelne metode slušanje i govor stavljaju u prvi plan. Od tada, pa čak i u početnim fazama komunikativne metode, pisanje je zauzimalo više sporednu ulogu (Krumm, 1989: 19). Ovo se objašnjavalo činjenicom da su nakon završene škole učenici najmanje u situaciji da pišu, a najviše da čitaju, slušaju ili govore strani jezik. Međutim, u vreme globalizacije, razvoja tehnike i tehnologije, ljudi su sve više u situaciji da komuniciraju jedni sa drugima putem elektronske pošte i društvenih mreža (Durbaba, 2011: 195), te potreba za pisanjem i te kako postoji i sve više će postojati. Istraživanja danas posvećuju veliku pažnju pisanju, kako u nastavi maternjeg, tako i u nastavi stranog jezika.

#### **5.2.5.1 Funkcija pisanja: pisanje kao sredstvo i cilj u nastavi**

Da bi se pisanje kao veština, moglo adekvatno podsticati u nastavi, neophodno je praviti razliku između pisanja kao sredstva, i pisanja kao cilja nastave. Pisanje kao sredstvo u nastavi podrazumeva aktivnosti koje prate i podržavaju proces učenja i poučavanja, kao što je, na primer, pisanje diktata i odgovaranje na pitanja iz teksta. Osim toga, razne vrste gramatičkih vežbi se takođe izvode u pisanoj formi kao i vežbe vokabulara. Pisanje ovde ima funkciju sredstva u nastavi, jer se pisanjem uvežbava pravopis, gramatika, vokabular i provera se razumevanja teksta. O pisanju kao cilju u nastavi govorimo kada učenici pišu tekstove koji ispunjavaju određenu komunikativnu funkciju, kao što je slučaj kod pisanja sastava, pisama, biografije, molbe za posao (Skiba, 2013: 141). Pored pomenutih funkcija koje pisanje može da ima, neophodno je navesti i druge razloge zbog kojih pisanje treba da bude sastavni deo nastave stranog jezika.

Istraživanja iz oblasti kognitivne psihologije pokazala su, naime, da u našem cerebralnom korteksu ne postoje centri za izolovane veštine, već one stoje u tesnoj vezi i u stalnoj su komunikaciji. Aktivnosti, dakle, poput slušanja, čitanja, pisanja i govora su usko povezane, i

međusobno se uslovljavaju i podstiču (Kast, 1999: 21). Ukoliko neko želi da dobro vlada stranim jezikom, neophodno je da vežba i razvija sve četiri jezičke veštine, dakle, i pisanje.

Pisanje takođe deluje pozitivno na pamćenje i učenje novih reči i informacija. Prilikom pisanja aktivira se nekoliko čulnih kanala: optički (može se videti ono što se napiše), govornomotorički (onaj ko piše u sebi artikuliše ono što piše) i motorički (pisanje se izvodi rukom). Učestvovanje više čulnih kanala prilikom izvođenja određene radnje doprinosi boljem pamćenju i zadržavanju informacija (Müller, 1989: 35).

Pisanje sastava takođe daje šansu nastavniku da se posveti greškama koje učenik pravi prilikom primene jezika, da ih dijagnostifikuje i uoči u kojim oblastima učenik ima eventualne poteškoće, a učenik ima mogućnost da uči iz svojih grešaka.

#### **5.2.5.2 Pisanje kao proces: didaktički model pisanja**

U tradicionalnoj nastavi maternjeg i stranog jezika pisanje je posmatrano kao produkt, a ne kao proces. To znači da nastavnik daje temu, na osnovu koje učenici treba da napišu sastav bez ikakvih prethodnih razgovora, smernica ili sugestija (Koeppel, 2013: 272). Pisanje dakle nije planski vođeno korak po korak, tako da sadržinski i jezički pripremi učenika na sam čin pisanja, već se očekivalo da on sâm pronade put i način kako će to uraditi.

Poslednjih 20 godina pisanje ponovo dobija na značaju i to pre svega zahvaljujući istraživanjima Hejsa i Flaura (Hayes & Flower). Ispitujući ovu veštinu kod maternjeg govornika, ova dva naučnika su želela da utvrde koji to kognitivni procesi učestvuju i deluju prilikom produkcije tekstova, te su napravili model pisanja na osnovu zapisnika dobijenih tokom sprovođenja istraživanja (Hayes, & Flower 1980: 11). Po ovom modelu, pisanje predstavlja veoma kompleksan i višeslojan proces, na koji utiču kako unutrašnji, tako i spoljašnji faktori. Pod spoljašnjim faktorima misli se pre svega na smeštanje zadatka u određenu komunikativnu situaciju, odnosno na povod za pisanje određenog teksta: da li se radi o pismu, na koje učenik treba da odgovori, ili članku na osnovu kojeg čitalac treba da zauzme određeni stav itd. U spoljašnje faktore ubraja se i mesto pisanja, vremenski okviri, materijal za pisanje, tema i vrsta teksta. Pod unutrašnjim faktorima podrazumevaju se znanja koja pisac teksta ima o samom čitaocu, zatim znanja o samoj temi teksta kao i jezičko znanje, odnosno znanja iz oblasti morfologije, sintakse, leksike (Storch, 2009: 251). Svi ovi faktori utiču na proces pisanja koji se



sastoji iz tri dela: planiranja, formulisanja i prerade napisanog (Funk et al., 2014: 111). Na osnovu ovog modela, koji je koncipiran za nastavu maternjeg jezika, razvijen je model pisanja za nastavu stranog jezika. Tako Kast razlikuje sledeće faze u pisanju (Kast, 1999: 10):

1. Objašnjavanje konteksta zadatka (povod za pisanje, autor, cilj, tema...);
2. Pravljenje plana pisanja (aktiviranje, proširivanje i organizacija sadržinskog i jezičkog predznanja. Razmišljanje o sadržaju, strukturi, vokabularu. Davanje diskursnih sredstava);
3. Pripremne formulacije (kratke rečenice u pravilnom redosledu);
4. Pisanje teksta (kompleksne rečenice, stavljanje interpunkcije, uzimanje u obzir spoljašnje forme određene vrste teksta);
5. Prerada, revizija teksta.

Štorh (Storch), ali isto tako i Funk (Funk) u svojim knjigama detaljnije objašnjavaju svaku fazu, ističući značaj faze planiranja, u okviru koje stavljaju akcenat na primenu asociograma i mapa uma, kako bi se tematsko znanje potrebno za pisanje teksta, aktiviralo. Međutim, sam tekst, koji predstavlja bazu i osnovu za uvođenje vokabulara i razvoj svih veština, pa i pisanja, retko kada se spominje u okviru ovih modela ili ako je to slučaj, navodi se više kao alternativa, a ne kao neophodnost. Dakle, pored pomenutih načina aktiviranja i proširivanja znanja, važno je istaći da bi se pisanje trebalo nadovezati na tekst koji predstavlja komunikativni okvir, osnovu i bazu za produkciju novog teksta<sup>4</sup>.

Obrađujući tekst lekcije učenik dobija jezički i sadržinski input, koji mu je potreban da bi sam bio u stanju da iznese mišljenje i napiše sastav na određenu temu. Isto tako, pisanju vrlo često prethode razne usmene komunikativne vežbe koje pripremaju učenika/studenta na pisanje sastava. Na ovaj način anksioznost koja postoji prema pisanju sastava, nestaje s obzirom na to da je učenik/student dobro pripremljen na času. Kao što je bio slučaj kod govora, u nastavi pisanja treba vežbati dve vrste pisanja: reproduktivno i produktivno pisanje.

---

<sup>4</sup> Vezu između čitanja i pisanja ističe i „input hipoteza“ Krašena (Krashen, 1985: 98). Naime, on smatra da je takozvana tekstualna kompetencija osnova i preduslov za razvoj veštine pisanja. Tekstualna kompetencija se stiče čitanjem, jer se upravo čitanjem saznaje šta je tekst, kako on nastaje, a isto tako se upoznaju odlike pisanog jezika. Dakle, pisanje se po njemu ne usvaja samo pisanjem, već čitanjem, koje predstavlja važan preduslov za razvoj pisanja (Kast, 1999: 66).

### 5.2.5.3 Reproduktivno pisanje/sažimanje teksta

Ovo pisanje podrazumeva sažimanje suštine teksta svojim rečima. Sažimanje teksta se može usmeravati pomoću pomenutih diskursnih sredstava, ali isto tako i pomoću pitanja iz teksta, ključnih reči ili tabela. Sažimanje teksta može biti i slobodno, bez ikakvih usmerenja što zahteva od učenika sposobnost razlikovanja bitnih od nebitnih informacija. Reproduktivno pisanje je danas veoma zapostavljeno, ali je veoma korisno u nastavi. Učenik ima tekst kao oslonac, tokom sažimanja teksta utvrđuje poznate reči, uči nove, utvrđuje znanja iz gramatike, stiče osećaj o konstrukciji nemačke rečenice i stiče samopouzdanje i sigurnost u pisanju. Bitno je da se takvo pisanje zaista svede na sažimanje suštine teksta, a ne puko prepisivanje. Reproduktivno pisanje se vrlo često javlja u kombinaciji sa govorom, u nekim slučajevima mu i prethodi, tako da učenik najpre zapiše ono o čemu će govoriti, što svakako predstavlja olakšicu i vrstu dobre pripreme.

Ova vrsta pisanja ne mora samo da se vežba na času, na osnovu poznatog teksta, već se može vežbati kod kuće na osnovu nepoznatog teksta. Čitanje autentičnih tekstova (novinskih članaka) i njihovo sažimanje svojim rečima pokazalo se u ovom istraživanju kao veoma korisna vežba za proširenje vokabulara i usvajanja novih struktura, a isto tako predstavlja dobru osnovu za razvoj produktivnog/ slobodnog pisanja. Da bi se produktivan govor i pisanje razvilo, potrebno je pažnju prvo posvetiti reprodukciji, jer se reprodukcijom stiče sigurnost u pisanju, a tek onda treba prelaziti na produktivne forme.

### 5.2.5.4 Produktivno (slobodno) pisanje

Cilj nastave stranog jezika je pre svega slobodna produkcija, kako pismena, tako i usmena. Da bi učenik umeo slobodno da piše na određenu temu, potrebno ga je postepeno voditi kroz sve faze časa, kako slobodno pisanje ne bi bilo preteško za učenika i kako bi sa više sigurnosti i smelosti umeo da se izrazi na određenu temu. U zavisnosti od cilja pisanja razlikuju se sledeće vrste pisanja: komunikativno, personalno i kreativno pisanje.

Pod *komunikativnim pisanjem* podrazumevaju se pisane aktivnosti koje pripremaju na komunikaciju u realnoj situaciji (Kast, 1999: 139). U ove aktivnosti ubraja se pisanje formalnih i neformalnih pisama, reklamacija, molbi i žalbi, motivacionih pisama, biografija, rezervacija itd. Pisanje, dakle, u cilju komunikacije podrazumeva savladavanje nekih tipičnih tekstualnih formi

koje se pojavljuju u ciljnoj kulturi, i ova vrsta pisanja se najviše podstiče u okviru nastave stranog jezika.

S druge strane, *kreativno i personalno pisanje* nemaju tako pragmatičnu funkciju, odnosno ne pripremaju učenika na određenu realnu situaciju u datoj ciljnoj kulturi, ali ovi oblici pisanja imaju važnu pedagošku funkciju jer podstiču maštu, motivaciju i kreativnost kod učenika, kao i mogućnost da iskaže svoju individualnost i lični stav. U ovu formu pisanja spada pisanje sastava na različite teme, pisanje takozvanih ekspoziurnih sastava, pisanje priča, pesama i slično.

Kod personalnog pisanja (prilikom pisanja sastava na određenu temu) neophodno je učeniku dati određenu pomoć ili usmerenja, kao i kod usmene jezičke produkcije. Usmerenja mogu biti u vidu diskursnih sredstava koji usmeravaju produkciju teksta. O tome svedoči sledeći primer, u kojem učenici treba da napišu sastav na temu Božić.

❖ *Ergänzen Sie die Sätze! Schreiben Sie darüber, wie Sie Weihnachten feiern!*

*Ich feiere Weihnachten mit.....*

*Ich feiere Weihnachten am....*

*Meine Mutter....*

*Mein Vater...*

*Ich....*

*Zu Weihnachten essen wir ..... und trinken.....*

*Ich bekomme zu Weihnachten...*

*Ich gehe (nicht) in die Kirche....*

*Für mich ist Weihnachten....*

Ista diskursna sredstva koriste se i kod produktivnog govora i kod produktivnog pisanja, što svedoči o uskoj vezi između ove dve veštine. Pored diskursnih sredstava, pisanje se može usmeravati i pomoću pitanja (Storch, 2009: 264) na osnovu kojih se piše sastav.

*Argumentovano ili ekspoziorno pisanje* je veoma značajna forma pisanja (tzv. *Erörterung*) koja zahteva od učenika da se na kritički i argumentovan način bavi određenom temom, i iznosi svoj sud i mišljenje. Postoje različite forme ekspoziornog pisanja, jedno je tzv. linearno pisanje, u kojem se formuliše određena tema kao pitanje, na osnovu koje učenik piše, iznoseći mišljenje potkrepljeno argumentima, dok je drugo dijalektičko pisanje, u kojem učenik treba da navede *pro i contra* argumente u vezi sa datom temom (Doblhoff, 2014). Radi se, dakle, o veoma

zahtevnom pisanju, na koje učenici, kao u prethodnim primerima moraju biti adekvatno pripremljeni.

I kod ove vrste pisanja tekst treba da bude polazište u radu, a postupci se skoro potpuno poklapaju sa postupcima koji se koriste kod pripreme diskusija, o čemu je bilo reči kod veštine govora. Najpre se obrađuje tekst koji dati problem tematizuje, zatim se izdvajaju *pro i contra* argumenati iz teksta, a potom daju diskursna sredstva tipa (*Ich bin der Meinung, dass...; Das Hauptargument dafür wäre...; Dann aber auch...; Hinzu kommt noch...*). Učenici najpre povezuju diskursna sredstva sa argumentima i iznose ih usmeno u paru/grupi, a nakon toga se vodi diskusija sa celim odeljenjem (Storch, 2009). Posle završetka diskusije, učenici dobijaju uputstva za pisanje ovog tipa eseja (strukturu, redosled nizanja argumenata, davanje primera, i iznošenje sopstvenog mišljenja).

Kod kreativnog pisanja najviše impulsa daju književni tekstovi, muzika (muzički tekstovi), film, slike, jednom rečju umetnost podstiče kreativnost. Ove vrste tekstova bave se temama koje treba da podstaknu čoveka na razmišljanje, koje razvijaju kod njega empatiju, podstiču emocije i maštu. Pri tome pisanje može, ali i ne mora biti usmereno. Sledeći tipovi zadataka se mogu primenjivati kod ovog vida pisanja (Brenner, 2011):

- Pisanje predpriče ili nastavka priče (u književnom tekstu, filmu, pesmi);
- Pisanje unutrašnjeg monologa likova;
- Ubacivanje novih likova u radnju;
- Pisanje fiktivnih dijaloga između likova;
- Pisanje priče na temu filma;
- Pisanje pesme na osnovu ponuđenih stihova;
- Pisanje priče na osnovu slika;
- Pisanje fiktivne biografija određenog lika;
- Pisanje dnevnika iz perspektive glavnog lika.

Broj kreativnih zadataka je velik, a oni bi uvek trebalo da se primenjuju u skladu sa interesovanjima učenika. Njihov cilj je da inspirišu učenike na pisanje, a to je jedino moguće ako učenici sami izaberu zadatke.

## 5.3 LINGVISTIČKE KOMPETENCIJE

Osim vladanje receptivnim i produktivnim veštinama, komunikativna kompetencija obuhvata i lingvističku kompetenciju koja podrazumeva leksiku, gramatiku i izgovor jednog jezika (Blažević, 2007). S obzirom na to da se u ovom istraživanju merio napredak ispitanika na testovima gramatike i vokabulara (broj korišćenih reči prilikom pisanja sastava), u daljem delu rada biće više reči o ovim jezičkim sredstvima.

### 5.3.1 VOKABULAR

Znanja vokabulara predstavljaju osnovu za uspešnu komunikaciju među ljudima. O važnosti vokabulara govori Frojdenštajn, ističući da se komunikacija može održati iako govornik pravi gramatičke greške ili ne poznaje odgovarajuće gramatičko pravilo, ali, ukoliko govornici ne vladaju odgovarajućim vokabularom jednog jezika, onda postoji velika mogućnost da se ona naruši i prekine (Freudenstein, 1992: 544).

U nastavi stranog jezika neophodno je praviti razliku između receptivnog (reči kojima učenici ne moraju aktivno da vladaju, dovoljno je da ih razumeju) i produktivnog vokabulara (reči kojima učenici treba aktivno da vladaju) (Schatz, 2001: 62-67). U skladu sa tim postoje dva načina učenja novih reči: ciljano ili svesno učenje (nem. *Intentionales Lernen*) i slučajno ili nesvesno učenje (nem. *Inzidentelles Lernen*). Reči se uče svesno uče kada se izvode različite vrste vežbi sa ciljem da se određeni vokabular upamti, dok se reči slučajno ili nesvesno uče kada se izvode neke druge aktivnosti u kojima se vokabular usputno ili slučajno uči: čitanjem tekstova, slušanjem ili gledanjem televizije, prepisivanjem tekstova itd. Ove dve vrste učenja reči se dopunjuju i prepliću. Za proces usvajanja jezika obe vrste učenja reči su bitne, pri čemu se ciljano učenje više vezuje za produktivan, a nesvesno za receptivan vokabular (Bohn, 2000: 80). U daljem delu rada biće više reči o svesnom učenju, odnosno podsticanju i ravoju produktivnog vokabulara.

Da bi bolje razumeli prinicpe usvajanja novih reči na stranom jeziku, neophodno je osvrnuti se na saznanja iz oblasti kognitivne psihologije o načinu obrade i pohrane informacija. Kao što je u poglavlju 5.2.1 istaknuto, što je više čulnih kanala uključeno u proces obrade informacija, utoliko se one bolje i lakše pamte, a time i nove reči jednog jezika (Storch, 2009:

56). Osim ovih saznanja, neurolingvistička istraživanja su na osnovu funkcionisanja ljudskog mozga takođe utvrdila da se informacije bolje pamte u kontekstu, te se mnogo lakše i bolje pamte fraze, sintagme, frazeološki izrazi nego izolovane reči (Bohn, 2000: 81). Sva ova saznanja imaju uticaj na uvođenje, obradu, učenje i utvrđivanje vokabulara.

Sa metodičko-didaktičkog aspekta sledeći koraci u obradi vokabulara su veoma bitni (Storch, 2009: 57):

1. Uvođenje i razumevanja vokabulara
2. Uvežbavanje vokabulara
3. Aktivna primena vokabulara

Cilj vežbanja vokabulara sastoji se u usvajanju trajnog vokabulara koji je dostupan, odnosno koji se može primenjivati i aktivirati u svakoj komunikativnoj situaciji. Apstraktna ili izolovana znanja vokabulara, dakle znanja koja se ne mogu primeniti u komunikaciji ili praksi, nisu cilj nastave stranog jezika (Storch, 2009: 57). U daljem delu rada biće više reči o koracima u obradi vokabulara.

### **5.3.1.1 Uvođenje i razumevanje vokabulara**

Novi vokabular se uvek uvodi u kontekstu (tekstu, situacijama, radnjama), a isto tako se na osnovu konteksta objašnjava. Ovo olakšava razumevanje, a isto tako omogućava nastanak asocijativnih veza unutar vokabulara što je važan preduslov za njegovo trajnije pamćenje. Uvođenje vokabulara trebalo bi, dakle, uvek da se nadovezuje na tekst (bilo da je on štampan, audio, ili audio-vizuelni). Nakon što je vokabular uveden, neophodno je objasniti najvažnije, ključne reči (Storch, 2009: 58).

Kod semantizacije novih reči pravi se razlika između dve vrste objašnjenja: verbalnih (objašnjavanje reči na osnovu drugih reči, primera, konteksta) i neverbalnih objašnjenja (objašnjavanje nepoznatih reči pomoću slika, predmeta, mimike i gestikulacije). Vrlo često se ove dve vrste semantizacije kombinuju kako bi učenici što bolje razumeli nove reči (Storch, 2009: 58-59). Semantizacija nije samo zadatak nastavnika, već i učenika/studenata koji na osnovu nastavnikovih objašnjenja i konteksta sami treba da se potrude da otkriju značenje reči (Bimmel, Kast, & Neuner, 2003: 80). Na ovaj način se razvijaju značajne strategije za čitanje i slušanje tekstova na stranom jeziku.

### **5.3.1.2 Uvežbavanje i pamćenje novih reči**

Vežbe vokabulara imaju kognitivno-mentalni i komunikativni aspekt. Kognitivno-mentalni aspekt podrazumeva da se novi vokabular mora što dublje sačuvati u pamćenju, a isto tako se mora što čvršće i višedimenzionalno integrisati u asocijativnu mrežu semantičkog pamćenja. S druge strane, vokabular je neophodno vežbati u kontekstu kako bi mogao da se u kontekstu i primenjuje (Storch, 2009: 65). U skladu sa ovim Šerfer razlikuje dve vrste vežbi vokabulara: kognitivne i situativno-pragmatične vežbe (Scherfer, 1989).

Kognitivne vežbe vokabulara su tzv. prekomunikativne vežbe u kojima su reči sistematizovane po paradigmatičnim, sintagmatičnim i konotativnim kriterijumima. U ovim vežbama cilj je utvrđivanje sinonima, antonima, nadređenih i podređenih pojmova za određene reči. Situativno-pragmatične vežbe direktnije pripremaju na primenu vokabulara u usmenoj i pismenoj komunikaciji. Ove vežbe su smeštene u određeni kontekst, i nisu izolovane od drugih jezičkih oblasti kao što su morfosintaksa (Scherfer, 1989). Tipične situativno-pragmatične vežbe su tekstovi sa praznim mestima.

### **5.3.1.3 Primena vokabulara u komunikaciji**

Cilj vežbi vokabulara je njihova primena u usmenoj ili pismenoj komunikaciji. Da bi se vokabular aktivno primenjivao u govoru i pisanju neophodno je osmisliti takve komunikativne vežbe u kojima je primena znanja jezika u prvom planu. Ovde se, dakle, već prelazi u oblast govora i pisanja. Takve vežbe su, na primer, igranje uloga, izvođenje dijaloga, sažimanje tekstova, pričanje priča, vođenje diskusija, pisanje sastava. Ono što je važno istaći jeste da se reči pamte onako kako se vežbaju (Surkamp, 2010: 334). Ako nastavnici sa učenicima rade isključivo vežbe kognitivnog i situativno-pragmatičnog tipa, to znači da će se reči na isti način i pamtiti, odnosno da će učenici biti u stanju da uspešno rešavaju vežbe tog tipa, ali ne i da ih aktivno primenjuju u komunikaciji. Iz tog razloga je veoma bitno da se vokabular uvek vežba aktivno, u komunikaciji, pri čemu ranije pomenuti tipovi vežbi predstavljaju svakako značajne korake u njihovom aktivnom vladanju, ali se na vežbama ovog tipa (kognitivnim i situativno-pragmatičnim) ne sme stati, već akcenat u radu treba da bude na komunikativno orijentisanim vežbama.

### 5.3.2 GRAMATIKA

Pitanje pristupa u obradi gramatike je veoma kontroverzno i neujednačeno među glotodidaktičarima. Utvrđeno je, naime, da odlična znanja gramatike ne osposobljavaju učenika za komunikaciju, a sa druge strane, često je slučaj da ljudi, koji su emigrirali za Nemačku, nauče jezik za nekoliko godina i to bez gramatičkih objašnjenja (Storch, 2009: 74). Iz tog razloga neophodno je osvrnuti se na istraživanja i mišljenja glotodidaktičara o pitanju vrednosti gramatičkih objašnjenja za nastavu stranog jezika.

Po Krašenovoj *Learning – Acquisition* hipotezi jedino jezik koji se nesvesno usvaja (*Erwerben*) može se primenjivati u komunikaciji, dok svesno učenje jezika (*Lernen*) ne doprinosi primeni znanja jezika u komunikaciji. U skladu sa ovim teorijskim postavkama, Krašen ističe da se preko receptivnih aktivnosti (slušanjem i čitanjem) mogu razviti i lingvističke sposobnosti, dakle bez primene formalnog gramatičkog znanja (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 25).

S druge strane, mnogi uticajni glotodidaktičari naglašavaju značaj svesnog prenošenja gramatičkih znanja. Po Beljajevu (Beljajew, 1967) veštine se brže i bolje razvijaju kada se razume *Zašto* je nešto i *Kako* nešto funkcioniše. Isto tako navodi se da gramatička objašnjenja daju značajan doprinos u pravljenju korektnih hipoteza o jeziku. Rezultati istraživanja u oblasti maternjeg i stranog jezika pokazala su da su gramatičke greške sastavni deo procesa usvajanja jezika i da one pokazuju kreativnost učenika/deteta kao i da se upravo na osnovu grešaka može uočiti koje regularnosti je učenik/dete usvojio, a u kojim oblastima je još uvek nesiguran. Međutim, u maternjem jeziku, usled dovoljne izloženosti jeziku, greške nestaju same od sebe, dete ih postepeno modifikuje, usklađujući ih sa iskazima odraslih. U stranom jeziku učenik nije previše izložen jeziku, nema puno prilika da primenjuje znanje jezika kao i da proverava, testirata ili modifikuje svoje pretpostavke o jeziku, već to može činiti samo uz pomoć nastavnika ili nastavnih materijala. Gramatička objašnjenja imaju, dakle, važnu funkciju da ubrzaju ovaj proces i da doprinesu racionalizaciji nastave i učenja (Petrović, 1988: 13).

Tokom 60-ih i 70-ih godina sprovedena su velika empirijska istraživanja koja su proučavala da li eksplicitni (svesni) postupci ili implicitni (nesvesni) postupci u nastavi gramatike daju bolje rezultate. Rezultati različitih istraživanja na ovu temu nisu ujednačeni, ali se mogu prepoznati određene tendencije, kao što su (Storch, 2009: 74):

- Kod učenika od 14. godine svesni postupci su se pokazali kao efikasnijim od postupaka u kojima se gramatika usvajala nesvesno;



- Što su učenici stariji, utoliko su svesni postupci efikasniji;
- Ističe se značaj maternjeg jezika za nastavu gramatike;
- Kod slabije nadarenih učenika nesvesni postupci su se pokazali kao efikasniji, nego kod srednje ili visoko nadarenih učenika.

U ovim istraživanjima ispitivala se uspešnost učenika u rešavanju gramatičkih vežbi, ali ne i njihova komunikativna kompetencija. Mnogi učenici koji uspešno rešavaju gramatičke testove ne umeju da primene to znanje u komunikaciji, odnosno postoji veliki jaz između njihovog deklarativnog i proceduralnog znanja, a istraživanja transfera su pokazala da je sistem deklarativnih i proceduralnih znanja u ljudskom pamćenju odvojen, te da gramatička znanja ne podrazumevaju komunikativnu kompetenciju (Parreren, 1964). Međutim, novija saznanja iz kognitivne psihologije ukazuju da deklarativna znanja mogu preći u proceduralna, ali samo ako se dosta vežbaju (Engelkamp, 1990) i to tako da primena znanja stoji u prvom planu. To važi i za gramatiku. Dakle, gramatička znanja mogu doprineti uspešnijoj i tačnijoj komunikaciji, ali samo onda kada se ona na taj način i uvežbavaju. Buckam (Butzkamm, 1981) takođe pokušava da ukaže na značaj kombinovanja svesnog i nesvesnog učenja/usvajanja gramatike i tako pomiri dve različite struje koje postoje, pri čemu i on ističe značaj intenzivnih vežbanja da bi deklarativno znanje postalo proceduralno, odnosno primenjivo u komunikaciji. U daljem delu rada biće više reči o principima tzv. „komunikativne gramatike“ u kojoj se teži primeni gramatičkih znanja u komunikaciji.

### **5.3.2.1 Osnovi i principi nastave gramatike u komunikativnoj nastavi stranog jezika**

Kada je o gramatici reč, treba praviti razliku između lingvističke i pedagoške gramatike. Pod lingvističkom gramatikom podrazumeva se opis jezika u cilju naučnog bavljenja datim jezikom, dok se pod pedagoškom gramatikom podrazumeva bavljenje pravilima i strukturama jezika u cilju učenja jezika. Dok lingvistička gramatika opisuje i objašnjava sve sisteme jednog jezika, pedagoška gramatika se bavi samo onim sistemima koji su pojedincu neophodni za primenu u praksi (Funk, & Koenig, 1991: 12).

S obzirom na to da je aktivna primena gramatičkih pravila postulat savremene nastave stranog jezika, ona se nikada ne uvode izolovano, već uvek na osnovu teksta, ili određenog konteksta ili situacije u kojoj je primena i funkcija gramatike vidljiva. Tekst, dakle, i ovde

predstavlja osnovu i bazu za uvođenje gramatike. Pri tome se gramatika uvodi i objašnjava tek nakon detaljne obrade teksta (najpre sledi čitanje i razumevanje teksta, semantizacija novih reči, uvežbavanje reči, a zatim se uvodi gramatika). Na ovaj način učenik se usmerava na korišćenje datog gramatičkog fenomena u toku same obrade teksta, a time što je već koristio gramatičko pravilo doživljava ga mnogo lakšim, kao i samu nastavu gramatike (Storch, 2009: 182).

Komunikativna gramatika, takođe, ističe značaj induktivnog uvođenja gramatike, koje polazi od primera (koji su predstavljeni u tekstu ili jednoj komunikativnoj situaciji), na osnovu kojih se teži da učenici sami izvedu i otkriju pravilo. Ovo učenje otkrivanjem doprinosi boljoj motivaciji, pamćenju i učenju novog gradiva (Zimmer, 1988). Po Funku i Kenigu obrada gramatike se odvija u tri koraka: sakupljanje, grupisanje, sistematizovanje građe. Najpre učenici treba da sakupe dovoljno primera, a zatim da ih grupišu i sistematizuju (na primer, po pravilnim ili nepravilnim oblicima), a zatim se izvodi pravilo. Ove vežbe se mogu izvoditi kako u plenumu, tako i u paru i grupi (Funk, & Koenig, 1991). Tradicionalan, deduktivan pristup u obradi gramatike polazi od apstraktnih pravila, da bi se tek kasnije dali primeri i radila vežbanja. Savremeni udžbenici ovaj pristup gramatici ne dozvoljavaju, u njima je gramatika uvek uvedena ili na osnovu nekih situacija (slika) ili na osnovu teksta (Storch, 2009: 182).

Nakon što su učenici otkrili pravilo, nastavnik bi trebalo da sumira još jednom najvažnije informacije u vezi sa datim gramatičkim pravilom. Pri tome se ističe da nastavnik treba da koristi jasan i jednostavan jezik, što jednostavniju terminologiju, a isto tako da daje objašnjenja i na maternjem jeziku. Pedagoška gramatika podrazumeva ne samo davanje verbalnih objašnjenja, već što jasnije predočavanje pravila korišćenjem znakova, simbola, tabela ili boja. Takođe treba voditi računa da se ne uvodi previše gramatike za jedan čas, kao na primer objašnjavanje sva tri tipa pridevske deklinacije, jer to može dovesti do velike zabune i nejasnoće kod učenika/studenata (Storch, 2009).

I na kraju, najvažnija stavka u vezi sa gramatikom su adekvatna vežbanja gramatičkih pravila. U literaturi su uglavnom navedeni standardni tipovi gramatičkih vežbi poput vežbi dopunjavanja, sastavljanja rečenice od ponuđenih elemenata, razne vrste transformacionih vežbi itd. (Storch, 2009). Ovo su „klasične“ gramatičke vežbe i bitne su za utvrđivanje gramatičkog pravila, ali nisu orijentisane na razvoj proceduralnih znanja. Da bi deklarativno znanje prešlo u proceduralno, potrebno je primenjivati gramatičke vežbe u kojima se gramatika vežba u određenoj komunikativnoj situaciji kao što je, na primer, vođenje dijaloga, izlaganje na određenu temu u kojima je akcenat na primeni određenog gramatičkog pravila, ili pisanje sastava

u kojima se data gramatička jedinica upotrebljava. Nije lako uvek naći tematsku jedinicu koja je pogodna za obradu određene gramatike. Olakšicu za to predstavljaju radni listovi izrađeni sa ciljem da u komunikaciji uvežbavaju gramatičku strukturu. Jedan od takvih radnih listova je *Grammatik und Konversation* (Swerlova, 2013) u kojem su sve gramatičke oblasti iz morfologije i sintakse tematizovane, a s obzirom na to da postoje 2 izdanja pogodni su za nivoe znanja od A1 do B2.

Pored navedenih vežbi Deke-Kornil i Kister (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 179) ističu da se gramatika treba uvežbavati u kontekstu koji je značajan za učenike, te se i ovde ističe potencijal autentičnih tekstova za nastavu gramatike. Na osnovu ovih tekstova gramatika se može uvoditi, a isto tako uvežbavati (na primer, za vežbanje glagolskih vremena učenici/studenti mogu prepričavati seriju ili film koristeći dato vreme, pisati sastav ili prepričavati novinski članak pri čemu će akcent biti na primeni određene gramatičke jedinice.

## 6. AUTENTIČNI TEKSTOVI U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA

Razvojem komunikativne didaktike 70-ih godina 20. veka sve se više među lingvistima ističe značaj primene autentičnih tekstova u nastavi stranih jezika. Ovi zahtevi proizilaze kako iz konstruktivističke teorije učenja, koja naglašava značaj autentičnog konteksta i podsticajne sredine za učenje stranih jezika, tako i *Learning-Acquisition* hipoteze, koja ističe značaj uranjanja (*immersion*) u strani jezik i kulturu, kao i nesvesnog usvajanja stranog jezika po uzoru na maternji. U ovom delu rada biće više reči o pojmu autentičnih tekstova, njihovom značaju, kao i mogućnostima implementacije u nastavni proces.

### 6.1 POJAM I ZNAČAJ AUTENTIČNIH TEKSTOVA

U metodičko-didaktičkoj literaturi razlikuju se dve vrste tekstova: didaktički (sintetički) i autentični tekstovi. Pod autentičnim tekstovima podrazumevaju se svi tekstovi koji se pojavljuju u datoj ciljnoj kulturi (u ovom slučaju tekstovi koji se pojavljuju u zemljama nemačkog govornog područja), i koji imaju funkciju da prenose određene poruke, novosti i informacije (Schiffler, 2012: 33). Džordan (Jordan, 1997) definiše autentične tekstove kao tekstove koji nisu pisani za učenje stranog jezika, dok Pikok (Peacock, 1997) navodi da su autentični materijali oni koji su pravljani u cilju ispunjenja određene društvene svrhe u jednoj zajednici.

Za Edelhofa (Edelhoff, 1985: 7) pojam autentičnosti je sinonim za dokumentarno, realno, stvarno i predstavlja suprotnost „napravljenom“ i „konstruisanom“. Isto tako, on ističe da su tekstovi autentični kada su njihovi autori maternji govornici, dok su neautentični (veštački ili sintetički) oni tekstovi koje izrađuju nematernji govornici i koji se koriste u nastavi stranog jezika sa ciljem da ilustruju neku jezičku pojavu. Edelhof (Efelhoff, 1985) i Gruca (Grucza, 2000) još ističu da je tekst autentičan kada nije adaptiran niti promenjen, već je preuzet u svom originalnom obliku. S druge strane, Kriger (Krüger, 1986: 14) pledira da se adaptirani tekstovi takođe posmatraju kao autentični tekstovi, ukoliko prenose informacije koje nisu ograničene samo na uvođenje vokabulara i obradu gramatike i ukoliko se obraćaju jednom širem krugu čitaoca, a ne samo učenicima stranog jezika.

Jedan od glavnih ciljeva korišćenja autentičnih tekstova sastoji se u razvoju jezičkih kompetencija i to pre svega receptivnih jezičkih veština, što je po Hajdu (Heyd, 1990: 108) skoro nemoguće na osnovu udžbeničkih, odnosno sintetičkih tekstova. Studije Ota (Otte, 2006) i Baniabdelrahmena (2006) pokazale su pozitivan uticaj autentičnih tekstova na veštinu slušanja i čitanja u nastavi engleskog jezika. Primenom autentičnih tekstova kod učenika se takođe razvijaju tehnike i strategije za recepciju i produkciju teksta u realnoj komunikativnoj situaciji (Adamczak-Krysztofowicz, 2003: 91), a izloženost realnom diskursu omogućuje učenicima kontakt sa modernim/savremenim jezikom (Tamo, 2009) i upoznavanje sa različitim jezičkim stilovima i varijetetima ciljnog jezika. Osim toga, autentični tekstovi imaju značajnu ulogu u prenošenju slike strane kulture, i u njenom bliže upoznavanju. Nastavna praksa pokazuje da su učenici uvek fascinirani realnim i autentičnim materijalima, jer upravo na osnovu njih imaju priliku da upoznaju drugu kulturu (Wicke, 1993: 22).

Ove tekstove karakteriše i visoka motivaciona vrednost. U istraživanjima koja su se bavila ispitivanjima motivacije učenika u nastavi stranog jezika (Düwell, 1979) najviše je kritikovan udžbenički tekst, pre svega zbog šematskog izgleda i nezanimljivih priča. S druge strane, učenici su izrazili želju za primenom autentičnih tekstova i sadržaja koji imaju veze sa kulturnom realnošću datog jezika. Slični rezultati dobijeni su u istraživanju koje je sprovedeno u maju 2012. godine među 250 učenika četiri novosadske gimnazije, i 2014. godine na uzorku od 100 studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji uče nemački kao izborni jezik. U prvom istraživanju 23% učenika srednjih škola navelo je da ih motivišu udžbenički tekstovi, dok je 70% učenika navelo da ih motiviše upotreba tehničkih uređaja, odnosno 70% preporučuju da se film i muzika primenjuju u nastavi nemačkog jezika. Kada su štampani autentični tekstovi u pitanju, interesovanje je manje, ali opet više u odnosu na udžbenički tekst (33 %). U drugom istraživanju rezultati su pokazali da su na pitanje „Šta me u nastavi motiviše“ najviše srednje vrednosti ispitanika zabeležene kod slušanja muzike (AS = 2,17; SD = 1,41), gledanja filmova (AS = 2,32; SD = 1,41) i serija (AS = 2,45; SD = 1,45), dok je udžbenik ocenjen nešto nižim vrednostima (AS = 3,11; SD = 1,25) (Stipančević, 2015)<sup>5</sup>. Dakle, nastava treba i mora da uzme u obzir interesovanja i želje učenika, jer ukoliko su oni motivisani i učenje će biti efikasnije i uspešnije.

---

<sup>5</sup> U drugom istraživanju primenjena je Likertova skala, pri čemu je 1 najbolja, a 5 najslabija vrednost.

Autentični tekstovi ne motivišu samo svojim sadržajem, već i svojom relevantnošću. Činjenica da učenici uče jezik koji se koristi u stvarnom svetu, odnosno da na nastavi i van nje imaju mogućnost da primenjuju znanja stranog jezika doprinosi tome da budu mnogo motivisaniji i zadovoljniji sobom i svojim znanjem (Berardo, 2006). Osim toga, autentični tekstovi i materijali stvaraju mnogo bogatiju, raznovrsniju, otvoreniju i izazovniju sredinu za učenje od udžbeničkog teksta (Brünner, 2009: 43). Korišćenjem različitih vrsta autentičnih tekstova nastavni proces se može individualizovati, tako što učenici/studenti čitaju tekstove u skladu sa sopstvenim interesovanjima i potrebama (Koeppel, 2013). Njihova primena daje mogućnost nastavniku da primeni širok spektar metoda rada koje učenika/studenta stavljaju u aktivan položaj i koje omogućavaju bolju interakciju u grupi. I na kraju, autentični tekstovi doprinose kreativnijoj nastavi stranog jezika (Tamo, 2009).

Pored pozitivnih aspekata, pojedini autori ističu i nedostatke autentičnih tekstova kao što su nerazumevanja teksta zbog jezičke kompleksnosti i vreme potrebno za njihovu obradu (Tamo, 2009). Kienbaum (1986) ističe da ne postoji značajna razlika u znanju i uspehu između učenika koji uče uz pomoć autentičnih materijala i drugih koji uče jezik na tradicionalan način. Kilikeja (Kilickaya, 2004) veruje da korišćenje autentičnih tekstova sa slabim učenicima može da bude čak veoma frustrirajuće i demotivišuće zbog nedovoljnog znanja jezika. Neka pitanja u vezi sa primenom autentičnih tekstova još uvek nisu u potpunosti rasvetljena kao što su uticaj autentičnih tekstova na znanja gramatike i vokabulara. Kod vokabulara još nije utvrđeno da li je efikasnije usmereno učenje reči (ciljanim učenjem reči vežbama iz radnog lista) ili slobodno učenje reči na osnovu autentičnih tekstova (Scherfer, 2007)

Mišljenja o autentičnim tekstovima nisu toliko ujednačena kao što se na prvi pogled čini. Međutim, pomenuti nedostaci autentičnih tekstova mogu se prevazići, i oni su zanemarljivi kada se uzmu u obzir sve njihove prednosti u nastavnom procesu. Cilj ove disertacije jeste da se upravo provere ove tvrdnje i hipoteze o tome da li su autentični tekstovi efikasni ili neefikasni u nastavi stranog jezika.

## 6.2 IZBOR I VRSTE AUTENTIČNIH TEKSTOVA

Nije svaki autentičan tekst pogodan da se implementira u nastavni proces. Prilikom izbora tekstova mora se pre svega voditi računa o interesovanjima učenika/studenata, njihovom uzrastu, kognitivnoj zrelosti, predznanjima, kao i o profesionalnoj orijentaciji (Rösler, & Würffel, 2014: 96). Isto tako, ne sme se zaboraviti da vrlo često plan i program diktira izbor tekstova, te nastavnik nekada nema u toj meri slobodu u odabiru tekstova, već se izbor tekstova prilagođava tematskim jedinicama predviđenim planom i programom. Ono šta svaki nastavnik uvek mora imati u vidu kod izbora teksta je njegova aktuelnost.

U literaturi postoji neslaganje po pitanju nivoa znanja za primenu autentičnih tekstova. Kim (2000) i Kilikeya (Kilickaya, 2004) navode da se ove vrste tekstova mogu koristiti na srednjim i višim nivoima znanja. Prema Garientu i Morliju (Guariento, & Morley, 2001) autentične tekstove ne treba primenjivati na nižim nivoima znanja jer to može dovesti do frustracije i demotivacije. Postoje naučnici koji su drugog mišljenja poput Milera (Miller, 2005) i Mek Nila (McNeill, 1994) koji smatraju da se autentični tekstovi mogu primenjivati i na nižim nivoima znanja, i ističu da izlaganje ovim vrstama tekstova u ranoj fazi može dovesti do razvijanja korisnih strategija važnih za razumevanje kompleksnijih tekstova.

Iskustva iz prakse pokazala su da su se učenici na početnim nivoima znanja i te kako dobro snalazili prilikom primene ove vrste tekstova i bili su znatno motivisaniji u radu nego u situacijama kada se na času obrađivao udžbenički tekst.

Postoje različiti načini na koji se autentični tekstovi mogu implementirati u nastavni proces, a to su sledeći:

- Autentični tekstovi mogu da predstavljaju dopunu udžbeniku, te se mogu koristiti sa ciljem da dodatno ilustruju određenu nastavnu jedinicu;
- Autentični tekstovi mogu da zamene udžbenike, odnosno nastava se može odvijati isključivo uz pomoć materijala ove vrste;
- Autentični tekstovi se mogu koristiti za prenošenje specifičnih kulturnih sadržaja (Wicke, 1993: 23).

Prilikom primene autentičnih tekstova uvek se mora voditi računa o tome da tekstovi ne budu jezički preteški, jer u tom slučaju mogu da imaju sasvim suprotan efekat u nastavi. Iz tog

razloga mnogi autori preporučuju da se tekstovi adaptiraju, odnosno didaktizuju (Rösler, Würffel, 2014; Wicke, 1993; Krüger, 1986) u cilju prilagođavanja teksta nastavi i učenicima, te daju sledeće mogućnosti didaktizacije:

- Skraćivanje teksta, ukoliko je predugačak;
- Jezičko pojednostavljivanje teksta u pogledu gramatike, sintakse, vokabulara;
- Boldovanje određenih reči, rečenica ili celine;
- Korišćenje slika uz tekst;
- Korišćenje druge vrste medija uz tekst;
- Davanje dodatnih informacija uz tekst u vidu objašnjenja, komentara ili pomoći u razumevanju teksta;
- Izrađivanje zadataka uz tekst.

Nakon što je tekst vizuelno uobličen, potrebno ga je na adekvatan način obraditi i implementirati u nastavni proces. To znači primena zadataka pre čitanja/slušanja teksta kao što su: aktiviranje predznanja, pravljenje asociograma/ mapa uma na osnovu ključnog pojma, postavljanje pitanja, davanje dodatnih informacija, uvođenje ključnog vokabulara. Radi se dakle o tehnikama pripreme učenika na čitanje/ slušanje teksta.

Čitanje ili slušanje teksta trebalo bi uvek da bude vođeno zadatkom kako bi se skrenula pažnja učenika na najvažnije informacije. Zadaci tog tipa su: tačno/netačno, zadaci višestrukog izbora, pronalaženje podnaslova za pasuse, postavljanje pitanja, popunjavanja tabela sa ključnim informacijama itd.

Nakon čitanja/slušanja teksta obrada se produbljuje zadacima kojima se vežba pismena i usmena jezička produkcija. Učenici se osposobljavaju da iskažu svoje mišljenje o tekstu, da prave poređenja sa sopstvenom kulturnom realnošću, da su u stanju da prepričaju suštinu teksta svojim rečima itd. Dobra didaktizacija zahteva od nastavnika vreme, metodičko znanje, kreativnost i entuzijazam. Bitno je da pre same didaktizacije nastavnik najpre utvdi ciljeve koje želi postići određenim tekstom.

Međutim, ne moraju se svi autentični tekstovi didaktizovati i ne treba svi da se didaktizuju. Parametri za didaktizaciju teksta su pre svega jezičko znanje učenika. Učenici/studenti koji su na nivou B2 mogu da čitaju nepromenjene autentične tekstove, dok bi to za učenike na nižim nivoima bilo preteško. Isto tako, mora se uvek imati u vidu cilj časa. Ako se određeni autentični tekst obrađuje kao „tekst za učenje“ sa ciljem da se obrade određene strukture, i usvoji određeni



tematski vokabular, onda je didaktizacija neophodna. Autentični tekst koji se obrađuju kao „tekst za razumevanje“ sa ciljem da se vežba veština čitanja nije neophodno didaktizovati.

U autentične tekstove ubrajaju se štampani tekstovi poput novinskih članaka, stručnih i književnih tekstova, audio tekstovi, poput muzike i radija, i audiovizuelni tekstovi poput filma, televizijskih emisija, serija (Schiffler, 2012: 34). Dakle, pod pojmom „tekst“ podrazumevaju se pisani i usmeni tekstovi (Rösler, & Würffel, 2014: 87).

## **6.2.1 AUTENTIČNI ŠTAMPANI TEKSTOVI**

U ovom delu rada biće reči o tri vrste štampanih tekstova: upotrebnim, stručnim i književnim tekstovima.

### **6.2.1.1 Upotrebnih tekstovi**

U nastavi stranog jezika sve više se ističe značaj primene upotrebnih tekstova. Pod upotrebnim (ili pragmatičnim) tekstovima podrazumevaju se tekstovi koji imaju visoku komunikativnu vrednost i koji nas informišu o činjenicama iz različitih životnih oblasti, te se koriste prevashodno u praktične svrhe. Upotrebnih tekstovi predstavljaju osnovu za razvoj proceduralnih znanja, odnosno jezičkog umenja, a isto su značajni za usvajanje znanja iz oblasti nemačke kulture (Röckel, 2006: 39). Iz tog razloga se danas sve više apeluje na primenu ove vrste tekstova u nastavi stranog jezika. Postoje različite vrste podela upotrebnih tekstova, a zasnivaju se na funkcijama koje upotrebnih tekstovi imaju. Tako Brinker (Brinker, 2005) razlikuje informativnu, apelativnu, obligatornu, deklarativnu i kontaktnu funkciju tekstova.

Pod informativnom funkcijom teksta podrazumeva se informisanje recipijenta o određenim činjenicama. Takvi tekstovi su rasprave, razne vrste obaveštenja, izveštaji, nalazi, opisi, molbe, biografski spisi, eseji, katalozi, komentari, kritike, biografije, vesti, zapisnici, recenzije i stručne knjige (Brinker, 2005).

Upotrebnih tekstovi sa apelativnom funkcijom imaju za cilj da utiču na adresata svojom porukom. To znači da se teži tome da se recipijent na neki način pokrene da zauzme određeni stav ili da izvede određenu radnju (Baurmann, 2009: 12). Ove funkcije se izražavaju glagolima moliti, zahtevati, narediti, savetovati, preporučiti (Brinker, 2005: 119), te se u ove tekstove

ubrajaju zahtevi, uputstva, preporuke, zakonski tekstovi, horoskop, recepti za kuvanje, opomene, reklamacije, oglasi za posao, reklamni spotovi.

Tekstovi koji imaju obligatornu funkciju predstavljaju vrstu obaveze i u njih spadaju garancije, ugovori, dogovori, zaveti. Tekstovi sa deklarativnom funkcijom imaju za cilj da na institucionalnom nivou utiču na nešto. Tekstovi ovog tipa su potvrde, svedočanstva, punomoći, sertifikati, testamenti itd. U određenim društvenim situacijama koriste se tekstovi koji iskazuju ličan odnos sa recipijentom i ove vrste tekstova se određuju kroz kontaktnu funkciju. U zavisnosti od prilike, u njih se ubrajaju zahvalnice, čestitke, ili izjave saučešća (Baurmann, 2009: 13).

Osim ove, postoje i druge klasifikacije upotrebnih tekstova. Jedna od njih je i klasifikacija Martina Fiksa i Rolanda Josta koji razlikuju informativne, apelativne i regulativne tekstove. U informativne tekstove oni ubrajaju članke iz leksikona, stručne knjige, članke iz naučnih i stručnih časopisa, rasprave, kao i razne vrste žurnalističkih tekstova poput izveštaja, intervjua itd. U apelativne tekstove se ubrajaju govori, eseji i žurnalistički tekstovi poput komentara, dok se u regulativne tekstove ubrajaju zakoni i razne vrste odredbi (Fix, & Jost, 2005). Bez obzira na razlike u klasifikacijama, jasno je da je reč o tekstovima sa kojima se svakodnevno srećemo.

#### **6.2.1.1.1 Ciljevi primene upotrebnih tekstova**

Upotrebnih tekstova su izuzetno brojni, te imaju potencijal da se primene u nastavnom procesu kod najrazličitijih ciljnih grupa. Zahvaljujući svojoj praktičnoj funkciji, upotrebnih tekstova još efikasnije i bolje pripremaju polaznika za primenu znanja stranog jezika, kao i na život u ciljnoj kulturi. S obzirom na to da obuhvataju različite oblasti života od politike, ekonomije, kulture, nauke i sporta do fenomena iz svakodnevnog života poput stanovanja, hobija, međuljudskih odnosa, kućnih ljubimaca i slično, upotrebnih tekstova predstavljaju odraz date kulturne sredine, a isto tako su veoma značajan izvor informacija, jer svedoče o dešavanjima u datoj zemlji (Röckel, 2006). Njihovom primenom i sama nastava stranog jezika dobija na aktuelnosti i relevantnosti jer se učenici informišu o zbivanjima u datoj ciljnoj kulturi, upoznaju je iz različitih uglova, a sa druge strane, osećaju se motivisano i zadovoljno, jer imaju mogućnost da primene znanje stranog jezika.

Zahvaljujući internetu, pristup ovim tekstovima je izuzetno lak, a njihova brojnost omogućava nastavnicima da izaberu one koji su u skladu sa učeničkim interesovanjima, kao i tematskim oblastima predviđenim nastavnim planom i programom. Osim toga, učenicima treba dati mogućnost da sami odaberu tekstove u skladu sa svojim interesovanjima. U ovom kontekstu su portali nemačkih časopisa veoma značajni. Na primer, nemačke novine *Spiegel Online* nude na svojoj internet stranici članke iz najrazličitijih oblasti (politike, sporta, ekonomije, kulture, filma, književnosti, psihologije, pedagogije) te se svakom učeniku/studentu može dati šansa da se bavi sadržajima koji ga zanimaju. Ukoliko je nastavnik mišljenja da je *Spiegel* za učenike/studente težak, može da im ponudi i druge internet stranice nemačkih časopisa, koje su možda primerenije njihovom jezičkom znanju. Na internet portalu nemačke televizije *RTL* ([www.rtl.de](http://www.rtl.de)) mogu se naći tekstovi iz različitih sfera svakodnevnog života koji su nešto kraći i jednostavniji za razumevanje. Osim toga, primenom pretraživača *Gugl* učenici mogu na osnovu određene teme, naslova ili ključnih reči pretraživati različite sajtove koji se bave temama koje učenike interesuju čime se podstiče motivacija i razvija samostalnost u radu.

Pored navedenih prednosti, primena upotrebnih tekstova je značajna jer, s jedne strane, proširuju i obogaćuju vokabular, razvijaju čitalačke kompetencije kod učenika, a sa druge strane, predstavljaju povod za razgovor, kao i osnovu za razvoj produktivnih jezičkih veština pisanja i govora. Isto tako, ovi tekstovi predstavljaju na neki način most između opšteg i stručnog jezika. Da bi učenici/studenti bili u stanju da razumeju stručne tekstove (nem. *Fachtexte*), najpre treba da počnu sa čitanjem upotrebnih tekstova.

Postavlja se pitanje da li su ovi tekstovi teški za učenika. Upotrebnici tekstovi imaju kompleksnije rečenične strukture, služe se određenim stručnim vokabularom što može predstavljati prepreku prilikom njihovog razumevanje. Postoji nekoliko načina koji mogu da pomognu da se prevaziđu ove prepreke. Jedan je da učenici biraju lakše i kraće tekstove, a drugi je da se služe strategijama čitanja i da ih nastavnici upućuju na razumevanje najvažnijih informacija, odnosno na ekstenzivno ili globalno čitanje teksta (Beese et al, 2014: 47). Ovakvo čitanje odgovara autentičnoj situaciji, i treba da se praktikuje i vežba u nastavi stranog jezika. Osim toga, čitanje tekstova koje učenike/studente zanimaju takođe doprinose tome da se tekst lakše razume. O tome svedoči istraživanje Estes i Vaugana iz oblasti psihologije čitanja<sup>6</sup> koje je

---

<sup>6</sup> Estes i Vagan su istraživali vezu između interesovanja i razumevanja teksta kod učenika prosečnih čitalačkih sposobnosti. Izabrano je šest upotrebnih tekstova relativno teških za razumevanje. Učenici su pre čitanja tekstova

pokazalo da što je tekst više u skladu sa učeničkim interesovanjima, odnosno što je motivacija za čitanje veća utoliko će ga učenik bolje razumeti (Estes, & Vaughan, 1973).

Iz tog razloga se kod ovih vrsta tekstova mora uzeti u obzir interesovanje učenika kao i njihovo predznanje o datoj temi. Na kraju krajeva, ukoliko nastavnik uvidi da je tekst pretežak da se primeni u nastavi, on ga uvek može skratiti i pojednostaviti, i na taj način ga prilagoditi nivou znanja svojih učenika kao i uslovima nastave.

#### **6.2.1.1.2 Implementacija upotrebnih tekstova u nastavni proces**

U zavisnosti od toga da li su upotrebnih tekstovi predmet nastave ili njena dopuna, postoje različiti pristupi u njihovoj obradi. Kada je upotrebnih tekst predmet nastave didaktizacija i priprema teksta je neophodna. To podrazumeva da nastavnik „sredi“ tekst tako što ga skрати i dotera, unese slike, da objašnjenja i izradi zadatke. U daljem delu rada biće data dva primera didaktizacije stručnog teksta koji su primenjeni i isprobani u eksperimentalnoj grupi. Na izbor prve teme uticao je kurikulum koji predviđa obradu teme stanovanje na nivou A2, dok je na izbor druge teme uticala želja i nastavnika i studenata da se bave sadržajima bliskim studentskoj supkulturi.

#### **Primer didaktizacije teksta *Wohngemeinschaften***

Tema *stanovanje* predstavlja temu koja se obrađuje u skoro svim udžbenicima kako na početnom, tako i na produženom nivou. Dok je kontrolna grupa obrađivala ovu temu na osnovu udžbeničkog teksta, u eksperimentalnoj grupi je primenjen autentičan tekst i to na sledeći način. Tekst koji je predstavljao osnovu za obradu na času preuzet je sa internet stranice koja se bavi temom stanovanja i uređenjem doma i kuće (Wohnen.de, 2014). U samom tekstu govori se o veoma specifičnoj vrsti stanovanja koja je uobičajna u Nemačkoj, a to je stanovanje u zajednicama (nem. *Wohngemeinschaften* – *WG*). S obzirom da je tekst prilično dugačak, bilo je

---

naveli koje od ponuđenih šest tema bi najradije, a koje nikako ne bi želeli da čitaju, a zatim su dobili ove dve vrste teksta da čitaju (koje ih zanimaju i ne zanimaju), kao i da urade zadatak višestrukog izbora kojim se proveravalo razumevanje teksta. Rezultati su pokazali da su učenici postigli bolje rezultate kod tekstova koje su označili kao interesantne čime se moglo zaključiti da postoji veza između interesovanja i razumevanja teksta, kao i da teži tekstovi koji odgovaraju učeničkim interesovanjima dovode i do znatno boljeg učenja (Estes, & Vaughan, 1973).

neophodno skratiti ga, i vizuelno ga uobličiti, tako da odgovara uslovima nastave i jezičkim predznanjima studenata.

**Faze:**

➤ **Pripremni zadaci (pre čitanje teksta)**

Za uvođenje teme *stanovanje* primenjuje se asociogram sa celom grupom kako bi se ponovio poznat vokabular i uveo novi. Nakon uvođenja novih reči, studenti iznose svoja iskustva u vezi sa temom (gde i sa kim stanuju, koliko je veliki stan, koliko prostorija ima u stanu). Takođe se uvodi pojam *WG-Leben*.

**Wohngemeinschaften – Vor- und Nachteile des WG-Lebens**

*Lesen Sie den Text und ergänzen sie die Überschriften.*

**Regeln in der WG/ die Haushaltskasse / Arten der WG**



Das Leben in einer Wohngemeinschaft kann einzigartige Erfahrungen bringen und so anstrengend wie schön sein.

Häufig steht jungen Menschen, die ein Studium beginnen, ein Umzug bevor und damit auch die Entscheidung, ob sie lieber allein oder in einer WG leben möchten. Wer sich für das Leben in einer WG entscheidet, sollte sich darüber im Klaren sein, dass es sogenannte Zweck-WGs gibt und WGs, in denen auch das Miteinander eine wichtige Rolle spielt. Bewohner von Zweck-WGs wohnen einzig und allein aus dem Grund zusammen, Geld zu sparen, das heißt sie teilen sich die Miete und Nebenkosten. Davon abgesehen ist es für sie nicht entscheidend, ob sie persönlich mit ihrem Mitbewohner bzw. ihren Mitbewohnern harmonieren.

In den meisten “Nicht-Zweck-WGs” sieht das anders aus. Hier ist es den Mitbewohnern häufig sehr wichtig Zeit miteinander zu verbringen. Wie viel Zeit man letztendlich mit seinen Mitbewohnern verbringt, kann von WG zu WG stark schwanken. Dabei spielt es auch keine Rolle, ob es sich um eine reine “Frauen-WG”, eine “Männer-WG”, eine “Künstler-WG” usw. handelt. Letztendlich ist jede Wohngemeinschaft wie eine Familie, in der man sich im Idealfall gut aufeinander einspielt. Damit das WG-Leben nicht in Stress und Streit ausartet, ist es sinnvoll, sich im Voraus über einige grundlegende Sachen zu einigen.

Einen Fehler, den man nicht machen sollte, ist es, zu erwarten, dass die Mitbewohner sich so verhalten werden wie man es selbst gewohnt ist. Das muss allerdings kein Problem darstellen, wenn man sich zu Beginn zusammensetzt und Regeln für den gemeinsamen WG-Alltag aufstellt.

Zuerst sollte man sich fragen, ob man sein Essen mit den Mitbewohnern teilen möchte oder ob lieber jeder seine eigenen Nahrungsmittel kauft. Wenn alle Mitbewohner jederzeit zusammen essen dann ist das Teilen aller Nahrungsmittel sicherlich kein Problem. Allerdings dürfte das in einigen Fällen Probleme bereiten. Es kann vorkommen, dass der Eine mehr und der Andere weniger isst. Um solchen unnötigen Problemen aus dem Weg zu gehen, kann man sich zum Beispiel darauf einigen, sich Grundnahrungsmittel oder aber auch Gewürze zu teilen.

Ansonsten kauft jeder Mitbewohner für sich selbst ein und braucht diese Sachen dann auch nicht zu teilen.

Wenn man sich dafür entschieden hat einige Nahrungsmittel zu teilen, so kommt eventuell eine Haushaltskasse in Frage. In diese kann entweder regelmäßig, zum Beispiel wöchentlich, oder nach Bedarf eingezahlt werden. Alle Mitbewohner sollten den gleichen Betrag zahlen. Wenn man einmal eine Haushaltskasse hat, ist es auch eine gute Idee, von diesem Geld Toilettenpapier und Putzmittel zu kaufen. Mit der Klärung des Putzmittelkaufs kommt auch die Frage auf, wer wann sauber macht. Hier empfiehlt es sich einen Putzplan aufzustellen. Generell sollte jeder Mitbewohner versuchen, die Gemeinschaftsräume der WG ordentlich zu halten (Wohnen.de, 2014).

### **Tekst 1: Wohngemeinschaften**

#### ➤ **Čitanje i obrada teksta**

Obrada teksta odvija se u nekoliko faza. Tokom prvog čitanja teksta studenti povezuju podnaslove sa pasusima. Nakon toga, tekst se još jedanput čita, a zatim se objašnjavaju nepoznate reči. Za utvrđivanje novo uvedenih reči studenti rešavaju zadatak u kojem novo uvedene reči povezuju sa njihovim definicijama. Sledeća faza u obradi teksta sastoji se u sažimanju teksta svojim rečima. Ovaj zadatak se radi najpre pismeno, a zatim usmeno u paru, tako da se na taj način uvežbava i pisanje i govor. Da bi uspešnije prepričali tekst, studentima se daju usmerenja sledećim konstrukcijama:

*In diesem Text geht es um...*

*Im Text steht, dass es ... Arten von WG-s gibt.*

*Eine „Zweck-WG“ bedeutet...*

*Eine „Nicht-Zweck-WG“ bedeutet...*

*In einer WG ist es wichtig...*

Ove konstrukcije usmeravaju studente na bitne informacije iz teksta.

#### ➤ **Slušanje i obrada audio-vizuelnog teksta**

U prvoj fazi rada cilj je uvođenje tematskog vokabulara i razvoj veštine čitanja i pisanja, dok je u sledećoj fazi akcenat na slušanju i razvoju audio-vizuelne kompetencije, kao i na pripremi studenata na autentičnu životnu situaciju. Da bi uspeli da nađu sobu u ovom tipu zajednice svaka osoba mora da prvo ide na intervju tzv. *WG-Casting*, te se u tom cilju pušta video na *Jutjube* koji zaista pokazuje kako ovaj intervju izgleda (DASDING vor Ort, 2014). Na

ovaj način se stiče neposredniji uvid u datu komunikativnu situaciju što doprinosi boljem razumevanju date teme, kao i boljoj pripremi za govor. Tokom videa studenti dobijaju zadatke za slušanje na koje treba da odgovore. Na ovaj način je slušanje usmereno na najvažnije informacije. Sam video traje 3:38 minuta, a pušta se dva puta, kako bi se sadržaj bolje razumeo.

➤ ***Nakon čitanja/slušanja teksta (Utvrdjivanje gradiva produktivnim zadacima)***

U ovoj fazi rada studenti treba da su u stanju da aktivno primenjuju znanje jezika u jednoj komunikativnoj situaciji. Jedan od tih zadataka jeste samostalno osmišljavanje i izvođenje intervjua (*WG-Casting*). Da bi što uspešnije uradili ovaj zadatak studentima su ponuđena pitanja koja se postavljaju prilikom sprovođenja takvog intervjua i koja su preuzeta sa internet portala namenjenom za nemačke studente (Hochschulportal 3, 2014). Ovaj radni list izgleda na sledeći način:

**Das große Casting**

***So findest du den perfekten Mitbewohner***

Den perfekten Mitbewohner zu finden ist nicht einfach. Ein Fragebogen hilft, die potenziellen neuen Mitbewohner besser einzuschätzen. Ein paar Fragen zur Anregung findest du hier:



- Wie alt bist du?
- Wie sieht dein Tagesablauf aus?
- Hast du schon WG-Erfahrung?
- Wie sollte die Person sein mit der du gerne zusammenleben möchtest?
- Bist du eher zu pingelig oder zu unordentlich?
- Rauchst du?
- Was hast du vorher gemacht?
- Hast du eine feste Beziehung?
- Welche Hobbys hast du?
- Was ist dein Lieblingslied?
- Wie bist du aufgewachsen?
- Hast du Geschwister?
- Wie bringst du die Miete auf?
- Wie sind deine Essgewohnheiten?
- Was machst du in deiner Freizeit gerne?
- Was sind deine Eltern von Beruf?
- Wie sieht dein jetziges Zimmer aus? (Auf Thema Pflanzen eingehen)
- Wie stellst du dir deine Zukunft vor?
- Spielst du ein Musikinstrument?
- Was hat dich an deinen bisherigen WGs/deinem Elternhaus gestört?
- Wie würden dich deine Mitbewohner/Eltern beschreiben? (Hochschulportal 3, 2014)

Zadatak se izvodi u grupi tako da dve osobe (koje iznajmljuju sobu) postavljaju pitanja, a druge dve (koje traže sobu) odgovaraju. Na kraju se članovi grupe izjašnjavaju za kojeg kandidata su se odlučili i zašto.

➤ **Domaći zadatak**

Za domaći zadatak studenti treba na internetu da pronađu oglase za stan, kuću ili sobu i to u gradu u kojem bi voleli da žive ili da ga posete, kao i da opišu smeštaj koji su našli (gde se nalazi, koliko je veliki, broj prostorija, cena smeštaja i slično), dok se na narednom času prezentuju ove informacije.

✚ **Primer didaktizacije teksta *Facebook***

Iako je veoma aktuelna, tema društvenih mreža još uvek nije obrađena u mnogim udžbenicima za učenje nemačkog jezika. U udžbeniku *Optimal B1* postoji tema pod nazivom *Mediji u svakodnevnom životu*, međutim ona ne obuhvata temu društvenih mreža, nego se svodi na primenu telefona i vođenje komunikacije na radnom mestu. Zbog svoje aktuelnosti kao i visoke motivacione vrednosti tema poput ove zaslužuju pažnju u nastavi iako nije predviđena planom i programom. U daljem delu rada biće prikazan način didaktizacije ovog upotrebnog teksta, pri čemu će akcenat biti na društvenu mrežu *Fejsbuk*.

Tekst za obradu ove teme preuzet je sa portala koji se bavi temama iz svakodnevnog života i davanjem saveta za vođenje kvalitetnijeg i srećnijeg života (*HELPSTER. Die Ratgeber-Redaktion*). Tekst je najpre sređen i vizuelno uobličen, što podrazumeva skraćivanje teksta, integrisanje slike i izrada zadataka uz tekst.

**Facebook**

Facebook ist das weltweit beliebteste soziale Netzwerk. Rund 800 Millionen Menschen sind dort registriert, um sich mit einem eigenen Profil online zu präsentieren, mit Freunden in Kontakt zu bleiben und neue Bekanntschaften zu schließen.





### **Die Vorteile von Facebook**

Keine Frage: Facebook ist praktisch. Sie treten über die Chat- und Nachrichtenfunktion schnell und einfach mit jedem in Kontakt. Sie können alte Schulfreunde und Bekannte wiederfinden und bestehende Freundschaften pflegen. Die Vorteile von Facebook liegen außerdem in seinem Veranstaltungsmanagement und seiner Aktualität. Sie können Ihre Freunde blitzschnell zu Partys einladen und selbst Veranstaltungen finden. Dies erleichtert die Organisation einer Geburtstags- oder Abschiedsfeier.

Ihr Profil bietet Ihnen eine Plattform, sich so zu präsentieren, wie Sie es möchten. Sie können Ihre Hobbys, Ihren Beruf und Ihre Interessen angeben und Bekanntschaft mit Gleichgesinnten suchen. Das ermöglicht den Aufbau von Gruppen wie Rennradfahrern, Rohköstlern oder Tierschützern. Wenn Sie neu in eine Stadt kommen, finden Sie über das soziale Netzwerk schnell Anschluss, indem Sie sich an Gruppen beteiligen oder Treffen mit diesen vereinbaren.

### **Die Nachteile von Facebook**

Die Gestaltung des Profils birgt gleichzeitig Nachteile. Wenn Sie nicht achtgeben, welche Informationen Sie wem zugänglich machen, gelangen private Details Ihres Lebens an die Öffentlichkeit. Wenn Sie unachtsam mit Ihren privaten Daten umgehen, laufen Sie Gefahr, das Dritte diese missbrauchen. Möglich ist, dass sich ein potenzieller Arbeitgeber vor einem Vorstellungsgespräch Ihr Profil ansieht, wenn es öffentlich ist.

Die öffentliche Bekanntmachung von Posts kann zu eskalierenden Situationen führen, wenn eine Einladung für eine Veranstaltung für alle Facebook-Nutzer sichtbar ist. Es kann zu den berüchtigten "Facebook-Partys" kommen, bei denen Hunderte von ungebetenen Gästen auftauchen. Experten warnen vor einer gehäuft auftretenden Facebook-Sucht. Viele Nutzer haben Angst, etwas zu verpassen und sind deshalb rund um die Uhr bei Facebook online. Das lenkt vom realen Leben ab. Überhaupt besteht die Gefahr der Vereinsamung, wenn Sie viele virtuelle Facebook-Freunde haben, aber keine persönlichen Kontakte. Die Betroffenen merken nicht, dass Ihnen etwas fehlt, weil sie ihr soziales Leben durch Facebook ersetzen. Die Like-Funktion kann süchtig machen. Dahinter steht die Sucht nach Anerkennung. Der Betreiber der Seite möchte bekannt werden und beliebt sein. Er tut alles, um mehr Likes auf seiner Seite zu verzeichnen.

Facebook ist praktisch und kann Ihnen vieles erleichtern. Achten Sie darauf, Ihre Privatsphäre zu schützen und machen Sie sich nicht von dem sozialen Netzwerk abhängig. Das wirkliche Leben findet außerhalb des als "sozial" bezeichneten Netzwerks statt (Müller, & Ponkhoff, 2015)

## **Tekst 2: Facebook**

### **Faze:**

#### **➤ Zadaci pre čitanja teksta**

Za uvođenje teme *Fejsbuk* primenjuju su se slike koji predstavljaju logoe za različite društvene mreže (tviter, fejsbuk, vajber, instagram, linkedin). Nakon što su otkrili temu, studenti iznose kratko svoja iskustva u vezi sa temom (koje društvene mreže najčešće koriste, koja je po njima najpopularnija društvena mreža), a zatim se prelazi na fazu čitanja teksta.

### ➤ **Čitanje i obrada teksta**

Nakon što su studenti pročitali tekst, objašnjene su nepoznate reči, a zatim studenti dobijaju zadatak da pronađu prednosti i mane korišćenja fejsbuka. Na ovaj način je razumevanje teksta selektivno, a studenti se upućuju na razumevanje najvažnijih informacija. Nakon što su ove prednosti i mane upisali u tabelu, prvo u paru jedan drugom sažimaju usmeno date informacije, a zatim se vodi diskusija sa celom grupom. Na ovaj način se utvrđuje razumevanje teksta i vežba reproduktivni govor.

### ➤ **Nakon čitanja teksta (Utvrdjivanje gradiva produktivnim zadacima)**

U sledećoj fazi rada vežba se produktivan, odnosno slobodan govor. Studenti dobijaju pitanja na koja treba najpre pismeno da odgovore, a zatim da razgovaraju o tome u paru, pa sa ostatkom grupe. Pitanja se tiču njihovih iskustava u vezi sa korišćenjem ove društvene mreže (*Da li imate fejsbuk profil? Koliko imate prijatelja na fejbuku? Da li postujete određene sadržaje? Koliko vremena provodite na ovoj društvenoj mreži?*).

S obzirom na to da je fejsbuk toliko popularan u današnje vreme da izaziva zavisnost kod mnogih ljudi, studenti na kraju časa rade psihološki test koji treba da ispita u kojoj meri su zavisni od fejsbuka (Pfadfinder – Test, 2015). Ovde se takođe radi o autentičnom materijalu, tako da na kraju dobijaju rezultat sa svojim psihološkim profilom.

Zavisnost od fejsbuka i društvenih mreža je veoma važna tema o kojoj treba pričati i diskutovati. Iz tog razloga se na sledećem času organizuje debata na temu *Fejsbuk treba ukinuti* u kojoj je jedna grupa *pro*, a druga *contra*. Da bi debata bila što uspešnije studenti se kod kuće pripremaju na nju i sami traže dodatne informacije o fejsbuku, društvenim mrežama i njihovim prednostima i manama. Cilj debate je vežbanje argumentovanog govora, veštine komunikacije, razvoj kritičkog mišljenja i istraživačkog duha, s obzirom na to da su studenti na internetu pronalazili informacije za debatu, kao i tiskog duha, jer su grupe morale sarađivati.

#### **6.2.1.1.3 Ekstenzivno čitanje upotrebnih tekstova**

Prethodno pomenuti pristupi u obradi tekstova primenjuju se kada autentičan tekst predstavlja predmet nastave. Međutim, da bi se veština čitanja razvila, neophodan je, kako i sam Krašen (Krashen, 1993) navodi, mnogo masovniji input, odnosno puno čitanja van nastave. U tu

svhu razvijaju se ekstenzivni programi, o kojima je bilo reči u poglavlju 5.2.2.4. Na isti način se autentični tekstovi mogu čitati, dakle, kod kuće u vidu domaćeg zadatka, pri čemu učenici sami treba da biraju tekstove za čitanje.

Još uvek je diskutabilno pitanje da li je samo čitanje dovoljno za razvoj receptivnih i produktivnih veština ili je neophodno uključiti i pismene i usmene aktivnosti. Prema *Output hipotezi* nije dovoljno samo razumeti input, već je neophodno i aktivno ga upotrebljavati. Istraživanja iz oblasti ekstenzivnog čitanja takođe su pokazala da su učenici više napredovali u znanju jezika kada su ovi programi obuhvatali kako receptivne, tako i produktivne aktivnosti. Iz tog razloga učenike/studente prilikom čitanja tekstova treba usmeravati na prepričavanje suštine teksta i iznošenje sopstvenog mišljenja, kako bi vokabular iz teksta postao aktivan.

Ekstenzivni programi čitanja podrazumevaju da se o pročitanim tekstovima ne razgovara na času. Međutim, govor ne treba isključivati iz nastave, već ga, naprotiv, treba uključiti i povezati sa pisanjem. Stalnim pisanjem i govorom učenik/student će razviti sigurnost i spretnost u ovim aktivnostima. Osim toga, razgovor o različitim temama na času unosi veliko osveženje u nastavu, a time što su one aktuelne i sama nastava dobija na aktuelnost i relevantnosti jer je povezana sa stvarnim životom.

### **6.2.1.2 Stručni tekstovi**

Pod stručnim tekstovima (*Fachtexte*) podrazumevaju se tekstovi jedne naučne oblasti ili struke. Čitanjem ovih tekstova učenici/studenti se upoznaju sa stručnom terminologijom na stranom jeziku i osposobljavaju za primenu znanja jezika u domenu svoje struke.

Jezik u stručnim tekstovima nije nimalo lak. Karakterišu ga stručni pojmovi, česta upotreba složenica, kao i primena posebnih gramatičkih struktura. Sve to otežava razumevanje teksta (Mitterhuber, 2008: 6). Da bi student bio u stanju da razume stručne tekstove, neophodno je po Firnsu da bude na srednjem nivou znanja jezika (Fearn, 2007: 170), a isto tako da poseduje znanja iz date stručne oblasti jer se na taj način aktiviraju i „bottom-up“ i „top-down“ procesi. Samo u slučaju kada su oba procesa aktivna tokom čitanja, čitalac će biti u stanju da ga razume (Mitterhuber, 2008: 5-6).

Na tržištu uglavnom postoje udžbenici za stručan jezik iz oblasti medicine, prava, ekonomije, mašinstva. Međutim, za društveno-humanističke nauke kao što su pedagogija,

psihologija, istorija, filozofija, ne postoje takve vrste udžbenika na tržištu. Problem sa stručnim jezikom usložnjava se kada su grupe heterogene. Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu u jednoj grupi za nemački jezik nalazi se oko 25 studenata najrazličitijih studijskih grupa, te je veoma teško posvetiti pažnju samo jednoj stručnoj oblasti. Ovi problemi se mogu prevazići primenom ekstenzivnih programa, odnosno čitanjem stručne literature za domaći zadatak. Referati koji se drže dva puta u toku godine takođe mogu biti podsticaj za bavljenje stručnim tekstovima, odnosno temama. Pri tome se preporučuje da se obrađuju teme koje su studentima poznate ili koje njih izrazito zanimaju. Studentima filoloških, ali i nefiloloških studijskih grupa može se dati jedna opšta tematska jedinica, na primer, epoha ili pravac kao što su prosvetiteljstvo, romantizam ili realizam koja bi mogla da se proučava sa aspekta različitih nauka (sa aspekta engleske, ruske, mađarske, slovačke, srpske književnosti, sa sociološkog, istorijskog ili filozofskog stanovišta), pri čemu Nemačka predstavlja osnovu i okvir za ova poređenja. Cilj ovakvog načina rada je pre svega umrežavanje i povezivanje znanja iz srodnih naučnih oblasti kako bi se stekla jedna celina. Više reči o tome na koji način se stručni tekstovi mogu integrisati u nastavu biće u okviru primene književnosti u nastavi, koja pored svog vaspitnog i obrazovnog potencijala, predstavlja i impuls za bavljenje stručnim tekstovima.

### **6.2.1.3 Književni tekstovi**

Književnost ima dugu tradiciju u nastavi stranog jezika. Već se u 19. veku primenjivala u okviru gramatičko-prevodne metode, i to sve do 60-ih godina 20. veka kada je predstavljala sastavni deo gimnazijalskog obrazovanja (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 244). Cilj bavljenja književnosti bio je, s jedne strane, razvoj čitalačkih i prevodilačkih sposobnosti, a sa druge strane, vaspitanje i negovanje duha mladih ljudi kao i usvajanje znanje iz oblasti kulture (Neuner, & Hunfeld, 1993). U tu svrhu prevodili su se tekstovi velikih nemačkih pisaca poput Getea, Šilera i Tomasa Mana, iako nisu bili prilagođeni interesovanju, kognitivnoj zrelosti đaka kao ni njihovom jezičkom predznanju. Umesto da zabavi, poduči, i motiviše, književnost je imala upravo suprotan efekat.

Usled ekonomskog i privrednog rasta, migracije stanovništva i potrebe šireg kruga ljudi za znanjem stranih jezika, funkcionalno znanje sve više dobija na značaju, te se u nastavi počinju integrisati tekstovi iz oblasti svakodnevnog života sa ciljem da pripreme učenika na život u ciljnoj kulturi. Dok autentični materijali poput novina, oglasa, reda vožnje i sl. dobijaju na

značaju zbog svoje pragmatične vrednosti, književnost, koju karakteriše fikcionalnost, postaje sve irelevantnija i nepotrebna, jer „pesma ne može da pomogne učeniku da naruči hranu u restoranu ili da kupi voznu kartu“ (Decke-Cornill, & Küster 2014: 245), te se ona u okviru audio-lingvalne i audio-vizuelne metode, kao i komunikativne didaktike skoro uopšte ne pominje.

Tek 80-ih i 90-ih godina ponovo se ističe njen značaj i pledira za upotrebu književnih tekstova, ali i pored ovih impulsa i podsticaja književnost još uvek nije naišla na adekvatnu primenu u praksi. O tome svedoče i udžbenici koji se danas koriste u nastavi nemačkog jezika kao što su *Themen neu*, *Tangram*, *Stufen international*, *Moment mal* ili *em* u kojima se samo 5 % tekstova može označiti kao književni u najširem smislu te reči. I najčešće su upravo ovo tekstovi kojih se nastavnici najbrže odriču u nastavi kada su u stisci sa vremenom, što je i potvrdila anketa sprovedena među dvadeset nastavnika na univerzitetu u Gracu koji drže kurseve nemačkog jezika (Krenn, 2002: 15).

Zastupljenost književnih tekstova u udžbenicima za mlade nije ništa ohrabrujuća (*Deutsch konkret*, *Ping Pong*, *Blick*). I u ovim udžbenicima pre svega preovladavaju nefikcionalni tekstovi kao što su dijalozi o svakodnevnim temama, upotrebnici tekstovi, statistike, dok su književni tekstovi u manjini, ali ipak nešto zastupljeniji nego u prethodno pomenutim udžbenicima (10 %). Postoji i udžbenik kao što je *Die Suche*, u kojima književni tekstovi preovladavaju i predstavljaju osnovu za sve nastavne aktivnosti, međutim ovaj udžbenik se nije uspeo afirmisati na tržištu (Krenn, 2000: 15).

Situacija u našim udžbenicima po pitanju udela književnih tekstova je nešto drugačija. Istraživanja Nikoline Zobenica i Ivane Pajić pokazala su da su u udžbenicima domaćih izdavača (*Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd*) književni tekstovi i te kako prisutni. Pored klasika nemačke književnosti (Getea i Šilera), u njima su zastupljeni autori 19. veka (Braća Grim, Hajnrih Hajne, Gotfrid Keller, Teodor Štorm, Vilhelm Miler), kao i brojni autori koji spadaju u savremenu književnost u širem smislu (Ginter Gras, Uve Jonson, Patrik Ziskind, Peter Handke itd.) (Zobenica, & Pajić, 2013). S druge strane, danas se sve ređe u školama koriste udžbenici domaćih izdavača, većina nastavnika se odlučuje za udžbenike stranih (nemačkih) izdavača ili njihove adaptacije, te se književni tekstovi ne primenjuju u toj meri u praksi.

Razlozi za ovakvo marginalno mesto književnosti u nastavi stranog jezika mogu se naći u kurikulumima i standardima koji propisuju ciljeve nastave i učenja stranog jezika i koji su još uvek podređeni pojmu „komunikativne kompetencije“. U okviru ovih dokumenata jasno se definišu

komunikativne situacije u kojima učenici treba da se sporazumevaju, te se u nastavi primenjuju upravo takvi tekstovi koji će učenike pripremiti na date situacije (Neuner, & Hunfeld, 1993). Fikcionalni tekstovi imaju podređenu ulogu u ovom kontekstu, budući da se van nastave skoro uopšte ne čitaju ili ako je to slučaj, onda veoma retko (Koppensteiner, 2001: 12). Sve veća popularnost standardizovanih ispita, kao što su Austrijska diploma (ÖSD) i Geteov sertifikat, takođe ne doprinose tome da književni tekstovi naiđu na veću primenu u nastavi. Prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike, koji predstavlja formalni okvir za izradu pomenutih testova, tek se na nivou B2 pod rubrikom „čitanje“ spominje cilj kao što je razumevanje savremenih književnih prozih tekstova (Krenn, 2002: 16).

Određeni broj didaktičara takođe je mišljenja da su književni tekstovi jezički preteški za učenika (Hofmann, 1985: 150), i da ni ne treba da se primenjuju u nastavi stranog jezika. Virlaher tako navodi da su učenici prilikom čitanja književnih tekstova na stranom jeziku izloženi trima vrstama dekodiranja: jezičko-semantičkom, jezičko-estetskom i kulturno-semantičkom (Wierlacher, 1980: 147) što takođe može predstavljati prepreku u njihovom razumevanju. Hojserman ističe da književni tekstovi ne mogu ni da posluže kao izvor informacija za učenje o stranoj kulturi, budući da oni ne odslikavaju stvarnost kakva jeste, već je u određenoj meri menjaju i fikcionalizuju (Häussermann, 1984: 30), dok Hofman smatra da su književni tekstovi neupotrebljivi u nastavi budući da nude jako malo mogućnosti za vežbe gramatike i vokabulara (Hofmann, 1985: 151).

I pored svih ovih argumenata koji su usmereni protiv primene književnosti, u poslednje vreme je sve više glotodidaktičara koji zahtevaju da se u nastavi pre svega razvijaju književno-estetske kompetencije (Decke-Cornill, & Küster, 2014: 243), pa tek onda sve ostale (jezičke, metodičke i interkulturalne). Glavne impulse za implementaciju književnosti u nastavu stranog jezika dala je interkulturalna didaktika, ističući s jedne strane, njihov pedagoški značaj, a sa druge strane, njihovu važnu ulogu u posredovanju između kultura (Neuner, & Hunfeld, 1993).

#### **6.2.1.3.1 Razlozi za implementaciju književnih tekstova u nastavu stranog jezika**

Velika vrednost književnog teksta ogleda se upravo u njegovoj sadržini. Tako se navodi da su književni tekstovi mnogo zanimljiviji od udžbeničkih tekstova, budući da je njihov cilj da stvore određenu tenziju, izazovu osećanja, reakcije, napetost, i tako zavedu i navedu čitaoca na

njegovo dalje čitanje (Bieler, & Jenkins, 1991: 5). Osim toga, oni nude modele za identifikaciju (Koppensteiner, 2001: 14), i deluju katarzično na čitaoca. Njihova pedagoška vrednost ogleda se i u tome što upoznaju čitaoca sa novim zemljama i kulturama, podstiču maštu i kreativnost, proširuju vidike, razvijaju fantaziju, i doprinose razvoju kritičkog mišljenja. Iako sve ove vrednosti nisu možda neophodne za sporazumevanje u svakodnevnim životnim situacijama, one su za jednog mladog čoveka i te kako bitne i od velikog su značaja na njegovom putu odrastanja i sazrevanja u celovitu ličnost.

Implementaciju književnog teksta Hojserman argumentuje i sa jezičkog stanovišta, ističući da je jezik u književnom tekstu mnogo bolji od bilo kog stručnog ili udžbeničkog teksta. Skoro svi književni tekstovi imaju dobru građu, rečenice imaju jasnu konstrukciju, reči su brižljivo birane i imaju posebnu jasnoću (Häussermann, 1984: 31). Osim toga, jezik književnosti je lep jezik, i on sadrži apstraktne reči koje se ne mogu naći u udžbenicima i upotrebnim tekstovima, kao što su pojmovi iz oblasti misli i osećanja. Književni tekstovi imaju potencijal da ponude značajan kontekst za prezentaciju i uvežbavanje relevantnih reči (Bieler, & Jenkins, 1991: 6) i predstavljaju značajan medij za razvijanje čitalačkih kompetencija, pisanja i govora.

Iako se književnom tekstu „prebacuje“ fikcionalnost i irelevantnost, mora se isto tako uzeti u obzir da nemaju svi učenici priliku da putuju u zemlje nemačkog govornog područja i da primenjuju svoje znanje stranog jezika. S druge strane, knjige su svuda dostupne i mogu se lako nabaviti, te učenik i nakon nastave može nastaviti sa čitanjem književnih tekstova (Bieler, & Jenkins, 1991: 6). A čitati tekst u originalu je svakako mnogo veće zadovoljstvo, nego u prevodu.

Književni tekstovi imaju isto tako veoma značajnu ulogu u upoznavanju učenika sa stranim i drugačijim, u posredovanju između kultura, proširenju vidika i razvoju tolerancije. Tačno je da književni tekst nikada ne oponaša realnost onaku kakva ona jeste, već je u određenoj meri menja, fikcionalizuje, ali sa ciljem da prenese određenu poruku i oplemeni čitaoca. S druge strane, književnost je proizvod određene kulture i na mnogo neposredniji način može da prenese sliku jedne zemlje nego što to mogu da urade upotrebnim tekstovi ili dokumentarni sadržaji. Vajnrh ističe da je podučavati jezik bez književnosti jedna vrsta varvarizma i ističe da je književnost mesto na kojem se susreću jezička i objektivna stvarnost, te se iz tog razloga nikada ne treba, niti se smeju razdvajati (Weinrich, 1984: 11).

Veliki potencijal književnih tekstova je u tome što oni omogućavaju povezivanje znanja iz različitih životnih oblasti kao i različitih naučnih disciplina. Ovo povezivanje je izuzetno važno,

međutim, retko kada se praktikuje u nastavi. Školski sistem je takav da se izučavaju različiti predmeti, usvajaju izolovana zvanja koja ni na koji način nisu povezana u okviru obrazovnog programa (Bogdal, & Hermann, 2006: 272-273). Povezivanje znanja sa drugim predmetima i naučnim disciplinama doprinosi umrežavanju znanja, i daje učeniku/studentu mogućnost da uvidi njihovu relevantnost i primenu.

Prilikom primene književnih tekstova veoma je važno imati u vidu ciljnu grupu i potrebe date grupe. Ukoliko se radi o grupi koja u veoma brzom roku želi da usvoji znanje jezika kako bi se što pre integrisala u novu kulturnu sredinu, književni tekstovi nisu najadekvatnije sredstvo u nastavi. Ukoliko se radi o učenicima osnovnih ili srednjih škola, studentima Filološkog/Filozofskog fakulteta koji uče nemački kao drugi/izborni jezik, preporučuje se primena ovih tekstova.

Svaka vrsta teksta o kojoj se u ovoj disertaciji govori ima svoj potencijal i vrednost za nastavu. Bitno je, s jedne strane, imati u vidu ciljnu grupu, a sa druge strane, ponuditi im različitost, kako ne bi došlo do monotonije. Stalno bavljenje istim vrstama tekstova izaziva dosadu, koliko god da su oni interesantni, te je zato najbolje kombinovati ih.

#### **6.2.1.3.2 Književne teorije i metodika književnosti**

Od 80-ih i 90-ih godina ponovo se ističe značaj književnosti u nastavi stranog jezika, te je bilo neophodno ponovo definisati koncept književnosti, razumevanja književnog teksta, a posebno razumevanja književnog teksta strane književnosti.

Razmatran je problem obaveznog književnog kanona, te je ograničeni pojam književnosti proširen i danas obuhvata različite vrste tekstova, te po nekim definicijama u književnost spadaju svi tekstovi koje karakteriše fikcionalnosti (Bredella, 1991). U vezi sa pitanjem na koji način se razumeju književni tekstovi i šta znači književna kompetencija, izrađeni su različiti teorijski modeli. Pri tome se razlikuju dva pristupa: novi kriticizam i hermaneutički ili pristup teorije recepcije.

Novi kriticizam (*New Criticism*) je jedna od najuticajnijih metoda u okviru nauke o književnosti i posle Drugog svetskog rata je pod nazivom „immanentna metoda“ imala značajan uticaj u germanistici. Ova metoda u prvi plan stavlja književni tekst i smatra pogrešnim prilikom tumačenja i vrednovanja književnog teksta uzimanje u obzir nameru autora i reakcije čitaoca.



Novi kriticizam pravi, dakle, jasnu granicu između onoga šta je tekst i onoga šta on izaziva, njen cilj je da dostigne objektivnost u književnosti, u kojoj književni tekst stoji kao umetničko delo u centru i gde su validna samo tumačenja koja se dobijaju iz teksta. Svi društveno-istorijske aspekti, istorijska građa kao i biografski i psihološki pristupi se odbijaju (Koppensteiner, 2001: 25).

Teorija recepcije je, s druge strane, pokazala da je ograničavanje samo na tekst nedovoljno za tumačenje književnog dela, i ona stavlja u prvi plan reakciju čitaoca. Istraživanja u oblasti teorije recepcije utvrdila su da književni tekst ne postoji sam za sebe, već da on dobija svoj smisao i značaj tek u procesu recepcije. To znači da tekst nastaje prilikom svakog novog čitanja. Sa ovog aspekta tekst ima dva autora: jednog koji ga piše (autor u tradicionalnom smislu) i jednog koji ga recipira (čitaoca). Autor koji piše tekst ima nameru da utiče na neki način na čitaoca bilo sa ciljem da ga zabavi, informiše, podučava itd., te on koristi određena jezička sredstva kako bi izazvao određenu reakciju. Tekst sam ne predstavlja gotovu celinu, on svoj smisao dobija tek u interakciji sa čitaocem koji mu u toku čitalačkog procesa daje smisao (Koppensteiner, 2001: 28). Ova saznanja teorije recepcije doprinela su sve većoj kritici tradicionalne nastave književnosti, pre svega jer teži objektivnom, jednostranom razumevanju teksta kao i posmatranju teksta kao zatvorene celine (Winter, 1999: 177).

Teorija recepcija je posebno 80-ih godina imala jak uticaj na metodiku književnosti i od tada se primenjuje u okviru nastave maternjeg jezika, a takođe se principi ove teorije mogu naći u književno-didaktičkim materijalima namenjenim za učenje nemačkog jezika kao stranog. Uprkos svim ovim prednostima teorije recepcije za metodiku književnosti postoje i određeni nedostaci. Ukoliko tekst svoj smisao dobije tek u interakciji sa čitaocem, postavlja se pitanje da li je svako tumačenje književnog teksta legitimno. Isto tako teoriji recepcije se prebacuje naivnost zbog subjektivnog pristupa književnom tekstu. Uprkos svim ovim prebacivanjima, njena saznanja se mogu primeniti u nastavi književnosti stranog jezika, i to pre svega jer motivišu učenika i doprinose tome da čitanje književnog teksta bude zabavnije i interesantnije (Koppensteiner, 2001: 36 - 37).

### **6.2.1.3.3 Izbor tekstova**

Pod uticajem teorije recepcije koja recipijenta, odnosno čitaoca stavlja u prvi plan, došlo je do promene kriterijuma u pogledu izbora teksta za nastavu književnosti na stranom jeziku. Kao veoma važan kriterijum navodi se sadržinska i jezička adekvatnost teksta. Korišćeni tekstovi moraju da odgovaraju intelektualnom nivou učenika, obrazovanju, iskustvu i uzastu (Koppensteiner, 2001: 42). Na početku se preporučuje korišćenje jezički jednostavnijih tekstova koji neće previše opteretiti učenika. Da bi književnost aktivirala mlade ljude, izazvala emocije, i podstakla ih na razmišljanje, neophodno je birati takve tekstove koji obrađuju aktuelne teme kao, što su, na primer:

- lični događaji, osećanja, iskustva;
- aktuelni problemi u društvu;
- opšte-ljudske teme sa kojima se učenici mogu identifikovati (Hermann, 1984: 22).

Hofman takođe smatra da tekstovi treba da isprovociraju učenika i da ga pokrenu na razgovor i diskusiju (Hofmann, 1985: 151). I na kraju, bitno je da su tekstovi interesantni, i da kod učenika izazivaju radost i sreću (Mummert, 1984: 33). Ponekad je u nastavi neophodno obrađivati određene tematske oblasti propisane planom i programom, te i ovi formalni kriterijumi diktiraju izbor književnog teksta.

### **6.2.1.3.4 Pristupi obradi književnih tekstova**

Uticaj teorije recepcije na metodiku književnosti ogleda se ne samo u izboru tekstova, već i u izboru metodskih postupaka u njihovoj obradi. Za razliku od analitičkih postupaka, koji su u prvi plan stavljali analizu teksta u cilju njegovog objektivnog tumačenja, pod uticajem teorije recepcije teži se otkrivanju individualnih doživljaja književnog teksta, kao i njegovom kreativnom bavljenju. Na ovaj način dolaze do izražaja osećanja i ličnost učenika, njihova kreativnost, sposobnost asocijacija, ali i samopouzdanje (Zobenica, 2011: 122). U ovom kontekstu od velikog značaja ima nastava usmerena na delanje i produkciju koja predstavlja osnovu za kreativno bavljenje književnim tekstom.

Prilikom obrade književnog teksta neophodno je razlikovati četiri faze u radu: fazu pripreme, fazu prezentacije, rada na tekstu, i dopunjavanja odnosno proširivanja. Ove faze rada u velikoj meri odgovaraju fazama rada po modelu Vesthofa za obradu teksta u nastavi stranog jezika (uvodna faza, prezentacije, semantizacije i uvežbavanja) (Westhoff, 1987). S druge strane, Kister (Küster 2003: 97) prilikom obrade književnog teksta pravi razliku između zadataka pre, za vreme i posle čitanja teksta. Svi ovi pristupi u radu su slični, samo se služe drugom terminologijom. Ono što im je zajedničko jeste da postoji uvodna faza koja aktivira predznanja (jezička i sadržinska) i priprema učenika na čitanje teksta, faza čitanja i obrada teksta usmerena je različitim tipovima zadataka, dok faza nakon čitanja teksta podrazumeva intenzivnije i kreativnije bavljenje tekstom.

Cilj uvodne faze, kao što je već bilo spomenuto, jeste uvođenje ključnih reči i pojmova koji će rasteretiti tekst od nepoznatih reči. Osim toga, nastavnici treba da uvedu učenike u samu temu časa različitim tipovima zadataka, kako bi kod njih podstakli motivaciju i interesovanje za čitanje teksta. U tu svrhu mogu se koristiti asociogrami ili mape uma, rečenične karte, slike, provokativne teze, video inserti i slično.

Rad na tekstu podrazumeva njegovo čitanje, razumevanje kao i analizu najvažnijih elemenata u tekstu: likova, pripovedačke perspektive, jezičkih sredstava, same radnje i poruke koju ona prenosi. Svaki tekst je drugačiji i svaka grupa je drugačija, te se ne moraju svi ovi elementi obuhvatiti u okviru obrade teksta. Kopenštajner (Koppensteiner, 2001) nudi detaljna uputstva u radu sa tekstom. Najpre je bitno da učenici shvate suštinu teksta, te se u tu svrhu postavljaju pitanja. Nastavnik može nakon čitanja teksta dati učenicima početne konstrukcije koje treba da im pomognu u navođenju najvažnijih informacija iz teksta kao što su:

*Die Geschichte handelt von...*

*Die Hauptpersonen sind...*

*Die Geschichte spielt in...*

Za razumevanje književnog teksta bitan je pristup njegovom čitanju. Ukoliko se radi o složenijem tekstu, preporučuje se da se učenici usmeravaju na globalno razumevanje teksta, a ukoliko je tekst kraći i jednostavniji, onda se može podsticati i selektivnije razumevanje i detaljnije obraditi određeni delovi teksta. Međutim, i tu nekada mogu nastati problemi. Koliko god da se u literaturi ističe da nastavnik kod dužih prozaičkih tekstova treba da usmerava učenike

na globalno razumevanje, može da se desi da učenici jednostavno nisu navikli na takav vid recepcije teksta, već žele da razumeju svaku reč. U tim situacijama čitanje nešto složenijih i dužih književnih tekstova može da bude frustrirajuće za učenike/studente. Zato treba biti veoma oprezan i prvo u nastavi koristiti jednostavnije tekstove, a zatim postepeno uvoditi složenije. Obrada književnog teksta u nastavi stranog jezika nikada ne može biti toliko detaljna kao što je to slučaj sa tekstom u nastavi maternjeg jezika, jer se uvek mora imati na umu činjenica da učenici nemaju tako dobro jezičko znanje. Zbog toga zadaci moraju biti brižljivo pripremljeni i, s jedne strane, usmeravati učenika/studenta na najvažnije informacije, tako da što manje luta, a sa druge strane mu i dati slobodu da se kreativno izrazi.

Tako se, na primer, prilikom analize likova učenicima mogu ponuditi reči koje mogu da odgovaraju opisima likovima iz dela, što olakšava izvođenje zadatka. Kopenštajner daje sledeći primer ovog zadatka (Koppensteiner, 2001: 66).

- *Ordnen Sie die folgenden Merkmale der Person A, B zu und suchen Sie Textstellen, mit denen Sie Ihre Aussage begründen können.*

	Person A	Person B	Zeile
<hr/>			
<i>draufgängerisch</i>			
<i>temperamentvoll</i>			
<i>vernünftig</i>			

Kao rezultat analize lika, učenici na kraju mogu napraviti portret lika tzv. „Steckbrief“. Pri tome bi trebalo da se oslanjaju na informacije iz teksta, ali i da imaju slobodu da sami dopišu neke nove informacije, ukoliko one u tekstu nisu eksplicitno navedene. Kopenštajner daje sledeći model ovog zadatka (Koppensteiner, 2001: 66):

- *Entwerfen Sie einen Steckbrief von der Hauptperson der Erzählung.*

*Name:*

*Alter:*

*Herkunft:*

*Familienstand:*

*Beruf:*

*Aussehen:*

*Eigenschaften:*

*Sonstiges:*

Obrada teksta podrazumeva i njegovo sažimanje svojim rečima. Iako ova metoda ne doprinosi interpretaciji teksta, ona je značajna jer predstavlja kariku između jezičke reprodukcije i jezičke produkcije. Kako bi prepričavanje teksta bilo olakšano, Kopenštajner preporučuje da se ponudi učenicima pomoć u vidu ključnih reči, započetih rečenica ili pitanja (Koppensteiner, 2001: 64). Prilikom obrade teksta veoma je važno posvetiti pažnju tumačenju teksta, kao i podsticati učenika da zauzme stav na određenu temu.

Razumevanje teksta može se produbiti kreativnim zadacima, pri čemu učenicima uvek treba dati mogućnost da biraju zadatak u skladu sa svojim interesovanjima. Takvi zadaci mogu biti pisanje priče iz druge perspektive (u prvom licu ili iz perspektive jednog lika), pisanje priče o imaginarnom susretu lika iz teksta sa nekim drugim likom iz nekog književnog dela, pisanje izveštaja o izmišljenom susretu učenika sa glavnim likom, pisanje priče iz perspektive psihijatra i njegova analiza problema glavnih likova itd. (Koppensteiner, 2001: 67-68). Postoji zaista veliki broj mogućnosti i kreativnih zadataka koji se mogu primeniti u radu sa književnim tekstom i koji ovde nisu navedeni. Nastavnik može učenicima dati mogućnost i da sami kreiraju zadatak ili temu koju bi želeli da istražuju.

U daljem delu rada daće se primer didaktizacije proznih tekstova, s obzirom na to da mladi danas najčešće čitaju upravo ove tekstove.

#### **6.2.1.3.5 Didaktizacija kraćih književnih tekstova**

Da se književnost može primenjivati i na početnim nivoima znanja pokazuje tekst Bertolta Brehta pod nazivom *Priče o gospodinu Kojneru*. To su kratke poučne priče koje imaju za cilj da prenesu određenu moralnu poruku i podstaknu čitaoca na razmišljanje. Priče obrađuju različite opšte ljudske teme, pri čemu je u nastavi obrađena priča sa temom *prijateljstvo* (Brecht, 2015).

##### ***Faze:***

##### **➤ *Pre čitanja teksta***

Pripremni zadaci treba da uvedu studente u samu tematiku. Za ovu temu koriste se različite slike koje studente asociraju na temu prijateljstvo. Nakon toga, razgovara se o temi prijateljstvo i o prijateljima u njihovom životu, a zatim se čita tekst.

**Bertolt Brecht: Geschichten vom Herrn Keuner**

### **FREUNDSCHAFTSDIENSTE**

Als Beispiel für die richtige Art, Freunden einen Dienst zu erweisen, erzählt Herr Keuner folgende Geschichte:



Zu einem Araber kamen drei junge Leute und sagten ihm: Unser Vater ist gestorben. Er hat uns siebzehn Kamele *hinterlassen* und da steht, dass der Älteste die Hälfte, der Zweite ein Drittel und der Jüngste ein Neuntel der Kamele bekommen soll. Jetzt können wir uns *über die Teilung nicht einigen*. Entscheide du!

Der Araber dachte nach und sagte: Wie ich sehe, habt ihr ein Kamel zu wenig, um richtig teilen zu können. Ich habe selbst nur ein Kamel, aber ich gebe es euch. Nehmt es und teilt dann, bringt mir, was übrig bleibt.

Sie *bedankten sich für* den Freundschaftsdienst, nahmen das Kamel mit und teilten die achtzehn Kamele so, das der Älteste die Hälfte, das sind neun, der Zweite ein Drittel, das sind sechs, der Jüngste ein Neuntel, das sind zwei Kamele, bekommen hat. *Zu ihrem Erstaunen* blieb, als sie ihre Kamele zur Seite geführt hatten, ein Kamel übrig. Dieses brachten sie ihrem alten Freund zurück.

Herr Keuner nannte diesen Freundschaftsdienst richtig, weil er keine besonderen Opfer *verlangt hat*.

#### ***Verständnishilfen***

hinterlassen – im Testament steht, dass jemand etwas bekommen hat

sich über etwas nicht einigen – andere Meinungen zu etwas haben

sich bedanken – Danke sagen

das Erstaunen – jemand ist überrascht und kann etwas nicht glauben

keine Opfer verlangen – es gab keine Opfer

### **Tekst 3: Die Geschichten vom Herrn Keuner (Freundschaftsdienste)**

#### ➤ ***Čitanje i obrada teksta***

S obzirom na to da se radi o kraćem tekstu, čitanje može biti detaljnije. Studenti imaju zadatak da tokom prvog čitanja teksta obrate pažnju na reči u kurzivu, i da na osnovu konteksta i ponuđenih objašnjenja pokušaju da otkriju njihovo značenje. Nakon prvog čitanja i obrade nepoznatih reči, tekst se čita još jednom i studenti popunjavaju radni list u kojem treba da odgovore na pitanja iz teksta.

*Wer kam zu dem Araber?*

*Was wollen Sie von ihm?*

*Wie hilft er ihnen?*

*Warum nennt Herr Keuner diesen Freundschaftsdienst wichtig?*

Nakon što je razumevanje teksta utvrđeno, studenti se navode da otkriju kako su oni shvatili i razumeli poruku priče.

➤ ***Posle čitanje teksta***

Nakon što je tekst obrađen, na času se produbljuje razgovor na temu *prijateljstvo* dodatnim pitanjima poput: *Šta je za vas prijateljstvo? Da li ste učinili uslugu svojim prijateljima? Šta vam je u prijateljstvu važno? Da li se svađate sa prijateljima? Ko prvi popušta? Opišite svog prijatelja/prijateljicu.* Da bi studenti ove zadatke dobro uradili, dobijaju na posebnom listiću konstrukcije koje će im pomoći u njihovoj usmenoj produkciji. Ovaj zadatak se najpre radi u paru, a zatim se u plenumu razgovara na datu temu.

➤ ***Domaći zadatak***

S obzirom na to da je tema prijateljstva prilično opšta i da se javlja u mnogim naučnim oblastima: književnosti, psihologiji, pedagogiji, filozofiji, pogodna je da se proučava sa različitih aspekata, tako da se učenicima/studentima može dati zadatak da proučavaju ovu temu sa aspekta nauke koju studiraju. Pošto je ovaj čas isproban u nastavi, studenti su na sledeći način obradili ovu temu:

1. Prijateljstvo u zabavištu (ovom temom se bavila studentkinja pedagogije);
2. Prijateljstvo i Aristotel (studentkinja pedagogije);
3. Prijateljstvo između Tolstoja i Čehova (studentkinja ruskog jezika);
4. Slika prijateljstva u medijima (studentkinja žurnalistike);
5. Prijateljstvo u romanu *Harry Potter* (studentkinja engleskog jezika);
6. Prijateljstvo između nemačkog i američkog sportiste afro-američkog porekla na Olimpijskim igrama neposredno pre izbijanja 2. Svetskog rata (studentkinja žurnalistike);
7. Snaga prijateljstva (studentkinja žurnalistike);

8. Muško-ženska prijateljstva (studentkinje pedagogije i psihologije);
9. Prijateljstvo između Džorža Bajrona i P.B. Šelija (studentkinja engleskog jezika);
10. Prijateljstvo i psihologija (studentkinja psihologije);
11. Prijateljstvo između Šerloka Holmsa i Votsona (studentkinja engleskog jezika);
12. Prijateljstvo sa sociološkog stanovišta (studentkinja sociologije);
13. Prijateljstvo u *Hamletu* (studentkinja engleskog jezika);
14. Prijateljstvo u slovačkoj književnosti (studentkinja slovačkog jezika).

Na ovaj način može se zaključiti da književnost ima potencijal i mogućnost da poveže različite oblasti života, da doprinese povezivanju znanja, a isto tako da bude impuls za bavljenje upotrebnim i stručnim tekstovima o kojima je bilo reči u prethodnom poglavlju.

#### **6.2.1.3.6 Didaktizacija dužih književnih tekstova**

U ovom poglavlju prikazaće se kako se duži prozni tekst može didaktizovati i implementirati u nastavu.<sup>7</sup> Delo koje će se obrađivati je *Pod točkom* nemačkog pisca Hermana Hesea, žanrovski označeno kao školski roman (Müller, 1994: 7). U njemu se tematizuje problem pojedinca u susretu sa školom i školskim obavezama, sukob društva i individue, problem odrastanja i kriza identiteta kroz koju mladi ljudi prolaze. Upravo je to bio razlog za odabir ovog romana. Reč je o temama koje su i danas aktuelne, koje nude modele identifikacije i imaju potencijala da pobude interesovanje kod učenika. Ovaj model obrade predviđen za najmanje 4 nastavna časa od 90 minuta, namenjen je srednjoškolcima ili studentima srednjeg jezičkog nivoa znanja (B1/B2 nivo), a njegov cilj je razvijanje jezičkih veština slušanja, čitanja, govora i pisanja, kao i ličnosti, duha, empatije, kritičkog mišljenja, kreativnosti i osposobljavanje učenika za rešavanje problema u svakodnevnim životnim situacijama (Stipančević, 2012: 329).

---

<sup>7</sup> Ovo poglavlje rada objavljeno je u časopisu *Metodički vidici* (2012) pod nazivom *Inovativni modeli učenja i poučavanja u nastavi nemačkog jezika*.



## **Faze:**

### ➤ **Uvod u temu časa**

Na početku časa pušta se kratak klip na *Jutjubu* koji treba da uvede temu časa: škola, problemi u vezi sa školom i odrastanje.<sup>8</sup>

- a) Posle prvog slušanja se postavlja pitanje učenicima kakav je utisak na njih ostavio ovaj video klip. Šta misle o čemu se u njemu radi? Kakva osećanja u njima izaziva? Ako postoje, objašnjavaju se nepoznate reči. Prvim slušanjem učenici treba da steknu opšti utisak o temi.
- b) Drugim slušanjem se postavljaju konkretnija pitanja: Iz kog razloga se spominju ljubav, prijateljstvo i sloboda? Zbog čega pojedinac mora svega toga da se odrekne kao i samoga sebe? Kako se oseća osoba koja je stalno pod pritiskom? (Stipančević, 2012).

Zatim se učenicima pušta video klip u kojem su predstavljene ključne scene u delu.<sup>9</sup> Prvim slušanjem će biti koncentrisani samo na zvuk (bez slike) i imaće za zadatak da kažu šta su razumeli, da li su prepoznali neke reči, koliko likova govori, koliko godina mogu imati. Razdvajanjem informacionih kanala, tona i slike, pažnja se usredsređuje samo na zvuk, čime se stavlja akcenat na slušanje (Brandi, 1996: 75). Ukoliko je potrebno, klip se može pustiti učenicima i dva puta.

Naredno slušanje objedinjuje i sliku i ton. Objasnjavaju se nepoznate reči i produbljuje obrada video klipa. Utvrđuje se koliko je osoba prikazano, njihov uzrast, pol, tema razgovora itd. Budući da su u klipu prikazane ključne scene, postavlja se pitanje o čemu se može raditi u knjizi po kojoj je rađen ovaj video insert. Iznošenjem pretpostavki o radnji i likovima budi se motivacija i interesovanje za čitanje. S obzirom na to da su u video insertu simbolično prikazani

---

<sup>8</sup> Unterm Rad – Trailer (2012)

Prevod video klipa: Zamisli da si genije, svi očekuju od tebe najbolje uspehe, moraš da osvetliš obraz tvojoj porodici, celo selo polaže velike nade u tebe i zbog toga moraš svega i svakog da se odrekneš: prijateljstva, ljubavi, slobodnog vremena i na kraju sebe samog.

<sup>9</sup> Unterm Rad – Trailer II (2009)

Prevod: „Nemoj da se iscrpljuješ jer ćeš propasti“, „Bolje da ne padneš ispit“, „Celo selo polaže puno nade u tebe“, „Padanje ne dolazi u obzir, samo učenje i polaganje ispita“, „Gibenrat, Vi ste novi, o Vama sam čuo samo najbolje, samo tako nastavite“, „Pasti, pasti, pasti je jednostavno nemoguće, kakve su to misli“, „Ne brini se tata, neću pasti, učiću i položiću ispit“. „Puno se družiš sa Hajlnerom, zar ne? On nema dobar uticaj na tebe. Vidiš i sam da si podbacio u školi“, „Da sam samo oblak na nebu... – šta bi onda bilo? – Kako šta bi onda bilo, šta ti uopšte o tome razumeš, kada samo učiš i bifaš“, „Gibenrate, pa šta Vam je?“, „Hans, pogledaj se. Ne možeš ceo dan ležiti i lenčariti“, „Stidite se, Vi ste sramota“.

točkovi bicikla, postavlja se pitanje vezano za naslov dela. Zbog čega se delo zove *Pod točkom* i u kakvoj bi mogućoj vezi bio naslov sa sadržinom dela. Ukoliko učenici/studenti ne znaju odgovor, ne treba im odmah dati rešenje, nego im pružiti mogućnost da tokom obrade teksta sami dođu do njega (Stipančević, 2012: 330).

### ➤ *Čitanje i obrada teksta*

Za razliku od kratke pripovetke, koja se čita intenzivno i koncentrisano, duža pripovetka ili roman traže ekstenzivno čitanje, budući da sadrže puno redundantnih elemenata koji nisu od velike važnosti za radnju. Kod romana je ovakav način čitanja čak i neophodan, kako ne bi došlo do premora učenika, odnosno gubljenja motivacije i interesovanja (Helmling, & Wackwitz, 1986: 81). Za čitanje dužih tekstova se preporučuje da se ono radi van nastave, kako bi se na samom času posvetilo vreme njegovoj obradi. Da bi čitanje teksta bilo usmereno, učenicima se pre svakog čitanja daju zadaci koji treba da im skreću pažnju na najvažnije informacije u tekstu. Zbog jezičkih poteškoća i obimnosti, neće se obrađivati celo delo, već samo ključne scene, koje su u tesnoj vezi sa scenama prikazanim na video klipu (Stipančević, 2012: 331).

### ❖ *TEKST 1 (od 7 do 12. strane)*

Učenici/studenti dobijaju za zadatak da pročitaju pet stranica knjige kao i da popune radni list. Ovaj odlomak ima uvodni karakter, u njemu se pojavljuju značajniji likovi, a uvodi se i tema i problematika dela.

**Hermann Hesse**  
*Unterm Rad (Seite 7-12)*

*Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen!*

1. Was wissen Sie über Joseph Giebenrath? Wie würden Sie ihn beschreiben?

- 
2. Wie verstehen Sie diesen Satz?



„das Mißtrauen gegen jede überlegene Kraft und Persönlichkeit und die instinktive aus Neid erwachsene Feindseligkeit gegen alles Unalltägliche, Freiere, Feinere, Geistige“ (S. 7)

---

3. Für Hans Giebenrat steht, dass er ein begabtes Kind ist. Was bedeutet begabt? Geben Sie ein Synonym auf Deutsch.

---

4. Was für eine Prüfung hat Hans Giebenrath?

---

5. Wie sieht sein Alltag aus?

---

6. Was durfte er in seiner Freizeit machen?

---

7. Wer setzt alle Hoffnungen auf Hans? Was passiert, wenn er die Prüfung durchfällt?

---

8. In welchem Zusammenhang werden „Kaninchen“ erwähnt?

---

### **Radni list 2: Zadaci tokom čitanja teksta**

#### **❖ TEKST 2 (66-76 strane)**

Nakon obrade prvog dela teksta učenici/studenti čitaju drugi deo teksta i popunjavaju radni list. Ovaj odlomak je izabran jer se u njemu spominje drugi glavni lik romana, Herman Hajlner. Pitanja na koja učenici/studenti treba da odgovore tokom čitanja teksta su sledeća:

*Wie würden Sie Hermann Heilner beschreiben?*

*Wovon träumt er?*

*Wie ist seine Beziehung zur Schule?*

*Wie ist die Beziehung zwischen Hermann Heilner und Hans Giebenrath?*

*Inwiefern leidet Hans Giebenrath unter dieser Freundschaft?*

Na času se pokreće diskusija o stavu jednog i drugog pojedinca prema školi i školskim obavezama. Budući da su Herman i Hans dva različita tipa ličnosti razgovaraće se o tome sa kojim se likom mogu bolje identifikovati (Stipančević, 2012).

❖ **TEKST 3 (90-95 strane)**

Učenicima/studentima se zadaje da pročitaju tekst u kojem je prikazan preobražaj glavnog lika, nekada uzornog učenika, sada buntovnika koji se tuče i ne radi redovno svoje domaće zadatke. Ovaj odlomak je posebno interesantan jer se učenici treba da shvate zbog čega dolazi do ove promene. Učenici/studenti kod kuće treba da pročitaju odlomak i odgovore na pitanja iz radnog lista, dok će se na času razgovarati i diskutovati o odgovorima koji su dali i o samom delu (Stipančević, 2012: 333). Radni list obuhvata sledeća pitanja:

*Was hat sich in Hansens Beziehung zur Schule verändert?*

*Was halten Lehrer von begabten Schülern (Genies)?*

*Wie reagieren Lehrer auf die Veränderung von Hans Giebenrath?*

*Was ist, nach der Meinung der Lehrer, der Grund für diese Veränderung? Was rät ihm Herr Ephorus?*

*Stimmt Hans dem zu? Nimmt Hans Giebenrath seinen Ratschlag an? Versucht er etwas zu verändern?*

Nakon što se sa celom grupom razgovara o odgovorima koje su našli u tekstu, pokreće se pitanje krivice za Hansovu bezvoljnost, slabe ocene, kao i za Hajlnerovo bežanje iz škole. Da bi učenici mogli bolje razumeti postupke glavnih likova, dobijaju zadatak da ceo problem tematizuju u vidu skeča. Pri tome zauzimaju određene uloge: Hansa, Hajlnera, direktora, nastavnika, psihologa, drugara iz razreda. Dijalozi u knjizi su samo modeli koje oni mogu menjati u skladu sa svojim ličnim doživljajima i afinitetima. Pri tome se zadaci usmeravaju u dva pravca. Jedna grupa ima zadatak da prikaže situaciju u kojoj dečaci ostaju otuđeni od škole i društva, dok druga treba da osmisli način na koji su se oni ponovo integrisali u zajednicu. Prikazujući dve iste situacije sa različitim ishodom, učenicima se ukazuje na to kako pozitivno okruženje podsticajno deluje na pojedinca i razvoj njegove ličnosti i obrnuto, da negativno

okruženje, nepostojanje podrške i normalnih međuljudskih odnosa doprinose otuđenju čoveka, što nekada može imati tragičan kraj (Stipančević, 2012: 334).

➤ ***Završetak rada sa književnim tekstom***

Na kraju rada sa književnim tekstom učenici ponovo gledaju video klip iz uvodnog dela časa koji predstavlja jednu vrstu rezimea (Unterm Rad, 2009). Klip, međutim, upućuje i na kraj romana. Učenici iznose pretpostavke šta se moglo desiti, a zatim se prelazi na obradu teksta. Ukoliko ima vremena obrađuju se poslednja dva poglavlja, u suprotnom nastavnik može na času pročitati sam kraj dela. Nakon toga se daju zadaci koji treba da prodube razumevanje romana (Stipančević, 2012: 335-336).

- 1) Jedan od zadataka bi bio scensko izvođenje, pri čemu su radnja i likovi smešteni u današnjicu. Cilj ovog zadatka je da se prikažu aktuelni problemi mladih ljudi u porodici i školi, kao i da se daju mogućnosti za njihovo rešavanje. Ovaj zadatak predstavlja jednu vrstu problemske situacije koja učenika sprema da se izbori sa problemima iz svakodnevnog života.
- 2) Modifikacija romana: učenici pišu priču uvođenjem novih likova u delo. To može biti Hansova majka, Frojd, dobar nastavnik u školi ili devojke (budući da su u internatu bili samo dečaci).
- 3) Učenici sami mogu da budu akteri dela. Oni, na primer, postaju direktori internata i pišu šta bi u školi promenili da mogu.
- 4) Pisanje unutrašnjeg monologa glavnih likova Hansa/Hajlnera je takođe zadatak koji može da podstakne ueničku kreativnost i omogućava bolje razumevanje dela i likova.
- 5) Na času se mogu pisati i izvoditi intervjui. Pri tome se mogu osmisliti situacije sa različitim konstelacijama likova. Jedna od njih je da učenici rade intervju sa Hajlnerom koji nakon 20 godina postaje poznata ličnost.
- 6) Pisanje analize dela, glavnih likova i radnje je takođe zadatak koji se može ponuditi uenicima/studentima da rade.

Podela zadataka bi išla po ličnom izboru. Kako svaki od navedenih zadataka podstiče različite tipove učenja, svim učenicima se daje mogućnost da oslobode svoju kreativnost i da se izraze na najbolji mogući način. Svi ovi zadaci se, međutim, oslanjaju na tekst, te je dobro razumevanje samog dela važan preduslov za njihovo ispunjenje (Stipančević, 2012).

## **6.2.2 AUTENTIČNI AUDIO TEKSTOVI**

Već je napomenuto da u autentične audio tekstove spadaju muzika i radio. S obzirom na to da se u pomenutom istraživanju primenjivala samo muzika, o njoj će biti i više reči u ovom poglavlju.

### **6.2.2.1 Muzika u nastavi maternjeg i drugog jezika**

Veliko interesovanje za muziku i njenu upotrebu u školskoj nastavi javilo se u Nemačkoj krajem devedesetih godina. Usled slabog vladanja nemačkim jezikom deca emigranata beležila su slabije školsko postignuće, a istraživanja PISA studije pokazuju da se već sa 20% emigranata u jednom odeljenju smanjuje nivo znanja celog razreda, dakle i jednojezične dece. Do problema je došlo jer nastavnici nisu uzimali u obzir jezičke slabosti dvojezične dece. Vladalo je mišljenje da će ova deca, posebno ako su rođena u Nemačkoj, većinski jezik najbolje usvojiti pohađanjem nemačkih škola i korišćenjem jezika u svakodnevnim situacijama. Ova očekivanja se, međutim, nisu ispunila, budući da su i dalje postojale poteškoće i problemi u pogledu korišćenja gramatike i pisanog jezika. Iz tog razloga se razvijaju posebni jezičko-didaktički koncepti i to kako za decu kojima je nemački drugi, tako i za one kojima je nemački prvi jezik, a u cilju poboljšanja njihovih jezičkih kompetencija. Tako je muzika, odnosno pevanje pesama, postalo važan deo nastave, jer se pokazalo kao veoma dobra metoda za usvajanje gramatičkih struktura. Pevanjem učenicima nove gramatičke forme postaju lakše dostupne, odnosno lakše ih usvajaju i pamte. Na ovaj način nastava gramatika nije više dosadna, već predstavlja zadovoljstvo kako za nastavnika, tako i za učenike (Belke & Geck, 2007: 5). S obzirom na to da se već pokazalo da muzika ima

pozitivan uticaj u nastavi maternjeg jezika, njena primena u nastavi stranog jezika može podsticajno da deluje na proces učenja/usvajanja stranog jezika<sup>10</sup>.

### **6.2.2.2 Muzika u nastavi stranog jezika**

Ideja o korišćenju muzike u nastavi stranog jezika prisutna je još od Vilhelma Vietora (od 1882. godine) i odnosila se najpre na početnu nastavu, a od 1990. godine pledira se za njenu primenu i na višim nivoima znanja. Muzika je od 90-ih godina sve prisutnija u naučnim istraživanjima, kao i nastavnim materijalima. Otkrivanje muzike i njenog značaja za nastavu stranog jezika povezano je sa saznanjima iz kognitivne i neuropsihologije koja polaze od toga da muzika i jezik podležu istim procesima obrade, te da iz tog razloga među njima postoji pozitivna korelacija. Osim toga, književne i kulturološke nauke su takođe dale dosta značajnih impulsa za glotodidaktiku. Dolazi do proširenja pojma teksta koji više ne obuhvata samo pisane već i usmene tekstove, što je uticalo na to da i druge vrste tekstova poput muzike dobiju na značaju u nastavi stranog jezika (Surkamp, 2010: 226).

Primena muzike poseban značaj nalazi u okviru sugestopedije koja se bazirala na prezentaciji i čitanju tekstova uz muziku i to ne samo u okviru nastave stranog jezika, već i drugih nastavnih predmeta. Cilj ovakvog pristupa bio je učenje jezika u stanju opuštenosti, kako bi se reči bolje zapamtile i tako lakše prošle u dugoročno pamćenje. Radi se o dostizanju takozvanog „alfa stanja“. Alfa stanje podrazumeva vrstu frekvencije koju naš mozak emituje i koje iznosi od 8-13 herca. Korišćenjem ove „alfa metode“ čovek je osposobljen za više intelektualne aktivnosti, i priprema mozak za bolju obradu informacija. Naučeno gradivo se u ovom stanju bolje pamti, a takođe se ovom metodom stimuliše intuicija, fantazija i kreativnost (Sven-Alexander, 2016). „Alfa stanje“ može se dostići različitim tehnikama kao što su vežbe disanja, meditacija ili muzika i to klasična koja je korišćena u okviru sugestopedije (Schiffler, 2012: 15).

O delotvornosti sugestopedijskog pristupa, odnosno muzike na učenje pokazuju rezultati eksperimentalnog istraživanja Holtviša sprovedenog među učenicima uzrasta 14 godina koji uče engleski kao strani jezik. Rezultati su pokazali da je intenzivna nastava od četiri sata, u kojoj se

---

<sup>10</sup> Deo poglavlja o muzici je objavljen u naučnom časopisu *Inovacije u nastavi* (2013) pod naslovom „Efekti primene muzike u nastavi nemačkog jezika“.

gradivo ponavlja uz muziku, delotvornija i efikasnija od nastave bez takvih ponavljanja. Treba napomenuti da u ovim istraživanjima muzika nije predstavljala predmet nastave, već samo pomoć (sredstvo) za prevazilaženje teškoća u učenju (Holtwisch, 1990).

Eksperimentalna istraživanja koja su proučavala efekte primene muzike u nastavi stranog jezika (kao cilja, a ne sredstva) još uvek nisu sprovedena. Sa studentima Filozofskog fakulteta na početnom nivou znanja nemačkog jezika primenjivana je muzika dva semestra (od oktobra 2010-juna 2011), i nakon toga kod studenata je uočen veliki napredak u razumevanju tekstova slušanja. Redovno pevanje pesama je uticalo na proširenje fonda reči, a neki studenti su i aktivno počeli da koriste reči iz pesme. Utisak je da je rad sa muzikom uneo dinamiku na čas, a isto tako i podigao motivaciju studenata (Stipančević, 2013: 115). Iako nisu sprovedena merenja, već se rezultati zasnivaju na posmatranju istraživača, ovi utisci i rezultati ipak predstavljali su značajan impuls za dalje proučavanje muzike u nastavi stranog jezika, kao i za njenu primenu u okviru eksperimentalnog istraživanja.

Iz perspektive muzičke psihologije navodi se da muzika ima izuzetno podsticajnu ulogu u nastavnom procesu, te se razlikuju sledeće njene funkcije (Quast, 1996: 107): 1) fiziološka funkcija, koja ukazuje na to da muzika podstiče bolje pamćenje, 2) kognitivna funkcija, koja govori o tome da muzika podstiče kognitivne procese i nesvesno učenje 3) psiho-higijenska funkcija, odnosno muzika može da opusti čoveka, što je već pomenuto kod „alfa“ stanja 4) afektivna, odnosno muzika izaziva emocije i osećanja.<sup>11</sup> 5) socijalno-psihološka funkcija, njena primena doprinosi da se jača dinamika grupe i poboljša klima i atmosfera u učionici, 6)komunikativna funkcija, jer podstiče komunikativne procese. Muzika je sastavni deo života mnogih ljudi, teme koje se obrađuju u pesmi su vrlo često opšte-ljudske, i veoma podsticajne za razgovor i diskusiju. Da bi muzika ostvarila ove funkcije u nastavi neophodno je izabrati pravu pesmu i obraditi je na adekvatan način.

---

<sup>11</sup> Emocije imaju veoma važnu funkciju u razvoju mozga. Njima upravlja limbički sistem, koji takođe učestvuje u učenju i pamćenju (Brünner, 2009: 31). Emocije doprinose tome da se informacije bolje pamte, kao i da se učenje stranog jezika vezuje za pozitivne, a ne za negativne emocije kao što su umor, frustracija, testovi (Balzer, 1999). Muzika koja prenosi pozitivne emocije može da utiče na to da se i strani jezik drugačije doživljava, odnosno da učeniku/studenti postane znatno topliji i melodičniji, nego ranije. Kada je nemački jezik u pitanju to je posebno značajno istaći jer se u našoj zemlji ne doživljava naročito pozitivno. Istraživanje sprovedeno 2012. godine među 250 srednjoškolaca u Novom Sadu pokazalo je da 56 % učenika doživljava nemački jezik kao grub i hladan, a samo 14% kao melodičan jezik. Da bi se promenio „imidž“ nemačkog jezika, neophodno je osavremeniti i modernizovati nastavu, u kojoj nastavnik nije jedini izvor audiranja, odnosno primenjivati muziku, koja ima potencijal da izazove emocije kod učenika



### **6.2.2.2.1 Izbor i didaktizacija pesama**

Preporučuje se da se obrađuju pesme zabavnog karaktera jer one mogu bolje motivisati učenika. Prilikom odabira pesama treba voditi računa o tome da su prilagođene uzrastu ciljne grupe kao i njihovom jezičkim predznanju. Kod izbora pesama prednost bi trebalo da imaju one u kojima je izgovor pevača jasan, koje sadrže refren i prožete su odgovarajućim ritmom, jer se na taj način bolje pamte (Rodriguez Cemillan, 2000).

Trebalo bi učenicima dati mogućnost da sami izaberu pesmu koja će se obrađivati na času jer će tako biti i motivisaniji da rade. S obzirom na to da u Srbiji nije toliko poznata nemačka muzika, nastavnik može da napravi uži izbor pesama, a učenici se glasanjem odlučuju za onu koja im se najviše dopada. Osim toga, važno je znati kako uspešno obraditi pesmu i implementirati je u nastavni proces, te će u daljem delu rada biti navedene faze i zadaci koji se mogu primeniti u radu sa pesmama.

#### **➤ Zadaci pre slušanja pesme**

Svaki nastavnik mora da pođe od toga da se neće svaka pesma i tematika svideti svim učenicima. Iz tog razloga bitno je da se pre slušanja pesme upečatljivim uvodom pobudi interesovanje učenika za njenu temu. To se može uraditi asociogramima, slikama, rečeničnim kartama, davanjem informacija o pevaču i grupi i sl. (Dahlhaus, 1994: 76). Cilj ovakvih zadataka je aktiviranje sadržinskog i jezičkog predznanja, rasterećivanje teksta pesme od nepoznatih reči, kao i podsticanje kreativnosti i razmene ideja i mišljenja (Koppensteiner, 2001: 57).

#### **➤ Zadaci za vreme slušanja pesme**

Svako slušanje trebalo bi da bude ciljano, pa tako i slušanje pesme sa ciljem da usmerava pažnju učenika/studenata na najvažnije informacije u tekstu. Iz tog razloga je slušanje pesme uvek praćeno zadatkom koji tokom prvog slušanja može biti nešto lakši, poput prepoznavanja određenih reči ili konstrukcija, mesta, osoba ili refrena u pesmi. Učeniku se takođe tokom prvog slušanja pesme može reći da zapiše ono šta je razumeo, dok se drugim slušanjem zadaju konkretniji zadaci, kao što su popunjavanje teksta sa praznim mestima (Dahlhaus, 1994), zatim ispravljanje pogrešno napisanog teksta pesme ili stavljanje stihova/strofa u pravilan redosled (Rodriguez Cemillan, 2000). Preporučuje se da se pesma posluša minimum dva puta.

### ➤ **Zadaci nakon slušanja pesme**

U ovoj fazi časa akcenat je na obradi teksta u cilju njegovog boljeg razumevanja, te se u tu svrhu mogu izvoditi sledeći zadaci:

- a) učenici/studenti traže ključne reči pesme;
- b) učenici/studenti smišljaju nazive za pojedine strofe pesme;
- c) učenici/studenti odgovaraju na pitanja iz teksta;
- d) učenici/studenti sažimaju tekst pesme svojim rečima;
- e) učenici/studenti prevode pesmu (Rodriguez Cemillan, 2000).

Iako se prevođenje, kao metoda, ne primenjuje danas u okviru komunikativne metode, kod obrade pesme ona se pokazala kao veoma podsticajna u radu. Pesma nije običan tekst, u njoj svaka reč nosi određenu boju, emociju i toplinu, te je iz tog razloga detaljno razumevanje pesme poželjno. Osim toga, iskustvo u praksi je pokazalo da studentima predstavlja zadovoljstvo da prevode pesmu, da pronalaze rešenja za određene fraze i pesničke slike koje se ne poklapaju sa srpskim jezikom. Ukoliko nastavnik vidi da je prevođenje učenicima teško, može ih podeliti u grupe, što će svakako olakšati rad i učiniti ga prijatnijim i zanimljivijim. Pri tome ne treba očekivati niti težiti doslovnom prevođenju, nego uvažavati i slobodnije prevode ukoliko je suština poruke prenesena.

Nakon što su učenici/studenti razumeli tekst, na času se dalje može diskutovati o sadržini i temi pesme, pri čemu se vežba usmena komunikacija. Učenici takođe mogu da izvode dijaloge, skečeve i intervjuje. Na taj način se proširuje fond reči i veština govora. Pored toga, nastavnik može da podstakne učenike da na internetu saznaju nešto više o izvođačima pesme i da na času prezentuju svoje rezultate. Pravljenje flajera, prospekata ili plakata date muzičke grupe predstavlja takođe kreativno bavljenje pesmom (Rodriguez Cemillan, 2000). Kao pismenu vežbu učenici mogu da pišu paralelnu pesmu ili priču na temu pesme. Pisanje imejla pevaču je takođe jedna mogućnost za vežbanje pismenog izražavanja. U zavisnosti od nivoa znanja i uzrasta može se od učenika tražiti da napiše svoj komentar ili kritiku pesme (Rodriguez Cemillan, 2000).

Veoma važna metoda u radu sa muzikom je pevanje. Pevanje pomaže u vežbanju izgovora, pamćenju novih reči kao i u nesvesnom usvajanju gramatike. Pevanje podstiče jaču identifikaciju i doživljaj pesme, a isto tako može biti i jedna vrste zabave na času. Uz pomoć video bima mogu

se organizovati karaoke, takmičenja (koja grupe lepše/bolje/jače peva) što pozitivno može uticati na klimu na času. Prilikom pevanja nastavnik ima veoma značajnu ulogu. Postoje učenici koji su otvoreniji i koji rado prihvataju ovaj način rada, a ima i onih zatvorenijih, koji se ne opuštaju tako brzo. Da bi nastavnik postigao efekat koji želi, a to je da su mu učenici opušteni i pevaju na času, on sam mora biti opušten, sam mora da peva kao i da ih stalno podstiče i hrabri na času (Stipančević, 2013). U suprotnom, studenti/učenici i dalje mogu ostati suzdržani na času.

U svakom slučaju, mogućih zadataka ima mnogo, a koje će nastavnik primeniti zavisi i od njegovih afiniteta, kao i od afiniteta i sklonosti učenika. Zadaci se mogu kombinovati, neki se mogu raditi na času, dok se drugi mogu dati za domaći zadatak. Bitno je da se dopadaju učenicima, da im je zabavno dok ih rade, jer će na taj način i drugačije doživljavati strani jezik.

Pomoću pesama se može uvežbavati i gramatika. Određene pesme se izrađuju i komponiju sa ciljem da obrade određenu gramatičku jedinicu. Postupak rada je takav da se pevanjem gramatički fenomeni usvajaju nesvesno, odnosno da „uđu u uvo“ (Belke & Geck, 2007). Na taj način se mogu uvežbavati glagolska vremena, zamenice, pridevska deklinacija, kauzalne rečenice, temporalne rečenice itd. Budući da nije svaka pesma pogodna za obradu jedne gramatičke jedinice, na tržištu postoje radni listovi koji nude konkretnu pomoć u radu sa njima (Stipančević, 2013: 113). Pri tome se preporučuje da se gramatika uvek radi na kraju, kada je sadržina pesme svima jasna (Buchner, 2009: 4).

#### **6.2.2.2.2 Didaktizacija pesme *Weinen***

*Weinen* je pesma nemačkog pop pevača Adela Tavila (Adel Tawil). Izašla je 2014. godine i bila je 2014/15 godine veliki hit u Nemačkoj. Aktuelnost i melodičnost pesme je uticala na to da se pesma obradi u eksperimentalnoj grupi.

#### ***Faze:***

##### **➤ *Pre slušanja pesme***

U uvodnoj fazi, studenti se preko slika uvode u temu časa. Slike predstavljaju teme i ključne reči pesme, a to su: plač, svet, ljubav, svetlost, gluv i nem. Nakon što studenti opišu slike i otkriju ključne reči za svaku sliku, imaju zadatak da na osnovu datih reči napišu kratku priču.

Na ovaj način se podstiče interesovanje, ali isto tako razvija i kreativnost i mašta. Iznošenjem pretpostavki o sadržaju pesme, studenti će biti motivisaniji prilikom slušanja, jer će želeti da saznaju da li su njihove pretpostavke bile tačne ili ne. Ovaj zadatak isto tako ima za cilj da studente sadržinski pripremi na slušanje pesme, odnosno da se aktiviraju kontekstualna znanja koja su od pomoći prilikom razumevanja teksta i nepoznatih reči.

➤ ***Za vreme slušanja pesme***

Zatim se sluša pesma, a studenti tokom slušanja imaju zadatak da dopune reči u tekstu koje nedostaju. Neophodno je da se pesma posluša dva puta. Nakon slušanja pesme i objašnjavanja nepoznatih reči studenti se u sledećem zadatku dele u četiri grupe, sa ciljem da svaka grupa prevede jednu strofu pesme. Ovaj zadatak se pokazao kao veoma podsticajan u nastavi.

S obzirom na to da je pesma vrlo lepa i melodična, razgovara se o utisku koji je ostavila na studente. Da bi ovo iznošenje utiska bilo što autentičnije, kao i da bi studenti koristili malo drugačije konstrukcije od tipičnih: „pesma je lepa i zanimljiva“, dobijaju sa *Jutjuba* listu autentičnih komentara (Tawil, 2014) na ovu pesmu, koje treba da iščitaju, da navedu sa kojim se komentarom slažu i da sami napišu komentar koristeći i neke od konstrukcija u ponuđenim komentarima. Ovi komentari sadrže dosta žargonskih izraza, što takođe spada u registar koji učenici na stranom jeziku treba da upoznaju.

### **Kommentare zum Song *Weinen***

**Kessi Kess:**

Tolles Lied und so geht es wohl vielen Menschen

**David Haedge**

danke für dieses lied, es passt einfach und ich halte es gerade ganz schwer aus, jaaaaaa ich will sie einfach nur zurück!!!!

**Kaykac Bekir**

einfach Geil..! geht unter die Haut

**Mara Zseby**

Ich heul immer bei dem Lied, weil es einfach so wundervoll ist <3



**Javier Zamora**

Ein tolles Lied mann, von Deutschland nach Portugal. Musik ist universal.

**mistertrockenbau**

mega hammel! Du sprichst vielen aus dem Herzen,  
es könnten meine Worte sein

**Tanja Arendt**

Nice Song Gänsehaut

**Ihr Kommentar**

**Radni list 3: Komentari sa *Jutjuba* na pesmu *Weinen***

Nakon iznošenja komentara, učenici treba ukratko da predstave datu pesmu: da navedu ime pevača, opišu ukratko sadržaj pesme, njenu melodiju, ritam, kakav utisak je na njih ostavila, kao i da iznesu svoje mišljenje o pesmi. Da bi to lakše i uspešnije uradili, dobijaju radni list (Jost, & Meurer, 2013) sa ponuđenim strukturama koji usmeravaju njihovu produkciju. Ovaj zadatak se najpre radi pismeno, a zatim se usmeno razgovara sa ostatkom grupe.

***Stell dir vor, du hast das Lied im Radio gehört.  
Jetzt möchtest du deinen Freunden davon erzählen.  
Überlege dir, was du ihnen sagen willst und formuliere es schriftlich aus.***

Der Sänger heißt...

---

Im Lied geht es um...

---

---

---

---

---



<hr/> <hr/> <p>Das Lied ist... melodisch/traurig/ schön/ langweilig/ interessant/ ein Ohrwurm/ rhythmisch / ich möchte am liebsten mitsingen/ lässt mich kalt/ monoton/ gefühlvoll/ kitschig/ poetisch / voll von Klischees/ schrecklich/</p> <hr/> <hr/> <p>Zeile... gefällt mir am meisten, weil...</p> <hr/> <hr/> <p>Das Lied gefällt mir/ gefällt mir nicht (begründe deine Meinung), weil...</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

#### Radni list 4: Sažimanje teksta pesme i iznošenje utiska

Obrada pesme se na kraju završava zajedničkim pevanjem pesme, pri čemu se pevanje ne ograničava samo na ovaj čas, već se praktikuje svaki naredni dok se ne zapamti.

#### ➤ **Domaći zadatak**

Za domaći zadatak studenti treba da pronađu informacije o pevaču date pesme. Naredni čas se započinje proveravanjem domaćeg zadatka i to u vidu kviza. S obzirom na to da je za čas bila planirana obrada „dass“ rečenica, one su uvode na osnovu pesme, i to na sledeći način:

*Ich habe gehört, dass das Lied sehr schön ist.*

*Ich habe bemerkt, dass es auf Youtube viele Kommentare gibt.*

Nakon što studenti otkriju pravilo na koji način se ove rečenice grade i primenjuju, slede vežbe u kojima je gramatička jedinica takođe integrisana u kontekst. Studenti na radnom listu

dobijaju informacije o pevaču (koje su im već poznate) i koje treba da integrišu u rečenicu tako što će koristiti pomenute „dass“ rečenice. Na ovaj način gramatika je smeštana u određeni kontekst.

**Bilden Sie „Dass“ Sätze!**

Ich habe gehört, dass....

Ich habe gelesen, dass....

Ich habe erfahren, dass...

- Musiker, Songwriter und Produzent von Beruf
- verheiratet sein
- einen Bruder und eine Schwester haben
- in der Gruppe „The Boyz“ und „Ich & Ich“ sein
- 4 Echos und 2 Goldene Stimmgabeln gewinnen
- mit Rapper Azad, Cassandra Steen und Sido zusammenarbeiten
- sein Lied „Weinen“ ist mega Hammer



**Radni list 5: Vežba „dass“ rečenica**

### **6.2.3 AUTENTIČNI AUDIO-VIZUELNI TEKSTOVI**

U audio-vizuelne tekstove ubrajaju se oni tekstovi koja objedinjuju sliku i ton kao što su televizija i film. U ovom radu biće više reči o filmu i televizijskim serijama, kao najpopularnijim medijima.

#### **6.2.3.1 Film**

Film predstavlja jednu od najpopularnijih umetnosti u današnje vreme i sastavni deo kulture mladih ljudi. Međutim, on još uvek nije u potpunosti prihvaćen u školama i vrlo retko se primenjuje u nastavi maternjeg i stranog jezika i pored njegovih vaspitnih i obrazovanih potencijala.

##### **6.2.3.1.1 Mesto i uloga filma u nastavi maternjeg jezika**

Škola kod nas, kao i u svetu, nije pokazivala prema filmu naklonost koju on zaslužuje. Nepovoljna etička generalizacija filma na osnovu određenih loših dela i strah od revolucionarnog uticaja sa ekrana ubedilo je predstavnike prosvete da je potrebno suzbijati simpatije učenika prema filmu. Evropska škola pre Drugog svetskog rata imala je i te kako kritičan stav prema filmu i trudila se da „spase“ mlade od lošeg uticaja ekrana, te zabrana postaje glavni metod školske pedagogije. Na ovo nisu uticali samo pripadnici prosvete, već i verske organizacije, a i većina psihologa, sociologa, lekara, političara i roditelja se slagala sa ovim shvatanjima. Klasična škola je nastojala da neguje tip intelektualca kome je klasika aktuelna, a aktuelnost vulgarna. Nakon Drugog svetskog rata se u mnogim zemljama prilazi filmu na savremeniji način, a javnost pokazuje razumevanje za interesovanje dece prema filmu. Napredne organizacije prosvetnih radnika apeluju na škole da film pozitivno ocene i da ga uvrste u školsku nastavu. Kod nas se posle Drugog svetskog rata iz osnove menja stav javnosti i prosvetnih organa prema igranom filmu, na koji se gleda kao na pozitivno vaspitno sredstvo. U diskusijama o reformi školskog sistema u Srbiji utvrđeno je da film poseduje dragocene vaspitne i obrazovne mogućnosti i da utiče na formiranje ličnosti mladog čoveka, te se uključuje u nastavni plan i program (Vrabec, 1959: 3-6). Ciljevi implementacije filma su da osposobe učenika za svesno i kritičko primanje poruka sa ekrana, da razviju kod njih estetsku osetljivost i sposobnosti za



otkrivanje umetničkih vrednosti filma, kao i umnih i imaginativnih sposobnosti (Težak, 2002: 39).

Film je naišao na najveću primenu u nastavi maternjeg jezika što govori o srodnosti književnog i filmskog medija, kao i srodnosti metodike literarne i filmske nastave. Bavljenje filmom u nastavi maternjeg jezika podrazumeva analizu forme, sadržaja, specifičnih filmskih tehnika kao što su perspektiva kamere, kretanje kamere, odnos slike i tona, scena i montaža, kao i analiziranje pripovedačkih postupaka korišćenih u filmu (Leubner, Saupe, Richter, 2010: 206-207). Prilikom analize filma takođe se mogu preuzeti određeni pristupi koji se koriste u nastavi književnosti kao što su:

- Strukturalistički pristup (posmatranje filma kao autonomnog dela);
- Biografski pristup (film kao delo jednog tvorca, režisera);
- Sociološki pristup (film kao manifestacija društvenih promena);
- Psihoanalitični pristup (film kao izraz želje ili straha) (Abraham, 2009: 56).

Nastavnik maternjeg jezika ostvaruje zadatke filmskog vaspitanja u celini, jer se filmu pristupa kao umetničkom delu, dok nastavnici ostalih nastavnih predmeta koriste film kao nastavno sredstvo i u mogućnosti su samo delimično da ostvare zadatke filmskog vaspitanja (Vrabec, 1959: 56).

#### **6.2.3.1.2 Film u nastavi stranog jezika**

Već krajem 60-ih godina video se počeo koristiti u nastavi nemačkog jezika kao stranog. Prvi filmovi su se orijentisali na audio-lingvalnu metodu, sadržali su uzorne dijaloge iz svakodnevnih životnih situacija koje su učenici nakon slušanja oponašali, odnosno uvežbavali (Heidecker, 2001: 437). Polazilo se od toga da će se ovakvim drilovanjem učenicima razviti osećaj za jezik (Neuner, & Hunfeld 1993: 45), kao i veština govora i slušanja.

Okretanjem komunikativnoj metodi u nastavi stranog jezika sve više se insistira na korišćenju autentičnih tekstova kao i na uvođenje učenika u realnu životnu situaciju. S obzirom na to da većina ljudi nije u mogućnosti da otputuje ili duže vreme boravi u nekoj stranoj zemlji, velika pažnja se posvećuje filmu (Heidecker, 2001: 437). Krajem 80-ih i početkom 90-ih godina afirmiše se i didaktika filma kao naučna disciplina. Ovome je doprinela Inge Šverdtfeger

(Schwerdtfeger) svojim zahtevom da se u nastavu stranog jezika uvede i peta kompetencija, koju ona opisuje kao vizuelnu kompetenciju zato što razumevanje jezika u velikoj meri zavisi od vizuelnih elemenata. O tome koliko su vizuelni elementi značajni za razumevanje jezika svedoče istraživanja koja su pokazala da uprkos sposobnosti čoveka za višekanalno učenje i primanje informacija, najveći broj njih se prima preko očiju, odnosno gledanjem (70%), dok se oko 13% informacija prima preko ušiju, tj. slušanjem, što takođe ima uticaj i na njihovo pamćenje (Schwerdtfeger, 1989). Luhtenberg takođe naglašava da najveći deo našeg znanja ne potiče iz našeg sopstvenog iskustva, već medijalno (Luhtenberg, 2003: 5).

Međutim, ne sme se zaboraviti da prilikom gledanja televizije ili filma nije uključena samo slika, već isto tako i ton, odnosno audio element (Hermann, 1999: 13), te je pored slike nophodno posvetiti pažnju i zvuku. U današnje vreme može se konstatovati da je izolovano slušanje veoma retko u svakodnevnom životu (izuzetak predstavlja slušanje radija i telefoniranje). Ono je najčešće praćeno slikom bilo u direktnoj komunikaciji, bilo gledanjem televizije ili filma (Storch, 2009: 15). Čak i muzika se danas vrlo često sluša uz sliku (spotovi na *Jutjubu*). Iz tog razloga se u glotodidaktici se sve više afirmiše nova kompetencija – audio-vizuelna (Hör-Seh-Verstehen), a isto tako se sve više pledira za primenu audio-vizuelnih nastavnih sredstava, dakle i filma u nastavu stranih jezika.

#### **6.2.3.1.3 Ciljevi implementacije filma u nastavu stranog jezika**

Razlozi za implementaciju filma u nastavu stranog jezika su višestruki. Film pre svega ima veliki potencijal da motiviše učenika/studenta. Osim što predstavlja značajan faktor motivacije, film ima mogućnost da učenika u potpunosti angažuje tako što aktivira i kognitivnu i afektivnu stranu njegove ličnosti. Cilj filma je da ostavi utisak na gledaoca, da ga emotivno dirne i podstakne na razmišljanje, a svaki čovek ima potrebu da nakon gledanja filma razgovara sa drugima o svojim utiscima. Na ovaj način učenici/studenti se podstiču na razgovor, a sa druge strane, razvijaju interesovanje za nastavu i predmet koji postaje mesto na kojem se ne uče samo suvoparne gramatičke strukture, pravila i vokabular, već mesto na kojem se razgovara o životu.

Film je takođe značajno sredstvo za usvajanje samog jezika. Na osnovu filma se razvijaju receptivne i produktivne veštine, učenik se susreće sa različitim „učiteljima“, odnosno jezičkim modelima, te tako ima priliku da čuje i druge jezičke varijetete, a ne samo standardni jezik.

Filmom se mogu prenositi znanja o nemačkoj kulturi jer daju uvid o životu ljudi u datoj zemlji i kulturi, njihovim stavovima, mišljenjima i normama, dok refleksija o stranoj i sopstvenoj kulturi doprinosi proširenju vidika i kulturnog horizonta. Filmovi kao autentični kulturni produkti kontekstualizuju strani jezik kao i verbalne i neverbalne aspekte komunikacije (Surkamp, 2010: 61-63), te učenik ima priliku da se upozna i sa ovim aspektom komunikacije na stranom jeziku, i to mnogo neposrednije nego što je to moguće uz udžbeničke tekstove.

Informacije o istorijskim i političkim prilikama jedne zemlje se takođe mogu preneti filmom. Danas, doduše, sve više udžbenika obrađuje istorijske teme kao što su posleratna Nemačka, podela na Istočnu i Zapadnu Nemačku, pad Berlinskog zida. Međutim, štampani tekst ne može tako neposredno i upečatljivo prikazati život u Istočnoj i Zapadnoj Nemačkoj, kao film. U tom kontekstu su filmovi *Good Bye, Lenin* i *Das Leben der Anderen* posebno značajni za nastavu.

#### **6.2.3.1.4 Teškoće u primeni filma**

I pored svih navedenih prednosti koje film u nastavi ima i nudi, on se još uvek nije u potpunosti afirmisao u školama i na univerzitetima, i njegova primena u praksi više predstavlja izuzetak nego pravilo. Postoje dva moguća razloga za ovaj odnos prema filmu. Prvo, mnogi nastavnici u toku svog inicijalnog obrazovanja nisu stekli odgovarajuća medijalno-didaktička znanja, te se osećaju veoma nesigurno u radu sa filmom (Russegger, 2003: 17). Drugo, film se u današnjem društvu i dalje ocenjuje kao „niža umetnička forma“ nasuprot visoko cenjenoj književnosti, te i pored svih ranije pomenutih promena stavova prema filmu (Schörkhuber, 2003: 9), još uvek se posmatra kao sredstvo namenjeno za zabavu i slobodno vreme, a ne školu i učenje.

Ostali faktori koji takođe otežavaju primenu filma u nastavi su njegova dužina, zatim nedovoljna opremljenost škola tehničkim uređajima, kao i vreme potrebno da se film pripremi i adekvatno obradi na času (Biechele, 2007: 203). Neki nastavnici smatraju da su filmovi jezički preteški za učenike i da nisu odgovarajuće sredstvo u nastavi (Weber, 2003: 200). Ne može se sa sigurnošću reći da li se radi o liniji manjeg otpora, neznanju ili nezainteresovanosti nastavnika, ali i pored svih podsticaja didaktičara kao i sveprisutnosti filma u današnje vreme on i dalje zauzima marginalno mesto u nastavi stranog jezika.

### 6.2.3.1.5 Vrste filmskih tekstova

Skoro sve vrste filmskih tekstova mogu se primeniti i metodičko-didaktički obraditi u nastavi stranog jezika. Za nastavu su posebno značajni igrani filmovi, koji su sadržinski najzanimljiviji i najčešće zastupljeni u životima mladih ljudi. Preporučuje se da se na času gledaju originalne nemačke produkcije, budući da je cilj bavljenja filmom ne samo učenje jezika već i upoznavanje strane kulture, običaja, istorijskih prilika i načina života u različitim društvenim sferama. Osim toga, jezik u originalnim nemačkim produkcijama je prirodni, govori se normalnom brzinom prilagođenoj datoj komunikacijskoj situaciji. Primena inostranih produkcija je takođe opravdana i to onda kada su vaspitni i obrazovni potencijali filmova izuzetno značajni, a isto tako kada se radi o kvalitetnoj sinhronizaciji.

Sledeći nemački filmovi su veoma priznati u Nemačkoj i pogodni su za primenu u nastavu: *Die Welle*, *Das Leben der Anderen*, *Good Bye, Lenin*, *Die fetten Jahre sind vorbei*, *Fuck ju Göhte*, *Jenseits der Stille*, *Goethe*. Za nastavu stranog jezika su takođe veoma interesantne ekranizacije književnih dela. U tu svrhu se mogu gledati i obrađivati filmovi *Mephisto*, *Die Buddenbrooks*, *Effie Briest* itd. Ovi filmovi ne samo da su interesantni za učenike stranog jezika, već i za studente germanistike koji pomenute pisce, odnosno književna dela čitaju i obrađuju u okviru studija.

Pri tome se analiza filma ne treba sastojati u utvrđivanju vernosti filma književnom delu, već akcenat treba da bude pre svega na poređenju i uočavanju tehnika koje oba vrsta medija koriste da bi ispričali priču, preneli informacije, stvorili napetost i izazvali simpatije i emocije kod gledaoca. Na ovaj način se kod učenika/studenta razvija i takozvana narativna kompetencija (Surkamp, 2010: 63).

Osim romana, vrlo često se ekranizuju i bajke za koje u poslednje vreme postoji sve veće interesovanje, i koje u formi filma doživljavaju svoju renesansu (Serdinsky, 2015: 123). Ova vrsta filmskog teksta uvodi gledaoca u jedan drugi svet, svet čarolije i mašte koji daje sliku čoveka i njegovog odnosa prema svetu (Lüthi, 1969: 5) i životu. Prednost primene bajki u nastavi je i njihova laka dostupnost na *Jutjubu*, na kojem se mogu naći ekranizacije skoro svih bajki braće Grim. Radi se pre svega o nemačkim produkcijama u kojima likovi pričaju normalnom brzinom, jasno i razgovetno.

Pored navedenih filmskih vrsta u poslednje vreme se u stručnim časopisima sve više ističe značaj televizijskih serija, tzv. sapunica, kao i mogućnost primene kraćih medijalnih formi poput

reklama, trejlera za film, i kratkih filmova u nastavi (Köster, 2013: 246). Posebno su kratki filmovi pogodni za nastavu i to kako na nižim, tako i na višim nivoima znanja jezika, budući da je govor jednostavan, a isto tako vremenski ne oduzimaju mnogo vremena na času (mogu trajati od 2 do najviše 30-40 minuta).

I na kraju ne treba zaboraviti korist i potencijal koji dokumentarni filmovi mogu imati za nastavu stranog jezika i prenošenje znanja o nemačkoj kulturi. Ukoliko se na času učenici upoznaju sa nemačkim gradovima, znamenitostima, poznatim ličnostima, istorijskim događajima, sigurno će u tome i dokumentarni filmovi biti od velikog značaja, budući da se njima na mnogo zanimljiviji način mogu predstaviti kulturološki momenti, nego što je to moguće sa udžbeničkim ili upotrebnim tekstovima. Prilikom obrađivanja teme *znamenitosti u Nemačkoj* neizostavno se spominje dvorac *Neuschweinstejn* koji je jedan od najpoznatijih istorijskih objekata i turističkih atrakcija u Evropi. U udžbenicima se u vezi sa ovim dvorcem navode samo neke činjenične informacije, dok se uz pomoć dokumentarnog filma taj isti dvorac može na mnogo intenzivniji način doživeti, posebno kada se radi o kvalitetnoj produkciji koja postoji na *Jutjubu* o ovome dvorcu, u kojoj Sebastian Koh, u ulozi vodiča, pokazuje unutrašnjost i spoljašnost dvorca i pripoveda o njegovom nastanku i svim mitovima koji se vezuju za njega.

Veoma je velika paleta filmskih tekstova koji se mogu iskoristiti u nastavi, i svaki od ove vrste tekstova ima svoj potencijal za nastavu. Pored izbora filma važno je film adekvatno obraditi u nastavi. Postoje različite mogućnosti da se film implementira u nastavni proces, te će o njima biti više reči u narednom poglavlju.

#### **6.2.3.1.6 Modeli primene filma**

Burger razlikuje tri mogućnosti prezentovanja/gledanja filma u nastavi a to su: blok postupak, intervalski postupak i sendvič postupak. Blok postupak podrazumeva prikazivanje celog filma u jednom ili u dva do tri dugačka bloka, a zatim ponovno gledanje ključnih scena filma. Ovo je moguće u radu sa filmom koji je kraći od tipičnog igranog filma (kao što je slučaj kod kratkometražnog filma). Ukoliko se nastavnik odluči da pokaže film u bloku, neophodno je pre toga da učenike pripremi na gledanje davanjem, na primer, sadržaja filma, kako bi ga učenici/studenti bolje razumeli (Burger, 1995: 595). Da bi gledanje bilo aktivno preporučuje se da bude praćeno zadacima čime bi se usmeravala pažnja učenika na najvažnije informacije.

Kod intervalskog postupka film se deli na veći broj segmenata oko četiri do deset, koji se prikazuju jedan za drugim, pri čemu ne moraju svi segmenti biti iste dužine. Negativne strane ovog postupka su da se ovakvo rasparčavanje filma na više delova može negativno odraziti na njegovu recepciju zbog stalnog prekidanja radnje (Burger, 1995: 595).

Sendvič postupak se najviše preporučuje u radu sa filmom, i podrazumeva neizmenično gledanje kraćih ključnih scena i izvođenje zadataka pre, za vreme i posle gledanje scene. Prednost ovog postupka ogleda se u mogućnosti detaljne obrade filma (Burger, 1995: 595). S druge strane, Rabe (Raabe, 2007: 425) ističe da se u radu sa filmom obrada ne treba sastojati u detaljnoj obradi jedne scene sa više zadataka, već u gledanju i obradi više scena sa jednim zadatkom, jer na ovaj način učenici/studenti imaju mogućnost da više i duže gledaju film.

Sendvič postupak koji se primenjuje pre gledanja svake scene nije najadekvatniji u obradi filma, zato što ovakav način rada sprečava i remeti filmski doživljaj, kao i identifikaciju sa likovima. Mnogo je svrsishodniji sendvič postupak koji se periodično primenjuje. Zadatke pre gledanja filma treba izvoditi samo na početku časa. Zadaci tokom gledanja filma bi trebali uvek biti zastupljeni, odnosno gledanje filmova bi uvek trebalo biti praćeno zadacima kako bi učenici/studenti bili aktivni gledaoci, dok zadatke nakon gledanja treba primenjivati tek kada se sve bitne scene filma pogledaju i tako već stekne utisak o radnji i likovima (a ne nakon svake scene). Na ovaj način se radnja filma ne prekida stalno zadacima, gledanje filma je usmereno, čime se sprečava pasivnost učenika/studenata.

#### **6.2.3.1.7 Metodičko-didaktički pristupi u obradi filma**

Da bi se filmovi uspešno integrisali u nastavni proces pored posedovanja odgovarajućih tehničkih uređaja poput kompjutera, projektora i video bima, kao i sposobnosti odabira adekvatnog filma bitno je i poznavanje metodičko-didaktičkih pristupa u radu sa filmom. Kako sam Bakovljevi navodi, ni najsavremenija i najkvalitetnija tehnička sredstva ne mogu znatnije unaprediti nastavu ako se ne osavremene načini i organizacija nastavnog procesa (Bakovljevi, 1992: 98). Prilikom obrade filma razlikuju se tri faze: pre, za vreme, i posle gledanja filma.

## ➤ **Zadaci pre gledanja filma**

U ovom delu rada predstaviće se postupci koji se mogu primeniti u uvodnom delu časa. Svi ovi zadaci treba da pripreme učenika na gledanje filma, kako jezički tako i sadržinski. Oni se u velikoj meri poklapaju sa postupcima koji se koriste u obradi štampanih i audio tekstova, te će se detaljnije obrazložiti samo oni postupci koji u prethodnim poglavljima nisu pomenuti.

Trejleri se koriste već od 20-ih godina 20. veka da najave i reklamiraju određeni film u bioskopu i na televiziji. U njemu su prikazani neki najupečatljiviji momenti u filmu, uvedeni su glavni likovi, te oni tako imaju cilj da zainteresuju gledaoca (Klaassen, 1997:220) i navedu ga na gledanje filma. Zbog ovih potencijala, trejler je izuzetno pogodan za korišćenje u uvodnom delu časa, u kojem se podstiče interesovanje i motivacija, i u kojem se učenici/studenti upoznaju sa sadržajem i temom filma.

Već je ranije bilo reči o tome da je zbog dužine filma nekada teško i nemoguće odgledati ceo film, već se njegova obrada sastoji u gledanju odabranih sekvenci koje predstavljaju ključne scene u filmu. Da bi učenici ipak imali neki kontekst o filmu, temi i radnji, preporučuje se da se na početku časa dâ kratak uvod sa sadržajem filma (Brandi, 1996). Ovaj zadatak je bitan i sa jezičkog stanovišta, jer se na ovaj način uvode neke ključne reči i termini na stranom jeziku koji se pojavljuju u samom filmu, i čije je poznavanje bitno da bi se on dobro razumeo. Na ovaj način se prevazilazi problem jezičke složenosti filma.

Slike su takođe veoma važno sredstvo koje se primenjuje u radu sa filmom, sa ciljem da uvedu učenika u temu filma i njegovu radnju. Zahvaljujući internetu, u radu sa filmom se mogu koristiti „autentične slike“, odnosno slike koje se javljaju u samom filmu. Pri tome se preporučuje da se izaberu slike koje predstavljaju ključne scene, i koje se mogu koristiti ne samo u uvodnoj fazi, već mogu predstavljati sredstvo koje prati obradu filma, tokom i nakon njegovog gledanja. Brandi preporučuje da broj slika varira od 5 do 10, a kao zadatak preporučuje pronalaženje pravilnog redosleda slika, kao i iznošenje pretpostavke o mogućem toku radnje (Brandi, 1996, 23).

Osim ovih postupaka, u uvodnoj fazi se mogu primenjivati asociogrami, u kojem učenici iznose svoje pretpostavke, asocijacije, kao i sopstvena iskustva u vezi sa temom filma (Dahlhaus, 1994: 52), zatim rečenične karte sa ključnim rečima iz filma (Koppensteiner, 2001: 57), vežbe vokabulara koje sadržinski pripremaju na razumevanje scene, ili muzika koja prenosi određnu emociju i atmosferu i time nagoveštava samu radnju.

### ➤ **Zadaci za vreme gledanja filma**

Čitanje i slušanje štampanih i audio tekstova, kao i gledanje filmova uvek treba da bude praćeno određenim zadacima, jer se na ovaj način recepcija filma usmerava na najvažnije informacije. Zadaci bi prevashodno trebali da teže globalnom razumevanju, kako bi učenici imali priliku da pogledaju više scena filma, a ne samo jednu. U tu svrhu mogu se koristiti zadaci poput tačno/netačno, ili zadaci višestrukog izbora. Osim toga, razumevanje teksta se može proveravati i pomoću pitanja, pri čemu njihova primena podrazumeva intenzivnije razumevanje teksta, i vrlo često je neophodno dva puta pogledati datu scenu, da bi učenici mogli na njih da odgovore. Tokom gledanja filma učenici/studenti takođe mogu da dobiju zadatak da slike, uvedene u uvodnoj fazi, tokom gledanja filma stave u pravilan redosled tako da odgovoraju sledu događaja u filmu. Učenicima/studentima se može dati zadatak da prate razvoj jednog lika ili da obrate pažnju na određene kulturno-specifične momente u filmu, mesto radnje, i odnose među glavnim likovima (Brandi, 1996: 40).

### ➤ **Zadaci nakon gledanja filma**

Nakon gledanja učenici/studenti najpre treba da iskažu svoje lične reakcije na film bilo da su one pozitivne ili negativne (Surkamp, 2010: 62). Da bi učenici/studenti lakše verbalizovali svoje stavove, i koristili malo složenije izraze mogu im se ponuditi određene konstrukcije koje oni treba da dopune, modifikuju i obrazlože. Brandi u tu svrhu nudi sledeći model zadatka za iskazivanje utisaka o filmu (Brandi, 1996: 60):

- ❖ *Kreuzen Sie die Argumente an, die Ihrer Meinung entsprechen.  
Formulieren Sie in ganzen Sätzen.*

Der Film hat mir (nicht) gefallen, weil...

- a) Die Hauptperson/en ist/sind (nicht) überzeugend.
- b) Die Filmschauspieler haben (nicht) gut gespielt.
- c) Die Handlung ist (nicht) realistisch; das könnte auch (kaum) in der Wirklichkeit passieren.
- d) Der Film ist primitiv.
- e) Der Film bringt zu viele Klischees.
- f) Die Handlung ist (nicht) spannend.
- g) Der Film ist langweilig.



- h) Ich habe (nicht) oft gelacht.
- i) Ich verstehe die Probleme der Hauptpersonen (nicht).
- j) Durch den Film habe ich etwas (nichts) gelernt.
- k) Durch den Film habe ich über etwas (nichts) nachgedacht.
- l) Der Film war mir zu schwer.

Ovaj zadatak može da služi kao dobar podsticaj za diskusiju s obzirom na to da će se od učenika očekivati i da argumentuju svoj stav (Brandi, 1996: 60).

Analiza filma podrazumeva i analizu glavnih likova i njihovih međusobnih odnosa. Postoji više načina obrade glavnih likova. Učenici/studenti mogu na osnovu ponuđenih prideva okarakterisati glavne likove, ali analiza likova može se odvijati i pomoću kataloga pitanja kao što su uzrast, milje, interesovanja, želje, strahovi, planovi za budućnost, na koje učenici treba da odgovore iz perspektive lika. Čak i ukoliko se svi odgovori ne nalaze u filmu, učenici treba na osnovu filma da naslute na koji način bi glavni likovi odgovorili na ova pitanja. Ovaj zadatak podstiče učenike da se užive u likove i da ih razumeju, što su najvažniji aspekti za interkulturalno učenje (Brandi, 1996: 57-58).

Sama tema filma može biti povod za vođenje diskusija pri čemu se razgovor ne mora ograničavati samo na događaje prikazane u filmu, već se može praviti paralela sa sadašnjošću ili prošlošću. U zavisnosti od samog filma i njegove teme, film se može analizirati sa različitih aspekata: psihoanalitičkog, biografskog, istorijskog, sociološkog ili nekog drugog aspekta (Abraham, 2009: 56).

Pisanje filmske kritike je tip zadatka koji si može primenjivati u radu sa filmom i predstavlja sažimanje svih najvažnijih informacija, odnosno objedinjuje sve prethodno izrađene zadatke. Pisanje filmske kritike nije nimalo lako ni na maternjem, a kamoli na stranom jeziku, te je neophodno ponuditi učenicima/studentima ključne reči, kao, na primer: sadržaj, vreme/epoha, glavni likovi, misao/ideja filma, posebno u filmu; šta mi se dopalo/nije dopalo (Brandi, 1996: 61), koje bi trebalo da usmeravaju njihovu produkciju.

Pored ovih, prevashodno analitičkih zadataka, nakon gledanja filma se mogu primeniti i mnogi drugi kreativni zadaci po uzoru na model nastave usmerene na delanje i produkciju u kojima se teži ne samo analizi filma na osnovu činjenica, već kreativnom pisanju, razvijanju mašte i iskazivanju subjektivnog stava. Tako se učenicima nakon gledanja filma može ponuditi zadatak da napišu novi kraj filma, nastavak filma, unutrašnje monologe iz perspektive različitih

likova, izvode određene ključne scene iz filma, da osmisle biografiju glavnog lika, da unesu novi lik u film, da prepričaju radnju iz neke druge perspektive, da ceo događaj prikažu u nekom drugom vremenu (Brenner, 2011), da smisle rešenje za određene konfliktne situacije i promene tok filma i slično.

Učenici/studenti se mogu uputiti i na internet izvore da pronađu nešto više o filmu, režiseru, glavnim glumcima i istorijskom kontekstu. Zaista je jako veliki broj zadataka koji se mogu izvoditi filmom, a njihov odabir i primena zavisi od samog filma i njegove priče, od cilja časa, kao i od interesovanja učenika/studenata. Deo zadataka bi trebalo da bude zajednički i obavezan za sve. To su zadaci pre i za vreme gledanja filma, kao i zadaci nakon gledanja filma koji se tiču iznošenja utisaka o filmu, analize likova, teme i radnje, dok bi ostale zadatke trebalo primenjivati po ličnom izboru, odnosno u skladu sa ličnim interesovanjima. Učenici/studenti se razlikuju, jedni više vole kreativne zadatke, drugi dramsko izvođenje, dok treći najradije istražuju na internetu. Ove individualne razlike bi trebalo poštovati, a davanjem izbora se kod učenika može samo pojačati motivacija za rad. Isto tako, ovakvi zadaci nam omogućavaju da obradimo temu sa različitih aspekata, što takođe doprinosi umrežavanju znanja i celovitom učenju.

#### **6.2.3.1.8 Didaktizacija filma *Talas***<sup>12</sup>

Film *Talas* bazira se na istinitim događajima koji su se odigrali 1976. godine u SAD. Sve je počelo na nastavi istorije kada je nastavnik Ron Džons učenicima držao čas na temu *Trećeg Rajha*. Budući da učenicima nikako nije bilo jasno kako je moglo da dođe do jedne takve tragedije i kako su lekari, nastavnici i velika većina ljudi tvrdili da ništa nisu znali o stradanjima Jevreja i drugih naroda, nastavnik se odlučio na jedan neobičan eksperiment pod nazivom *Treći talas*. Njegov cilj je bio da učenicima na konkretnom primeru pokaže da nacionalsocijalizam nije nešto što je proizveo samo jedan sistem, već da on čuči u najdubljim porama čoveka, te se može desiti ne samo Nemcima, već i svakom drugom narodu. Eksperiment je trajao pet dana, ali s obzirom na to da su stvari izmakle kontroli, odnosno da je osećaj zajedništva, moći i discipline

---

<sup>12</sup> Delovi poglavlja objavljeni su u časopisu *Inovacije u nastavi* u koautorstvu sa N. Zobenicom (2013) pod naslovom *Film Talas u nastavi nemačkog jezika*.

oduševio i omađijao i učenike i nastavnika, morao je biti prekinut. Na osnovu ovog istinitog događaja prvo je nastao roman Mortona Rua *Talas*, a kasnije i istoimeni film (Jones, 2008)

U filmu se koristi savremeni, svakodnevni jezik mladih, tako da je za učenike/studente nemačkog jezika gledanje filma korisno sa jezičkog stanovišta. Osim što upoznaje gledaoca sa drugačijim školskim sistemom, film obrađuje teme identiteta, zajedništva, pripadnosti, problem manipulacije u današnjem vremenu, odgovornosti pojedinaca i grupe za svoje postupke sa aluzijama na Treći Rajh i fašističku Nemačku. Nosioци radnje su učenici gimnazije uzrasta od sedamnaest do osamnaest godina, a prikazuje se njihov svakodnevni život, stavovi, način ponašanja i problemi u školi i privatnom životu. Učenici ili studenti mogu da se identifikuju sa tim likovima, jer bez obzira kojoj kulturi pripadaju, mladi ljudi imaju slične strepnje, probleme i nadanja (Conrad, 2008). Mada se prikazuje nasilje, učenici/studenti se osvešćuju po tom pitanju i navode na razmišljanje o ozbiljnim životnim temama, o kojima mogu da razmenjuju stavove i mišljenja sa svojim vršnjacima. Film predstavlja određenu vrstu upozorenja, posebno za mlade ljude koji su podložni manipulaciji, da uvek kritički posmatraju stvari, da se nikada ne prepuste kontroli nekog drugog jer to može imati kobne posledice (Zobenica, & Stipančević, 2013).

Obradom ovog filma se ispunjavaju i obrazovni i vaspitni ciljevi. Obrazovni cilj se ogleda u razvijanju jezičkih veština slušanja s razumevanjem, ali isto tako i pisanja i govora, budući da rad sa filmom podrazumeva aktivnog gledaoca koji ne samo da sluša i posmatra, već i kritički vrednuje prikazano, diskutuje, iskazuje svoje mišljenje, piše kratku kritiku filma, simulira situacije i izvodi kratke skečeve. Osim toga, učenici ili studenti se upoznaju sa drugom kulturom i porede je sa svojom, što takođe spada u obrazovne ciljeve. Vaspitni ciljevi ogledaju se u razvijanju pogleda na svet zasnovanom na humanosti, ali i umnih i imaginativnih sposobnosti pomoću problemske nastave, kao i metoda usmerenih na delanje i produkciju (Reddig–Korn, 2009). Cilj nastave filma predstavlja i razvijanje komunikacijskih i socijalnih kompetencija učenika/studenta, budući da se zadaci rade i u tandemu i u grupi (Zobenica, & Stipančević, 2013).

## ***Faze:***

### **➤ *Pre gledanja filma***

Kad je reč o fazi pre gledanja filma *Talas*, interesovanja i motivacija studenata, kao i njihovo jezičko i kulturološko predznanje mogu da se aktiviraju prikazivanjem slika koje predstavljaju ključne momente u filmu. Prvo može da se pokaže logo grupe *Talas* i postavi pitanje studentima na šta ih slika asocira, o bojama na slici i asocijacijama koje ona u njima budi. Zatim može da se prikaže slika na kojoj se vidi grupa mladih ljudi na vaterpolo utakmici, pa se razgovara o tome kako slika deluje na polaznike, kakve emocije im prenosi, da li smatraju da je grupa na slici jedinstvena ili ne i po čemu to mogu da primete. Na sledećoj slici svi likovi iz filma osim jedne devojke nose istu uniformu. Studenti mogu da kažu svoje mišljenje o slici, o razlogu zašto je ova devojka obučena drugačije od ostalih i šta mogu da zaključe na osnovu boje njene majice. Razgovara se o značaju uniformi, o tome ko ih sve nosi i da li bi oni voleli da se u njihovoj školi uvedu uniforme. Na poslednjoj slici učenici i nastavnik koriste zajednički pozdrav, pa se razgovara o mogućem simboličkom značenju tog pozdrava i da li sami studenti među sobom koriste neki određen pozdrav. Ukoliko je to slučaj, mogu da ga demonstriraju (Zobenica, & Stipančević, 2013).

Kako bi učenici lakše pratili i razumeli film *Talas*, oni mogu da dobiju kratak sadržaj filma na tekstualnim karticama koje treba da poređaju tako da rekonstruišu pravilan sled događaja i upoznaju se sa sadržinom filma. Na taj način mogu da lakše prate i bolje razumeju ključne scene filma (Brandi, 1996: 33).

### **➤ *Za vreme gledanja filma***

Prvo prikazivanje filma bi trebalo da obuhvati prvu sekvencu (1–15 min). U njoj se prikazuje ponašanje učenika pre sprovođenja eksperimenta. Tokom gledanja filma studenti treba da obrate pažnju na mesto i vreme odigravanja radnje, odnos između učenika i nastavnika, način oslovljavanja, ponašanje učenika na času, stav tela i razmeštaj klupa, kao i na ponašanje grupe na pozorišnim probama i na vaterpolo treninzima (Conrad, 2008). Posle toga diskutuje se o tome šta su učenici videli, primetili, zapisali. Posebna pažnja se posvećuje pitanju odnosa između nastavnika i učenika. Pored toga što studenti iznose svoje utiske i zapažanja, pravi se i poređenje sa atmosferom u učionici i odnosu između nastavnika i učenika u Nemačkoj i Srbiji. Razgovara

se o sličnostima i razlikama, kao i o tome koji im se sistem više dopada i zašto (Zobenica, & Stipančević, 2013).

U glavnom delu filma (15–50 min) uvodi se eksperiment, te dolazi do postepenog preobražaja likova. Studenti dobijaju zadatak da otkriju šta predstavlja *Talas*, kao i da navedu sva njegova obeležja. I u ovom delu treba da posmatraju odnos između nastavnika i učenika, njihovo ponašanje na času, promenjen stav tela, razmeštaj klupa, kao i uticaj eksperimenta na pozorišne probe i vaterpolo treninge. Nakon gledanja ovog dela filma razgovara se o odgovorima koje su studenti dali na postavljena pitanja, a i razmatraju se drugi aspekti filma, kao na primer, ko je brže prihvatio ideje: momci ili devojke (Conrad, 2008). Posebna pažnja se posvećuje liku učenika koji je odmah prihvatio novi način ponašanja, ali se isto tako razgovara i o ostalim likovima iz filma (Zobenica, & Stipančević, 2013).

Poslednja scena je od ključnog značaja za razumevanje celog filma (85–97 min). Stotinjak mladića i devojaka je okupljeno u školskoj sali i sa velikom pažnjom i nestrpljenjem slušaju nastavnika koji u ovoj sceni čita pismene sastave o uticaju grupe *Talas* na život njenih članova (Gansel, 2008). Nakon toga im otkriva da je sve to bio samo eksperiment, da ih je izmanipulisao isto kao što je Hitler izmanipulisao većinu ljudi u vreme nacionalsocijalizma. Zaslepila ih je moć koju su stekli kroz zajedništvo, disciplinu i prividnu jednakost. Osećaj da su bolji od drugih, da negde i nekome pripadaju, da se mogu osloniti na druge, učinili su ih ne snažnijim, već labilnim, te više nisu preispitivali naređenja koja su dobijali, niti su ih dovodili u pitanje. Interesantno je da, iako nastavnik otkriva da je sve to bio eksperiment koji se prekida, učenici i dalje veruju u grupu *Talas* i smatraju da „ona i nije bila toliko loša“ (Zobenica, & Stipančević, 2013).

Po završetku filma nastavnik može da postavi pitanje učenicima o utiscima koje je film ostavio na njih, da li su očekivali ovakav kraj ili ne, o njihovom mišljenju o nastavniku i učenicima, o pitanju krivice za ono što se desilo. U ovoj fazi se ne stavlja akcenat isključivo na kognitivne i analitičke sposobnosti studenata, već na njihov emocionalni doživljaj filma, koji je naj snažniji upravo neposredno po završetku filma i predstavlja solidan osnov za dalju analizu filma i rada na njemu (Zobenica, & Stipančević, 2013).

### ➤ ***Nakon gledanja filma***

Nakon gledanja filma na času se mogu voditi diskusije o tome šta je učenike/studente iz filma privuklo grupi *Talas*, kakve sve grupe mladih postoje, koliko je učenicima/studentima

samima bitan osećaj pripadnosti nekoj grupi i na koje načine se ona može ostvariti u njihovom okruženju. Osim toga, film može da posluži kao povod za razmenu mišljenja o pojmu autoriteta i njegovoj delotvornosti i funkciji u okviru školovanja, vaspitanja i međuljudskih odnosa.

Studenti mogu da razgovaraju i o kraju filma, trenutku kada situacija izmiče kontroli, odnosno kada učenik usled razočarenja zbog raspada grupe *Talas* gubi kontrolu nad sobom i izvršava samoubistvo. Na času se može diskutovati o tome kako je do toga došlo i u kojoj meri su škola, nastavnici i drugi učenici odgovorni za tragičan ishod događaja. Osim toga, može se razgovarati o tome da li se ovakav tragičan ishod događaja mogao sprečiti, kao i da sugerišu u kom trenutku bi oni prekinuli eksperiment da su bili na mestu nastavnika (Reddig – Korn, 2009).

Radi razvijanja veštine čitanja studenti se mogu uputiti na dodatnu literaturu ili internet izvore koji bi ih podstakli na dalja istraživanja o temi. Postoje internet stranice na kojima se može pročitati priča nastavnika koji je sproveo eksperiment, Rona Džonsa, a studenti mogu pročitati roman ili delove romana koji je poslužio kao građa za film *Talas* i praviti poređenja i paralele između filma i knjige (Zobenica, & Stipančević, 2013).

Kako bi se razvijalo kritičko mišljenje kod studenata, kao i njihova kreativnost, mogu da se organizuju debate o pitanju krivice i odgovornosti za tragične događaje u filmu, a mogu se i osmišljavati situacije u kojima se cela tragedija mogla izbeći. Na kraju, studenti mogu i sami da snimaju određene scene koje podsećaju na one iz filma, prave prezentacije na temu sličnosti i razlika između grupe *Talas* i nacionalsocijalizma ili drže referate o manipulaciji u današnjem društvu, u kojim sferama života je zastupljena i na koji način se može izbeći ili barem prepoznati. Na taj način se ostvaruje vaspitni potencijal filma, jer se utiče na ličnost studenta sa ciljem da se u njima probudi osećanje individualne i društvene odgovornosti, kao i svest o opasnosti od manipulisanja u svakodnevnom životu (Zobenica, & Stipančević, 2013).

Među svim ovim didaktičko-metodičkim postupcima nastavnik može da odabere one koji su u skladu sa postavljenim ciljevima, postojećim tehničkim i institucionalnim mogućnostima, kao i profilom njegovih studenata. Isto tako, nastavnik može da koristi i druge didaktičko-metodičke postupke, ali pri njihovom izboru ili osmišljavanju ne sme nikada da gubi iz vida obrazovne i vaspitne ciljeve primene filma u nastavi učenja nemačkog jezika (Zobenica, & Stipančević, 2013).

### **6.2.3.2 Televizijske serije**

U ovom delu rada biće reči o značaju televizijskih serija za nastavu nemačkog jezika, pri čemu će akcenat biti na TV-sapunicama.

#### **6.2.3.2.1 Stavovi prema televizijskim serijama nekada i sada**

Intenzivno naučno bavljenje serijama, posebno TV-sapunicama, započinje 70-ih godina i to pre svega na angloameričkom prostoru sa člankom Kecmana (Katzman, 1972: 200) na temu „Daytime Soap Operas: What's been going on anyway?“. Na početku bavljenja ovom filmskom vrstom preovlađivao je ideološko-kritički pristup sa stavom da televizija i serije razaraju društvo, pojačavaju agresivno ponašanje gledaoca, doprinose otuđenju i zatupljuju čoveka, te je cilj ovog pristupa bio da pomogne čoveku da prepozna ove mehanizme manipulacije i da ga oslobodi od konzumiranja masovnih medija (Bachmair, 1986: 49). Tokom 80-ih i 90-ih godina ovi stavovi su samo delimično bili prisutni u naučnim publikacijama (Lübbecke, 1996; Postman, 1985), dok danas negativnih stavova skoro i da nema, s obzirom na to da su mnoge studije pokazale pozitivne efekte televizijskih serija (na primer studije Ang, 1986; Götz, 2002).

Veoma značajan preokret u pogledu promene stavova prema TV-sapunicama predstavlja studija Roberta Alana, u kojoj on ovaj žanr definiše kao fikcionalan tekst koji se kao takav na isti način morao i treba recipirati i time argumentuje protiv tvrdnji da TV-sapunice daju iskrivljenu sliku stvarnosti (Allan, 1985). TV-serije danas predstavljaju sastavni deo života ljudi svih generacija, te umesto da odvrćaju mlade ljude od gledanja ovih sadržaja, pedagozi se danas trude da ih iskoriste u cilju medijalnog obrazovanja i vaspitanja (Czuma, & Kowald, 2011: 4).

#### **6.2.3.2.2 Uloga i funkcija serija u svakodnevnom životu mladih između 10 i 18 godina**

Najčešća pitanja koja određuju period adolescencija i kojima se manje više svi adolescenti bave, tiču se njihovog identiteta i pripadnosti. Ova pitanja zahtevaju od mladih ljudi da se bave nizom zadataka kao što su:

- Prihvatanje sebe i svog tela;
- Oslobođanje od uticaja odraslih, posebno roditelja, kao i učenje samostalnosti;
- Sticanje statusa u okviru grupe kao i osećaj pripadnosti u grupi;

- Razvijanje kritičkog pogleda na svet;
- Planovi za život i budućnost;
- Odlučivanje o sopstvenom stilu, ukusu (Czuma, & Kowald, 2011: 4).

Radi se, dakle, o upoznavanju sebe i stvaranju slike o sebi u odnosu na porodicu, medije, školu, posao. U ovom procesu mediji mogu da pomognu adolescentima u otkrivanju sopstvenog stila i ukusa, u oslobađanju od svega onoga što im je nametnuto, kao i u pronalaženju prijatelja i vršnjaka (razgovori o muzici, odlazak u bioskop, gledanje televizije, igranje igrice združuju mlade ljude). Funkciju koju su nekada zauzimali romani, sada uglavnom zauzimaju filmovi i televizijske serije, budući da se u ovim serijama tematizuju pitanja poput: *Kako nastaju veze? Kako muškarci i žene oblikuju vezu? Kako izgledaju slike srećnog života? Koji seksualni identitet meni odgovara? Koja nadanja, čežnje i strahovi prate moj sadašnji život?* i koja predstavljaju jedno od glavnih pitanja svih adolescenata. Osim toga, i razgovor o likovima u seriji i njihovim osećanjima može imati katarzičnu funkciju, budući da razgovor o problemima i osećanjima drugih znači i razgovor o sopstvenim osećanjima, željama i temama, samo što je ovaj indirektan razgovor mnogo lakši za mlade ljude (Czuma, & Kowald, 2011: 5-6).

Ove prednosti TV-sapunice prepoznate su najpre u kontekstu nastave maternjeg jezika. U Nemačkoj postoji publikacija *Soap Operas und Sitcoms. Familienserien im Unterricht. Unterrichtsmaterialien zur Medienerziehung (7. und 8. Schulstufe)* koju je izdala Ministarstvo za umetnost, kulturu i obrazovanje sa konkretnim predlozima na koji način se date serije mogu primeniti u nastavi. Tek kasnije su prednosti TV-serija prepoznate u okviru nastave stranog jezika, međutim, publikacija na ovu temu ima još uvek malo.

### **6.2.3.2.3 Ciljevi primene televizijskih serija u nastavi stranog jezika**

Koreni TV-serije kao vrste potiču još iz 19. veka i nalaze se u takozvanim romana u nastavcima (Delling, 1976: 46), građanskim dirljivim komadima (Knilli, 1971: 8), melodramama kao i u dnevnim sapunicama emitovanim na radiju (Frey-Vor, 1990: 488). Sama reč „sapunica“ (eng. *Soap Opera*; nem. *Seifenoper*) nastala je 1939. godine i imala je ironičnu konotaciju (Allan, 1985: 8). Pojam „sapun“ ukazuje na manje realističnu radnju koja predstavlja samo jedan izraz želja i emocija, dok sa druge strane reč „opera“ nagoveštava patetično raspoloženje.



Danas se pod „TV-sapunicom“ podrazumeva serija koja se emituje svaki dan. Estetski nije posebno cenjena jer ne postoji pravi početak i kraj (Czuma & Kowald, 2011: 9). Pripovedanje je sporo, tako da se gledalac u bilo kom trenutku može uključiti da ih gleda (Schmidt, 2009). Vrlo često postoji preterivanje u predstavljanju radnje i likova (Jetelina, 2007: 2). Međutim, i pored ovih negativnih strana, u nastavi stranog jezika ove serije mogu biti od velike koristi.

TV-sapunice daju uvid u nemačku kulturu i svakodnevni život, i tako mogu mnogo neposrednije da dočaraju Nemačku nego što je slučaj sa udžbeničkim tekstom. Radnja ovih serije se vezuje za jedan grad (*Unter Uns* za Keln, *Alles was zählt* za Esen, *Gute Zeiten schlechte Zeiten* za Berlin), i daju gledaocima uvid u način života jednog određenog kruga ljudi koji predstavljaju određenu zajednicu (porodicu, komšije, prijatelje, poslovne saradnike). Uglavnom se tematizuju odnosi između članova zajednice (problemi u porodici, prijateljstvu, muško-ženskim odnosima), ali i druge teme kao što su problemi mladih u školi, problemi u odrastanju (Jetelina, 2007: 2), pronalaženje sebe i sopstvenog identiteta, te učenik/student stranog jezika ima priliku i da upozna svakodnevicu svojih vršnjaka iz druge kulturne sredine, da je uporedi sa sopstvenom svakodnevnicom, ali isto tako da uvidi da su neke teme i problemi zajednički za sve mlade ljude tog uzrasta. Iako se obraćaju pre svega mlađoj publici, u serijama nisu zastupljeni samo mladi glumci, već i odrasli likovi, tako da je mogu gledati ljudi raznih generacija.

Zahvaljujući otvorenom kraju serije mnoga aktuelna pitanja i teme iz društvenog života se integrišu i prikazuju u seriji kao što je, na primer, život emigranata u Nemačkoj. A kako je vreme radnje serije paralelno sa vremenom gledaoca, stiže se uvid u način proslave verskih praznika (Czuma, & Kowald, 2011: 8-9) što je za učenike stranog jezika posebno interesantno. U seriji *Unter Uns* je, na primer, veoma interesantno videti kako se slavi karneval u Kelnu (najveći i namasovniji karneval u Nemačkoj), šta se u ovoj prilici oblači i koji izrazi se koriste (na primer, uzvik „Alaf“).

Osim toga, primena TV-sapunica i drugih televizijskih serija daju učenicima/studentima mogućnost ne samo da čuju autentičan jezik, već isto tako i različite jezičke varijetete, poput jezika mladih, koji je za učenike/studente posebno interesantan. Ovakve izraze učenici rado uče i dobro pamte, budući da ih koriste i na svom maternjem jeziku. Gledanje televizijskih serija takođe doprinosi razvoju veštine audiranja kao i govorne i pisane kompetencije.

Ne sme se izgubiti iz vida značajna motivaciona uloga serija. U pilot istraživanju, koje je sprovedeno 2014. godine, rezultati su pokazali da su pored muzike i filma, serije takođe sadržaji koje studenti motivišu u nastavi (Stipančević, 2015).

Za razliku od drugih porodičnih serija, nemačke sapunice su dostupne svuda na svetu (Jetelina, 2007: 3) i mogu se gledati preko interneta. Za ljude u Srbiji ovo je veoma važno, budući da nemačkih kanala skoro i da nema (osim RTL na digitalnom priključku), te su one učeniku uvek dostupne. Isto tako, korisno je što se jedna epizoda može više puta pogledati, tako da učenik/student ima šansu da kroz ponavljanje bolje razume sadržaj teksta.

#### 6.2.3.2.4 Primena TV-serija na univerzitetskoj nastavi nemačkog jezika

Primena serija započeta je sa studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, koji uče nemački kao izborni jezik, nivoa A1. Serije se u ovom istraživanju nisu primenjivale u učionici, nego van nje, u cilju razvijanja kompetencije slušanja, kao i individualizacije nastave, budući da su u grupi bili studenti sa različitim predznanjima. Gledanje serija kod kuće nije bilo obavezno, dakle ovu aktivnost su radili samo oni studenti koji su to želeli. Pri tome su mogli da biraju između dve vrste TV-sapunica: *Unter Uns* i *Alles was zählt* s obzirom na to da su se one emitovale svaki dan i takođe su bile pristupačne za gledanje (Stipančević, 2014: 498)<sup>13</sup>.

U istraživanju je učestvovalo ukupno 8 studenata. Prilikom gledanja serije bilo je važno da studenti dobiju zadatak tako da ne budu pasivni tokom gledanja serije. S obzirom na to da se radi o niskom nivou znanja, studenti su imali zadatak samo da zapišu reči iz serije koje su tokom gledanja razumeli. Učenici generalno, pa čak i oni na višim nivoima znanja, imaju problema sa razumevanjem autentičnog jezika. Međutim, pretpostavljalo se da će se ovo redovnim slušanjem popraviti. Studenti koji su učestvovali u istraživanju gledali su seriju dva puta nedeljno, a praćen je broj reči koji su tokom gledanja serije razumeli. Istraživanje je trajalo od oktobra 2012. godine do juna 2013. godine (Stipančević, 2014: 499).

1. i 2. ČAS	3. ČAS	4. ČAS	Kraj prvog semestra
- 30 reči	- 60 reči, među njima i delovi rečenice (konstrukcije)	- 60 reči, među njima i konstrukcije i rečenice (4)	- 50 reči i 8 konstrukcija <b>Izuzetak:</b> 41 rečenica, 6 konstrukcija, 70 reči

**Tabela 2: Rezultati gledanja serije u toku 1. semestra**

<sup>13</sup> Ovo poglavlje rada objavljeno je u zborniku *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saabrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF)* pod naslovom „Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von Fernsehserien“.

Tokom gledanja prvih epizoda studenti su razumeli u proseku oko 30 reči. To su uglavnom bile reči koje su učili u prvim lekcijama kao što su pozdravljanje i članovi porodice. Od trećeg časa broj reči je porastao na 60, pri čemu je bilo studenata koji nisu samo razumeli reči već i konstrukcije. Od četvrtog časa, odnosno već četvrtim gledanjem serije većina studenata je razumela rečenice poput („Ist das ein Date?“, „Das ist meine Lady“, „Das ist meine Mutter“). Radilo se, dakle, o jednostavnim rečenicama, ali je ipak primetan pomak u odnosu na prvi čas. Na kraju semestra većina studenata je razumela pet rečenica, osam konstrukcija i još 50 reči. Treba naglasiti da nisu svi studenti redovno gledali serije, tako da su i rezultati drugačiji i neujednačeni. Tako je jedna studentkinja, koja je redovno gledala nemačke serije (dva puta nedeljno) na kraju semestra razumela 41 rečenicu, šest konstrukcija i još 70 reči (Stipančević, 2014: 499). Međutim, treba napomenuti da je ta studentkinja ranije učila nemački, i nije bila pravi A1 nivo. Međutim, ona je na početku gledanja serija jednako malo razumela kao i ostali koji nikada nisu učili nemački, ali se njeno pasivno znanje jezika vrlo brzo aktiviralo.

Isti pristup rada primenjen je i tokom drugog semestra, ali ovde je primetan znatan napredak u razumevanju autentičnog teksta, te su studenti u okviru epizode razumeli i do 100 reči. S obzirom na to da su studenti već razvili određenu sigurnost u razumevanju serija, prešli su na drugu fazu rada, a to je produkcija tekstova. Od studenata se zahtevalo da nakon gledanja serije prepričaju radnju svojim rečima. Na početku je ovo prepričavanje išlo dosta teško. Studenti su uspeali da sažmu radnju u najviše tri rečenice. Međutim, do juna meseca, broj reči se u toj meri povećao, da su prvobitne tri rečenice zamenili duži sastavi (Stipančević, 2014b: 500).

Mart	April	Maj-Jun
90-100 reči, među njima konstrukcije i rečenice	Sažimanje epizode u 3 rečenice	Sažimanje epizode u vidu dužih sastava

**Tabela 3: Rezultati gledanja serije u toku 2. semestra**

Na osnovu ovog istraživanja može se zaključiti da se redovnim slušanjem autentičnih tekstova ne razvija samo veština audiranja, već se isto tako proširuje vokabular i razvija pisana jezička produkcija. Postoje i izvesni nedostaci koji su primećeni u ovom istraživanju. Prilikom pisanja sastava studenti su pravili dosta gramatičkih grešaka koje se tiču reda reči u rečenici, glagolskih vremena, pridevske i imeničke deklinacije i sl. Delom su to bili gramatički fenomeni

koji su još nepoznati studentima, a delom su bili poznati i obrađivani su na času. Da bi se otklonili ovi nedostaci, u eksperimentalnom istraživanju su se primenjivali štampani tekstovi. Polazilo se od toga da se redovnim čitanjem i sažimanjem tekstova svojim rečima vežba ne samo pisanje već i gramatika, budući da učenici imaju pred sobom gramatički tačan tekst koji im služi kao model za usvajanje jezika.

#### **6.2.3.2.5 Primer didaktizacije televizijske serije *Türkisch für Anfänger***

U ovom delu rada biće dat primer obrade epizode serije koja je primenjena u eksperimentalnoj grupi. Radi se o TV-seriji *Türkisch für Anfänger* koja se emitovala u Nemačkoj od 2006. do 2008. godine i doživela veliki uspeh, posebno među mladim ljudima. Zbog svog humora, aktuelnosti, i prikazivanja multikulturalnog društva pogodna je za primenu u nastavu. U centru serije je jedna *Patchworkfamilie*<sup>14</sup> čiji su članovi pripadnici nemačke i turske kulture. Tematizujući kulturne sličnosti i razlike serija treba da podstakne na razumevanje i toleranciju među kulturama.

Gledanje ove serije nadovezalo se na temu *porodica i stanovanje*. Studenti su za domaći zadatak pronalazili informacije o ovom tipu porodice, a na času su prezentovali svoje rezultate. Nakon toga se gledala epizoda serije kako bi se stekao neposredniji uvid u život u takvoj porodici. Pre gledanja serije, studenti su najpre pogledali trejler, kako bi se upoznali sa glavnim likovima, dok se nakon toga gleda cela epizoda koja traje oko 24 minuta. Tokom gledanja serije, studenti su imali zadatak da zaokruže izjave koje su tačne, odnosno da odgovore na postavljena pitanja.

---

<sup>14</sup> Ovaj tip porodice podrazumeva da nakon razvoda, muž ili žena nađu novog partnera/ku sa kojim/kojom žive zajedno sa svojom decom iz prvog braka. Pri tome partneri u novoj vezi ne moraju biti venčani, niti moraju imati zajedničku decu da bi se govorilo o *Patchworkfamilie*.

**Türkisch für Anfänger  
(Staffel 1, Folge 1)**



**1) Kreuzen Sie die richtige Antwort an.**

1. Lena denkt,
  - a) dass ihre Mutter eine neue Beziehung hat;
  - b) dass sich ihre Mutter von ihrem Partner getrennt hat;
  - c) dass ihre Mutter ledig ist.
  
2. Nach jeder Trennung ihrer Mutter geht die Familie,
  - a) in ein indisches Restaurant;
  - b) in ein koreanisches Restaurant;
  - c) in ein chinesisches Restaurant.
  
3. Nils denkt,
  - a) dass es für die Mutter gut ist, einen Freund zu haben;
  - b) dass es für die Mutter gut ist, ledig zu sein;
  - c) dass es so sein soll, wie es früher war.
  
4. Jagmur hätte gerne einen frisch verpackten Teller, weil
  - a) dieser schmutzig ist;
  - b) weil sie Moslem ist;
  - c) weil auf dem Teller früher Schweinefleisch serviert wurde.
  
5. Metin ist
  - a) Komessar von Beruf;
  - b) Terrorist;
  - c) Verkäufer.
  
6. Lena hat Angst
  - a) in einer Großfamilie zu leben;
  - b) vor Veränderungen;
  - c) ihre Identität zu verlieren.

**2) Beantworten Sie die Fragen**

1. Was für ein Problem haben die Mädchen?
2. Wie werden die Eltern das Problem lösen?
3. Wie lautet die Regel Nummer eins im Rahmen der Lektion „Türkisch für Anfänger“?
4. Was hat Cen von Doris erwartet?
5. Was fühlt Lena, wenn Metin sie umarmt?

**Radni list 6: Zadatak tokom gledanja serije**

Nakon gledanja epizode proveravaju se zadaci, da bi se na kraju pažnja posvetila određenim pojmovima i ulogama u različitim kulturama koji su u samoj epizodi prikazani i tematizovani. Studenti su u grupama pisali kako vide određene pojmove i uloge u okviru

nemačke, turske, srpske i sopstvene kulture (ukoliko se ona ne poklapa sa prethodno navedenim kulturama). Pri tome su im ponuđene neke konstrukcije koje mogu da im pomognu da lakše urade zadatak, ali ih se nisu morali pridržavati.

#### **FAMILIENVERHÄLTNISSE/ ERZIEHUNG**

- strenge/autoritäre/antiautoritäre Erziehung
- enge /distanzierte Familienverhältnisse
- Hierarchie in der Familie/keine Hierarchie

#### **ESSEN UND TRINKEN**

- Essen und trinken alles
- Ernähren sich gesund
- Veganer/keine Veganer
- Essen und trinken nur bestimmte Sachen

#### **KLEIDUNG**

- Können alle/bestimmte Kleidungsstücke tragen
- Dürfen Kleider aller Länge/nur lange Kleider tragen
- Haare müssen/müssen nicht bedeckt sein

#### **DIE ROLLE DER FRAU**

- Die Frau ist für den Haushalt zuständig (putzen, aufräumen, Frühstück machen, kochen)
- Die Frau hat die gleichen Rechte wie die Männer
- Die Frau ist berufstätig/ kümmert sich nur um Haushalt und Kinder

#### **MENSCHEN/ IHRE EIGENSCHAFTEN**

- humorvoll/ humorlos
- witzig
- entspannt
- äußern ihre Meinung frei/ nicht frei
- cool
- gutmütig
- freundlich/ unfreundlich
- hilfsbereit
- autoritativ
- laut
- witzig
- aufgeschlossen
- verschlossen
- warm/kalt



#### **Radni list 7: Zadatak kojim su se pravila interkulturalna poređenja**

U ovom zadatku posebno zanimljivo bilo je pitanje li se stav prema Njemcima i nemačkoj kulturi menja, i da li će serija na neki način uticati na promenu mišljenja, budući da u ovoj seriji Nemci nisu prikazani kao agresori, već kao veoma duhovit, otvoren i prijatan narod. I zaista,

studenti su Nemce označavali prilično pozitivno, kao otvorene ljude sa smislom za humor. U toku rada sa serijom takođe se kod nekih pojmova studenti u okviru grupa nisu mogli složiti. Neki su vaspitanje kod nas označavali kao autoritativno, drugi kao slobodno i demokratsko, neki vide ulogu žene na jedan način, a drugi na drugi način. Da se predstave o ljudima i njihovim ulogama razlikuju utvrđeno je kako u okviru iste, tako i u okviru različite kulture. Međutim, poređenjem datih pojmova su se mogle uočiti i neke univerzalnosti među svim kulturama. I Turci i Nemci, i Srbi i Mađari i drugi narodi mogu biti i te kako duhoviti, otvoreni i topli. A opet, u svakoj kulturi ima hladnih, zatvorenih i distanciranih ljudi. Dakle, razlike koje postoje među ljudima nisu samo i uvek kulturno uslovljene, već su rezultat različitih ljudskih osobina. Serije predstavljaju način da se sruše predrasude i stereotipi koji postoje prema jednom narodu. Međutim, veoma je važno voditi računa o tome kakvi sadržaji se prikazuju učenicima, i tu je velika odgovornost nastavnika koji treba da se potrudi da ciljnu kulturu prikaže u pozitivnom svetlu, ali nikada na uštrb drugih kultura ili naroda.

Koje efekte ovi autentični tekstovi imaju pokazaće se u u narednom poglavlju u kojem su izloženi rezultati eksperimentalnog istraživanja sprovedenog na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

# **II EMPIRIJSKI DEO**



## **7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **7.1 PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA**

Predmet ovog istraživanja su autentični tekstovi, a njegov cilj je utvrđivanje efikasnosti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika. Iz ovako formulisanog cilja proizilaze dva podcilja:

1. Ispitati efekte autentičnih tekstova na studentsku motivaciju;
2. Ispitati efekte autentičnih tekstova na jezičko znanje i jezičke kompetencije studenata.

U okviru prvog podcilja, proizilaze sledeći istraživački zadaci:

- Proveriti da li su studenti eksperimentalne grupe više motivisani od studenata kontrolne grupe;
- Istražiti da li su studenti eksperimentalne grupe više integrativno orijentisani od studenata kontrolne grupe;
- Utvrditi da li je generalno interesovanje za učenje stranih jezika ispitanika eksperimentalne grupe veće od ispitanika kontrolne grupe;
- Proveriti da li je stav ispitanika eksperimentalne grupe prema Nemcima, nemačkom jeziku, i nastavi nemačkog jezika pozitivniji od stava ispitanika kontrolne grupe;
- Proveriti da li su asocijacije ispitanika eksperimentalne grupe prema Nemačkoj pozitivnije i manje pod uticajem stereotipa od stavova ispitanika kontrolne grupe;
- Proveriti da li autentični tekstovi predstavljaju sadržaje koji najviše motivišu studente;
- Proveriti da li je funkcionalan faktor (primena znanja jezika) veća kod studenata eksperimentalne nego kod studenata kontrolne grupe;

- Utvrditi da li postoji korelacija između autentičnih tekstova i varijabli: motivacije, integrativnosti/instrumentalnosti, generalnog interesovanja za jezike, stava prema Nemačima, nemačkom jeziku, nastavi nemačkog jezika, asocijacija na Nemačku, primene znanja nemačkog;
- Ispitati stavove ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe o načinu rada u obe grupe.

Istraživački zadaci koji proizilaze iz drugog podcilja su sledeći:

- Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika između studenata eksperimentalne i kontrolne grupe na testovima čitanja;
- Ispitati da li postoji statistički značajna razlika između studenata eksperimentalne i kontrolne grupe na testovima slušanja;
- Proveriti da li postoji statistički značajna razlika između studenata eksperimentalne i kontrolne grupe na nivou pismene jezičke produkcije (pisanja);
- Istražiti da li postoji statistički značajna razlika između studenata eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu korišćenog vokabulara;
- Proveriti da li postoji statistički značajna razlika između studenata eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu uspešnosti rešavanja gramatičkih vežbi.

## 7.2 HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

**Opšta hipoteza** od koje se polazi u ovom istraživanju glasi da se primenom autentičnih tekstova povećava efikasnost nastave nemačkog jezika. Iz ovako formulisane opšte hipoteze, proizilaze sledeće dve grupe posebnih hipoteza: hipoteze o autentičnim tekstovima i studentskoj motivaciji i hipoteze o autentičnim tekstovima i jezičkom znanju i umenju (jezičkim veštinama) studenata.

### 7.2.1 Hipoteze u vezi sa autentičnim tekstovima i studentskom motivacijom

Sprovedeno istraživanje ima za cilj da proveri da li su navedene hipoteze održive:

**H1a:** Očekuje se da će studenti eksperimentalne grupe imati veću motivaciju za učenje nemačkog jezika od ispitanika kontrolne grupe;

**H1b:** Očekuje se da će studenti u eksperimentalnoj grupi biti više integrativno orijentisani od studenata u kontrolnoj grupi;

**H1c:** Očekuje se da će generalno interesovanje ispitanika za učenje stranih jezika biti veće u eksperimentalnoj nego u kontrolnoj grupi;

**H1d:** Pretpostavlja se da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati pozitivniji stav prema Nemcima.

**H1e:** Pretpostavlja se da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati pozitivniji stav prema nemačkom jeziku;

**H1f:** Pretpostavlja se da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati pozitivniji stav prema nastavi nemačkog jezika;

**H1g:** Pretpostavlja se da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati pozitivnije, i manje stereotipne asocijacije na Nemačku od ispitanika u kontrolnoj grupi;

**H1h:** Očekuje se da će studenti eksperimentalne grupe oceniti autentične tekstove kao visoko motivišuće u nastavi.

**H1i:** Očekuje se da će funkcionalni faktor (primena jezika) u eksperimentalnoj grupi imati veće vrednosti nego u kontrolnoj grupi.

U radu će se pored deskriptivne metode, koristiti i korelaciona metoda, te će ovo istraživanje imati cilj da proveri održivost sledećih hipoteza:

**H2a:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i motivacije;

**H2b:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i instrumentalne/integrativne orijentacije;

**H2c:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i generalnog interesovanja za učenje stranih jezika;

**H2d:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i stavova ispitanika prema Nemcima;

**H2e:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i stavova ispitanika prema nemačkom jeziku;

**H2f:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i stavova ispitanika prema nastavi nemačkog jezika;

**H2g:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i asocijacija ispitanika na Nemačku;

**H2h:** Očekuje se da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i primene znanja nemačkog jezika;

**H3:** Kako se u ovom istraživanju pored navedenih efekta, proučava i stav studenata prema ovakvom načinu rada, ovo istraživanje će pokušati da potvrdi hipotezu da će ovaj način rada studenti eksperimentalne grupe oceniti efikasnijim i zanimljivijim u odnosu na tradicionalni način rada.

### **7.2.2 Hipoteze u vezi sa autentičnim tekstovima i jezičkim znanjem i veštinama studenata**

Pored već pomenutih hipoteza, u istraživanju će se proučavati efekti autentičnih tekstova na jezičko znanje i jezičke veštine studenata, te su u skladu sa tim formulisane sledeće hipoteze:

**H4a:** Očekuje se statistički značajna razlika između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe na testovima čitanja.

**H4b:** Očekuje se statistički značajna razlika između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe na testovima slušanja.

**H4c:** Očekuje se statistički značajna razlika između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe na testovima pisanja.

**H4d:** Pretpostavlja se da će studenti, izloženi autentičnom inputu, imati veći i obimniji vokabular od studenata kontrolne grupe, odnosno da će postojati statistički značajna razlika u pogledu korišćenog vokabulara.

**H4e:** Iako je kontrolna grupa više bila izložena gramatičkom inputu, polazi se od toga da će eksperimentalna grupa biti uspješnija na gramatičkom testu, odnosno da će postojati statistički značajna razlika u rezultatima.

### **7.3 VARIJABLE I METODE ISTRAŽIVANJA**

Proučavanje uzročno-posledičnih veza između pedagoških pojava, kao i ispitivanje efikasnosti određenih nastavnih metoda ostvaruje se putem eksperimentalnog istraživanja, odnosno eksperimentalne metode (Marx, 2012: 54). Pomenuti tip istraživanja će se koristiti i u ovoj disertaciji i to eksperiment sa paralelnim grupama. Eksperimentalno istraživanje sprovedeno je 2014/15 godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, u okviru predmeta Nemački jezik kao izborni predmet, nivoa znanja A2, a trajalo je 2 semestra.

U eksperimentalnom istraživanju istraživač unosi određeni eksperimentalni faktor, odnosno nezavisnu varijablu u određeni deo obrazovnog ili vaspitnog procesa, koji izazive određene promene ili posledice, koje predstavljaju zavisne varijable (Jovanović, & Knežević-Florić, 2007: 60). U ovom istraživanju eksperimentalni faktor ili nezavisnu varijablu predstavljaju autentični tekstovi, dok su zavisne varijable jezičko znanje i jezičke veštine studenata i njihova motivacija.

Proučavajući uticaj autentičnih tekstova na motivaciju studenata, ovo istraživanje ima i empirijski karakter, zasnovan na sintezi kvantitativnog i kvalitativnog pristupa. Kvantitativno istraživanje u ovom radu zasniva se na prikupljanju podataka o motivaciji učenika pre i posle delovanja eksperimentalnog faktora, kako u kontrolnoj, tako i u eksperimentalnoj grupi. S obzirom na to da je upitnik korišćen u istraživanju sadržao i pitanja otvorenog tipa, ova pitanja su obrađena kvalitativnim putem i poslužila su za dodatan uvid i objašnjenje rezultata istraživanja.

### **7.4 TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA**

Za sprovođenje datog istraživanja korišćene su tehnike testiranja i anketiranja, odnosno testovi i upitnici kao istraživački instrumenti. U daljem tekstu instrumenti istraživanja će biti detaljnije opisani.

## 7.4.1 TESTOVI

Za utvrđivanja početnog znanja studenata, kao i za praćenje njihovog napretka, korišćen je test kao merni instrument. U pedagoškim istraživanjima, kao i u glotodidaktičkim istraživanjima postoje standardizovani ili formalni testovi, koji moraju ispunjavati određene metrijske karakteristike kao što su: objektivnost, pouzdanost, validnost, diskriminativnost, standardizovanost, ekonomičnost, i korisnost, kao i neformalni ili tzv. *teacher made* testovi, koje konstruiše nastavnik za svoju grupu (Porsch, 2014: 87). U datom istraživanju korišćena su oba tipa testa.

### 7.4.1.1 Dijagnostički test (*Einstufungstest*)

Pre početka nastave, studenti koji su na fakultetu prvi put počeli sa učenjem nemačkog jezika, polagali su dijagnostički test (*Einstufungstest*) na osnovu kojeg su svrstavani u grupe prema nivou znanja. Zadaci u testu su pretežno višestrukog izbora, a testom se proveravalo kako gramatičko, tako i leksičko znanje ispitanika.

### 7.4.1.2 Test 1

Nakon što su grupe ujednačene, studenti su polagali Test 1 koji je standardizovan i koji se primenjuje za polaganje zvanične diplome tzv. Geteovog sertifikata. Ovim testovima se proveravaju četiri jezičke veštine: čitanje, slušanje, pisanje i govor, pri čemu govor u ovom istraživanju nije bio meren, te ispitanici taj deo nisu ni radili. Zadaci u ovim testovima su prevashodno zatvorenog tipa (prilikom testiranja receptivnih veština slušanja i čitanja), dok se otvoreni tipovi zadataka koriste pre svega kod testiranja produktivnih veština pisanja i govora.

Na početku istraživanja ispitanici su polagali test na nivou A2 (Gerbes, & Werff, 2007). Budući da su ga dosta dobro uradili (što svedoči o tome da su mnogi ranije učili nemački) prilikom drugog ispitivanja (na kraju eksperimentalnog toka), ispitanici su polagali test na nivou B1 (Balsler, Glotz-Kastanis, Papadopoulou, Paradi-Stai, & Vosswinkel, 2014). To je naravno uticalo i na složenost zadataka, te su ispitanici prilikom polaganja A2 nivou imali da napišu samo jedan sastav, dok se prilikom polaganja B1 nivou od njih očekivalo da napišu 3 sastava na određene teme.

### **7.4.1.3 Test 2**

Pored standardizovanog testa, korišćeni su i nestandardizovani testovi, budući da je disertacija imala za cilj da proveri veštinu studenata u razumevanju autentičnih štampanih i audio-vizuelnih tekstova.

U Testu 2 se na osnovu autentičnog štampanog teksta proveravala veština čitanja. Tekstovi su preuzeti iz novinskih članaka (SpiegelOnline, 2014; Süddeutsche Zeitung, 2011) i delimično su skraćivani i adaptirani, tako da razumevanje bude malo olakšano. Zadaci koncipirani u ovom testu bili su zatvorenog, polu-otvorenog i otvorenog tipa. Testom se nije proveralo samo razumevanje teksta, već isto tako i pisanje, odnosno slobodna produkcija, budući da se od ispitanika očekivalo da određene pojmove samostalno objasne, daju svoje mišljenje o tekstu, kao i da pišu kraći sastav na dve slobodne teme. Ovaj test je sproveden dva puta među ispitanicima. Na početku godine (u oktobru), kao i na kraju istraživanja (u junskom ispitnom roku).

### **7.4.1.4 Test 3**

Na osnovu trećeg testa proveravala se veština slušanja. Autentični tekst koji je predstavljao osnovu Testa 3 bila je nemačka serija *Mein Leben und Ich* (Huber, 2001) koja je prilagođena uzrastu i interesovanjima učenika, i traje 25 minuta, te je bila pogodna da se primeni u nastavi. Zadaci u ovom testu su bili slični kao u testu 2. Pored zadataka zatvorenog tipa, zastupljeni su i zadaci polu-otvorenog i otvorenog tipa. Tako se i ovde nije samo proveravalo razumevanje serije, već i jezička produkcija. Ovaj put zadatak za pisanje je bio nešto drugačiji, naime od ispitanika se očekivalo da svojim rečima prepričaju sadržaj serije. Zadatke zatvorenog i polu-otvorenog tipa je lakše vrednovati nego zadatke otvorenog tipa. Prilikom vrednovanje sastava vodilo se računa ne samo o sadržaju, već isto tako o broju gramatičkih i pravopisnih grešaka, kao i o korišćenom vokabularu, odnosno broju reči. Ispitanici su dva puta radili ovaj test, na početku godine, u oktobru, i na kraju godine u junu. Prilikom početnog i završenog merenja korišćene su različite epizode iste serije.

## **7.4.2 UPITNICI**

Kao merni instrument, upitnik je u ovom istraživanju poslužio da meri nivo motivacije studenata pre i posle delovanja eksperimentalnog faktora kako kod eksperimentalne, tako i kod

kontrolne grupe. Upitnici korišćeni na početku (upitnik 1) i na kraju istraživanja (upitnik 2) su se delom razlikovali, te će iz tog razloga biti odvojeno predstavljani.

#### 7.4.2.1 Upitnik 1

Upitnik 1 se sastoji od ukupno 61 stavke, od kojih 43 koristi Likertovu skalu od 5 podeoka (pri čemu odgovor „1“ ima značenje „uopšte se ne slažem“, a odgovor „5“ ima značenje „u potpunosti se slažem“), 18 stavki koristi skalu semantičkog diferencijala, dok su 3 pitanja otvorena i zahtevaju tekstualni odgovor ispitanika.

Upitnik je podeljen u dve oblasti:

- Prva oblast ispituje stav studenata prema nemačkom jeziku, kulturi, Nemačima i nastavi nemačkog jezika uopšte. Osim toga u ovom delu se takođe ispituju razlozi za učenje jezika, odnosno intergrativna/instrumentalna orijentisanost ispitanika i njihovo generalno interesovanje za učenje jezika, kao i mogućnost primene znanja jezika.
- Druga oblast se tiče motivacije učenika i elemenata u nastavi koji ih motivišu, odnosno ne motivišu.

Upitnik sadrži prevashodno pitanja zatvorenog tipa, ali isto tako i pitanja otvorenog tipa, te je na osnovu njega vršena kako kvantitativna, tako i kvalitativna analiza. Tokom prve faze istraživanja merene su sledeće varijable:

- a) Motivacija
- b) Integrativnost/Instrumentalnost
- c) Generalno interesovanje za jezike
- d) Stav prema Nemačima
- e) Stav prema nemačkom jeziku
- f) Stav prema nastavi nemačkog jezika
- g) Asocijacije na Nemačku
- h) Nastavni sadržaji i metode
- i) Primena znanja jezika



Za proveru kvaliteta upitnika, izrađenog za potrebe ovog istraživanja, pre distribucije upitnika organizovana je pilot studija na uzorku od 100 ispitanika, pri čemu je izračunat koeficijent Kronbahove alfa za svaku od ovih varijabli.

Varijabla	Broj stavki u upitniku	Kronbahova alfa
Integrativnost/Instrumentalnost	7	$\alpha = ,770$
Stav prema nemačkom jeziku	4	$\alpha = ,655$
Stav prema Nemcima	9	$\alpha = ,773$
Asocijacije na Nemačku	13	$\alpha = ,749$
Stav prema nastavi nemačkog jezika	5	$\alpha = ,928$
Nastavni sadržaji i metode	14	$\alpha = ,879$

**Tabela 4: Zavisne varijable sa Kronbahovim alfama**

Ovi rezultati Kronbahove alfe svedoče o pozdanosti upitnika, s obzirom da su vrednosti uglavnom blizu jedinice. Za zavisne varijable *Generalno interesovanje za strane jezike*, *Primena jezika* i *Motivacija* nisu računane Kronbahove zato što imaju samo jednu stavku u upitniku.

Otvoreni zadaci u upitniku poslužili su istraživaču da uoči i utvrdi elemente koje studente motivišu u nastavi nemačkog jezika, a koje su to manje poželjne aktivnosti koji smanjuju njihovo interesovanje i motivaciju za učenje nemačkog jezika.

Upitnik za eksperimentalnu i kontrolnu grupu bio je isti na početku godine, dok se na kraju godine razlikovao kod nekoliko pitanja.

#### **7.4.2.2 Upitnik 2**

Nakon istraživanja, ispitanici obe grupe imali su zadatak da ponovo ispune upitnik, kako bi se varijable iz prvog dela upitnika ponovo izmerile.

Upitnik 2 se sastoji iz 3 dela:

- Prvim delom se, kao kod prvog upitnika ispitivao stav studenata prema nemačkom jeziku, kulturi, Nemicima i nastavi nemačkog jezika. Osim toga, u ovom delu se takođe ispituje integrativna odnosno instrumentalna orijentacija ispitanika, generalno interesovanje za učenje jezika kao i mogućnost primene jezike.
- Drugim delom upitnika ispituje se motivacija studenata u nastavnom procesu kao i sadržaji i metode koji su imali najveći motivacioni potencijal kod studenata.
- Treći deo upitnika ispituje mišljenja studenata o samoj nastavi i pristupu korišćenom u istraživanju.

Upitnik se sastoji iz 58 stavki i 6 pitanja otvorenog tipa (za eksperimentalnu grupu), i 51 stavke i 5 pitanja otvorenog tipa (za kontrolnu grupu). Ova razlika u stavkama vidljiva kod pitanja: *Koji elementi u nastavi su Vas motivisali?* Budući da su u obe grupe korišćeni drugačiji sadržaji, broj stavki nije mogao biti isti. Tako je u okviru tog pitanja broj stavki za kontrolnu grupu bio 12, a za eksperimentalnu 15. S obzirom na to da se ovo pitanje delimično razlikuje od pitanja u prvom upitniku, za njega je ponovo izmerena Kronbahova alfa na uzorku od 18 ispitanika, a ona iznosi i za kontrolnu i eksperimentalnu grupu  $\alpha=0,815$ .

Druga razlika u upitniku eksperimentalne i kontrolne grupe tiče se pitanja: *Kako ocenjujete efikasnost primene autentičnih tekstova u nastavi u odnosu na klasičan način rada preko udžbenika?* Ovo pitanje bilo je postavljeno samo ispitanicima eksperimentalne grupe, jer je u toj grupi primenjivan ovaj inovativan način rada.

Kao i 1. upitnik, i 2. upitnik je sastavljen u formi petostepene skale Likertovog tipa, a korišćena je i skala semantičkog diferencijala. Tokom ove druge faze istraživanja merene su sledeće varijable:

- a) Motivacija
- b) Integrativnost/Instrumentalnost
- c) Generalno interesovanje za jezike
- d) Stav prema Nemicima
- e) Stav prema nemačkom jeziku
- f) Stav prema nastavi nemačkog jezika

- g) Asocijacije na Nemačku
- h) Nastavni sadržaji i metode
- i) Primena znanja jezika

Date varijable će u istraživanju biti kvantitativno obrađene, dok postoje i otvoreni zadaci u upitniku koji će biti podvrgnuti kvalitativnoj analizi.

## 7.5 UZORAK

Istraživanje je obuhvatilo ukupno 36 studenta ( $N = 36$ )<sup>15</sup> koji su slušali Nemački jezik kao izborni predmet na nivou A2 na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Ispitanici su kako sa filoloških, tako i sa nefiloloških studijskih grupa, što se može videti na osnovu tabele.

Studijska grupa		
	N	%
Engleski jezik	4	22,2
Pedagogija	2	11,1
Psihologija	4	22,2
Ruski jezik	1	5,6
Slovački jezik	1	5,6
Sociologija	1	5,6
Žurnalistika	3	16,7
Ostali <sup>16</sup>	2	11,1
<b>Ukupno</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 5: Struktura uzorka u eksperimentalnoj grupi**

U eksperimentalnoj grupi bilo je 18 studenata od kojih su nešto zastupljeniji studenti engleskog jezika (22%), psihologije (22%) i žurnalistike (22%). U eksperimentalnoj grupi bili su samo ženski ispitanici.

<sup>15</sup> Na početku istraživanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi bilo je po 25 studenata, odnosno ukupno 50 ispitanika. Međutim, s obzirom na to da neki studenti nisu dolazili redovno na časove, odnosno nisu radili početne ili krajnje testove, broj ispitanika u istraživanju se smanjio u odnosu na planirani broj sa početka.

<sup>16</sup> Studenti koji nisu naveli svoju studijsku grupu.

Ispitanike kontrolne grupe sačinjavale su sledeće studijske grupe na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu:

Studijska grupa		
	N	%
Engleski jezik	2	11,1
Filozofija	1	5,6
Mađarski jezik	4	22,2
Istorija	1	5,6
Komparativna književnost	2	11,1
Pedagogija	3	16,7
Rumunski jezik	1	5,6
Ruski jezik	1	5,6
Srpski jezik i književnost	2	11,1
Srpski jezik i lingvistika	1	5,6
<b>Ukupno</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 6: struktura uzorka u kontrolnoj grupi**

U kontrolnoj grupi su nešto zastupljeniji bili studenti mađarskog jezika (22,2 %), i pedagogije (16,7 %). Međutim na osnovu tabele može se zaključiti da su obe grupe izuzetno heterogene po pitanju studijskog programa ispitanika. Kada je pol u pitanju, u kontrolnoj grupi je bilo 17 ženskih ispitanika i 1 muški ispitanik. Dakle i u jednoj i u drugoj grupi dominantni su ženski ispitanici.

Prilikom merenja stavova i motivacije, neophodno je osvrnuti se na prethodna iskustva studenata u učenju nemačkog jezika, budući da ona mogu da imaju neposredan uticaj kako na uspeh, tako i na mišljenja, stavove i naposljetku na motivaciju.

<i>Kontakt sa nemačkim jezikom imam</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>1. samo na času nemačkog jezika</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,11	1,28	0,22	,541	,592
	<i>Kontrolna</i>	18	3,89	1,18			
<i>2. nemački učim i u privatnoj školi</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	1,17	0,51	-0,11	-,433	,667
	<i>Kontrolna</i>	18	1,28	0,96			
<i>3. idem i na privatne časove nemačkog</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	1,17	0,51	-0,28	-,973	,337
	<i>Kontrolna</i>	18	1,44	1,10			

4. gledam nemačku televiziju	<i>Eksperimentalna</i>	18	1,89	1,28	-0,11	-,275	,785
	<i>Kontrolna</i>	18	2,00	1,14			
5. slušam nemačku muziku	<i>Eksperimentalna</i>	18	1,78	1,06	-0,83	-1,892	,067
	<i>Kontrolna</i>	18	2,61	1,54			
6. boravio sam u zemlji nemačkog govornog područja	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,00	1,61	-0,44	-,836	,409
	<i>Kontrolna</i>	18	2,44	1,58			
7. živio sam u Nemačkoj (zemlji nemačkog govornog područja)	<i>Eksperimentalna</i>	18	1,00	0,00	-0,44	-1,641	,110
	<i>Kontrolna</i>	18	1,44	1,15			

**Tabela 7: Kontakt ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe sa nemačkim jezikom**

Na osnovu prikazanih rezultata može se zaključiti da obe grupe imaju kontakt sa jezikom uglavnom na času nemačkog jezika. S druge strane, ispitanici kontrolne grupe prijavljivali su da su češće boravili u zemlji nemačkog govornog područja od ispitanika eksperimentalne grupe i da imaju jači kontakt sa jezikom van nastave (više slušaju nemačku muziku, gledaju nemačku televiziju, idu na privatne časove nemačkog i u privatnu školu, gde uče nemački). Rezultati t-testa pokazuju da ovi rezultati nisu statistički značajni jer je  $p > 0,05$ , odnosno da su grupe ujednačene po pitanju kontakta sa nemačkim jezikom.

## 7.6 OBRADA PODATAKA

Podaci u ovom istraživanju biće predstavljeni u obliku srednjih vrednosti (AS), pri čemu je važno napomenuti da sama srednja vrednost nije dovoljan pokazatelj rezultata, već je neophodno proveriti njenu varijabilnost. Mera varijabilnosti je pokazatelj stepena homogenosti podataka koje predstavlja srednja vrednost. Ukoliko se rezultati merenja gusto grupišu oko aritmetičke sredine, onda ona dobro reprezentuje rezultate istraživanja. S druge strane, što su rezultati merenja u većoj meri raspršeni u odnosu na srednju vrednost, to ona postaje slabiji reprezentant date statističke serije. Ispitivanje varijabilnosti (disperzije, raspršenja) znači, dakle, utvrđivanje koliko pojedinačne vrednosti odstupaju od njihove zajedničke srednje vrednosti. Najpouzdanija i najupotrebljivija mera disperzije je standardna devijacija (SD) (Jovanović, & Knežević-Florić, 2007: 198-206), te će uz prikazane srednje vrednosti biti prikazana i njena vrednost.

Kako bi se potvrdile ili opovrgnule hipoteze istraživanja i utvrdilo postojanje pozitivnih ili negativnih korelacija među varijablama podaci u ovom istraživanju biće obrađeni metodom bivarijante korelacije, i to uz pomoć programa za statističku obradu podataka SPSS Statistics 20.

Za utvrđivanje statističke značajnosti razlike između dve aritmetičke sredine korišćen je t-test. Ovim testom se utvrđuje da li je razlika u aritmetičkim sredinama statistički značajna na određenom nivou značajnosti (0,05 ili 0,01) ili je razlika nastala slučajno (Jovanović, & Knežević-Florić, 2007: 256).

## **7.7 ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA**

### **7.7.1 Pre sprovođenja istraživanja**

Pre početka istraživanja bilo je neophodno ujednačiti grupe po nivoima znanja. Jedan deo studenata, koji je već slušao nastavu nemačkog na nivou A1, raspoređen je u grupe na osnovu ocena sa ispita, dok je drugi deo (pretežno studenti prve godine) morao prvo da radi dijagnostički test na osnovu kojeg su studenti deljeni u grupe. Ovo prvo testiranje sprovedeno je 6. 10. 2014. godine, kada je vršeno klasifikaciono testiranje svih studenata Filozofskog fakulteta za izborne jezike.

Prilikom pravljenja grupa vodilo se računa ne samo o tome da su grupe po znanju ujednačene, već isto tako da studenti eksperimentalne grupe imaju kod kuće računar i pristup internetu. Ovo je bio preduslov za sprovođenje eksperimentalnog istraživanja, budući da su članovi eksperimentalne grupe upućeni na korišćenje autentičnih izvora, kako u samoj nastavi, tako i van nje. Sve ovo je otežalo postupak ujednačavanja grupa, iz razloga što se nije samo vodilo računa o znanju studenata, nego i o tehničkim uređajima, koji ispitanicima stoje na raspolanju.

Nakon što su studenti raspoređeni u grupe, saopšteno im je da će biti deo istraživanja, i objašnjeno im je u čemu će se ono sastojati. Za kontrolnu grupu samo istraživanje nije predstavljalo novinu, budući da se radilo na tradicionalan način (uz udžbenik), dok je u eksperimentalnoj grupi primenjen novi koncept rada koji je studentima na prvom času predocen. Svaki student je mogao da menja grupu, ukoliko ne želi da bude deo ovog eksperimenta, međutim niko od njih to nije želeo. Čak su bili srećni i zadovoljni što će biti deo eksperimenta u kojem će se na savremen i moderan način pristupiti nastavi stranog jezika.

Da bi se moglo praviti poređenje i mogao meriti uticaj eksperimentalnog faktora na motivaciju, jezičko znanje i kompetencije studenata, bilo je neophodno da se testiraju obe grupe još jedanput. Ovo testiranje je urađeno prve 2 nedelje nastave, u oktobru, 2014. godine, kada su obe grupe radile testove 1, 2, 3 i popunjavale upitnik o motivaciji. Nakon toga je započeta nastava sa dva različita pristupa rada.

### **7.7.2 Tok istraživanja**

Prema planu i programu za predmet Nemački jezik A2 predviđeno je da se radi po udžbeniku *Delfin*. U toku prvog semestra obrađuju se tematske oblasti: hrana i piće, stanovanje, moda, oblačenje i kupovina, dok je za drugi semestar predviđeno bavljenje temama škola i karijera, planovi za budućnost, sujeverje, amajlije kao i znamenitosti u zemljama nemačkog govornog područja. Ove tematske celine predstavljale su kostur rada kako u eksperimentalnoj, tako i u kontrolnoj grupi, budući da obe grupe na kraju zimskog i letnjeg semestra polažu isti test.

Postupak rada u kontrolnoj grupi odgovara današnjem načinu rada mnogih nastavnika i može se posmatrati kao uobičajan u okviru savremene nastave. Skoro svi udžbenici za nemački jezik koji se koriste u osnovnim i srednjim školama, kao i u školama stranog jezika koncipirani su u skladu sa Zajedničkim evropskim okvirom za jezike. U skladu sa time, u udžbenicima postoje tekstovi kojima se podstiče čitanje, zatim audio tekstovi sa ciljem da se razvija veština audiranja, kao i vežbe za podsticanje usmene i pismene komunikacije. Takav udžbenik je i udžbenik *Delfin*. Da bi se izbegao uticaj samo jednog udžbenika na rezultate istraživanja, u kontrolnoj grupi su, pored ovog udžbenika korišćeni i drugi izvori i materijali na času. Obrađivani su i tekstovi iz udžbenika *Schritte international*, *Optimal* i korišćeni dodatni materijali iz radnih listovi kao što je *Grammatik und Konversation*, koji su imali cilj da unesu raznolikost u nastavu, postaknu motivaciju kao i aktivnu primenu jezika. Pored osnovnih tematskih celina koje su ovde navedene, i u kontrolnoj grupi, kao i u eksperimentalnoj, obrađene su teme koje nisu predviđene silabusom, ali koje mogu biti zanimljive za studente. To su teme: televizija, internet i idealan partner. Nastavnik je u kontrolnoj grupi u dva navrata koristio autentične tekstove i to prilikom obrade pesme iz razloga što je polazio od toga da nastavnici u školama ponekad primene autentičan tekst, a isto tako jer su ispitanici na kraju semestra polagali isti test znanja u kojem se jedno pitanje ticalo i nemačke muzike.

U eksperimentalnoj grupi, izvore za obradu datih tema predstavljali su autentični štampani, audio, i audio-vizuelni tekstovi. Osim tematskih jedinica predviđenih planom i programom, u eksperimentalnoj grupi je u tri navrata obrađivan film i to *Talas*, *Fack ju Göthe* i *Horisti*, kao i pesme *Die Welt retten* i *Weinen*. U poglavlju 6. dati su primeri na koji način se svaka vrsta autentičnog teksta didaktizovala i integrisala u nastavu. Svi izloženi primeri didaktizacije (osim didaktizacija dužih književnih tekstova) primenjeni su u ovom istraživanju. Nastavnik se u eksperimentalnoj grupi nije u potpunosti odrekao udžbenika. On je korišćen za uvođenje osnovnog vokabulara, uvežbavanje dijaloga u osnovnim komunikativnim situacijama kao i za gramatičke vežbe. Primena kognitivnih gramatičkih vežbi u eksperimentalnoj grupi je svedena na minimum, dok je akcenat bio pre svega na primeni jezika u usmenoj i pismenoj komunikaciji.

Što se samih medija u nastavi tiče, i u kontrolnoj, i u eksperimentalnoj grupi korišćeni su kompjuter, video bim, *power-point* prezentacije koje su imale cilj da slikama zainteresuju studente i podstaknu njihovu pažnju i interesovanje.

Domaći zadaci u ovom istraživanju zauzimaju veoma značajno mesto. U kontrolnoj grupi zadaci su se svodili na uvežbavanje određenih gramatičkih jedinica u radnom listu, te se može reći da je u odnosu na eksperimentalnu grupu gramatika bila nešto dominantnija. Međutim, studenti u kontrolnoj grupi pisali su takođe sastave na zadate teme, ili odgovarali na pitanja iz lekcija, čime se vežbala kako veština čitanja, tako i pisanja, samo je to bilo u nešto manjem obimu u odnosu na eksperimentalnu grupu. Za razliku od njih, studenti eksperimentalne grupe su za domaće zadatke ili gledali serije/filmove ili su čitali novinske članke koje su sažimali svojim rečima. Na taj način bi se kontinuirano vežbale receptivne veštine čitanje i slušanje, kao i pisanje i govor, s obzirom na to da se o istim temama razgovaralo na času. Osim toga, studenti su za domaće zadatak često pisali sastave. U obe grupe koristile su se aktivne metode nastave, dok je akcenat bio na komunikaciji i primeni jezika.

### **7.7.3 Nakon sprovođenja istraživanja**

Nakon završenog istraživanja (u junu 2015. godine), studenti obe grupe su u toku prve dve nedelje juna radili testove slične testovima na početku istraživanja. Prvo je rađen Test 1 koji predstavlja standardizovan test znanja i to na nivou B1 iz razloga što je većina iz obe grupe dobro uradila test na nivou A2. Zatim su na narednim časovima članovi obe grupe radili Test 2,



kojim se proveravalo veština razumevanja štampanog autentičnog teksta i pisanje, a zatim Test 3, kojim se proveravalo razumevanje autentičnog audio-vizuelnog teksta, i pisanje. Osim toga, ispitanici obe grupe su nakon istraživanja ispunjavali upitnik o motivaciji.

## **8. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA**

U ovom delu rada biće predstavljeni rezultati eksperimentalnog istraživanja. Pri tome će se prikazati dve grupe rezultata, jedna grupa se tiče rezultata obe grupe na upitniku o motivaciji pre i posle uvođenja eksperimentalnog inputa, dok se druga grupa tiče rezultata ispitanika na testovima znanja jezika.

### **8.1 MOTIVACIJA**

Cilj istraživanja bio je da se utvrdi veza između autentičnih tekstova i motivacije, kao i faktora koji utiču na motivaciju (individualnih i funkcionalnih faktora).

Najpre će biti prikazani rezultati upitnika 1 koji je distribuiran na početku eksperimentalnog toka (u oktobru), a zatim rezultati upitnika 2 koji su studenti popunjavali na kraju istraživanja.

#### **8.1.1 UPITNIK 1**

U ovom delu rada biće prikazani rezultati istraživanja pre sprovođenja eksperimenta. Najpre će biti navedeni rezultati kvantitativne, a zatim kvalitativne analize.

##### **8.1.1.1 KVANTITATIVNA ANALIZA**

Kod kvantitativne analize prikazaće se rezultati deskriptivne analize sa srednjim vrednostima, standardnom devijacijom i statističkom značajanošću razlika između grupa, a zatim će biti navedeni rezultati korelacione analize.

###### **8.1.1.1.1 DESKRIPTIVNA ANALIZA**

###### **➤ Motivacija**

U ovom pitanju merila se motivacija studenata eksperimentalne i kontrolne grupe na početku istraživanja.

	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Motivisan sam da učim nemački</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,39	1,04	0,89	2,497	,018
	<i>Kontrolna</i>	18	3,50	1,10			

**Tabela 8: Motivacija ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na početku istraživanja**

Na osnovu ove tabele vidi se da je eksperimentalna grupa motivisanija od kontrolne, i ovi rezultati su statistički značajni jer je  $p < 0,05$  ( $p = ,018$ ). U pogledu ove varijable, grupe nisu bile ujednačene.

➤ **Instrumentalnost/Integrativnost**

Zatim se ispitivala varijabla koja se tiče ciljeva učenja stranog jezika, odnosno intrumentalne/integrativne orijentacije studenata.

<i>Nemački jezik učim</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>1. zato što je lep jezik</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,39	0,92	0,06	,149	,882
	<i>Kontrolna</i>	18	3,33	1,28			
<i>2. zato što me roditelji teraju da ga učim</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,78	0,65	0,31	1,186	,244
	<i>Kontrolna</i>	17	4,47	0,87			
<i>3. zato što je to samo jedan u nizu predmeta koji moram da položim</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,33	0,91	0,98	2,780	,009
	<i>Kontrolna</i>	17	3,35	1,17			
<i>4. zato što će mi trebati u poslu</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,22	0,55	0,81	2,741	,010
	<i>Kontrolna</i>	17	3,41	1,12			
<i>5. zato što planiram da živim u Nemačkoj</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,83	1,10	0,19	,455	,652
	<i>Kontrolna</i>	17	2,65	1,32			
<i>6. zato što me interesuju nemački jezik i kultura</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,28	1,18	-0,25	-,582	,564
	<i>Kontrolna</i>	17	3,53	1,37			
<i>7. zato što stalno želim da se usavršavam</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,33	1,03	0,69	2,132	,041
	<i>Kontrolna</i>	17	3,65	0,86			

**Tabela 9: Ciljevi učenja nemačkog jezika ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na početku istraživanja**

Na osnovu rezultata t-testa, može se zaključiti da su razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe kod tri stavke statistički značajne. To su stavke *Zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim* ( $t = 2,700$ ;  $p = ,009$ ), *Zato što će mi trebati u poslu* ( $t = 2,741$ ;  $p = ,010$ ), *Zato što stalno želim da se usavršavam* ( $t = 2,132$ ;  $p = ,041$ ). Ovo govori o tome da je eksperimentalna grupa više spoljašnje motivisana, odnosno instrumentalno orijentisana u odnosu na kontrolnu grupu.

Kod kontrolne grupe nisu zabeležene tako visoke srednje vrednosti. Stavke gde su vrednosti nešto više su *Zato što me roditelji teraju da ga učim* (AS = 4,47; SD = 0,87), *Zato što stalno želim da se usavršavam* (AS = 3,65; SD = 0,86). Rezultati pokazuju da su i ispitanici kontrolne grupe pre svega spoljašnje motivisani za učenje nemačkog jezika, međutim oni pokazuju i integrativnu orijentisanost *Zato što me interesuju nemački jezik i kultura* (AS = 3,53; SD = 1,18).

### ➤ Generalno interesovanje za učenje stranih jezika

U ovom pitanju merilo se generalno interesovanje ispitanika za učenje stranih jezika.

	Grupa	N	AS	SD	Razlika AS	t	p
<i>Generalno volim da učim jezike</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,39	0,70	0,46	1,259	,217
	<i>Kontrolna</i>	15	3,93	1,33			

**Tabela 10: Generalno interesovanje ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za učenje stranih jezika na početku istraživanja**

Kada se posmatraju rezultati srednjih vrednosti, zaključuje se da su srednje vrednosti u eksperimentalnoj grupi veće od kontrolne grupe i to za (AS = 0,46). Međutim, rezultat t-testa pokazuje da ove razlike nisu statistički značajne, odnosno svedoči o ujednačenosti grupa.

### ➤ Stav prema Nemcima

Pre sprovedenog istraživanja ispitivan je i stav ispitanika obe grupe prema Nemcima, kako bi se nakon sprovedenog istraživanja utvrdilo da li autentični izvori mogu da utiču da se neke stavovi i mišljenja koja postoje prema ovom narodu promene ili bar u određenoj meri modifikuju. U ovom pitanju primenjena je skala semantičkog diferencijala sa sedam podeoka<sup>17</sup>.

<i>Nemce doživljam kao</i>	Grupa	N	AS	SD	Razlika AS	t	p

<sup>17</sup> Kod skale semantičkog diferencijala 4 predstavlja neutralan stav ispitanika, dok podeoci 1,2,3 govore o stepenu zastupljenosti negativne, a 5,6,7 o stepenu zastupljenosti pozitivne osobine. Sto se više ide ka polovima 1, odnosno 7, utoliko je data osobina izraženija.

1. hladne/tople	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,11	1,53	-0,44	-,784	,438
	<i>Kontrolna</i>	18	4,56	1,85			
2. zatvorene/otvorene	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,28	1,45	0,06	,112	,911
	<i>Kontrolna</i>	18	4,22	1,52			
3. ćutljive/komunikativne	<i>Eksperimentalna</i>	17	4,88	1,17	0,27	,509	,614
	<i>Kontrolna</i>	18	4,61	1,88			
4. lenje/vredne	<i>Eksperimentalna</i>	18	6,00	1,28	0,28	,552	,585
	<i>Kontrolna</i>	18	5,72	1,71			
5. ratnićki nastrojene/pacifiste	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,56	1,29	0,22	,484	,631
	<i>Kontrolna</i>	18	4,33	1,46			
6. nedruštvene/društvene	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,67	1,50	-0,28	-,534	,597
	<i>Kontrolna</i>	18	4,94	1,63			
7. nedisciplinovane /disciplinovane	<i>Eksperimentalna</i>	18	6,17	1,25	0,83	1,586	,122
	<i>Kontrolna</i>	18	5,33	1,85			
8. netolerantne /tolerantne	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,44	1,20	0,67	1,307	,200
	<i>Kontrolna</i>	18	4,78	1,80			
9. nemaju smisla za humor/imaju smisla za humor	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,11	1,32	-0,11	-,222	,826
	<i>Kontrolna</i>	18	4,22	1,66			

**Tabela 11: Stavovi ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe prema Nemcima na početku istraživanja**

Rezultati pokazuju da ispitanici obe grupe imaju sličan stav prema Nemcima. S obzirom na to da se rezultati grupišu oko vrednosti 4, ovo govori da se radi o neutralnim stavovima. Više vrednosti, iznad 4, primetne su kod stavki *vredni* i *disciplinovani* za obe grupe, kao i kod stavke *tolerantni* za eksperimentalnu grupu. Razlike u srednjim vrednostima između eksperimentalne i kontrolne grupe nisu statistićki znaćajne, odnosno grupe su u pogledu ove varijable ujednaćene.

#### ➤ Stav prema nemaćkom jeziku

U okviru ovog pitanja ispituju se afektivni elementi, odnosno kako ispitanici doživljavaju nemaćki jezik. Ova varijabla obuhvata dve grupe pitanja: *Kako doživljavate nemaćki jezik?* *Da li volite nemaćki jezik?*

<i>Nemaćki jezik je</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. grub/melodićan	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,17	1,25	0,33	,673	,505
	<i>Kontrolna</i>	18	3,83	1,69			
2. tezak/lak	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,67	1,28	0,22	,517	,608

	<i>Kontrolna</i>	18	3,44	1,29			
3. <i>dosadan/interesantan</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,11	1,18	0,39	,931	,358
	<i>Kontrolna</i>	18	4,72	1,32			

**Tabela 12: Stavovi ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe prema nemačkom jeziku na početku istraživanja**

Rezultati pokazuju da su se ispitanici uglavnom neutralno izjašnjavali za date tvrdnje. One su uglavnom kreću oko broja 4, ili nešto malo ispod tog broja, u pravcu negativnih osobina. Razlike u srednjim vrednostima kod grupa nisu statistički značajne jer je  $p > 0,05$ , što govori u ujednačenosti ove dve grupe u pogledu date varijable.

<i>Nemački jezik</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
4. <i>volim/ne volim</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,22	1,48	0,22	,407	,686
	<i>Kontrolna</i>	18	5,00	1,78			

**Tabela 13: Stav ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe prema nemačkom jeziku na početku istraživanja**

U ovom pitanju se takođe koristila skala semantičkog diferencijala. Rezultati pokazuju da ispitanici nisu neutralni prema nemačkom jeziku, odnosno birali su da im je jezik prijatan, budući da se rezultati grupišu oko vrednosti 5. Razlike u srednjim vrednostima nisu statistički značajne, budući da je  $p > 0,05$ , što govori o tome da su grupe i u pogledu ove varijable ujednačene.

### ➤ Stav prema nastavi nemačkog jezika

Nastava nemačkog jezika predstavlja jedan od najvažnijih faktora koji utiče na motivaciju studenata. U zavisnosti o toga na koji način ispitanici doživljavaju nastavu i kako se osećaju na njoj, veoma često može imati uticaja na motivaciju i postignuće, kao i na poimanje date kulture i naroda.

<i>Emocije vezane za čas nemačkog jezika</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. <i>Nezadovoljstvo/Zadovoljstvo</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,11	1,53	0,56	,991	,329
	<i>Kontrolna</i>	18	4,56	1,82			
2. <i>Tuga/Radost</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,89	1,41	0,06	,134	,894
	<i>Kontrolna</i>	18	4,83	1,04			
3. <i>Neprijatnost/Prijatnost</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,50	1,25	0,89	2,064	,047

	<i>Kontrolna</i>	18	4,61	1,33			
4. <i>Hladnoća/Toplota</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,67	1,24	0,61	1,417	,166
	<i>Kontrolna</i>	18	4,06	1,35			
5. <i>Dosada/Zainteresovanost</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,72	1,13	1,06	2,246	,031
	<i>Kontrolna</i>	18	4,67	1,64			

**Tabela 14: Stavovi ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe o nastavi nemačkog jezika na početku istraživanja**

Rezultati pokazuju da je eksperimentalna grupa pozitivnija prema nastavi nemačkog jezika, naime kod svih stavki zabeležene su veće srednje vrednosti nego kod kontrolne grupe. Statistički značajne razlike su zabeležene jedino kod stavke *prijatnost* i *zainteresovanost* budući da je  $p < 0,05$ . U pogledu ostalih stavki ne postoje statistički značajne razlike u grupama, odnosno grupe su većinski ujednačene po stavovima.

#### ➤ **Asocijacije na Nemačku**

Ovim pitanjem trebalo je ispitati u kojoj meri ispitanici obe grupe imaju stereotipno viđenje o Nemačkoj i da li se nakon sprovedenog istraživanja neke predrasude i stereotipi mogu promeniti.

<i>Prve asocijacije na Nemačku</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. <i>Drugi svetski rat i Hitler</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,06	1,47	0,00	0,000	1,000
	<i>Kontrolna</i>	18	3,06	1,51			
2. <i>Filmovi o partizanima i Nemačima</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,61	1,14	-0,28	-,661	,513
	<i>Kontrolna</i>	18	2,89	1,37			
3. <i>Sport</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,50	1,25	0,06	,129	,898
	<i>Kontrolna</i>	18	2,44	1,34			
4. <i>„Oktoberfest“</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,78	1,40	0,06	,123	,903
	<i>Kontrolna</i>	18	3,72	1,32			
5. <i>Rodbina u Nemačkoj</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,28	1,71	-0,83	- 1,448	,157
	<i>Kontrolna</i>	18	3,11	1,75			
6. <i>„Rammstein“</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,39	1,42	-0,22	-,476	,637
	<i>Kontrolna</i>	18	3,61	1,38			
7. <i>Disciplina</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,44	1,42	0,44	,867	,392
	<i>Kontrolna</i>	18	3,00	1,64			
8. <i>Dobra muzika</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,11	1,02	-0,17	-,392	,698
	<i>Kontrolna</i>	18	2,28	1,49			
9. <i>Dobri filmovi</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,72	1,41	0,22	,493	,625
	<i>Kontrolna</i>	18	2,50	1,29			
10. <i>Zanimljive serije</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,56	1,20	0,17	,402	,691

	<i>Kontrolna</i>	18	2,39	1,29			
<b>11. Multikulturalnost</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,00	1,37	0,17	,358	,723
	<i>Kontrolna</i>	18	2,83	1,42			
<b>12. Demokratija</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,06	1,26	0,33	,737	,466
	<i>Kontrolna</i>	18	2,72	1,45			

**Tabela 15: Asocijacije ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na Nemačku na početku istraživanja**

Na osnovu rezultata se može utvrditi da su najviše srednje vrednosti i za jednu i za drugu grupu zabeležene kod stavki *Oktobefest*, *Rammstein*, *disciplina* i *Drugi svetski rat*. Iz ovih rezultata se vidi da ove asocijacije predstavljaju stereotipe o Nemcima, koji doduše nisu u velikoj meri izražene, ali su prisutne. Razlike u srednjim vrednostima između kontrolne i eksperimentalne grupe kod svih stavki u okviru ovog pitanja nisu statistički značajne, tj. grupe su ujednačene u stavovima.

#### ➤ **Nastavni sadržaji i metode**

S obzirom na to da je već bilo reči u značaju nastavnih faktora u motivaciji studenata, ovde će biti navedeni koji sadržaji i metode rada studente eksperimentalne i kontrolne grupe najviše motivišu.

<i>Koji elementi u nastavi me motivišu?</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>1. Udžbenik</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,94	1,16	0,28	,709	,483
	<i>Kontrolna</i>	18	2,67	1,19			
<b>2. Muzika</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,50	1,34	0,39	,836	,409
	<i>Kontrolna</i>	18	3,11	1,45			
<b>3. Filmovi</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,22	1,06	0,78	1,793	,082
	<i>Kontrolna</i>	18	3,44	1,50			
<b>4. Serije</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,22	1,00	0,72	1,725	,094
	<i>Kontrolna</i>	18	3,50	1,47			
<b>5. Skečevi</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,72	1,71	-0,28	-,545	,590
	<i>Kontrolna</i>	18	3,00	1,33			
<b>6. Časopisi</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,50	1,25	0,33	,759	,453
	<i>Kontrolna</i>	18	3,17	1,38			
<b>7. Novine</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,33	1,37	0,33	,697	,491
	<i>Kontrolna</i>	18	3,00	1,50			
<b>8. Književna dela</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,44	1,58	0,50	1,007	,321
	<i>Kontrolna</i>	18	2,94	1,39			
<b>9. Komunikativno usmerena nastava</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,06	1,16	0,44	1,028	,311
	<i>Kontrolna</i>	18	3,61	1,42			
<b>10. Gramatika</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,39	1,24	0,39	,876	,387
	<i>Kontrolna</i>	18	3,00	1,41			
<b>11. Prevođenje tekstova</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,61	1,14	0,17	,427	,672
	<i>Kontrolna</i>	18	3,44	1,20			



<b>12. Referati</b>	<b>Eksperimentalna</b>	18	2,72	1,23	-0,17	-,392	,698
	<b>Kontrolna</b>	18	2,89	1,32			
<b>13. Frontalni oblik rada</b>	<b>Eksperimentalna</b>	18	2,33	1,24	-0,11	-,306	,762
	<b>Kontrolna</b>	18	2,44	0,92			
<b>14. Rad u paru i grupi</b>	<b>Eksperimentalna</b>	18	4,11	0,90	0,64	1,720	,095
	<b>Kontrolna</b>	17	3,47	1,28			

**Tabela 16: Sadržaji i metode u nastavi koje ispitanike eksperimentalne i kontrolne grupe motivišu na početku istraživanja**

Rezultati pokazuju da razlike u srednjim vrednostima eksperimentalne i kontrolne grupe nisu statistički značajne. Kod eksperimentalne grupe, visoke srednje vrednosti zabeležene su kod *filma* (AS = 4,22), *serija* (AS = 4,22), *rada u paru/ grupi* (AS = 4,11) i *komunikativno usmerene nastave* (AS = 4,06). U kontrolnoj grupi najviši rezultati zabeleženi su kod *komunikativno usmerene nastave* (AS = 3,61), *serija* (AS= 3,50) i *rada u paru/ grupi* (AS = 3,47) i *filmova* (AS = 3,44). I kod jedne i kod druge grupe najviše vrednosti zabeležene su kod audio-vizuelnih tekstova.

#### ➤ **Primena znanja jezika**

Na početku istraživanja takođe se merila i varijabla koja se tiče primene znanja jezika. Polazi se od toga da autentični tekstovi daju priliku studentu da u većoj meri primenjuje svoje znanje stranog jezika, i da to može imati pozitivan uticaj na njegovu motivaciju za učenje. Na početku istraživanja zabeležene su sledeće srednje vrednosti.

	<b>Grupa</b>	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>Razlika</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Primena znanja</b>	<b>Eksperimentalna</b>	18	2,12	1,05	0,49	1,293	,205
	<b>Kontrolna</b>	17	2,61	1,20			

**Tabela 17: Primena znanja nemačkog jezika ispitanika eksperimentane i kontrolne grupe na početku istraživanja**

Rezultati pokazuje da ispitanici kontrolne grupe prijavljuju veću vrednosti kod ove varijable. S obzirom na to da ove razlike nisu statistički značajne može se reći da su grupe ujednačene

### 8.1.1.1.2 KORELACIONA ANALIZA

U ovom delu rada prikazaće se korelacije između autentičnih tekstova i motivacije, kao i ostalih zavisnih varijabli koje predstavljaju faktore motivacije.

#### ❖ KORELACIJE U EKSPERIMENTALNOJ GRUPI

Najpre će biti prikazane korelacije u eksperimentalnoj grupi koje su utvrđene na početku eksperimentalnog toka.

##### ➤ Motivacija i autentični tekstovi

Rezultati pokazuju da u eksperimentalnoj grupi nisu utvrđene korelacije između autentičnih tekstova i motivacije na početku eksperimentalnog toka.

##### ➤ Instrumentalnost/Integrativnost i autentični tekstovi

U oktobru su utvrđene sledeće korelacije između varijabli instrumentalnost/integrativnost i autentičnih tekstova.

<i>Nemački jezik učim</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>zato što me interesuju nemački jezik i kultura</i>	r	,399	,019	<b>,560*</b>	,293	,300	,303	,119
	p	,101	,942	,016	,238	,227	,221	,637
<i>zato što stalno želim da se usavršavam</i>	r	,410	,256	<b>,575*</b>	<b>,494*</b>	,412	,458	,265
	p	,091	,305	,013	,037	,089	,056	,287
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 18: Korelacije između integrativne i instrumentalne orijentisanosti ispitanika eksperimentalne grupe i autentičnih tekstova na početku istraživanja**

Na početku istraživanja utvrđene su umerene korelacije između integrativnog motiva (*interesovanja za nemačku kulturu*) i *filmova* ( $r = ,560$ ,  $p = ,016$ ). Korelacije su takođe utvrđene kod integrativnog motiva, koji je praćen i instrumentalnim (*zato što želim da se usavršavam*) i *filmova* ( $r = ,575$ ,  $p = ,013$ ) i *serija* ( $r = ,494$ ,  $p = ,037$ ).

➤ **Generalno interesovanje za učenje stranih jezika i autentični tekstovi**

Sledeći zadatak u ovom istraživanju je bio da se utvrdi postojanje korelacija između generalnog interesovanja za učenje stranih jezika i autentičnih tekstova. U oktobru je utvrđena jedna korelacija:

		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>Generalno volim da učim jezike</i>	r	,101	,094	,194	,121	,101	,164	<b>,474*</b>
	p	,691	,709	,440	,631	,689	,516	,047
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 19: Korelacije između generalnog interesovanja za učenje stranih jezika ispitanika eksperimentalne grupe i autentičnih tekstova na početku istraživanja**

Pre početka istraživanja utvrđene su umerene korelacije između *generalnog interesovanja za jezike i književnih dela* ( $r = ,474$ ,  $p = ,047$ ).

➤ **Stav prema Nemicima i autentični tekstovi**

U istraživanju se nastojalo utvrditi da li postoji statistički značajna korelacija između stavova ispitanika prema Nemicima i autentičnih tekstova. U oktobru su utvrđene sledeće korelacije:

<i>Nemce doživljavao kao</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>komunikativne</i>	r	-,057	-,209	-,482	<b>-,495*</b>	-,463	-,359	-,336
	p	,829	,420	,050	,044	,061	,157	,187
<i>društvene</i>	r	-,045	,235	<b>-,544*</b>	-,261	-,441	<b>-,516*</b>	-,282
	p	,859	,348	,020	,295	,067	,028	,257
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 20: Korelacije između stava ispitanika eksperimentalne grupe prema Nemicima i autentičnih tekstova na početku eksperimentalnog toka**

U oktobru su utvrđene 3 negativne korelacije između autentičnih tekstova i stava ispitanika prema Nemicima i to pre svega između *komunikativnosti i serija* ( $r = -,495$ ,  $p = ,044$ ), *društvenosti i filmova* ( $r = -,544$ ,  $p = ,020$ ), kao i *društvenosti i novina* ( $r = -,516$ ,  $p = ,028$ ).

➤ **Stav prema nemačkom jeziku i autentični tekstovi**

U istraživanju se nastojalo utvrditi da li postoji korelacija između stavova ispitanika prema nemačkom jeziku i autentičnih tekstova. U oktobru, na početku istraživanja, utvrđene su sledeće korelacije:

<i>Nemački jezik je</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>melodičan</i>	r	,169	-,018	,459	,391	<b>,547*</b>	<b>,549*</b>	,408
	p	,503	,945	,055	,108	,019	,018	,093
<i>lak</i>	r	-,092	,171	,403	<b>,518*</b>	,404	,234	,019
	p	,716	,497	,097	,028	,097	,350	,939
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 21: Korelacije između stava ispitanika eksperimentalne grupe prema nemačkom jeziku i autentičnih tekstova na početku istraživanja**

Na početku istraživanja utvrđene su tri korelacije srednjeg intenziteta između stava ispitanika prema nemačkom jeziku i autentičnih tekstova. Stavka *melodičnost* je u pozitivnoj korelaciji sa *časopisima* ( $r = ,547$ ,  $p = ,019$ ) i *novinama* ( $r = ,549$ ,  $p = ,018$ ), dok je *lakoća* u pozitivnoj korelaciji sa *serijama* ( $r = ,518$ ,  $p = ,028$ ).

➤ **Stav prema nastavi nemačkog jezika i autentični tekstovi**

U istraživanju se proveravala hipoteza da li postoji statistički značajna korelacija između stavova ispitanika prema nastavi nemačkog jezika i autentičnih tekstova. U oktobru su ustanovljene sledeće korelacije:

<i>Emocije vezane za čas nemačkog jezika</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>Radost</i>	r	,283	-,125	,411	,185	<b>,535*</b>	<b>,477*</b>	,076
	p	,254	,622	,090	,463	,022	,046	,763
<i>Prijatnost</i>	r	,182	<b>-,475*</b>	-,355	-,188	-,019	-,137	-,179
	p	,469	,046	,148	,455	,941	,587	,478
<i>Zainteresovanost</i>	r	,347	-,136	,202	,110	<b>,481*</b>	,254	-,026
	p	,159	,590	,421	,665	,044	,310	,919
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 22: Korelacije između stava ispitanika eksperimentalne grupe prema nastavi nemačkog jezika i autentičnih tekstova na početku istraživanja**

Rezultati pokazuju postojanje umerenih korelacija između stavki *radosti* i *časopisa* ( $r = ,535$ ,  $p = ,022$ ) i *novina* ( $r = ,477$ ,  $p = ,046$ ). Pozitivna korelacija utvrđena je i kod *zainteresovanosti* i *časopisa* ( $r = ,481$ ,  $p = ,044$ ). Rezultati pokazuju i negativnu korelaciju između *prijatnosti* i *muzike* ( $r = -,475$ ,  $p = ,046$ ).

### ➤ Asocijacije na Nemačku i autentični tekstovi

U ovom delu cilj je bio utvrditi da li postoji veza između asocijacija koje ispitanici imaju na Nemačku i autentičnih sadržaja. Na početku istraživanja utvrđene su sledeće korelacije:

Asocijacije na nemačku		Udžbenik	Muzika	Filmovi	Serije	Časopisi	Novine	Književna dela
„Oktoberfest“	r	,137	<b>,566*</b>	<b>,552*</b>	<b>,584*</b>	<b>,506*</b>	,410	<b>,634**</b>
	p	,588	,014	,018	,011	,032	,091	,005
Multikulturalnost	r	-,037	,128	,364	,214	<b>,652**</b>	<b>,781**</b>	,461
	p	,884	,613	,138	,395	,003	,000	,054
Demokratija	r	-,038	,331	,387	,409	<b>,767**</b>	<b>,636**</b>	,460
	p	,881	,179	,113	,092	,000	,005	,055
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 23: Korelacije između asocijacija ispitanika eksperimentalne grupe na Nemačku i autentičnih tekstova na početku istraživanja**

Pre sprovođenja istraživanja u eksperimentalnoj grupi je ustanovljeno nekoliko korelacija između ispitanikovih asocijacija na Nemačku i autentičnih sadržaja. Pre svega su kod stavke *Oktoberfest* primetne korelacije srednjeg intenziteta sa autentičnim tekstovima i to sa *muzikom* ( $r = ,566$ ,  $p = ,014$ ), *filmom* ( $r = ,552$ ,  $p = ,018$ ), *serijama* ( $r = ,584$ ,  $p = ,011$ ) i *časopisima* ( $r = ,506$ ,  $p = ,032$ ) i *književnim delima* ( $r = ,634$ ,  $p = ,005$ ).

Pozitivne korelacije utvrđene su između stavke *multikulturalnost* i *časopisa* ( $r = ,652$ ,  $p = ,003$ ) i *novina* gde je ona naročito visoka ( $r = ,781$ ,  $p = ,000$ ). Osim toga, rezultati pokazuju povezanost između štampanih tekstova i viđenja nemačke kao demokratske zemlje. Utvrđena je visoka korelacija između *demokratije* i *časopisa* ( $r = ,767$ ,  $p = ,000$ ) i umerena između *demokratije* i *novina* ( $r = ,636$ ,  $p = ,005$ ).

➤ **Primena znanja jezika i autentični tekstovi**

Kod funkcionalnog faktora cilj istraživanja je utvrditi da li postoje korelacije između primene znanja stranog jezika i autentičnih tekstova. U oktobru nisu utvrđene korelacije između motivacije i nastavnih sadržaja.

❖ **KORELACIJE U KONTROLNOJ GRUPI**

U daljem radu, prikazaće se korelacije koje su ustanovljene kod ispitanika kontrolne grupe na početku istraživanja.

➤ **Motivacija i nastavni sadržaji**

U ovom istraživanju se proučavalo da li će postojati statistički značajna korelacija između motivacije i sadržaja koji se primenjuju u nastavi.

		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>Motivisan sam da učim nemački</i>	r	,766**	,665**	,784**	,823**	,717**	,681**	,443
	p	,000	,003	,000	,000	,001	,002	,066
** . Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
* . Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 24: Korelacije između motivacije i nastavnih sadržaja na početku istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

U oktobru su u kontrolnoj grupi postojale korelacije između varijable *motivisanosti* i svih nastavnih sadržaja osim književnih dela. Pri tome se radi o korelacijama visokog i srednjeg intenziteta.

➤ **Integrativnost/instrumentalnost i nastavni sadržaji**

U ovom delu rada se proučava da li postoji veza između ciljeva učenja stranog jezika i nastavnih sadržaja. Na početku su utvrđene sledeće korelacije:

<i>Nemački jezik učim</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>zato što je lep jezik</i>	r	,231	,548*	,376	,500*	,232	,184	,340
	p	,355	,019	,124	,034	,354	,465	,167

<i>zato što me roditelji teraju da ga učim</i>	r	-,069	,003	,011	-,154	,030	,093	,073
	p	,793	,991	,967	,556	,910	,723	,780
<i>zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim</i>	r	,443	,475	<b>,628**</b>	<b>,668**</b>	<b>,636**</b>	<b>,555*</b>	<b>,795**</b>
	p	,075	,054	,007	,003	,006	,021	,000
<i>zato što će mi trebati u poslu</i>	r	,295	,268	,025	-,063	-,048	-,036	-,178
	p	,250	,299	,923	,810	,854	,890	,494
<i>zato što planiram da živim u Nemačkoj</i>	r	,267	,402	,270	,352	,201	,154	,318
	p	,301	,109	,294	,166	,438	,556	,213
<i>zato što me interesuju nemački jezik i kultura</i>	r	,453	<b>,758**</b>	<b>,728**</b>	<b>,883**</b>	<b>,651**</b>	<b>,590*</b>	<b>,492*</b>
	p	,068	,000	,001	,000	,005	,013	,045
<i>zato što stalno želim da se usavršavam</i>	r	,112	,471	,086	,153	,359	,141	,336
	p	,669	,056	,744	,557	,157	,589	,187
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 25: Korelacija između ciljeva učenja i nastavnih sadržaja na početku istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Na početku istraživanja utvrđene su korelacije između kako integrativnih, tako i instrumentalnih motiva i autentičnih tekstova. U okviru integrativnih motiva postoje pozitivne korelacije između stavke (*zato što je lep jezik*) i *muzike* ( $r = ,548$ ,  $p = ,019$ ) i *serija* ( $r = ,500$ ,  $p = ,034$ ). Osim toga, u okviru integrativnog motiva koji se tiče *interesovanja za nemački jezik i kulturu* sa svim autentičnim sadržajima: sa *muzikom, filmovima, serijama, časopisima novinama i književnim delima*. Isto tako je utvrđeno postojanje korelacije srednjeg intenziteta između integrativnog motiva (*zato što je lep jezik*) i *muzike* ( $r = 548$ ,  $p = ,019$ ).

Takođe su utvrđene korelacije visokog i srednjeg intenziteta između instrumentalnog motiva (*zato što je to samo jedan u nizu predmeta koje moram da položim*) i *filmova, serija, časopisa, novina i književnih dela*.

### ➤ **Generalno interesovanje za učenje stranih jezika i nastavni sadržaji**

Na početku istraživanja (u oktobru) nisu utvrđene korelacije ove varijable sa autentičnim tekstovima.

➤ **Stav prema Nemcima i nastavni sadržaji**

I u kontrolnoj grupi se nastojalo utvrditi da li postoje korelacije između stavova ispitanika prema Nemcima i sadržaja u nastavi. Na početku istraživanja nisu utvrđene korelacije između ovih varijabli.

➤ **Stav prema nemačkom jeziku i nastavni sadržaji**

U kontrolnoj grupi se proučavalo da li postoji korelacija između stava ispitanika prema nemačkom jeziku i nastavnih sadržaja. U oktobru, na početku istraživanja utvrđene su sledeće korelacije:

<i>Nemački jezik je</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>melodičan</i>	r	,147	,224	,216	,321	,013	,047	,146
	p	,562	,371	,389	,194	,960	,854	,563
<i>lak</i>	r	<b>,523*</b>	<b>,474*</b>	<b>,830**</b>	<b>,838**</b>	<b>,680**</b>	<b>,578*</b>	<b>,701**</b>
	p	,026	,047	,000	,000	,002	,012	,001
<i>interesantan</i>	r	,275	,386	<b>,481*</b>	,411	,220	,149	-,041
	p	,269	,114	,043	,091	,380	,555	,872
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 26: Korelacija između stavova ispitanika prema nemačkom jeziku i nastavnih sadržaja na početku istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Pre sprovođenja istraživanja utvrđene su korelacije srednjeg i visokog intenziteta između stavke *lak* i svih vrsta tekstova (*udžbenika, muzike, filmova, serija, časopisa, novina i književnih dela*). Osim toga postoji korelacija između stavki *interesantan* i *filmova* ( $r = ,481, p = ,043$ ). U okviru ove varijable ispitivale su se emocije koje ispitanici imaju prema nemačkom jeziku i njihove korelacije sa nastavnim sadržajima.

		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>Nemački jezik volim</i>	r	,167	<b>,546*</b>	,461	<b>,608**</b>	,406	,309	,450
	p	,509	,019	,054	,007	,095	,212	,061
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 27: Korelacija između stavova ispitanika prema nemačkom jeziku i nastavnih sadržaja na početku istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**



Na početku istraživanja u kontrolnoj grupi postojale su korelacije između *ljubavi prema jeziku* i *muzike* ( $r = ,546$ ,  $p = ,019$ ) i *serija* ( $r = ,608$ ,  $p = ,007$ ).

➤ **Stav prema nastavi nemačkog jezika i nastavni sadržaji**

Jedan od ciljeva istraživanja bio je da se utvrdi da li kod kontrolne grupe postoje korelacije između stava ispitanika prema nastavi nemačkog jezika i nastavnih sadržaja. U oktobru su utvrđene sledeće korelacije:

<i>Emocije vezane za čas nemačkog jezika</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>Zadovoljstvo</i>	r	<b>,634**</b>	<b>,865**</b>	<b>,785**</b>	<b>,793**</b>	<b>,755**</b>	<b>,691**</b>	<b>,546*</b>
	p	,005	,000	,000	,000	,000	,001	,019
<i>Radost</i>	r	,332	<b>,713**</b>	,462	<b>,481*</b>	,387	,377	,277
	p	,178	,001	,053	,043	,112	,123	,266
<i>Prijatnost</i>	r	<b>,507*</b>	<b>,692**</b>	<b>,648**</b>	<b>,556*</b>	<b>,515*</b>	<b>,501*</b>	,241
	p	,032	,001	,004	,016	,029	,034	,335
<i>Toplota</i>	r	,379	<b>,628**</b>	<b>,480*</b>	<b>,491*</b>	,468	,350	,409
	p	,121	,005	,044	,039	,050	,155	,092
<i>Zainteresovanost</i>	r	,451	<b>,707**</b>	<b>,634**</b>	<b>,635**</b>	<b>,543*</b>	<b>,478*</b>	<b>,480*</b>
	p	,060	,001	,005	,005	,020	,045	,044
** . Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
* . Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 28: Korelacija između stavova ispitanika prema nastavi nemačkog jeziku i nastavnih sadržaja na početku istraživanja kod kontrolne grupe**

Rezultati na početku istraživanja pokazuju ukupno 24 korelacija između stavova prema nastavi i sadržaja u nastavi. Kod prve stavke *zadovoljstvo* prisutne su korelacije visokog i srednjeg intenziteta sa svim sadržajima u nastavi koji su navedeni.

Kod stavke *radost* postoji značajna korelacija sa *muzikom* ( $r = ,713$ ,  $p = ,001$ ) i *serijama* ( $r = ,481$ ,  $p = ,043$ ). Osim toga, postoje značajne korelacije između stavke *prijatnosti* i *udžbenika*, *muzike*, *filmova*, *serija*, *časopisa* i *novina*. Ukoliko se pogleda tabela, sve navedene stavke pokazuju korelacije sa nekim sadržajima u nastavi, pri čemu su najzastupljenije korelacije sa *filmovima*, *muzikom* i *serijom*, budući da se ove korelacije pojavljuju 4 puta, dok se novinski članci i časopisi pojavljuju 3 puta.

➤ **Asocijacije na Nemačku i nastavni sadržaji**

I u kontrolnoj grupi se ispitivalo da li postoje korelacije između asocijacija koje ispitanici imaju na Nemačku i nastavnih sadržaja.

<i>Asocijacije na nemačku</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>	<i>Književna dela</i>
<i>Drugi svetski rat i Hitler</i>	r	-,414	-,405	-,296	-,305	-,370	<b>-,494*</b>	-,278
	p	,087	,096	,233	,218	,131	,037	,265

**Tabela 29: Korelacija između asocijacija na Nemačku i nastavnih sadržaja na početku istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Jedina zabeležena korelacija postoji između stavke *Drugi svetski rat i Hitler* i *novina*. Radi se o obrnutoj korelaciji srednjeg intenziteta ( $r = -,494$ ,  $p = ,037$ ).

➤ **Primena znanja jezika i nastavni sadržaji**

U oktobru su utvrđene sledeće korelacije među ovim varijablama:

		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Časopisi</i>	<i>Novine</i>
<i>Svoje znanje nemačkog jezika primenjujem van nastave nemačkog jezika</i>	r	<b>,690**</b>	<b>,739**</b>	<b>,626**</b>	<b>,621**</b>	<b>,611**</b>	<b>,560*</b>
	P	,002	,000	,005	,006	,007	,016
<b>**.</b> <i>Korelacija je značajna na nivou 0,01.</i>							
<b>*</b> <i>Korelacija je značajna na nivou 0,05.</i>							

**Tabela 30: Korelacije između primene znanja i sadržaja u nastavi na početku istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Na početku istraživanja utvrđene su korelacije između primene jezika i svih sadržaja u nastavi osim književnih dela.

### 8.1.1.2 KVALITATIVNA ANALIZA

Zadaci u upitniku koji su otvorenog tipa imali su za cilj da se pitanje motivacije malo jasnije razradi, pa su ispitanici navodili šta ih u nastavi ne motiviše, šta im predstavlja poteškoće u učenju, kao i da sami daju predloge koji bi doprineli da nastava bude dinamičnija i zanimljivija. U ovom delu rada biće komentarisane i navedene najčešće tvrdnje koje su ispitanici dali, dok će u zagradi biti naveden i broj ispitanika koji deli to mišljenje.

Na pitanje *Šta Vas u nastavi ne motiviše* ispitanici eksperimentalne grupe su odgovorili na sledeći način:

<i>Redni broj</i>	<i>Sadržaji i metode rada koji ne motivišu</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Gramatika	4
2.	Frontalni oblik rada	3
3.	Dosadni tekstovi iz udžbenika	3
4.	Bodovanje i ocene	3
5.	Nepodsticanje komunikacije na nemačkom	2
6.	Suva predavanja bez zanimljivih materijala	2
7.	Učenje napamet	2

**Tabela 31: Sadržaji i metode rada koje ispitanike eksperimentalne grupe ne motivišu na početku istraživanja**

Ispitanici kontrolne grupe su dali sledeće odgovore:

<i>Redni broj</i>	<i>Sadržaji i aktivnosti koji ne motivišu</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Gramatika	2
2.	Frontalni oblik rada	2
3.	Rad po udžbeniku	2
5.	Nepodsticanje komunikacije na nemačkom	2
6.	Teoretisanje nastavnika/držanje monologa	2

**Tabela 32: Sadržaji i metode rada koje ispitanike kontrolne grupe ne motivišu na početku istraživanja**

Na osnovu odgovora ispitanika vidi se da su obe grupe prilično ujednačene u pogledu faktora koji ih ne motivišu. Na pitanje *Šta Vam predstavlja poteškoće?* ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe su odgovorili na sledeći način:

<i>Redni broj</i>	<i>Poteškoće u učenju</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Gramatika	8
2.	Komunikacija	4
3.	Izgovor	2

**Tabela 33: Poteškoće u učenju nemačkog jezika kod ispitanika eksperimentalne grupe na početku istraživanja**

Kontrolna grupa je dala slične odgovore:

<i>Redni broj</i>	<i>Poteškoće u učenju</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Gramatika	10
2.	Komunikacija	3
3.	Vokabular	3

**Tabela 34: Poteškoće u učenju nemačkog jezika kod ispitanika kontrolne grupe na početku istraživanja**

Na osnovu ovih odgovora može se zaključiti da i eksperimentalna i kontrolna grupa imaju poteškoće u sličnim domenima. Na pitanje *Šta predlažete u cilju poboljšanja ovog predmeta?*, studenti su odgovorili na sledeći način.

<i>Redni broj</i>	<i>Željene aktivnosti i sadržaji</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Više komunikacije/konverzacije	6
2.	Primenu serija	5
3.	Primenu filmova	5
5.	Primenu muzike	4

**Tabela 35: Predlozi za poboljšanje nastave nemačkog jezika ispitanika eksperimentalne grupe na početku istraživanja**

Ovo su bili najzastupljeniji odgovori, ali ispitanici eksperimentalne grupe su takođe izjavili da bi trebalo odstupati od gradiva iz udžbenika, više slušati audio materijale na nemačkom, više pisati na nemačkom, primenjivati rad u pari i grupi.

U kontrolnoj grupi dati su sledeći odgovori na isto pitanje:

<i>Redni broj</i>	<i>Željene aktivnosti i sadržaji</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Više komunikacije/konverzacije	7
2.	Primenu serija	3
3.	Primenu filmova	3
5.	Primenu muzike	3
6.	Više rada u grupi	2

**Tabela 36: Predlozi za poboljšanje nastave nemačkog jezika ispitanika kontrolne grupe na početku istraživanja**

Osim ovoga, ispitanici kontrolne grupe su istakli da ih motiviše prevođenje tekstova, manje rada po knjizi i kreativnija nastava.

Na osnovu ovih odgovora može se zaključiti da obe grupe imaju slične želje, ciljeve i očekivanja od nastave. Ispitanici obe grupe su naveli da ih motivišu mediji, odnosno autentični tekstovi u nastavi, kao i nastava koja u prvi plan stavlja sticanje komunikativnih kompetencija, što i jeste cilj savremene nastave stranih jezika.

## 8.1.2 UPITNIK 2

U ovom delu rada biće navedeni rezultati istraživanja nakon sprovođenja eksperimenta. Najpre će biti navedeni rezultati kvantitativne, a zatim kvalitativne analize.

### 8.1.2.1 KVANTITATIVNA ANALIZA

Kod kvantitativne analize prikazaće se rezultati deskriptivne analize sa srednjim vrednostima, standardnom devijacijom i statističkom značajnošću razlika između grupa, a zatim će biti navedeni rezultati korelacione analize.

#### 8.1.2.1.1 DESKRIPTIVNA ANALIZA

Jedna od hipoteza istraživanja je glasila da će studenti eksperimentalne grupe imati veću motivaciju za učenje nemačkog jezika od ispitanika kontrolne grupe.

	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Motivisan sam da učim nemački</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,33	0,84	0,61	1,901	,066
	<i>Kontrolna</i>	18	3,72	1,07			

Tabela 37: Motivacija ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na kraju istraživanja

Rezultati na početku istraživanja (Tabela 8) pokazali su veće srednje vrednosti eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu, a razlike među grupama su bile statistički značajne. Na kraju istraživanja, eksperimentalna grupa je i dalje bila motivisanija od kontrolne, samo što razlike u srednjim vrednostima između grupe više nisu statistički značajne. Naime, dok su srednje vrednosti kontrolne grupe porasle i to za  $AS = 0,22$ , vrednosti eksperimentalne grupe su se neznatno smanjile za  $AS = 0,06$ . Time **nije potvrđena hipoteza H1a**.

#### ➤ Instrumentalnost/Integrativnost

Druga hipoteza istraživanja glasila je da će studenti u eksperimentalnoj grupi biti više integrativno orijentisani od ispitanika u kontrolnoj grupi

<i>Nemački jezik učim</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. <i>zato što je lep jezik</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>5,00</b>	1,05	1,65	,953	,348
	<i>Kontrolna</i>	17	<b>3,35</b>	1,00			
2. <i>zato što me roditelji teraju da ga učim</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,67	0,97	0,14	,439	,664
	<i>Kontrolna</i>	17	<b>4,53</b>	0,87			
3. <i>zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>3,89</b>	1,37	0,28	,649	,521
	<i>Kontrolna</i>	18	<b>3,61</b>	1,20			
4. <i>zato što će mi trebati u poslu</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>4,22</b>	1,06	0,58	1,65 2	,108
	<i>Kontrolna</i>	17	3,65	1,00			
5. <i>zato što planiram da živim u Nemačkoj</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,89	1,13	0,30	,709	,483
	<i>Kontrolna</i>	17	2,59	1,37			
6. <i>zato što me interesuju nemački jezik i kultura</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,39	1,04	-0,02	- ,063	,950
	<i>Kontrolna</i>	17	3,41	1,12			
7. <i>zato što stalno želim da se usavršavam</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>4,39</b>	0,70	0,74	2,56 4	,015
	<i>Kontrolna</i>	17	<b>3,65</b>	1,00			

**Tabela 38: Ciljevi učenja nemačkog jezika ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na kraju istraživanja**

Na početku istraživanja kod instrumentalnih motiva (*zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim*) i (*zato što će mi trebati u poslu*) utvrđene su statistički značajne razlike među grupama (Tabela 9), dok na kraju istraživanja one nisu utvrđene. Dok su se srednje vrednosti kod eksperimentalne grupe smanjile (kod 3. stavke), odnosno ostale iste (kod 4. stavke), kod kontrolne grupe su se instrumentalni motivi povećali, te razlike u vrednostima među grupama više nisu postojale.

Statističke značajne razlike zabeležene su kod poslednje stavke (*Zato što stalno želim da se usavršavam*), ali one su postojale i na početku istraživanja, te nisu relevantne kao pokazatelji promena.

Kod ostalih stavki nisu utvrđene statistički značajne razlike, ali su se desile određene promene u vrednostima i stavovima, koje će ukratko biti iskomentarisane. Na početku je eksperimentalna grupa na skali od 1 do 5 nemački jezik ocenila kao lep sa AS = 3,39, a nakon sprovedenog istraživanja sa maksimalnom vrednošću AS = 5,00, što je veoma značajan rezultat. I kod kontrolne grupe je primetan porast u rezultatima kod ove stavke, ali on je prilično mali (za AS = 0,02).

Interesantni su takođe rezultati u drugoj stavci. Ovde se radi o spoljašnjoj motivaciji, i to kada se na učenika i studenta vrši određena vrsta spoljašnje prisile. Rezultati pokazuju da se kod druge stavke ovi pritisci kod eksperimentalne grupe nakon sprovedenog istraživanja smanjili sa AS = 4,78 na AS = 4,67, dok su se kod kontrolne grupe povećali sa AS = 4,47 na AS = 4,53.

Rezultati takođe pokazuju da je razlika u srednjim vrednostima između grupa na početku istraživanja kod integrativnog motiva *Zato što me interesuju nemački jezik i kultura* iznosila AS = - 0,25, a na kraju je ona umanjena i iznosi AS = - 0,02. Naime, kod eksperimentalne grupe su se povećali integrativni motivi i unutrašnja motivacija, dok su se kod kontrolne oni smanjili. Slični su rezultati kod stavke *Zato što planiram da živim u Nemačkoj*. Integrativni motivi su se kod eksperimentalne grupe neznatno povećali (sa AS = 2,83 na AS = 2,89), dok su se kod kontrolne grupe neznatno smanjili (sa AS = 2,69 na AS = 2,59)

Rezultati srednjih vrednosti pokazuju veću integrativnu orijentisanost i unutrašnju motivaciju ispitanika eksperimentalne grupe od kontrolne, međutim ove razlike u rezultatima nisu statistički značajne, pa hipoteza **H1b nije potvrđena**.

### ➤ **Generalno interesovanje za jezike**

Jedno od polazišta istraživanja jeste da će ispitanici eksperimentalne grupe generalno biti više zainteresovaniji za učenje stranih jezika od ispitanika kontrolne grupe.

	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Generalno volim da učim jezike</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,56	0,70	<b>0,91</b>	2,493	,018
	<i>Kontrolna</i>	17	3,65	1,37			

**Tabela 39: Generalno interesovanje ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe za učenje stranih jezika na kraju istraživanja**

Na početku istraživanja (Tabela 10), obe grupe su pokazivale generalno interesovanje za jezike o čemu svedoče srednje vrednosti koje su se grupisale oko broja 4, ali razlika u grupama nije bila statistički značajna. Nakon sprovedenog istraživanja, vrednosti u eksperimentalnoj grupi su se povećale dok su se u kontrolnoj grupi smanjile, a razlika u srednjim vrednostima u grupama iznosi AS = 0,91 i ona je statistički značajna jer je  $p < 0,05$  ( $t$



= 2,493; p=,018). Na osnovu ovoga može da se zaključi da je **hipoteza istraživanja H1c potvrđena.**

➤ **Stav prema Nemcima**

U ovom istraživanju se polazilo od hipoteze da će autentični tekstovi doprineti pozitivnijem stavu ispitanika eksperimentalne grupe prema Nemcima.

<i>Nemce doživljam kao</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. <i>Hladne/tople</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,67	1,41	-0,22	-,487	,630
	<i>Kontrolna</i>	18	3,89	1,32			
2. <i>zatvorene/otvorene</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,61	1,46	-0,72	-1,466	,152
	<i>Kontrolna</i>	18	4,33	1,50			
3. <i>ćutljive/komunikativne</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,56	1,20	-0,78	-1,879	,069
	<i>Kontrolna</i>	18	5,33	1,28			
4. <i>lenje/vredne</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,89	1,23	0,50	,892	,378
	<i>Kontrolna</i>	18	5,39	2,03			
5. <i>ratnićki nastrojene/pacifiste</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,06	1,86	-0,06	-,100	,921
	<i>Kontrolna</i>	18	4,11	1,45			
6. <i>nedruštvene/društvene</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,06	1,51	0,39	,664	,511
	<i>Kontrolna</i>	18	4,67	1,97			
7. <i>nedisciplinovane /disciplinovane</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,61	1,75	-0,39	-,679	,502
	<i>Kontrolna</i>	18	6,00	1,68			
8. <i>netolerantne /tolerantne</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,22	1,63	0,17	,286	,777
	<i>Kontrolna</i>	18	5,06	1,86			
9. <i>nemaju smisla za humor/imaju smisla za humor</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,83	1,20	0,11	,269	,789
	<i>Kontrolna</i>	18	4,72	1,27			

**Tabela 40: Stav eksperimentalne i kontrolne grupe prema Nemcima na kraju istraživanja**

Na početku istraživanja nisu utvrđene statistićki znaćajne razlike među grupama (Tabela 11), kao ni na kraju istraživanja što znaći da grupe imaju slićan stav i doživljaj Nemaca. S obzirom na to da se vrednosti grupišu uglavnom oko 5. podeoka, govori o tome da ispitanici i jedne i druge grupe imaju pozitivniju sliku Nemaca. Iako ne postoje statistićki znaćajne razlike među grupama, kada se pogledaju rezultati srednjih vrednosti može se uoćiti da su ispitanici kontrolne grupe više težio da pozitivno ocene Nemce, nego ispitanici eksperimentalne grupe i smatraju ih otvorenijim, komunikativnijim, tolerantnijim, ali isto tako i disciplinovanijim. Jedina stavka gde je eksperimentalna grupa imala veće vrednosti u odnosu na početak istraživanja i kontrolnu grupu tiće se društvenosti i duhovitosti Nemaca.

Kako nisu utvrđene statistički značajne razlike među grupama **hipoteza istraživanja H1d nije potvrđena.**

➤ **Stav prema nemačkom jeziku**

Sledeća varijabla ispitivala je stavove ispitanika o nemačkom jeziku i imala je za cilj da potvrdi ili opovrgne hipotezu da će studenti eksperimentalne grupe nakon sprovedenog istraživanja imati pozitivniji stav prema nemačkom jeziku od studenata kontrolne grupe.

<i>Nemački jezik je</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. <i>grub/melodičan</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,28	1,02	0,67	1,651	,108
	<i>Kontrolna</i>	18	3,61	1,38			
2. <i>težak/lak</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,89	1,45	0,44	1,002	,323
	<i>Kontrolna</i>	18	3,44	1,20			
3. <i>dosadan/interesantan</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,33	1,24	0,44	,959	,345
	<i>Kontrolna</i>	18	4,89	1,53			

**Tabela 41: Stav ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe prema nemačkom jeziku na kraju istraživanja**

Rezultati pokazuju da razlike u srednjim vrednostima između kontrolne i eksperimentalne grupe nisu statistički značajne, ali promene ipak postoje kada se rezultati sa početka istraživanja (Tabela 12) uporede sa rezultatima na kraju sprovedenog istraživanja. Tako je kod prve stavke razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe iznosila  $AS = 0,33$ , a na kraju  $AS = 0,67$ , kod druge stavke razlika je na početku iznosila  $AS = 0,22$ , na kraju  $AS = 0,44$ , dok su kod treće na početku razlike bile  $AS = 0,39$ , a na kraju  $AS = 0,44$  u korist eksperimentalne grupe.

Pitanjem *Koliko volite nemački jezik?* se takođe ispitivao stav ispitanika prema nemačkom jeziku, tačnije njihove emocije.

	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
4. <i>Nemački jezik ne volim/volim</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,83	0,92	0,61	1,583	,123
	<i>Kontrolna</i>	18	5,22	1,35			

**Tabela 42: Stav ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe prema nemačkom jeziku na kraju istraživanja**

Rezultati upitnika sa početka istraživanja (Tabela 13) pokazuju da su početne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe iznosile  $AS = 0,22$ , dok su razlike na kraju bile  $AS = 0,61$ . Kod obe grupe je primetan porast vrednosti, međutim kod eksperimentalne grupe ovaj porast je veći. Iako razlika u vrednostima nije statistički značajna, ona je pokazatelj određenih promena unutar eksperimentalne grupe.

Iako promene u okviru grupe postoje razlike nisu statistički značajne, te ova **H1e hipoteza nije potvrđena.**

➤ **Stav prema nastavi nemačkog jezika**

U ovom istraživanju polazilo se od toga da će autentični tekstovi izazvati više emocija kod studenata eksperimentalne grupe, te da će oni sa nastavom nemačkog povezivati pozitivnije emocije od studenata kontrolne grupe.

<i>Koje emocije vezujem za čas nemačkog jezika?</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>1. Nezadovoljstvo/Zadovoljstvo</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,78	1,00	0,72	1,718	,095
	<i>Kontrolna</i>	18	5,06	1,47			
<i>2. Tuga/Radost</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,17	1,50	0,33	,692	,494
	<i>Kontrolna</i>	18	4,83	1,38			
<i>3. Neprijatnost/Prijatnost</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,33	1,46	0,33	,660	,514
	<i>Kontrolna</i>	18	5,00	1,57			
<i>4. Hladnoća/Toplota</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,28	1,60	0,22	,439	,664
	<i>Kontrolna</i>	18	5,06	1,43			
<i>5. Dosada/Zainteresovanost</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	5,94	1,11	0,61	1,498	,143
	<i>Kontrolna</i>	18	5,33	1,33			

**Tabela 43: Emocije koje ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe vezuju za nastavu nemačkog jezika**

Na početku istraživanja (Tabela 14) kod 3. i 5. stavke utvrđene su statistički značajne korelacije među grupama, odnosno ispitanici eksperimentalne grupe su sa nastavom nemačkog povezivali pozitivnije emocije nego ispitanici kontrolne grupe. Na kraju istraživanja tih razlika više nema, jer su se vrednosti ispitanika kontrolne grupe povećale. Osim toga, ni kod jedne stavke nisu utvrđene statistički značajne razlike među grupama, što znači da one imaju slične emocije i stavove prema nastavi nemačkog jezika. Srednje vrednosti u grupama uglavnom se grupišu oko 5/6 podeoka što govori o pozitivnim emocijama kod obe

grupe. Iako su kod eksperimentalne grupe prisutni veće srednje vrednosti, one nisu statistički značajne, te **H1f hipoteza istraživanja nije potvrđena.**

➤ **Asocijacije na Nemačku**

Sledeća hipoteza u istraživanju glasila je da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati manje stereotipne asocijacije na Nemačku poput Drugog svetskog rata, partizanskih filmova, grupe *Rammstein* od studenata kontrolne grupe.

<i>Prve asocijacije na Nemačku su mi</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>1. Drugi svetski rat i Hitler</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,94	1,06	-0,39	-,953	,347
	<i>Kontrolna</i>	18	3,33	1,37			
<b>2. Filmovi o partizanima i Nemcima</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	1,61	0,70	-1,00	-3,274	,002
	<i>Kontrolna</i>	18	2,61	1,09			
<b>3. Sport</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,39	1,14	0,22	,581	,565
	<i>Kontrolna</i>	18	2,17	1,15			
<b>4. „Oktoberfest“</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>3,78</b>	1,00	0,22	,589	,560
	<i>Kontrolna</i>	18	3,56	1,25			
<b>5. Rodbina u Nemačkoj</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,83	1,82	0,39	,706	,485
	<i>Kontrolna</i>	18	2,44	1,46			
<b>6. „Rammstein“</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,94	1,55	-0,50	-1,050	,301
	<i>Kontrolna</i>	18	3,44	1,29			
<b>7. Disciplina</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>3,72</b>	1,32	0,28	,557	,581
	<i>Kontrolna</i>	18	3,44	1,65			
<b>8. Dobra muzika</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,56	1,10	0,22	,570	,572
	<i>Kontrolna</i>	18	2,33	1,24			
<b>9. Dobri filmovi</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>3,17</b>	1,29	0,67	1,545	,132
	<i>Kontrolna</i>	18	2,50	1,29			
<b>10. Zanimljive serije</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>3,44</b>	0,92	0,94	2,229	,033
	<i>Kontrolna</i>	18	2,50	1,54			
<b>11. Multikulturalnost</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>3,67</b>	1,19	0,78	1,891	,067
	<i>Kontrolna</i>	18	2,89	1,28			
<b>12. Demokratija</b>	<i>Eksperimentalna</i>	18	<b>3,22</b>	1,26	0,22	,514	,610
	<i>Kontrolna</i>	18	3,00	1,33			

**Tabela 44: Asocijacije koje ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe vezuju za Nemačku**

Na početku istraživanja (Tabela 15) nije bilo statistički značajnih razlika među grupama, dok su na kraju istraživanja utvrđene dve statistički značajne razlike i to kod *filmova o partizanima i Nemcima* ( $t = -3,274$ ,  $p = ,002$ ), gde su se vrednosti eksperimentalne grupe smanjile, i *zanimljivih serija* ( $t = 2,229$ ,  $p = ,033$ ), kod koje su se vrednosti eksperimentalne grupe povećale.

Kada se pogledaju rezultati srednjih vrednosti za svaku grupu, kod eksperimentalne grupe najzastupljenije asocijacije na Nemačku su: *Oktoberfest* (AS = 3,78), *disciplina* (AS = 3,72), *multikulturalnost* (AS = 3,67), *zanimljive serije* (AS = 3,44), *demokratija* (AS = 3,22) *dobri filmovi* (AS = 3,17).

Za kontrolnu grupu najzastupljenije asocijacije na Nemačku su *Oktoberfest* (AS = 3,56), *Rammstein* (AS = 3,44), *Drugi svetski rat i Hitler* (AS = 3,33), *disciplina* (AS = 3,44), *demokratija* (AS = 3,00).

Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da eksperimentalna grupa ima manje stereotipnih asocijacija na Nemačku od kontrolne grupe, i da su utvrđene dve statistički značajne razlike te je **hipoteza istraživanja H1g delimično potvrđena.**

### ➤ **Nastavni sadržaji i metode**

U istraživanju se polazilo od hipoteze da će ispitanici eksperimentalne grupe oceniti autentične tekstove kao visoko motivišuće u nastavi. S obzirom na to da ispitanici kontrolne i eksperimentalne grupe nisu imali iste sadržaje u nastavi, rezultati koji se tiču nastavnih faktora biće prikazani u dve odvojene tabele.

<i>Koji elementi u nastavi me motivišu?</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>
<i>1. Udžbenik</i>	18	1,83	0,99
<i>2. Muzika</i>	18	4,17	0,99
<i>3. Filmovi</i>	18	4,67	0,59
<i>4. Serije</i>	18	4,61	0,70
<i>5. Tekstovi iz novina</i>	18	3,78	1,35
<i>6. Književni tekstovi</i>	18	2,89	1,57
<i>7. Dokumentarni sadržaji</i>	18	3,22	1,59
<i>8. Skečevi</i>	18	2,83	1,50
<i>9. Komunikativne aktivnosti sa kolegama</i>	18	4,00	1,19
<i>10. Gramatika</i>	18	3,17	0,99
<i>11. Prevođenje pesama</i>	18	3,89	1,23
<i>12. Držanje referata</i>	18	3,44	1,25
<i>13. Debata</i>	18	3,28	1,53
<i>14. Frontalni oblik rada</i>	18	3,06	1,26
<i>15. Rad u paru i grupi</i>	18	4,00	1,14
<i>16. Domaći zadaci</i>	17	3,53	1,28

**Tabela 45: Elementi u nastavi koji motivišu ispitanike eksperimentalne grupe na kraju istraživanja**

Kada su sadržaji u pitanju, rezultati pokazuju visoke vrednosti za autentične tekstove: *film* (AS = 4,67), *serije* (AS = 4,61), *muzika* (AS = 4,17), *tekstova iz novina* (AS = 3,78) dok su za *dokumentarne sadržaje* i *književne tekstove* zabeležene umerene srednje vrednosti. U okviru nastavnih faktora visoko su ocenjene *komunikativne aktivnosti sa kolegama* (AS = 4,00), *rad u paru i grupi* (AS = 4,00), *prevođenje pesama* (AS = 3,89), i *domaći zadaci* (AS = 3,53). Najmanje srednje vrednosti zabeležne su kod *udžbenika* (AS = 1,83).

Studenti kontrolne grupe su prijavljivali da ih motivišu sledeći sadržaji u nastavi:

<i>Koji elementi u nastavi me motivišu?</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>
<i>1. Tekstovi iz udžbenika</i>	18	3,00	1,26
<i>2. Tekstovi slušanja iz udžbenika</i>	18	3,00	0,98
<i>3. Komunikativne aktivnosti sa kolegama</i>	18	4,00	1,23
<i>4. Gramatika</i>	18	4,00	1,00
<i>5. Prevođenje pesama</i>	18	4,00	1,38
<i>6. Muzika</i>	18	4,00	0,92
<i>7. Držanje referata</i>	18	3,00	1,23
<i>8. Debata</i>	18	3,00	1,11
<i>9. Skečevi</i>	18	3,00	1,46
<i>10. Frontalni oblik rada</i>	18	2,00	1,15
<i>11. Rad u paru i grupi</i>	18	4,00	1,24
<i>12. Domaći zadaci</i>	17	3,00	1,48

**Tabela 46: Elementi u nastavi koji motišu ispitanike kontrolne grupe na kraju istraživanja**

Kod kontrolne grupe najviše srednje vrednosti zabeleženi su kod *muzike* (AS = 4,00) i *gramatike* (AS = 4,00), dok su kao podsticajne oblike rada u nastavi studenti naveli

komunikativne aktivnosti sa kolegama (AS = 4,00), prevođenje pesama (AS = 4,00) i rad u paru/grupi (AS = 4,00).

Na osnovu ovih rezultata može da se zaključi da je navedena **hipoteza H1h u istraživanju delimično potvrđena**, budući da u eksperimentalnoj grupi nisu svi autentični tekstovi ocenjeni sa visokim srednjim vrednostima.

### ➤ **Primena znanja jezika**

U istraživanju je trebalo da se proverí hipoteza da će nakon autentičnog inputa studenti eksperimentalne grupe prijavljivati veći funkcionalni faktor, odnosno mogućnost primene stranog jezika, za razliku od studenata kontrolne grupe.

		<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Primena znanja jezika</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	2,44	1,20	0,38	,940	,354
	<i>Kontrolna</i>	17	2,82	1,19			

**Tabela 47: Primena znanja jezika ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon sprovedenog istraživanja**

Rezultati istraživanja pokazuju da su vrednosti kontrolne grupe još uvek veće u odnosu na eksperimentalnu grupu, međutim ako se pogleda razlika u grupama sa početka istraživanja (Tabela 17) (AS = 0,49), ona je na kraju istraživanja manja (AS = 0,38), odnosno primetan je porast vrednosti kod eksperimentalne grupe. Ove razlike, međutim, nisu statistički značajne, što znači **da hipoteza H1h nije potvrđena**.

### 8.1.2.1.2 KORELACIONA ANALIZA

U daljem delu rada sledi prikaz rezultata dobijenih korelacionom analizom u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi nakon sprovedenog istraživanja.

#### ❖ KORELACIJE U EKSPERIMENTALNOJ GRUPI

Prvo će se dati prikaz rezultata dobijenih za eksperimentalnu grupu nakon eksperimentalnog toka.

##### ➤ Motivacija i autentični tekstovi

Hipoteza od koje se pošlo u ovom istraživanju glasila je da između motivacije i autentičnih tekstova postoje korelacije. Rezultati pak pokazuju da u eksperimentalnoj grupi nisu utvrđene korelacije između autentičnih tekstova i motivacije, ni na početku, tako i na kraju eksperimentalnog toka, što govori o tome da **hipoteza H2a nije potvrđena.**

##### ➤ Instrumentalnost/Integrativnost i autentični tekstovi

U ovom istraživanju se polazilo od hipoteze da postoji korelacija između autentičnih tekstova i integrativne i instrumentalne orijentisanosti. U oktobru su utvrđene korelacije, međutim u junu tih korelacija nije bilo, što govori o tome da **hipoteza H2b nije potvrđena.**

##### ➤ Generalno interesovanje za učenje stranih jezika i autentični tekstovi

Sledeći zadatak u ovom istraživanju je bio da se utvrdi postojanje korelacija između generalnog interesovanja za učenje stranih jezika i autentičnih tekstova. U oktobru je utvrđena jedna korelacija, međutim, na kraju istraživanja nisu utvrđene korelacije između ovih varijabli, te **hipoteza H2c nije potvrđena.**

##### ➤ Stav prema Nemicima i autentični tekstovi

U istraživanju je trebalo utvrditi da li postoji statistički značajna korelacija između stavova ispitanika prema Nemicima i autentičnih tekstova.



<i>Nemce doživljam kao</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Tekstovi iz novina</i>	<i>Književni tekstovi</i>	<i>Dokumentarni sadržaji</i>
<i>vredne</i>	r	-,356	-,226	-,134	,084	<b>,479*</b>	,024	,073
	p	,148	,367	,596	,741	,044	,926	,772
<i>društvene</i>	r	,322	<b>,625**</b>	,218	,244	,121	,028	<b>,531*</b>
	p	,192	,006	,385	,328	,632	,914	,023
<i>disciplinovane</i>	r	-,074	,040	,433	,398	<b>,507*</b>	,219	,286
	p	,771	,876	,073	,102	,032	,383	,251
<i>tolerantne</i>	r	,061	,232	<b>,628**</b>	,339	,397	,356	,365
	p	,810	,354	,005	,168	,102	,147	,136
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 48: Korelacije između stava ispitanika eksperimentalne grupe prema Nemcima i autentičnih tekstova na kraju istraživanja**

Dok su na početku istraživanja postojale negativne korelacije između autentičnih sadržaja (*serija, filmova i novina*) i stava ispitanika prema Nemcima (Tabela 20), nakon istraživanja korelacije su pozitivne.

Na početku istraživanja stavka *društvenosti* bila je u negativnoj korelaciji sa autentičnim tekstovima, dok je nakon istraživanja utvrđena pozitivna korelacije i to sa *muzikom* ( $r = ,625$ ,  $p = ,006$ ) i *dokumentarnim sadržajima* ( $r = ,531$ ,  $p = ,023$ ).

Pored toga, pozitivne korelacije su utvrđene između *tekstova iz novina* i *vrednoće* ( $r = ,479$ ,  $p = ,044$ ), kao i *tekstova iz novina* i *discipline* ( $r = ,507$ ,  $p = ,032$ ). Značajna korelacija je takođe utvrđena između stavki *tolerantnosti* i *filmova* ( $r = ,628$ ,  $p = ,005$ ). S obzirom na to da nisu svi autentični tekstovi u korelaciji sa stavovima ispitanika prema Nemcima ovi rezultati ukazuju da je postavljena **hipoteza istraživanja H2e delimično potvrđena**.

### ➤ **Stav prema nemačkom jeziku i autentični tekstovi**

U istraživanju je trebalo utvrditi da li postoji korelacija između stavova ispitanika prema nemačkom jeziku i autentičnih tekstova. U oktobru utvrđene su tri korelacije srednjeg intenziteta (Tabela 21), dok su u junu ustanovljene takođe tri, ali druge korelacije:

<i>Nemački jezik je</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Tekstovi iz novina</i>	<i>Književni tekstovi</i>	<i>Dokumentarni sadržaji</i>
<i>interesantan</i>	r	,000	-,097	,400	<b>,568*</b>	<b>,609**</b>	<b>,475*</b>	,378

	p	1,000	,703	,100	,014	,007	,046	,122
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 49: Korelacije između stava ispitanika eksperimentalne grupe prema nemačkom jeziku i autentičnih tekstova na kraju istraživanja**

Nakon sprovedenog istraživanja početne korelacije su nestale, dok su se druge pojavile. Naime, utvrđene su tri značajne korelacije između stavke *interesantan* i autentičnih tekstova, i to *serija* ( $r = ,568$ ,  $p = ,014$ ), *tekstova iz novina* ( $r = ,609$ ,  $p = ,007$ ), i *književnih tekstova* ( $r = ,475$ ,  $p = ,046$ ). Ono što se može zaključiti na osnovu obe tabele jeste da serije i novinski članci pokazuju u oba slučaja korelacije sa pozitivnim stavom studenata prema nemačkom jeziku. S obzirom na to da nisu svi autentični sadržaji i karakteristike jezika u korelaciji, **hipoteza H2f je delimično potvrđena.**

➤ **Stav prema nastavi nemačkog jezika i autentični tekstovi**

U istraživanju se proveravala hipoteza da između stavova ispitanika prema nastavi nemačkog jezika i autentičnih tekstova postoji korelacija. U oktobru su ustanovljene tri pozitivne i jedna negativna korelacija (Tabela 22), dok su u junu utvrđene sledeće korelacije:

<i>Emocije vezane za čas nemačkog jezika</i>		<i>Udžbenik</i>	<i>Muzika</i>	<i>Filmovi</i>	<i>Serije</i>	<i>Tekstovi iz novina</i>	<i>Književni tekstovi</i>	<i>Dokumentarni sadržaji</i>
<i>Zadovoljstvo</i>	r	,079	-,139	,362	,289	<b>,525*</b>	,395	,364
	p	,754	,583	,140	,244	,025	,105	,137
<i>Zainteresovanost</i>	r	,314	-,152	,238	<b>,502*</b>	<b>,696**</b>	<b>,503*</b>	<b>,507*</b>
	p	,205	,546	,342	,034	,001	,033	,032
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 50: Korelacije između stava ispitanika eksperimentalne grupe prema nastavi nemačkog jezika i autentičnih tekstova na kraju istraživanja**

Dok su početne pozitivne korelacije uključivale samo *tekstove iz novina* i *časopisa*, korelacije nakon istraživanja uključile su i ostale autentične tekstove. Tako su utvrđene korelacije srednjeg intenziteta između *zainteresovanosti* i sledećih stavki: *serija* ( $r = ,502$ ,  $p = ,034$ ), *književnih tekstova* ( $r = ,503$ ,  $p = ,033$ ), *dokumentarnih sadržaja* ( $r = ,507$ ,  $p = ,032$ ), i

novinskih članaka ( $r = ,696$ ,  $p = ,001$ ). Osim toga, postoji korelacija između tekstova iz novina i zadovoljstva ( $r = ,525$ ,  $p = ,025$ ). U junu je, dakle, utvrđeno više pozitivnih korelacija između ovih varijabli, ali kako nisu sve stavke u korelaciji ova **hipoteza H2g je delimično potvrđena**.

### ➤ Asocijacije na Nemačku i autentični tekstovi

U ovom delu cilj je bio utvrditi da li postoji veza između asocijacija koje ispitanici imaju na Nemačku i autentičnih sadržaja. Dok je na početku istraživanja ustanovljeno 9 korelacija (Tabela 23), na kraju istraživanja se broj korelacija povećao na 14, što govori o jačoj povezanosti ovih varijabli.

Asocijacije na Nemačku		Udžbenik	Muzika	Filmovi	Serije	Tekstovi iz novina	Književni tekstovi	Dokumentarne sadržaji
Filmovi o partizanima i Nemcima	r	<b>,499*</b>	,014	<b>-,473*</b>	-,329	,152	,119	,241
	p	,035	,955	,047	,183	,546	,637	,335
Dobri filmovi	r	,115	-,161	,382	<b>,662**</b>	<b>,526*</b>	,415	,323
	p	,649	,522	,117	,003	,025	,086	,191
Zanimljive serije	r	-,043	<b>-,475*</b>	-,143	,376	<b>,508*</b>	,321	,089
	p	,865	,046	,571	,124	,031	,194	,725
Multikulturalnost	r	,352	,050	<b>,500*</b>	<b>,544*</b>	<b>,500*</b>	<b>,800**</b>	<b>,570*</b>
	p	,152	,843	,035	,020	,035	,000	,014
Demokratija	r	,221	<b>,489*</b>	,105	<b>,504*</b>	,409	,132	<b>,530*</b>
	p	,379	,040	,680	,033	,092	,601	,024
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.								
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.								

**Tabela 51: Korelacije između asocijacija ispitanika eksperimentalne grupe na Nemačku i autentičnih tekstova na kraju istraživanja**

Posebno su zanimljivi rezultati dobijeni kod korelacije između stavke *multikulturalnosti* i autentičnih tekstova. Dok su na početku istraživanja postojale samo korelacije između multikulturalnosti i časopisa i novina, na kraju istraživanja ove korelacije su se proširile i na druge vrste tekstova, i to pre svega *filme* ( $r = ,500$ ,  $p = ,035$ ), *serije* ( $r = ,544$ ,  $p = ,020$ ), *tekstove iz novina* ( $r = ,500$ ,  $p = ,035$ ), *književne tekstove*, gde je ustanovljena korelacija visokog intenziteta ( $r = ,800$ ,  $p = ,000$ ) i *dokumentarne sadržaje* ( $r = ,570$ ,  $p = ,014$ ).

Kod stavke demokratija je na početku istraživanja postojala korelacija sa časopisima i novinama. Na kraju istraživanja ovih korelacija nije bilo, ali jeste između *demokratije* i *muzike* ( $r = ,489$ ,  $p = ,040$ ), *demokratije* i *serija* ( $r = ,504$ ,  $p = ,033$ ) i *dokumentarnih sadržaja* ( $r = ,530$ ,  $p = ,024$ ). Osim toga, utvrđene su korelacije između stavki *zanimljive serije* i *muzika* i to obrnuta ( $r = -,475$ ,  $p = ,046$ ), i pozitivna korelacija srednjeg intenziteta između *serija* i *tekstova u novinama* ( $r = ,508$ ,  $p = ,031$ ).

Asocijacije *dobri filmovi* stoje takođe u korelaciji sa *serijama* ( $r = ,662$ ,  $p = ,003$ ) i *tekstovima iz novina* ( $r = ,526$ ,  $p = ,025$ ), dok asocijacija *filmovi o partizanima i Nemcima* stoji u pozitivnoj korelaciji sa *udžbenikom* ( $r = ,499$ ,  $p = ,035$ ), a u negativnoj korelaciji sa *filmovima* koji su se puštali na času ( $r = -,473$ ,  $p = ,047$ ).

S obzirom na to da nisu utvrđene korelacije autentičnih tekstova sa svim asocijacijama na Nemačku **hipoteza H2h je delimično potvrđena**.

#### ➤ **Primena znanja jezika i autentični tekstovi**

Kod funkcionalnog faktora cilj istraživanja je utvrditi da li postoje korelacije između primene znanja stranog jezika i autentičnih tekstova. U oktobru nisu utvrđene korelacije između motivacije i nastavnih sadržaja, dok su u junu utvrđene sledeće korelacije:

		<i>Muzika</i>
<i>Svoje znanje nemačkom jezika primenjujem van nastave</i>	r	-,664**
	p	,003
** . Korelacija je značajna na nivou 0,01.		
* . Korelacija je značajna na nivou 0,05.		

**Tabela 52: Korelacije između funkcionalnog faktora i autentičnih tekstova na kraju istraživanja kod ispitanika eksperimentalne grupe**

U junu su utvrđene obrnute korelacije između muzike i primene znanja stranog jezika, čime **hipoteza H2i nije potvrđena**, jer ovo svedoči o obrnutoj povezanosti pojava, što nije cilj ovog istraživanja.

## ❖ KORELACIJE U KONTROLNOJ GRUPI

U daljem radu, prikazaće se korelacije koje su ustanovljene kod ispitanika kontrolne grupe po završetku istraživanja.

### ➤ Motivacija i nastavni sadržaji

U ovom istraživanju proučavalo se da li će postojati statistički značajna korelacija između motivacije i sadržaja koji se primenjuju u nastavi. Na početku istraživanja kontrolnoj grupi su ponuđeni kako klasični tako i autentični sadržaji (upitnik 1), dok su nakon istraživanja ponuđeni samo sadržaji koji su primenjivani u nastavi (upitnik 2), odnosno udžbenički štampani i audio tekstovi, kao i muzika, koja se u dva navrata primenjivala na nastavi.

U oktobru su u kontrolnoj grupi postojale korelacije između varijable motivisanosti i svih nastavnih sadržaja osim književnih dela (Tabela 24). U junu, međutim, nije bilo korelacija sa nastavnim sadržajima, dakle ni sa onima koji su na početku istraživanja pokazivali korelacije sa datom varijablom.

### ➤ Integrativnost/instrumentalnost i nastavni sadržaji

U disertaciji se proučavala veza između ciljeva učenja stranog jezika i nastavnih sadržaja. Na početku su utvrđeno je 13 korelacija između integrativnih i instrumentalnih motiva i autentičnih tekstova (Tabela 25), dok su na kraju istraživanja utvrđene dve korelacije.

<i>Nemački jezik učim</i>		<i>Tekstovi iz udžbenika</i>	<i>Tekstovi slušanja iz udžbenika</i>	<i>Muzika</i>
<i>zato što me roditelji teraju da ga učim</i>	r	-,518*	-,018	-,153
	p	,033	,946	,559
<i>zato što će mi trebati u poslu</i>	r	,585*	,254	,225
	p	,014	,325	,386
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.				
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.				

**Tabela 53: Korelacija između ciljeva učenja i nastavnih sadržaja na kraju istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Nakon sprovedenog istraživanja, rezultati pokazuju pozitivnu korelacije udžbeničkih tekstova sa instrumentalnim motivom (*Zato što će mi trebati u poslu*) ( $r = ,585$ ,  $p = ,014$ ). Pored toga, postoji i jedna negativna korelacija između udžbeničkog teksta i roditeljske prisile ( $r = -, 518$ ,  $p = ,033$ ).

➤ **Generalno interesovanje za učenje stranih jezika i nastavni sadržaji**

Na početku istraživanja (u oktobru) nisu utvrđene korelacije ove varijable sa autentičnim tekstovima, dok su u junu utvrđene sledeće korelacije:

		<i>Gramatika</i>
<i>Generalno interesovanje za učenje stranih jezika</i>	r	,566*
	p	,018
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01		
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.		

**Tabela 54: Korelacija između sadržaja u nastavi i generalnog interesovanja za učenje stranih jezika ispitanika kontrolne grupe na kraju istraživanja**

U kontrolnoj grupi u junu utvrđene su korelacije između gramatike i generalnog interesovanja za učenje nemačkog jezika ( $r = ,566$ ,  $p = ,018$ ).

➤ **Stav prema Nemcima i nastavni sadržaji**

I u kontrolnoj grupi se nastojalo utvrditi da li postoje korelacije između stavova ispitanika prema Nemcima i sadržaja u nastavi. Na početku istraživanja nisu utvrđene korelacije između ovih varijabli. U junu su utvrđene sledeće korelacije:

<i>Nemce doživljam kao</i>		<i>Tekstovi iz udžbenika</i>	<i>Tekstovi slušanja iz udžbenika</i>	<i>Muzika</i>
<i>tople</i>	r	,216	,490*	,449
	p	,390	,039	,061
<i>vredne</i>	r	,060	,186	,653**
	p	,813	,461	,003
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.				
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.				

**Tabela 55: Korelacija između stavova ispitanika prema Nemcima i nastavnih sadržaja na kraju istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Utvrđene su korelacije srednjeg intenziteta između stavki da su Nemci *topli* i *tekstova slušanja* ( $r = ,490$ ,  $p = ,039$ ), kao i stavke *vredni* i *muzike* ( $r = ,653$ ,  $p = ,003$ ).

➤ **Stav prema nemačkom jeziku i nastavni sadržaji**

U kontrolnoj grupi se proučavalo da li postoji korelacija između stava ispitanika prema nemačkom jeziku i nastavnih sadržaja. U oktobru je utvrđeno 8 korelacija (Tabela 26), a u junu tri:

<i>Nemački jezik je</i>		<i>Tekstovi iz udžbenika</i>	<i>Tekstovi slušanja iz udžbenika</i>	<i>Muzika</i>
<i>melodičan</i>	r	,352	,250	,331
	p	,152	,318	,179
<i>lak</i>	r	<b>,606**</b>	<b>,546*</b>	,407
	p	,008	,019	,093
<i>interesantan</i>	r	,217	,384	<b>,597**</b>
	p	,387	,115	,009
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.				
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.				

**Tabela 56: Korelacija između stavova ispitanika prema nemačkom jeziku i nastavnih sadržaja na kraju istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Nakon sprovođenja istraživanja rezultati ankete pokazuju još uvek korelacije stavke *lak* sa *udžbeničkim tekstovima* ( $r = ,606$ ,  $p = ,008$ ) i *tekstovima slušanja iz udžbenika* ( $r = ,546$ ,  $p = ,019$ ). Kada je stavka *interesantno* u pitanju, korelacija postoji sa *muzikom* ( $r = ,597$ ,  $p = ,009$ ).

Osim toga, u okviru ove varijable ispitivale su se emocije koje ispitanici imaju prema nemačkom jeziku i njihove korelacije sa nastavnim sadržajima. Dok su na početku istraživanja postojale korelacije između *ljubavi* prema jeziku i *muzike* (Tabela 27) ( $r = ,546$ ,  $p = ,019$ ) i *serija* ( $r = ,608$ ,  $p = ,007$ ), na kraju istraživanja nije bilo korelacija sa nastavnim sadržajima.

Nakon istraživanja može se konstatovati slabija povezanosti ovih varijabli kod kontrolne grupe nego na početku istraživanja.

➤ **Stav prema nastavi nemačkog jezika i nastavni sadržaji**

Jedan od ciljeva istraživanja je utvrditi da li kod kontrolne grupe postoje korelacije između stava ispitanika prema nastavi nemačkog jezika i nastavnih sadržaja. U oktobru je utvrđeno 24 korelacije (Tabela 28), dok je u junu njihov broj iznosio 8.

<i>Emocije koje se vezuju za čas nemačkog jezika</i>		<i>Tekstovi iz udžbenika</i>	<i>Tekstovi slušanja iz udžbenika</i>	<i>Muzika</i>
<i>Zadovoljstvo</i>	r	<b>,569*</b>	,433	,295
	p	,014	,073	,234
<i>Radost</i>	r	,377	<b>,616**</b>	,253
	p	,123	,006	,310
<i>Prijatnost</i>	r	,386	<b>,688**</b>	,324
	p	,113	,002	,189
<i>Toplota</i>	r	<b>,585*</b>	<b>,655**</b>	,348
	p	,011	,003	,157
<i>Zainteresovanost</i>	r	<b>,551*</b>	<b>,618**</b>	<b>,527*</b>
	p	,018	,006	,024
** . Korelacija je značajna na nivou 0,01.				
* . Korelacija je značajna na nivou 0,05.				

**Tabela 57: Korelacija između stavova ispitanika prema nastavi nemačkog jeziku i nastavnih sadržaja na kraju istraživanja kod kontrolne grupe**

Rezultati pokazuju da postoje korelacije između sadržaja u nastavi i emocija koje ispitanici vezuju za čas nemačkog jezika. Korelacija je utvrđena između *udžbeničkih* tekstova i emocija *zadovoljstvo* ( $r = ,569$ ,  $p = ,014$ ), *toplote* ( $r = ,585$ ,  $p = ,011$ ) i *zainteresovanosti* ( $r = ,551$ ,  $p = ,018$ ).

Sa tekstovima slušanja utvrđene su takođe korelacije srednjeg intenziteta i to sa emocijama kao što su *radost* ( $r = ,616$ ,  $p = ,006$ ), *prijatnost* ( $r = ,688$ ,  $p = ,002$ ), *toplota* ( $r = ,655$ ,  $p = ,003$ ) i *zainteresovanost* ( $r = ,618$ ,  $p = ,006$ ). Isto tako, korelacija postoji između *muzike* i *zainteresovanosti* ( $r = ,527$ ,  $p = ,024$ ).

➤ **Asocijacije na Nemačku i nastavni sadržaji**

I u kontrolnoj grupi se nastojalo ispitati da li postoje korelacije između asocijacija koje ispitanici imaju na Nemačku i nastavnih sadržaja.



<i>Asocijacija na Nemačku</i>		<i>Tekstovi iz udžbenika</i>	<i>Tekstovi slušanja iz udžbenika</i>	<i>Muzika</i>
<i>Filmovi o partizanima i Nemcima</i>	r	-,154	-,346	<b>-,515*</b>
	p	,540	,160	,029
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.				
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.				

**Tabela 58: Korelacija između asocijacija na Nemačku i nastavnih sadržaja na kraju istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Na početku istraživanja utvrđena je jedna negativna korelacija (Tabela 29), kao i na kraju istraživanja između *filmova o partizanima i Nemcima* i *muzike* ( $r = -,515$ ,  $p = ,029$ ). U kontrolnoj grupi ne postoji, dakle, tolika povezanost između ovih varijabli ni na početku, ni na kraju istraživanja.

#### ➤ **Primena znanja jezika i nastavni sadržaji**

Na početku istraživanja utvrđeno je postojanje pozitivnih korelacija između primene jezika i svih sadržaja u nastavi (Tabela 30), dok je nakon sprovedenog istraživanja utvrđena jedna korelacija:

		<i>Muzika</i>
<i>Svoje znanje primenjujem van nastave nemačkog jezika</i>	r	<b>,508*</b>
	p	,037
*. Korelacija je značajna na nivou 0,05.		
**. Korelacija je značajna na nivou 0,01.		

**Tabela 59: Korelacija između primene znanja jezika i nastavnih sadržaja na kraju istraživanja kod ispitanika kontrolne grupe**

Na kraju istraživanja utvrđene su korelacije srednjeg intenziteta između primene znanja jezika i muzike ( $r = ,508$ ,  $p = ,037$ ).

### 8.1.2.2 KVALITATIVNA ANALIZA

U ovom delu rada biće prikazani rezultati ispitanika koji se tiču njihovih iskustava sa datim načinom poučavanja. Upitnik je ispunjavalo 18 ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe. Samo su dva pitanja zatvorenog tipa, i njihovi rezultati biće prikazani u vidu srednjih vrednosti sa standardnom devijacijom, dok će odgovori na pitanja otvorenog tipa biti grupisani i prikazani u tabeli sa naznakom koji broj ispitanika je dao date odgovore.

#### 8.1.2.2.1 Ocena efikasnosti autentičnih tekstova

Na poslednje pitanje odgovarali su samo ispitanici eksperimentalne grupe, budući da su se u ovoj grupi konstantno primenjivali autentični tekstovi. Ovo pitanje je bilo u vidu skale semantičkog diferencijala sa sedam podeoka.

<i>Kako ocenjujete efikasnost primene autentičnih tekstova?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>
4	2	11,1	6,44	0,98
6	4	22,2		
7	12	66,7		
Ukupno	18	100,0		

**Tabela 60: Ocena efikasnosti primene autentičnih tekstova u eksperimentalnoj grupi na kraju istraživanja**

U tabeli su pored srednjih vrednosti prikazane i frekvencije za pojedinačne odgovore. Od njih 18, koliko je popunilo ovo pitanje, 12 je zaokružilo broj sedam i smatra autentične tekstove veoma efikasnim u nastavi, 4 ispitanika su zaokružila broj 6, odnosno smatraju autentične tekstove efikasnim u nastavi, dok su samo 2 ispitanika zaokružila broj 4 što svedoči o neutralnom stavu. Rezultati srednjih vrednosti su visoki i iznose  $AS = 6,44$ ,  $SD = 0,98$ , što znači da u proseku ispitanici smatraju autentične tekstove efikasnim u nastavi. Ovi rezultati su veoma značajni, posebno kada se uzme u obzir da su svi ispitanici imali ranije iskustva sa poučavanjem uz pomoć udžbeničkih tekstova i materijala.

U okviru ovog pitanja, trebalo je da ispitanici obrazlože svoju ocenu. Ova obrazloženja će biti grupisana, te će biti predstavljeni najčešći odgovori, zajedno sa brojem ispitanika koji deli to mišljenje.

<i>Redni broj</i>	<i>Obrazloženja</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Veliki napredak u znanju	8
2.	Zanimljiviji način rada	5
3.	Lakše govorim i više razumem	4
4.	Smatram da je teže prilagoditi se ovom načinu rada	1
5.	Nisam primetio poboljšanje, mislim da su autentični tekstovi nekada previše teški	1

**Tabela 61: Obrazloženje ispitanika eksperimentalne grupe na odgovore date u prethodnom pitanju**

U okviru prve stavke studenti su naveli da na osnovu ličnog napretka, rezultata i sposobnosti korišćenja jezika ocenjuju ovaj način rada kao veoma efikasan. Neki studenti su se izjasnili da su mnogo više napredovali i naučili nego što je to bio slučaj ranije u srednjoj školi. Jedna studentkinja je navela da je više naučila na ovim časovima, nego za 4 godine u gimnaziji, gde je nastava bila na nivou B2. Osim toga, studenti su rekli da osim što bolje vladaju jezikom, sam jezik im je postao bliži i lepši.

Kao objašnjenja za drugu stavku studenti su istakli da im se sviđa sloboda u radu koju imaju, odnosno mogućnost rada na temama koje njih lično zanimaju. Takođe im se dopada što imaju dodir sa savremenim nemačkim jezikom, i mogućnost učenja reči koje spadaju u sleng jezika. Osim što autentične tekstove ocenjuju kao sadržinski zanimljivijim od klasičnih udžbeničkih tekstova, studenti su naveli da na osnovu tih tekstova lakše uče i pamte nove reči. Obrade svakodnevnih tema je takođe nešto što su studenti naveli da čini ovaj način rada zanimljivijim.

Na osnovu ovih rezultata može se zaključiti da je **H3 hipoteza istraživanja potvrđena.**

### 8.1.2.2.2 Aktivnosti i sadržaji

Kod drugog pitanja, studenti su navodili aktivnosti i sadržaje koji su im bili najzanimljiviji. Najpre će biti prikazani odgovori ispitanika eksperimentalne, a zatim kontrolne grupe.

<i>Redni broj</i>	<i>Najzanimljivije aktivnosti i sadržaji</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Filmovi	9
2.	Serije	6
3.	Muzika	5
4.	Sadržaji vezani za nemačku kulturu	3
5.	Prezentacije	2
6.	Korišćenje interneta	1
7.	Gledanje dokumentarnih emisija	1
8.	Debata	1
9.	Pisanje sastava	1
10.	Prepričavanje domaćeg zadatka	1
10.	Skečevi	1
11.	Rad u paru	1
12.	Kvizovi i takmičenja	1
13.	Teme: prijateljstvo, idealan partner, amajlije, sve psihološke teme	1

**Tabela 62: Najzanimljivije aktivnosti i sadržaji za ispitanike eksperimentalne grupe na kraju istraživanja**

Rezultati za kontrolnu grupu su navedeni u narednoj tabeli:

<i>Redni broj</i>	<i>Najzanimljivije aktivnosti i sadržaji</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Slušanje muzike	12
2.	Gledanje serije	4
3.	Rad u paru/grupi	4
4.	Prevođenje pesama	2
5.	Debata	2
6.	Gramatika	1
7.	Tekstovi slušanja	1
8.	Tekstovi u udžbeniku	1
9.	Držanje prezentacija	1
10.	Teme: amajlija	1
10.	Komunikativne aktivnosti na času	1
11.	Teme van knjige	1

**Tabela 63: Najzanimljivije aktivnosti i sadržaji za ispitanike kontrolne grupe na kraju istraživanja**

Ispitanici su takođe navodili koji sadržaji su im bili najkorisniji. Rezultati eksperimentalne grupe su navedeni u sledećoj tabeli:

<i>Redni broj</i>	<i>Najkorisnije aktivnosti i sadržaji</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Domaći zadaci	13
2.	Gledanje serija	5
3.	Čitanje članaka	4
4.	Prepričavanje teksta	2
5.	Držanje prezentacija	2
6.	Filmovi	2
7.	Gramatika	2
8.	Pevanje	1
9.	Prevođenje pesama	1
10.	Rad u paru	1
11.	Skečevi	1
12.	Razgovori na predavanju	1
13.	Diskusija na temu fejsbuk	1

**Tabela 64: Najkorisnije aktivnosti i sadržaji za ispitanike eksperimentalne grupe na kraju istraživanja**

Veliki broj ispitanika je naveo da su im domaći zadaci bili najkorisniji, jer su na taj način bili u potpunosti posvećeni učenju. Osim toga, dopada im se što su ih zadaci podsticali na istraživanje, što su koristili rečnike „online“, i to sve prezentovali na času. Neki studenti su naveli da su čitanjem članaka i prepričavanjem tekstova naučili puno novih reči.

Ispitanici kontrolne grupe su na isto pitanje odgovorili na sledeći način:

<i>Redni broj</i>	<i>Najkorisnije aktivnosti i sadržaji</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Pisanje sastava	4
2.	Komunikacija	4
3.	Rad u paru ili grupi	4
4.	Domaći zadaci	3
5.	Gramatika	3
6.	Tekstovi slušanja	2
7.	Slušanje muzike	1
9.	Učenje o nemačkoj kulturi	1
10.	Prezentacije	1

**Tabela 65: Najkorisnije aktivnosti i sadržaji za ispitanike kontrolne grupe na kraju istraživanja**

Na pitanje „Šta Vas u nastavi nije motivisalo?“ ispitanici eksperimentalne grupe su dali sledeće odgovore:

<i>Redni broj</i>	<i>Šta Vas ne motiviše?</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Što ostali znaju bolje od mene	2
2.	Samo vreme održavanje nastave	2
3.	Poteškoće na početku rada	2
4.	Puno rada i novih informacija	1
5.	Relativno visok kriterijum	1
6.	Pevanje pesama	1
7.	Gramatika	1

8.	Domaći zadaci	1
----	---------------	---

**Tabela 66: Aktivnosti i sadržaji koji ne motivišu ispitanike eksperimentalne grupe na kraju istraživanja**

Kao objašnjenja za petu stavku studenti su naveli da ih je relativno visok kriterijum u nastavi, s jedne strane, obeshrabrio, a, sa druge strane, podsticao. Osim toga, studenti su dali objašnjenja da ih domaći zadaci na početku nisu motivisali (prepričavanje serije) zbog malog fonda reči.

Na isto pitanje, kontrolna grupa je dala sledeće odgovore:

<i>Redni broj</i>	<i>Šta Vas ne motiviše?</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	Rani časovi	2
2.	Frontalna nastava	2
3.	Debata	2
4.	Gramatika	2
5.	Pridevska deklinacija	1
6.	Rad u grupi	1
7.	Komunikacija	1

**Tabela 67: Sadržaji i aktivnosti koji ne motivišu ispitanike kontrolne grupe na kraju istraživanja**

Ispitanici su u upitniku takođe navodili mišljenja o tome u kojoj meri su sadržaji i način rada odgovarali njihovom načinu učenja i interesovanjima. Eksperimentalna grupa je dala sledeće odgovore:

<i>Redni broj</i>	<i>Uklađenost sadržaji i način rada i interesovanja studenta</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	U potpunosti su odgovarali	11
2.	U velikoj meri su odgovarali	2
3.	Odgovarali su	1

**Tabela 68: Odgovori ispitanika eksperimentalne grupe na pitanje „U kojoj meri su sadržaji i način rada odgovarali Vašem načinu učenja i interesovanjima?“**

Studenti koji su naveli da im je ovaj način rada u potpunosti i velikoj meri odgovarao dali su još neka dodatna objašnjenja. Naveli su da ih je ovaj način rada jako motivisao i da bi hteli još više da usavrše svoje znanje nemačkog. Isitiču da ovaj način rada više odgovara njihovim interesovanjima. Sviđa im se sloboda koju su imali u odabiru tekstova za čitanje i slušanje. Isto tako, studenti su naveli da ovim načinom rada stekli nova znanja i interesovanja. Neki su naveli da nikada nisu učili jezik van udžbenika i da im se ovaj način rada mnogo više

sviđa kao i da im olakšava učenje. Isto tako, smatraju ga dinamičnim, kreativnim, maštovitim i pozitivnim.

Ispitanici u kontrolnoj grupi dali su sledeće odgovore:

<i>Redni broj</i>	<i>U kojoj meri su sadržaji i način rada odgovarali Vašem načinu učenja i interesovanjima.</i>	<i>Broj studenata</i>
1.	U potpunosti	1
2.	U velikoj meri	6
3.	Odgovarali su mi	5
4.	Nisu mi odgovarali	1

**Tabela 69: Odgovori ispitanika kontrolne grupe na pitanje „U kojoj meri su sadržaji i način rada odgovarali Vašem načinu učenja i interesovanjima?“**

Studenti koji su naveli da im je ovaj način rada odgovarao, obrazložili su da su im časovi bili interesantni, da su primetili napredak u svom znanju, i da im je bilo zanimljivije nego sa prethodnim profesorima. Student koji je naveo da mu ovaj način rada ne odgovara, obrazložio je da ima neka druga interesovanja.

### 8.1.2.2.3 Napredovanje u znanju

Nakon sprovedenog istraživanja, obe grupe ispitanika su navodile u kojim oblastima su po njihovom mišljenju najviše napredovale.

	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Čitanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,11	0,76	-0,17	-,630	,533
	<i>Kontrolna</i>	18	4,28	0,83			
<i>Slušanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,50	0,79	-0,06	-,187	,853
	<i>Kontrolna</i>	18	3,56	0,98			
<i>Govor</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,67	0,97	0,61	1,759	,088
	<i>Kontrolna</i>	18	3,06	1,11			
<i>Pisanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	4,11	0,96	1,11	3,344	,002
	<i>Kontrolna</i>	18	3,00	1,03			
<i>Vokabular</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,89	0,90	0,67	2,098	,043
	<i>Kontrolna</i>	18	3,22	1,00			
<i>Gramatika</i>	<i>Eksperimentalna</i>	18	3,50	0,99	0,22	,572	,571
	<i>Kontrolna</i>	18	3,28	1,32			

**Tabela 70: Odgovori ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na pitanje „Označite brojevima od 1 do 5 u kojoj meri ste unapredili svoje jezičke veštine na stranom jeziku“**

Za eksperimentalnu grupu najviše srednje vrednosti zabeleženi su kod produktivnih veština i to pisanja (AS = 4,11), dok su za kontrolnu grupu najviše vrednosti zabeležene kod receptivne veštine i to čitanja (AS = 4,28). Statistički značajne razlike u srednjim vrednostima

između eksperimentalne i kontrolne grupe utvrđene su upravo kod pisanja, jer je  $p < 0,05$  ( $p = ,002$ ) i vokabulara ( $p = ,043$ ). Nakon što budu izneti rezultati testova znanja, utvrdiće se da li se subjektivne procene podudaraju sa rezultatima koje su ispitanici u svakoj grupi imali na testovima znanja.

#### 8.1.2.2.4 Komentari studenata

Komentari koje studenata eksperimentalne grupe u upitniku o motivaciji.

- *Sviđa mi se ovaj način rada zato što je pristup učenju raznovrsniji i bolji.*
- *Volim što učimo nove stvari o kulturi.*
- *Domaći zadaci su bili vrlo korisni, a takodje i zanimljivi. Podstiču studente da istražuju, koriste rečnik „online“, i na kraju da to prezentuju na času.*
- *Kada bi svaki profesor ulagao dovoljno truda i pružao dovoljno podrške studentima, pogotovo kada je u pitanju jezik, učenje bi svakome predstavljalo zadovoljstvo, a izborni jezici ne bi bili teret nikom.*
- *Malo više pažnje posvetiti gramatici.*
- *Ja sam prezadovoljna ovom nastavom. Mnogo sam naučila. Izuzetno cenim posvećenost profesorice. Iskreno sam iznenađena.*
- *Nemački jezik mi je bio bauk u gimnaziji, sada sa zadovoljstvom čitam i gledam programe koji su na nemačkom. Ponekad kod kuće pričam na nemačkom. Motivisana sam čak i da polažem zvanične testove kako bih imala sertifikat.*
- *Na nastavi nemačkog se osećam veoma prijatno, što nije bio slučaj u srednjoj školi. Osećam se stalno podstaknuta da radim i da se trudim, što doprinosi da u velikoj meri zavolim predmet.*
- *Nemački jezik je jako lep i interesantan, ali smatram da previsoki zahtevi guše motivaciju za učenjem i napredovanjem.*
- *Mnogo mi je zanimljiviji sada jezik, proširila sam vokabular, pa mogu da se izražavam na nemačkom, samim tim mi je jezik bliži i draži. Filmovi, serije i muzika su mnogo pomogli da zavolim jezik.*
- *Ne gajim neka posebna osećanja prema nemačkom jeziku, ali je Vaš način rada stvarno učinio da lepe emocije doživljene na času asociram za taj jezik, te imam veseliju sliku o*



*Nemcima i Nemačkoj. Žao mi je samo što nisam bila u mogućnosti da se više posvetim učenju jezika.*

- *Volim što sam sada u mogućnosti bolje da se snađem i više da razumem kada odem u Nemačku. Što ga bolje znam, sve više želim da ga naučim.*
- *Moram priznati da u gimnaziji nisam volela nemački i učila sam ga jer sam morala, ali na fakultetu sam ga jako zavolela.*

Kod ispitanika kontrolne grupe zabeležena su ova dva komentara:

- *Ja sam zadovoljna časovima. Interesantni su. Mislim da sam puno novih stvari naučila i da to mogu da koristim u životu.*
- *Nemački jezik volim, jer sam mnogo naučila i mogu sada da pričam. Ne perfektno, ali bar malo znam da pričam. Nekada sam se plašila da govorim, ali sada se nimalo ne plašim.*

## **8.2 JEZIČKO ZNANJE I JEZIČKE KOMPETENCIJE**

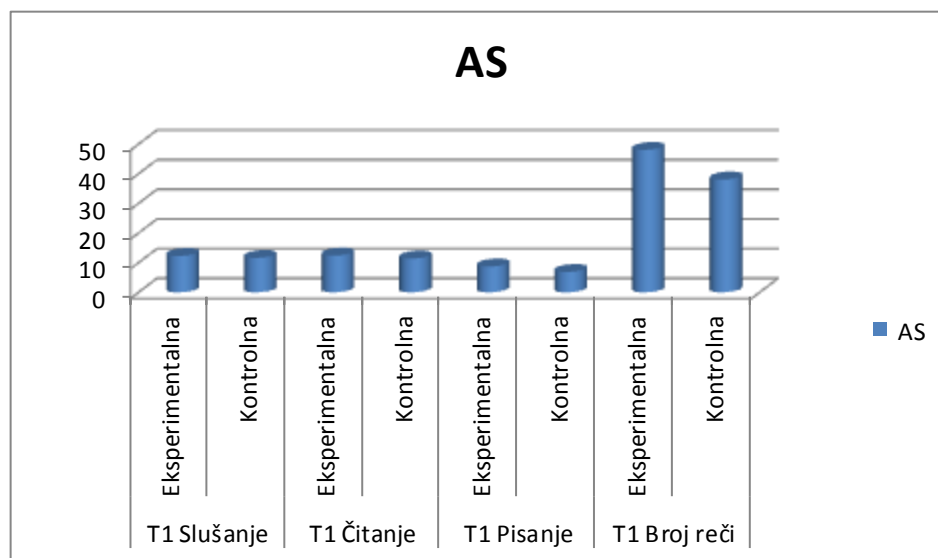
Ovo istraživanje je imalo za cilj da utvrdi efekte primene autentičnih tekstova na jezičke veštine (slušanje, čitanje i pisanje), kao i jezičko znanje (vokabular i gramatiku). Da bi se dati efekti adekvatno izmerili, bilo je neophodno sprovesti inicijalno testiranje na početku istraživanja, kojim se ispitalo da li postoje razlike u znanju jezika između eksperimentalne i kontrolne grupe. U tu svrhu su ispitanici radili tri testa od čega je jedan standardizovan, dok su druga dva testa nestandardizovana.

### **8.2.1 REZULTATI INICIJALNOG TESTIRANJA**

U daljem delu rada prikazaće se rezultati inicijalnog testiranja, odnosno 1. 2. i 3. testa koji su rađeni na početku istraživanja kako bi se utvrdilo da li su grupe ujednačene po nivou znanja.

### 8.2.1.1 TEST 1

Ovaj tip testa se koristi prilikom polaganja Geteovog sertifikata. U ovom testu testirane su tri jezičke veštine: slušanje, čitanje i pisanje, ali isto tako i broj korišćenih reči tokom pisanja sastava.



**Grafikon 1: Rezultati Testa 1 pre sprovođenja istraživanja**

Na osnovu grafikona može se zaključiti da su grupe pretežno ujednačene u pogledu nivoa znanja. Veća razlika primetna je kod broja reči korišćenih prilikom pisanja sastava, međutim ove razlike u broju reči nisu statistički značajne, a isto tako nisu utvrđene statistički značajne razlike između grupa ni kod jedne veštine o čemu svedoče rezultati t-testa prikazani u tabeli 71.

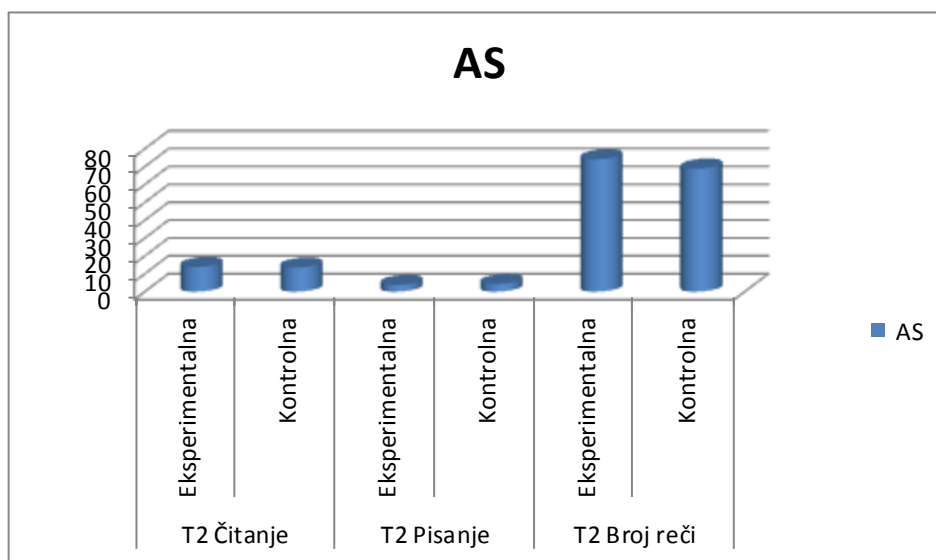
<i>1. TEST</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Slušanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	12,26	1,73	0,65	,887	,382
	<i>Kontrolna</i>	17	11,62	2,46			
<i>Čitanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	12,41	2,03	1,00	1,328	,194
	<i>Kontrolna</i>	17	11,41	2,35			
<i>Pisanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	8,71	3,41	1,82	1,605	,118
	<i>Kontrolna</i>	17	6,88	3,21			
<i>Broj reči</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	48,06	19,70	10,00	1,343	,189
	<i>Kontrolna</i>	17	38,06	23,53			

**Tabela 71: Poređenje rezultata početnog testiranja na Testu 1**

Standardne devijacije pokazuju da su veća odstupanja u distribuciji rezultata zabeležena kod broja reči i za eksperimentalnu i kontrolnu grupu (SD = 19,70 – EG; SD = 23,53 – KG<sup>18</sup>).

### 8.2.1.2 TEST 2

Pored standardizovanog testa, korišćeni su i nestandardizovani testovi, budući da je bio cilj da se proverí veština studenta u razumevanju autentičnih štampanih i audio-vizuelnih tekstova. Najpre će biti prikazani rezultati kojim se proveravala veština čitanja, odnosno razumevanja autentičnog štampanog teksta, kao i pisanje i broj korišćenih reči.



**Grafikon 2: Rezultati Testa 2 pre sprovođenja istraživanja**

Na osnovu grafikona može se zaključiti da su rezultati između grupa približno jednaki. Jedino je kod broja korišćenih reči eksperimentalna grupa u blagoj prednosti. Kako bi se utvrdilo da li su razlike u aritmetičkim sredinama između eksperimentalne i kontrolne grupe statistički značajne, izvršena je analiza t-testa nezavisnih uzoraka.

TEST 2	Grupa	N	AS	SD	Razlika AS	t	p
T2 Čitanje	Eksperimentalna	17	13,85	2,04	0,32	,455	,652
	Kontrolna	17	13,53	2,11			
T2 Pisanje	Eksperimentalna	17	3,82	3,51	-0,53	-,463	,647
	Kontrolna	17	4,35	3,15			

<sup>18</sup> EG (Eksperimentalna grupa), KG (Kontrolna grupa)

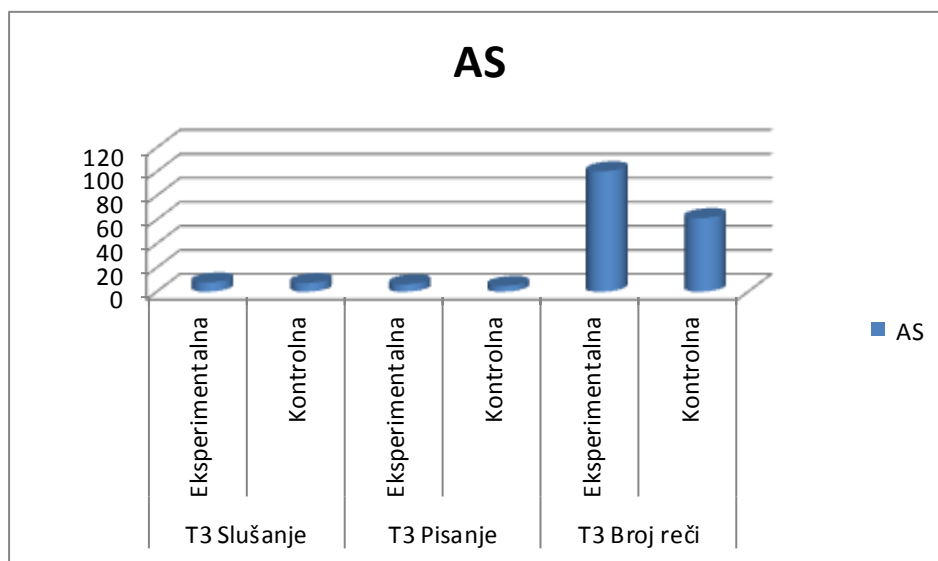
<b>T2 Broj reči</b>	<b>Eksperimentalna</b>	17	74,18	45,21	5,24	,328	,745
	<b>Kontrolna</b>	17	68,94	47,94			

**Tabela 72: Poređenje rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe na Test 2**

Na osnovu tabele može se zaključiti da razlike između grupa nisu statistički značajne, odnosno da je ovaj test takođe pokazao da su grupe po nivou znanja ujednačene. Najviše vrednosti standardne devijacije zabeležene su kod broja korišćenih reči u pisanju sastava (SD = 45,21 – EG; SD = 47,94 – KG).

### 8.2.1.3 TEST 3

U ovom testu se proveravala sposobnost razumevanja autentičnog audio-vizuelnog teksta (serije), kao i pisanje i broj korišćenih reči. Rezultati testiranja pre sprovođenja istraživanja mogu se videti na grafikonu.



**Grafikon 3: Rezultati Testa 3 pre sprovođenja istraživanja**

Na osnovu grafikona se može zaključiti da su grupe prilično ujednačene po pitanju rezultata na testovima slušanja i pisanja, ali razlike su uočljive kod korišćenja vokabulara. Na osnovu sledeće tabele može se uočiti da li su razlike u grupama statistički značajne.

<b>TEST 3</b>	<b>Grupa</b>	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>Razlika AS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>T3 Slušanje</b>	<b>Eksperimentalna</b>	17	7,74	2,11	0,53	,679	,502
	<b>Kontrolna</b>	17	7,21	2,43			

<i>T3 Pisanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	6,26	3,79	1,41	1,129	,267
	<i>Kontrolna</i>	17	4,85	3,49			
<i>T3 Broj reči</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	100,35	40,54	39,00	3,186	,003
	<i>Kontrolna</i>	17	61,35	30,08			

**Tabela 73: Poređenje rezultata Testa 3 pre sprovedenog istraživanja**

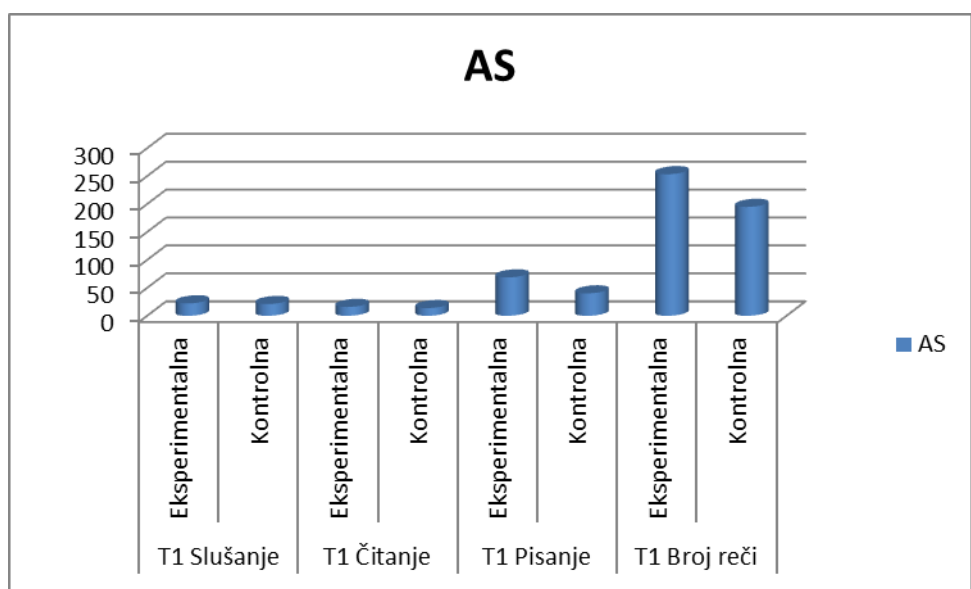
Rezultati istraživanja pokazuju da su statistički značajne razlike uočene samo kod korišćenja broja reči prilikom sažimanja teksta ( $t = 3,186$ ,  $p = ,003$ ), dok su kod slušanja i pisanja grupe ujednačene po rezultatima i znanju. Visoke vrednosti standardne devijacije, kao i kod prethodnih testova uočeni su kod broja reči ( $SD = 40,54 - EG$ ;  $SD = 30,08 - KG$ ).

## 8.2.2 REZULTATI ZAVRŠNOG TESTIRANJA

U ovom delu rada biće prikazani rezultati završnog testiranja koje je sprovedeno u junu mesecu.

### 8.2.2.1 TEST 1

Na početku istraživanja studenti su radili test na nivou A2 nivo. S obzirom na to da su ovaj test obe grupe prilično dobro uradile, nakon istraživanja grupe su radile test na nivou B1. Rezultati ovog standardizovanog testa mogu se videti na sledećem grafikonu:



**Grafikon 4: Poređenje rezultata Testa 1 nakon sprovedenog istraživanja**

Na osnovu grafikona može se uočiti da su na testu slušanja i čitanja grupe ostvarile podjednake rezultate, dok su razlike uočljivije kod pisanja i korišćenja reči i to u korist eksperimentalne grupe. Da li su ove razlike statistički značajne pokazaće sledeća tabela:

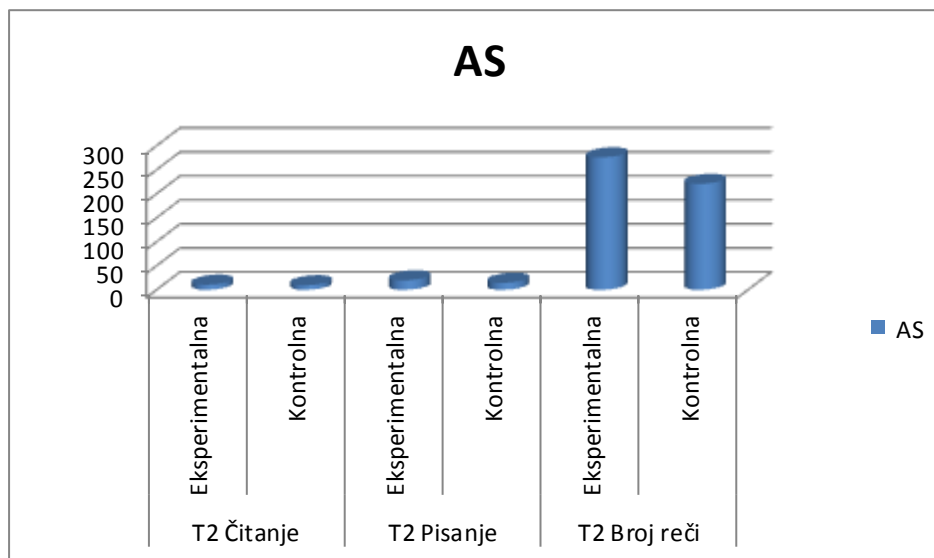
<i>TEST 1</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>T1 Slušanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	22,29	3,37	1,18	1,032	,310
	<i>Kontrolna</i>	17	21,12	3,28			
<i>T1 Čitanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	15,88	3,28	2,00	1,467	,152
	<i>Kontrolna</i>	17	13,88	4,57			
<i>T1 Pisanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	68,76	26,12	28,59	2,897	,007
	<i>Kontrolna</i>	17	40,18	31,21			
<i>T1 Broj reči</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	253,47	56,99	58,47	2,655	,012
	<i>Kontrolna</i>	17	195,00	70,67			

**Tabela 74: Poređenje rezultata Testa 1 nakon sprovedenog istraživanja**

Tabela pokazuje da je eksperimentalna grupa na svim testovima bila bolja od kontrolne grupe, međutim, statistički značajne razlike zabeležene su samo kod pisanja ( $t = 2,897$ ,  $p = ,007$ ) i broja reči ( $t = 2,655$ ,  $p = ,012$ ). Na početku istraživanja nije bilo statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe, ali su one na kraju istraživanja utvrđene. Visoke vrednosti standardne devijacije zabeležen su kod pisanja ( $SD = 26,12$  – EG;  $SD = 31,21$  – KG), kao i kod broja reči ( $SD = 56,99$  – EG;  $SD = 70,67$  – KG). I kod jedne i kod druge grupe su se standardne devijacije povećale u odnosu na početak istraživanja, pri čemu su one veće kod kontrolne grupe.

#### **8.2.2.2 TEST 2**

U Testu 2 ispitavala se veština čitanja, odnosno razumevanja autentičnog teksta, kao i pisanje i broj reči korišćen tokom pisanja. Na početku istraživanja rezultati su pokazali da nisu utvrđene statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe, odnosno da su grupe ujednačene po znanju. Na kraju istraživanju dobijeni su sledeći rezultati:



**Grafikon 5: Poređenje rezultata 2. testa nakon sprovedenog istraživanja**

Na osnovu grafikona se može uočiti da je najmanja razlika u rezultatima na testu čitanja, a najveću u pogledu korišćenih reči. U tabeli koja sledi se može videti da li su razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe statistički značajne ili ne.

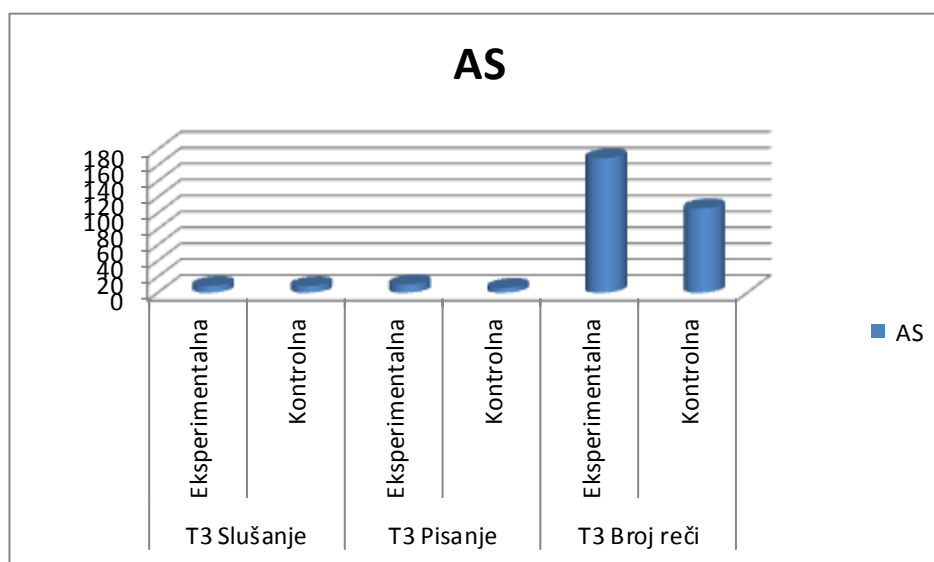
TEST 2	Grupa	N	AS	SD	Razlika AS	t	p
T2 Čitanje	Eksperimentalna	16	10,75	1,49	1,16	1,570	,127
	Kontrolna	16	9,59	2,54			
T2 Pisanje	Eksperimentalna	16	19,88	7,58	5,31	2,133	,041
	Kontrolna	16	14,56	6,46			
T2 Broj reči	Eksperimentalna	16	275,88	91,13	55,19	1,657	,108
	Kontrolna	16	220,69	97,13			

**Tabela 75: Poređenje rezultata Testa 2 nakon sprovedenog istraživanja**

Tabela pokazuje da je eksperimentalna grupa na svim testovima imala bolje rezultate od kontrolne grupe, međutim rezultati t-testa pokazuju da su statistički značajne razlike u rezultatima utvrđene samo kod pisanja ( $t = 2,133$ ,  $p = ,041$ ). I kod jedne i kod druge grupe su se vrednosti standardne devijacije kod broja reči povećale i iznose ( $SD = 91,13$  – EG;  $SD = 97,13$  – KG).

### 8.2.2.3 TEST 3

Jedan od ciljeva istraživanja bio je da utvrdi da li će ispitanici eksperimentalne grupe na kraju istraživanja bolje razumeti autentične audio-vizuelne tekstove od ispitanika kontrolne grupe. Na početku istraživanja između grupa su utvrđene statistički značajne razlike samo kod broja reči (u korist eksperimentalne grupe), dok su u pogledu slušanja i pisanja grupe bile ujednačene. Na kraju istraživanja mogu se konstatovati sledeći rezultati:



**Grafikon 6: Poređenje rezultata Testa 3 nakon sprovedenog istraživanja**

Na osnovu grafikona može se uočiti da su najprimetnije razlike zastupljene kod broja reči. One su, doduše, postojale i pre početka istraživanja, ali će se na osnovu rezultata srednjih vrednosti i statističke razlike uočiti da li se ova razlika povećala/ smanjila ili ostala ista u odnosu na početak istraživanja.

<i>TEST 3</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>T3 Slušanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	8,50	1,87	0,24	,371	,713
	<i>Kontrolna</i>	17	8,26	1,83			
<i>T3 Pisanje</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	10,32	3,23	4,24	3,868	,001
	<i>Kontrolna</i>	17	6,09	3,16			
<i>T3 Broj reči</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	168,94	57,15	62,94	3,386	,002
	<i>Kontrolna</i>	17	106,00	51,08			

**Tabela 76: Poređenje rezultata Testa 3 nakon sprovedenog istraživanja**

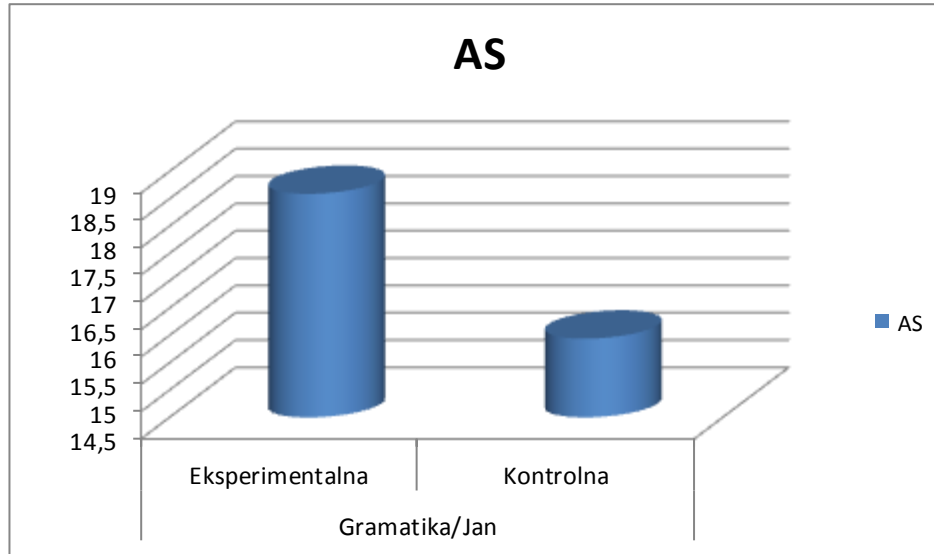


Tabela pokazuje da su i ovde ispitanici eksperimentalne grupe na svim testovima bili bolji od ispitanika kontrolne grupe, međutim statistički značajne razlike utvrđene su kod pisanja ( $t = 3,868$ ,  $p = ,001$ ), i broja reči ( $t = 3,386$ ,  $p = ,002$ ). Kod broja reči treba naglasiti da je već na početku istraživanja postojala statistički značajna razlika ( $p = ,003$ ), a razlike u srednjim vrednostima bile su  $AS = 39$ . Nakon sprovedenog istraživanja statistička značajnost se zadržala, a razlika u srednjim vrednostima se povećala skoro duplo u korist eksperimentalne grupa  $AS = 62,94$ , te se stoga i ovde može konstatovati značajan rezultat. I kod jedne i kod druge grupe standardne devijacije, odnosno odstupanje rezultata od srednjih vrednosti visoke su i iznose ( $SD = 57,15$  EG;  $SD = 51,08$  – KG).

#### **8.2.2.4 TEST 4**

Test 4 nije bio sproveden prilikom inicijalnog testiranja, ali je tokom sprovođenja eksperimenta uočeno da ispitanici eksperimentalne grupe napreduju i u pogledu gramatičkih znanja, te se ovim testom htelo proveriti da li će ovaj komunikativni pristup gramatici, primenjen u eksperimentalnoj grupi, biti efikasniji u pogledu uspešnosti studenata u rešavanju gramatičkih vežbi ili je klasičan pristup, primenjen u kontrolnoj grupi, ipak efikasniji.

Iako ovde nedostaju inicijalna merenja, na osnovu rezultata iz prethodnih testova možemo zaključiti da su grupe ujednačene po nivou znanja. Od svih testova koje su obe grupe radile na početku testiranja, uočena je samo razlika kod broja korišćenih reči u korist eksperimentalne grupe, dok su na ostalim testovima grupe bile ujednačene po znanju. Najpre će se prikazati rezultati na prvom testiranju grupe u januaru/februaru, a zatim na drugom testiranju u junu.



**Grafikon 7: Poređenje grupa na testu gramatike u januaru/februaru**

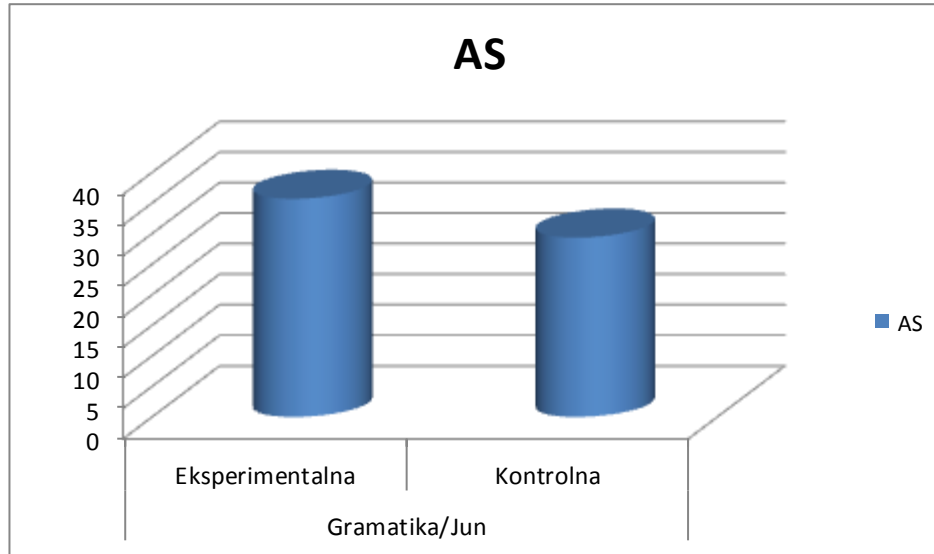
Na osnovu grafikona zaključuje se da je eksperimentalna grupa uspešnije uradila gramatički test od kontrolne grupe. Kako bi se utvrdilo da li su razlike u aritmetičkim sredinama između kontrolne i eksperimentalne grupe značajne, rađena je analiza t-testa nezavisnih uzoraka.

<i>TEST 4</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Gramatika/Jan</i>	<i>Eksperimentalna</i>	17	18,59	2,77	2,65	2,497	,018
	<i>Kontrolna</i>	17	15,94	3,38			

**Tabela 77: Poređenje rezultata gramatičkog testa u januaru**

Rezultati t-testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika u rezultatima. Studenti eksperimentalne grupe ostvaruju bolje rezultate od studenata kontrolne grupe ( $t = 2,497$ ,  $p = ,018$ ).

U junu su studenti obe grupe ponovo radili gramatički test, koji se tiče gramatičkih oblasti obrađenih u letnjem semestru.



**Grafikon 8: Poređenja grupa na gramatičkom testu u junu**

Na osnovu grafikona može se uočiti da je eksperimentalna grupa ostvarila bolje rezultate na drugom gramatičkom testu. Da bi se utvrdilo da li je razlika u rezultatima između grupa statistički značajna, rađen je t-test nezavisnih uzoraka.

<i>TEST 4</i>	<i>Grupa</i>	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Razlika AS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Gramatika/Jun</i>	<i>Eksperimentalna</i>	16	35,69	4,67	6,34	2,702	,011
	<i>Kontrolna</i>	16	29,34	8,15			

**Tabela 78: Poređenje rezultata gramatičkog testa u junu**

U drugom testiranju može se konstatovati veća razlika u grupama nego na početnom testiranju, a isto tako je razlika statistički značajnija nego na prvom testiranju jer je ( $t = 2,702$ ,  $p = ,011$ ). Takođe je kod kontrolne grupe primetna veća standardna devijacija ( $SD = 8,15$ ) nego kod eksperimentalne, što govori da rezultati nisu ravnomerno distribuirani, već postoje veća odstupanja od srednje vrednosti.

## 9. DISKUSIJA

U ovom odeljku biće prikazani rezultati prema postavljenim hipotezama, a isto tako će biti data tumačenja dobijenih rezultata istraživanja u kontekstu drugih istraživanja.

### 9.1 DISKUSIJA REZULTATA KVANTITATIVNOG ISTRAŽIVANJA O MOTIVACIJI

#### 9.1.1 MOTIVACIJA

Već je u teorijskom delu rada bilo reči o značaju motivacije za svaku vrstu učenja i rada i da je ona mnogo važnija i značajnija nego, na primer, nadarenost ili inteligencija (up. Smolka, 2004: 55). To je slučaj i sa učenjem stranih jezika. Tako će učenici koji su visoko motivisani, bez obzira na nadarenost ili druge kognitivne karakteristike, moći da savladaju strani jezik, dok bez dovoljne motivacije ni najbistriji učenici neće dovoljno dugo istrajati u tome (Dörnyei, 2001: 5).

Motivacija je veoma kompleksan konstrukt na koji utiče niz faktora od društvenih, preko individualnih i nastavnih, do funkcionalnih. Iz tog razloga neophodno je uzeti u razmatranje više varijabli prilikom proučavanja ovog pojma, a ne samo jednu. U ovom istraživanju se proučavao uticaj, odnosno veza između nastavnih faktora (nastavnih sadržaja – autentičnih tekstova) i motivacije, kao i faktora koji utiču na motivaciju (individualnih i funkcionalnih faktora).

Prilikom ispitivanja varijable motivacije na početku i na kraju istraživanja kod eksperimentalne grupe se može konstatovati visoka motivacija, budući da su vrednosti svaki put bile iznad 4. Međutim, interesantno je što nije zabeležen porast motivacije, nego mali pad (za 0,06). I pored tog pada, motivacija eksperimentalne grupe je i dalje bila visoka (AS = 4,39).

Kod kontrolne grupe je primetan porast motivacije na kraju istraživanja, međutim ni taj porast nije statistički značajan, a isto tako je ispod vrednosti 4. Dakle, na kraju istraživanja eksperimentalna grupa (AS = 4,33) jeste motivisanija od kontrolne grupe (AS = 3,72), međutim ove razlike nisu statistički značajne, te **hipoteza (H1a) istraživanja nije potvrđena.**

Da bi se proverilo da li postoji veza između motivacije i nastavnih sadržaja, rađene su korelacije i za eksperimentalnu i za kontrolnu grupu na početku i na kraju istraživanja. Interesantno je da u eksperimentalnoj grupi nisu utvrđene korelacije ni na početku, ni na kraju istraživanja. U kontrolnoj grupi na početku su utvrđene korelacije sa svim nastavnim sadržajima,

dakle kako autentičnim tekstovima, tako i udžbeničkim tekstovima, međutim na kraju istraživanja ni u ovoj grupi nisu utvrđene korelacije, što govori o tome da ova **hipoteza (H2a) istraživanja nije potvrđena**, odnosno da motivacija studenata nije u vezi sa nastavnim sadržajima.

Ovi rezultati su veoma iznenađujući, budući da su u pilot istraživanju koje je sprovedeno 2012. i 2014. godine, kao i u samom eksperimentalnom istraživanju autentični medijalni tekstovi visoko vrednovani kao motivacioni elementi od strane učenika i studenata, međutim, izgleda da oni ne stoje u direktnoj vezi sa motivacijom ispitanika. Da bi se ispitalo koja varijabla ima veze sa motivacijom, neophodno bi bilo ukrstiti ostale varijable sa motivacijom (uspeh u učenju, integrativno/instrumentalnu orijentisanost, ulogu nastavnika, stav prema jeziku i nastavi i slično).

Mogući razlog za ove rezultate je i podela studenata u eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Studenti su ispunjavali upitnik o motivaciji nakon što su podeljeni u grupe i nakon što im je predloženo istraživanje, te je moguće da su se studenti kontrolne grupe osećali manje motivisano za učenje nemačkog jezika, budući da će učestvovati u nastavi koja se odvija na klasičniji način, dok su studenti eksperimentalne grupe u startu pokazali visoku motivaciju jer im se dopao koncept rada koji im je na početku predstavljen.

Već je u uvodnom delu ove disertacije navedeno da je izuzetno malo eksperimentalnih istraživanja koja proučavaju povratni uticaj, odnosno vezu između nastavnih sadržaja i motivacije. Jedino istraživanje koje je pronađeno jeste istraživanje Otea (Otte, 2006), koji je proučavao efekte primene autentičnih tekstova na veštinu audiranja, i koji je ustanovio da je pored poboljšanja ove kompetencije uočeno da autentični tekstovi imaju pozitivan uticaj na motivaciju. Nije poznato koji merni instrumenti su se u ovom istraživanju koristili i na koji način je motivacija merena, ali je opet važno napomenuti i ovaj rezultat, kao polazište za neka druga, dalja istraživanja.

### **9.1.2 INTEGRATIVNOST/INSTRUMENTALNOST**

Pojam integrativnosti i instrumentalnosti uveli su Gardner i Lambert, ističući da stavovi prema datoj kulturnoj sredini utiču na uspeh u učenju stranog jezika (Dönyei, 2001). Dok se integrativna orijentacija odnosi na učenje jezika jer učenik pokazuje interesovanje za datu zemlju i njegovu kulturu, kao i želju da se identifikuje sa njom (Gardner, & Lambert, 1972),

instrumentalna orijentisanosti odnosi se na učenje jezika iz praktičnih razloga. Gardner i Lambert daju prednost integrativnoj orijentaciji jer su istraživanja pokazala bolji uspeh učenika koji su bili integrativno orijentisani. S druge strane, istraživanja sprovedena na Filipinima i Indiji pokazala su veći efekat instrumentalne orijentacije (Düwell, 1979: 10), te još uvek nije utvrđeno koja vrsta orijentacije je efikasnija i bolja za učenje jezika.

Nadovezujući se na shvatanja Gardnera i Lamberta, kao i Šuman (Schumann, 2004) koja daje prednost integrativnoj orijentaciji zbog njenog emocionalnog potencijala, u istraživanju se težilo da se različitim vrstama autentičnih tekstova kod ispitanika eksperimentalne grupe razvija jedno instinsko interesovanje za nemački jezik, odnosno unutrašnja motivacija koja bi ih podstakla na bolje rezultate i veći rad. U tom smislu je postavljena i hipoteza da će studenti eksperimentalne grupe biti više integrativno orijentisani od ispitanika kontrolne grupe. Rezultati pokazuju da se ispitanici eksperimentalne grupe potpuno slažu sa izjavom da uče nemački jezik zato što je lep jezik (AS = 5,00), dok su na početku istraživanja ovi rezultat bili slabiji (AS = 3,39). Ovo je veoma značajan rezultat, budući da su rezultati pilot istraživanja, koje je sprovedeno 2012. godine među 250 srednjoškolaca, pokazali da njih 49 % uči jezik zato što mora, 45, 2 % zato što je koristan, a samo 4,8 % zato što im je jezik lep i zanimljiv.

U drugom istraživanja, koje je sprovedeno 2014. godine, kod istog pitanja izmerene su srednje vrednosi aritmetičke sredine AS = 2,46, SD = 1,16<sup>19</sup>. Zbog obrnutog kodiranja, ovi rezultati svedoče da se ispitanici delimično slažu sa ovom tvrdnjom, što su bolji rezultati nego u prvom istraživanju, ali opet slabiji nego u eksperimentalnom istraživanju.

Osim toga, kod eksperimentalne grupe je primetan porast integrativnih motiva (*Zato što planiram da živim u Nemačkoj i Zato što me interesuju nemački jezik i kultura*), a smanjene su vrednosti instrumentalnih motiva, odnosno spoljašnje motivacije (*Zato što me roditelji teraju da ga učim, Zato što je to jedan u nizu predmeta koji moram da položim*). S druge strane, u kontrolnoj grupi vrednosti instrumentalnih motiva su se povećali, dok su se integrativni motivi smanjili. U razlikama ispitanika utvrđena je samo jedna srednja vrednost koja je statistički značajna i to kod stavke *Zato što stalno želim da se usavršavam* i to u korist eksperimentalne grupe, ali su te razlike u vrednostima postojale i pre istraživanja, te nisu relevantne. S obzirom na

---

<sup>19</sup> U ovom istraživanju podaci su tako kodirani da je 1 – potpuno se slažem, 2 – uglavnom se slažem, 3 – i slažem se i ne slažem, 4 – uglavnom se ne slažem, 5 – potpuno se ne slažem

to da nisu utvrđene statistički značajne razlike među grupama **hipoteza (H1b) istraživanja nije potvrđena**. S druge strane, rezultati koji su dobijeni na kraju istraživanja su i te kako značajni i ne smeju se zanemariti. Mora se uzeti u obzir da ispitanici grade stavove prema nečemu od rođenja, dakle, ako ispitanici imaju 19-21 godina, to znači da su svih ovih godina oni direktno ili indirektno izgrađivali određeni stav prema nemačkom jeziku. Iz tog razloga, nemoguće je očekivati neke drastične promene. Potreban je dugi niz godina da bi se oni promenili, te su dobijeni rezultati značajni i predstavljaju određeni pomak u promeni stavova ispitanika eksperimentalne grupe.

U istraživanju se takođe ispitivalo da li su autentični tekstovi u vezi sa integrativnim i instrumentalnim motivima. Na početku istraživanja u eksperimentalnoj grupi utvrđene su pozitivne korelacije između stavke *Zato što stalno želim da se usavršavam* i filmova i serija. Na kraju istraživanja ovih korelacija nije bilo.

Interesantno je da su i u kontrolnoj grupi utvrđene korelacije na početku istraživanja i to ukupno 11 pozitivnih korelacija. Nakon istraživanja utvrđene su samo korelacije između *tekstova iz udžbenika* i stavke *Zato što me roditelji teraju da ga učim* ( $r = -.518$ ,  $p = .033$ ) i to obrnute, kao i stavke *Zato što će mi trebati u poslu* i *udžbenika* ( $r = .585$ ,  $p = .014$ ).

Dakle, postavljena **hipoteza (H2b) o korelaciji između ciljeva učenja, odnosno orijentacije ispitanika i autentičnih tekstova nije potvrđena**, iako su na početku istraživanja ove korelacije utvrđene.

Iz kog razloga su ove korelacije, kao i u slučaju sa motivacijom na kraju istraživanju izostale teško je objasniti, pogotovo za eksperimentalnu grupu u kojoj su se primenjivali autentični tekstovi. Motivacija je jedan veoma dinamičan sistem koji se menja tako da učenici u jednom trenutku mogu biti više instrumentalno, a u drugom više integrativno orijentisani, kao i da nakon primene datih sadržaja cilj učenja jezika bude u vezi sa nekim drugim faktorom, odnosno varijablom, kao što je: motivacija, nastavnik, stav prema nastavi, jeziku, generalnim interesovanjem za učenje stranih jezika i slično. Za ovo istraživanje bilo bi preobimno ispitivati korelacije ovih faktora, ali se one zato mogu proučavati u drugim istraživanjima.

### 9.1.3 GENERALNO INTERESOVANJE ZA UČENJE STRANIH JEZIKA

Već je ranije pomenuto da na motivaciju utiče niz faktora, među njima i individualni faktori u koje spada i stav prema učenju stranih jezika uopšte. U istraživanju se polazilo od toga da će generalno interesovanje ispitanika eksperimentalne grupe prema učenju stranog jezika biti veće od ispitanika kontrolne grupe. Rezultati ankete nakon sprovedenog istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u korist eksperimentalne grupe jer je  $p < 0,05$  ( $t = 2,493$ ;  $p = ,018$ ). Na osnovu ovoga može da se zaključi da je ova **hipoteza (H1c) istraživanja potvrđena**.

U istraživanju se takođe nastojalo utvrditi da li postoje korelacije između ove varijable i autentičnih tekstova. U eksperimentalnoj grupi je u oktobru utvrđeno postojanje jedne korelacije i to sa književnim delima ( $r = ,474$ ), dok u junu korelacije nisu utvrđene, što znači da **hipoteza (H2c) nije potvrđena**. U kontrolnoj grupi u oktobru nisu utvrđene korelacije između nastavnih sadržaja i ove varijable, dok u junu jesu i to sa gramatikom ( $r = ,566$ ,  $p = ,018$ ), što nije tako iznenađujuće kada se uzme u obzir da je kontrolna grupa bila visoko motivisana gramatičkim vežbama ( $AS = 4,00$ ).

Iako se generalno interesovanje u eksperimentalnoj grupi povećalo, a u kontrolnoj smanjilo, korelacije nisu utvrđene sa autentičnim tekstovima. To bi takođe značilo, kao i u slučaju za prethodne varijable, da ova varijabla nije samo u vezi sa nastavnim sadržajima (budući da je utvrđena korelacija na početku) već i sa drugim varijablama kao što su metode nastave, stav prema jeziku i nastavi, nastavnik, mogućnost primene jezika.

### 9.1.4 STAV PREMA NEMCIMA

Proučavanje stavova ima važnu ulogu na polju socijalne psihologije, ali isto tako i na polju glotodidaktike budući da stavovi prema naciji, jeziku, ali i samoj nastavi utiču i na motivaciju za učenje jezika. Postoji mnogo definicija stavova, ali ono što im je zajedničko jeste da svaki stav ima osećajnu, misaonu i voljnu komponentu. Sa stavovima se ljudi ne rađaju, niti se stiču fiziološkim sazrevanjem, već su naučeni. Proces sticanja stavova je složen i ostaje predmet



mnogih istraživanja, a važni faktori i aspekti su ličnost, proces socijalizacije, pripadnost grupi i samo društvo (Rejk, & Edkok, 1978: 25). Stavovi se dakle stiču celog života, i ne menjaju se lako. U ovom istraživanju se polazilo od toga da će se primenom autentičnih tekstova menjati i stav ispitanika prema Nemcima i to u pozitivnom smislu.

Na početku istraživanja nisu utvrđene statistički značajne razlike među grupama, kao ni na kraju istraživanja, što znači da grupe imaju sličan stav i doživljaj Nemaca. S obzirom na to da se vrednosti grupišu uglavnom oko 5. podeoka, očigledno je da ispitanici obe grupe imaju pozitivniju sliku Nemaca. Interesantno je, međutim, da su ispitanici kontrolne grupe više težili da pozitivno ocene Nemce nego ispitanici eksperimentalne grupe. Ovaj rezultat se može objasniti time da su pod uticajem autentičnog inputa ispitanici eksperimentalne grupe imali možda autentičniju sliku Nemaca i realnije su ih opisivali/ doživljavali od ispitanika kontrolne grupe. Ni kod jedne ni kod druge grupe nije primetna drastična promena u stavovima, što znači da autentični tekstovi mogu napraviti određene promene, ali je ličan kontakt ipak važan činilac da se stekne jasnija slika o nekom narodu. Na osnovu ovih rezultata postavljena **hipoteza (H1d) istraživanja nije potvrđena.**

Ovo istraživanje je takođe imalo za cilj da proveri hipotezu da li između stavova ispitanika prema Nemcima i autentičnih tekstova postoje korelacije. U eksperimentalnoj grupi utvrđeno je pet pozitivnih korelacija između stavki da su Nemci *vredni* i *tekstova iz novina, društvenosti* i *muzike* i *dokumentarnih sadržaja, discipline* i *tekstova iz novina, i tolerancije* i *filmova*. Iako korelacija ne govori o pravcu uzročno-posledične veze, ona ipak svedoči da ova veza postoji, odnosno da autentični tekstovi mogu doprineti prenošenju slike jednog naroda.

U kontrolnoj grupi su utvrđene korelacije između *tekstova slušanja* (iz udžbenika) i doživljaja Nemaca kao *toplih ljudi*, kao i *muzike* i *vrednoće*. Interesantno je da audio tekstovi u kontrolnoj grupi pokazuju korelacije sa stavovima o Nemcima.

S obzirom na to da nisu za sve stavke utvrđene korelacije rezultati pokazuju da je **hipoteza (H2d) istraživanja o postojanju korelacije između stavova ispitanika prema Nemcima i autentičnih tekstova delimično potvrđena.**

Kao što je već ranije spomenuto, nema istraživanja koja ispituju vezu između stavova ispitanika prema narodu i nastavnih sadržaja (autentičnih tekstova), te se rezultati ne mogu porediti sa drugim rezultatima dobijenim u ovoj oblasti. Može se samo potvrditi teorijska

hipoteza koja se u mnogim radovima i monografijama navodi, a to je da autentični sadržaji imaju potencijal da prenesu sliku jedne nacije i njene kulture (Wicke, 1993).

### 9.1.5 STAV PREMA NEMAČKOM JEZIKU

Stavovi ispitanika prema jeziku i te kako mogu da utiču na njegovu motivaciju. Ukoliko se učeniku neki jezik čini melodičnim, lepim i toplim, više će se potruditi da ga nauči nego kada jezik ostavlja utisak gruboće ili hladnoće (Riemer, 2004: 42).

U istraživanju koje je sprovedeno u srednjim školama 2012. godine, 56 % učenika se izjasnilo da nemački doživljava kao grub i hladan jezik, 33 % kao težak, a 14 % kao melodičan. Dakle, za nemački jezik većina učenika ne povezuje pozitivne emocije. Istraživanje koje je sprovedeno na Filozofskom fakultetu 2014. godine među 100 studenata je pokazalo je da oko 16% studenata smatra jezik melodičnim, 17% hladnim, dok je najveći broj ispitanika neutralan o čemu svedoče i srednje vrednosti (AS = 4,00, SD = 1,61) <sup>20</sup>.

U ovom istraživanju nisu utvrđene statistički značajne razlike među grupama, što svedoči o ujednačenim stavovima grupa, odnosno o njihovom neutralnom stavu prema nemačkom jeziku jer se grupišu oko 4. podeoka. Dakle, dobijeni su slični rezultati kao u prethodnom istraživanju. Jedino se kod stavke *interesantan* vrednosti i jedne i druge grupe grupišu oko broja 5 i svedoče da je nemački jezik ispitanicima interesantniji nakon istraživanja. Na osnovu skale, na kojoj su ispitanici trebali da označe u kojoj meri vole nemački jezik, može se primetiti veće vrednosti eksperimentalne grupe (AS = 5,83) od kontrolne (AS = 5,22). S obzirom na to nisu utvrđene statistički značajne razlike među grupama **hipoteza (H1e) nije potvrđena**.

Kao što je ranije napomenuto, stavove je teško menjati, i potrebno je više vremena da prođe da bi se desila statistički značajna promena, ali promene koje su zabeležene su pokazatelji određenih tendencija grupe i predstavljaju mali pomak u promeni stavova o nemačkom jeziku.

U ovom istraživanju proveravana je hipoteza da će postojati korelacija između stava ispitanika prema nemačkom jeziku i autentičnih tekstova. Rezultati u eksperimentalnoj grupi

---

<sup>20</sup> U ovom pitanju se koristila skala semantičkog diferencijala od sedam podeoka, te ovi rezultati koji se kreću oko 4 podeoka, govore o neutralnom stavu ispitanika.

pokazuju da su utvrđene korelacije između stavki *interesantan* i *serija, tekstova iz novina* i *književnih tekstova*. Ovi rezultati pokazuju da dati autentični sadržaji stoje u vezi sa stavovima ispitanika prema nemačkom jeziku, odnosno da imaju potencijal da podstaknu i razviju interesovanje za jezik.

I u kontrolnoj grupi su utvrđene dve korelacije između stavki *lak* i *udžbeničkih štampanih i audio tekstova* i stavke *interesantan* i *muzike*. Zanimljivo je da je u obe grupe utvrđen jednak broj korelacija nakon sprovedenog istraživanja. S obzirom na to da su samo za neke stavke utvrđene korelacije **hipoteza (H2e) istraživanja je delimično potvrđena.**

### 9.1.6 STAV PREMA NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA

Studije pokazuju da, iako učenici dolaze na čas stranog jezika s određenom motivacionom pozadinom – poput uverenja ili očekivanja, neposredni kontekst učenja snažno utiče na njihovu motivaciju (Stipek, 1996: 85). Iz tog razloga se u ovom istraživanju proučavao i stav ispitanika prema nastavi nemačkog jezika pre i posle eksperimentalnog toka. Prilikom ispitivanja stavova akcenat je bio na afektivnim elementima, odnosno osećanjima koja ispitanici vezuju za čas nemačkog jezika, jer je ustanovljeno da emocije pozitivno utiču na proces učenja i na uspeh u učenju (Decke-Cornill, & Küster, 2014), kao i na motivaciju. Mediji imaju mnogo veći potencijal da afektivno angažuju čoveka (a posebno filmovi), nego što je to slučaj sa udžbeničkim tekstovima. Iz tog razloga se polazilo od hipoteze da će ispitanici u eksperimentalnoj grupi imati pozitivniji stav, odnosno povezivati pozitivnije emocije sa nastavom, nego studenti kontrolne grupe.

Rezultati su pokazali da su i kod eksperimentalne i kontrolne grupe zabeleženi porasti vrednosti za ovu varijablu, koje se grupišu oko podeoka 5 i 6 (od 1 do 7), što znači da grupe povezivaju pozitivna osećanja sa nastavom nemačkog jezika. Iako ispitanici eksperimentalne grupe u svim stavkama imaju veće vrednosti i pozitivniji stav prema nastavi, kada se posmatraju rezultati sa početka istraživanja, oni su značajniji za kontrolnu grupu, budući da su se dve značajne statističke razlike sa početka istraživanja umanjile i neutralisale. To znači da **hipoteza (H1f) u istraživanju nije potvrđena.**

Ovo su takođe iznenađujući rezultati koji ukazuju na to da i udžbenički tekstovi imaju potencijal da izazovu pozitivne emocije prema nastavi, ili da je ova varijabla pod uticajem, odnosno u vezi sa nekim drugim faktorom kao što su metode nastave, odnos sa nastavnikom, atmosfera u grupi i slično.

U istraživanju se takođe nastojalo utvrditi da li postoje korelacije između autentičnih tekstova i stavova ispitanika prema nastavi nemačkog jezika. Rezultati istraživanja u oktobru ukazuju na postojanje četiri korelacije u eksperimentalnoj grupi od čega su tri pozitivne i jedna negativna, dok je na kraju istraživanja utvrđeno pet korelacija i to između stavke *zainteresovanosti* i *serija, tekstova iz novina, književnih tekstova* i *dokumentarnih sadržaja*, kao i korelacija između *zadovoljstva* i *tekstova u novinama*. I ovde je interesovanje povezano sa autentičnim tekstovima, kao što je bio slučaj kod stava ispitanika prema jeziku.

U kontrolnoj grupi utvrđeno je čak 24 korelacija između stavova prema nastavi i svih vrsta tekstova. Na kraju istraživanja broj korelacija je smanjen na osam. Interesantno je to da kod kontrolne grupe postoji više korelacija nastavnih sadržaja i emocija prema nastavi od eksperimentalne grupe.

Na osnovu ovih rezultata može se zaključiti da je **hipoteza (H2f) u istraživanju delimično potvrđena**, s obzirom na to da nisu sve stavke u korelaciji.

Pri tome treba naglasiti i da udžbenički tekstovi pokazuju korelacije sa stavovima studenata prema nastavi i to pozitivnim, dakle, emocijalni potencijal koji se u literaturi pripisuje pre svega autentičnim tekstovima nije ograničen samo na autentične tekstove.

### 9.1.7 ASOCIJACIJE NA NEMAČKU

U radu je već napomenuto koliko stavovi prema jednom narodu i kulturi utiču na motivaciju za učenje nemačkog jezika. U tu svrhu su se ispitivale asocijacije ispitanika na Nemačku, odnosno da li je slika prema toj zemlji pod uticajem određenih predrasuda i stereotipa, i da li se oni mogu promeniti.

U ranijem istraživanju sprovedenom 2014. godine među studentima Filozofskog fakulteta utvrđeno je da su najjače asocijacije ispitanika bile upravo *disciplina* (AS = 2,50), *Oktoberfest* (AS = 2,55), grupa *Rammstein* (AS = 2,68), *Drugi svetski rat i Hitler* (AS = 2,75). Dakle,

preovlađuju uglavnom stereotipne asocijacije na Nemačku, iako one nisu veoma izražene.<sup>21</sup> U literaturi se ističe da je jedan od načina smanjenja predrasuda među ljudima/ grupama poboljšanje kontakta, odnosno pojačavanjem interakcije među njima (Rejk, & Edkok, 1978: 52). Međutim, to nije tako lako u nastavi koja se odvija daleko od ciljne kulture, tako da je ovo približavanje kultura u istraživanju zamišljeno posredno, preko različitih vrsta medija.

U eksperimentalnoj grupi rezultati pokazuju da su na početku istraživanja među ispitanicima pre svega dominirale stereotipne asocijacije na Nemačku kao što su *Oktoberfest*, *disciplina*, *Rammstein*, *Drugi svetski rat*, *demokratija*, dok su nakon sprovedenog istraživanja asocijaciju na Nemačku predstavljale slike: *Oktoberfest*, *disciplina*, *multikulturalnost*, *zanimljive serije*, *dobri filmovi*, *demokratija*. Kao što se može videti, neke slike su zadržane, dok su druge zamenjene novim slikama i asocijacijama koje ne predstavljaju stereotipe i predrasude o Nemačkoj.

U kontrolnoj grupi su najviše srednje vrednosti u odgovorima ispitanika na početku istraživanja zabeležene kod stavki *Drugi svetski rat*, *Oktoberfest*, *Rodbina u Nemačkoj*, *Rammstein*, *disciplina*, dok su na kraju istraživanja najviše srednje vrednosti zabeležene kod stavki *Drugi svetski rat*, *Oktoberfest*, *Rammstein*, *disciplina*, *demokratija*. Od početnih, pre svega stereotipnih slika o Nemačkoj, na kraju istraživanja se samo jedna promenila i to demokratija.

Na početku istraživanja grupe su bile prilično ujednačene u pogledu stavova, a na kraju istraživanja utvrđene su dve statistički značajne razlike kod partizanskih filmova ( $t = 3,571$ ;  $p = ,002$ ), sa kojima ispitanici eksperimentalne grupe imaju manje asocijacija nego ispitanici kontrolne grupe, kao i kod serija ( $t = -2,350$ ;  $p = ,031$ ) čije su se vrednosti u eksperimentalnoj grupi povećale, tako da su statistički značajne. Iz ovoga se može zaključiti da je ova **hipoteza (H1g) delimično potvrđena**.

Cilj istraživanja je, takođe, bio da se utvrdi da li postoji veza između asocijacija koje ispitanici imaju na Nemačku i autentičnih tekstova. U oktobru, u eksperimentalnoj grupi je utvrđeno devet korelacija, a na kraju istraživanja 14 što svedoči o jačoj povezanosti ovih varijabli. Sve vrste autentičnih sadržaja pokazuju korelaciju sa nekim stavkama koje se tiču

---

<sup>21</sup> Ispitanici su u tom upitniku imali iste ponuđene asocijacije kao i ispitanici u ovom istraživanju, samo što su podaci bili drugačije kodirani, odnosno 1 je predstavljalo najveću, a 5 najslabiju vrednost.

asocijacija na Nemačku, ali s obzirom na to da ne pokazuju korelacije sa svim stavkama, **hipoteza (H2g) u istraživanju je delimično potvrđena.**

U kontrolnoj grupi na početku istraživanja utvrđena je samo jedna korelacija i to obrnuta, između novina i Drugog svetskog rata. Na kraju istraživanja ustanovljena je jedna obrnuta korelacija između muzike i filmova o partizanima i Nemcima, što svedoči o slaboj povezanosti ovih varijabli u kontrolnoj grupi.

Na osnovu svih ovih rezultata može se zaključiti da je u eksperimentalnoj grupi jača povezanost između autentičnih tekstova i pozitivnih asocijacija ispitanika na Nemačku, a isto tako su manje prisutne stereotipne asocijacije na ovu zemlju, što znači da autentični tekstovi mogu da doprinesu razbijanju predrasuda, širenju vidika, razvijanju tolerancije, kao i sticanju realnije slike jedne zemlje, njene kulture i naroda.

#### **9.1.8 NASTAVNI SADRŽAJI**

U istraživanjima koja su se bavila ispitivanjima motivacije učenika u nastavi stranog jezika najviše je kritikovan udžbenički tekst, pre svega zbog šematskog izgleda i nezanimljivih priča. Iz tog razloga su učenici izrazili želju za primenom autentičnih tekstova i sadržaja koji imaju veze sa kulturnom realnošću datog jezika (Düwell, 1979).

U istraživanjima koja su sprovedena u maju 2012. godine među 250 učenika 4 novosadske gimnazije, i 2014. godine među 100 studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, od autentičnih tekstova su pre svega audio i audio-vizuelni tekstovi (muzika, film i televizijske serije) visoko vrednovani kao motivacioni elementi.

U ovom istraživanju se polazilo od hipoteze da će studenti eksperimentalne grupe oceniti autentične tekstove kao visoko motivišuće u nastavi. Budući da su ispitanici kao visoko motivišuće sadržaje označili filmove (AS = 4,67), serije (AS = 4,61) i muziku (AS = 4,17), a umerenim srednjim vrednostima ocenili književne tekstove i dokumentarne sadržaje **hipoteza (H1h) istraživanja je delimično potvrđena.**

Udžbenički tekst se u eksperimentalnoj grupi izuzetno malo koristio, oko 5 % i to prilikom vežbanja određenih situacionih dijaloga, i gramatike. Vrednosti udžbenika su na početku istraživanja bile manje u odnosu na ostale vrste tekstova, a na kraju istraživanja još manje, i ovde

je ustanovljena i statistička značajna razlike ( $t = 3,448$ ,  $p = ,003$ ). Ovi rezultati se, dakle, poklapaju sa mišljenjima mnogih lingvodidaktičara, kao i sa ranije sprovedenim istraživanjima.

### **9.1.9 PRIMENA ZNANJA JEZIKA**

Istraživanja su pokazala da je faktor koji značajno utiče na motivaciju učenja jezika objektivna neophodnost za učenje i mogućnost upotrebe jezika (Wieczerkowski, 1976: 39). To je ujedno i jedan od najstarijih motiva za učenje stranog jezika (Apelt, 1981: 66). Kada se nastava stranog jezika odvija u zemlji koja je udaljena od ciljne kulture, veoma je teško razviti ovaj motiv, zato što učenici/ studenti uz pomoć svog maternjeg jezika mogu da zadovolje potrebu za komunikacijom i interakcijom. Nastavniku jedino preostaje da u prvi plan u nastavi stavi primenu znanja i da pokuša da poveže učenje jezika sa svakodnevnim životom. Tome se težilo u ovom istraživanju, te su obrađivane teme u skladu sa interesovanjem studenata, a isto tako su se studenti upućivali na primenu znanja jezika van nastave i to tako što su kod kuće gledali serije/ filmove na nemačkom jeziku, slušali muziku ili čitali novine/ časopise.

U istraživanju se polazilo od toga da će eksperimentalna grupa prijavljivati mnogo veću primenu znanja jezika od kontrolne grupe, budući da su oni bili usmereni na primenu znanja jezika kako u učionici, tako i van nje. Rezultati istraživanja pokazuju da su vrednosti obe grupe porasle, ali da su vrednosti kontrolne grupe veće u odnosu na eksperimentalnu grupu. Ovi rezultati su veoma iznenađujući za istraživača, budući da je primena znanja van učionice kod eksperimentalne grupe bila u prvom planu i često praktikovana, ali izgleda da ispitanici to nisu shvatili kao primenu znanja, već kao vrstu obaveze, odnosno domaći zadatak. **Ova hipoteza (H1i) istraživanja, dakle, nije potvrđena.**

U radu se takođe polazilo od teze da postoji pozitivna korelacija između autentičnih tekstova i primene znanja jezika. U eksperimentalnoj grupi nisu utvrđene korelacije između ovih varijabli na početku istraživanja, dok je na kraju utvrđene samo obrnuta korelacija sa muzikom tako da **hipoteza (H2h) istraživanja nije potvrđena.**

Na početku istraživanja u kontrolnoj grupi utvrđene su korelacije između primene jezika i svih sadržaja u nastavi osim književnih dela, dok je nakon istraživanja utvrđena pozitivna korelacija između primene znanja jezika i muzike. Muzika, dakle, u jednoj grupi pokazuje

pozitivnu korelaciju a u drugoj grupi negativnu, što znači da vrlo često od grupe i njihovih afiniteta zavisi i efekat određenih tekstova.

## 9.2 DISKUSIJA REZULTATA KVALITATIVNOG ISTRAŽIVANJA O MOTIVACIJI

U ovom istraživanju polazilo se od hipoteze da će ispitanici eksperimentalne grupe oceniti ovaj način rada efikasnijim u odnosu na tradicionalan način rada. Rezultati srednjih vrednosti pokazuju da od maksimalnih 7, srednje vrednosti odgovora ispitanika iznose  $AS = 6,44$  što ukazuje na visoke vrednosti ove varijable i na efikasnost pristupa. Kao obrazloženja ispitanici su pre svega naveli da su uočili veliki napredak u znanju jezika i to u pogledu receptivnih i produktivnih jezičkih veština, zatim da im je ovaj način rada bio zanimljiviji, tako da im je sam jezik postao lepši i bliži. Ono što je važno istaći, jeste da se studentima svidela sloboda koju su imali u radu, kao i mogućnost bavljenja temama koje njih lično zanimaju. Upravo je ovo stalno isticano u okviru konstruktivističke teorije, a ovde se pokazalo da je podsticajno delovalo na studente.

Osim što autentične tekstove ocenjuju kao sadržinski zanimljivije od klasičnih udžbeničkih tekstova, studenti su naveli da na osnovu takvih tekstova lakše uče i pamte nove reči. To je veoma interesantno, budući da su mnogi nastavnici mišljenja da su ovi tekstovi preteški za učenika. Dakle, suština je pre svega biranje sadržinski interesantnih tekstova, i uzimanje u obzir interesovanja učenika/ studenata, jer ovo interesovanje pospešuje razumevanje, kao što je pokazano i dokazano u studijama Estes i Vaugana koji su utvrdili vezu između interesovanja i razumevanja teksta kod učenika prosečnih čitalačkih sposobnosti (Estes, & Vaughan, 1973). Osim toga, studentima se dopalo što imaju dodir sa savremenim nemačkim jezikom, i mogućnost učenja reči koje spadaju u sleng, što je takođe Tamo isticao kao veliki potencijal autentičnih tekstova (Tamo, 2009). Samo dva ispitanika nisu bila pozitivna prema ovom načinu rada, ističući da je teže prilagoditi mu se i da nisu primetili neko značajnije poboljšanje. Uzevši u obzir kako ocene ovog pristupa, tako i većinski stav studenata prema ovom pristupu radu, možemo zaključiti da je **hipoteza (H3) istraživanja potvrđena.**

U drugom pitanju ispitanici su navodili koji sadržaji su im bili najzanimljiviji. Studenti eksperimentalne grupe istakli su da su to pre svega filmovi, zatim serije i muzički sadržaji.



Takođe su istakli da ih zanimaju sadržaji vezani za nemačku kulturu kao što su dokumentarne emisije, kao i različite vrste tema koje su obrađene na času. Metode rada koje su studente motivisale su: držanje prezentacija, debate, prepričavanje domaćeg zadatka, skečevi itd. Studenti su po ovim rezultatima najviše ujednačeni kod autentičnih audio- i audiovizuelnih tekstova (muzika, film, serije), dok se razlikuju po pitanjima primene ostalih sadržaja i metoda u nastavi. To znači da se studenti razlikuju među sobom, i da preferiraju različite sadržaje i metode rada, što je i u skladu sa shvatanjima konstruktivista koji ističu važnost bogate, raznovrsne, otvorene i izazovne sredine koja je u skladu sa kognitivnim strukturama pojedinca i njegovim predznanjima (Wolff, 1997). Iz tog razloga nije ni važno da svi autentični tekstovi pokazuju visoke srednje vrednosti, jer se ljudi razlikuju među sobom i imaju različite afinitete, i normalno je da se nekima više sviđaju jedni sadržaji, a drugima drugi. Nastava ne treba da se usmeri samo na zadovoljavanje potreba većine, već i na pojedince koje imaju drugačija interesovanja i sklonosti.

Sadržaji koji su učenike kontrolne grupe najviše motivisali su pre svega muzika i gledanje serija. Ispitanici su gledali seriju samo u dva navrata, na početku i na kraju istraživanja kada se merilo njihovo znanje jezika, i veoma je iznenađujuće da je i ta mala primena serija uticala pozitivno na njih. U kontrolnoj grupi ispitanici su uglavnom navodili metode nastave koje su ih motivisale, a od sadržaja su to bili autentični tekstovi (muzika i serije). Dakle, i kod kontrolne grupe se autentični tekstovi visoko kotiraju.

U sledećem pitanju ispitanici eksperimentalne grupe su navodili aktivnosti koje su im bile najkorisnije. Najveći broj ispitanika je naveo da su to domaći zadaci. Osim što su korisni, studenti su u samom upitniku (kvantitativnom delu) naveli da ih domaći zadaci motivišu ( $AS = 3,53$ ), što znači da se uz odgovarajući pristup nastavi, koji uvažava individualnu slobodu studenta i daje mu mogućnost izbora, može postići da studentima domaći radovi predstavljaju zadovoljstvo i da izvuku iz njih najveću korist. Studenti su naveli da im je gledanje serija bilo veoma korisno. Zabeleženo je ukupno 13 različitih aktivnosti koje su studentima bile korisne, dakle, i ovde se može zaključiti da nisu sve metode pogodne za sve studente, kao ni svi sadržaji, i zbog toga ih treba varirati i prilagođvati svakom od njih i dati im mogućnost izbora. Ispitanici su takođe ovde iskazali svoje mišljenje da im se sviđa što su ih zadaci podsticali na istraživanje, što su bili usmereni na korišćenje interneta i onlajn rečnika. I ovi iskazi se, dakle, podudaraju sa postulatima konstruktivističke teorije, koja ističe značaj kako podsticajne sredine u radu, tako i

preuzimanje odgovornosti studenta/ učenika za sopstveno učenje (Reinfried, 2002), tako da učenik ulazi u dubinu procesa sazrevanja kao istraživač (Gajić, 2007: 14).

Ispitanici kontrolne grupe su naveli da im je najkorisnije bilo pisanje sastava, komunikacija i rad u paru ili grupi. Od sadržaja u nastavi naveli su da su im tekstovi slušanja iz udžbenika bili korisni, kao i gramatika. Ali, najzastupljeniji su odgovori koji se tiču nastavnih metoda, koje su bile iste i u jednoj i drugoj grupi.

Kod pitanja šta studente ne motiviše, ispitanici eksperimentalne grupe su naveli što drugi znaju bolje od njih, vreme održavanja nastave i poteškoće na početku rada. Ove poteškoće je i sam nastavnik osetio, i to pre svega prvih mesec dana istraživanja, dok se grupa nije „uhodala“.

Ispitanici kontrolne grupe su naveli da ih nisu motivisali rani časovi, frontalna nastava, gramatika i debata. Ovo poslednje je posebno iznenađujuće budući da je debata bila izborna, odnosno u njoj su učestvovali samo oni koji su to želeli.

U narednom pitanju ispitanici su odgovarali na pitanje u kojoj meri je dati način rada prilagođen njihovim interesovanjima. U eksperimentalnoj grupi 11 studenata je navelo da je *u potpunosti odgovarao*, 2 *u velikoj meri*, a 1 da je *odgovarao*. Ovo je veoma značajno, jer pokazuje da se ovim načinom rada, koji je u skladu sa konstruktivističkom teorijom, uvažavala individualnost i interesovanja studenata, što su oni prepoznali i pozitivno ocenili. U kontrolnoj grupi samo je jedan ispitanik naveo da mu je ovaj način rada *u potpunosti odgovarao*, 6 je navelo *u velikoj meri*, a 5 da je *odgovarao*. Ovo nisu loši rezultati, i ispitanici nisu bili nezadovoljni, ali isto tako nisu bili ni prezadovoljni, što govori u prilog tome da je način rada primenjen u eksperimentalnoj grupi efikasniji u smislu prilagođavanja individualnim karakteristikama studenata.

U sledećem pitanju ispitanici su subjektivno ocenjivali svoje napredovanje u jezičkim veštinama i oblastima. Statistički značajne razlike utvrđene su kod pisanja i vokabulara u korist eksperimentalne grupe. Najviše srednje vrednosti kod kontrolne grupe zabeležene su kod čitanja. Kada se budu izneli rezultati sa testova znanja, utvrdiće se da li se ove subjektivne procene poklapaju sa rezultatima na testovima znanja jezika.

Na kraju upitnika ispitanici jedne i druge grupe mogli su da navedu primedbe ili komentare ukoliko žele. Dok su ispitanici eksperimentalne grupe naveli 13 komentara, kod ispitanika kontrolne grupe zabeležena su samo 2 komentara, što već u startu govori o tome da su ispitanici

eksperimentalne grupe bili pod mnogo većim utiskom sa nastave, jer su želeli da iznesu svoje mišljenje o nastavi. Komentari su mahom pozitivni (11), i govore o tome da su ispitanici imali lepa iskustva u nastavi, da se osećaju da su dosta naučili, da se osećaju podstaknutim da rade, da mogu da koriste svoje znanje jezika itd. Iako se na osnovu pitanja u kojem se ocenjivala motivacija studenata ne vide neki veliki pomaci, ovi komentari govore o tome da su studenti i te kako bili podstaknuti na rad i da su tokom ove nastave bili i motivisani, ali i posle nje<sup>22</sup>.

U kontrolnoj grupi su bila samo dva komentara, koja jesu bila pozitivna, što znači da nastava u ovoj grupi nije bila loša, ali da ovaj manjak komentara može da govori o tome da studenti nisu bili u toj meri zadovoljni nastavom kao što je slučaj sa ispitanicima u eksperimentalnoj grupi.

### **9.3 DISKUSIJA REZULTATA KVANTITATIVNOG ISTRAŽIVANJA O JEZIČKOM ZNANJU I JEZIČKIM VEŠTINAMA**

Drugi cilj ove disertacije bio je da utvrdi efekte koje autentični tekstovi imaju na jezičko znanje i jezičke veštine studenata. Pri tome su se proveravale tri veštine: slušanje, čitanje i pisanje, kao i jezičko znanje: vokabular i gramatika. Diskusija koja sledi obuhvatiće svaki aspekt posebno.

#### **9.3.1 ČITANJE**

Istraživanje je imalo za cilj da potvrdi ili opovrgne hipotezu da će ispitanici eksperimentalne grupe koji su izloženi autentičnom inputu imati statistički značajnije rezultate na testovima čitanja od ispitanika kontrolne grupe. I kontrolna i eksperimentalna grupe su na početku istraživanja radila 2 testa kojima se proveravalo razumevanje teksta. Od toga je jedan test standardizovan (*Goethe Zertifikat*), dok je drugi test nestandardizovan.

---

<sup>22</sup> Jedna studentkinja eksperimentalne grupe je u oktobru, dakle nakon sprovedenog istraživanja, polagala zvaničan test na Geteovom Institutu, nivoa B1 i položila ga je (a slušala je nastavu na nivou A2).

Rezultati inicijalnog merenja pokazuju da su grupe po pitanju ove varijable ujednačene, budući da nisu uočene statistički značajne razlike u rezultatima između grupa. Na kraju istraživanja rezultati pokazuju da je eksperimentalna grupa imala više vrednosti od kontrolne. U procentima, prosek eksperimentalne grupe na standardizovanom testu je iznosio 70%, a nestandardizovanom 85%, dok je kontrolna grupa imala u proseku 61% na standardizovanom testu i 74% na nestandardizovanom. T-test nezavisnih uzoraka pokazao je da ove razlike u grupama nisu statistički značajne, odnosno da **hipoteza (H4a) istraživanja nije potvrđena**.

Ovi rezultati za istraživača su iznenađujući, budući da se u literaturi ističe upravo značaj autentičnih tekstova za razvoj receptivnih jezičkih veština. Tako Hajd (Heyd, 1990) ističe da je razvoj receptivnih veština skoro nemoguć na osnovu udžbeničkih, odnosno sintetičkih tekstova. Takođe i input hipoteza ističe značaj masivnog kontakta sa jezikom za razvoj receptivnih i produktivnih veština. Međutim, rezultati ovde pokazuju suprotno, odnosno da se i na osnovu udžbeničkih tekstova može razvijati veština čitanja.

Interesantno je pogledati odgovore ispitanika iz kvalitativnog dela istraživanja u kojem su ispitanici subjektivno ocenjivali svoj napredak u jezičkim veštinama. Srednje vrednosti kontrolne grupe kod veštine čitanja su visoke (AS = 4,28), dok su rezultati za eksperimentalnu grupu bili nešto niži, ali i dalje visoki (AS = 4,11). Dakle, subjektivan osećaj o napretku i rezultati na testovima se poklapaju, budući da su i jedna i druga grupa dobro uradile testove, a isto tako su konstatovane male razlike u uspehu.

Kristina Bibriher (Christine Biebricher, 2008) bavila se efektima primene takozvanog ekstenzivnog čitanja (metode koja je primenjena i u ovom istraživanju) na čitalačke kompetencije učenika u osnovnoj školi u nastavi engleskog jezika kao stranog. Eksperimentalno istraživanje je trajalo 4 meseca, a rezultati su pokazali da nisu utvrđene statistički značajne razlike u veštini čitanja između eksperimentalne i kontrolne grupe, iako je eksperimentalna grupa bila izložena mnogo jačem inputu. Dakle, slični rezultati su dobijeni kao i u ovom istraživanju. S druge strane, pomenuta autorka je ustanovila da je eksperimentalna grupa na testu opšteg znanja jezika bila bolja (utvrđene su statistički značajne razlike) od kontrolne grupe, i to pre svega kod ženskih ispitanika. Dakle, ovi efekti su se više pokazali u proširenju vokabulara nego u razvoju čitalačke kompetencije.

Ranija istraživanja koja su ispitivala efekte primene autentičnih tekstova na veštinu čitanja sproveo je Baniabdelrahmen (2006) u kome se pokazao pozitivan uticaj autentičnih tekstova na razvoj čitalačke kompetencije u engleskom jeziku. Dakle, u pogledu efekata autentičnih tekstova na veštinu čitanja rezultati istraživanja nisu ujednačeni.

### 9.3.2 SLUŠANJE

Jedan od ciljeva ove disertacije bio je da utvrdi da li će studenti izloženi autentičnom inputu imati bolje rezultate na testovima slušanja od studenata koji vežbaju veštinu slušanja na tradicionalan način (preko tekstova slušanja predviđenih udžbenikom).

Kod studenata se slušanje proveravalo, kako u okviru standardizovanog, tako i okviru nestandardizovanog testa. Rezultati na inicijalnom testiranju su pokazali da su grupe po pitanju ove varijable ujednačene i to na oba testa. Na kraju istraživanja eksperimentalna grupa je na standardizovanom testu slušanja imala prosek vrednosti (74 %), a na autentičnom slušanju prosek vrednosti je bio (65 %). Kod kontrolne grupe je kod standardizovanog testa zabeležen prosek vrednosti (70 %), dok je na autentičnom slušanju rezultat bio (64 %). Na osnovu ovoga se vidi da su obe grupe ostvarile bolje rezultate na standardizovanom testu, nego na autentičnom slušanju, što nije iznenađujuće, budući da je slušanje u ovakvim testovima prilagođeno nivou znanja učenika. T-testom nezavisnih uzoraka se utvrđivalo da li su razlike u grupama statistički značajne, međutim one nisu utvrđene, budući da je  $p > 0,05$ , te ovaj rezultat pokazuje da ova **hipoteza (H4b) istraživanja nije potvrđena.**

Ovi rezultati su takođe iznenađujući, budući da je pilot istraživanje na uzorku od 8 studenata, koje je trajalo 2 semestra, pokazalo da su studenti razvili bolju sposobnost razumevanja autentičnih tekstova, s obzirom na to da su na početku istraživanja razumeli 20 reči, a na kraju istraživanja i preko 100 reči. Moguće je da je razlog za ovakve rezultate taj što su u pilot istraživanju studenti tokom dva semestra stalno gledali nemačke serije, dok su u ovom istraživanju kombinovane i druge vrste tekstova, a ne samo audio-vizuelni tekstovi, te input nije bio toliko intenzivan kao što je bio u pilot istraživanju.

Interesantno je pogledati subjektivne procene studenata povodom ove veštine. Dakle, i jedna i druga grupa su ocenili svoj napredak prilično slično, eksperimentalna grupa sa  $AS = 3,50$ ,

a kontrolne grupa sa  $AS = 3,56$ , a rezultati na testovima pokazuju da su grupe prilično ujednačene po uspehu, te se i ovde subjektivna ocena ispitanika i rezultati na testovima poklapaju.

Ranija istraživanja koja su ispitivala efekte primene autentičnih tekstova na veštinu slušanja sproveo je Ote (Otte, 2006) u kome je pokazao pozitivan uticaj autentičnih tekstova na veštinu audiranja, dakle, on je dobio drugačiji rezultat nego što je u ovom istraživanju.

### 9.3.3 PISANJE

Sledeća hipoteza koja se u ovom istraživanju ispitivala jeste da će studenti eksperimentalne grupe, izloženi autentičnom inputu, biti uspešniji na testu pisanja od studenata kontrolne grupe. U skladu sa *Output* hipotezom koja ističe značaj jezičke produkcije za proces usvajanja jezika, u istraživanju u eksperimentalnoj grupi je velika pažnja posvećena pisanju i govoru, veštinama sa kojima većina učenika stranog jezika ima najviše problema. Sve tekstove koje su studenti slušali (serije/ filmovi) i čitali (članci iz novina) bili su povezani sa pisanim i usmenim aktivnostima, tako što studenti sažimali informacije iz filma/ serije/ novinskog članka svojim rečima, a na času su usmeno razgovarali o tome. Na početku je ovo pisanje imalo više reproduktivni karakter i to pre svega dok studenti nisu razvili sigurnost u pisanju, da bi se kasnije sve više težilo slobodnijem pisanju. I kontrolna grupa je bila usmerena na pisanje sastava i vežbanje konverzacije, ali nekada sadržaji u kontrolnoj grupi nisu dali materijal i slobodan prostor za izvođenje datih vežbanja kao što je bio slučaj u eksperimentalnoj grupi.

Studenti su radili tri testa kojima se proveravalo pisanje (1 standardizovan, i 2 nestandardizovana testa). Inicijalni testovi na početku istraživanja pokazali su da su grupe ujednačene u pogledu uspeha u pisanju sastava, s obzirom na to da je t-test nezavisnih uzoraka pokazao da nisu ustanovljene statistički značajne razlike u rezultatima istraživanja.

Na kraju istraživanja prosečna vrednost eksperimentalne grupe na standardizovanom testu pisanja bila je 69 %, dok su na druga dva testa rezultati bili 76% i 69%. Kod kontrolne grupe zabeleženi su sledeći rezultati: na standardizovanom testu kod kontrolne grupe je zabeležen prosek vrednosti 40%, dok je prosek vrednosti na druga dva testa bio 56 %, i 41 %. T-testom se nastojalo ispitati da li je razlika u srednjma vrednostima među grupama statistički značajna, što se u sva tri testa pokazalo da je tako jer je  $p < 0,05$  na osnovu čega se može zaključiti da je ova

**hipoteza (H4c) istraživanja potvrđena.** Ovi rezultati takođe potvrđuju i *Output hipotezu* kao i kognitivističku teoriju učenju koja ističe značaj aktivnog rada i jezičke produkcije za bolje i efikasnije učenje/ usvajanje jezika.

Efekte primene autentičnih tekstova na produktivne jezičke veštine proučavao je Jozef Vajers (Weyers, 1999) koji je utvrdio da su TV-serije u nastavi španskog jezika imali pozitivan efekat na veštinu govora i vokabular kod učenika španskog jezika.

Kada se pogledaju rezultati upitnika iz kvalitativnog dela istraživanja o tome kako studenti subjektivno procenjuju svoj napredak u veštini pisanja i rezultati koji su dobijeni na testovima pisanja mogu se uočiti poklapanja. Ispitanici eksperimentalne grupe su svoj napredak ocenili visokim srednjim vrednostima ( $AS=4,11$ ,  $SD = 0,96$ ), dok su ispitanici kontrolne grupe davali umerene vrednosti ( $AS = 3,00$ ,  $SD = 1,03$ ). I kod testa, i kod upitnika utvrđene su statistički značajne razlike među grupama, što znači da se subjektivna procena ispitanika podudarala sa rezultatima sa testa.

#### 9.3.4 VOKABULAR

Po Multimodalnom modelu pamćenja iz kognitivne psihologije, po kojem je pamćenje podeljeno u različite podsisteme izvučene su implikacije za nastavu stranog jezika, a to je da se samim čitanjem (aktiviranjem grafičkog prikaza) manje nauči nego pisanjem (aktiviranjem grafičkog prikaza i pisano-motoričkog programa), a slušanjem (akustičnim prikazom) manje nauči nego govorom (akustičnim prikazom i govorno-motoričkim programom) (kao što je *Output hipoteza* isticala). U istraživanju su ova polazišta primenjena u radu sa eksperimentalnom grupom, akcenat je bio dakle kako na *inputu*, tako i na *outputu*, tj. jezičkoj produkciji. Iz tog razloga se polazilo se od toga da će vokabular eksperimentalne grupe biti znatno veći od vokabulara kontrolne grupe.

Vokabular, odnosno broj korišćenih reči prilikom pisanja sastava meren je tri puta i to na početku i na kraju istraživanja. U prva dva testiranja rezultati t-testa su pokazali da su grupe po broju korišćenih reči ujednačene, dok su na trećem testu ispitanici eksperimentalne grupe imali veće vrednosti od ispitanika kontrolne grupe koje su statistički značajne ( $AS = 39$ ,  $p = 0,003$ ).

Na kraju istraživanja obe grupe su ponovo radile tri testa. Na prvom testu, u kojem su studenti pisali sastav u okviru standardizovanog testa ispitanici eksperimentalne grupe su koristili u proseku 253 reči, dok su ispitanici kontrolne grupe koristili 195 reči. Kada se pogleda broj korišćenih reči tokom prvog testiranja ovi rezultati pokazuju veliki napredak i eksperimentalne i kontrolne grupe. Dok su na početku istraživanja grupe bile ujednačene u pogledu korišćenih reči, na kraju istraživanja ustanovljene su statistički značajne razlike ( $AS = 58,47$ ,  $p = 0,012$ ).

Na drugom testu, na kojem su studenti pisali slobodno na određene teme koje nisu obrađivane na času, na kraju istraživanja se može konstatovati veliki napredak u broju korišćenih reči i za eksperimentalnu i za kontrolnu grupu. Tako su ispitanici eksperimentalne grupe u proseku koristili 275 reči u pisanju, dok su ispitanici kontrolne grupe koristili u proseku 221 reč. Iako eksperimentalna grupa ima bolje rezultate, t-test nezavisnih uzoraka nije utvrdio postojanje statistički značajne razlike u rezultatima između grupa.

Na trećem testu, u kojem su studenti sažimali epizodu serije svojim rečima, utvrđena je na početku istraživanja statistički značajna razlika ( $AS = 39$ ,  $p = 0,003$ ), dok je na kraju istraživanja ova razlika u vrednosti između grupa još više porasla u korist eksperimentalne grupe i ona je iznosila ( $AS = 62,94$ ), i bila je statistički značajnija ( $p = 0,002$ ).

Na osnovu rezultata sa sva tri testa, može se zaključiti da je **hipoteza (H4d) istraživanja delimično potvrđena**, budući da na jednom testu nisu utvrđene statistički značajne razlike u grupama.

Slične rezultate istraživanja dobio je Vajers (Weyers, 1999), koji je u ranije pomenutom istraživanju proučavao efekte primene TV-serija u nastavi španskog jezika utvrdio pozitivne efekte gledanja serije na znanje vokabulara. Osim toga, istraživanja koja su se bavila proučavanjem ekstenzivnog čitanja (Day et al. 1991; Dupuy & Krashen 1993, Grabe & Stoller 1997, Biebricher, 2008) ustanovila su pozitivne efekte čitanja na proširenje vokabulara.

Interesantno je opet uporediti ove rezultate sa subjektivnim ocenama studenata o njihovom napretku u znanju u pogledu ovog domena jezika. Eksperimentalna grupa je ocenila svoj napredak u učenju novih reči visokom srednjom vrednosti ( $AS = 3,89$ ), dok su kod kontrolne grupe zabeležene umerene srednje vrednosti ( $AS = 3,22$ ), a rezultati t-testa pokazuju da su ove razlike u vrednostima statistički značajne. Dakle, kao i kod čitanja i pisanja, tako se i ovde subjektivne procene ispitanika podudaraju sa rezultatima sa testa.



### 9.3.5 GRAMATIKA

U ovom doktoratu polazište u radu je predstavljala i Krašenova hipoteza o usvajanju jezika (*Learning–Acquisition* hipoteza) koji ističe da se strani jezik uči najbolje uranjanjem u strani jezik i kulturu i stvaranjem jedne što autentičnije sredine za učenje, jer se na taj način aktivira mehanizam za usvajanje jezika (*Language Acquisition Device*), a jezik više nesvesno, a manje svesno uči/ usvaja. Isto tako, u skladu sa kognitivističkom teorijom u kojoj je akcenat na razvoju proceduralnih znanja, navodi se značaj vežbanja u kojima je primena gramatičkih znanja u prvom planu.

U eksperimentalnoj grupi je primenjen upravo pomenuti pristup u obradi i vežbanju gramatike. Nakon uočavanja pravila, i njihovog automatizovanja u kognitivnim vežbama, rađene su pre svega vežbe u kojima je u prvom planu bila primena gramatike u kontekstu. Osim toga, prilikom sažimanja tekstova studentima se stalno skretala pažnja na gramatičke greške koje prave, i koje treba da isprave za domaći zadatak. Dakle, i ovde je tekst predstavljao osnovu vežbanja. U kontrolnoj grupi su takođe primenjivane komunikativne vežbe gramatike, ali su kognitivne (izolovane, klasične vežbe) dominirale. U januaru i junu studenti su polagali test znanja na kojem se proveravalo i znanje gramatike. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi da li će studenti eksperimentalne grupe, koji su gramatiku pretežno uvežbavali na komunikativan način, bolje uraditi gramatičke vežbe od studenata kontrolne grupe.

Na gramatičkom testu u januaru eksperimentalna grupa je osvojila u proseku 83 %, a kontrolna 71 %. T-testom se nastojalo utvrditi da li je razlika u grupama statistički značajna, i rezultati su pokazali da jeste jer je  $p < 0,05$  ( $t = 2,497$ ,  $p = 0,018$ ). U junu su studenti radili drugi gramatički test na kom je eksperimentalna grupa imala u proseku 83 %, a 68 %. Testom nezavisnih uzoraka je utvrđeno da su razlike u grupama statistički značajne, i da je razlika još značajnija nego u junu jer je ( $p = 0,011$ ).

Na osnovu ovih rezultata istraživanja može se utvrditi da je eksperimentalna grupa na oba testa bila uspešnija od kontrolne grupe, odnosno da je **hipoteza (H4e) istraživanja potvrđena.**

## 10. ZAKLJUČAK

U ovom poglavlju rada biće navedeni glavni zaključci istraživanja sa pedagoškim implikacijama.

### 10.1 OPŠTI ZAKLJUČCI

Ova disertacija imala je cilj je da utvrdi i odgovori na pitanje da li je nastava u kojoj se primenjuju autentični tekstovi efikasnija od tradicionalne nastave koja se odvija uz pomoć udžbenika. U tu svrhu formulisane su četiri grupe hipoteza. Da bi se date hipoteze istraživanja ispitale i proverile, sprovedeno je eksperimentalno istraživanje na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu od oktobra 2014. do juna 2015. godine sa studentima koji uče nemački kao izborni jezik, nivo A2.

Prva grupa hipoteza ispitivala je efekte autentičnih tekstova na motivaciju (i faktore motivacije). U okviru nje je **potvrđena hipoteza** (H1c) da je generalno interesovanje za učenje stranih jezika u eksperimentalnoj grupi nakon sprovedenog istraživanja veće od kontrolne grupe. Hipoteza (H1g) da studenti eksperimentalne grupe imaju pozitivnije i manje stereotipne asocijacije na Nemačku je **delimično potvrđena**, kao i hipoteza da studenti autentične tekstove ocenjuju kao visoko motivišuće u nastavi (H1h).

Kod druge grupe hipoteza ispitivale su se korelacije između motivacije (i faktora motivacije) i autentičnih tekstova, a **delimično su potvrđene hipoteze**: (H2d) da postoji korelacija između stavova ispitanika prema Nemačcima i autentičnih tekstova, zatim hipoteza (H2e) da postoji korelacija između stavova ispitanika prema nemačkom jeziku i autentičnih tekstova, (H2f) da postoje korelacije između stavova ispitanika prema nastavi nemačkog i autentičnih tekstova, (H2g) da postoje korelacije između asocijacija ispitanika na Nemačku i autentičnih tekstova.

Treća hipoteza istraživanja ispitivala je stav studenata prema ovakvom načinu rada. Ova **hipoteza** istraživanja (H3) da će ovaj način rada studenti eksperimentalne grupe oceniti efikasnijim u odnosu na tradicionalni je **potvrđena**

Četvrta grupa hipoteza je ispitivala efekte autentičnih tekstova na jezičko znanje i jezičke veštine studenata, a **potvrđene su hipoteze** (H4c) da će studenti eksperimentalne grupe ostvariti

statistički značajnije rezultate na testovima pisanja, (H4e) da će studenti eksperimentalne grupe bili uspješnija na gramatičkom testu, dok je hipoteza (H4d) da će studenti eksperimentalne grupe imati veći i obimniji vokabular od studenata kontrolne grupe **delimično potvrđena**.

Kod prve grupa hipoteza **nisu potvrđene hipoteze**: (H1a) da će studenti eksperimentalne grupe imati veću motivaciju za učenje nemačkog jezika od ispitanika kontrolne grupe, (H1b) da će studenti u eksperimentalnoj grupi biti više integrativno orijentisani, (H1d) da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati pozitivniji stav prema Nemcima od studenata u kontrolnoj grupi, (H1e) da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati pozitivniji stav prema nemačkom jeziku, (H1f) da će studenti u eksperimentalnoj grupi imati pozitivniji stav prema nastavi nemačkog jezika od studenata u kontrolnoj grupi, (H1i) da će primena jezika u eksperimentalnoj grupi biti veća nego u kontrolnoj grupi.

Kod druge grupa hipoteza **nisu potvrđene hipoteze**: (H2a) da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i motivacije, (H2b) da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i instrumentalne/integrativne orijentacije, (H2c) da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i generalnog interesovanja za učenje stranih jezika, (H2h) da postoji statistički značajna korelacija između autentičnih tekstova i primene znanja nemačkog jezika.

Kod četvrte grupe hipoteza **nisu potvrđene hipoteze**: (H4a) da će postojati statistički značajna razlika između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe na testovima čitanja, (H4b) da postoji statistički značajna razlika između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe na testovima slušanja.

Budući da nisu sve hipoteze istraživanja potvrđene, može se zaključiti da je **opšta hipoteza** od koje se pošlo u ovom istraživanju da se ***primenom autentičnih tekstova povećava efikasnost nastave nemačkog jezika delimično potvrđena*** u domenu motivacije, jezičkog znanja i jezičkih veština.

## 10.2 PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Na osnovu ovih rezultata može se zaključiti da nastava stranog jezika može biti znatno efikasnija ukoliko se pored udžbenika uvode i primenjuju autentični tekstovi kako u nastavi, tako

i van nje. Ovo istraživanje je pokazalo da sumnje nekih lingvodidaktičara o njihovoj svrsihodnosti u nastavi mogu biti otklonjene jer se uz adekvatnu obradu autentični tekstovi mogu uspešno implementirati u nastavni proces. Veoma je interesantno da i pored toga što su autentični tekstovi jezički složeniji od udžbeničkih tekstova, studenti su pak pokazali veću volju, želju, interesovanje za nastavu nemačkog jezika i bili su motivisaniji da rade, što se vidi na osnovu komentara iz upitnika. Pored jezičkog znanja, autentični tekstovi mogu da doprinesu tome da se jedna zemlja, narod i kultura bolje upoznaju i da se razvijaju vrednosti kod učenika kao što su tolerancija i otvorenost prema stranom i drugačijem što je veoma važan vaspitan cilj nastave.

U nastavi stranog jezika bi trebalo češće primenjivati ove tekstove jer je njihov obrazovni i vaspitni potencijal izuzetno velik. Sprovoditi nastavu isključivo sa autentičnim tekstovima je možda preteško za nastavnike, budući da to od njih zahteva ogromnu pripremu, ali ove tekstove treba primenjivati tako da budu jednako zastupljeni kao udžbenički tekstovi. Osim toga, učenike treba navoditi da kod kuće čitaju/slušaju ove tekstove jer sama obrada na času nije dovoljna da bi se postigli značajni efekti. U tom kontekstu su domaći zadaci od velikog značaja. Takođe je važno istaći da u nastavi treba varirati autentične tekstove, i primenjivati kako štampane, tako i audio i audio-vizuelne tekstove. Nadalje, učenicima/studentima treba dati mogućnost da biraju sadržaje i teme, jer ukoliko postoji interesovanje za njih, utoliko će motivacija za čitanje/slušanje biti veća, a i tekst će se lakše i uspešnije razumeti. I na kraju, važno je da se primena ovih tekstova povezuje sa produktivnim aktivnostima (pisanjem i govorom) jer se na taj način najbolje razvijaju ove veštine i podstiče proces usvajanja jezika.

### **10.3 DALJA ISTRAŽIVANJA**

Proučavanje efekata autentičnih tekstova u nastavi stranog jezika je polje koje je još uvek neistraženo kako u svetu, tako i kod nas. Iz tog razloga se druga istraživanja mogu koncentrisati na proučavanje efekata samo jedne vrste teksta (muzike, filma, TV-serija, književnih tekstova) i to kako na motivaciju, tako i na jezičko znanje i veštine. Zbog obimnosti istraživanja u ovoj disertaciji se nisu ispitivali efekti primene autentičnih tekstova na veštinu govora, te ova veština, takođe može biti predmet proučavanja daljih istraživanja.

# 11. LITERATURA

## 11.1 Primarna literatura

### 11.1.1 Autentični tekstovi korišćeni u eksperimentalnom istraživanju

1. Baden-Württemberg- Städtereiseziele: *Heidelberg*. URL: <http://www.quermania.de/baden-wuerttemberg/staedte/heidelberg-neckar.php> (1.05.2015).
2. Barratier, Ch. (2004). *Die Kinder des Monsieur Mathieu*. Constantin Film.
3. Bendzko, T. (2011). *Nur Noch Kurz Die Welt Retten*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4BAKb2p450Q> (05.03.2015).
4. *Berlin Sehenswürdigkeiten*: Online Reiseführer. URL: <http://berlin.sehenswuerdigkeiten-online.de/> (1.05.2015).
5. Berndt, S. *So sollte der ideale Partner sein*. URL: <https://www.elitepartner.de/magazin/der-ideale-partner.html> (20.04.2015).
6. Brecht, B. *Geschichten vom Herrn Keuner. Freundschaftsdienste*. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ToN7FsDVLmkJ:digitale-schule-bayern.de/dsdaten/451/851.doc+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=rs> (2.02.2015).
7. Dagtekin, B. (2013). *Fack Ju Göhte*. Constantin Film
8. *Facebook Lied Song - Every Day Im Facebooking* (2012). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=l-AOhVHgvoY> (10.05.2015).
9. Gansel, D. (2008). *Die Welle*.Constantnin Film.
10. *Healthy Food Haul - Gesundes Essen und abnehmen* (2013). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KTSQQo5fhQU> (1.11.2014).
11. Heß, N., & Mixanek, Ph. (2010). *Die unendliche Liste der besten Tipps zum erfolgreichen Abnehmen*. URL: <http://www.gesundepfunde.com/abnehmtipps-unendliche-liste-tipps-zum-erfolgreichen-abnehmen/> (1.11.2014).
12. Hesse, H. (2012). *Unterm Rad*. Berlin: Suhrkamp.
13. Hese, H. (1979). *Pod točkom*. Beograd: Narodna knjiga.
14. Hochschulportal 3. *So findest du den perfekten Mitbewohner*. URL: <http://drei.stimme.de/leben/entspanntes-wg-leben/so-findet-ihr-den-perfekten-mitbewohner.html> (10.11.2014).

15. Humaniax BLOG. *Die Frau – der bessere Chef?* URL: <http://www.humaniax.com/blog/die-frau-der-bessere-chef/> (5.03.2015).
16. Kerschbaumer, T. ( 2014). *Schwein gehabt! Was die Deutschen für Glücksbringer halten.* URL: <https://www.goethe.de/de/kul/mol/20395873.html> (15.03.2015).
17. Morgenstern, Ch. *Glück und Unglück.* URL: [http://medienwerkstatt-online.de/lws\\_wissen/vorlagen/showcard.php?id=7228&edit=0](http://medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/vorlagen/showcard.php?id=7228&edit=0) (4.03.2015).
18. Müller, S., & Ponkhoff, M. *Facebook. Vorteile und Nachteile.* URL: [http://www.helpster.de/facebook-vorteile-und-nachteile\\_70236](http://www.helpster.de/facebook-vorteile-und-nachteile_70236) (10.05.2015).
19. Pfadfinder –Test: *bin ich Facebook: süchtig.* URL: [http://dpsg.de/fileadmin/daten/dokumente/infopool/mittendrin/2013/p2013\\_1.pdf](http://dpsg.de/fileadmin/daten/dokumente/infopool/mittendrin/2013/p2013_1.pdf) (1.02.2015).
20. Schweinberger, J. (2014). *Veganes Leben: Ernährung ist keine reine Privatsache.* URL: <http://www.spiegel.de/gesundheit/ernaehrung/vegane-ernaehrung-eine-frage-von-oekologischen-und-ethischen-gruenden-a-992304.html> (1.11.2014).
21. Tawil, A. (2014). *Weinen.* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NknnGdGvac0> (15.11.2014).
22. *Terra X Superbauten Neuschwanstein.* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Jm2KILzmPyY> (2.05.2015).
23. *Top Sehenswürdigkeiten in München:* URL: <http://www.muenchen.de/sehenswuerdigkeiten/top.html> (1.05.2015).
24. Türkisch für Anfänger, Staffel 1 Folge 1: *Die in der ich meine Freiheit verliere.* URL: [https://www.youtube.com/watch?v=qZ\\_B7kxs598](https://www.youtube.com/watch?v=qZ_B7kxs598) (12.11.2014).
25. Türkisch für Anfänger, TRAILER. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_OWAl6CcLOA](https://www.youtube.com/watch?v=_OWAl6CcLOA) (13.11.2014).
26. DASDING vor Ort: *WG-Casting in Koblenz: Würdest Du hier einziehen?* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8xCubRf5oe8> (10.11.2014).
27. Wohnen.de... wo du zuhause bist. *Wohngemeinschaften – Vor- und Nachteile des WG-Lebens.* URL: <http://magazin.wohnen.de/wg/wohngemeinschaft.html> (10.11.2014).
28. Unterm Rad – *Trailer* (2012) URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pHP1kWBoXrc> (3.03.2013).
29. Unterm Rad – *Trailer II* (2009) URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7wZFocfhxIE> (03.03.2013).

### 11.1.2 *Slike*

- 30. Freundschaft: Sanja Gjenero 640 × 424
- 31. Das große Casting: Florian Peljak 860 × 573

### 11.1.3 *Udžbenički tekstovi korišćeni u kontrolnoj grupi*

- 32. Aufderstraße, H., Müller, J., & Storz, Th. (2003). *Delfin. A2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- 33. Hilpert, S., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Reimann, M., & Tomaszewski, A. (2006). *Schritte International 3. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- 34. Hilpert, S., Kerner, M., Niebisch, D., Specht, F., Weers, D., Reimann, M., & Tomaszewski, A. (2007). *Schritte international 4. Lehr – und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- 35. Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmitz, H., & Wertenschlag, L. (2011). *Optimal B1. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Langenscheidt.

## 11.2 **Sekundarna literatura**

- 36. Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett.
- 37. Adamczak – Krysztofowicz, S. (2003). *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen: Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevertretung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Kovač.
- 38. Aibauer, R. B. (1954). *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*. Regensburg: Habel.
- 39. Allan, R. C. (1985). *Speaking of soap operas*. Chapel Hill, London: University of North Carolina Press.
- 40. Ang, I. (1986). *Das Gefühl Dallas. Zur Produktion des Trivialen*. Bielefeld: Daedalus.
- 41. Apelt, W. (1981). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- 42. Bachmair, B. (1986). Alternative Medienarbeit? Gedanken zur Vergewisserung unseres theoretischen und praktischen Tuns. *Medien praktisch*, 2, 49-53.

43. Bakovljević, M. (1992). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
44. Balsler, A., Glotz-Kastanis, J., Papadopoulou, M., Paradi-Stai, D., Vosswinkel, A. (2014). *Zertifikat B1 neu. 15 Übungsprüfungen*. München. Deutschland.
45. Balzer, J. (1999). Musik and Song. Einsatz von Popmusic im Englischunterricht.  
In: Oebel, G. (2002). *Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht*.  
[http://www.ldl.de/LDL\\_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf](http://www.ldl.de/LDL_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf) (15.08.2010).
46. Baniabdelrahman, A. A. (2006). The Effect of Using Authentic English Language Materials on EFL Students Achievement in Reading Comprehension. *Journal of Education and Psychological Sciences*, 7 (1), 8-21.
47. Barnett, M. A. (1989). *More than meet the eye: Foreign language learner reading: Theory and practice*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
48. Baurmann, J. (2009). *Sachtexte lesen und verstehen*. Seelze: Kallmeyer.
49. Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
50. Belke, G., & Geck, M. (2007). *Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht*. Schorndorf: Schneider Verlag.
51. Beljajew, B. W. (1967). Über die grundlegende Methode und die Methodiken für den Fremdsprachenunterricht. *Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*, 4, 118-125.
52. Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading Matrix*, 6 (2), 60-69.
53. Biebricher, Ch. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
54. Biechele, B. (2007). „Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Reflexion zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, R., & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007). *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski* (S. 194-205). München: iudicum.
55. Bieler, K.-H. & Jenkins, E.-M (1991). „Didaktische Vorüberlegungen“ zu Joseph von Eichendorff. *Aus dem Leben eines Taugenichts*. Lehrerheft. München: Klett Edition Deutsch.



56. Bimmel, P., Kast, B., & Neuner, G. (2003). *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen*. Berlin: Langenscheidt.
57. Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
58. Blell, G., & Hellwig, K. (Hrsg.) (1996). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang.
59. Bogdal, K.-M., & Hermann, K. (2006). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
60. Bohn, R. (2000). *Probleme der Wortschatzarbeit: Fernstudieneinheit 22*. München: Goethe Institut.
61. Bovet, G., & Huwendiek, V. (Hrsg.) (2004). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
62. Brandi, M.-L. (1996). *Video im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
63. Bredella, L. (1991). Literaturwissenschaft. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J., (Hrsg.) (1991). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 46-54). Tübingen: Francke.
64. Brenner, G. (2011). *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.
65. Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH und Co.
66. Brüner, I. (2009). *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien. Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht*. München: Iudicium.
67. Buchner, H. (2009). *Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner*. Stuttgart: Klett.
68. Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
69. Burger, G. (1995). Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 94, 6, 592-608.

70. Butzkamm, W. (1981). Rationaler und ratiomorpher Grammatikerwerb. *Linguistik und Didaktik* 45/46, 49-64.
71. Cho, K., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL Acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662-667.
72. Conrad, V. (2008). *Die Welle: Materialien für den Unterricht*. München, Education. URL: [http://www.welle.film.de/downloads/DieWelle\\_Schulmaterial.pdf](http://www.welle.film.de/downloads/DieWelle_Schulmaterial.pdf) (27.02. 2013).
73. Constantino, R. (1994). Pleasure Reading Helps, Even If Readers Don't Believe it. *Journal of Reading*, 37 (6), 504 – 505.
74. Czuma, Ch., & Kowald, G. (2011). *Soap Operas und Sitcoms. Familienserien im Unterricht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
75. Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. München: Langenscheidt.
76. Davis, C. (1995). Extensive reading: An expensive extravagance? *ELT Journal*, 49(4), 329-336.
77. Day, R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7 (2), 541-551.
78. Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
79. Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
80. Delling, M. (1976). *Bonanza und Co*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt rororo.
81. Dirven, R. (1992). Von der Hörfertigkeit zum Hörverstehen. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.) (1992). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 249-257). Frankfurt am Main: Peter Lang.
82. Doblhoff, P. (2014). *Anleitung zum Schreiben einer Erörterung*. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2SglOJLp1o4J:schulzeug.at/deutsch/anleitung/eroerterung+&cd=5&hl=de&ct=clnk&gl=de> (05.01.2016).

83. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
84. Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
85. Dupuy, B., & Krashen, S. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4 (1), 55-64.
86. Durbaba, O. (2005) *Presstexte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: Auswahl und Didaktisierung*. Dissertation. Leipzig: Universität Leipzig.
87. Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
88. Düwell, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
89. Đorđević, J. (2008). Ličnost i funkcije nastavnika u savremenim društvenim i ekonomskim promenama. *Pedagoška stvarnost*, 9-10, 842 – 853.
90. Đurović, T. (1996). *Asimetrija mozga i učenje stranog jezika*. Beograd: MbG.
91. Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg) (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht* (S. 7-30). München: Hueber.
92. Ehlers, S. (2007). Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5 Auflage. (S. 287-292). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
93. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
94. Engelkamp, J. (1990). *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen: Hogrefe.
95. Estes, T. H., & Vaughan, J. L. (1973). Reading interest and comprehension: Implications. *The Reading Teacher*, 27, 149-153.

96. Eßer, R. (2007). Übungen zum Schreiben. In: Bausch, K.-R., Christ, H., & Krümm, H. J. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 292-295). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
97. Fearn, A. (2007). Fachsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krümm, H.-J. (Hrsg) (2008). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S.169-184). Tübingen: Narr.
98. Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75, 173-180.
99. Fix, M., & Jost, R. (2005). *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
100. Frey-Vor, G. (1990). Charakteristika von Soap Operas und Telenovelas im internationalen Vergleich. *Media Perspektiven*, 8, 488-496.
101. Freudenstein, R. (1992). Wählen Sie Kanal 93! Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. *Info DaF* 19, 5, 543-550.
102. Funk, H., & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
103. Funk, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
104. Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada. Diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
105. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley/Ma: Newbury House.
106. GeR (Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen), 2001. URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (4.04.2013).
107. Gerbes, J., van der Werff, F. (2007). *Fit fürs Goethe-Zertifikat A2. Start Deutsch 2*. Ismaning: Hueber Verlag.
108. Götz, M. (Hrsg.) (2002). *Alles Seifenblase. Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. München: KoPäd.

109. Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge: Cambridge University Press.
110. Grucza, S. (2000). Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte. *Deutsch im Dialog* 2,1, 73-103.
111. Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55/4, 337 – 353.
112. Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L., & Steinberg, E. (Hrsg.) (1980). *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach* (3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
113. Häussermann, U. (1984). Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Häussermann, U., Herrmann, K., & Völker, K. (Hrsg.) (1984). *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht* (S. 30-32). München: Goethe-Institut.
114. Heidecker, B. (2001). Video. In: Henrici, G. & Riemer, C. (Hrsg.) (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache* (S. 437-452). Schorndorf: Hofmann Verlag.
115. Helmling, B., & Wackwitz, G. (1986). *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Goethe-Institut.
116. Hermann, K. (1984). Warum Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Ausland? In: Häussermann, U., Herrmann, K., Völker, K. (Hrsg.) (1984). *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht* (S. 22 – 28). München: Goethe-Institut.
117. Hermann, K. (1999). *Einführung in die systematische Filmanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
118. Heyd, G. (1990). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
119. Hofmann, H. (1985). Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle* (S. 150 – 158). München: Hueber.

120. Hohmann, H.- O. (2009). Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.) (2009) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
121. Holtwisch, H. (1990). *Fremdsprachen alternativ!- Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Englischunterricht*. Bochum. AKS - Verlag.
122. Hörmann, H. (1981). *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
123. Huber, R. (2001). *Mein Leben und Ich*. Sony Pictures Film und Fernseh Produktions.
124. Jetelina, B. (2007). *Die virtuelle Strasse im Netz – Zur Verwendbarkeit von Online-Auftritten deutscher TV-Seifenopern, insbesondere der Lindenstrasse, im Fremdsprachenunterricht*. URL:[http://athenaeum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/9746/jetelina\\_boris\\_200705\\_ma.pdf?sequence=1](http://athenaeum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/9746/jetelina_boris_200705_ma.pdf?sequence=1) (10.09.2013).
125. Jones, R. (2008). *The Third Wave*. URL: [http://newsstore.schule.at/assets/2008/downloads/artikel\\_ronjones\\_thirdwave\\_de.pdf](http://newsstore.schule.at/assets/2008/downloads/artikel_ronjones_thirdwave_de.pdf) (15.03.2013).
126. Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource for Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
127. Jost, J., Meurer, Ch. (2013). *Musik aus Deutschland. Ich + Ich*. URL: <https://www.goethe.de/mmo/priv/4361516-STANDARD.pdf> (1.04.2013).
128. Jovanović, B. & Knežević-Florić, O. (2007). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja sa statistikom*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
129. Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
130. Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben: Fernstudieneinheit 12*. München: Langenscheidt.
131. Katzman, N. (1972). Daytime soap operas. What's been going on anyway? *Publick Opinion Quarterly*, 36, 200-212.
132. Kienbaum, B., Russell, A., & Welty, S. (1986). *Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials*. Final Project Report. Calument, Indiana: Purdue University.

133. Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and culture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*, 10 (7). URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html> (29.01.2016).
134. Kim, D. (2000). A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: a study of university students learning English in Korea. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5 (1), 189-205.
135. Klaassen, K. (1997). „Morgen, Gleich, Jetzt...“ – Trailer als Zugpferde für das Programm. In: Hicketier, K., & Bleicher, J. (Hrsg.) (1997). *Trailer, Teaser, Appetizer. Zu Ästhetik und Design der Programmverbindungen im Fernsehen*. (S. 217-240). Hamburg: Lit Verlag.
136. Knilli, F. (1971). *Die Unterhaltung der deutschen Fernsehfamilie*. München: Hanser.
137. Koepfel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
138. Koppsteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv i hpt.
139. Köster, L. (2013). Film. In: Oomen-Welke, I. & Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2013). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache* (S. 242-251). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
140. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. URL: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) (23.03.2016).
141. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
142. Krashen, S. (1993). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Colorado: Libraries Unlimited.
143. Krenn, W. (2002). Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*, 6, 15-39.
144. Kremzer, N. (1983). *Osnove metodike nastave nemačkog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

145. Kron, F.W., & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
146. Krüger, M. (1986). Editing techniques for authentic texts. *Zielsprache Englisch*, 3, 14-20.
147. Krumm, H.- J. (1989). Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, M. (Hrsg.) (1989). *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S.10-28). München: Iudicium.
148. Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Ästhetisch-literarische und interkulturelle Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
149. Langenmayr, M. (1991). *Sprachliche Kommunikation. Ein Arbeitsbuch*. München: Bardtenschlager Verlag.
150. Lederer, E. (2011). *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Adäquate Förderung der Lernbereitschaft in der 2. Lebenden Fremdsprache basierend auf Ergebnissen einer empirischen Untersuchung an zwei österreichischen Schulen*. Wien. URL: [http://othes.univie.ac.at/15462/1/2011-07-12\\_0303514.pdf](http://othes.univie.ac.at/15462/1/2011-07-12_0303514.pdf) (26.03.2016).
151. Lee, R. W. (1976). Externe und interne Motivation im Fremdsprachenunterricht. In: Solmecke, G. (Hrsg.) (1976). *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 42 – 48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
152. Leubner, M., Saupe, A., & Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
153. Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge Mass.: MIT Press.
154. Lübbecke, R. (1996). Alltag und Medienwirklichkeit. Familienserien zwischen Fiktion und Realität. *Medien praktisch*, 3, 13-18.
155. Luchtenberg, S. (2003). Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt*, 33, 1-37.
156. Lüthi, M. (1969). *So leben wir heute. Betrachtungen zum Volksmächen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



157. Marx, N. (2012). Experimentelle Fremdsprachenforschung. In: Doff, S. (Hrsg.) (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 51 – 69). Tübingen: Narr Verlag.
158. Matiyuk, L. (2012). *Authentische Texte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
159. McNeill, A. (1994). *What Makes Authentic Materials Different? The Case of English Language Materials for Educational Television*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386057.pdf> (20.03.2016).
160. Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
161. Miller, M. (2005). *Improving aural comprehension skills in EFL using authentic materials: an experiment with university students in Nigata, Japan*. (Neobjavljena master teza), University of Surrey, Australia.
162. Mitterhuber, D. (2008). Fachsprache und Lesekompetenz. *Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. 3. Teil der LI-Reihe Lesekompetenz*. URL: <http://li.hamburg.de/contentblob/2817256/data/pdf-lesekompetenz-unterrichtserfahrungen-im-fachunterricht-der-sekundarstufe-i-pdf-670-kb%29.pdf> (16.02.2016).
163. Müller, D. (1989). Einige Fragen des Schreibens im Russischunterricht. *Fremdsprachenunterricht*, 33,1-2, 33-37.
164. Müller, M. (1994). *Unterm Rad. Interpretationen. Hermann Hesses Romane*. Stuttgart: Reclam.
165. Mummert, I. (1984). Literatur macht Spaß – auch in der Fremdsprache – Überlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur. In: Häussermann, U., Herrmann, K., Völker, K. (Hrsg.) (1984). *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht* (S. 33-46.). München: Goethe-Institut.
166. Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt.
167. Otte, J. (2006). *Real language to real people: a descriptive and exploratory case study of the outcomes of aural authentic texts on the listening comprehension of adult ESL students*

- enrolles in an advanced ESL listening course*. Dissertation Abstracts International, 67 (4) (UMI No.3212979).
168. Parreren, C. (1964). Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 11, 213-219.
169. Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 51 (2), 144-156.
170. Peniuk, H. (2004). Motivation: Von der effektiven zur affektiven Schule. In: Smolka, D. (Hrsg.) (2004). *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 194 – 199). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
171. Petrovački, Lj. & Štasni, G. (2010). *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
172. Petrović, E. (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
173. Petrović-Jühli, M. (2014). *Didaktika književnosti u univerzitetskoj nastavi prikazana na istraživanju modela prenošenja novije književnosti nemačkog govornog područja*. Doktorska disertacija. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
174. Poelchau, H.W. (2004). Veränderte Schülerwelten – Herausforderung für die Motivation. In: Smolka D. (Hrsg.) (2004). *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. (S. 3-13). Neuwied: Luchterhand.
175. Porsch, R. (2014). Test. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoc, N., & Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 87 – 100). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
176. Postman, N. (1985). *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsbildung*. Frankfurt am Main: Fischer.
177. Quast, U. (1996). Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, G., Hellwig, K. (Hrsg.) (1996). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (S.107-115). Frankfurt am Main: Peter Lang.
178. Quetz, J. (2009). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, W., & Königs, F.G. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 45-49). Kallmeyer: Klett.

179. Raabe, H. (2007). Audiovisuelle Medien. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.J. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 423-426). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
180. Reddig-Korn, B. (2009). *Materialien zu Morthon Ruhe: Die Welle*. Ravensburger Buchverlag Otto Maier. URL: [http://www.realmartin.de/wb/media/Faecher/Deutsch/U-Modell\\_die\\_welle.pdf](http://www.realmartin.de/wb/media/Faecher/Deutsch/U-Modell_die_welle.pdf) (20.02. 2013).
181. Rejk, B., & Edkok, K. (1978). *Vrednosti, stavovi i promena ponašanja*. Beograd: Nolit.
182. Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
183. Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2 – Motivationsforschung. In: Börner, W., & Vogel, K. (Hrsg.) (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 35 – 65). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
184. Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen, Basel: Francke Verlag.
185. Röckel, G. (2006). *Texte erschließen*. Düsseldorf: Patmos Verlag GmbH.
186. Rodriguez Cemillan, D. (2000). *Musik im Unterricht* (Teil 3): *Was kann Musik im Fremdsprachenunterricht leisten*. In: *E-DaF-Info-Nr.1/2000*, URL: <http://www.deutschsalfremdsprache.de/infodienst/2000/daf-info1-00.php3#1> (15.03.2011)
187. Rösler, D. & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien 5*. München: Klett-Langenscheidt.
188. Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. Harlow: Longman.
189. Russegger, A. (2003). Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. *Film im Deutschunterricht. Ide*, 4, 17-35.
190. Schatz, H. (2001). *Fertigkeit Sprechen*. Ferstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.
191. Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Ferstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.

192. Scherfer, P. (1989). Vokabellernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 98, 4-10.
193. Scherfer, P. (2007). Wortschatzübungen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 280-283). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
194. Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Vrl. für Psychologie.
195. Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
196. Schmidt, T. (2009). *Medienwirkung von Soaps am Beispiel GZSZ. Medienführerschein und Medienkompetenz*. URL: <http://www.blogs.uni-osnabrueck.de/web20/2009/11/05/medienwirkung-von-soaps-am-beispiel-gzsz/> (20.11. 2013).
197. Schörkhuber, W. (2003). Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? *Film im Deutschunterricht. Ide*, 4, 8-15.
198. Schröder, K. (1975). *Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Klett.
199. Schumann, A. (2004). Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In: Börner, W., & Vogel, K. (Hrsg.) (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 263- 276). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
200. Schwerdtfeger, I. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
201. Seow, A. (1999). What do we really want out of USSR? *Teaching of English Language and Literature (TELL) Journal*, 15 (2). 22-24.
202. Serdinsky, A. (2015). Mächenfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, T., Faistauer, R. (Hrsg.) (2015). *Film im DaF/DaF-Unterricht* (S. 123-137). Wien: Praesens Verlag.
203. Silva, J. (1992). Extensive Reading: No Pain. No Gain? *English Teaching Forum*, 30 (2), 48-49.
204. Skiba, D. (2013). Vom Schreiben zur Textproduktion. In: Oomen-Welke, I., & Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2013). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Fremdsprache* (S. 141-152). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

205. Smolka, D. (2004). Motivation und Leistung. In: Smolka, D. (Hrsg.) (2004). *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 55–76). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
206. Solmecke, G. (1976). Über die Schwierigkeit, Schüler für den Fremdsprachenunterricht zu motivieren. In: Solmecke, G. (Hrsg.) (1976). *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 9 – 18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
207. Solmecke, G. (Hrsg.) (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
208. Solmecke, G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. *Fremdsprache Deutsch*, 7, 4- 12.
209. *Standardi. Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. URL: [http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132\\_standardi-nastavnika\\_cir.pdf](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132_standardi-nastavnika_cir.pdf) (29.04. 2013).
210. Stipančević, A. (2012). Inovativni modeli učenja i poučavanja u nastavi nemačkog jezika. *Metodički vidici* 3, 323-340.
211. Stipančević, A. (2013). Efekti primene muzike u nastavi nemačkog jezika. *Inovacije u nastavi*, 2, 110-117.
212. Stipančević, A. (2014). Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von Fernsehserien. In: Tinnefeld, Th. (Hrsg.) (2014). *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saabrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF)* (S. 491-501). Saarbrücken: htw saar.
213. Stipančević, A. (2015). Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu. U: Radić-Bojanić, B. (ured.) (2015). *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: Primenjenolingvistička istraživanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
214. Stipek, D. (1996). Motivation and Instruction. In: Berliner, D. (ed.) (1996). *Handbook of Educational Psychology* (85-113). New York: Macmillan.
215. Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Paderborn: W. Fink.

216. Süddeutsche Zeitung (2011). *44 Prozent! Jugendliche lesen wieder mehr*. URL: <http://www.sueddeutsche.de/medien/nutzung-von-buechern-und-zeitungen-steigt-prozent-jugendliche-lesen-wieder-mehr-1.1218562> (1.06. 2015)
217. Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
218. Sven-Alexander: *Die Aufnahmefähigkeit steigern*. URL: [http://www.beyourbest.de/richtig\\_lernen/die-aufnahmefahigkeit-steigern/](http://www.beyourbest.de/richtig_lernen/die-aufnahmefahigkeit-steigern/)
219. Swain, M. (1985). Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S., & Madden, C. (Hrsg.) (1985). *Input in Second Language Acquisition* (235-253). Rowley, Ma: Newbury House.
220. Swerlova, O. (2013). *Grammatik und Konversation I*. München: Langenscheidt.
221. Tamo, D. (2009). *The Use of Authentic Materials in Classrooms*. URL: [http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74\\_pdfsam\\_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf](http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf) (30.01.2016)
222. Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga.
223. Topalov, J. (2011). *Motivacija u nastavi stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
224. Tschirner, E (1999). Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit. In Barkowski, H., & Wolf, A. (Hrsg.) (1999). *Beiträge der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (materialien Deutsch als Fremdsprache 52* (S. 64-78). Regensburg: FaDaF.
225. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: EP-Vern.
226. Vrabec, M. (1959). *Filmska umetnost i škola*. Beograd: Savet društava za staranje o deci i omladini Jugoslavije.
227. Weber, T. (2003). Deutscher Film und DaF-Unterricht in Japan – Wie lassen sich deutsche Sprache und Landeskunde durch Spielfilme vermitteln? In: Duppel-Takayama, M., Gellert, A., Hug, S., & Weber, T. (Hrsg.) (2003). *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung* (S. 200-215). München: iudicum.

228. Weinrich, H. (1984). „Die vernachlässigte Fertigkeit“: Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht. In: Häussermann, U., Herrmann, K., Völker, K. (Hrsg.) (1984). *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht* (S.11-13). München: Goethe-Institut.
229. Westhoff, G. J. (1987). *Didaktik des Leseverstehens, Strategien des voraussagenden Lesens, mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
230. Wicke, R. E. (1993). *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis*. München: Klett.
231. Wiczerkowski, W. (1976). Einflüsse der funktionalen Relevanz einer Sprache auf ihren Erwerb. In: Solmecke, G. (Hrsg.) (1976). *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 39 – 41). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
232. Wierlacher, A. (1980). Deutsche Literatur als fremdsprachliche Literatur: Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, A. (Hrsg.) (1980). *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Band 1. (S.146-165). München: Fink.
233. Winter, H. (1999). Text- oder Handlungsorientierung? Zur integrativen Kraft einer Pozessorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52, 3, 177-183.
234. Wolff, D. (1997). Lehren lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: Meyer, M. A. (Hrsg.) (1997). *Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit* (S. 106-108). Seelze: Friedrich.
235. Zimmer, H. D. (1988). Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. *Info DaF* ,15, 2, 149-163.
236. Zimmermann, G. (1970). Motivation und Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht* 4, 16, 59-74.
237. Zobenica, N. (2011). Kratka priča Volfganga Borherta u nastavi nemačkog jezika. *Metodički vidici*, 2, 118-126.
238. Zobenica, N. (2013). Pripovedanje u romanu i filmu *Limeni doboš*. *Književna istorija* 150 483-497.

239. Zobenica, N; Pajić, I. (2013). Deutsche Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht in Serbien. In: Beli-Göncz, J., Boose, I. Petronijević, B., & Wrobel, A. (Hrsg.) (2013). *Treffpunkte: Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog* (S. 244-262). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
240. Zobenica, N. & Stipančević, A. (2013). Film *Talas* u nastavi nemačkog jezika. *Inovacije u nastavi*, 4, 126-134.



## 12. DODACI

### 12.1 UPITNICI

#### UPITNIK 1

*Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu*

*Molim Vas da iskreno i odgovorno popunite upitnik o Vašoj motivaciji za učenje nemačkog jezika. Rezultati istraživanja će se koristiti u naučne svrhe, a isto tako i za poboljšanje kvaliteta nastave nemačkog jezika.  
Hvala Vam na saradnji! ☺*

**Datum:** \_\_\_\_\_

Pol:        M    Ž

Godina učenja: \_\_\_\_\_

Studijska grupa: \_\_\_\_\_

Ocena na ispitu iz nemačkog jezika: \_\_\_\_\_

Prosek na studijama: \_\_\_\_\_

Molim Vas da pored svake tvrdnje zaokružite broj koji je u skladu sa Vašim stavom pri čemu je:

*1. potpuno se ne slažem, 2. uglavnom se ne slažem, 3. i slažem se i ne slažem se,  
4. uglavnom se slažem, 5. potpuno se slažem*

*\*Kod skala od 1 do 7 treba da zaokružite stepen zastupljenosti jedne osobine, pri čemu je 4 neutralna vrednost, a kako se ide prema polovima 1 odnosno 7 utoliko je ona izraženija.*

#### **1. Nemački jezik učim**

zato što je lep jezik	1 2 3 4 5
zato što me roditelji teraju da ga učim	1 2 3 4 5
zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim	1 2 3 4 5
zato što će mi trebati u poslu	1 2 3 4 5
zato što planiram da živim u Nemačkoj	1 2 3 4 5
zato što me interesuju nemački jezik i kultura	1 2 3 4 5
zato što stalno želim da se usavršavam	1 2 3 4 5
Ostalo _____	1 2 3 4 5

**2. Generalno volim da učim jezike** 1 2 3 4 5

#### **3. Kontakt sa nemačkim jezikom imam**

samo na času nemačkog jezika	1 2 3 4 5
nemački učim i u privatnoj školi	1 2 3 4 5
idem i na privatne časove nemačkog	1 2 3 4 5

gledam nemačku televiziju	1 2 3 4 5
slušam nemačku muziku	1 2 3 4 5
boravio sam u zemlji nemačkog govornog područja	1 2 3 4 5
živeo sam u Nemačkoj (zemlji nemačkog govornog područja)	1 2 3 4 5

**4. Svoje znanje nemačkog primenjujem van nastave nemačkog jezika** 1 2 3 4 5

**5. Nemački jezik je:**

grub	1 2 3 4 5 6 7	melodičan
težak	1 2 3 4 5 6 7	lak
dosadan	1 2 3 4 5 6 7	interesantan

**6. Nemce doživljavam kao**

hladne	1 2 3 4 5 6 7	tople
zatvorene	1 2 3 4 5 6 7	otvorene
ćutljive	1 2 3 4 5 6 7	komunikativne
lenje	1 2 3 4 5 6 7	vredne
ratnički nastrojene	1 2 3 4 5 6 7	pacifiste
nedruštvene	1 2 3 4 5 6 7	društvene
nedisciplinovane	1 2 3 4 5 6 7	disciplinovane
netolerantne	1 2 3 4 5 6 7	tolerantne
nemaju smisla za humor	1 2 3 4 5 6 7	imaju smisla za humor

**7. Prve asocijacije na Nemačku su mi**

Drugi svetski rat i Hitler	1 2 3 4 5
Filmovi o partizanima i Nemcima	1 2 3 4 5
Sport	1 2 3 4 5
„Oktoberfest“	1 2 3 4 5
Rodbina u Nemačkoj	1 2 3 4 5
„Rammstein“	1 2 3 4 5
Disciplina	1 2 3 4 5
Dobra muzika	1 2 3 4 5
Dobri filmovi	1 2 3 4 5
Zanimljive serije	1 2 3 4 5
Multikulturalnost	1 2 3 4 5
Demokratija	1 2 3 4 5
Drugo: _____	1 2 3 4 5

**8. Emocije koje vezujem za čas nemačkog jezika su**

1. Nezadovoljstvo	1 2 3 4 5 6 7	Zadovoljstvo
2. Tuga	1 2 3 4 5 6 7	Radost
3. Neprijatnost	1 2 3 4 5 6 7	Prijatnost
4. Hladnoća	1 2 3 4 5 6 7	Toplota

5. Dosada

1 2 3 4 5 6 7

Zainteresovanost

9. *Motivisan sam da učim nemački*

1 2 3 4 5

10. *Elementi u nastavi koji me motivisu su:*

Udžbenik

1 2 3 4 5

Muzika

1 2 3 4 5

Filmovi

1 2 3 4 5

Serije

1 2 3 4 5

Skečevi

1 2 3 4 5

Časopisi

1 2 3 4 5

Novine

1 2 3 4 5

Književna dela

1 2 3 4 5

Komunikativno usmerena nastava

1 2 3 4 5

Gramatika

1 2 3 4 5

Prevođenje tekstova

1 2 3 4 5

Referati

1 2 3 4 5

Frontalni oblik rada

1 2 3 4 5

Rad u paru i grupi

1 2 3 4 5

Ostalo: \_\_\_\_\_

11. *Šta Vas u nastavi ne motiviše?*

\_\_\_\_\_

12. *Šta Vam predstavlja poteškoće u učenju nemačkog jezika?*

\_\_\_\_\_

13. *Šta predlažete u cilju poboljšanja ovog predmeta?*

\_\_\_\_\_

14. *Nemački jezik*

Ne volim

1 2 3 4 5 6 7

Volim

## UPITNIK 2 (Eksperimentalna grupa)

*Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu*

*Molim Vas da iskreno i odgovorno popunite upitnik o Vašoj motivaciji za učenje nemačkog jezika. Rezultati istraživanja će se koristiti u naučne svrhe, a isto tako i za poboljšanje kvaliteta nastave nemačkog jezika.*

*Hvala Vam na saradnji! ☺*

**Datum:** \_\_\_\_\_

Pol:        M    Ž

Godina učenja: \_\_\_\_\_

Studijska grupa: \_\_\_\_\_

Ocena na ispitu iz nemačkog jezika: \_\_\_\_\_

Prosek na studijama: \_\_\_\_\_

Molim Vas da pored svake tvrdnje zaokružite broj koji je u skladu sa Vašim stavom pri čemu je:

*1. potpuno se ne slažem, 2. uglavnom se ne slažem, 3. i slažem se i ne slažem se, 4. uglavnom se slažem, 5. potpuno se slažem*

*\*Kod skala od 1 do 7 treba da zaokružite stepen zastupljenosti jedne osobine, pri čemu je 4 neutralna vrednost, a kako se ide prema polovima 1 odnosno 7 utoliko je ona izraženija.*

### 1. Nemački jezik učim

zato što je lep jezik	1 2 3 4 5
zato što me roditelji teraju da ga učim	1 2 3 4 5
zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim	1 2 3 4 5
zato što će mi trebati u poslu	1 2 3 4 5
zato što planiram da živim u Nemačkoj	1 2 3 4 5
zato što me interesuju nemački jezik i kultura	1 2 3 4 5
zato što stalno želim da se usavršavam	1 2 3 4 5
Ostalo _____	1 2 3 4 5

2. *Generalno volim da učim jezike* 1 2 3 4 5

3. *Svoje znanje nemačkog primenjujem van nastave nemačkog jezika* 1 2 3 4 5

### 4. Nemački jezik je:

grub	1 2 3 4 5 6 7	melodičan
težak	1 2 3 4 5 6 7	lak
dosadan	1 2 3 4 5 6 7	interesantan

### 5. Nemce doživljavam kao

hladne	1 2 3 4 5 6 7	tople
--------	---------------	-------

zatvorene	1 2 3 4 5 6 7	otvorene
ćutljive	1 2 3 4 5 6 7	komunikativne
lenje	1 2 3 4 5 6 7	vredne
ratnički nastrojene	1 2 3 4 5 6 7	pacifiste
nedruštvene	1 2 3 4 5 6 7	društvene
nedisciplinovane	1 2 3 4 5 6 7	disciplinovane
netolerantne	1 2 3 4 5 6 7	tolerantne
nemaju smisla za humor	1 2 3 4 5 6 7	imaju smisla za humor

### 6. Prve asocijacije na Nemačku su mi

Drugi svetski rat i Hitler	1 2 3 4 5
Filmovi o partizanima i Nemcima	1 2 3 4 5
Sport	1 2 3 4 5
„Oktoberfest“	1 2 3 4 5
Rodbina u Nemačkoj	1 2 3 4 5
„Rammstein“	1 2 3 4 5
Disciplina	1 2 3 4 5
Dobra muzika	1 2 3 4 5
Dobri filmovi	1 2 3 4 5
Zanimljive serije	1 2 3 4 5
Multikulturalnost	1 2 3 4 5
Demokratija	1 2 3 4 5
Drugo: _____	1 2 3 4 5

### 7. Emocije koje vezujem za čas nemačkog jezika

Nezadovoljstvo	1 2 3 4 5 6 7	Zadovoljstvo
Tuga	1 2 3 4 5 6 7	Radost
Neprijatnost	1 2 3 4 5 6 7	Prijatnost
Hladnoća	1 2 3 4 5 6 7	Toplota
Dosada	1 2 3 4 5 6 7	Zainteresovanost

### 8. Motivisan sam da učim nemački

1 2 3 4 5

### 9. Elementi u nastavi koji su me motivisali

Udžbenik	1 2 3 4 5
Muzika	1 2 3 4 5
Filmovi	1 2 3 4 5
Serije	1 2 3 4 5
Tekstovi iz novina	1 2 3 4 5
Književni tekstovi	1 2 3 4 5
Dokumentarni sadržaji	1 2 3 4 5
Skečevi	1 2 3 4 5
Komunikativne aktivnosti sa kolegama	1 2 3 4 5
Gramatika	1 2 3 4 5
Prevođenje pesama	1 2 3 4 5

Držanje referata	1 2 3 4 5
Debata	1 2 3 4 5
Frontalni oblik rada	1 2 3 4 5
Rad u paru i grupi	1 2 3 4 5
Domaći zadaci	1 2 3 4 5
Ostalo: _____	

## MIŠLJENJE O NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA NAKON EKSPERIMENTALNOG TOKA

**10. Kako ocenjujete efikasnost primene autentičnih tekstova u nastavi u odnosu na klasičan način rada preko udžbenika?**

a) Neefikasnim      1 2 3 4 5 6 7      Efikasnim

b) Na osnovu čega to ocenjujete?

---

**11. Koje aktivnosti i sadržaji su vam bili najzanimljiviji?**

---

**12. Koje aktivnosti ili sadržaji su vam bili najkorisniji?**

---

**13. Šta Vas u nastavi nije motivisalo?**

---

**14. U kojoj meri su sadržaji i način rada odgovarali Vašem načinu učenja i interesovanjima?**

---

**15. Označite brojevima od 1 do 5 u kojoj meri ste unapredili svoje jezičke veštine u stranom jeziku, pri čemu je 1 najmanji napredak, a 5 najbolji.**

a) Čitanje \_\_\_\_\_ b) Slušanje \_\_\_\_\_ c) Govor \_\_\_\_\_ d) Pisanje \_\_\_\_\_ e) Vokabular \_\_\_\_\_  
 f) Gramatika \_\_\_\_\_

**16. Druge primedbe ili komentari.**

---



---



---

**17. Nemački jezik**

Ne volim      1 2 3 4 5 6 7      Volim

## UPITNIK 2 (Kontrolna grupa)

*Motivacija za učenje nemačkog jezika, kao izbornog predmeta, na Filozofskom fakultetu*

*Molim Vas da iskreno i odgovorno popunite anketu o Vašoj motivaciji za učenje nemačkog jezika. Rezultati istraživanja će se koristiti u naučne svrhe, a isto tako i za poboljšanje kvaliteta nastave nemačkog jezika.*

*Hvala Vam na saradnji! ☺*

**Datum:** \_\_\_\_\_

Pol:        M     Ž

Godina učenja: \_\_\_\_\_

Studijska grupa: \_\_\_\_\_

Ocena na ispitu iz nemačkog jezika: \_\_\_\_\_

Prosek na studijama: \_\_\_\_\_

Molim Vas da pored svake tvrdnje zaokružite broj koji je u skladu sa Vašim stavom pri čemu je:

*1. potpuno se ne slažem, 2. uglavnom se ne slažem, 3. i slažem se i ne slažem se, 4. uglavnom se slažem, 5. potpuno se slažem*

*\*Kod skala od 1 do 7 treba da zaokružite stepen zastupljenosti jedne osobine, pri čemu je 4 neutralna vrednost, a kako se ide prema polovima 1 odnosno 7 utoliko je ona izraženija.*

### **1. Nemački jezik učim**

zato što je lep jezik	1 2 3 4 5
zato što me roditelji teraju da ga učim	1 2 3 4 5
zato što je to samo jedan u nizu predmeta, koji moram da položim	1 2 3 4 5
zato što će mi trebati u poslu	1 2 3 4 5
zato što planiram da živim u Nemačkoj	1 2 3 4 5
zato što me interesuju nemački jezik i kultura	1 2 3 4 5
zato što stalno želim da se usavršavam	1 2 3 4 5
Ostalo _____	1 2 3 4 5

**2. Generalno volim da učim jezike** 1 2 3 4 5

**3. Svoje znanje nemačkog primenjujem van nastave nemačkog jezika** 1 2 3 4 5

### **4. Nemački jezik je:**

grub	1 2 3 4 5 6 7	melodičan
težak	1 2 3 4 5 6 7	lak
dosadan	1 2 3 4 5 6 7	interesantan

### **5. Nemce doživljavam kao**

hladne	1 2 3 4 5 6 7	tople
zatvorene	1 2 3 4 5 6 7	otvorene

ćutljive	1 2 3 4 5 6 7	komunikativne
lenje	1 2 3 4 5 6 7	vredne
ratnički nastrojene	1 2 3 4 5 6 7	pacifiste
nedruštvene	1 2 3 4 5 6 7	društvene
nedisciplinovane	1 2 3 4 5 6 7	disciplinovane
netolerantne	1 2 3 4 5 6 7	tolerantne
nemaju smisla za humor	1 2 3 4 5 6 7	imaju smisla za humor

### 6. Prve asocijacije na Nemačku su mi

Drugi svetski rat i Hitler	1 2 3 4 5
Filmovi o partizanima i Nemcima	1 2 3 4 5
Sport	1 2 3 4 5
„Oktoberfest“	1 2 3 4 5
Rodbina u Nemačkoj	1 2 3 4 5
„Rammstein“	1 2 3 4 5
Disciplina	1 2 3 4 5
Dobra muzika	1 2 3 4 5
Dobri filmovi	1 2 3 4 5
Zanimljive serije	1 2 3 4 5
Multikulturalnost	1 2 3 4 5
Demokratija	1 2 3 4 5
Drugo: _____	1 2 3 4 5

### 7. Emocije koje vezujem za čas nemačkog jezika

Nezadovoljstvo	1 2 3 4 5 6 7	Zadovoljstvo
Tuga	1 2 3 4 5 6 7	Radost
Neprijatnost	1 2 3 4 5 6 7	Prijatnost
Hladnoća	1 2 3 4 5 6 7	Toplota
Dosada	1 2 3 4 5 6 7	Zainteresovanost

### 8. Motivisan sam da učim nemački

1 2 3 4 5

### 9. Elementi u nastavi koji su me motivisali

Tekstovi iz udžbenika	1 2 3 4 5
Tekstovi slušanja iz udžbenika	1 2 3 4 5
Komunikativne aktivnosti sa kolegama	1 2 3 4 5
Gramatika	1 2 3 4 5
Prevođenje pesama	1 2 3 4 5
Muzika	1 2 3 4 5
Držanje referata	1 2 3 4 5
Debata	1 2 3 4 5
Skečevi	1 2 3 4 5
Frontalni oblik rada	1 2 3 4 5
Rad u paru i grupi	1 2 3 4 5
Domaći zadaci	1 2 3 4 5



Ostalo: \_\_\_\_\_

## **MIŠLJENJE O NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA NAKON EKSPERIMENTALNOG TOKA**

**8. *Koje aktivnosti i sadržaji su Vam bili najzanimljiviji?***

\_\_\_\_\_

**9. *Koje aktivnosti ili sadržaji su Vam bili najkorisniji?***

\_\_\_\_\_

**10. *Šta Vas u nastavi nije motivisalo?***

\_\_\_\_\_

**11. *U kojoj meri su sadržaji i način rada odgovarali Vašem načinu učenja i interesovanjima?***

\_\_\_\_\_

**12. *Ocenite brojevima od 1 do 5 u kojoj meri ste unapredili svoje jezičke veštine u stranom jeziku, pri čemu je 1 najmanji napredak, a 5 najbolji.***

- a) Čitanje \_\_\_\_\_ b) Slušanje \_\_\_\_\_ c) Govor \_\_\_\_\_ d) Pisanje \_\_\_\_\_ e) Vokabular \_\_\_\_\_  
f) Gramatika \_\_\_\_\_

**13. *Druge primedbe ili komentari.***

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**14. *Nemački jezik***

Ne volim      1 2 3 4 5 6 7      Volim

## 12.2 TESTOVI

### TEST 2<sup>23</sup> (početno testiranje)

#### 1. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

##### *Wie der Fußballerfolg ihn zu einem besseren Menschen machte*

Lukas Podolski wurde am 4. Juni 1985 in Gliwice in Polen geboren und lebt seit seinem zweiten Lebensjahr in Deutschland. Zur Deutschen Nationalmannschaft gehört er seit 2004. Zurzeit spielt er für den FC Arsenal.

"Der Fußball ermöglicht mir inzwischen ein sehr privilegiertes Leben", sagt er. "Aber ich habe nie vergessen, wo ich herkomme". Podolski ist nämlich mit seinen Eltern aus Polen nach Deutschland gekommen. Damals war er zweieinhalb Jahre alt. In Bergeheim bei Köln ist er aufgewachsen. "Ich habe damals nichts gehabt, wir sind aus Polen gekommen – und dann direkt nach Bergheim, ohne viel Geld. Man musste immer für alles hart arbeiten, was man haben wollte: Essen, Fußballschuhe, Bälle." Die beiden letzten Dinge waren für Lukas wichtiger als alles andere, ohne Ball hat man den Jungen nie gesehen. "Der Ball musste immer dabei sein. Im Schlafzimmer, im Wohnzimmer. Ohne Ball ist er nichts ins Bett gegangen", erinnert sich seine Oma Helene. Er ist sogar dribbelnd zum Einkaufen gegangen.

Als Lukas in der Jugend zum 1. FC Köln wechseln durfte, wurde ein erster, kleiner Traum wahr. Bis zu den Profis war es dennoch ein langer Weg. "Ich habe, bis ich 18 war, auf alles verzichtet. Ich war nie feiern, ich hatte nie eine Freundin. Ich bin zur Schule gegangen, dann zum Training und nach Hause zum Schlafen. Am Wochenende hatten wir Spiele und Turniere - so war der Rhythmus mein ganzes Leben", sagt Podolski. Dieser Ehrgeiz und die Disziplin zahlten sich letztlich aus. Als 18-Jähriger hatte Lukas Podolski sein erstes Spiel als Profi bei seinem 1. FC Köln.

Seine Kindheit hat nicht nur der Fußball sondern auch das Jugendzentrum "Arche" geprägt. Das Zentrum kümmert sich um Kinder, die am Rande der Gesellschaft leben. Dort bekommen Kinder und Jugendliche eine kostenlose warme Mahlzeit, Hausaufgabenhilfe, sinnvolle Freizeitbeschäftigungen angeboten und vor allem: Aufmerksamkeit. Auf diese Weise hält es die Kinder von der Straße fern und zeigt ihnen Perspektiven auf. Auch Lukas war ein Mitglied dieses Zentrums. Aus seinem Talent hat Lukas Podolski das Beste gemacht. Diese Erfahrungen möchte Lukas Podolski auch anderen Kindern vermitteln. Er engagiert sich für mehrere soziale Projekte und hat auch seine eigene Stiftung. Man kann den Kids ein guter Botschafter sein. In seinem Buch "Dranbleiben - Warum Talent nur der Anfang ist" verbindet er seinen eigenen Werdegang mit den Schicksalen der Kinder, die er in der Arche kennenlernte. Dadurch will er Kinder

---

<sup>23</sup> Test 1 je standardizovan i preuzet je iz literature te se ovde neće posebno priložiti, već će se za njega navesti izvor u spisku literature.

ermutigen, ihre Träume zu leben. "Wenn es von zehn Kindern zwei oder drei schaffen, hat man schon etwas erreicht" (*SpiegelOnline*, 2014).

**A) Sind die folgenden Aussagen richtig oder falsch?**

1. Lukas Podolski kommt aus Deutschland	R	F
2. Lukas Podolski spielt jetzt für den FC Köln	R	F
3. Lukas ist Mitglied der deutschen Nationalmannschaft seit 2001.	R	F
4. Der Ball war für ihn das Wichtigste.	R	F
5. Lukas hat hart gearbeitet.	R	F
6. Lukas war oft feiern	R	F
7. Lukas ist sozial engagiert	R	F

**B) Beantworten Sie die Fragen.**

1. Wann und wo wurde Lukas geboren und was ist er von Beruf?

---

---

2. Wie war sein Leben bis seinem 18. Lebensjahr?

---

---

---

3. Was ist das Ziel des Jugendzentrums "Arche"?

---

---

---

4. Wie heißt das Buch von Lukas?

---

---

5. Wie verstehen Sie diesen Satz "Der Talent ist nur der Anfang"? Erklären Sie.

---

---

---

---



## TEST 2 (završno testiranje)

1. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

### ***44 Prozent! Jugendliche lesen wieder mehr***

Im Land der Dichter und Denker wird verstärkt bedrucktes Papier angeschaut, gerade unter Jugendlichen. Das behauptet eine Studie, die soeben in Mannheim vorgestellt wurde. Bislang hieß es immer: Der Trend geht ausschließlich Richtung Internet. Nun zeigt sich, dass das gar nicht immer stimmen muss.

"Das Internet verdrängt die klassischen Medien": So oder ähnlich heißt die gängige These, wenn es um die Zukunft von Fernsehen, Radio, Büchern oder der Tageszeitung geht. Stimmt gar nicht, heißt es nun aus Mannheim. Dort hat der Medienpädagogische Forschungsverband eine Studie vorgestellt, die besagt, dass sich die Nutzung klassischer und moderner Medien überhaupt nicht gegenseitig ausschließen. Jugendliche nutzen die gesamte Bandbreite von Medien. Und das Lesen von Büchern und Zeitungen ist sogar wieder im Trend.

Rund 1200 Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren hatten die Forscher aus Mannheim für die repräsentative Studie befragt. Die Ergebnisse sind überraschend. Wer hätte das gedacht?

44 Prozent sind der Studie zufolge regelmäßige Leser, 1998 waren es noch 38 Prozent. Dass Mädchen nach wie vor häufiger zum Buch greifen als Jungen, überrascht dabei kaum. Eher schon, dass E-Books so gut wie überhaupt keine Rolle spielen. Nur ein Prozent der Jugendlichen nutzt sie. 42 Prozent greifen regelmäßig zu einer Tageszeitung, 18 Prozent lesen Online-Ausgaben. Wenn es um die Glaubwürdigkeit geht, liegen die Tageszeitungen auf dem Spitzenplatz, gefolgt von Fernsehen, Radio und Internet.

Zwar hat die Zahl der jungen Leser Prozentpunkte zugelegt, ganz klar vorne liegt bei den genutzten Medien aber weiterhin das Internet. 89 Prozent nutzen es täglich oder mehrmals wöchentlich. Der Tageskonsum liegt bei mehr als zwei Stunden und ist damit im Vergleich zum letzten Jahr nahezu unverändert geblieben. Ebenso viele Heranwachsende schauen regelmäßig Fernsehen, im Durchschnitt 113 Minuten. 78 Prozent hören regelmäßig Radio, vier Prozentpunkte mehr als 2010.

Das Internet verwenden die Jugendlichen vor allem zur Kommunikation insbesondere in sozialen Netzwerken. 78 Prozent sind mittlerweile Mitglieder in Online-Netzwerken. Populärste Plattform ist Facebook. Der Anteil der Nutzer hat sich seit dem vergangenen Jahr auf 72 Prozent nahezu verdoppelt.

Ein Problem ist aber Cybermobbing: 14 Prozent der Jugendlichen berichten, dass schon einmal Falsches oder Beleidigendes im Internet über sie verbreitet wurde. 22 Prozent haben erlebt, dass jemand "fertiggemacht" wurde. Positiv ist aus Sicht der Forscher, dass immer mehr Jugendliche darauf achten, in sozialen Netzwerken nicht zu viel von sich preiszugeben. Vier Fünftel haben den Zugriff auf ihre Daten auf den Nutzerkreis der Freunde eingeschränkt

(*Süddeutsche Zeitung*, 2011).

### ***Verständnishilfen***

behaupten – besagen – zeigen

greifen zu – nehmen, lesen

zulegen – größer werden

Heranwachsende – Jugendliche

Beleidigendes verbreiten – etwas Schlimmes über jemanden sagen und weiter erzählen

preisgeben – bekannt machen, erraten, erzählen

der Zugriff auf die Daten – die Informationen der anderen sehen und lesen

2. Sind die folgenden Aussagen richtig oder falsch?

- |   |   |   |
|---|---|---|
| a) Immer mehr Jugendliche lesen heute Zeitungen und Bücher                            | R | F |
| b) Die Studie aus Mannheim zeigt, dass das Internet das Fernsehen und Radio verdrängt | R | F |
| c) Die Studie zeigt, dass die Mädchen häufiger Bücher lesen als die Jungen            | R | F |
| d) E-Books sind unter Jugendlichen sehr populär                                       | R | F |
| e) Das Internet ist das meist genutzte Medium   | R | F |
| f) Jugendliche haben keine schlechten Erfahrungen mit sozialen Netzwerken             | R | F |
| g) Jugendliche geben viele persönliche Informationen in sozialen Netzwerken           | R | F |

3. Beantworten Sie die Fragen!

- a) Was haben die Forscher früher gedacht und was wissen sie heute ? (Was zeigt die Studie aus Mannheim?)

---

---

---

- b) Welchem Medium glauben Jugendliche am meisten?

---

- c) Wozu verwenden Jugendliche das Internet?

---

4. Äußern Sie Ihre Meinung zu diesem Artikel.

---

---

---

---

---

---

---













## TEST 4 (gramatički test u januaru)

### 1. Wann sind Sie glücklich? Schreiben Sie die Sätze zu Ende.

Ich bin glücklich, wenn \_\_\_\_\_

Ich bin glücklich, wenn \_\_\_\_\_

Ich bin glücklich, wenn \_\_\_\_\_

### 2. Ergänzen Sie die Sätze mit um... zu oder damit?

a) Ich kaufe mir ein Auto. Ich komme schneller zur Arbeit.

Ich kaufe mir ein Auto, \_\_\_\_\_

b) Peter hilft Maria. Maria schreibt gute Noten.

Peter hilft Maria, \_\_\_\_\_

c) Er arbeitet fleißig. Er möchte schnell fertig werden.

Er arbeitet fleißig, \_\_\_\_\_

d) Sie arbeitet fleißig. Ihre Eltern sind zufrieden.

Sie arbeitet fleißig, \_\_\_\_\_

### 3. Ergänzen Sie.

a) Er mag das Lied. (weil – ist – es – melodisch)

\_\_\_\_\_

b) Der Gast ist nervös. (muss – weil – er – warten – lange).

\_\_\_\_\_

c) Er liest abends im Bett. (kann – er – nicht – einschlafen – wenn)

\_\_\_\_\_

### 4. Ergänzen Sie die Adjektive im Komparativ oder Superlativ.

a) Russisch ist \_\_\_\_\_ als Deutsch. (schwierig).

b) Ein BMW kostet \_\_\_\_\_ als ein Ford. (viel)

c) Meine Brüder sind \_\_\_\_\_ als ich. (jung).

d) Alle Torten schmecken gut, aber diese schmeckt ihm \_\_\_\_\_ (gut)

e) Unsere Kinder sind \_\_\_\_\_ als wir. (groß).

f) Er isst gern Bananen, aber Kirschen isst er \_\_\_\_\_ (gern)

g) Viele Autos sind teuer, aber das ist \_\_\_\_\_ (teuer).

### 5. Ergänzen Sie die Endungen.

a) Sie ist ein brav\_\_ klein\_\_ Kind.

b) Sie findet die alt\_\_ Schuhe schrecklich.

c) Er trägt eine schön\_\_ Hose

d) Maria möchte einen schön\_\_ Pullover kaufen, aber er passt ihr nicht.

- e) Glaubst du, dass es ein klein\_\_\_\_\_ alt\_\_\_\_\_ Mann war? Nein, das war ein groß\_\_\_\_\_ Mann mit einem schwarz\_\_\_\_\_ Hut.
- f) Sie findet, ein modern\_\_\_\_\_ Mädchen passt zu einem hübsch\_\_\_\_\_ Auto.

## TEST 4 (gramatički test u junu)

### 1. Ergänzen Sie die Präposition.

- a) Peter schreibt eine E-Mail \_\_\_\_\_ seine neue Freundin.
- b) Ich erkundige mich \_\_\_\_\_ der Reise.
- c) Er fragt sie \_\_\_\_\_ dem Weg.
- d) Die Studenten müssen sich \_\_\_\_\_ die Prüfung vorbereiten.
- e) Der Lehrer hilft mir \_\_\_\_\_ den Hausaufgaben.
- f) Ich warte \_\_\_\_\_ den Bus.
- g) Wir nehmen \_\_\_\_\_ der Konferenz teil.

### 2. Bilden Sie Sätze mit WENN/ ALS oder WÄHREND

1. Sie telefoniert. Er rasiert sich.

---

2. Er war in Berlin. Er hat viele Sehenswürdigkeiten von Berlin gesehen.

---

3. Ich treffe mich mit meinen Freunden. Ich habe Zeit.

---

4. Der Hund sah die Taube und wollte sie fangen. Der Vogel flog weg.

---

### 3. Bilden Sie Sätze mit OBWOHL

1. Er hat viele Pannen erlebt. Trotzdem hatte er Glück im Unglück.

---

2. Ich habe 6 Jahre studiert. Trotzdem verstehe ich dieses Problem nicht.

---

3. Er hat nicht viel Geld. Trotzdem ist er zufrieden.

---

### 4. Ergänzen Sie die Verben im Präteritum.

1. Peter \_\_\_\_\_ (fliegen) gestern nach Dubai.
2. Ich \_\_\_\_\_ (sein) krank und \_\_\_\_\_ (gehen) Arzt.
3. Ich \_\_\_\_\_ (schwimmen) im Meer und meine Tochter \_\_\_\_\_ (liegen) in der Sonne.
4. Wir \_\_\_\_\_ (finden) den Schlüssel.
5. Er \_\_\_\_\_ (organisieren) das Konzert und \_\_\_\_\_ uns dazu \_\_\_\_\_ (einladen).
6. Sie (Sg.) \_\_\_\_\_ (springen) sehr hoch.
7. Wir \_\_\_\_\_ (kaufen) Geschenke für unsere Freunde.
8. Er \_\_\_\_\_ (sehen) den ganzen Film.
9. Sie (Pl.) \_\_\_\_\_ (bleiben) zu Hause, weil Sie kein Geld \_\_\_\_\_ (haben).
10. Er \_\_\_\_\_ (fahren) mit dem Bus ans Meer.

11. Er \_\_\_\_\_ (nehmen) mir die Tasche und \_\_\_\_\_ weg (gehen).  
12. Er \_\_\_\_\_ (schlafen) 10 Stunden vor der Reise.  
13. Sie (Sg.) \_\_\_\_\_ (rufen) ihre beste Freundin an und dann \_\_\_\_\_ (feiern) sie ihren Geburtstag.

**5. Ergänzen Sie die Verben im Perfekt.**

Sie \_\_\_\_\_ schon früh um 6 Uhr \_\_\_\_\_ (aufstehen). Auf dem Weg zum Flughafen \_\_\_\_\_ sie noch ihr Auto in die Werkstatt zur Reparatur \_\_\_\_\_ (bringen) und die Mäntel in der Reinigung \_\_\_\_\_ (abgeben). Dann \_\_\_\_\_ sie nach Frankfurt \_\_\_\_\_ (fliegen) und hat dort anlässlich des 80.Geburtstags des Seniorchefs eine wunderbare Rede \_\_\_\_\_ (halten). Natürlich \_\_\_\_\_ sie dabei wie immer perfekt \_\_\_\_\_ (aussehen)!