

# ЛИНГВОМЕТОДИКА

---



<https://doi.org/10.46630/lmt.1.2024>

*Оперативни уредник*  
Др Маја Д. Стојковић

University of Niš  
Faculty of Philosophy

# LINGVOMETODIKA

Year I, Vol. 1



Niš, 2024.



Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

# ЛИНГВОМЕТОДИКА

Година I, број 1



Ниш, 2024.



# LINGVOMETODIKA

**Journal of Teaching Methodology of  
Serbian as a Foreign, Heritage, Native and Non-mother language**  
Faculty of Philosophy, University of Niš

## CHIEF EDITOR

Marina Janjić (University of Niš, Faculty of Philosophy, Serbia)

## EDITORIAL OFFICE

Snezana Božić, PhD

(Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Vesna Krajišnik, PhD

(Associate Professor, Faculty of Philology, University of Belgrade)

Veljko Brborić, PhD

(Full Professor, Faculty of Philology, University of Belgrade)

Milka Nikolić, PhD

(Full Professor, Faculty of Arts and Philology, University of Kragujevac)

Biljana Babić, PhD

(Full Professor, Faculty of Philology, University of Banja Luka)

Gordana Aleksova, PhD

(Faculty of Philology "Blaže Koneski" in Skopje, Macedonia)

Irena Cvetković Teofilović, PhD

(Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Nadežda Jović, PhD

(Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Jelena Maksimović, PhD

(Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Mirjana Ilić, PhD

(Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Aleksandra Lončar Raičević, PhD

(Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Tatjana Trajković, PhD

(Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Branimir Stanković, PhD

(Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Nina Govedar, PhD

(Assistant Professor, Faculty of Philology, University of Banja Luka)

Jelena Stošić, PhD

(Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Ivana Mitic, PhD

(Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Nina Sudimac Jović, PhD

(Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Aleksandra Janić Mitić, PhD  
(Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš)

Miljana-Radmila Uskatu, PhD  
(Assistant Professor, Western University of Timisoara, Romania)

Biljana Nikolić Mastod, PhD  
(Faculty of Philology, University of Belgrade)

Olga Stojanović Frešet, PhD  
(Ludwig-Maximilian Institute for Slavic Philology in Munich, Germany)

Robert Bonjkowski, PhD  
(University of Silesia in Katowice, Poland)

Vesna Cidilko, PhD  
(Humboldt University of Berlin, Germany)

Valentina Sedefcheva, PhD  
(University of Veliko Tarnovo "St. St. Cyril and Methodius", Faculty of Philology, Bulgaria)

*Secretary*

Aleksandar M. Novaković (University of Niš, Faculty of Philosophy, Serbia)

[www.filfak.ni.ac.rs](http://www.filfak.ni.ac.rs)



# ЛИНГВОМЕТОДИКА

## Часопис за методику наставе

српског као страног, завичајног, матерњег и нематерњег језика

Филозофског факултета Универзитета у Нишу

### *Главни уредник*

Марина Јањић (Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија)

### *Уредништво*

Проф. др Снежана Божић

(ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Проф. др Весна Крајишник

(ванредни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду)

Проф. др Вељко Брборић

(редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду)

Проф. др Милка Николић

(редовни професор, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу)

Проф. др Биљана Бабић

(редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци)

Проф. др Гордана Алексова

(Филолошки факултет „Блаже Конески” у Скопљу, Македонија)

Проф. др Ирена Цветковић Теофиловић

(редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Проф. др Надежда Јовић

(редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Проф. др Јелена Максимовић

(редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Проф. др Мирјана Илић

(ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Проф. др Александра Лончар Раичевић

(ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Проф. др Татјана Трајковић

(ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Проф. др Бранимир Станковић

(ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Доц. др Нина Говедар

(доцент, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци)

Доц. др Јелена Стошић

(доцент, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Доц. др Ивана Митић

(доцент, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Доц. др Нина Судимац Јовић

(доцент, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Доц. др Александра Јанић Митић  
(доцент, Филозофски факултет Универзитета у Нишу)

Доц. др Миљана-Радмила Ускату  
(доцент, Западни универзитет у Темишвару, Румунија)

Др Биљана Николић Масто  
(Филолошки факултет Универзитета у Београду)

Др Олга Стојановић Фрешет  
(Институт за славистичке филологије Лудвиг-Максимилијан у Минхену, Немачка)

Проф. др Роберт Боњковски  
(Шлески универзитет у Катовицама, Пољска)

Проф. др Весна Цидилко  
(Хумболтов универзитет у Берлину, Немачка)

Др Валентина Седефчева  
(Великотърновски универзитет „Св. св. Кирил и Методиј”, Филологически факултет,  
Бугарска)

*Секретар*

Александар М. Новаковић (Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија)

[www.filfak.ni.ac.rs](http://www.filfak.ni.ac.rs)





## САДРЖАЈ

### СТУДИЈЕ И ОГЛЕДИ / STUDIES AND ESSAYS

<b>Марина С. Јањић</b> (Ниш) ЈЕЗИЧКИ КАЛЕИДОСКОП СРПСКЕ ДЕЦЕ У ДИЈАСПОРИ: <i>Трушићи, Тришић, Trišič, Tršic, Трушич, Trcic, trcic</i> и <i>Трушић</i> .....	19
<b>Весна Р. Крајишник</b> (Београд) СТЕПЕНОВАЊЕ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА..	35
<b>Милка В. Николић, Мирјана Р. Обрадовић</b> (Крагујевац) АКТИВНОСТИЦЕНТРА ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКОМ ФАКУЛТЕТУ (КРАГУЈЕВАЦ) .....	47
<b>Биљана М. Бабић, Александар Д. Поповић, Александра Р. Савић</b> (Бања Лука) СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА МЕДИЦИНСКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У БАЊОЈ ЛУЦИ .....	61
<b>Роберт Р. Боњковски</b> (Катовице) АСТРОНОМСКО-МАТЕМАТИЧКО МЕРЕЊЕ ДАНА У ГЛОТОДИДАКТИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У ПОЉСКОЈ .....	73
<b>Наташа А. Спасић</b> (Крагујевац) ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ (СРПСКОГ КАО) СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	81
<b>Nikica J. Strižak</b> (Beograd) PERSIRANJE KAO GRAMATIČKI, PRAGMATIČKI I INTERKULTURNI SADRŽAJ U NASTAVI SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA.....	99
<b>Исидора З. Јакшић Перовић</b> (Крагујевац) ОБРАДА ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ЗАВИЧАЈНОГ – МАКРОПРИСТУП .....	109
<b>Александар М. Новаковић</b> (Ниш) УЏБЕНИК ЗА СРПСКОХРВАТСКИ АМЕРИЧКЕ ВОЈНЕ ШКОЛЕ ЈЕЗИКА: УЏБЕНИЧКИ КОМПЛЕТ ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ .....	123
<b>Јелена З. Филиповић</b> (Љубљана) АНАЛИЗА ГРЕШАКА МАТЕРЊИХ ГОВОРНИКА СЛОВЕНАЧКОГ ЈЕЗИКА НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ УЧЕЊА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	147
<b>Сара З. Арва</b> (Београд) ТЕМАТИЗАЦИЈА СТРАХА ПУТЕМ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	167

**Јелена М. Павловић Јовановић, Александра Д. Милисављевић** (Крагујевац)  
ПРАКТИЧНА НАСТАВА АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВНОГ СТИЛА НА  
УНИВЕРЗИТЕТУ – ПРИМЕР СТУДЕНАТА ИЗ ПОЉСКЕ ..... 177

### **ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS**

**Нина Љ. Судимац Јовић** (Ниш)  
КАКО СТРАНАЦ ДА ПРОНАЂЕ НАЈБОЉИ ПУТ ДА БИ ПРОГОВОРИО  
НА СРПСКОМ – СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛОЗОФСКОМ  
ФАКУЛТЕТУ У НИШУ..... 193

УПУТСТВО ЗА УРЕЂЕЊЕ ТЕКСТА ..... 197

РЕЦЕНЗЕНТИ РАДОВА У ПРВОМ БРОЈУ ЧАСОПИСА *ЛИНГВОМЕТОДИКА* .. 201

## Реч уредника

Пред нама је први број часописа *Лингвометодика*, специјализоване научне периодике која ће своје странице испуњавати истраживачким приступима настави српског језика као матерњег, као нематерњег, као страног и као завичајног. Све ове лингвометодичке поддисциплине баштине своје посебности на свим нивоима концептуализације наставног процеса почев од програмског садржаја, преко постављених циљева и исхода па све до избора наставних стратегија неопходних за успешну артикулацију часова чим се конфигурише методичка обликованост наставних интерпретација.

Тематски оквир часописа обухвата савремена тумачења образовне лингвистике сагледане из дијахронијске и/или синхронијске перспективе. Тумачењу наставног процеса могуће је прилазити из сцијентистичког (уско лингвистичког), психолошког или дидактичког угла у ширем дијапазону његовог административно-законодавног устројства кроз епохе.

Циљ часописа *Лингвометодика* јесте да, као специјализовани часопис за све гране наставе српског језика, актуелизује и проблематизује важна лингвометодичка питања и изазове и понуди могућа решења. Почев од развојних токова па све до данашњих научних и стручних постигнућа у области ове гране примењене лингвистике, часопис има за циљ надовезивање на досадашње остварене домете, њихову надоградњу и даље усмеравање научних токова који би своје резултате могли сврсисходно оваплотити у наставној пракси.

Будући да су методике наставе страног, нематерњег и завичајног српског језика у фази теоријског и методолошког развоја, утемељења и афирмације у нас, овај часопис претендује да овим лингвометодичким областима да значајан допринос за даљи развој и унапређење, сведочећи о потребама и дометима модернога друштва у вези са неговањем српског језика.

Часопис је намењен одабраном кругу научне и стручне јавности, језикофилима, лингвистима, методичарима наставе, студентима и професорима српског језика. По свом тематском опсегу, у тренутку покретања *Лингвометодика* представља јединствени часопис не само у Србији већ и у региону, јер је једини посвећен искључиво образовној лингвистици, тј. свим аспектима наставе српског језика у земљи и иностранству. У нади да ће испунити поверена очекивања, предајемо га аудиторијуму на читање.

Проф. др Марина Јањић





**СТУДИЈЕ И ОГЛЕДИ /  
STUDIES AND ESSAYS**



Примљен: 15. септембра 2024.

Прихваћен: 1. октобра 2024.

УДК 37.091.321:811.163.41'243

159.953.5

doi: <https://doi.org/10.46630/lmt.1.2024.01>

**Марина С. Јањић<sup>1</sup>**

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департман за србистику

<https://orcid.org/0000-0003-2657-6086>

## ЈЕЗИЧКИ КАЛЕИДОСКОП СРПСКЕ ДЕЦЕ У ДИЈАСПОРИ:

### Трушићи, Тришић, Trišič, Tršic, Тршич, Trcic, trcic и Тршић

Рад се бави питањима познавања и употребе српског језика од стране деце наших исељеника широм света, која похађају српске допунске школе у градовима иностраних земаља у којима живе. Циљ овог истраживања је сагледавање реалистичке слике статуса српског језика у дијаспори, а која може бити фундаментална за теоријску организацију и практичну реализацију методике наставе српског као завичајног језика. Истраживање је обухватило ученике средњег и старијег узраста српских допунских школа (од четвртог до осмог разреда основне школе), који су током лета 2023. године боравили у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу на летњем кампу српског језика и културе под називом „Лето у завичају”. На основу анализе њихових писмених састава, сагледавши не само употребу српских писама и правописних правила, већ пре свега вокабулар којим ученици располажу и познавање функционалне граматике српског језика, можемо закључити да је њихова писменост и уопште владање српским језиком на веома ниском нивоу.

*Кључне речи:* српски језик, дијаспора, српске школе у иностранству, ученици, писмени састави

### Увод

Емиграција наших сународника пут развијених економских центара, која се веома интензивно реализује тридесетак година уназад,<sup>2</sup> учинила је српску дијаспору готово водећом у свету по бројности у односу на укупан број становника у матици. Како је питање матерњег језика круцијално за очување националног идентитета, тако је брига о потомцима српских исељеника и о њиховом познавању језика и културе својих предака од водећег националног значаја за сваку, па и за нашу земљу. Охрабрује чињеница да након толико година (па и деценија) међу нашом емиграцијом постоји жеља и потреба да и млађи нараштаји уче и негују српски језик не само у породичним круговима, већ и на нивоу формалног образо-

<sup>1</sup> marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> Економске миграције пут земаља западне Европе биле су актуелне и у другој половини прошлог века, али од ратних 90-их до данашњих дана прекомерно исељавање Срба са Балкана је довело до тога да готово једнак број српске емиграције живи у свету колико и у земљи матици (оквирно око шест милиона).

вања. Највиши вид организације такве наставе везује се за рад српских допунских школа Министарства просвете Републике Србије<sup>3</sup>. Бројни су, свакако, проблеми у вези са реализацијом ове наставе, а посебно у вези са њеним дидактичким обликовањем.<sup>4</sup> Методика наставе српског као завичајног језика релативно је млада научна дисциплина код нас иако је своје утемељење и популарност у научним круговима у свету стекла још крајем прошлог века. О изазовима и специфичностима наставе завичајног (наследног) језика писали су бројни инострани теоретичари, између осталих и: Carreira, Fishman, Valdés, Hornberger и Wang, Kondo-Brown & Brown, Brecht, Ingold, Kagan и Dillon, Montrul, McQuillan, Wang, Wiley, Lynch, Polinsky, Wu & Chang, Jelaska<sup>5</sup>..., а као један од најупечатљивијих проблема издваја се хетерогеност групе ученика у одељењима. Хетерогеност одељења је комплексна и мада се првенствено односи на ниво познавања завичајног језика, она се осликава и у различитом третману завичајног језика у породици исељеника (да ли се он сматра матерњим, другим или страним језиком), у навикама, учесталости и квантитету ситуација у којима се ученици служе завичајним језиком (у породици, у ширем кругу пријатеља и рођака, у цркви). Свакако не без значаја јесу и различитости условљене дијалекатским срединама из којих долазе родитељи, баке, деке, па ће се препознатљиве дијалекатске карактеристике испољити и приликом служења српским језиком од стране ученика. Такође, хетерогеност потиче и од тога да ли су ученици похађали часове српског језика у оквиру формалног образовања или су га учили од родитеља и рођака. На крају, додајмо овоме и проблем посебности сваког омладинца који има своје индивидуалне преференције, навике и личне ставове о свом завичају и националном идентитету. Овај проблем свакако отежава организацију наставе српског језика у допунским школама у иностранству, имајући у виду да се настава у њима организује у три нивоа и то: 1. за ученике млађег узраста (1–3. разреда), 2. средњег (4–6. разреда) и 3. старијег узраста (7–8. разреда). Несумњиво је да наставници српског језика у овим школама улажу значајне напоре у тим одељењима не би ли ученицима помогли да науче и усаврше своје знање српског језика и културе, јачајући код њих пре свега свест о националном и културном идентитету.

Летња школа српског језика и културе „Лето у завичају”, која се од 2022. године организује у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу од стране Министарства просвете Републике Србије за децу из дијаспоре која похађају српске допунске школе<sup>6</sup>,

3 Више о српским допунским школама у иностранству видети у тексту на линку: <https://prosveta.gov.rs/prosveta/predskolsko-i-osnovno-obrazovanje-2/dopunske-skole-u-inostranstvu>

4 „Много је компликованија социјезичка ситуација са усвајањем завичајног (наследног) језика у зависности од бројних услова као што су: да ли је дете рођено пре емиграције родитеља или након тога, да ли се у његовој породици говори завичајним језиком или језиком околине, колико често посећује свој завичај, да ли је у интензивној комуникацији са рођацима, и да ли користи завичајни језик у држави у којој живи, са ким и колико често. Ово су веома сложени параметри и они варирају од ученика до ученика. Веома је важан став о завичају унутар породице досељеника, као и то колико времена родитељи, баке и деке проводе са својом децом и унучићима комуницирајући с њима на језику остављеног завичаја” (Јањић 2024: 119).

5 Будући да се ради о великом броју радова наведених аутора, како бисмо избегли оптерећивање текста, најрелевантније референце за овај рад су наведене у Литератури.

6 Пројекат „Лето у завичају” осмислили смо са пуно пажње, руководећи се главним циљем наставе

пружила нам је могућност да испитамо степен познавања српског језика од стране деце наших исељеника која похађају ове школе у градовима у којима живе. Овај увид у реални оквир статуса српског језика код нашег подмлатка у дијаспори од вишеструког је научног и националног значаја јер даје индиректне одговоре на питања о ставовима и расположењу младих према језику свога завичаја и директне одговоре о степену њихових остварених постигнућа у школама које похађају.

### Методологија истраживања

Предмет нашег истраживања био је ниво познавања и употребе српског језика код деце средњег и старијег основношколског узраста која похађају српске допунске школе у дијаспори, а у вези с тим и проблем наставе српског језика у српским допунским школама у иностранству, што ће се свакако рефлектовати кроз резултате које ће ученици показати у писменом саставу. Истраживање је обављено на узорку од 65 писмених састава ученика средњег и старијег школског узраста (од 10 до 16 година)<sup>7</sup>, који су 2023. године, учествовали у Летњој школи српског језика и културе „Лето у завичају”, а која се реализовала у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу под покровитељством Министарства просвете Републике Србије.<sup>8</sup> Тада су у кампу, распоређена у две групе, тј. смене (једна у августу, друга у септембру), у трајању по шест дана, боравила деца из: Француске, Немачке, Русије, Велике Британије, Шпаније, Италије и Грчке. Ближи циљ истраживања био је утврдити ниво владања српским језиком, тј. стећи увид у свеукупна остварена постигнућа у вези са језичком вештином писања од стране ученика који језик свог порекла (факултативно) уче и усавршавају у оквиру формалног образовања српских допунских школа. Даљи ци-

---

српског језика као завичајног, а то је подстицање свести о националном идентитету код подмлатка српске дијаспоре. Методе рада извођења наставе српског језика за ученике српске дијаспоре биле су утемељене на принципима завичајне педагогије и подразумевале су учење српског језика у контексту националне (завичајне) културе. Дакле, примењивала се методика наставе српског као завичајног која је јединствена у наставној пракси. Посебност овог приступа лежи у примени методе КЛИЛ – а под њом се подразумева интегрисано учење језика и садржаја из области духовне и материјалне културе. Значи, уз стручно организоване и вођене радионице ученици су учили српски језик заједно са најважнијим карактеристикама српске културне баштине. Свакога јутра часови су почињали певањем српске химне како би је ученици до краја боравка у Летњој школи научили напамет. На сваком часу се водило рачуна о унапређењу свих језичких вештина: слушања са разумевањем, читања, писања, говора, богаћења речника ученика и усавршавања граматичких садржаја. Више о Летњој школи српског језика и културе „Лето у завичају” видети у тексту на порталу НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу на линку: <https://okcvukkaradzic.edu.rs/aktivnosti/radionice/91-letu-u-zavicaju>

7 Истраживање није обухватило ученике млађег школског узраста јер су се теже сналазили са писменим саставима па не бисмо могли добити узорак за истраживање.

8 Током петодневних наставних активности у летњем кампу под називом „Лето у завичају”, српска деца из дијаспоре су стечено знање из српског језика утврђивала на обавезним двочасовним језичким радионицама, али и путем других уметничких радионица (драмска, музичка, фолклор, спорт и рекреација), тј. кроз говорне и игровне активности, кроз уметност, културу, традицију, историју, географију и остале културолошке вредности. Сви појединачни часови српског језика и уметничке активности биле су унапред брижљиво припремљени и осмишљени, педагошки утемељени са јасно постављеним циљевима и задацима. Реализатори су у договору са својим координатором и идејним творцем пројекта „Лето у завичају”, проф. др Марином Јањић, водили рачуна о томе да наставне теме из области српске културе на часовима буду разноврсне, сврховите и у међусобном сагласју.

љеви су усмерени ка организацији наставе српског језика у иностранству у правцу оснаживања наставних активности које воде ка превазилажењу уочених слабости.

У раду смо се служили емпиријским истраживањем, дескриптивном методом и квалитативним приступом обраде података прикупљених техником тестирања знања. Квантификација добијених резултата није била могућа с једне стране због хетерогености језичких грешака које су ученици правили, дакле, посматрано у збиру, уочене грешке нису биле идентичне ни доследне већ су прожимале читав језички систем, па самим тим није било могуће утврдити критеријуме квантификације. То је уједно и наша главна хипотеза: у писаним саставима ученика није могуће генерализовати прототипичне ученичке грешке услед хетерогености њиховог састава у Летњој школи јер долазе из различитих држава, градова, школа, породица и имају личне и регионалне преференције и ставове. Реално је било очекивати појаву језичке интерполације и интерференције, тј. директне упливе лингвистичких и паралингвистичких елемената језика држава у којима живе и преклапања са српским језиком.

Као главни инструмент истраживања користили смо писмене саставе ученика будући да нам писани и садржајно целовит текст даје веродостојнији доказ о степену познавања и владања српским језиком. Ученици су последњег наставног дана (петог по реду) у Летњој школи имали задатак да напишу писмени састав под називом: *Мој незаборавни боравак у Тришићу*. У тексту написаном на српском језику, који је морао бити осмишљен и језички уобличен, види се ортографски, граматички, лексички, семантички и прагматички пресек који даје јасну језичку слику ученика српског порекла из дијаспоре. Усмени облик изражавања није унапред припремљен, мањег је обима и садржаја и подложен чешћим, а теже уочљивим грешкама – то су све разлози због којих су за ово истраживање одабрани писмени састави где ученик може показати свој максимум стечених језичких знања и вештина писменог облика изражавања.

Додатно смо примењивали метод опсервације часова српског језика (језичких радионица) који су реализовани у језичком кампу „Лето у завичају” у шест смена (по шест дана) током лета 2022/23. године. Ове опсервације су превасходно биле усмерене ка ученицима, њиховој мотивацији, активностима и одговорима на часу, као и начину на који су исказивали претходно стечене језичке вештине слушања и разумевања, читања, писања и говора. Овде треба додати да су све језичке радионице у летњем кампу биле организоване и до детаља осмишљене по принципу методике наставе српског као завичајног језика.

### Интерпретација резултата

Као што смо већ констатовали, писмени састави представљају веома ефикасан инструмент за тестирање језичког знања и стечених језичких компетенција ученика јер су погодни за проверу функционалне писмености ученика. Прецизније речено, њима се може проверити познавање и употреба српских писама (ћирилице и латинице), познавање и поштовање српског правописа, владање граматицом, богатство ученичког речника и способност садржајног уобличавања писменог задатка („одговор на тему”), а која се односи на прагматички и семантички

ниво. У складу с тим, аналитичким приступом ученичким текстовима обухваћени су сви наведени језички сегменти.

Врло често се у појединачним реченицама ученика из дијаспоре налазе грешке различитих језичких нивоа, при чему долази и до преклапања граматичких грешака у једној речи или синтагми, али ћемо ради прегледније анализе приликом интерпретације сваку реченицу навести са подвученом грешком из категорије у оквиру које је класификована. Управо због оваквих преклапања граматичких нивоа било је јако тешко учинити класификације грешака, тим пре што је нејасан њихов узрок, тј. не можемо поуздано знати да ли ученик није добро написао реч јер не влада српским гласовним склопом или писмом или можда не познаје облике речи, начин њихове функције у реченици или саму реч. Другим речима, каткад је тешко разграничити да ли се ради о фонетској, морфолошкој, синтаксичкој или лексичкој грешци посебно стога јер су реченице њима презасићене па једна поклапа другу. Стога, овде ваља напоменути да смо се трудили, упркос томе што се у појединачним ексцерпираним реченицама често налазе вишеструке језичке грешке, да не понављамо већ наведене примере (у којима смо претходно илустровали грешке из једног језичког сегмента), већ да за сваку нову категорију грешака наводимо нове реченице како бисмо избегли монотонију и нагомилавање (понављање) грађе у реферату. То практично значи да наводимо пример за одређену врсту граматичке грешке, али у реченици има и других грешака које нећемо подвући. Но, то не значи да све те грешке нису видљиве иако нису формално апострофиране. Оне ће додатно појачати изведене аналитичке ставове и допринети синтетизовању закључака заједно са другим примерима. Ово нам само сведочи о обиљу грађе, односно, нажалост, о огромном броју грешака начињених у оскудним ученичким текстовима. Примере ћемо наводити у оригиналној верзији курзивом, без било каквих корекција.

Најпре ћемо кренути са анализом правописа из простог разлога што је ово ипак најједноставнији део анализе. Нажалост, ученици се нису прославили на овом пољу, а већина није показала чак ни основни минимум знања. Врло често њихова реченица почиње малим словом, а нема ни тачке на њеном крају или пак реченица завршена тачком није целовита. О правилној употреби интерпункције готово да је немогуће говорити. Ученици углавном немају сазнања о основним правилима употребе великог слова (нпр. писање имена држава, градова, села и насеља), чак се често велика слова користе на почетку речи унутар реченице, што је вероватно утицај правописа језика земље из које долазе. Занимљив је и произвољан начин скраћивања речи (нпр. уместо скраћенице итд. употребљена је скраћеница *и њкг.*). Такође, изузетно честе грешке праве се у случају одвојеног и спојеног писања речи јер их произвољно растављају или састављају. Следе примери правописних грешака (у наведеним реченицама има грешака и других категорија):

*Ja nisam ništa novo probala od Srpske Hrane. / Isto ako nisam bila znam da je lepo zatošto je svaki Manastir i svaka Crkva lepa. / Na Зуркама било смешно. / Мену се наувиише (допао) излеи у Цркви Троноша, заио шиио смо и ѡамо њевали хумну светиом сави. / Јако ми се гоаао доравак у ѡршииу. / Upusnala sam 3. nove Devojčice iz Berlina. / Meni se dopao boravak u tršiću ljepo. Ja sam uposnala Sašu i Juliju oni dolazeiz njemačke. / Meni*

*se u tršiću jako doaplo sato što sam jako Puno video i Pronašao. Ja sam uposnao Jovana is minchena, viktora is Italie, Sasu iz minchena i Igora. / ovako mi se dopalo u tršiću. / Боравак у Тршић је био незаборавни зајмо шмо сам имала Друјарице и Много ми се свигело. ... У слободно време Причала сам са Друјарицама. / Памтићу Тршић њо новом Друшћу и Вуку Караџићу. / Излећ го веопада. / Meni se dopada u tršiću. / У Тршићу сам се добро провео, нашо сам новог другара Alexanar / он живи у гричкој. / На Журката смо гледали Фудбалске utakmice... / На радionicama neznam šta sam naučio. / у журку ије било мало досадно али išlasam naplje u terrasu da se igram carte sa drugare. / научила сам нови рећи и исто сам научила folklor / упознала сам 2 друјарице из русије. / забавили смо се и ѡкд... / ићрали смо јуст данс. / ... de sam ja naučio o milunki savič. / Ja sam ist naučila dve nove Pesme... / На Радioniце на училасам Фолклор, Глумз и Миузику. / Ог српске хране сам ићробала месо са кромјилићима, и салаћу. / Још сам ићробала нај укусниу сућу у целој Срдији. / ... onda sam u požnala noga priateglie. / Meni se najviše izled u banju Kovilaću obpala ... / ... a moj omiljeni (излет) je bio do kuće od vuk karačić. / Naj bolji izlet mi je bio u crkву koja se zove Tronoša. / ...alli grana nie dobra.*

Такође, у писаном изразу ученика учили смо изузетно чест манир припајања енклитика и проклитика главној речи или других врста синтагми: суми, сфићамисе, кадсмо, лејобило, билејо, незнам, мисе (више пута), урегу, затошто, саћошћо, наћпример, išlisto, neznat, ићралисмо, диоми, радиласам... Супротно томе, многе речи су неочекивано учестало писане из два дела, нпр.: нај јејши, и роћнала на ради оницама, нај јејши, нај лејсе, њо шћо (ћошћо), нај укусниу, ћамћи ћу, пре лјер, ратти ћи, не шћо, нај болји, нај доји, свис то... Неке речи су неоправдано скраћиване: ићрове(ла), ка(да), десер(т), ићра(о) сам, ћоко(м) дана, ућозна(о) сам, ићрич(а)о, на журкам(а),..., док су друге прошираване: *pustavao* (пуштао), *dolazimi iz, sports...*

Но, када је реч о познавању графема српске азбуке и абецеде, занимљиво је колика диспропорција постоји између познавања двају српских писама. Добијени резултати указују да је од укупног броја писмених састава, њих 27 писано ћирилицом, а 38 латиницом, са напоменом да је избор писма био лични. Међутим, евидентно је да је у оба случаја било имплантирања графема страних писама у текст писмене вежбе и то чешће унутар ћириличних текстова него обрнуто. Утврдили смо присуство абецеде у 17 ћириличних радова, дакле, од 65 издвојили смо свега 10 чисто ћириличних текстова без убацивања латиничних слова. Чак је ученик по имену Ђорђе у свом саставу написао: „Научио сам да брже пишем ћирилицу на језичкој радионици.“, што је похвално у сваком смислу. Потпуно је обрнута ситуација са латиничним текстовима где су у свега 4 латинична текста имплантирана ћирилична слова, док су преостала 34 рада чисто латинична. Међутим, ситуација ипак није тако једноставна јер је унутар текстова било мешања штампаних и писаних, малих и великих графема обеју писама, али и фреквентне употребе иностране абецеде: *najvise, lepse, minhcen, losa, nista, trsic, zurka, Colo...* Такође, као што ће се видети из примера који следе, неретко се дешава погрешно писање ћириличних слова „љ” и „њ” под утицајем латинице као „лј” и „њј”, па чак и метатеза у латиничној верзији као „јл”. Такође, нека слова су неоправдано удвајана, а нека неочекивано изостављана, вероватно према утиску слушне перцепције или стеченом



правописном осећању на основу језика земље из које долазе. Евидентне су и честе грешке везане за писање одређених гласова – и то пре свега фрикатива и африката (примена „ошишане латинице”, употреба диграма). Будући да су слова у тесној вези са гласовима, ове грешке се подједнако могу сматрати и фонетским јер не можемо знати да ли ученик не познаје српска писма или фонетски систем. Са друге стране, ове грешке се могу правити и услед непознавања лексеме или њеног облика (морфологија). Закључке о конвертовању писама унутар текста документоваћемо примерима (уз подсећање да се у наведеним реченицама могу наћи и друге грама-тичке грешке које нећемо сада апострофирати, али их је битно уочити и повезати са потоњим закључцима):

*Мени се свићало Муџиќка радioniца и Sport. / Мени у Trčićу диоми лејо и радиласам неке другару Хелена, Уована, лела, Исас, Igor, Hora, Лара. / У Trišićу сам се добро proveo, паšo сам novog другара Alexanar... / Ја се sovem<sup>2</sup> Вукторија Петровић. / Nezaboravni boravak и Tršićу / Мени се и Tršićу jako свугело. / Ја сам ипоснала Sašu и Juliju... / Ново сам наућила „volklor” у радионици. / Ујознала сам гостиа друћара а њо су: Јулија, Тамара, Viktoria, Дуња, Дариа, Мину, Сапу... Тамара је из Mihena, Јулија је из Stuttgarta, Viktoria, Дуња дариа су из erlangena. И Сара је из Mihena. / Dobro, али не јегем даш љуно. Научила сам 3 нове pesme. Мамасџир, јер је њамо crkva стара. Пробала сам љасудј. Naj боле је дила... / На журкама ist baš nisam vollela да idem. и да malko играт коло. / Незаборавни доравак у Tršićу ... и Дороџеа, Аџина и Нина долазе из Немаћке. / Мени је ово најдољи камј на који сам ишао. / Незаборавни доравак у Tršićу / Tršič нечу саборавиџи. / Памџићу Tršič са друћарима. / Нрана дила у реду немам љуно да љишем о нрана. / Мени се нојо дођао љршић и нашла сам љуно нових друћара. Они су иџо из Немаћке. Била сам највеће време најолју. нрана је иџо вила нојо укусна. / Када нисмо имали ље љаузе, имали смо различите часове, љамо сам наућила коло. / Ако сам скрос искена онда је било љрошле јодине мнојо долје. Али сам ујознала: Ана, Јована, Тијана и Елена исве су из minchena као ја + било је Мнојо лејше са нјима. На журкама је било љрошле јодине isto долје али сам isto baš љуно љлесала и љевала да ме boleо љлас. Слободно врте сам увек љроводи да љелевоном заџошџо сам само љо имала Тага. Све шта сам иџила нисам даš нишџа научила заџошџо сам то већ знала љре љоја. Ја тислимда че ми се сиџра сводеџи највише... / Да, baš ми се свџјало да budem овде и Tršič. / Научила сам да играт folklore. / Ја џи рамџити ову недејлудана као да џи била смешна и лепа. / Нрана је дила довра. / Ја сам се droozila... / Никола и Вук су из Иџаље. / Нрана је иџо дила укусна. / Мени се доајо у Tršičу. / Инаће са љроводила слободно време са друћарима ...*

Због огромног броја грешака, заиста је тешко разграничити оне које се тичу графичке од оних које су у вези са познавањем српског гласовног система, па чак и облика речи. Као што се може видети, писање слова унутар речи неретко карактерише замене графема, али се то сасвим оправдано може повезати са недо-

9 Ево типичног примера преклапања графичке и фонолошке грешке: ученик у истој реченици меша ћириличну и латиничну графичку, при том вршећи алтернацију гласова с и з у речи sovem уместо зовем. Ми не можемо на основу поуздано знати да ли овај ученик не зна гласове или азбуку, тј. који је узрок ове грешке. Оваквих преклапања, као што се може видети у свим наведеним примерима, има пуно.

вољно развијеном слушном перцепцијом (тј. вештином слушања) или недовољно стеченим знањем из области фонетике и фонологије српског језика, па, коначно, и са недовољним познавањем склопа српских лексема и њихових облика (језичка подручја стоје у узрочно-последичној вези). Заправо, грешака је толико да је занимљиво уочити многоликост ових примера као што су: *svijalo mi se* (свиђало ми се), *slovodno vreme, igram Colo* (коло), *hodnih* (ходник), *Srbskom, њелевоном, provalasam* (probala sam), *Мамасџир, grička, никан* (никад), *огма, вило* (било), *завићај, шурка, хаус* (хаос), *боравек* (боравак), *манасџер, Manestir, monastere, манасџира, rantititi, укосна храна, grana nije dobra, најјусније* (најукусније), *dobadaju* (допадају), *obrala* (допала), *doajdo* (допало), *излед* (излет)... *На Зуркама, смесно, sfiga* (свиђа), *очем* (хоћу), *Мој најлепше ижле* (мој најлепши излет), *šato sto tu živim, svičalo Муџиџка radionica, из Иџалие, и роџнала noga priateglie, месо са кромџидићима, на маскемдалу, знаџи* (значи), *Немаџке, Триџиц неџу џадоравиџи., џриџала, говра* (добра), *Миџуџику, Мој, се rantiti* (ће памтити), *Инаџе, droozila* (дружила), *Devoičice, Trčic, U Trišiču, куча* (кућа), *џевали хумну, svetsko privenstvo* (првенство),

Најчешће грешке овог типа тицале су се замене гласа „ћ” са „ч”: *наућио, Немаћке, џрилићно, инаће, ућила, gričkoj*; али и обрнуто, ту је и супституција „ч” са „ћ”: *ја џу џамџиџи, џе да биде...*; затим, „ћ” уместо „ђ”: *свићао, џ* уместо „ж”: *на џурџи*; изостајање графеме (фонеме) „ј” у непосредној близини слова „и”: *Иџалие*; и супротно: уметање графеме „ј” у непосредној близини слова „и”: *бијо*; писање „ј” уместо „љ”: *доје*; „з” уместо „с”: *зам* (сам), *за* (са); и обрнуто: „с” уместо „з”: *ис, совем, сџиоџиџо, ујоснао, на џлету* (излет); „з” или „ш” или „ј” уместо „ж”: *живим, на зуркама, шуркама, јурке, droozila*; „ч” уместо „т”: *џиџо*; „л” уместо „о”: *иџрал*; изостављање удвојеног вокала: *золоџки врџи*; „џ” уместо „ч” *џриџала...* Тако је назив места у коме се камп одржавао написан на више различитих начина: *Труџићи, Триџић, Trišič, Trčic, Триџиц, Trčic, џrcic*. Слично томе, ученицима били су спорни топоними: *БАЊАКОВИЉАФА, banja Kovilača, ковилаџа, manastir Tromaša, Тронаџа*, али и антропоним: *Vuk Karačić, vukarovič*. Ово је заиста изненађујуће јер су ова три наведена имена била врло фреквентна у говору и писму не само на језичким радионицама, већ и у слободним активностима (будући не само да су посетили кућу Вука Караџића и стално у шетњи пролазили крај ње, већ су имали обраду наставне јединице о њему, а његово име је исписано свуда у Тршићу; Тршић је место у коме бораве на кампу, а у Бањи Ковиљачи су провели један дан на излету).

Сви ови наведени, а и бројни други примери (погрешно написаних графема) које ћемо видети у даљем тексту, више су него јасни доказ о томе да ученици из дијаспоре нису овладали пре свега фонетским системом српског језика, а потом ни српском графијом.

Када је реч о морфолошком плану анализираних текстова, већ из претходних примера могли смо уочити да ученици из дијаспоре употребљавају ограничени фонд врста речи и врло оскудне обличке форме, тј. јасно је да ученици владају тек најосновнијим врстама речи и превасходно основним граматичким облицима. То и не чуди када смо се уверили да основу, а то су фонетика и фонологија, нису савладали на очекиваном нивоу. Наравно, уочили смо значајан број разноврсних грешака и оне се тичу скраћених облика радног глаголског придева (*našo sam*) или

неправилних глаголских облика (*Ja dolazi iz France., prvo dam hotela..., Na Зуркама било смесно. ...али мало било досадно, Научило сам, ја би хтео да продујију ..., Журке ми се не свидалију, диоми лејо*). Наведимо и примере неправилних облика суперлатива (*Нешићо од најлејей*), непоштовања начела двоструке негације (*ništa mi se dopalo, Ništa je bilo novo. Нишића знам...*), упрошћавања везничких израза (*збој, зајо* уместо: зато што, због тога што) и бројних других обличких аномалија. Под утицајем језика свог окружења, врло често у њиховим текстовима доминира лична заменица 1. лица једине (*ја*) што није карактеристика српског језика будући да ту информацију већ у себи садржи наставак за облик у одређеном глаголском времену (*Ја се зовем Tamara Vasey. Ја имам 12 godina. Ја сам из Engleske.*). Такође, сасвим очекивано, већ у претходно наведеним примерима могли смо уочити неадекватну употребу и недовољно познавање врста и подврста речи и то пре свега заменица, предлога, прилога и придева, нпр.: *svašta radionice*, (свакојаче радионице), *ge* (где), *Nezaboravi boravak* (незаборавни), *највеће време* (највише времена), *јуне друјарице* (пуно другарица), *ако нисам* (иако нисам), *и терасу* (на тераси), док су именице и глаголи генерално најфреквентније врсте речи у тексту. Узвика и речци нема. Не изненађује ни слабо познавање и погрешна употреба граматичких категорија рода, броја и падежа, нпр.: *најлејше ијле* (најлепши излет), *и ројнала нога приатеглие* (упознала многе пријатеље), *нови коло* (ново коло). Јасно је да недовољно владање морфологијом даје основа за крупне синтаксичке неправилности па нас ова констатација директно уводи у морфосинтаксу. Наиме, услед непознавања граматичких облика, врло често у реченицама деце из дијаспоре долази до одсуства конгруенције међу деловима синтаксичких целина. За све наведено, следе примери:

*Нај лејши излеј дио је кад смо ишли у Београд шјо смо ишли \_ зоолошки врј или у манасири Троноша („зато” и „у” – изостављени). / Била сам највеће време најојју. / ...излеј за јроношу / Научили смо три нове песме, којј ми се бај добадају. Мени се највише излед у банју Kovilaću обрала зато што је мени тај место бај леп био и пријало ми мало. / По мени се излеј највише гојао када смо били у Манасири Троноша. / У словодно време сам изаша у терасу са тоји нови другови. / У folklor сам научила да играм Colo. Памјићу („га” – изостављено) као лејо месјо за годрим људима. / На тришћу је имало сваки дан журка али ја нисам био ни на једној, радије сам проводио време са другарима и гледао светско прivenstvo и кошарци./ Мени се боравак овде добро dopalo. Boravak у Тришћу ми се свидјало. / Боравак у Тришћу мени је било ирелејо ујознала-сам јуне друјарице све ијалианске / Ја ћи раптити жука лепе друженје. / ...али највише ми се свићало колаче. / Свицао ми се посјета од Vuka Караčićа био ми је пре лијеп и ја бић опет отишао тамо... /...најбоље те било оно месу и уторку. („место које смо посетили у уторак”) / ...зајим слободно време сам јровела иричаји са моје друјарице и јуно јоја. / ...од све хране најусније дилоје горушак. / Probala сам нове колаче и нове hrane. / Журке су исто јако лепо били, пуно смо plesali. / Моје другари су из Nemačka. / Журке нису ми се бај пуно свидале због не volim журке али мали и да... / Нашла сам пуно нове другаре кау Mina, Lena, Helena, Teodora, Zara, Mila, Alexia и пуно више. / Ујознао сам три друјаре Никола, Ијор, Исак и Вук. / Nema пуно да кажем од њима али је увек лепо. Ја mislim да једна од излеј најлепши че да буде у Beograd. / Журке су били бај cool... / Provela сам се онако на журкама зато што нису били толко српске песме. / Мени се бај свића чај од*

*doručka. / Ишли смо у кућу од Вука Караџића. / На журкама није ми се дошао. / Izlet što mi se je najviše svidjalo je bilo u Manastiru. / Meni se u Tršiću jako cvidelo jako da sam našao nove drugare i imao sam dobre učitelje. / Овај боравак ћу да њамџим само леџим мислима (недостаје предлог „по“). / Друштво шио сам ујознала су: Ана-Хелена-џина-Анна-Егоардо-Викџор-Вук-Тијана-Елена. / ...ујозналасам џуне друџарице све иџалианске. / Ујознала сам џуно друџарице.*

Наведени и бројни други примери скрећу пажњу на учестале падежне грешке:

*Ramti ću Tršić o Vuka Karačića / Ja ћу њамџиџи боравак у Тршићу збоџ заџављању и излеџа и учења. / ја са моје друџарице, раџујем се на наш излеџ у Беоџраџ. / немам џуно да џишем о храна. / Мина и Мила долазе из Ерланџена у Немачка. / ...али коџ куће од Вука ми је вило најлеџше. / ...га одџоварам на џиџања од учиџеља. / ...када смо били у Манасџир Троноша / igrala sa Ana i Aleksija i Sarom Jana i Helean i Teređora / Били смо у манасџир Троноша. / На раџионицама научио сам да иџрама коло и химну од Срџију. Нај леџши излеџ био је каџ смо ишли у манасџира Троноша. / JA SAM UPOZNAO ISAKA ON JE IZ NJEMAČKOG. / Boravak u Tršić nije bio dosadan. / Upoznala sam: Paula, od Canarska ostrva, Stefan i Tea is Nemačka, Oksana, Nikolina, Nina, Sara is Frančusku. Nisam bila mnogo u žurku a li kad sam bila baš mi se svijalo. / Dolazim iz Pariz. / Ja sam upoznala nove drugarice od francuska – victoria, Teodora, Nikolina, Sara, Millie i dunja. / На раџионица било јако заџавно и научила сам на фолклор нове кореџраџије. / Ујознао сам три друџаре Никола, Иџор, Исак и Вук. / Ja igram тој телефон. / Učila sam da igram novi kolo u folkor, da glumim, da pevam једна рјесма. / Ујознала сам Лару из Француске, и Дуња из Немачке. / Вилисмо у вукову кусу и у манасџира али мени сџиџамисе џуно у вукову кусу. / Ja dolazim iz Španije, imam 14 godine. / Ja imam 11 godine. / Svićao mi se posjeta od Vuka Karačića bio mi je pre lijep / sa тоји нови другови / ...га чиџам и џишем на ћирилицу. / Ja sam овде познао Milene iz Rusije i allex Velike Britanije, ...Oksana Francuska i mnogo добри другари. / На журку ја сам приćала са другарце... („на журци” – заправо се ради о спортским активностима током којих су се ученици журили на ливади).*

Упечатљиве су и грешке у грађењу и употреби глаголских времена и начина, било да је предикат (глагол) изостављен, погрешно употребљен или написан. Ученици користе само облике основних глаголских времена – перфекта, презента и футура. За наведено, неколико илустративних примера:

*Моџ наилеџше ижле је био каџ смо били у манасџир, суџира иџем у Беоџраџ и мисли да оче ми бџде леџо. / Мени сџиџа ми се у Tršić И очем да доџем оџеџи. / На Журкама било смесно. / Sam upoznano neki drugari. /...Dobro bilo alli grana nie dobra. / ĉi da ramtim... / Ičiću u Beograd i mislim da ĉete da se sviđa. / Družili svi Radismo Sport Bilo je smešno / Kad Nina je trila po mene („трчала“). / Ću da saramti boravak u Tršiću pošto sam mašla puno drugari. / Мене је доџао у тршићу. / Ništa novo sam иćио. / ...и звала џорџицу каџ бих смо добили иџелефоне. / Мени у иџрсис биџоми леџо и раџиласам неке друџаџи Хелена, Јована, Сара, лела, Иџор, лена, Нора, Лара. / Први дан каџ смо дошли одма ми се све доџал / Памџиџиџи ћу се о друџара. / Каџ је био одмор ја са моје друџа-*

*рице игемо у собу и њричале смо. / ...али мало било досадно. / Научило сам да играм коло и химни од Србију. / Да будем искрен много ми се допало, ја би хтео да продуђију Кемп, али не може зато што исто треба да дођу друге деце и исто да се друже Камо да буде бар 2/1 дан више да би (изостављено „смо“) се болје упознали. / ...али мало било досадно, / се пантити ово по другари јер су уради да и то што је досадно да бу де забавно. /*

Што се синтаксе реченице тиче, евидентно је да постоји велики проблем у писменом изражавању. Ред речи у реченици се не поштује, јављају се необичне синтаксичке конструкције, постоји велики број незавршених, непотпуних, па и бесмислених реченица. Најчешће је реч о простим реченицама, а оне проширене или сложене углавном нису ни семантички, ни синтаксички уређене на најбољи начин, што ћемо видети у наредним примерима (а могли смо видети и у претходним):

*Мени се на мом времену на њришићу, највише, шћо сам нашла њријаћеље (у главној реченици изостављен облик глагола гоѡасћи). / На журкама су биле интересантне и забавне. / Друшћиво шћо сам ѡзнала су: Ана-Хелена-ћина-Анна-Егоарго-Викћор-Вук-Тијана-Елена. / Мени овде је лепо, приредба интересантна и забавно. / Храна није ми се даи гојала. / Журке нису ми се даи гојале... / Ја не једем много онда храна ми се није свијала. / ...Храна није била као супер али пролазило је. / Журке ми се не свиђалију зато исто нисам ни отишао и не ћелим да причам о томе. / Слободно време био је ОК, играо сам се карте али David mogao је више да ми даје разговор. / ...Најболји излед немам. / Сваки излед је имао своје зато што ти су различита места и свако своју лепа лепоту. / Највише ми се излет Манастир Трноше допадао. / Ја ћи памтити ови недејљудана каи да си била смећна и лепа. / Било је лећо и уредно и ѡзнала сам Дуњу, Нину, Аћину и Дороћеу. ...Саг је ћема шурка на регу знаћи било је кул и забавно ићралисмо Јуст ганс... / Нисам волела колаче, али ми су се свиђеле ѡрженице јућрос, ћамћићићу ћу ѡришић, јер сам овде се више оћворила нећо шћо радим у немачкој. / Мени се у тршићу јако допало сатошто сам јако пуно видео и пронаћао. / У Тришићу имало је сваћа радонице де сам ја научио о милунки савић и имало је излете, а мој омилјени је био до куће од вук караћић то је тако што сам видео како је он живео и храна је била сјана. / Мој омилјени излет ије било монастере зашто у музеи сам научила нови стваре из вукаровић. / Мени је у слободно време било досадно али можда сам и са неким ѡрицала. / У Тришићу имало је сваћа радонице де сам ја научио о милунки савић и имало је излете, а мој омилјени је био до куће од вук караћић то је тако што сам видео како је он живео и храна је била сјана. / Исто сам научила Dramsko и plesati kolo.*

Када је реч о лексици, испитаници су се служили више него ограниченим речничким фондом (видљиво из свих досад наведених примера), док су многе речи биле фонетски (графијски) модификоване (што је, као што смо могли видети, најупечатљивије управо на примеру речи *Тришић*). У текстовима доминирала је и понављала се оскудна лексика која се очигледно користила на језичкој радионици у фази припреме за писмену вежбу. У мањем броју случајева забележили смо и примере жаргонизама што не изненађује с обзиром на узраст ученика (пубертет):

*На журкама је било сћрава! / Боравак у Тришићу је био сућер! Журке су увек различиће. Јуст dance! / било је кул! / Ја сам се у Трици ОК проводила. / Храна ми се дојала само има још мало нешћо шћо ми није било сућер, / знаћи (значи) било је кул и*

забавно...

У текстовима се могао осетити и утицај дијалекатских карактеристика с обзиром на место порекла њихових родитеља, бака и дека. Ево неких примера:

*Taj će idemo u petak. Zbog drugara zato neki su bili u moj razred. / Meni mi se dopada Tršić, što sam poznala mnogo drugari. Na radionice mnogo mi se sviđa što sam naučila mnogo. Meni mi se sviđa Vukova kuća.*

Нажалост, било је чак и деце без икаквог знања српског језика, што је био случај и са овим писменим саставом: *Oksana, StanKović, 12 godina, ja sam fransuski. Ja živim belfort.* Остатак текста био је написан на енглеском, након безуспешног покушаја писања „на српском”. Ово није усамљени пример.

Што се дужине текстова тиче, они су били релативно кратки и састојали су се од неколико реченица. Заправо, на часу писмене вежбе, како бисмо им олакшали, понудили смо им потенцијални план текста од 8 теза (у виду питања), тако да су најдужи писмени састави били својеврсни одговори на ова питања. Нажалост, било је и писмених текстова у виду непотпуних одговора, без иједне целовите реченице.

Опсервације и рефлексije током наставе у језичким радионицама Летње школе „Лето у завичају” додатно потврђују изведене закључке. Будући да су засноване првенствено на усменим одговорима и активностима на часу, ове опсервације могу заокружити наведено следећим запажањима: у изговору српских речи и реченица осећа се јак утицај њихових матерњих језика<sup>10</sup> (на плану модификације гласова и реченичне мелодије); ученици нису вешти у читању текстова који су обрађивани током језичких радионица – изостаје течно читање и разумевање прочитаног јер већина отежано чита; већина ученика служи се само латиницом<sup>11</sup> или има парцијално знање српске ћирилице, услед чега нам је био отежан рад на часу када су лингвометодички текстови били написани ћирилицом; због недостатка основног речничког фонда, имали су потешкоће са разумевањем текстова који су обрађивани, али и са креирањем усмених одговора на српском језику. Иако су показивали мотивисаност и радозналост на језичким радионицама, већина њихових одговора била је рестриктивна.

### Закључак

На основу изведене анализе и добијених резултата истраживања могли бисмо синтетизовати недвосмислене и не баш охрабрујуће закључке. Наиме, добије-

10 Приликом употребе појма матерњи за језик деце наших исељеника полазимо од чињенице да су рођена и одрасла у иностранству (што подразумева комуникацију са вршњацима у вртићу, школи и осталим друштвеним садржајима. Наравно, уздржани смо у вези са овим јер има и оне деце која су рођена у иностранству, али се у породицама и даље говори српски језика као матерњи. Речју, статус српског језика у породицама наше дијаспоре је релативан и зависи од много чинилаца психолошке и социолошке природе.

11 Због непознавања ћирилице, а оправданог очекивања да се на средњем и старијем школском узрасту ученици успешно служе њоме, били смо принуђени да ученицима прилажемо наставни листић са штампаним и писаним словима ћирилице како би могли пратити наставу на језичким радионицама у кампу „Лето у завичају”.

ни резултати су потврдили претходна уверења да већина тестираних ученика из дијаспоре не влада ћирилицом у потпуности или је познаје делимично, те се успешније служи српском латиницом, при чему, опет, долази до мешања српских писама са алфабетом држава у којима су рођени и где се школују. Ученици су склони да у свом тексту мешају мала и велика, штампана и писана слова абецеде (српске и европске) и ћирилице. Већина испитаника не познаје правила српске ортографије: велики број њих не користи интерпункцију, покатакд ни тачку на крају реченице; врло често ученици не почињу реченицу великим словом или пак велика слова употребљавају у средини реченице и речи без поштовања српског правила писања великог слова. Прибегавају спајању енклитика са главном речи под утиском слушне перцепције. Многе основне српске речи пишу (и вероватно изговарају) произвољно на основу властитог аудитивног утиска па су у тексту честе словне рестрикције, те супституције, пермутације или пак додавања слова унутар написаних речи. Ученици не поседују основни речнички фонд.

Евидентне су честе грешке које се врло упечатљиво виде на свим језичким нивоима: лексичком, графичком и ортографском, фонетском и фонолошком, на морфолошком и синтаксичком плану, као и на плану семантике реченице. Састави су кратки са неразвијеним и простим или недовршеним реченицама. Анализиране неправилности веома су разноврсне и да та различитост потиче од хетерогености састава ученика у групама. Сви ученици долазе из различитих земаља па и из различитих градова унутар једне земље, предавали су им различити наставници српског језика, а различите су и породичне и фамилијарне говорне навике и ставови према Србији и српском језику, а коначно њихов распон година је од 10 до 16. Све ово су разлози за немогућност категоризације проблематике и извора њихових грешка као прототипичних. Другим речима, хетерогеност састава ученика резутовала је хетерогеношћу индивидуалних језичких грешака у писменим саставима. Генерално узев, на основу анализе утврдили смо да је већина испитаника показала познавање српског језика на почетном нивоу (А1 или А2 ниво), док мањи број ученика достиже средњи ниво (Б1).

Резултати спроведеног истраживања уверили су нас да је настава српског језика у иностранству веома захтеван и комплексан подухват и то понајпре када се ради о статусу и нивоу познавања српског језика од стране потомака наше дијаспоре. Језичка слика српског језика деце наших исељеника није охрабрујућа упркос чињеници да похађају српске допунске школе. Ово само потврђује колико су ове школе у иностранству важне и колико би требало пажње и бриге уложити у реализацију ове наставе која је по свим параметрима знатно отежавајућа у односу на наставу српског као матерњег језика која се реализује у редовним школама у Србији. Спроведена анализа и синтетизовани закључци одличан су путоказ у ком правцу треба унапређивати наставу српског језика у иностранству, а то је свакако усмерење ка наставној методологији српског као завичајног језика. Досадашња пракса да се у тим школама спроводи настава српског као матерњег очигледно је несврхисходна и нефункционална.

Циљирана лиџераџура

- Brecht, Ingold (1998): Brecht, Richard D., and Catherine W Ingold. "Tapping a National Resource: Heritage Learners in the United States." *ERIC Digest*, Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1998. (www.cal.org/ericll/digest/brecht01.html)
- Valdés (2000): Guadalupe, Valdés, Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language teaching professionals, *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*, O. Kagan & B. Rifkin (eds.), Bloomington, 375–403.
- Јањић (2018a): Јањић, Марина. *Методика наставе српској као завичајној језика*. Ниш: Академска српска асоцијација.
- Јањић (2018б): Јањић, Марина. Темелна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. *Српска славистика*, 2, 147–159.
- Јањић, Мијајловић (2020): Јањић, Марина, Мијајловић, Ана. Сложена наставна контекстуализација као фактор унутрашње мотивације у настави српског језика као завичајног, у: *Српски као сџирани језик у теорији и џракси IV*, стр. 283–298.
- Јањић (2023): Јањић, Марина. Српски језик у школама ван граница српског језика, у: *Границе српској језика*, Београд: ЗУОВ, стр. 201–221.
- Јањић (2024): Јањић, Марина. Макро-приступи – нови модел наставне методологије у формалном учењу српског као завичајног језика, *Исходошџија / Originations* 10, 2024. 117–133. <https://doi.org/10.46630/ish.10.2024>
- Јеласка (2007): Jelaska, Zrinka. „Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja.” *Lahor*, časopis za hrvatski kao materinski, drugi, strani jezik, god. I, br. 3 (2007): str. 86–99.
- Kagan, Dillon (2003): Kagan, Olga, Dillon, Kathleen. A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. *Heritage Language Journal*, 1 (1), 76–90.
- Kondo-Brown, Brown (2007). Kondo-Brown, K., & Brown, J. D. Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment (pp. 3–16). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lynch (2003): Lynch, A. *Toward a theory of heritage language acquisition*. In A. Roca and M.C. Colombi (Eds.), *Mi lengua* (pp. 25–50). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- McQuillan (1996): McQuillan, J. How should heritage languages be taught?: The effects of a free voluntary reading program. *Foreign Language Annals*, 29, 56–72.
- Montrul (2012): Silvina, Montrul. *Is the heritage language like a second language?* *Eurosla Yearbook*, 1–29.
- Polinsky (2015): Polinsky, Maria. Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26.1, 7–27.
- Fishman (2001): Fishman, Joshua. 300-plus years of heritage language education in the United States. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 81–99.
- Hornberger, Wang (2008): Hornberger, N. H., & Wang, S. C. Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D. M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (pp. 3–35). New York: Routledge.
- Carreira (2004): Maria, Carreira, Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner, *Heritage Language Journal*, 2, 1–25.
- Wiley (2008): Wiley, T. G. Chinese “dialect” speakers as heritage language earners: A Case study.



In D. M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 91–106). New York: Routledge.

Wu, Chang (2010): Wu, Ming-Hsuan, Chang, Tzu-Min. *Heritage Language Teaching and Learning through a Macro-Approach. Working Papers in Educational Linguistics 25/2: 23–33.*

### *Извори*

<https://prosveta.gov.rs/prosveta/predskolsko-i-osnovno-obrazovanje-2/dopunske-skole-u-inostranstvu> (посећено 8. 5. 2024)

<https://okcvukkaradzic.edu.rs/aktivnosti/radionice/91-letu-u-zavicaju> (посећено 8. 5. 2024)

Marina S. Janjić

## **THE LANGUAGE PICTURE OF SERBIAN CHILDREN IN THE DIASPORA**

### *Summary*

The paper deals with the knowledge and use of the Serbian language by children of Serbian emigrants around the world, who attend Serbian supplementary schools in the cities of the foreign countries where they live. The aim of this research is to present a realistic picture of the status of the Serbian language in the diaspora, which can be fundamental for the theoretical organization and practical realization of the methodology of teaching Serbian as a heritage language. The research included middle-aged and older-grade students of Serbian supplementary schools (from fourth to eighth grade) who during the summer of 2023 stayed at the NOKC «Vuk Karadžić» in Tršić at the Serbian language and culture summer camp called «Summer in the Homeland». Based on the analysis of their written compositions, which examined not only their use of Serbian letters and spelling rules, but also the students' vocabulary and knowledge of the functional grammar of the Serbian language, we can conclude that their literacy and command of the Serbian language in general is at a very low level.

*Keywords:* Serbian language, diaspora, Serbian schools abroad, students, written compositions



**Весна Р. Крајишник<sup>1</sup>**

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

<https://orcid.org/0009-0004-7105-4863>

## СТЕПЕНОВАЊЕ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Текст је основно средство за усвајање и процјену вјештина читања и слушања у настави страног језика. Он представља и основу сваког уџбеника, али и тестова којим се врши евалуација ученичких постигнућа у усвајању језичких компетенција. У зависности од нивоа знања језика и узраста ученика, њихових потреба и циљева, текстови се прилагођавају по теми, садржају, обиму и понајвише по избору лексике и граматичких садржаја. У *Заједничком европском оквиру за живе језике* (ЗЕОЈ), предложене су скале нивоа које илуструју опште способности разумијевања визуелне и аудитивне перцепције садржаја на страном језику. Иако у њима нису прецизно наведене тематске јединице, нити језички садржаји које је потребно усвојити за одређени ниво знања, дати су крајњи аутопути које ученик треба да произведе на сваком нивоу познавања језика. У складу са тим, креатори програма, уџбеника, као и сами наставници, морају да се ослању на степеноване лексичке и граматичке садржаје. За потребе српског као страног језика нема прецизних и стандардизованих података који би се односили на степеновање језичких садржаја за сваки појединачни ниво знања, мада се, од појаве ЗЕОЈ-а на нашим просторима, почело озбиљније приступати овим питањима. У раду ће се указати на значај степеновања текстова, валидне критеријуме за њихово степеновање и дати два примјера за три нивоа знања на различитим врстама текстова.

*Кључне ријечи:* српски као страни језик, степеновани текстови, вјештина читања

### 1. Увод

Степеновани текстови, за разлику од степеноване лектире која се користи у настави страног језика од друге половине 20. вијека и која је врло заступљена у издавачкој продукцији многих земаља, углавном су засновани на индивидуалној процјени аутора уџбеника и наставника у учионици. Циљ и степенованих текстова и степеноване лектире исти је – да пруже ученицима<sup>2</sup> разумљив инпут ради овладавања рецептивним способностима на страном језику на одговарајућем нивоу знања. Такође, и једно и друго засновано је на критеријуму одабира лексике према фреквентности (што се постиже приликом адаптације), односно њеним прилагођавањем језичким компетенцијама ученика. Оно што их разликује је избор тема – код степеноване лектире тема је наметнута садржајем књижевног дјела, док код

<sup>1</sup> [krajisnikv@gmail.com](mailto:krajisnikv@gmail.com)

<sup>2</sup> У раду смо се определијелили за термин *ученик*, а односи се на све који уче страни језик, без обзира на узраст, пол и услове у којима се усваја језик.

степенованих текстова, поготово конструисаних, теме се могу бирати на основу захтјева програма и потреба ученика.

### 1.1. Теоријско-методолошки оквир

Приликом конструисања или избора било каквог текста за потребе учења страног језика, потребно је водити рачуна о језичкој компетенцији корисника, њиховом узрасту и, у складу са тим, њиховим потребама. Сходно овоме, најзначајнији критеријум приликом избора или креирања текстова јесте одговарајући избор лексичког и граматичког материјала. У својој хипотези о инпуту Крашен наглашава да је неопходно да ученици буду изложени разумљивом инпуту, односно језику који је одговарајући њиховом нивоу знања (што се сматра идеалним инпутом) или чак један ниво изнад оног којим тренутно владају ( $i+1$ ), приликом чега у појединим случајевима може доћи до тзв. информационе празнине (Krashen, 1985).

У ЗЕОЈ-у<sup>3</sup> дефинисани су нивои знања страног језика кроз различите језичке вјештине, са нарочитим нагласком на вјештине читања, слушања, писања и говора, од нивоа А1 до Ц2. У овом документу дати су исходи за сваку поменућу вјештину, односно – шта ће ученик бити у могућности да испољи на страном језику (разумије приликом читања и слушања, искаже говорним или писаним путем), али нису дати и садржаји које је потребно усвојити за успјешно остварење исхода<sup>4</sup>.

Наглашавајући значај функционалне употребе језика, овај документ препоручује *иривилећоване шеме* унутар којих се „реализују језичке активности и које опредјељују начин говора и писања, разговор и размишљање” (ЗЕОЈ, 2003: 63). Дат је списак тема, преузет из документа *The Threshold Level*<sup>5</sup>, укупно њих 14, гдје свака тема представља једно тематско поље које се може дијелити на поткатегорије, а за сваку поткатегорију могу се установити карактеристични појмови. Под њима се подразумијевају језички садржаји (граматика, лексика, социо-културолошки елементи језика итд.) који су карактеристични за сваки језик посебно. „Сасвим је очигледно да избор категорија, поткатегорија и *карактеристичних појмова* не може бити коначан. Оне се бирају на основу одлуке аутора и резултат су процјене потреба ученика којима су представљене” (ЗЕОЈ, 2003: 64).

Примјену препорука из ЗЕОЈ-а данас можемо видјети у већини програма за учење страних језика, као и у глотодидактичким средствима која су на тржишту. Језик се усваја на функционалан начин кроз препоручене тематске јединице, које

3 *Заједнички европски оквир за живе језике*, Подгорица 2003, стр. 69–86.

4 „Не намеће се практичарима шта и како треба да раде. Само постављамо питања, али не дајемо готове одговоре. Функција Европског заједничког оквира није да прописује циљеве које корисници морају да слиједу, нити методе које морају да користе” (ЗЕОЈ, 2003: 5).

5 *The Threshold Level* из 1990. године је ревидирана, проширена, исправљена и ресетована верзија *The Threshold Level* др Ј. А. ван Ека, коју је Савјет Европе први пут објавио 1975. године као дио пројекта за истраживање изводљивости јединственог система за учење језика одраслих у Европи. Пројектна група имала је за циљ да развије концептуалне и планске инструменте како би помогла наставницима и планерима курсева да анализирају потребе ученика и да свјесно и експлицитно поставе одговарајуће циљеве учења. „Они су, за сваки језик у Европи, поставили еквивалентан захтев оптерећења садржаја за наставу односно учење језика како би се постигао задати минимум стандарда у таквом образовању. Тај задати минимум назван је **прагом знања**” (Суботић, 2004: 168). У овом документу дефинисани су општи (основне категорије човјековог живота и дјеловања које се сматрају неопходним за праг знања) и специфични појмови (људске индивидуалности и потребе). Међутим, често није могуће направити јасну разлику између ових појмова због преклапања језичких садржаја из домена човјековог окружења и домена његових потреба.

се, у зависности од потреба, могу даље секвенционирати, чиме се остварује прецизност језичког садржаја. Теме су исте за све нивое знања, али се оне спирално проширују са напредовањем у стицању језичких компетенција.

Међутим, иако су препоруке из наведеног документа врло конкретне када су у питању исходи за сваку од језичких вјештина и компетенција, језички садржај, као што смо видјели, није конкретизован. Његова реализација препуштена је предавачима и ауторима програма и уџбеника, који у том процесу треба да узму у обзир бројне критеријуме (лингвистичке и нелингвистичке), од којих је најважнији – потреба ученика. И док је граматички систем сваког језика прилично затворена лингвистичка категорија коју је довољно степеновати у зависности од нивоа знања, лексика је врло отворен језички систем који је тешко прецизно распоредити по нивоима.

## 1.2. Степеновање лексике по нивоима знања

Ако се пође од чињенице да је основни циљ учења језика комуникација на том језику (процес заснован на перцепцији, разумијевању и продукцији одређених језичких знакова), онда је неопходно научити оне знакове који се најчешће користе у комуникацији. Процес учења језика и усвајања лексике у настави почиње од коректног изговора појединачних гласова, у чему је сваки језик специфичан, али упоредо са тим, потребно је почети и са усвајањем основних, најнеопходнијих ријечи и израза, који ће послужити као средство идентификације и најелементарније комуникације, али и као полазна основа за даље савладавање језичког система (Крајишник, 2016: 13).

Препознајући значај лексике у процесу усвајања језика, С. Костић наводи да свака ријеч неког језика „носи најмање једно значење и постаје не само једина могућност именовања, него и једини облик исказивања мисли” (Костић, 1968: 61).

Међутим, већ дуго времена, а нарочито у другој половини 20. вијека, поставља се питање на који начин извршити селекцију лексема за одговарајући ниво знања. Избором лексике бавили су се многи лингвисти и методичари покушавајући да успоставе најфункционалније моделе за лексичку реализацију и критеријуме за њен избор (Вест, 1959; Макеј, 1966; Ховат, 1975; Хркаловић, 1982; Вучо, 1998; Удиер, 2009; Дражић, 2008; Крајишник, 2016). Заједнички став јесте да се лексика реализује кроз тематско-појмовне оквири, а главни критеријум је фреквентност. На тематско-појмовном принципу засновани су и бројни програми за дефинисање лексичког корпуса. У документу *The Threshold Level for Modern Language Learning System* лексика је представљена кроз 14 тематских јединица (домена), у оквиру којих је селековано 1500 ријечи које представљају лексички минимум за енглески језик. Иако назван лексички минимум, овај корпус, у ствари, представља праг знања, који је еквивалентан нивоу Б1 према ЗЕОЈ-у<sup>6</sup>. Креирајући лексички минимум за праг знања за српски језик, Ј. Дражић селековала је 1600 ријечи разврстаних унутар 14 тематских јединица (Дражић, 2008). На основу анализе лексике уџбеника за учење српског као страног језика и бројних писмених састава ученика, В. Крајишник издвојила је 1920 лексема које чине приједлог лексичког минимума на нивоу прага знања (Крајишник, 2016). Ријечи су уоквирене у 17 тематских јединица и профилиране кроз критеријуме фреквентности, дисперзивности, располо-

6 За већину индоевропских језика урађен је праг знања, који, између осталог, дефинишу и број ријечи за ниво знања Б1. Тај број није стриктно одређен и различит је за сваки језик: 1400 за руски, 2500 за чешки, око 3000 за словеначки и пољски (Дражић, 2008).

живости, покривености и научивости лексике.

Иако је, као што смо видјели, селектована лексика за праг знања за већину индоевропских језика, то није случај када је у питању селекција лексике према нивоима знања – од А1 до Ц2. Колико је нама познато, не постоји јединствен документ који би препоручио број ријечи и њихову селекцију дистрибуирану по нивоима, те се овим истраживањима и анализама баве појединачне земље и појединци лингводидактичари.

У складу са принципима програма прага знања, Министарство образовања Руске федерације издало је лексички минимум руског језика као страног селектујући лексику у пет нивоа: базични ниво – 780 јединица, први сертификациони ниво 1300 јединица, други сертификациони ниво – 2300 јединица, трећи сертификациони ниво – око 6000 јединица, четврти сертификациони ниво – преко 12000 лексичких јединица (Крајишник, 2016).

За српски као страни језик није урађена селекција лексике према нивоима знања, али започета су истраживања и у том правцу. За српски као нематерњи језик за дјечији, школски узраст урађен је избор ријечи за три нивоа знања која су еквивалентна нивоима А1, А2 и Б1 српског као страног језика<sup>7</sup>. За први циклус образовања (од 1. до 4. разреда) 600 ријечи (Крајишник, Догнар, 2018), за други циклус образовања (од 5. до 8 разреда) 400 нових ријечи (Крајишник, Догнар, 2019), а за трећи циклус образовања (од 1. до 4. разреда средње школе) 320 нових ријечи (Крајишник, Догнар, 2019) – укупно 1320 ријечи које би (заједно са још стотињак ријечи стручне терминологије из школских предмета) представљале праг знања српског језика који омогућава ученицима да се упишу на већину факултета и прате наставу на српском језику. Ријечи су биране на основу критеријума фреквентности, расположивости и економичности.

Бавећи се степенованом лектиром, Л. Меденица анализирао је корпус од преко 3000 ријечи из чега је издвојио 352 лексеме за које аутор сматра да одговарају лексичком минимуму српског језика за А1 ниво (Меденица, 2023).

## 2. Степеновани текстови

Степеновани текстови, за разлику од степеноване лектире која представља кохерентан текст који има своју, најчешће, књижевну структуру, краћег су обима, посебно креирани или преузети из неког извора и прилагођени потребама ученика и њиховим језичким компетенцијама. Међутим, степеновање и лектире и текстова има заједнички циљ, а то је – усвајање страног језика кроз развијање вјештине екстензивног читања<sup>8</sup>.

Настава страног језика се углавном одвија у учioniчким условима, у складу са дефинисаним програмима, прилагођеним узрасту и циљевима ученика. Већ смо поменули да се перцепција, али и продукција језика одвија унутар тематских јединица које су дефинисане у праговима знања, а касније и у ЗЕОЈ-у (лично представљање, дневне активности, слободно вријеме, куповина, здравље, образовање итд.). Те тематске јединице су, са дјелимичним одступањима, исте за све нивое зна-

7 Овај лексички оквир односи се на ученике, припаднике националних мањина, који образовање стичу на матерњем језику који није сродан српском (албански и мађарски), који живе у језички хомогеној средини и први и једини сусрет са српским језиком имају у учионици. Ова три приручника представљају помоћно средство у настави, а настала су као резултат дефинисања стандарда за предмет Српски као нематерњи језик за три нивоа знања.

8 Пажња ученика приликом *екстензивног читања* усмјерена је на откривање значења садржаја, за разлику од *интензивног читања*, које се сматра аналитичким (Меденица, 2023).

ња, али се језички садржаји спирално проширују са напретком знања. Основни критеријуми за избор или креирање степенованог текста јесте језичка компетенција ученика. Она се одређује, с једне стране, граматичким и лексичким садржајима којим ученик треба да влада на одређеном нивоу знања, а, с друге стране, исходима које препоручује ЗЕОЈ за сваки ниво знања. Приликом креирања текстова аутор (наставник) би требало у што већој мјери да се придржава ових оквира.

Што се тиче граматичких садржаја по нивоима знања, они су углавном одређени програмима, који су прилично уједначени, без обзира на установу у којој се настава реализује. У овом раду ћемо се руководити програмом Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету Универзитета у Београду<sup>9</sup>.

Као што смо већ навели, за српски као страни језик још увијек није урађена диференцијација и степеновање лексике по нивоима знања, те ћемо се, за потребе овог рада, послужити препорученом лексиком за српски као нематерњи језик за три нивоа знања, од А1 до Б1 (Крајишник, Догнар, 2018; Крајишник, Догнар, 2019а; Крајишник, Догнар, 2019 б).

За вјештину читања ЗЕОЈ препоручује следеће иходе:

*А1: Може да разумије веома крајње и обичне тјекстове, читајући реченицу по реченицу, препознајући имена, фамилијарне ријечи и основне изразе, ако је пошредно, и уз поновљено читање.*

*А2: Може да разумије краће и обичне тјекстове са великим бројем израза у честој употреби, рачунајући и неке општеприхваћене интернационалне термине. Може да разумије краће и обичне тјекстове конкретне садржаја о уобичајеним темама и напашеном употребом свакодневних фраза или израза са посла.*

*Б1: Може да чита нејосредне и чињеницама поткријевљене тјекстове, који се односе на његово подручје интересовања, са задовољавајућим степеном разумевања (ЗЕОЈ, 2003: 82)*

## 2.1. Врсте степенованих текстова

До степенованих текстова можемо доћи на два начина:

– преузимањем текста са неког медија (интернет, новине, забавници...), из уџбеника (за матерњи, страни, нематерњи језик), из енциклопедија, стрипова, сликовница итд., и прилагодити их језичком знању ученика;

– конструисањем новог текста.

У наставку рада ће бити дат по један примјер адаптације преузетог (регресивни процес) и конструисаног текста (прогресивни процес) кроз три нивоа знања.

### 2.1.1. Преузимање текста

Приликом преузимања текста потребно је водити рачуна о следећем: а) да изабрани текст буде у складу са темом, узрастом ученика и њиховим интересовањем, односно едукативним циљем који се жели постићи и б) да се језички садржаји (лексика, граматика, социо-културолошки елементи) прилагоде знању ученика. Адаптација преузетог текста обично слиједи ретроградни принцип, што значи да се од сложенијег текста гради једноставнији (Б1 → А1).

<sup>9</sup> <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs> / A1-C2 level description (in Serbian).

2.1.1.1. Примјер текста за виши ниво знања<sup>10</sup>

За виши ниво знања најчешће је довољно сачувати оригиналан текст уз евентуалне измјене и додатна појашњења: а) објаснити ев. непознате ријечи (архаизми, термини, синоними...), б) указати на специфичне конструкције (изрази, колокације, перифразе, фразе...), в) указати на узрочно-последичне, тј. зависне односе у сложеним реченичним конструкцијама (везници, енклитике, ред ријечи и сл.), г) утврдити разумијевање нових или рјеђе коришћених појава у језику унутар новог контекста (употриједити ријеч, синтагму, дио реченице у новом контексту).

*Одлаћанем да урадимо оно што је добро за нас, као што су здравствени љекари, љубимо свој мир. Одлажемо љекар из страха или некој другој разлоја, а онда нас поштајно, да често ни не знамо, љезе савести. За то стварно нема љоштребе. Редовним одласцима код лекара развијајмо и надођрађујмо једну добру навику: здраву бригу о своме љелу.*

*Немојте да љлашијте седе мислима о бројним болестима, јер вас страх може љаралисајти. С друге стране, немојте да будете ни лакомислени, мислећи: „Ништа ми не фали. Здрав сам.“ Нека ваши одласци код лекара буду израз ваше љубави љрема себи, али и љрема људима из вашеј окружења којима је ствало до вас и вашеј здравља. Проверијте да ли је све у реду са вашим здрављем зајто што волијте и љошћујте љело које стје добили, а које љреба још дуго да вам служи. Па кад је љако, зашто вам онда не би служило у најдољем издању, са максимално искоришћеним љошћеницијалом? Ваш лекар је љријатељ вашеј љела, са којим заједно љушћујте до важної циља – вашеј ојћималној здравља.*

<https://poliklinikaconsilium.com/kako-prevazici-strah-od-odlaska-kod-lekara>

## 2.1.1.2. Примјер адаптираног текста за средњи ниво знања

Приликом регресије текста за нижи ниво знања, потребно је руководити се програмом којим је дефинисан тај ниво. Програм прилично прецизно дефинише граматички садржај, а лексички, као што смо рекли, одређен је препорученом лексиком за средњи ниво знања. Нарочито је важно да текст буде у највећој мјери разумљив и у складу са Крашеновом хипотезом о разумљивом инпуту (Крашен, 1985). У вези са тим потребно је извршити одређене интервенције у тексту на свим нивоима:

– на нивоу реченице – поједноставити сложене реченице избацавањем уметнутих реченица; сложеније реченичне структуре замијенити једноставнијим; неке реченице преобликовати како би добиле једноставнију структуру;

– на нивоу синтагме – упростити сложене синтагме избацавањем ријечи која не носи важну информацију;

– на нивоу лексике – препорука је да се мање фреквентне ријечи замјене фреквентнијим синонимима (ако је могуће), а неке ријечи, за које се претпоставља да су неразумљиве и које не носе суштинску информацију, треба избацити;

– на нивоу граматике – мање фреквентне граматичке јединице боље је замијенити фреквентнијим (нпр. глаголске прилоге предикатском реченицом, аорист перфектом итд.).

*Увек када одлажемо да урадимо оно што је добро за нас, као што су здравствени љекари, љубимо свој мир. Одлажемо љекар зајто што се љлашимо или здој некој*

<sup>10</sup> Текст је преузет са интернета и припада тематској јединици *Здравље*.



*другој разлоја. Збој тоја нас тајно, да често ни не знамо, тризе савести. За то стварно нема пошреде. Ако редовно идемо код лекара, развијамо једну добру навику: здраву бригу о своме телу.*

*Немојте да размишљајте о бројним болестима, јер вас страх може парализовати. С друге стране, немојте да будите ни превише оштришени и мислитии: „Није ми ништа. Здрав сам.” Треба да идете код лекара јер волијте себе, али и своју породицу и пријатеље. Они желе да дуго живе са вама. Проверите своје здравље зајмо што волијте и поштријете своје тело. Оно треба још дуго да вам служи. Бити здрав значи да можете максимално уживати у живоју. Ваш лекар је пријатељ вашеј тела, са којим заједно иштријете до важној циља – вашеј оштришаној здравља.*

### 2.1.1.3. Примјер адаптираног текста за основни ниво знања

Адаптација сложеног текста за основни ниво знања није једноставна и захтијева неколико корака:

- установити основну тему текста;
- избацити већину ријечи које не носе експлицитну информацију;
- сложене граматичке структуре замијенити најједноставнијим;
- успоставити костур текста који је задржао основну поруку из оригиналног текста.

Коначна верзија адаптираног текста биће знатно краћа од оригиналног, лишена бројних лексема које не носе примарно значење за тему текста. Реченице ће бити правилне структуре (субјекат-предикат), углавном просте, а сложене реченице ће бити заступљене само са најфреквентнијим значењима (вријеме, узрок, услов).

*Важно је да редовно идемо код лекара. Људи често не желе да иду код лекара зајмо се илаше. Ако редовно идемо код лекара, ми бринемо о свом телу.*

*Не треба да размишљамо о болестима, јер се можемо уилашити. Тај страх може да нас блокира. Али не треба ни да мислимо: „Није ми ништа. Здрав сам.” Треба да идемо код лекара јер волимо себе, али и своју породицу и пријатеље. Они желе да дуго живе са нама. Треба да контролишемо своје здравље зајмо што волимо и поштријемо своје тело. Када смо здрави, можемо максимално уживати у живоју. Наш лекар је пријатељ нашеј тела. Он нам помаже да будемо здрави.*

### 2.1.2. Конструисање текста

Креирање сасвим новог текста је захтјевније од преузимања и адаптације текста, али се аутор у овом процесу осјећа комфорније јер може сам да бира врсту текста (дескриптивни, наративни, дијалошки), као и да управља садржајем текста у зависности од циља који жели да оствари.

Конструисање текста је обично прогресиван процес – креће се од нижег нивоа знања ка вишем (A1 → B1). С тим у вези потребно је начинити следеће кораке:

- изабрати одговарајућу тематску јединицу;
- одредити граматички и лексички оквир за три нивоа знања;
- спирално развијати садржај текста у складу са развојем језичких компетенција ученика – од ријечи до дискурса.

За потребе овог рада конструисали смо текст који припада тематској јединици *Простор за живој*, али се преклапа и са јединицом *Породица*.

#### 2.1.2.1. Примјер конструисаног текста за основни ниво знања

Приликом конструисања текста за основни ниво знања потребно је руково-

дити се следећим принципима:

- представити једноставан садржај са малим бројем информација;
- користити фреквентне ријечи са честим понављањем;
- комуникативна реченица треба да се састоји од једне или максимално двије предикатске;
- настојати да синтаксичка структура реченице буде „правилна” (субјекат-предикат);
- за различите функције у реченици користити појединачне ријечи или просте синтагме;
- не оптеретити текст обилним граматичким садржајем (избјегавати велики број различитих глаголских облика, глаголски вид не треба да носи информацију, тежити једноставнијим морфолошким облицима ријечи, а избјегавати ријечи са неправилном граматичком промјеном, поготово ако им је фреквентност мала...).

*Таџа и ја смо одлучили да реновирамо бакину и дедину кућу на селу. Бака и деда су умрли пре неколико година и у кући не живи нико. Кућа је старија око 80 година и има јуно посла у њој. Таџа ме је питао: „Иване, да ли можеш да ми помогнеш?” Рекао сам да моћу, наравно. Прво смо морали да променимо кров. Када пада киша, у кућу улази вода. Ово нисмо могли сами да урадимо, па смо позвали мајсторе. Они су најравили нови кров. То је трајало око седам дана. Затим смо променили старе дрвене прозоре. Кроз њих је дувао ветар и у кући је увек било хладно. Мајстор је најравио нове дрвене прозоре. Онда смо питао и ја окречили зидове. Изабрали смо белу боју за све собе. Затим смо променили под. На крају су мајстори урадили нову фасаду на кући. Изабрали смо светлосмеђу боју. Таџа и ја смо покосили траву и најравили нову стазу кроз двориште. Мама је посадила цвеће. После месец дана кућа је била као нова.*

#### 2.1.2.2. Примјер конструисаног текста за средњи ниво знања

Ширење семантичке спирале за потребе средњег нивоа знања захтјева следеће:

- повећање лексичког корпуса, уз наставак поштовања критеријума фреквентности;
- увођење сложених синтагми;
- увођење сложених реченице различитог напоредног односа и међусобне зависности;
- тежити природности исказа.

*Таџа и ја смо одлучили да реновирамо бакину и дедину кућу на селу. У кући не живи нико већ неколико година, од како су бака и деда умрли. Кућа је старија око 80 година и има јуно посла у њој. Од како је најрављена, кућа није ниједном реновирана. Бака и деда су је само кречили и радили стварије поправке. Таџа ме је питао: „Иване, да ли можеш да ми помогнеш?” Рекао сам да моћу, наравно. Најпре је требало да заменимо кров да у кући не прокишњава када пада киша. Ово нисмо могли сами, па смо позвали мајсторе. Срушили су стари кров и најравили нови. Лимар је најравио и нове олуке. За све послове је требало око седам дана. Затим смо променили старе дрвене прозоре кроз које је дувао ветар и у кући је увек било хладно. Столар је најравио нове дрвене прозоре. Офарбали смо их у тамносмеђу боју. Онда смо скинули стару фарбу са зидова и поново их окречили. То смо урадили питао и ја сами. Изабрали смо белу боју за све собе. Затим смо променили под. Столар је на под ставио леје нове дрвене даске. На крају смо позвали мајсторе да ураде нову фасаду на кући. Изабрали смо светлосмеђу боју. Таџа и ја смо покосили траву, најравили*

нову стазу кроз двориште и поправили ограду, а мама је посадила цвеће. Након месец дана кућа је била као нова.

### 2.1.2.3. Примјер конструисаног текста за виши ниво знања

Иако владање језиком на Б1 нивоу, који, као што смо смо видјели у уводном дијелу рада, представља праг знања, подразумијева укидање многих ограничења у креирању глотодидактичког материјала, ипак треба имати у виду и неке смјернице:

- иако су лексичка и граматичка ограничења знатно мања него на нижим нивоима, потребно је поштовати принцип језичке функционалности;
- текст не треба користити за презентацију ријетко коришћене лексике (архаизми, историзми...), али је, у зависности од потребе или интересовања ученика, препоручљива употреба лексике специфичних значења (стручна терминологија);
- није пожељно користити граматичке облике који се не користе у свакодневној комуникацији (имперфекат, деклинација бројева...).

*Стјан Иванових баке и деде је леј, њросџран и свеџао. Налази се на одличној локацији у центру града. Од када су умрли бака и деда њре неколико година, у њему не живи више нико. Стјан се налази у једној згради из социјалистичког времена и стјар је око шездесет година. Бака и деда су ња редовно кречили, али нису никад ништа мењали у њему. Мама и џаџа су заџо одлучили да стјан реновирају. Разјоварали су са својим кумом, архџџекџом, који је рекао да се у стјану морају замениџи водовдне и елекџричне инстјалације. Истјо џако, у кујџџилу мора да се уради хидроизолација. И џрозори су стјари, звучна и џојлоџна изолација је била лоша, џа би и њих џредало џромениџи. На џерасама џакође џреда урадиџи хидроизолацију да вода, када џада киша, не би цурила исџод на комџијску џерасу.*

*Највише џосла је било у кујџџилу: керамичари су џрво уклонили стјаре џлочице, заџџм су водоинстјалџџери џроменили стјаре цевџ, елекџричари џроменили елекџроинстјалације, стјавили хидроизолацију, а онда су џоново доџли керамичари да стјаве нове џлочице. У кухиџи је водоинстјалџџер заменио стјаре цевџ, керамичар је стјавио нове џлочице, а стјолар је најравио нове кухиџске ормаре. Онда су доџли мајстјори за џрозоре. Прво су мислили да ће стјаре џрозоре замениџи новим ПВЦ џрозорима, али су онда одлучили да рејарирају стјаре јер су, како су рекли, и даље врло квалиџџџни. Оџмирџали су их, офардали и излакирџли. Били су као нови. У истјо време су раџили и керамичари на џераси. Ураџили су хидроизолацију и стјавили нове џлочице. После њих су доџли џаркеџари. Рекли су да нема џоџреде меџџџи џаркеџ у собама. Добро су џа очистџили и излакирџли. На крају су доџли молери. Скинули су џаџџџе из дневне собе и окречили све собе. Нијансе доја смо сви дирали. Мама је одлучила да кухиџа и џрџезарија бду свеџложуџџе. Сесџра и ја смо џредложили да дедина соба бду свеџлозелена. Таџа је рекао да му се свиџа бџла раџна соба. Браџи је дао идеју да кујџџило бду свеџлоџлаво.*

*Таџџар је средио намешџај – стјавио је ново џлаџно на софу и фоџџџе. После џоја мама је изабрала нове завесе. Реновирање стјана је било џојово. Баш смо били џоносни на џо шџо смо ураџили.*

### 3. Закључак

Степеновање текстова у процесу наставе страног језика значајно доприноси развоју екстензивног читања код ученика. Да би се успјешно развијао овај вид додатног наставног материјала, подразумијева се да постоје урађени граматички и лексички минимуми за различите нивое знања. И док су за многе језике ови ми-

нимуми дефинисани, за српски као страни језик то није системски урађено, што представља разлог зашто се степеновање текстова, као и лектире, још увијек боја-жљиво помиње у литератури.

Степеновање текстова се може развијати у два правца – прогресивном и регресивном. Прогресивно степеновање подразумејева конструисање текста на основном нивоу знања, а затим његово проширивање до следећег нивоа, или – од обртања сваке ријечи у потрази за најједноставнијим начином исказивања информације до комфорног осјећаја у креирању реченица на вишим нивоима. Регресивно степеновање започиње са оригиналним текстом (обично преузетим са неког медија), а затим се језички и информативно „спушта” до следећег нивоа, уз очување основних информација и поука из оригиналног текста, или – од мноштва информација до оних најважнијих.

Приликом степеновања текстова треба поштовати и одређене критеријуме. Основни критеријум су потребе ученика (које подразумејевају њихов узраст, језичко предзнање и интересовања). У складу са тим се врши и избор тематске јединице и степенују се језички садржаји. У том процесу важно је очувати природност исказа уз коришћење функционалног језика.

Иако у нашем наставном процесу још увијек није заживјело степеновање лектире или текстова, овај вид необавезног наставног средства значајно помаже и наставницима и ученицима: наставницима даје јасан увид у језичка достигнућа ученика када је у питању процјена вјештине разумијевања, као и смијернице за њихов напредак, а ученицима обезбјеђује да постепено напредују у разумијевању прочитаног уз могућност континуираног проширења лексичког и граматичког садржаја унутар исте тематске јединице.

Без обзира на то да ли наставник конструише или адаптира текст, његова градација није лак посао. Зато је потребно кретати се унутар оквира дефинисаног постојећим програмима (граматички садржаји), лексичким минимумима за српски као страни или нематерњи језик (Дражић, 2008; Крајишник, 2016; Крајишник, Догнар, 2018, 2019; Меденица, 2024) и језичким исходима дефинисаним у ЗЕОЈ-у.

#### Цијирана лијтература

- Вест (1959). West, Michael (1959). *General Service List of English Words*. London: Longmans.
- Вучо (1998). Вучо, Јулијана (1998). Лексички минимум и врсте речи. *Научни саставник сла-виста у Вукове дане*, 27/2, 367-375.
- Дражић (2008). Дражић, Јасмина (2008). *Минималне лексичке и граматичке структуре у српском као страни језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- ЗЕОЈ (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Костић. (1968). Костић, Стојадин (1968). *Методика наставе руској језика*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
- Крајишник (2016). Крајишник, Весна (2016). *Лексички минимуми српском као страни језику*. Београд: Филолошки факултет Универзитета.
- Крајишник, Догнар (2018). Крајишник, Весна, Догнар, Александар (2018). *Прејоручена лексика за предмет српски као нематерњи језик за први циклус обавезног образовања*. Помоћно наставно средство за наставнике у остваривању исхода. Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији, Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Крајишник, Догнар (2019 а). Крајишник, Весна, Догнар, Александар (2019). *Прејоручена лексика за предмет српски као нематерњи језик за други циклус обавезног образовања*. Помоћно наставно средство за наставнике у остваривању исхода. Београд:

- Мисија ОЕБС-а у Србији, Завод за унапређивање образовања и васпитања.  
Крајишник, Догнар (2019 б). Крајишник, Весна, Догнар, Александар (2019). *Прејоручена лексика за предмет српски као немајтерњи језик за њрећи циклус обавезној образовања*. Помоћно наставно средство за наставнике у остваривању исхода. Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији, Завод за унапређивање образовања и васпитања.  
Крашен (1985). Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.  
Макеј (1966). Mackey, Francis (1966). *Language Teaching, Analysis*. London: Longman & Green Co. Ltd.  
Меденица (2023). Меденица, Лука (2023). Улога степеноване лектире и лексичких минимума у настави и учењу. *Српски као сѝрани језик у ѝеорији и ѝракси V*, 337-347.  
Суботић (2004). Суботић, Љиљана (2004). Праг знања и речник (Историјат проблема). *Научни сасѝанак славистѝа у Вукове дане*, 33/1, 167-176.  
Ховат (1975). Howatt, A.P.R. (1975). The Background to Course Design: Techniques in Applied Linguistics. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Volume 3, Oxford: University Press.  
Удиер (2009). Udier, Sanda Lucia (2009). Pristup obradi leksičких јединица u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga језика. *Jezikoslovlje*, 16/1, 103-121.  
Хркаловић (1982). Хркаловић, Радмила (1982). *Дидакѝичко-лексичка анализа уѝбеника енѝлеској језика за ѝочейну јодину учења сѝраној језика*. Београд: Научна књига.

Vesna R. Krajišnik

## GRADING OF TEXTS IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

### Summary

The paper singles out the text as a basic tool for the acquisition and assessment of reading and listening skills in foreign language teaching. Depending on the language level, age of the students, their needs and goals, the texts are adjusted according to the topic, content, scope, and, above all, the choice of vocabulary and grammatical content. In the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), level scales have been proposed to illustrate general abilities of understanding the visual and auditory perception of content in a foreign language. Accordingly, creators of programs and textbooks, as well as teachers themselves, must rely on leveled lexical and grammatical content. For the needs of Serbian as a foreign language, there is no precise and standardized data that would refer to the leveling of language content for each level of knowledge; however, since the appearance of the CEFR in our region, these issues have begun to be approached more seriously. The paper emphasizes the importance of leveled texts, valid criteria for leveling them, and gives two examples for three levels of knowledge across different types of texts.

*Keywords:* Serbian as a foreign language, leveled texts, reading skills



**Милка В. Николић<sup>1</sup>**

Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
<https://orcid.org/0009-0001-4964-0047>

**Мирјана Р. Обрадовић**

Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
<https://orcid.org/0009-0005-8279-8179>

## АКТИВНОСТИ ЦЕНТРА ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКОМ ФАКУЛТЕТУ (КРАГУЈЕВАЦ)<sup>2</sup>

Предмет разматрања у овом чланку јесте делатност Центра за српски као страни језик при Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу од оснивања до данас, тј. од академске 2015/2016. до 2023/2024. године. Циљеви су следећи: (1) да се опишу и објасне врсте активности и начини њихове реализације; (2) да се пренесу запажања и промишљања која одсликавају учење и наставу српског као страног језика у конкретној друштвеној средини. Анализа је показала да је Центар током непуне деценије постојања успео да формира стратегију учења и наставе српског као страног језика сходно образовном контексту у коме се развија, при чему је реализовао: (1) различите врсте курсева; (2) ваннаставне активности; (3) промотивне активности; (4) испите за добијање сертификата/потврде. Наставници Центра учествују у лингвометодичким истраживањима српског као страног језика: (1) пријавили су прве докторате из ове методичке подобласти на Филолошко-уметничком факултету; (2) учествују на научним конференцијама и објављују научне радове из лингвометодике српског као страног језика.

*Кључне речи:* Центар за српски као страни језик, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, наставне активности, ваннаставне активности, научне активности

### 1. Увод

У овом чланку разматрају се делатности Центра за српски као страни језик при Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу од оснивања до данас, тј. од академске 2015/2016. до 2023/2024. године.<sup>3</sup> Поставили смо следеће циљеве: (1) да се опишу и објасне врсте активности (које су примарно наставне

<sup>1</sup> [milka.nikolic@filum.kg.ac.rs](mailto:milka.nikolic@filum.kg.ac.rs)

<sup>2</sup> Истраживање у овом раду финансирано је по Уговору о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2024. години 451-03-65/2024-03/ 200198.

<sup>3</sup> Крагујевачки Центар јесте најмлађи међу сродним организационим јединицама на факултетима у Србији (уп. Крајишник, Маринковић 2002; Дешић 2007; Суботић, Бјелаковић 2007; Новаковић 2021; Новаковић 2023в; Николић Мастоd 2023).

и испитне, а затим и научне), као и начини њихове реализације; (2) да се пренесу запажања и промишљања која одсликавају учење и наставу српског као страног језика у конкретной друштвеној средини. Полазимо од претпоставке да приказ делатности Центра при Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу може да посведочи о његовом доприносу (1) промоцији упознавања српске културе и учења српског језика међу странцима, као и (2) научним истраживањима наставе и учења српског као страног језика.

Како би се дошло до егзактних увида потребних за ово разматрање, спроводи се квалитативно истраживање методом анализе садржаја, уз обраду бројчаних података (где је то могуће). Као извор емпиријских података коришћен је следећи корпус докумената: (а) *Правилник о раду Центра*; (б) документација Центра од 2015. до 2024. године – пријаве полазника за курсеве (подаци о старосној доби, матерњем језику, пореклу, држављанству), спискови полазника по курсевима (с резултатима иницијалних тестова за полазнике који владају српским језиком у одређеној мери), наставна евиденција, испитни записници, спискови уџбеника, анкетни упитници намењени студентима (мотивација и ставови), интерни записници са састанака, годишњи извештаји о раду Центра; (в) извештаји запослених у Центру о њиховом учешћу на научним конференцијама и публиковању научних прилога.

Чланак се састоји од пет поглавља: (1) у уводу предочавају се предмет, циљеви и интенција разматрања, као и методологија и емпиријски материјал на коме се спроводи анализа; (2) друго поглавље говори о оснивању Центра и организовању његовог рада; (3) следеће поглавље посвећено је нашим наставним и ваннаставним активностима; (4) затим, претпоследње поглавље бави се научним постигнућима запослених у Центру; (5) у завршном поглављу даје се закључни осврт и указује на даље перспективе у развоју Центра.

## 2. Оснивање Центра и организовање његовог рада

Центар за српски као страни језик на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу основан је 15. 6. 2015. године као посебна организација јединица у оквиру Факултета, а затим је донет Правилник који уређује делатност, организацију, управљање и друге појединости у вези с радом Центра. Настава се реализује од академске 2015/2016. године.

Центар се оснива с циљем: (1) промовисања српског језика и културе у земљи и иностранству; (2) унапређења стручних и научних знања о настави српског језика као страног; (3) интернационализације Факултета и Универзитета стварањем институционалних услова за привлачење већег броја страних студената и наставника (према: *Правилник о раду Центра*).

Центар пружа следеће услуге: (1) организовање индивидуалних и групних курсева српског као страног језика; (2) сертификацију знања српског као страног језика; (3) организовање летњих школа српског језика и културе; (4) припрему наставног материјала и уџбеника српског као страног језика; (4) организацију стручних семинара и научних конференција посвећених изучавању српског као страног језика (према: *Правилник о раду Центра*).

У раду Центра учествују управник, секретар и један или више сарадника



(тј. наставника српског као страног језика). Улогу наставника српског као страног језика обављају студенти докторских студија на Филолошко-уметничком факултету, при чему се ангажују искључиво студенти који су стекли теоријска и практична знања/умења из методике наставе српског као страног језика на изборним предметима: (1) *Језик и методика* (трећи семестар), (2) *Теорија усвајања језика* (четврти семестар), (3) *Усвајање српског као страног језика* (четврти семестар). Од академске 2018/2019. ангажован је стални наставник који ради и данас (Мирјана Обрадовић), а затим је од 2022/2023. у рад укључен још један сарадник (Марија Луковић). Током 2023/2024. за реализацију курса намењеног студентима Факултета медицинских наука Универзитета у Крагујевцу привремено су укључена још четири наставника (в. потпоглавље 3.1).

Полазници у нашем Центру јесу: (1) студенти Универзитета у Крагујевцу – већином учесници међународних програма размене, затим, студенти уписани на факултете крагујевачког Универзитета (сви нивои студија на српском или енглеском језику), као и студенти на стручној пракси; (2) лектори страних језика на Филолошко-уметничком факултету; (3) кандидати који се припремају за упис на факултете крагујевачког Универзитета; (4) особе које нису студенти, а које се из породичних, пословних и других разлога опредељују да уче српски језик; (5) наставници укључени у међународне програме мобилности.

Студенти потичу из око 25 држава (по азбучном реду): Алжир, Аустрија, Бугарска, Грчка, Естонија, Индија, Иран, Италија, Јордан, Летонија, Мароко, Маурицијус, Немачка, Нигерија, Пакистан, Пољска, Румунија, Русија, САД, Словачка, Тајланд, Турска, Тунис, Узбекистан, Украјина, Финска, Шпанија. Више је несловенских полазника, и то из Алжира и Италије, а у најновије време из Индије. Међу словенским народима ранијих година највише је било држављана Бугарске и Пољске, а сада из Русије.

Настава се увек, колико је могуће, прилагођава конкретној групи полазника, стога се у нашем Центру претежно примењују дидактички материјали које израђују наставници, ослањајући се на постојеће уџбенике и приручнике. Користе се сва доступна лингводидактичка средства за српски као страни језик јер се у досадашњем раду сваки уџбеник (или његов део) показао погодним за одређену групу полазника. Најширу примену имају публикације које наводимо у на крају чланка (в. Прилог 1).

У развоју наставне делатности крагујевачког Центра посебно су важне последње две академске године, које су нам донеле нова искуства (о чему ћемо шире говорити у наредном поглављу):

- (а) 2022/2023. година обележена је првом појавом полазника који нису студенти и који имају другачије мотиве и циљеве учења;
- (б) 2023/2024. година значајна је због повећања броја полазника, као и због увођења нове врсте курса (за одређену професионалну групу полазника).

### 3. Наставне и испитне активности Центра

#### 3.1. Реализовани курсеви

Реализоване су следеће врсте курсева (сви курсеви се колико је могуће прилагођавају потребама и мотивима учења конкретних полазника):

- 1) *општи курс – најчешће једносеместрални курс који предвиђа 8 часова недељно (2 дана по 4 часа), 15 недеља у семестру, ређе је двосеместрални курс;*
- 1) *припремни курс – реализује се онлајн или уживо два пута годишње као пролећни и јесењи курс (мај и септембар), намењен кандидатима заинтересованим за упис на Универзитету у Крајеву, курс предвиђа 8 часова недељно (2 дана по 4 часа), 4 недеље;*
- 1) *специјални курс – курс предвиђа 2 недеље, 5 радних дана по 4 часа, уз обавезне одговарајуће ванучионичке активности;*
- 1) *општи курс са елементима курса за посебне намене – намењен студентима медицине, курс предвиђа 8 часова недељно (2 дана по 4 часа, при чему се први дан реализује уживо, а други дан се одвија онлајн), 15 недеља у семестру.*

У следећој табели наводимо податке о броју полазника према нивоу знања и према врстама реализованих курсева од 2015/2016. до 2023/2024. године:

Ниво знања	Врсте реализованих курсева од оснивања Центра до данас (за сваки ниво знања)	Број полазника
А1	1) <i>општи курс,</i>	75
	2) <i>припремни курс,</i>	5
	3) <i>специјални курс,</i>	8
	4) <i>општи курс са елементима курса за посебне намене.</i>	82
		Укупно: 170
А2	<i>општи курс</i>	29
		Укупно: 29
Б1	<i>општи курс</i>	12
		Укупно: 12
Б2	<i>општи курс</i>	19
		Укупно: 19
Ц1	<i>општи курс</i>	16
		Укупно: 16

Ако се узму у обзир све врсте курсева на свим нивоима знања, од оснивања Центра до данас укупно је 245 полазника похађало наставу. У наставку излагања пренећемо искуства стечена током реализације курсева.

Две студенткиње србистике са Софијског универзитета „Св. Климент Охридски” (Бугарска) реализовале су стручну праксу у летњем и зимском семестру 2020/2021. године. Обе студенткиње претходно су похађале наставу у Центру на Б1 (прва студенткиња, летњи семестар 2018/2019) и Б2 (друга студенткиња, летњи семестар 2019/2020). Иако је 2020/2021. била најнеповољнија година када је број полазника у питању, ипак је било могућности да студенткиње примене и надограде своје компетенције као наставници српског језика.

## 3.1.1. Ойшїи курс

Центар је од оснивања до краја академске 2021/2022. године реализовао једино курс *ойшїиē ішїи*. Наше курсеве похађали су већином студенти основних студија (старосне доби од 19 до 23 године), мањим делом студенти мастер, докторских, специјалистичких и постдокторских студија (старосне доби од 24 до 30 године), а само су 2 полазника (лектори страних језика) одступала од поменуте старосне структуре (38 и 39 година).

Према циљевима учења можемо издвојити: (1) студенте на размени који желе да овладају најфреквентнијим изразима ради споразумевања и делимичног упознавања с културом; (2) студенте са славистичких катедри који желе да увежбају и провере научено и посебно да упознају културуме и разговорни стил; (3) остале студенте који услед пословних или приватних обавеза намеравају да дуже бораве у Србији и да боље разумеју језик и културу.

Поред лексике и граматике која је дата у уџбеницима настојимо да обухватимо и лексику коју студенти препознају као потребну. Водимо се принципом корисности језичких јединица у свакодневним ситуацијама. Обично се формира језички корпус за циљну групу полазника који је изразито отворен за различита граматичка вежбања на лекторском часу.

Током година праћени су резултати и ставови студената (тј. специфичних група) о наставним средствима, те се начинио избор најкориснијих материјала за рад. Као најподеснији за наставни рад на А1 нивоу с несловенским полазницима показао се уџбеник Мирјане Даниловић (*Корак њо корак. Step by step*). Обично је први део курса усмерен на усвајање основне граматике на ограниченом лексичком материјалу. Након тога бисмо укључили уџбеник за проверу и допуну наученог. За рад на вишим нивоима, како са словенским тако и са несловенским полазницима, најчешће смо самостално припремали наставне материјале. Полазници на Б2 и Ц1 нивоима претежно су били заинтересовани за конверзацију, те је у складу с тим осмишљаван наставни материјал.

До 2021/2022. године наше групе изразито су нехомогене како у вези са матерњим језиком полазника тако и у вези са њиховим личним особинама и мотивисаношћу за учење српског језика. Групе су формиране на следећи начин: А1 (најбројније групе, изразито неуједначене у погледу матерњих језика полазника), затим Б1/Б2 и Ц1 (малобројније групе, студенти чији су матерњи или завичајни језици словенски и који студирају српски језик у Бугарској и Пољској, те руски и источноевропске студије у Немачкој).

Епидемија ковида умногоме је утицала на наш рад (прелазак на онлајн-рад, те начелна неизвесност у сваком сегменту процеса). Међутим, није се мењао састав полазника. И даље су часове похађали студенти на размени (из словенских и несловенских земаља, са филолошких и нефилолошких факултета) и лектори Филолошко-уметничког факултета.

У зимском семестру 2022/2023. наше опште курсеве похађало је упадљиво мање полазника (укупно 5). Први пут наш курс А1 нивоа похађају странци који немају статус студента. У летњем семестру 2022/2023. поред студената из зимског семестра, на курсу А1 нивоа формирана је група од 4 полазника чији је матерњи

језик руски (нико од њих није имао статус студента Универзитета). Нешто касније, у току летњег семестра 2022/2023. године у Центар долази и један студент на размени (из Алжира) и једна студенткиња фармације (из Нигерије).

У погледу старосне доби, сада је једнак број студената млађих од 30 година и оних старости између 30 и 55 година. Било је случајева да читаве породице похађају наше курсеве.

Због повећаног броја полазника који су се преселили из Русије у наставни рад уводимо уџбеник Јулије Шапић (*Говори српски да те цео свет разуме*). Притом, наставник и даље припрема додатне дидактичке материјале према потребама групе и у складу с циљевима рада.

Током зимског семестра 2023/2024. године наше опште курсеве похађају студенти који су у браку са нашим држављанима (3 особе несловенског порекла – држављани Маурицијуса, САД и Аустрије). Премда ови полазници нису апсолутни почетници, сви су желели да похађају А1 ниво. Полазници из ове групе разумеју своју предност (саговорник у породици), али недостају им граматичка објашњења, одмерена лексика и уопште менторство. Ни на овим курсевима фокус није на хиперкоректности него систематичном усвајању потребног градива, суделовању у комуникацији, те на овладавању вештинама за адекватно коришћење онлајн и штампаних речника и слично. На овим курсевима комбинујемо најподесније уџбенике за словенске и несловенске говорнике: (1) на почетку курса користимо уџбеник Мирјане Даниловић; (2) потом се прелази на уџбеник Јулије Шапић. Наставник припрема мини-сценарија за породична и друга окупљања и користи све што може из реалних ситуација.

### 3.1.2. Припремни курс

Припремни курс инициран је интересовањем самих полазника, који су се обратили Центру с молбом да им помогнемо да се у краћем року, колико је могуће, оспособе за праћење универзитетске наставе на српском језику. Курс је одржан први пут у летњем семестру 2022/2023, а други пут у зимском семестру 2023/2024. године. Сви полазници су били са руског језичког подручја. Први курс реализован је на даљину (онлајн), а други уживо. Настава је трајала 4 недеље (8 часова недељно).

### 3.1.3. Специјални курс

Током марта 2024. године у сарадњи са Катедром за германистику Филолошко-уметничког факултета одржали смо двонедељни курс српског језика за 8 студената из Немачке. Курс је реализован као део програма *Зимске школе српске историје, културе и језика (DAAD-Winterschule: Serbien – Geschichte, Kultur und Sprache)*, коју организује Катедра за германистику ФИЛУМ-а у сарадњи са Немачком службом за академску размену (DAAD).

Први пут је једна група студената имала свакодневну наставу српског језика. Премда су две полазнице имале солидну А1/А2 основу (једна похађа курс српског језика у Јени, а другој је српски завичајни језик), курс је ради лакше организације функционисао као А1 (с повременим „прекорачењима” како би се анимирале полазнице које превазилазе тај ниво). Ради интерне евалуације курса сачињен је

тест који су студенти полагали последњег дана.

### 3.1.4. *Опшћи курс са елементима курса за посебне намене*

У зимском семестру 2023/2024. године Центар је успоставио сарадњу са Факултетом медицинских наука у Крагујевцу како би се омогућила настава за студенте који студирају медицину на енглеском језику, а који у Крагујевцу настављају студије започете у Украјини.<sup>4</sup> Студенти су на различитим годинама студија (самим тим нису сви исте старосне доби), а пореклом су из несловенских земаља (највише из Индије, затим из Туниса, Марока, Ирана, Алжира, Пакистана, Нигерије). За учење српског језика пријавило се 118 студената, међутим, курс су редовно похађала 82 студента (која су стекла прво да полагају испит). Сви полазници су потпуни почетници.

У питању је једносеместрални *опшћи курс са елементима курса за посебне намене* (в. Николић 2024). Наиме, према препорукама из *Заједничкој европској оквира за живе језике* тек се на средњем нивоу знања (Б1 односно *ирај ниво*) уводе компетенције у вези са *језиком струке*. Стога за стране студенте медицине на почетном нивоу реализујемо општи курс прилагођен њиховим професионалним потребама, дакле, обрађују се садржаји општег језика примењиви у области здравства.<sup>5</sup> Испит је планиран крајем јуна, стога нам тек предстоји експертиза остварених резултата на овом курсу.

Студенти су подељени у 5 група (код 5 наставника) према 3 критеријума – година студија, обавезе на Факултету, обавезе на пракси у болници. Највећи организациони изазов био је да се усклади распоред часова српског језика са другим обавезама студената. Стога се настава само првог месеца одвијала уживо, међутим, од другог месеца до краја курса комбиновали смо часове уживо и онлајн. За сада немамо уџбеник српског као страног језика специјално намењен медицинској струци, стога се наставници ослањају на дидактичка средства предвиђена за опште курсеве.<sup>6</sup>

### 3.2. Ванучионичке и промотивне активности

Настојимо да полазнике обавештавамо о културним догађајима у нашем граду. Навешћемо најупечатљивије примере *ванучионичких активности*.

(а) Одлазак у биоскоп (редовни репертоар и летњи улични биоскоп) – снажне утиске на наше полазнике оставили су филмови *Дневник Дијане Будисављевић*, затим, *Чувари формуле*, као и *За данас толико* (који се одликује интересантним кадровима Крагујевца). Кроз разговоре са студентима упоређујемо књижев-

4 Странци су већ деценијама заинтересовани за медицинско образовање у Србији. Настава српског као страног језика организована је на средњошколском нивоу (в. Новаковић 2023б), као и на универзитетском нивоу (нпр. в. Брборић 2007).

5 Пре почетка курса спровели смо анализу језичких потреба наших полазника (уп. Ђоровић 2015), узимајући у обзир и свакодневне и професионалне ситуације у којима се може наћи странац који студира медицину и обавља стручну праксу у здравственој установи. Колико дозвољава почетни ниво, настојимо да овај курс приближимо настави за посебне намене (уп. Радојковић Илић 2016).

6 Као полазиште за наставу на средњем и вишем нивоу може се користити уџбеник намењен за учење енглеског језика медицинске струке (Sofija Mićić Kandijaš, *English in medicine and related sciences*, Medicinski fakultet, Beograd, 2017).

ни текст и филм (*Балкански шпацијун, Удисииво с њредумишљајем, Лајање на звезде, Шешир ѡрофесора Косѡе Вујића*).

(б) Одлазак у позориште – подстакнути гледањем представе *Пешичаник* страни студенти србистике прочитали су роман *Пешичаник* Данила Киша. Поједини полазници гледали су представу *Буре баруѡиа* (у режији Горчина Стојановића), која је носила и одређена локална обележја (нпр. песма крагујевачке култне музичке групе *Смак*). Са студентима упоређујемо позоришну изведбу и филм.

(в) На позив наставника Катедре за српску књижевност, наши полазници учествују редовно у обележавању Дана словенске писмености.

(г) Студенти присуствују културним и другим свечаностима у Крагујевцу. Издавају се: „Велики школски час” (21. октобар) и „Дан Града” (6. мај).

Када су у питању промотивне активности, издавајемо једночасовни „курс” српског језика (*Crash course of Serbian Language*), који одржавамо од 2019. године у сарадњи са Канцеларијом за међународну сарадњу Универзитета у Крагујевцу. Овај интерактивни и забавни курс представља део Међународне недеље (*International Staff Week*), а намењен је гостима Универзитета – наставном и административном особљу из иностранства. Наставник нашег Центра припрема презентацију, штампани материјал (скрипта која ће бити подељена учесницима), као и додатна визуелна средства (дидактички материјали за учеснике). Настојимо да и полазнике Центра укључимо у припрему и реализацију овог курса, што представља још једну могућност да се изађе из учионичког начина рада и уобичајеног наставног сценарија.

### 3.3. Испити на основу којих се издаје сертификат/потврда

Од оснивања Центра до данас издато је 14 докумената (сертификат/потврда) о познавању српског језика особама које нису похађале наше курсеве него су се обратиле једино поводом издавања документа. У следећој табели наводимо податке о броју корисника који су се определили за издавање поменутих докумената од 2015/2016. до 2023/2024. године:

Врста документа	Сврха за коју је потребан документ (према одговору који су навели корисници при тражењу услуге)	Број корисника по нивоима и укупно
Сертификат о владању српским језиком за стране држављане	– корисник није навео сврху	1 на Ц1 Укупно: 1
Потврда о познавању српског језика за стране држављане	– упис на неки од факултета Универзитета у Крагујевцу	8 на А2 2 на Б1 1 на Ц1 Укупно: 11
Потврда о познавању српског језика за држављане Републике Србије	– јављање на конкурс за посао у Републици Србији	2 на Ц1 Укупно: 2

Корисници којима је потребна услуга издавања сертификата/потврде нај-

пре одговоре на питања у упитнику (општи подаци о старосној доби, дужини учења српског језика, сврси за коју је потребан документ и др.) и ураде иницијални тест, на основу кога одређујемо ниво знања, а затим полагају испит за тај ниво. Сви елементи испита и процедура полагања спроводе се као у Центру за српски као страни језик при Филолошком факултету у Београду (в. Крајишник, Маринковић 2009; Николић Мастоd 2023: 13–14).

#### 4. Научне активности Центра

Наставници нашег Центра спроводе научна истраживања у области лингвометодике српског као страног језика, а своје научне резултате презентују на научним конференцијама и у научним публикацијама (часописима и конференцијским зборницима).

Јулијана Стевановић, која је међу првима ангажована у Центру, објавила је 2018. године научни чланак којим је отворила нашу научноистраживачку делатност (в. у библиографији: Николић 2020). Наташа Спасић почела је још пре завршетка у Центру да се бави лингвометодиком српског као страног језика (в. у библиографији: Николић 2020), а наставила је и после тога (в. у библиографији: Новаковић 2023а). Током свог рада у Центру и Марија Раковић је почела да се бави овом методичком дисциплином (в. у библиографијама: Николић 2020; Новаковић 2023а). На крају овог чланка налази се списак научних прилога које су објавили садашњи учесници у раду Центра: Мирјана Обрадовић, Марија Луковић и Милка Николић (в. Прилог 2).<sup>7</sup>

Од наших наставника потекли су први докторати из методике наставе српског као страног језика на Филолошко-уметничком факултету:

(а) Наташа Спасић пријавила је и одбранила докторску дисертацију под називом *Примена модела обрнутог учионице у обради јединица с њоредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика* (пријављена у 2017, а одбрањена у 2021. години).<sup>8</sup>

(б) Марија Раковић пријавила је докторску дисертацију под називом *Синтаксички минимум у настави српског као страног језика* (пријављена у 2021. години, још је у изради).

На научним конференцијама које се организују на Филолошко-уметничком факултету могу да учествују сви проучаваоци из Србије и иностранства који се баве лингвометодиком (српски као страни језик, српски као нематерњи језик, српски као завичајни језик, српски као језик окружења и образовања, српски као језик окружења и запослења, српски као мањински језик). Реч је о научним скуповима: (1) *Српски језик, књижевност, уметност* (одржава се од 2006. године); (2) *Савремена проучавања језика и књижевности* (одржава се од 2009. године, намењен мла-

<sup>7</sup> Наведени чланак Марије Луковић, који се односи на садржаје из дијалектологије, једним делом везан је за српски као матерњи језик, а другим делом може се прилагодити и применити у настави за стране студенте србистике. Наиме, захваљујући програмима мобилности, на ФИЛУМ долазе студенти који студирају србистику на универзитетима у Пољској, а који познају српске дијалекте и желе да прошире знања.

<sup>8</sup> Дисертација је доступна на [https://drive.google.com/file/d/1ct1vilUGpWwZGqNAv\\_mg\\_Mj2K\\_isNy4CX/view](https://drive.google.com/file/d/1ct1vilUGpWwZGqNAv_mg_Mj2K_isNy4CX/view) (последњи преглед: 23. 6. 2024).

дим истраживачима). Са поменутих конференција објављују се зборници радова (доступни на сајту Факултета).<sup>9</sup>

## 5. Закључни осврт

Оснивање Центра за српски као страни језик при Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу 2015. године оправдало је очекивања академске заједнице. Запажа се да развој Центра прати друштвене промене у једној аутентичној друштвеној средини као што је крагујевачка.

Анализа емпиријских података који се односе на делатност Центра од оснивања до данас (тј. од академске 2015/2016. до 2023/2024. године) сведочи о његовом доприносу (1) промоцији упознавања српске културе и учења српског језика међу странцима, као и (2) научним истраживањима наставе и учења српског као страног језика.

Анализа је показала да је Центар током непуне деценије постојања успео да формира стратегију учења и наставе српског као страног језика сходно образовном контексту у коме Центар делује, при чему је реализовао: (1) различите врсте курсева – општи курс, припремни курс, специјални курс, општи курс са елементима курса за посебне намене; (2) ваннаставне (ванучионичке) активности; (3) промотивне активности; (4) испите за добијање сертификата/потврде о познавању српског језика.

Наставници Центра учествују у лингвометодичким истраживањима српског као страног језика: (1) пријавили су прве докторате из ове методичке подобласти на Филолошко-уметничком факултету (од којих је један урађен и одбрањен); (2) учествују на научним конференцијама и објављују научне радове из лингвометодике српског као страног језика.

Даље перспективе у развоју Центра отварају се: (1) у унапређивању *ојшшџеј курса*, који ће увек бити најзначајнија активност Центра, а који готово сваке године има другачији профил полазника, доносећи нове изазове; (2) у развоју *курса за њосебне намене*, преваходно за професионалне потребе студената медицине; (3) научна истраживања наставе и учења *срјској као сјраној језика сјруке* (за сада на примеру медицинске струке).

### Цитирана лиџераџура

Брборић (2007): Брборић, Вељко (2007). Српски језик као страни на Медицинском факултету у Београду. У: Милорад Дешић (ур.). *Срјски као сјрани језик у џеорији и џракси*. Београд: Филолошки факултет, 287–295.

Дешић (2007): Дешић, Милорад (2007). Двадесет година рада Центра за српски као страни језик. У: Милорад Дешић (ур.). *Срјски као сјрани језик у џеорији и џракси*. Београд: Филолошки факултет, 7–11.

Ђоровић (2015): Ђоровић, Данијела (2015). *Анализа џојреба у настјави сјраној језика сјруке*. Београд: Филозофски факултет.

Крајишник, Маринковић (2002): Крајишник, Весна – Маринковић, Небојша (2002). О активностима Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду. *Научни сасјјанак слависја у Вукове дане*, 30/1, 263–266.

<sup>9</sup> За другу прилику остављамо анализу чланака публикованих у поменутих конференцијским зборницима јер таква анализа захтева шири простор.



- Николић Мастоd (2023): Николић Мастоd, Биљана (2023). О Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету Универзитета у Београду. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски језик у теорији и пракси V*. Београд: Филолошки факултет, 7–18. <https://doi.org/10.18485/ssjtip.2023.5.ch1>
- Николић (2020): Николић, Милка (2020). Библиографија српског језика као страног језика (1991–2018). У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*. Београд Филолошки факултет, 593–626.
- Николић (2024): Николић, Милка (2024). Српски као страни језик медицинске струке: лексички потенцијал уџбеника намењених почетном нивоу. *Наслеђе*, 57, 403–417.
- Новаковић (2021): Новаковић, Александар (2021). Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик на Филозофског факултета Универзитета у Нишу од оснивања до данас. *Philologia Mediana*, XIII, 949–971. DOI: <https://doi.org/10.46630/phm.13.2021.57>
- Новаковић (2023а): Новаковић, Александар (2023). Библиографија радова из области методике наставе српског као страног језика (2018–2022). *Живи језици*, 43/1, 181–195.
- Новаковић (2023б): Новаковић, Александар (2023). Настава српског као страног језика на Радничком универзитету у Крушевцу. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски језик у теорији и пракси V*. Београд: Филолошки факултет, 237–247. <https://doi.org/10.18485/ssjtip.2023.5.ch19>
- Новаковић (2023в): Новаковић, Александар (2023). О једномесечном интензивном курсу српског као страног језика на Филозофском факултету Универзитету у Нишу. *Наше стварање*, LXX/1–4, 251–273.
- Радојковић Илић (2016): Radojković Ilić, Katarina (2016). Nastava jezika za posebne namene kao zasebno područje didaktike. *Методички видици*, 7, 403–422.
- Суботић, Бјелаковић (2007): Суботић, Љиљана – Бјелаковић, Исидора (2007). Центар за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду (искуства и перспективе). У: Милорад Дешић (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Београд: Филолошки факултет, 173–183.

Milka V. Nikolić

Mirjana R. Obradović

#### ACTIVITIES OF THE CENTER FOR SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHILOLOGY AND ARTS (KRAGUJEVAC)

##### Summary

The subject of consideration in this article is the activity of the Center for Serbian as a Foreign Language at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac from its foundation (2015) until today. The goals are: (1) to show the types of activities and ways of their realization; (2) to convey observations about the teaching of Serbian as a foreign language that takes place in a specific social environment. The analysis showed that during the less than a decade of its existence, the Center managed to form a strategy for learning and teaching Serbian as a foreign language in accordance with the educational context in which it operates. The Center has realized: (1) different types of courses; (2) extracurricular activities; (3) promotional activities; (4) exams for obtaining a certificate of knowledge of the Serbian language. The teachers of the Center participate in linguistic and methodological studies of Serbian as a foreign language: (1) they submitted the first doctoral dissertations from this methodological subfield at the Faculty of Philology and Arts (one doctoral dissertation was completed and defended, and the other is still in preparation); (2) participate in scientific conferences and publish scientific papers on the linguistic methodology of Serbian as a foreign language.

*Keywords:* Center for Serbian as a Foreign Language, Faculty of Philology and Arts in Kragujevac, teaching activities, extracurricular activities, scientific activities

### Прилог 1:

Списак уџбеничке и лингвометодичке литературе помоћу које се конципира и реализује настава у Центру за српски као страни језик у Крагујевцу.

(а) За курсеве на А нивоу:

1. Ajdžanović, Milan i dr. (2004): *Naučimo srpski 1. Radna sveska*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
2. Bjelaković, Isidora – Vojnović, Jelena (2004): *Naučimo srpski 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
3. Гук, Зоряна (2019): *Сербський іменник та йрикмейник: словозміна Навчальний йосідник*. Львів: ПАІС.
4. Danilović, Mirjana (2011): *Step by Step Serbian*. Beograd: Kornet.
5. Милићевић Добромиров, Наташа – Новковић, Биљана (2009): *Учимо српски 1*. Нови Сад: Азбукум.
6. Милићевић Добромиров, Наташа и др. (2011): *Учимо српски 1: основни ниво*. Нови Сад: Азбукум.
7. Селимовић Момчиловић, Маша – Живанић, Љубица (2007): *Српски језик 1. Почетни шечај за стџранце*. Београд: Институт за стране језике.
8. Селимовић Момчиловић, Маша – Живанић, Љубица (2012): *Српски језик 1. Почетни шечај за стџранце. Рагна свеска*. Београд: Институт за стране језике.
9. Ђорић, Божо – Никитовић, Зорица (2005): *Српски језик за стџранце. Serbian Language for Foreigners*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике.
10. Шапић, Јулија (2022): *Говори српски да ше цео свеи разуме*. Београд: Infotehnika.

(б) За курсеве на Б нивоу:

1. Alanović, Milivoj i dr. (2007a): *Naučimo srpski 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
2. Alanović, Milivoj i dr. (2007b): *Naučimo srpski 2. Radna sveska*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
3. Вићентијевић, Гордана – Живанић, Љубица (2007а): *Српски језик за стџранце 2. [Средњи шечај]*. Београд: Институт за стране језике.
4. Вићентијевић, Гордана – Живанић, Љубица (2007б): *Српски језик за стџранце 2. Средњи шечај. Рагна свеска*. Београд: Институт за стране језике.
5. Милићевић Добромиров, Наташа и др. (2011): *Учимо српски 2: средњи ниво*. Нови Сад: Азбукум.
6. Милићевић Добромиров, Наташа и др. (2020): *Аз буки српски 3: српски језик за више нивое (Б1+Б2)*. Нови Сад: Азбукум.

(в) За курсеве на Ц нивоу:

1. Дункова, Татјана – Васић, Биљана (2015): *Учебник йо србски и хървайски език, Ниво С1/С2, Част прва*. Софија: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”.
2. Дункова, Татјана – Васић, Биљана (2017): *Учебник йо србски и хървайски език, Ниво С1/С2, Част втора*. Софија: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”.
3. Милићевић Добромиров, Наташа – Новковић Аџаип, Биљана (2016): *Суиер српски: српски језик за стџранце, високи ниво*. Нови Сад: Азбукум.

(в) Додатна литература:

1. Babić, Biljana (2011): *Naučimo srpski 1 i 2 – Rečnik glagola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
2. Dražić, Jasmina (2008): *Minimalne leksičke i gramatičke strukture u srpskom kao stranom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
3. Крајишник, Весна (2016): *Лексички ирисцију српском као страном језику*. Београд: Филолошки факултет.
4. Liber, Katarzyna – Prpa, Slavica (2011): *Priručnik za srpski kao strani jezik*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
5. Liber, Katarzyna – Prpa, Slavica (2012): *Kultura živog jezika*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
6. Маринковић, Небојша (2016): *Грамаџички минимум српског као страног језика*, Докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.
7. Redli, Jelena (2023): *Da li je vaš čas nemi film? Razvijanje veštine govorenja u drugom/ stranom jeziku (na primerima časova srpskog jezika)*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
8. Ćosić, Pavle (2013): *Srpski za strance: testovi, vežbanja, igre*. Београд: Kornet.

## Прилог 2:

Списак лингвометодичких референци (настава српског као страног језика) садашњих учесника у раду Центру за српски као страни језик у Крагујевцу.

- Луковић, Марија (2023): Наставни садржаји из дијалектологије: уџбеник као подстрекач. У: Милош Ковачевић, Јелена Петковић (ур.). *Савремена истраживања језика и књижевности*. Крагујевац: ФИЛУМ, 119–132.
- Матић, Милена – Обрадовић, Мирјана (2020): Интеркултурални приступ настави српског као страног језика. *Узданица*, 17/2, 65–77. <https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.5>
- Николић, Милка (2018): Модели преношења туђег говора у настави српског као страног језика. У: Љиљана Бајић, Јелена Гинић, Наташа Станковић Шошо (ур.), *Актуелни теоријско-методолошки проблеми истраживања и настава словенских језика, књижевности и култура*. Београд: Филолошки факултет, 206–220. [https://doi.org/10.18485/mks\\_knsjkk.2017.ch14](https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch14)
- Николић, Милка (2020): Библиографија српског као страног језика (1991–2018). У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*. Београд: Филолошки факултет, 593–626.
- Николић, Милка (2021): Лексичка негација у српском и као страном језику: префикси негираних именица и придева. У: Милош Ковачевић (ур.). *Актуелна истраживања морфологије и творбе р(и)јечи српског језика*. Вишеград: Андрићев институт, 243–263.
- Николић, Милка (2021): Методички потенцијал филмова Душана Ковачевића у настави српског као страног језика. У: Милош Ковачевић (ур.). *Драмско стваралаштво Душана Ковачевића*. Вишеград: Андрићев институт, 267–287.
- Николић, Милка (2021): Облици речи у српском као страном језику: методички потенцијал досадашњих истраживања. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 50/1, 305–316. <https://doi.org/10.18485/msc.2021.50.1.ch27>
- Николић, Милка (2021): Садржаји о новијој српској историји у уџбеницима за српски као страни језик (на примеру уџбеника из Пољске и Бугарске). *Српски језик*, XXVI/1–2, 517–531. <https://doi.org/10.18485/sj.2021.26.1.29>
- Николић, Милка (2021): Садржаји о хлебу у настави српског као страног језика: традиционална српска култура између глобализацијског мултикултурализма и гастроном-

ског туризма. У: Милош Ковачевић (ур.). *Хљед у српском језику, књижевности и култури*. Вишеград: Андрићев институт, 129–150.

Николић, Милка (2023): Методички потенцијал научних (конференцијских) зборника *Српски језик у теорији и пракси I–IV (2007–2020)*. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски језик у теорији и пракси V*. Београд: Филолошки факултет, 19–29. <https://doi.org/10.18485/ssjtip.2023.5.ch2>

Милка, Николић (2024): Српски као страни језик медицинске струке: лексички потенцијал уџбеника намењених почетном нивоу. *Наслеђе*, 57, 403–417.

Обрадовић, Мирјана (2019): О презентацији антропонимијске категорије лично име у уџбеницима српског језика за странце. *Лийар*, 69, 205–218.

Обрадовић, Мирјана – Шћешек, Виолета (2022): Компаративна анализа дидактичког обликовања уџбеника за српски и пољски као страни језик. У: Милош Ковачевић, Јелена Петковић (ур.). *Савремена проучавања језика и књижевности*. Крагујевац: ФИЛУМ, 420–427.

Петковић, Јелена – Николић, Милка (2019): Негација у српском као страном језику. *Наслеђе*, 44, 39–55

**Биљана М. Бабић<sup>1</sup>**

Универзитет у Бањој Луци  
Филолошки факултет  
<https://orcid.org/0009-0000-2785-299X>

**Александар Д. Поповић**

Универзитет у Бањој Луци  
Филолошки факултет  
<https://orcid.org/0009-0002-8893-3093>

**Александра Р. Савић**

Универзитет у Бањој Луци  
Филолошки факултет  
<https://orcid.org/0000-0002-0905-6655>

## СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА МЕДИЦИНСКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У БАЊОЈ ЛУЦИ

Рад се бави питањима учења српског као страног језика на Медицинском факултету Универзитета у Бањој Луци. Основни циљ овог истраживања јесте да се освијетли и дубље анализира, како пракса у раду са студентима који долазе из различитих географских, културних, политичких и језичких средина, тако и њихов однос према језику који им је у већини случајева потпуно непознат. Надаље, намјера овог рада свакако је да допринесе укупном квалитету наставе српског као страног језика будући да је упитник који су попунили студенти креиран тако да истовремено пружи информације о знању, мотивима и учењу страног језика. Основне хипотезе рада јесу да: а) не постоји разлика у одговорима на основу земље поријекла студената и б) студенти странци уче српски језик јер им је значајан у даљем школовању и будућем послу. Резултати нашег истраживања показују како постоји разлика између студената који долазе из различитих географских и културних средина, као и да њихова мотивација за учење и знање српског језика зависи готово искључиво од наставника. Захваљујући одговорима студената могуће је добити увид у њихов однос према српском као страном језику, али и креирати извођење наставе и вјежби у будућности.

*Кључне ријечи:* српски као страни језик, Филолошки факултет, Универзитет у Бањој Луци, мотивација, наставник, центар за страни језик, упитник

### 1. Увод

Сваки језик, па тако и српски, основни је елемент националног идентитета једног народа, те је његово изучавање као страног језика важан аспект културне, туристичке и научне промоције, а укључује извођење наставе из српског језика, књижевности, културе, историје итд. Бројне су функције које се приписују једном

<sup>1</sup> biljana.babic@flf.unibl.org

језику, али најважнија је његова комуникативна функција, која представља основ за све друге дјелатности, те су тако живот и свакодневно функционисање у једној језичкој заједници отежани без познавања језика којим се чланови те заједнице служе.

Стога се изучавању српског као страног језика одавно посвећује велика пажња на универзитетима у Републици Србији (Београд од 1986, Нови Сад од 2001, Ниш од 2013, Крагујевац од 2015/16. године), у оквиру центара за учење српског као страног језика, који организују различите обуке, курсеве за странце, љетње школе српског језика и сл. Наставу српског језика на поменутиим универзитетима похађају прије свега студенти на размјени, затим странци из различитих држава који, пословно или приватно, у дужем периоду бораве на територији на којој се говори српски језик, али и дјеца предшколског и школског узраста поријеклом са наших простора која су рођена у иностранству и чије су језичке компетенције релативно ограничене.

Систематско проучавање српског као страног језика може се одвијати у два правца. Један подразумијева наставу на домаћим универзитетима, за све заинтересоване који у већој или мањој мјери желе овладати српским језиком за потребе посла, студирања, усавршавања и сл., док се други односи на изучавање српског као страног језика на славистичким катедрама у Европи и свијету, што такође организују матичне србистичке катедре које самостално доносе програме и организују наставу. Развој и ширење активности центара за изучавање српског као страног језика резултат су све већег прилива страних студената преко различитих програма размјене, као и све веће мобилности странаца који из пословних разлога бораве у Србији или Републици Српској. Не треба занемарити ни миграциона кретања условљена друштвено-политичком ситуацијом у Европи и свијету, услед чега је и код нас повећан прилив странаца. Према мишљењу неких истраживача, „мотиви за учење језика могу бити различити: школовање, потребе на послу или услов за добијање посла, приватни, потреба за интеграцијом у новој животној средини итд. [...] Када је у питању српски као страни језик, најчешће га уче студенти који су на универзитетској размјени једно вријеме на нашем Универзитету и користе прилику, или им је то дио програма, да похађају наставу српског језика, и људи који се ради својих приватних потреба налазе у нашој земљи и језик им је потребан за језичку интеграцију у новој средини” (Крајишник 2017: 72).

Извођење наставе српског као страног језика треба да прати и адекватна обука предавача, посебно у оквиру савремених теоријских и искуствених поставки методике наставе страног језика, будући да она, „услед специфичних наставних циљева и задатака, захтева и специфичне методолошке приступе” (Јањић, Мијајловић 2020: 284).

## 2. Српски као страни језик на Универзитету у Бањој Луци

Почетак наставе српског као страног језика на Универзитету у Бањој Луци може се пратити још од академске 2000/2001. Иако није била у питању класична настава, каква на Универзитету у Бањој Луци постоји данас, радило се о органи-

зацији и припремању првих часова српског језика за стране студенте. Наиме, те године је на Медицински факултет уписано двадесет студената из Грчке, који су на Филозофском факултету похађали курс српског језика за странце, а наставу је изводила мр Биљана Бабић. Међутим, извођење наставе српског као страног језика на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци започело је тек у љетњем семестру 2018, када је организован први курс за студенте на размјени и стране лекторе на Филолошком факултету. Будући да се већ 2018. године показало да су странци који не студирају на нашем универзитету такође заинтересовани за учење српског језика, курсеви су отворени и за грађанство у оквиру комерцијалне дјелатности. Међутим, пандемија је омела организацију прве љетње школе српског језика за странце у јулу 2020. године, коју је требало да похађа 15 полазника из Кине. И наредних година настава се одржавала редовно, с изузетком 2021, када су размјене биле обустављене усљед пандемије. Након пада броја полазника узрокованог пандемијом, евидентан је раст у 2022. години, а све интензивнија динамика размјене наставника и студената на Универзитету у Бањој Луци указала је на потребу да се извођењу наставе приступи систематичније и организованије.

Тренутно се настава српског као страног језика изводи и на Медицинском факултету Универзитета у Бањој Луци. Медицину на енглеском језику похађају студенти из Индије, Турске, Бангладеша, Јемена, Азербејџана и Њемачке који су своје школовање започели 2023. Поред обавезних предмета из области које студирају, студенти редовно имају и часове српског језика, организоване у мањим групама. Наставу изводи проф. др Биљана Бабић заједно са демонстраторима. Циљ изучавања српског као страног језика на овом факултету није само лакши и угоднији боравак у иностраној држави и упознавање са културом и традицијом локалног становништва, већ и једноставније извођење праксе у болницама и домовима здравља.

### 3. Методолошки оквир рада

Овај рад се у потпуности заснива на емпиријским резултатима, то јест на исходима анкете и искуствима и опажањима наставника који предају српски као страни језик. У раду је кориштен упитник који су попунили студенти странци на Медицинском факултету Универзитета у Бањој Луци. Анкетирани похађају различите године студија, а подијељени су у три групе. Сваки од три наставника послао је питања својој групи. У првој и другој су Индијци, док су трећу групу чинили Турци. Основни критеријуми подјеле студената сљедећи су: групе студената на Медицинском факултету од почетка школовања подијељене су према етничкој припадности, времену доласка на студије у Републику Српску, те на основу студијске године коју похађају. Тако су и наставници и сарадници Филолошког факултета подијељени како би могли држати наставу различитим групама. Стога, овако презентовани резултати могу бити релевантни када је у питању мотивација, јер се међу понуђеним одговорима налази и наставник. Анкета је спроведена током прве половине 2024. године путем једнообразног Гугл упитника који је студентима послан на адресе електронске поште. Питања су била постављена истовремено на српском и на енглеском језику, ради боље разумљивости и евентуалних недоуми-

ца. Анкетирано је укупно 39 студената, од чега 8 у првој групи, 12 у другој, а 19 у трећој, то јест 20 Индијаца и 19 Турака<sup>21</sup>.

Сама питања структурисана су на сљедећи начин. Прва три се односе на поријекло и искуства студената: „Одакле сте?“, „Да ли сте знали ишта о српском језику прије него што сте започели учење?“ и „Да ли ваш језик има нешто заједничко са српским језиком?“, са потпитањем да наведу шта је то, уколико постоји. Друга група питања тиче се односа студената према српском као страном језику: „Да ли вам учење српског језика користи?“, „У којим областима вам користи?“, „Како се осјећате када учите српски језик?“, „Како бисте оцијенили своје знање српског језика?“ и „Мислите ли да ће вам учење српског језика помоћи приликом савладавања других језика?“. На крају, у посљедњој групи питања разматра се конкретно учење страног језика: „Шта вам је најтеже у српском језику?“, „По вашем мишљењу, од чега највише зависи ваше знање српског језика?“, „По вашем мишљењу, од чега највише зависи мотивација за учење српског језика?“ и „Како најбоље савладавате српски језик?“.

Основни циљ овог истраживања јесте да се освијетли и дубље анализира како пракса у раду са студентима који долазе из различитих географских, културних, политичких и језичких средина, тако и њихов однос према језику који им је у већини случајева потпуно непознат. Надаље, намјера овог рада свакако је да се понуди могући оквир даљег планирања наставе и рада са странцима на овом конкретном предмету, али и да се допринесе укупном квалитету наставе српског као страног језика. На крају, један од циљева јесте и да се прикупљени подаци искористе како би се стекли дубљи увиди у функционисање, задатке и резултате овог пионирског подухвата на Универзитету у Бањој Луци.

Основне хипотезе овог рада јесу да: а) не постоји разлика у одговорима на основу земље поријекла студената и б) студенти странци уче српски језик јер им је значајан у даљем школовању и будућем послу.

#### 4. Резултати

Упитник садржи 11 питања са потпитањима, од којих су три отвореног типа. Резултати овог истраживања представљаће се појединачно, према одговорима сваке групе, с тим да ће прво питање које се односи на поријекло студената бити изостављено. Неки од резултата биће поткријепљени графичким приказом. Иако се ради о истим условима похађања наставе српског као страног језика, студенте је сам Медицински факултет подијелио у групе, те се њихов рад од почетка одвија и прати у групама које су, као што је назначено, подијељене по етничком критеријуму, години студија и по времену доласка на факултет. Стога и наставници српског језика њихов рад и напредак прате у групама. Евиденција по групама служи нам и да упоредимо рад њихових наставника и из искуства извучемо најбоље поуке.

На питање „Да ли сте знали ишта о српском језику прије него што сте започели учење?“ свих осам студената Индијаца из прве групе одговорило је да није, док је у другој групи само један од њих одговорио потврдно. Овакве одговоре за сигурно можемо повезати са географском удаљеношћу наших подручја, али и са

<sup>21</sup> Анкета није садржавала податак о полу, јер то питање сматрамо ирелевантним за ово истраживање. Под обликом множине подразумијевају се и студенти и студенткиње.



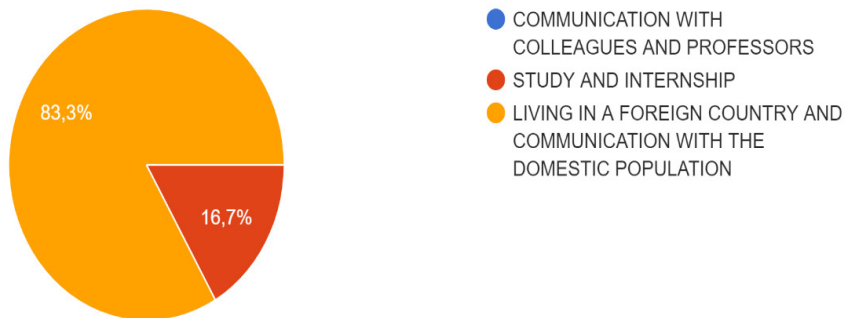
другачијом, непознатом културом. Са друге стране, студенти из Турске, нама географски ближи, са којима дијелимо добар дио историје и културе, а имамо и много лексичких повезница<sup>3</sup>, одговорили су на сљедећи начин – њих 5 знало је понешто о српском језику прије самог почетка учења, док је њих 14 одговорило да није знало ништа о нашем језику.

На питања да ли наши језици имају нешто заједничко и шта је то по њиховом мишљењу, студенти Индијци нису дали конкретне одговоре, док су Турци наводили махом лексику и исписивали поједине ријечи на турском (*јасџук, јорџан, кашика, ѓамук, геде, ѓаман, чесма, ѓезва*). Из разговора са студентима из Турске на предавањима и вјежбама установили смо да су многи од њих изненађени чињеницом да су неке српске ријечи позајмљенице из турског (арапског) језика.

На треће питање „Да ли вам учење српског језика користи?“ двије групе студената одговориле су 100% да, док је у другој групи Индијаца тај омјер мало другачији – да им српски језик користи сматра 87,5% студената. Што се тиче области у којима им учење српског језика служи, највише одговора било је *живљење у сџираној земљи и комуникација са локалним сџирановнишџивом*, што је изабрало 83,3% Индијаца у првој групи и 73,7% Турака у трећој групи. Што се тиче друге групе студената из Индије, они су махом биљежили *сџудирање и сџажирање* као област у којој им знање српског језика помаже. Одговор студената

4. U kojim oblastima vam koristi (zaokružite jedan ili više odgovora) / In which areas it benefits you (you can choose more than one answer)

12 одговора

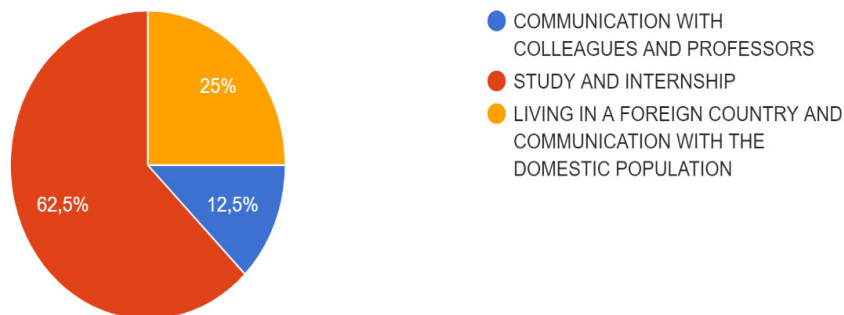


Графички приказ 1. *Сџудентџи Индијци, 1. ѓруџа*

3 „Турцизми у српскохрватском језику су не само веома бројни, него по неким мишљењима сачињавају најкрупнији, па и најмаркантнији дио страног наноса у нашем лексичком фонду” (Глибановић Вајзовић, 1986: 141).

4. U kojim oblastima vam koristi (zaokružite jedan ili više odgovora) / In which areas it benefits you (you can choose more than one answer)

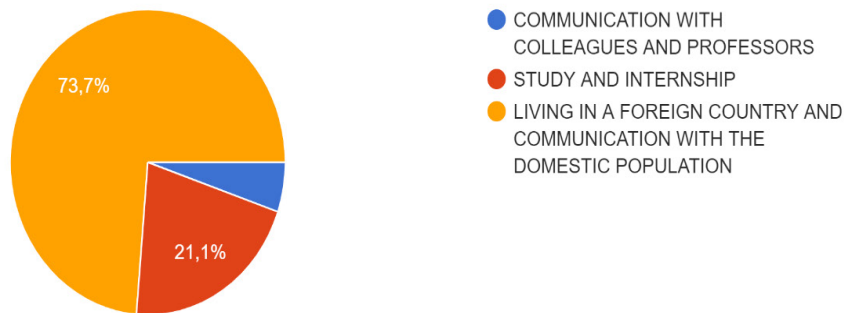
8 одговора



Графички приказ 2. *Студентии Индији, 2. група*

4. U kojim oblastima vam koristi (zaokružite jedan ili više odgovora) / In which areas it benefits you (you can choose more than one answer)

19 одговора



Графички приказ 3. *Студентии из Турске, 3. група*

На питање како се осјећају док уче језик и како би оцијенили своје знање српског језика, студенти су одговорили на следећи начин: 91,7% студената из прве групе осјећа се добро и мотивисано, а своје знање оцјењује као основно (50%), с тим да постоји и 8,3% студената који сматрају да не знају ништа о српском језику; 62,5% студената из друге групе осјећа се добро и мотивисано, 20% њих је навело да им није битно, док је 12,5% рекло да нису мотивисани. Што се тиче знања, 62,5% студената сматра да је њихово знање српског језика на основном нивоу, а 37,5% оцјењује да зна неке фразе и ријечи српског језика; у трећој групи 89,5% студената осјећа се добро и мотивисано док учи језик, а своје знање оцјењује као добро познавање неких ријечи и фраза у 68,4% случајева.

Будући да је седмо питање отвореног типа и одговори студената јако су интересантни. Наиме, студенти из свих група сматрају да ће им познавање српског језика помоћи у учењу других језика, а ово су неки од добијених одговора: *јомоћи ће ми јер је сличан друјим евројским језицима; јомоћи ће ми јер има много заједничких ријечи са друјим језицима у околним државама; јомоћу њеја научићу друје језике у рејији.*

Студенти из прве групе кажу да су им најтежи у српском језику изговор и чињеница да постоји разлика у говору и писању у односу на енглески језик, док у другој групи наводе изговор, падеже и то што им је језик потпуно нов и непознат. Студенти из треће групе написали су да им је најтеже *сьедеће: ћирилица, насїавци, родови и сїрукїура реченице.* По одговорима на ово питање можемо закључити да су студентима из Индије најтежи изговор, слушање и разазнавање ријечи, с обзиром на велике разлике у нашим језицима, док студентима из Турске највећи проблем представља граматика.

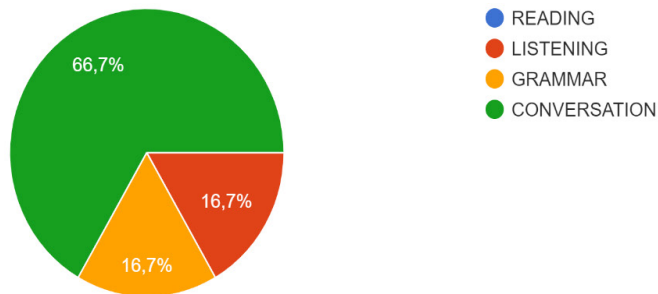
На питање „По вашем мишљењу, од чега највише зависи ваше знање српског језика?“ студенти из све три групе одговорили су да је то наставник, што представља врло значајан податак који нам може послужити у будућем планирању наставе. Иначе, показало се да студенти имају врло специфичан однос са својим наставницима, будући да се управо с њима упознају са српском културом и са мјестом у којем студирају. Ослањају се на наставнике и када су у питању преводи, контакти, упознавање града и друге потешкоће. То доказују и одговори на *сьедеће* питање, које се тиче мотивације за савладавање језика, јер студенти у све три групе опет сматрају да је за њихово учење језика најважнији наставник, док су одговори воља и учење на другом и трећем мјесту. Одговори су, са малом разликом у постоцима, приближно једнаки у све три групе. Размишљања наших студената у складу су и са претходним истраживањима која истичу значајну улогу наставника у мотивацији ученика и студената.<sup>42</sup>

На посљедње питање у упитнику „По вашем мишљењу, како најбоље савладате српски језик?“ студенти су одговорили на *сьедећи* начин: у првој групи 66,7% студената одговорило је конверзација, 16,7% слушање, а 16,7% граматика; у другој групи 75% конверзација, а 25% читање; 89,5% студената из треће групе одговорило је конверзација, а 10,5% граматика. Изненађење су свакако студенти из друге групе који су навели читање као могући начин савладавања језика.

4 Александар Новаковић у раду „Мотивација за учење српског као страног језика (на примеру Арноа Гујона, Тиага Ферейре и Лиз Дуонг)“ (2022б: 80–83) доноси преглед истраживања ученичке мотивације у радовима различитих аутора. Мотивација се сматра кључним фактором у учењу језика, а посебно се истичу воља, прагматична корист од знања страног језика, награда или оцјена, путовања, пријатељства, комуникација и запошљавање. Што се тиче учења српског, наводе се економска и привредна сарадња, миграције, популарност културе, избор факултета, при чему се посебно истиче да „наставник и његове организационе одлуке имају важан утицај на степен мотивације ученика (2022б: 82). Ауторке Марина Јањић и Ана Мијајловић испитивале су како различити приступи настави (на примјер CLIL метод) доприносе мотивацији ученика, тј. како се различите активности у настави повезују са мотивацијом у савладавању језика (Јањић, Мијајловић, 2020).

11. Po vašem mišljenju, kako najbolje savladavate srpski jezik / In your opinion, what is the best way to master Serbian language?

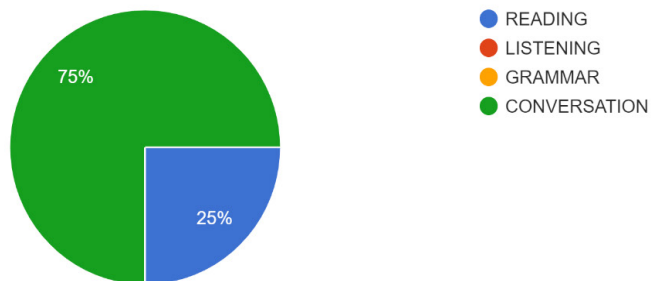
12 одговора



Графички приказ 4. *Студенти из Индије, 1. ируја*

11. Po vašem mišljenju, kako najbolje savladavate srpski jezik / In your opinion, what is the best way to master Serbian language?

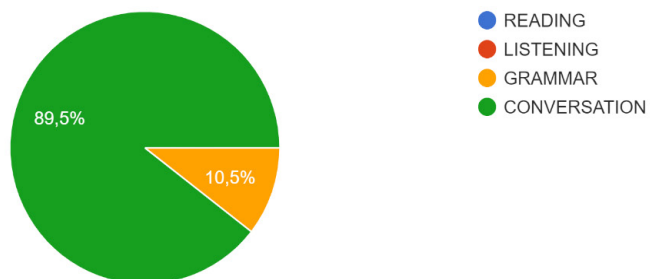
8 одговора



Графички приказ 5. *Студенти из Индије, 2. ируја*

11. Po vašem mišljenju, kako najbolje savladavate srpski jezik / In your opinion, what is the best way to master Serbian language?

19 одговора



Графички приказ 6. *Студенти из Турске, 3. ируја*

## 5. Закључак

Основна намјера овог рада била је да се испитају ставови студената странаца о учењу српског језика. Упитник је осмишљен тако да истовремено испита доживљај, знање и мотивацију студената, али и да, са друге стране, помогне наставницима и професорима у будућем извођењу наставе и вјежби. Резултати овог упитника показују да је једна од кључних фигура у мотивацији и знању студената који похађају српски као страни језик наставник, што представља значајан податак у планирању наставе. Такође, планирање будућих часова засигурно ће се ослањати на чињеницу да је студентима конверзација најзначајнији фактор у учењу српског као страног језика на Медицинском факултету Универзитета у Бањој Луци. То је не само у складу са комуникативном методом у настави страног језика (Новаковић 2022а: 40) већ и са планом и програмом рада на Медицинском факултету и пројектованим компетенцијама студената и будућих стажиста и доктора, с обзиром на то да је један од услова практичног рада са пацијентима познавање српског језика.

Што се тиче прве хипотезе овога рада, она је резултатима овог упитника оповргнута, будући да постоје знатне разлике између студената из Индије и Турске. Та се разлика првенствено огледа у степену почетног познавања српског језика и географске и културне блискости територија. Надаље, разлике постоје и у учењу језика. Док студентима из Индије највећу препреку представља изговор, конверзација и разумљивост, дотле је студентима из Турске најтежа граматица, то јест наставци и падежи. Ови резултати имају двоструку вриједност. Показују да се теоријске поставке у методици српског као страног језика морају дијелом ослањати на поријекло и почетно знање студената, а имају и практичну вриједност јер се на основу њих могу планирати даљи кораци у извођењу наставе српског као страног језика. Друга хипотеза овог рада – студенти странци уче српски језик јер им је значајан у даљем школовању и будућем послу, доказана је првенствено чињеницом да је знање српског језика услов за практичан рад будућих доктора, али и одговорима самих студената који наводе да српски језик уче првенствено ради разговора са локалним становништвом и како би боље обављали будући посао.

Овај рад представља пионирски подухват у анализи српског као страног језика на Универзитету у Бањој Луци, а његови резултати могу допринијети како сазнањима методике наставе српског као страног језика тако и планирању будуће наставе и вјежби. Будући да Универзитет у Бањој Луци има потписане уговоре о сарадњи са бројним универзитетима у Европи и свијету, те да се одвијају интензивне размјене студената различитих дисциплина, извјесно је да ће број заинтересованих полазника наставе српског језика за странце наредних година расти, што ће свакако захтијевати посебну организацију – интензивни љетњи курсеви, осмишљавање и акредитација нових предмета/курсева које ће студенти на размјени уносити у своје уговоре о учењу и који прате академски календар Универзитета у Бањој Луци, специјализовани курсеви за одређене категорије становништва, организација и реализација обука за наставнике српског језика у иностранству јер је евидентно да постоји потреба за њиховим усавршавањем, рад са лекторима страних језика који бораве/раде на катедрама за стране језике и сл.

*Циљирана лиџерајџура*

- Глибановић-Вајзовић, Х. (1986) „О турцизмима у српскохрватском језику са соци-  
олингвистичког становишта”, *Књижевни језик*, 15/2, 141–147.
- Крајишник, В. (2017) „Нека питања из методике наставе српског као страног  
језика”, *MELISSA – Museums, Ethics, Library and Information Science, Studies, Archives*, Vol. 16, No. 2, 61–85, <https://doi.org/10.18485/melissa.2017.16.2.ch5>.
- Новаковић, А. (2022а) *Увод у методикџу настџаве срџској као сџираној језика*. Ниш:  
Филозофски факултет, <https://doi.org/10.46630/ums.2022>.
- Новаковић, А. (2022б). „Мотивација за учење српског као страног језика (на при-  
меру Арноа Гујона, Тиага Фереире и Лиз Дуонг)”. *Прилози настџави срџској  
језика и књижевности*, 11, 79–96, DOI: 10.7251/PNSJK2211079N.
- Јањић, М., Мијајловић, А. (2020). „Сложена наставна контекстуализација као фак-  
тор унутрашње мотивације у настави српског језика као завичајног”. У: Ве-  
сна Крајишник (ур.). *Срџски као сџирани језик у џеорији и џракси IV*. Ниш:  
Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.

*Извори*

Елаборат о потреби и оправданости оснивања центра за српски као страни језик  
као подорганизационе јединице Филолошког факултета Универзитета у Ба-  
њој Луци.

Упитник за студенте Медицинског факултета Универзитета у Бањој Луци.

Biljana M. Babić

Aleksandar D. Popović

Aleksandra R. Savić

SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
AT THE FACULTY OF MEDICINE, UNIVERSITY OF BANJA LUKA

*Summary*

The main purpose of this paper is to examine the attitudes of foreign students towards learning the Serbian language. We designed a questionnaire to investigate their experiences, knowledge, and motivation. Additionally, we aim to assist teachers and professors in enhancing their classes and exercises. The results of this questionnaire show that one of the key factors in the motivation and knowledge of students learning Serbian as a foreign language is the teacher, which is crucial information for planning future lessons. Furthermore, future classes will certainly rely on the fact that conversation is the most important factor for students learning Serbian as a foreign language at the Faculty of Medicine, University of Banja Luka. This aligns not only with the communicative method in foreign language teaching but also with the curriculum at the Faculty of Medicine and the expected competencies of future interns and doctors, considering that one of the expectations for practical work with patients is knowledge of the Serbian language.

*Key words:* Serbian as a foreign language, Faculty of Philology, University of Banja Luka, motivation, teacher, foreign language center, questionnaire

**Прилог 1.** Упитник за студенте Медицинског факултета Универзитета у Бањој Луци

Odakle ste? / Where are you from?

India

Turkey

1. Da li ste znali išta o srpskom jeziku prije nego što ste započeli učenje? / Did you know anything about the Serbian language before you started your lessons?

YES

NO

2. Da li vaš maternji jezik ima nešto zajedničko sa srpskim jezikom? (zaokruži i dopiši ako ima) / In your opinion, does your mother tongue have anything in common with the Serbian language?

YES

NO

2a. Ako da, šta? (dopiši) / If the answer is yes, write below the similarities between your language and the Serbian language.

3. Da li vam učenje srpskog jezika koristi? / Does learning Serbian benefit you?

YES

NO

4. U kojim oblastima vam koristi? (zaokružite jedan ili više odgovora) / In which areas does it benefit you? (you can choose more than one answer)

COMMUNICATION WITH COLLEAGUES AND PROFESSORS

STUDY AND INTERNSHIP

LIVING IN A FOREIGN COUNTRY AND COMMUNICATING WITH THE DOMESTIC POPULATION

5. Kako se osjećate kada učite srpski? / How do you feel while learning Serbian?

GOOD AND MOTIVATED

I DO NOT CARE

UNMOTIVATED

6. Kako biste ocijenili svoje znanje srpskog jezika? / How would you rate your current knowledge of the Serbian language?

I DO NOT KNOW ANYTHING

I KNOW SOME WORDS AND PHRASES

BASIC LEVEL

7. Mislite li da će vam učenje srpskog jezika pomoći prilikom savladavanja drugih jezika? / Do you think that learning Serbian will help you master other languages? (answer and explain)

8. Šta vam je najteže u srpskom jeziku? / What do you find the most difficult in the Serbian language?

9. Po vašem mišljenju, od čega najviše zavisi vaše znanje srpskog jezika? / In your opinion, what does your language knowledge depend on?

TEACHER

TEXTBOOK

MY OWN LEARNING AND MOTIVATION

10. Po vašem mišljenju, od čega najviše zavisi motivacija za učenje srpskog jezika? / In your opinion, what does your motivation for learning depend on?

ON MY WORK AND STUDYING TECHNIQUES

ON TEACHERS AND LECTURES

ON MY WILL

11. Po vašem mišljenju, kako najbolje savladavate srpski jezik? / In your opinion, what is the best way to master the Serbian language?

READING  
LISTENING  
GRAMMAR  
CONVERSATION



Примљен: 3. јуна 2024.

Прихваћен: 1. августа 2024.

УДК 37.026:81'33

811.163.41'243:378.4(438)

doi: <https://doi.org/10.46630/lmt.1.2024.05>

**Роберт Р. Боњковски<sup>1</sup>**

Шлески универзитет у Катовицама (Пољска)

<https://orcid.org/0000-0002-8115-3222>

## АСТРОНОМСКО-МАТЕМАТИЧКО МЕРЕЊЕ ДАНА У ГЛОТОДИДАКТИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У ПОЉСКОЈ

У раду ћемо се бавити учењем српског језика као страног у пољској средини. Циљ рада је да се покажу потешкоће на које пољски студенти Србистике наилазе у почетку учења српског језика, а које се тичу мерења времена. Полазећи од математичке, тачније астрономско-математичке поделе дана у српском и пољском језику, разматрамо лексиколошке, етимолошке и семантичке проблеме који су у вези са одговарајућом лексиком у српском и пољском језику. Анализа показује да пољским студентима Србистике, барем у почетку упознавања са језиком Срба, неке од временских јединица представљају озбиљан проблем. Ти проблеми у вези су, пре свега, са српским лексемама *саи* и *час*, којима у пољском језику одговара друга лексема, позната српском језику, али са другачијим временским значењем. Мање јединице – *минути* и *секунд* – не представљају већи проблем, осим што имају различит граматички род у српском и пољском језику.

*Кључне речи:* глотодидактика, српски језик као страни, мерење времена, астрономско-математичка подела дана, лексикологија, етимологија, семантика

Искуство у раду са пољским студентима који студирају српски језик као страни показује да су они који се на факултету први пут сусрећу са српским језиком уверени да нема потешкоћа при учењу тог сродног језика (Боњковски 2022: 221). Овакво је мишљење условљено сличностима између српскога и пољскога језика, јер и један и други припадају словенској језичкој породици – српски језик јужнословенској, пољски западнословенској групи. Зато од првих часова студентима треба напомињати да учење српског језика није тако једноставно, да, иако је српски језик словенски и сличан је пољском, има много другачијих граматичких, синтаксичких и пре свега лексичких решења (Bońkowski & Baer 2012: 426). За почетнике са пољског говорног подручја један од највећих проблема јесте усвајање лексике српскога језика, јер када говоре српски, користе конструкције са пољским (а не српским) значењем, које носе у језичком осећању. Задатак наставника српског језика као страног у пољској средини јесте, дакле, у том случају обраћање више пажње на међујезичку хомонимију (у другој номенклатури на апроксимате или на тзв. лажне пријатеље преводиоца) међу неким лексемама које потичу из прасловенског језика, али су током векова добиле у данашњим стандардним словенским језицима другачија значења (Боњковски 2022: 221).

<sup>1</sup> robert.bonkowski@us.edu.pl

## Уводне напомене

Ротација Земље око своје осе изазива појаве које чине најједноставнију поделу времена, то јест поделу на дан и ноћ. Подела дана (и ноћи) видљива је на две повезане основе, тј.:

- а) на плану природних појава и њима одговарајућих појава свакодневног живота<sup>2</sup>;
- б) на математичкој и астрономској подели на сатове, минуте и секунде, која у вези с развојем цивилизације и држим темпом живота добија све већи значај.

Привидна путања Сунца од истока преко југа ка западу показује правац мењања светлости и диференцира вероватно најстарије јединице времена на дан и ноћ. Из практичних разлога, с временом су људи почели издвајати ситније (тј. мање) временске јединице (Боњковски 2022: 221–222).

Дакле, Земљин период ротације око своје осе једнак периоду видљиве ротације небеске сфере – у астрономији чини дан. Разликују се два типа дана: сидерички (звездани)<sup>3</sup> и соларни (сунчев)<sup>4</sup>, који траје у просеку око 24 сата и мења се у различитим годишњим добима за око један минут. С друге стране, просечни соларни астрономски дан, који траје 24 сата, основа је рачунања времена у историјској хронологији и у свакодневном животу (Opolski 1948: 39).

Словени, који су још пре хришћанства делили дан на мање јединице, након што су се везали за западну цивилизацију, преузели су традицију наслеђену из антике да се дан и ноћ деле на неједнако канонско време (час молитве), које се од 7. века објављивало звоњењем звона (Moszyński 1967: 131). Овај сигнал играо је улогу времена не само у односу на црквену литургију већ и у свакодневном животу (Włodarski 1957: 97). Са развојем цивилизације, од тренутка када су се почели користити механички хронометри, ова подела изгубила је на значају и ограничена је само на црквене обреде.

Уз појаву механичких уређаја, појавио се и нови начин мерења времена. Дан је подељен на два једнака дела, од по 12 сати, и броји се од поноћи (Włodarski 1957: 100). Тачнијом поделом сата бавили су се само математичари и астрономи – они су делили сат на шездесет минута, а минут на шездесет секунди (Włodarski 1957: 101).

Ствараоцима астрономске поделе дана сматрају се Вавилонци. Они су у рачунање времена увели сексагезимални систем, у којем су главне улоге имале цифре 6 и 12. На основу овог система еклиптика је подељена на 360°. Пре око пет хиљада година, на основу посматрања звезда и плејада, у Египту је уведен појам сата, који дели дан на дванаест дневних и дванаест ноћних сати. Овај систем преузели су

2 Овај проблем у глотодидактици српског језика као страног у пољској средини био је већ разматран у тексту *Да ли српска најједноставнија природна подела дана (и ноћи) може да буде изазов за Пољаке при учењу српског језика као страног?* (Боњковски 2022).

3 Сидерички дан је временски интервал између два повратка одређене звезде у исти меридијан. Покрет ове звезде је овде привидног карактера и изазван је ротацијом Земље око Сунца (Włodarski 1957: 23).

4 Соларни дан је период који пролази од тренутка када се Сунце у свом привидном кретању врати у исти меридијан (Włodarski 1957: 24).

Јевреји, Грци, Римљани и Арапи, а затим Словени и други европски народи. У 17. веку од сата (већ познатог у астрономији и математици) издвајале су се мање јединице – минути и секунде. Вреди напоменути да су њихове ознаке, осим у чешком и украјинском језику, општесловенске и европске формације (Włodarski 1957: 35). С друге стране, *саѿи*, односно *час* има неколико лексичких еквивалената у појединачним словенским језицима, јер је био познат и именован релативно рано, много пре хришћанства (Bońkowski 1999: 190).

Срп. САТ/ЧАС м (пољ. *godzina*<sup>5</sup> ж)

Несумњиво највише потешкоћа и проблема при учењу српске лексике у вези са астрономско-математичком поделом дана за пољске студенте српског језика као страног чине лексеме *саѿи* и *ча̋с*, и то из два разлога. Прво, у већини случајева треба их сматрати неком врстом синонима, а друго, пољски вокабулар не познаје реч *саѿи*, док облик *ча̋с* (у пољ. *czas*) функционише у другом временском значењу (као „време”).

Велики Речник српскога језика под лексемом *ча̋с*, поред других дефиниција, објашњава да првобитно може имати значење: 1.а. „временска јединица од шездесет минута, сат (уп. нпр. *шестѿ часова* и *десетѿ минуѿа* и сл.)”; б. „временска јединица школске и др. наставе (обично 45–60 минута); предавање које се држи за то време: уп. нпр. *час маѿемаѿи*ке, *час књижевности*; *одржаѿи час*, *имаѿи час* музике, *завршиѿи своје часове*” (Вујанић 2007: 1504). С друге стране, тај исти речник за лексему *саѿи* каже да је турског порекла и када у множини има облик *саѿиѿи*<sup>6</sup>, између осталог је дефинише као 1.а. „двадесет четврти део дана, час [...] или 1.в. временска јединица наставе, обуке, час: уп. *саѿи хемује*” (Вујанић 2007: 1195).

С друге стране, *Wielki Słownik Języka Polskiego* (Велики речник пољског језика) под лексемом *godzina* пружа информацију да се њено првобитно значење односи на меру времена и означава: „dwudziesta czwarta część doby, licząca sześćdziesiąt minut” („двадесет четврти део дана који има шездесет минута” – превод Р. Б.) (WSJP PAN). Тек као четврто и последње значење *godzina* може да означава и „школски час” (као синоним лексеме *lekcja*), што сведочи да овај облик у значењу наставе није баш толико уобичајен у пољском језику као у српскоме и мање-више треба га рачу-

5 За означавање основне поделе дана савремени словенски језици користе два прасловенска рефлекса, односно континуанта: \**godina* и \**časъ*. \**Godina* се етимолошки веже нпр. са пољским глаголом *godzić się* „саглашавати се, слагати се, пристајати” преко псл. корена \**god-*, који етимолози изводе од пие. \**ghedh-* „допустити, дозволити, повезати, обухватити, држати заједно”. У вези с тиме овај првобитни корен могао је имати просторно значење, из којег се касније развило временско значење (Brückner 1957: 147) (уп. нем. *gaden* „саглашавати се, слагати се”, енгл. *together* „заједно”). Прасловенски корен \**god-* првобитно имао је значење „угодно време, доба” (уп. чеш. *hod* „празник”, словен. *god* „угодно време, празник”). Деривациони формант *-ina* у почетку није мењао његово значење (уп. \**godina* првобитно „угодно време”) (Sławski 1952–1956: 103). Данас тај прасловенски континуант у појединим словенским језицима маркира различита значења, уп. нпр.: 1) двадесет четврти део дана: пољ. *godzina*, чеш. *hodina*, словач. *hodina*, дљуж. *gożina*, гљуж. *hodżina*, укр. *їодина*; 2) дванаестомесечни период: уп. језике настале на штокавској основи и мак., дуг. *їодина*); 3) аура, време (уп. словен. дијал. *godina*) и 4) тешко доба за народ обележено значајним дешавањима (уп. рус. *їодина*).

6 За разлику од множине *саѿиѿи* (онда у јединици *саѿи* означава напреду за мерење времена, напреду која показује време, часовник) (Вујанић 2007: 1195).

нати као део језика струке познатог уском кругу пољских наставника, што у ствари и јесте.

Данашња српска лексема *час* рефлекс је општесловенског облика и потиче од прасловенског \**časъ*. У односу на поделу дана, семантички је карактеристична за део Источних Словена (нпр. код Руса) и код свих Јужних Словена. Вероватно је такво значење повезано са православном литургијом. Лингвисти нису сагласни око њеног настанка. Један део лингвиста сматра да долази од пие. \**kie(i)-so* „примећивати, обраћати пажњу на што”, са променом, у оквиру прве палатализације, самогласника *k* у *č* пред самогласником *e* и даље каснијом заменом у самогласник *a* (Фасмер 1973: 318; Skok 1971: 297). Због тога би у почетку требало да означава „примећивање, виђење небеса”. Други етимолози су ипак мишљења да \**časъ* јесте именица која долази од глагола \**česati* са значењем „журити” (< \**kes-os* ’трка, пролаз времена’) (Machek 1971: 364), уп. срп. *касати*, *кас*, лат. *kuōst* „трчати”. У западнословенским језицима (као у пољском језику) овај облик проширио је своје значење за означавање општег времена, уп. пољ. *czas* „време”, чеш., словач., дљуж., гљуж. *čas* „време”. У јужним и источним словенским језицима значење општег времена преузело је псл. \**vrěmę* (< \**vertmę* < \**vertmen*). Због таквог преобликовања значења псл. \**časъ* већ на подручју појединих словенских језика (као што је српски језик) могао је постати основа за назив 24-сатовној јединици у дневном рачунању времена.

Након доласка Турака на Балкан дошло је до усвајања и турске лексике тамошњих Словена. Ова појава није заобишла ни рачунање времена. Зато се и данашњи српски језик обогатио турском позајмљеницом *сати*. Ово се позајмљивање довршило у XVII веку преко османско-турског кол. *sahat* (= књ. *saat* „сат, час, часовник, време”), а то из арап. *sa'at* „са истим значењем” (Stachowski 1971: 78). Облик *сати* је настао контракцијом групе *-aha-* у *-aa-*, која се касније преобликовала у дуги самогласник *-ā-*. Ова је појава позната у српском (и шире у јужнословенским језицима) и није ретка (Stachowski 1973: 112).

Срп. **МИНУТ** м (пољ. *minuta* ж)

У словенским језицима лексема *минути*/*minuta*<sup>7</sup> као шездесети део сата у широкој употреби појавила се на прелазу XVII и XVIII века. Преузета је из немачког (*minute*) или француског (*minute*) језика, а потиче из латинског од скраћенице израза *pars minuta prima* „први мали део, прва мања јединица времена” (Цыганенко 1989: 235), уп. лат. *minutas*, *minuta* „умањен, мали”. Семантички *минути* повезан је са латинским глаголом *minuere* „смањивати, разбијати на делове” (Цыганенко 1989: 235).

Срп. **СЕКУНД** м (пољ. *sekunda* ж)

Лексема *секунд* као шездесети део минута везана је за латински израз *pars prima secunda* „мали други део; друга мања временска јединица”. Слично као и минут, усвојена је у XVIII веку посредством немачког (*Sekunde*) или француског језика (*seconde*) (Шанский 1975: 405). Вредно је напоменути да словенски језици у принципу познају њену позајмљену форму (било да је у мушком или женском

7 У колоквијалном језику може такође да означава „тренутак, трен” (Szymczak 1988: 182).

граматичком роду)<sup>8</sup>.

### Закључак

Спроведена анализа имала је за циљ поређење три уобичајене и основне јединице мерења које се вежу за математичко, а тачније астрономско-математичко мерење времена у облику дана, а у вези са учењем српског језика као страног код пољских студената Србистике који су почетници такве обуке. Истраживање доказује да су две интернационалне јединице – *минути* и *секунд* – познате и једном и другом језику у истом значењу, с тиме што у српском оне стоје у мушком роду с нултим суфиксом, док у пољском припадају женском роду са суфиксом *-а*. Проблем (и то озбиљан) при учењу српског језика као страног у пољској средини ствара временска јединица од шездесет минута – *час/саи*, и то због двају разлога. Први се тиче потпуно друге лексеме у пољском језику (*godzina*), која постоји у српском у облику *јодина*. Но *јодина* је код Срба јединица за означавање периода од дванаест месеци. Други проблем код пољских студената Србистике повезан са временском јединицом од шездесет минута јесте тај да у српском језику постоје два синонима за означавање ове јединице. Осим тога, један од њих – *час* – постоји и у пољском језику (*czas*) у значењу „време”. Различити семантички рефлексии прасловенских лексема \**godina* и \**časъ* у тим двама језицима, као и турска позајмљеница у српском језику у облику *саи*, представљају изазов за пољске студенте Србистике. Пољски студент који још слабо познаје српски језик, на питање *Колико има јодина?* најчешће одговори гледајући часовник, што потврђује горњу анализу о међујезичкој хомонимији српске речи *јодина* и пољске *godzina*. Такође, проблем за пољске студенте славистике представљају речи *саи* и *час*. Прва се не користи у пољском језику, док реч *час* на пољском одговара српској речи *време*. Посебан проблем за њих, барем у почетку учења српског као страног језика, представља питање *Колико је саи?* и одговор на њега, јер српски и пољски језик имају своју посебну организацију речи у реченици која се тиче тако постављеног питања и потпуно се разликују. Ипак, тако постављен проблем захтева посебно истраживање.

### Цитирана литература

- Боњковски (2022): Боњковски, Роберт (2022). Да ли српска најједноставнија природна подела дана (и ноћи) може да буде изазов за Пољаке при учењу српског језика као страног?. У: Снежана Маринковић (ур.). *Наука и образовање – изазови и перспективе*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу, 221–230. DOI 10.46793/NOIP
- Вујанић, М. и сар. (2007). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Фасмер (1973): Фасмер, Макс (1973). *Етимологическиј словарь русскога языка*, Т. 4. Москва: Прогресс.
- Цыганенко (1989): Цыганенко, Галина Павловна (1989). *Етимологическиј словарь русскога языка*, 2-е изд. Киев: Радянська школа.
- Шанский (1975): Шанский, Николай Максимович (1975). *Етимологическиј словарь русскога языка*, Том II. Выпуск 6. Москва: Издательство Московского университета
- Bońkowski (1999): Bońkowski, Robert. *Słowański astronomiczno-matematyczny podział*

<sup>8</sup> Међутим, у чешком језику, који има дугу пуристичку традицију, од 1822. године бележи се њен језички калк – *vteřina*, пореклом од чешког редног броја *vteřý* „други” (Machek 1971: 703).

- doby. W: Emil Tokarz (red.). *W kręgu kultury Słowian. Księga pamiątkowa poświęcona 45-leciu pracy naukowo-dydaktycznej Pani Profesor dr hab. Henryki Czajki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 189–194.
- Bońkowski & Baer (2012): Bońkowski, Robert & Baer, Magdalena (2012). Ciljevi i metode nastave srpskog jezika u Poljskoj. У: Снежана Маринковић (ур.). *Насијава и учење – циљеви, сџангарди, исходи*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, 425–432.
- Brückner (1957): Brückner, Aleksander (1957). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Machek (1971): Machek, Václav (1971). *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Academia.
- Moszyński (1967): Moszyński, Kazimierz (1967). *Kultura ludowa Słowian. T. 1., Kultura materialna*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Opolski (1948): Opolski, Antoni (1948). *Ziemia jako zegar astronomiczny*. Wrocław: Czytelnik.
- Skok (1971): Skok, Petar (1971). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika, T. 1. (A-J)*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Sławski (1952–1956): Sławski, Franciszek (1952–1956). *Słownik etymologiczny języka polskiego, T. 1 (A-Jużyna)*. Kraków: Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego.
- Stachowski (1971): Stachowski, Stanisław (1971). *Studia nad chronologią turcyzmów w języku bułgarskim*. Kraków: Ossolineum.
- Stachowski (1973): Stachowski, Stanisław (1973). *Fonetyka zapożyczeń osmańsko-tureckich w języku serbsko-chorwackim*. Wrocław-Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN.
- Szymczak (1988): Szymczak, Mieczysław (1988). *Słownik języka polskiego, T. 2 (L-P)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Włodarski (1957): Włodarski, Bronisław (1957). *Chronologia polska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- WSJP PAN: *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Piotr Źmigrodzki (red. naukowy). <https://wsjp.pl/> (приступ у периоду: 12. 5. 2024 – 30. 5. 2024).

Robert Bońkowski

## ASTRONOMICAL-MATHEMATICAL MEASUREMENT OF DAY IN THE DIDACTICS OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN POLAND

### Summary

This paper focuses on the learning of Serbian as a foreign language in the Polish context. The aim of this study is to demonstrate some of the difficulties faced by Polish students of Serbian studies at the beginning of their training in relation to time measurement. Based on the astronomical-mathematical division of the day in Serbian and Polish, the author examines the lexical, etymological, and semantic problems related to the corresponding vocabulary in both languages. The analysis shows that for Polish students of Serbian studies, at least in the beginning of their acquaintance with the language of the Serbs, some time units pose a significant challenge. These problems are mainly related to the Serbian lexemes *car* and *čas* which in Polish are rendered by another word that is also known in the Serbian language, but with a different temporal meaning. Smaller units – *минут* and *секунд*, do not represent a major problem, except for the differences in grammatical gender between Serbian and Polish.

**Keywords:** Glottodidactics, Serbian as a foreign language, Time measurement, Astronomical-mathematical division of the day, Lexicology, Etymology, Semantics

### Попис скраћеница

алб.	албански језик
арап.	арапски језик
блрус.	белоруски језик
буг.	бугарски језик
грлуж.	горњолужички језик
дијал.	дијалекат
длуж.	доњолужички језик
енгл.	енглески језик
ж	женски род
књ.	књишки
кол.	колоквијално
лат.	латвијски језик
латин.	латински језик
м	мушки род
мак.	македонски језик
нем.	немачки језик
пие.	праиндоевропски језик
пољ.	пољски језик
прус.	пруски језик
псл.	прасловенски језик
рус.	руски језик
словач.	словачки језик
словен.	словеначки језик
срп.	српски језик
струс.	староруски језик
укр.	украјински језик
уп.	упореди
хрв.	хрватски језик
чеш.	чешки језик





Примљен: 2. августа 2024.  
Прихваћен: 17. септембра 2024.

УДК 004.89:37

811.163.41'243

doi: <https://doi.org/10.46630/lmt.1.2024.06>

**Наташа А. Спасић<sup>1</sup>**

Универзитет у Крагујевцу<sup>2</sup>

Филолошко-уметнички факултет

Центар за научноистраживачки рад

<https://orcid.org/0009-0006-7896-3546>

## ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ (СРПСКОГ КАО) СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Едукативни потенцијал рачунара и интернета, односно вештачке интелигенције у служби лингвистичких и методичких парадигми у циљу повећања ефикасности учења (српског као) страног језика главни је задатак овог рада. На основу искуства и практичне примене савремених технологија на пољу образовне лингвистике, дескриптивном методом у раду ће бити представљене позитивне стране примене великих језичких модела и дигиталних алата који се ослањају на те језичке моделе. Са друге стране, циљ је предочити и изазове који се налазе пред наставницима и студентима који се одлуче да (не) буду део реформе образовања. Једна од највећих предности коришћења вештачке интелигенције била би индивидуализација, а поред тога бенефити су велика уштеда времена, боља ефикасност и квалитет наставе, виши ниво креативности и мотивације наставника и ученика. Изазови са којима се актери у образовном процесу могу суочити у будућности су неједнак положај развијених земаља и земаља у развоју, етичка и безбедносна питања, недовољно едукованог кадра, мањак систематичности и поузданости.

*Кључне речи:* српски као страни, вештачка интелигенција у настави, предности, изазови, реформа образовања

### Уводне напомене

У извесном облику и уз значајне промене у методама рада, наставници, едукатори, тутори постојали су, можемо рећи, одувек. Њихов приступ подучавању се мењао (Точанац-Миливојев 1997), наставна средства су се трансформисала од пергаментна, папируса, преко креде до електронске оловке, веб-алата и вештачке интелигенције<sup>3</sup>, али је циљ остао исти – на најефикаснији начин пренети потребно знање млађим генерацијама. Методе које су доминирале у 19. и 20. веку, тзв. традиционалне методе, попут граматичко-преводиљачке (енг. *The Grammar - Translation Method*), методе директног одговора (енг. *The Direct Method*), аудиолингвале методе (енг. *The Audio - Lingual Method*), крајем 20. и почетком 21. века замениле су савремене, комуникативне методе, метода базирана на задацима и активностима (енг. *Task-based learning* (TBL)), мултимодално учење које укључује употребу различи-

<sup>1</sup> [natasa.spasic@filum.kg.ac.rs](mailto:natasa.spasic@filum.kg.ac.rs)

<sup>2</sup> Ово истраживање финансирано је кроз Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2024. години број 451-03-66/2024-03/ 200198.

<sup>3</sup> У даљем тексту ВИ.

тих модалитета (текст, слике, аудио и видео-садржај) у којима наставници користе различите технологије како би подржали и реализовали ову методу (Видосављевић 2021). Пратио их је уплив информацијско-комуникацијских технологија (ИКТ) у наставу страних језика, уз подразумевани ниво дигиталне писмености свих актера наставе.

Пре непуне две деценије Вељковић Станковић (2007: 185–194) говорила је о експанзији персоналних рачунара и развоју наставе страног језика помоћу компјутера (енг. *Computer Assisted Language Learning (CALL)*).<sup>4</sup> Приметила је да је крајем 20. века учење другог језика уз помоћ рачунара заузело значајно место у научној литератури, али и у практичној примени савремених технологија на пољу образовне лингвистике.

Интернету је било потребно више деценија да заживи (од 1960-их), а ChatGPT-у (о којем ће више речи бити у наредном раду) требало је пет дана да достигне сто милиона корисника. То је, слободно можемо рећи, „изум” који је до сада остварио најбржу експанзију. Томе су допринела сва ранија достигнућа, персонални рачунари, интернет, без којих вештачка интелигенција не би могла стићи до крајњих корисника, но, евидентно је да се напредак науке, а пре свега технике, знатно убрзао, те данас можемо говорити о (зачетку примене) примени вештачке интелигенције у готово свим областима живота. За нас је посебно значајна примена ВИ у образовању. О томе је у србистичкој литератури и даље мало тога познато<sup>5</sup>, док се у светским оквирима о тој теми знатно више говорило (Chassignol et al. 2018; Chen et al. 2020; Huang et al. 2021. и др.) и говори се континуирано у посебно креираним тематским часописима *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, на форумима (нпр. International Forum of Educational Technology & Society, National Taiwan Normal University, Taiwan).

У овом истраживању биће речи о језичким моделима који се могу мање или више успешно користити у настави страних језика. Наиме, циљ нам је да истакнемо које то предности и недостатке са собом носи настава креирана, потпомогнута или базирана на ВИ. Резултати рада ће умногоме олакшати радне задатке наставницима који желе да иду у корак с временом, да брже и ефикасније обављају свој посао, а да тиме не изгубе на квалитету и креативности и да захтеве ускладе са свим методичким принципима, од нивоа знања, примерености узрасту, до принципа очигледности и поступности.

4 Поређења ради, почетком 2022. године на Тајвану је изашла публикација на енглеском *Две декаде вештачке интелигенције у образовању*. Овом публикацијом обухваћено је више од 4500 објављених публикација у периоду од 2000. до 2019. са овом тематиком у којима се открива све већи интерес академске заједнице за коришћење вештачке интелигенције у образовне сврхе, укључујући и едукативне роботе, неуронске мреже за евалуацију наставе, афективно рачунарство за откривање емоција ученика и друго.

5 Спорадични примери говоре у прилог томе да савремене технологије могу на много начина олакшати реализацију наставе српског као страног језика и целокупно функционисање лектората (Маринковић 2023). На српском језику, на примеру немачког језика, 2023. године објављена је публикација *Дијалогна настава у универзитетској настави немачког језика* (Оливера Дурбаба и Данијела Враћеш (уреднице)).

Како то обично бива, нова и непозната вештачка интелигенција<sup>6</sup>, изазвала је бурне реакције у јавности, те је управо та помпа иницирала наше интересовање за ову тему. Рад је настао као последица ауторових тежњи да у наставној пракси тестира неке језичке моделе са перманентним задатком да испрати новине у области образовања и да свему приступа критички и емпиријски. Основна запажања, уз неколико примера и утемељење у иностраној литератури биће представљени као резултати истраживања у наставку рада.

Циљ нам је да дескриптивним приказом неких од постојећих модела укажемо на позитивне стране и све бенефите које савремено доба носи, како за наставнике, тако и за студенте, али и да скренемо пажњу на евентуалне злоупотребе ВИ.

### Врсте вештачке интелигенције

Без претераног уплива у компјутерску терминологију, а за потребе овог рада, ВИ у едукацији грубо ћемо поделити на 1) велике језичке моделе (ВЈМ) и 2) дигиталне алате базиране на ВЈМ. Говорићемо о бесплатним верзијама, јер су у почетку за потребе наставе сасвим довољне. Сваки од њих има и плаћену верзију у оквиру које корисник има више могућности, резултате са више појединости, које су погодне за људе који их користе свакодневно за обављање већег обима посла.

У оквиру великих језичких модела издвојили бисмо:

- ChatGPT (49% у власништву Microsoft-a);
- Gemini (Google, ex GoogleBard);
- Copilot (Microsoft);
- Perplexity;
- Claude;
- Llama;
- Mistral...

Међу дигиталним алатима који се добрим делом ослањају на ВЈМ поменућемо:

- EduAide;
- MagicSchool;
- Educaplay;
- Quizizz;
- Quizalize;
- Padlet;
- Wisdolia...

Велики језички модели засновани на ВИ специјализовани су за генерисање текста на основу велике базе података. Раде по принципу предикције и симулирају

<sup>6</sup> Ово „нова и непозната” треба посматрати релативно. Вештачка интелигенција користи се већ деценијама у разним областима, но у последње време појавила се бесплатна и свима доступна у неким облицима, чиме је изазвала опречна мишљења. Једни су се залагали за моментално укидање, јер ће се „окренути против нас”, док су је неки прихватили не узимајући у обзир негативне стране. Тим поларизацијама не би требало прибегавати док се не сагледају сви аргументи, па ни онда, јер све са собом носи и позитивне и негативне потенцијале, само је питање на који начин ће се они искористити.

људско слушање, говорење, размишљање, гледање, учење. На тај начин настају машинско превођење (Делић и сар. 2019), синтеза говора, при чему је могуће реализовати дијалог човека и рачунара (Chiba et al. 2019), препознавање слика и текста (Paglen 2019), интелигентно адаптивно учење (Almohammadi et al. 2017), а могуће је реализовати и бројне акције (помоћу робота) (Khandelwal et al. 2017). Због наведених могућности дошло је до промене традиционалног образовања и поучавања (Yufei et al. 2020) чиме су школе и универзитети, а са њима и наставници, добили нове идеје и могућности за реформу наставе и образовања.

### Предности савременог учења уз помоћ ВИ

Пре свега, ваља нагласити да вештачка интелигенција није сврха часа, већ савезник у настави, помоћни алат, као што су и већ добро познати наставни материјали, едукативне игре и веб-алати. ВИ је широко коришћена у области образовања и показала је значајне предности у примени и ефикасном управљању учионицом (Chassignol et al. 2018; Roll–Wylie 2016; Tuomi 2018; Wang 2020). Осим што побољшава учење, ВИ може континуирано да подстиче ентузијазам, иницијативу и креативност наставника и ученика (Almohammadi et al. 2017; Yang–Bai 2020). Истовремено, може значајно побољшати рецептивне и продуктивне вештине студентата.

Можда и највећа предност ВИ јесте да представља велику уштеду времена, а да настава припремљена уз помоћ ње не губи на квалитету. Савремена комуникативна метода ставља нагласак на развој језичких компетенција потребних за стварну комуникацију, подстичу се студенти да језик користе у реалним ситуацијама, да разговарају (слушају и говоре пре свега) и развијају функционално знање, док је мањи фокус на граматички и преводу. Наглашава се усмени израз (надоградња аудиолингвалне методе), ученици су оснажени да говоре и слушају наставнике на изворном језику (предност директног метода). Комуникативни приступ подстиче употребу аутентичних материјала (новинских чланака, филмова, песама, друштвених медија, реклама...), што их суочава са стварним језиком и културом. У свему томе може помоћи ВИ, а једна од предности, пре свега за студенте (индиректно и родитеље млађих ученика), јесте могућност формативног вредновања, тј. самосталног праћења напретка уз извесна прилагођавања сопственом темпу, склоностима и навикама у учењу.

Дакле, ВИ у образовању игра значајну улогу у промовисању персонализоване наставе и учења. Индивидуалним смерницама, настава може одговорити и на различите стилове учења и тешкоће ученика (Dishon 2017). ВИ је променила начин на који наставници предају и начин на који ученици уче, па је употребом ВИ данас могуће лакше праћење учења, како би ученици побољшали своју способност учења и ефикасност (Kong et al. 2019). Омогућено је, уколико је потребно, и свакодневно праћење и тестирање перформанси заснованих на великом обиму података и машинском учењу чиме се скраћује време учења ученика, али и време потребно наставнику да прати напредак свих својих ученика. Тиме се смањује оптерећење административним пословима наставника, те наставници могу бити више усредсређени на хуманистички аспект, бригу, емпатију и промовисање људских вредности. Адаптивно образовање у САД је у експоненцијалном развоју последњих 40 го-

дина, даје добре резултате и посебно је фокусирано на високо образовање (Conklin 2016; Elazhary–Khodeir 2017). У нашем образовном систему велики део времена наставника потроши се на састављање наставних листића, одабир лингвометодичких предлога и задатака који их прате, формулисање питања за тестове, на исправљање домаћих и испитних радова. Ови задаци, не само да заузимају наставно и истраживачко време наставника и узурпирају време потребно за интеракције на релацији наставник–ученик, већ доводе до замора, јер стално понављање истих радњи шкоди и креативности и мотивацији наставника. Овај механички посао уместо наставника могу обављати туторски системи (Holstein et al. 2017), интелигентни системи процене (CUI–LI 2019), образовни роботи (Chevalier et al. 2016) и други ВЈМ, чиме се ублажава притисак који наставници подносе. Са друге стране, заиста много може помоћи наставницима који су на почетку наставне каријере, као и онима којима у датом моменту недостаје више времена, идеја и енергије, остављајући им више времена за укупан психофизички развој ученика. Наведене тврдње проверили смо на примеру презенте у српском као страном језику. На задати инпут: „Како најбоље објаснити презент студенту који учи српски као страни језик на почетном нивоу учења језика?“ Copilot је дао више корисних предлога (Слика бр. 1).

Слика бр. 1: Начини презентовања садашњег времена – предлог од стране ВИ

**Copilot**

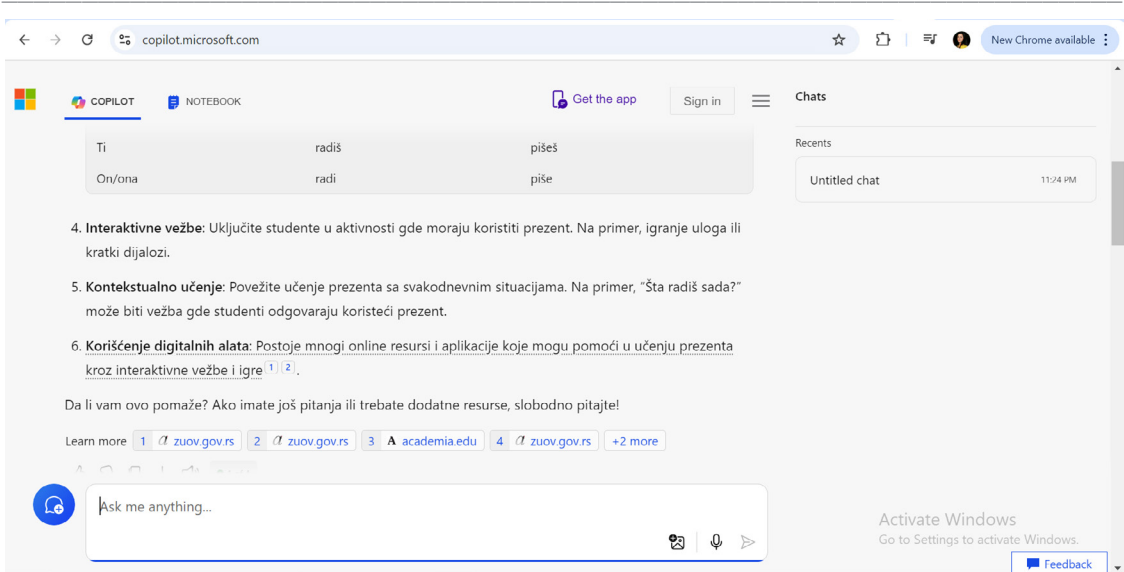
Објашњавање презенте студенту који учи српски као страни језик на почетном нивоу може бити изазовно, али постоје ефикасне методе које могу помоћи. Evo nekoliko saveta:

- Коришћење једноставних примера:** Поћните са основним глаголима као што су “бити”, “имати”, “радити”. На пример, “Ja sam”, “Ti si”, “On/ona je”.
- Визуелни материјали:** Користите слике и картице које приказују радње. На пример, слика особе која чита може бити повезана са реченицом “Ja читам”.
- Табела глаголских облика:** Прикажите tabelу са обличима презенте за различите глаголе. Ovo може помоћи студентима да визуализују obrasce. На пример:

Osoba	Raditi	Pisati
Ja	radim	pišem
Ti	radiš	pišeš
On/ona	radi	piše

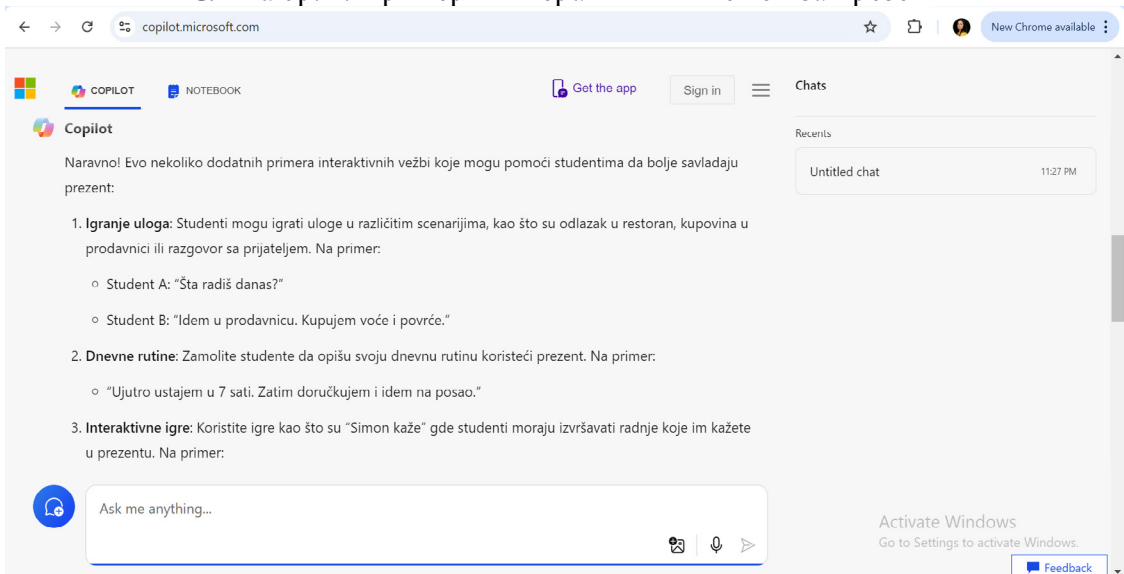
- Интерактивне вежбе:** Укључите студенте у активности где морају користити презент. На пример, играње улога или кратки дијалози.
- Контекстуално учење:** Повежите учење презенте са свакодневним ситуацијама. На пример, “Šta radiš сада?” може бити вежба где студенти одговарају користећи презент.
- Коришћење дигиталних алата:** Постоје многи online ресурси и апликације које могу помоћи у учењу презенте.

Ask me anything...



На додатни захтев за више примера интерактивних вежби, ВИ је понудила следеће:

Слика бр. 2: Примери интерактивних вежби за презент



copilot.microsoft.com

COPILOT NOTEBOOK

- o "Simon kaže: Pišil!"
- o "Simon kaže: Sedil!"

4. **Parovi i grupe:** Studenti mogu raditi u parovima ili grupama gde jedan student opisuje radnju, a drugi student mora da je nacrti ili pokaže. Na primer:

- o Student A: "Ja čitam knjigu."
- o Student B: (nacrtat osobu koja čita knjigu)

5. **Kvizovi i takmičenja:** Organizujte kvizove gde studenti moraju brzo odgovoriti na pitanja koristeći prezent. Na primer:

- o "Šta radiš kada si kod kuće?"
- o "Gledam televiziju."

6. **Digitalne platforme:** Koristite aplikacije i online alate koji nude interaktivne vežbe za učenje prezenta. Na

Ask me anything...

Activate Windows  
Go to Settings to activate Windows.

copilot.microsoft.com

COPILOT NOTEBOOK

- o "Gledam televiziju."

6. **Digitalne platforme:** Koristite aplikacije i online alate koji nude interaktivne vežbe za učenje prezenta. Na primer, Duolingo ili Quizlet mogu biti korisni za vežbanje kroz igre i kvizove.

7. **Pričanje priča:** Zamolite studente da ispričaju kratku priču koristeći prezent. Na primer:

- o "Jednog dana, idem u park. Tamo srećem prijatelja i zajedno igramo fudbal."

Ove vežbe mogu pomoći studentima da aktivno koriste prezent u različitim kontekstima i situacijama. Da li imate još neku specifičnu situaciju ili vežbu na umu?

**You**  
Daj mi još načina igrovanih aktivnosti.

Ask me anything...

Activate Windows  
Go to Settings to activate Windows.

На крају сваког одговора, ВИ постави додатна питања и/или охрабри да се конверзација настави.

copilot.microsoft.com

COPILOT NOTEBOOK

**Copilot**

Naravno! Evo još nekoliko igrovanih aktivnosti koje mogu pomoći studentima da vežbaju prezent na zabavan način:

1. **Mimika:** Studenti se podele u dve grupe. Jedan student iz svake grupe izvodi radnju bez reči, dok ostali članovi grupe pogađaju šta radi koristeći prezent. Na primer, student može imitirati čitanje knjige, a ostali pogađaju: "On/ona čita knjigu."
2. **Kolo sreće:** Napravite točak sa različitim glagolima u prezentu. Studenti okreću točak i moraju smisliti rečenicu koristeći glagol na kojem se točak zaustavi. Na primer, ako se točak zaustavi na "pisati", student može reći: "Ja pišem pismo."
3. **Lov na blago:** Organizujte lov na blago gde studenti moraju pronaći predmete u učionici ili na otvorenom i opisati šta rade sa njima koristeći prezent. Na primer, "Pronalazim knjigu. Čitam knjigu."
4. **Pantomima sa karticama:** Pripremite kartice sa različitim radnjama napisanim na njima. Studenti izvlače

Ask me anything...

Activate Windows  
Go to Settings to activate Windows.

← → ↻ copilot.microsoft.com ☆ 🗑️ 👤 New Chrome available

COPILOT NOTEBOOK Get the app Sign in ☰ Chats

Recents

Untitled chat 11:35 PM

- Pantomima sa karticama:** Pripremite kartice sa različitim radnjama napisanim na njima. Studenti izvlače karticu i pantomimom prikazuju radnju, dok ostali pogađaju koristeći prezent. Na primer, kartica može imati napisano "trčati", a student pantomimom prikazuje trčanje.
- Pričanje priča u krugu:** Studenti sede u krugu i svako dodaje jednu rečenicu priči koristeći prezent. Na primer, prvi student može reći: "Ja idem u park." Sledeći student dodaje: "U parku srećem prijatelja." I tako dalje.
- Bingo sa glagolima:** Napravite bingo kartice sa različitim glagolima u prezentu. Kada učitelj izgovori glagol, studenti označavaju odgovarajući glagol na svojoj kartici. Prvi student koji popuni red ili kolonu viče "Bingo!" i koristi sve glagole u rečenicama.
- Interaktivne priče:** Koristite digitalne alate kao što su Kahoot ili Nearpod za kreiranje interaktivnih priča gde studenti biraju radnje likova koristeći prezent. Na primer, "Šta radi lik sada? a) Piše b) Čita c) Spava."

Ove aktivnosti mogu učiniti učenje prezenta zanimljivijim i angažovanijim za studente. Da li imate još neku

Ask me anything...

Activate Windows  
Go to Settings to activate Windows.

Feedback

← → ↻ copilot.microsoft.com ☆ 🗑️ 👤 New Chrome available

COPILOT NOTEBOOK Get the app Sign in ☰ Chats

Recents

Untitled chat 11:36 PM

- Pričanje priča u krugu:** Studenti sede u krugu i svako dodaje jednu rečenicu priči koristeći prezent. Na primer, prvi student može reći: "Ja idem u park." Sledeći student dodaje: "U parku srećem prijatelja." I tako dalje.
- Bingo sa glagolima:** Napravite bingo kartice sa različitim glagolima u prezentu. Kada učitelj izgovori glagol, studenti označavaju odgovarajući glagol na svojoj kartici. Prvi student koji popuni red ili kolonu viče "Bingo!" i koristi sve glagole u rečenicama.
- Interaktivne priče:** Koristite digitalne alate kao što su Kahoot ili Nearpod za kreiranje interaktivnih priča gde studenti biraju radnje likova koristeći prezent. Na primer, "Šta radi lik sada? a) Piše b) Čita c) Spava."

Ove aktivnosti mogu učiniti učenje prezenta zanimljivijim i angažovanijim za studente. Da li imate još neku specifičnu igru ili aktivnost na umu koju biste želeli da uključite?

👍 🗑️ 📄 ⏮️ 🔊 2 of 4

Ask me anything...

Activate Windows  
Go to Settings to activate Windows.

Feedback

Još jedna od velikih prednosti VI ogleda se u smanjeњу nejednakosti u obrazovnom sistemu koja nastaje kao posledica nedovoljnog ekonomskog razvoja ili iz raznih geopolitickih razloga. Tehnologija zasnovana na VI promovise jednakost u obrazovaњу i svima pruža podjednake šanse (Kuo 2020). Naime, za srpski kao strani jezik u poslednje vreme publikovano je nekoliko udbenickih kompleta, no to i dalje nije dovoljno. Mnogi učenici uče na daљinu i susreћu se sa oskudnim nastavnim resursima. Posebno je malo udbenika onlaјn dostupnih. Integracijom interneta i tehnologija zasnovanih na VI ne samo da se mogu obezbediti materijali nego oni u velikoj meri mogu biti personalizovani. Uz mere opreza i veliki nivo kritičnosti studenti čak i samostalno mogu kreirati zadatke, veжbati i proveravati svoje rezultate. Kao što to mogu učiniti nastavnici, isti posao može uraditi i učenik samostalno, zadaвањем dobroг инпута. Неки од ВЈМ могу се користити за креирање наставног материјала на српском је-



зику. Да свако самостално може креирати оно што му је најпотребније, можемо лако тестирати уколико у задатом инпуту нагласимо за који ниво знања нам је потребан текст или задатак. Променимо ли ниво знања, можемо пратити како се резултат мења, усложњава или поједностављује. Но, у овом сегменту треба бити посебно обазрив, јер оно што се у једном тренутку може чинити као предност, већ у следећем може бити недостатак.<sup>7</sup>

Иако делује мало контрадикторно и жива реч је у већини случајева незаменљива, студенти ВИ могу користити и за активну комуникацију. Дакле, могу је питати све што желе, а она ће им готово у истом тренутку одговорити. Питања се могу надовезивати. Често и сам језички модел нуди предлоге неких питања, те и то вишеструко може олакшати „дијалог”. Као што наставници могу организовати различите активности (симулација, играње улога, дискусије и дебате на различите теме, интервјуи, игре и др.), исто може радити и ВИ, само је потребно задати јој добар инпут.

По питању аутентичности материјала, може се чинити да су наставници у благој предности, но, уколико неки од постојећих језичких модела питате да вам препоручи књигу, филм или песму на жељеном језику, он ће вам без проблема понудити листу одговарајућих извора. Може се објаснити и који жанр воли студент и он ће, попут наставника, извршити претрагу уместо наставника и студената, тј. препоручиће студентима неке материјале који им омогућавају да се сусретну са стварним језиком и културом. На пример, студенти који су савладали језик довољно да су могли да разумеју вест коју су чули или прочитали у медијима са ВИ могу анализирати актуелне вести или тражити додатно појашњење. Сада је могуће и „убацити” више докумената и извора, а ВИ ће уместо нас сумирати главне идеје. То је добар начин да ученици вежбају концизно изражавање, препричавање прочитаног или оног што су чули и др.

За оне студенте који су навикли на тзв. „дрил” и кроз систем свог досадашњег образовања стекли наклоност ка граматичко-преводном методу, а желе додатне задатке за вежбање, исте могу затражити од ВИ. Иако ће им она припремити различите задатке и пројекте (граматичка вежбања, писање мејлова, интервјуисање за посао, креирање презентација и видео-материјала), а чак може и проверити њихову исправност, ипак предност у овом сегменту дајемо наставнику. На основу досадашњег искуства, познавања ученика, наставник ће боље осмислити и прилагодити задатке, те дати детаљнију повратну информацију на решења. Са друге стране, наставник током своје припреме може користити ВИ (види ниже), само што ће он на основу својих квалификација и непосредног контакта са ученицима бити у прилици да зада боље инструкције приликом конструисања задатака, а свакако, и његово образовање чини га компетентним да процени ваљаност задатака. У недостатку добрих идеја, ВИ може помоћи наставнику у планирању часа, са детаљном разрадом свих етапа. Велика предност ВИ и уопште интернета и веб-алата у настави јесте визуелна подршка коју је много лакше и брже пружити током овакве наставе насупрот традиционалној. Коришћење слика, графикана, илустрација и других визуелних помагала могу олакшати студентима да боље разумеју кон-

<sup>7</sup> Види ниже.

цепт, без обзира на њихов језички ниво.

Једна од највећих предности ВИ била би већ поменути индивидуализација. Наставник којем је стало да и најбољи и најслабији студент у групи добије највишу вредност, употребиће задатке који су изазовни и за нијансу изнад њихових могућности, али не претешки, и знаће да цени могућности које пружа ВИ. На брз и ефикасан начин исте задатке моћи ће да прилагоди различитим нивоима знања или да креира другачије задатке, чак и за сваког студента понаособ. Осим диференцираног приступа, пожељно је да наставник користи једноставан језик, нарочито приликом давања инструкција, како би и они слабији могли да разумеју шта се од њих очекује. Активно слушање се подразумева и за наставнике, а не само за студенте. На тај начин наставник ће боље разумети потребе својих студената и лакше прилагодити речник, те боље формулисати смернице и инструкције приликом израде задатака. Језичке игре и активности, загонетке, квизови и бројне друге интерактивне активности могу мотивисати студенте и помоћи им да вежбају језик и савладају га на забаван начин. Уз то би, захваљујући употреби технологије, исте те задатке могао, чак и у онлајн-настави дати ученицима појединачно или их поделити у групе (енг. *chat rooms*) и сваком се посветити онолико колико је потребно. Дакле, можемо приметити да технологија игра важну улогу у комуникативном приступу. Наставници већ увелико користе онлајн-платформе, апликације, видео-конференције (позиве) и бројне друге алате како би унапредили учење језика, те се ВИ чини као логичан след и пружа додатну мотивацију и за студенте и за наставнике. Уз то, путем интернета лако се долази до информација о сличностима и разликама међу културама. У настави страног језика културолошка осетљивост игра веома важну улогу. Пре свега, важно је избегавати предрасуде и поштовати различите културе и језике. ВИ може помоћи чак и у креирању задатака у којима је важно увежбавати одређени дијалекат или наречје. У пракси је ова предност ВИ посебно дошла до изражаја на часовима практичне примене и припреме за интервју за посао.

Треба имати у виду да захваљујући свему набројаном, и интернету, наравно, наставник све потребне материјале може студентима послати унапред следећи упуте модела „обрнуте учионице” (Спасић 2019; Тодоровић 2020; Хаџиахметовић 2021), те студенти, осим на часу и након њега, материјале могу користити и пре часа за припрему, вежбање писаног и усменог израза или за сарадњу са вршњацима из групе или других земаља у којима се учи језик.

#### Изазови вештачке интелигенције у образовању

Упркос свим предностима које ВИ има, поред бројних бенефита у образовању, суочени смо и са неким изазовима. Разумевање проблема који се могу појавити када се ВИ уведе у наставу и образовање помоћи ће људима да се боље припреме и да стално унапређују будућу примену вештачке интелигенције у образовању. Углавном, извесне мањкавости леже у следећим аспектима.

Пре свега, неопходно је обезбедити правичност приликом примене ВИ у образовању и смањити могућност злоупотребе. Мање развијене земље и појединци могу бити „угрожени новим технологијама”. Још увек постоје они који немају приступ интернету, те би њима недвосмислено биле ускраћене многе могућности

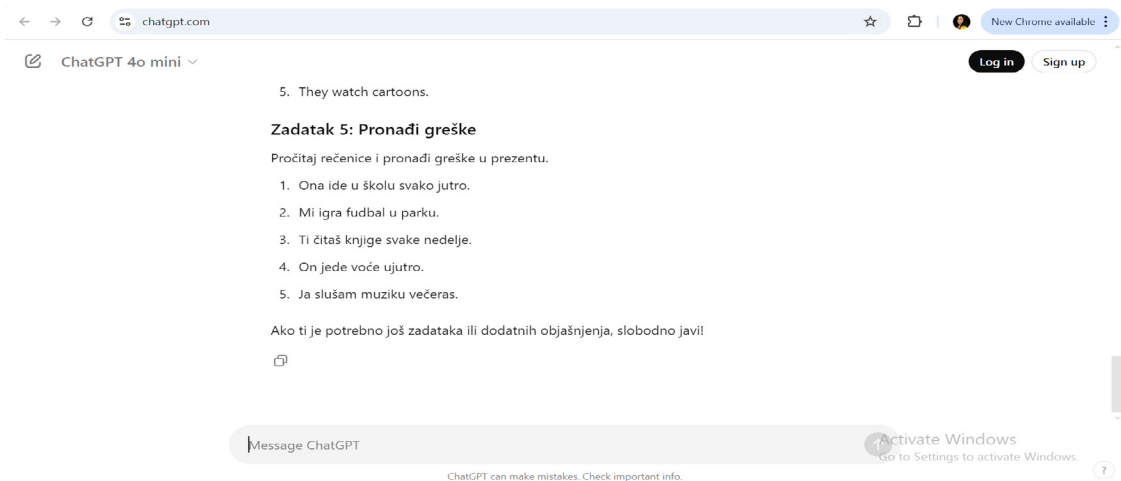
за образовање које су базиране на ВИ. Како већина алгоритама вештачке интелигенције долази из развијених земаља, алгоритми не могу у потпуности сагледати услове земаља у развоју и не могу се директно применити ни на те земље, ни на језике, што у крајњој линији нас овом приликом посебно интересује. Напомињемо да је већина ВЈМ које смо ми тестирали за потребе овог рада (а чији ће детаљнији резултати бити приказани у наредном раду) подржава српски језик и може се не-сметано користити за неке мање захтевне радње. Дакле, сектор образовања, али и држава, морали би да обезбеде начине и ресурсе за превазилажење значајних пре-прека као што су недостатак основне технологије и инфраструктуре за стварање основних услова да ВИ унапреди учење.

Друго, етичка и безбедносна питања која произилазе из прикупљања, коришћења, и ширења података завређују много пажње (Bodó et al. 2017; Southgate 2020) и о њима се у јавности треба отворено разговарати како би сви били безбедни и заштићени, а уз то свесни одговорности и обавеза.

Треће, сам процес долажења до крајњег продукта није нимало лак. За креирање наставног производа морају бити спремни и адекватно обучени сви, од програмера који би требало да разумеју наставни рад, потребе и могућности, преко наставника који морају овладати новим дигиталним вештинама, до студената који се у том ланцу чине најспремнијим за промене. У којој мери су наставници спремни на тако нешто показала су истраживања током пандемије корона вирусом (Стојановић 2020; Ђорђевић 2021; Видосављевић 2022).

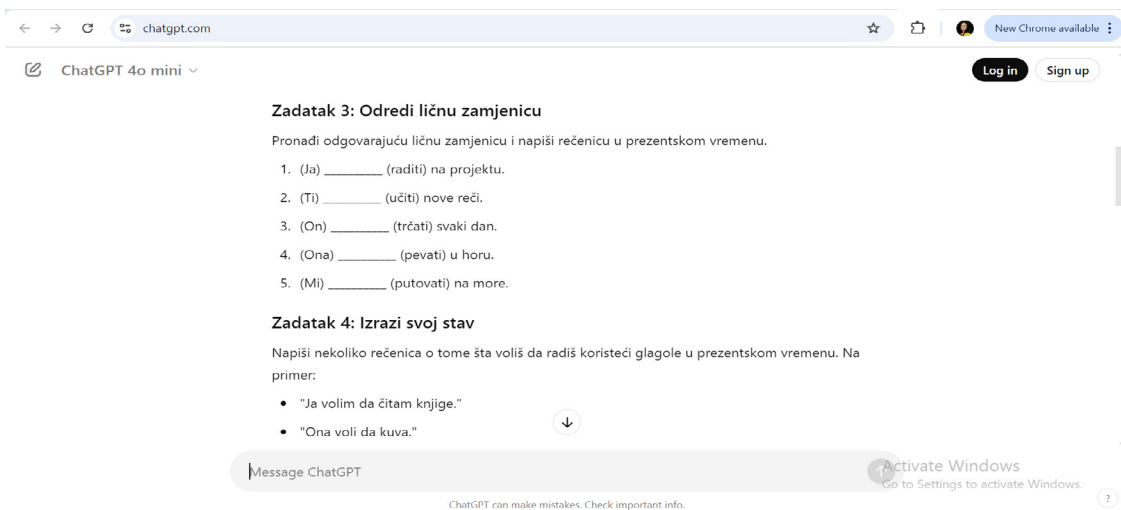
Промене позиције ученика и наставника и захтеви за већом самосталношћу ученика отпочеле су и пре појаве ВИ, али се са њом само још строже дефинишу, јер ученици сада могу у још већој мери бити одговорни за своје резултате и постигнућа. Отвара им се могућност да могу сами генерисати задатке, самостално бирати садржај за учење, организовати групно, сарадничко, кооперативно учење и контролисати свој напредак (Fang et al. 2019; Walkington–Bernacki 2020; Yilmaz 2018). Потенцијална опасност лежи у томе да они нису увек у стању да самостално прате и ускладе промене у стилевима учења, одрже ниво мотивације, а и наставник је у незавидном положају, јер није увек у прилици да на време уочи и коригује грешку, те постоји опасност да ученици погрешно разумеју или запамте. Са друге стране, треба бити свестан да ни сви ти ВЈМ, ни веб-алати нису увек и у потпуности поуздани (Слика бр. 3). У следећем примеру, у којем је потребно пронаћи грешке, нису одабрани адекватни облици глагола, те је самим тим ученик онемогућен да успешно реализује задатак.

## Слика бр. 3. Пример нејоузданости ВЈМ



Њихова мањкавост лежи и у недостатку систематичности. Често ослањање на спонтане ситуације и аутентичне материјале и непланско „комуницирање” са четботовима може отежати ученицима да разумеју основне концепте језика уколико нису прошли кроз организоване и контролисани процес учења.

## Слика бр. 4. Пример лоше формулације задатка



Петом, потребно је више пажње посветити комуникацији наставник–ученик и ученик–ученик. Ово је посебно значајно у настави језика. Ако све више ученици користе (ВИ) платформе за учење, а њихови саговорници су машине, постоји бојазан да ће вештине (друштвене) комуникације ученика постати проблем. У таквим ситуацијама нема довољно припреме за специфичне ситуације. Овде посебно треба имати у виду ограничења ученика са нижим језичким преференцијама, јер се услед немогућности да активно учествују у комуникацији могу осећати фрустрирано, са мањком самопоуздања. Разумевање културе може бити кључно за ефикасну комуникацију, па треба бити посебно пажљив приликом задавања инпута не би ли дошло до занемаривања културних аспеката. Да би се то предупредило, потребно је да се промовише узајамно учење за подстицање социјализације уз ор-

ганизовање различитих језичких кампова, друштвене активности у офлајн свету и др.

И на крају, не мање важна, можда и најчешће заступљена мањкавост лежи у чињеници да већина студената има за циљ да положи испит, добије добру оцену или сертификат. Из различитих разлога, нису увек у прилици да пруже свој максимум и бивају незадовољни постигнути резултатима. У таквим ситуацијама може доћи до злоупотребе ВИ. Задатак нас као наставника је да будемо упознати са могућностима које ВЈМ пружају не бисмо ли били у корак са новим генерацијама и технологијама. Уз то, неопходно им је усадити свест о томе да страни језик који уче преваходно има за циљ комуникацију (са породицом, пријатељима) и да варање на тесту неће омогућити постизање тог циља, те би требало да наставник заједно са њима освести чињеницу колико им је важно да реално овладају вештином слушања и разумевања и, наравно, говорења како би се лакше социјализовали.

### Закључне напомене

Укратко, развој наставних метода у учењу страних језика је динамичан процес који се прилагођава променама у друштву, технологији и образовном окружењу. Важно је напоменути да ниједан приступ није савршен, и да је комбинација различитих метода често најбољи приступ учењу страних језика. Наставници и ученици сада имају више могућности за интеракцију и ефикасно учење захваљујући различитим методама и технологијама. Са наглим развојем вештачке интелигенције (ВИ) последњих година, коришћење вештачке интелигенције у образовању је постало све очигледније и доступније. У овом чланку је најпре дат уопштен приказ и подела ВИ, затим је у кратким цртама приказана примена ВИ у области образовања, као нпр. адаптивно учење, евалуација наставе, виртуелна учионица, а потом се анализира утицај ВИ на наставу и учење, кроз предочавање предности и мана, што има позитиван утицај на побољшање нивоа наставе и квалитета учења ученика. Коначно, изнети су изазови са којима се корисници ВИ могу суочити у образовању у будућности и на основу страних публикација понуђене референце за ближе упознавање са ВИ како би се убрзала реформа образовања.

Као што смо могли приметити ВИ има заиста много предности и наравно неке мане. Овим радом желели смо утицати на свест наставника и представити у кратким цртама шта је оно што можемо очекивати од језичких модела заснованих на ВИ и на неки начин их приближити актерима наставе. До сада доминантан комуникативни приступ се фокусира на стварну комуникацију, аутентичне материјале и активно учествовање ученика. Савремене школе се труде да интегришу ове принципе у своје наставне планове и програме како би ученици ефикасно усвојили стране језике.

Задатак овог рада био је да представи нове могућности у учењу страних језика. Њихову ваљаност проверавали смо на примеру српског као страног, те треба имати у виду да то на изврстан начин ограничава њихову употребу и да су могућности далеко веће за језике попут енглеског или немачког. Очекујемо да ће се у наредном периоду ситуација и у том сегменту поправити, те треба континуирано пратити развој.

Пре пет година, девет од десет занимања није постојало, бар не у овом облику, а упркос томе прогнозира се да наставничко занимање ни са упливом ВИ неће у потпуности бити замењиво, те без бојазни препоручујемо да се приђе новим технологијама и прихвати помоћ која нам се пружа не само како бисмо ми остали конкурентни већ како бисмо на најбољи начин могли припремити себе и своје студенте за будућа занимања која нам је у овом тренутку тешко и да замислимо.

Технолошке иновације представљене у овом раду само су могућности осавремењивања наставе и њени пратиоци, никако замена за наставника и досадашње наставне моделе. Треба их посматрати у контексту усавршавања наставних средстава, њиховог прилагођавања образовним циљевима, потребама времена у којем живимо, наставе и студената, али и потребама тржишта. За остваривање што бољих резултата, даљи развој и напредак пожељно је да буде праћен и прилагођавањем и осавремењивањем наставних програма, али и самих наставника који би све то имплементирали у учионицама (било онлајн или уживо).

На крају, са дубљим развојем економске и технолошке глобализације, важна улога ВИ и технологије у образовању постаје све истакнутија. Многе земље сматрају развој ВИ технологије националним приоритетом. Образовни екосистем заснован на вештачкој интелигенцији карактерише прецизност, индивидуализација и прилагођавање појединцу. Осим персонализације образовања, велика предност је и аутоматизација процене (оцењивање тестова, вежби, есеја) и уштеда времена и енергије приликом давања повратне информације. Вештачки четботови као софистицирани језички модели могу генерисати материјале, али и одговарати на питања и помоћи приликом увежбавања конверзације, али и граматике. Ово не само да олакшава припрему материјала, већ и обогаћује наставу. Приступ ресурсима је практично неограничен, уколико имамо интернет и основна знања приликом задавања инпута. Велика предност је и могућност превођења, сумирања и анализирања текстова.

У процесу изградње иновативног образовног екосистема, школе, наставници и ученици суочавају се са разним изазовима и проблемима које доноси ВИ. Да би решили ове проблеме и остварили савршену везу између технологије засноване на ВИ и образовања, наставници, ученици и други чланови образовних екосистема морају да раде заједно. ВИ ће се све више користити у области образовања у будућности. Анализирајући примену ВИ у образовању и изазове са којима се ВИ технологија суочава у образовању, људи имају опште разумевање ситуације, али и висок ниво скептицизма, отпора, чак и страха (да ће нас технологија заменити, да је штетна). Едуковати и помоћи наставницима и ученицима да се боље упознају, суоче и на крају користе технологију засновану на ВИ у процесу наставе и учења, и тиме унапређују квалитет наставе и методе учења ученика, будући је задатак надлежних у области образовања.

#### *Цитирана литература*

Вељковић Станковић (2007): Вељковић Станковић, Драгана (2007). Примена интернета у настави страног језика. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси I*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 185–194.

- Видосављевић (2021): Видосављевић, Милена (2021). Дигитална писменост и учење страних језика. *Баштина*, Приштина – Лепосавић, св. 54, 87–102. DOI. 10.5937/bastina31-32568.
- Vidosavljević (2022): Vidosavljević, Milena (2022). Iskustva nastavnika u vezi sa nastavom/ učenjem na daljinu tokom pandemije Kovid-19. *Vaština*, 56, 435–449.
- Дигитална настава у универзитетској настави немачког језика (Оливера Дурбаба и Данијела Врањеш (уреднице). <[https://www.researchgate.net/publication/371910962\\_Digitalna\\_nastava\\_u\\_univerzitetској\\_nastavi\\_nemackог\\_језика](https://www.researchgate.net/publication/371910962_Digitalna_nastava_u_univerzitetској_nastavi_nemackог_језика)> 15. 6. 2024.
- Ђорђевић (2021): Ђорђевић, Дејан (2021). Iskustva učitelja i nastavnika tokom realizacije nastave na daljinu usled pandemije virusa korona (COVID-19). *Inovacije u nastavi*, 34(2), 86–103. DOI. 10.5937/inovacije2102086D.
- Маринковић (2023): Маринковић, Милица (2023). Савремене технологије и онлајн лекторат у настави српског језика. *Научни састајник славистица у Вукове дане*, 52/1, 365–373.
- Спасић (2019): Спасић, Наташа (2019). Примена и оправданост модела обрнуте учионице. У: Јелена Петковић, Милош Ковачевић (ур.). *Савремена проучавања језика и књижевности*: зборник радова са X научног скупа младих филолога Србије. Књ. 1, 227–236.
- Stojanović, Danijela. Analiza realizacije učenja na daljinu u srbiji za vreme pandemije virusa Covid 19. <<http://ebooks.ien.bg.ac.rs/1492/1/7.%20stojanovic.pdf>>. 23. 6. 2024.
- Тодоровић (2020): Тодоровић, Милан (2020). Преглед интернационалних истраживања о обрнутој учионици и њихов значај за истраживања у Србији. У: Јелена Петковић-Милош Ковачевић (ур.). *Савремена проучавања језика и књижевности*: зборник радова са XI научног скупа младих филолога Србије. Књ. 1, 277–286.
- Точанац-Миливојевић (1997): Точанац-Миливојевић, Душанка (1997). *Методе у настави и учењу страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Hadžiahmetović (2021): Hadžiahmetović, Nina (2021). Prednosti i nedostaci obrnute učionice: Konstruktivističko i samoodređeno učenje za vreme pandemije COVID-19. *Psihološka istraživanja*, 24, 2. DOI: <https://doi.org/10.5937/psistra24-32493>

\*\*\*

- Almohammadi et al. (2017): Almohammadi, Khalid, Hagrass, Hani, Alghazzaw, Daniyal, Aldabbagh, Ghadah (2017). A Survey of Artificial Intelligence Techniques Employed for Adaptive Educational Systems within E-Learning Platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7(1), 47–64. DOI: 10.1515/jaiscr-2017-0004.
- Bodó et al. (2017): Bodó, Balázs, Helberger, Natali, Irion, Kristina, Borgesius Zuidevein, Frederik, Möller, Judith Bob van de Velde, B., Bol, Nadine, ram van Es, Claes H. de Vrees (2017). Tackling the Algorithmic Control Crisis – the Technical, Legal, and Ethical Challenges of Research into Algorithmic Agents. *Yale Journal of Law & Technology*, 19, 133.
- Chassignol et al. (2018): Chassignol, Maud, Khoroshavin, Aleksandr, Klimova, Alexandra, Bilyatdinova, Anna (2018). *Artificial Intelligence trends in education: A narrative overview*. Procedia Computer Science.
- Chevalier et al. (2016): Chevalier, Morgane, Riedo, Fanny, Mondada, Francesco (2016). Pedagogical Uses of Thymio II: How Do Teachers Perceive Educational Robots in Formal Education? *IEEE Robotics and Automation Magazine*, 23(2):1-1. DOI. 10.1109/MRA.2016.2535080.
- Chen et al. (2022): Chen, Xieling, Di Zou, Haoran Xie, Gary Cheng, Caixia Liu (2022). Two Decades of Artificial Intelligence in Education. *International Forum of Educational*

- Technology & Society*, National Taiwan Normal University, Taiwan, Vol. 25, No. 1, 28–47.
- Chiba et al. (2019): Chiba, Yuya, Nose, Takashi, Kase, Taketo, Yamanaka, Mai, Ito, Akinori (2019). An Analysis of the Effect of Emotional Speech Synthesis on Non-Task-Oriented Dialogue System. *Association for Computational Linguistics*. 371–375. DOI. 10.18653/v1/W18-5044.
- Conklin (2016): Conklin, Thomas (2016). *Knewton* (An adaptive learning platform available at <https://www.knewton.com/>). *Academy of Management Learning & Education*, 15(3), 635–639. DOI. 10.5465/amle.2016.0206.
- CUI–LI (2019): Cui, Lu-Lu, Li, Ji-Mei (2019). Study on Data Fields Grading Category Labeling for ERP Practical Skills Intelligent Assessment System. *DEStech Transactions on Computer Science and Engineering*. DOI. 10.12783/dtcse/ica2019/30737.
- Delić et al. (2019): Delić, Vlado, Perić, Zoran, Sečujski, Milan, Jakovljević, Nikša, Nikolić, Jelena, Mišković, Dragiša, Simić, Nikola, Suzić, Siniša, Delić Tijana (2019). Speech Technology Progress Based on New Machine Learning Paradigm. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 1–19. DOI. <https://doi.org/10.1155/2019/4368036>.
- Dishon, G. (2017): Dishon, Gideon (2017). New data, old tensions: Big data, personalized learning, and the challenges of progressive education. *Theory and Research in Education*, 15(1). DOI. 10.1177/1477878517735233.
- Elazhary–Khodeir (2017): Elazhary, Hanan Hamed, Khodeir, Nabila (2017). A Cognitive Tutor of Arabic Word Root Extraction Using Artificial Word Generation, Scaffolding and Self-Explanation. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(05), 36–49. DOI. 10.3991/ijet.v12i05.6651.
- Fang et al. (2019): Fang, Ying, Ren, Zhihong Hu, Xiangen Graesser, Arthur C. (2019). A meta-analysis of the effectiveness of ALEKS on learning. *Educational Psychology*, 39 (10), 1278–1292. DOI. 10.1080/01443410.2018.1495829.
- Holstein et al. (2017): Holstein, Kenneth, McLaren, Bruce, Alevan, Vincent (2017). Intelligent tutors as teachers’ aides: Exploring teacher needs for real-time analytics in blended classrooms. *ACM International Conference Proceeding Series*. <<https://www.cs.cmu.edu/~bmclaren/pubs/HolsteinMcLarenAlevan-IntelligentTutorsAsTeachersAides-LAK2017.pdf>> 11. 6. 2024.
- Huang (2000): Huang, Shih-Jen (2000). Communicative Language Teaching in a Multimedia Language Lab. [online article], In: *The Internet TESL Journal*, vol. VI/2 ([http:// iteselj.org](http://iteselj.org)).
- Khandelwal et al. (2017): Khandelwal, Piyush, Zhang, Shiqi, Sinapov, Jivko, Leonetti, Matteo, Thomason, Jesse, Yang, Fangkai, Gori, Ilaria, et al. (2017). BWIBots: A platform for bridging the gap between AI and human–robot interaction research. *The International Journal of Robotics Research*, 36(5–7), 635–659.
- Kong et al. (2019): Kong, Seung-Hyun, Lv, Yisheng, Vu, Hai L., Cano, J. C., Choi, J. W., Kum, D., Morris, B. T. (2019). *Guest Editorial Introduction to the Special Issue on Intelligent Transportation Systems Empowered by AI Technologies*. *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*.
- Kuo (2020): Kuo, Tzu-Hsuan (2020). The Current Situation of AI Foreign Language Education and Its Influence on College Japanese Teaching. *Lecture Notes in Computer Science* (including subseries *Lecture Notes in Artificial Intelligence* and *Lecture Notes in Bioinformatics*) (Vol. 12193 LNCS, 315–324). DOI. 10.1007/978-3-030-49913-6\_27.
- Paglen, T. (2019): Paglen, Trevor (2019). *Invisible Images: Your Pictures Are Looking at You*. *Architectural Design*.
- Roll–Wylie (2016): Roll, Ido, Wylie, Ruth (2016). Evolution and Revolution in Artificial



- Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. Springer New York LLC. DOI. 10.1007/s40593-016-0110-3.
- Southgate (2020): Southgate, Erica (2020). *Artificial intelligence, ethics, equity and higher education: A ‘beginning-of-the-discussion’ paper*. <[https://www.acses.edu.au/app/uploads/2020/07/Southgate\\_AI-Equity-Higher-Education\\_FINAL.pdf](https://www.acses.edu.au/app/uploads/2020/07/Southgate_AI-Equity-Higher-Education_FINAL.pdf)> 12. 6. 2024.
- Tuomi (2018): Tuomi, Ilkka (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Cabrera Giraldez, M., Vuorikari, R. and Punie, Y. editor(s), *Policies for the future*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI.10.2760/12297.
- Yang–Bai (2020): Yang, Shuai, Bai, Haicheng (2020). The integration design of artificial intelligence and normal students’ Education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1453(1), 012090. DOI. 10.1088/1742-6596/1453/1/012090.
- Yilmaz, B. (2018): Yilmaz, Burak (2018). *Effects of adaptive learning technologies on math achievement: A quantitative study of ALEKS math software*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences <<https://core.ac.uk/download/pdf/98352648.pdf>> 12. 6. 2024.
- Yufei et al. (2020): Yufei, Liu, Saleh, Salmiza, Jiahui, Huang, Abdullah, S. M. S. (2020). Review of the application of artificial intelligence in education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(8), 548–562. DOI. 10.36941/ajis-2021-0077.
- Walkington–Bernacki (2020): Walkington, Candace, Bernacki, Matthew (2020). Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 235–252. DOI. 10.1080/15391523.2020.1747757.
- Wang (2020): Wang, Yuzhe (2020). An improved machine learning and artificial intelligence algorithm for classroom management of English distance education. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 1–12. DOI. 10.3233/JIFS-189385.

\*\*\*

*International Journal of Artificial Intelligence in Education* <<https://link.springer.com/journal/40593>> 21. 6. 2024.

International Forum of Educational Technology & Society, National Taiwan Normal University, Taiwan <<https://www.jstor.org/publisher/ifets>> 15. 6. 2024.

Nataša A. Spasić

## ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING (SERBIAN AS A) FOREIGN LANGUAGE

### *Summary*

The main task of this paper is to examine the educational potential of computers and the Internet, i.e. artificial intelligence, in teaching. To increase the efficiency of learning (Serbian as) a foreign language, we will analyze linguistic and methodological paradigms. Based on the experience and practical application of modern technologies in the field of educational linguistics, the paper will present the positive aspects of the application of large language models and digital tools that rely on these models, employing a descriptive method. On the other hand, the goal is to present the challenges facing teachers and students who decide to participate in or opt out of the education reform. One of the biggest advantages of using artificial intelligence is individualization. Additionally, other benefits include significant time savings, better efficiency and quality of teaching, and a higher level of creativity and motivation among both teachers and students. The challenges we may face in the educational process in the future are the unequal positions of developed and developing countries, ethical and security issues, insufficiently educated staff, and

a lack of systematicity and reliability of language models based on artificial intelligence.

*Keywords:* Serbian as a foreign language, artificial intelligence in teaching, advantages, challenges, education reform.

**Nikica J. Strizak**<sup>1</sup>

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

<https://orcid.org/0000-0002-2841-1755>

## **PERSIRANJE KAO GRAMATIČKI, PRAGMATIČKI I INTERKULTURNI SADRŽAJ U NASTAVI SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA**

Persiranje spada u jednu od onih tema koje u nastavi srpskog kao stranog (nematernjeg, zavičajnog) jezika stvaraju više problema nego što ih iz perspektive maternjih govornika možemo predvideti. Prvi nivo problema leži na gramatičkoj ravni – veoma često beležimo ženski rod u iskazima sa persiranjem ženskoj osobi (rečenice tipa *\*Vi ste rekla...; \*Vi ste umorna...*) tamo gde je u srpskom jeziku uvek muški rod. Drugi i mnogo veći problem jeste u domenu pragmatike i interkulture komunikacije i možemo ga svesti na problemsko-didaktičko pitanje: Kako objasniti strancima kome i kada se persira u savremenom srpskom jeziku? U ovom radu ćemo predstaviti stavove stranaca o persiranju u našoj kulturi i njihove probleme sa tim koje smo dobili u širem kulturološkom istraživanju. Takođe, predstavimo rezultate istraživanja sprovedenog na mater-njim govornicima savremenog srpskog jezika o tome kome persiraju, a kome ne.

*Ključne reči:* nastava srpskog kao stranog jezika, interkulturalna komunikacija, persiranje, rod

### 1. Uvod

Didaktika nastave srpskog kao stranog jezika najčešće je fokusirana na velike gramatičke i leksičke teme koje su okosnica podučavanja našeg jezika kao stranog. Persiranje ne spada u te centralne teme, ali jeste deo korpusa sitnijih tema koje su važne za sticanje komunikativne kompetencije, a koje je takođe nemoguće izbeći ili odložiti tako da se ne moraju obrađivati već na početnom nivou učenja.<sup>2</sup>

Inspiracija za bavljenje ovom temom došla je iz direktnog kontakta sa stranim studentima – polaznicima kursa srpskog kao stranog jezika. Razumevanje persiranja je direktno uslovljeno maternjim jezikom stranog studenta. Za govornike jezika koji poznaju persiranje, ono je gramatičko-stilistički sadržaj koji u srpskom treba usvojiti. Iako i u tom slučaju ostaju dileme o tome kada je potrebno persirati, sam mehanizam jezičke pojave je sasvim jasan ukoliko isti postoji u maternjem jeziku učenika. Ukoliko persiranje (ili drugi vid markiranja formalnosti u obraćanju) nije prisutno u maternjem jeziku, proces usvajanja se znatno komplikuje, jer persiranje pored svog izrazito pragmatičkog

1 [nikica.strizak@fil.bg.ac.rs](mailto:nikica.strizak@fil.bg.ac.rs)

2 Ovde mislimo na učenje srpskog jezika kao stranog unutar jezičke zajednice kojoj je srpski jezik maternji i službeni. U slučaju učenja srpskog kao stranog unutar druge jezičke zajednice (ili u inostranstvu), možda je neko odlaganje moguće.

obeležja, postaje i kulturološka tema.

Za razumevanje pragmatičkih i kulturoloških osobenosti, lingvistička analiza nije dovoljna i moraju se uključiti „društveni faktori i spoljašnje okolnosti unutar kojih se dešavaju komunikativni procesi” (Ahern i dr. 2024: 2).

Filipović (2018: 84) kaže da među osobama koje učestvuju u interakciji dolazi do izbora formi za obraćanje, a one „izražavaju različite stepene učtivosti, intimnosti, poštovanja, socijalnih razlika itd. [...] Međutim, ova kontekstualna varijabla, kao uostalom i većina socijalnih parametara, nije univerzalna”. To što odabir jezičkih sredstava nije univerzalan stvara teškoće u učenju srpskog kao stranog jezika. Dodatno, naša savremena jezička zajednica kao da prolazi kroz promenu koja i maternjim govornicima često otežava izbor da li sagovorniku persirati ili ne.

Jocić (2011: 299) ističe da nedostatak jezičkih priručnika koji bi uredili pitanja oslovljavanja i obraćanja i društveno dogovorenih pravila komunikativnog ponašanja najviše pogađa javnu sferu, pre svega masovne medije, zatim statusno označene okvire: škola, vlast, sudnica, vojska, crkva itd. Dodali bismo da pogađa i svakodnevno funkcionisanje u trgovinskim i ugostiteljskim objektima, na ulici i na radnom mestu.

## 2. Persiranje kao sociolingvistički fenomen

U literaturi se persiranju gotovo isključivo pristupa u okviru šireg razmatranja jezičkih sredstava za *oslovljavanje i obraćanje* (detaljnije u: Ozer 2023) kojima pojedini autori dodaju i *pozdravljanje* (Stanojević i Savić 2012). Način obrade ovih tema u nastavi srpskog kao stranog jezika nam dozvoljava da govorimo isključivo o persiranju i da ga izdvojimo iz širih tema oslovljavanja, obraćanja i pozdravljanja. U tu svrhu uzimamo u obzir samo pronominalne (zameničke) forme oslovljavanja jedne osobe.

Srpski jezik spada u one jezike u kojima su aktivne dve zamenice za *singularno obraćanje*, tj. za obraćanje jednoj osobi. Iz tipološke perspektive, tu konkretnu osobinu, da se formalnost izražava upotrebom različitih zamenica, poseduje otprilike četvrtina svih svetskih jezika (Levshina 2017). Najjednostavnije rečeno, pod persiranjem podrazumevamo upotrebu lične zamenice za drugo lice množine (*Vi*) umesto zamenice drugog lica jednine (*ti*).

U svojoj pionirskoj studiji, na koju će se pozivati mnogi kasniji istraživači (Ozer 2023; Levshina 2017; Jocić 2011; Radovanović 2003<sup>3</sup>), Braun i Gilman (Brown&Gilman 1960) daju obilje zanimljivih podataka iz istorije persiranja u nekoliko evropskih jezika. Dodatno i još važnije, ovaj rad je pisan iz perspektive engleskog jezika, te se autori izrazito trude da čitaocima objasne moguće odnosne i identitetske karakteristike koje dovode do potrebe za upotrebom V-forme (njihova terminologija, na osnovu latinskog jezika, odlično se uklapa i u srpski). U slučaju da imamo učenika koji ne poznaje nijedan jezik u kojem postoji persiranje, ta objašnjenja mogu predavaču biti korisno pomagalo.<sup>4</sup>

Braun i Gilman (pozivajući se na Byrne 1936 i Châtelain 1880)<sup>5</sup>, objašnjavaju da

3 Mi ovde navodimo izdanje iz 2003. godine, ali je originalni tekst prvi put objavljen 1979.

4 Tako Ozer (2023: 12) objašnjava da u nekim jezicima ulogu V-forme preuzimaju reči koje po poreklu uopšte nisu zamenice, kao što su špansko *usted*, portugalsko *você* ili mađarsko *maga* ili *ön*.

5 S obzirom na to da nismo imali uvid u ova dva rada, nećemo ih navoditi u spisku citirane literature. Rad Brauna i Gilmana je lako dostupan na internetu, a puna referenca za Birn i Šatelana se nalazi u njihovom spisku literature.

persiranje vodi poreklo iz latinskog jezika, u kojem se u IV veku pluralna zamenica *vos* počela upotrebljavati za obraćanje imperatoru. U to vreme već je Rimsko carstvo imalo dve prestonice, Konstantinopolj i Rim, a nakon Dioklecijanovih reformi i uspostavljanja tetrarhije – dva imperatora (i ukupno četiri vladara). Svako obraćanje vladaru podrazumevalo je najmanje dvojicu adresata.<sup>6</sup> Između XII i XIV veka su se ustalila pravila u raznim evropskim jezicima vezana za upotrebu T-forme ili V-forme zamenica (Brown&Gilman 1960: 255).

Pluralnost (V) je metafora moći, singularnost (T) je metafora solidarnosti, stoga Braun i Gilman paralelnu upotrebu dve zamenice u jeziku objašnjavaju društvenim odnosima moći i solidarnosti i tu pojavu nazivaju *nerecipročna semantika moći* (non-reciprocal power semantics). Sagovornik koji ima veću moć (uticaj na ponašanje druge osobe) koristiće T-formu u komunikaciji sa sagovornikom koji ima manje (društvene) moći i koji koristi V-formu (Levshina 2017: 155).

Istraživanje koje su Braun i Gilman sprovedi potvrđuje ono što su razni autori do tada i tvrdili, a to je da je došlo do promene u korist semantike solidarnosti i da se recipročna upotreba T-forme u svim jezicima (imali su ispitanike iz Francuske, Nemačke, Španije, Italije i Jugoslavije) širi na mesta gde je nekada dominirala (nerecipročna) V-forma.<sup>7</sup> Odmah posle Francuske revolucije zavladao je trend upotrebe T-forme sa svima.<sup>8</sup> Ali, mnoge stare navike su se brzo vratile. Autori slično opisuju jugoslovensku situaciju, da je T-forma bila mnogo rasprostranjenija neposredno posle Drugog svetskog rata nego u vreme pisanja rada.

Mnogo godina nakon Brauna i Gilmana, na našem jezičkom prostoru, Stanojević i Savić (2012: 103) upravo kao osnovnu motivaciju za svoje istraživanje navode „uverenje da se formom *Ti* izražava manja razgovorna i društvena distanca” kao i da širenje T-forme na mesta gde je nekada bila V-forma svedoči o „modernizaciji društva u pravcu veće demokratičnosti, odnosno smanjenja statusne distance među sagovornicima u javnoj i službenoj sferi”.

Kao interesantan ostatak starijih odnosa moći navode činjenicu da je iniciranje „prelaska na *ti*” u rukama onoga ko bi mogao da koristi *nerecipročno ti*, odnosno da ne persira onome ko njemu persira (Brown&Gilman 1960: 266).

Govoreći o različitim sociolingvistički relevantnim fenomenima, Radovanović (2003: 132) persiranje naziva *gramatikom društvenog statusa* i odmah dodaje da ova vrsta jezičkog znanja „po pravilu izostaje iz deskriptivnih ili normativnih serbokroatičkih priručnika”. Izbor *Vi* umesto *ti* uslovljen je društvenim statusom i „nekim merilima identifikovanog odnosa među komunikatorima (najčešće po merilima uzrasta, poznanstva, srodstva, intimnosti, podređenosti/nadređenosti)” (Radovanović 2003: 134). Zavisi, kao

6 Za usvajanje srpskog kao stranog jezika geneza persiranja nije važna, niti je nužno da znamo istorijske detalje, međutim, ovakva i sve slične crtice koje možemo jednostavno inkorporirati u našu nastavu značajno olakšavaju razumevanje nekog kulturološki specifičnog fenomena. (Više primera o tome ko je u srednjovekovnoj Evropi koristio T, a ko V-formu u Brown&Gilman 1960: 255, 256).

7 Interesantni primeri francuskih ispitanika u studiji su to da je francuska vojska nakon Drugog svetskog rata uvela pravilo da starešine vojnicima persiraju, kao i da planinari na određenoj visini tokom uspona svi prelaze na T-formu.

8 Naravno, ne u francuskim kolonijama gde se podrazumevalo da će Francuzi koristiti T-formu sa Afrikancima, a oni V-formu sa Francuzima. Zabeleženo je da je 1957. godine Robert Lakost (Lacoste), kolonijalni ministar u Alžiru, apelovao na svoje sunarodnike da prestanu sa tom praksom.

što autor ističe, **od nejezičkih momenata i od tipa kulture** koja je u pitanju.<sup>9</sup> Radovano-  
vić umesto pojmova moć i solidarnost koristi distanciranost i solidarnost. Ova tri kon-  
cepta – distanca (primer vi – vi odnosa među sagovornicima), solidarnost (primer ti – ti  
odnosa) i društvena moć (princip vi – ti ili ti – vi odnosa) – ostaju temeljni pojmovi u  
radovima o persiranju (Stanojević, Savić 2012: 102; Jocić 2011: 298).

### 3. Persiranje u srpskom kao stranom jeziku

#### 3.1. Gramatički aspekt usvajanja persiranja u srpskom jeziku

Govornici srpskog kao stranog jezika, uključujući i one koji su na srednjem i  
višem nivou znanja i koji generalno ne greše u kongruenciji subjekta u nominativu sa  
predikatom koji razlikuje rod, ne osećaju da sa subjektom Vi nije moguća kongruencija u  
ženskom rodu jednine. Zato se u govoru vrlo često čuju primeri tipa \**Vi ste rekla...*, \**Da  
li ste pregledala test...*, \**Vi juče niste došla...* i sl.

Ovaj tip grešaka je teže istraživati pisanim testovima, jer je u njima pažnja ispita-  
nika veća i aktivira se naučeno znanje koje u spontanom govoru ostaje pasivno. Ipak, svi  
koji rade sa strancima koji uče srpski susreću se redovno sa ovim greškama u usmenoj  
komunikaciji.

Pravopisno rešenje pisanja velikog početnog *v* u *Vi* i *Vaš* naš *Pravopis* naziva *re-  
čima iz poštovanja* (PSJ 2011: 73) i to zaista jeste praktično grafičko rešenje i u nastavi  
srpskog kao stranog kojim se takva upotreba date zamenice razlikuje od osnovne, dakle,  
od drugog lica množine. Pravopisno rešenje koje podrazumeva dvojako pisanje *vi* i *Vi*,  
zavisno od toga da li je u pitanju singularno ili pluralno obraćanje, može biti dobra smer-  
nica u pravljenju zadataka za uvežbavanje ovog segmenta srpske gramatike i za stvaranje  
navike kod nematernjih govornika da zamenica *vi/Vi* ne dozvoljava dvojaku kongruenci-  
ju, već uvek zahteva muški rod množine, bez obzira na to što se obraćamo jednoj ženskoj  
osobi.

#### 3.2. Interkulturni aspekt persiranja u srpskom (kao stranom) jeziku

Izražavanje učtivosti, ljubaznosti i formalnosti različiti jezici ostvaruju različitim  
jezičkim i vanjezičkim sredstvima. Na upotrebi i upoređivanju tih različitih sredstava  
može se bazirati određeni broj učioničkih aktivnosti koje, osim uvežbavanja jezika, služe  
i ostvarivanju ishoda iz sfere interkulturalnosti.

U jednom većem istraživanju o kulturološkim razlikama<sup>10</sup> koje naši studenti pri-  
mećuju živeći u Srbiji, persiranje nije bilo formulisano kao posebno pitanje, ali se ipak  
pojavilo u većem broju odgovora, uglavnom kod frankofonih i rusofonih ispitanika. Pri-  
metili su da se persiranje ne dešava tamo gde bi ga iz perspektive svojih maternjih jezika  
očekivali. Francuskinja insistira na tome da ne može koristiti T-formu sa konobarom  
ili prodavcem, čak ni kada su mlađi od nje. Veoma je interesantno da i Braun i Gilbert  
posebno ističu komunikaciju sa konobarom i kažu da su im njihovi ispitanici rekli da  
bi upotreba T-forme sa konobarom bila „šokantno nepristojna” (Brown&Gilman 1960:  
268).

Utisak mnogih studenata iz Rusije jeste da ovde svi svima govore *ti*. U narednom

<sup>9</sup> Isticanje je naše.

<sup>10</sup> U sklopu izrade doktorske teze autorke.

poglavlju rezultati našeg istraživanja sa maternjim govornicima govore suprotno, ali to ne umanjuje doživljaj stranih studenata.

Konačno, u potpunosti suprotan utisak nam prenosi studentkinja iz Finske kojoj je osnovni utisak da se u srpskom jeziku persiranje zadržalo i na onim mestima gde je u finskom jeziku nestalo. Ona kaže da joj je bilo jako neobično što je hijerarhija na fakultetima u Srbiji mnogo jasnije vidljiva nego u Finskoj, ali, da joj se uprkos tome profesori obraćaju sa *Vi*. U Finskoj se i ona profesorima i oni njoj obraćaju ličnim imenom i T-formom zamenice.

#### 4. Istraživanje na uzorku maternjih govornika

Inspirisani nedoumicama koje su naši ispitanici stranci pokazali kada je reč o tome kome treba persirati, a kome ne, sprovedli smo u dva navrata, sa dve različite grupe maternjih govornika, jedno mini-istraživanje.

Svesni smo da je ovo pitanje mnogo šire i da je uslovljeno različitim faktorima koji uključuju, ali se ne ograničavaju na uzrast (Polovina 1983), pol (Brown&Gilman 1960), stepen obrazovanja (većina istraživanja je rađena na studentskoj populaciji i to je često ozbiljno ograničenje u strukturi uzorka), dijalekatsku pripadnost, pripadnost određenoj društvenoj klasi, geografsko poreklo selo/grad (Jocić 2011, Polovina 1983), pa tako ove naše rezultate smatramo samo ilustracijom kompleksnosti ove teme u savremenom srpskom jeziku.<sup>11</sup>

##### 4.1. Metodologija i tok istraživanja

Dvema grupama ispitanika smo postavili pitanja o navikama u persiranju sagovornicima koje a) ne poznaju i koje b) poznaju. Za prvu kategoriju sagovornika postavili smo ograničenje da je reč o vršnjacima ili ljudima koji su mlađi od ispitanika. Ovo smo odlučili u manjoj meri polazeći od pretpostavke da je persiranje starijim, a nepoznatim ljudima, u savremenom srpskom jeziku stabilno i da to ne treba posebno ispitivati, a u većoj meri od toga da ne možemo pogrešiti ukoliko kao pravilo svojim đacima strancima kažemo da treba da persiraju svima koje ne poznaju, a koji su stariji od njih. Za drugu kategoriju sagovornika smo kao primarni kriterijum postavili odnos u kojem su ispitanik i sagovornik, a starost kao sekundarnu.

Osnovni razlog iz kog ovo istraživanje smatramo ilustrativnim jeste to što ono nije sprovedeno na dovoljno velikom i reprezentativnom uzorku maternjih govornika srpskog jezika. Naš uzorak je dobrovoljački (prema vrstama uzoraka u Popadić, Pavlović, Žeželj 2018) i u velikoj meri neslučajan – obuhvatio je ljude koji inače imaju interesovanje za jezička pitanja, što je dosta uzak odabir u odnosu na ukupnu populaciju.

Prvi krug istraživanja sprovedli smo na članovima publike (N=15) koja je prisustvovala predavanju „(Ne)očekivano u srpskom kao stranom jeziku” u okviru manifestacije „Mart – mesec srpskog jezika”, u martu 2024. godine.<sup>12</sup> Deo navedenog predavanja ticao se upravo persiranja. Posetioci su preko interaktivne aplikacije *Mentimeter* odgovorili na dva pitanja i odmah su, u realnom vremenu, mogli da prate rezultate na ekranu (a

11 Radovi Ozer (2023) i Stevanović, Savić (2012) donose detaljan pregled dosadašnjih istraživanja u oblasti oslovljavanja, obraćanja i persiranja sprovedenih na različitim uzorcima i iz različitih metodoloških perspektiva.

12 <https://www.martmesecsrpskog.rs/>

i da ih prokomentarišu, po želji).

Ovaj način grupnog ispitivanja se donekle razlikuje od drugog koraka koji se sastojao u tome da ista dva pitanja postavimo zainteresovanoj javnosti u fejsbuk grupi „Kako biste Vi rekli” (N=70) u kojoj se inače traže odgovori na pitanja o tome kako govnici srpskog jezika nešto kažu u svom spontanom izrazu. Uprkos tome što su i unutar fejsbuk aplikacije omogućeni komentari, čiji ćemo sadržaj predstaviti u radu, to ipak nije direktan razgovor među učesnicima.

Rezultate ćemo opisati kombinovanom metodom analize. Pored kvantitativnih, procentualnih vrednosti dobijenih odgovora, kvalitativnom deskriptivnom metodom ćemo opisati komentare koje je druga grupa ispitanika dala.

Prvo pitanje se odnosilo na persiranje u komunikaciji sa ljudima koje poznajemo, a drugo na komunikaciju sa ljudima koje ne poznajemo. Rezultate donosimo u tabeli, paralelno za obe ankete.

#### 4.2. Kvantitativni rezultati

U prvoj tabeli predstavljamo prosečne rezultate odgovora dobijenih uživo i onlajn na pitanje o persiranju osobama koje ne poznajemo.

Ako procenim da je osoba koju <b>ne poznajem</b> mlađa od mene ili moj vršnjak, persiram:	anketa uživo, ukupno 15 učesnika	anketa onlajn, ukupno 70 učesnika
Službenicima za šalterom i u javnim institucijama, policiji, vatrogascima.	80%	99%
Kasirkama, kondukterima, portirima, recepcionerima, dostavljačima, taksistima, majstorima.	67%	91%
Konobarima, šankerima i svim prodavcima (pekare, prodavnice, pijace...).	54%	83%
Slučajnim prolaznicima na ulici, u gradskom prevozu ili nekom zajedničkom prostoru.	33%	69%
Prosjacima i beskućnicima, sekundarnim skupljačima sirovina i peračima stakla na semaforu.	47%	64%
Osobama sa kojima komuniciram preko interneta.	*	39%

Tabela 1. Procenat pozitivnih odgovora na pitanje o persiranju osobama koje ispitanici ne poznaju.

Neočekivano su velike razlike između dve grupe ispitanika u odgovoru na prvo pitanje. U komunikaciji sa ljudima koje ne poznaju, reklo bi se da onlajn anketirani ispitanici generalno persiraju mnogo više nego oni koji su odgovore davali u direktnoj komunikaciji sa ispitivačem. U svim ponuđenim odgovorima, mnogo je veći procenat ispitanika koji izjavljuju da persiraju ponuđenim kategorijama sagovornika u upitniku onlajn u odnosu na istraživanje uživo.

Persiranje vršnjacima i mlađim osobama najstabilnije je u komunikaciji sa slu-



žbenim licima (predstavnicima državne uprave), a u određenoj meri pada pri komunikaciji sa zaposlenima u različitim uslužnim sektorima. Ugostiteljstvo i trgovinu smo posebno izdvojili, jer je broj pitanja koje u učionici dobijamo najveći upravo za ove vrste susreta i rezultati svedoče o tome da je komunikacija sa zaposlenima u ovom sektoru podložna dilemama. Ovo nije posebno specifično za srpski jezik ili za savremeni trenutak, setimo se da se komunikacija sa konobarima još kod Brauna i Gilberta izdvaja u poseban komentar.

U drugoj tabeli predstavljamo prosečne rezultate odgovora dobijenih uživo i onlajn na pitanje o persiranju osobama koje pozajemo.

U slučaju ljudi koje <b>poznajem</b> persiram:	anketa uživo, ukupno 15 učesnika	anketa onlajn, ukupno 69 učesnika
Roditeljima i ostalim starijim članovima porodice svog partnera.	80%	54%
Roditeljima svojih prijatelja.	100%	90%
Šefovima i nadređenima, nezavisno od godina.	93%	61%
Starijim kolegama, poslovnim saradnicima, klijentima.	73%	61%
Frizeru, kozmetičaru i svim drugim pružaocima usluga kod kojih idem redovno.	20%	49%

Tabela 2. Procenat pozitivnih odgovora na 2. pitanje

Izrazita razlika koju smo zabeležili u odgovorima na prvo pitanje ne postoji u drugom pitanju u kojem je reč o ljudima koje ispitanici poznaju. Tu je zabeležen veći procenat pozitivnih odgovora kod uživo anketiranih učesnika, sa izuzetkom poslednje kategorije.

Šabec (2003: 474) u svom komparativnom istraživanju posvećuje dosta pažnje persiranju unutar porodice, ali ne naglašava razlike između porodice stečene rođenjem i porodice stečene brakom.

Ukupno gledano, kada bi ovo bio reprezentativan uzorak, mogli bismo zaključiti da je persiranje u savremenom srpskom jeziku stabilno, odnosno da su i T-forma i V-forma očuvane u svojoj glavnoj funkciji. Uz to, mogli bismo i potvrditi nesigurnost u izboru prave forme u određenim komunikativnim situacijama, pre svega u komunikaciji sa zaposlenima u uslužnom i trgovačkom sektoru. I možda najintragantniji zaključak kome treba posvetiti više pažnje jeste da starost nije presudni faktor u donošenju odluke o persiranju što nas vraća na pitanja otvorena u ranim radovima – šta sve sačinjava društvenu moć pojedinca u određenoj kulturi.

#### 4.3. Kvalitativni rezultati

S obzirom na to da je ispod zadatog upitnika unutar fejsbuk grupe otvoren prostor za komentare, pojedini ispitanici su ostavili komentare koje ćemo preneti, jer dopunjavaju rezultate u tabeli i otkrivaju dodatne pojedinosti o tome kako kao maternji govornici biramo da li persirati ili ne. A što je još važnije, možda pomažu u formulisanju nekih narednih, detaljnijih istraživanja na ovu temu.

Jedan ispitanik kaže da nakon preseljenja u Austriju persira svima, ali da je anketu popunjavao sećajući se svojih starih navika. Ovo korespondira sa nalazima Šabec (2003) koja poredi Slovence u Sloveniji i Slovence u Severnoj Americi i otkriva da oni koji žive u Severnoj Americi mnogo manje persiraju nepoznatima nego oni u Sloveniji. Uticaj drugog jezika je uvek prisutan.

Nekoliko ispitanika reklo je da persiraju svima koje ne poznaju i da uopšte ne obraćaju pažnju na godine. Jedan veoma zanimljiv komentar kaže da ispitanik u ugostiteljskim objektima persira osoblju ukoliko je mesto uglašeno i otmeno (dakle obično u restoranima), a ne persira u kaficima i klubovima, odnosno tamo gde je atmosfera opuštena.

Kada je reč o komunikaciji na radnom mestu, dobili smo odgovor ili da se persira svima, zato što je to način za održavanje distance, ili da je komplikovano i zavisi od mnoštva faktora, a ne samo od starosti. Jedan ispitanik kaže da ukoliko direktor njemu govori ti, to znači da i on može direktoru tako da se obraća, a da li će zavisi od toga „koliko mu se čovek sviđa”. Prethodni komentar je u sličnom tonu kao i ovaj: „Ja osobama za koje procenim da su mojih godina ili mlađe od mene ne persiram nikada. Osim ako oni ne insistiraju i ne počnu prvi. I izuzetno mi se dopada kada neko stariji od mene ukloni persiranje, mada mi je na to neobično da se naviknem u početku” (up. Šabec 2003: 476).

Navedeni komentari V-formu vezuju za distanciranost/nedistanciranost mnogo više nego za poštovanje/nepoštovanje. To što maternjim govornicima prija da im se ne persira ili da oni ne persiraju tiče se uklanjanja distance, a ne uklanjanja poštovanja (up. Levshina 2017: 156).

Konačno, komentar jedne ispitanice kaže: „Imam puno godina, žensko sam i ne persiram nikome sem ženama koje su starije od mene, svejedno u kom su svojstvu. Dok sam bila mlađa persirala sam starijima”. Ovaj komentar podseća da u istraživanjima persiranja (ali i oslovljavanja i obraćanja) ne treba zaboraviti interseksionalnost kao teorijsko-metodološki okvir kojim bi se mogao objasniti uticaj rodne pripadnosti na našu temu.

## 5. Zaključak

Upotreba T-forme i V-forme može biti simetrična (oba sagovornika koriste istu) i nesimetrična (jedan sagovornik koristi T, a drugi V-formu). Nesimetričnost ukazuje na razliku u društvenom statusu (ili moći), a Ozer navodi da je danas tu presudna starosna razlika. To iz rezultata našeg malog istraživanja nismo potvrdili. Mnogo više faktora odlučuje o upotrebi T ili V forme nego što je samo starosna razlika. Levšina (2017) to naziva *sivom zonom* u jezicima u kojima je stabilna T/V varijacija. Ona kaže: „Govornici T/V jezika dobro znaju prototipične situacije u kojima je samo jedna forma prihvatljiva. Prototip za T-formu je komunikacija među članovima porodice i bliskim prijateljima. Takođe je česta među mlađima i u neformalnom kontekstu. Prototipična upotreba V-forme obično podrazumeva obraćanje nepoznatima, oficijelne kontekste (autoritete) i susrete unutar uslužnih delatnosti”. Možemo zaključiti da je prototipična situacija za upotrebu T-forme stabilnija nego za V-formu.

U okviru učenja stranog jezika, potreba da se bude ljubazan i da se ne odstupa od sociolingvističkih i kulturoloških normi društvene zajednice čiji jezik se uči jeste jedan od ciljeva svakog odraslog učenika. Van okvira srpskog kao stranog jezika, analize

zakonitosti persiranja u savremenom srpskom jeziku govore bi mnogo o savremenom srpskom društvu. Normiranje ove pojave je verovatno nemoguće i stoga nije neobično što se ona retko nalazi u jezičkim priručnicima.

*Citirana literatura*

- Ahenr i dr. (2024): Ahern, A. K., Amenós-Pons J. & Guijarro-Fuentes, P. (2024). *Pragmatics, Grammar and Meaning in SLA*. Elements in Second Language Acquisition, CUP. DOI: 10.1017/9781009026888.
- Braun i Gilman (1960): Brown, R. and Gilman, A. (1960). *The Pronouns of Power and Solidarity*, in T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, MIT Press, 253–276. Dostupno na: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/brown-gilman-pronouns.pdf>.
- Filipović (2018): Filipović, J. (2018). *Moć reči – ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Jocić (2011): Jocić, M. (2011). Oslovljavanje i obraćanje. U: Vasić, V.; Štrbac, G. (ur.) *Govor Novog Sada. Sveska 2: Morfosintaksičke, leksičke i pragmatičke osobine*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 297–346.
- Levšina (2017): Levshina, N. (2017). A Multivariate Study Of T/Vforms in European Languages Based on a Parallel Corpus of Film Subtitles. *Research in Language*, vol. 15:2 DOI: 10.1515/rela-2017-0010. Dostupno na: <https://core.ac.uk/reader/93157520>.
- Ozer (2023): Ozer, K. (2023). *Iza jezika – društvo: o oslovljavanju kontrastivno*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2023/978-86-6065-748-2>.
- Polovina (1989): Polovina, V. (1989). Opšte osobine srpskohrvatskog razgovornog jezika. U: Savić, S.; Polovina, V.: *Razgovorni srpskohrvatski jezik*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 1–43.
- Popadić, Pavlović, Žeželj (2018): Popadić, D., Pavlović, Z. & Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača. Metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Beograd: Clio.
- PSJ (2011): Pešikan M, Jerković J, Pižurica M (2011). *Pravopis srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica Srpska.
- Radovanović (2003): Radovanović, M. (2003). *Sociolingvistika*. Treće izdanje. Sremski Karlovci / Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Stanojević i Savić (2012): Stanojević D. i Savić, S. (2012). Oslovljavanje i pozdravljanje u srpskom jeziku: pregled istraživanja (1979-2011). U: *Iz riznice multietničke Vojvodine: Oslovljavanje i pozdravljanje u savremenim jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine. Dostupno na: [http://www.pzv.org.rs/pzv/files/zbornik8\\_2012.pdf](http://www.pzv.org.rs/pzv/files/zbornik8_2012.pdf).
- Šabec (2003): Šabec, N. (2003). *Addressing the other: ti vs. Vi in Slovenia and North America*. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia: revue publiee per les Section romane, italienne et anglaise de la Faculte des Lettres, Zagreb*, vol. 47/48, 471–484. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/33137>.
- Vasić (1979): Vasić, I. (1979), *Govorno ponašanje predstavnika savremenog srpskohrvatskog jezika u situaciji obraćanja, Prilozi proučavanju jezika 15*, Novi Sad, 57–70.

---

Nikica J. Strižak

FORMAL PRONOMINAL ADDRESSING AS A GRAMMATICAL, PRAGMATIC AND INTERCULTURAL CONTENT IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Summary*

Serbian is one of the languages in which formality in addressing one's interlocutor is achieved by using the second-person plural pronoun when communicating with one person. This singular usage of a plural pronoun when being a part of teaching Serbian as a foreign language can create two problems. One is grammatical and has to do with gender – the only concordance the second person plural pronoun can have is masculine plural, which means that formally addressing one female person requires speaking to her in masculine plural. This goes against basic gender concordance rules a foreigner needs to learn in Serbian as L2. The second problem is pragmatic and intercultural, and it comes down to one question – who needs to be addressed in this formal way in contemporary Serbian society? In this paper we give an overview of the literature on this topic and present the results of a small research we conducted with Serbian L1 speakers.

*Keywords:* Serbian as L2, intercultural communication, formal addressing, gender

**Исидора З. Јакшић Перовић<sup>1</sup>**

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за проучавање језика и књижевности<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0009-0002-0545-2594>

## ОБРАДА ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ЗАВИЧАЈНОГ – МАКРОПРИСТУП

Предмет рада је макроприступ у обради граматике у настави српског језика као завичајног. Овај приступ полази од предзнања ученика и коришћења аутентичних наставних материјала да би се у одговарајућем контексту објасниле конкретне граматичке јединице. Супротан њему је микроприступ, који подразумева полагање од мањих јединица и експлицитног учења граматике како би се дошло до сложенијих и обимнијих структура. Циљ рада је показати да је макроприступ погоднији за обраду граматике у контексту наставе завичајног језика и илустровати његову примену на примеру обраде презента у оквиру учења заснованог на дискурсу. Установили смо да предност треба дати макроприступу зато што се у оквиру њега узимају у обзир околности усвајања завичајног језика и индивидуалних карактеристика ученика, интегришу се њихово предзнање, склоности и вештине, а обрада граматике се одвија у аутентичном контексту прилагођеном ученицима.

*Кључне речи:* методика наставе, српски језик као завичајни, макроприступ, микроприступ, учење засновано на дискурсу, обрада презента

### 1. Увод

У раду испитујемо који је адекватан приступ у обради граматике на часовима српског језика као завичајног. Представили смо разлику између два актуелна приступа – макро и микроприступа, као и аргументе у прилог једног и другог. На стојали смо да покажемо зашто дајемо предност макроприступу и како се он може применити.

Подручје српског језика као завичајног је и на лингвистичком и на методичком плану врло мало истражено. Стога смо се највише ослонили на истраживања у светској литератури и покушали да их применимо на српски језик. Дали смо предлог начина обраде граматике на примеру обраде презента у оквиру макроприступа и навели његове предности у контексту наставе завичајног језика.

Структура рада је следећа: у другом поглављу су дефинисани термини коришћени у раду, затим су представљене специфичности наставе завичајних језика,

<sup>1</sup> [isidora.jaksic.perovic@filum.kg.ac.rs](mailto:isidora.jaksic.perovic@filum.kg.ac.rs)

<sup>2</sup> Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2024. години број 451-03-66/2024-03/ 200198).

уз поређење макро и микроприступа, након чега следи објашњење примене ова два приступа у настави граматике. Затим је на примеру обраде презента представљена конкретна стратегија у примени макроприступа. На крају су смернице за даља истраживања и закључак.

## 2. Теоријски оквир

Завичајни језик има сличности са матерњим језиком (J1) и страним језиком (J2), али се и од једног и од другог разликује према одређеним критеријумима (табеларни приказ 1).

Табеларни приказ 1. *Разлика између мајтерњеї, завичајної и сїраної језика* (Кејган, Дилон 2003: 77)

ЈЕЗИК	матерњи језик	страни језик	завичајни језик
J1 и J2 (узраст)	J1 (дете)	J2 (након усвајања првог језика)	J1/J2?
изложеност циљаном језику	потпуна језичка заједница	изван језичке заједнице	ограничена језичка заједница

*Мајтерњи језик* се усваја у најранијем детињству, говорници га користе током целог живота у најразноврснијим ситуацијама унутар језичке заједнице и владају свим аспектима комуникативне компетенције. *Сїрани језик* се, с друге стране, учи након комплетног усвајања матерњег језика, с тим што је то учење сведено углавном на оквире учионице и наставних материјала и најчешће без изложености језичкој заједници у којој се тај језик говори. *Завичајни језик* и његови говорници се разликују према ужој и широј дефиницији. Завичајни говорници у ужем смислу попут матерњих говорника започињу са усвајањем језика у детињству, унутар породице и у оквиру ограничене језичке заједнице, међутим, услед контакта са доминантним језиком средине комуникативна компетенција им је слабија, долази до непотпуног усвајања, губљења или осиромашења завичајног језика, а неретко и до трансфера језичких структура из доминантног језика. Завичајним говорницима у ширем смислу називају се сви они који имају емоционалну повезаност са породицом и културом земље порекла, чак и када не владају нимало завичајним језиком и када је то за њих, према томе, страни језик (Кејган, Дилон 2003; Полински, Кејган 2007; Бенмамон и др. 2013). У овом раду се бавимо, пре свега, наставом језика за завичајне говорнике у ужем смислу.

## 3. Настава завичајног језика – специфичности

На природу наставе завичајног језика утичу фактори који се односе на индивидуалне разлике међу самим ученицима, као што су:

- 1) неуједначен ниво владања језиком<sup>3</sup>;
- 2) владање вештинама слушања и говорења у извесној мери и изостанак или

<sup>3</sup> Завичајни говорници у ужем смислу се могу сврстати у средњи или напредни ниво кад је реч о усменом познавању завичајног језика (Кејган, Дилон 2009).

- слабо познавање вештина читања и писања;
- 3) добро владање изговором и правилно коришћење одређених граматичких структура;
  - 4) познавање одређене лексике из ограничених животних сфера (нпр. за свакодневне ситуације) и креирање неологизама услед недостатка адекватних речи у вокабуларском опусу;
  - 5) преплитање елемената завичајног језика и доминантног језика средине у којој ученици живе, као и присуство елемената дијалеката и социолеката из језика којим комуницирају с породицом и окружењем;
  - 6) различит степен или изостанак формалног учења језика, као и металингвистичког знања;
  - 7) личне карактеристике, као што су: пол, узраст, интересовања, доступност различитих садржаја на завичајном језику и сл.;
  - 8) степен и природа мотивације, јер језик уче из емоционалних и пословних побуда, како би комуницирали са породицом и учили о земљи порекла, али и да би могли да раде у оквиру језичке заједнице (што је чест случај, на пример, у САД) (Полински, Кејган 2007; Кејган, Дилон 2009; Јањић 2018а, 2018б; Кисилев и др. 2020 итд.).

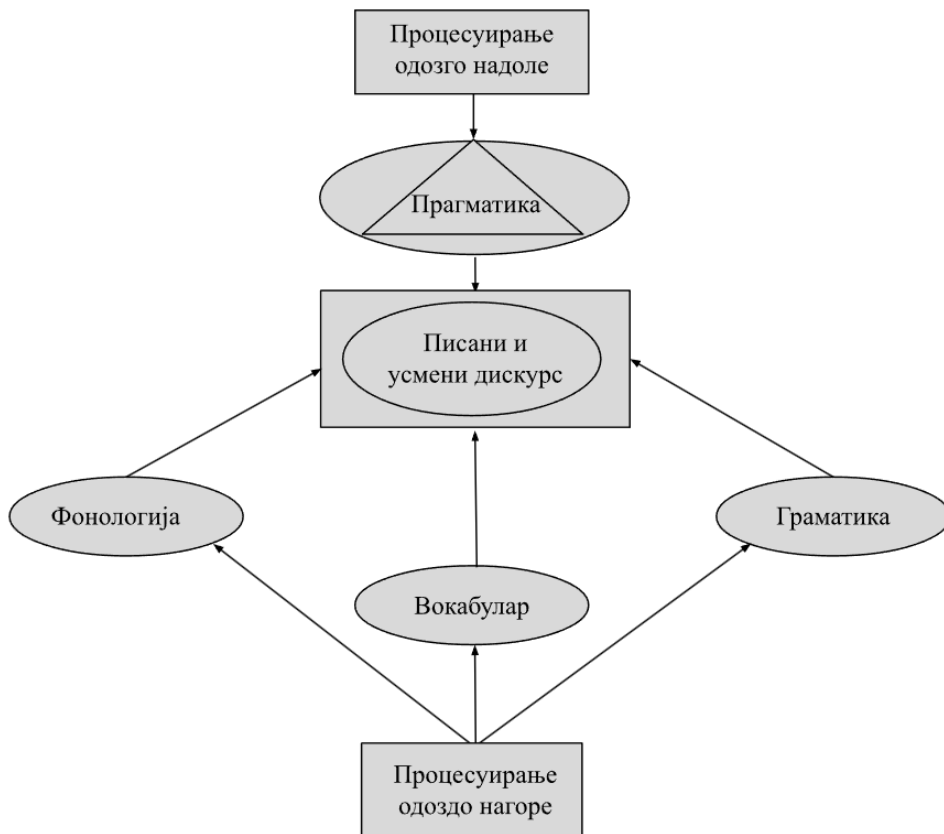
Познавање наведених фактора и досадашњих научних истраживања у области завичајних језика је врло важно за прављење адекватног наставног програма, који би био прилагођен ученицима и помогао им да освесте и употребе своје капацитете и језичко предзнање у процесу учења. У наставку ћемо представити два приступа настави завичајних језика.

#### 4. Макро и микроприступ настави завичајног језика

До сада су постојали разни покушаји да се осмисле наставни материјали и ефикасни начини предавања завичајног језика. Међу најчешће помињаним и разматраним приступима настави завичајног језика у светској литератури је *макроприступ* (енг. *macro-approach*, в. нпр. Кејган, Дилон 2003, 2009; Линч 2003; Рока, Коломби 2003). Овај приступ је заснован на принципу одозго надоле (енг. *top-down*) и повезан је са приступом тзв. „целог језика” и теоријама процесуирања одозго надоле (енг. „*whole language*” approach, *top-down theories of processing*). Према овим теоријама за процес учења и перцепцију ученика врло су важни искуство и очекивања, као и контекст (Кареира 2016). На макроприступ се ослања покрет настао 2000-их у САД, тзв. *Proficiency movement*, из којег је поникла већина савремених методологија наставе завичајних језика. Овај покрет заступа то да се целокупан наставни процес одвија на циљаном језику, уз употребу аутентичних наставних материјала (Кисилев и др. 2020).

Супротан овоме је *микроприступ* (енг. *micro-approach*), који полази од принципа одоздо нагоре (енг. *bottom-up*), заснованог на теоријама процесуирања одоздо нагоре (енг. *bottom-up theories of processing*, Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 54–55). У овом приступу се полази од мањих језичких и текстовних јединица ка већој структури, тј. анализом мањих елемената се доноси закључак о општем значењу, појмовима, идејама и сл. Тако, на пример, учење може кренути од речи,

преко реченица, до параграфа и дискурса (Кареира 2016). Разлика између процесуирања одозго надоле и одоздо нагоре у контексту знања језика се може видети на Слици 1:



Слика 1. *Знање језика* (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 14)

Према теоријама које заступају одозго надоле процесуирање акценат је на томе да су језички елементи прагматички и дискурсно условљени, зависе од избора самих корисника језика, било у усменом или писаном виду, те нема потребе учити само појединачне јединице и правила на реченичном нивоу (као што је то досад рађено у формалној лингвистици и традиционалној настави језика), већ на много ширем плану, уз сагледавање међуодноса са другим структурама. Наравно, одређена ретка правила која су механичка и аутоматска (нпр. ред конкретних врста речи у реченици) могу се учити као таква кроз вежбање и на реченичном нивоу док се не упамте, а затим пренесу у већи контекст и примене на нивоу дискурса (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 68).

У наставку ћемо објаснити статус обраде граматике у оквиру ова два приступа.

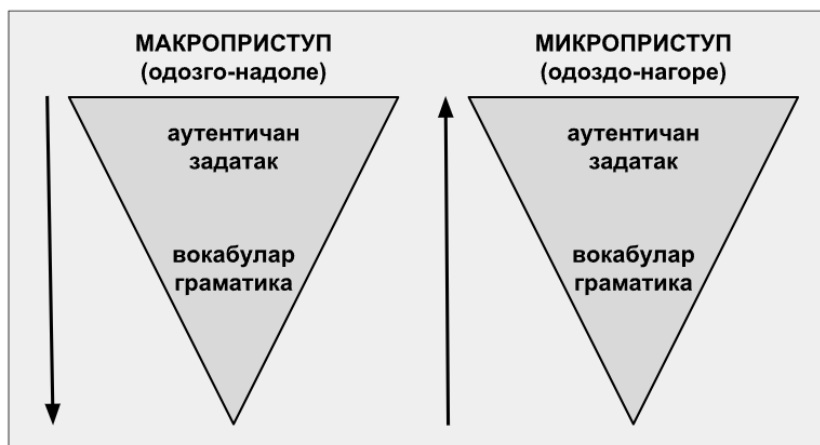
#### 4.1. Обрада граматике у макро и микроприступу

Обраду граматике имају и макро и микроприступ. Разлика међу њима је у томе *када* се у наставни процес уводи граматика и *која је њена улога*. Микроприступ граматiku посматра као суштински део наставног процеса, тако да се од



учења појединачних граматичких јединица корак по корак иде ка већим структурама и сложенијој употреби језика. Усавршавање језичких вештина се одвија кроз рад на деконтекстуализованим реченицама, кратким текстовима и једноставним дијалозима са постепеним усложњавањем садржаја како се познавање мањих структура проширује, а на исти начин функционише и обрада садржаја из области културе. Да би ученици могли да раде са аутентичним наставним материјалима и задацима, најпре морају да савладају вокабулар и граматику неопходне за разумевање садржаја (Целче Мурсија, Олсхтајн 2000; Кареира 2016). На пример, у обради падежа полази се од учења морфологије једног по једног падежа на реченичном нивоу, а затим се преко анализе синтаксе и значења падежа долази и до њихове функције на нивоу већег дискурса. Због тога је овај приступ погодан за почетне нивое учења када ученици не могу без претходне припреме радити са сложеним наставним материјалима.

У оквиру макроприступа полази се од рада на већим структурама, парадигмама и појмовима, материјали садрже сложеније граматичке конструкције и вокабулар, док су теме из области културе на нивоу матерњег говорника, различитих жанрова и регистара, а презентовани су путем разноврсних медијума, аудио и видео снимака, текстова и сл. Макроприступ подразумева различите врсте активности у које спадају: учење засновано на дискурсу, садржају, искуству, разним врстама задатака, жанрова и сл. (в. нпр. Селче Мурсија, Олсхтајн 2000; Кејган, Дилон 2003; Кареира 2016). Из ових активности, на основу карактеристика, општег плана и главних идеја већих целина, следи објашњавање и усавршавање знања појединачних мањих граматичких јединица и структура (Кареира 2016). Тако ће се, на пример, падежи од почетка учити на нивоу парадигме и значења, кроз *функцију* и *контекст*, уз рад на аутентичним наставним материјалима и задацима, чиме ученици развијају језичке вештине и долазе до спознања одговарајућег вокабулара и граматике (Слика 2).



Слика 2. Поређење редоследа обраде граматике и вокабулара према макро и микроприступу (према: Кареира 2016)

Што се ученика завичајног језика тиче, постоје различита мишљења у вези са тиме када и како треба да уче граматику. Неки аутори сматрају да је овим ученицима потребно експлицитно учење граматике због позитивног ефекта који има

на њихово постигнуће, с тим што је оно углавном мање од постигнућа ученика страног језика који су изложени истом начину учења. Узрок томе може бити не-навикнутост ученика завичајног језика на експлицитно бављење граматиком, као и употреба дијалекатских или супстандардних варијанти одређених конструкција усвојених у детињству, те је теже исправити нешто што је „погрешно” научено него учити испочетка, као што је случај са ученицима страног језика (Монтрал, Боулз 2009; Потовски и др. 2009).

Друга група аутора се залаже за то да завичајни говорници треба да уче језик кроз макроприступ, а бављење граматиком долази након рада на аутентичним материјалима или га уопште нема (Кареира 2016; Кареира, Кејган 2018). Кисиљев и др. (2020) наводе да ученици завичајног језика користећи само аутентичне материјале и задатке без обраде граматике углавном не могу напредовати више од средњег нивоа, те потпуно искључивање експлицитног учења граматике није сасвим ефикасно. Зато сматрамо да у наставу завичајног језика треба укључити и бављење граматиком, али након анализе аутентичних материјала. Оправданост оваквог редоследа обраде граматике потврђује и то што завичајни говорници, иако владају одређеном комуникативном компетенцијом завичајног језика и поседују граматичку интуицију, не поседују металингвистичко знање и представља им велики изазов да теоријски уче о деконтекстуализованим граматичким појмовима и категоријама, док им је знатно лакше да савладају граматичка правила кроз функцију и контекст (Кејган, Дилон 2003; Ву, Чанг 2010). Они могу већ на самом почетку радити на комплексним, аутентичним материјалима уз помало усмеравања од стране наставника (енг. *scaffolding*), а предност макроприступа је и у томе што узима у обзир потребе, искуства, способности и предзнање, као и друге индивидуалне карактеристике ученика, што поспешује њихову *мотивисаност* (Ли, Ким 2007; Кејган, Дилон 2009). О успешности примене овог приступа говори и М. Кареира (2016), која наводи неколико примера ефикасног спровођења наставе шпанског као завичајног језика на универзитетима у САД, и то кроз учење засновано на искуству, жанровима, садржају и дискурсу.

У наставку следе предлози примене макроприступа на примеру обраде презенте на часовима српског језика као завичајног.

#### 4. 2. Макроприступ у обради презенте

У домаћој литератури постоје опште препоруке у вези са наставом српског језика као завичајног (нпр. Јањић 2018а, 2018б, Мијајловић 2018, Стојановић Фрешет 2023), док не постоје истраживања о наставним темама које се тичу граматике. Због тога смо се у креирању свог предлога обраде презенте у оквиру макроприступа водили општим смерницама у страној и домаћој литератури и настојали да дамо конкретну стратегију која ће помоћи у реализацији наставе српског језика као завичајног.

За пример примене макроприступа узели смо учење засновано да дискурсу (енг. *discourse-based teaching*), у којем је тежиште наставног процеса на комуникацији и бављењу дискурсом, а не на граматичкој и језичкој анализи. Под дискурсом се у овом контексту сматра говорни или писани језик у употреби, који има комуникативну функцију и усмерен је на учеснике комуникације. Владање језиком,

према томе, односи се на познавање одговарајућег контекста и могућност интерактивне комуникације у виду продукције и интерпретације усменог или писаног дискурса (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000).

Код прављења предлога обраде презента у оквиру макроприступа водили смо се следећим принципима учења заснованог на дискурсу: *контекстуализацијом, ауθενцичношћу и индивидуацијом*. Контекстуализација се односи на обраду граматичких јединица у оквиру одговарајућег контекста, који обухвата реалну употребу језика кроз аутентичне материјале, прилагођене способностима ученика. На ово се надовезује интеграција предзнања, могућности и вештина ученика, што води јачању њихових капацитета и максималном учинку наставног процеса (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 195–196).

Интеграција се може повезати са механизмом „од–до”, према којем ученик кроз наставни процес долази до циљаних знања или вештина ослањајући се на знања и вештине којима већ влада. Према овом механизму функционишу следећи односи знања и вештина:

- слушање > читање;
- говорење > писање;
- познат језички регистар (из породичног окружења) > академски регистри;
- свакодневне активности > активности у учионици;
- мотивација завичајних говорника > садржај наставних материјала и активности (Кејган, Кареира 2015, према: Кареира 2016).

Дакле, све оно што ученици умеју, знају и осећају може бити искоришћено као дискурс за стицање нових знања и вештина. У наставку ћемо навести конкретне примере стратегија приликом обраде презента. Изабрали смо неке од категорија са којима ученици завичајног језика имају потешкоће и праве грешке (в. нпр. Бенмаммон и др. 2013; Јакшић Перовић, у штампи), а које се односе на област морфологије, синтаксе, прагматике и стилистике.

#### 4.3. Примери обраде презента кроз макроприступ

Примере тема и начина у оквиру којих се може обрадити презент поделили смо према нивоу знања<sup>4</sup>.

##### Почетни ниво

Настава на почетном нивоу ближа је настави страног језика, зато што ученици не поседују комуникативну компетенцију уобичајену завичајним говорницима у ужем смислу. Стога су могућности за примену макроприступа и дискурса ограничене и захтевају већу окренутост експлицитној обради граматике, учењу вокабулара и упознавању са контекстом садржаја пре самог рада на дискурсу.

Када се, рецимо, презент обрађује на морфолошком плану, кроз учење презентске основе и наставака за облик глагола различитих глаголских врста, настава се може организовати кроз активности које подразумевају, на пример, разговор о

<sup>4</sup> С обзиром на то да још увек не постоји званичан тест са критеријумима за проверу нивоа знања завичајних говорника српског језика, у дефинисању нивоа смо се водили општим смерницама *Европској оквира* (2020).

свакодневним активностима и неке од следећих тема: *слободно време, дневна рутина, радни дан* и сл. На тај начин комбинују се форма и контекст (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000). Наравно, најчешће је за овакву комуникацију потребна одговарајућа припрема уз помоћ наставника, који ће ученике упознати са конструкцијама и вокабуларом потребним за разговор о конкретној теми, на пример:

*устијајем у X саџи, намештиам кревет, доручкујем јаја, ѿренирам одбојку, идем у школу/на ѿсоа, ѿледам филм, чииам књиу* итд.

Списак основних речи, фраза и глагола неопходних за комуникацију може се налазити на посебном листу или стајати записан на неком видљивом месту. Груписањем или упаривањем ученика који ће међусобно разговарати о својим активностима и провођењу времена са блиским људима, колегама и сл., ствара се могућност за вежбање другог и трећег лица једине и множине презента. Наставник може издвојити репрезентативне примере које су ученици користили и које ће они сами прокоментарисати на часу и уз његову помоћ извести генерализацију о правилима употребе наведених конструкција, а затим применити то кроз припрему говорне или писмене вежбе на неку од предложених тема.

### Средњи и напредни ниво

Ученици завичајног језика на средњем и напредном нивоу се прилично добро сналазе са аутентичним наставним материјалима, а помоћ наставника огледа се у навођењу да у тим материјалима уоче и издвоје одговарајуће граматичке елементе и да разумеју како функционишу у већем контексту у односу на остале елементе. Иако, због фокусираности на аутентичне материјале, настава и учење у оквиру макроприступа делују као да немају форму и унапред одређену структуру, она и те како постоји и обухвата пажљиво утврђену стратегију, подељену на неколико сегмената по моделу М. Кареире (2016):

1. дељење задатака на мање кораке,
2. јасна и детаљна упутства за сваки корак,
3. вежбање уз повратну информацију,
4. преобликовање делова задатака,
5. праћење напретка ученика.

За рад са ученицима на *средњем нивоу* могу се користити разне врсте књижевних и новинских текстова, исечци из филмова, емисија, песама и сл., за шта им се дају прецизне инструкције и очекивања. На пример, код обраде релативне употребе презента (в. Пипер и др. 2005) ученици могу читати новински извештај о спортским дешавањима, који карактерише честа релативна употреба презента, тј. „репортерско садашње време” (Максимовић 2016: 109). Задатак ученика је да из извештаја издвоје битне речи и изразе (укључујући и оно што им је непознато), што ће им помоћи у уочавању одлика новинарског стила. За овим следе инструкције о уочавању и разумевању релативне употребе презента у извештају кроз јасно формулисана питања, на пример:

*Када се дешава радња исказана облицима ѿрезентиа у односу на моменати ѿворења? А у односу на моменати дешавања радње? У каквим ѿиивовима ре-*

*ченица се јављају издвојени њезентски облици и у ком су глаголском виду? Какво је њихово значење у односу на контекст? Којим другим глаголским облицима се могу заменити њезентски облици и како се њиме мења контекстно значење?*

Питања се према ситуацији и предзнању ученика могу прилагодити и упростити или усложнити, а према потреби их треба ближе упознати са неопходном терминологијом и појмовима<sup>5</sup>. Суштина је, дакле, искористити дискурс као контекст за овакве активности. При реализацији задатка ученици се ослањају на своје претходно знање и вештину слушања, а касније вежбају говорење и писање током одговарања на питања, уз повратну информацију наставника.

Затим следи примена наученог: припремити писани извештај из области коју воле (музика, филм, спорт и сл.) користећи релативни презент. Тиме ће током припреме и израде извештаја вежбати научено, као и вештине читања и писања. За овај задатак су им потребне смернице у вези са структуром и начином писања новинског извештаја, као и повратна информација на крају.

Постоје случајеви када је потребно експлицитније говорење о граматичи, као што је у случају понављања грешака са раније усвојеним формама<sup>6</sup>, које се, рецимо, односе на хипергенерализацију наставака за облик презента глагола из свакодневне употребе (нпр. *доручкам : ручам*). Тада се може спровести контрастивна анализа, којом се експлицитно упоређују језички елементи које ученици погрешно користе и то како и када треба да их правилно користе (Потовски и др. 2009: 564).

На најредном нивоу ученици се могу бавити апстрактнијим темама и сложенијим типовима дискурса, које ће на подстицај наставника што самосталније анализирати и доносити сопствене закључке. Рецимо, може им се дати да одгледају документарац или прочитају чланак о некој знаменитој историјској личности, природним лепотама или споменицима културе Србије. Овакав дискурс, поред мотивисања ученика, учења важних информација о Србији и остваривања принципа завичајности<sup>7</sup>, може бити искоришћен за вежбање наставне јединице, у конкретном случају, на пример, временског транспоновања презента (в. Танасић 1996). Уколико, рецимо, слушају или читају о неком средњовековном манастиру, после анализе садржаја могу одговорити на нека од следећих питања:

*Одредити које време означавају издвојени облици њезента. Уместо кој глаголског облика су ујоредљени? Заменити облике њезента глаголским обликом чије значење је исказано њезентом и ујоредити стилски једне и друге*

5 Са ученицима допунских школа ће таква врста навођења вероватно бити мања, јер су се већ сустрели са одређеним терминима, што није случај са онима без икаквог формалног учења завичајног језика.

6 Са презентским основама завичајни говорници српског језика праве разне типове грешака, као што су, на пример, окрњеност основе или погрешна творбена основа, док су глаголски наставци подложни хипергенерализацији путем аналогije према другим глаголским врстама (Јакшић Перовић, у штампи).

7 У принцип завичајности у контексту наставе завичајног језика спадају следеће категорије: „национална и државна обележја (језик и писмо, химна, застава, грб), уметничко национално стваралаштво, завичајна географија, завичајна историја, традиција и обичаји, као и шири културни контекст” (Јањић 2018б: 31).

*(на пример, пријоведачки презент и перфекај). Унесиће измене у остатак текста мењајући, где је моуће, презент и друге глаголске облике и закључиће у каквом контексту је то моуће, а када не, као и какав је стилски ефекат такве промене.*

Након генерализације о начину и сврси временског транспоновања презентата, ученици могу применити научно тако што ће им се дати истраживачки задатак да пронађу информације о природним лепотама Србије или некој историјској личности или знаменитости, читањем научних чланака, гледањем документарца и сл., и да представе то кроз усмену презентацију, уз јасно дефинисане кораке и истраживачка питања којима ће се водити при прикупљању информација и припреми говорне вежбе (в. нпр. Јањић 2008), а након урађеног задатка ученици ће добити повратну информацију.

#### 4.4. Дискусија наведених предлога

У овом поглављу ћемо прокоментарисати претходне примере употребе макроступа. Ученицима завичајног језика на почетном нивоу је, с обзиром на то да немају или имају врло мало претходно знање завичајног језика, корисније да уче према приступу намењеном учењу страног језика, уз експлицитно учење граматике. Они могу захваљујући предложеним типовима активности да уче одговарајуће језичке структуре, открију лингвистичке обрасце и тиме стекну металингвистичко разумевање граматичких појмова (Кисилев и др. 2020). Иако не владају комуникативном компетенцијом, код њих унутрашња мотивација игра велику улогу, те дискурсне активности доприносе успешности наставног процеса и омогућавају да научену граматику провежбају у одговарајућем контексту.

Примена макроступа врло је погодна за ученике на средњем и напредном нивоу зато што већ имају одређено предзнање, које се може искористити као полазна тачка за активности на часу. На пример, уколико воде разговор или дискусију са другим ученицима, имају групне задатке или пројекте, то укључује комбиновану употребу језичких вештина – слушање других ученика, одговарање на реплике, записивање тога што су чули, читање смерница за дискусију, прикупљање података током гледања снимака, презентовање у писаном или усменом виду и сл. Тако се остварује „од–до” механизам, тј. усавршавање одређених знања и вештина уз интеграцију познатих знања и вештина (Кејган, Кареира 2015, према: Кареира 2016). Такође, међу врло важним аспектима је употреба аутентичних наставних материјала који ће садржати инпут у складу са мотивацијом, потребама и интересовањима ученика и који ће их не само заинтересовати, већ им потпуно окупирати пажњу да забораве да су на часу језика и на ком је језику сам материјал (Крашен 2011: 1, према: Кареира 2016). Ту мотивацију додатно поспешује уколико су наставни материјали засновани на завичајном принципу. Важно је, ипак, зарад рада на садржају не занемарити бављење граматицом, како се настава не би свела на просто учење садржаја без усавршавања језичког знања (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 182).

Суштина оваквог приступа је, дакле, у томе да се ученици најпре мотивишу и ослободе да без задршке комуницирају и извршавају аутентичне задатке на ци-

љаном језику, а тек да им се након тога кроз контекстуализацију укаже на употребу конкретних граматичких конструкција, прикладног вокабулара и начина обликовања дискурса у складу са одговарајућим регистром и сл., јер је много ефикасније да одмах примењују граматичке елементе, уочавајући њихово место и функцију у дискурсу, него да уче апстрактна правила на реченичном нивоу. Наравно, није искључено и експлицитно говорење о граматици када је то потребно, с тим што је велики број граматичких конструкција свакако контекстуално условљен, тако да је и једино могуће изучавати их на нивоу дискурса. Обједињавањем свих вештина и предзнања ученика, познавања дискурса, прагматике и социокултурног контекста, уз метакогнитивну свест, остварује се пуна ефикасност учења заснованог на дискурсу (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000).

На крају, иако наставна пракса и методичка литература показују да макроприступ има велики утицај на мотивацију ученика завичајног језика, неопходна су детаљнија емпиријска истраживања и провере степена знања ученика српског језика као завичајног пре и након примене овог приступа. Треба установити и то да ли је успешност наставног приступа тренутна и краткотрајна или ученици задржавају стечено знање и када прође одређено време. Уз то, важно је утврдити разлику у постигнућу ученика српског као завичајног када су изложени настави заснованој на макроприступу и настави која у основи има експлицитно бављење граматицом, а затим упоредити ефикасност такве наставе са ученицима српског језика као страног на истом нивоу знања језика.

#### Закључак

У раду смо испитали однос макро и микроприступа у обради граматике у настави завичајног језика. Предност смо дали макроприступу, који је погоднији за рад са завичајним говорницима због тога што интегрише знања и вештине ученика и помаже им да савладају граматичке јединице кроз контекстуализацију и аутентичност наставних материјала. Предложили смо конкретне начине примене овог приступа на примеру обраде презента у настави српског као завичајног и установили да је учење презента кроз функцију и контекст много ефикасније за постигнуће ученика од деконтекстуализованог учења на реченичном нивоу. На крају смо дали смернице за даља истраживања.

#### Цитирана литература

- Бенмамун и др. (2013): E. Benmamoun, S. Montrul, M. Polinsky (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and Challenges for linguistics. In: *Theoretical Linguistics*, 39 (3–4), 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>.
- Ву, Чанг (2010): Wu, Ming-Hsuan, Chang Tzu-Min (2010). Heritage Language Teaching and Learning through a Macro Approach. *Working Papers in Educational Linguistics* 25, 2, 23–33.
- Европски оквир (2020): Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Јакшић Перовић (у штампи): Јакшић Перовић, Исидора (у штампи). Грешке у употреби презента код завичајних говорника српског језика. *Србистика – синтакса, семантика, стилстика, зборник радова у часопису проф. Милошу Ковачевићу*.

- Јањић (2008): Јањић, Марина (2008). *Савремена настава јоворне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јањић (2018а): Јањић, Марина (2018а). Темељна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. У: *Српска славистика – колективна монографија, том 2: Књижевност, култура, фолклор, ишћања славистике, радови српске делегације на XVI Међународном конгресу слависта одржаном у Београду 20–27. 8. 2018*. Београд: Савез славистичких друштава Србије, Београд; Чигоја штампа, 123–137.
- Јањић (2018б): Јањић, Марина (2018б). *Методика наставе српског као завичајног језика*. Ниш: Академска српска асоцијација.
- Кареира, Кејган (2018): Carreira, Maria & Kagan, Olga. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. In: *Foreign Language Annals*, 51, 152–168. 10.1111/flan.12331.
- Кареира (2016): Carreira, Maria (2016). Supporting Heritage Language Learners through Macrobased Teaching. In: Fairclough, Marta. et al. (Eds.). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*. [edition unavailable]. Georgetown University Press. доступно на: <https://www.perlego.com/book/949653>. (приступљено: 28. 5. 2024).
- Кејган, Дилон (2003): Kagan, Olga, & Dillon, Kathleen (2003). A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. In: *Heritage Language Journal* 1, 1, 76–90. 10.46538/hlj.1.1.5.
- Кејган, Дилон (2009): Kagan, Olga & Dillon, Kathleen (2009). The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix. In: Anderson, Michael & Lazaraton, Anne (Eds.). *Bridging context, making connections: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 155–175.
- Кејган, Кареира (2015): Kagan, Olga & Carreira, Maria (2015). *Teaching Heritage Languages. Approaches and Strategies*. ACTFL Webinar. January 28.
- Кисељев и др. (2020): Kisselev Olesya, Dubinina Irina & Polinsky, Maria (2020). Form-Focused Instruction in the Heritage Language Classroom: Toward Research-Informed Heritage Language Pedagogy. In: *Frontiers in Education*, 1–10. 10.3389/educ.2020.00053.
- Крашен (2011): Krashen, Stephen D. (2011). The Compelling (Not Just Interesting) Input Hypothesis. In: *English Connection (KOTESOL)*, 15, 3: 1.
- Ли, Ким (2007): Lee, Jin & Kim, Hae-Young (2007). Heritage language Learners' Attitudes, Motivations, and Instructional Needs: The Case of Postsecondary Korean Language Learners. In: Kondo-Brown, Kimi & Brown, James Dean (Eds.). *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials and assessment*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 159–185. 10.4324/9781315087443-7.
- Линч (2003): Lynch, Andrew (2003). The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. In: *Heritage Language Journal* 1, 1, 26–43.
- Максимовић (2016): Максимовић, Јелена (2016). *Језичко-стилске карактеристике новинске вест и новинског извешћаја* (докторска дисертација). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Мијајловић (2018): Мијајловић, Ана (2018). Екстралингвистички фактори у настави српског језика у иностранству. У: *Годишњак за српски језик*, бр. 16. Ниш: Филозофски факултет, 44–61.
- Монтрал, Боулз (2009): Montrul, Silvina & Bowles, Melissa (2009). Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish. In: *Heritage*



*Language Journal* 7, 1, 47–73.

- Пипер и др. (2005): П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б. Тошовић (2005). *Синтакса савременога српског језика. Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ – Београдска књига – Матица српска.
- Полински, Кејган (2007): Polinsky, Maria & Kagan, Olga (2007). Heritage languages: In the „wild“ and in the classroom. In: *Language and Linguistics Compass*, 1, 368–395.
- Потовски и др. (2009): Potowski, Kim, Jegerski, Jill & Morgan-Short, Karra (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speaker, *Language Learning* 59, 3, 537–79. 10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x.
- Рока, Коломби (2003): Roca, Ana & Colombi, M. Cecilia (Eds.) (2003). *Mi lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Стојановић Фрешет (2023): Стојановић Фрешет, Олга (2023). Читање и писање код говорника српског као завичајног језика: циљеви и дидактичке стратегије. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као странски језик у теорији и пракси: тематски зборник радова V*. Београд: Филолошки факултет, 249–257.
- Танасић (1996): Танасић, Срето (1996). *Презент у савременом српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Селче Мурсија, Олсхтажн (2000): Celce-Murcia, Marianne & Olshtain, Elite (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.

Isidora Z. Jakšić Perović

## TEACHING GRAMMAR IN THE TEACHING SERBIAN AS A HERITAGE LANGUAGE – MACRO APPROACH

### *Summary*

The subject of the paper is a macro approach to the teaching of grammar in the context of teaching Serbian as a heritage language. This approach starts from the students' prior knowledge and uses authentic teaching materials to explain specific grammatical units in the appropriate context. Opposite to it is the micro approach, which implies starting from smaller units and explicitly learning grammar in order to reach more complex and extensive structures. The aim of the paper is to show that the macro approach is more suitable for teaching grammar in the context of heritage language teaching and to illustrate its application using the example of teaching the Present Tense within discourse-based learning. We found that priority should be given to the macro approach because it takes into account the circumstances of acquiring the heritage language and individual characteristics of students; their prior knowledge, preferences and skills are integrated, and grammar teaching takes place in an authentic context adapted to students.

*Keywords:* teaching methodology, Serbian as a heritage language, macro approach, micro approach, discourse-based teaching, teaching the Present Tense



**Александар М. Новаковић<sup>1</sup>**

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департман за србистику

<https://orcid.org/0000-0002-7620-5964>

## **УЏБЕНИК ЗА СРПСКОХРВАТСКИ АМЕРИЧКЕ ВОЈНЕ ШКОЛЕ ЈЕЗИКА: УЏБЕНИЧКИ КОМПЛЕТ ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ**

У раду се анализира уџбенички комплет за учење српског као страног језика америчке Војне школе језика, са циљем стварања шире и јасније слике о уџбеничким јединицама које су коришћене у реализацији наставе српског као страног језика средином двадесетог века. Коришћене су дескриптивна метода и метода теоријске анализе са техником анализе садржаја. Грађу за истраживање чинила су прва три тома *Уџбеника за српскохрватски* (1952), односно три пратећа приручника – *Илустрировани водич кроз дијалоге* (1951, 1953), *Српскохрватски: пратећи текстови илустрираних војних ситуација* (1956) и *Српскохрватски: пратећи текстови илустрираних свакодневних ситуација* (1956). Резултати спроведеног истраживања су нам показали да је реч о уџбенику који је коришћен са циљем припреме полазника програма америчке владе за обављање војнообавештајних и политичких активности на српском говорном подручју. Уџбеник се одликује садржајношћу и врло функционалним дидактичко-методичким обликовањем. Садржаји петнаест (односно тридесет осам) лекција представљени су на организован, систематичан и поступан начин, омогућавајући савладавање српског језика према постулатима граматичко-преводне, директне, аудио-лингвалне и, тада још увек непознате широј јавности, комуникативне методе. Функционалност овог уџбеника посебно је подржана трима приручницима, захваљујући чијем коришћењу су кандидати били припремани за комуникацију у различитим животним и војним ситуацијама.

*Кључне речи:* српскохрватски као страни језик, уџбенички комплет, Војна школа језика, војнообавештајна и политичка активност

### Увод

Уџбеник у настави страног језика представља основно дидактички обликовано наставно средство које се користи у процесу формирања и развоја језичких вештина. О његовој функционалности постоји већи број опречних мишљења у литератури – од оних који сматрају да уџбеник обезбеђује конзистентност и континуум у учењу (Олврајт 1981; Онил 1982; Литлџон 1998), до оних који сматрају да уџбеник уме да буде вештачко наставно средство за изучавање непотребних језичких елемената (Хачинсон, Торес 1994; Томлисон 1998). Но, без обзира на опречна мишљења која постоје у литератури, уџбеници се у настави страних језика кори-

<sup>1</sup> [aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs)

сте сходно својој (поли)функционалности која је директно условљена квалитетом дидактичко-методичког обликовања. Ксенија Кончаревић (2007: 73) сматра да је „проблематика конструисања и експертизе уџбеника једно од научно и практично најрелеватнијих подручја методике наставе страних језика”. Због тога се у настави европских и светских страних језика појављује већи број студија у којима методичари наставе и лингвисти спроводе евалуације уџбеничких комплекта, процењујући њихову стварну функционалност у наставној пракси. По том питању ни методика наставе српског као страног језика није изузетак, јер се током више деценија одређени број истраживача бавио питањем квалитета уџбеника за учење нашег језика као страног. Истраживања овога типа везују се за организацију двају округлих столова посвећених настави српскохрватског језика као страног средином деведестих година, када су многобројни домаћи лингвисти настојали да пруже одговор на питање *Из чега предавајте српскохрватски као страни језик?*. Њихова пажња била је усмерена ка процени квалитета уџбеника, приручника, снимљеног материјала и других помагала која се могу користити у настави – Бугарски 1984; Димитријевић 1984; Ђерић 1984; Гачић 1986; Дабић 1986; Игњатић 1986; Маројевић 1986; Михаиловић 1986. Идентични курс у истраживањима ове врсте задржали су и истраживачи нове генерације – Ломпар 1995; Бјелаковић 2007; Брборић 2014; Оташевић 2014; Ђорђевић 2018; Новаковић 2022, 2024. Сви они су сагласни да је на пољу унапређења наставних материјала током XX и XXI века реализовано више функционалних пројеката упркос специфичним друштвено-историјским догађањима у новијој српској историји: „Не може се рећи да до сада ништа није урађено. Напротив. Има много тога – и доброг, и одличног – али много чега нема” (Оташевић 2014: 25). У први план стављају уџбенике и приручнике Института за стране језике, Међународног славистичког центра, Филолошког факултета у Београду, Филозофског факултета у Новом Саду и других издавача, издвајајући добре (и оне мање добре) стране њиховог дидактичко-методичког обликовања. Анализирајући један од најпознатијих уџбеника за учење српског као страног језика, Весна Ломпар (1995: 181) и Вељко Брборић (2014: 603) сматрају да је уџбеник професора Боже Ђорића „незаобилазан када је у питању почетни или средњи течај српскохрватског језика као страног, односно „књига с најдужим трајањем, за коју је тешко замислити да ће добити конкуренцију”. Александар Новаковић (2022: 147) закључује да су уџбеници у настави српског као страног језика „на корак до полифункционалности” и да је потребно врло мало прилагођавања дидактичко-методичког обликовања како би они били у стању да задовоље апсолутно све потребе ове (по свему) специфичне врсте наставе.

### Методолошке поставке истраживања

#### Предмет и циљ истраживања

Вишевековна генеза српског језика сведочи нам да су га странци у свим епохама његовог развитка учили из породичних, пословних, уметничких и војних разлога. Другим речима, интересовање за учење/подучавање српског (као страног) језика било је у складу са културно-историјским околностима на нашим просторима. Павле Ивић (1998: 65) сматра да се врхунац учења српског (као страног) језика догодио након пада Деспотовине (XV век), јер је „постао један од дипло-

матских језика у југоисточној Европи”. У вези са тим периодом, Мирјана Маринковић (2010: 282) истражује један од првих уџбеника за учење српског језика тога времена. Реч је о четворојезичном приручнику за учење страних језика – арапског, персијског, грчког и српског, који је пронађен у библиотеци џамије Сулејманија у Истанбулу. Користили су га највиши представници Османског царства – султани, обласни заповедници, војници – у дипломатској преписци, јер је „међу другим језицима, српски био редован наставни предмет одабраних припадника јаничарског корпуса” (Рељић 2012: 84). Дакле, није непознато да је српски језик коришћен и у административне и војне сврхе, због чега су креирани и објављивани посебни уџбеници.<sup>2</sup> Радослав Ђерић (1984: 68) истиче да су приликом припреме наставних материјала за учење српскохрватског језика као страног у Југословенској народној армији настојали да „из војних уџбеника” извуку „најфреквентнију лексику и фразеологију општег типа”. Радећи на сопственом стручном усавршавању у области методике наставе српског као страног језика, аутор је игром случаја дошао у посед уџбеничког комплета под називом *Уџбеник за српскохрватски*<sup>3</sup> који је након Другог светског рата био коришћен на америчкој Војној школи језика<sup>4</sup> у Калифорнији. С обзиром на чињеницу да је до дана данашњег уџбенички комплет остао непознат стручној јавности<sup>5</sup>, у овом раду ћемо настојати да га детаљно анализирамо са циљем стварања шире слике о уџбеничким јединицама које су коришћене у реализацији наставе српског као страног језика средином двадесетог века.

### Задаци истраживања

У складу са одређеним предметом и дефинисаним циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1. Утврдити место и значај уџбеника и пратећих јединица у настави српског као страног језика.
2. Анализирати садржај и дидактичко-методичко обликовање уџбеника и пратећих јединица.

### Методe, технике, инструменти и узорак истраживања

У складу са дефинисаним предметом, циљем и постављеним задацима истраживања користили смо методу теоријске анализе са техником анализе садржаја. Грађу за истраживање чинила су прва три тома (од укупно седам) уџбеника америчке Војне школе језика под називом *Уџбеник за српскохрватски*,<sup>6</sup> чије је прво

2 Анализа горепобројаних радова показала нам је да су се у својим истраживањима истраживачи усмерили у три смера, и то ка уџбеницима објављеним: 1. пре званичног прихватања Вукове реформе, 2. у деценијама након Другог светског рата и 3. почетком XXI века. Тежња ка унапређењу уџбеника за учење српског као страног језика обавезује нас да посебну пажњу обратимо на сазнања и достигнућа педагошке историографије, која тежи да пружи целовит увид у ток развоја уџбеничких комплета и сачува значајне резултате из прошлости. Дакле, уколико своја истраживања будемо темељили на сазнањима педагошке историографије, бићемо у стању да боље разумемо будуће тенденције у развоју уџбеничких комплета и методике наставе српског као страног језика.

3 Реч је о ауторовом преводу уџбеника. Званични назив је *Serbo-Croatian Textbook*.

4 Изворни назив школе је *Army Language School*.

5 Није забележен ни у једној библиографији, ни у једном научном раду.

6 Иако се у појединим електронским библиотечким каталозима наводи свега седам томова ([google.books.com](https://books.google.com)), аутор овога рада на 376. страници *Прејледа материјала на занемареним језицима* (енг.

издање објављено 1951, а допуњено 1952. године, као и три приручника – *Српскохрватски: илустрирани водич кроз дијалоге* (1951), *Српскохрватски: праћећи шекскови илустрираних војних ситуација* (1956) и *Српскохрватски: праћећи шекскови илустрираних свакодневних ситуација* (1956).<sup>7</sup> Истраживање је спроведено током априла 2024. године.

### Анализа резултата истраживања

#### Анализа Уџбеника за српскохрватски америчке Војне школе језика

Уџбеник за српскохрватски саставили су запослени на америчкој Војној школи језика. Своје деловање ова школа је започела у склопу припрема за америчко-јапанске сукобе у Другом светском рату. Првобитно је функционисала под називом *Четврта армијска обавештајна школа*. Суштину њеног деловања представљала је реализација наставе јапанског језика са курсевима чији је циљ био оспособљавање појединаца да користе јапански језик у сврху обављања војних операција – обавештавања, испитивања војних заробљеника, пресретања, комуникације и сличних послова. Током првих година функционисања из Сан Франциска је премештена у Минесоту (1942), а затим и у Монтереј (Калифорнија, 1946), променивши име у *Војна школа језика*.<sup>8</sup> Убрзо након премештања, деловање школе је проширено на организацију сличних курсева за кинески, корејски, шпански, француски, португалски (1946), односно скандинавске језике, румунски, албански, бугарски, чешки, мађарски, пољски и српскохрватски језик (1948). Њен развој био је тесно повезан са изазовима у међународним односима, а настава усмерена ка разумевању и активном коришћењу страних језика. Полазници течајева су добровољци, који су морали да прођу строге провере, а предавачи искључиво матерњи говорници језика који се изучава. Трајање течајева је варирало од језика до језика и укључивало је одређени број сати (између 48 и 53), подучавања (у учионици и изван ње) и испитивања (усменог и писменог). Подучавање је подразумевало савладавање граматике, превођења и коришћења директног метода, који се наметнуо као доминантни. Важан сегмент функционисања школе представљало је обезбеђивање квалитетног наставног материјала, због чега је запослено особље на свакој катедри/департману неретко писало сопствене материјале, који су били дизајнирани за коришћење „по директном методу” и на интезивним курсевима, укључујући и фонолабораторије (Агелер 1950: 189–195; Бинкли 2011: 10–16).

Настојећи да своје кадрове што боље припреми за остваривање војнополи-

---

*Survey of materials in the neglected languages*) проналази податак у вези са тим да је уџбеник имао чак четрнаест томова: „*Serbo-Croatian: Basic Course*. Monterey, Calif.: Army Language School, 1957–59. 14 vols”. По свему судећи, реч је о укупном броју томова уџбеничког комплета, рачунајући и пропратне приручнике.

7 Електронски библиотечки каталози су нам показали да је Војна школа језика објавила још најмање два приручника: *Збирка српскохрватских песама* (енг. *Serbo-Croatian song book*, 1960), односно *Српско-хрватски речник глагола уз основни курс* (енг. *Serbo-Croatian, verb list basic course: lessons 1–136*), који, нажалост, нису доступни широј јавности.

8 Анет Ли (1990: 8) бележи да је Војна школа језика 1963. године прерасла у данашњи Институт за стране језике (енг. *Defense Language Institute*), који на годишњем нивоу „обучи више од 2.500 кандидата” (Луканич 2023: 1).

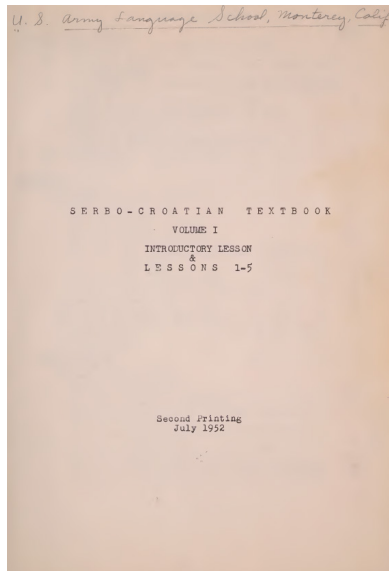
тичких циљева на простору бивше Југославије,<sup>9</sup> Департман за српскохрватски језик на Војној школи језика припремио је *Уџбеник за српскохрватски* јула 1952. године и пропратне приручнике за упознавање са уобичајеним животним и војним ситуацијама.<sup>10</sup> У самом уџбенику се експлицитно не наводи његов аутор. Намењен је организацији интензивног курса српскохрватског језика на почетном, средњем и напредном течају на америчкој Војној школи језика. Користио се за припрему кандидата који су били упућивани у бившу Југославију са задатком реализације одговарајућих војнополитичких циљева америчке владе: од пристизања, преко обављања свакодневних животних активности до инфилтрације у одговарајуће државне структуре и обављања ратног и обавештајног деловања. Уџбеник је писан енглеским и српскохрватским језиком – ћирилички текстови на српскохрватском језику преведени су на енглески језик, на коме су и сва објашњења граматичких појмова и непознатих речи. Полазници течајева оспособљавани су да читају и пишу и ћириличким и латиничким писмом. Уџбеник се састоји из већег броја томова, од којих смо у електронској форми успели да пронађемо прва три.<sup>11</sup> У првом тому је на 228 страница представљено, поред уводне, још пет веома садржајних лекција (I–V). У другом тому је на 202 странице представљено пет лекција (VI–X). И у трећем тому је на 210 страница представљено још пет лекција (XI–XV).<sup>12</sup> У погледу дидактичко-методичког обликовања уџбеник је представљао прави пример тадашњег нивоа техничко-технолошких достигнућа у припреми и објављивању ове врсте наставних материјала. Конципиран је тако да подразумева учење уз наставника. Сви садржаји су представљени на логичан, поступан и систематичан начин, омогућавајући полазницима курсева једноставно праћење садржаја свих петнаест лекција.

9 Клифорд Портер (2004: 1) сматра да „стварно познавање непријатеља захтева разумевање његове културе, политике, религије и језика”.

10 Након уџбеника Војна школа језика објавила је најпре 1951. године *Илустрирани водич кроз дијалоге* (енг. *Serbo-Croatian: Dialogue Cartoon Guides*), а затим 1956. године *Праћење текстових илустрираних војних ситуација* (енг. *Serbo-Croatian: Narration to Accompany Illustrated Military Situations*), односно *Праћење текстових илустрираних свакодневних ситуација* (енг. *Serbo-Croatian: Narration to Accompany Illustrated Basic Situation*), којима ћемо се позабавити у наставку ове анализе.

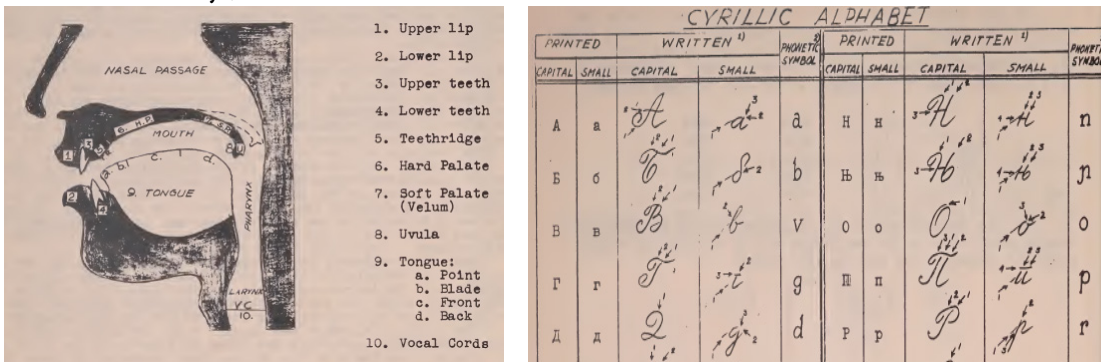
11 Веб-адресе на којима се могу пронаћи су: [први том](#), [други том](#) и [трећи том](#).

12 Водећи се правилношћу у представљању лекција у прва три тома и подацима доступним на веб-сајту [book.google.rs](http://book.google.rs) и у *Илустрираном водичу кроз дијалоге* (1953), закључујемо да је уџбеник садржао укупно тридесет осам веома садржајних лекција.



Фотографија 1. Насловна сирана (првој шрома) анализираној уџбеника

Уџбеник започиње уводном лекцијом која се састоји из седам делова, у којима се ученици упознају са: 1. пореклом српскохрватског језика, 2. говорним органима, 3. изговором вокала, 4. поделом консонаната (са јасним табеларним приказом), 5. изговором консонаната (са недвосмисленим упутством исписивања свих слова азбуке и примером ћириличног писаног рукописа), 6. две стотине четрдесет реченица за увежбавање изговора (са означеним акцентима) и 7. сто основних речи српског језика (са објашњеним скраћеницама). Објашњења у овом делу уџбеника исписана су енглеским језиком и сведена на потребан и довољан обим садржаја потребних полазнику курса који почиње да учи српски језик. Такође, користи се већи број (руком исцртаних) илустрација (говорних органа приликом изговора одговарајућих гласова) и табеларни прикази, чија је функција повећање интерактивности самог уџбеника.



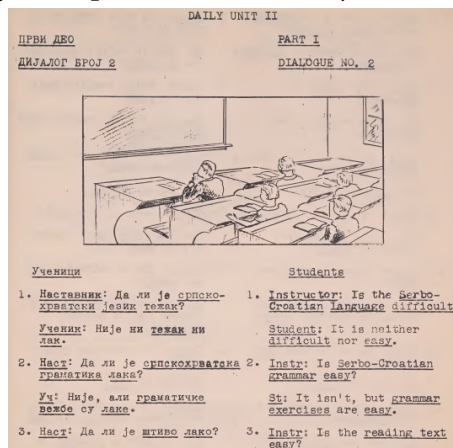
Фотографија 2. Пример илустиратије и табеларног приказа у уводном делу уџбеника

Свих петнаест лекција у три анализирана тома уџбеника имају идентичну структуру – четири „дневне јединице” (означене редним бројевима), од којих свака има седам различитих поглавља/делова: дијалог, анализу граматике, граматичка



вежбања, текст за читање (тзв. „штиво”), одређени број питања, текст за превод са енглеског на српски језик и речник. У првој лекцији састављачи уџбеника кроз дијалог упознају кандидате са основним елементима сваке лекције: „Дијалог је први час. [...], граматика је други час [...], вежбе су трећи час [...], читање и превођење је четврти час [...], писање и превођење је пети час [...], а дијалог шести час” (стр. 34). Настојећи да код ученика развију одговарајући ниво вештине комуницирања, састављачи уџбеника су на почетак сваке лекције ставили дијалог у коме се обрађује одговарајућа тема „из свакодневног живота”: *I ѿом* – Наша школа, Студенти, Породица, Први период (прва лекција); Напредак, Посао, Учење код куће, Одлазак у школу, Где су ствари у учионици (друга лекција); О Монтереју, Време, Природа, О животињама (трећа лекција); Људско тело, О нашем животу и телу, О храни, Куповина хране (меса и поврћа) (четврта лекција); О јелима, Где можемо купити храну?, У продавници, У ресторану (пета лекција); *II ѿом* – Где је наша учионица?, Шта чиме радимо?, Викенд (енглеска субота), Како проводе дане ученици који живе у касарни? (шеста лекција); Како се поступа у разним приликама, Гости на ручку (у три наставка) (седма лекција); Гости разгледају кућу (у три наставка), Домаћинов пас Гаров (осма лекција); О браку и о мужевима, Још о мужевима, О купању, Госпођа Даница показује своју спаваћу собу (девета лекција); Гости разгледају кућу (крај), На железничкој станици (у три наставка) (десета лекција); *III ѿом* – На путу за Њујорк, Смит се укрцава у Њујорку, На пристаништу, На мору (једанаеста лекција); На мору (наставка), Разговор на броду, Смит и Дан се спремају да се искрцају, Дан и Смит се искрцавају с брода (дванаеста лекција); Смит се прекрцава у Трсту, Смит узима авион за Београд, Смит одлази из Трста авионом, Преглед пасоша и царински преглед у Београду (тринаеста лекција); Смит одлази са аеродрома таксијем, Смит се вози таксијем у хотел, Смит одседа у хотелу *Мажестик*, У хотелу (четрнаеста лекција); У берберници, У америчкој амбасади у Београду (у два наставка), Смит посећује Петровић(ев)е (петнаеста лекција). Захваљујући анализи приручника *Илустрирани водич кроз дијалоге* (енг. *Serbo-Croatian: Dialogue Cartoon Guides*), успели смо да напишемо/реконструисамо и називе дијалога преосталих лекција (XVI–XXXVIII): Смит у посети код Петровићевих (у два наставка), На пошти (у два наставка) (шеснаеста лекција); Београд некад и сад, Кроз Београд (у три наставка) (седамнаеста лекција); Смит тражи агента за Загреб (у два наставка), Телефонски разговор са Загребом, У продавници дувана (осамнаеста лекција); Један разговор између Петровића и Смита, Смит и Петровић иду у Топчидер, Смит и Петровић се враћају из Топчидера, Смит се не осећа добро (деветнаеста лекција); Смит одлази лекару, Смит и Петровић иду у апотеку, Смит и Петровић купују лекове, Петровић код зубног лекара (двадесета лекција); Петровић код зубног лекара, Здравствене прилике у Југославији, У књижарници и папирници (у два наставка) (двадесет и прва лекција); Петровић разгледа Смитову канцеларију, Смит и Петровић на јахању по околини Београда (у два наставка), Једна слабо прославана ноћ (двадесет и друга лекција); Куповање обуће, У ковачници и поткивачници, О занатима, У кројачници (двадесет и трећа лекција); Куповање готовог одела, У галантеријској радњи, У народном позоришту, О позоришту (двадесет и четврта лекција); На салашу (у три наставка), Филм (двадесет и пета лекција); Један ин-

тервју – музика, На вечери, Фудбал, Зимски спортови (двадесет и шеста лекција); У банци, Саслушавање у полицији (у два наставка), У суду (двадесет и седма лекција); У суду (у још два наставка), Бокс, Код часовничара/сајције (двадесет и осма лекција); О аутомобилу, Посета зоолошкој башти, У воћњаку и башти, Читање новина (двадесет и девета лекција); Вађење пасоша, Сусрет у Солуну, У Скопљу, Кроз поље Косово (тридесета лекција); Од Скопља до Ниша, Од Ниша преко Неготина за Београд, У Београду, Излет у Фрушку гору (тридесет и прва лекција); На путу Београд–Сарајево, У Сарајеву, Од Сарајева до Котора, На путу Котор–Цетиње (тридесет и друга лекција); Путовање бродом по Јадранском мору, Од Ријеке до Заграда, У Заграду, Кроз Словенију (тридесет и трећа лекција); Излазак у варош, На егзерциришту, На борбеној обуци, Припрема за гађање (тридесет и четврта лекција); У пешадијском пуку, У артиљеријском пуку, У тенковском батаљону, У ваздухопловном пуку (тридесет и пета лекција); О маневру, Припреме за покрет, О становању трупа, Наступни марш (тридесет и шеста лекција); О предстражи, Припремна заповест за напад, Припремна заповест за одбрану, Гоњење (тридесет и седма лекција); Припрема за насилни прелаз реке, Санитетска служба у борби, Посета ратној морнарици, Извештај агента тајне обавештајне службе (тридесет и осма лекција). Сходно наведеном, можемо закључити да је уџбеник имао (још у то време) солидан комуникативни модел. Сваки од представљених дијалога прати одговарајућа илустрација<sup>13</sup> и превод на енглески језик.



Фотографија 3. Пример илустрације и превода дијалога у анализираном уџбенику

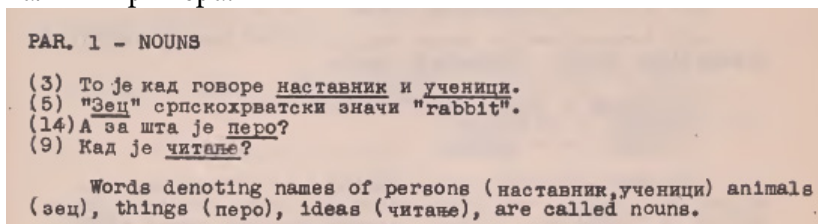
Део под називом *Грамаиичка анализа* посвећен је објашњењу важних граматичких појава (и правила) који се налазе у дијалогу. Све граматичке појаве су именоване јасним истицањем подналова. Обрађене су следеће граматичке јединице: *I њом* – именице, врсте именица, род именица, деklinација именица, номинатив, промена веларних консонаната, придеви, род придева (мушки, женски и средњи), одређени и неодређени вид придева, придеви са одређеним и неодређеним видом, номинатив придева, непостојано а, прво, друго и треће лице, заменице, личне заменице, глаголи, инфинитив глагола, презент глагола, помоћни глагол *бити*, презент помоћног глагола *бити*, упитне заменице, реченица, субјекат, предикат, просте реченице, врсте реченица и обавештајне реченице (прва лекција);

<sup>13</sup> Бројне илустрације дате су у облику једноставних цртежа.

ред речи у реченици, упитне и одричне реченице, множине именица мушког рода, наставци за презент, презент одређених глагола, употреба везника да, имперфективни и перфективни глаголи, прелазни и непрелазни глаголи, директни објекат, акузатив једнине именица, презент глагола *ићи*, акузатив са предлозима, локатив једнине именица, показне заменице (друга лекција); перфекат глагола, локатив једнине и множине придева, прелазак *л у о*, збирне именице, присвојне заменице, преглед деклинацијских образаца (трећа лекција); врсте придева, придеви на *-ски*, асимилација вокала и консонаната, генитив именица мушког, женског и средњег рода (у једнини и множини), генитив једнине и множине придева мушког, средњег и женског рода (четврта лекција); посесивни и квалитативни генитив, прилози, прилози за место и количину, партитивни генитив (после именица и бројева), изрази *Овде је...* и *Овде су...*, партитивни генитив након придева (пета лекција); *II ѿом* – партитивни генитив, генитив са предлозима, инструментал, инструментал једнине и множине именица мушког, женског и средњег рода, инструментал једнине и множине придева мушког, женског и средњег рода, инструментал са предлозима, удвојени вокали и консонанти, промена консонаната *г* и *ѿ* (шеста лекција); датив именица и придева, датив са глаголима говорења, датив са предлозима, вокатив, вокатив једнине и множине именица мушког и женског рода, вокатив придева, именице мушког рода на *-лац*, називи етника, проширена основа одређених именица средњег рода (*име, ѿрезиме, јајње, дейе* и сл.) (седма лекција); деклинација личних заменица, дужи и краћи облици личних заменица, место енклитика у реченици, деклинација заменице првог лица множине, деклинација заменице другог лица једнине и множине, деклинација заменице трећег лица једнине, деклинација заменица трећег лица множине<sup>14</sup> (осма лекција); деклинација и употреба повратне заменице *себе/се*, повратни глаголи, употреба помоћног глагола у перфекту, узајамно-повратни глаголи, позиције енклитика у реченици (девета лекција); присвојна повратна заменица, презент глагола *хитѿи*, футур I, позиција енклитичког облика у реченици (десета лекција); *III ѿом* – преглед деклинације именица мушког рода, преглед именица мушког рода са променом у основи, преглед промене консонаната код именица мушког рода, непостојано *а* у речима страног порекла, множина именица *човек, брајѿ, ѿсѿодин, властѿелин*, именице *вече* и *вечер*, именице мушког рода у генитиву (са завршетком *-и*), имена мушког рода на *-о* и *-е* (једанаеста лекција); преглед промене именица женског рода на *-а*, промена задњонепчаних сугласника у дативу и локативу именица женског рода, непостојано *а* у генитиву множине именица женског рода, именице женског рода које се у генитиву множине завршавају наставком *-и*, генитив множине именица женског рода *рука, ноја* и *слуја*, именице женског рода на *-а*, деклинација именица женског рода на консонант, именице женског рода које у генитиву множине имају наставак *-ију*, именице женског рода које се у номинативу једнине завршавају на *-о*, промена консонаната у инструменталу једнине именица женског рода које се мењају као реч *сѿвар*, промена збирних именица на *-аг* (дванаеста лекција); преглед промене именица средњег рода, непостојано *а* у генитиву множине именица средњег рода, промена именица *чудо, небо* и *ѿело*, везници *и, а* и *или*, преглед промене придева

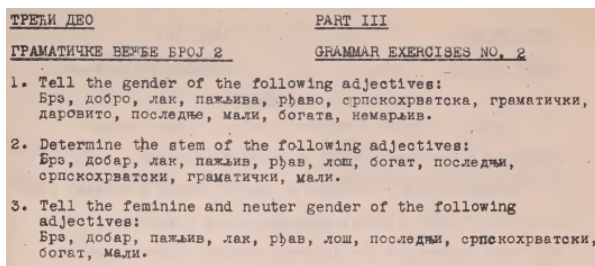
14 У уџбенику се налази табеларни приказ са променом свих личних заменица по падежима.

по падежима, преглед одређеног и неодређеног вида придева (тринаеста лекција); поименичени придеви, преглед промене упитних заменица *ко*, *шћо/шћа*, промена заменица *који*, *чији*, *какав*, *колики*, односне заменице и реченице, промена релативне заменице *који* заменицом *шћо*, месне реченице, српска латиница (четрнаеста лекција); промена показних заменица, употреба показних заменица *овај*, *тај*, *онај*, промена показних заменица *овакав*, *такав*, *онакав*, употреба показних заменица *оволики*, *толики*, *онолики*, везници *али*, *већ* и *нећо*, преглед промене посесивних заменица, везници *чим*, *ћек шћо*, *док*, *да* (петнаеста лекција). Граматичка објашњења одликују се сажетости и прецизношћу са коришћењем одговарајућих и функционалних примера.



Фотографија 4. Пример *трамајичких* објашњења у анализираном уџбенику

Посебном квалитету уџбеника доприносе разноврсна и многобројна граматичка вежбања након сваке граматичке анализе. У њима се од ученика очекује да издабере тачан одговор или упише одговарајући/правилан облик речи (у више десетина понуђених реченица).

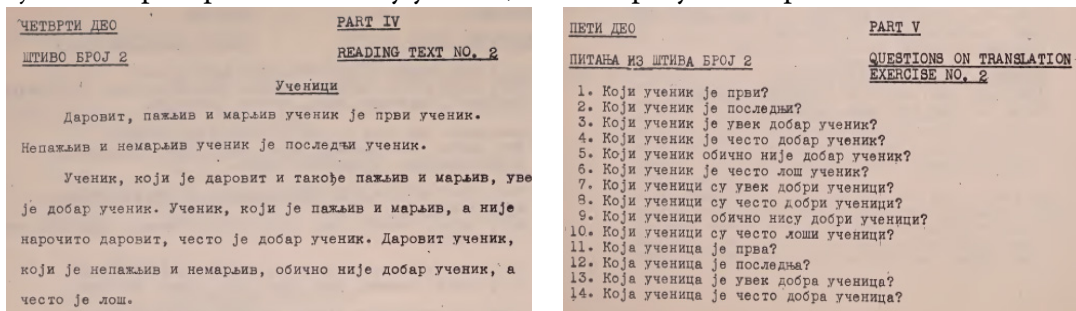


Фотографија 5. Пример *трамајичких* вежби у анализираном уџбенику

Четврти део сваке „дневне јединице” чине текстови за читање који, осим развоја вештине читања и усвајања правилног изговора, потпомажу увећању речника самих ученика: *I ѿом* – Наша лекција, Студенти, Породица, Учионица (прва лекција); Домаћи задатак, Шта студенти раде?, Где су ствари у учионици? (друга лекција); Војна школа језика, Клима у Монтереју, Монтереј, Животиње (трећа лекција); Лице, Делови тела, Оброци, Месо (четврта лекција); Како се припрема и једе месо у Југославији?, О хлебу у Југославији, У продавници, Јеловник (пета лекција); *II ѿом* – Где је наша учионица?, Шта чиме радимо?, Радна недеља, Како се рачуна време? (шеста лекција); Гости (у три наставка) (седма лекција);<sup>15</sup> О бројевима, Железница, Железнички саобраћај у Југославији (десета лекција); *III ѿом* – Рачунање, Четири рачунске радње (дванаеста лекција); Хотелско особље (четрнаеста лекција); Мере

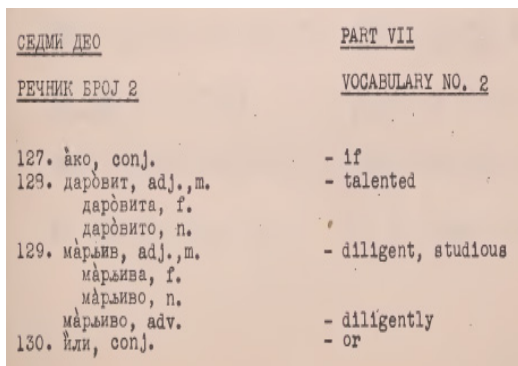
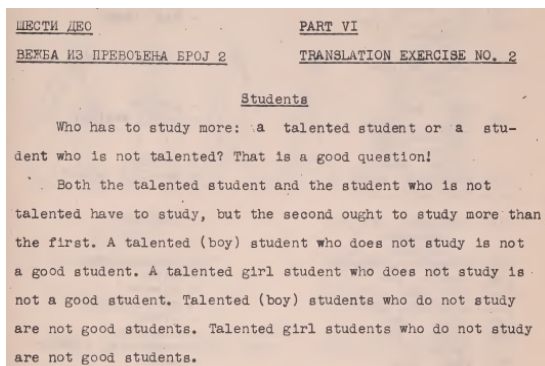
<sup>15</sup> У осмој, деветој, једанаестој, тринаестој, половини дванаесте, четрнаесте и петнаесте лекције су, уместо текстова за читање, дата питања у вези са тачно одређеним дијалогом из претходних лекција. Уз питања неретко се наводи листа „новонаучених идиоматских израза у српском језику”.

(петнаеста лекција). За текстовима следи одређени број питања отвореног типа, којима се проверава колико су ученици заиста разумели прочитане текстове.



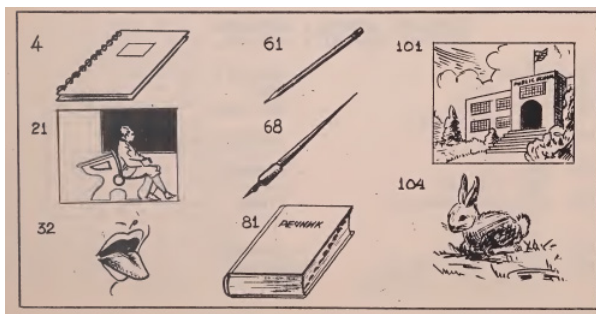
Фотографија 6. Пример *џекста* за *чишање* и *џрашећих џишања*

Шести део лекције чине „вежбе из превођења”. Од полазника курса се очекује да предочени текст на енглеском језику преведу на српски језик: *I џом* – Наша школа, Студенти, Наша породица, Учионица (прва лекција); Први студент, Рад код куће, Шта студент ради, Где су ствари у учионици (друга лекција); Војна школа језика, Клима у Монтереју, Монтереј, Животиње (трећа лекција); Наше тело, Људско тело, Оброци, Куповина хране (четврта лекција); Како се једе месо у Југославији, Где купујемо храну, У продавници, У ресторану (пета лекција); *II џом* – Где студенти живе?, Језик, Викенд, Живот војника у Војној школи језика (шеста лекција); Како се поступа у разним приликама, Гости на ручку (у три наставка) (седма лекција); Жена гледа кухињу, Милица жели да научи да кува, Домаћинов пас Гаров, Где госпођа Даница чува ствари у кухињи (осма лекција); О мужевима, Још о мужевима, О купању, Госпођа Даница показује своју спаваћу собу (девета лекција); Николина радна соба, Господин Смит напушта Југославију, Смит и Браун чекају воз, Смит се растаје од Брауна (десета лекција); *III џом* – На путу за Њујорк, Смит се укрцава у Њујорку, На мору, На пристаништу (једанаеста лекција); На мору (наставак), Разговор на броду, Смит и Дан се спремају да се искрцају, Дан и Смит се искрцавају с брода (дванаеста лекција); Смит се прекрцава у Трсту, Смит узима авион за Београд, Смит одлази из Трста авионом, Преглед пасоша и царински преглед у Београду (тринаеста лекција); Смит одлази са аеродрома таксијем, Смит се вози таксијем у хотел, Смит одседа у хотелу *Мажестик*, Смит гледа своју хотелску собу (четрнаеста лекција); У берберници, У америчкој амбасади у Београду (у два наставка) (петнаеста лекција). Помоћ у том послу би требало да пружи садржајан речник на крају сваке лекције, у коме су јасно истакнути акценти, граматичке категорије и превод на енглески језик.



Фотографија 7. Пример шексиа за иревођење и ирашећеи речника

Анализа три тома нам је показала да је у овом одељку објашњено укупно 1459 речи, од којих је већи број илустрован. Наиме, у прва три тома анализираних уџбеника налази се две стотине седамдесет и пет илустрација мањепознатих и/или непознатих речи, и то: сто четрдесет и две илустрације у првом, седамдесет и једна у другом и шездесет две у трећем тому. Такође, уџбеник садржи и двадесет један табеларни приказ, чија је функција приближавања граматичких садржаја полазницима курса (I шом – консонанти, ћирилично писмо, род и број именица, перфекат, промена именица, промена придева; II шом – промена личних заменица, присвојне заменице; III шом – промена именица мушког рода, промена именица војник, друи, сиромах, промена именица женског рода, промена именица женског рода на консонант, промена именица женског рода на -о, промена именица кћи и маиши, промена именица средњег рода, промена придева, промена заменица који, чији, какав, колики, српска латиница, промена показних заменица, промена присвојних заменица).



Фотографија 8. Пример илустрације речничких јединица у анализираном уџбенику  
Анализа пратећих приручника америчке Војне школе језика

Настојећи да полазнике својих курса у што већој мери оспособе за обављање планираних активности у српском окружењу и у војним операцијама, запослени на Департману за српскохрватски језик су најпре 1951. објавили један – *Илустровани водич кроз дијалоге*,<sup>16</sup> а затим 1956. године још два пропратна приручника – *Српскохрватски: ирашећи шексидови илустрованих свакодневних ситуација* и

<sup>16</sup> Приручник је имао и своје допуњено издање из 1953. године, које је (такође) било предмет ове анализе.

Српскохрватски: *праймећи тхекстови илустрираних војних ситуација*. Приручници представљају збирке пажљиво припремљених текстова чија је функција да код полазника курсева развију вештине слушања и читања (са разумевањем прочитаног), увећају (активни и пасивни) речнички фонд, побољшају степен разумевања и сналажења у одговарајућим свакодневним или војним ситуацијама и омогуће постизање природности исказа.

Приручник *Илустрирани водич кроз дијалоге*<sup>17</sup> садржи илустрације дијалога представљених у тридесет и осам лекција анализираних *Уџбеника за српскохрватски*.<sup>18</sup> Његови творци са Департмана за српскохрватски језик су у предговору експлицитно објаснили начин на који би га требало користити у наставном процесу. Имајући у виду да је најтежи део у памћењу конверзационих образаца управо меморисање надолazeћих реплика, припремили су илустриране водиче да помогну у бољем разумевању дијалога писаних српскохрватским језиком. Другим речима, сваки део водича садржи неопходне визуелне информације чија је функција пружање помоћи у бољем разумевању и памћењу дијалога: „Док проучавате дијалог, наставите да се више позивате на водич, а мање на текст дијалога, све док коначно не будете у могућности само да једним погледом на водич поновите читав дијалог”. Водич је у наставној пракси био коришћен на самим часовима. Такође, водич је употребљаван и на усменим испитима, где се од полазника очекивало да напишу састав на основу једне или више предочених илустрација. И сами аутори били су у датом тренутку свесни да приручник може бити функционално наставно средство једино уколико се буде користио на прописан и правилан начин. Садржај уџбеника чини више стотина илустрација свих дијалогских ситуација у тридесет и осам лекција, при чему је у потпуности задржана организација лекција из главног уџбеника.

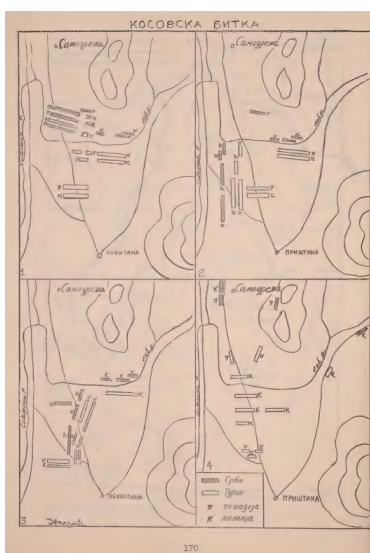


Фотографија 9. Пример илустрација из анализираних приручника

17 Прво издање приручника садржи 104 странице, док друго садржи чак 223 странице.

18 Приручник је доступан на овој веб-адреси.

Уз илустрације, у приручнику је представљен и већи број мапа/карата стратешки важних положаја/предела у Југославији (граница према Мађарској, Румунији, Бугарској, Грчкој, Албанији, Аустрији и Италији, граница у време Немањића, река и речних корита, планинских венаца, аутомобилских, речних и морских путева и железница, природних богатстава на Косову), као и графичких приказа о битним организационим карактеристикама јединица њене војске (стројевима стрељачке чете, мешовитим ваздухопловним пуком, саставом пешадијског пука, формацијом артиљерије, пешадијском батаљону у наступном, одступном и бочном маршу, пешадијском батаљону на предстражи, формацијом напада и одбране и сл.). Све лекције су означене бројевима и насловима (на српском језику), док се неретко на самим илустрацијама користи одређени број речи на енглеском језику (ради приближавања описаних ситуација). Аутори илустрација су О. И. Лакич и В. Селивановски.



Фотографија 10. Приказ војне организације српске и турске војске током Косовске битке

Приручник *Српскохрватски: њрашћећи текстови илустрираних свакодневних ситуација*<sup>19</sup> садржи детаљне описе једанаест животних ситуација.<sup>20</sup> Примена приручника базирана је на постулатима директне методе, према којој се од ученика очекује да све текстове прочита и преведе, стичући на тај начин нова сазнања како о језику тако и о друштвеном и културном уређењу. Његови аутори су посветили много пажње избору и описивању свакодневних животних активности момка Марка Петровића и његове породице која живи на српском говорном подручју, при чему је за разумевање предочених текстова потребан завидан ниво познавања језика. У приручнику нема илустрација, табеларних приказа или било ког другог сегмента дидактичко-методичког обликовања. Текстови су дати у виду наратива са повременим репликама главних протагониста. Свака животна ситуација је означена одговарајућим словом абецедне – А, В, С, D, Е, F, G, H, I, J и K, насловљена,

<sup>19</sup> Приручник је доступан на овој веб-адреси.

<sup>20</sup> Приручник садржи осамдесет и једну страницу текста.



подељена на одређени број „корака” и активности. Садржај овог приручника чине следеће животне ситуације: **1. Животна ситуација „А”** (*Први јуџарњи њослови*) – Буђење и устајање (Буђење, Зевање, Протезање, Устајање, Обување папуча, Свлачење пиџаме, Облачење мантила за купање), Туширање или купање (Купатило, Пуштање вруће воде, Пробање воде, Сувише је вруће!, Пуштање хладне воде, Купање, Брисање пешкиром), Чишћење и уређивање (Бријање, Умивање, Мазање лица водицом (колоњском водом), Прање (Четкање) зуба, Испирање грла (Грготање), Чешљање, Четкање косе), Облачење (Облачење рубља, Обување чарапа, Облачење кошуље, Везивање машине, Притезање каиша<sup>21</sup> (опасача), Закопчавање капута), Доручак (Доручковање) и одлажење од куће (Доручак, Пржени хлеб и кафа, Јутарње новине, Задоцнићу!, Последњи гутљај, Облачење зимског капута и стављање шешира на главу, Мораћу да пожурим); **2. Животна ситуација „В”** (*Крејшање њо іраду/вароши*) – Хватање аутобуса или трамваја (Пропуштен тролејбус!, Задоцнићу, Чекај, чекај, и чекај!, Најзад један тролејбус!, Седење на задњем седишту, Искрцавање из тролејбуса, На тротоару), Само такси ће да надокнади изгубљено време (На једној живој раскрсници, Чекање на зелено светло, Време је да пешаци пређу, Тражење обавештења од полицајца, Дозивање таксија, Казивање шоферу куда да иде, Долазак у банку), Време за шетњу (Полагана шетња у парку, Дивљење једном споменику, Долазак на једну раскрсницу, Леп поглед с врха брда, На једној живој раскрсници, Ван вароши, Дуж железничке пруге), Одлазак у околину (Околина, Пред залазак сунца, Тражење вожње палцем, Узбрдо свом брзином, Јадна мачка, Заиста заслужена карта!, Опет пешке), Долазак кући доцкан (Жена брине, Боље је узети метро (подземну железницу), На станици подземне железнице, Кисок са новинама, Пешачење поред морске обале, Задржан на железничкој раскрсници, Доче, слатки доче!), **3. Животна ситуација „С”** (*Једна њосејша од сїрране іријаїшеља*) – Долазак и поздрављање (Један аутомобил се зауставља пред кућом, Пријатељи долазе, Ми их дочекујемо на вратима, Дајте ми ваш капут, Изволите сести, Гости седају на диван, Сусрет са децом), У салону (Салон или соба за пријем, Слике деда и бабе и прадеда и прабабе, Подстицање ватре, Показивање сребрног посуђа, Отварање прозора, Задње двориште, Затварање прозора), Уз степенице ка спаваћим собама (Родитељска спаваћа соба, Пењање уз степенице, Купатило је с лица, Тоалетно огледало за даме, Соба за бебу, Затварање врата, Силажење низ степенице), Разгледање кухиње (Хладњача/Фрижидер, Мачка лови миша, Лонци и шерпе, Велика количина хране, Чишћење, Освежавајућа пића), Око куће (Кошење травњака, Заливање цвећа, Аутомобил у гаражи, Машина и корито за прање рубља, Простирање и сушење рубља, Освежавање у хладовини, Дођите опет); **4. Животна ситуација „D”** (*Један обег код куће*) – Куповање намирница (У радњи, Доношење намирница кући, Муж ставља кесе са намирницама на кухињски сто, Жена склања намирнице, Она пуни хладњачу, Она испушта једну флашу, Она баца разбијену боцу у канту за ђубре), Рад у кухињи (Љуштење кромпира, Прање кромпира, Сечење купуса, Зачињавање, Мешање, Мешање хлеба, Један комад меса), Кување (Печење пилета, Паљење гаса у решоу на гас, Пржење рибе, Кување шпагета,

21 Писање појединих примера из уџбеника је прилагођено актуелном правопису српског књижевног језика.

Печење хлеба, Пробање – кушање хране, Кување воде), Служење/Сервирање (За столом, Постављање стола, Послуживање чорбом, Печено пиле и сос, Једење, Пиће, Кафа и ликери), Распремање (Прање судова, Скупљање судова, Пажљиво, Употреба сапуна и вруће воде, Прање судова, Брисање тањира, Враћање ствари на њихово место); **5. Животна ситуација „Е”** (*Путовање возом*) – Спремање за пут (Железничка станица, Паковање великог кофера, Немој да заборавиш прибор за бријање, Носач долази за пртљаг, Поздрављање пред полазак, Паркирање камиона пред споредним улазом, Истovarивање и вагање пртљага), Куповање карте и чекање на воз (Чекаоница железничке станице, Код стола за обавештења, Ред вожње, Куповање карте, Плаћање карте, Одмарање у чекаоници, Стајање у ред), Улазак у воз (Ка перону и колосецима, Дозивање носача, Улазак у вагон, Отварање врата купеа, Стављање ручног пртљага у мрежу, Чекање на полазак воза, Куповање новина), У возу (Спреман за полазак, Ко путје, изволите у кола, Кондуктер, Исправка возне карте, Куповање сендвича, Прописи за сигнал за узбуну, Одлазак у нужник), Свршетак пута (Шетња кроз воз, Излазак у ходник, Вагон ресторан, Наручивање јела, Јело, Спаваћа соба, Силазак с воза); **6. Животна ситуација „F”** (*Путовање у иностранство*) – Припреме за путовање (Планирање пута са пријатељем, Одлазак у агенцију „Путника”, Одлазак у конзулат, Добијање визе, Заборави на рад и канцеларију!, Закључавање куће, Снови о одсуству), Узимање авиона (На аеродрому, Четворомоторни авион, Пуњење авиона горивом, Пролазак кроз капију на авиону, Одељење за пртљаг у авиону, Улазак у авион, Причвршћивање појаса сигурности), Путовање авионом (Кружење изнад града, Пилотска кабина и пилот, Пилот и радиста, Домаћица (стјуардеса), Посматрање земље из авиона, Искрцавање, Одлазак у луку таксијем), На броду (Кејеви где пристају бродови, Укрцавање на брод, Утоваривање терета, Кабина, Шетња по палуби, Море постаје немирно, Добио је морску болест), Искрцавање (Царински преглед, Приближавање луци, Показивање пасоша, Мењање новца, Артикали који подлежу царини, Плаћање царине, Уверење о вакцинисању/пелцовању); **7. Животна ситуација „G”** (*Општи лекарски преглед и делови тела*) – Лекарски преглед (Код стола за пријем болесника, Имам страшну главобољу, Плућа изгледају у реду, Проверимо рад плућа и са друге стране, Колики је мој крвни притисак?, Рефлекси су добри, Слух је нормалан), Даље испитивање и лечење (Рендгенски снимак груди, Преглед очију, Преглед грла, Преглед носа, Пулс или било, Узимање пилуле, Инјекција), Преглед других делова тела (Стомак, Имате ли болове кад се превијате тако?, Кашљите јаче, Изгледа да имате чир, Ви имате проширене вене, Отечени глежњеви, Равни табани), Операција (Болесник је стављен на болничка колица, Болничарка доноси хируршке инструменте, Извршење операције, Пацијента превијају, Он има високу температуру, Давање трансфузије крви, Вађење копча), Посета зубару (Имам јаку зубобољу, Да, ваши зуби су рђави, Један зуб треба да се извади, Испирање уста, Шупљине у зубима, Пломбирање, Стављање моста); **8. Животна ситуација „H”** (*Куивање ствари*) – Месо и намирнице (Месарница/Касапница, Месари на раду, Јагњећи бут, Један добар комад шунке, Пекари на раду, Хоћете ли земичке?, имате ли добрих колача?), Млечни производи и бакалска роба (Трг или пијаца, Млекара, Сир и бутер, Поврће и воће, Конзервирана храна, Каса, Старе ствари (ситнице, драугулије)), Једна велика рад-

ња и обућарница (Једна радња, Пробање једног одела, Кишобран за кишно време, Пробање ципела, Обућарница, Старе ципеле као нове, Код чистача ципела), Гвожђарска роба и намештај (Гвожђарска радња, Канцеларијски намештај, Кућни намештај, Линолеум и теписи, Кухињске потребе, Ловачки и рибарски прибор, Продавац аутомобила), Медикаменти (Ликерџиница, Прављење вина, Пробање вина, Сладолед и безалкохолна пића, Израда лекова по рецепту, Лекови су готови, Берберница); **9. Животна ситуација „I”** (*Односи са људима*) – Седељка код куће (Званично представљање, Пиће, Игранка, Играње карата, Ала је досадно!, Једна добра шала, Каква срамота!), Једна свађа (Почетак смутње, Прекор, Научићу ја тебе лепом понашању!, Саветовање са адвокатом, Један дан у суду, Сведок излази пред суд, И оптужена има нешто да каже), У банци (Унутрашњост једне банке, Размена новца, Писање чека, Наплаћивање чека, Давање новца на штедњу, Разговор о зајму, Банчин сеф), У пошти (Куповање поштанских марака, Писање писма, Стављање писма у поштанско сандуче, Слање пакета поштом, Добијање новчане упутнице, Препоручена писма), Телефон и телеграф (Телефонска централа, Јавна телефонска говорница, Окретање броја, Добијање везе, Телеграфска централа, Примање телеграма/депеше, Дешифровање телеграма); **10. Животна ситуација „J”** (*Земљорадња и јодушња годба*) – Земљорадња у рано пролеће (Једна земљорадничка задруга, Храњење стоке, Појење стоке, Старинско и савремено орање, Сетва, Пиринчано поље, Подрезивање дрвећа), Рад у баштама у пролеће (Цвеће, птице, омладина, Пастир у планинама, Нега пчелињака, Одроњавање снега затвара пут, Рад у баштама, Плевљење баште, Прскање против штеточина), Жетва у лето (Кратко спавање у подне, Кошење траве, Скупљање сена, Жетва на старински начин, Вршење пшенице руком, Вејање жита, Воденица), Јесен (Јаке кише и каљави путеви, Поплава пробија насип, Сечење дрва, Ђубрење њива, Лов, Поткивање коња, Пожар), Зима (Завејани, Чишћење снега, Скијање/Смучање, Клизање и пецање рибе кроз лед, Мећава отежава кретање, Санкање, Крај ватре); **11. Животна ситуација „K”** (*Злочин и казна*) – Разбојништво и убиство (Разбојници се пењу, Улазак у кућу помоћу калауза, Крађа накита, Разбојник убија жртву ударцима палице, Бекство у украденом аутомобилу, Дефект на гуми, Застанак на бензинској станици), Полиција хвата разбојника (Сведок позива полицију, Полиција јури разбојнике, Разбојници налаћу аутомобилом на једног човека, Полицијци и разбојници воде борбу пиштољима, Велики судар, Руке у вис, Санитетски аутомобил узима повређене), Патрола саобраћајне полиције на послу (Саобраћај је заустављен због несрећног случаја, Разбојнику стављају лисице на руке, Злочинце затварају у полицијски ауто, Један новинар-фотограф се појављује на сцени, Полиција врши увиђај на месту несреће, Украдене ствари су пронађене, Оштећени аутомобил одвлаче), Убице морају бити кажњене (Испитивање једног злочинца, Реконструкција злочина, Разгледање картотеке, Затворска ћелија, Покушај бекства, Стражар хвата затвореника, Затвореник се обесио), Последице злочина (Принудни рад за злочинце, Рођаци долазе да се опросте, Затворски свештеник теши осуђеног, Ноћна мора, Погубљење, Погреб, Сахрана).

Приручник *Српскохрватски: њранићеи њексиови илустрированих војних ситуација*<sup>22</sup> садржи детаљне описе деветнаест војних/ратних ситуација и детаљне описе наоружања.<sup>23</sup> Намењен је упознавању са могућим речником који се користи у детаљно описаним војним/ратним активностима. Аутори приручника су у предговору експлицитно нагласили да су описане ситуације засноване на вежбама припремљеним у војној школи 1953. године, које се сматрају одличним за сагледавање језика. Ипак, и сами посебно издвајају да „сви који користе ове вежбе морају схватити да одговори затвореника нису намењени да буду пример за ослобље САД”, препоручујући (потенцијалним заробљеницима) оне (одговоре) који ће бити у складу са *Војним закоником* из 1955. године. Изричито се корисницима приручника (у складу са одредбама Женевске конвенције) даје следеће упутство: „Када постанем ратни заробљеник, дужан сам да наведем само име, чин, службени број и датум рођења. Избегаваћу да одговорим на даља питања. Нећу дати никакве усмене или писмене изјаве које су у супротности са лојалношћу мојој земљи, њеним савезницима и које су штетне за њихове циљеве”. Кроз читав приручник прати се живот младића/регрута Јована „од ступања у армију па до изласка из ње”. Садржај приручника састоји се из два неједнака дела: првог, у коме су описане различите војне ситуације и, другог, у коме се дају објашњења наоружања, функционисања војних одреда и топографских ознака. У првом делу приручника описано је деветнаест војних ситуација са детаљно објашњеним корацима: **1. Регрутовање** (Позив за регрутовање, Излазак пред регрутну комисију, Јављање за лекарски преглед, Лекарски преглед, Способан за војну службу, Полагање заклетве, Долазак у логор), **2. Регрут** (Касарна или логор, Издавање одеће, Издавање опреме, Преглед једне собе у касарни, Радно одељење, Регрут на првој смотри, Одлазак на одсуство са објавом, док други бежи без дозволе), **3. Војна обука** (Пешадијски егзерцир, Поздрављање и окретање на месту, Војници за време *вољно* и у строју, Обука у савлађивању препрека, Усиљени марш, Постављање шатора у биваку, Повратак у логор камионима), **4. Обука с оружјем** (Гађање пушком у циљеве, Вежбање у борби ножем, Бацање ручних бомби, Гађање пиштољем, Ставови за гађање, Ручковање митраљезом, Гађање хаубицом и минобацачима), **5. Положаји на фронту** (Артиљеријски двобој на фронту, Стрелачко одељење у рововима и на ватреним положајима, Постављање жичаних препрека ноћу, Непријатељско осветљавање захтева опрезу, Један камуфлирани тенк, Постављање мина, Један оброк у рову), **6. Одбијање непријатељског напада** (Један непријатељски вод прелази реку ноћу, Карта операција, Напредовање према нашим линијама, Један војник наилази на мину, Сечење бодљиваке жице, Бранилац гађа нападача, Повлачење са губицима), **7. Извиђање** (Штаб пука, Вођа патроле упознаје своје људство са задатком, Група напредује прикривено, Вођа патроле употребљава двоглед да осмотри непријатељске положаје, Примећена су возила и тенкови да се крећу друмом, Прикривени артиљеријски положаји, Вођа патроле рапортира), **8. Бомбардовање концентрације трупа** (Извиђачки авион осматра колону тенкова, камиона и артиљерије који се крећу на југ, Обавештајни официр рапортира команданту дивизије, Лаки бомбар-

22 Приручник је доступан на овој веб-адреси.

23 Приручник садржи четрдесет и једну страницу текста.

дери и ловци полећу, Митраљирање непријатељске колоне, Бомбардери уништавају тенковску колону, Авион погођен митраљеском ватром, Два авиона су оборена, пилот се спасава падобраном), **9. Почетак великог напада** (Штаб дивизије планира напад по карти, Авион ствара димну завесу дуж реке, Прелажење реке у гуменим понтонима, Приближавање непријатељским линијама; бацање пушчаних бомби, Један непријатељски положај је неутралисан употребом пламенобацача; Бранилац се предаје, Мостобран с оне стране реке је обезбеђен), **10. Велики напад у пуном замаху** (Инжињерци граде понтонски мост, Артиљерија и тенкови прелазе реку, Уништење једне непријатељске отпорне тачке, Чишћење заузетих положаја, Ратни заробљеници се спроводе у позадину, Ручни реактивни бацачи се употребљавају против тенкова, Противтенковски топови у дејству), **11. Испитивање ратног заробљеника** (У шатору обавештајног официра, Заробљеника претражују одмах по заробљавању, Заробљеникове ствари су на столу, Обавештајни официр се труди да се спријатељи са заробљеником, Заробљеник даје своје личне податке, Заробљеник даје важна обавештења о непријатељским јединицама, Заробљеника спроводе на траг у логор), **12. Пробој** (Продирање и окружавање јаким непријатељских снага, Тенкови и коморе са свим потребама напредују, Под заштитом авиона, Бомбардери нападају индустријска постројења у дубокој позадини, Ловци нападају бомбардере, Бомбардовање аеродрома и уништење непријатељских авиона на земљи, Разорени непријатељски положаји), **13. Конвој бродова се креће** (Конвој бродова на мору, Операцијска карта показује велики координирани напад са копна и с мора, Укрцавање трупа и материјала, Брод наилази на пловећу мину, Подморнице нападају конвој, Подморница погођена дубинском бомбом, Авиони полећу са носача авиона), **14. Неуспело искрцавање на обалу** (Приближавање обали, Авиони штите амфибијску операцију, Искрцавање на обалу, Непријатељ одбија амфибијску операцију, Одступање на брод, Повлачење експедицијских снага, Указивање прве помоћи рањеницима), **15. Падобранци позади линија** (Падобранске јединице се спуштају позади линија, Карта са описом циља падобранаца, Напредовање ка циљу, Евакуација рањеника хеликоптером, Читање бусоле (компаса), Захтевање артиљеријске подршке, Подршка је добивена), **16. Шпијун ухваћен и погубљен** (Фотографисање тајних докумената, Скривање докумената која ће доцније однети други члан исте шпијунске организације, Узимање докумената, Радио-емисија са скривене радио-станице, Агент службе безбедности хвата човека који снима у близини војних објеката, Осуђен од војног суда, Погубљење стрељањем), **17. Непријатељска инфилтрација и герила** (Место контроле избеглица, Црвени крст помаже избеглице, Леци који позивају на предају бачени су из авиона, Непријатељски војни бегунац се предаје показујући летак, Непријатељски војници прикривени као избеглице провлаче се позади наших линија, Они почињу герилску акцију против колоне натоварених разним потребама, Бацање у ваздух моста на кључном положају), **18. Завршни напад на главни град/престоницу** (Завршни напад из више праваца како је планиран по карти, Уличне борбе у непријатељском главном граду, Непријатељ гађа са прозора и кровова, Ослободиоци одговарају ватром иза заклона, Мине изненађења, Гласноговорник са тенка позива непријатеља да обустави безнадежан отпор, Под опсадним стањем војна полиција контролише грађане) и

**19. Прослава дана победе** (Примирје је потписано, Труба свира прекид ватре. Трупе се веселе, Велика војна свечаност са војном музиком, Одликовање једног хероја, Стварно заслужено унапређење, Разнода рањеника у болници, Комеморација мртвима). У другом делу уџбеника се кроз осам одељака полазници курса упознају са организацијом и функционисањем војних јединица и врстама наоружања: **1. Пешадијско наоружање** (Бестрајни топ, Тешки митраљез, Пушка и карабин, Ручни реактивни бацач или базука, Пушчана бомба, Аутоматски пиштољ, Ручна бомба, Нож), **2. Артиљеријско наоружање** (Противавионски топ, Минобацачи, Лаки топ, Лака хаубица, Средњи топ, Средња хаубица), **3. Надлежност у комадовању** (чинови, њихове ознаке и одговарајући положаји у југословенској војсци,<sup>24</sup> Организација јединица), **4. Родови војске и службе**, **5. Јединице војске**, **6. Општа карта једног војног похода**, **7. Део противничких снага у моменту избијања непријатељства** и **8. Топографски знаци**.

#### Закључак

Реализовано истраживање нам је још једном посведочило да у свету (деценијама) постоји озбиљно интересовање за учење српског као страног језика. Поред породичних, пословних, образовних и научних разлога, српски се изучава као страни језик у склопу војнообавештајне и политичке активности иностраних држава, чији је један од стратешких војних и политичких циљева инфилтрација обучених појединаца у различите структуре српске државе и становништва. Таква врста деловања актуелна је у свим временима, али посебно долази до изражаја у историјски преломним тренуцима, какви су предратна, ратна и после-ратна деловања. Уџбенички комплет за учење српскохрватског као страног језика америчке Војне школе језика, који је био предмет анализе у овом раду, јединствен је пример на који начин инострани војнополитички делатници приступају припреми наставног материјала и обуци својих кадрова. Првобитно је Департман за српскохрватски језик Војне школе језика припремио *Уџбеник за српскохрватски* (1952), а након извесног периода и три врло функционална приручника за оспособљавање регрута за сналажење у разноразним животним и војним ситуацијама – *Илустрирани водич кроз дијалоге* (1951, 1953), *Српскохрватски: ираишеће текстове илустрираних свакодневних ситуација* (1956) и *Српскохрватски: ираишеће текстове илустрираних војних ситуација* (1956). Реч је о једном од првих уџбеника ове врсте који је дизајниран на америчком тлу. Основна функција уџбеника је подразумевала подучавање српском језику, односно убрзани развој граматичке, лингвокултуролошке и комуникативне компетенције. Уџбеник се одликује садржајношћу и, за време његовог настанка, врло функционалним дидактичко-методичким обликовањем. Иако нисмо имали увид у свих седам томова, истраживање нам је показало да је имао тридесет осам пажљиво дизајнираних лекција, у којима су сви садржаји представљени на организован, систематичан и поступан начин. Лекције су осмишљене за савладавање српскохрватског језика према граматичко-преводној, директној и аудио-лингвалној методи, мада можемо закључити да је уџбеник имао (још у то време) солидан комуникативни модел. Наиме, у основном

<sup>24</sup> У анализираном приручнику се стога користе илустрације којима се приближавају чинови у југословенској војсци, начин организације и ознаке војних јединица.

тексту лекција увек постоји форма управног говора (тј. дијалога), који је праћен одговарајућим илустрацијама. Посебном квалитету уџбеника доприноси велики број илустрација, табеларних приказа, радних налога, питања и задатака, као и прилагођених граматичких и лексичких објашњења, који уџбенику обезбеђују радни карактер. Дидактичко-методичко обликовање уџбеника врло је слично дидактичко-методичком обликовању у надалеко познатим уџбеницима Института за стране језике и Међународног славистичког центра. Захваљујући побројаним карактеристикама, и уз залагање предметног професора, уџбеник је омогућавао (релативно) брзо напредовање кандидата у савладавању нашег језика. Његова функционалност је у наставној пракси посебно подржана коришћењем три горе-анализирана приручника, који су садржали велики број илустрација и текстова о различитим животним и војним ситуацијама, који се и данас без икаквих проблема могу користити у наставне сврхе. Узев у начелу, анализирани уџбенички комплет је представљао функционално наставно средство. Овим путем исказујемо веровање да ће у блиској будућности истраживачи и методичари наставе пронаћи и анализирати преостале томове овог, са становишта методике наставе српског као страног језика, важног уџбеника.

#### Цитирана литература

- Брборић, Вељко (2014). Књига која траје: уџбеник *Српски за странце* Боже Ђорића. *Српски језик*, 19, 595–604.
- Ђорђевић, Кристина (2017). Анализа грешака словачких матерњих говорника на почетном нивоу учења српског језика као страног. *Studia Balkanica Bohemo-Slovaca VII*, 691–697.
- Ивић, Павле (1998). *Прејлед историје српског језика* (приредио Александар Младеновић). Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
- Кончаревић, Ксенија (2007). О неким параметрима структурно-садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног у инословенској средини. У: М. Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси* (73–82). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Ломпар, Весна (1995). Божо Ђорић: Српски за странце. *Књижевности и језик*, 43(3/4), 179–181.
- Маринковић, Мирјана (2010). Српски језик у Османском царству: Пример четворојезичног уџбеника за учење страних језика из библиотеке султана Махмуда I. *Славистика*, 14, 280–298.
- Новаковић, Александар (2022). *Уџбенички модели у настави српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет.
- Новаковић, Александар (2024). *Фраментација о методици наставе српског као страног језика након Другог светског рата*. Ниш: Филозофски факултет.
- Оташевић, Ђорђе (2014). Приручници за наставу српског језика као страног. *Лингвистичке актуелности*, 25, 2014, 21–30.

\*\*\*

- Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for?. *ELT Journal*, 36 (1), 5–18.
- Binkley, Cameron (2011). *Defense Language Institute Foreign Language Center: A Pictorial History*. Monterey: DLIFLC.

- Bugarski, Ranko (1984). Pregršt pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”* (17-22). Beograd: Institut za strane jezike.
- Dabić, Bogdan (1986). Neka pitanja iz nastave srpskohrvatskog jezika u slovenskim zemljama. U: P. Vučković (ur.), *Naučni skup „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog”* (127-131). Beograd: Institut za strane jezike.
- Dimitrijević, Naum (1984). Uslovi modernizacije srpskohrvatskog jezika kao stranog. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”* (34-40). Beograd: Institut za strane jezike.
- Đerić, Radoslav (1984). O nastavi srpskohrvatskog jezika kao stranog u JNA. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”* (68-69). Beograd: Institut za strane jezike.
- Gačić, Zoran (1986). Kako poboljšati motivaciju naših polaznika. U: P. Vučković (ur.), *Naučni skup „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog”* (141-145). Beograd: Institut za strane jezike.
- Hutchinson, Tom, Torres, Eunice (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Ignjatić, Zdravko (1986). Specijalizovani tečajevi srpskohrvatskog jezika za strane studente. U: P. Vučković (ur.), *Naučni skup „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog”* (113-116). Beograd: Institut za strane jezike.
- Lee, Annette (1990). *The Attrition rate at DLI* (thesis). Monterey: Naval Postgraduate School.
- Littlejohn, Andrew (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In B. Tomlinson (ed.) *Materials development in language teaching* (190-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukanich, Philip (2023). *Survival analysis of Army Enlisted Defense Language Institute Graduate Attrition Factors*. Monterey: Naval Postgraduate School.
- Marojević, Radmilo (1986). Teorijsko-metodološka pitanja nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog. U: P. Vučković (ur.), *Naučni skup „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog”* (34-37). Beograd: Institut za strane jezike.
- Mihailović, Ljubomir (1984). O učenju i nastavi srpskohrvatskog jezika kao stranog. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”* (13-16). Beograd: Institut za strane jezike.
- O'Neill, Robert (1982). Why use textbooks?. *ELT Journal*, 36 (2), 104-111.
- Porter, Clifford F. (2004). *Asymmetrical Warfare, Transformation, and Foreign Language Capability*. Kansas: Combat Studies Institute.
- Reljić, M. M. (2012). Srpski jezik u arealu Kosova i Metohije – od nadetničkog do 'konfesionalnog'. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 42(2), 83-96.
- Tomlinson, Brian (1996). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Извори

- Army Language School (1951). *Serbo-Croatian: Dialogue Cartoon Guides*. Monterey: Army Language School.
- Army Language School (1952). *Serbo-Croatian Textbook*. Monterey: Army Language School.
- Army Language School (1953). *Serbo-Croatian: Dialogue Cartoon Guides*. Monterey: Army Language School.
- Army Language School (1956). *Serbo-Croatian: Narration to Accompany Illustrated Military*



*Situations*. Monterey: Army Language School.

Army Language School (1956). *Serbo-Croatian: Narration to Accompany Illustrated Basic Situation*. Monterey: Army Language School.

Center for Applied Linguistics (1968). *Survey of materials in the neglected languages*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Aleksandar M. Novaković

SERBIAN-CROATIAN TEXTBOOK IN U.S. ARMY LANGUAGE SCHOOL:  
TEXTBOOK KIT FOR LEARNING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Summary*

The paper deals with the textbook set for learning Serbian as a foreign language of the American Army Language School. The aim is to provide a broader and clearer picture of the textbook units that were used in teaching Serbian as a foreign language in the middle of the twentieth century. We used the descriptive method and method of theoretical analysis with content analysis technique. The research material consisted of the first three volumes of *Serbo-Croatian textbook* (1952), i.e. three accompanying manuals – *Serbo-Croatian: Dialogue Cartoon Guides* (1951, 1953), *Serbo-Croatian: Narration to Accompany Illustrated Military Situations* (1956) and *Serbo-Croatian: Narration to Accompany Illustrated Basic Situation* (1956). The results of the conducted research showed us that it is a textbook that was used with the aim of preparing participants of the U.S. government program to carry out military intelligence and political activities in the Serbian-speaking area. The textbook is distinguished by its content and very functional didactic-methodical design. The contents of fifteen (or thirty) lessons are presented in an organized, systematic, and step-by-step way, enabling the mastering of the Serbian language according to the postulates of the grammar-translation, direct method, audio-lingual method and, at that time still unknown to the general public, communicative method. The functionality of this textbook is especially supported by the two manuals analyzed above, thanks to the use of which the candidates were prepared for communication in various life and military situations.

*Keywords:* Serbian (Croatian) as a foreign language, textbook set, Army Language School, military intelligence and political activity



Примљен: 13. јуна 2024.

Прихваћен: 15. октобра 2024.

УДК 811.163.6-057.875

811.163.41'243:37

doi: <https://doi.org/10.46630/lmt.1.2024.10>

**Јелена З. Филиповић<sup>1</sup>**

Универзитет у Љубљани

Филозофски факултет

Лекторат за српски језик

<https://orcid.org/0009-0004-3972-9349>

## **АНАЛИЗА ГРЕШАКА МАТЕРЊИХ ГОВОРНИКА СЛОВЕНАЧКОГ ЈЕЗИКА НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ УЧЕЊА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

Циљ овог рада јесте да методом контрастивне анализе прикажемо грешке студената на почетном нивоу учења српског као страног језика. Студенти чије смо грешке анализирали матерњи су говорници словеначког језика. Предмет нашег рада су све грешке које смо уочили на часовима српског језика. Запазили смо грешке и у усменом излагању студената, али и у задацима, које су решавали на вежбама или за домаћи задатак. Користили смо методологију коју чини: прикупљање материјала (корпус), идентификовање, описивање и анализа уочених грешака. Анализирали смо грешке на: ортографском, фонетском, морфолошком, лексичком и синтаксичком нивоу. Најрепрезентативније грешке издвојене су из посматраног корпуса, онда смо их описали, а након тога смо их и анализирали контрастивном методом тј. упоређивањем у оба језика. Запажања која ће уследити, закључци о могућим узроцима грешака, као и савети могу бити од користи и предавачима српског као страног језика, али и матерњим говорницима словеначког језика, који тек почињу да уче српски језик. Словеначки и српски језик су сродни језици. Припадају јужнословенској језичкој групи. Имали су суживот током историје у заједничкој држави, као и контакте и заједнички развој, али и те како имају и разлике. Управо оне нам помажу да посматрани корпус анализирамо и да дођемо до закључака зашто су неке погрешке настале. Издвојили смо грешке по посматраним областима и покушали смо да их групишемо. На основу изведене анализе дошли смо до закључка да је матерњи језик на почетном нивоу учења српског као страног језика још увек у великој мери доминантан у свести студената. Они на њему размишљају и отуда углавном већина језичких интерференција. Предлог и закључак јесу да би требало више пажње посветити планирању, осмишљавању и изради наменских дидактичких материјала. Ти материјали треба да садрже наставне јединице из граматике, које су из анализе грешака произашле као кључне. Наиме, требало би приликом израде вежбања, тестова или уџбеника имати стално на уму које су то значајне разлике између српског и словеначког језика, које као такве могу бити „камен спотицања” студентима.

*Кључне речи:* анализа грешака, матерњи говорници словеначког језика, српски као страни језик, интерференција, методика наставе српског као страног језика

Лекторат за српски језик на Филозофском факултету Универзитета у Љубљани отворен је званично на пролеће 2023. године. Са извођењем наставе почело

<sup>1</sup> [jelena.filipovic@ff.uni-lj.si](mailto:jelena.filipovic@ff.uni-lj.si)

се нешто раније, тачније од зимског семестра у академској 2022/2023. години. Српски језик на овом Универзитету изучава се још од његовог оснивања 1919. године када је носио назив Универзитет Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, а касније је преименован у Универзитет у Љубљани. Кроз историју српски језик се овде изучавао са различитим називима и у оквиру различитих студија. Изучавао се некада заједно са словеначким језиком, а једно време и заједно са руским језиком. У почетку је то било у оквиру заједничког српскохрватског језика, који је био и службени и доминантан језик у Словенији све до распада заједничке државе. Од самог оснивања Универзитета постојале су и катедра за хрватски и српски језик, као и катедра за хрватску и српску књижевност. Међутим, након промена и превирања после 1990. године остао је једино српскохрватски лекторат са хрватским лектором. Данас на Одсеку за славистику постоје јужнословенске студије, у оквиру којих се изучавају поред бугарског и македонског језика још и хрватски или српски језик. На Одсеку постоје и лекторати јужнословенских језика: бугарског, македонског и хрватског, а од поменуте 2022. године и Лекторат за српски језик. У оквиру српског лектората за сада постоје три предмета:

- 1) Споразумевање на хрватском и српском језику (1, 2, 3 и 4) који је двосеместралан и обавезан предмет на јужнословенским студијама,
- 2) Изборни лекторат другог словенског језика: хрватски или српски; почетни, средњи и напредни ниво и
- 3) Јужнословенска друштва и културе (3 и 4): Србија, који су изборни предмети.

На јужнословенским студијама изучавају се и хрватски и српски језик, као и хрватска и српска књижевност, али изван лектората. Део су јужнословенских студија и предају их стално запослени професори на Филозофском факултету, који су завршили студије Српскохрватског језика са јужнословенским језицима или студије Српскохрватске књижевности са јужнословенским књижевностима.

Језик је веома важно средство комуникације и корисно је данас знати што више језика. Како стара латинска изрека каже: „Колико језика знаш, толико људи вредиш”. Да бисмо добро овладали било којим страним језиком морамо добро познавати граматику и стандардни облик свог (матерњег) језика. Такође, када учимо неки страни језик веома је важно и да га усвајамо поштујући норму тог језика. Ако бисмо га произвољно мењали и тако усвајали, јер је језик жива материја и подлеже променама и различитим утицајима, онда бисмо створили неке варијанте језика које би у потпуности довеле до неразумевања и до јаза у комуникацији. Зато је важно напоменути и придржавати се тога да студенти треба правилно да усвајају страни језик који уче. Наташа Пирих Светина (2003) у свом раду о анализи грешака у словеначком као страном језику грешке дефинише као неуспео облик, различит од очекиваног или као облик који ствара полазник у процесу учења страног језика. Она прави и разлику између тих грешака и оних које праве матерњи говорници неког језика. Грешке које направе матерњи говорници обично могу самостално и да исправе након што им се на њих и укаже (Pirih Svetina 2003: 18–19). Погрешке јесу природни и саставни део усвајања неког језика, на њих треба указивати и треба их исправљати. Међутим, то је добро урадити тек након што студент заврши

своје излагање, јер у противном то може демотивисати студенте да се слободно изражавају на језику који тек усвајају као страни. Пожељно је грешке бележити. Често могу да се појаве погрешке под утицајем матерњег језика, који је још увек доминантан у свести студената и на коме они размишљају. Без грешке не постоји ни напредак (Maicusi et al., 1999–2000: 169). Сви греше, чак и матерњи говорници. Ни они не могу увек да се сете одговарајуће речи. Самим тим, грешке не смеју никако да обесхрабре студенте да наставе са учењем страног језика. Сврха језика јесте комуникација и споразумевање. Чак и ако погрешно употребимо неки облик, саговорник ће нас обично сасвим добро разумети на основу контекста. Поента и јесте да се међусобно разумемо.

Метода анализе грешака почела је да се примењује крајем 60-их и почетком 70-их година прошлог века. Ова анализа веома је важна свима нама који подучавамо студенте страном језику. Она нам мапира критичне и проблематичне области и указује нам на то на шта ми као предавачи треба да обратимо посебну пажњу. Из тога обично произилази и закључак да треба да додамо више вежбања у вези са тим грешкама. Такође, према томе треба креирати и будуће дидактичке материјале. Све области учења језика подједнако су важне и подложне су грешкама. За српски као страни језик важи све што важи и за друге језике који се уче као страни језици. Једино није исто да ли српски језик усвајају говорници неког од словенских језика или други странци. Усвајање новог језика, слично ономе када деца тек усвајају језик, праћено је грешкама. Међутим, ако никада не погрешимо не можемо језик ни научити. Језик се најбоље учи када га активно слушамо, када вежбамо његов изговор и када исправљамо грешке које том приликом настану. Неки језик знамо онолико колико знамо да се на њему изражавамо. Он се усваја и слушањем, учењем фразе, усвајањем значења тих фразе и речи у контексту. Често чујемо од студената да разумеју оно што чују, али да проблем настане када треба да се изразе на језику који тек уче. То је разумљиво, јер су још увек несигурни. Њихов фонд речи сиромашан је и нису усвојили граматички систем тога језика. Такође, нису увежбали ни ред речи, који је у српском језику „релативно слободан”, али ипак постоје и правила, која га донекле ограничавају. Управо то може понекад и да збуни студенте, који су на овом нивоу још навикнути на ред речи у свом матерњем језику. Они још увек размишљају на свом језику и неке грешке и настају под његовим утицајем. Због тога су потребне лекторске вежбе како би омогућиле студентима да усаврше свој изговор и да навикну говорни и слушни апарат на изговор и на перцепцију новог језика. Они треба што више самостално да говоре и да научена граматичка и језичка правила примењују у пракси. У времену дигиталних технологија, различитих апликација и интернет-преводаца сведоци смо томе да је људима лакше да укуцају текст који им је потребан и да га на тај начин преведу. Међутим, тако су често у заблуди. Служећи се интернет-преводиоцима или апликацијама, никада у потпуности неће научити страни језик. Да бисмо савладали неки страни језик морамо размишљати на том језику и примењивати правила и ред речи који важе у њему. Ако смислимо реченице на матерњем језику и буквално их преведемо, готово је сигурно да ћемо имати и много грешака, као и потпуно погрешну употребу језика. Учењу, као и подучавању страног језика, морамо веома

темељно и озбиљно приступити. То је од изузетне важности, нарочито када је у питању његово учење на универзитетском нивоу, јер ће тим студентима језик бити средство за рад. То су будући лингвисти, преводиоци или судски тумачи. Самим тим, и предавачи, и студенти имају одговоран задатак. Студенти имају задатак да на прави начин усвоје страни језик који уче, а предавачи да им на најбољи могући начин помогну у томе. Од изузетног је значаја и указивање на грешке које настају у процесу учења српског као страног језика, као и покушај да се оне превазиђу функционалним вежбањима.

У овом раду бавићемо се анализом грешака матерњих говорника словеначког језика на почетку учења српског као страног језика. Предмет нашег рада јесу све оне грешке, недоумице и потешкоће које се појављују код словеначких матерњих говорника на почетном нивоу учења српског језика. Да бисмо боље сагледали данашњу ситуацију, која се односи на учење српског као страног језика у словеначкој средини, ваљало би се осврнути на историјат повезаности српског и словеначког народа, на њихов суживот у заједничкој држави, као и на развој ова два сродна језика.<sup>2</sup> Међутим, не морају грешке по правилу бити нешто што је лоше. Наиме, ако се подсетимо изреке, која говори о томе да се на грешкама учи, можемо је врло лако применити и на учење језика. То бисмо могли дефинисати и као искуствено учење. Примећујемо да када студентима укажемо на грешку и када им разјаснимо зашто је до ње могло доћи, они на тај начин увек боље запамте. Далеко лошија варијанта би била да им је презентована само теорија без функционалне примене и без могућности да погреше. Студенти кроз грешке који сами направе нешто и науче. Искуство показује и да студенти лакше запамте неку разлику или промену ако је повежемо са оним како је то у њиховом матерњем језику. Такође, треба покушати и да им објаснимо како је и зашто ту дошло до грешке. Међутим, то није увек лак задатак и није применљиво на сваку погрешку. Важан део примењене лингвистике и глотодидактике односи се на анализу грешака. Преносне и унутарјезичке погрешке врло су важне и за наш рад. Преносне грешке настају под утицајем матерњег језика, а унутарјезичке под утицајем анализираниог језика. Контрастивна анализа подразумева поређење језика, које има за циљ уочавање сличности и разлика међу контрастираним језицима. Научне поступке којима откривамо сличности и разлике између два или више језика називамо методама когнитивне лингвистике. Оне обухватају три области проучавања: *контраситивну анализу* (КА), *теорију превођења* (ТП) и *анализу грешака* (АГ). Контрастивна анализа и анализа грешака испитују средства помоћу којих учимо друге, стране језике (Ђорђевић, 2000). Компаративну анализу занимају разлике међу језицима, колико и њихове сличности. Контрастивна анализа темељи се на претпоставци да су језици међусобно упоредиви.

Мелчук (Mel`chuk, 1963) у својој расправи о теорији превођења *међујезицом* назива језик који настаје између матерњег и страног језика. Он то сликовито

2 И српски и словеначки језик припадају јужнословенској групи језика. То даље имплицира да имају сличне и сродне особине, али, такође, и разлике. Током времена и развоја ова два језика дошло је и до њиховог удаљавања. То се данас одражава и на учење српског као страног језика. Управо тамо где разлике у развоју ових језика постоје, ту је и плодно тле за прављење грешака приликом учења српског као страног језика.

објашњава представљајући језике круговима који се додирују и пресецају. Тамо где пресек настане ту су неке заједничке особине, а онде где њих нема и све ван тих пресека јесу разлике међу језицима. Језик који је научен први или матерњи језик на привилегованом је положају што се тиче пружања отпора језичкој интерференцији. Један од начина за утврђивање разлике међу језицима јесте њихово проучавање методом контрастирања (Weinreich, 1953: 88). *Међујезик* је јединствени систем, који се разликује и од матерњег језика и од језика који се учи. Он показује утицај знања једног језика на знање или употребу другог језика.

Пре него што у раду наведемо грешке до којих је долазило, треба напоменути и чињеницу да се до пре годину и по дана српски као страни језик није само стално изучавао на Филозофском факултету у Љубљани, будући да није било српског лектората.<sup>3</sup> Неки студенти се први пут сусрећу са екавицом и са ћирилицом. На почетном нивоу учења српског као страног језика не тражимо од њих да пређу на екавицу, јер српски језик познаје и ијекавски стандард. Толерантни смо и врло смо стрпљиви и код усвајања ћирилице, будући да је она већини студената потпуно ново писмо. Остављамо им и слободу да изаберу који ће стандард користити. Међутим, исправљамо их и указујемо им на грешке уколико мешају стандарде или уколико праве грешке у оквиру стандарда за који су се сами одлучили.

Веза између словеначког и српског језика као два сродна језика постоји одавно. Развијали су се као сродни језици у заједничкој држави од 1918. до 1991. године. Тада је постојала сарадња словеначких и српских лингвиста и излазили су многи часописи и на словеначком и на српскохрватском језику, а културни живот био је богат и разноврстан. Још пре настанка Универзитета у Љубљани професор Павле Поповић почео је са изучавањем словеначке књижевности и језика на Универзитету у Београду, а традиција је настављена и до данас (Đukanović, Budimirović, 2022: 71–72). Лекторат за словеначки језик у Београду и Новом Саду има дугу традицију, а како смо већ раније у овом раду навели, Лекторат за српски језик у Љубљани постоји од недавно.

Матерњи говорници словеначког језика доста добро разумеју српски језик на темељу сродности ова два језика. Словеначки језик најсличнији је у својој граматичкој структури српскохрватском језику, односно његовој западној варијанти (Drošč, 1970: 5). Студенти сами наводе да добро разумеју српски језик делом и због српске музике коју слушају у Словенији. Неретко имају пријатеље или рођаке из Србије, а неки од њих су и били у Србији. Од 16 студената, који слушају предмете у оквиру српског лектората у Љубљани, 14 су матерњи говорници словеначког језика. Две студенткиње рођене су у Словенији, као и њихови родитељи, а поре-

3 Српски лекторат успостављен је тек на јесен 2022. године. Српски језик се изучавао до тада у оквиру српскохрватског, тј. као хрватски или српски. Лекторске вежбе држао је само хрватски лектор. То је последица распада заједничке државе. Тада већину српскохрватских лектората, захваљујући ангажовању и снажљивости њихове државе, задржавају хрватски лектори. Евидентно је да је држава Хрватска спремније дочекала ситуацију са распадом заједничке државе и задржала је своје лекторате, како у свету, тако и свој лекторат у Словенији. До поменуте 2022. године српски језик је остао само у називу лектората. У пракси је било другачије. Слична је ситуација и у оквиру многих лектората у свету, где се српски језик изучава као БХС или БХСЦ језик. Наставу изводи углавном један лектор, који најчешће најбоље познаје само једну варијанту ових језика. У већини случајева најбоље познаје хрватску или босанску варијанту језика.

клом су из Републике Северне Македоније. Говориле су са родбином понекад и на македонском језику, те због могућег утицаја и овог језика њихове грешке нисмо анализирали.

Даље ћемо у овом раду анализирати грешке које су словеначки студенти правили учећи српски језик на почетном нивоу. Те грешке настајале су, како у комуникацији на часовима српског језика, тако и у задацима студената на вежбама или у оквиру домаћих задатака.

Како и други аутори који су се бавили овом темом наглашавају, за усвајање страног језика веома је важан изговор. Да би он био што бољи и што правилнији, најпре морамо научити изговор свих гласова у том језику. На почетним часовима са студентима смо упоређивали српску и словеначку латиницу. Указали смо на то да међу њима има сличности, али постоје и разлике. Словеначка латиница има 25 знакова, а српска латиница има 30 знакова. Ипак, гласова у словеначком језику има више од 25. Скоро једна трећина гласова нема свој знак. У словеначкој латиници, за разлику од српске латинице, нема графема: /љ/, /њ/, /ћ/, /ђ/, као ни /џ/, те студенти тешко изговарају ове фонеме и праве грешке и у писању. И у изговору и у писању долази до супституције фонема /ч/ и /ћ/, као и фонема /џ/ и /ђ/. Приликом вежбе изговора примећујемо да је студентима лакше да чују разлику између фонема /ч/ и /ћ/ него између фонема /џ/ и /ђ/. Они последње две фонеме изговарају скоро исто. Супституција фонема /ч/ и /ћ/ примећена је у примерима: *вроче, вруче, мојоче, Филијович, вејрич чарлија* и *веч* ум. *вруће, могуће, Филиповић, ветрић ћарлија* и *већ*. Супституција фонема /џ/ и /ђ/ запажена је у примерима: *Ђини, ђем, ђеј, ђиј, дуђејом* ум. *Џини, џем, џеп, џип* и *буџетом*. Приметили смо и да они *Љубљана* изговарају као [ЛЈубЛЈана] или *Цеље*, као [ЦелЈе], *Џими* изговарају као [Ђими], [али могоче] изговарају уместо *да ли је мојуће*, а све под утицајем изговора свог матерњег језика. У словеначком језику постоји комбинација графема /д/ и /ж/, међутим, њима су то две одвојене графеме, које се могу наћи једна поред друге у неким примерима, као што је то на пример у речи *Madžarska* или у неким турцизмима типа *pendžer*. Ђирилицу успевају да науче и да је читају са сличним грешкама у изговору као и српску латиницу. Међутим, радије и чешће користе латиницу, што је и разумљиво, али показују жељу да науче и ћирилицу.

*Грешке на орфографском плану (неке од њих уједно су и грешке на фонолошком плану. На то смо се осврнули код описивања грешака.)*

Учили смо неколике грешке у ортографском смислу:

<i>опуштење</i> ум. опуштање	<i>обезности</i> ум. обавезе	<i>математичним</i> ум. математичким	<i>оддаје</i> ум. <i>издаје</i>
<i>могучност</i> ум. могућност	<i>омогућају</i> ум. омогућавају	<i>пријди</i> ум. <i>приђи</i>	<i>вруче</i> ум. <i>вруће</i>
<i>различне</i> ум. различите	<i>организирале</i> ум. организовале	<i>октобер</i> ум. <i>октобар</i>	<i>Џипар</i> ум. <i>Кипар</i>
<i>Немчија</i> ум. Немачка	<i>Грчија</i> ум. <i>Грчка</i>	<i>буђетом</i> ум. <i>буџетом</i>	<i>кде</i> ум. <i>где</i>



виртуални ум. виртуелни	верјетно ум. вероватно	Пре скупа ум. прескупа	в живо ум. уживо
----------------------------	---------------------------	---------------------------	------------------

*ојушићење* ум. опуштање, како та реч гласи у српском језику. Вокал /a/ замењен је вокалом /e/, што може бити под утицајем словеначког језика. Словеначки језик има затворени вокал /e/ који се у изговору приближава нашем вокалу [a]. Ова грешка уједно је грешка и на фонолошком плану.

*обвезносѝи* ум. обавезе (= *obveznosti* су обавезе у словеначком језику)

*маѝемаѝичним* ум. математичким (=суфикс *-čnit* уобичајен је у словеначком језику и под утицајем матерњег језика употребљен је уместо суфикса *-чки*, који је чешћи у српском језику код грађења речи овог типа.)

*огдаје* ум. издаје/изнајмљује (= *oddaje* у словеначком језику значи издаје/изнајмљује нпр. *oddaje stanovanje* значи *издаје/изнајмљује стѝан*. Записано је са два /д/, како се изворно пише и у словеначком језику. То је веома честа грешка студентна код употребе овог глагола.)

*мојучносѝи* ум. могућност (Ово је исто честа грешка под утицајем матерњег језика, јер матерњи говорници словеначког језика не осећају увек разлику између фонема /ч/ и /ћ/, будући да фонему /ћ/ немају у свом фонолошком систему. Ова грешка уједно је грешка и на фонолошком плану.)

*омојухају* ум. омогућавају (= *omogočaji* у словеначком; аналогijом према том облику, а у покушају да се фонема /ч/ замени фонемом /ћ/ настао је облик који је у вези са глаголом *омојухиѝи*. У овом примеру требало је употребити глагол *омојухаваѝи*, који је несвршеног вида, а не глагол свршеног вида *омојухиѝи*. Студенти често мешају глаголски вид.)

*јријди* ум. приђи (= *prijdi* на словеначком значи исто што би у српском значило *дођи* од глагола *доћи* или *јриђи* од глагола *јрићи*.)

*вруче* ум. вруће (= *vroče* је у словеначком. Овде је вокал /o/ добро замењен вокалом /y/, јер вокал /o/ у словеначком језику као у примерима типа: *roka, zob* или *sonce* се у српском језику замењује се са /y/ као *рука, зуб* или *сунце*. Међутим, остала је фонема /ч/ и није замењена фонемом /ћ/. Ово је истовремено грешка и на фонолошком плану.)

*различне* ум. различите (= *različen/različne* је у словеначком)

*орјанизирале* ум. организовале (= *organizirati* је у словеначком)

*окѝнобер* ум. октобар (= *september, oktober, november u december* ум. нашег *септембар, окѝнобар, новембар* и *децембар*. Тако је и са именима која се у српском завршавају суфиксом *-ар*, као на пример *Александар*, што је у словеначком *Aleksander*.)

*Цијар, Немчија и Грчија* ум. Кипар, Немачка и Грчка (= *Cipar, Nemčija i Grčija* су називи ових земаља у словеначком језику.)

*буђеѝом* ум. буѝетом (супституција фонема /ц/ и /ћ/, јер на почетном нивоу учења студенти још увек не чују разлику између изговора ових гласова. Ово је ујед-

но грешка и на фонолошком плану.)

*Kde?* ум. Где? ( за локацију) (у словеначком се на пример питање *Kdo je to?* пише са к, а у изговору се чује као [г]: [Gdo je to?], те је могуће да су под утицајем изговора матерњег језика замењене фонеме /к/ и /г/.)

*вирџуални* ум. виртуелни (у словеначком постоји вокал /е/ чији се изговор приближава изговору вокала /а/, те су уместо /е/ чули и записали вокал /а/. Ово је грешка и на фонолошком плану.)

*верјејно* ум. вероватно (= *verjetno* је у словеначком језику)

*ѝре скуѝа* ум. прескупа (грешка спојено/одвојено писање, јер на овом нивоу студенти још не познају у довољној мери правописна правила српског језика.)

*в живо* ум. уживо (=у словеначком језику се предлог *в* (*v*) који је замена за наш предлог *у* (*u*) увек пише одвојено, за разлику од српског језика, где се предлог (*у*) може писати и одвојено и спојено у зависности од споја. Спојено се пише у наведеном примеру *уживо* и тада значи да се нешто гледа или изводи у реалном времену и простору, а одвојено се може писати у неким другим спојевима типа: *у реду*, *у месѝу* и *сл.*

Грешке на фонолошком плану (у виду неизвршених гласовних промена, а неке грешке са заменом гласова појављују се већ код грешака на орфографском плану, јер се моју сврсјашњи и у једну и у другу групу грешака.)

Уочљиве су и грешке у речима у којима се у српском језику врше гласовне промене. Тих гласовних промена у словеначком језику нема или их у писању нема, а у изговору долази до десоноризације. Запазили смо примере неизвршене сибиларизације, једначења по звучности или губљења сугласника, али и јотовања у малом броју примера:

<i>У логики ствари је...</i> – ум. у логици ствари је... (неизвршена сибиларизација)
<i>Говорили смо о техници</i> – ум. говорили смо о техници (неизвршена сибиларизација)
<i>податки</i> ум. подаци (неизвршене су гласовне промене губљење сугласника и сибиларизација)
<i>Он је у Америци.</i> ум. Он је у Америци. (неизвршена сибиларизација)
<i>На реки</i> ум. на реци (неизвршена сибиларизација)
<i>У Младинској књиги</i> ум. У Младинској књизи (неизвршена сибиларизација)
<i>предлоги</i> ум. предлози (неизвршена сибиларизација)
<i>Хвала вам на бризи и љубавности.</i> ум. Хвала Вам на бризи и љубазности. (неизвршена сибиларизација)
<i>користније</i> ум. корисније (није извршена гласовна промена губљење сугласника)
<i>користно</i> ум. корисно (није извршена гласовна промена губљење сугласника)
<i>болестна</i> ум. болесна (није извршена гласовна промена губљење сугласника)
<i>собствене</i> ум. сопствене (није извршена гласовна промена једначење по звучности)
<i>србски језик</i> ум. српски језик (није извршена гласовна промена једначење по звучности)
<i>тежко</i> ум. тешко (није извршена гласовна промена једначење по звучности)
<i>изпит</i> ум. испит (није извршена гласовна промена једначење по звучности)
<i>потпис</i> ум. потпис (није извршена гласовна промена једначење по звучности)

*потопени* ум. потопљени, иако је у самом словеначком језику у овој позицији /љ/ (односно /lj/, који се изговарају као два гласа [л] и [j]). (није извршена гласовна промена *јотованје*)

*поплаване* ум. поплављене, и у овој позицији је /љ/ (lj) у словеначком, али су у изговору то два сугласника [л] и [j], јер су у позицији испред вокала. (није извршена гласовна промена *јотованје*)

Већина грешака са неизвршеним гласовним променама настала је под утицајем словеначког језика, јер у њему нема гласовних промена, нарочито у писању. Постоје само остаци неких гласовних промена у појединим речима. Међутим, у изговору можемо чути понегде као да се ипак извршила гласовна промена нпр. [*Odnēsla sem to knjigo Aneški.*] тако се чује, а записује се као *Odnēsla sem to knjigo Aneški*.

Немају сви сугласници у словеначком језику свој знак.

/m/, /n/, /r/, /l/, /j/, /v/, /ʎ/, /n`/ – сонанти;

/b/, /d/, /g/, /z/, /ž/, [dz], [dž], [y], [ɥ] – звучни гласови;

/p/, /t/, /k/, /s/, /š/, /c/, /č/, /h/, /f/ – беззвучни гласови.

Словеначки /ʎ/ и /n`/ су само палатализовани и нису идентични гласовима /љ/ и /њ/ у српском језику. /ʎ/ и /j/ на крају слога или на крају речи дају l` и n`, а у положају испред вокала се изговарају као два сугласника, као /л/ и /j/ и као /н/ и /j/: [поЛЈе], [ЦеЛЈе], [кореНЈе], [зелеНЈава].

/Dz/, /dž/ и /y/ немају свој знак. Када се гласови /c/, /č/ и /h/ нађу у посебним позицијама, мењају се у свој звучни парњак: *Kócbek* [Kodzбек] или *enáčba* [enádžба] или *h gospródu* [ygospródu].

Наш језик, такође, не познаје ни словеначки двоуснени глас /ɥ/. Не изговара се као наше [в], већ помоћу обе усне. Усне и језик имају положај као за изговор вокала /y/, али у том положају остају неупоредиво краће. У словеначкој абециди не постоји знак ни за овај глас, бележи се као /v/ или /l/. Словеначки правопис, за разлику од српског правописа, начелно је етимолошки, зато се речи пишу другачије од онога како се изговарају. На пример звучни сугласници на крају речи губе звучност. У погледу консонаната у словеначком језику занимљива је та промена звучности фонема, где се записује нпр. /д/, али се изговара као [т] или се записује /з/, али се изговара као [с]. Реч је о десоноризацији фонема, те и то узрокује неке грешке које су се јављале у писању на пример: *izpit, podpis* и сл.

Par (IPA)	Izguba zvanečnosti (v besedi)	Izguba zvanečnosti (konec besede)	Pridobitev zvanečnosti (če fonemu sledi zvaneči nezvočnik)
ustnični zapornik (/p/, /b/)	subtropски [su: p`tro:pski]	slab [`släp]	lep gozd [`le:b`gost]
zobni zapornik (/t/, /d/)	sladki [`slätki]	slad [`slä:t]	petdeset [`pe:deset]
mehkonebni zapornik (/k/, /g/)	dolgčas [`dɔ:uktʃas]	krog [`kro:k]	prerokba [pre`ro:gbä]

zadlesnični zlitnik (/tʃ/, /dʒ/)	/	imidž [ˈi:mitʃ]	učbenik [ˈu:dʒbɛŋjɪk]
dlesnični priponnik (/s/, /z/)	gozd [ˈgɔst]	čez [čes]	glasba [ˈgla:zbä]
zadlesnični priponnik (/ʃ/, /ʒ/)	beležka [beˈle:ʃkä]	bombaž [bɔmˈbä:ʃ]	izvršba [izˈvɔrʒbä]
dlesnični zlitnik (/ts/, /dʒ/)	/	/	brivec dela [ˈbri:vɛdʒˈde:lä]
zobnoustnični priponnik (/f/, /v/)	/	/	Afganistan [ˈä:vɡänistän]
mehkonebni priponnik (/x/, /χ/)	/	/	h gori [χˈgɔ:ri]

Табела 1. Промена звучности фонема у словеначком језику

## Грешке у писању назива њазника – њравојисне ѡрешке

Уочене су грешке и приликом писања назива неких празника, јер у словеначком језику сви називи празника пишу се малим словом, изузев оних у којима има властитих имена. Овде су уочене грешке у којима су студенти писали *дожић*, *ускрс* или *нова година* малим словима. (= у словеначком *božič*, *velika noč*, *novo leto*)

## Морфолошке инѡерференције

На морфолошком плану уочене су грешке приликом грађења глаголских прилога. Највише грешака било је код употребе глаголског прилога садашњег, будући да у словеначком језику нема глаголских прилога. Овај тип грешака јавља се и код матерњих говорника српског језика. То може значити да је презент глагола који се у инфинитиву завршавају наставком *-ивајѡи*, а у презенту имају наставке *-ујем/-ују* проблематичан подједнако и за матерње говорнике, као и за оне који српски језик уче као страни. До грешке долази јер студенти код ових глагола оставе део наставка и у презенту (*-ива*), а требало би да се тај део наставка изгуби у презенту и онда се та грешка одражава и на грађење глаголског прилога садашњег. За глаголе наведеног типа и у словеначком језику важи потпуно исто правило као и у српском. Студенти, заправо, грешке из свог матерњег језика преносе и на учење српског језика. Други тип грешака у вези са употребом глаголског прилога садашњег настао је због неизвршених гласовних промена (палатализације, које нема у словеначком језику). Глаголски прилог прошли на почетном нивоу јако је тежак студентима и честе су грешке, јер се он гради од аориста и ипак га треба оставити за неки напреднији ниво. Уочили смо и грешке у облицима презента. Студенти у начелу усвоје правило за грађење презента, али не обрате пажњу на вид глагола или на неправилност коју неки глаголи могу имати у презенту. Понегде, у малом броју примера, било је грешака и у перфекту и футуру I.

<b>Глаголски прилози – у словеначком језику нема глаголских прилога</b>
Смејајући се ум. смејући се (наставка за 3. лице мн. презента у словеначком је <i>-ајо/-јо</i> , те у примерима овог типа примећујемо наставак <i>-ају</i> ум. наставка <i>-у</i> )
Показивајући ум. показујући (глагол који у инфинитиву има наставак <i>-ивати</i> )
Одмахивајући ум. одмахујући (глагол који у инфинитиву има наставак <i>-ивати</i> )
Плакајући, али и плачећи (понекад) ум. плачући (неизвршена је палатализација у првом примеру и додат је наставак <i>-ају</i> уместо наставка <i>-у</i> ; на облик за 3. лице једнине презента додат је наставак <i>-ћи</i> у другом примеру)
Викајући ум. вичући (неизвршена палатализација и додат је наставак <i>-ају</i> уместо наставка <i>-у</i> )
Махајући ум. машући (неизвршена палатализација и додат је наставак <i>-ају</i> уместо наставка <i>-у</i> )
Писаћи, писајући ум. пишући (неизвршена палатализација и додат је наставак <i>-ају</i> уместо наставка <i>-у</i> )
Дувећи ум. дувајући ( <i>-ати/-ају</i> , погрешан наставак за презент; додат је наставак <i>-е</i> за презент уместо наставка <i>-ају</i> и на то је додат наставак <i>-ћи</i> за глаголски прилог садашњи)
Прескакајући и прескачајући понекад ум. прескачући (неизвршена палатализација и додат је наставак <i>-ају</i> уместо наставка <i>-у</i> )
Перујући ум. перући ( <i>-ати/-у</i> , погрешно је додат наставак <i>-ују</i> уместо наставка <i>-у</i> )
Пењујући ум. пењући се ( <i>-ети/-у</i> , погрешно је додат наставак <i>-ују</i> уместо наставка <i>-у</i> )
Идевши, ићивши ум. ишавши (погрешно је грађен гл. прилог прошли; на облик за 3. лице једнине презента додат је наставак <i>-вши</i> , а у другом примеру је на инфинитив глагола додат наставак <i>-вши</i> )
Сећивши ум. секавши (на инфинитив глагола додат је наставак <i>-вши</i> )
Поједевши ум. појевши (на облик за 3. лице једнине презента додат је наставак <i>-вши</i> )
Долазивши ум. дошавши од гл. доћи (на облик за 3. лице једнине презента је додат наставак <i>-вши</i> )
Чујевши ум. чувши (на облик за 3. лице једнине презента додат је наставак <i>-вши</i> )
Прећивши ум. прешавши (на инфинитив глагола додат је наставак <i>-вши</i> )
Испасавши ум. испавши (од потпуно другог глагола направљен је овај облик; настао је облик од глагола <i>испасати</i> уместо од глагола <i>испасти</i> )

У наведеним примерима примећујемо један образац и грешку која се понавља. Код облика за глаголски прилог прошли глагола који се у инфинитиву завршавају на *-сїи/-їи* студенти су на облик за 3. лице једнине презента додавали наставак *-вши*. Такође, код неких глагола који се у инфинитиву завршавају на *-ћи* студенти су задржавали у глаголском прилогу прошлом облик инфинитива глагола и додавали су на њега наставак *-вши*. Уместо тога требало је да на облик који

добију из аориста додају тај наставак. То је уочено у примерима типа *сећивши* и *ићеивши*. Ове грешке показују да глаголски прилог прошли не треба уопште помињати ни обрађивати на почетном нивоу јер је студентима исувише тежак. У словеначком језику нема ни аориста, па све то додатно компликује обраду овог глаголског прилога. Једино има смисла тек на вишим нивоима обрађивати глаголски прилог прошли.

<b>Презент</b>
<i>Предвиђавамо</i> презент од глагола предвиђати (проширили су основу глагола)
<i>Постигају</i> презент од глагола постићи ум. постижу (неизвршена палатализација и додат наставак за глаголе на <i>-ивати</i> )
<i>Помага</i> уместо помаже, презент од гл. помоћи (неизвршена палатализација и погрешан наставак)
<i>Посећивамо</i> уместо посећујемо, презент од гл. посећивати (задржано <i>-ива</i> , које се код овог типа глагола губи у презенту и додаје се наставак <i>-ујемо</i> )

Презент се у словеначком језику гради од презентске основе и наставака: *-м, -ш, -џ, -ва, -џа, -џа, -мо, -џе* и *-јо*, јер у словеначком има и двојине, која се у српском језику изгубила. Она се употребљава када се помињу две особе или ствари. У словеначком језику постоје 4 групе глагола према презенту: *-ам, -им, -ем* и *-јем*. Ово напомињемо јер понекад студенти замене наставке који су слични са наставцима за презент у словеначком језику. Такав је случај са наставком за 3. лице множине у презенту, где су често уместо наставка *-у* додавали наставак *-ају* према њиховим наставцима *-ајо/-јо*. Ово је важно и да бисмо указали на велику сличност, али и на разлике између српског и словеначког језика. Овде истичемо и то да је потпуно исто у оба језика правило за глаголе које се у инфинитиву завршавају на *-ивајџи*, а који у презенту имају наставке *-ујем/-ују*, а губе *-ивајџи*. Међутим, без обзира и на ту чињеницу, студенти праве грешке код глагола овог типа и у презенту и у глаголском прилогу садашњем. Неке грешке потпуно су исте као и оне грешке које праве матерњи говорници српског језика. То показује да је и једнима и другима тежак презент глагола, нарочито глагола на *-ивајџи*. Додатне грешке настају због глаголског прилога садашњег кога уопште нема у словеначком језику.

<b>Заменице</b>
<i>Мидве</i> ум. нас две/ми – употребљена је заменица из словеначког језика уместо личне заменице у српском језику

Заменице у словеначком језику су: *jaz, ti, on, ona, ono, midva/midve, vidva/vidve, onadva/onedve, mi/me, vi/ve, oni, one* и *ona*. Није тако чест случај, али понекад долази и до погрешне употребе заменица под утицајем словеначког језика. Заменице за двојину из словеначког језика користе се уместо заменица за множину у српском језику: *Мидве* ум. Ми. У словеначком језику се двојина користи када се говори о двома особама или двома стварима, док се у српском језику изгубила.

<b>Перфекат</b>
Посјечали ум. су посећивали

Перфекат се у словеначком језику гради од радног глаголског придева, који је сличан као и у српском језику, и од презента глагола бити. Посебност су неки глаголи 3. групе код којих се радни глаголски придев гради од презентске, а не од инфинитивне основе: *lezal: lezla (lezem og lesti)*. Од *reči, peči, seči, moči, leči* радни глаголски придев је *rekel, pekel, segel, mogel, legel*. Инфинитив (*nedoločnik*) у словеначком језику је на *-ti* и *-či*.

<b>Футур I</b>
<i>Heheju dohi</i> ум. неће доћи (= <i>ne bodo prišli</i> )
<i>Hoheju čakati</i> ум. хоће чекати/чекаће (= <i>bodo počakali</i> )
<i>Če da se provede</i> ум. провешће се или ће се провести (= <i>imeli se boste odlično</i> )
<i>Heheju dobiti</i> ум. неће добити (= <i>ne bodo ga dobili</i> )

Словеначки језик познаје само један облик футура који је ближи нашем футуру II. Понекад и презент свршених глагола може означавати радњу у будућности. Футур се у словеначком језику гради од радног глаголског придева глагола који се мења и свршеног презента глагола бити: *bom, boš, bo, bova, bosta, bosta, bomo, boste, bodo*. На пример: *bom delal, bodo šli*. У овом глаголском времену долази до грешака, јер се оно у српском језику гради са потпуно другим помоћним глаголом. Овде погрешке нису настале под утицајем матерњег језика, већ под утицајем језика који студенти уче као страни. Правило које је тек научено се не примењује како треба.

У оквиру морфологије јављају се и грешке када од облика презента треба да препознају који је глагол у питању и да напишу инфинитив глагола:

*Донесем* – њима је инфинитив *донесѝи* уместо *донетѝи*;

*Понесем* – *ѝонесѝи* уместо *ѝонетѝи*.

Збуњује их то што ови глаголи у презенту имају /c/: *донеСем, ѝонеСем*, а нема га у инфинитиву. У словеначком језику се и у инфинитиву и у презенту /c/ сачувало.

Слично је и са перфектом где користе: *Она је донесла*. или *Она је најагла*. уместо *Она је донела*. и *Она је напала*. *Она је ѝоједла* ум. *Она је појела*.

*Речем* користе за презент глагола *рећи* уместо *кажем*. У словеначком језику презент глагола *рећи* је *реџем*.

Мешају презент глагола *лећи* и *лежайѝи*, као и *дићи* и *дизајѝи*.

За *лећи* кажу да је *лежим*, а за *дићи* да је *дижем* уместо *лејнем* и *дијнем*. У словеначком је презент глагола *lesti (лећи), pasti (ѝасѝи)* и *seči (сећи)*: *ležem, radem* и *sežem*, те су поменуте грешке у презенту код ових глагола настале под утицајем матерњег језика.

Понекад студенте збуњује и глаголски вид, па често умеју да погреше када га одређују. Код једног од вежбања са глаголским прилогом садашњим сви студенти су погрешили када је требало од глагола *йраџи* направити овај глаголски облик. Поистоветили су дати глагол са глаголом *йраџиџи* и направили су облик *йраџеџи*. Успели су да схвате о ком глаголу је реч тек када смо додатно појаснили његово значење и када смо га употребили у контексту. У словеначком језику у значењу *йраџи/йерем* имају глагол *umivati/umivat:umivat roke* у значењу *йерем руке*. А имају и глагол *prati* који користе у значењу *йраџиџи*. Ови глаголи су *лажни йри-јажељи*. Неки глаголи су им често проблематични, јер у српском језику префикс или суфикс могу за неку нијансу или у потпуности променити значење глагола. Студенти ту греше, јер тај глагол поистовете са неким који им графички личи на глагол чије значење знају или који имају у свом језику, те не обрете пажњу да би можда могао имати потпуно другачије значење у српском језику.

Када су падежи у питању указаћемо прво на другачије именовање у словеначком језику у односу на српски језик. Словеначки језик познаје 6 падежа и у распореду је прво локатив, па инструментал:

*именовалник* – номинатив,  
*родилник* – генитив,  
*дајалник* – датив,  
*џожилник* – акузатив,  
*местџник* – локатив и  
*ородник* – инструментал.

У деκлинацији немају вокатив. Уместо њега користе номинатив.

*Хеј, Јаков!* ум. Хеј, Јакове!

*Иван, реци нам џи неџџо више о овом задатку.* ум. Иване, реци нам ти нешто више о овом задатку.

У словеначком језику *ородник* тј. инструментал користи се увек са предлозима. То онда студентима прави проблем у српском језику када га треба употребити у значењу средства без предлога. Са тим у вези јављале су се грешке типа: *Пуџује са возом, нерейко и са влаком, са моџором, са авионом (леџалом)* и слично уместо возом, мотором, авионом.

Skлон (падеж)	Vprašalnica (питање)	Sklanjana beseda (промена именице)
IMENOVALNIK	Kdo ali kaj?	<i>hiša</i>
RODILNIK	Koga ali česa?	<i>hiše</i>
DAJALNIK	Komu ali čemu?	<i>hiši</i>
TOŽILNIK	Koga ali kaj?	<i>hišo</i>
MESTNIK	O kom ali o čem?	<i>o hiši</i>
ORODNIK	S kom ali s čim?	<i>s hišo</i>



Sklon (падеж)	Predlogi (предлози)
rodilnik	do, iz, od, brez, z/s, za
dajalnik	proti, kljub, k/h
tožilnik	čez, skozi, zoper, po
mestnik	o, po, pri
orodnik	z/s
tožilnik ali mestnik	ob, v, na
tožilnik ali orodnik	nad, pod, pred, za, med

У ујоїреби њадежа су уочене следеће ірешке:

<i>Краје</i> ум. крајеве, добар падеж, али погрешан наставак. Наставак је типичан за акузатив множине у словеначком језику за именице мушког рода. (= <i>Vidim različne kraje</i> уместо <i>Видим различите крајеве</i> . Именица <i>крај</i> у словеначком језику нема проширење основе у множини. Тако је и са именицом <i>змај</i> , па би у словеначком били <i>змаји</i> , а не <i>змајеви</i> .)
<i>С људми</i> ум. с људима, добар падеж, али погрешан наставак, типичан наставак у словеначком језику за инструментал множине.
<i>Не поквари нашег утиска</i> ум. не поквари наш утисак (генитив уместо акузатива)
<i>Не једем љуте хране</i> ум. не једем љуту храну (генитив уместо акузатива)
<i>Путујем са возом</i> ум. путујем возом. (у словеначком је инструментал (ородник) увек са предлозима, а у српском језику се у значењу средства употребљава без предлога).

Лексичке ірешке:

<i>Искусa</i> ум. искуства (искуство) од (искусан), задатак је био да допуне реченице, да направе именицу од задатог придева и да је у одговарајућем падежу искористе у реченици. Направљена је непостојећа реч.
<i>Победилац</i> ум. победник (образац као у примеру типа = <i>svetovalec</i> уместо српског саветник, суфикс <i>-lec</i> у словеначком уместо суфикса <i>-ник</i> у српском)
<i>Запознати</i> ум. упознати (додат је погрешан префикс)
<i>Приведе</i> ум. доведе ( <i>приведе до свађе</i> ум. доведе до свађе = <i>privesti</i> у словеначком значи донети или довести до нечега)
<i>Љубимце</i> ум. љубитеље (у словеначком језику <i>љубимац</i> означава исто оно што и <i>љубавник</i> у српском језику, а у српском језику <i>љубимац</i> је неко ко нам је миљеник, омиљен или кућни љубимац. У словеначком језику кућни љубимац је <i>hišni ljubljencek</i> или само <i>ljubljenček</i> .)
<i>Електрике</i> ум. електричне енергије (= <i>elektrika</i> је електрична енергија у словеначком)
<i>Електрически свет</i> ум. дигитални/електрични свет (= <i>električeski</i> је електрични у словеначком; типичан суфикс у словеначком уместо суфикса <i>-чки</i> или <i>-чни</i> у српском језику)
<i>Стике</i> ум. контакте (= <i>stik</i> је контакт у словеначком)
<i>Цјело</i> ум. све (највероватније под утицајем и словеначког и хрватског језика)

<i>Камо идеш?</i> ум. Куда идеш? (= <i>Kam greš?</i> је у словеначком)
<i>Знанце</i> ум. познанике (= <i>znanci</i> су познаници у словеначком)
<i>Власти смештај</i> ум. сопствени смештај (= <i>lastni</i> је сопствени у словеначком.)
<i>Ван</i> ум. напољу (= <i>v`n oz. zunaj</i> је у словеначком споља или напољу)
<i>Обитељ, фамилија</i> ум. породица (вероватно под утицајем хрватског језика, јер је = <i>družina</i> породица у словеначком)
<i>Створјење</i> ум. стварање (= <i>stvarjanje</i> је у словеначком)
<i>Рестаурације</i> ум. ресторане (= <i>restavracije</i> у словеначком)
<i>У планину</i> ум. на планину (= <i>hodim/grem v hribe</i> или <i>grem na goro (jednina)</i> , али <i>grem v gore (множина)</i> ) је у словеначком = идем у планине и идем на планину би био еквивалент у српском. Међутим, без обзира на исто правило у оба језика, студенти греше и у свом матерњем језику употребу ових предлога, па отуда користе предлог <i>у</i> уместо предлога <i>на</i> .)
<i>Из аеродрома</i> ум. са аеродрома (и у словеначком језику је овде <i>Grem na letališče.</i> и <i>Grem z letališča.</i> Студенти често греше и у матерњем језику код употребе ових предлога, те то преносе и на учење српског језика.)
<i>Из планине</i> ум. са планине (исто као и у претходном примеру)

Приликом усвајања лексике за именована дела тела приметна је разлика која изазива забуне. У словеначком језику *лице* је оно што у српском језику означава *образ*, а *образ* користе да означе оно што је у српском језику *лице*. *Прса* користе за *јруди*, а у српском језику се *јрса* користе у мало другачијем значењу или контексту. Словеначки језик, за разлику од српског, уопште не познаје реч *јруди*.

Употребљавају /л/ у речи *десни, десни*, јер је тако у словеначком језику, што је још једна фонолошка грешка поред свих горенаведених.

Употреба предлога им представља потешкоће:

*Он силази из планине.* ум. Он силази са планине.

*Он је изашао из аеродрома.* ум. Он је изашао са аеродрома.

Није им јасно зашто у српском језику можемо рећи и *Идем ка Суботици* и *Идем према Суботици*. У словеначком језику је број предлога уз падеже ограничен, српски језик познаје много више предлога код којих је нијанса у значењу, а они немају појмовну представу о тим нијансама и потребно им је сликовито и пластично објашњавати да би увидели нијансе у значењу.

*Синтаксичке грешке:*

<i>Сви смо се играли са њима</i> ум. сви смо их играли (друштвене игре и видео-игрице)
<i>Живот је стао јако брз.</i> ум. Живот је постао јако брз.
<i>Што се ми није свиђало</i> ум. Што ми се није свиђало.
<i>За ништа</i> ум. ни за шта

<i>Што не сви пуше</i> ум. што сви не пуше
<i>Ако смо добри с компјутером</i> ум. ако добро познајемо рад на рачунару

У словеначком језику ред речи је другачији него у српском језику. Они могу да започну реченицу и енклитиком и она је често испред самог глагола и испред субјекта, па отуда: *se mi nije svidjalo* уместо *није ми се свиђало*. Они кажу и *se vidimo* уместо *видимо се*.

Ово није коначан списак грешака и ваљало би наставити са истраживањем и са њиховим бележењем, јер су врло интересантне и оне које настају због *лажних иријашеља*. Оне нису биле предмет овог истраживања, те остају за неке будуће радове. Учење сродних језика можда само на почетку делује као лако. Студенти из контекста разумеју шта смо хтели рећи, али ако детаљније анализирамо оба језика, што је овај рад и показао, и те како има и разлика које су довеле до појаве грешака. Међутим, захваљујући њиховој анализи и њиховој употреби у будућим дидактичким материјалима можемо допринети и превазилажењу грешака, као и бољем савладавању српског као страног језика за матерње говорнике словеначког језика. Ово важи подједнако и за почетне нивое учења и за остале нивое. Наш рад показао је и да студенти нека правила усвоје, али их не примењују увек исправно. Видели смо и да понекад задрже облик из свог језика, понекад направе нови облик под утицајем свог матерњег језика, који припада *међујезику*, а некада направе и нови облик не примењујући добро тек научено правило у српском језику. Такође, неке грешке из свог матерњег језика преносе и на учење српског језика, нарочито када су иста правила у оба језика.

Најзначајнији проблеми који су на овом нивоу препознати су:

- 1) Неразликовање фонема /ч/,/ћ/, /џ/ и /ђ/ и у изговору и у писању, те долази до њихове супституције;
- 2) Вокал /а/ се понекад замењује вокалом /е/;
- 3) Користи се исти облик из словеначког језика уместо облика у српском језику, често у добром значењу. Некада је ортографски и фонетски потпуно идентичан облику у словеначком језику, а некада је то облик који припада *међујезику* и који је измењен под утицајем српског језика;
- 4) Неизвршене гласовне промене (палатализација, сибиларизација, губљење сугласника, једначење сугласника по звучности и јотовање у малом броју примера);
- 5) У писању поштују свој етимолошки правопис;
- 6) Погрешни облици презента глагола, нарочито глагола на *-ивајши*;
- 7) Погрешан глаголски вид;
- 8) Грешке у употреби глаголског прилога садашњег;
- 9) Употреба генитива уместо акузатива;
- 10) Инструментал средства користе са предлогом;
- 11) Користе облик личне заменице за двојину из словеначког уместо облика личне заменице за множину у српском језику;
- 12) Вокатив је увек једнак номинативу; немају вокатив као посебан падеж;
- 13) Настанак нових речи по угледу на облик у словеначком језику, са суфиксима који су типични за словеначки језик;

14) Погрешна употреба предлога;

15) Коришћење конструкција и реда речи као у словеначком језику.

Анализа посматране и описане грађе показује нам да је највише грешака било на фонолошком, ортографском и морфолошком плану, а мање грешака било је на лексичком и синтаксичком нивоу. Посебан тип грешака су оне које изазивају лажни *џријатџељи* или другачији род именица у словеначком језику у односу на род те именице у српском језику. Међутим, ми се њима у овом раду нисмо бавили. Грешке које смо представили нам показују на шта треба да обратимо пажњу када припремамо дидактичке материјале, тестове или уџбенике за студенте којима је словеначки језик матерњи. Мање пажње треба посветити оним областима и правилима која су иста или готово иста у оба језика, јер ће то студенти свакако лакше усвојити и врло често ће и сами уочити сличност. Међутим, на области у којима су изразите разлике и на области у којима смо приметили да се пуно грешки треба обратити посебну пажњу. Релативно мали број студената био је део овог истраживања, те нису приказане ни све могуће грешке. Ако бисмо и на осталим нивоима наставили да анализирамо грешке, готово је сигурно да би нам то указало и на могућност појаве још неких проблема и потешкоћа са којима се матерњи говорници словеначког језика сусрећу приликом учења српског као страног језика. Што више грешака уочимо и пробамо да објаснимо зашто је до њих могло доћи, тим пре ћемо помоћи и предавачима да осмисле своје дидактичке материјале, али и студентима да знају на шта нарочито треба да обрате пажњу. Из свега наведеног произилази и закључак да није баш тако једноставно пописати и уочити грешке које праве словеначки студенти, јер је реч о два врло сродна језика, а опет тако различита.

#### Цитирана литература

- Drolc (1970): Drolc, Franc (1970). *Slovenski jezik – udžbenik za škole sa hrvatskosrpskim nastavnim jezikom*. Zagreb: Školska knjiga, 1970.
- Dorđević (2000): Dorđević, Radmila (2000). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd: Filološki fakultet, 2000.
- Đukanović – Budimirović (2022): Đukanović, Maja, Budimirović, Jelena (2022). „Slovenščina v očeh srbskih jezikoslovcev” U: Nataša Pirih Svetina, Ina Ferbežar (ur.): *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik. Obdobja 41*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 2022, 71–78.
- Maicusi et al. (1999-2000): Maicusi et al. (1999-2000). The error in the Second language Acquisition, *Encuentro revista de investigacion a inovacion ena classe de idioamas*, (1999–2000), 168–173
- Mel'chuk (1963): Mel'chuk Igor (1963). „Automatic Text Analysis (Based on Russian Data)”. In: *Slavjanskoe jazykoznanie*, Moskva: Nauka, (1963), 477–509.
- Pirih Svetina (2003): Pirih Svetina, Nataša (2003). „Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika“, *Jezik i slovstvo, letnik 48, številka 2*, (2003), 17–26.
- Weinreich (1953): Weinreich, Uriel (1953). *Languages in contact: Findings and Problems*. Mouton Publishers: The Hague-Paris-New York, 1953.

Jelena Z. Filipović

ERROR ANALYSIS OF SLOVENIAN NATIVE SPEAKERS AT THE BASIC LEVEL OF  
LEARNING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Summary*

This paper presents an analysis of various mistakes made by native Slovenian speakers at the basic level of learning Serbian as a foreign language. These are errors on the orthographic, phonetic, morphological, and syntactic levels. The errors were identified, described, and analyzed using the contrastive method. The results show that the mother tongue is dominant in the consciousness of the students at this level. The conclusion is that these mistakes should be used in the planning and creation of future didactic materials. It would be beneficial to continue the research in the future.

*Keywords:* error analysis, native Slovenian speakers, Serbian as a foreign language, interference, methodology of teaching Serbian as a foreign language.



**Сара З. Арва<sup>1</sup>**

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

<https://orcid.org/0000-0002-1515-4622>

## ТЕМАТИЗАЦИЈА СТРАХА ПУТЕМ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сврха овог истраживања јесте да представи један наставни модел који показује како се путем књижевног дела може иницирати разговор о страху и осећањима која га прате. Читањем, тумачењем и језичком анализом песме „Страх” Рејмонда Карвера на часу српског као страног језика остварује се вишеструка корист: ученици обогаћују своје лексичко и семантичко знање, увежбавају већ познате граматичке јединице и поспешују комуникативне вештине. Књижевно дело издваја се као погодан језички модел који својим сложеним изразом, стилем и метафоричком функцијом додатно подбуђује интересовање ученика и подстиче њихову мотивацију за учење у образовним активностима. Иако песма „Страх” не припада српском културном наслеђу, она тематизује универзално људско осећање, те се адекватан одабир превода (уз оригиналну верзију на енглеском – најчешће језику посреднику) може препоручити за обраду у настави српског као страног језика, на средњем нивоу учења (Б1/Б2). Поред сложених лингвистичких домета, поетски текст у настави има и своју књижевноуметничку функцију: читалац се емотивно ангажује, размишља о прочитаном и имагинацијом подстиче на стваралачке активности. Сходно томе, ово истраживање има за циљ да покаже како се Карверова песма „Страх” може успешно обрађивати на часовима српског као страног језика уз свестрано сагледање њених језичких и интерпретативних потенцијала.

*Кључне речи:* настава српског као страног језика, књижевност у настави српског као страног језика, корелација наставе језика и књижевности, осећања, страх

### 1. Осећања и књижевност у настави српског као страног језика

Тема осећања и лингвистичка способност да се о њима говори и пише, као и да се разумеју начини њиховог исказивања – незаобилазна је приликом усвајања страног језика. Већ на почетним нивоима учења уводе се уобичајени одговори на питање „Како си?” и ученици се упознају са основним лексичким спектром емоција: срећа, радост, туга, бес, страх итд. Како се развија језичко знање, тако се шири и речник емоција о којима се може говорити, па ученици постепено напредују до тога да говоре о својим стањима и осећањима, шта воле или не, шта их боли, чега се плаше. Дескриптори за процену знања српског као страног језика који се налазе на сајту<sup>2</sup> Центра за српски као страни језик Филолошког факултета Универзитета

<sup>1</sup> [sara.arva@fil.bg.ac.rs](mailto:sara.arva@fil.bg.ac.rs), [sara.arva@gmail.com](mailto:sara.arva@gmail.com)

<sup>2</sup> <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs/>, приступљено 28. 6. 2024.

у Београду, а који су рађени према референтној скали *Заједничкој евројској оквира за живе језике* (2003), сведоче о томе да се тема осећања постепено продубљује на средњем (Б) нивоу учења. На лексичком плану, од ученика који има Б1 ниво знања српског као страног језика, очекује се да: „*Уме да опише искуства, осећања и догађаје до извесних детаља*”, док је за Б2 ниво предвиђено да: „*Детаљно описује искуства, осећања и догађаје*” (истакла С. А.). Скалом се предвиђа поступност у стицању знања – од једноставног исказивања осећања све до детаљнијих описа – а језичком напретку, особито у домену емоција, значајно могу допринети књижевни текстови. *CEFR Companion* (2020: 106) као посебну категорију издваја реакцију на књижевни текст, чије појединости варирају у односу на познавање страног језика. Према овој скали, подразумева се да ученик на Б1 нивоу може да опише осећања књижевних јунака, као и она вантекстуална – настала након прочитаног књижевног текста, објашњавајући притом и који делови текста су га нарочито заинтересовали (*CEFR* 2020: 107). Наредни ниво учења (Б2) претпоставља да су ученици способни да дају детаљније одговоре и елаборирају своју емотивну реакцију на текст, уз сложено образложење делова текста који су им се допали, коментаре на садржај, израз и стил аутора, при чему за сваку тврдњу износе и примере којим је поткрепљују (*CEFR* 2020: 106).

Књижевно дело неодвојиво је од емоција – било да их тематизује, било да их побуђује, веза увек постоји. Ивана Брковић (2015: 403) истиче да „као читатељи од књижевности очекујемо да нас у интелектуалном и емотивном смислу ’покрене’”. Исту реакцију можемо очекивати и приликом наставне обраде књижевног дела – оно иницира разговор и представља додатни облик мотивације, показује се као „покретач” плодотворних дискусија и успешно урађених радних задатака. Брковић (2015: 403) такође сматра и да смо, независно од књижевног жанра за који смо се определили, „као читатељи емоционално уплетени”. Управо се ова веза, својеврстан преплет између језика и осећања, може активирати у наставној пракси и дати одличне резултате.

Научна истраживања о књижевности у српском као страном језику све су бројнија током протеклих деценија, што упућује на појачану свест о потреби за корелацијом између књижевних садржаја и језичких активности. Сврховитост која из тога произилази заснива се на поспешивању различитих језичких компетенција, проширивању лексичког знања, појачане мотивације за учење, бољег разумевања и културолошке просвећености ученика. Сава Стаменковић (2020: 503) у свом истраживању „Књижевност у настави српског као страног језика” подсећа на различите начине наставног проучавања књижевности, при чему издваја и „језички модел” – подразумева се да лекције које обухватају књижевна дела имају и већу успешност и боље резултате приликом усвајања језика, јер се и граматика може боље савладати када се уочава на аутентичним примерима. Међутим, Стаменковић (2020: 503) подсећа и на „модел личног развоја” који се активира приликом увођења књижевног дела у наставу, а који у великој мери наличи и на оно што ми желимо да постигнемо у оквиру предложене наставне јединице – својеврстан индивидуални напредак ученика, не само у лингвистичком смислу, већ и способности да изрази особена осећања и мишљења. У намери да објединимо поменута



два модела проучавања књижевности, те поспешимо и језички и индивидуални напредак ученика, предлажемо даље кораке за наставну обраду Карверове песме „Страх” у настави српског као страног језика.

## 2. Увод у тематску област – асоцијативно поље страха

Час отпочињемо асоцијацијама, које и Фарук Туркер (1991: 302) сматра значајним у свом истраживању о употреби књижевности у настави страних језика и истиче да се њима може подстаћи, а потом и пратити мисаони ток ученика. Наиме, професор на табли исписује реч *сћрах*, а ученици имају задатак да у кратком временском року прибележе своје асоцијације на дати појам – то могу бити синоними или антоними наведене речи, али и лична страховања, физичке манифестације овог појма и сл. У *Асоцијативном речнику српскога језика* (2005: 375) није издвојен *сћрах* као засебна лексема-стимулус, али јесте израз *илашим се* – за који су неке од првих прибележених асоцијација: мрак, змија, самоћа, смрт, висина, болест, рат, неуспех итд. Речи-реакције које су поменуте у овом речнику наводили су испитаници којима је српски језик матерњи. Зато би било интересантно, у неком даљем истраживању, упоредити одговоре који су прибележени у речнику са онима које би дали ученици српског као страног језика. У том смислу би се могла испитати и културолошка условљеност страхова, али и универзалност реакција које се понављају. Након што ученици наведу појмове које сматрају релевантним и у уској вези са лексемом *сћрах*, одвија се кратка дискусија и коментаришу одговори, фреквентност појединих речи, али и њихова дистинкција. Овом наставном активношћу ученици се – може звучати помало парадоксално – *охрабрују* на разговор и даље ангажовање на часу, а тиме и припремају за читање књижевног дела.

## 3. Први део часа – језичко-значењски приступ тексту

Као један од предуслова за успешан час, Биљана Турњанин Николопулос (2020: 512) наводи промишљен одабир књижевног текста, за који се верује да ће „активирати менталне потенцијале студената и усавршити све четири језичке вјештине”. Овим намерама смо се и водили приликом одабира песме „Страх” песника Рејмонда Карвера за тумачење на часу српског као страног језика. Међутим, имајући у виду да није у питању песма која је изворно на српском језику, неопходно је са једнаком пажњом пронаћи погодан превод – онај који ће на најбољи начин, а у складу са амбицијама ученика и њиховим језичким знањем, одговарати наставним циљевима. Поређењем превода које су начинили Флавио Ригонат (Karver 2017) и Милош Комадина (Карвер 1994) уочили смо да у лексичком смислу одступања и разлике не утичу значајно на разумевање текста. Међутим, наша одлука је превагнула у корист превода Флавија Ригоната, због употребе глаголских времена. Наиме, док је преводилац Милош Комадина (Карвер 1994: 22) последњи стих превео у аористу („Ја то рекох”); Флавио Ригонат (Karver 2017: 104) је, према свом језичком осећању, за исти стих употребио перфекат („Рекао сам то”). Будући да смо ову наставну јединицу намерили и за Б1 ниво знања, када ученици још увек нису упознати са аористом, задатке смо осмислили према наведеном преводу. Међутим, дескрипторима<sup>3</sup> је предвиђено да се аорист усваја на Б2 нивоу, што налаже

3 <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs/files/description/B2%20level%20description%20-%20Serbian.pdf>,

да се песма може употребити и за увођење ове граматичке категорије.

Пре гласног и изражајног читања целовитог поетског дела, ученици се најпре упознају са текстом који допуњавају према датим смерницама (*йрви задатѿак*). На овај начин, појединац је све време ангажован и „превазилази тешкоће које можда има услед недовољног познавања одређених језичких јединица” (Новаковић, Божић 2022: 367). Задатак је замишљен тако да је речи или синтагме у заградама неопходно пребацити у одговарајући облик генитива. Када је у питању тематизација страха, генитив је неизоставан падеж. У студији *Научимо ѿадеже: йриручник за српски језик као сйрани*, професорка Весна Крајишник (1998: 12) наводи примере за аблативно значење генитива: „Бојим се мрака”, „Страх ме је змије”; те је и ученицима неопходно образложити како је генитив неопходан не би ли се одговорило на питања попут: *Која/чеја се йлашиши/дојиши? Плашим се/дојим се + йенийив, Сйрах ме је + йенийив*; али и: *сйрах од + йенийив*. Будући да је готово цео књижевни текст „Страх” сачињен од ових конструкција, ученици најпре путем језичког модела обраде приступају књижевном делу.

Када су у питању поједине речи, не би требало да буде потешкоћа у задатку. Међутим, одређене синтагме могу представљати граматички изазов – нпр. „полицијска кола”, будући да су *кола* средњег граматичког рода множине (*pluralia tantum*), што би требало додатно напоменути. Такође, да би овај задатак био успешно довршен, подразумева се да су ученици упознати са деклинацијом именица женског рода на консонант, које се у великом броју јављају у овој песми (ноћ, прошлост, садашњост, старост, смрт). Ради утврђивања овог типа деклинације, предлажемо и додатну вежбу (*груйи задатѿак*), путем које ће ученици препознати поменуте именице, исписати њихову промену и присетити се осталих које знају. Оне чак и тематски одговарају наставној јединици, будући да велики број именица женског рода на консонант упућује на апстрактне појмове, појаве, стања и осећања.

Након провере тачних одговора, један ученик гласно и изражајно чита песму, а потом се проверава разумевање текста – тумаче се непознате речи и њихово значење: „Разумевање текста постиже се комбинацијом лексичке компетенције ученика и његових општих граматичких знања, јер интеракција ових знања и сам текст помажу ученику да разуме и протумачи садржај одломка” (Новаковић, Божић 2022: 366–367). Подебљаним словима смо истакли речи за које верујемо да ће ученицима бити непознате или пак мање фреквентне у редовном вокабулару, због чега наредна вежба (*йрећи задатѿак*) представља спојнице: ученици повезују речи са значењем које је остварено у песми. Иако одређена лексика може бити у потпуности непозната, до значења се свеједно може доћи. На средњем нивоу учења страног језика (Б1/Б2), ученици су способни да разумеју сложеније реченичне исказе и откривају значење из датог контекста (CEFR 2020: 60).

Завршна вежба (*четврйи задатѿак*) у овом делу часа представља упоредно сагледање оригинала песме (на енглеском језику) и српског превода. Међутим, циљ се не заснива само на томе да ученици понуде другачије преводилачко решење, већ и да увиде како се одређене фразе не могу и не смеју дословно преводити

– неопходно је пронаћи њихов језички пандан.

Због тога овај задатак служи да се додатно размишља о тексту, да се увиде језичке разлике и предложе српски еквиваленти.

*Први задатак.*

Прочитај стихове песме „Страх” и допуни празнине одговарајућим обликом генитива.

Рејмонд Карвер

СТРАХ

Страх од \_\_\_\_\_ (полицијска кола) која стају пред кућом.

Страх да заспим ноћу.

Страх да не заспим.

Страх од \_\_\_\_\_ (навала прошлости).

Страх да садашњост **измиче**.

Страх од \_\_\_\_\_ (телефон) који звони у **глуво** доба ноћи.

Страх од \_\_\_\_\_ (олује) с муњама и громовима.

Страх од \_\_\_\_\_ (чистачица) са **мрљом** на образу!

Страх од \_\_\_\_\_ (пси) за које су ми рекли да не уједају.

Страх од \_\_\_\_\_ (**тескоба**)!

Страх да ћу морати да **идентификујем** тело мртвог пријатеља.

Страх да не останем без пара.

Страх да имам превише, мада људи не би поверовали у то.

Страх од \_\_\_\_\_ (психолошки профили).

Страх од \_\_\_\_\_ (кашњење) и страх да ћу стићи пре осталих.

Страх од \_\_\_\_\_ (рукопис) моје деце на ковертама.

Страх да ће она умрети пре мене, и да ћу осећати кривицу.

Страх да ћу морати да живим са мајком у њеној старости, и мојој.

Страх од \_\_\_\_\_ (**конфузија**).

Страх да ће се овај дан лоше **окончати**.

Страх да се пробудим и **откријем** да си отишла.

Страх да не волим и страх да недовољно волим.

Страх да то што волим буде погубно за оне које волим.

Страх од \_\_\_\_\_ (смрт).

Страх од \_\_\_\_\_ (предуго живљење),

Страх од \_\_\_\_\_ (смрт).

Рекао сам то.

*Други задатак.*

а) У песми се налази неколико именица женског рода које се завршавају на консонант. Пронађи их и напиши на линије.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

б) Промени ове именице по падежима.

в) Које још именице овог типа знаш, а да означавају осећања или стања човека?

*Трећи задатак.*

Повежи речи са значењем које имају у песми.

измиче	сазнати
глуво	белег
мрља	пролази
тескоба	завршити
идентификовати	забуна
конфузија	тихо
окончати	препознати
открити	немир

*Четврти задатак.*

Прочитај песму у оригиналу (на енглеском језику) и размисли како још можеш да преведеш обележене изразе.

Raymond Carver

FEAR

Fear of seeing a police car *pull into the drive*.

Fear of falling asleep at night.

Fear of not falling asleep.

Fear of the *past rising up*.

Fear of the *present taking flight*.

Fear of the telephone that rings in the dead of night.

Fear of electrical storms.

Fear of the cleaning woman who has a *spot on her cheek!*

Fear of dogs I've been told won't bite.

Fear of *anxiety!*

Fear of having to identify the body of a dead friend.

Fear of *running out of money*.

Fear of having too much, though people will not believe this.

Fear of psychological profiles.

Fear of being late and fear of arriving before anyone else.

Fear of my children's handwriting on envelopes.

Fear they'll die before I do, and I'll feel guilty.  
Fear of having to live with my mother in her old age,  
and mine.  
Fear of *confusion*.  
Fear this day will end on *an unhappy note*.  
Fear of waking up to find you gone.  
Fear of not loving and fear of not loving enough.  
Fear that what I love will prove lethal to those I love.  
Fear of death.  
Fear of living too long.  
Fear of death.  
I've said that.

#### 4. Средишњи део часа – разговор о песни

*Пейти загајак.*

1. Како се осећаш док читаш песму „Страх” Рејмонда Карвера? О којим осећањима она говори? Који страхови ти делују необично? Да ли у тексту препознајеш и своје страхове? Које?

2. У песни се спомињу прошлост и садашњост – они упућују на страх од времена. Зашто се људи често плаше будућности? Како можемо да утичемо на своју будућност? Приметићеш да се у стиховима страх од смрти понавља два пута. Како то разумеш?

3. Песничке слике приказују различита психолошка стања – која од њих препознајеш? Када смо уплашени, често се појављују и одређени физички симптоми. Шта ти осећаш када се уплашиш? Како реагујеш у тим тренуцима? Како превазилазиш своје страхове?

4. Страхови могу бити и културолошки одређени – они су део културе једног народа. На пример, људи у Србији често кажу да се „плаше” промаје. Шта је промаја? Да ли ова врста страха постоји у твом језику и народу? Који страх је типичан за твоју земљу?

5. Погледај форму и стил ове песме. Шта примећујеш? Стихови песме су представљени као списак са много понављања. Како то тумачиш?

Треба имати на уму да се приликом разговора о песни као један од страхова може издвојити и, мада се не помиње у самом тексту, језичка анксиозност – психолошко стање које се јавља код појединих људи док уче страни језик. Уколико ученици не помену овај облик страха, професор може иницирати разговор о њему, не би ли се боље упознао са изазовима са којима се његови ученици сусрећу приликом савладавања српског језика. Радмила Сузић (2016: 348) истиче како је језичка анксиозност „једна од најважнијих емоција која утиче на процес учења страног језика”, те је важно осветлити и овај облик страха. Професор може имати кључну улогу у његовом превазилажењу – охрабривање ученика да говоре о својим страховима, да слободно учествују у наставном процесу, без бојазни да ће направити језичку погрешку – тек је један (али веома значајан) корак у превазилажењу језичких баријера.

5. Страх и *Шта ако?*

У нешто измењеном облику, поједини стихови Карверовог „Страх“ могу постати и добре граматичке вежбе. Страхови и кондиционали свакако да имају нешто заједничко – неретко се своде на хипотетичке ситуације и питање *Шта ако?* Због тога се ова граматичка јединица може усагласити са потенцијалним исходима које нуди књижевно дело, те другачија формулација стихова (према моделу: Ако + презент – футур I) представља погодну вежбу за условне реченице – тачније, реални услов у будућности.

*Шести задатак.*

Доврши следеће реченице, као у примеру.

*Ако не заспим ноћас, сутра ћу бити веома уморан.*

1. Ако заспим ноћас, \_\_\_\_\_.
2. Ако полицијска кола стану испред моје куће, \_\_\_\_\_.
3. Ако се стално присећам прошлости, \_\_\_\_\_.
4. Ако телефон зазвони током ноћи, \_\_\_\_\_.
5. Ако закасним, \_\_\_\_\_.
6. Ако се овај дан заврши лоше, \_\_\_\_\_.
7. Ако се пробудим и схватим да си отишла, \_\_\_\_\_.
8. Ако живим превише дуго, \_\_\_\_\_.
9. Ако останем без новца, \_\_\_\_\_.
10. Ако видим олује са муњама и громовима, \_\_\_\_\_.

## 6. Завршни део часа – стваралачке активности

Завршни део часа усредсређен је на подстицање креативности, побољшање језичког израза и писмене продукције, што се постиже стваралачким активностима. Наиме, ученици извлаче цедуљу на којој је исписана одређена емоција: срећа, радост, нада, узбуђење, туга, бол, бес, страх итд. У складу са задатим појмом, пишу сопствену песму – према узору на текст који су током часа обрађивали. Уколико на часу нема довољно времена да се активност успешно доврши, она се може наставити и код куће, као домаћи задатак – при чему је дозвољено користити и различита помагала: уџбенике, речнике, текстове на српском језику. Стваралачке активности у настави српског као страног језика немају само лингвистичку намену, већ повољно делују и на радозналост ученика, оснажују њихове идеје, негују слободу изражавања и отварају простор за иновативност.

## 7. Закључак

У настојању да на часу српског као страног језика успешно обрадимо тему страха и то посредством књижевног дела, представили смо неколико наставних активности које се могу реализовати приликом читања и тумачења песме „Страх“ Рејмонда Карвера – од асоцијација, лексичко-граматичких задатака, плодноне дискусије и разговора о прочитаном, све до писмене продукције као крајњег стваралачког исхода и примене стечених знања. Током часа смо пратили два модела обраде књижевног дела – језички и модел личног развоја (Стаменковић 2020: 503)

и тежили ка томе да њиховом наизменичном употребом побољшамо компетенције ученика: не само у домену језика, већ и на плану индивидуалног напретка, који би подстакао даља размишљања о једној сложеној али универзално људској теми. Књижевно дело у настави српског као страног језика тиме се издвојило својим многоструким и сврсисходним потенцијалима, што потврђује да су од великог значаја намере да се његова употреба устали у наставној пракси.

#### Цитирана литература

- Brković (2015): Brković, Ivana (2015). Književnost i emocije – istraživačke smjernice. *Historijski zbornik*, god. LXVIII, br. 2, str. 403–408.
- ZEO (2003): *Zajednički evropski okvir za žive jezike*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crna Gora.
- Крајишник (1998): Крајишник, Весна (1998). *Научимо њадеже: љруручник за српски језик као страни*. Београд: Фото Футура.
- Крајишник, Весна, Небојша Маринковић, Никица Стрижак & Биљана Николић. Б1 Писмени део испита, Б1 Усмени део испита. <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs/files/description/B1%20level%20description%20-%20Serbian.pdf>, приступљено 28. 6. 2024.
- Крајишник, Весна, Небојша Маринковић, Никица Стрижак & Биљана Николић. Б2 Писмени део испита, Б2 Усмени део испита. <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs/files/description/B2%20level%20description%20-%20Serbian.pdf>, приступљено 28. 6. 2024.
- Карвер (1994): Карвер, Рејмонд (1994). *Страх. Песме*, прев. Милош Комадина. Нови Сад: Матица српска, Београд: Цицero, Земун: Писмо.
- Karver (2017): Karver, Rejmond (2017). *Strah. Svi mi: sabrane pesme*, prev. Flavio Rigonat. Beograd: LOM, Caligraph.
- Новаковић, Божић (2022): Новаковић, Ана & Марија Божић (2022). Употреба књижевног текста у настави српског као страног језика (пример обраде). У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси V*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 359–372. <https://doi.org/10.18485/ssjtip.2023.5.ch28>
- Türker (1991): Türker, Faruk (1991). Using "Literature" in Language Teaching. *Nacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, p. 299–305.
- Пипер, Драгићевић, Стефановић (2005): Пипер, Предраг, Рајна Драгићевић & Марија Стефановић (2005). *Асоцијативни речник српскога језика (I део; од стимулуса ка реакцији)*. Београд: Београдска књига, Службени лист СЦГ, Филолошки факултет у Београду.
- Стаменковић (2020): Стаменковић, Сава (2020). Књижевност у настави српског као страног језика. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 502–509.
- Suzić (2016): Suzić, Radmila (2016). Jezička anksioznost i anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku u razrednoj situaciji. *Методички вјидици*, стр. 347–363.
- Турњанин Николопулос (2020): Турњанин Николопулос, Биљана (2020). Књижевни текст у настави српског као страног језика. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 511–521.
- Carver (1998): Carver, Raymond (1998). *Fear. All Of Us: The Collected Poems*. New York: Alfred A. Knopf.
- CEFR (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,*

Sara Z. Arva

THEMATIC EXPLORATION OF FEAR THROUGH LITERATURE  
IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE*Summary*

The purpose of this research was to present a teaching model that demonstrates how a literary work can be used to initiate a conversation about fear and the emotions that accompany it. By reading, interpreting, and linguistically analyzing the poem "Fear" by Raymond Carver in Serbian as a foreign language class, multiple benefits can be achieved: students enrich their lexical and semantic knowledge, practice various grammatical units, and enhance their communicative skills. The literary work stands out as a suitable linguistic model that, with its complex expression, style, and metaphorical function, additionally stimulates students' interest and improves their motivation to participate in educational activities. Although the poem "Fear" does not belong to the Serbian cultural heritage, it thematizes a universal human feeling, so an appropriate choice of translation (alongside the original version in English – the most common pivot language) can be recommended for use in teaching Serbian as a foreign language at the intermediate level (B1/B2). Besides its complex linguistic achievements, the poetic text also has its literary-artistic function in teaching: the reader becomes emotionally engaged and uses imagination to inspire creative activities. Therefore, this research highlights how Carver's poem "Fear" can be successfully analyzed in Serbian as a foreign language classes when discussing the theme of fear, in a way that comprehensively considers its linguistic and interpretative potentials.

*Keywords:* teaching Serbian as a foreign language, literature in teaching Serbian as a foreign language, correlation of language and literature, emotions, fear



**Јелена М. Павловић Јовановић<sup>1</sup>**

Универзитет у Крагујевцу  
Центар за научноистраживачки рад  
<https://orcid.org/0000-0002-4399-7360>

**Александра Д. Милисављевић**

S(erbian) Corner  
<https://orcid.org/0009-0002-5972-0849>

## ПРАКТИЧНА НАСТАВА АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВНОГ СТИЛА НА УНИВЕРЗИТЕТУ – ПРИМЕР СТУДЕНАТА ИЗ ПОЉСКЕ<sup>2\*\*</sup>

Циљ рада јесте испитивање практичних аспеката наставе административно-правног стила српског језика као страног код пољских студената. То је била двочасовна радионица о писању радне биографије и мотивационог писма која је спроведена на Институту за словенске језике Филолошког факултета Универзитета у Вроцлаву (Пољска). У питању су студенти мастер студија српске и хрватске филологије. Рад се састоји из два дела. Први је методичка анализа начина на који је спроведена радионица, а други део чини анализа продуката рада студената, спроведена квалитативном дескриптивном методом и методом анализе садржаја. Закључак рада јесте да су студенти у великој мери показали владање административним стилем, уз добро владање формама мотивационог писма и радне биографије, чему су допринели и повратни коментари предавача. Овај начин рада показао се као ефикасан метод усвајања практичних пословних и комуникационих вештина код студената на напредном нивоу. С друге стране, код одређених студената примећене су грешке како у форми докумената, тако и у коришћеном језику.

*Кључне речи:* српски као страни, универзитетска настава, административно-правни стил

### Увод

У савременој настави српског као страног језика као значајан издваја се комуникативни метод, преко кога се развија комуникативна компетенција (Кончаревић 2004: 181). Комуникативна компетенција подразумева и познавање функционалних стилова српског језика. Обухвата два аспекта: лингвистички и социолингвистички (Кончаревић 2004: 181). Док први аспект обухвата познавање језичких законитости на свим језичким нивоима, социолингвистички аспект се односи на „оптимално одабирање језичких облика и начина изражавања у зависности од услова у којима се одвија говорни чин (ситуација, комуникативни циљ, интенција говорника, социјална и функционална улога комуниканата, њихови узајамни односи и сл.)” (Кончаревић 2004: 181). Стилистичка компетенција студената српског

<sup>1</sup> [jelena.pavlovic@filum.kg.ac.rs](mailto:jelena.pavlovic@filum.kg.ac.rs)

<sup>2</sup> Ово истраживање финансирано је кроз Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2024. години број 451-03-66/2024-03/ 200198.

као страног обухвата: (а) теоријска знања о одређеном функционалном стилу; (δ) практична знања у вези са анализом текстова различитих функционалних стилова; (в) вештине разумевања, продуковања и превођења текстова различитих функционалних стилова (Кончаревић 2004: 183).

Административни стил обухвата правну и законодавну делатност, као и писану и усмену комуникацију појединаца, тела, установа и државних органа (Тошовић 2002: 356). Дели се на законодавно-правни, пословни, дипломатски, индивидуално-потврдни и кореспонденцијски (Тошовић 2002: 356)<sup>3</sup>. Основна му је функција преношења информација (функција саопштења) (Тошовић 2002: 357). У питању је „толико [...] стандардизована, клиширана форма да се поједини видови могу попуњавати као укрштеница” (Тошовић 2002: 356). Основни вид реализације правног стила је документ. Према Марини Катнић-Бакаршић (2000: 88), одликују га прецизност, тачност и фактографија. Стилска грешка је преносити особине овога стила у друге функционалне стилове (Кликовац 2008: 127–129), на шта треба скренути пажњу и студентима српског као страног.

### Теоријско-методолошки аспекти рада

Једна од вештина важна за добро владање лингвистичком и социолингвистичком компетенцијом јесте и савладавање различитих типова функционалних стилова како на теоријском плану (познавање карактеристика одређених функционалних стилова), тако и на практичном плану (способност продукције и разумевања жанрова у оквиру функционалних стилова) (Кончаревић 2004: 181). У том смислу аутори се залажу за укључивање текстова који припадају различитим функционалним стилима као што су књижевноуметнички (Анђелковић 2011; Вељковић Станковић 2016; Несторовић 2016; Перишић 2016; Смолска 2002) или новинарски (Дурбаба 2004) у наставу српског језика као страног.

Усвајање знања о различитим функционалним стилима подразумева и укључивање аутентичних текстова у наставни процес (Мркаљ 2016: 367; Перишић 2017: 238–241). Упознавање ученика/студената са аутентичним текстовима посебно је важно за административно-правни стил, са којим ће се они сусретати у свакодневном животу. Зона Мркаљ (2016: 358–359) истиче могућност реализовања стилских вежби на часовима на којима се уводе такозвани комуникацијски текстови као што су: пословни или службени текст, молба, жалба, позивница, захвалница, честитка, писмо, телеграм, животна и радна биографија. На овај начин ученици се упознају са карактеристикама административно-правног стила, посебно бирократског језика, као и са типичним синтаксичким структурама присутним у одређеном жанру (Мркаљ 2016: 358–359).

Учење српског као страног језика на напредним нивоима укључује и усвајање одређених меких и пословних вештина потребних за сналажење у савременом свету (Спасић 2021: 243). Пословна комуникација остварује се у усменој и у писменој форми, у оквиру строго формалног стила, али и у неформалним формама (Спасић 2021: 243). Ауторка подвлачи значај додатних специјализованих обука и курсева посебно посвећених административно-правном функционалном стилу

<sup>3</sup> Марина Катнић-Бакаршић (2000: 91) издваја законодавно-правни, друштвено-политички, дипломатски, пословни и персонални подстил.

(Спасић 2021: 244). На другом месту, ауторка наглашава значај сталног стручног усавршавања и самообразовања студената српског као страног који се не односе само на њихову лингвистичку компетенцију, већ и на друге вештине потребне у савременом свету (Спасић 2022: 203). Ми се слажемо са запажањем ауторке да је студентима српског као страног неопходно стицање практичних вештина, које им умногоме могу олакшати тражење посла (Спасић 2022: 204). Ово је посебно важно за студенте који ће радити у корпорацијама или у услужном сектору.

Наставом административног стила у студијама српског као страног код филолошких профила бавила се Ксенија Кончаревић. Она истиче да је потребно да студенти овладају писаном и усменом варијантом административног стила и да се оспособе за вештину превођења и самосталне продукције (Кончаревић 2004: 186). Ауторка препоручује да се студенти најпре упознају с персоналном комуникацијом, да би се касније увели законодавни, дипломатски и пословни подстил (Кончаревић 2004: 186). Настава пословног стила требало би да обухвати следеће елементе: „(а) правила обликовања, композициона схема и рубрикација одабраних типова докумената, (б) правно-биротехничку, дипломатску, економску терминологију, (в) лексику административног стила (канцеларизме), (г) типичне устаљене синтагме, моделе и конструкције” (Кончаревић 2004: 186).

Прикладно време за увођење пословне комуникације и административног стила јесу средњи ниво (Б2) и виши нивои (Спасић 2021: 244). Наставни материјали треба да буду аутентични и разноврсни, као и да обухватају различите нивое пословне хијерархије. Морају садржати различите налоге и аспекте пословне комуникације у савременом свету (Спасић 2022: 204). Посебно се истиче значај учења студената српског као страног писању пословног имејла, као најзначајнијег облика пословне комуникације у савременом свету. Треба студенте научити и формалним и садржинским правилима у вези са писањем пословног имејла, али им и указати на специфичности пословне комуникације у српском пословном окружењу (Спасић 2022: 205–206).

Радна биографија као посебан жанр административног функционалног стила обрађена је у оквиру уџбеника *Научимо српски 2*, у оквиру кога се на 90. и 105. страни налази и говорна вежба интервјуа за посао (Спасић 2021: 247). У овом уџбенику сусреће се аутентичан оглас за посао преузет из штампе (Перишић 2017: 240). Уџбеник *Сујер српски* има издвојен сегмент о интервјуу за посао (Спасић 2021: 249). У уџбенику *Више од речи* налази се формално писмо за конкурисање за посао (Спасић 2021: 250–251). У уџбенику намењеном хомогеној групи бугарских студената на нивоу Б1/Б2 (*Учебник њо србски език*) налази се за наш рад посебно важна лекција. У оквиру овог уџбеника обрађени су писање радне биографије и мотивационог писма, као и интервју и оглас за посао (Спасић 2021: 254). Јако добар специјализовани уџбеник за пословни српски језик јесте уџбеник *Business Serbian* Александра Уркома (2014)<sup>4</sup>.

Методe истраживања, корпус и истраживачка питања

Рад се састоји из два дела. Први део представља приказ двочаса српског је-

4 За анализу презентације пословне комуникације у овом уџбенику в. Спасић 2022.

зика организованог на Институту за словенске језике Филолошког факултета Универзитета у Вроцлаву у току зимског семестра 2015/2016. године. Двочас је одржан студентима мастер студија српске и хрватске филологије под менторством проф. др Хенрика Јарошевича. Други део се састоји од анализе продуката рада студената (радне биографије, мотивационог писма и пропратног писма). Корпус чини пет анонимизованих продуката рада, којима су у процесу кодирања додељени лажни иницијални. Корпусом је обухваћено укупно 15 кратких писаних материјала (пет радних биографија, пет мотивационих писама и пет пропратних писама)<sup>5</sup>. Ради заштите података студената, у раду не доносимо саме продукте рада, већ само илустративне примере. Анализа је извршена преко квалитативне анализе у комбинацији са анализом садржаја. Овај метод је већ коришћен у анализи различитих аспеката наставе српског као страног: у анализи преписке Вука Стефановића Караџића и статуса српског као страног у његово време (Новаковић 2023а), анализи вебинара као неформалне форме стручног усавршавања наставника српског као страног (Новаковић 2023б), анализи једномесечног интензивног курса српског језика (Новаковић 2023в), проучавању радних биографија предавача српског као страног на онлајн-платформама (Новаковић, Јаћимовић 2023) и другим. Служили смо се дескриптивним и експликативним методом.

Рад има следеће циљеве:

- Методичку анализу двочасовне радионице о административном стилу, усмерену на функционалне задатке писања мотивационог писма, радне биографије и пропратног писма.
- Анализу садржаја пет одабраних продуката студената (пропратно писмо, мотивационо писмо и радна биографија) у сврху утврђивања у којој мери је остварена лингвистичка компетенција (анализа фонетских, морфолошких, синтаксичких, правописних и стилистичких аспеката) и социолингвистичка компетенција (у вези с техничким уређењем и садржином пропратног писма, мотивационог писма и радне биографије).
- Анализу степена успешности примењене методологије преко анализе продуката радова студената према критеријуму овладавања жанровима административног функционалног стила (пропратно писмо, мотивационо писмо и радна биографија), а с обзиром на могућност примене у реалним животним ситуацијама.

### Методички аспекти рада

Говорећи о неформалном семинару „Српски као страни – материјали без тајни” Јоване Дељанин, Александар Новаковић наводи да овај семинар одликују:

5 Величина корпуса представља значајно ограничење у погледу уопштавања добијених резултата, међутим, због, колико је нама познато, недостатака радова који се баве конкретном писаном продукцијом писаних радова из административно-правног стила у настави српског као страног, одлучили смо се да анализирамо и продукте рада пољских студената. Постојале су спољашње околности које су утицале на величину корпуса и на немогућност да се корпус прошири: (а) први аутор рада имао је ограничен приступ пољским студентима, пошто је добијена стипендија важила само за летњи семестар 2016. године; (б) на курсу је било само девет студената, од којих је само пет урадило задатак у потпуности, те се само тај материјал могао искористити за истраживање (један студент није урадио задатак и двоје су га урадили непотпуно).

„постојање размене искуства, интеракција, заједнички рад и сложене форме комуникације међу актерима – дијалог и дискусија, односно висок степен индивидуализације и прилагођавања потребама полазника”. Ово је био и циљ радионице о административно-правном стилу, конкретно о вештини писања мотивационог писма и радне биографије, коју је у току школске 2015/2016. године организовала Јелена Павловић<sup>6</sup> за мастер студенте српске и хрватске филологије на Институту за словенске језике Филолошког факултета Универзитета у Вроцлаву. У питању је била радионица која се састојала из следећих делова: (а) предавања о административно-правном стилу, које је организовано монолошким и дијалошким методом уз помоћ паурпоинт презентације; (б) задатка у вези с писањем мотивационог писма и радне биографије за конкретан оглас на посао и слање пословног имејла у форми пропратног писма предавачу; (в) повратне информације предавача и слање побољшане верзије биографије и мотивационог писма. У питању су били студенти на вишим нивоима познавања српског језика (студенти нису тестирани за језичке нивое према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике* у тренутку одржавања радионице, али је био очекиван висок ниво познавања језика с обзиром на то да се ради о студентима мастер студија). Студенти су већином били радно активни и неки од њих су радили на пословима за које им је био потребан српски или, већим делом, хрватски језик (поседно у вези с пословима комерцијалиста, кол-центара или у туризму). Хрватски, као један од званичних језика Европске уније, значајно је утицао и на писану и усмену продукцију пољских студената у периоду када је радионица одржана, јер је постојала већа вероватноћа да ће се студенти запослити уколико познају хрватски језик. Намера предавача била је да се омогући апликативно знање, које ће студенти моћи да примене у току тражења посла. Нагласак на применљивом, не на теоријском знању, јесте једна од одлика неформалног образовања (Новаковић 2023б: 52), која се може пренети и на формално образовање, посебно у сфери припреме студената за послове које могу обављати након завршетка студија словенске филологије.

Први сусрет:

Први сусрет се састојао од предавања организованог фронтално, монолошким и дијалошким методом уз паурпоинт презентацију. Додатни материјали су укључивали видео-снимке Центра за развој каријере Универзитета у Београду<sup>7</sup>, транскрипт видео-снимака, модел радне биографије измишљене особе и модел мотивационог писма. Први сусрет трајао је деведесет минута. Након предавања, студенти су имали задатак да одговоре на конструисан оглас за посао (Прилог 1).

У току предавања студенти су били упознати са следећим садржајем у вези

6 Радионица је организована у склопу студијског боравка предавача у оквиру Еразмус+ размене на Институту за словенске језике Филолошког факултета Универзитета у Вроцлаву у току летњег семестра школске 2015/2016. године.

7 Видео-снимци и пропратни текст о припреми радне биографије, пропратног и мотивационог писма који су студентима понуђени као аутентични језички материјал (уз транскрипт видео-снимка пуштеног на радионици који је пратио вежбу слушања, а који је омогућио предавач) налазе се на сајту: <http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/registracijastudenta>.

са административно-правним стилем: врсте докумената, наративна биографија (Прилог 2, Прилог 3, Прилог 4), радна биографија (Прилог 5), мотивационо писмо (Прилог 6) и пропратно писмо (Прилог 7). Презентација је била пропраћена практичним вежбама које су имале за циљ да држе пажњу студената и да утврде степен усвојености пређеног градива.

Први сусрет је организован тако да активира све четири вештине – вештину слушања (кроз слушање и гледање видео-материјала и проверу разумевања), читања (кроз читање радне биографије и писање мотивационог писма), писања (кроз вежбања која траже ангажовање студената за писање мотивационог писма, радне биографије и пропратног писма) и говорења (кроз дебате на часу).

## Други сусрет

Структура другог сусрета односила се на давање повратне информације студентима у вези с њиховим одговором на задатак писања радне биографије и мотивационог писма. Већина студената је успешно одговорила на задатак (у другом делу рада доносимо анализу конкретних продуката студената). Један број студената, због обавеза на послу или на другим студијским програмима (већи број студената на мастер студијама студира на два или више факултета, што је у тренутку када је спроведена радионица било дозвољено у пољском систему образовања), није присуствовао првом сусрету, што је довело до одређених потешкоћа у вези са разумевањем задатка. Овај недостатак отклоњен је касније преко имејл консултација с предавачем.

### 5. Анализа продуката рада студената

У овом делу рада анализирамо анонимизирание продукте рада студената (њихове биографије и мотивациона писма). Такође, да бисмо заштитили личне податке студената, не доносимо њихове продукте, већ само њихову анализу. У неким случајевима дати су подаци важни за разумевање садржаја продуката рада. Анализа је извршена преко методе анализе садржаја према следећим критеријумима: (а) садржај пропратног писма; (б) садржај мотивационог писма и ниво усвојености граматике (фонетика, морфологија, синтакса, правопис и владање функционалним стилем); (в) садржај биографије и степен остварености задатка. Нису сви елементи анализирани у свим случајевима пошто нису сви студенти урадили комплетан задатак:

1. **Пропратно писмо:** Студенткиња није послала пропратни имејл.

2. **Мотивационо писмо:**

(а) Фонетика: Изостаје транскрипција имена, што је одлика хрватског, не српског правописа. Других фонетских грешака нема.

(б) Лексика: утицај хрватске варијанте (*lektorica, povijest, inspirati*). Лексика је на задовољавајућем нивоу, осим неуобичајене употребе глагола *познавајући* (*Poznajem koje probleme imaju ljudi*).

(в) Морфологија: Чешћа употреба инфинитива уместо конструкције *га* + презент уз модалне глаголе, што се може тумачити као утицај хрватске варијанте, али и као утицај пољског као матерњег језика студенткиње (*Kada morali naučiti nešto*). Погрешно употребљава

3. лице множине уместо 3. лице једине када не зна ко је субјекат, тј. када је субјекат непо-

знат, пример (*Uživam u tome da inspiriram nekoga da uče poljski*). Грешке у реду речи: грешки у месту енклитике у реченици (*Mislim da letnja škola će biti odlično mesto za mene*). Понегде изоставља помоћни глагол бити у перфекту (*Učenicima upoznavali leksiku, pripremali tipična poljska jela. Kada morali naučiti nešto...*). Нема запажених грешака у употреби падежа.

(г) Синтакса: Понекад јој реченице нису сасвим јасне, а не уме увек ни да их почне на исправан начин, тј. не уме да заврши исправно мисаону целину (*Rad u inostranstvu to je velika prilika za moj dalji razvoj. Jer je poljski moj materni jezik, mislim da to je velika uloga za učesnike Vaše škole*). Понекад изоставља везнике које бисмо очекивали на одређеном месту у реченици као, на пример, што изоставља очекивани везник „и” у следећим примерима: *Stekla sam novo iskustvo u nastavi poljskog jezika, baš uživam u širenju znanja poljskog jezika. Fascinira me poljska istorija, kultura i kuhinja, volim pričati o svemu što se toga tiče*.

(д) Правопис: Нема грешака у правопису. Запажена је употреба великог слова у персирању. *Verujem da će Vaša organizacija imati koristi od moje fascinacije Poljskom*.

(ђ) Стилски аспекти: Адреса је на погрешном месту. Недостаје уводно обраћање. Писмо је доста кратко и неразвијено.

3. **Радна биографија:** Лоше организована, с помешаним одељцима. Јављају се грешке у писању датума. У одељку о језицима недостаје ниво познавања језика и језичке вештине. Оскудно написана биографија с формалним недоследностима.

#### Табеларни приказ 1. *Задаћак сџуденџикиње Р. Л.*<sup>8</sup>

1. **Пропратно писмо:** Пропратно писмо написано по траженим захтевима.

2. **Мотивационо писмо:**

(а) Фонетика: Без грешака на фонетском нивоу. Јављају се повремене грешке у куцању. Називи школа у којима је радила дају се нетранскрибовано, у енглеској варијанти.

(б) Лексика: Ретко је приметан утицај хрватске варијанте (*asistentica, životopis*).

(в) Морфологија: Нису запажене морфолошке грешке.

(г) Понегде се поткраде грешка у реду речи: *као на за Primer* уместо исправног *као на пример за* или као у примеру *Osим toga da što sam maternji govornik poljskog jezika*.

(д) Правопис: Нису запажене правописне грешке.

(ђ) Стилистика: Јако добар одговор на задатак. Одговара административном стилу, писмено је, уредно, има солидну структуру. На пример, има уводно обраћање, представљање, разлог пријаве, образовање, искуство, квалификације, додатне пожељне особине којима се препоручује као ваљан кандидат, уме добро да истакне важне особине за позицију, али и да укаже на оно што је послодавцу важно код кандидата. На крају се уљудно захваљује и лепо се одјављује.

3. **Радна биографија:** Јако добро урађен задатак. Технички уједначена и добро форматирани, на званичном обрасцу. Постоје ситније грешке у структури (радно искуство и биографија дати су хронолошки, уместо по обрнутом хронолошком реду). Добра ствар је то што је у делу о познавању језика коришћен *Заједнички европски оквир за учење живих језика*.

Напомена: Задатак ове студенткиње похваљен је као најбољи.

#### Табеларни приказ 2. *Задаћак сџуденџикиње М. О.*

1. **Пропратно писмо:** Постоји, али изостаје уводно обраћање у имејлу.

2. **Мотивационо писмо:**

(а) Фонетика: Грешке су ствар немара или непажње, јер се не запажају системске грешке. Повремено грешки у фонетизму (*poljskog*).

8 У питању су лажни иницијални додељени радовима у процесу кодирања.

(б) Лексика: Лексика је на завидном нивоу, уз повремене грешке (*Bila bi to takođe dobra mogućnost savršenja tog srpskog jezika* уместо *усавршавања*).

(в) Морфологија: Повремено греши у употреби паукалних синтагми. Спорадично изоста- вља помоћни глагол бити у перфекту: *uvek podsticala, gde pomagala*. Влада добро потенци- јалом (*Rad u Vašoj školi za mene bi bio odličan početak mog radnog puta kao nastavnik srpskog ili poljskog jezika(a)*).

(г) Правопис: Уме да погреша код великог и малог слова *Studentkinja Diplomskih studija Srpskog jezika*.

(д) Стилистика: Показује добро владање овим функционалним стилем. Познаје добро форму мотивационог писма: у првој реченици говори јасно шта је циљ њеног писма (да се пријави на конкурс) и одмах исказује љубав према материји којом би се на радном ме- сту бавила (српски језик). Уме да се представи у добром светлу, да истакне своје богато искуство, без устежања, а врло професионално она истиче своје добре особине (каже да је амбициозна, да јој је учење и подучавање страних језика страст, тврди да је добра када ради под стресом и сл.).

**3. Радна биографија:** Студенткиња је добро одговорила на задатак, уз појединачне пропу- сте у вези с техничком организацијом биографије.

### Табеларни приказ 3. *Загатак сџуденџкиње Н. Х.*

**1. Пропратно писмо:** Без уводног обраћања. Није урађено у складу са задатком.

**2. Мотивационо писмо:**

(а) Фонетика: Нису запажене фонетске грешке.

(б) Лексика: Јако добар и јако развијен лексички фонд, у складу с функционалним стилем.

(в) Морфологија: Нису запажене морфолошке грешке.

(г) Синтакса: Реченица веома развијена, без грешака у самом реду речи, осим на поједи- ним местима типа: *Verujem da moje dosadašnje radno iskustvo me kvalifikuje za široki opseg radnih aktivnosti* (где имамо неубичајен ред речи).

(д) Правопис: Запажене су правописне грешке у употреби великог и малог слова: *U julu 2011. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Vroclavu završila sam Master studije Germanske filologije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Vroclavu. Trenutno sam student završne godine Master studija Srpske i hrvatske filologijana istom fakultetu, te Postdiplomskih studija Logistike na Ekonomskom univerzitetu u Vroclavu.*

(ђ) Стилистика: Одличан вокабулар и одлично владање функционалним стилем. У стил- ском смислу је овде занимљива употреба везника *ме*, која је карактеристична за мало ар- хаичнији административни стил. Писмо је адекватно конципирано: од почетног уводног дела обраћања које је коректно, преко дела о томе како је сазнала за оглас, представљања свог формалног образовања, а затим и искуства, до навођења својих добрих особина ко- рисних за позицију за коју се пријављује, до отвореног и самопоузданог представљања себе и доброг завршетка писма.

**3. Радна биографија:** У суштини је одговорено на задатак уз неколико напомена: у вези са адекватним навођењем радног искуства, навођењем нивоа познавања језика, као и повре- меним грешкама у писању датума.

Напомена: Студенткиња због обавеза на другим студијским програмима није присуство- вала уводном часу, те отуда потичу грешке и недоследности у задатку, који је иначе урађен на јако високом нивоу.

### Табеларни приказ 4. *Рад сџуденџкиње М. Б.*



1. **Пропратно писмо:** Без уводног обраћања у имејлу.

2. **Мотивационо писмо:**

(а) Фонетика: Фонетске грешке под утицајем македонског језика и правописа (*искажајши, срдечно, Скојје, њецејционер* уместо *рецејционер*).

(б) Лексика: Јако оскудна.

(в) Морфологија:

Запажене грешке у употреби падежа под утицајем македонског језика и дијалекта српског језика коме је била изложена (призренско-тимочки):

- после глагола *сћећи* треба акузатив, а она је написала *сћекла сам њедајошкој искусива*;
- локатив – *док сам две године радила на њозицију* уместо *на њозицији, у ваши лејњи школи*;
- датив – *Предавала сам децом српски језик*, где је ставила инструментал уместо датива;
- генитив – не уме да употреби после прилога *мнојо* генитив, већ каже *имам мнојо њозијивно знање из...*

Запажене грешке у употреби глаголских времена:

- погрешно мењање глагола *мојивисаши* у презенту, као на пример *мојивисам* уместо *мојивишем*;
- Греша у коришћењу помоћног глагола *бији* у потенцијалу, као у примерима *овим њушем желела би Вам се њредсјавиши* или у примеру *зајо би волела* уместо *дих волела*: *Мој циљ је да мојивисам шио више ученика да би училе српски језик и ја њримењивали шио више.*

(г) Синтакса: Има доста синтаксичких грешака. Реченице су кратке и неразумљиве и не одговарају напредном нивоу. Доста греша у употреби енклитика: *здој њоја њријављујем се, и ја њримењивали шио више.*

(д) Правопис: Греша у писању великог и малог слова (*сјудије Српској и Хрватској језика*).

(д) Стилистика: Писмо је оцењено ниском оценом. Показује слабо владање функционалним стилем. Буквално су преузете реченице из датог модела. Изостају важни сегменти формалног писма, као што су уводно обраћање, потпис и датум.

3. **Радна биографија:** Бољи је одговор него у случају мотивационог писма. Постоје грешке у организацији, писању датума, одређени делови писани су на енглеском језику.

Напомена: Ова студенткиња није завршила основне студије филологије, већ се пребацила с другог факултета. Има српско порекло (иако је матерњи језик македонски). Све ово је довело до тога да је њено познавање језика ниже него што се очекује од студената пете године.

Табеларни приказ 5. *Задатак сјуденјкиње Ј. С. (мајерњи језик – македонски, није филолој њо основном образовању)*

У глобалу, студенти су добро одговорили на постављене задатке и, уз појединачна одступања, показали задовољавајуће владање административним стилем у жанровима пропратног писма, мотивационог писма и радне биографије.

### Закључак

У раду смо се бавили анализом практичних аспеката наставе функционалне стилистике на примеру радионице о административно-правном стилу. Радионица

је спроведена на Институту за словенске језике Филолошког факултета Универзитета у Вроцлаву у току школске 2015/2016. године. У питању је радионица која је спроведена код студената пете године мастер студија српске и хрватске филологије на Институту за словенске језике Филолошког факултета Универзитета у Вроцлаву. Значај упознавања са овим типом реализације часова у вези са административно-правним стилем вишеструк је. Први је тај што се студенти упознају са најважнијим теоријским аспектима писаних жанрова административно-правног стила које ће сусретати у свом даљој каријери (радна биографија, мотивационо писмо, пропратно писмо). Радионица је заснована на аутентичном материјалу и развија све четири језичке вештине (слушање, говорење, читање и писање). Студенти проширују свој вокабулар лексиком која се среће у огласима за посао. Поред тога што развијају своје лингвистичке вештине, студенти имају прилику да вежбају и своју социолингвистичку компетенцију и да развијају своје меке вештине. Истраживање је потврдило да је најбољи период за усвајање ових типова знања виши ниво познавања језика и да је добро овладавање језичким вештинама бар на средњем нивоу предуслов да би се организовао овај тип часа. Методичке импликације за наставну тему административно-правног стила у оквиру српског језика као страног на вишим нивоима јесу следеће : (а) потребно је у наставу увести и радионичарски тип наставе, који подразумева и интерактивна предавања и симулацију реалне животне ситуације; (б) потребно је у наставу укључити аутентичне материјале и аутентичну лексику, актуелну у тренутку у коме студенти уче и када почињу да траже посао; (в) посебан акценат треба ставити на проверу писане продукције у оквиру административно-правног стила; (г) у реализацију овог типа наставе може се укључити и асинхрона дигитална комуникација (на пример, писање пословног имејла). У односу на тренутак када је истраживање спроведено потребно је укључити у наставу и познавање комуникације у оквиру друштвених мрежа (посебно линкдина), познавање актуелне пословне терминологије и савремених жанрова пословне комуникације, указивање на значај дигиталних и меких вештина у пословном свету, вежбање онлајн интервјуа преко различитих платформи и тако даље. Због сталног развоја како административно-правног стила, тако и тржишта рада, неопходно је стално усавршавати наставу и освежавати је актуелним темама и вокабуларом, што ће директно користити студентима у њиховој професионалној каријери.

#### Цитирана литература

- Анђелковић (2011): Анђелковић, Сава (2011). Текстови српских песника и драмских писаца од катедре до сцене, у: Весна Крајишник (ур.). *Српски језик као страни језик у теорији и пракси: темејски зборник радова 2*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 335–341.
- Вељковић Станковић (2016): Вељковић Станковић, Драгана (2016). Коришћење хумористичких текстова у настави српског као страног, у: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси: темејски зборник радова 3*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 333–346.
- Дурбаба (2004): Дурбаба, Оливера. Новински текстови у настави српског језика као страног. *Научни саставак слависта у Вукове дане*, 32/1, 271–278.
- ЗЕОЖЈ (2003): *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*, превели Д.

- Vogojević i sar., Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Кончаревић (2004): Кончаревић, Ксенија (2004). Функционална стилистика у настави српског језика као страног (филолошки профили). *Научни састџанак славистиџа у Вукове дане*, 32/1, 182–191.
- Катнић Бакаршић (2007): Katnić Bakaršić, Marina (2007). *Lingvistička stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.
- Кликовац (2008): Klikovac, Duška (2008). *Jezik i moć: ogledi iz sociolingvistike*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Мркаљ (2016): Мркаљ, Зона (2016). Коришћење различитих типова текстова у настави српског језика као страног, у: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и ѝракси: темајски зборник радова 3*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 357–377.
- Новаковић (2023а): Новаковић, Александар (2023а). Кажипут Вука С. Караџића у настави српског као страног језика. *Зборник Мајице српске за књижевности и језик*, LXXI, св. 1–3, 784–802. DOI: [https://doi.org/10.18485/ms\\_zmskij.2023.71.3.6](https://doi.org/10.18485/ms_zmskij.2023.71.3.6).
- Новаковић (2023б): Новаковић, Александар (2023б). Вебинар Српски као страни: материјали без тајни као вид неформалног образовања предавача српског као страног. *Окџоих, Часојис Одјељења за српски језик и књижевности Мајице српске – Друштво чланова у Црној Гори*, XIII/14, 47–55.
- Новаковић, Јаћимовић (2023а): Новаковић, Александар, Јаћимовић, Јована (2023а). О једномесечном интензивном курсу српског као страног на Филозофском факултету Универзитета у Нишу. *Наше стварарење*, LXX, 1–4, 251–273.
- Новаковић, Јаћимовић (2023б): Новаковић, Александар, Јаћимовић, Јована (2023б). Радне биографије предавача српског као страног на онлајн-платформи Препли. *Годишњак за српски језик*, 41–56, DOI: <https://doi.org/10.46630/gsrj.21.2023.03>.
- Несторовић (2016): Несторовић, Зорица. Књижевни текстови у настави српског као страног (примери обраде). Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и ѝракси: темајски зборник радова 3*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 347–355.
- Перишић (2016): Перишић, Јелена. Употреба књижевног текста у настави (српског као страног језика). *Мејодички видици*, 7, 255–276. DOI: <https://doi.org/10.19090/mv.2016.7.255-276>.
- Перишић (2017): Перишић, Јелена. Аутентичност текстова у настави српског као страног језика на вишим нивоима учења. *Мејодички видици*, 8, 233–249. DOI: <https://doi.org/10.19090/mv.2017.8.233-249>.
- Смолска (2002): Смолска, Аделајда (2002). Улога текстова у изучавању српског језика као страног. *Научни састџанак славистиџа у Вукове дане*, 30/1, 231–236.
- Спасић 2021: Спасић, Наташа (2021). Унапређиварење писане комуникације студената српског као страног језика у административном функционалном стилу, у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић, *Савремена ѝроучавања језика и књижевности*, година XII, књ. 1, Зборник радова са XII научног скупа младих филолога Србије, одржаног 26. септембра 2020. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 243–260.
- Спасић (2022): Спасић, Наташа (2022). О вертикалној и латералној комуникацији у административном функционалном стилу (на примеру из уџбеника *Business Serbian*), у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић, *Савремена ѝроучавања језика и књижевности*, Зборник радова са XIII научног скупа младих филолога Србије, одржаног 10. априла 2021. на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, год. XIII, књ. 1.

Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 203–211.

Тошовић (2002): Тошовић, Бранко (2002). *Функционални сџилови*. Београд: Београдска књига.

Урком (2014): Urkom, Aleksandar (2014). *Business Serbian*, Coursebook for language learners with audio material. URKOM Publisher.

Jelena M. Pavlović Jovanović

Aleksandra D. Milisavljević

## PRACTICAL TEACHING OF ADMINISTRATIVE AND LEGAL REGISTERS AT A UNIVERSITY LEVEL – A CASE STUDY OF POLISH STUDENTS

### Summary

The aim of this paper is to study the practical aspects of teaching administrative and legal registers of Serbian as a foreign language at a Polish university. We organized a two-hour workshop that handled the topic of writing a CV and motivational letter. The workshop was conducted at the Institute for Slavic Languages at the Faculty of Philology, University of Wrocław (Poland). The participants were students of master's studies in Serbian and Croatian philology. The paper consists of two parts. The first part focuses on the methodological aspects connected with the organization of the workshop, while the second part centers on the analysis of the products that were the end results of the students' efforts. This analysis was conducted via the qualitative-descriptive method and the method of content analysis. We can conclude that the students demonstrated a strong command of the administrative register. They had a firm grasp of the format of the motivational letter and the CV, whereby the feedback the students got from the tutors contributed greatly to their understanding. This way of teaching proved itself to be effective when students were endeavoring to acquire practical business and communication skills. On the other hand, in a certain number of students we noted mistakes that were traced down to both the format of the document and the language that was employed.

*Keywords:* Serbian as a foreign language, University education, administrative and legal registers

### Прилози

**Конкурс**

Летња школа страних језика „Научи језике” у Београду расписује конкурс за наставнике. Услови:

- Дипломац или студент завршне године одговарајућег филолошког смера
- Енглески језик (бар Б1 ниво, пожељан Б2 или виши) и српски језик (ниво Б2 или виши), пожељно знање и другог страног језика
- Претходно искуство у предавачком раду (за предаваче) или у организацији (за организаторе)
- Креативност, иновативност, жеља за стручним усавршавањем, жеља за радом у активном и динамичном окружењу

Потребна документа за конкурсисање: CV, мотивационо писмо

### Прилог 1. Ојлас за јосао

### Наративна биографија – корисни изрази

○

<input type="checkbox"/>	<b>Рођен/а је...</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Дипломирао/ла је као...</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Завршио/ла је основну/средњу школу у...</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Радио/ла је као...</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Боловао/ла је као...</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Био/ла је специјалиста/колектор/демонстратор/део тима (пројекта)</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Био/ла је запослен/а као</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Био/ла је ангажован/а као.../Био/ла је укључен/а у...</b>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Објавио/ла је, написао/ла је, објавио/ла је рад...</b>	<input type="text"/>

Прилог 2. Вокабулар за наративну биографију

### Наративна биографија – вежба

○

Ивана Јовановић \_\_\_\_\_ у Београду 3. маја 1985. године.  
 \_\_\_\_\_ на Фармацеутском факултету у Београду, где  
 \_\_\_\_\_ звање магистар фармације. Докторске студије на истом  
 факултету \_\_\_\_\_ 2011. године. \_\_\_\_\_ у више апотека  
 ланца „Бену“. У току рада посебно се \_\_\_\_\_  
 концепта „отворене апотеке“. Од 2013. године \_\_\_\_\_ као  
 сарадник у настави на Медицинском факултету у Крагујевцу на  
 предмету Фармакологија. \_\_\_\_\_ је на пројекту „Лек –  
 пријатељ пацијента“, који постоји у оквиру Министарства здравља  
 Републике Србије.

Прилог 3. Вежба наративне биографије

### Питања у вези са видеом

○

1. Наведи три ствари које CV треба да садржи:  
\_\_\_\_\_
2. Наведи три ствари које CV не треба да садржи:  
\_\_\_\_\_
3. Допуни реченицу: Наш CV се пише у \_\_\_\_\_  
и све се наводи \_\_\_\_\_.
4. Напиши сажетак видеа у три реченице:

Прилог 4. Вежба слушања уз наративну биографију

### Вежбање

На основу наративне биографије напиши рубрику „Радно искуство“:

По завршетку факултета положила сам испит за лиценцу (2005). Радила сам као фармацеут у апотеци „Здравље“ у Крушевцу од 2005. до 2008. године. Продавала сам лекове, водила сам магистралну јединицу и бринула се о набавци лекова. Од 2009. године запослена сам у апотеци „Фарма“ у Ваљеву на позицији менаџера ланца апотека. Задужена сам за пријем нових радника и за промоцију апотеке. Такође, бавим се и израдом козметичких препарата на природној бази.

Прилог 5. Вежба за радну биографију



Прилог 6. STAR техника за писање мотивационог писма

### Пропратно писмо

Поштовани господине Петровићу,

Зовем се Ана Ракић и пријављујем се за радно место лектора српског језика поводом конкурса објављеног у листу „Послови“ од 23. фебруара 2014. године.

Иако још увек немам формалног радног искуства, сматрам да ме моје искуство стечено током летњих пракси у Пољској чини добрим кандидатом за радно место. Добра репутација вашег факултета и искуство које могу стећи радом на њему мотивисали су ме да се пријавим за конкурс.

Уз пријаву прилажем: CV, потврде са летњих пракси, две препоруке и предлог плана рада.

С поштовањем,

Ана Ракић  
Улица трешања, 11 000 Београд  
062/01010101, [ana.rakic90@mail.rs](mailto:ana.rakic90@mail.rs)

Прилог 7. Пример вежбања за ироиграјно писмо

# **ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS**





**Нина Љ. Судимац Јовић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет  
Департман за србистику  
<https://orcid.org/0000-0003-2084-9258>

**КАКО СТРАНАЦ ДА ПРОНАЂЕ НАЈБОЉИ ПУТ ДА БИ ПРОГОВОРИО  
НА СРПСКОМ – СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛОЗОФСКОМ  
ФАКУЛТЕТУ У НИШУ**

(Александар Новаковић, *Кажипут: радна свеска за српски као страни језик*,  
Филозофски факултет, Ниш, 2022)

Српски као страни језик постаје све изазовнија и атрактивнија научна дисциплина која привлачи младе истраживаче да се њоме баве. Разлог томе лежи не само у повећаном интересовању странаца да науче и савладају српски језик, већ и у томе да су реалне могућности – развој информационих технологија, формирање онлајн-курсева – све веће и боље. Иако су странци још у првој половини XIX века показивали жељу да науче и овладају српским језиком, данас је број ученика – као и земаља одакле долазе, све већи. Наставници српског као страног језика имају леп, али нимало лак задатак – да помогну заинтересованим ученицима да науче наш језик и све његове лепоте. Још од периода XIX века наставници су проналазили различите приступе и методе како би странцима приближили српски језик: у потоњем периоду, све студије, расправе, чланци који су настајали садржали су резултате разноврсних емпиријских истраживања чији је био један циљ: који и какав садржај треба да обухвате уџбеници (и радне свеске) који се нуде странцима на различитим курсевима. Формирање центара за усвајање српског као страног језика умногоме је подигло свест о значају ове научне дисциплине, а странцима омогућило да се упознају не само са српским језиком већ и са нашом историјом и културом. Тако је и фебруара 2013. године формиран Центар за српски као страни и нематерњи језик на Филозофском факултету Универзитета у Нишу и тада почиње једно плодотворно раздобље у којима су наставници и сарадници имали могућности да се нађу у улози наставника српског као страног језика. Писани су разноврсни радови, студије, чланци, вршена су експериментална истраживања чији су подаци објављивани у висококатегоризованим публикацијама. Као резултат вишегодишњег и надасве посвећеног рада у Центру настао је и рукопис који је пред нама – радна свеска намењена и ученицима и наставницима којима је српски као страни језик у сфери интересовања.

Марта ове године (2024), у издању Филозофског факултета Универзитета у Нишу, објављен је рукопис *Кажипут: радна свеска за српски као страни језик*

<sup>1</sup> nina.sudimac.jovic@filfak.ni.ac.rs

Александра Новаковића. Аутор је из угла методике наставе српског као страног језика покушао да на модеран и савремен начин сачини радну свеску која ће бити од користи многим. Рукопис је настао као резултат успешног и преданог рада аутора са странцима, а што је најважније – написан је на основу емпиријског искуства и садржи све оне корисне јединице које су заиста потребне ученицима. Књига је, према речима аутора, намењена пре свега студентима који желе да се ближе упознају са овом дисциплином, као и наставницима српског као страног језика, али и (додајемо) и свим истраживачима, лингвистима и љубитељима српског (као страног) језика.

Рукопис *Кажипут: радна свеска за српски као страни језик* броји 173 стране: састоји се из 19 поглавља – 18 лекција и део са решењима задатака. Радна свеска почиње одељком *Увод* (стр. 9–10), потом следе поглавља са лекцијама и решењима задатака (стр. 13–151), а након тога *Регистар имена и индекс појмова* (стр. 151–157), поглавље под називом *Из рецензија* (стр. 157–167), те *Биографија аутора* (стр. 167).

Сама структура радне свеске, као и називи поглавља, говоре да је аутор веома темељно и студиозно пришао изради рукописа: називи лекција, њихов редослед, као и садржина, показују да је пред нама заиста вредна публикација која ће бити темељ свих потоњих часова српског као страног језика. Оно што је занимљиво јесте чињеница да ова радна свеска нема пратећи уџбеник, те се (и према речима аутора) треба користити на крају часова (курса), када се обраде све наставне јединице предвиђене програмом. Задаци и радни налози који се налазе у овој публикацији представљају допуну основним уџбеницима (и радним свескама) који ће помоћи наставницима да још боље приближе одређене наставне јединице ученицима, односно странцима – да провежбају и додатно увежбају јединице из области граматике.

Све лекције имају једноставне и кратке наслове (који садрже и знаке интерпункције) на основу којих јасно можемо уочити садржину радне свеске: 1. *Само ћирилица!* (стр. 13–19), 2. *Ко/Шта сте?* (стр. 19–25), 3. *Чије је?* (стр. 25–29), 4. *Какав је?* (стр. 29–37), 5. *Колико кошта?* (стр. 37–43), 6. *Одакле сте?* (стр. 43–51), 7. *Шта желите?* (стр. 51–57), 8. *Где сте сада?* (стр. 57–63), 9. *С ким? / Чиме?* (стр. 63–69), 10. *Коме?* (стр. 69–75), 11. *Који је дан/датум?* (стр. 75–83), 12. *Колико је сати?* (стр. 83–89), 13. *Шта (сада) радите?* (стр. 89–97), 14. *Шта сте јуче радили?* (стр. 97–107), 15. *Шта ћете радити сутра?* (стр. 107–115), 16. *Шта бисте радили?* (стр. 115–123), 17. *Верујте ми!* (стр. 123–129), 18. *Шта кажете?* (стр. 129–133).

Анализа наслова свих пописаних лекција показује да су на овај начин обухваћене све наставне јединице предвиђене нивоом А2, тј. да се лекције односе на увежбавање ћириличног писма, граматике (морфологије, пре свега) – врсте речи, падежни систем српског језика, глаголска времена и начини, као и лексике. У првој лекцији аутор посебну пажњу посвећује ортографији српског језика и гласовима које странци теже усвајају – африкатама и фрикативима, те палаталима.

У свим лекцијама задаци су конципирани тако да ученик треба да допуни реченицу, попуни табелу повезивањем појмова, упише одговарајући облик, доврши започету реченицу, препише правилно реченицу, заврши започете низове, састави

реченице на основу датих речи, одговори на питања, пронађе грешке у реченицама итд. Мноштвом разноврсних и креативних вежбања аутор изазива код ученика жељу да свакодневно комуницирају са радном свеском, радећи дате задатке: на тај начин, они су у сталној вези са српским језиком и његовим лепотама. Свака лекција садржи кључне речи и кратак подсетник који служи да подсети ученике на граматичку јединицу коју су обрађивали на часовима и која ће им бити од кључне важности како би могли да ураде задатке који им предстоје.

Оно што бисмо посебно истакли јесте естетски моменат радне свеске: свака лекција праћена је дивним фотографијама (већину њих је начинио сам аутор) и допунама у виду: *Да ли знате?*, *Послушајте!*, *Размислите!*, у којима се аутор дотиче одређених културолошких, историјских, друштвених момената: упућује читаоце да послушају одређену песму, прочитају неко дело, сазнају који је то најзначајнији рукопис писан ћириличким писмом; да се упознају са српским музичарима, писцима; са локалитетима, парковима, градовима, споменицима.

Имајући у виду све наведене чињенице можемо закључити да публикација *Кажипут: радна свеска за српски као страни језик* представља велики допринос методици наставе српског као страног језика, као и свим осталим методичким и лингвистичким дисциплинама са којима је она у блиској вези. У њој су употпуњена, обогатена и систематизована на једном месту сва практична сазнања у вези са наставним процесом у чијем центру су странци који усвајају наш језик као страни. Кроз јасан стил и обиље различитих врста материјала, аутор је саставио радну свеску која представља изванредно и вредно наставно средство којим ће се служити наставници на својим часовима широм различитих центара (не само у Нишу). На крају, још једном наглашавамо да је публикација која је пред нама вишеструко корисна, а ширина и дубина обрађених лекција указује на њен квалитет и значај. Ова радна свеска несумњиво ће бити значајна не само ученицима – странцима, већ и студентима Филозофског факултета у Нишу (који се баве овом дисциплином на мастерским студијама), као и свим осталим студентима, љубитељима и проучаваоцима методике и српског језика уопште.



## УПУТСТВО ЗА УРЕЂЕЊЕ ТЕКСТА

Радови се достављају на електронску адресу секретара часописа Александра Новаковића ([aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs)) са напоменом: „ЗА ЧАСОПИС ЛИНГВОМЕТОДИКА”.

Дужина рукописа мора бити до 36.000 карактера (са размацама).

Текст рада мора бити исписан фонтом *Times New Roman*:

1. апстракт је писан фонтом 10 јединица;
2. фусноте су писане фонтом 10 јединица;
3. основни текст рада фонтом 12 јединица;
4. литература, извори и резиме (на страном језику) фонтом 11 јединица.

Проред у читавом раду мора бити 1.15 јединица.

**Рад мора садржати све доленаведене елементе.**

### **Име и презиме аутора**

Наводе се име(на) аутора, средње слово и презиме(на).

Име и презиме домаћих аутора увек се исписује у оригиналном облику (ако се пише латиницом – са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

### **Афилијација (назив установе аутора)**

Наводи се непосредно након имена и презимена аутора. Функција и звање аутора се не наводе. У часопису се објављују само радови који имају максимално два аутора (аутора и коаутора).

### **Контакт-подаци**

Адресу или електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка, која је бројем/звездицом везана за презиме аутора. Ако је аутора више, даје се само адреса првог аутора. Назив и број пројекта, односно назив програма у оквиру кога је чланак настао, као и назив институције која је финансирала пројекат или програм наводи се у посебној напомени, која је двема звездицама везана за назив установе у којој је аутор запослен.

### **Језик рада и писмо**

Радови се објављују на српском језику (ћирилично или латиничко писмо), али и на енглеском, руском, француском и немачком језику.

### **Наслов рада/приказа**

Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима.

## Апстракт

Апстракт треба да садржи циљ истраживања, методе, резултате и закључак. Треба да има од 100 до 250 речи и да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка. Апстракт је на српском или на језику чланка. Апстракт треба да буде испод наслова рада, без ознаке *Апстракт*. У приказима се уместо апстракта наводи пуна библиографска јединица публикације.

## Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. Кључне речи дају се на оном језику на којем је написан сажетак. У чланку се дају непосредно након апстракта, са ознаком *Кључне речи*.

## Претходне верзије рада

Ако је чланак био изложен на скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде наведен у посебној напомени, при дну прве стране чланка. Не може се објавити рад који је већ објављен у неком часопису/зборнику.

## Навођење (цитирање) у тексту

Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити идентичан од почетка до краја текста. Захтева се следећи систем цитирања, преовлађујући у науци о језику:

... (Јањић 2021: 31-32)... / (в. Јањић 2021: 31-32)... / (уп. Јањић 2021: 31-32)... / Марина Јањић (2021: 31-32) сматра да... [наводнике обележавати на следећи начин: „РЕЧ/РЕЧЕНИЦА”]

## Напомене (фусноте)

Напомене се дају при дну стране. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замена за цитирану литературу.

## Табеларни и графички прикази

Табеларни и графички прикази треба да буду дати на једнообразан начин, у складу с лингвистичким стандардом опремања текста.

Табеларни приказ 1. Број студената на предмету према академским годинама

ТАБЕЛА

ГРАФИЧКИ ПРИКАЗ

Графички приказ 1. Број студената на предмету према академским годинама

## Листа референци (литература и извори)

*Цитирана литература* обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одељку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, пре резимеа, са ознаком *Цитирана литература*. Референце се наводе на доследан начин, азбучним (односно абецедним) редоследом. Ако се више библиографских јединица односе на истог аутора,







## РЕЦЕНЗЕНТИ РАДОВА У ПРВОМ БРОЈУ ЧАСОПИСА *ЛИНГВОМЕТОДИКА*

- Доц. др Александра Јанић Митић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Доц. др Биљана Бабић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду  
Доц. др Ивана Митић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Доц. др Јелена Стошић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Доц. др Нина Говедар, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци  
Др Биљана Николић Мастодр, Филолошки факултет Универзитета у Београду  
Проф. др Биљана Бабић, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци  
Проф. др Бранимир Станковић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Проф. др Вељко Брборић, Филолошки факултет Универзитета у Београду  
Проф. др Весна Крајишник, Филолошки факултет Универзитета у Београду  
Проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу  
Проф. др Ирена Цветковић Теофиловић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Проф. др Јелена Ајџановић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду  
Проф. др Јелена Редли, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду  
Проф. др Милка Николић, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу  
Проф. др Надежда Јовић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Проф. др Небојша Маринковић, Филолошки факултет Универзитета у Београду  
Проф. др Роберт Боњковски, Шлески универзитет у Катовицама (Пољска)  
Проф. др Снежана Божић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Проф. др Татјана Трајковић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу

**REVIEWERS OF PAPERS IN THE FIRST ISSUE OF THE JOURNAL  
*LINGVOMETODIKA***

- Assoc. Prof. Dr. Aleksandra Janić Mitić, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Assoc. Prof. Dr. Biljana Babić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Assoc. Prof. Dr. Ivana Mitić, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Assoc. Prof. Dr. Jelena Stosić, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Assoc. Prof. Dr. Nina Govedar, Faculty of Philology, University of Banja Luka  
Dr. Biljana Nikolić Mastod, Faculty of Philology, University of Belgrade  
Prof. Dr. Biljana Babić, Faculty of Philology, University of Banja Luka  
Prof. Dr. Branimir Stanković, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Prof. Dr. Ilijana Čutura, Faculty of Educational Sciences, University of Kragujevac  
Prof. Dr. Irena Cvetković Teofilović, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Prof. Dr. Jelena Ajdžanović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Prof. Dr. Jelena Redli, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
Prof. Dr. Milka Nikolić, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac  
Prof. Dr. Nadežda Jović, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Prof. Dr. Nebojša Marinković, Faculty of Philology, University of Belgrade  
Prof. Dr. Robert Bońkowski, University of Silesia in Katowice, Poland  
Prof. Dr. Snežana Božić, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Prof. Dr. Tatjana Trajković, Faculty of Philosophy, University of Niš  
Prof. Dr. Veljko Brborić, Faculty of Philology, University of Belgrade  
Prof. Dr. Vesna Krajišnik, Faculty of Philology, University of Belgrade

# **LINGVOMETODIKA**

*Journal of Teaching Methodology of  
Serbian as a Foreign, Heritage, Native and Non-mother language*

Faculty of Philosophy, University of Niš  
Niš, I/1 (2024)

*Published by*

Faculty of Philosophy University of Niš  
Niš, Ćirila i Metodija 2

*Publisher*

Natalija Jovanović, full profesor, Dean, Faculty of Philosophy

*Publishing Unit Coordinator*

Sanja Ignjatović, PhD, Vice-Dean for Science and Research

*Proofreading*

Anita Jovanović (srpski jezik)

Marija Ivanović (srpski jezik)

Ksenija Mitić (engleski jezik)

*Prepress*

Aleksandar M. Novaković

*Journal cover and logo*

Aleksandar M. Novaković (Cover) & Jovana N. Janjić (Logo)

*Digital Publishing*

Publishing Unit

*Format*

17 x 24 cm

*Print*

SCERO PRINT (Niš)

*Print run*

50

ISSN 3042-2191



# ЛИНГВОМЕТОДИКА

Часопис за методику наставе  
српског као страног, завичајног, матерњег и нематерњег језика

Филозофског факултета Универзитета у Нишу  
Ниш, I/1 (2024)

*Издавач*

Филозофски факултет Универзитета у Нишу  
Ниш, Тирила и Методија 2

*За издавача*

Проф. др Наталија Јовановић, декан

*Координатор Издавачког центра*

Доц. др Сања Игњатовић, продекан за научноистраживачки рад

*Лектура / коректура*

Анита Јовановић (српски језик)

Марија Ивановић (српски језик)

Ксенија Митић (енглески језик)

*Прелом*

Александар М. Новаковић

*Корице и лого*

Александар М. Новаковић (корице) и Јована Н. Јањић (лого)

*Дигитализација*

Издавачки центар

*Формат*

17 x 24 cm

*Штампа*

SCERO PRINT (Niš)

*Тираж*

50 примерака

ISSN 3042-2191

CIP – Каталогизација у публикацији

Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3::811.163.41

ЛИНГВОМЕТОДИКА : часопис за методу наставе српског као страног,  
завичајног, матерњег

и нематерњег језика = Lingvometodika : journal of Teaching Methodology of Serbian  
as a Foreign, Heritage, Native and Non-mother language / главни уредник Марина  
Јањић. - Год. 1, бр. 1 (2024)- . - Ниш : Филозофски факултет Универзитета у  
Нишу, 2024- (Ниш : Scero print). - 24 cm

Годишње.

ISSN 3042-2191 = Лингвометодика

COBISS.SR-ID 156917769