

Лука М. Меденица¹ Универзитет у Београду, Филолошки факултет,
Београд, СрбијаОригинални
научни рад

Избор метода у савременој настави руског језика као страног

Резиме: Упркос тврдњама о превазиђености наставних метода током деведесетих година двадесетог века, савремена пракса наставе страних језика показује да се концепти метода задржао као релевантан педагошки оквир. Циљ овог истраживања јесте да се испита у којој мери су принципи четири историјски значајна метода – граматичко-преводног, директног, аудио-линвалног и комуникативног – присутни у савременој настави руског језика као страног у Србији. Уместо да се истражи „најбољи“ метод, фокус је на идентификацији појединачних принципа и начина на који се они комбинују у наставној пракси. Истраживање је сprovedено методом анкеширања 35 наставника руског језика који раде у основним и средњим школама широм Србије. Упитник је осмишљен тако да кроз конкретне наставне активности индиректно испита учешће примене кључних принципа наведених метода. Резултати показују да наставници најчешће примењују принципе аудио-линвалног метода, док је употреба принципа комуникативног метода најслабије заступљена. Уочена је слаба позитивна корелација између дужине стажа наставника и примене граматичко-преводног метода, што указује на извесне генерацијске разлике у наставним стилизовима.

Кључне речи: руски језик као страни, граматичко-преводни метод, директни метод, аудио-линвални метод, комуникативни метод

¹ luka.medenica@fil.bg.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0002-4453-0703>

Copyright © 2025 by the publisher Faculty of Education, University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Знање језика у савременом мултикултуралном свету неопходно је у многим аспектима живота, те из тог разлога питање ефикасне наставе страних језика добија све више на значају. Приступи настави језика развијали су се током времена као одговор на различите образовне, културне и друштвене потребе, а сваки од њих носи са собом специфичне теоријске основе, циљеве и наставне праксе.

Иако су током деведесетих година двадесетог века поједини аутори прогласили методе превазиђеним (Kumaravadivelu, 1994; Moskovkin, 2020; Thornbury, 2017; Viātiūtnev, 1984), савремена педагошка пракса показује да овај концепт и даље задржава своју релевантност. Разноврсност постојећих метода може се посматрати као „шведски сто”, који пружа широк спектар принципа и техника. То омогућава наставницима да селективно приступе избору и прилагођавању метода у складу са специфичним васпитно-образовним потребама (Thornbury, 2017). Тако је примена искључиво једног метода у савременој настави страних језика мало вероватна. У пракси се наставници ретко доследно придржавају свих принципа метода, већ комбинују више њих.

Полазећи од оваквог схватања, у оквиру нашег истраживања не настојимо да идентификујемо најзаступљенији или најуспешнији метод у настави руског језика као страног, нити верујемо да је могуће издвојити „најбољи” метод, већ нам је циљ да испитамо у којој мери су поједини принципи различитих метода присутни у савременој наставној пракси у Србији.

У том контексту, у овом раду смо се фокусирали на четири метода који су историјски гледано имали значајан утицај на развој наставе страних језика, па самим тим и на наставу руског језика као страног у нашој средини: граматичко-преводни, директни, аудио-лингвални и комуникативни метод. У наставку ћемо укратко размотрити сваки од њих.

Методи у настави и учењу страних језика

Први међу методима, граматичко-преводни, представља најстарији облик организоване наставе страних језика. Његова примена датира још из периода наставе латинског и старогрчког, а током времена је прилагођаван настави живих језика. Утицај овог метода је присутан и данас, где се и даље препознају његови елементи у приступу граматички, превођењу и раду са текстом (Kapitonova et al., 2009; Medenica, 2024; Thornbury, 2017, pp. 39–42).

Наредни метод који је утицао на развој наставе страних језика јесте директни метод. Његова основна претпоставка је да се страни језик може успешно усвајати без превођења, односно да се процес учења страног језика може приближити природном усвајању матерњег. Улога наставника се у односу на граматичко-преводни метод мења, а значења речи се не превode, већ се преносе путем демонстрације, контекста и усмене комуникације на циљном језику (Medenica, 2024).

Трећи метод који је значајно утицао на наставну праксу јесте аудио-лингвални метод. Он је развијен у специфичном историјском контексту – током Другог светског рата у Сједињеним Америчким Државама, када је постојала хитна потреба за ефикасним оспособљавањем војног и стручног кадра за употребу страних језика у свакодневној усменој комуникацији. Пошто традиционални приступи нису могли да одговоре на такве захтеве, развијен је нови програм наставе заснован на интензивном усвајању језичких структура кроз аудирање, понављање и дрил. Иако дели неке сличности са директним методом, аудио-лингвални је ипак заснован на чврстој теоријској подлози из области структурне лингвистике и бихевиоризма (Durbaba, 2011, str. 96–99; Kapitonova et al., 2009, pp. 46–63; Medenica, 2024).

Последњи у низу метода који су обележили развој наставе страних језика и који представља фокус овог истраживања јесте комуникатив-

ни метод. Његово настајање тесно је повезано са развојем комуникационих теорија и других дисциплина које су истицале значај комуникације као суштинске људске активности.

Иако су претходни методи у теорији тежили развоју способности комуникације на циљном језику, у пракси се све више уочавало да ученици, иако у стању да граматички правилно формирају реченице у учионици, нису способни да учествују у спонтаној комуникацији у аутентичном контексту. Из тога је произашла потреба да се фокус наставе помери са језичке тачности ка развоју комуникативне компетенције (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 152; Passov, 1991; Shchukin, 2011).

Комуникативни метод је заснован на схватању наставе као процеса у којем комуникација није само циљ већ и средство учења. Такав приступ подразумева да и наставник² и ученици имају комуникативно оријентисан став у наставном процесу – како у начину изражавања, тако и у избору тема, ситуација и језичких функција које одражавају реалне потребе ученика. Настава организована по принципима овог метода подстиче активну употребу језика у значењским контекстима, кроз игровне активности, ученичку сарадњу, размену мишљења и сл. (Karitonova et al., 2009, pp. 160–169).

Треба напоменути да у почетној фази развоја комуникативни метод није имао прецизно дефинисану методологију, већ је његова примена у значајној мери зависила од интерпретације и креативности појединачног наставника, а та непрецизност је, највероватније, и омогућила комуникативном методу да се тако дуго одржи у настави и учењу (Klapper, 2003; Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Методолошки оквир истраживања

Упркос постојећим истраживањима о настави руског језика као страног у Србији (Ginić, 2022; Končarević, 2004; Marich, 2015; Medenica, 2020; 2024; Raičević, 2007), недостају радови који се систематски баве анализом примене конкретних наставних метода. Узимајући ову чињеницу у обзир, основни циљ нашег рада јесте да се испита у којој мери се принципи четири историјски значајна метода (граматичко-преводни, директни, аудио-лингвални и комуникативни) примењују у савременој настави руског језика као страног у нашој средини. Истраживање није усмерено на утврђивање једног доминантног метода у формалном смислу, већ на идентификацију појединачних принципа који се најчешће реализују у наставној пракси.

Циљ је, дакле, не само да се опише актуелно стање већ и да се допринесе бољем разумевању начина на који се лингводидактичке традиције трансформишу и прилагођавају у савременом наставном контексту. Издајамо два кључна истраживачка питања: (1) Који су принципи четири одабрана метода присутни у савременој настави руског језика у Србији? и (2) У којој мери се ови принципи примењују у наставној пракси?

Следеће хипотезе су проистекле из постављених циљева: (1) претпоставља се да ћемо код наставника руског језика као страног забележити примену више метода, односно комбинацију принципа различитих метода; (2) претпоставља се да ће наставници са дужином радним стажом показати већу склоност ка примени принципа граматичко-преводног метода (тежиће традиционалном), а млађи наставници ће више примењивати принципе комуникативног метода (тежиће савременом).

2 Сви појмови који су у овом раду употребљени у мушком граматичком роду обухватају мушки и женски род лица на која се односе.

Технике, инструменти и узорак

Истраживање је спроведено коришћењем квантитативне методе – анкетања наставника руског језика који предају у основним и средњим школама широм Србије. У ту сврху конципиран је упитник који је подељен испитаницима на семинару за стручно усавршавање наставника у јануару 2025. године³. Упитник је попунило 35 наставника. Његов први део обухвата социодемографске податке (пол, тип школе, године стажа). Од укупног броја испитаника, 12 наставника је запослено у средњим школама и гимназијама, а њих 23 ради у основним школама, од петог до осмог разреда⁴. Просечна дужина стажа испитаника износи 19,6 година.

Како бисмо избегли директно питање о томе којим методом се наставници служе – будући да се у савременој настави страних језика често истиче примена комуникативног метода – други део упитника смо креирали тако да смо у њему представили кључне принципе четири најзаступљенија метода у настави страних језика. Ови принципи су имплементирани у конкретне наставне активности, а од испитаника се тражило да процене колико често реализују исте или сличне активности на својим часовима. Упитник садржи четири активности, а на-

3 У питању је семинар „Унапређивање професионалних компетенција и организације наставе руског језика” у организацији Славистичког друштва Србије, који је одобрен од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања, а у каталогу је за школску 2024/2025. годину заведен под редним бројем 970.

4 Будући да су сви испитаници наставници руског језика као другог страног, треба напоменути да они који су запослени у основним школама раде искључиво са ученицима од петог до осмог разреда. Ако се узме у обзир чињеница да је руски језик као први страни у основној школи широм Србије заступљен у свега 0,4% случаја у поређењу са осталим школским језицима, односно да га као први страни учи свега око 2000 ученика од првог до осмог разреда (Ginić i Medenica, 2023, str. 119), сматрамо да изостанак наставника који су представници ове категорије није значајан недостатак истраживања.

кон сваке је постављено следеће питање: „Колико често се овакве или сличне активности срећу на Вашем часу?” Испитаници су одговарали одабиром једне од понуђених тврдњи на петостепеној Ликертовој скали (никада; ретко; повремено; често; веома често).

Одговори су квантификовани тако што је сваком додељена одговарајућа нумеричка вредност (од 1 до 5) и распон (никада од 1 до 1,89; ретко од 1,90 до 2,69; повремено од 2,70 до 3,49; често од 3,50 до 4,29; веома често од 4,30 до 5), чиме је омогућена статистичка анализа резултата. Подаци су анализирани дескриптивном статистиком, а коришћене су следеће мере за опис података: проценти, средња вредност (M), стандардна девијација (SD), медијана (Median), минималне (Min) и максималне (Max) вредности. Посебна пажња је посвећена учесталости примене одређених принципа, као и могућим корелацијама између варијабли. Што се Пирсоновог продукт-момент коефицијента корелације тиче, треба напоменути да смо резултате интерпретирали на следећи начин (Hinkle et al., 2003; Pajić, 2020, str. 197): веома слаба корелација је од 0,00 до 0,30, слаба од 0,31 до 0,50, умерена од 0,51 до 0,70, јака од 0,71 до 0,90, веома јака од 0,91 до 1,00.

На основу карактеристичних принципа и активности за сваки од четири испитивана метода (Medenica, 2024) састављен је сет тврдњи које одражавају различите наставне поступке и ситуације у којима се ти принципи манифестују у пракси. Активности су формулисане тако да буду препознатљиве и разумљиве наставницима, без експлицитног навођења лингводидактичке терминологије. Упитник обухвата активности које су груписане у складу са основним принципима граматичко-преводног, директног, аудиолингвалног и комуникативног метода. У наставку ће бити представљене конкретне активности коришћене у упитнику, распоређене по методама којима припадају. Иако упитник

садржи само формулисане активности, ради илустрације предлажемо и примере њихове могуће реализације у наставној пракси.

Прва активност се односи на граматичко-преводни метод, а кроз њу смо желели да пре свега нагласимо дедуктивни приступ у настави граматике. Активност садржи макар још два принципа: наставник као ауторитет и преводње као централна активност. У упитнику је активност представљена на следећи начин.

Наставник објашњава дефиницију, а ученици ја најљубљивије слушају како би могли да пронађу у тексту са почетка часа речи које се односе на дато правило (и преведу их на мајин језик). Након тога наставник још једном даје експлицитно објашњење граматичког правила за употребу директног објекта након глагола. Осим правила, он наводи и тачне и нетачне примере употребе овог граматичког правила да би након тога изразио од ученика да примене наведено правило у оквиру задатка који је пред њима.

У пракси се наведена активност може реализовати на следећи начин. Наставник најпре даје експлицитно објашњење правила на мајин језику ученика: „Глаголи читај, знај, види захтевају директни објекат, који у руском језику мора бити у акузативу”. Након тога, ученицима се задаје задатак да у раније обрађеном тексту идентификују све облике који се односе на дато правило и да их преведу на српски језик. Следи поновно објашњење правила и илустрација кроз примере тачне и нетачне употребе: „Реченица *Я читаю книгу* је нетачна јер је реч *книга* у номинативу, а потребан је акузатив, па је правилан облик *читаю книгу*”. На крају, ученици примењују усвојено правило у реченицама попут *Павел сматри _____ (телевизор)*.

Друга активност тиче се директног метода, а пре свега смо желели да нагласимо, у поређењу са граматичко-преводним методом, нешто дру-

гачији однос између наставника и ученика. Наставник игра водећу улогу у овој активности и усмерава ток часа, а осим ове, активност садржи и принцип који се односи на значај правилног изговора.

Наставник упућује ученике на питања које се односе на наслове три крајка текста, а они их редом читају и дају своје одговоре. Наставник најљубљивије слуша, исправља грешке иако што се зауставља непосредно испред оног места где је начињена грешка (нарочито у изговору) и изрази од ученика да понове реченицу исправно.

Наведена активност се може илустровати на следећи начин. Наставник упућује ученике на питања у вези са садржајем текста из уџбеника: „Сейчас прочитаем вопросы, которые относятся к данным текстам. Марко, прочитай первый вопрос.” Ученици редом читају питања (*Куда ехали ребята? Где они жили? Кто они встретили?*) и износе своје одговоре. Наставник најљубљиво прати њихове исказе и интервенише у случају грешака, посебно у изговору, тако што зауставља ученика непосредно пре места на којем је грешка начињена и затим тражи да понови реченицу у исправљеном облику: „Они жили... повтори, пожалуйста. – Они жили в доме.”

Трећа активност се односи на аудио-лингвални метод. У овој активности се крије неколико принципа. Ту је пре свега нова улога наставника, који у оквиру активности представља модел, али и принцип којим се истиче значај бихевиоризма.

Затим ученици по аналојији на реплике из дијалога воде крајак разговора како би наставник имао прилику да чује сваког ученика појединачно. Прво наставник моделује крајак вођени дијалог са првим учеником, иако што се поздравља са учеником и оставља му крајко питање. Од ученика се очекује да одговори на питање.

Један од могућих начина реализације наведене активности је следећи. Наставник најпре

моделује кратак дијалог са појединачним учеником, обраћајући му се поздравом и постављајући једноставно питање: „Здравствуй, Марко. Как дела?“ Ученику се сугерише да одговори у складу са очекиваном језичком структуром: „Здравствуйте. Хорошо, спасибо.“ Након тога, остали ученици, по узору на дати модел, воде кратке дијалоге у паровима користећи сличне реплике.

Последња активност у оквиру упитника односи се на комуникативни метод. У њој смо желели да истакнемо следеће принципе: значај и улогу игре у настави, ученичку сарадњу и наставника као фацилитатора. Централно место у активности свакако припада игри, која се одвија у групама (ученичка сарадња), док је у мањој мери приметна улога наставника као фацилитатора.

Наставник дели ученике у групе од по 4 и сваки ученик добија одређену улогу. По један ученик у свакој групи је власник кафеџерије, а остали су зајослени. На састанку су и разговарају о томе шта ће се догодити ако се њихова кафеџерија сјоји са неком другом. Пре почетка игре наставник их усмерава и дискутује са одељењем о могућим темама састанка, попуштајући да ли ће неко изјубити јосао, да ли ће морати да се пресели у другу град и сл.

У конкретној наставној ситуацији активност се може реализовати на следећи начин. Наставник најпре дели ученике у групе од по четири члана и сваком од њих додељује конкретну улогу у оквиру ситуације. Пре почетка игре наставник настоји да установи комуникациони оквир тако што усмерава ученике на тему задатка и кроз заједничку дискусију са целим одељењем подстиче формулисање могућих питања и проблема о којима би се могло разговарати током састанка: „Ребята, о чём могут разговаривать владелец и сотрудники в данной ситуации? Давайте обсудим это вместе.“

Четири приказане активности конципирани су тако да представе карактеристичне нас-

тавне поступке и ситуације у којима се принципи сваког од испитиваних метода реализују у пракси, без именовања самих метода. Тако смо покушали да омогућимо наставницима да се фокусирају на стварне аспекте сопствене праксе, а не на теоријске modele. У наредном поглављу биће детаљно анализирани подаци добијени на основу одговора испитаника у вези са овим активностима.

Резултати истраживања и дискусија

У првој табели су представљени резултати дескриптивне статистике по активностима, док је дистрибуција одговора по категоријама приказана у другој табели.

Табела 1. Резултати дескриптивне статистике по активностима.

	Прва активност	Друга активност	Трећа активност	Четврта активност
M	3,43	3,69	3,80	2,29
SD	1,12	1,05	0,76	0,83
Max	5	5	5	4
Min	1	1	2	1
Median	4	4	4	2

Легенда: M – средња вредност, SD – стандардна девијација, Median – медијана, Min – минимална вредност, Max – максимална вредност.

Табела др. 2. Одговори испитаника по категоријама.

	Прва активност	Друга активност	Трећа активност	Четврта активност
Никада	6%	3%	0%	17%
Ретко	17%	11%	3%	43%
Понекад	20%	23%	31%	34%
Често	43%	40%	49%	6%
Веома често	14%	23%	17%	0%

Највећу средњу вредност (M=3,80), највећу сагласност у одговорима испитаника (SD=0,76) и највећу минималну вредност (Min=2) бележи-

мо код треће активности. Чак 66% наставника је у одговору навело често или веома често, свега 3% ретко, док ниједан испитаник није навео одговор никада. Сматрамо да принципи аудио-лингвалног метода представљају најконзистентније и најчешће спровођене у пракси. Ови резултати нам говоре у прилог томе да је наставник руског језика за своје ученике пре свега модел, а упечатљиво је и присуство бихевиористичких елемената, који се огледају у учењу путем понављања и имитације.

Друга активност такође показује висок ниво учесталости, али уз нешто већу варијабилност у одговорима ($SD=1,05$). Према средњој вредности и медијани ($M=3,69$, $Median=4$), и ова активност припада категорији често (у распону од 3,50 до 4,29). Бележимо да је чак 63% испитаника одговорило са често и веома често, а 14% са никада или ретко. Закључујемо да се принципи директног метода такође често примењују у пракси, са релативно малим одступањима. Ови резултати указују на то да се наставникова водећа улога у процесу учења јавља често. Посебно је значајно присуство активности која се односи на исправљање грешака. У том контексту, корисно би било додатно испитати врсту грешака које наставници најчешће исправљају (фонолошке, фонетске, граматичке, синтаксичке), као и технике које примењују. Тако бисмо прецизније установили принципима којих метода се руководе наставници у тим ситуацијама, као и да ли су испитаници добро протумачили улогу наставника у оквиру ове активности.

Прва активност са нешто нижом средњом вредношћу од претходне две ($M=3,43$) и највишом стандардном девијацијом ($SD=1,12$) указује на подељено мишљење испитаника – док већина (57%) наводи како често или веома често спроводи принципе граматичко-преводног метода, присутан је и значајан проценат (23%) оних који то чине ретко или никада. Узимајући у обзир чињеницу да су одговори испитаника у про-

секу ($M=3,43$) веома близу распону који одговара категорији често (од 3,50 до 4,20), а да је медијана идентична као и код друге и треће активности ($Median=4$), закључујемо да се ова активност примењује релативно често, уз напомену да у одговорима постоји одређена хетерогеност (23% испитаника који то чине ретко или никада) коју је потребно додатно испитати. Будући да се висок проценат наставника значајно ослања на овај традиционални метод, закључујемо да је дедуктивни приступ у настави граматике у пракси заступљен релативно често. Претпостављамо да исто важи за традиционални однос између наставника и ученика, као и употребу превођења.

Четврта активност има најнижу средњу вредност ($M=2,29$) и медијану ($Median=2$), као и највећи проценат одговора никада и ретко (укупно 60%), док одговор веома често није забележен. Резултати говоре у прилог томе да се принципи комуникативног метода спроводе ретко (припада распону од 1,90 до 2,69). Дакле, наставник руског језика је ретко фацитатор, а игровне активности и рад у групама углавном нису присутни у учионици.

У оквиру истраживања испитивана је потенцијална повезаност у употреби ових принципа. Резултати корелационе анализе показали су да је у свим испитиваним комбинацијама корелација веома слаба, што указује на то да се примена принципа једног метода не доводи у значајну везу са применом принципа неког другог метода у наставној пракси.

Осим тога, испитивана је међусобна повезаност између дужине наставничког стажа и учесталости примене различитих наставних метода. Резултати корелационе анализе указују на постојање слабе позитивне корелације између наставничког стажа и примене принципа граматичко-преводног метода ($r=0,37$). Насупрот томе, корелација између стажа и примене принципа директног ($r=0,03$), аудио-лингвалног ($r=0,14$) и комуникативног метода ($r=0,13$) вео-

ма је слаба, што указује на одсуство значајне повезаности између дужине стажа и употребе ових метода.

Будући да смо код граматичко-преводног метода већ установили одређену хетерогеност у одговорима, ради бољег разумевања корелације између овог метода и година стажа додатно смо анализирали тај однос. Утврђено је да наставници са 26 и више година стажа у просеку чешће примењују принципе овог метода ($M=4,11$), док се код наставника са мање година стажа уочава постепени пад: у групи са 18–25 година стажа средња вредност значајно опада ($M=3,25$), док је у групи са 10–17 година стажа ($M=3,22$) и у групи са 2–9 година ($M=3,00$) разлика у односу на претходну узрасну категорију знатно мања. Сматрамо да се хетерогеност одговора код употребе принципа граматичко-преводног метода може објаснити податком да наставници са више година стажа нешто чешће користе принципе овог традиционалног метода у односу на млађе колеге. То може бити последица навике и/или утицаја иницијалног образовања.

На крају, испитивана је корелација између образовне установе и употребе појединих принципа. Забележена је слаба корелација код примене принципа комуникативног метода ($r=0,34$), док су у осталим случајевима вредности корелације занемарљиве. Детаљнија анализа указује на то да наставници запослени у основним школама значајно ређе примењују принципе комуникативног метода ($M=1,76$) у односу на колеге у средњим школама и гимназијама ($M=2,67$). Разлог томе може бити узраст ученика и/или ниво владања језиком.

Закључак

Полазећи од истраживачких циљева – да се утврди који су принципи четири одабрана метода присутни у савременој настави руског језика у Србији и у којој мери се ти принципи при-

мењују у наставној пракси – добијени резултати указују на разноврсност тих принципа, али и на одређене доминантне обрасце.

Емпиријска анализа спроведена у оквиру овог истраживања потврдила је полазну хипотезу да наставници руског језика као страног у пракси комбинују принципе више метода. Највише долазе до изражаја принципи аудио-лингвалног метода, што указује на учесталу примену репетитивних активности и усмереност на структурну тачност. Присуство елемената директног и граматичко-преводног метода је нешто мање изражено, али и даље релевантно у наставној пракси. Насупрот томе, заступљеност принципа комуникативног метода је минимална и захтева посебно испитивање.

Блага корелација између стажа и учесталости примене принципа граматичко-преводног метода указује на поједине генерацијске разлике у наставним стиливима и педагошким уверењима. Наиме, млађи наставници овај традиционални метод углавном користе повремено, док старији наставници то чине чешће. Ипак, како корелација између година стажа и примене принципа комуникативног метода није евидентирана, овај податак само делимично потврђује другу хипотезу, према којој старији наставници теже традиционалним методама, док се млађи више окрећу савременијим приступима.

На основу добијених података износимо претпоставку да је просечан наставник руског језика пре свега модел својим ученицима. Он често има водећу улогу у наставном процесу и релативно често представља примарни извор знања. Однос између њега и ученика је релативно често традиционалне природе, док је његова улога као фацилитатора маргинализована. Настава се често или веома често одвија кроз понављање и моментално исправљање грешака, а релативно често и кроз превођење, дедуктивно објашњавање граматике и њено увежбавање. Игровне активности и облици ученичке

сарадње ретко су заступљени, посебно у оквиру наставе у основним школама.

У целини, резултати овог истраживања указују на разноврсну употребу принципа четири разматрана метода, али и на потребу за даљом едукацијом у правцу подстицања савремених, комуникативно оријентисаних метода, како би се унапређивала улога наставника, аутономија ученика и интеракција између свих актера наставног процеса.

Мишљења смо да добијени подаци могу представљати полазиште за даља и дубља истраживања у овој области, а ради унапређи-

вања наставе и учења руског језика као страног у складу са потребама савремене учионице. Будућа истраживања би тако могла бити усмерена на квалитативну анализу наставне праксе, као и на детаљније испитивање начина исправљања грешака, употребе превођења, матерњег и циљног језика, улоге наставника и облика интеракције у учионици.

Ограничења истраживања се пре свега огледају у величини узорка, фокусу на квантитативне показатеље, као и ограниченом броју принципа и метода заступљених у активности.

Литература

- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Zavod za udžbenike.
- Ginić, J. (2022). *Fonetika ruskog jezika*. Savez slavističkih društava Srbije.
- Ginić, J., & Medenica, L. (2023). Nastava ruskog jezika u osnovnoj školi: aktuelno stanje i perspektiva. U B. Marić, J. Ginić, i L. Medenica (ur.). *Ruski jezik u Srbiji i Republici Srpskoj danas: Zbornik radova povodom 75 godina Slavističkog društva Srbije* (str. 115–128). Slavističko društvo Srbije.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Houghton Mifflin.
- Kapitonova, T. I., Moskovkin, L. V., & Shchukin, A. N. (2009). *Metody i tekhnologii obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu*. Russkii iazyk.
- Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *The Language Learning Journal*, 27(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/09571730385200061>
- Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika (sadržaji, organizacija, oblici)*. Slavističko društvo Srbije.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27–47.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Marich, B. (2015). Sostoianie i perspektivy izucheniia russkogo iazyka v inoslavianskoj srede. *Al'manakh Etnodialogi*, 48(1), 26–34.
- Medenica, L. (2020). Metodicheskie rekomendatsii nachinaïushchemu prepodavatelju po rabote nad audirovaniem. *Slavistika*, 24(2), 311–319. Slavističko društvo Srbije.
- Medenica, L. (2024). *Metodi u nastavi i učenju stranih jezika: u kontekstu ruskog jezika kao stranog*. Slavističko društvo Srbije.

- Moskovkin, L. V. (2020). Development of ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics. *Russian Language Studies*, 18(3), 295–314. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-295-314>
- Pajić, D. (2020). *Primena tehnike vizualizacije u bazičnoj statistici*. Filozofski fakultet.
- Passov, E. I. (1991). *Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazychnomu govoreniu*. Prosveshchenie.
- Raičević, V. (2007). *Opšta metodika nastave slovenskih jezika u inoslovenskoj sredini*. Zavod za udžbenike.
- Shchukin, A.N. (2011). *Metodika obucheniia rechevomu obshcheniiu na inostrannom iazyke: uchebnoe posobie dlia prepodavatelei i studentvo iazykovykh vuzov*. Izdatel'stvo IKAR.
- Thornbury, S. (2017). *Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods*. Cambridge University Press.
- Viatutnev, M. N. (1984). *Teoriia uchebnika russkogo iazyka kak inostrannogo*. Russkii iazyk.

Summary

Despite claims about the outdatedness of teaching methods during the 1990s, contemporary practice of foreign language teaching shows that the concept of methodology has remained a relevant pedagogical framework. The aim of this research is to examine the extent to which the principles of four historically significant methods — grammar-translation, direct, audiolingual, and communicative — are present in the contemporary instruction of Russian as a foreign language in Serbia. Instead of searching for the “best” method, the focus is on identifying individual principles and the way in which they are combined in teaching practice. The research was conducted by surveying 35 Russian language teachers working in primary and secondary schools across Serbia. The questionnaire was designed to examine indirectly, through specific teaching activities, the frequency of using the key principles of the mentioned methods. The results show that teachers most often apply the principles of the audiolingual method, while the use of the principles of the communicative method is the least common. A weak positive correlation was observed between the years of teaching experience and the application of the grammar-translation method, which indicates certain generational differences in teaching styles.

Keywords: Russian as a foreign language, grammar-translation method, direct method, audiolingual method, communicative method.