



1'10



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 23



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Телефон: 011/3615-225 лок. 122
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарии Академија). - 24 цм

Тромесечно.
ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026

1'10



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 23

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
др Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
др Ана Вујовић
Учитељски факултет, Београд
мр Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Секретар редакције: Александра Смиљанић

Лектор и коректор: др Зорана Опачић

Преводац: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

Техничко уређење: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

*Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства за науку и технолошки
развој Републике Србије*



ПРЕДГОВОР

О актуелности и значају теме овог скупа – *Настава и учење страних језика на раном узрасту* – није потребно посебно говорити, она је веома присутна у јавности: о њој расправљају стручњаци (лингвисти, методичари, психолози и педагози), родитељи и ученици, читава јавност. Ми смо, међутим, имали још два разлога због којих смо се определили да разговарамо управо о овој теми. Размишљања о овој проблематици уклапају се у научни пројекат Учитељског факултета *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије* (бр. 149055) који финансира Министарство науке, а везана су и за осмишљавање и извођење наставе на *Модулу за енглески језик* на Учитељском факултету, којим се професори разредне наставе оспособљавају да у прва четири разреда основне школе предају и енглески језик.

Намера нам је била да овај скуп окупи стручњаке различитих профила, па су тако поред професора и методичара наставе страних језика своје радове приложили и психолози, педагози и професор музике. Међу професорима страних језика има оних који се баве истраживањима у области лингвистике и методике и оних који раде у настави (у државним и приватним образовним институцијама) – од предшколског узраста до универзитетског нивоа на којем сами припремају будуће наставнике страних језика. Представљено је више језика, што омогућава и увид у научну и стручну литературу из више земаља написану на више језика и створену у различитим културним срединама са различитом традицијом и праксом наставе и учења страног језика. Ту су и аутори уџбеника, као и они који се баве осмишљавањем наставних планова и програма за стране језике. Дакле, настојали смо да ова занимљива тема буде сагледана из што је могуће више различитих углова, да се поред теоретских разматрања чују и мишљења и искуства из непосредног рада у настави. Присутни су и радови који указују на истраживања вршена у региону (у Црној Гори и Румунији), у европским земљама која већ имају искуства у образовању учитеља да предају страни језик (као што је то случај у Француској), али и радови везани за сасвим удаљене и нама практично непознате, али неизмерно занимљиве језичке и културне средине, каква је Јапан.

Већ летимичан поглед на наслове и резимее приложених радова указује на разноврсност коју смо прижељкивали. Неки радови односе се на образовање и специфичности стручног оспособљавања професора страног језика за рад са децом на предшколском и млађем основношколском узрасту. Један део радова бави се одликама психолошког и психолингвистичког развоја деце и односом ученика према учењу страног језика. И уџбеници су били предмет расправе, како њихово дидактичко обликовање и употреба, тако и присуство елемената стране културе и анализа структурно-функционалних компоненти. Употреба књижевних текстова понекад се сматра непримереном млађем узрасту, али неки од радова показују управо вишеструке (језичке, културне и васпитне) предности коришћења бајки и пес-

мица у настави страног језика на раном узрасту. Радови се односе како на лингвистичка питања, тако и на конкретне активности у настави, али и на унапређивање наставе страног језика кроз корелацију са другим предметима и на употребу страног језика у настави нејезичких предмета.

Имајући у виду велики број квалитетних и занимљивих радова који су били представљени на овом скупу, а у жељи да они буду доступни што већем броју заинтересованих наставника, сматрали смо да би било најбоље све радове објавити у бројевима 1 и 2 часописа *Иновације у настави* за 2010. годину.

Редакција часописа *Иновације у настави* и даље ће настојати да окупља лингвисте и методичаре наставе страног језика и књижевности, подстиче их да другима саопштавају резултате својих истраживања и практичних искустава, надајући се да ће тако допринети како развоју методике као науке, тако и унапређивању наставе.

др Ана Вујовић

САДРЖАЈ



ТЕМА БРОЈА: НАСТАВА И УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

	<i>ПРЕДГОВОР</i>	5
др Ксенија Кончаревић	<i>Психолошки и психолингвистички развој деце основношколској узрасћа и дидактичко обликовање уџбеника страниј језика</i>	7
др Ана Вујовић	<i>Елементи стране културе у уџбеницима француској језика за млађи школски узраст</i>	17
др Цецилија Кондеи	<i>Стереотипи у румунским уџбеницима француској језика за основну школу</i>	27
др Слободанка Ђолић	<i>Грађење стихова је забавно у оквиру интерактивної присутуја у настави енглеској језика као страног на раном узрасту ученика</i>	39
др Невенка Николић-Хосонака	<i>Међукултурни аспекти у настави страних језика: мењање децијих перцепција о странцима кроз приповешке</i>	49
др Биљана Милатовић	<i>Почетна настава енглеској језика у Црној Гори</i>	58
др Драгана Богавац	<i>Учење страног језика на раном узрасту</i>	65
мр Александра Гојков-Рајић	<i>Бајка у настави немачкој језика на раном узрасту</i>	70
мр Наташа Лалић-Вучетић, мр Данијела Ђоровић	<i>Однос ученика према учењу италијанској као страног језика у основној школи</i>	79
мр Јовица Микић	<i>Специфичности уџбеника за стране језике – Анализа структурно-функционалних компоненти –</i>	87
Марина Цветковић	<i>Употреба уџбеника и додатних материјала у настави енглеској језика на раном узрасту</i>	97
др Јелена Станисављевић, Драган Ђурић	<i>Анализа ефикасности примене проблемске наставе биологије у реализацији еколошких програмских садржаја у основној школи</i>	104
др Мирко Дејић	<i>Математичари свештеници, монаси и теолози</i>	111
мр Горан Зељић	<i>Правовисни речник са коментарима за млађе разреде основне школе – групи гео – од 3 до 6</i>	124
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	140



CONTENTS

THE TOPIC OF THE ISSUE: *EARLY TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE*

	<i>PREFICE</i>	5
Ksenija Končarević, PhD	<i>Psychological and Psycho-Linguistic Development of Children of the Primary School Age and Didactic Form of the Foreign Language Coursebook</i>	7
Ana Vujović, PhD	<i>Elements of Foreign Culture in the French Language Coursebooks for the Lower Primary School Grades</i>	17
Cecilia Condei, PhD	<i>Les stéréotypes des manuels roumains de FLE pour le primaire</i>	27
Slobodanka Djolić, PhD	<i>Rhyming Is Fun: An Interactive Approach in TEFL to Young Learners</i>	39
Nevenka Nikolić-Hosonaka, PhD	<i>An Aspect of Intercultural Language Learning: A Study of Children's Changing Perceptions of Old Men through Storytelling</i>	49
Biljana Milatović, PhD	<i>Teaching English for Beginners in Montenegro</i>	58
Dragana Bogavac, PhD	<i>Learning a Foreign Language at an Early Age</i>	65
Aleksandra Gojkov-Rajić, MA	<i>Fairy-tale in Teaching German at Early Age</i>	70
Nataša Lalić-Vučetić, MA Danijela Ćorović, MA	<i>Relation of Students towards Learning Italian in the Primary School</i>	79
Jovica Mikić, MA	<i>Particularity of a Foreign Language Coursebook – Analysis of Structural-Functional Components –</i>	87
Marina Cvetković	<i>Using a Course Book and Additional Materials in Early Teaching and Learning English</i>	97
Jelena Stanisavljić, PhD Dragan Djurić	<i>Analysis of the Efficiency of Application Problem Teaching Biology in Realisation Ecological Programme Contents in the Primary School</i>	104
Mirko Dejić, PhD	<i>Mathematicians priests, Monarchs and Theologists</i>	111
Goran Zeljić, MA	<i>Dictionary of Orthography with Comments for the Lower Grades of the Primary School – Second part Z-NJ</i>	124
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	140



др Ксенија Кончаревић¹

Православни богословски факултет, Београд

**Прегледни
рад**

Психолошки и психолингвистички развој деце основношколској узраста и дидактичко обликовање уџбеника страног језика



Резиме: У раду се компаративно разматрају одлике дидактичког обликовања структурних и садржинских компоненти уџбеника страног језика за ниже и више разреде основне школе у зависности од карактеристика психолошког и психолингвистичког развоја ученика. Констатира се да узраст карактеристике најизразитије утичу на обликовање појединих елемената макроструктуре (теоријско-својнајни, инструментално-практични сектори, апаратура организације усвајања, апаратура оријентације), затим на прагсеоинформацијски аспект унутрашње структуре (норме дозирања и понављања лексичких јединица), комуникативни (сфере општења, тематика) и фабуларни план уџбеничког садржаја.

Кључне речи: лингводидактика, теорија уџбеника, предикција уџбеника, основношколски уџбеник.

Израз „дете основношколског узраста“ у психолошком смислу обухвата широк дијапазон развојних фаза: од поласка у школу, када су још увек присутне извесне одлике типичне за предшколски узраст, до завршетка школовања, када су пред нама адолесценти који су и психолошки и животно на прагу зрелости. У свим овим периодима, међутим, ученик је потпуна личност која располаже специфичним узрасто условљеним системом мотивације, моторичким, спознајним и другим моћима за обављање активности, личност која остварује богате социјалне односе са околином и активно комуницира са њом. Дете

је, по запажању И. Ивића, у сваком моменту „самостална људска личност која има своје биолошке, психолошке и социјалне потребе (особене у сваком развојном периоду) и средства и системе понашања за задовољавање тих потреба“ (Ивић, 1984: 95), наравно, различите у односу на одрасле особе. Стога је при конципирању, конструкцији и експертизи уџбеника за основну школу неопходно саобразити све релевантне чиниоце дидактичког обликовања уџбеника нивоу когнитивног и језичког развоја деце сваког појединачног узраста. „Не сме се на уџбеник за дете гледати као на књигу за одрасле“ (Ивић, 1984: 96). На овом месту покушаћемо да сагледамо комплекс детерминантних чинилаца – развојне (уз-

¹ kkoncar@nadlanu.com

расне) карактеристике ученика нижих, с једне, и виших разреда основне школе, с друге стране, законитости процеса учења и законитости овладавања страним језиком – и начин на који ти чиниоци одређују и условљавају дидактичко обликовање структуре и садржаја уџбеника као модела наставног процеса за поменуте узрасте.

Уџбеник страног језика посматраћемо као систем логичких конструктора – предикције, спољашње и унутрашње структуре, садржаја и супстанције – од којих сваки, са своје стране, представља посебан систем сачињен од низа компонената нижег реда са специфичним функционално-онтолошким одликама, саставом елемената, карактером веза и односа међу њима. У спољашњој структури уџбеника страног језика издавајемо три равни посматрања: (а) метаструктуру (комплекс параметара који уџбеник карактеришу са становишта његових спољашњих веза на нивоу уџбеничког комплета), (б) макроструктуру (комплекс параметара који уџбеник карактеришу са становишта његове глобалне архитектонике), са издавањем текстотеке – теоријско-спознајних, инструментално-практичних и инструктивних текстова, затим апаратуре организације усвајања, апаратуре оријентације и илустративног материјала и (в) микроструктуру (комплекс параметара који уџбеник карактеришу са становишта са становишта структуре лекције као основне аутономне структурно-садржинске и функционалне јединице уџбеника). Унутрашња структура подразумева: (а) праксеосемиотички аспект (комплекс параметара који уџбеник карактеришу са становишта реализације различитих семиотичких система), (б) праксеоинформацијски аспект (комплекс параметара који уџбеник карактеришу са становишта одабира и организације лингвистичких – лексичких и граматичких садржаја: фреквенција, дистрибуција, дозирање) и (в) праксеометодички аспект (комплекс параметара који уџбеник карактеришу са становишта корелације његове микроструктуре са структуром наставног

часа). Најзад, у оквиру садржаја уџбеника страног језика издавајемо пет нивоа: (а) лингвистички (језичке јединице свих нивоа у предметном и процесуалном аспект и њихово дидактичко обликовање), (б) комуникативни (информационо-смисаоне категорије, теме, ситуације, сфере општења и њихово дидактичко обликовање), (в) екстралингвистички садржај (укупност тематских фрејмова и њихово дидактичко обликовање), (г) фабуларни садржај (фабуларни план инструментално-практичних текстова, укључујући и социјализацијске обрасце садржане у њима, и њихово дидактичко обликовање) и (д) методички садржај (апаратура мотивације и индивидуализације уграђена у уџбеник) (исп. Кончаревић, 2002: 59-72, 161-166).

Утицај кључних елемената предикције на конструкцијска решења у структурном и садржинском обликовању уџбеника страног језика за нижи основношколски узраст

Доба поласка у школу карактерише се готово потпуном зрелашћу у развоју моторичких и сензорно-перцептивних функција. У когнитивној сфери постепено се преовладава опажања датост, долази до развоја појмова и конкретних операција, али је способност усмеравања селективне пажње још увек ограничена, као што је присутна и незрелост у формирању појмова и операција (Ивић, 1984: 97; Лазаревић, 2001а: 64). Ово претпоставља ограничавање обима елементарних микроструктурних јединица уџбеника – лекција и уграђивања у њих апаратуре оријентације и конструкцијских решења усмерених на вођење спознајне активности ученика (подстицање на рад, награђивање постигнућа, усмеравање пажње, истицање кључних делова грађе, презентирање наставних садржаја по принципу малих дидактичких корака). За наставу страног језика од посебног је значаја налаз да на почетку школовања у афективној сфери до-

лази до лакшег успостављања и одржавања контакта са вршњацима и одраслима, веће контроле над емоцијама, појачане фрустрационе толерантности (Рыбалко, 1990: 195), што пружа добру основу за остваривање комуникације са вршњацима и наставником – а то, са своје стране, имплицира креирање типолошки разгранате апаратуре организације усвајања усмерене на организовање фронталног, групног и рада у паровима.

У нижим разредима постепено се стабилизује и усавршава доминантна развојна иновација карактеристична за дати узраст (*нововведение* у терминологији Л. С. Виготског) – активност учења. Учење код деце до 10 година потенцира развој мишљења, способности рефлексije, анализе, планирања, развијања мотива и освешћивања циљева учења. Учење се не ограничава само на интелектуално-спознајне активности – оно обухвата и игру, рад, социјално релевантне делатности. Сам садржај учења (у виду теоријских знања) уједно представља и најснажнији мотив за његово довијање: спознајна интересовања деце претварају се у потребу за учењем (Давыдов, 1990: 13-19). Активности учења, посебно у почетним разредима, имају колективни карактер: „Ова форма (учења, *прим. наша*) састоји се у заједничком вршењу активности учења унутар групе ученика, а под руководством учитеља. Постепено долази до интериоризације тих колективних активности, њиховог трансформисања у индивидуално решавање наставних задатака“ (Давыдов, 1990: 20). У мотивационој сфери од првог до трећег разреда доминира идентификација са новом социјалном улогом ученика, да би се од четвртог разреда појавио и нови покретач учења – тежња да се заузме одређена позиција у кругу вршњака (Рыбалко, 1990: 190). Спознајна интересовања, нестабилна и ситуативна на почетку основног школовања, постепено се стабилизују; интересовање за конкретне, изоловане чињенице уступа место тежњи за упознавањем општијих законитости, при чему учени-

ци нарочито цене она знања која су плод њихове властите спознајне активности (Рыбалко, 1990: 193). Пошто је учење водећа активност деце нижег основношколског узраста, основни задатак образовања и васпитања од првог до трећег разреда јесте управо њено формирање и усавршавање (Казанский–Назарова, 1978: 27-38; Давыдов, 1990: 23). Ово поставља специфичне захтеве пред ауторе уџбеника: потреба формирања умења учења изискује брижљиво обликовање апаратуре оријентације, нарочито предговора, као и посебних инструктивних текстова, мада је присуство ауторских ремарки којима се подстиче и усмерава учење пожељно и у оквиру других макроструктурних компоненти – у теоријско-спознајним, инструментално-практичним текстовима, инструкцијама за израду вежбања. Закупљеност социјалном улогом ученика налаже афирмацију одговарајуће тематике у комуникативном и екстралингвистичком (непосредно фабуларном) садржају уџбеника страног језика, као и фаворизовање социјализацијских правила која се подводе под компетентност у обављању послова (дисциплинованост, темељитост, постојаност, марљивост, висок ниво аспирације, радозналост, креативност) (Плут, 1990). Уосталом, психолози су утврдили да наставно-спознајна активност игра пресудну улогу и у формирању личности на нижем основношколском узрасту, те да најзрелије постају оне особине деце које се испољавају у тој активности, омогућавајући њено успешно остваривање, попут савесности, уредности, дисциплинованости, одговорности (Рыбалко, 1990: 270).

За узраст од трећег до петог разреда карактеристичне су неке специфичне когнитивне одлике и тенденције са којима се мора рачунати при конципирању наставе, а тиме и уџбеничке литературе (доминација опште интелигенције као способности увиђања битних односа и решавања нових проблемских ситуација у свим доменима, интензивно напредовање у формирању конкретних операција, изграђивање сис-

тема појмова) (Рыбалко, 1990: 183-214; Давыдов, 1990: 23-76; Ивић, 1984: 98-119; Лазаревић, 2001а: 66-67; Лазаревић, 2001б: 89-94). С тим у вези су и карактеристике језичке развијености деце (на матерњем језику) – богаћење вокабулара усвајањем нових речи и нових значења од раније познатих речи, успостављање односа унутарлексичке системности, уочавање деривационих законитости, формирање сложењих синтаксичких конструкција, овладавање захтевнијим трансформацијама (Лукић, 1982: 143-182). Побројане карактеристике повлаче за собом низ импликација по дидактичко обликовање структуре и садржаја уџбеника страног језика. Доминација конкретних операција одражава се на карактер презентације језичког материјала, посебно граматике и лексике (широка примена илустративне очигледности, избегавање теоријских апстракција и условних модела, презентирање само минималних правила-упутстава, фаворизовање имитативно-интуитивног усвајања језика), а то, са своје стране, утиче на више компонената макроструктуре уџбеника – теоријско-спознајне текстове, апаратуру организације усвајања и илустративни материјал, као и на његову метаструктуру (рецимо, компоненте уџбеничког комплета попут граматичког приручника у овом профилу су излишне, а предност задобијају оне компоненте које ће омогућити што ширу примену очигледности и стимулисати интелектуалну активност кроз решавање проблема, игру и разоноду – радне свеске, сликовнице, бојанке и др.). Карактеристике матерње језичке развијености узимају се у обзир при реализовању праксеоинформацијског аспекта уџбеника: вокабулар текстотеке и вежбања мора бити примерен саставу дечјег вокабулара, што значи да аутор уџбеника, одрастао човек са високим нивоом комуникативне компетенције на страном језику и добрим познавањем његове структуре и функционисања мора да прилагоди свој израз могућностима рецепције корисника, да на страном језику не употребљава лексеме

непознате и неадекватне за дати узраст, да обезбеди висок ниво понављања лексема најфреквентнијих у дечјем изражавању на матерњем језику, да води рачуна о просечној дужини реченице у писменом и усменом изразу деце сваког конкретног узраста.

У већем броју истраживања (Стошић, 1963а; Стошић, 1963б; Радошевић, 1973б; Бradiћ, 1980; Petrović, 1980; Андреевская–Левенстерн, 1984; Амонашвили, 1996; Ниорадзе, 1990 и др.) доказано је постојање специфичних узрастних законитости овладавања страним језиком у нижим разредима основне школе. Млађи ученици одликују се већом еластичношћу говорних органа, бољом пријемчивошћу за страну артикулацију, ритмику, акценат и интонацију, као и израженијим имитативним способностима него ученици виших разреда, што им омогућава бољи успех у овладавању фонетско-прозодијским аспектима језика и виша постигнућа у орално вођеној настави; кресе их имагинативне и драмске способности и спонтано изражавање социјабилности, што снажно стимулише учешће у комуникацији на страном језику и овладавање њиме кроз игру. Страном језику ова деца приступају емпиријски, интуитивним и имитативним, а не рационално-логичким путем, дакле без тежње да компарирају страни језик са матерњим, да анализирају његове елементе и да структуре свога језика преносе на нови језички материјал. Од посебног је значаја налаз да је деловање међујезичке интерференције код ученика нижег основношколског узраста далеко слабије изражено него код ученика виших разреда (Стошић, 1963: 49), али то ипак не значи одсуство утицаја аутоматизованих навика из матерњег језика на продукцију на страном језику. Ипак, контрастивно постављање појава и елемената матерњег и страног језика на овом узрасту се не саветује, тако да аутори уџбеника могу прибећи једино тзв. скривеном контрастирању, односно таквом одабиру, размештају и презентирању лингвистичких и комуникативних мате-

ријала који ће рачунати на потенцијалне изворе интерферентног утицаја матерњег језичког система на страни, као и на трансферибилност навика и умења као предуслов остваривања фацилитације. С друге стране, отежавајући чинилац у раду са њима јесте слабија способност уочавања унутарјезичких аналогичности, која ће се развити тек са преласком на стадијум формалних операција; такође, ученици нижих разреда теже усвајају граматичке структуре и имају знатно ограничење домете у овладавању читањем као видом говорне делатности. У прихватању градива страног језика, у целини посматрано, ова узрасна категорија показује склоност ка пасивности, ка рецептивном учењу, ка верном репродуковању уџбеничких текстова и дијалога. Како показује богат емпиријски материјал Н. Радосевић, усвојеним акустичким сликама деца у нижим разредима оперишу као готовим клишеима, не улазећи у анализу њихове граматичке функције и семантике (грешке типа: **Эшо – во двор*; **Маша домой* и сл.) (Радосевић, 1973б: 380). У усвајању нове лексике својствена им је извесна тежња ка конзервацији: доминирају оне акустичке слике речи које су већ аперцепиране, потискујући нове варијанте истог основног значења, али нешто другачијег облика, тако да се, рецимо, дете опири усвајању нових (стандардних) форми: *солнце, река, заяц* уколико су му позната (деминутивна) образовања типа: *солнышко, речка, зайчик*, и сл. С друге стране, изражена је склоност ка слободној творби речи по сопственом језичком осећању, типа: **сїорїшник, *кроиљшик, *їродавальшик* (Радосевић, 1973б: 384). Све ово имплицира неопходност доминантног заступљивања имитативних вежбања у уџбенику, односно вежбања усвајања по моделу, као и вођења рачуна о узрасним нормативима понављања лексема у уџбенику и наставном процесу у циљу њиховог запамћивања.

У нижим разредима, поред психолінгвистичких, присутни су још неки специфични лингводидактички чиниоци о којима је неоп-

ходно водити рачуна при конструисању и експертизи уџбеника. Најпре, код ученика нису присутни делатни и адекватни механизми мотивисања за учење страног језика. За разлику од предшколског узраста, на коме се снажно манифестује тзв. урођена говорна функционална тенденција, која усвајање страног језика чини спонтаним и лаким, дете у нижем основношколском узрасту више нема снажних импулса за такву активност: наиме, оно већ сасвим добро влада матерњим језиком – на њему општи, социјализује се, задовољава основне животне, социокултурне и спознајне потребе, па зато не осећа природну жељу да научи други језик (изузев у аутентичној говорној средини): страни језик за њега је само један у низу школских предмета, мотивација за његово усвајање углавном је екстринзична (учи се зато што се то захтева у школи) (Зимняя, 1989: 13-19). Стога се као један од водећих задатака на нижем основношколском узрасту поставља мотивисање и стимулсисање за учење страног језика, а у том контексту и за рад са уџбеником. Како примећује Ш. А. Амонашвили, „у овом узрасном контингенту не може се претпостављати да ће одређени мотив или скупина мотива, када се једном појаве, деловати перманентно, као ‘вечити покретачи’: у сваком конкретном случају, на сваком конкретном часу треба их изнова активирати, снажити, продубљивати, укључивати у друге системе мотива, оне вишег реда“ (Амонашвили, 1996: 28), а то су тежња ка ширењу потенцијалних сфера општења, посебно са вршњацима из стране средине, ка задовољавању радозналости и жеље за знањем. Отуда тематски и фабуларни план уџбеника страног језика морају да се крећу у оквиру дететовог животног искуства, али и да пружају нова сазнања, да ангажују ученика и емоционално и доживљајно, подстичу у њему радозналост, развој естетских осећања, да стимулишу развој моралног суђења и остварују позитивно васпитно-развијајуће и социјализацијско деловање. Велику тешкоћу у усвајању страног јези-

ка на овом узрасту представљају и субјективне психолошке баријере: дете је несигурно, инхибирано, плаши се да ће због тешкоћа у овладавању језиком и грешака постати предмет подсмеха, а све то удаљава га од аутентичних мотива учења језика и блокира развој његових комуникативних умења, водећи ка избегавању говорне праксе. То имлицира потребу да се концепција наставе страног језика у нижим разредима, чији модел уџбеник представља, базира на партнерским односима и персоналном приступу. Веома је битно да ученик непрестано осећа радост спознавања и општења, у чему немали стимулативни утицај припада школској књизи, допадљивој и привлачној већ по свом визуелном обликовању, са занимљивим текстовима, личностима које подстичу жељу за идентификацијом, подстицајним социјализацијским обрасцима, са елементима који омогућавају учење кроз игру и учење путем решавања проблема, најзад, са методичким инструкцијама, ауторским ремаркама у текстотеци, апаратури организације усвајања и апаратури оријентације које одишу вером у ученикове способности, топлином и добронамерношћу, које подстичу на активност те указују на оптималне начине усвајања страног језика и са владавања неминовних препрека.

Утицај кључних елемената предикције на конструкцијска решења у структурном и садржинском обликовању уџбеника страног језика за виши основношколски узраст

Од 11-12. до 14-15. године дете се налази на почетку адолесцентског периода, који доноси убрзане психичке промене и целовито реструктуирање личности. Интелектуални развој протиче у знаку појаве формалних операција и развоја способности менталне комбинаторике, хипотетичко-дедуктивног и експерименталног мишљења, као и израженијом диференцијацијом способности (вербалних, нумеричких,

спацијалних, практичних, уметничких). Појава операција анализе, синтезе, апстракције, генерализације, индуктивног и дедуктивног закључивања ствара услове за отпочињање свесног учења страног језика, базираног на когнитивном приступу, који подразумева опсервирање, компарирање језичких чињеница и извођење одговарајућих генерализација пре стварања аутоматизама. Диференцијација способности у учењу страног језика испољава се у све јаснијем издвајању двају когнитивних стилова: с једне стране су ученици који лакше и брже усвајају језик уз помоћ експлицитно датих правила, генерализација, образаца, модела, парадигми и сл. (рационално-логички тип, „дедукционисти“), а с друге они који више теже самосталном откривању језичких законитости на материјалу за обраду и увежбавање (интуитивно-сензуални тип, „индукционисти“) (Беляев, 1965: 208; Вятютнев, 1984: 81-84). За конципирање наставе, а тиме и обликовање уџбеника, од значаја су и други индивидуални чиниоци који утичу на усвајање језика – тип и обим меморије, интересовања, афинитети, склоности, емоције, статус личности у колективу (Пассов, 1989: 59-61).

Ученици старијих разреда одликују се и већом ширином интересовања, мада је ово неретко праћено одсуством систематичности, извесном хаотичношћу у спознајним активностима, преувеличавањем сопствених интелектуалних могућности, превисоким нивоом аспирације (Рыбалко, 1990: 217-231; Кон, 1992: 7-36). Мења се и однос према учењу: генерално посматрано, умањује се вредност ове у односу на неке друге активности; дете се више окреће својој личности и односима са социјалном средином, тако да сазнајна интересовања, доминантна у позном детињству, сада одлазе у други план. У мотивационој сфери промене наступају у вези са поимањем учења као средства за постизање циљева у будућности.

Почетак адолесцентског периода доноси и повећање комуникативности и друштвености, с једне стране, и откривање свог унутрашњег света, с друге стране. „Откривање унутрашњег света веома је важан, радостан и узбудљив доживљај, али он изазива и мноштво драматичних осећања. Истовремено са свешћу о властитој уникалности, непоновљивости, различитости од других, присутан је и осећај усамљености. Младачко ја је још неодређено, расплинато, дифузно, оно се неретко доживљава као магловит немир или осећај унутрашње празнине која се нечим мора испунити. Отуда пораст потребе за комуникацијом, али и изборљивости у општењу“ (Кон, 1992: 60-63). У овом узрасту трага се за смислом живота, развија се рефлексивност, склоност ка критичком процењивању вредности. Како примећује И. Ивић, један од најкрупнијих проблема у уџбеничкој продукцији јесте управо стварање уџбеника за више разреде основне школе, који се, генерално посматрано, са психолошког становишта слабо разликују од уџбеника за ниже разреде (Ивић, 1984: 100). Путеве превазилажења оваког стања исти аутор сагледава у обухватању уџбеником свега онога што дубоко привлачи адолесцените, њиховом постицању да из уџбеника самостално извлаче закључке релевантне за њихову психолошку констелацију (о односима са одраслима, односима између пола, школовању, професионалном усмеравању и сл.). Уџбеник за старије разреде треба да више уважава личност ученика, његове афинитете, да оставља доста простора за индивидуализацију и диференцијацију, за слободан избор начина рада (Ивић, 1984: 101; Лазаревић, 2001а: 67).

Сви до сада побројани чиниоци налазе непосредног одраза у обликовању структуре и садржаја уџбеника страног језика за старије разреде основне школе. Најпре, прихватимо ли поставку Ј. А. Вертоградске о томе да настава страног језика више него ма која друга наставна дисциплина омогућава задовољавање најрелевантнијих људских потреба – потребе за сазнањем,

за емоционалним контактом и за изналажењем смисла живота, које посебну актуелност задобијају у раном адолесцентском добу (Вертоградская, 1992: 67), закључићемо да уџбеник страног језика поседује све предуслове да привуче пажњу ученика старијих разреда, да задовољи њихове когнитивне, личносне и комуникативне потребе, да им се допадне и поред априорно индиферентног или чак одбојног става према учењу, школи као институцији и уџбенику као једном од репрезентаната наметнутог ауторитета. На нивоу метаструктуре уџбеника потребно је у састав уџбеничког комплета инкорпорирати компоненте које подстичу креативност, индивидуални рад, пружају што аутентичнију слику о странијој социокултурној средини, плене пажњу својом техничком реализацијом (аудио, видео и дигитални материјали, реалије из земље чији се језик учи, збирке комуникативних вежбања, хрестоматије научно-популарних, информативно-публицистичких, књижевних и др. текстова, приручници за ваннаставне активности и додатну наставу). На нивоу макроструктуре основно је постићи привлачност инструментално-практичних текстова, за које је пожељно да третирају узрасно релевантне проблеме и задовољавају различита интересовања, да имају психолошки уверљиве јунаке, снажно истакнут психолошки и морални план, при чему се поруке и идеје не намећу, не презентирају тенденциозно, буквално и директно, него ученик мора да се потруди да дође до њих, да су по стилу излагања оригинални, тако да се у њима осети дух аутора, његов карактеристични рукопис (Плут, 1990: 171-172; 1993: 133-139). Теоријско-спознајни текстови за овај узраст треба да подстичу на самостално закључивање на бази оспервирања и компарирања језичких појава и елемената (из монолингвалне и конфронтационе перспективе), да омогућавају развој лингвистичког мишљења, да буду добро структурисани, динамично изложени, интелектуално провокативни, садржајни. Вежбања за усвајање лингвистичког и комуника-

тивног материјала постићи ће свој циљ ако подстичу радозналост, пружају интелектуалну и комуникативну стимулацију, ако нису стереотипна, механичка или нефункционална („псеудозадатке“ ће адолесцент непогрешиво идентификовати као такве!). Велика пажња мора се посветити апаратури оријентације, нарочито предговору, анонсима у склопу сваке лекције и садржају (у техничком смислу): ученик треба да зна који је циљ учења, какве су могућности практичне примене стечених знања и способности, какве стратегије у овладавању градивом може применити, да има увид у целину уџбеничких садржаја и да разуме логику његовог рашчлањивања у лекцијама и мањим рубрикационим јединицама уџбеника, да уочава могућности унутарпредметног и међупредметног корелирања материјала. У структурисању лекције потребно је задржати се на припремној фази (мотивисање за планирану активност – провокативним, нестандартним насловима лекција, одређивање циљева те активности – брижљиво састављеним анонсима, коментарисање циљева – системом питања, вежби и задатака за повезивање са градивом из претходних концентара). У односу на уџбенике за нижи основношколски узраст, у етапи дешифровања и идентификовања нових информација, који се спроводе кроз лингвистичке, комуникативне и лингвокултуролошке коментаре, семантизацију лексема, објашњавање фонетско-фонолошког, граfiјско-ортографског, граматичког материјала, уџбеници за више разреде нуде далеко шире могућности за осмишљавање и когнитивно усвајање, насупрот ранијем интуитивном и имитативном приступу, за диференциране приступе презентацији (нпр. нова лексема може се семантизовати на више начина – илустративном очигледношћу, преводом, коментаром на страном језику, упућивањем на односе унутарлексичке системности у које она ступа, упућивањем на контекст, граматика се предочава индуктивно, дедуктивно, са ослонцем на илустративну очигледност или без ње и сл.). Креатив-

није се, имајући у виду ширину интересовања, ниво опште обавештености, животно искуство, бољу комуникативност, израженију емоционалну реактивност могу осмислити комуникативни задаци и задаци за трансфер (Кончаревић, 2002: 134-137). С обзиром на пораст мнестичких способности, мењају се и законитости обликовања праксеоинформацијског аспекта унутрашње структуре уџбеника, односно норме дозирања и понављања језичког материјала: рецимо, на nižем основношколском узрасту по часу се ефективно усваја до 5 нових речи, са могућим повећањем у учењу блискосродног језика за 50% (Васильченко–Казесалу, 1981: 23; Бейкмане–Инфантањев, 1981: 136; Ким, 1982: 29), док би у вишим разредима примена овог норматива одвела у претерано екстензивно усвајање нове лексичке грађе, што би се негативно одразило не само на резултативност учења, него и на мотивацију за овладавање језиком (препоручљива норма дозирања у вишим разредима је 10, а у настави блискосродног језика до 15 речи по часу – Радошевић, 1973а: 55). На плану комуникативних садржаја сада, поред школске, породичне и сфере животне свакодневице, доминантних у нижим разредима, актуелност добијају и друге комуникативне сфере – масмедија, социкултурна, сфера разоноде. Усложњава се и проширује тематика инструментално-практичних текстова. На фабуларном плану расте значај социјализацијских образаца и правила везаних за приватни свет појединца (осећање живота, ниво аспирације, аутономија, радозналост, активитет, креативност, прихватање ризика, чулност, лепота) и интерперсоналне односе (слобода у групи, солидарност са групом, односи међу половима, истинољубивост, дружељубивост, отвореност, поверење, саосећање, љубав) (Кончаревић, 1997: 83-90).

Психолошки и психолингвистички чиниоци, као што смо показали, имају знатног удела у конструисању основношколског уџбеника страног језика. Сви аспекти његове структуре и

садржаја доживљавају извесне, веће или мање, модификације у зависности од узраста корисника. Промене у когнитивној и афективној сфери најизразитије утичу на обликовање појединих елемената макроструктуре (теоријско-спознајни, инструментално-практични текстови, апаратура организације усвајања, апаратура оријентације), затим на праксеоинформацијски аспект унутрашње структуре (норме дозирања и понављања лексичких јединица), комуникативни (сфере општења, тематика) и фабуларни план уџбеничког садржаја. У овим димензијама

дидактичко обликовање уџбеника за више, посебно завршне, разреде показује већу блискост са средњошколским (за општеобразовни профил) него са уџбеником за ниже разреде основне школе.

На тај начин, уџбеник страног језика у свим компонентама свога структурног и садржинског обликовања одражава промене у когнитивној и афективној сфери личности ученика, у законитостима и стратегијама овладавања страним језиком, „растући“ и развијајући се напоредо са растом и развојем деце.

Литература

- Амонашвили, Ш. А. (1996): „Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками“, у: Костомаров, В. Г. (ред.), *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы*, Москва, Русский язык, 25-33.
- Андреевская-Левенстерн, Л. С. (1984): „О преподавании иностранного языка на разных ступенях обучения в школе“, *Иностранные языки в школе*, Москва, 3, 26-34.
- Бейкмане, Э., Инфантьев, Б. (1981): „Комплект учебных и методический пособий по русскому языку для IV-VIII классов“, у: Семенова, М. Ф. (ред.), *Научные основы учебников русского языка (для школ с латышским языком обучения)*, Рига, Педагогика, 136-166.
- Беляев, Б. В. (1965): *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*, Москва, Просвещение.
- Брадић, В. (1980): *Дидактичке основе наставе руској језика на нижем основношколском узрасћу. Матистички рад*, Београд, Филолошки факултет (дактилографисани рукопис).
- Васильченко, Э., Казесалу, Т. (1981): „Некоторые вопросы отбора и объема языкового материала“, *Русский язык в национальной школе*, Москва, 5, 16-25.
- Вертоградская, Э. А. (1992): „Психологическое содержание явления мотивации и обучение русскому языку как иностранному“, у: Костомаров, В. Г. (ред.), *Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы*, Москва, Русский язык, 64-71.
- Вятютнев, М. Н. (1984): *Теория учебника русского языка как иностранного*, Москва, Русский язык.
- Давыдов, В. В. (1990): *Психическое развитие младших школьников*, Москва, Педагогика.
- Зимняя, И. А. (1989): *Психология и обучение неродному языку*, Москва, Русский язык.
- Ивић, И. (1984): „Ка једној психологији уџбеника“, у: *Прилози теорији уџбеника*, Савремени уџбеник, књ. 9, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 93-142.
- Ким, А. М. (1982): „К вопросу о количественном отборе слов“, *Русский язык в национальной школе*, Москва, 2, 28-32.
- Кон, И. С. (1992): *Психология старшеклассника*, Москва, Просвещение.
- Казанский, Н. Г., Назарова, Т. С. (1978): *Дидактика (начальные классы)*, Москва, Просвещение.

- Кончаревић, К. (1997): „Социјализацијски обрасци у уџбеницима руског језика за основну школу“, *Славистика*, Београд, 1, 83-92.
- Кончаревић, К. (2002): *Савремени уџбеник српског - руског језика: структура и садржај*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Д. (2001): „Психолошки развој детета основношколског узраста и уџбеник“, у: Требјешанин, Б., Лазаревић, Д. (уред.), *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 59-68.
- Лазаревић, Д. (2001): „Формирање система појмова, развој појмовног мишљења и уџбеник“, у: Требјешанин, Б., Лазаревић, Д. (уред.), *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 89-98.
- Лукић, В. (1982): *Дечја лексика*. Београд, Институт за педагошка истраживања – Просвета.
- Ниорадзе, В. Г. (1990): „Идеи педагогики сотрудничества в обучении младших школьников русскому языку“, *Русский язык за рубежом*, Москва, 2, 60-66.
- Пассов, Е. И. (1989): *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва, Русский язык.
- Petrović, E. (1980): *Engleski jezik kao nastavni predmet u ranoj školskoj dobi. Doktorska disertacija*, Osijek, Filozofski fakultet. (daktilografisani rukopis)
- Плут, Д. (1990): *Социјализацијски обрасци основношколских уџбеника. Мајстарски рад*, Београд, Филозофски факултет. (дактилографисани рукопис)
- Плут, Д. (1998): „Важност уџбеничких текстова“, *Нашава и васпитање*, Београд, 3-4, 131-147.
- Радошевић, Н. (1973): „Одлике усвајања сродног (руског) језика у почетној настави основне школе“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 6, 283-285.
- Радошевић, Н. (1973): *Процес усвајања сродног (руског) језика у српскохрватској говорној средини*, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Рыбалко, Е. Ф. (1990): *Возрастная и дифференциальная психология*, Ленинград, ЛГУ.
- Стошић, М. (1963): *Неке најмине о учењу српских језика у основним школама*, Београд, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.
- Стошић, М. (1963): *Почетак учења српских језика код деце као педагошки проблем*, Београд, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.

Summary

This paper is on the comparative features of didactic forming of structural and content components of a foreign language coursebook for lower and upper grades of the primary school, depending on the characteristics of psychological and psycho-linguistic development of students. It has been pointed out that age characteristics mostly influence forming certain elements of macro structure (theoretical-cognitive, instrumental-practical texts, apparatus of the organisation of adoption, apparatus of orientation), as well as on the inner structure (amount of input and revising of lexical units), communicative (spheres of uttering, topics) and the plan of the coursebook contents.

Key words: *lingual-didactics, coursebook theory, prediction of a coursebook, primary school coursebook.*



др Ана Вујовић¹

Учитељски факултет, Београд

Прегледни
рад

Елементи сјране културе у уџбеницима француској језика за млађи школски узраст²



Резиме: У раду се указује на значај ујознавања са сјраном културом која се одвија ујоредо са наставом/учењем сјраног језика, и то од самој почетка, без обзира на узраст ученика. Посматрајући психолошки развој деце, сматра се да деца предшколској и млађеј основношколској узраста има ујоребу за цјром, за физичким и вербалним изражавањем и ујоребу да ујознаје и тради себе кроз конјактје са групима. Свако учење сјраног језика морало би да буде инјеркултурално, односно да садржи елементе сјране културе и да ујоуша да ујосјави односе између сјране и матерње културне средине. Анализа ујисусјва елемената француске културе у уџбеницима за ученике млађеј узраста вршена је на корјусу уџбеника аујора Весне Филе и Милице Голубовић-Тасевске. Будући да је реч о уџбеницима намењеним деци млађеј основношколској узраста, јасно је да елементи сјране – француске културе нису бројни, али је ујриметјно да их је у сваком наредном разреду све више.

Кључне речи: настава сјраног језика, елементи сјране културе, млађи школски узраст.

Данас учење страног језика није само један од школских предмета, већ реална потреба свих професија и свих старосних узраста. Неодвојиви део је упознавање са страном културом, како оном која се односи на достигнућа која је неки народ током свог развјатка постигао у разним областима (што Робер Галисон назива ученом

или култивисаном културом – culture cultivée), тако и оном свакодневном која обухвата живот и понашање људи (Галисон за њу користи термин културно – le culturel). Нема културног без култивисаног и обрнуто, културно је обавезно у ходу ка култивисаном. Култура свакодневног понашања тешко се може пренети странцима, док учена култура стоји на располагању свима пошто се може учити из књига.

Вредност савремених наставних метода и уџбеника страног језика одређује се, између осталог, и према томе колико су и на који начин у њима присутни и елементи стране културе – ово

¹ ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

² Рад представља део научноистраживачког пројекта Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, сјрашјетије (бр. 149055) Учитељског факултета у Београду, који финансира Министарство науке Републике Србије.

је показатељ значаја који се настави стране културе придаје.

Психолошки гледано, сматра се да дете од осам година има три врсте потреба: потребу за игром, потребу за физичким и вербалним изражавањем и потребу да упознаје и гради себе кроз контакте са другима. Реч је о узрасту у којем дете постаје аутономно и учи се животу у друштвеној заједници, постаје свесно великих проблема човечанства. Дете је у пуном развоју, има потребу за покретом, активношћу и изражавањем на свим нивоима. Стога не треба журити, већ поштовати ритам детета које пролази кроз следеће фазе:

1. вештина посматрања свим чулима како би се разумео свет;
2. фаза послушности и прихватања језичких правила;
3. фаза организације у којој дете учи да дешифрира, организује и класификује;
4. фаза стварања и продукције у којој дете користи све оно што је научило;
5. фаза у којој дете учи како да путем језика ступи у контакт са другима и да подели и размени научено. (Морла, 2008)

Прави циљ наставе стране културе није опонашање, већ истинско разумевање, познавање и прихватање других. Анри Бес сматра да у интеркултуралној перцепцији треба приступити следећим поступцима:

- Суочити ученике, чак и почетнике, са подацима о страном језику и култури који су за ученике донекле чудни и необични како би се подстакла и развила њихова будност и радозналост (подаци треба да буду аутентични и дати у контексту, а не неприродно издвојени).
- Подстаћи ученике да, вербално или невербално (кроз цртеж, мимику и сл.) изразе хипотезе о интерпретацији датих података: Ове хипотезе обично су при-

лично индивидуализоване и сведоче о учениковом разумевању/неразумевању и, посебно, погрешном разумевању елемената стране културе. Оне, такође, наставнику откривају навике које ученик носи из свог матерњег језика и културе, као и стереотипе и представе које ученик има о датој страни култури. Ово наводи ученике да прецизирају, коригују и преобликују своје почетне хипотезе и постају свесни језичког и културног сита које је утицало на њихово стварање (Бес, 1984: 46)

Полазећи од фонолошког сита о којем је говорио Трубецкој и које из страног језика пропушта само оне гласове, на онај начин на који смо ми навикли у матерњем језику, Анри Бес уводи следеће појмове:

- Морфосинтаксичко сито везано је за граматику, а може бити извор бројних грешака;
- Лексичко и гестуално сито, будући да сваки језик намеће сопствено сегментирање стварности;
- Дискурзивно и конверзационо сито (како се изражава учтивост итд.);
- Интеракционо сито (однос према надређеном и подређеном итд.);
- Сито везано за породичну, друштвено-економску, политичку и културну организацију друштва, као и његов систем вредности.

Ово последње сито могло би се назвати културним и, за разлику од фонолошког сита већина ученика није свесна, оно је подсвесно или, чак, свесно и обухвата реално коришћене норме, усвојене од стране чланова једне заједнице, као и субјективно признате норме на које се сви припадници неке заједнице позивају, чак и ако их се увек не придржавају.

Човек је тако саздан да му је култура неопходна како би био потпун. Општи културни потенцијал неке особе остварује се излагањем одређеној засебној култури – ово је процес паралелан са процесом стицања језичке способности. Ово, заправо, значи да ће нека култура и језик одредити неку особу и представљати елементе неодвојиве од природе те особе. Ово такође значи да ће ученици у одељење доћи носећи са собом нека културна обележја која неће моћи да оставе испред врата учионице у којој ће учити страни језик и културу. Ученици су личење културе коју деле са другима, а њен велики део може бити описан уз помоћ језика. Дете усваја своју матерњу културу од рођења и она постаје део целине његовог бића. Са том културом оно се упознавало постепено, пролазећи кроз разне фазе, полазећи од породичног круга преко све већег броја пријатеља, институција и школа, све до књига и разних медија. На овај начин дете постаје у највећој мери креација свог окружења, ма колико оно било особено и јединствено у свом схватању света. У мери у којој дете дели и реконструише обележја своје културе - и његова културна знања се мењају. Нека од ових обележја дају му осећање припадности одређеној групи и тако се ствара осећање припадности некој заједници и свест о границама које оивичавају ту заједницу. Група може бити детерминисана етничким, социјалним и политичким факторима и дете најчешће припада неколиким групама.

Када дете уђе на час страног језика, извесно је да оно припада својој националној култури која га је делимично обликовала и која има више или мање додирних тачака са страном културом чија скривена обележја му нису позната. Учење страног језика је за дете ново искуство које реактивира сећање на некадашњи процес социјализације, али је и суштински различито: неуроллингвистика доказује да унутар мозга онога који учи неки други језик долази до промена и те да учење другог језика неминовно мења организа-

цију језика унутар мозга, па макар само на нивоу хелија.

Најчешће се о настави стране културе у оквиру наставе страног језика говори на средњем и вишем нивоу, а почетни ниво, посебно у раду са најмлађим ученицима, занемарује се или прећуткује. Одавно се Франсис Дебизе почео посебно бавити овом проблематиком и дошао је до закључка да у пракси постоје три приступа настави стране културе почетницима:

- Нема посебно речи о култури, било због тога што нема довољно времена, било зато што се чека да се боље овлада језичким системом, или, пак, зато што се страни језик учи само као средство за комуникацију, а изван одговарајућег друштвеног и културног контекста.
- Култура служи као основа читаве методе, а рад се заснива на мање или више стереотипној представи стране културе. То је случај у већини уџбеника, метода и филмова у којима је у центру пажње нека француска породица или пут у Француску. Иако се не смеју занемарити позитивне и важне информације које ученици на овај начин добијају о француској култури, извесно је да проблем интегрисања наставе културе у наставу језика ипак није решен.
- Ученик се упознаје са страном културом изван методе коју користи у настави страног језика. Овде је наставнику остављено задовољство, али и веома тежак задатак, да изабере оно што би његове ученике највише могло да занима и да изнађе најбољи начин да пробуди њихову радозналост. Визуелна помагала, слике, фотографије, илустрације, филмови, разгледнице, стрипови и слично, као и читав низ ваншколских активности (дописивање, размене ученика, коментари филмова или телевизијских

емисија итд.) успешно могу да мотивишу ученике и да им приближе оне стране земље у којима се говори језик који они уче (Дебизе, 1973: 59–60).

Аутор закључује да проблем наставе стране културе почетницима није ни изблиза решен јер та култура или није ушла у наставу страног језика, или у ту наставу није ваљано интегрисана, или се, пак, настава стране културе врши на неадекватан начин (кроз предавања о цивилизацији). Тако он долази до следећих закључака:

- Настава стране културе почетницима треба пре свега да избегава језичке интерференције које би довеле и до културних интерференција.
- Требало би да се провери језички садржај уџбеника, текстова и дијалога.
- Као што је случај и са фонетиком и граматику, тако и настава стране културе треба да буде од почетка компаративна и контрастивна.
- Све разлике између две културе које могу да изазову интерференције морају бити објашњене ученицима.
- Овај посао од наставника захтева много проницљивости, истанчаности и опреза јер његов задатак није да супротстави два типа људи, већ да их заинтересује једне за друге пошто су они уједно и слични и различити.
- Оваква настава никада не треба да буде синтетичко или професорско предавање, већ систематско, јер наставник не сме ништа у језику да пропусти, а да не да неопходна објашњења везана за културу.
- Са почетницима настава културе се односи само на истинске означитеље у култури, а оставља по страни нијансе, сложене регионалне варијанте, као и аспекте који су анегдотски или су већ

изашли из употребе (Дебизе, 1973: 72–74).

Елементе стране културе требало би уносити кроз наставу страног језика у одређеној градацији: најпре црте, потом варијанте и везе. На почетку учења елементи стране културе могу се дати у појединачним случајевима без структуралне повезаности. На средњем нивоу треба да преовлађује организованија визија – елементи би били приказани у међузависности средине, ситуације и понашања. На вишем нивоу употребљавао би се компаративни метод поређења стране и матерње културе уз показивање оних елемената преко којих се оне преплићу и утичу једна на другу. Основно је да се страној култури приступа од првог момента учења страног језика, без обзира на узраст ученика и ниво њиховог знања страног језика.

Један од циљева наставе стране културе треба да буде и евентуална промена већ постојећег става ученика према страној култури, а та промена зависи од промена у учениковим сазнајним структурама које одсликавају културна значења, особито она која чине основу заједништва у неком друштву. По мишљењу Мајкла Бајрама, за ученике, особито децу, важно је да упознају и другачије начине живота од сопственог. Оваква знања треба да им помогну да мање буду заробљеници сопственог начина живота и да отворено и толерантно прихватају друге, чак и онда када им се таква култура чини чудном (Бајрам, 1992: 154). Акценат је пре свега на позитивном развоју ученикове личности, али се настава стране културе сагледава и као начин да се пробуди веће интересовање ученика, да се контекстуализује њихово учење страног језика и да се оно врши у опуштенијој и природнијој атмосфери. Важно је да земља чији језик уче деци буде приказана као стварна и одређена, као и да им се предоче конкретне ситуације у којима им оваква знања могу бити од користи. И сами ученици често истичу практични и утилитарни зна-

чај учења стране културе и језика, тражећи што више конкретних детаља из свакодневног живота карактеристичних за земљу.

Поставља се веома важно питање садржаја и тематике везане за страну културу. Избор тема зависи пре свега од узраста, знања, потреба и интересовања ученика, али такође и од општих смерница у образовању и од времена којим се располаже. Најтеже је направити избор за општу неспецијализовану наставу средњег нивоа која треба да напусти импресионизам почетног нивоа (на којем је француска култура, на пример, најчешће представљена низом неповезаних детаља као што су: полицајац, бела кафа, кроасан, сиреви, среда поподне у школама и сл.) како би елементе повезала, ако не у систем, а оно бар у некакову организовану визију која би омогућила кохерентан приступ страниј култури. Зато би ваљало изналазити карактеристичне одлике стране културе, поткрепити их свакодневним и за њу уобичајеним предметима, можда и представити чињенице из те културе описно и уз објашњења, а не нормативно или апологетски (што би ученике суочило са необјективном и улепшаном сликом о страниј култури).

Неки аутори сматрају да је настава страног језика у последњих педесетак година прошла кроз три етапе:

- Прва је *екстра-лингвистичка* и њено основно обележје је да је цивилизација само „налепљена“ на језик, а није интегрисана у наставу језика. Култури се прилази као скупу наслаганих међусобно одвојених елемената, попут неких слика на изложби. Уџбеници имају пре свега туристички карактер, а час цивилизације неминовно постаје говор о цивилизацији.

- Друга етапа је *интра-лингвистичка*. Дијалози у аудио-визуелној методи често су извештачени (попут оних у којима мали црнци усред Африке говоре на савршеном париском француском језику). Њена је заслуга ипак што је истакла значај „аутентичне комуникације“ у си-

туацијама из свакодневног живота и тако допринела уласку у

- Трећу етапу која је *етно-комуникативна* и која дефинитивно открива да учење страног језика не значи само учење речи и граматике, већ и учење понашања у друштву које тим језиком говори. Етно-комуникација подразумева нестанак цивилизације као аутономног елемента и прелазак са цивилизације о којој се говори на цивилизацију која се примењује (Бенадава, 1984: 33–38).

При стварању уџбеника страног језика користе се искуства и резултати неколико фундаменталних наука: превасходно лингвистике, психологије и неурологије. Како при писању уџбеника, тако и у самој настави, ниједан лингвистички модел и ниједна психолошка теорија учења страног језика не примењују се у целисти. Углавном се сматра да је најважнији узраст ученика због ступња физичког и психичког развоја, па се према томе бирају и лингвистички модел и психолошке теорије. У почетној фази ученици имају склоност ка имитирању и механичком учењу језика кроз активности, па се у уџбеницима више простора даје елементима фонологије и структурама граматике, разумевању говора и самом говору, а мање вештини читања и писања. Са психо - физичким развојем ученик постаје склонији томе да прави генерализације, па се у уџбеницима поклања већа пажња усвајању правила, читању и писању, уз ширење знања о значењу и употреби лексичких јединица. Поред селекције језичког материјала врши се и селекција елемената културе страног народа, почев од образаца културе најближих ученицима (школски и породични живот, распуст, слободно време итд.), преко елемената културе који су најважнији за комуникацију (поздрави, изражавање учтивости, дописивање итд.) и оних елемената културе који су најтипичнији и најразличитији (фолклор, оброци, однос према животињама, контраст између сеоског и градског живота итд.),

до елемената културе који су ученицима можда најинтересантнији (спорт, такмичења, хобији, дружење итд.). Тако би се за децу предшколског узраста могле предвидети следеће активности: играње дечијих игара, учење песмица, драматизација књига за децу, увек уз коришћење помоћних аудио-визуелних средстава (слика учионице, улице, животиња и сл.). И ученици млађих разреда основне школе могу користити иста, али и нека нова аудио-визуелна средства (географске карте, зидне новине, филмове, телевизијске емисије, информације са интернета итд.). Сматрамо да би их свакако требало упознати са празницима који постоје у датој страниој земљи и начинима на које их њихови вршњаци тамо прослављају, као и са неким обичајима (попут, на пример, првоаприлских шала). Могло би се од ученика тражити и да сакупљају аутентичне документе: исечке из часописа или са интернета, фотографије, разгледнице, карте, проспекте, формуларе итд. Они напреднији или посебно заинтересовани могу уз помоћ наставника да направе и свој мини-досије о свим одликама стране културе које су досад упознали, можда и уз неке своје коментаре или интеркултурална поређења. Најважније је да дете лично зарони у неке од страних културних аспеката, да се отвори према ономе што је имплицитно и што би могло да изазове његову интелектуалну радозналост. Посебно су погодне игре симулације које детету пружају могућност да осмисли нову стварност и у њој се развија. Само нешто другачији распоред столова и столица у учионици, одговарајући плакати и звук пуштен са касетофона оставиће утисак путовања возом или бродом, на пример, а са тим се онда могу повезати бројне друге културолошки обојене информације (Тамули, 1991: 115). Потребно је са нивоа рационалних знања доћи до способности сналажења и адекватног реаговања у страниој култури.

При конципирању и изради уџбеника страног језика, као и сваког другог, морају се узети у обзир ниво когнитивног развоја ученика, рад-

на способност и индивидуалне карактеристике његовог узраста. Притом, тај уџбеник који је у функцији учениковог когнитивног развоја треба да тежи да задовољи не само актуелне, него и потенцијалне потребе и могућности корисника – оне из зоне наредног развоја. Теме у уџбенику морају да се крећу „у оквирима дететовог животног искуства, али и да пружају нова сазнања, да емоционално ангажују ученика, изазивају у њему радозналост, естетско осећање, емоционално уживање, да стимулишу развој моралног суђења и остварују позитивно васпитно-социјализацијско деловање“ (Кончаревић, 2002: 28). И поред постојања других наставних средстава, уџбеник остаје први и по настанку и по значају, специјално створен за потребе извођења наставе. Он такође обједињује остала наставна средства, усклађује њихову употребу и деловање.

Анализу присуства елемената француске културе у уџбеницима за ученике млађег узраста вршили смо на корпусу уџбеника аутора Весне Филе и Милице Голубовић-Тасевске који се користе у млађим разредима основне школе. Будући да је реч о уџбеницима намењеним деци млађег основношколског узраста, јасно је да елементи стране – француске културе нису бројни, али је приметно да их је у сваком наредном разреду све више. Када је реч о корицама ових уџбеника, само се на уџбенику за други разред налази веома ситна застава Француске, а на уџбенику за четврти разред назив познате париске робне куће *Галери Лафажет*. Остале илустрације су културолошки неутралне.

- У уџбенику за први разред *Images* дате су само француска застава и мапа света, али се у свим уџбеницима ових аутора појављује и једна значајна новина. Реч је о илустрацијама на којима су приказана деца свих раса, што досад није био случај у нашим, већ само у француским уџбеницима. Илустрације које предста-

вљају доручак и паковање млека личе на наше више него на француске.

- У уџбенику за други разред **Couleurs**, међутим, приказан је типично француски доручак, а и куће су по величини и изгледу сличније француским него нашим. Будући да ни овде нема текста, присутни су само натписи на зградама и наслови књига на француском, а аутобуска станица и учионица су као у нашој средини. На цртежима који илуструју месеце у години има елемената француске културе: бундева за маскенбале у фебруару, зеке за Ускрс у априлу, музичари за празник музике у јуну, француска застава везана за Дан републике у јулу. Очигледна је везаност за деци добро познат свет бајки, новогодишњих и божићних поклона и прослава.
- У уџбенику за трећи разред **Mots** знатно су присутнији елементи француске културе, како оне традиционалне (као што су културно-историјске знаменитости Париза, Ла Фонтенове басне или спомињање улице која носи име Виктора Игоа), тако и оне везане за особености неких француских региона (сточарство на фармама у Нормандији и пиће од јабуке - сидр, виногради у Бургоњи, Алпи) и за свакодневне активности (куповина на пијаци и у супермаркету, начин оцењивања у француским школама или писање бројева телефона). Има и илустрација које више подсећају на нашу културу (учионица и наставница са дневником у руци).
- И уџбеник за четврти разред **Jours** помиње неке од француских региона и њихове особености (Бретању са фолклорним костимима, рибарством и палачинкама; шампањац и сиреве, Камаргу са коњима и ружичастим фла-

мингосима, Ремс у Шампањи, Пикардију, Алпе, Лорену). Дата је и мапа Француске са већим градовима, а увек када се помиње неки од региона, он је и приказан на мапи Француске. Помиње се и празник светог Валентина који се последњих година све више обележава и код нас.

У свим анализираним уџбеницима, као и у већини других уџбеника француског језика, урбаних простора има више него руралних, преовлађује неки културолошки неодређен простор – ни наш - ни француски. Иако, сходно мишљењу помињаних теоретичара, у уџбеницима намењенима деци млађег узраста не треба истицати оно што је у страној култури различито, необично, а можда чак и шокантно, већ треба пре свега указивати на сличности између две културе, могло би се поради пре свега на илустрацијама које би морале у већој мери да одсликавају француску стварност. Ваљало би унети и неке разбрајалице и игре симулације које би децу могле неопсетно да сместе у реалност свакодневног живота њихових вршњака у Француској, али и у неким другим франкофоним земљама (ово се посебно односи на уџбеник за четврти разред када су деца већ зрелија). Могло би се више инсистирати и на ситуацијама у којима су припадници две културе у директном контакту. Природно је што се у уџбеницима више говори о садашњости и будућности – то се поклапа и са градивом из граматике у којој се прво уче садашње и будуће време.

Ако се погледају наставни планови и програми за предмет „Страни језик“ у прва четири разреда основне школе, као један од циљева наставе на млађем школском узрасту јесте развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика, стицање позитивног односа према језику који није њихов матерњи, уважавање различитости, олакшавање разумевања других и различитих култура и традиција. У опш-

тим стандардима је истакнуто да ученик треба да богати себе упознајући другог, да стиче свест о значају сопственог језика и културе у контакту са другим језицима и културама, да развија отвореност према комуникацији са говорницима других језика. Тематске области посебно погодне за постизање овако постављених циљева присутне од самог почетка учења страног језика су: непосредно окружење и свакодневне активности (посебно исхрана, распоред активности у току дана, школа, кућни љубимци), породичне и друге прославе и празници, коришћење новца, дечије приче или бајке итд. У наставном плану и програму за четврти разред се у тематици директно помињу и знаменитости земаља чији се језик учи (*Просветни ласници* 10/04, 3/06). Помињани уџбеници француског језика за млађи узраст у потпуности одговарају захтевима наставног плана и програма.

Закључак

Као битна карактеристика усвајања страног језика у почетној етапи наводи се постојање високе иницијалне мотивације, радозналости, оптимизма, романтичарски однос према језику, култури, настави и наставнику. Позитиван утицај на мотивацију при учењу страног језика има и могућност да се на тај начин заволи други народ и сазна мноштво занимљивих и корисних података о његовој култури и начину живота вршњака из стране средине (Кончаревић, 2002: 43, 38). Образовно-васпитни потенцијали упознавања са страном културом не смеју се занемарити, па су у том смислу увек у процесу наставе/учења страног језика неопходни како језички, тако и културолошки коментари наставника.

Афективни живот детета предшколског и млађег основношколског узраста веома је интензиван и богат и сведочи о његовој неутољивој радозналости. Његов начин изражавања је невербалан колико и вербалан, што знатно утиче

на приступ наставника. Та афективна димензија знатно условљава и мења представе које сваки ученик има о циљној култури, па тако процес наставе/учења утиче на понашање и мотивацију: ефикасност учења неког страног језика зависи од ученикових осећања. Стога је изузетно важно развити позитивна осећања детета – ученика према ономе што учи, а ту је присуство културе у настави страног језика од кључног значаја.

Сматрамо да настава страног језика и стране културе мора тећи упоредо од самог почетка учења: у сваком тренутку наставе страног језика треба ученицима давати информације о култури, али исто тако, док се проучавају културолошке теме, треба имати у виду одговарајуће лингвистичке аспекте. Из педагошких разлога неопходно је да страни језик носи и елементе стране културе јер учење страног језика које не би доносило и изванредан број специфичних информација било дуплирање употребе матерњег језика којег би се ученици брзо заситили. Само комуницирање са странцима није довољан мотив у уобичајеној школској средини у којој се учи неки страни језик, ионако су странци најчешће далеко и питање када ћемо их срести. Тако би настава стране културе требало да представља највећи мотивациони фактор који одржава и подстиче интересовање за учење страног језика. Она ученика чини радозналијим и отворенијим према другима и омогућава му да неку страну реалност учини ближом и пријатељски наклоњеном.

Живот у модерном свету све бројнијих и разноврснијих комуникација, али и заједничког рада и живљења, рађа потребу упознавања суседних и осталих земаља кроз директни контакт са њиховим језицима и културама. Деца треба у исто време да се осећају савршено интегрисанима у свој регион и државу, али и да буду отворена ка једној широј, европској и светској културној заједници. Стога сматрамо да би свако учење страног језика морало да буде интеркултурално,

односно да садржи елементе стране културе и да покуша да успостави односе између стране и матерње културне средине. Појмови као што су поштовање, отвореност духа и спремност да се саслуша други и другачији морају деци постати блиски од најранијег узраста. Говорити неки

страни језик не значи неминовно и познавати ту културу, а посебно не значи отвореност ка таквој или било којој другој страни културе. Појам другости подразумева превазилажење искључиво језичког циља у корист стицања културних компетенција.

Напомена

- **Корпус:** Уџбеници у издању Завода за уџбенике из Београда са годинама када су одобрени за издавање и употребу
 - I разред: В. Фила, М.Голубовић – Тасевска, **Images** (уџбеник и радна свеска), 2003.
 - II разред: В. Фила, М.Голубовић – Тасевска, **Couleurs** (уџбеник и радна свеска), 2004.
 - III разред: В. Фила, М.Голубовић – Тасевска, **Mots** (уџбеник и радна свеска), 2005.
 - IV разред: В. Фила, М.Голубовић – Тасевска, **Jours** (уџбеник и радна свеска), 2006.

Литература

- Abdallah-Pretceille, Martine (1991): „Langue(s), culture(s) et communication“, *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, numéro spécial du *Français dans le monde*, pp. 95–102.
- Benadava, Salvador (1984): „De la civilisation à l’ethno-communication“, *Le Français dans le monde*, 188, pp.33–38.
- Besse, Henri (1984): „Eduquer la perception interculturelle“, *Le Français dans le monde*, 188, pp. 46–50.
- Byram, Michael (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier, Didier.
- Вујовић, Ана (2004): *Француска цивилизација у уџбеницима француског језика*, Библиотека DISSERTATIO, Задужбина Андрејевић, Београд.
- Debyser, Fransis (1973): *L’Enseignement de la civilisation française*, dir. D’André Reboullet, Paris, Hachette, pp.59–78.
- Кончаревић, Ксенија (2002): *Савремени уџбеник стране језика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Morlat, Jean-Marcel (2008): „L’enseignement précoce des langues étrangères
- Quels enjeux pour le monde de demain ?“, www.edufle.net
- Tamuly, Annette (1991): „Louisiane: enseignement précoce et culture enfantine“, *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, numéro spécial du *Français dans le monde*, pp. 111–118.

Summary

This paper is on the importance of getting acquainted with the foreign culture, which is being done during learning a foreign language, from a very start, and the age of students does not play any role. Observing psychological development of children, it is considered that a pre-school and lower-grades primary school child has a need to play, the need to express herself/himself physically and verbally, and the need to get to know and build herself/himself through the contents with the others. Each learning of a foreign language should be intercultural; i.e. to have elements of a foreign culture and to try to make relations between foreign and domestic culture. Analysis of the presence of French Culture elements in the coursebooks for the lower grades of the primary school has been done on the corpus of the coursebooks by Vesna Fila and Milica Golubovic-Tasevska. Since there are coursebooks aimed at children for lower primary school age, it is clear that elements of a foreign – French culture are not numerous, but it is noticeable, that there are more of them in each next grade.

Key words: *teaching a foreign language, elements of foreign culture, lower school age.*



Cecilia Condei, PhD¹

Université de Craiova, Roumanie

Прегледни
рад

Les stéréotypes des manuels roumains de FLE pour le primaire



Résumé : Notre contribution est ancrée dans la réalité sociale qui préoccupe la Communauté Européenne concernant la situation socioprofessionnelle des femmes et des hommes. Il y a donc des démarches sociopolitiques dans ce que nous allons présenter. Dans les lois internationales qui visent l'enfant et son encadrement scolaire et qui assurent son développement harmonieux, on découvre une recommandation impérative concernant le besoin de „préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations Unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité“. Notre projet se concentre sur les manuels roumains de FLE pour le primaire afin d'étudier la préoccupation pour l'intégration correcte de l'enfant dans la société et de constater quel est le rôle des stéréotypes et des préjugés dans cette orientation éducative. L'investigation porte uniquement sur des images, qu'il s'agisse de photos (rarement) ou de dessins.

Mots clés : stéréotype, préjugé, manuels scolaires, orientation sexuelle, discriminations, âges, implicite.

Démarches socio-politiques

a) Les lois internationales qui visent l'enfant.

Un des points de départ de notre intervention se trouve dans *La Convention internationale des droits de l'enfant* (<http://www.droitsenfant.com/cide.htm>) où l'on peut lire une recommandation impérative concernant le besoin de „préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations Unies, et en

particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité“. (P réambule).

Il y a dans ce texte des dispositions précises qui touchent à la notion de discrimination : „Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes les formes de discrimination“ (Première partie, Art. 2. alinéa 2).

L'article 28 va de paire avec l'Article 2 en proclamant : 'le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité

¹ cecilia_condei@yahoo.fr

des chances“, et avec l’Article 29 qui précise ce que doit viser l’éducation de l’enfant. Entre autres :

„c) Inculquer à l’enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne; d) Préparer l’enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d’égalité entre les sexes et d’amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d’origine autochtone“.

L’idée d’*identité* (nationale ou de groupe) nous conduit à l’observation des représentations que la collectivité se fait sur ses particularités identitaires. Cela touche au domaine de la stéréotypie. D’autre part, évoquant l’esprit de compréhension, de paix, d’égalité entre les sexes on met en discussion les situations de déséquilibre, celles où se manifeste le processus de discrimination condamné par tous les documents officiels.

b) La situation du terrain.

L’idée d’observer les différences qui puissent avoir comme conséquences un traitement discriminatoire a déterminé la création, au sein de la Direction générale de Communication, Direction C du Parlement Européen d’un mécanisme de contrôle, Eurobaromètre, chargé à faire connaître les opinions qui concernent ce domaine.

Dans le Flash EB 266, **LES FEMMES ET LES ELECTIONS EUROPEENNES Synthèse analytique, le 2 mars 2009**, (http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/european_women/synthese_analytique/flash_analytic_synthesis_fr.pdf) le sujet qui traite principalement les élections contient également des informations sur la politique discriminatoire appliquée aux femmes qui, elles, se déclarent en bonne partie ayant subi des traitements discriminatoires. Concernant le lieu de la discrimination, les femmes af-

firment: „que la discrimination a eu lieu **sur leur lieu de travail** (58%) et **dans la société en général** (56%), contre 13% qui déclarent avoir été victime d’une discrimination au foyer familial“.

Le sondage téléphonique, effectué sur plus de 35 000 répondantes et 5 500 répondants relève des différences des réponses «femmes» entre Etats membres, par exemple, dans les réponses fournis par les femmes „déclarant être l’objet d’une discrimination fondée sur leur genre : - Les femmes qui déclarent se sentir discriminées au travail sont les plus nombreuses en République tchèque (78%), au Royaume-Uni (76%) et en Irlande (68%), - Les femmes qui déclarent se sentir discriminées dans la société en général sont les plus nombreuses en Roumanie (65%), au Portugal (64%) et au Royaume-Uni (63%), - Les femmes qui déclarent se sentir discriminées à la maison, bien que plus rares, sont les plus nombreuses au Royaume-Uni et en Grèce (21% dans les deux cas), ainsi qu’en Espagne et en Irlande (17% dans les deux cas)“(Idem).

La situation en Roumanie

L’écho du sondage européen en Roumanie détermine l’Agence Nationale pour l’Egalité des Chances (ANES), à publier une série d’articles et rapports sur le rôle des stéréotypes qui guident le traitement différencié des hommes par rapport aux femmes.

Ainsi, dans l’article, *La place des femmes dans l’Année Européenne de l’Egalité des chances pour tous* (www.aer.eu/fileadmin/user_upload/.../OJ-III-SorinaVlas.doc) l’auteure (**Mme Sorina VLAS, Secrétaire d’Etat et Présidente de l’ANES**) souligne l’existence d’une ségrégation en fonction du sexe et des occupations sociales dans la société roumaine, les hommes représentant plus de la moitié de la population active, tout comme l’existence des „activités féminisées“ dans les secteurs tels la santé et l’enseignement. Elle présente le taux d’occupation des femmes roumaines, âgées

de 15 à 64 ans – 43,3% en 2007, pendant que les hommes de 15 - 64 ans étaient occupés en proportion de 56,7%. Le chômage touche plutôt les femmes : 3,8% à la fin du moi d'août 2007, ce qui fait que 54,19% d'un total de 350000 chômeurs, sont des femmes.

Démarches théoriques

Les stéréotypes que nous prenons en considération, font partie du domaine de la psychologie sociale, qui s'est longuement préoccupée de théoriser la notion, de parler de cette image dans notre tête, sur laquelle Walter Lippmann avait depuis longtemps attiré l'attention. Notion féconde, inondant les études récentes sur le culturel et l'interculturel, le stéréotype attire l'attention du secteur des sciences du langage.

Le schéma de Lippmann se voit refondu, mais on lui reconnaît le mérite d'avoir souligné l'impossibilité de ne pas recourir aux stéréotypes puisque „le réel était nécessairement filtré par des images, des représentations culturelles pré-existantes“ (Amossy et Herschberg Pierrot, 2000: 32).

Ruth Amossy et Hélène Herschberg-Pierrot évoquent une enquête des années 1926-1927 aux Etats Unies, dont les résultats attirent l'attention sur les stéréotypes en circulation à cette époque, concernant les contrebandiers, les bolcheviques, les financiers, et mettent en valeurs les images les plus fréquentes, devenues familières, comme celle du contrebandier fumant un cigare. Quelques pistes s'ouvrent, suite à cette enquête médiatisée, par exemple l'idée que les stéréotypes, bien que rigides et résistants sont quand même influencés par les facteurs modificateurs des représentations collectives.

Le mécanisme de la formation du stéréotype est basé sur la fixité, fonctionnant comme un filtre et ayant un fort impacte sur l'identité sociale. Chacun se fait une image de soi, se place dans une catégorie et cherche à se rapprocher des person-

nes qui ont plus ou moins le même type d'image, ce qui détermine la création des groupes.

Les critères utilisés pour se former des images sont des critères ethniques, raciaux, d'appartenance à un sexe ou à une génération ce qui a comme conséquences la formation des représentations collectives plus ou moins sommaires, mais qui aident au rattachement à tel ou tel groupe. Il existe deux types de critères, les uns stigmatisent, les autres valorisent le groupe ou l'individu qui en fait partie. La mise en relation du *stéréotype* et du *préjugé* a permis à R.Amossy et A.Herschberg Pierrot de souligner le côté croyance, opinion, „représentation concernant un groupe et ses membres“ pour se référer aux *stéréotypes* et „attitude adoptée envers les membres du groupe en question“ (Amossy, Herschberg Pierrot, 2000: 34) pour parler de *préjugé*.

Le stéréotype remplit des fonctions constructives, puisque les représentations collectives figées sont importantes pour la cohésion du groupe (cf. Amossy, Herschberg Pierrot, 2000: 43). Le stéréotype a une fonction positive dans le maintien de l'identité sociale et „renforce l'estime de soi, définit comme l'évaluation qu'effectue le sujet de sa propre personne“ (Amossy, Herschberg Pierrot, 2000: 45).

Une deuxième fonction constructive importante est liée à la cognition sociale. Loin d'être uniquement le résultat d'une pensée populaire déficiente, le stéréotype est important dans „la formation des impressions concernant les personnes et les groupes, c'est-à-dire dans le processus au gré duquel divers traits particuliers sont organisés en un ensemble cohérent“ (Amossy, Herschberg Pierrot, 2000: 48).

Nous retenons de cette théorie les deux fonctions du stéréotype: celle qui assure l'identité sociale et celle qui entre dans la composition du mécanisme de cognition sociale. L'une et l'autre se trouvent représentées dans les outils scolaires.

Notre projet se concentre sur les manuels roumains de FLE pour le primaire afin d'étudier la préoccupation pour l'intégration correcte de l'enfant dans la société et de constater quel est le rôle des stéréotypes et des préjugés dans cette orientation éducative. Les manuels envisagés comme corpus sont les plus utilisés sur le marché des outils scolaires roumains – édités sous l'égide des maisons d'édition de prestige – manuels scolaires destinés aux enfants de 8 à 10 ans. L'investigation porte uniquement sur des images, qu'il s'agisse de photos (rarement) ou de dessins.

Nous allons suivre plusieurs pistes de réflexion:

1. Identification des inscriptions possibles des stéréotypes discriminatoires.
2. L'impact que cette inscription dans les manuels de FLE puisse avoir sur l'éducation des enfants.

Autrement dit, nous allons voir la forme et le contenu des représentations stéréotypées.

1. Identification des inscriptions possibles des stéréotypes discriminatoires

Le manuel de FLE est l'outil de base dans l'enseignement de la langue. En Roumanie, le français est étudié à présent comme première langue étrangère dans plusieurs écoles à partir du primaire. Filles et garçons se penchent sur les pages des manuels, regardent les images, lisent les textes, exécutent les tâches.

Nos observations prennent en compte les images/dessins des manuels en essayant de constater ce que les filles et les garçons puissent voir dans ces images. Les possibles situations discriminatoires seront observées en rapport avec le traitement appliqué aux sexes auquel nous ajoutons quelques considérations sur la différence entre les générations.

Analyse quantitative

Les images/dessins considérés sont ceux représentant des personnes féminines (filles, femmes) ou qui peuvent être encadrées dans le groupe „féminin“ (les poupées) et les personnes masculines (garçons, hommes). Il y a un bon nombre d'images dont les détails concernant le sexe ne sont pas suffisants, ce qui nous a déterminé à ne pas prendre en compte ces situations. Les images analysées appartiennent aux humains (exception – les poupées) et sont tout aussi nombreuses que celles des animaux (hippopotames, souris, lièvres, loups, chiens, chats) qui accompagnent les textes et que nous n'avons pas pris en compte.

Tableau 1

	2e classe	3e classe	4e classe Maison d'édition RAO (4e R)	4e classe Maison d'édition Humanitas (4e H)
Images/dessins représentant des filles	116	112	60	37
Images/dessins représentant des femmes	20	32	37	12
Images/dessins représentant des garçons	104	218	148	116
Images/dessins représentant des hommes	29	26	35	7
Images/dessins représentant des poupées	5	4	1	3

Tableau 2

	Les actions/activités des personnes féminines	Les actions/activités des personnes masculines?
2 ^e classe	Dialoguer (p.12, 15, 21,53, 64,66, 78, 80, 82, 110, 114) Entrer dans la classe (p.8) Jouer avec un jouet/une poupée/ le chat (p.16, 64, 68, 70, 72, 82, 92, 97, 101) Faire de la gymnastique (p.17) Vendre (p.18, 20, 88) Acheter (p.93, 101) Dire au revoir (p.7) Dessiner (p.24, 28) Fréquenter les cours (p.28, 48) Danser (p.119), (se) présenter/ présenter la famille (p.6, 77) Sauter/sauter à la corde (p.33, 53) Caresser/un chat (p.42,) la girafe (p.66) Regarder la télé/une photo (p.82, 85) Demander de se taire (p.17) Se cacher les yeux (p.17) Admirer les cadeaux (p.21) Garder les moutons (p.36) Poser des questions (p.61) Frapper le tambour (p.64) Se trouver à côté de la bicyclette (p.75) Préparer un gâteau (p.87) Soigner son enfant (p.87) Mettre des fleurs dans le vase (p.92) Aller à la montagne/se promener dans la forêt (p.107, 115)	Dialoguer (p12, 18, 21, 61, 64, 66, 80, 82) Entrer dans la classe/chambre (p.9, 28, 82) Jouer au ballon (p.30, 53) Faire de la gym (p.17, 20) Vendre (p.88) Acheter (p.18, 20) Dessiner (p.24, 28, 48) Danser (p.119) Sauter (p.33) Demander de se taire (p.9, 17) Admirer les cadeaux (p.21) Préparer le repas (p.87) Se promener dans la forêt (p.107) Se présenter (p.6) Répondre aux questions (p.7) Lire (p.8, 12, 122) Fermer/ouvrir la fenêtre (p.9, 12, 122) Poser le livre sur le pupitre (p.9) Aller au tableau noir (p.9) Ecrire (p.12) Dormir (p.23) Manger de la confiture (p.29) Casser la vitre (p.42) Monter dans sa chambre (p.61) S'asseoir dans un fauteuil (p.77) Se chausser (p.82) Monter sur un escabeau (p.93) Regarder sous la table (p.93) Mettre une chemise (p.101) S'habiller (p.108) Aller au marché (p.115)

Tableau 3

	Les actions/activités des personnes féminines	Les actions/activités des personnes masculines?
3 ^e cl	Jouer (à la poupée, p. 6, 114), Faire pâte les moutons (p. 8), Faire des achats (p.9, 105, 108, 112), Dialoguer (p.13, 15,16, 19, 57, 77, 118) Marcher sous la pluie (p.19), Aller à l'école (p.18, 29) Prendre le petit déjeuner (p.21, 27,51, 121, 122), Réveiller l'enfant (p.26), Servir le repas (p.31, 113, 114) Soigner l'enfant (p.36, 136, 144, 145, 146), Ranger le linge dans l'armoire (p.47), Ecrire (p.52), Choisir des costumes de carnaval/ robes, p.70), Patiner (p.80, 90), faire des bonhommes de neige (p.80, 89), Faire de la luge (p. 88), Répondre au téléphone (p. 92, 99, 100) Vendre (p.107, 108, 113, 125), Préparer le repas (p.114, 122), Mettre la table (p.122)	Aller à l'école/à la gare (p.6, 19, 31, 39, 160)/ dans la salle de bain (p.27) Jouer (avec un avion, p.6)/ au ballon (p.9)/ à la guitare (p.160) manger (p.31, 39, 51,113, 114, de la confiture, p.8/ une galette, p.27) Dialoguer (p.13, 19, 31, 40, 92, 98, 99, 100, 118, 127) écrire au tableau noir (p.15), caresser le chat (p.19), dormir (p. 21, 26, 39, 51) se laver (p. 21, 27) s'habiller (p. 21, 27), préparer ses devoirs (p. 31, 39, 51), lire (p.31), chasser (p. 35), rendre visite à un ami (p. 47, 54), Demander/donner des renseignements (p. 55, 63) Prendre le métro (p. 62), Choisir un costume de carnaval (p.70) Lancer des boules de neige (p.80, 89) Faire de la luge/du ski (p. 80, 89, 90) Acheter (105) Vendre (p.108, 113, 125) Mettre la table (p. 122) Donner (un biscuit au singe, p.129) Visiter le zoo (p. 134) être malade (p. 136) Prescrire une ordonnance (p .136) Subir une consultation (p.145) Consulter (p.144, 145) Prendre des médicaments (p.146) Faire des projets de vacances (p.151) Se préparer pour le carnaval (p.159) Réciter (p.160) Monter dans le train (p.160)

4 ^e R AO	Recevoir des cadeaux/fleurs (p.4) Jouer au tennis (p.17) Faire du vélo/du ski nautique (p.17, 18) Donner/demander un renseignement (p.51, 59) Dialoguer (p.73) Embrasser son fils (p.73, 96) Répondre au téléphone (p.60) Manger/ manger une glace (p.75, 83) Aller à la gare (p.77) Servir le repas (p.83) Prendre des bains de soleil (p.108) Admirer Paris du haut de la Tour Eiffel (p.97)	Offrir un cadeau/des fleurs (p.4) Prendre une photo (p.10) Dialoguer (p.16, 73)/au téléphone (p.69) Raconter ses vacances (p.17) Faire du cheval/de la nage/du ski nautique/du bateau (p.17) Jouer au ballon/au tennis (p.19) Recevoir des lettres (p.27) Etudier les langues étrangères (p.28) Ecrire des lettres (p.45) Traîner les bagages (p.76) Dire au revoir aux parents (p.80) Emporter la valise de qqn (p.83) Présenter sa famille (p.83) Manger une glace (p.84) Arriver sur le quai à Paris (97) Admirer Paris de la Tour Eiffel (p.97) Prendre des bains de soleil (p.108)
---------------------------	--	--

Tableau 4

	Les actions/activités des personnes féminines	Les actions/activités des personnes masculines?
4 ^e H U M A N I T A S	Ouvrir la porte (p.4) Ecrire en français (p.4) Vendre (p.6.) Enseigner (maîtresse) (p.28, 34) Assister aux cours (p.34) Réveiller son petit frère (p.22) Danser (p.38, 46) Aller au zoo (p.40) Faire de la gymnastique (p.46) Parler au téléphone (p.48) Offrir des cadeaux (p.55) Faire la fête (p.55) Participer au carnaval (p.61) Consulter la poupée (p.64)	Aller à l'école (p.4) Lire (p.4) Dessiner (p.4) Dialoguer (p.4, 13) Acheter (p.6) Lancer des boules de neige (p.31) Entrer dans l'eau (p.31) Sortir de l'eau (p.31) Assister aux cours (p.34) Danser (p.38) Jouer au violon (p.38)/au ballon /aux échecs/au tennis (p.46) Aller au zoo (p.40) Evoluer sur la corde (p.41) Patiner (p.46) Regarder la télé (p.46) Aller à bicyclette (p.46) Faire du ski (p.46) Ecouter de la musique (p.46) Parler au téléphone (p.48) Recevoir des cadeaux (p.55) Souffler les bougis (p.55) Faire la fête (p.55) Participer au carnaval (p.61)

Analyse qualitative

Les faits que nous avons envisagés déterminent l'intervention du lecteur : „Il lui incombe de dégager un schème abstrait à partir de données souvent indirectes, éparses ou lacunaires“ (Amossy, Herschberg Pierrot, 2000: 73).

Activer le stéréotype revient, selon Amossy et Herschberg Pierrot (*idem*), à activer un ensemble de prédicats attachés à ce stéréotype. L'image, qui est notre support d'analyse se prête rapidement à cette activité, puisqu'elle suggère un bon nombre de stéréotypes aux jeunes lecteurs ou apprenants d'une langue étrangère. Ce petit lecteur a déjà en tête des modèles préétablis, provenant de la collectivité dont il fait partie.

2. L'impact que les discriminations peuvent avoir sur l'éducation des enfants.

Tableau 1

A part le manuel pour la 2^e classe, où le nombre de personnes féminines et masculines est à peu près égal, les autres manuels présentent une différence en faveur des personnes masculines, la plus grande se manifestant dans le manuel de la 4^e H.

Il est à remarquer, également, l'existence des pages contenant uniquement des images représentant des personnes d'un seul sexe, féminin ou masculin. Nous avons considéré les pages qui enregistrent au moins deux images.

Manuel de la 2^e classe : personnes féminines -6 pages, personnes masculines -5 pages

Manuel de la 3^e classe : personnes féminines -4 pages, personnes masculines -12 pages

Manuel de la 4^eR : personnes féminines -4 pages, personnes masculines -17 pages

Manuel de la 4^e H : personnes féminines -2 pages, personnes masculines -2 pages

Que peuvent déduire les filles qui utilisent ces manuels ? Premièrement, que les images représentant des garçons dominent les manuels de la 3^e et de la 4^e, étant deux ou même trois fois plus nombreuses que celles des personnes féminines. S'ils sont plus présents, c'est que les garçons sont plus importants, déduction logique de la part des filles.

Deuxièmement, que plusieurs pages contiennent uniquement des images d'un seul sexe, le masculin étant de loin mieux représenté. La déduction précédente est renforcée.

La lecture oriente vers une lecture de stéréotypes. L'image familière de la fille jouant à la poupée se multiplie dans les manuels sous forme explicite : „jouer à la poupée“- les manuels de la 2^e et de la 3^e, pendant que le manuel pour la 4^e ne retient que des images de jouets, des poupées, pour aider à apprendre les mots concernant le mobilier. L'idée du jeu est implicite dans 4^e H : 63, 58, 57, et soutenue par des images de poupées. Une photo représentant une fille enseigner les mots concernant le corps humain (4^e H. 64). 4^e R contient une image de fille en train de jouer à la poupée (p.14).

En général, les manuels de la 4^e s'éloignent de l'idée du jeu à la poupée. Plus „grands“, les personnages enfants commencent à voyager, à s'orienter et à se débrouiller dans la ville, dans les moyens de transport, dans un autre pays.

L'impact est grand : l'élève constate l'utilité de connaître le français et de communiquer dans un pays étranger. Mais si question est de voyage, ce sont les garçons les plus courageux. Les manuels consultés réservent le voyage uniquement aux représentants masculins.

Les actions/activités déployées par les filles et par les garçons.

Ce côté touche la cognition sociale, dans la mesure où tout manuel est un outil de connaissance. Connaissance de l'Autre et de Soi.

Une bonne partie des activités font l'objet de l'enseignement de la communication en langue étrangère et représentent le quotidien de l'écopier, par exemple „aller en classe“ et „fréquenter les cours“. Le centre d'intérêt „école“ et surtout „la classe de français“ sont présents dans les manuels : „entrer en classe“, „fréquenter les cours“ 2^e, „aller à l'école“ 3^e, „écrire un mot français sur le tableau noir“ 4^e H.

Les tableaux 2, 3 et 4 donnent une image des activités des personnages féminins et masculins. Il y a deux types d'activités: communes, pour les deux sexes, ou spécifiques pour un seul groupe.

Les activités communes (marquées en gras) sont plus nombreuses dans les manuels pour la 2^e classe et tournent autour de la conversation/communication (dialoguer, vendre, acheter, se présenter,), elles sont spécifiques pour le rôle d'écopier (dessiner une carte, un animal) ou impliquent le sport (faire de la gymnastique, sauter). Les personnes féminines et masculines se promènent dans la forêt, dansent ou préparent le repas/un gâteau. Le manuel de la 2^e classe et celui de la 3^e sont d'ailleurs les seuls à présenter comme activité commune aux deux sexes une activité purement ménagère : préparer le repas, 2^e et mettre la table, 3^e.

Comme activité commune aux filles et aux garçons, les manuels de la 2^e et de la 3^e présentent surtout le dialogue, la conversation que les personnages portent soit face à face, soit au téléphone (4^e H)

En observant les listes nous constatons que la plupart des activités sont attribuées soit aux personnages féminins soit aux personnages masculins. On remarque une diversification accentuée des activités des garçons/hommes, la plus grande différence, par rapport aux filles/femmes étant dans le manuel de la 3^e

Les activités intellectuelles de type : écrire, lire, assister aux cours, fréquenter l'école, sont at-

tribuées plutôt aux garçons/hommes : „écrire“ 2^e - garçons/hommes, 3^e - filles/femmes, 4^e R-garçons, lire 2^e - garçons, 3^e garçons, 4^e H garçons, fréquenter l'école : 2^e filles, 3^e filles et garçons, préparer les devoirs 3^e garçons, étudier les langues étrangères 4^e H - garçons.

Les activités domestiques, de type „mettre la table“, „préparer un plat“, „servir“, etc. sont dispensées plutôt dans le groupe de filles/femmes. Le manuel de la 2^e est le seul qui présente un adulte (homme) en train de cuisiner, celui de la 3^e laisse la possibilité aux filles et aux garçons de mettre la table. D'ailleurs, les filles/femmes mettent des fleurs dans un vase, servent le repas, rangent le linge dans l'armoire, réveillent l'enfant, le soignent, l'embrassent, donnent des cours. Les garçons/hommes dorment, s'assoient dans un fauteuil (en se reposant) se chaussent, subissent une consultation, tombent malades, prennent des médicaments, font des projets de vacances, écoutent de la musique, etc.

Le comportement en société. Les garçons reçoivent des cadeaux (4^e H) ou en offrent (4^e R). Ils se mettent dans des situations condamnables par la société : cassent une vitre (2^e .42) – d'ailleurs seule image incontestablement négative qu'on se forme d'eux.

Le rapport entre les métiers/professions/rôles. Dans la catégorie de „rôles“ nous mettons ceux de „mère“, „grand-mère“, „père“, „amie de la mère“, etc.

Les filles/femmes

Manuel pour la 2^e classe : vendeuse (7), mère (9), amie de la mère (3), jeune fille qui danse.

3^e: mère (20), bergère, passante, une connaissance, grand-mère (6) vendeuse (4).

4^e R: mère (15°passante (4), hôtesse de l'air.

4^e H: vendeuse, enseignante (2), trapéziste, secrétaire, mère, fille- médecin (consulte la poupée).

Les garçons/hommes

2^e: professeur (4), père (10), vendeur (6), client, jeune homme qui danse

3^e professeur, agent de circulation (4), vendeur (10) père (3), médecin (11)

4^e R: guide (2) (dans un jardin zoologique, musée), facteur, employé, passant (4) père (9), commandant de bord.

4^e H: élève, professeur, policier, père, médecin, acteur, magicien, dentiste, guides.

Nous constatons que les femmes sont plutôt „mères“ (45), mais aussi „vendeuses“, les hommes sont plutôt „pères“ (21), mais aussi médecins (11), agent de circulation, vendeur, guide, rarement professeur, facteur, employé, commandant de bord.

D'or et déjà nous pouvons préciser que certaines discriminations se manifestent au niveau des manuels roumains de FLE. Nous sommes convaincus que leur présence est involontaire, mais elle peut nuire à l'acquisition des valeurs sociales ; c'est pourquoi nous proposons quelques pistes faciles à suivre pour les éviter.

La première se réfère au décalage existant entre le nombre d'images représentant les deux sexes. A part le manuel de la 2^e, les autres ont de fortes tendances sexistes. Le nombre réduit des images de filles conduit à un nombre réduit d'activités/actions qu'elles sont censées accomplir. Les répondantes roumaines à l'enquête publiée sur le site de la Direction C du Parlement Européen déclarent se sentir discriminées dans la société. Ce sont des femmes qui ont découvert peut-être, à l'âge de 8-10 ans, en utilisant un manuel de FLE, que les garçons voyagent plus qu'elles, sortent en ville pour poster des lettres, qu'ils s'écrivent, apprennent une langue étrangère, etc., autrement dit qu'ils sont plus présents dans la société et plus actifs.

Une autre piste facile à suivre pour ne pas laisser l'impression de discrimination entre sexes serait de renoncer à l'illustration des professions „féminisées“. L'inventaire de nos manuels met en évidence la tendance de féminiser les activités.

Il est à remarquer l'impact de ces deux attitudes involontaires, sans doute, des auteurs des manuels dans la construction des stéréotypes, des structures de données (qui servent à représenter les situations stéréotypes) comportant un certain nombre d'informations autorisant la prévisibilité. Ce savoir commun à tous les membres d'une même communauté culturelle détermine des réductions aux schémas. En Roumanie ou en France, ce sont les femmes qui s'occupent principalement de leurs enfants (les hommes s'allongent dans un fauteuil pour lire un journal), qui préparent et servent le repas (de nos quelques centaines d'images, un seul dessin ose mettre l'homme dans l'ambiance de la cuisine) qui reçoivent un „au revoir“ gentiment lancé par les garçons qui partent en vacances (aucune image de fille quittant le milieu familial) etc. A l'aide de l'étude du français, ces décodifications stéréotypées se multiplient et se généralisent, laissant l'impression d'universalité, alors que l'espace européen comprend plusieurs situations qui infirment cette généralisation, comme l'affirme d'ailleurs le sondage évoqué.

Nous insistons sur le caractère inconscient des représentations à vocation sexiste, avec la conviction qu'un plus d'attention accordée aux détails des manuels, autres que le contenu scientifique, puisse s'avérer d'une très grande importance et utilité dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Bibliographie

- Amossy, Ruth, Herschberg Pierrot, Hélène, 2000[1997], *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Nathan.
- Auger, N., 2001, „Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies“, *Marges linguistiques*, mars 2001, www.marges-linguistiques.com
- Collès, Luc, 2007, „Les implications du Cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues“, in *International Journal of Applied Linguistics*, no 154, p.127-139
- Condei, C., „Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels de FLE. La construction des représentations collectives“, in *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*. Actes du colloque international *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?*, Louvain-la-Neuve, Editions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, Belgia, 2006, VI, pp : 117-131, ISBN : 2-930342-81-1.
- Condei, C., „Le manuel de FLE en Roumanie: discours didactique en contexte sociopolitique“ publié sur CD in Actes du colloque *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, sous la direction de Monique Lebrun et alii, Presse de l'Université du Québec (cédérom inclus), Canada, 2007.15 p., ISBN 9786- 26-7605- 1481- 2
- Condei, C., „La problématique du contexte dans la didactique de spécialité“, in Иновације настави, vol .20, 2007, YU ISSN 0352-2334, Belgrade, pp:117-124.
- Condei, C., „Les grandes images du vécu communautaire dans le répertoire communicatif des manuels roumains de FLE“, Colloque international AIRDF, 13-14 sept. 2007, atelier no7, CD-rom. Texte en ligne: <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Condei%20A7.pdf>
- Jodelet, D., 1991, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Corpus de manuels

- Apostoiu, Z., Le Hellaye, C., Le Trionnaire, A., Popa, M., Soare, A., *Limba franceza, Manual pentru clasa a II-a(anul I de studiu) (Langue française. Manuel pour la IIe classe, Ire année d'étude)*, 1995, Bucuresti, Hatier-Didier, EDP (abrégé 2^e)
- Apostoiu, Z., Popa, M., Soare, A, *Limba franceza, Manual pentru clasa a III-a(anul II de studiu) (Langue française. Manuel pour la IIIe classe, Iie année d'étude)*, 1993, Hatier-Didier (abrégé 3^e)
- Apostoiu, Z., Popa, M., Soare, A, *Limba franceza, Manual pentru clasa a IV-a(anul III de studiu) (Langue française. Manuel pour la IVe classe, IIIe année d'étude)*, 1997, Hatier-Didier, Agence de la Francophonie (ACCT), Rao Educational.(abrégé 4^e R)
- Popa, M., *Limba franceza, Manual pentru clasa a IV-a (Langue française. Manuel pour la IVe classe)*, 2006, Bucuresti, Humanitas Educational (abrégé 4^e H).

др Цецилија Конден

Универзитет у Крајови, Румунија

СТЕРЕОТИПИ У РУМУНСКИМ УЏБЕНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ

Резиме и закључци

У Међународној конвенцији о правима деце јасно је наглашена потреба да се „деце у њиховој припреми за индивидуални живот у друштву и да се одгаја у духу идеала прокламованих у Повељи Уједињених нација, и посебно у духу мира, достојанства, толеранције, слободе, једнакости и солидарности“.

Наша анализа заснива се на подацима Генералне дирекције за комуникације, Дирекције Ц Европског парламента и Еуробарометра, њеног механизма контроле, чији је задатак да истражује мишљења у вези са дискриминацијом. Резултати истраживања објављени у марту 2009. године показују постојање дискриминационе политике према женама. Када је реч о ситуацијама у којима осећају дискриминацију, 58% жена каже да је то на послу, а 56% у друштву оштрије. Жене које се осећају дискриминисанима најбројније су у Румунији (65%), Португалији (64%) и у Уједињеном Краљевству (63%).

Наш рад се темељи на социо-професионалном положају жена и мушкараца у друштвеној стварности европске заједнице. Бавимо се уџбеницима француског језика за основну школу са жељом да видимо каква је у њима улога стереотипа и предрасуда. Уџбеници које анализирамо намењени су деци узрасна од осме до десете године, издале су их престижне издавачке куће и најчешће се користе у школама. Истраживање се односи искључиво на ликовне илустрације – фотографије (ређе) и цртеже. Наша размишљања усмерена су на:

- идентификовање могућих дискриминационих стереотипа и
- идентификовање у којој мери њихово присуство у уџбеницима француског језика може имати на образовање и васпитање деце.

Будући да се француски језик учи као страни језик у многим основним школама и да ученици са пажњом користе уџбенике, окрећу странице, ледају илустрације, читају текстове и раде задатке, јасно је колико велики утицај ови уџбеници могу имати на васпитање најмлађих генерација. Квантитативна и квалитативна анализа илустрација у овим уџбеницима недвосмислено показује да дискриминација постоји.

Осим уџбеника за 2. разред, у којем је приближно исти број женских и мушких ликова на илустрацијама, у свим осталим уџбеницима (а посебно онима за 4. разред) присуство мушких ликова знатно је веће. Логичан закључак који девојчице могу извести: ако су на сликама мушки ликови два или чак три пута чешће приказани, а на већини илустрација и једини, то сигурно значи да су дечаци и значајнији и бољи. И садржина ових илустрација указује на стереотип: на најмлађем узрасту уобичајена је слика девојчице која се игра луткама; касније се пред децом ошварају и неки други хоризонти, она користе трагски превоз и одлазе на путовања, али деца која то чине искључиво су дечаци! Жене припремају оброке и баве се децом, док мушкарци седе заваљени у фотељу и читају новине; нема ниједне слике која приказује девојчице како одлазе из породичне средине.

Убеђени смо да је присуство дискриминације у румунским уџбеницима француског језика ненамерно, али свакако оставља утисак да је такво понашање универзално и нормално, што штељиво утиче на усвајање прокламованих друштвених вредности. Важно је да се при сачињавању уџбеника поведе многа више рачуна и о разним другим дејствима, а не само о стручној садржини.

Стога предлагемо неколико начина да се ово превазиђе. Први се односи на уједначавање броја илустрација на којима су приказане девојчице и дечаци, што се може лако и брзо урадити. Други, иако је једноставан начин, био би да се изоставе илустрације које приказују такозване женске професије.



др Слободанка Ђолић¹

Факултет примењених уметности, Београд

Прегледни
рад

Rhyming Is Fun: An Interactive Approach in TEFL to Young Learners



Summary: *In this paper rhyming is considered as an important pedagogical aid that gives pleasure to young learners of EFL and helps language instructors create a relaxing atmosphere in the classroom. Our main concern will be directed towards rhymes as a material for teaching which brings enjoyment into the classroom through pleasant sensory images, beautiful words and subtle descriptions. By applying the teaching technique of rhyming teachers enter the children's world of images on one side and on the other bring an effective stimulus challenging a greater impact on the learning process. To understand the role of rhyming and implementing rhymes in the young learners' curriculum of EFL, basic methodological principles through the topic approach will be discussed in the paper. The author will show her great support for the advocates of the topic approach after the investigation has been undertaken among the learners of the Little Children Academy in Belgrade. Rhyming can be fun is an interactive activity based on the analyzed language teaching principles.*

Key words: *young learners, rhymes, learning, interactive approach, enjoyment.*

Anyone involved in language teaching will know that "pleasure for its own sake" (Richards, 1969) has been an important element of language learning no matter of the level of language proficiency. In this paper we will focus our attention to young learners of English as a foreign language at the pre-school and early primary school level. Our main concern will be directed towards such qualities of teaching materials which bring enjoyment into the classroom through pleasant sensory images, beautiful words, and subtle descriptions. To enter the children's world of expectations, ide-

als, visions and images, one must enter the world of song, play and dance, the world of rhymes and games, the world of bright-colored books with beautiful illustrations full of surprising, mysterious and fantastic elements interwoven with the elements of everyday life. We need language sources that will help develop children's imagination through rhymes, laughter and happiness. We also need the narrative side of the story which stands beyond any rhyme only if we, teachers, know how to get the story out of a rhyme. Stories are necessary because they satisfy a child's curiosity about "what is" and "what appears to be". Children tend to seek a story in any rhyme or a game played with

¹ sdjolic@nadlanu.com

rhymes. There is an incredible urge to imagine the things, to sense the imagination, to act according to the imagination. "Don't tell me of a man's being able to talk sense. Can he talk nonsense?" (William Pitt). Children need stories with characters created by imagination, where fantasy and magic intermingle. They want to dramatize, illustrate, play with puppets and tell stories their way, followed by the desire arising from their imagination and dreams. They must be emotionally attached to the characters of the story in order to become co-actors in the dream-like setting.

Within the scope of the theory of challenge or stimulus pleasure plays the role of a factor that stimulates the learner to develop his desire towards learning in a pleasant and enjoyable environment. On the other hand, teachers eager to obey the quest for teaching, focus their attention to presentation, repetition or revision of language materials neglecting the major influence of pleasure and fun in the foreign language classroom. Teachers should, therefore, "devote greater attention to the study of factors within the teacher and the learner and the community in which they live – factors which appear to have a much greater impact on the learning process than has yet been fully realized" (Finocchiaro, 1976). Teachers should show readiness to stir imagination and activate young learners' willingness to respond to a rhyming stimulus in an interactive classroom technique of teaching.

The second important element in language teaching is the communicative approach which favors the acquisition of communicative competence obtained through various types of learning/teaching activities. Special attention is paid to goal-oriented activities or problem-solving tasks concentrated on rhyming-type interactions. Teachers may know what they want to teach, but do they always have many ideas of how to go about it, how to support or supplement the language in-

put through a considerable amount of pleasure present during the process of learning?

Jean Piaget, the Swiss psychologist, underlines the factor of active engagement of young learners during their foreign language lesson. "They need to be engaged in activities of which language is a part; they need to be working on meaningful tasks and use language to accomplish those tasks" (Piaget, 1955). The Russian psychologist, Lev Vygotsky (1962) has developed postulates that children learn in social contexts, in groups where they interact with the group members and with the teacher. Krashen (1981) evolves his theory of learning by telling that children learn directly from the activities they are involved in. "Language acquisition involves the cognitive work of creative construction of the rules of the language" (Lindfors, 1987). We say that young learners, children attending pre-school and primary school level of education, learn English or any other foreign language through given opportunities to use and experiment with the new language. They need to have the language input from different sources and from the members of the classroom group. Language teachers through a communicative approach to language teaching focus on involving children in authentic communicative situations where children must actively use the language they learn.

Rhyming is fun for everyone, but poems, rhymes or songs can be used for many other purposes. This paper aims to present a rationale for including rhymes in the EFL curriculum based on their pedagogical values and to demonstrate different techniques and activities that can be applied and supported with poems and songs in the classroom. We will consider rhymes as useful language teaching tools used to support communicative activities and work for developing communicative competence and performance of the foreign language use in the classroom. Our major goal is to discuss and analyze the communicative value

of rhymes. Our principles for discussion will be based on the pedagogical standpoint that rhymes give the opportunity to stimulate responses from the young learners' side.

Basic principles of implementing rhymes in teaching L2 to young learners

Teachers of foreign languages are interested in the effectiveness of foreign language teaching at the lower primary level making efforts to stimulate learners by offering a challenge as an action or as a dialogue. Teachers need to keep the channels of communication open throughout the time of teaching in the interactive classroom. For these purposes basic principles of implementing rhymes in teaching young learners of English should refer to the following issues:

1. Language teaching should be dynamic and active, creative and imaginative. It must respond to the children's desire to create and take an active role in the course of learning activities and tasks. This principle is based on children's need to touch, sense, see and say of the things they learn about.
2. The second teaching principle refers to the time span of effective attention that children can pay to some particular teaching point – a task or an activity. Children at the age of pre-school or early primary school are not able to dedicate more than five minutes of their full attention to a problem or task they are asked to solve. Teachers aware of this low span of attention organize children's activities to meet this objective. Therefore, "self-contained segments" of the lesson are necessary for this purpose of the teaching class.
3. Motivation or children's interest should be developed and sustained through changing methods, techniques and lan-

guage materials used in the so-called "self-contained segments".

4. "*Repetitio est mater studiorum*" is the well-known saying underlying the necessity for repetition in the L2 classroom particularly when teaching young learners because they learn and remember better when things are repeated in as many different ways and contexts as possible.
5. The last but not the least principle considers socializing activities in the interactive classroom teaching as important as all other principles already mentioned. Here we underline activities that help young learners fit into their own school and classroom situation in the sense of adaptability to the circumstances and to the use of the language they learn.

Implementing basic principles: methods and materials through the topic approach

In teaching English to young learners we firmly support the advocates of the topic approach in their endeavors that will involve them in investigating the subject of relevance and the things of interest to the learners and then to design activities and the use of language as an integral part of their investigation. We base our belief on the practical issues obtained from real classroom work with young learners of English who are more motivated to use the new language if their attention is focused on a topic or subject that they have great interest in or really care about. We can say then that language objectives are integrated with content study. Our investigation list of the things that young learners are most interested in show a variety of items like animals (domestic and wild), colors, shapes, objects (parts of the house or school), things from their everyday life like traffic vehicles, objects seen while walking around the street, toys, etc. In *The Little Children Academy*, the

school for young learners of foreign languages, we start with colors and animals since many children are interested in animals and show great interest in defining colors while drawing colorful pictures. Besides, we live in a colorful world, and everywhere we turn, various colors catch the sight of our eyes. The method we apply is communicative, the approach is interactive, and the curriculum is based on the topic approach. The teaching material we use with both pre-school and early primary school learners is mostly composed of rhymes, songs and games. Here is an example of the rhyme that is used for the purpose of introducing the topic of colors in the teaching classroom.

Color
Blue is the sea,
Green is the grass,
White are the clouds,
As they slowly pass.
Black are the crows,
Brown the trees,
Red are the sails,
Of a ship in a breeze.

This poem is composed in a song and the children feel excited in singing and dancing while at the same time they like to point to objects and say them or imitate the objects if they are not to be found in the classroom; also, they feel happy to point to toy-animals or colors at the posters on the wall. They learn simple sentence constructions, repeat and remember them through singing or reciting.

Animals appear in different colors and this helps us, teachers, to take animals as the main topic and think and talk about them in terms of colors. In order to support former statements the following examples of rhymes are used in our school classrooms:

Dogs, dogs, I love dogs,
White, brown and black.
They are my best friends,
Always ready to help.

Mary has a little dog,
His name is Jack,
His coat is white
and his paws are black.²

Puppy
Now I have a little puppy
Who can do some funny tricks;
He jumps up to play with me,
He runs after sticks.

Rabbit
My pet rabbit is white and soft,
With ears long and a tail short.

Rhymes should serve methodological and pedagogical purposes in the sense that we could teach children to identify animals by name (cow, sheep, lamb, etc.) and color (white, brown, black etc.), to describe animals according to their size (big/small, bigger/smaller, puppy, etc.), kind of skin (fur, feathers, etc.); to classify animals according to where they live (in the jungle, in the house, in the desert etc.), to describe the growth of animals from birth through adulthood (baby duckling, puppy, egg, etc.). The idea of life cycles is the one that should be present in teaching the language. Young learners should learn about life cycles and the children's task could be to examine the life-cycle cards and put them into a sequence from youngest to oldest. While working with flash cards they are doing and saying at the same time. They are touching the cards and seeing the pictures. This activity helps learners remember the pronunciation of words and the use of an adjective

² This rhyme is an adaptation of the well-known nursery rhyme *Mary has a little lamb*. We needed *dog* instead of *lamb* because our investigation of the most frequent words proved that young children today have a dog for a pet, not a lamb. However, the rhythm and meter are the same as in the original nursery rhyme.

in front of the noun. Different language expressions are used for different language objectives. Here are the examples of the rhymes fulfilling this language teaching principle.

Lion

*I am the ruler of the jungle,
Quite a peaceful fellow,
Strong, but not humble,
A loud roar and fur almost yellow.
Other animals are afraid of me,
But man seems not scared to be,
For he's a born ruler,
Who rules over me.
I am the king of the jungle!*

Duck

*The duck wakes up in the morning,
Quack, Quack, Quack,
The baby ducklings still be warning,
Quack, Quack, Quack,
The wind is blowing, the pond is growing,
Quack, Quack, Quack,
The baby ducklings are still swimming,
Quack, Quack, Quack.*

The above cited examples of short rhymes fulfill the requirements for meaningful self-contained segments and the time can be organized as a dynamic, creative and imaginative activity. Sometimes the rhyme is used for the purpose of a task-solving activity. Young learners listen to the song and try to find the flash card that shows the picture of an animal, an object or a particular color they hear. The learner who finds the card first is the winner.

This useful medium for preparing short self-contained meaningful segments – a rhyme, a poem or a song, should be short in length but must contain rhythm and meter in order to be easy to remember, easy to repeat and last long in the

child's memory. The idea is to select a rhyme that children as they grow up will most likely remember with satisfaction and pleasure. If this demand is achieved, rhymes will be everlasting and their collocations and other language points will stay stored in children's memory for a long time.

The second important pedagogical value of implementing rhymes in L2 teaching is their cultural charge. It is important to start teaching culture of L2 by finding the rhymes that have that cultural input since culture is an integral part of the language. Young learners of English should get information about British and American cultural events such as Thanksgiving Day, a very important celebrating day for the American nation and the traditional Christmas celebrated all over the world but in England with an inevitable, traditional Christmas pie. For the reason of integrating culture with English we wrote the following rhymes and implemented them in the language curriculum.

Christmas Pie

*Little Jack Horner,
Sits in a corner,
Eating a Christmas pie.
He sticks in his thumb,
And pulls out a plum,
And says, "What a good boy am I."*

Turkey

*Turkey, turkey,
You spread your big tail
And feel proud and brave
Even if baked and served
For Thanksgiving Day.*

While analyzing these methodological and pedagogical aspects of English language teaching and learning it is important to mention the pupils' psychological identification with the new

language and through the medium of poems and songs that children like singing, reciting or dancing it is most easily achieved. The use of words that children hear and say in other segments of their lesson and often repeat in different contexts is of considerable importance for their memory development; they use same words in different contexts for different meanings. Here we focus our attention to listening and speaking – e.g., children's understanding and production of spoken English. Also, sentence constructions and the use of tenses have to be implemented in rhymes because these are easier to remember and keep in memory for the reason of light verse and rhythm and the accompanied melody. In the above cited poems and songs the children are learning one or more of the following: a) the present tense of *be*, *have* and other verbs; b) the names of some domestic animals and animals living in the wilderness, in the jungle; c) the present progressive tense; d) the names of colors; e) the use of adjectives before nouns; f) the use of articles; g) the use of prepositions, etc.

Young learners become familiar with rhythm and rhyme and they can experience them in finding rhyming words themselves through games where pupils are given a word like *stick*, *hat*, *red*, *bad*, etc. and they are asked to act quickly with a rhyming word like *sick*, *cat*, *bed*, *sad*, and so on.

Here is an example of a rhyme where a teacher asks a question and a learner is expected to give a quick answer.

T: <i>Can you find a rhyme for <u>hat</u>?</i>	L: <i>Boy.</i>
<i>Just one word – only one.</i>	T: <i>Rhyming can be fun.</i>
L: <i>Fat.</i>	All learners together:
T: <i>Now rhyme <u>toy</u> and do it fast.</i>	<i>Bees say "please".</i>
	<i>Cats hate rats.</i>
	<i>Boys like toys and lots of noise.</i>

T: *All together – one more time.*

*Rhyming can be fun!*³

Another example of an arithmetic rhyme which motivates young learners to take part in this rhyming game, particularly those at pre-school level of L2 learning, is applied for the sake of enjoyment and fun.

Teacher: <i>Take the number two.</i>	Teacher: <i>Take the number seven.</i>
<i>Now, let's have some fun.</i>	<i>More we won't allow.</i>
<i>Kindly add the number six.</i>	<i>Please subtract the number two.</i>
<i>Please tell us the sum.</i>	<i>What's the answer now?</i>
Learner: <i>Eight.</i>	Learner: <i>Five.</i>

Games or game-like activities where children are expected to use rhymes or rhyming words from previously learned poems and songs, give them possibilities to touch things, see them and say aloud the term they know. This is the way they learn and play at the same time. This is, what we teachers, need in the classroom: a satisfied child, a pupil who has established self-esteem and who is free to say aloud what he has picked from the foreign language input, from the language material we supplied him with. The focus of these activities is the production of spoken language.

Games are used to accompany rhymes in the language classroom teaching. Games with various rhyming activities develop the socializing factor of learning the language. You cannot play games if not in pairs or groups, and this is exactly what one of pedagogical principles is about: the language factor for children's sociability. Since each game lasts for a short period of time and is fully accomplished, the basic need for self-contained segments is attained as well. Therefore games are implemented in young learners' curriculum to reinforce what the pupils have previously learned,

3 The following examples of rhymes on this page are all overtaken from McCready, 1976.

because they use the same language structures and vocabulary.

Conclusion

The teaching process of English as a foreign language is complex and applied linguists, teachers – instructors, and other scientists have been investigating the vast field of English teaching and learners' acquisition of a language in search for finding ways to improve the teaching and learning process. Using rhymes in the EFL classroom can be enjoyable but it can be educational as well. This paper's aim is to stress the need for rhymes that will be incorporated into the language curriculum from a pedagogical standpoint. Richards (1969) suggests that rhymes can be used, "as a useful aid in the learning of vocabulary, pronunciation, structures, and sentence patterns." Also, rhymes can be used for the reason of teaching foreign language aspect of culture.

Our leading objective for the purpose of writing this paper concerns criteria that should be used in coming to the decision about the selection of rhymes for pedagogical reasons of teaching EFL.

1. Rhymes in the EFL classroom should be able to teach grammar, pronunciation, vocabulary and culture.

2. From pedagogical standpoint rhymes must consist of repetitive parts or lines because this is the way pupils can easily remember them.
3. They must be easy to remember, recite or sing.
4. Rhymes must contain standard spoken English terms, phrases and constructions.
5. Rhymes are tools for developing communicative skills, stirring imagination and children initiative towards speaking during the language lesson.
6. Rhyming can be fun if used for playing games; they possess the factor of challenge in the so-called game-like activities.

We shall end this short analysis of incorporating rhymes into the pre-school and early primary school teaching of EFL by the following rhyme:

<i>In school we learn</i>	<i>Learn, sing and play</i>
<i>To read and write</i>	<i>With us today,</i>
<i>To work and play and paint,</i>	<i>Rhyming is fun</i>
<i>To make friends</i>	<i>For everyone.⁴</i>
<i>To shake hands,</i>	
<i>To laugh, to jump, to pray.⁵</i>	

4 This is the poem from the back cover page of the book *Alligator Ally*.

5 The poem is taken from the book *My Book of Words*, p.

Bibliography

- Finocchiaro, M. (1969): *Teaching English as a Second Language*. New York: Harper & Row.
- Harmer, J. (2007): *How to Teach English*. London: Longman.
- Hudelson, S. (1991): "EFL Teaching and Children: A Topic-Based Approach". English Teaching FORUM, XXIX,4, pp. 2-5.
- Krashen, S. (1981): *Principles and practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lindfors, J. (1987): *Children's language and learning*, 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- McCready, G.H. (1976): "Creating and Using Communication Songs." English Teaching FORUM, XIV, 4, pp. 2-10.
- Piaget, J. (1955): *The language and thought of the child*. Cleveland, Ohio: World Publishing Company.
- Richards, J. (1969): "Songs in Language Learning". TESL Quarterly 3,2.
- Vygotsky, L. (1962): *Thought and Language*. New York: Cambridge University Press.
- Djolic, S. (2005): *My Book of Words*. Zavod za udzbenike I nastavna sredstva, Beograd.

др Слободанка Ђолић

Факултет примењених уметности, Београд

ГРАЂЕЊЕ СТИХОВА ЈЕ ЗАБАВНО У ОКВИРУ ИНТЕРАКТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ НА РАНОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА

Наставници страног језика настоје да ученика доведу на ниво самосталног и слободног коришћења језика у природним говорним ситуацијама разноврсних облика комуникација. За постизање оваквих циљева наставе страног језика, наставници у раду са ученицима на раном узрасту примењују технику римовања како би уз помоћ рима и стиха ушли у свет гледишта очекивања, идеала, ликова и маштарија. У циљу постизања ових задатака помоћ добијају кроз маштовите, разновидне илустрације у књигама које чине основу језичког материјала намењеног раном узрасту деце у предшколским или основношколским институцијама. Елементи из свакодневне животије прелићу се са изненадним, мистериозним и фантастичним елементима приче у стиху која је још како би изазвала децу машту, подстакла на смех и створила осећање задовољства и уживања код њих у учионици у којој се одвија настава страног језика. Задовољство које се ствара приликом интерактивног учења ученика у смишљању рима и стиха води ка разним облицима драматизација, илустрација и активностима у којима игра заузима значајно место у процесу учења страног језика.

У оквиру теорије подстицања или стимулуса фактор задовољства има значајну улогу у подстицању изазивања и подстицања жеље ученика за учењем страног језика у атмосфери пријатног окружења реализације наставног процеса предавања и учења језика. На овом месту истаћи ћемо значај одговора на питање створена мотивисаности наставника и њихове spremности да у одређеном моменту примени у учионици стимулус који нуди рима као и сам процес римовања у оквиру наставне технике која се заснива на интерактивном приступу.

Као група значајан елемент у настави страног језика на раном узрасту истаћи ћемо улогу комуникативног приступа који подржава усвајање и развијање комуникативне компетенције путем примене различитих облика активности током процеса предавања, као и учења страног језика. Инсистирамо, дакле, на таквим видовима активности које су усмерене на решавање одређених проблема (нпр. како стићи са једног до другог места на маји града, улице и сл., како решити укрштеницу или одгонетнути ребус и сл.), или, пак, постизању постављених циљева наставе као што су познавање и усвајање комуникативних функција, развијање способности слушања и разумевања као и постизање одређеног степена комуникације на страном језику у оквиру могућности које пружа настава у учионици.

Наше педагошке и методолошке поставке овог рада базирају се на психолошким поставкама Пијажеа (Jean Piaget, швајцарски психолог) и Лева Виготског (Лев Виготски, руски психолог) који истају на значају развијања способности учења код деце у друштвеном окружењу где они учествују интерактивно са јединичним члановима у групи, а и са наставником као саставним чланом групе. У таквим наставним околностима, наставници страног језика усмеравају пажњу на укључење њих у све области активне употребе језика које уче и то у оквирима аутентичних говорних ситуација, односно, у „природним“ условима језичких употреба у учионици у којој се учи страни језик.

У закључку овог кратког резимеа основних постулата на којима се темељи овај рад, истаћи ћемо још једанпут да је римовање, односно стварање стихова и рима у учионици интересантно и да чини задовољство свима, како ученицима тако и наставнику, али да се истовремено ова техника користи и за многе друге циљеве наставе језика попут образовних, педагошких, психолошких, културолошких и

других; поред осталога, уче се и усвајају граматичке категорије глагола, именица, придева, прилога и сл., као и синтаксичке категорије попут састава реченице и њених основних елемената итд.

Према овим поставкама наши циљеви у раду заснивали су се на избору риме за постизање следећих педагошких разлога наставе српског језика:

Рима у оквиру наставе српског језика морала би да буде присутна и у циљу наставе граматике, изговора, вокабулара и културе.

Са педагошке тачке гледишта рима мора да садржи делове, тј. стихове који се понављају јер се на тај начин подстицае памћење датих језичких структура.

Рима у настави треба да се лако памти, реципује и по могућности пева у разреду.

Рима треба да се заснива на терминима стандардног говорног српског језика, на фразама и другим језичким конструкцијама из свакодневне језичке употребе.

Рима се на школском часу користи као средство за развој комуникативних вештина, средство које служи за подстицање маште и изазивања жеље за иницијативом и активном употребом језика на часу српског језика.

Сврха риме као психолошког задовољства код деце остварује се уз помоћ игара које се играју на часу кроз шев. активности игрица.



Nevenka Nikolić-Hosonaka, PhD¹

**Kanda, Institute of Foreign Languages
Tokyo, Japan**

**Оригинални
научни рад**

An Aspect of Intercultural Language Learning: A Study of Children's Changing Perceptions of Old Men through Storytelling²



Abstract: *In the setting of a foreign language learning and teaching in elementary schools, this study investigates changes in perceptions of old men among young Japanese, when culturally different concepts are introduced through narratives. To determine how young Japanese learners respond to "foreign" concepts, a set of instructional materials was designed including stories featuring tricky, adventurous and amorous old men, and cultural awareness tasks.*

To test the effectiveness of these materials, 146 children were selected as participants. Results indicate that some of their perceptions expanded to include concepts other than their own. Qualitative results indicate the learners' ability to characterize "Western" old men by using proper utterances of characters, descriptors of their traits and behaviors. However, they were not able to personally adjust themselves to different cultural frames of reference, which, by being a longer process, may be seen as a mission of elementary school foreign language program.

This research indicates that teaching culture through stories could be an appropriate way for children to learn language and culture. The research further indicates that while gaining insights into other people's lives, young learners also heightened their awareness of their own culture, as shown in their ability to compare the same concept in two cultures.

Keywords: *perceptions, characterization, affective awareness, cognitive awareness, dialog.*

¹ nena@kifl.ac.jp

² In the research, we used the following tales and stories: Hanasaka jijii (The old man who made the trees blossom), Kobutori (The old man with a lump), Momotaro (Peach bo), Shitakiri suzume (The tongueless sparrow), Sarukani gassen (The crab's revenge), Kachikachi yama (The story of kachi-kachi hill), Kasajizo (The grateful statue), Tengu no kakure mino (Tengu's vanishing cloak), Saru no shippo wa naze nagai (Why is monkey's tail short?), Urashima Taro (Urashima Taro and the kingdom beneath the sea), Kintaro (Boy named Kintaro), Issunboshi (Little one-inch), Oba suteyama (The mountain where old women are abandoned), Yamata no orochi (The serene dragon), Inaba no shirousagi (White hare of Inaba), Ten no hagaromo (Heavenly mantle), Tanabata (Star festival), Kaguyahime (Princess Kaguya), Anju hime to Zushi ohmaru (Princess Anju and prince Zushi), Yoro no take (Waterfal), Bunbuku chagama (The teakettle of good luck), Umi Sachihiko, yama Sachihiko (Sea boy and mountain boy) and Rat's bride.

Tales by the Grim brothers in which the main characters are elderly people are: The story of the youth who went forth to learn what fear was, The girl without hands, The golden goose, The old man and his grandson, The water of life, The devil's sooty brother, The old man made young again, The glass coffin, The hut in the forest, The master thief, The little folks' present, St. Joseph in the forest and Poverty and humility lead to heaven.

With the aim of stressing the contrast in describing people, we used the collection Yolen, J. (1999): Gray heroes: Elder tales from around the world. New York: Penguin Books, in which the characters are elderly people who are brave and courageous.

Introduction

This is a study made within the discipline of language education. It involves the intersecting fields of language learning and teaching and intercultural communication. More specifically, it is concerned with the learning and teaching of English as a foreign language in elementary schools.

It is the contention in this paper that to raise children who can function on an

international scene, it is important that language learning is bound up with culture, both the culture of the target language and the culture of one's native language. Although recent years have witnessed a growing interest in the field of intercultural education, not much has been done as far as young learners are concerned. This paper is therefore an attempt in making a contribution to the field.

Theoretical background

This section is divided into three parts and presents review of the three core concepts considered relevant to cultural learning. They are: culture, narratives and characterization; culture because it is what is being acquired, narratives because they are seen as a context for cultural acquisition, and characterization because, as social beings, children and people in general form impressions about people and learn from people.

Culture

A lack of research in the area of teaching culture, especially in the case of young learners, is remarkable. Possible roots of the lack of classroom-based research in presenting culture in a foreign language classroom may lie in the indecisiveness on whether culture should be taught in the foreign language classroom at all. Lange and Paige (2003), for example, state that teaching culture may be too challenging for teachers, too com-

plex, and that it might take away from the focus on language and communication.

In teaching culture, this study takes its support from the socio-constructivist theory. In line with its beliefs, we may assume that a proper context for teaching culture in EFL (English as a foreign language) situations should provide social interactions through which learners could gain the ability to understand, interpret, and value a particular culture, different from their own. For that to happen, many scholars (e.g. Saville-Troike, 2003) consider a network of conceptual categories crucial. Because this process involves the change from within the learner, this study identifies cultural learning with concept learning, and also points to the necessity of the context in which it may be possible.

Addressing the matter of context, multiple cultural contexts are seen as adequate as they may be unfamiliar to learners. This statement follows Bruner's (2002) belief that children are in a constant search for the meaning of the world around them, and that it is the unfamiliar they learn best from. It seems to imply that, in their search of meaning, it might be natural for children to make sense of multiple frames of reference, i.e., multiple cultural contexts, defined through multiple societies. Kramsch (2003) thus sees social awareness across cultures as a legitimate focus of education. Social awareness, according to Scott and Huntington (2002), comprises affective awareness (feelings and attitudes, empathy for the "other") and capacity for cognitive flexibility (acknowledgment of multiple views, tolerance of ambiguity, and non-judgmental evaluation of the "other"). Because of expected diversity, Kramsch (2003) professes the need for a dialog and claims the dynamic nature of both a culture and an individual interacting with each other in search of new meaning. In a "dialog" with foreign phenomena, a learner expands his or her concepts and enables him or her to function in a new frame of reference. This study looks into narrative as a possible context for this dialog.

Narratives

One of the sources which support the use of narratives in cultural learning and teaching in elementary schools comes from Egan's (1979) theory of human development. Egan's main argument is that for children in the first stage of development (4/5-9/10 old children), "access to the world must be provided in the terms of emotion and morality, or knowledge will be simply meaningless" (Egan, 1979: 15). What children know best before they come to school, Egan (1979: 10) argues, is "love, hate, joy, fear, good, bad, and so on", the binary opposites fundamental to children's thinking. He finds in stories (and especially fairy tales) the "engaging power that derives from them being pure embodiments of the most basic emotions and moral conflicts" (1979: 10).

Furthermore, as narratives are considered unique realities oftentimes transcending children's everyday reality, an additional *raison d'être* for their employment in cultural learning and teaching may be identified in the second stage of human development (8/9-14/15 years of age). Egan claims that children at this stage are ready to learn because they like to explore the limits of their world, and are ready to transcend that world. Finally, by transcending, they are presented with the opportunity to develop a sense of "otherness".

Characterization

By being exposed to narratives, young learners learn from the characters; first, by interacting with them; second, by interacting with the author through them; and third, by observing the characters interact with each. Through such interactions, learners form impressions about the characters. When the storyline portrays them in the way they are commonly found in learners' culture, learners' expectations may be met, but if learners' expectations are not met, conflict might occur. This is where cultural teaching becomes crucial.

Culpeper (2001: 2) calls the above process "characterization" and describes it as

a process of "how we form impressions of characters in our minds". The author's presentation of characters is not taken in good faith; it is the learner who forms impressions based on his or her cultural and personal background. There are also numerous textual cues which sustain characterization, and it may take time before the learner either confirms his or her initial beliefs or change them to accommodate the new beliefs. What Culpeper calls "explicit characterization cues" is in this paper abbreviated as "utterances", denoting what characters say in interactions; "implicit characterization clues" as "behaviors" (manifestation of characters' behaviors), and "authorial cues" as "descriptors", the author's direct description of characters. In order to characterize a certain character as good-natured, congruence among these three cues is necessary.

Methodology and procedures of the overall study

The goal of this study was to determine the primary influence of narratives and other instructional materials on Japanese elementary school students' perceptions of cultural prototypes.

The research was divided into two main parts. The first part comprised the baseline study, which was designed to answer the first research question:

- Are there differences in the characterization of people in narratives of different cultures?
- The second part was designed to answer the second research question:
- Can learning materials be designed to lead students to understand and appreciate cultural differences have an effect on general and aesthetic perceptions of the concept of people in social narrative?

In order to conduct the main study, the baseline study was conducted to find out which cultural prototype should be considered as the most suitable for analysis. Only the results are reported here.

Results of the baseline study

The cultural prototype to be analyzed needed to exist in both Japanese and Western folktales, with significantly different traits. Those traits consequently served as the basis for the main study. Characterization of old men was based on Culpeper's (2001) method for characterization, as explained in the section on characterization. The final choice of characteristics of old men was made after triangulation with the literature findings (e.g. Kawai, 1996) and questionnaires administered to Western and Japanese children (8-9 years of age).

The study revealed that the old men featured in Japanese folktales were smart, kind and fond of children. The two characteristics of old men, found in The Brothers Grimm's collection of folktales, those of trickiness and adventurousness, were the most desirable for the purposes of this study because they were seen as unorthodox in Japanese folktales. Yolen's (1999) findings of old men's traits in recent narratives confirmed the ones found in The Brothers Grimm's collection, and also included the trait of amorousness which was added to the list because of its unorthodoxy. The implications for the main study were to design instructional materials and to measure the change in the general and aesthetic perceptions of old men with culturally different traits.

The main study

The purpose of the main study was to determine whether the instructional materials, developed to promote change in cultural concepts, accomplished this goal. The significance of the baseline study was that it actually showed that a

concept (here the concept of old man) might exist in two different cultures and still have different cultural interpretations. The purpose of cultural learning therefore was to promote awareness of "other" cultural interpretations through cultural education, and to promote a change in one's own perceptions of different concepts.

Methodology and procedures of the main study

The experiment in the main study comprised three stages. The first stage established initial perceptions children have of cultural prototypes suggested in the baseline study, i.e., the cultural prototype of old men. In the third, and the final, stage, these perceptions were again examined in order to appraise conceptual changes. In both stages two kinds of instruments were administered: the ones measuring general and aesthetic perceptions of old men. They differ in that general perceptions are considered abstract because they are not measured in a context. The change in general perceptions is thus seen as the result of long-term cultural learning, i.e., cognitive awareness that different cultural interpretations of the same concept exist. Aesthetic perceptions are contextualized and they determine how much learners could become emotionally involved with the characters and, when writing a story, how many textual cues (descriptors, behaviors and utterances) they could provide to account for a culturally unorthodox behavior.

The second stage is the stage of the actual instruction. A set of instructional materials has been designed to promote cultural learning (stories and cultural learning tasks). The protagonist in a series of stories is an old man with Western traits, the ones found in the baseline study. The cultural learning tasks were threefold: relevant comprehension tasks, hypothesizing tasks and predicting tasks. The details of the above instruments are presented below.

General and aesthetic perceptions

The purpose of establishing the participants' initial perceptions was to replicate the findings of the baseline study. They were presented with a Likert scale questionnaire. The question presented in their mother tongue was: Are old men ____ (tricky) ____? They were then given the choice of five levels of agreement, and nominal values were given: very much so – 5, very – 4, somewhat – 3, hardly – 2, and, not at all – 1.

Their own stories were used to develop three measures of aesthetic perceptions of old men. The first measure was the total number of Western type descriptors of old men, such as being a “noisy old man”, divided by the total number of descriptors of old men (including the Japanese ones) participants used in their own stories. The second measure was the total number of Western type utterances made by old men, such as “This is our last fight”, divided by the total number of utterances made by the old man. The third measure was the number of Western type behaviors of old men such as “writing love letters”, divided by the total number of behaviors of old men. In writing a story, the sole instruction was to write a story about an old man, in their mother tongue. The stories were collected by the homeroom teachers, and analyzed following Culpeper's (2001) directions for characterization.

Instruction

The study was undertaken at an elementary school in Japan with 146 third graders, divided

into four classes. The researcher was assigned ten lessons for the study, each lasting 45 minutes. The syllabus was the same in every class because the researcher was allowed to conduct the study under the condition that each class underwent the same instruction. This unavoidably eliminated the possibility of having a control group.

The key features of a lesson plan crucial to cultural learning were: setting the scene, introducing the main character, storytelling, and administering of cultural tasks. Setting the scene was an important element of a lesson plan in that it placed students into a Japanese frame of reference in which the unexpected behavior is easily recognized and focused on. In the same vein, the old man's appearance was usually associated with an old man's Japanese prototype, whereas his behavior was not. Storytelling time was of great importance for the study because it represented another reality through which students could have other kinds of experiences. Cultural learning tasks were administered following the introduction of concepts and storytelling

Cultural learning tasks

This study sees cultural learning focus on understanding other people's concepts and the reasons for their diversity. As instructional materials, the cultural learning tasks were designed to elicit a conscious effort on the part of learners to reflect on their own culture by comparing it with the target culture. The layout of the cultural learning tasks was as follows. (*Table 1*)

Table 1: Cultural learning tasks

Relevant Comprehension Tasks	Hypothesizing Tasks (Cognitive tasks)	Predicting Tasks (Aesthetic tasks)
Questionnaire on a story	Empathy Heart	Interview
Questionnaire on a story	Venn Diagram	4-Box Manga Story Writing
Giving a Title to a Story	Class Discussion	Acting Out

Relevant comprehension tasks aimed at observing whether participants noticed the unorthodox, culturally unexpected behavior of old men. Hypothesizing tasks focused on the reasons for the old man's behavior, and predicting tasks measured the participants' ability to create textual cues, which would characterize old men in a new way, and thus show whether their original concepts have expanded. Predicting tasks were also considered aesthetic in whether and to what extent the participants became emotionally involved in a situation, different from a similar situation in their own culture.

The three stages in cultural learning can be presented with the following table. (*Table 2*)

As stated in the introductory part of the main study, a change in aesthetic perception is seen as cultural learning. In other words, an increased number of expressions of the protagonist's character, in terms of descriptors, utterances and behaviors, pertaining to old men in Western culture, may be regarded as an indicator of cultural understanding and the ability to create reasons for the character's unorthodox behavior.

Results of the main study

Two kinds of results are presented:

1. change in general perceptions of old men, and
2. change in aesthetic perceptions of old men.

The results showed a significant change in general perceptions of "amorousness" of old men. It may be attributed to the fact that amorous old men are not common in Japanese culture, and are not perceived negatively, as shown by the participants' readiness to transact with amorous old men in the "Empathy Heart" task.

The trait of "trickiness" showed the least change. "Tricky" old men are not, according to literature, considered a cultural norm in Japan, and they are featured in some folktales mainly to highlight the qualities of good old men. Participants might not have accepted the idea of tricky old men as the main protagonists in stories.

„Adventurous" old men did not cause enough disorder for the experiences to be abstracted and generalized, possibly because some young learners saw Japanese old men as adventurous. Although "adventurous" old men could not be detected in Japanese folklore, it may be attributed to either differences in the concept of "adventurous", or to some contemporary Japanese cartoons for children, which feature adventurous, although unreal, old men.

Table 2: Culture-specific conceptual change

Stages	Methodology	Conceptual Change Context
Pre-Instruction (diagnostic)	"General perceptions of old men" questionnaire	Aesthetic perceptions of old men (story writing)
Instruction	• Pre-storytelling activities (Key phrases) • Stories • Post-storytelling, cultural learning, tasks	Student-stance activities (Rosenblatt, 1938/1995): efferent and aesthetic response to stories: relative comprehension, hypothesizing and predicting tasks
Post-Instruction (diagnostic)	"General perceptions of old men" questionnaire	Aesthetic perceptions of old men (story writing)

In conclusion, general perceptions of old men are not context-bound and are considered abstractions. For perceptions to become abstract and include many cultural possibilities, continuous emotional impact may be necessary. In pedagogical terms, continuous cultural education may be seen as a possible key.

Aesthetic perceptions of old men are seen as directly contributing to cultural learning. They were represented in stories children wrote before and after the instruction. Following the presentation of cultural materials and procedures, participants used significantly more Western style descriptors, utterances, and examples of behavior when telling stories about old men. This may be attributed to story context. Participants, by writing their own stories, had to make connections between the events, settings, and characters. By transacting with the culturally different character, they had to have a continuous dialog with not only this character, but also the text, to make the story comprehensible to the reader. Transaction with the characters unavoidably presumes emotional involvement. It is this emotional involvement that seems to enhance learning. The story context is thus believed to have contributed to the aesthetic change in perceptions of old men.

Discussion

The most important finding of this study is that there was a significant change in aesthetic perceptions of old men, and in general perceptions of only old men's amorousness. These results point to two important directions for cultural learning: a need for experiential and emotional involvement, and the importance of student-response, cultural learning tasks.

First, to promote cultural learning there is a need for experiential and emotional involvement on part of learners. Narratives seem to have provided this involvement. In "familiarizing the unfamiliar" (Holland 1968, cited in Iser, 1978), learners

look for textual cues, reasons for the "unfamiliar", or create them when they write a story from another point of view. Results show that the number of these cues increased after the administration of the instructional materials. The results also show that it is not only the storytelling activity, which was considered crucial in causing this change, it is the effect of stories observed through the student-response tasks. Combined, they contributed to cultural (social) awareness of the differences in concepts, at the same time highlighting the facets of the learners' own culture.

Implications of the study

The implications of this study for further research are, first of all, to pursue research in a narrative-based curriculum. In such a curriculum, young learners would be able to "experience" the "unfamiliar", experience the conflict, transact with the characters, and with a continuing exposure to cultural learning stories, become able to generalize cultural concepts, and eventually acquire intercultural skills.

It is important that the concept seen as "unfamiliar" has its match in one's own culture, in which it is differently interpreted. Students would thus become aware not only of the diversity of the same concept, but would at the same time become aware of the very idea of diversity. Discussion or introduction of the concepts which exist in only one particular country, and not in one's own, may be seen as contributing to the overall knowledge, but not necessarily to the development of intercultural skills. The key issue in education is not how much knowledge is instilled into a child, but rather how much of that learning a child can take beyond the classroom.

Functioning beyond the classroom implies the ability to solve problems, reason, discover, acquire key concepts, be responsible and have divergent thinking.

Concluding remarks

Acquiring intercultural skill is seen as a long developmental process. By starting this process at an early age, we are better able to increase social awareness, and consequently, global responsibility. This will produce adults who are capable of understanding both foreign cultural concepts and their own cultural concepts, and who are able to express their own views.

It can be concluded that this is where one sees the role and the mission of early childhood English education. English being itself different from their mother tongue, allows young learners to obtain the benefit of being exposed to the very concept of “difference”, or, better yet, “diversity” in the early years of their lives. The plasticity of their minds, natural excitement about the unusual, and the desire to “familiarize the unfamiliar” may also be considered hallmarks in the motivation to study other languages.

References

- Bruner, J. (2002). *Making stories, law, literature, life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Culpeper, J. (2001). *Language and characterization: People in plays and other texts*. London: Longman.
- Egan, K. (1979). *Educational development*. New York: Oxford University Press.
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of literary response*. Oxford: Oxford University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory and aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University.
- Kawai, H. (1996). *The Japanese psyche: Major motifs in the fairy tales of Japan*. London: Sage Publications.
- Kramsch, C. (2003). Teaching language along the cultural faultline. In Lange, D.L. & Paige, R.M. (Eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lange, D.L. & Paige, R.M. (2003). Introduction. In Lange, D.L. & Paige, R.M. (Eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Saville-Troike, M. (2003). Extending ‘communicative’ concepts in the second language curriculum: a sociolinguistic perspective. In Lange, D.L. & Paige, R.M. (Eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Scott, V. M. & Huntington, J. A. (2002). Reading culture: Using literature to develop C2 competence. *Foreign Language Annals*, 35(6): 622–631.
- The Brothers Grimm (1997). *The complete fairy tales*. Ware: Wordsworth Editions.
- Yolen, J. (1999). *Gray heroes: Elder tales from around the world*. New York: Penguin Books.

Невенка Николић-Хосонака

Канда, Институт за стране језике

Токио, Јапан

МЕЂУКУЛТУРНИ АСПЕКТ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА: МЕЊАЊЕ ДЕЧИЈИХ ПЕРЦЕПЦИЈА О СТАРЦИМА КРОЗ ПРИПОВЕТКЕ¹

Овај рад је започет као одговор на аспирације јапанског Министарства за образовање, науку и технологију о уздизању младог кадра који ће бити способан да функционише на глобалном нивоу, са разумевањем да функционисање на глобалном нивоу претпоставља међукултурну осетљивост.

Размишљајући о томе који аспект културе би био најприкладнији за наставу у основној школи, одлучено је да то буду перцепције о одређеним концептима. Пошто се ради о деци која су у шоку стварања перцепција о свету око себе, таква настава може да омогући оспособљавање деце да се прилагоде различитим културним срединама. У контексту наставе страних језика у основној школи у Јапану, овај рад се бави посматрањем промена у перцепцијама о старцима у ситуацији када се деца, кроз приповетке, суочавају са концептима чије су интерпретације разликују од оних који су специфични за њихову средину. Да би се могло уочити како јапанска деца школског узраста реагују на „стране“ концепте, произведене су две врсте наставних средстава: приповетке са ликовима лукавих, храбрих, и стараца заљубљиве природе, као и посебни задаци где се когнитивна и афективна свесност деце корак по корак усредсређују ка појму разноврсности у различитим културним срединама.

Као резултат, оштри утисак о појму старца, који није везан за непосредни контекст, није се битно променио. Промена је била само у концепту старца заљубљиве природе, што се јапанском контексту, иако неубијачено, не види у неадекватном светлу. Лукави старац има неадекватну когнитивну и неколико приповедака није било довољно да то промени. Што се тиче авантуристички настројеног лика старца, тумачење тог појма није било довољно разјашњено учесницима на самом почетку, те је то проузроковало различита тумачења термина, због чега и није дошло до већих промена.

После наставе, учесници су у приповеткама, дакле у контексту, користили значајно више текстуалних индикација „западне“ природе. То најочигледније показује њихову способност да се емоционално укlope у другу културну средину.

Резултати нас усмеравају у два правца у интеркултурној настави: пошребити за наставом кроз искуство и емоционално повезивање, што је овде учињено кроз приповетке, и значају задатака који апелују на когнитивну и афективну свесност о културним разликама, као и њиховом прихватању, зависно од контекста.

Како је стицање интеркултурне осетљивости дужи процес, предлаже се ипак одговарајуће наставе у основној школи. Ова студија је показала да су, уопштено речено, ученици брже разред најбоље психички припремљени. Њихова флексибилност, прихватање неубијаченог и жеља да нађу разлике за „страно“ понашање могу се сматрати довољним индикацијама за успешну наставу на глобалној појави.

¹ У истраживању смо се користили следећим бајкама и приповеткама: „Старац који је натерао дрвеће да цвета“, „Погрбљени старац“, „Бресквин дечак“, „Врабац без језика“, „Освета крабе“, „Прича о брду каки каки“, „Захвална статуа“, „Тенгуова одора која нестаје“, „Зашто је мајмунов реп кратак“, „Таро и краљевство испод мора“, „Дечак по имену Кинтаро“, „Мали од једног инча“, „Планина на којој су старице напуштене“, „Мирни змај“, „Бели зец Инаба“, „Божанска прашина“, „Фестивал звезда“, „Принцеза Кагија“, „Принцеза Ању и ринц Зуси“, „Водопад“, „Чајник среће“, „Морски дечак и планински дечак“ и „Невеста пацова“.

Бајке браће Грим у којима су јунаци стари људи су: „Прича о дечаку који је наставио да учи шта је страх“, „Девојчица без руку“, „Златна гуска“, „Старац и унук“, „Вода живота“, „Ђаволов пепељаст брат“, „Старац који се подмладио“, „Стаклени ковчег“, „Колиба у шуми“, „Главни лопов“, „Поклон малих људи“, „Свети Јосиф у шуми“ и „Сиромаштво и скромност воде и рај“. Да би се нагласио контраст у приказивању ликова, коришћена је и збирка Џејн Јолен (1999): Седи хероји: Приче о старијима широм света, New York: Penguin Books, у којој су стари људи храбри и неустрашиви.

Стручни
рад

др Биљана Милатовић¹
Филозофски факултет, Никшић



Почетна настава енглеског језика у Црној Гори

Резиме: Жеља и потреба за учењем страног језика у двадесет првом вијеку све више долази до изражаја. Како енглески језик добија улогу глобалног језика савременог друштва, у многим земљама све је чешћи захтјев за његовим увођењем на што ранијем нивоу у обавезној школској настави. Овај захтјев се обично заснива на мишљењу да дјеца што су млађа брже и лакше уче страног језика него адолесценци и старије особе. Рано увођење страног језика у наставу је пожељно из следећих разлога: (1) повећава се број година којим је ученик изложен у школу настави у школи; (2) "мали ученици" са уживањем уче страни језик; (3) учење страног језика развија могућности бољег разумјевања других култура народа који говоре страним језиком.

Циљ наставе страног језика на раном узрасу у образовању јесте да се ученици упознају са другим начинима комуникације, осим на њиховом језику, као и да науче да користе страни језик у свакодневним ситуацијама у контексту који је адекватан за тај узрас.

Кључне речи: почетна настава, рани узрас, формална настава.

Увод

Савјет Европе је у оквиру својих пројеката, везаних за наставу страних језика, пуно пажње посветио и пројектима раног учења страних језика у Европи. Тако њихов огранак који се зове Европски центар за модерне језике (*European Centre for Modern Languages*) је остварио више пројеката везаних искључиво за рано учење страних језика. На овим сесијама главне теме су биле: страни језици у основним школама, усавр-

шавање наставника за почетну наставу страних језика, почетна настава, услови за успјех почетне наставе итд. Дошло се до битних закључака који су на неки начин постали темељи за почетну наставу страних језика у Европи, те су утицали да многе европске земље схвате битност што ранијег увођења страног језика у оквиру обавезног образовања. Дошло је и до промјена националних наставних планова у многим земљама, а све у циљу лакшег и ранијег учења страних језика.

¹ biljanamo@yahoo.com

Битно је напоменути да је дефинисано (на европском нивоу) шта се подразумева под раним учењем. Тако је усвојено да то подразумијева „било који моменат или фазу прије прихваћеног периода у традиционалној пракси” (Доуе, 1999: 1). Знајући да је обичај у многим образовним системима европских земља да се страни језик углавном почиње изучавати од десете/једанаесте године старости, један од циљева реформе јесте измена и раније увођење наставе страних језика чиме је термин рано учење добио ново значење. Такође је договорено да овај термин учење подразумева учење страних језика у предшколским установама, јер је све изражајнији захтјев родитеља да се нови језик уведе на овом нивоу. „Експерти Савјета Европе усагласили су се око термина „почетна“ (*primary*) који покрива период између пет/шест и десет/једанаест година и „пред-почетни“ (*pre-primary*), који покрива период између три и пет/шест година старости” (Доуе, 1999: 2). Значи, рано учење подразумијева учење у предшколским институцијама и основној школи до десете/једанаесте године.

Многи научници: неуролингвисти, психолози, психоллингвисти, педагози, примењени лингвисти су у својим теоријама указивали да је боље почети учити страни језик што раније, те да су млађе године оптималне године за лакше и боље усвајање страног језика. И практично-педагошка искуства су дала свој прилог овој дискусији. По овим истраживањима мала дјеца могу боље да имитирају старије него одрасли и мање се боје да погријеше. Расположени су да опонашају примјер, и лакше се мотивишу, макар и на кратко вријеме.

Теоретичари који су сматрали да са учењем страних језика треба отпочети што раније наставили су да то објашњавају са свог аспекта. Тако Ленеберг (1967) сматра да су године прије пубертета, код дјеце, биолошко активни период језичког развијања. Шуман (1975) ука-

зује на осјећајну теорију, којом објашњава да су дјеца до пубертета изложена већој друштвеној и емоционалној пропустљивости језичког утицаја него у периоду адолесценције и у старијем периоду. Росански (1975) Крешен (1981) износе когнитивно објашњење компликованог питања узраста када је потребно отпочети са учењем страног језика сходно Пијажеовим етапама интелектуалног развоја. По њима, главни период за развијање језика је период конкретних операција који наступа „после пријеоперационог ступња у раним годинама, а прије периода формалних операција у адолесценцији“ (Стерн, 1996: 363). Сви наведени теоретски аргументи се заснивају на мишљењу да дјеца боље уче страни језик него адолесценти и одрасли. Такође, мање су критички распложени у односу на трајну корисност онога што уче. Р. Блеу-Вроман (1989) указује „да подручје специфично за усвајање језика код дјеце престаје са одрастањем. Док одрасли знају матерњи језик и умију да рјешавају опште проблемске системе, дјеца имају нешто одлучно као што је лични став, склоност, степен мотивације, ступањ егоцентричног развијања или социјализације, интересовање или свиђање” (Вилке, 1995: 4). „Ленон (1993) наглашава да су дјеца знатно отворенија према новој култури као што су и подложнија лингвистичком утицају јер њихов когнитивни, сазнајни, социјални и психички развитак није завршен. Рани почетак је добра шанса да се унаприједи позитивни ставови о учењу страног језика, јер млади ученик је још увијек у јако импресивном добу” (Михаљевић-Бигуновић, 1995: 16).

Ојама (1976) сматра да уколико се разматра учење изговора страног језика, онда је неопходно почети што раније са учењем и наставом страног језика у настави, јер су резултати код млађе дјеце бољи. Међутим, они не износе крајње доказе да је то тако и да је то, можемо рећи правило, кад је у питању почетно учење страних језика, јер на другој страни имамо теоретичаре који указују да је учење страних је-

зика боље отпочети касније, пошто „дјеца боље савладају акценат новог језика, али слабије напредују у учењу и усвајању страног језика у односу на старије ученике почетнике“ (Синглетон, Руан, 2004:186).

Почетна настава страних језика у Црној Гори

У контексту савремених тенденција у општем формалном образовању у свијету и Европи, настави страних језика у Црној Гори посвећује се значајна пажња. Страни језици имају своје специфично мјесто реформисаној школи.

Савремено друштво поставља нове захтјеве како у животу тако и у школству па самим тим и Црна Гора тежи проналажењу себе у новим оквирима, борећи се са старим тешкоћама и тешкоћама увођења новог. Први корак остварен је 2001. године формирањем Савјета за промјене у образовању Републике Црне Горе, а самим тим почиње да се ради на дефинисању образовног система. Савјет је анализирао постојеће стање у образовању, размотрио законе и прописе, сагледао компатибилност промјена у образовању са европским образовним системима и направио предлог мјера за промјене. Тако је створен стратешки документ *Књиџа промјена*. Савјет за наставне планове и програме је формиран 2002. године. Овај Савјет је утврдио општи и садржајни методолошки оквир за израду нових наставних планова и програма у документима названим *Основе за обнову наставних планова и програма и Упутство за израду наставних програма*.

Књиџом промјена предвиђена је основна школа у деветогодишњем трајању, која је подијељена на три циклуса од по три године (први циклус од 1. до 3. разреда, други циклус од 4. до 6, трећи циклус од 7. до 9. разреда).

У основну школу се полази са шест година. У првом циклусу оцјењивање је описно, а у наредна два циклуса је бројчано. Прва генера-

ција реформисаних првака је уписана 2004/05. године у двадесет одабраних основних школа. Данас су све основне школе у Црној Гори деветогодишње школе.

Обавезни страни језик јавља се први пут у четвртм разреду, односно у другом циклусу основне школе (узраст од девет година). Фонд часова је 2 у IV, 3 у V, 4 у VI, 4 у VII, 3 у VIII и 3 у IX разреду. Други страни језик је изборни и његово изучавање почиње у трећем циклусу основне школе, са по три часа недјељно. Увођење енглеског језика од првог разреда деветогодишњег школовања осмишљено је да буде факултативно, јер се сматрало да дјецу не треба преоптеретити новим предметом уколико не желе да га прате. Ова новина у настави пружа могућности избора похађања наставе енглеског језика и указује да се већ на том нивоу ученици упућују на самостално одлучивање, односно да праве прве кораке своје аутономности, која је и циљ нове, реформисане деветогодишње наставе. Управо из жеље да се дјеца не претрпају обавезама и да им се не повећа фонд часова, одлучено је да ученици који се определијеле за факултативно похађање енглеског језика од првог разреда имају два часа недјељно овај предмет, у трајању од четрдесет пет минута. Иако су искуства земаља које су нешто раније увеле наставу енглеског језика од првог разреда (Хрватска, Словенија) него Црна Гора показала да је потребно повећати број часова енглеског језика на почетном нивоу, то јест од првог разреда, уколико се желе постићи квалитетни резултати, у Црној Гори је одлучено да се недјељно одржавају два часа. На овај начин је обезбдијењено рано учење страног језика, засад искључиво енглеског језика, свима који желе да га уче.

Резултати регресионе анализе

Јасно је да се теоретичари у већини слажу да уз рану наставу ученици боље овладавају

изговором страног језика, да имају боље резултате у односу на старије почетнике, али по питању других разлога немамо коначни одговор зашто је пожељно или није пожељно отпочети са раним учењем страних језика. Ношени свим тим сазнањима, пожељели смо да провиримо шта се по том питању дешава у Црној Гори, тачније када је у оквиру формалне, институционе наставе пожељно увести наставу енглеског језика. Поставили смо себи задатак да утврдимо да ли постоји разлика код дјеце која су почела са учењем енглеског језика прије трећег разреда основне школе (у оквиру вртића, приватних школа, у породици) и дјеце која се по први пут сусрећу са енглеским језиком у трећем разреду, у оквиру обавезне формалне наставе, по питању способности разумјевања читањем и разумјевања слушањем.

Да бисмо добили основне информације о ученицима који су учествовали у тестирању, као и битне информације везане за мишљена родитеља о почетној настави енглеског језика, постојећем наставном плану, уџбенику, сматрали смо да је неопходно урадити упитник са родитељима. Осим тог упитника, а са циљем добијања података о почетној настави (директно из наставе) поставили смо себи задатак да урадимо упитник са наставницима који тренутно предавају енглески језик од првог разреда. Сви наставници су били обучени за рад у почетној настави. Упознати са проблемима које су имале неке земље Европе (Шпанија, Мађарска, Румунија, Хрватска, Словенија, Србија) пришло се њиховом рјешавању прије увођења, на новим нивоима, наставе енглеског језика. Заправо, прво је остварена обука наставника, нови наставни планови су урађени, нови уџбеници обезбијеђени. Министарство просвјете и науке, које спроводи реформу, прихватило је стручну помоћ Британског центра и фонда за отворено друштво, чији експерти су остварили обуку наставног особља које је укључено у реформу, помогли при изради наставних планова и избора уџбеника.

Истраживање које смо ми спровели указује, између осталог, да наставници мисле је потребно увести енглески језик у обавезну наставу од првог разреда основне школе. Обзиром на резултате ученика и задовољство које показују у току наставе, уз мало дораде у наставном плану и сталном обуком наставника, овај предмет би могао у потпуности заживјети као обавезни предмет у настави основног школовања, мишљења су наставници у Црној Гори. Наставници и родитељи су мишљења да се морају спровести промјене у настави страног језика и код нас. Оно што се показало неопходним јесте да се што више у наставу уводи комуникативна метода, да ученици активно учествују у комуникацији на том језику, а не да су носиоци пасивног знања. Овај недостатак у настави није везан само за наставу код нас, већ и за наставу и у другим земљама. Показало се да наставници не користе довољно комуникативни метод у свом раду и да је то потребно што прије промијенити, јер то је један од захтјева савремене наставе страних језика у реформисаној настави.

Резултати регресионе анализе су показали да код разумјевања читањем нема битних разлика у резултатима на дати тест, кад је у питању старосна доб ученика, односно са колико су година почели да уче енглески језик, да ли су дјеца раније почела учити енглески језик или од трећег разреда основне школе. Овај резултат смо дјелимично и очекивали јер познато је да се на раном нивоу настава остварује искључиво кроз вјештине говора и слушања, док вјештине читања и писања почињу да се уводе касније, па је то, можда, један од разлога зашто дјеца која су раније почела да уче енглески језик нијесу дала боље резултате од ове групе.

Међутим, постоји битна разлика кад је у питању пол дјетета. Ученице (74 их је учествовало у овом тестирању) су показале боље резултате код теста разумјевања читањем у односу на дје-

чаке (65 их је учествовало у овом тестирању)². Просјечан резултат ученица је био четири поена више у односу на дјечаке, а у тој мјери се разлике између резултата дјечака и дјевојчица могу објаснити савјеснијим приступом дјевојчица тестирању ($B = 4,237$). Кад је у питању тестирање разумјевања читањем, истраживање је указало у Црној Гори дешава слична ствар као и у Европи (по овом питању). Наиме, овим питањем су се бавиле неке земље Европе, тачније, бавили су се истраживањима у вези са полным припадношћу и способношћу учења страних језика, односно постизања бољих резултата на раном узрасту. Научници из Велике Британије спровели су тестирање знања све четири језичке вјештине, ученика по Европи под називом *The Cambridge Young Learners English Tests*. У оквиру вишегодишњег пројекта, 2002. године организовано је тестирање дјеце, узраста од 9,7 година до 11,8 година, у три категорије: „*Starters (9,7)*, *Movers (10,8)* и *Flyers (11,8)*”³. У том пројекту 260.000 кандидата је учествовало из цијелог свијета. Анализа која је спроведена о утврђивању пола кандидата учесника показује да је у све три категорије већи број учесника женског пола. Што се тиче постигнутих резултата у знању страног језика, у овом случају енглеског, дјевојчице од 9,7 и 10,8 година старости дале су боље резултате у свим вјештинама, односно у: читању и писању, слушању и говору. У најстаријем узрасту дјевојчице су дале боље резултате у читању и писању и слушању, а дјечаци овог узраста су за нијансу дали бољи резултат у вјештини говора.

Регресионом анализом тестова разумјевања слушањем дошли смо до резултата да су дјеца која су раније почела учити енглески језик (у раном узрасту прије поласка у трећи разред основне школе), постигла боље резултате на овом тесту ($B = -1,921$) у односу на дјецу која су

почела учити енглески језик у оквиру редовне наставе од трећег разреда. Резултати указују да дјеца која су раније почела да уче енглески језик дају боље резултате за нешто мање од два поена (тест носи 15 поена).

Резултат (57% родитеља за увођење страног језика од првог разреда) указује на потребу увођења енглеског језика у наставу од првог разреда, се савремена настава и постојећа реформа у Црној Гори залажу. Родитељи, већински, сматрају да дјеца узраста првог разреда основне школе треба да отпочну са учењем енглеског језика.

Од укупног броја анкетираних наставника 19 (или 95%) одговорило је да је потребно увести овај предмет у том периоду наставе, а један наставник се није изјаснио. Ово нам је указало да се мишљење наставника који су директно у настави са почетницима, поклапа са нашим циљем истраживања да је пожељно увести наставу енглеског језика од првог разреда основне деветогодишње школе. Такође, 60% наставника сматра да су ученици веома заинтересовани на часовима енглеског језика, а 40% да су прилично заинтересовани. Нико није заокружио трећу могућност (да су ученици углавном незаинтересовани).

Мишљење наставника о квалитету наставног програм је добро: њих 60% сматра да је добар, док 40% сматра да је добар, али захтијева извјесне промјене. А на питање које су то промјене које треба увести у наставном програму, нијесмо добили одговоре.

Уколико се код нас не учине неке промјене у настави на раном узрасту, односно у предшколским установама, обдаништима, приватним школама, као и у обучености наставника за овај рад, лако може доћи до уједначања резултата код вјештине слушања. Тачније, уколико се квалитетније и организованије не буде радило са ученицима на раном узрасту, можемо лако доћи у ситуацију да не постоји разлика у бољим ре-

2 Четири ученика су тог дана била одсутна из школе.

3 Преузето из *Cambridge Young Learners English Tests Examination Report*, p.p. 5-7., 2002.

зултатима између ученика који су раније почели да уче енглески језик и ученика који почињу са учењем енглеског језика у трећем разреду основне школе (кад је у питању вјештна разумјевања слушањем).

Мишљења смо да резултат овог дијела истраживања сугерише да је неопходно извршити промјене у настави, у смислу побољшања квалитета рада са дјецом у предшколским установама, обдаништима, приватним школама. Наставни кадар који ради у овим установама би требало да буде обучен, јер, како смо већ нагласили, настава на овом узрасту има своје специфичности и захтијева другачије приступе и наставне методе.

Разлог овако мале разлике код резултата истраживања лежи, можда, и у малом броју недјељног фонда часова, односно укупног броја часова у току наставе енглеског језика.

На основу добијених података упитника са родитељима о броју година учења енглеског језика, успјеха дјетета у претходној школској години, као и оцјене коју је дијете имало на крају претходне године дошли смо до закључка да је ниска корелација са оцјеном коју је дијете имало на крају школске године $B = -0,346$ код разумјевања читањем, код разумјевања слушањем корелација је $B = -0,197$. Мишљења смо да добијена ниска корелација код разумјевања читањем прије свега проистиче из чињенице да су дјеца добро овладава вјештином читања и усвојила, после годину дана учења, планом предвиђено градиво из енглеског језика.

Један од разлога зашто је дошло до ниске корелације код разумјевања слушањем, сигурно је дјелимично проузрокована непрепознавањем вокабулара слушањем. Тест разумјевања слушањем био је састављен, искључиво, од вокабулара који су ученици учили током трећег разреда, при чијем састављању смо користили уџбенике и аудио касете које су користили у току трећег разреда. Како је тест који смо урадили са

ученицима био састављен од вјежби разумјевања слушањем изворног говорника енглеског језика, могуће је да је и то био један од могућих разлога лошијег резултата у односу на резултат теста разумјевања читањем. Ученици нијесу довољно навикнути да слушају изворног говорника јер се у настави слабо користе аудио-визуелна помагала.

Употреба квалитетних аудио средстава у настави показује се као један од елементарних предуслова за лакше и боље савладавање страног језика. Коришћење аудио средстава у настави страних језика упућује ученике на слушање аутентичног говора изворног говорника. Како ученици на раном узрасту савршено опонашају говорно лице, препоручује се што чешће слушање изворног говорника страног језика који се учи, како за развијање вјештине слушања, тако и за развијање и усавршавање изговора.

За вјежбе разумјевања слушањем говора у нашим школама нема адекватних услова, па смо мишљења да је постигнути резултат на овој вјежби добар. Да би ученици могли имати боље резултате, требало би више да вјежбају ову вјештину и уз помоћ наставника.

Закључак

Наше истраживање указује да дјеца која су раније почела да уче страни језик постижу боље резултате код разумјевања слушањем, што је, сматрамо, један битан резултат. Овај резултат би могао бити и почетна тачка за нека друга истраживања. Сматрамо да је са промјенама друштва, његовим напретком, дошло и до промјена и напредног размишљања о потреби увођења страног језика у раној доби формалне наставе.

Литература

- Mihaljević-Djigunović, J. (1995): „Attitudes of Young Foreign Language Learners: A Follow-Up Study“, *Children and Foreign Languages*, University of Zagreb, Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Mihaljević-Djigunović, J. (1999): „O afektivnim aspektima“, *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb, Naprijed.
- Stern, H. (1996): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Singleton, D. Ryan, L. (2004): *Language Acquisition: The Age Factor, 2nd edition*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Vilke, M, Vrhovac, Y. (Ed.), (1995): *Children and Foreign Languages*, Faculty of Philosophy, Zagreb, University of Zagreb.
- Ur, P. (1997): *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Summary

The wish and need for learning a foreign language in the twenty-first century is becoming more and more clear. English has been becoming a global language of the contemporary world, and because of this, in many countries; it is introduced at a very low level in the primary schools. This requirement is usually based on belief that the younger the children are the faster and easier is the adoption of foreign languages than adolescents and elderly people. Early introduction of the foreign language is appreciated because of the following reasons: (1) there are more years in which a student learns it; (2) "little students learn a foreign language with pleasure (3) learning a foreign language develops possibilities of better understanding of other cultures and people who speak a foreign language.

The aim of teaching a foreign language at an early age in education is that students get to know other forms of communication, apart from their mother tongue as well as to learn to use a foreign language in everyday situations in the context adequate for that age.

Key words: *early learning, early age, formal teaching.*



др Драгана Богавац¹
Учитељски факултет, Београд

**Оригинални
научни рад**

Учење странијезика на раном узрасту



Резиме: Увођење странијезика у предшколску установу или школу није довољно да би се остварио циљ, да га дете савлада и користи у свакодневном животу. За успешно учење странијезика на овом узрасту неопходно је познавати развој и способности детета, као и најбољи начин да се дефинисани циљ оствари. Када дете учи странијезик на раном узрасту, то представља специфичан процес који ће омогућити да се дете у потпуности интелектуално, емоционално, па и моторички изрази. Деца на овом узрасту најбоље уче кроз игру и моторичке активности. За дете на овом узрасту игра представља озбиљан рад. Она као најизразитија могућност испољавања стваралачких моћи има, пре свега, комуникацијску функцију. Како на раном узрасту није циљ да дете усвоји граматичка и лингвистичка правила, која иначе карактерише структурирана форма, наставник мора да ствара довољно могућности ситуација за свако дете.

Кључне речи: процес, циљ, игра, комуникација, мотивација.

Савремена кретања у друштву, па и у образовању, немогуће је пратити без фокусирања на проблем учења страног језика. У овом раду пажња је посвећена учењу страног језика на раном узрасту.

Најинтензивнија истраживања из ове области су реализована у Канади, скандинавским земљама, Аустрији и Шкотској. За нас истраживања из других земаља јесу значајна, али то никако не значи да их можемо у потпуности прихватити. Разлог за то представљају сличности и разлике матерњег језика са страним језиком, култура и економски фактори.

Увођење страног језика² у предшколску установу или школу није довољно да би се остварио циљ (да га дете савлада и користи у свакодневном животу). За успешно учење страног језика на овом узрасту неопходно је познавати развој и способности детета, као и најбољи начин да се дефинисани циљ оствари. У супротном долази до додатног оптерећења детета и бескорисно утрошеног времена као и неекономично утрошених материјалних средстава.

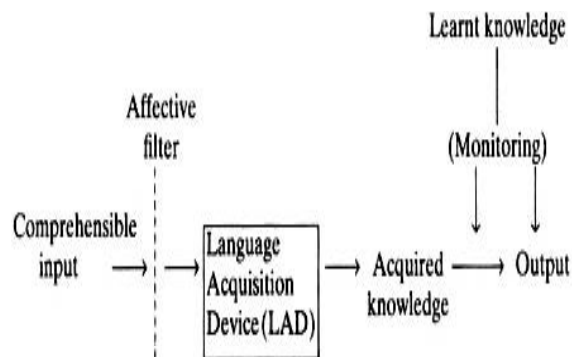
² Страни језик се дефинише као језик који се учи у социкултурној средини у којој се не користи као матерњи језик, а други језик је језик који се учи у природној средини тог језика (нпр. наши емигранти у Швајцарској).

¹ dragana.bogavac@uf.bg.ac.rs

Када је у питању ова проблематика, неопходно је поћи од Пијажеовог учења, иако се он није директно бавио процесом учења страног језика код деце. У његовим радовима могу се пронаћи релевантни подаци који су од важности за опсервацију овог питања. То је разлог мишљења да је рани узраст повољан период за учење страног језика. Наиме, то је према Пијажеу доба када је дете на нивоу конкретних операција и на основу његових когнитивних и психофизичких могућности у позицији да са лакоћом почне са учењем страног језика. Дакле, дете разуме само оно што види, чује, дотакне. За њега су страни апстрактни и симболички системи, па тако и граматички систем језика. Имајући у виду Пијажеово учење, може се закључити да од спремности и воље детета зависи успех у учењу страног језика. У прилог наведеном стоји да има деце на школском (па тако и на раном школском) узрасту која су успешнија у вербалној интерпретацији страног језика, а да мање успеха имају када су у питању граматика и лингвистички аспекти које, иначе, карактерише структурирана форма. Неоспорна је чињеница да их дете може напамет научити, али о трајном и функционалном знању нема ни речи. Наравно, предикт за наведену констатацију јесте примена одговарајућих метода и облика подучавања.

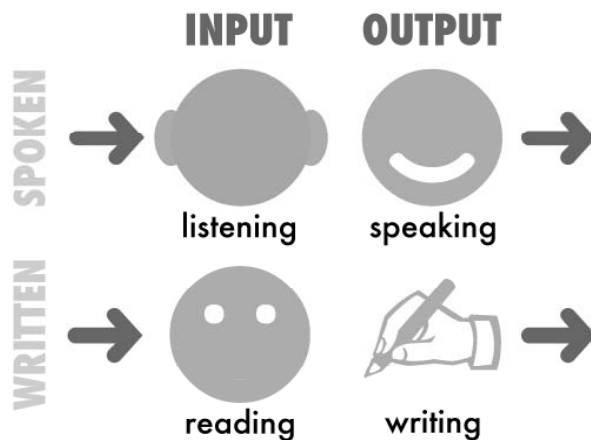
Дете на том узрасту може да опонаша изговор страног језика и управо то је један од главних разлога зашто дете треба у раној доби да учи страни језик. Стога је и одговорност наставника већа јер је он тада једини модел.

Један од заговорника да се страни језик учи на раном узрасту је и Стивен Крешен, аутор хипотезе о излагању информација.



The Input Hypothesis Model of L2 learning and production (adapted from Krashen, 1982, pp. 16 and 32; and Gregg, 1984)

Шематски приказ (Krashen, 2002: 8) показује да ниво разумевања (инпут) преко афективног филтера (који је веома важан за правилан приступ у учењу страног језика) доводи до знања, односно преко мониторинга до говора и писања (аутпут). Дакле, Стивен Крешен је мишљења да се кроз инпут, односно слушањем и читањем, остварују позитивни резултати у учењу страног језика.



Стога, децу на раном узрасту треба изложити мелодији и речима страног језика, без претензија да се усвоје граматичка правила, која су већ домен апстрактног на том узрасту.

На основу тврдње Карла Чомског да деца до десете године не могу у потпуности да усвоје одређене реченичне структуре у матерњем језику, можемо закључити да је сасвим разумљиво неоправдано очекивање од деце да усвоје те структуре у страном језику.

Када дете учи страни језик на раном узрасту, то представља специфичан процес који ће омогућити да се дете у потпуности интелектуално, емоционално, па и моторички изрази.

Иако се истиче значај учења страног језика на раном узрасту, треба указати на одређене потешкоће које се тада јављају:

- Дете тешко памти речи које му нису блиске или нису део његове културе. Дете ће лако запамтити називе играчака које су њему драге.
- Концентрација на том узрасту врло кратко траје што указује да је важно брзо смењивање активности.

Када је у питању матерњи језик, дечји речник на раном узрасту је скроман, па се не може очекивати нешто другачије када је у питању страни језик. Деца на овом узрасту најбоље уче кроз игру и игралике активности.

Игра је начин људског постојања, начин егзистенције, афирмације доживљеног света. Игра продире у сваку пору човековог живота, те тако значајно одређује како начин живота, тако и разумевање живота.

Као феномен она је свима позната, али можемо поставити питање колико заиста познајемо суштину игре? Њу, пре свега, треба схватити као део структуре човековог бивствовања, али и изван њега. Она даје импулсе животу.

Игра је аутономна, стваралачка активност. Она као најизразитија могућност испољавања стваралачких моћи има, пре свега, комуникацијску функцију. Дете у игри комуницира са другом децом, са одраслима, са светом који га

окужује. У тим релацијама долази до изражаја лелујава, разнобојна дечја машта.

На комуникацијској функцији игре базира се и њена социјална функција – онај ко не зна да се игра готово по аутоматизму искључује се из групе или, пак, губи на важности. Дакле, устројство игре је немилосрдно према онима који немају у себи инвентивности, стваралачких потенцијала. За дете на том узрасту игра представља озбиљан рад. Стога, најбољи ефекти биће постигнути ако се нека језичка активност маскира у неку врсту игре у којој ће дете партиципирати и језичким изразом и покретом (плес, мимика). У тако организованог активности дете ће учити страни језик без напора, уз висок позитиван емоционалан набој. Веома је занимљиво истраживање које је реализовано у Бугарској, којим су обухваћена деца од 5–7 година. Наиме, показало се да је игра добар методички модел за напредовање у страном језику на раном узрасту (Б. Лекова, 2004).³

Деца су на том узрасту и веома осетљива, те је потребно повремено им допустити неплакирано кретање у просторији, као и изражавање неке потребе која није у директној вези са планираном активношћу.

3 Закључци који су проистекли из истраживања примене лингва-дидактичког модела у учењу страног језика на предшколском узрасту:

„1. Квалитет знања језика и вештина вербалне комуникације су побољшани.

2. Учење страног језика остварује се играликим активностима које су покретач мотивације и интереса деце предшколског узраста.

3. Игровним ситуацијама остварују се повећане говорне и моторичке активности и побољшане су дечје адаптивне вештине за пренос и коришћење знања и прилагођавање у другим условима.

4. Лингва-дидактички модел у учењу страног језика кроз игровне активности унапређује хармоничан дечји развој и успоставља његову/њену општу културу“ (Лекова, 2004: 31).

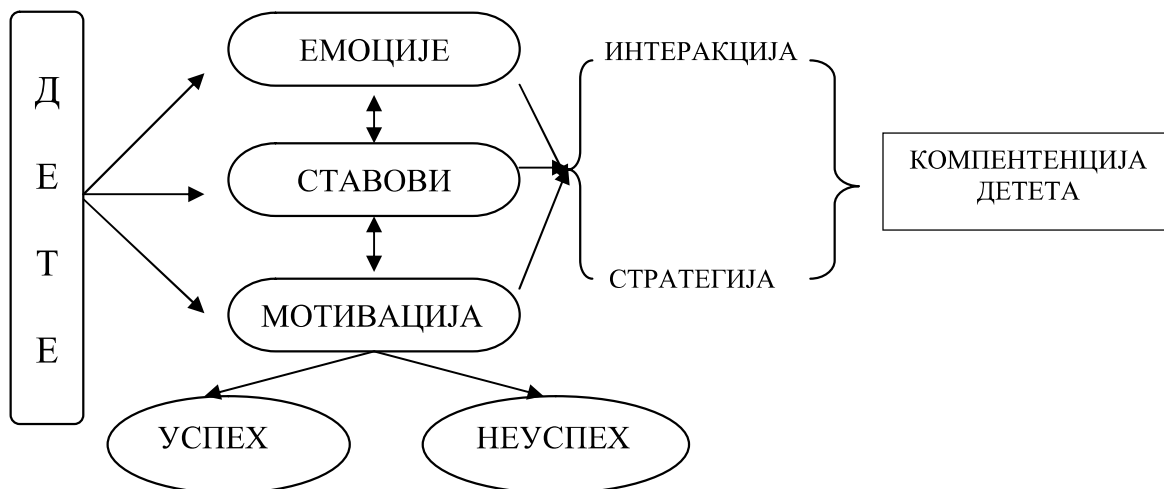
Треба избегавати једноличне активности јер оне немају мотивациони потенцијал за дете на том узрасту. Током рада важно је поштовати дидактичке принципе, и то пре свега од лакшег према тежем и од познатог ка непознатом. Даље, као врло продуктивно показало се да је добро повезивати садржаје страног језика са другим садржајима који су реализовани из других области. Дакле, садржај је деци познат, само је сада ситуиран у нови комуникацијски контекст.

Дете на раном узрасту карактеришу отвореност, знатижеља, спонтаност, оно је ослобођено инхибиције. С друге стране има изражену потребу за емоционалном сигурношћу, која је предуслов за напредак у учењу. На том узрасту дете приступа учењу страног језика са позитивним ставом, оно не зна каква је корист од познавања страног језика. Уколико дете има позитиван став и према наставнику, онда ће оно бити високо мотивисано за постизање успеха. Улога наставника у том процесу је несумњиво велика. Познавање детета, његових способности, емоција, ставова, мотивације, уз добро осмишљену стратегију и квалитетну интеракцију може бити у функцији компетенције детета. Сложеност тог процеса представљена је графички.

Избор игре или игролике активности у функцији учења страног језика захтева:

- јасно дефинисан циљ,
- пажљиву садржајну надоградњу,
- компетентну језичку надоградњу и
- баланс између садржајне и језичке надоградње.

Како на раном узрасту није циљ да дете усвоји граматичка и лингвистичка правила, наставник мора да ствара довољно мотивишућих ситуација за свако дете. Оне поред комуникацијске морају имати и васпитну димензију, а то је пре свега сензибилитет за богатство културе народа језика који учи.



Литература

- Brown, G., Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2002): *We Acquire Language From Input, Not From Output*, <http://www.sdkrashen.com/articles/standards/all.html>
- Lekova, B. (2004): *A Lingua-didactic Model For Foreign Language Education Of Preschool Age Children*, Pedagogica Department, Trakia University, Stara zagora, Bulgaria.
- Михаљевић-Ђигуновић, Ј. (1998): *Улога афективних фактора у учењу страниј језика*, Загреб, Филозофски факултет.

Summary

Introducing a foreign language into the pre-school institution or school is not sufficient for realizing the aim, meaning that a child can master it and use it in everyday life. Successful learning a foreign language at this age, it is necessary to know the development and abilities of a child and this would be the best way for the defined aim to be realized. When a child learns a foreign language at an early age, this means a specific process which will enable a child to express himself/herself in intellectually, emotionally and showing motor skills. Children at this age learn best through games and game-like activities. Games are serious work for a child at this age. It is a most clear possibility of expressing creative abilities, first of all communication function. At early age, the aim for a child is not to adopt grammar and linguistic rules which are characterized by a structural form, a teacher must create enough motivational situations for each child.

Key words: process, aim, play, games, communication, motivation.

Стручни
рад

мр Александра Гојков-Рајић¹
Учитељски Факултет, Београд



Бајка у настави немачког језика на раном узрасту

Резиме: Све бржи темпо живота и развоја условио је да је и у настави страних језика је у другој половини XX века дошло до развоја нових метода. Ове методе осмишљене су да задовоље потребу за што бржим усвајањем и оспособљавањем да се на страном језику за што краће време оствари бар елементарна комуникација. У складу са оваквим ставовима стварани су уџбеници са текстовима који представљају конкретне ситуације из свакодневне животице и дијалозима који ученике треба да оспособе да се и сами снађу у тим ситуацијама. Следећи овај циљ и тражећи све већи простор за његово остварење, из наставе страних језика су поштови пошито пошиснути књижевни текстови (који су до 70-их година чинили значајан део наставе језика), што доказују старији уџбеници немачког језика. Колико год да су нове методе и пристоји усвајању страног језика добри и корисни, поштоу одбацавање књижевних текстова се чини неприхватљивим, те би требало размислити о могућности њиховог повратка у уџбенике и њиховом месту у настави немачког језика.

Кључне речи: настава немачког језика, књижевни текст, бајка.

Упркос свој практичности и успешности, савремена настава немачког језика (као страног) у Србији ускраћена је за једну своју компоненту која јој је некада представљала њен саставни део, односно за сегмент који је посвећен књижевним делима. Колико се тиме губи јасно је већ из површног осврта на добро познате лингвистичке теорије, као што је нпр. Хумболтова, по којој језик представља специфичан поглед на свет, неког народа, те се, сходно томе, и усвајањем страног језика усваја његов специ-

чан поглед на свет или она по којој се кроз језик прелама целокупна култура тог народа. Поред тога, књижевност на неком језику представља његове врхунске домете, те би, свакако, могла послужити као добар материјал за учење, јер се, наравно, треба угледати на најбоље.

Могло би се, наравно, поставити питање да ли је употреба књижевних текстова у настави страног језика уопште изводљива због њихове захтевности, која се као проблем посебно појављује код млађег узраста приликом почетног учења страног језика. Но, да то није неизводљиво

¹ rajis@nadlanu.com

показују бројна старија издања, од којих су нека (Мухвић-Пољанец, 1964) себи постављала, чак, и изузетно висок циљ да ученицима кроз наставу страног језика представе целокупну немачку књижевност од њених почетака. Друге публикации сличног садржаја (Bukumirović-Ricker, 1962) биле су замишљене као додатак и освежење редовној настави страног језика и могле су се, према процени наставника и афинитета и потребама ученика, користити на различитим узрастима и нивоима учења немачког језика. Поменута публикација представља један од примера како се и иначе прилично неприступачна књижевна дела могу приближити ученицима који тек усвајају језик на коме су она настала. Ауторка је *Нибелуншкџу џесму*, у оригиналу веома захтевно дело, обрадила на начин прихватљив ученицима, поред текста понудила помоћ за њено разумевање, а потом тематику развила кроз низ језичких вежби широког дијапазона, од лексичких до граматичких. Да се књижевност може користити и за учење немачког језика на млађем узрасту доказ је публикација исте ауторке (Bukumirović-Ricker, 1961) у којој је на сличан, али млађем узрасту примерен начин, обрадила широм света, вероватно, најпознатије дело немачке књижевности, Гримове бајке. Књижевни текстови не морају бити сами себи сврха; они се могу користити и као извор сазнања о одређеним темама, као што се, на пример, из поменуте *Нибелуншкџе џесме* може сазнати понешто о немачкој историји. У својој публикацији *Deutsche Feste und Bräuche* Болшакова (Bolshakova, 2005) немачке празнике и обичаје представља кроз низ књижевних текстова са овим мотивима, повезујући тако и иначе нераздвојиве сегменте учења неког страног језика: његову књижевност, упознавање културе и учење нових речи и структура. Могло би се, дакле, закључити да би било добро у наставу немачког језика као страног увести више књижевних текстова и остаје само задатак да се њихов удео у настави добро испланира и одмери.

Колико широке могућности књижевни текстови отварају у настави страног језика говори и жива дискусија на ту тему у методици немачког језика као страног (DAF) на немачком говорном подручју у којој се као један од основних задатака учења страног језика истиче усвајање знања из тог језика, али и истовремено стицање увида у културу земље и народа чији се језик учи, односно, како то Јоана Рураински (Rurainski, 2004: 217) у свом раду формулише, настава страног језика треба да развија комуникативну компетенцију и да допринесе томе да ученици боље разумеју страни свет са којим се у настави срећу. У том бављењу страним светом, по овој ауторки, и њихов сопствени свет добија јасније контуре, те је, стога, важно да се у настави страног језика обрађују теме које су повезане са животним искуствима ученика. Не оспоравајући примат развоја комуникативне компетенције као основног у настави страног језика, Рураински (Rurainski, 2004: 217) подсећа да пут до његовог остварења не би смео да води само преко имитирања узорних дијалога, већ преко слободног и сопственог говора и развоја читања и разумевања тог језика.

У том смислу би се даље могло размишљати о питању који су књижевни текстови адекватни за који узраст и ниво учења страног језика, који од њих су одговарајући за примену у настави и на који начин би им требало приступити. Као најзначајније критеријуме за избор Јоана Рураински (Rurainski, 2004: 222) наводи: њихову естетску вредност, уметничко мајсторство и њихову репрезентативност. Будући да је овај скуп посвећен учењу страног језика на раном узрасту, у овом раду ће пажња бити усмерена на тај период, те ће у фокусу бити књижевни текстови погодни за рад са децом овог узраста. Када је реч о учењу немачког језика, као посебно погодне се намећу бајке, будући да готово да нема детета које није чуло за неку од оних из збирки браће Грим. Поред чувених Гримових бајки, у новије време појавило се и мноштво обрада,

па и пародија савремених аутора на њих, али и пуно нових.

Бајке су као књижевна врста веома погодне за учење немачког језика на раном узрасту због познавања њиховог садржаја или, бар, основног репертоара и карактеристика из матерњег језика, те тиме и лакшег разумевања, чак и када се речи и конструкције не разумеју у потпуности. Поред тога, ово предзнање ученицима даје осећај сигурности и отклања страх од читања књижевног дела на страном језику у оригиналу - у моменту када ученици открију да се иза непознате површине налази нешто њима добро познато и блиско, то их одмах опушта и мотивише да наставе са читањем и откривањем омиљене приче.

Поред поменутог, Лешман и Шредер (Löschmann und Schröder, 1988: 35) као аргумент за употребу бајки у настави страног језика наводе да бајке, поред тога што спадају у књижевно наслеђе, представљају и културно богатство. Они даље наводе да у прилог употреби бајки, поред њихове опште омиљености, говори и њихова језичка примереност, јер је језик бајки, иако старински, ипак, релативно једноставан и сликовит и најчешће се ради о директном говору без компликованих описа и представљања. Текстови бајки су и у погледу садржаја примерени раном узрасту, будући да одговарају знању и искуствима деце тог узраста, те их могу подстаћи на изражавање личних доживљаја.

У прилог употреби бајки у настави страног језика, према Касту (Kast, 1994: 11), говори и могућност њихове дидактизације. Бајке најчешће имају јасан ток радње, те је могуће олакшати разумевање коришћењем илустрација, чиме се, такође, може активирати и предзнање. Текстови бајки омогућавају креативна обрађивања и субјективна тумачења без доминације наставника.

Умбрајт (Umbreit, 1994: 56) посебно погодним за наставу страног језика сматра варија-

ције бајки настале последњих година, које делимично пародирају типичне карактеристике бајке, али и традиционалне норме и систем вредности, те тиме омогућавају критичко читање.

У свом раду о могућности примене бајки у настави страног језика Рураински (Rurainski, 2004: 222) наглашава да би у настави страног језика требало презентовати што је више могуће различитих текстова, јер се на тај начин развијају креативност и машта ученика. Иста ауторка примећује да је у методици књижевности присутна тенденција да се предност даје модерним текстовима, на пример обрадама бајки модерних аутора, што се често објашњава представом да текстови са актуелном проблематиком лакше мотивишу ученике него старија дела. Размишљајући у том правцу, ауторка као посебно важно истиче „контрастирање“ различитих текстова на исту тему, који пружају различите перспективе, а то ученике може да подстакне на дискусију и на промену улога од реципијента у продуцента.

Офеле-Аден (Offele-Aden, 1986: 127) сматра да би при планирању наставе страног језика у обзир увек требало узети и потребу ученика за забавом и разонодом, коју би на раном узрасту добро могле задовољити бајке, и да продуктивној сопственој иницијативи треба на располагање ставити што је могуће шири простор.

Важан критеријум за увршћивање бајки у наставу страног језика према Рураинској (Rurainski, 2004: 223) је и њихова оријентисаност на тему, а не на граматику. Уз помоћ бајки, по њеном мишљењу, не би требало уводити нова граматичка правила, евентуално би се могла увежбавати она већ позната, али се, притом, никако не би смела изгубити усмереност на тему.

И када се на уму има правило да су за наставу погодни кратки, по могућству нескраћени текстови, бајке се показују као одлично решење, јер њихова дужина не превазилази наставне оквире.

Бавећи се овом темом, Хофман (Hofmann, 1985: 151) у свом раду подсећа да књижевни текстови у настави не би требало да служе само као основа за интерпретацију, већ би требало да дају и повод за дискусију, што је у настави страног језика веома важно, јер може ученике да мотивише да преузму активнију улогу, односно да се и сами изражавају на језику који уче, а не само да слушају и читају на њему.

Постоје мишљења (Thijssen, 1986: 40) да би у настави требало понудити различите врсте текстова, односно да би после прозног текста требало да уследи песма, а после старијег модеран текст. Бајка је и према овом критеријуму веома адекватна, будући да поред прозних постоје и бајке написане у стиховима, а поред старије верзије браће Грим и низ новијих обрада савремених аутора.

При разматрању могућности примене бајке у настави страног језика, као једно од основних питања намеће се питање циљева који се њиховим коришћењем могу постићи. Основни циљ је:

1. Усвајање четири језичке вештине:

слушање, говор, читање и писање.

- **Слушање:** текстови се у настави страног језика могу слушати са различитим циљевима и могу бити презентовани на различите начине. Текстови бајки могу се само слушати без текста, али када ученици могу да прате текст. Текст може да прочита наставник, али се може употребити и неки други медиј, као што је касета или CD, на пример. У оваквим случајевима разумевању текста у великој мери доприносе и паралингвистички фактори, као што интонација и јачина гласа, као и екстралингвистичка средства, као музика и шумови (Kast, 1985: 35).
- **Говор:** најважнији облик преношења књижевности је интерпретирање кроз

разговор на страном језику (Rück, 1995: 520). Поред тога, указује се и на игровни карактер књижевности како би се ученици подстакли на самосталну књижевну језичку продукцију. За овај облик вежби посебно су погодни кратки текстови, као што су модерне обраде бајки савремених аутора, састављене у облику песме или постављање бајки на сцену.

- **Читање:** ученици морају да савладају технике тумачења и разумевања које ће им помоћи да боље разумеју текст (Kast, 1994: 6), у које спада техника раздвајања важног од неважног и откривања непознатих речи и лексичких целина (Ehlers, 1992: 49), при чему није важно значење сваке појединачне речи (Kast, 1994: 7). Према Касту, читалац мора да научи да схвата значења и конституише смисао, да чита на надреченичном нивоу, без трагања у речнику за значењем сваке појединачне речи. Поред тога он, према Елерсу, (Ehlers, 1992: 49) мора да научи да сажима текстове, да своје поимање тренира за конотативна значења и стилска средства, као и способност да антиципира и продуби знања о приповедачким структурама.
- **Писање:** на пољу писања најзначајније је креативно писање. У том смислу бајке могу бити одлично полазиште за мотивисање ученика на прерађивање бајки, њихово адаптирање или писање радио-драме, или сажетка, описивање сопствених утисака или процене текста (Kast, 1985: 37). Употреба нових варијанти, према Јоани Рураински (Rurainski, 2004: 221), развија креативност ученика. Оне им пружају могућност да пишу сопствене текстове и да изворни текст упоређују са новим варијантама неког

савременог аутора (Offele-Aden, 1986: 128). Ове вежбе, према Глапу (Glaap, 1995: 152), немају вредност само на пољу усвајања страног језика, оне доприносе бољем уочавању и сагледавању проблема, развијању способности асоцијације и подстичу заинтересованост за експериментисање.

Поред овог основног циља, различити аутори наводе и:

2. Разумевање књижевности (Rück, 1995: 518) основни циљ наставе књижевности јесте задатак да ученици науче да разумеју књижевни текст и да се кроз процесе разумевања дају подстицаји за дијалог у функцији усвајања страног језика.

3. Отклањање страхова од читања у оригиналу (Jakubowska, 1994: 144) које подразумева пружање шансе ученицима да у настави раде на књижевним текстовима на страном језику. За овај задатак су бајке посебно погодне, јер су ученицима већ познате из њиховог матерњег језика, што ствара одређену базу предзнања која олакшава њихово читање и разумевање у оригиналу.

4. Мотивација за читање, под којом иста ауторка (Jakubowska, 1994: 146) помиње две ставке: изоштравање свести о специфичним и општим одликама одређеног развоја књижевности и спознавање извора информација о књижевним „класицима“ немачког говорног подручја.

5. Упознавање земље (Hermes, 1999: 439) се односи на чињеницу да књижевност на страном језику доноси информације о „страном“, те повезује информације о земљи о којој пише са књижевношћу као уметношћу. Ово се посебно може повезати са бајкама и њиховим архаичним језиком.

6. Развијање и продубљивање знања већ стечених у настави књижевности на матерњем језику (Kast, 1985: 38). У том смислу код бајки треба ученике навести да препознају

њихове карактеристичне особине, означе кључне речи, препознају суштинске садржаје (такозвани „plot“), као и да продискутују проблематику конкретне бајке, која обухвата анализу главних ликова и њихових особина, места и времена радње, мотива радње, циљева и интереса ликова. Поред тога ученици могу да процењују понашање главних ликова, да износе претпоставке о значењу појединих предмета (као што је златна кугла или бунар, на пример) и о намери бајке. Овде, такође, спада и изграђивање утисака, бављење временом приповедања и временом у бајци, приповедачком перспективом, обликом и стилем бајке. Поред оригинала могуће је у наставу увести и неку од модерних обрада бајки, те кроз разговор анализирати разлике и сличности између оригинала и обраде, посебно пародије бајке, при чему се, према истом извору, могу тематизовати разлике и сличности у стилу (структура реченице, метафорика, речник) и у радњи (тема, перспектива, опширност или краткоћа описивања). Овакво упоређивање текстова води њиховој темељној анализи и наставнику пружа пуно повода за разговор.

7. Уживање Каст (Kast, 1985: 40) наводи као још један од циљева наставе страног језика у оквиру које се обрађују књижевна дела. Према њему ученици морају да уживају у читању књижевних текстова који треба да буду такви да се могу читати што је екстензивније могуће и интензивно колико је неопходно, по могућству брзим темпом. Ако ученици при читању текстова сувише често морају да траже речи у речнику, губи се њихово уживање у књижевном делу. У наставку стога наводимо само неколико предлога за употребу бајке у настави немачког језика као страног на раном узрасту.

I О којој је бајци реч?

1. Welcher „A“ verlor seinen Schuh?
2. Welches „D“ schlief hundert Jahre lang?
3. Welches „S“ wohnte bei den Zwergen?
4. Welcher „H“ und welche „G“ wohnten bei einer Hexe?

II Које особине одговарају ком јунаку из бајке?

der Frosch, die Prinzessin, der König, (der) Heinrich
gerecht, vernünftig, vertrauensvoll, hässlich, hübsch, böse

Које још особине имају јунаци у бајкама?
(Welche anderen Eigenschaften haben die Märchenhelden?)

III Од понуђених делова саставите сложене именице

Пример: die Luft + die Kugel = die Luftkugel

die Luft	die Kugel
der Frosch	das Schloss
das Wasser	die Fläche
der König	der Brunnen
der König	die Tochter
das Wasser	die Perspektive
das Wasser	der Prinz (die Prinzessin)
der Frosch	die Tiefe

IV Прочитајте бајку *Краљ жаба* и одговорите које су реченице тачне, а које не.

- 1) Die goldene Kugel der Prinzessin fiel in den Brunnen.
- 2) Der Frosch holte die Kugel aus dem Wasser.
- 3) Die Königstochter schenkte dem Frosch ihre Kleider, Perlen, Edelsteine und ihre goldene Krone.
- 4) Die Königstochter nahm den Frosch nach Hause.
- 5) Der König öffnete dem Frosch die Tür.
- 6) Die Königstochter warf den Frosch gegen die Wand.
- 7) Die böse Hexe verwandelte den Frosch in den Prinzen.
- 8) Der treue Heinrich war der Diener des Prinzen.
- 9) Der Prinz ist mit dem treuen Heinrich und der Prinzessin in sein Reich gefahren

V У паровима или у групама довршите причу!

Arbeiten Sie zu zweit oder in Gruppen. Schreiben Sie bitte die Geschichte zu Ende!

Die Schwester der jüngsten Königstochter war eifersüchtig auf das Glück ihrer Schwester. Sie wollte auch sehr gerne einen Frosch kennen lernen, der sich in einen Prinzen verwandeln würde

VI Замислите да је принц једнога дана нестао и да га траже. Саставите обавештење према следећим подацима: изглед несталог принца, лични подаци, његове особине.

VII Унесите следеће речи у текст:

**Kugel, Wasser, Frosch, Bett, junge Paar, Frosch, Prinz, Märchen,
Der Froschkönig.**

Die goldenefiel ins

wurde nass und immer nasser.

Wär nicht eindahergeschwommen,

sie hätte sie wahrscheinlich nicht wiederbekommen.

Doch was dann folgte, ging wirklich zu weit!

Ein Frosch im.....! Du liebe Zeit!

Das Wunder, das dann die Prinzessin erfährt,
ist bis jetzt noch nicht wissenschaftlich erklärt.

Vielleicht hat das Mädchen ganz raffiniert

Seinen Königspapa ganz hübsch angeschmiert.

Der Alte sagte nur: „Meinetwegen“.

Und gab demseinen Segen.

Moral:

Nimm nie einenmit ins Bett hinein.

Du müsstest schon selber ein Esel sein.

Dass ein Frosch zumwird, der sehr begehrt,
wird nur in den altengelehrt

und ist wissenschaftlich nicht nennenswert. Öfters passiert das schon umgekehrt.

Наведене вежбе односе се на бајку *Краљ жаба* и само су примери за оно што би се могло на основу текстова бајки у настави страног језика увежбавати на деци занимљивији начин. На основу бајки би се могла увежбавати и граматика (времена, зависно сложене реченице и друго), али су ове вежбе изостављене јер превазилазе знање ученика на млађем узрасту.

Литература

- Barthes, Roland (1974): *Die Lust am Text*, Frankfurt a. M.
- Bausch, K. R, u.a. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprache Deutsch*, Tübingen/-Basel.
- Beckmann, Hans-Karl u.a. (Hrsg.) (1975): *Westermanns Pädagogische Beiträge* 8.
- Bolshakova, E. (2005): *Deutsche Feste und Bräuche*, Sankt-Peterburg, Anthology
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen.
- Brednich, Rolf Wilhelm (1999): *Enzyklopädie des Märchens*, Bd. 9, Göttingen.
- Bukumirović-Ricker, Renata (1961): *Grimms Märchen*, Beograd, Naučna knjiga.
- Bukumirović-Ricker, Renata (1962): *Nibelungensage*, Beograd, Naučna knjiga.
- C (1962): *Märchen*, Stuttgart.
- Dinges, Otilie; u.a (Hrsg.) (1986): *Märchen in Erziehung und Unterricht*, Kassel.
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht*, München.
- Ehlers, Swantje (1992): *Literarische Texte lesen lernen*, München.
- Flippo, Karl (Hrsg.) (1986): *Literatur im fremdsprachigen Deutschunterricht*, München.
- Glaap, Albert-Reiner (1995): *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum*, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 149–155.
- Hermes, Liesel (1999): *Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive und Erzähl-perspektive in Short Stories*, in: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.), S. 439ff.
- Hofmann, Helmut (1985): *Zur Integration von literarischen Texten in einem kom-munikativen Sprachunterricht*, in: Edelhoff, Christoph (Hrsg.), a.a.O., S. 150-158.
- Jakubowska, Anna Maria (1994): *Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. eine empirische Untersuchung zum Rezeptionsverhalten polnischer Studenten, Leipzig.
- Janosch (1972): *Janosch erzählt Grimms Märchen*, Weinheim.
- Kaminski, Diethelm (1986): *Literarische Texte im Unterricht. Märchen, Aufgaben und Übungen*, München.
- Kast, Bernd (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, München.
- Kast, Bernd (1992): *Das europäische Volksmärchen*, Tübingen.
- Kast, Bernd (1994): *Literatur im Anfängerunterricht*, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 2, S.4–13.
- Krenzer, Rolf (1986): *Schneewitzchen*, Weinheim.
- Löschmann, Martin; Schröder, Giesela (1988): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, Leipzig.
- Offele-Aden, Hildegard (1986): *Literarischer Unterricht mit veränderten Märchen*, in: Dinges, Otilie u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 114–133.
- Rück, Heribert (1995): *Literarisches Curriculum*, in: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 517–521.
- Rurainski, Joanna (2004): *Märchen im Fremdsprachenunterricht- Theorien und Didaktisierungsvorschläge am Beispiel „Der Froschkönig“*, in: *Orbis Linguarium* 27, Wroclaw, S. 217–239.

- Sahr, Michael (Hrsg.) (1988): *Märchen in der Grundschule. Kreativer und produktiver Umgang mit Märchen*, Regensburg.
- Thijssen, Martin (1986): *Vorschläge für einen mehr schülerorientierten Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache*, in: Flippo, Karl (Hrsg.), a.a.O., S. 31–58.
- Umbreit, Marion (1994): *Die Sterntaler. Vom Hören zum Lesen zum Schreiben zum Sprechen in Fremdsprache Deutsch*, in: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 2, S. 52–56.
- Мухвић, Златко и Пољанец, Радослав Ф. (1964): *Њемачка чишћанка*, Загреб, Школска књига.

Summary

The faster pace of life and development conditioned development of new methods in the second half of the twentieth century. These methods have been created to fulfil the need for faster adoption and training, so that in a short time communication can be performed in a foreign language. In accordance with these attitudes, there are coursebooks with texts which represent definite situations from everyday life with dialogues which should enable students to know how to do well in those situations. Following this aim and searching for a bigger space for its fulfilment, teaching foreign languages is done almost without literary texts (which until the seventies were an important part of teaching a foreign language), and this is proved by older German coursebooks. No matter how much new methods and approaches to adoption of a foreign language are good and useful, neglecting literary texts is not acceptable, and so they should be placed in the coursebooks for learning German.

Key words: *teaching German, literary text, fairy-tale.*



мр Наташа Лалић-Вучетић¹, мр Данијела Ђоровић

Институт за педагошка истраживања, Београд
Филозофски факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Однос ученика према учењу италијанској као страном језика у основној школи²



Резиме: У раду су приказани резултати истраживања о односу ученика према учењу италијанској као страном језика. Истраживање је реализовано на узорку ученика петог и седмог разреда шест основних школа у Србији. У истраживању смо пошли од претпоставке да се однос према страном језику може мењати у зависности од узраста, дужине учења, сложености захтева који се постављају пред ученика, као и од начина рада у настави. Добијени налази показују да социо-културни и интеркултурни аспекти учења италијанској језика највише занимају ученике и на тај начин одређују њихов однос према италијанском језику.

Кључне речи: ученици, италијански језик, основна школа, однос према учењу.

Учење страних језика код нас има веома дугу традицију, посебно када је реч о енглеском, француском, немачком и руском језику и одувек је било условљено друштвеним приликама и језичким потребама становништва у одређеном културно-историјском тренутку. Различите друштвено-политичке околности утицале су на формирање различитих ставова према страним језицима уопште и према учењу одређеног страног језика. Учење страних језика представља део језичке политике: питање избора поје-

диних страних језика, доступност учења тих језика свој деци, учесталост учења одређеног језика, начин и опсег језичке понуде говори и о неким друштвеним кретањима и политичким опцијама (Велички, 2007).

Учење страног језика има и васпитни значај, развија интеркултурну толеранцију, смањује етноцентризам. Наставни предмет *Страни језик* представља културни феномен, будући да се кроз учење страног језика упознају другачији културни обрасци, историја, традиција и савремени живот других народа. На индивидуалном плану, учење страних језика треба да подстиче хармоничан развој личности ученика и његовог идентитета.

¹ lalic_natasa@yahoo.com

² Чланак представља резултат рада на пројекту *Образовање за друштво знања*, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Италијански језик званично се учи у основним школама у Србији од школске 2001/02. године (Вучо, 2006). Уведен је најпре у две школе (ОШ „Петар Петровић Његош“ у Београду и ОШ „Мајка Југовића“ у Земуну) а затим и у поједине школе у Нишу, Ужицу и другим градовима Србије. Критеријуми за избор италијанског језика као једног од страних језика заступљених у наставним плановима и програмима за основну школу били су различити: док је у неким школама пресудну улогу одиграла заинтересованост и ангажовање родитеља за учење овог страног језика, у другим се сама управа школе определила за овакав корак, како би зауставила опадање броја ученика због њиховог уписивања у престижније школе. Чињеница да је настава италијанског језика на раном узрасту код нас још увек у фази развоја представља посебан изазов и отвара бројна питања која се односе на учење и програмирање наставе овог предмета. Наиме, не постоје јасна методичко-дидактичка упутства за рад наставника италијанског језика са децом основношколског узраста. Наставници су, до сада, често били препуштени сопственим решењима за осмишљавање и реализовање наставе засноване на имплицитним педагогијама. Ипак, охрабрује чињеница да се, од недавно, у оквиру предмета *Странајетје и шехнике наста-ве италијанског језика* организује стручна пракса за будуће наставнике на свим образовним нивоима, па и у основним школама.

Методологија истраживања

За потребе овог истраживања одабрали смо три основне школе које имају најдужу традицију у изучавању италијанског језика као обавезног наставног предмета: ОШ „Његош“ из Београда, ОШ „Мајка Југовића“ из Земунa и ОШ „Мирослав Мика Антић“ из Панчева. Истраживање је реализовано са циљем да се установи однос ученика према учењу италијанског као стра-

ног језика на раном узрасту и базирано је на неколико основних претпоставки. Као прво, претпоставља се да се однос ученика према учењу италијанског језика може мењати током школовања и да је условљен бројним тешкоћама у савладавању градива овог предмета. Према томе, истраживање је обухватило и врсте тешкоћа са којима се суочавају ученици у учењу и настави италијанског језика.

Проблеми и тешкоће у процесу усвајања комплексног језичког система као што је италијански могу битно одредити мотивисаност ученика за овај предмет, чак и преобратити почетни позитиван однос у негативан, па и аверзију. Дакле, на наставнику је да различитим наставним активностима и стратегијама учења одржи ниво почетне мотивације за учење, посебно док ученике уводи у све сложеније и захтевније лингвистичке структуре.

Претпоставља се, такође, да се у настави не користе у довољној мери могућности ван-институционализованог учења и усавршавања страног језика које су у данашње време доступне. Подстицање веће аутономије ученика (самостални, истраживачки задаци ван учионице, тимски пројекти, повезивање садржаја италијанског језика са другим предметима) може допринети развоју личности, што је у крајњој линији припрема за доживотно образовање по којем се учење схвата као процес који се наставља и траје кроз цео живот.

Узорак. Реч је о узорку од 295 ученика петог и седмог разреда основних школа, од тога 185 ученика петог и 110 ученика седмог разреда. Пошли смо од претпоставке да пети разред представља период преласка на предметну наставу и првог суочавања са изучавањем италијанског језика, што је погодно за утврђивање разлике у односу на седми разред. Избор ученика седмог разреда за узорак истраживања има предност у односу на осми, јер даје реалнију слику на часовима, а опет представља довољну

разлику у школском узрасту у односу на пети разред. Овакав узорак ученика одређен је чињеницом да се у одељењима ових школа најдуже изучава италијански језик као обавезни језик.

Инструменти. Основна метода примењена у овом истраживању јесте аналитичко-дескриптивна. У току прикупљања података користили смо технику анкетирања која је била праћена одговарајућим инструментом, односно анкетним листом за ученике, који садржи питања отвореног, затвореног и комбинованог типа.

Статистичка обрада. У обради података примењене су одговарајуће статистичке технике. У дескриптивном делу, поред фреквенција и процената, коришћен је поступак утврђивања значајности разлика.

Резултати истраживања

Претпоставља се да ученици на раном школском узрасту имају позитиван став према учењу италијанског језика и радо га уче. То можда произилази из чињенице да се Италија и италијански језик перципирају као нама блиски и слични и, уопште, доживљавају као колевка културе и цивилизације. Да бисмо утврдили оправданост ове претпоставке, испитивали смо мишљење ученика наведених школа и начин на који они опајају страни језик који уче.

Први ниво анализе усмерили смо на испитивање односа према учењу страних језика уопште и италијанског језика, као и разлога због којих уче тај језик. Други ниво анализе односио се на врсте тешкоћа са којима се ученици суочавају током учења италијанског језика и њихове сугестије у циљу мењања и унапређивања наставе.

Однос ученика према учењу страних језика. Када је реч о односу према страним језицима уопште и учењу страних језика, налази истраживања (Табела 1) показују да већина испи-

таних ученика петог и седмог разреда (87,3 %) воли да учи стране језике. Овакву тврдњу износи чак 90,2% ученика петог разреда, а 82,2% ученика седмог разреда (без одговора: 4 ученика). Установљена је статистички значајна разлика према узрасту ученика ($\chi^2(1)=3.87$, $p<.05$) што може бити последица веће почетне мотивације за учење страних језика. Наиме, са узрастом се усложњавају програмски садржаји и захтеви који се постављају пред ученика. Такође, ову разлику могуће је објаснити и већом оптерећеношћу ученика старијих разреда градивом из различитих наставних области, па им учење страних језика више не представља новину.

Табела 1: Позитиван став према учењу страних језика

		Да ли волите да учите стране језике		Укупно
		Да	Не	
Разред и одељење	Пети разред	166	18	184
		90.2%	9.8%	100.0%
	Седми разред	88	19	107
		82.2%	17.8%	100.0%
Укупно		254	37	291
		87.3%	12.7%	100.0%

На питање да ли радо уче италијански језик (Табела 2) већина ученика петог разреда одговорила је потврдно (77,3%) док је нешто мањи проценат ученика седмог разреда дао исти одговор (52,3%). Установљена је статистички значајна разлика према узрасту ученика ($\chi^2(1)=19.60$, $p<.001$).

Табела 2: Позитиван став према учењу италијанској језика

		Да ли радо учите италијански језик		Укупно
		Да	Не	
Разред и одељење	Пети разред	140	41	181
		77.3%	22.7%	100.0%
	Седми разред	57	52	109
		52.3%	47.7%	100.0%
Укупно		197	93	290
		67.9%	32.1%	100.0%

Претпостављамо да је, слично као и у претходном питању, ова разлика последица већег оптерећења ученика седмог разреда у настави италијанског језика. Програм шестог и седмог разреда садржи далеко комплексније морфосинтаксичке и лексичке садржаје него што је то случај у петом разреду, тј. у првој години учења италијанског. За ученике седмог разреда италијански језик више не представља новину, а све сложенији наставни задаци и мања могућност примене креативнијих облика рада због ограничености временом и преоптерећености програма вероватно утичу на ученичку перцепцију овог наставног предмета. Треба истаћи да је у овом питању изразитија значајност разлика него у претходном.

Следећи сет питања односио се на разлоге учења италијанског језика из перспективе ученика. Добијени резултати показују да највећи број ученика петог и седмог разреда (50, 8%) италијански језик уче зато што „лепо звучи“ (54,1% уч. петог разреда: 45,5% уч. седмог разреда) док 49,5% испитаника тврди да учи италијански зато што им се „свиђа Италија и Италијани“ (55,1% уч. петог разреда: 40% уч. седмог разреда).

Одговор „Учим италијански зато што ми је обавезан у школи“ дало је 38,6% испита-

них ученика. Разлике у овој категорији постоје: 48,2% ученика седмог разреда определило се за овај одговор у односу на 33% ученика петог разреда. Уочена разлика још једном потврђује да са узрастом опада заинтересованост ученика за учење италијанског језика, вероватно због тешкоћа у савладавању градива са којима се сусрећу. Неки ученици (31,5%) тврде да уче италијански језик зато што се „лако чита и пише“, а одређени број испитаника (28,5%) зато „што се лако говори“. Претпоставља се да разлике у одговорима према узрасту (35,1% уч. петог разреда: 25,5% уч. седмог разреда за категорију „лако чита и пише“ и 31,4% уч. петог разреда: 23,6% уч. седмог разреда за категорију „лако се говори“), иако нису статистички значајне, произилазе из врсте активности које доминирају у настави на одређеном узрасту. Освртом на наведене резултате може се закључити да ученици, без обзира на узраст, италијански језик опажају као средство путем којег ће моћи да упознају боље једну другачију, а опет блиску, културу и народ.

Занимљиво је да се за категорију „учим италијански зато што га не уче сва деца“ определило само 18% ученика, од чега 15,7% ученика петог разреда и 21,8% ученика седмог разреда. Будући да се италијански језик код нас учи тек недавно и само у неким школама, очекивали смо да ученици као један од разлога за учење овог језика издвајају и аспект популарности и престижа који подразумева овај још увек недовољно заступљени и неуобичајени избор. Ипак, налази истраживања показују да су се за ову тврдњу определили у већој мери ученици старијег узраста, што указује на њихову јаче развијену свест о „језичкој моди“, постојању „популарних“ и „мање популарних“ језика, језика који се везују за одређене статусне симболе, а то је, психолошки посматрано, у тесној вези са карактеристикама адолесцентског развојног периода у којем се налазе.

Тешкоће и могућности унапређивања наставе. Друга фаза истраживања била је усмерена на идентификовање тешкоћа у учењу италијанског језика и формулисању одређених „мера“ (облици рада у учионици и изван ње, методичка упутства), које би, по мишљењу ученика, могле допринети унапређивању наставе, у складу са језичким и ванјезичким потребама ученика. У Табели 3 приказана је дистрибуција одговора ученика на питање о тешкоћама у учењу италијанског језика. Установљена је статистички значајна разлика према узрасту ученика ($\chi^2(4)=12.85, p<.05$).

Налази истраживања показују да ученици у највећој мери (52,7%) наводе као проблем учење граматике италијанског језика (46,7% уч. петог разреда: 62,7% уч. седмог разреда). Овај резултат је очекиван, будући да наставни програм за шести и седми разред предвиђа савладавање бројних и комплексних граматичких структура италијанског језика, за разлику од петог разреда у којем су такви садржаји присутни у мањем обиму. У истраживању се као мањи проблем издваја писање (11,2%) и читање (6,1%). У категорији „писање“, уочена је разлика у односу на узраст (13% уч. петог разреда: 8,2% уч. седмог разреда), што је разумљиво будући да се у петом разреду ученици први пут сусрећу са овом вештином на италијанском језику. Кад је реч о категорији „читање“ разлике према узрасту такође су евидентне (8,2% уч. петог разреда: 2, 7%

уч. седмог разреда). Гледано у целини, добијене вредности за ове две категорије нису високе, вероватно због сличности ортографско-фонолошког система италијанског језика са српским језиком. Међутим, јасно се уочава да је категорија „граматика“ далеко више заступљена (52,7%) у односу на „писање“ (11,2%) и „читање“ (6,1%). Ови подаци показују да је доминантан проблем са којим се ученици сусрећу граматички систем италијанског језика, који се у многоме разликује како од српског, тако и од енглеског језика, који већина ученика учи и користи.

Међу тешкоћама у учењу италијанског језика заступљена је и категорија „говор“ (6,5%), и то у већој мери код ученика седмог разреда (9,1%) у односу на пети (4,9%). Овај налаз указује на већу диспозицију деце на млађем узрасту да релативно лако и брзо проговоре на страном језику, као и на утицај почетне мотивације за учење новог страног језика. Ученици седмог разреда и треће године учења италијанског језика неминовно се суочавају са тежим изазовима у овладавању вештином усмене комуникације на том језику (комуникативне функције као што су описивање лица, предмета, изражавање мишљења, ставова, извештавање, препричавање, кроз сложеније теме из домена језика у контексту).

Ово питање укључило је и могућност допуњавања, тј. ученици су могли навести и неке

Табела 3: Тешкоће у учењу италијанској језика

		Шта ти је највећи проблем у учењу италијанског језика					Укупно
		Читање	Писање	Грамати- ка	Говор	Нешто друго	
Разред и одељење	Пети разред	15	24	86	9	50	184
		8.2%	13.0%	46.7%	4.9%	27.2%	100.0%
	Седми разред	3	9	69	10	19	110
		2.7%	8.2%	62.7%	9.1%	17.3%	100.0%
Укупно		18	33	155	19	69	294
		6.1%	11.2%	52.7%	6.5%	23.5%	100.0%

тешкоће које нису биле понуђене у одговорима анкетног листа. Анализом одговора установили смо да је највећи број ученика (63,8%) унутар категорије „нешто друго“ истакао да нема тешкоћа у учењу италијанског језика. И овде је уочљива разлика према узрасту (49,3% уч. петог разреда: 14,5% уч. седмог разреда). Ученици су у овој категорији наводили као проблем у учењу и неразумевање, превелики број нових речи, брзину прелажења градива, мали фонд часова, захтеви наставника, па чак и то да оцена из овог предмета утиче неповољно на општи успех ученика.

На крају анкете ученици су имали могућност да изнесу сопствено мишљење и сугестије које би допринеле побољшању квалитета наставе италијанског језика. Установљено је да ученици дају предност активним облицима учења, на супрот традиционалним, пасивним, у којима је смањена могућност интеракције и продукције, а акценат је на рецептивним вештинама. У литератури се, такође, наглашава да ученици више воле активности које им омогућавају да учествују у интеракцији са другим ученицима и наставником (Borphy, 2004), да учествују у избору материјала и организацији рада на часу, што доприноси подстицању аутономије у учењу код ученика. Између осталог, ученици су показали велики заинтересованост за ову тему и дали детаљне и садржајне одговоре. На основу анализе добијених података издвојили смо три кључне категорије:

- мишљење ученика о различитим начинима рада на часу (групни облик рада, мање писања, више конверзације, увођење другачијих облика рада – учење кроз игру, представе, музику, пројекти у настави нпр. мода, квизови)
- мишљење ученика о наставном материјалу (коришћење „бољих и занимљивих књига“, коришћење италијанских часописа у настави)

- мишљење ученика о ваннаставним активностима у функцији учења страног језика (одлазак на екскурзије у Италију, контакти са Италијанима, размене ученика, одлазак у Италијански културни центар и остале културне институције које су садржински повезане са учењем италијанског језика).

Међутим, одређени број ученика навео је да „ништа не би мењао“ у настави италијанског језика, што нам се учинило као сувише уопштена констатација, која не диференцира проблем и може бити последица социјално пожељног одговора, те је нисмо узели у детаљније разматрање.

Закључна разматрања

Налази истраживања показују да ученици на основношколском узрасту воле да уче стране језике уопште, па и италијански. Међутим, почетни позитиван став према учењу италијанског језика може да се преобрати у негативни став како ученици прелазе у више разреде, дуже уче италијански језик и суочавају се са усложњавањем програмских садржаја и захтева у савладавању градива. Дакле, истраживање је показало да варијабла „узраст“ значајно одређује однос ученика према учењу италијанског језика, због тешкоћа са којима се сусрећу у каснијим фазама учења.

На основу налаза истраживања уочено је да ученици страни језик доживљавају не као језички систем који желе да савладају, већ их привлаче више социо-културни и интеркултурни аспекти који су за децу на том узрасту уочљиви “споља” (мелодичност и еуфонија, доживљај италијанске културе и цивилизације, уверење о блискости наше и италијанске стварности и менталитета). Међутим, одређени број ученика истиче да италијански језик учи зато што је обавезан и нема другог избора, што индиректно указује на постојање мање мотивисаних ученика.

Поред тога, претпоставља се да су за учење уопште, па и за учење страног језика некада доминантни и спољашњи мотиви, који се најчешће налазе у социјалним и личним потребама детета (престиж, на пример, „учим италијански зато што га не уче друга деца“). Италијански језик је, већ извесно време, популаран и тражен код нас, али је у школски систем уведен релативно касно, те смо очекивали да ће се оваква ситуација рефлектовати на однос ученика према учењу овог „неуобичајеног“, „новог“ страног језика. Међутим, овакав налаз о доминантности престижа као спољашњег мотива за учење италијанског језика у нашем истраживању није потврђен. Може се рећи да ученици који представљају испитивани узорак још увек нису у довољној мери свесни овог аспекта учења одређеног страног језика и да вероватно родитељи у том периоду значајно утичу на избор страног језика које ће ученици изучавати.

Бројним различитим и промишљеним сугестијама ученици су показали велику спремност за сарадњу, одговорност и заинтересованост за овај проблем (одговори су исцрпни, неки су чак дати на италијанском језику итд.). Анализом добијених резултата установили смо да велики број ученика петог и седмог разреда основне школе показује осетљивост за различита важна питања у настави и учењу страног језика: препознају и наводе кључне аспекте осавремене, динамичне наставе страног језика, што су драгоцене сугестије које се могу узети у обзир за унапређивање квалитета наставе. Зани-

мљиво је да су предлози ученика усмерени на интерактивне облике рада и функционалну употребу језика, што се може довести у вези са данас раширеним начинима комуникације, мобилношћу младих као одговором на потребе савременог друштва. Ученицима, како показује наше истраживање, није примарни циљ „одлична оцена“ већ практична употреба језика у реалном животном контексту. У том смислу, једна од импликација за наставни рад односи се на могућност да наставник на часу примењује савремене, интерактивне и комуникативне облике рада који захтевају веће ангажовање ученика и активније коришћење страног језика, а то подразумева и мењање традиционалне улоге наставника. Иако је реч о учењу страног језика на раном узрасту, ученици су испојили висок степен свести о учењу и настави страних језика, што поткрепљује наше уверење о њиховој почетној мотивацији и значају оваквих истраживања за унапређење квалитета наставе страног језика.

Релативно мали број истраживања у домену наставе страних језика на раном узрасту бави се односом ученика према страном језику који уче у школи (нарочито ако то није енглески језик). Стога налази овог истраживања могу послужити као илустрација потреба и опажања ученика у вези са страним језиком који уче, што може допринети даљем унапређивању квалитета наставе и креирању нових истраживања у овом домену.

Литература

- Brophy, J. (2004): *Motivating students to learn*. London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Велички, Д. (2007): „Нова вишејезичност и учење страних језика као део језичке политике“. *Методички ојледи* 14 (2007) 1, 93–103.
- Вучо, Ј. (2006): „Diffusione e insegnamento dell’italiano in Serbia“, *Comunicare letteratura e lingue* 6. Bologna: Il Mulino.147–156.

Summary

This paper shows results of the research about the relation of students towards learning Italian as a foreign language. The research has been realized at the sample of students of the fifth and seventh grade in the three primary schools in Serbia. We have started in the research from the assumption that a relation towards a foreign language can change depending on the age, years of studying, complexity of requirements which are posed for the student, as well as the way of work in teaching. Given results show that socio-cultural and inter-cultural aspects of learning Italian, in most cases are interesting for students and in this way they determine their relation towards Italian.

Key words: *students, Italian, primary school, relation towards learning.*



мр Јовица Микић¹

ОШ „Владислав Рибникар”, Београд

Прегледни
рад

Специфичности уџбеника за стране језике

– Анализа структурно-функционалних
компоненти –



Резиме: У раду се истражују особености уџбеника за стране језике у односу на постојећи модел школске књије, а међу структурно-функционалним компонентама издвојени су текстови и дидактичко-методичка апаратура, њихови наставни активности. У првом делу рада наводи се њихова класификација према постојећим дидактичким принципима (основни и допунски текстови; питања и задаци), а у другом према посебним, методичким начелима (еџемплификациски и аналитички текстови; вежбе активности и задаци). Начин организовања наведених компоненти илустриран је на примеру једне наставне јединице из уџбеника за географију и једне наставне целине из уџбеника за француски као страни језик. Поређење указује на то да текстови и наставне активности у уџбенику за страни језик имају специфичну природу и функцију, а предложено тумачење мајло би да буде полазиште за свеобухватну анализу уџбеничких компоненти и њихових саставних делова.

Кључне речи: уџбеник, страни језици, текстови, наставне активности.

Увод

Уџбеник се дефинише као „наставно средство (или комбинација наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања“ (Ивић и сар., 2008: 27). Због разнородности наставних предмета, поставља се питање: да ли се може говорити о општеважећим принципима организа-

ције уџбеничког текста, или се та начела разликују у зависности од конкретног предмета и од узрачних карактеристика ученика. На пример, могу се издвојити уџбеници за уметничке и за научне области, а у оквиру ових других подгрупе за индуктивне науке (физика и хемија) и за аксиоматске науке (математика). Ипак, постоји мишљење „систем појмова представља темељ организације знања у свакој области, па се тиме релативна општост принципа не доводи у питање“ (Пешић, 1998: 23).

Тема овог рада су уџбеници за страни језик, а циљ је да прикажемо у чему се огледа њи-

¹ jovicamikic92@gmail.com

хова специфичност. Наиме, због природе самог предмета – циљева наставе и учења, класификације и распоређивања садржаја, концепције наставних активности – у анализи уџбеника за стране језике неопходно је применити критеријуме који битно одступају од општег дидактичког модела.

Међу структурно-функционалним елементима издвојићемо текстуалну компоненту и наставне активности и приказати њихово организовање према општим, дидактичким и према посебним, глотодидактичким начелима. Теоријске поставке биће илустроване на примеру једног уџбеника за географију и за француски као страни језик. Мада сведени корпус ограничава домет могућих закључака, он ипак указује на неке од основних и суштинских специфичности уџбеника страних језика.

Општи модел уџбеника

Дидактичко-методички обликовани садржаји, као елементи структуре уџбеника, по функцији се сврставају у три опште целине (Коцић, 2001: 131–134):

1. елементи структуре у функцији *излагања садржаја* (који се деле на текстуалну и ликовну компоненту);
2. елементи структуре у функцији *увајања садржаја* и ефикаснијег учења или *дидактичко-методичка апаратура* (питања, задаци, вежбе; закључци и прегледи; ликовно-графички прилози; речник; инструкције);
3. елементи структуре у функцији *оријентације у раду са уџбеником* или *помоћна апаратура* (предговор, садржај, регистри, библиографија, симболи).

Текстови који служе за излагање садржаја на првом нивоу деле се на основне и допунске. **Основни текст** је најважнија структурна компо-

нента уџбеника и он излаже градиво предвиђено наставним програмом за дату наставну тему или јединицу. Основни текст садржи релевантне, утемељене и логички повезане информације, односно „нуди потребне чињенице и генерализације – правила, законе, дефиниције, закључке и др.“ (Исто: 135).

У зависности од функције, основни текстови у уџбеницима сврставају се у две категорије:

1. *У теоријско-сазнајним текстовима* преовладава информативна функција; они обухватају елементе као што су: основни појмови, дефиниције, чињенице и законитости из научне области; материјал који представља основу за формирање односа према свету и извођење закључака.
2. *Инструментално-практични* текстови усмерени су на примену знања, а укључују следеће компоненте: активности којима ученици усвајају знања, принципе и поступке примене знања; методе сазнавања; задатке за извођење правила и формирање умења; логичке операције које треба извести; поглавља којима се утврђује и систематизује наставно градиво (Зујев, 1988: 85-86; Коцић, 2001: 135).

Допунски текстови, са своје стране, нуде градиво којим се поткрепљују и продубљују садржаји основних текстова. Они могу да превазилазе оквире наставног програма и тако стварају услове за диференцијацију и индивидуализацију наставе (Зујев, 1988: 86; Коцић 2001: 147).

Питања и задаци као важан елемент дидактичко-методичке апаратуре могу се, у зависности од критеријума, класификовати на различите начине. Уколико се као полазиште узима облик учења, они могу бити *репродуктивни* (допуњавање, навођење, вишеструки избор, спаривање) или *продуктивни* типа (слободни састави, проблемски задаци, извођење експеримената).

Према етапама наставног процеса, питања и задаци могу бити: *уводни, за стицање нових знања, за понављање традива, за вежбање, за проверавање и вредновање*. По функцији, питања и задаци се деле на оне који омогућавају да ученик *научи традиво, да овлада методама логичког мишљења и да практично примени стечена знања* (Коцић, 2001: 150–154).

Наведене врсте текстова, питања и задатака приказане су у Прилогу 1 (уз назнаку да илустрације сматрамо допунама текстова па их њима и прикључујемо). Примери су преузети из уџбеника: Милован Миливојевић и Јелена Ђалић (2007): *Географија за 5. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике, стр. 12–13.

Компоненте уџбеника за страни језик

Специфичности уџбеника за страни језик проистичу, пре свега, из односа између наставног предмета и одговарајуће научне или уметничке области. По француској ауторки Франсин Сикирел, једна од битних одлика дидактике страних језика јесте то што она нема референтну научну област. Док, на пример, дидактика хемије има хемију као основну науку, „предмет дидактике језика није да ученик усвоји знања до којих су дошле дисциплине као што је лингвистика или, традиционалније, књижевне студије“ (према: Cui et Grusa, 2003: 50).

Непостојање референтне научне или уметничке дисциплине условљава циљеве наставе, класификацију садржаја и њихову дидактизацију – суштински другачије у односу на остале предмете. Одатле произилазе структурисање и функционисање текстуалних компоненти својствено само уџбеницима страних језика.

Још од 70-их година прошлог века за циљ наставе поставља се стицање комуникативне компетенције, и то на основу потреба опште или специфичне циљне групе. Као смернице за разврставање садржаја, било у програмима било у

уџбеницима, служе тзв. референтна дела. У издању документа *The Threshold Level* из 1990. године, у спецификавању језичко-комуникативне грађе издвајају се: *језичке функције, општи појмови, посебни појмови, обрасци језичке размене, читање и слушање текстова, писање, социокултурна компетенција, комуникационе стратегије и учење учења*. Према класификацији из *Заједничког европског оквира* – документа на који се позива већина уџбеника насталих у последњих десетак година – у употреби, настави и учењу страног језика грађа се дели на следеће компоненте:

- *језичке активности* (слушање, читање, говор, писање, интеракција и медијација);
- *елементи језичко-комуникативних компетенција* (језичке компетенције: лексичка, граматичка, семантичка, фонолошка, ортографска и ортоепска; социolingвистичке компетенције: обележја друштвених односа, правила учтивости, изрази народне мудрости, језички регистри и дијалекти; прагматичке компетенције: дискурзивна и функционална);
- *елементи општих компетенција* (опште знање са посебно издвојеним социокултурним знањем, вештине, ставови и способност учења).

Појединачни уџбеник за страни језик не мора нужно да обухвати све наведене компоненте, а опредељење аутора зависи од циља и трајања курса, узраста ученика нивоа знања итд. Ипак, наведена класификација (или, пак, нека друга коју аутори уџбеника експлицитно или имплицитно усвоје) служе као полазиште за избор садржаја и њихово дидактичко уобличавање. То значи да се структурно-функционалне компоненте уџбеника за страни језик најпримерније анализирају на основу компоненти језичко-комуникативне грађе: текстови наводе примере

дате компоненте, а наставне активности служе за њихову дидактичку обраду.

Полазиште за нашу анализу текстова и наставних активности биће приказ конститутивних елемената уџбеника француске ауторке Корин Кордије-Готије (Cordier-Gauthier, 2002). У општој структури уџбеника она у првој инстанци издваја *иконичке* (ликовне) и *графичке* (текстуалне) компоненте. Међу текстуалним, разликују се периферни или паратекстуални елементи (који се налазе на почетку и на крају уџбеника) и средишњи корпус (који сачињавају лекције или наставне целине).

Периферне елементе чине текстови који наводе информације у вези са издањем, (наслов, имена аутора, извори илустрација), као и предговор, упутство за коришћење уџбеника, садржај, табела са прегледом грађе по наставним целинама. На крају уџбеника могу постојати текстови непосредно повезани са средишњим корпусом, као што су блокови намењени рекапитулацији, табеле са конјугацијом, граматички и лексички подсетници.

Средишњи корпус уџбеника подељен је на „поделементе који одговарају унутарњој организацији сваке целине или лекције, као и подели наставних садржаја“ (Исто: 27).

Текстове од којих је сачињена свака наставна целина, Кордије-Готије према дидактичкој функцији дели у три групе: 1. *ејземплификаџорски*, 2. *аналиџички* и 3. *џокреџачки џексџови*.

1. Егземплификаџорски текстови представљају језик као предмет наставе и учења на „глобалан, неаналиџичан начин“. Према дужини, они могу бити крађи и дужи. *Крађи* егземплификаџорски текстови јесу обрасци језичких исказа или документи, као што су огласи или легенде, и најчешће се могу нађи у уџбеницима за почетнике. *Дужи* егземплификаџорски текстови деле се на дијалошке (наративног или информативног типа, дијалог укључен у причу) и моно-

лошке (наративног, дескриптивног, информативног типа итд.). Обе врсте текстова еволуирале су последњих деценија и у уџбеницима попримају све разноврсније облике, све ближе реалним комуникативним ситуацијама и потребама ученика.

Егземплификаџорски текстови могу бити *инџерној* (израђени посебно за уџбеник) или *ексџерној* порекла (позајмљени или аутентични). Ауторка констатије да је, упркос претензији на аутентичност, веђина текстова у уџбеницима интерног порекла, или у најбољем случају симулира изворне документе.

Због разноврсности егземплификаџорских текстова поставља се питање њиховог педагошког статуса. Крађе исказе ученици махом усвајају понављањем и имитирањем; текстови блиски аутентичним (који су сложенији и разноврснији) захтевају примену разрађенијих педагошких стратегија (антиципација, проналажење података, анализа контекста итд.).

2. Аналиџички текстови су сви они који „разлажу предметни језик на његове саставне елементе и који уводе метајезичке концепте и операције“ (Исто: 30). Они се, са своје стране, деле на *меџајезичке* и *џосредне аналиџичке џексџове*. У групу *меџајезичких џексџова* спадају сви изрази који означавају традиционалне морфолошке и синтаксичке категорије, али, почев од 80-их година, и термине којима се класификује реализација језика, тј. појмовно-функционалне категорије. Такође, у метајезичке се убрајају и текстови који наводе граматичка правила и објашњења: најчешће су то делови реченица комбиновани са графичким знацима као што су стрелице или математички знаци.

Посредни аналиџички џексџови приказују језик најчешће у виду табеле, низа речи или реченица којима се издваја неки граматички, лексички или појмовно-функционални елемент. Ови текстови служе као подстицај за им-

плицитно или експлицитно објашњење функционисања језика.

Коменшар. У својој анализи уџбеника за страни језик задржаћемо класификацију текстова на егземплификаторске и аналитичке, као и накнадне поделе које наводи Кордије-Готије. Уколико се њена подела доведе у везу са разврставањем грађе из *Заједничкој европској оквира*, испоставља се да, са становишта ученика, егземплификаторски текстови служе за третман језичких активности (слушања и читања), а аналитички за развој језичких компетенција (лексичке, граматичке, функционалне). Све ове текстове ћемо збирно назвати **недидактизованим**, а разлог је то што нису праћени налогом који ученике непосредно подстиче на наставну активност.

3. Покретачки текстови

Под овај назив ауторка подводи управо текстове „чија је експлицитна функција да „покрену“ језичку активност која непосредно ангажује ученика“ (Исто: 32); то су, другим речима, *вежбе, активности и задаци* у уџбенику. Основне компоненте покретачких текстова – а оне могу да варирају у зависности од природе наставне активности, узраста ученика и концепције учења примењене у уџбенику – јесу:

- НАЛОГ, који може да садржи једно или више упутстава, да буде дат у форми питања, да укључује елементе поступка, или пак да буде изостављен.
- КОРПУС ВЕЖБЕ, чији су саставни делови:
 - **модел:** дат је одмах испод налога (модел може бити и вишестепен, а може га и не бити);
 - **поступак:** низ, углавном нумерисан, којим се означавају етапе у изради вежбе;
 - **датости:** разноврсни, мање или више сложени елементи који се дају да би

се израдила вежба (датости се могу црпсти и из егземплификаторских текстова или из иконичких елемената).

Форма покретачких текстова условљена је преовлађујућом концепцијом учења (бихевиристичком или когнитивистичком). Три основна типа покретачких текстова јесу: **вежба** (реч је о извођењу репетитивних и прописаних покрета или радњи), **активност** (нагласак је на усменој или писаној језичкој активности, рецимо игри по улогама или симулацији) и **задатак** (тежиште је на конкретном финалном производу, као што су изложба или часопис, при чијој изради се подстиче лична иницијатива и сарадња међу ученицима).

Основа за покретачке текстове јесу претходне две групе: „језичке и социокултурне елементе пружају егземплификаторски текстови и слике које их прате, док аналитички текстови имплицитно или експлицитно приказују његово функционисање“ (Исто: 34).

Коменшар. Битно својство средишњег дела уџбеника јесте дидактизација текстова, што значи да се наставна целина састоји од кохерентно артикулисаних **наставних активности или техника** (уп. Cui et Grusa, 2003: 242). У анализи уџбеника овај назив ћемо користити уместо израза „покретачки текстови“, а у оквиру сваке наставне активности, слично као и Кордије-Готије, издвајамо *налог, модел, поступак* и (уместо израза „датости“) *предложак*. На основу комбинације тих елемената може се такође успоставити класификација наставних активности на вежбе, активности и задатке. Ако се узме у обзир начин разврставања грађе у *Заједничком европском оквиру*, образложење за такву поделу је следеће (уп. Микић, 2008: 43-57):

- **активности** су усмерене првенствено на развијање рецептивних и продуктивних језичких активности;

- **вежбе** су технике у којима је тежиште на развијању језичко-комуникативних компетенција;

- **задаци** укључују опште и компетенције ученика и ангажују ванјезичке активности.

Пример и образложење

Текстови и наставне активности илустровани су на примеру једне наставне целине из уџбеника за француски као страни језик: Guy Capelle, Robert Menand (2003): *Taxi! 1*, Paris, Hachette, p. 56–57 (*Прилој 2*), а у наставку ћемо укратко протумачити означене компоненте.

Егземплификааторски текст. Реч је о дужем монолошком тексту наративног типа (разгледница упућена пријатељници). Текст је по свој прилици интерног порекла, дакле сачињен је за потребе уџбеника, а уз то симулира изворни документ.

Аналитички текст бр. 1. Оба дела (*Перфекаш са помоћним глаголом être*, *Временски индикатори*) садрже и метајезичку (назив морфолошке категорије и објашњења граматичког правила) и посредну аналитичку компоненту (листа речи и реченица које илуструју граматички елемент), с тим што у другом делу нема објашњења правила.

Аналитички текст бр. 2. И овде се оба дела (*Говориши о прошлом догађају*, *Поставиши питање о трајању*) састоје од назива функционалне категорије (говорних чинова) и примера/експонената, тј. од метајезичке и посредне аналитичке компоненте.

Наставна активност бр. 1. Ова наставна активност за предлогак има претходни егземплификааторски текст, на шта упућује и назив (*Разгледница*) и налог (*Прочишати разгледницу и одговорити на питања*). Свих седам питања, која представљају додатни предлогак у овој наставној активности, односе се на разумевање тог

текста. Пошто је наставна техника усмерена на развијање рецептивне језичке активности-читања, реч је о *активности*.

Наставна активност бр. 2. Основни предлогак и овде је претходни егземплификааторски текст, што потврђују назив вежбе (*Проналажење*) и налог (*Пронаћи глаголе у перфекту*). Питања се сада односе на граматичко правило, које ученици треба самостално да изведу. Осим тога, као предлогак у овој вежби може да послужи и аналитички текст бр. 1, у чијем је првом делу правило наведено и илустровано примерима. Пошто је у овој наставној активности тежиште на граматичкој компетенцији, ово је тип означен као *вежба*.

Наставна активност бр. 3. Назив ове вежбе (*Шта су радили у Барселони?*) говори да почетни, егземплификааторски текст служи као индиректни предлогак. Налозима 1 и 2 од ученика се тражи да споје одговоре са питањима и да изврше неопходна слагања партиципа. Као помоћни предлогак и овде може да се користи аналитички текст бр. 1. Реч је поново о *вежби*, у чијој се изради ангажује првенствено граматичка компетенција.

Наставна активност бр. 4. Сам назив вежбе (*Колико времена?*) може се довести у везу са аналитичким текстом бр. 2 (*Говориши о прошлом догађају* и *Поставиши питање о трајању*), који представља помоћни предлогак. Ученицима се налаже да реченице (основни предлогак) допуне, и то управо изразима наведеним у аналитичком тексту. Реч је још једном о *вежби*, овога пута за развијање функционалне компетенције.

Наставна активност бр. 5. Назив наставне активности (*По повратку из Барселоне*), налог (*Слушајте и реците/одговорите*), као и графички налог (*Икшограм касете*), упућују на снимљени текст. Тај текст/предлогак је и транскрибован у анексу на стр. 110–111, а реч је о дужем, дијалошком егземплификааторском тексту.

Питањима од 1 до 4 проверава се разумевање текста (језичка активност слушања), те је ово наставна техника типа *активност*.

Наставна активност бр. 6. Назив (*А ви?*) и налог (*Испричајте групу/дружарици до себе шта сте радили прошле недеље*) указују да се ова наставна активност надовезује на претходну. Посебног предлошка овде нема. У ширем смислу, од ученика се захтева ангажовање свих елемената компетенције третираних у овој наставној целини, и то у усменој језичкој продукцији-говору. Реч је о наставној техници означеној као *активност*.

Наставна активност бр. 7. Назив овог низа вежбања је *Ритмичке групе, везивање и уланчавање*, што само по себи говори да је у средишту пажње фонолошка/фонетска компетенција. Предложак се састоји од четири реченице: оне су одштампане у уџбенику и снимљене на касети (што се види из симболичног налога/пиктограма слушалица). Налози говоре да треба: *поделити реченице на ритмичке групе* (1), *обележити везивања и уланчавања* (2) *изговорити реченице, а затим саслушати снимак* (3). У овој наставној активности постоји и модел за израду (*Ехемпле/Пример*). Као наставна активност ово је *вежба*.

Закључак

На основу наведених примера издвајамо следеће специфичности текстуалних компоненти и наставних активности у уџбенику за страни језик:

- Егземплификаторски текст није основни у значењу које му се приписује према општем моделу, јер не садржи битне

Литература

- Vučo, Julijana (prir.) (2003): *Udžbenik u nastavi stranih jezika. Zbornik radova*, Nikšić, Univerzitet Crne Gore.

појмове неке научне области нити је усмерен на примену знања.

- Неке од лингвистичких појмова, дефиниција и правила садрже аналитички текстови; међутим, ни они нису основни, јер главни циљ учења страних језика није експлицитно познавање граматичких правила већ способност њихове примене у комуникацији.
- Недидактизовани текстови (и егземплификаторски и аналитички) у наставном процесу представљају непосредне или посредне предлошке за наставне активности.
- Питањима и задацима из општег модела, у уџбенику страног језика одговара налог, као једна од компоненти наставне активности.
- Функција наставних активности у уџбенику за страни језик није да се научи градиво и да овлада методама логичког мишљења, већ да се стиче способност комуницирања кроз језичке активности и да се развијају компетенције.

Наведене карактеристике указују на то да у анализи уџбеника за стране језике треба користити специфичне, глотодидактичке параметре. Елементи издвојени у овом раду (текстова и наставних активности) могу да послуже као полазиште за свеобухватну процену, која би осим тога морала да обухвати и анализу фаза рада у наставној целини. Исти поступак неопходно је затим применити и на остале делове комплекта, од којих су најчешћи радна свеска, аудио-материјал и приручник за наставника. Само на тај начин може се стећи целовити увид у педагошки поступак који нуди дати уџбеник као комбинација наставних средстава.

- Zujev, Dmitrij Dmitrijevič (1988): *Školski udžbenik*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ивић, Иван и сар. (2008): *Водич за добар уџбеник. Ойшћи сѣандарди квалиѣеѣа уџбеника*, Нови Сад, Платонеум.
- Cuq, Jean-Pierre (dir.) (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Conseil de l'Europe (2001) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Кончаревић, Ксенија (2002): *Савремени уџбеник сѣраној-руској језика. Сѣрукѣура и садржај*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Cordier-Gauthier, Corinne (2002): Les éléments constitutifs du discours du manuel, *Klincksieck. Revue de didactologie des langues-cultures*, 2002/1, n. 125, p. 25-36. http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_125&ID_ARTICLE=ELA_125_0025. Посећено 15.3.2009.
- Коцић, Љубомир (2001): „Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника“, у: Требјешанин, и Лазаревић, Душанка (прир.) (2001), стр. 131-156.
- Крњаић, Зора (2007): Психолошко-педагошка процена квалитета уџбеника страног-енглеског језика за млађе основце, у: Плут, Дијана (2007), стр. 283-306.
- Mikić, Jovica (2008): *Nastavna celina u komunikativnom pristupu*, Beograd, Data Status.
- Пешић, Јелена (1998): *Нови ѣрисѣуј сѣрукѣури уџбеника. Теоријски ѣринѣији и консѣруѣиѣјска решења*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Puren, Christian (2002): „Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue: l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire“, *Les langues modernes*, 2002, n. 1, p.15-30.
- Плут, Дијана (ур.) (2007): *Квалиѣеѣ уџбеника за млађи школски узрасѣ*, Београд, Институт за психологију Филозофског факултета.
- Требјешанин, Биљана и Лазаревић, Душанка (прир.) (2001): *Савремени основношколски уџбеник. Теоријско-методолошке основе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

This paper is on the particularities of a foreign language coursebook in comparison to the general model of a coursebook, and among structural-functional components, there are texts and didactic-methodological apparatus, i.e. teaching activities. In the first part of the paper, their classification is given according to the general didactical principles (basic and additional texts, questions and answers), and the second with special gloto-didactical postulates (exemplification and analytical texts, exercises, activities and tasks). The ways of organising the given components is illustrated in the example of a teaching unit from a Geography coursebook and one from the French coursebook. The comparison shows that texts and teaching activities in the course book have specific nature and functional and the suggested interpretation could be a starting point for the thorough analysis of the coursebook materials and its integral parts.

Key words: *coursebook, foreign languages, texts, teaching activities*

Прилог 1

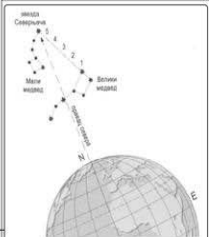
2 ВАСИОНА И ВАСИОНСКА ТЕЛА

ПЗ

Шта сје из предмета Познавање природе учили о васиону? Да ли сје код куће гледали научнофантастичне филмове о сасмирским бродовима и испирачима? Како замишљате васион? Која васионска тела можеће видети и из свој дворништа, без путовања сасмирским бродом?



Звездано небо на коме се види део Млечног пута



Када гледамо у правцу звезде Северице, окренути смо у правцу севера. Тако се на основу Северице можемо оријентисати у простору.

За време ведрих ноћи без месечине, на небеском своду може се видети голим оком више од 3000 звезда које сијају преправом светлости.

Звезде су сусјана гасовита васионска тела. Иако нам на небу изгледају као сићушне тачке, њихове димензије су огромне. Стварају сопствену светлост и топлоту, и лопастог су облика. Међусобна удаљеност звезда је толико велика да не могу бити упоређиве са величинама на Земљи. Према положају који заузимају на небу, звезде су груписане у **сазвежђа**. Треба нагласити да звезде које чине једно сазвежђе не морају да буду и највише нису близу једна другој. Нама се само чини да су близу када их гледамо са Земље. У античко доба људи су најјарније звезде повезали у сазвежђа јер им је то користило примком оријентације на Земљи. Најпознатија сазвежђа су зодијачка (Рак, Бик, Лав, Близзаци...). Да ли сје читали да ова сазвежђа и ш?

Нама најближа звезда је Сунце. На њему се одвијају хемијске реакције током којих се ослобађају огромне количине енергије. Тако Сунце испијава светлост и топлоту без којих не би било живота на Земљи. Температура на његовој површини је око 6000 степени Целзијуса.

Осим Сунца, најпознатија звезда на небу је Северица. Она се налази у сазвежђу Малој медведице. Лако ћемо је пронаћи ако размак између крајњих двеју звезда из сазвежђа Великог медведа увећамо пет пута, као што је приказано на слици. На крају тих пет дужина налази се Северица.

<http://www.astron.org> 12

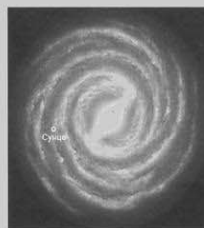
ГАЛАКСИЈА

Када у потпуно ведрим ноћима гледамо звезде, у средишњем делу неба можемо видети магичасту појас који се назива Млечни пут. Млечни пут је наша галаксија.

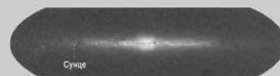
Галаксија представља звездани скуп од преко сто милијарди звезда. Све те звезде круже око средишта галаксије – око њене замишљене осе. Сунцу је потребно 220 милиона година да обилеу цео круг око средишта наше галаксије. Поред наше, у васиону постоји још око милијарду галаксија.

Читав простор са свим телима у њему називамо заједничким именом **васион**. Васион представља бескрајан простор који нас окружује. Тај простор другим именом називамо и **космос** или **сасмир**.

Васиону и васионска тела проучава наука која се зове **астрономија**.



Положај Сунца у нашој галаксији



ЗАНИМИВОСТ

Васионска пространства су толико велика да их не изражавамо уобичајеним мерним јединицама за дужину, које користимо на Земљи. Удаљеност између васионских тела мери се светлосним годинама. **Светлосна година** је дужина коју светлост пређе за једну земљану годину. Пошто светлост путује брзином од приближно 300 000 километара у секунди, то се бројкама може приказати на следећи начин: $300\,000 \times 365 \times 24 \times 3\,600$, где је 365 – број дана у једној години; 24 – број часова у једном дану и 3 600 – број секунди у једном часу. Тако се добија дужина од једне светлосне године изражена у километрима. Цифра од које се врти у глави... Нена галаксије су удаљене неколико милиона светлосне године од наше галаксије, а чини нам се да су нам „у комшилуку“.

ВЕЖБЕ И ПИТАЊА

Поређајте ове појмове по величини, почевши од највећег: Сазвежђе, галаксија, звезда, васион:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

У чему је разлика између галаксије и сазвежђа?

ТСТ

ИПТ

ДТ

ПЗ

Легенда

ПЗ: Питања и задаци

ИПТ: Инструментално-практични текст

ТСТ: Теоријско-сазнајни текст

ДТ: Допунски текст

Прилог 2

ET

AT

LEÇON
19

Où sont-ils allés ?

LEÇON 19
5

Chère Léa,

Étienne et moi, nous sommes actuellement à Barcelone, chez Alicia. Nous sommes arrivés vendredi en avion. Samedi, Alicia et moi, nous sommes allées faire des courses. Nous avons marché toute la journée. Le soir, nous sommes allés au restaurant tous les trois et nous sommes rentrés à deux heures du matin. Nous avons passé une excellente soirée !

Ce matin, nous avons visité le musée Picasso et, cet après-midi, nous sommes allés au parc Güell. C'est magnifique ! Nous rentrons dans deux jours.

À bientôt. Bisous,

Mathilde

GRAMMAIRE

> Le passé composé avec l'auxiliaire être.

- Les verbes suivants et leurs composés se conjuguent au passé composé avec l'auxiliaire être :

aller/venir – entrer/sortir – arriver/partir – monter/descendre – passer – rester – tomber – devenir – naître/mourir.

- Avec l'auxiliaire être, on fait l'accord du participe passé avec le sujet.

Elles sont arrivées à cinq heures.

> Des indicateurs de temps

hier – la semaine dernière – le mois dernier – l'année dernière

aujourd'hui – cette semaine – ce mois-ci – cette année

demain – la semaine prochaine – le mois prochain – l'année prochaine

Découvrez

1. Carte postale. Lisez plusieurs fois la carte postale. Puis, cachez le texte et répondez.

- Quand est-ce qu'Étienne et Mathilde sont arrivés à Barcelone ?
- Est-ce qu'ils sont restés à l'hôtel ?
- Qu'est-ce que Mathilde a fait samedi, toute la journée ? Avec qui ?
- Et samedi soir, où est-ce qu'elle est allée ? Avec qui ?
- À quelle heure est-ce qu'ils sont rentrés ?
- Qu'est-ce qu'ils ont visité à Barcelone ?
- Quand est-ce qu'ils rentrent ?

2. Repérages. Relevez, sur la carte postale, les verbes au passé composé.

- Quels sont les verbes qui se conjuguent :
a avec l'auxiliaire avoir ?
b avec l'auxiliaire être ?
- Dans quel cas est-ce que le participe passé s'accorde avec le sujet ?

Entraînez-vous

1. Qu'est-ce qu'ils ont fait à Barcelone ?

1 Associez la question et la réponse.

2 Dans les réponses, faites l'accord du participe passé si nécessaire.

a Qu'est-ce qu'ils ont fait dimanche matin ?
b Ils sont allés en boîte après le restaurant ?
c Et samedi soir, qu'est-ce qu'elle a fait ?
d Elles sont allées au parc Güell, samedi ?
e Quand est-ce que Mathilde est arrivée à Barcelone ?

1 Étienne et elle sont arrivés... vendredi.
2 Non, samedi, elles ont fait... des courses.
3 Ils ont visité... le musée Picasso.
4 Elle est allée... au restaurant avec Alicia et Étienne.
5 Non, ils sont rentrés... à la maison.

AT

HA

AT

HA

Легенда

ET: Еіземіліфікаційорски тексті

AT: Аналітички тексті (1 и 2)

HA: Наспавне активносћи (ог 1 до 7)

**Марина Цветковић¹****Учитељски факултет, Београд****Стручни
рад**

Упошребa уџбеника и додaтних материјала у настави енглеског језика на раном узрасту



Резиме: *Коришћење уџбеника у настави енглеског језика на раном узрасту треба да одговара наставницима енглеског језика који стварају базу за даље учење деце узраста од три до десет година. Треба имати у виду употребу и интересовања деце на овом узрасту и у складу са тим осмислити и активности које би прашиле уџбеничку грађу или понекад биле занимљиве за другачији вид учења енглеског језика.*

Кључне речи: *рани узраст, уџбеник, активности, интересовања, наставник.*

Увод

Бити наставник деци на предшколском и раном основношколском узрасту је изузетно одговоран задатак. Осим што наставници морају да перфектно овладавају језичком грађом, њихово знање из области методике и практичног рада такође мора да буде на завидном нивоу. Јер, ови наставници постављају темељ каснијем учењу енглеског језика, а оно што је можда и битније, од њих у многоме зависи колико ће деца волети овај страни језик. Увек треба имати на уму да ученици, нарочито мала деца, најефикасније уче када се заинтересују и када нису свесни да заправо уче. Атмосфера у току часа треба да буде пријатна, никада не треба да буде стресна.

Такође треба осмислити ситуације у којима се промовише комуникација на енглеском језику у безбрижном окружењу.

У методичкој литератури се разликују термини: VYL (very young learners), деца од 3 до 6 година и YL (young learners), деца од 7 до 10 година. Сходно узрасту и нивоу знања треба одабрати одговарајући уџбеник. Али, поред уџбеника, постоји обиље додатних материјала који наставници могу да користе. Они се налазе у разним књигама за наставнике, добијају се на разним семинараима, а посебно, захваљујући Интернету, бројни су бесплатни сајтови који пружају не само додатне материјале, већ и мноштво идеја за успешну реализацију наставе.

¹ marina.cvetkovic@uf.bg.ac.rs

Уџбеници енглеског језика за узраст деце од три до десет година

Одлуком Министарства просвете и спорта Републике Србије, званично су одабране књиге укупно пет издавача које могу да се користе као уџбеници енглеског језика у основној школи. Четири су страна издавача, а један домаћи. Сваки наставник би требало да према својим идејама о настави и преференцама одабере уџбеник који му највише одговара и из кога може највише материјала да извуче за поучавање својих ученика.

Претпоставља се да је основни циљ поучавања страног језика, оспособљавање ученика да уз помоћ њега комуницирају, јер језик јесте пре свега средство комуникације. Поучавање језика комуникативном методом (CLT-Communicative Language Teaching) пре свега значи укључивање ученика у стварну комуникацију, у којој је потпуна језичка тачност мање битна од успешне комуникације, односно саопштавања неког садржаја и реаговања на речи саговорника.

Уколико се наставници одлуче за овакав вид поучавања енглеског језика на раном узрасту, на добром су путу да утемеље квалитетно даље учење језика које ће деци, будућим младим људима отворити врата у иностранству, а и омогућиће им слободну комуникацију са људима у свету. Такође, омогућиће постизање нивоа језичке компетенције према Заједничком европском оквиру за живе језике (Common European Framework of Reference for Languages, (2002) Council Of Europe, Strasbourg, CUP). Јер, како се наводи у уводу ове књиге: „Савет Европе води рачуна о побољшању комуникације међу Европљанима различитих култура и језика зато што боља комуникација олакшава кретање и унапређује узајамно споразумевање и сарадњу. Савет такође подржава методе овладавања и учења језика које помажу младима, чак и најмлађима да се домогну знања и умећа за стицање што више не-

зависности у размишљању, одговорности и коопаративности у односу према другоме“. У већини европских земаља курсеви страних језика су прилагођени скали ЦЕФ нивоа, а наставници у Србији би требало да буду свесни чињенице да младим Европљанима из Србије дају основу за овладавање језика која би требало да буде утемељена на добром приступу и усмеравању на даље учење.

Приликом одабира уџбеника наставници би требало да темељно размисле о следећем:

- Да ли главни делови у књизи одговарају личним замислима о томе како се енглески поучава на одређеном узрасту? Уколико се заступа становиште да се језик учи кроз комуникацију, да ли се у књизи у разним вежбама успоставља адекватна интеракција, право коришћење језика?
- Да ли се у књизи заиста налази оно што је у предговору? На пример, уколико заиста аутори инсистирају на томе да се у њој налазе вежбе за употребу језика, да ли су заступљене вежбе рада у пару а не само читање разних дијалога?
- Да ли је јасно како се књига користи? Постоји ли адекватна књига за наставника, флеш картице, постери, ЦД-ови са изворним говорницима; аутентични материјали?
- Да ли је књига јасно структурисана и подељена?
- Да ли је предвиђено обнављање кључних језичких делова после сваке лекције или после сваког дела?
- Да ли књига пружа обиље практичних идеја?
- Постоји ли баланс за вежбање језичких вештина слушања, причања, читања и писања, а да оне одговарају узрасту ученика и предвиђеном нивоу знања?

- Да ли помаже наставнику да састави тестове у вези са уџбеничком грађом?
- Колико књига одговара узрасту, интересовањима ученика, времену у коме живимо?

Не треба заборавити на питања која су важна за кориснике уџбеника – за децу:

- Да ли је књига занимљива, може ли да буде забавно на часу коришћењем материјала из књиге?
- Да ли је деци једноставно да препознају задатке из књиге?
- Могу ли самостално да ураде неке задатке?
- Постоје ли активности и задаци који су сами по себи занимљиви, а не служе само за увежбавање језичке грађе?
- Да ли постоји довољно материјала за рани узраст – на коме деца не читају и не пишу, или бар то не раде сасвим добро?

Можда одговори на сва ова питања нису неопходни, али уколико наставник заиста жели да у потпуности искористи уџбеник и прилагоди га свом начину рада, требало би да себи постави смернице о томе шта заправо жели у свом раду и на који начин може да примени своје знање поучавајући децу. Наведена питања могу да помогну да се наставници лакше одлуче који ће уџбеник користити. Можда би најкорисније било да сами поставе критеријуме за одабир како би уџбеници на најбољи могући начин послужили својој сврси и увели децу у свет знања и безбрижног овладавања језичким вештинама.

Када су у питању деца узраста 3 до 6 година (Very Young Learners – VYL), наставник енглеског језика би осим одабира уџбеника и радне свеске требало да испољи сву своју кретивност у поучавању и раду са децом. План рада за одређени час би требало да буде јасан, прецизан и једноставан. Свака активност у току часа не би

требало да траје дуже од пет до 10 минута, јер деца у овом узрасту не постижу концентрацију у дужем периоду. Пре свега, уџбеник енглеског језика за предшколски узраст би требало да буде у сагласности са интерактивним начином учења, односно да буду, пре свега, заступљене песмице и кратке приче. Учећи песмице, деца памте речи. Најчешће се песме уче уз покрете и на тај начин би требало да се усвоји кинестетички модел учења. Деца би требало да уживају на часовима енглеског и да се лепо забаве. Вокабулар који се презентује мора да одговара узрасту, а он може да се увежбава на различите начине – најфреквентнији облици увежбавања су изговор уз цртање и коришћење налепница.

Учећи енглески језик на раном узрасту деца усвајају и изговор и интонацију. Уколико се направе грешке у том периоду, веома тешко се, често и никада, не исправљају.

Нешто старија деца, узраста 7 до 10 година (Young Learners – YL) која су учила енглески језик на предшколском нивоу, требало би да имају уџбеник енглеског језика који и даље развија позитиван став према учењу страног језика. Активности и материјали у уџбенику требало би да допуштају ученицима да истражују различите области, прилагођене њиховом узрасту. Требало би их подстаћи да размењују информације на енглеском, да исказују своје мишљење, идеје и осећања, да говоре о томе шта се дешава, да знају да опишу дневне рутинске активности и да, једном речју, користе енглески језик. Такође, ученици би требало да имају активну улогу у учењу и да буду свесни свог напредовања. И даље, на овом узрасту се ствара солидна база за наредне године учења енглеског језика.

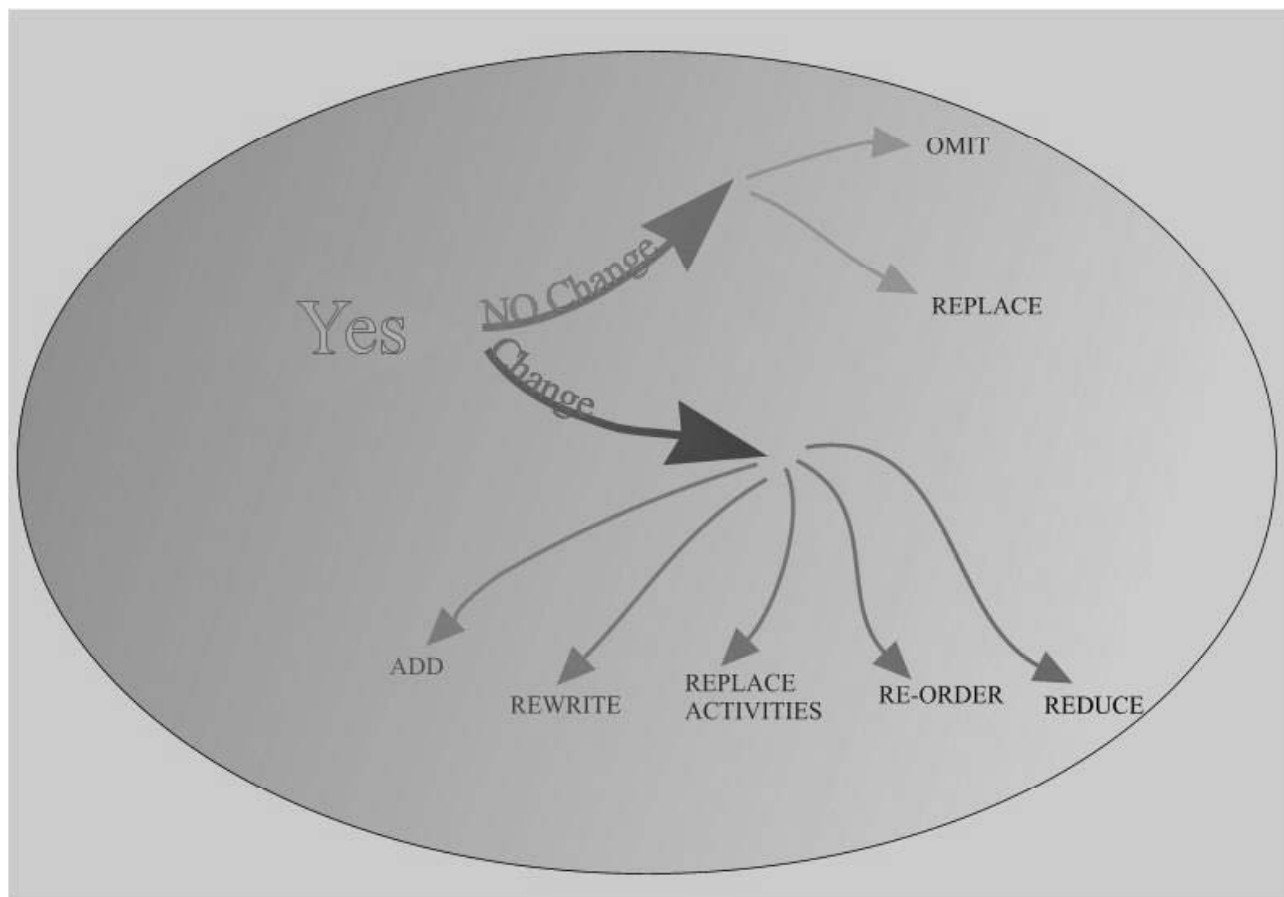
Веома важан део сваког уџбеника енглеског језика је радна свеска. Активности из радне свеске могу да буду дате за домаћи задатак, али само уколико ученици разумеју шта треба да ураде. Уколико је потребно, може да се напише инструкција на српском. Такође, веж-

бе из радне свеске могу прво да се ураде усмено, а затим да се зада за домаћи да буду писмено урађене, или да буде нешто нацртано, доцртано, залепљено, све у зависности од узраста ученика.

Оно што је најважније и код материјала и активности везаних за радну свеску је да и оне, осим што имају за циљ увежбавање језичке грађе, морају да буду занимљиве и деца треба да их прихвате заинтересовано, да мотивишу децу на израду, али и за постављање питања и даље истраживање.

Свеобухватност уџбеника и радних свезака није могућа. Наставници би требало, сходно свом знању и искуству, да искористе из уџбеника енглеског језика најбоље материјале и да исцрпе све што им је потребно за успешно извођење наставе.

Можда би ова шема могла да послужи наставницима енглеског језика приликом одабира уџбеника или за једноставну што бољу употребу:



M.Cvetkovic, J.Elez, M. Cakic-Ivanovic (2004): Working With or Without a Coursebook, Primary ELT Teacher Training Manual, British Council

Али, употреба уџбеника, поготово на раном узрасту, не сме да буде једини вид поучавања. Додатни материјали морају да представљају значајан комплемент сваком уџбенику. Многи уџбеници садрже флеш картице, постере и игре, али такође наставници би требало да и сами потраже ове материјале.

Додатни материјали у настави енглеског језика на раном узрасту

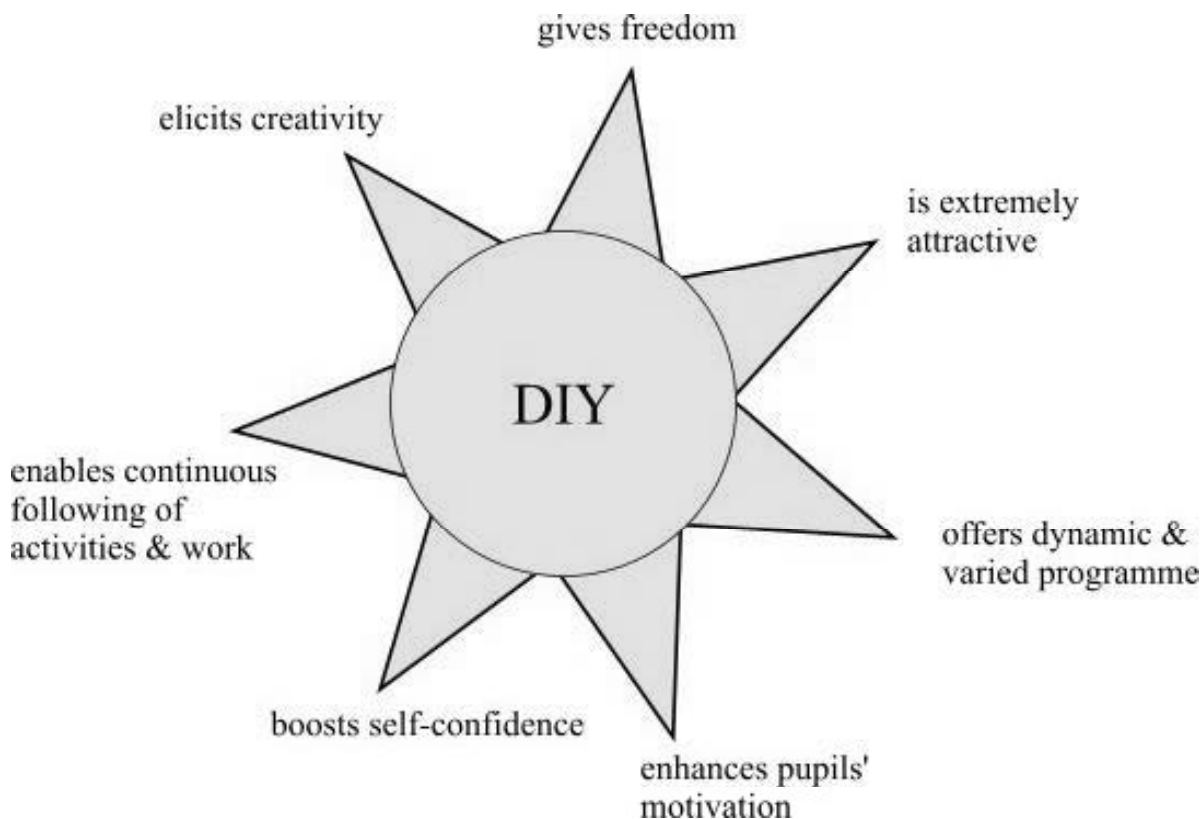
Додатни материјали у настави представљају неодвојиви део успешног планирања и извођења наставе. Добри уџбеници обезбеђују додатне материјале, али сваки наставник би требало да, користећи своју креативност, трага за што

бољим материјалима који треба да буду комплементарни са уџбеничком наставом.

Аутори приручника за наставнике су покушали да на атрактиван начин будућим наставницима могућности које пружају додатни материјали (приказом сунца, чији сваки зрак има посебно значење).

DIY (do it yourself) означава шта наставници уз помоћ додатних средстава могу да посепше мотивацију својих ученика, да им улију самопоуздање, да лакше могу да прате активности и рад, могу да буду креативнији, слободни.

Уз помоћ савремених информационих технологија, а пре свега Интернета, могуће је да се атрактивни додатни материјале набаве.



M.Cvetkovic, J. Elez, M. Cakic-Ivanovic (2004): Working With or Without a course book, Primary ELT Teacher Training Manual, British Council

Обиље идеја на глобалној мрежи је доступно и наставницима на раном узрасту².

На овом примеру можемо да видимо колико значи знање и инвентивност наставника енглеског. Јер, овај сајт пружа добру базу за вежбање различитих језичких већина, а наставница је на оригиналан начин применила луткице и њихову одећу за увежбавање различитих вештина, вокабулара и граматике на раном узрасту³.

Закључак

Мишљење многих методичара, англиста, али и наставника енглеског језика је да се поучавање енглеског језика граничи са уметношћу. Јер, наставник енглеског језика на раном узрасту, осим што добро зна језик, мора добро да зна да ради за децом, да буде инвентиван и спреман да непрекидно учи и буде у току са савременим токовима поучавања и учења енглеског

2 Један од изванредних сајтова је www.makingfriends.com. Бесплатан је и може да послужи за увежбавање различитих језичких материјала. На једном недавно одржаном скупу наставника енглеског, Јелена Ђупић је приказала које би све теме могле да се увежбавају помоћу ових „луткица“. На пример: одећа, описивање људи, занимања, породица, делови тела, годишња доба и друго.

3 Неки од корисних сајтова за наставнике енглеског језика на раном узрасту:

www.englishtips.org

www.abcteach.com

www.bogglesworld.com

www.eslflashcards.com

www.makingwfriends.com

www.englishavenue.com

www.britishcouncil.org/kids

www.lucylearns.com

www.teach-nology.com/ideas

Наравно, уз помоћ разних претраживача, могуће је пронаћи све што је потребно за успешно извођење наставе.

језика. Позваћемо се на речи чувеног Нормана Кирбија:

„Teaching is an art, which is becoming increasingly dependent upon scientific method, and its essence which is commitment, is an example of the fundamental difference between the nature of science and that of art“.

„Teachers must know about children. They must also know children. One kind of educational knowledge is taken from scientific journals and from the researches of psychologists and sociologists. Another comes from personal involvement with the children. Some of the most serious mistakes in teaching come from a personal side. Children should enjoy education, but there are times when they experience only anxiety and guilt.“

*/Personal Values in Primary Education
by Norman Kirby/*

Велики је број деце којој је на часовима енглеског досадно, која се плаше наставника и далеко од тога да им учење енглеског представља задовољство. Наставници енглеског језика на раном узрасту сигурно могу, уз помоћ знања и умења, правилним избором уџбеника и додатних материјала да допринесу томе да мали ђаци много науче кроз игру, смех и пријатну атмосферу.

Література

- Boydell, D. (1978): *The Primary Teacher in Action*, London: Open Books Publishing, Ltd.
- Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*, CUP.
- Harmer, J. (2002): *The Practice of English Language Teaching*, Longman.
- Kirby, N. (1988): *Personal Values in Primary Education*, CUP.
- Nolasco, R., Arthur L., Rob Nolasco & Lois, Arthur (1988): *Large Classes*, Macmillan Education
- Rae, G., McPhillimy, W.N. (1985): *Learning in the Primary School*, Hodder Arnold H&S; 2Rev Ed edition (1 Jan 1985).
- Scrivener, J. (2005): *Learning Teaching*, Macmillan Education.
- Turner, J. (1977): *Psychology for the Classroom*, London, Methuen.
- Van Hoorn, J., P. Nourrot, P., Scales, B., Alward., K. (2002): *Play at the Center of the Curriculum*, Prentice Hall.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2002): Council of Europe, Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2007): *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.
- Scott, W. (2004): *Teaching English to Children*, Longman.
- Moon, J. (2005): *Children Learning English*, Macmillan Books for Teachers.
- Slattery, M., Willis, J. (2007): *English for Primary Teachers*.
- *Primary ELT Teacher Training Manual* (2003): British Council.
- *Primary ELT Teacher Training Manual* (2004): British Council.

Summary

The use of course books in teaching English at early age should suit the needs and preferences of a teacher. They form the basis for further learning to children age 3 to 10. The needs and interests of children of this age should not be neglected, and according to them some activities should be prepared. They could either follow the course book material or invent or find the exercises of their own, used for expanding learning of English

Key words: *young learners, course book, activities, interests, teacher.*

Оригинални
научни рад

др Јелена Станисављевић¹, Драган Ђурић
Биолошки факултет, Београд



Анализа ефикасности примене проблемске наставе биологије у реализацији еколошких програМСких садржаја у основној школи

Резиме: У овом раду је поређена ефикасности примене проблемске и информационо-илустративне наставе биологије у реализацији еколошких програМСких (наставних) садржаја за седми разред основне школе. У циљу реализације задатка овог рада, примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама ученика из четири основне школе. Експерименталном методом је утврђена већа ефикасности проблемске наставе биологије у погледу квалитета и квантитета стечених знања код ученика у испитиваној наставној области.

Кључне речи: проблемска настава биологије, еколошки програмски садржаји, основна школа.

Увод

Настава биологије се одликује широким спектром примене различитих облика, метода и средстава наставног рада. Такође, пружа могућности за примену многобројних дидактичких модела у складу са захтевима наставне ситуације. Потребно је ускладити наведене елементе у јединствен интегрални систем како би се постигла максимална оптимизација наставног процеса. Томе доприносе превасходно резултати експерименталних истраживања ефикасности различитих елемената наставе који треба да сугеришу начине за остваривање квалитетног наставног процеса биологије у целини (Станисављевић и Радоњић, 2009).

Учење путем решавања проблема је највиши облик учења који се трансформише у мишљење и стваралаштво. То доприноси постизању више дидактичких и посебних методичких циљева у наставном процесу биологије. Проблемску наставу биологије треба да карактеришу: постојање тешкоћа са којима се ученици сусрећу, новина ситуације и усмерене самосталне активности ученика ка решавању задатог проблема (Duch et al., 2001). При томе, потребно је остварити високу мотивацију код ученика, као и динамику процеса мишљења (до развијања апстрактног мишљења) (Prince, 2004; Sawyer, 2006).

Проблемска настава биологије подразумева више сукцесивних етапа као што су: постављање проблема, налажење принципа решања

¹ jelena.stanisavljevic@bio.bg.ac.rs

(избор рационалне хипотезе), анализа проблема, процес решавања проблема и доношење закључака. Могу се презентовати проблеми интерполације (када су познате чињенице почетне ситуације, као и циљ) или проблеми екстраполације (када су познати појединачно циљ или чињенице, или када ништа од тога није познато) (Продановић и Ничковић, 1974).

У неколико студија је потврђена ефикасност примене проблемске наставе у општим биолошким (Chin & Chia, 2000) и посебним еколошким наставним садржајима који се тичу заштите животне средине (Yu Ying, 2003) и популационе екологије (Ergazaki & Zogza, 2008).

Разматрајући посебно програмске садржаје биологије за седми разред основне школе, а узимајући при томе у обзир и узраст ученика, може се закључити да би имплементирање управо проблемске интерполације било прикладно за реализацију овог типа наставе. Потребно је при томе, анализирати ефикасност оваквог дидактичког модела и упоредити га са класичном информационо-илустративним моделом у реализацији напред наведених еколошких програмских садржаја.

Циљ и задаци истраживања

Основни задатак овог истраживања је експериментална провера примене проблемске наставе биологије, као посебног дидактичког модела у реализацији еколошких програмских (наставних) садржаја биологије у основној школи. Циљ је утврдити и измерити ту разлику, као и направити поређење ефикасности модела ове две наставе.

Хипотезе

Основна нулта-хипотеза од које се полази је да не постоји статистички значајна разлика у остваривању резултата у савлађивању градива

између ученика експерименталне и контролне групе након увођења експерименталног фактора (примена проблемске наставе) у експерименталну групу.

Алтернативна хипотеза гласи: Постоји статистички значајна разлика у савлађивању еколошких програмских садржаја (*Животне заједнице мора-проблеми и решења*) између експерименталне и контролне групе, након увођења експерименталног фактора-проблемске наставе биологије у експерименталну групу. Очекује се разлика у квалитету и квантитету стечених знања између експерименталне и контролне групе у корист експерименталне.

Узорак

У истраживању је учествовало укупно 178 ученика (осам одељења) седмих разреда из четири основне школе (ОШ „Сестре Илић“, ОШ „Прва основна школа“, ОШ „Милош Марковић“ и ОШ „Милован Глишић“) на територији општине Ваљево. У циљу остваривања задатака овог рада, примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама (експериментална и контролна) ученика. Ученици су груписани у једну експерименталну (Е) и једну контролну групу (К) (Killermann, 1998).

Метод

Обе групе су уједначене на почетку експеримента пре увођења експерименталног фактора применом више педагошких инструмената (број ученика, однос полова, провера општег знања из екологије применом иницијалног теста знања).

Иницијални тест знања из екологије је састављен од укупно десет задатака који су сврстани у три широке категорије когнитивног домена: познавање чињеница (ранг I), разумевање појмова (ранг II) и примена знања (ранг III)

(Bloom, 1956). Задаци се односе на све еколошке програмске садржаје (за седми разред) који претходе садржајима који се односе на Животне заједнице мора (наставне области: *Основни појмови екологије, Услови живота у води и Екосистеми мора*). Максимум поена које ученик може да оствари на иницијалном тесту је 100.

Након уједначавања експерименталне (Е) и контролне (К) групе ученика, Е група је започела реализацију предвиђених еколошких програмских садржаја (*Животне заједнице мора-проблеми и решења*) применом проблемске наставе биологије, а К група применом информационо-илустративне наставе.

Реализација информационо-илустративне наставе (класичне-предавачке) у К групи је обављена наставниковим презентовањем наведеног наставног садржаја наставника методама: усменог излагања, разговора, илустрације и демонстрације. Ученици нису имали прилику да самостално и сарађују у групи разматрају дате садржаје и решавајући постављене проблемске задатке доносе сопствене закључке.

Реализација проблемске наставе биологије у Е групи се одвијала у неколико фаза (постављање проблема, налажење принципа решења, анализа проблема, процес решавања проблема и доношење закључака). Ученици су на основу претходно припремљеног материјала (наставних-инструктивних листова, слика, фотографија, схема и текста у уџбенику) путем групног облика наставног рада утврђивали проблеме са којима се сусрећу организми у различитим екосистемама мора. Потом су те проблеме анализирали, налазили принципе и решења за опстанак организама у таквим условима, односно доносили закључке у вези са задатом темом. Сви кораци у реализацији овог типа проблемске наставе су вођени и реализовани уз помоћ наставних-инструктивних радних листова, на којима су била дефинисана проблемска питања за разматрање (за сваку групу ученика посебно). Реша-

вањем задатих проблемских питања, ученици су сукцесивно прошли кроз све етапе проблемске наставе на задатом еколошком програмском садржају.

У циљу провере стечених знања код ученика у проблемској и класичној настави биологије, примењен је финални тест знања. Њиме је измерен квантитет и квалитет стечених знања код ученика у испитиваној области (*Животне заједнице мора*) за обе групе ученика. Финални тест је састављен од девет задатака (сврстаних у три ранга, као и у иницијалном тесту) који по садржају одговарају датој наставној области. Максимум поена које ученици могу да остваре у финалном тесту је сто (као и на иницијалном тесту).

За спровођење овог истраживања, осим тестова знања (иницијалног и финалног) коришћени су: школска документација, наставни листови, адекватни текстуални материјали и цртежи.

Обрада података

Обрада података и резултата је обављена применом основних статистичких метода/табела-дескриптивна статистика (сума, процентуална учесталост, аритметичка средина, стандардна девијација, коефицијент варијације, Хи-квадрат тест и t-тест за тестирање разлика између истоврсних статистичких показатеља). Све споменуте анализе су спроведене уз помоћ статистичког софтверског пакета Statistica 6 (StatSoft Inc., 2001).

Резултати и дискусија

Провера уједначености полова обављена је помоћу Хи-квадрат теста (Fisher, 1922), при чему су добијене вредности за однос полова између Е и К групе: $\chi^2=1,0154$; $df=1$; $p=0,31362$. Обзиром да вредност 1,0154 не прелази граничну

вредност од 3,841 за један степен слободе и вероватноћу од 5%, то недвосмислено показује да су групе уједначене по овом параметру.

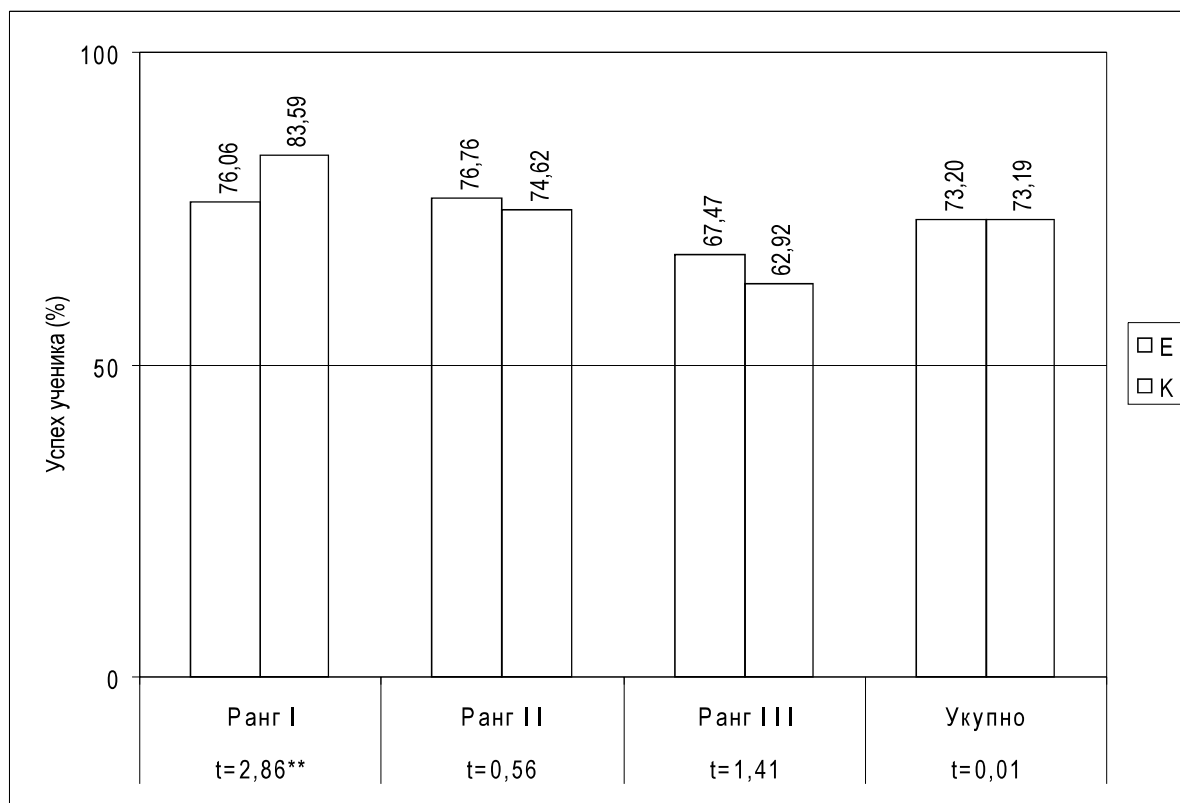
Резултати иницијалног теста знања су представљени у Табели 1 и Графикону 1.

У Табели 1 су представљени основни статистички показатељи успеха ($\bar{X}$ – аритметичка средина броја остварених поена, S – стандардно одступање, V – коефицијент варијације).

Табела 1. Основни статистички показатељи група на иницијалном тесту ($\bar{X}$ – средња вредност, S – стандардна девијација, V – варијанса).

Група	Ранг I			Ранг II			Ранг III			Укупно		
	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V
E	23,58	6,07	25,73	25,33	8,53	33,67	24,29	6,84	28,15	73,20	16,91	23,10
K	25,91	4,46	17,23	24,63	7,94	32,25	22,65	8,61	38,01	73,19	13,30	18,18

Графикон 1. Успех ученика експерименталне (E) и контролне (K) групе на иницијалном тесту (у %, по ранговима и у целини и резултат t -тестова у ранговима и у целини; ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$).



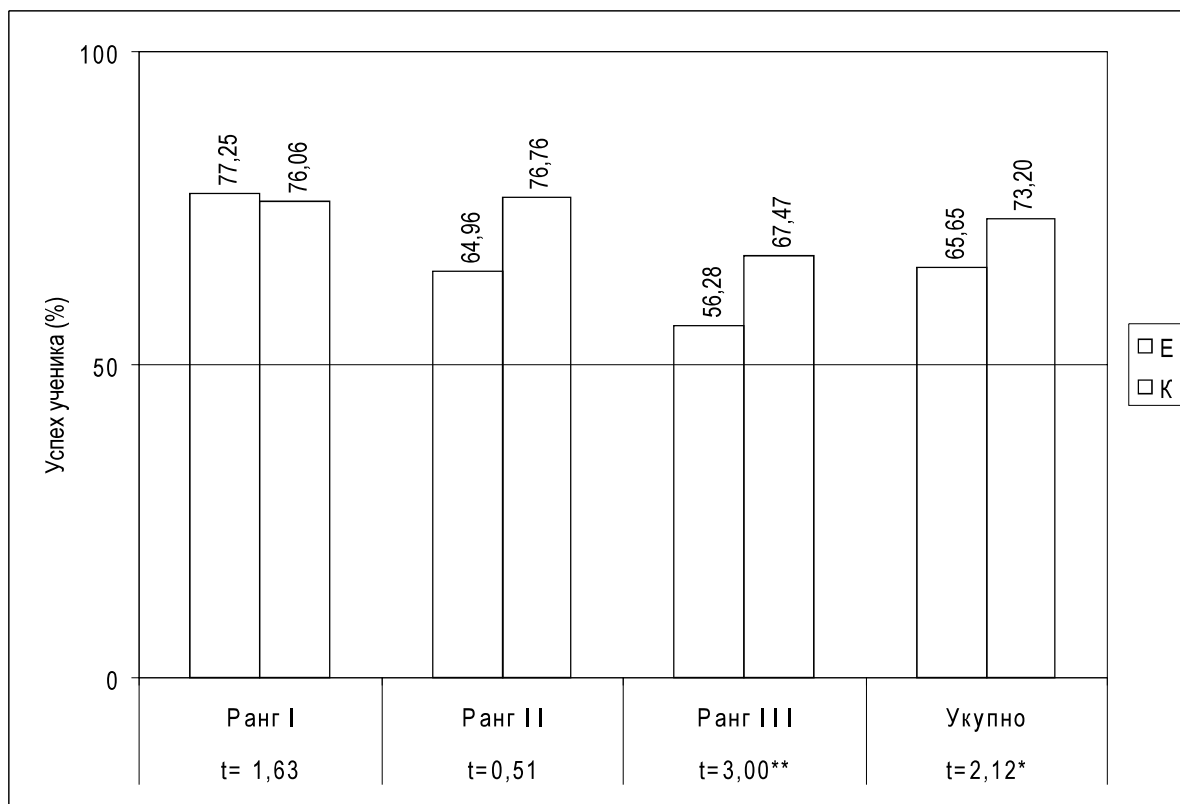
На Графикону 1 је представљен успех ученика на иницијалном тесту изражен кроз проценат остварених поена по ранговима и у целини. Ученици експерименталне групе су остварили 73,20%, а ученици контролне групе 73,19% поена. На основу ових резултата, уочавамо да постоје незнатне разлике у процентима остварених поена.

На основу добијених резултата иницијалног теста за експерименталну (Е) и контролну (К) групу ученика, констатујемо уз помоћ статистичке методе t-теста (Student, 1908) за $p=0.05$ и граничну вредност $t=1.96$ и $p=0.01$ и граничну вредност $t=2.58$, да не постоји статистички значајна разлика у оствареном броју поена између експерименталне и контролне групе у другом и

Табела 2. Основни статистички показатељи група на финалном тесту ($\bar{X}$ – средња вредност, S – стандардна девијација, V – варијанса).

	Ранг I			Ранг II			Ранг II			Укупно		
Група	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V	$\bar{X}$	S	V
Е	24,20	6,03	24,91	21,66	8,76	40,46	20,47	9,89	48,32	66,34	22,08	33,28
К	22,74	6,10	26,81	21,00	7,24	34,48	15,96	9,80	61,39	59,70	18,78	31,45

Графикон 2. Успех ученика експерименталне (Е) и контролне (К) групе на финалном тесту (у %, по ранговима и у целини и резултати t-тестова у ранговима и у целини; ** – $p<0.01$; * – $p<0.05$).



трећем рангу задатака, као и у тесту у целини (Ранг I: $t = 2,86^{**} > 1.96$; Ранг II: $t = 0,56 < 1.96$; Ранг III: $t = 1,41 < 1.96$; укупно $t = 0,01 < 1.96$), те да су наведене групе уједначене по општем знању из екологије пре увођења експерименталног фактора.

Резултати финалног теста знања су представљени у Табели 2 и Графику 2.

У Табели 2 су приказани основни статистички показатељи успеха група ученика на финалном тесту знања (остварених поена по ранговима и у целини).

На Графику 2 је приказан успех ученика на финалном тесту знања изражен кроз проценат остварених поена по ранговима и у целини. Експериментална група је остварила 65,65 %, док је контролна група остварила 59,70% поена. Постоје разлике у броју остварених поена између експерименталне и контролне групе, у корист експерименталне, у сва три ранга задатака и у тесту у целини.

На основу добијених резултата финалног теста знања за Е и К групу, констатујемо (уз помоћ статистичке методе t-теста, за нивое поверења $p=0.05$ и граничну вредност $t=1.96$ и $p=0.01$ и граничну вредност $t=2.58$) да постоје статистички значајне разлике у оствареном броју поена у III рангу задатака и у тесту у целини у корист експерименталне групе (ранг I: $t = 1,63 < 1.96$; ранг II: $t = 0,51 < 1.96$; ранг III: $t = 3,00^{**} > 2.58$; укупно $t = 2,12^{*} > 1.96$). Ученици Е групе су на задацима из III ранга, који се односе на примену знања, остварили значајно боље резултате. Такви резултати се могу приписати разликама у начину савладавања еколошких наставних садржаја у области *Животине заједнице мора*, односно примени дидактичког модела проблемске наставе биологије.

Закључци

Истраживање је обављено у оквиру истог наставног садржаја *Животине заједнице мора* (седми разред основне школе) у експерименталној групи применом проблемске наставе, а у контролној применом информационо-илустративне наставе биологије.

Након увођења експерименталног фактора-проблемске наставе у експерименталну групу, експериментална група (Е) је остварила бољи успех на финалном тесту знања у односу на контролну групу (К).

Нарочито је висок ниво статистичке значајности разлике између експерименталне и контролне групе (у корист експерименталне) у рангу III задатака (примена знања у датој наставној области).

Нулта хипотеза о једнакости нивоа стечених знања експерименталне и контролне групе (у области *Животине заједнице мора*), на основу статистички добијених резултата се одбацује.

Прихвата се алтернативна хипотеза о томе да постоји статистички значајна разлика међу нивоима стечених знања у корист експерименталне групе, након увођења експерименталног фактора (примена проблемске наставе биологије).

На основу наведеног, може се закључити да је примена проблемске наставе биологије допринела бољем савладавању целокупног наставног градива у наставној области *Животине заједнице мора*, односно високом квалитету стечених знања код ученика у испитиваној наставној области (изузетна реализација III ранга задатака).

Савремени наставни процес биологије, односно реализација еколошких наставних садржаја, треба у себи да интегрише и модел проблемске наставе (експлицитно доказане високе ефикасности). Потребно је у пракси интензивирати примену проблемске наставе биологије,

превасходно у реализацији еколошких програмских садржаја. У ту сврху треба перманентно упознавати и оспособљавати наставнике биологије са начинима за конципирање проблемских

дидактичких модела. На тај начин ће се значајно изменити и сама улога наставника. Они ће постати не само реализатори, већ и креативни организатори наставе биологије.

Литература

- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Duch, B.J., Groh, S.E., Allen, D.E. (Eds.). (2001). *The Power of Problem-based Learning* (1st ed.). Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Ergazaki, M., Zogza, V. (2008). Exploring lake ecology in a computer-supported learning environment. *Journal of Biological Research*, 42, (2), 90-94.
- Yu Ying (2003). Using problem-based teaching and problem-based learning to improve the teaching of electrochemistry. *The China Papers*, (July), 42-47.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33, (1), 4-9.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93, (3), 223-231.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика за студенте V и VI године педагошке академије за разредну наставу* (II издање). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Sawyer, R.K. (Ed.). (2006). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (1st ed.). New York: Cambridge University Press.
- Станисављевић, Ј., Радоњић, С. (2009). *Методика наставе биологије*. Београд: Биолошки факултет Универзитета у Београду.
- StatSoft, Inc. (2001). *Statistica* (data analysis software system), version 6. [http://www. Statsoft.com](http://www.Statsoft.com).
- Student (Gosset, W.S.) (1908). The probable error of mean. *Biometrika*, 6, 1-25.
- Fisher, R.A. (1922). On the interpretation of Chi-square from contingency tables, and the calculation of p. *Journal of the Royal Statistical Society*, 85, 87-94.
- Chin, C. & Chia, L.G. (2000). Implementing problem-based learning in biology. In Tan, O.S., Little, P., Hee, S.Y., & Conway, J. (Eds.), *Problem-based learning: Educational innovation across disciplines. Proceedings of the 2nd Asia-Pacific Conference on Problem-based Learning*, 136-145.

Summary

In this paper we have compared the efficiency of problem an information-illustrative teaching of Biology in realizing ecological programme (teaching) contents for the seventh grade of the primary school. For the aim of realisation of this task, we have applied the model of pedagogical experiment with parallel groups from four primary schools. Experimental method has determined greater efficiency of the problem teaching biology, concerning the quality of the gained knowledge of students in the researched teaching area.

Key words: *problem teaching biology, ecological programme contents, primary school.*

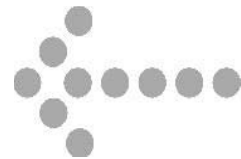


др Мирко Дејић¹

Учитељски факултет, Београд

Стручни
рад

Математичари свештеници, монаси и теолози



Знање је свештих ствари разум.

Сложи се с њим и помири се.

Приче Соломунове 9,10; Јов 22,21.

Резиме: Иако, на изглед, математика и религија немају заједничких момената, оне се у многим семенима додирују, а кроз историју и прожимају: математички појмови, као што су број, нула, бесконачно, закони међу бројевима итд. настају директно под утицајем религије; велики математичари Њутн, Паскал, Декарт, Кронекер, Коши, Гедел и др. били су религиозни, а многа њихова дела настају директно под утицајем њихове филозофске и религијске мисли; постоји паралела између математичкој и религијској мишљења, између религијске догме и математичких аксиома, између математичких и религијских појмова итд.; веома су добри докази о постојању Бога, које дају велики математичари служећи се математичким методама у доказивању; религијске књиге обилују математичким појмовима, а за чуђење је и њихова математичка конструкција, коју откривају математичари. У раду приказујемо један семен овој заједници, који се односи на математичаре, које је ујамила историја, који нису они највећи, али који су били монаси, свештеници, па чак и папе. Циљ је да наставницима математике и веронауке укажемо на једну од могућности корелације ових, на изглед дисјаретних области.

Кључне речи: математика, математичари, религиозност, теолози, монаси, свештеници.

Многа истраживања потврђују да је у историји науке много више верујућих, него неверујућих. И историја математике нас учи да је већина великих математичара веровала у Бога.

Међу њима су славна имена, као што су: Паскал, Декарт, Гаус, Кронекер, Кантор, Њутн, Лајбниц, Р. Бошковић, Коши, Ојлер, Рيمان, Хамилтон, Бернули, Вајтхед, Кејли, Силвестер, Гедел и др. До Бога их је водила способност схватања апстракција највиших нивоа и непогрешива инту-

¹ mirko.dejic@uf.bg.ac.rs

иција којом се стиже до Оностраног и невидљивог. Математичари лако залазе у свет бесконачности и схватају неминовност постојања Творца који има план о свему постојећем и да је „велики архитекта свемира чисти математичар“. Још је Платон изјављивао да „Бог увек геометризира“, а Јакоби да „Бог увек аритметизира“.

Поред великих математичара који су били религиозни, постоје и они који можда нису највећи, али их је историја математике упамтила, који су били монаси, свештеници или теолози. Износимо кратке скице о неким од њих.

Абелард (Abelard, Р., 1079-1142), француски калуђер и филозоф сколастичар. Предавао је филозофију и теологију у Паризу. Искazuje законе логике који се користе у математици. Прерушио се у муслимана и дуго година студирао у Кордоби. Ту је преводио дела Еуклида и исламског математичара Ал-Хорезмија. Одатле је побегао натраг у Енглеску.

Алкуин (Alcuin, 736–804), енглески монах образован у чувеној манастирској школи у Јорку. Био је епископ при двору француског краља Карла Великог. Спада у популаризаторе математике. Написао је књигу *Задачи за гимнастику ума*. Између осталих у тој књизи се налазе и задаци о одређивању суме чланова аритметичког низа, као и задаци који се свode на решавање простијих једначина првог степена. Ту је и стари задатак о вуку, купусу и кози који потиче са старог Истока. Користи и приближне формуле за израчунавање површина геометријских фигура које су употребљавали још стари Египћани.

Арно, Антуан (Antoin, L.A., 1612–1694), француски теолог, математичар и филозоф, пријатељ Б. Паскала. Родио се у Паризу. Написао је уџбеник елементарне геометрије *Нови принципи геометрије*. Занимао се за магичне квадрате. Познат је Арнов парадокс о исправности пропорције $1:(-1)=(-1):1$. Иако су лева и десна страна једнаке (-1) , у првом односу први члан је већи од другог, а у другом мањи. Већи број не

може се односити према мањем као мањи према већем. Лајбниц је признао да постоји противуречност на коју указује Арно.

Бароу, Исак (Barrow, I., 1630–1677), енглески математичар, филолог и теолог. Имао је свештени чин. Родио се у Лондону. Био је Њутнов учитељ због чега се добровољно одрекао места професора на Кембриџу. Претеча је диференцијалног рачуна, који стварају Њутн и Лајбниц. Створио је властиту методу за добијање површина и цртање тангената на криву, што је кључни проблем диференцијалног и интегралног рачуна. Њутн је био само завршна карика за почетог посла. Главно дело му је *О оптици и геометријске лекције*. Несумњиво, Бароу је био један од оних „гиганата“ које Њутн спомиње када каже „То што сам ја видео даље од других јесте зато што сам стајао на леђима гиганата“. Именом Бароа назван је кратер на Месецу.

Беда, Дастопочтени (672–735), енглески монах. Написао је *Метод рачунања времена* (дана празновања Ускрса). Други радови односе се на рачунање прстима, што је била особеност онога времена.

Бајес, Томас (Bayes, T., 1702–1761), енглески свештеник и математичар. Рођен је у Лондону. Радови из математике односе се на теорију вероватноће. Позната је теорема Бајеса која се односи на елементарну теорију вероватноће. Такође, у теорији вероватноће користе се и Бајесова формула, Бајесова оцена решења итд.

Бекон, Роџер (Bacon, R., 1214–1294), енглески монах фрањевачког реда, филозоф, хемичар и природњак. На Оксфордском универзитету предавао је математику и физику. Сматрао је да наука треба да се темељи на експерименту у математици. По њему, *Три стуба науке* јесу: искуство, оглед и математика. Показује велико интересовање за практичну примену математике. Доказује да у својој суштини све науке треба да се базирају на математици. По његовом мишљењу: 1. Математика је неопходна за саз-

нања; 2. математика је наука од огромне практичне користи; 3. математика је такође наука о лепом.

Приписују му се проналазак барута, огледала и дурбина. Због исмевања црквених великодостојника 1278. године осуђен је на доживотну робију због бављења магијом.

Беркли, Џорџ (Berkeley, G., 1685–1753), енглески филозоф. Био је старешина манастира у Дерију, а од 1734. епископ у Јужној Ирској. Иако филозоф идеалиста, има везе и са математиком. Велики је критичар идеје бесконачно малих величина које су ушле у математику преко Њутновог и Лајбницевог диференцијалног рачуна. У то време бесконачно мале величине, извод, диференцијал итд. још нису добили своју теоријску заснованост. Нови појмови су беспрекорно функционисали, али ни сами њихови творци, Њутн и Лајбниц, нису могли да објасне њихову суштину. Нејасноће које се јављају код Њутна изазивају Берклијеву критику. Он се у раду *Расправа о принципима људског знања* (1710) супротставља идеји да коначна величина може бити дељива до бесконачности (на пример код Њутна, величине dx и dy , које су понекад биле коначне, понекад су мање од ма које одређене количине, у крајњем случају нису биле једнаке нули). Беркли исмева Њутнове флуksiје, а бесконачно мале величине назива *Сене нестајућих величина*. Он пише: „Шта је то флуksiја? Брзина ишчежавајућих прираштаја. А шта представљају ишчежавајући прираштаји. То нису ни коначне величине, ни бесконачно мале, ни чак ништа. Не бисмо ли их могли назвати сене нестајућих величина“.

Напоменимо да су Берклијева оштроумна запажања била оправдана, а да је његов прилог математици тај што после њега долази до снажне тежње да се у математику уведе више строгости.

Боеције - Аниције Манилиј Северин (Boethius, A., приближно 475–524), римски фи-

лозоф, песник и државник, мученички пострадао за католичку веру. Аутор је неколико математичких дела која су представљала велики ауторитет више од 1000 година у западном свету. Има велику заслугу за развитак писмене нумерације. Усавршио је римски абакус на тај начин што је увео жетоне са нумеричким ознакама на њима.

У раду *Основи аритметике* изложена је аритметика Никомаха (I век, старогрчки математичар неопитагорејац). У *Геометрији* даје превод неких књига Еуклидових *Елемента*. У његовим радовима први пут се срећу термини: *природни број*, *непрекидна пропорција*, *множилац*.

Болцано, Бернард (Bolzano, B., 1781–1848), чешки математичар, рођен је у Прагу. 1800. године завршио је филозофски, а 1805. теолошки факултет. Од 1805. до 1820. године био је на катедри за историју религије на прашком универзитету. Написао је пет математичких радова. Радови се односе на конвергенцију редова и низова, непрекидност функција, скупове, математичку логику итд.

Бошковић, Руђер (1711–1787), монах-исусовац, рођен у Дубровнику. Ту започиње школовање у исусовачкој средњој школи, а затим ступа у исусовски *Collegium Romanum* у Риму. Године 1740. постаје професор Колегијума. Ствара у многим областима: математици, физици, астрономији, филозофији, теологији итд. Главно дело му је *Теорија природне филозофије*.

Брадвардин, Томас (Bradwardin, T., 1290–1349), енглески математичар, предавао је на Универзитету у Оксфорду. Године 1333. постао је архиепископ. Аутор је три рада из математике. Најзначајније дело му је *Теоријска геометрија*. У њему разматра звездасте полигоне, питања изопериметрије итд. У *Трактату о континуу* износи питања физике, математике и филозофије. Први употребљава термин *ирационал-*

ни у математичком смислу. Користи појмове *шанјенс* и *кошанјенс*.

Брејкенриџ, Вилијам (Braikenridge, Њ., 1700–1762), енглески математичар, свештеник, члан Краљевског друштва. У раду *Геометријски проблем о описивању кривих линија* (1733), независно од Маклорена, даје класификацију кривих вишег реда.

Бринклеј Цон (Brinkley, J., 1763–1835), ирски математичар. Од 1808. био је архиепископ, а од 1826. епископ. Године 1833. постаје председник Ирске академије наука. Добио је општи израз функција $\sin(n\varphi)$ и $\cos(n\varphi)$ преко степена $\sin \varphi$ и $\cos \varphi$, применивши општи метод математичке индукције.

Валис, Цон (Wallis, J., 1616–1703), енглески математичар, син свештеника. Завршио је богословски универзитет у Кембриџу. Поред свештеничког позива, закупањен је математиком коју самостално учи читајући дела великих математичара. Био је први енглески математичар који почиње да се бави анализом бесконачно малих величина. Његов рад *Аритметика бесконачних величина* (*Aritmetica infinitorum*, 1655) представља претечу интегралног рачуна, који, као што знамо, реализују Њутн и Лајбниц. Позната је Валисова формула:

$$\frac{p}{2} = \frac{2 \cdot 2 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 6 \cdot 8 \cdot 8 \dots}{1 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 7 \dots}$$

Формула је једна од првих у којој се појављује бесконачно множење. Валис први уводи ознаку ∞ (бесконачно), као и називе: *манџиса*, *инџеријолација*, *нејрекидни разлимак*. Такође, први уводи негативну апсцису. Написао је и неколико значајних математичких књига. Члан је и оснивач Лондонског краљевског друштва.

Герберт (Gerbert, 930–1003), француски математичар. Године 999. постаје папа Силвестер II. Био је један од првих математичара који је у Шпанији изучавао математику арапског све-

та. Главни рад му је посвећен усавршавању методе рачунања на абакусу. Уместо камичака, за рачунање користи нумерисане жетоне. У његовим радовима појављују се речи *дељеник* и *делилац*. Организовао је прву школу у Француској на којој је подучавао како се ради на абакусу.

Гранди, Гвидо (Grandi, G., 1671–1742), италијански математичар. Био је калуђер и професор у Пизи. Познат је по испитивању цветастих и других кривих које подсећају на цветове. У једном од својих радова (1710) разматра формулу:

$$1-1+1-1+1-1\dots=\frac{1}{2}.$$

Закључак да је сума посматраног бесконачног реда једнака једној половини Гвидо изводи из следеће приче: „Отац је оставио двојници својих синова драгоцени камен тако да се свако може користити њиме наизменично по једну годину“; ако означимо са +1 годину када је камен код једног брата, а са -1 када је код другог, онда добијамо $1-1+1-1+1\dots$; како према услову задатка браћа владају по пола важи $1-1+1-1+1\dots=\frac{1}{2}$. Немачки математичар Лајбниц долази интуитивно до закључка да је наведена сума $\frac{1}{2}$. Он увиђа да парцијалне суме тог реда: $1, 1-1, 1-1+1, 1-1+1-1$ итд. наизменично имају вредност 1 и 0, па закључује да сума реда са једнаким вероватноћама може бити како 1, тако и 0. На тај начин, Лајбниц налази оправдање да за суму реда може да узме средину бројева 1 и 0, тј. $\frac{1}{2}$. Век и по касније и знаменити Ојлер долази до истог закључка. Ојлер посматра формулу

$$\frac{1}{1+x} = 1 - x + x^2$$

Ако узме $x=1$, добија $\frac{1}{2}=1-1+1-1\dots$

Ако ред размотримо на следећи начин:

$$\begin{aligned} \frac{1}{2} &= 1-1+1-1+1\dots = (1-1)+(1-1)+(1-1)+\dots = \\ &= 0+0+0+0\dots, \end{aligned}$$

добијамо $\frac{1}{2}=0$. За Гвида, ова формула представља симбол стварања ни из чега.

Напоменимо да су Гвидо, као и велики математичари Ојлер и Лајбниц били у заблуди када су дивергентним редовима приписивали збир, што са становишта савремене теорије конвергентних редова није могуће. Међутим, у њихово време још није била развијена теорија конвергентних редова.

Грегори де Сен-Винцент (Грегори из Сент Винцента, 1584–1667), белгијски математичар, језуита. У његовим радовима први пут се појављује термин *ексхаустија*, за ознаку Архимедове методе исцрпљивања. Основни радови су му из квадратуре круга и конусних пресека. Решавао је задатке који се данас решавају помоћу интегралног рачуна. Значајан је за предисторију бесконачно малих величина. Лајбниц у писму Фушеу, 1693. хвали Грегорија де Сен-Винцента и његово рачунско одређивање места на коме Ахил стиже корњачу.

Дионисије, Егзигуус (Dionysiys, E., крај V века–око 550), монах и црквени писац из Скитије или Јерменије. Бавио се црквеним правом и хронологијом. Увео је рачунање времена од почетка наше ере ставивши датум рођења Исуса Христа у годину која почиње 1. јануара 753. Варонове ере (*Дионисијева ера*). Међу првима користи нулу у рачунањима.

Кавалери, Бонавентура (Cavalieri, B., 1598–1647), италијански математичар. У својој младости ступа у монашки ред. По препоруци Галилеја, 1629. године Кавалери је примљен на катедру за математику на Универзитету у Болоњи. Његовим именом назван је кратер на Месецу. Најпознатија књига му је *Геометрија* (1635). Користећи схоластичку представу недељивих величина, по којима тачка при кретању даје линију, а линија површ долази до рачуна са бесконачно малим величинама. Линије које дају површ доводе га до знаменитог *Кавалеријевог принципа* (теореме) по коме: *Ако два тела уклоњена између двеју паралелних равни а и b и пресечена низом равни паралелних са а имају на јед-*

наким висинама пресеке једнаке површине, тада су и запремине ових тела једнаке. Аутор је још неколико значајних дела из области тригонометрије, логаритама и астрономије.

Киркман, Томас Пенингтон (Kirkman, Th. P., 1806–1895) енглески математичар. Члан је Лондонског Краљевског друштва. Од 1839. године постаје парох. Радио је из области кватерниона и њиховог уопштавања, као и из области теорије група, комбинаторике и геометрије. У пројективној геометрији открио је тачке назване по његовом имену. Заслужан је за развијање теорија многоуглова, графова и мнемонике.

Клавиус, Христов (Clavius Ch., 1537–1612), језуитски астроном и математичар немачког порекла. Завршио је универзитет у Португалији. Предавао је на чувеном језуитском универзитету Collegio Romano у Риму. Имао је значајну улогу у реформи календара. Саставио је таблицу кубова до 100^3 . Формулисао је правило дељења разломака, уводи НЗС за сабирање и одузимање разломака итд. Приписује му се доказ еквивалентности Еуклидовог петог постулата са тврдњом да је линија еквивалентна са правом такође права. Његовим именом назван је један кратер на Месецу.

Кузански, Никола (Cusanys, N., 1401–1464), немачки филозоф. Године 1449. постаје кардинал. Залагао се за увођење експерименталних метода у математици. Био је убеђен у немогућност квадратуре круга за чије решавање налази приближне методе. Бавио се проблемом бесконачности, као и проблемима минимума и максимума. Предложио је реформу календара и саставио мапу Европе. Такође покушава да нацрта карту света. Предлаже примену математичких метода за истраживање емпиријских процеса.

Можемо да га сврстамо у апологетичаре. Циљ му је да сазна Бога. Он хоће да докаже, а не да убеди. Математичка изучавања ставља у службу доказивања постојања Бога. Мате-

матиком се служи да осветли унутрашње односе Тројства и оповргне постојање једног божанског четворства. Математика Кузанског за основу узима теологију.

Лул, Рамон (Lull, R., лат. Raimundus Lullus, око 1235–1316), шпански филозоф, теолог и математичар. Увидевши испразност живота који је водио у младости, Лул се повлачи у пустињу где доживљава многе визије о Исусу. Да би ширио хришћанску веру међу Мухамеданцима научио је арапски и пропутовао Азију и Африку. Дуго је живео у Паризу где је написао око 400 списа. Био је поштован као светац и мученик. Умро је од последица злостављања у Африци. Прославио се вештином мишљења коју је основао и дао јој име *ars magna*, тада називана Лулова вештина. Тежња му је била да изгради науку о најопштијим појмовима и принципима, из којих би се сва посебна знања могла извести комбинаториком уз помоћ логичке машине коју је сам конструисао. Своје идеје изложио је у књизи *Велико искуство*. Његове идеје касније разрађује и користи Лајбниц.

Марко Антун Дедоминис (Господнетић) рођен је 1566. године на острву Рабу. Средњу школу завршио је код језуита у Падови, а студије математике и реторике на филозофском факултету у Падови. Неко време је био професор математике у језуитском колеџу. За бискупа у Сењу постављен је 1596. године, а ускоро постаје и надбискуп у Сплиту. Због слободоумности долази у сукоб са папом због чега мора да емигрира у Енглеску. Написао је књигу *De republica ecclesiastica* (О црквеној држави) где побија неке догме о католичке цркве. На наговор папе Гргура XV долази у Рим. Међутим, касније, папа Урбан VIII га затвара и предаје инквизицији. У затвору ускоро умире, а леш му је од стране инквизиције спаљен у Риму. У физици је значајан као претходник Њутнов у објашњењу дуге. Своја гледишта објавио је у делу *De radiis visus et lucis in vitris perspectivis et irride* (1611). Њутн у свом

чувеном делу *Оптика* цитира ово Дедонинисово дело називајући Дедоминиса „славним човеком“.

Мербеке, Вилхелм, доминикански калуђер, који је живео у папском двору у Виртембергу, 1296. године објављује први превод Архимедових дела са грчког на латински језик. Од тада Архимед постаје ближи европској култури, јер је веома мало људи знало грчки језик док је латински језик био језик целокупне науке оног доба. Овај превод нађен је у Ватикану, 1884. године. Иако превод није био савршен, он показује да је Мербеке морао доста да се разуме у математику. Напоменимо да и један други, далеко познатији немачки математичар, **Региомонтан** (1436–1476), чувен по радовима из тригонометрије, по налогу Папе преводи Архимеда. Овај математичар, такође по налогу Папе, одлази у Рим где учествује у побољшању календара.

Мерсен, Марен (Mersene, M., 1588–1648), француски физичар, математичар, теолог и филозоф. Посебно се дружио са Декартом, другом из језуитског колеџа, као и са Паскалом, Фермаом и Кавалеријем. Духовни је вођа научног кружока француске са почетка 17. века. У математици су познати бројеви облика $M_n = 2^n - 1$, $n \in \mathbb{N}$ који носе назив *Мерсенови бројеви*. Ови бројеви могу да се дефинишу као бројеви који у бинарном бројевном систему имају само јединице (без нула). Помоћу Мерсенових бројева проналажени су највећи познати прости бројеви. Познато му је дело *Физико-математичка разматрања* (1644), где даје оригиналне доказе неких теорема у вези простих и савршених бројева, које су поставили Ферма и de-Bessi F. Verbar. Користио је пермутације од n елемената. У једном задатку из његовог рукописа налазе се свих 40320 пермутација из 8 различитих елемената. Његовим именом назван је један кратер на Месецу.

Неморари, Жордан (Nemorarius, I., умро 13.2.1236), професор на универзитету у Паризу. Био је генерал једног монашког реда. Написао је

неколико књига: *О изојериметрији, Аритметика у 10 књига, Објашњење алгорита, Трактат о сфери* итд. У тим радовима има много оригиналних доприноса. Тако у првом од њих даје оригинална решења за проблем квадратуре круга. У *Аритметици* користи индијско-арапске цифре и излаже својства бројева, степена, прогресије итд. У својим радовима далеко више употребљава словне ознаке од претходника. Заслужан је за ширење индијске нумерације.

Орезмус, Никола (Oresme, N., 1323–1382), француски математичар, физичар и економиста. Био је епископ града Лизиеа у Нормандији. Први употребљава степене са разломљеним излојоцима. Написао је трактат под називом *О величинама облика* (1360). Неки историчари математике (нпр. Дирк Стројк) сматрају да је овај трактат утицао на стварање Декартовог координатног система. И сам Орезмус користи систем координата и то узимајући стране правоугаоника: дужину (лат. *longitudo*) - независна променљива и ширину (лат. *latitudo*) - зависна променљива. Свој система Орезмус користи за истраживање геометријских фигура и проучавање појава у природи. Орезмус први у историји употребљује Свемир са великим механичким часовником, који је створен и покренут од стране Бога. У Свмиру је стога све у складу. Његовим именом назван је један кратер на Месецу.

Оутред, Виљем (Oughtred, Њ., 1575–1660), енглески математичар. Син је свештеника. Поред математике изучава и богословију. Године 1603. постаје свештеник. Године 1608. постаје настојник цркве у месту близу Лондона. Џ. Валис је био његов ученик. Развио је алгебарску и тригонометријску симболику. Уводи знак за множење. Изумео је логаритмар. Познато је правило скраћеног множења - Оутред. Године 1631. написао је уџбеник *Кључ математике*, чија се популарност очувала и у 18. веку.

Пачоли, Лука (Pascioli, L., 1445–1514), италијански математичар, фрањевачки монах,

познат као фра Лука. Написао је књигу *Сума знања из аритметике, теометрије, учење о пропорцијама и пропорционалностима* (*Summa de arithmetica, geometria proportioni et proportionalita*) (1494). Књига представља први штампани рад из алгебре. У напуљском музеју налази се слика Јакопа из Барбарија на којој је представљен Лука Пачоли са руком положеном на *Summi*. Ту он излаже, у то време, позната знања из аритметике, алгебре и тригонометрије. Симболика коју Пачоли употребљава не разликује се много од данашње. Од тада индијско-арапске цифре постају опште прихваћене. После *Књиге о абаку* коју је написао Фибоначи 1202. године, наведена књига Пачолија представља прву значајну књигу 15. века. Године 1509. издаје Еуклидове *Елементе* на италијанском језику.

Питиск, Бартоломеј (Pitiscus, B., 1561–1613), био је немачки математичар. Школовао се на Хајделбершком универзитету. Био је дворски капелан. У његовим радовима први пут се среће реч *тригонометрија*. Разрадио је правило *лажној положеја*. Године 1613. издаје исправљене, проширене и систематизоване тригонометријске таблице (синуса, тангенса и секанса) Г. И. Ретика. Даје приближне методе за решавање једначина 3. и 5. степена.

Рабуел, Клод (Rabuel, K., 1669–1728), француски математичар-монах. Написао је *Коментаре теометрије јосиодина Декарта*. У тој књизи Рабуел уводи другу координатну осу, што се није сретало код Декарта. Такође први уводи означавање квадраната координатног система.

Сакјери, Џовани Цироламо (Saccheri, G., 1667–1733), италијански математичар, логичар и теолог. Предавао је теологију и математику у језуитским колеџима. Значајнији математички радови Сакјерија односе се на тумачење Еуклидових *Елемената*. Познато је да је Еуклид у својој геометрији имао две врсте закона: једно је мала група закона који се не доказују и који су прихваћени као основне претпоставке, а друго, зако-

ни који се доказују на основу прве групе закона и већ доказаних закона. Еуклид прву групу закона назива *постулатима*. Он даје пет постулата, а за нас је од интереса пети па ћемо га навести: „Ако једна права линија сече друге две праве линије тако да је збир два унутрашња угла на једној страни мањи од два права угла, онда се те две праве линије, ако се довољно продуже, секу на истој страни праве линије на којој се налазе ти углови“. За разлику од остала четири постулата који су веома једноставно формулисани и очигледни, овај постулат изгледа веома замршено и током векова математичари покушавају да га уклоне из групе постулата на тај начин што би га доказали као теорему користећи прва четири постулата. Значајан рад на доказивању да је пети постулат зависан од осталих јесте рад Сакјерија. Он се користи методом закључивања *reductio ad absurdum* (метода претпоставке супротног: да бисмо доказали да је пети постулат зависан од других, претпостави се супротно - да је независан од других, а онда се показује да ова претпоставка води до противуречности па мора бити лажна). Сакјери није успео у жељеној намери, али је доказао изврстан број теорема једне сасвим нове геометрије - нееуклидске геометрије, а да тога није био свестан.

Салмон, Џорџ (Salmon, G., 1819–1904), ирски математичар. Од 1840. професор математике, а од 1866. професор богословије. Радови су му из теорије инваријаната и пројективне геометрије. Написао је књиге *Конусни пресеци* (1848), *Савремена виша алгебра* (1859), *Аналитичка геометрија у широдимензионалном простору* (1862) итд.

Себохт, Север (VII век, Severus, S.), сиријски научник и епископ. Полемише са онима који се презриво односе према научним достигнућим других народа. Много је ценио индијску нумерацију и заступао став о томе да су Индијци дали оригиналнија открића од Грка и Вавилонца захваљујући баш свом начину нумерације,

коју ми данас користимо. Ово може бити и сведочанство да су индијске цифре допрле на Запад још у то време, преко Сирије. Године 662. написао је књигу у којој се први пут помиње индијски систем бројева, ван Индије.

Сорен, Жозеф (Sauren, J., 1659–1737), француски математичар и механичар. Био је протестантски свештеник, а касније је примио католицизам. Занимао се за диференцијални рачун. Развио је учење о конструкцији тангенти на криве линије.

Такер, Андре (Tucker, A. Њ., 1612–1660), белгијски математичар, језуита и ученик Грегори де Сент Винцента. Био је професор у језуитском колеџу у Антверпену. Позната му је књига *Теорија и пракса аритметике* (1656). Бави се бесконачно опадајућом геометријском прогресијом, одређује број комбинација k -те класе за n -елемената, кубатуром неких тела, методом исцрпљивања итд. Покушао је да докаже пети постулат Еуклида.

Уолинг, Ричард (Wallingford, R., 1292–1335), енглески математичар, члан бенедиктанског реда. Сматран је за највећег математичара свога времена. Написао је рад о правоуглим троугловима. Значајан је за увођење тригонометрије у науку Западне Европе.

Фабриус (псеудоним **Фабри**, такође и **Гоноратус**) **Оноре** (Fabri, H., 1607–1688), француски математичар, физичар и богослов. Написао је *Прејед геометрије* (1669), *Геометријски рад о линијама синуса и циклоиде* (1659) у коме први пут уводи термин *линија синуса*.

Шеинер, Кристифор (Христифор) (Scheiner, F., K., 1575–1650), немачки астроном, физичар и математичар. Био је професор математике у Фрајбургу, а затим неколико година предаје у Риму. Године 1626. постаје ректор језуитског колегијума. Конструисао је пантограф (1603). Његовим именом назван је један кратер на Месецу.

Штифел, Михаил (Stifel, M., 1486–1567), један је од највећих немачких алгебриста 16. века. Познато дело му је *Arithmetica integra* (1544). Уводи негативне бројеве и операције са њима. У младости је био католички калуђер. У августинском манастиру добија основно образовање. Касније приступа реформистичком покрету и постаје фанатичан реформатор протестантске (лутеранске) цркве. Истражује тајни смисао бројева у религиозним књигама. Анализирајући текстове Библије, Штифел израчунава да ће смак света да се деси 3. октобра 1533. године. Под утицајем оваквог рачуна многи верници распродају своја имања, напуштају посао и заједно са Штифелом чекају „одлазак на небеса„. Пошто се смак света није десио, Штифел, да би спасао живот, бежи разочаран у затвор.

Користећи математику, Штифел долази до следећих религиозних закључака, при чему сматра да је све то надахнуће добијено од Бога:

Латинско име папе Леа X је Лео Децимус. Ако ово напишемо у облику **Leo DeCIMV**s, где наглашена велика слова представљају цифре римског бројевног система ($M=1000$, $D=500$, $C=100$, $L=50$, $X=10$, $V=5$, $I=1$) и ако их поређамо у опадајућем низу добијамо MDCLVI. Штифел затим додаје X иза L (за Leo X), а изоставља M, јер означава Мистерију. Добија реч DCLXVI. Овај запис представља број у римском бројевном систему, а његова вредност у декадном бројевном систему је: $D+C+L+X+V+I=500+100+50+10+5+1=666$. Овај број, као што знамо, представља „Сатански број“ (Откр. 13:18). Овако је Штифел „доказао“ да је Leo X Сатана.

Православни монаси - математичари

Аргир (Аргирос, око 1310–1371), православни монах. Преводио је стара астрономска дела. Написао је књигу *Геогезија* и коментаришао првих 6 књига Еуклидових *Елемената*. Такође написао је и расправу о извлачењу ква-

дратног корена и дао таблицу корена за бројеве од 1 до 102 у шестесетичном систему.

Кирик Новгородски, руски монах, веома је значајан за историју руске математике, јер се сматра да је он аутор првог рукописа математичке садржине, који је до данас сачуван у Русији. Рођен је 1110. године, а датум смрти остао је непознат. Споменути рукопис потиче из 1136. године (наводи се негде 1134.) и носи назив: *Кирика ђакона и доместика Новгородској Антионијева манастира учење о томе како да човек зна бројеве свих година*.

Ту се Кирик показује као веома искусан рачунџија и љубитељ бројева, што може да посведочи и о томе да је и пре њега у Русији математика била на извесном нивоу развоја. Задаци који се срећу у споменутом делу представљају разна израчунавања хронолошког карактера и најчешће се односе на израчунавање времена које је протекло између неких догађаја. Кирик користи словну нумерацију за означавање бројева.

Први код Руса пише и о часовима као јасно одређеним временским јединицама. Он пише: „Да сви знају, и ја саопштавам, да је у једном дану 12 часова, и у једној ноћи исто толико“.

За израчунавање делова једног сата, Кирик уводи свој систем разломачних јединица при чему петину назива другим сатом, двадесетпетину - трећим сатом, стодвадесетпетину - четвртим сатом итд. Овде можемо запазити да Кирик има посла са геометријском прогресијом чији је количник 5. Најмањи делови су му били седми сати и сматрао је да мањих нема. Говорио је: „Више од овога не бива, тј. не могу се поделити седми сати, којих у дану има 987500“.

Код рачунања, Кирик користи операције сабирања и множења, а дељење је, највероватније, вршио преко селекције заједничких фактора за одређени дељеник и делилац.

Хронолошке прорачуне Кирик врши користећи календар који сабира године од почетка стварања света. Као велики љубитељ цифара, Кирик израчунава колико је времена протекло од стварања света па до момента када је написао свој рад. То време је по његовом прорачуну износило 79728 месеци. На сличан начин Кирик је одредио и своју старост из чега се сазнаје да је рођен 1110. године.

Своје аритметичке способности Кирик је користио и за израчунавање датума Ускрса и других црквених празника чији је датум прослављања зависио од Ускрса. Ако знамо да је ово један од најтежих проблема са којима се црква сретала у оно време, можемо замислити од какве је практичне користи Кирик био за своју цркву. Он није давао опште методе, али је испољавао невероватне аритметичке способности и долазио до тачних датума.

Лазар Хиландарац, српски монах. Његово име везано је за први јавни механички часовник у Москви. Часовник је постављен 6912. г., бројећи од стварања света или 1404. г. наше ере. Ево шта је о томе, под годином 6912, записано у руском Никоновском летопису из 16. века:

„У љето 6912. велики кнез (Василије I) науми часник и постави га на своме двору код цркве св. Благовести. Овај се пак часник назива часомјер, и сваки (пуни) час удара чекићем о звоно, одмјеравајући часове дневне и ноћне; не удараше човјек, него (оно) човјеку налик, самозвано и самопокретно, чудновато лијепо некако створено човјечијом оштроумношћу, премаштовито и премудро. Мајстор и умјетник овога бијаше неки монах, који је дошао са Свете Горе, родом Србин, по имену Лазар, а цијена овом бијаше више од 150 рубаља“.

У истом летопису из 16. века налази се и минијатура на којој монах Лазар показује кнезу Василију I свој механички часовник.

Часовник је показивао и месечеве мене. Није имао казаљке, већ се бројчаник окретао у супротном правцу, два пута за 24 часа.

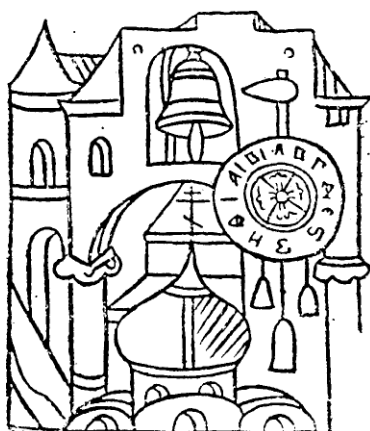
Будући да се овакви часовници први пут срећу тек крајем 16. века, произилази да је часовник монаха Лазара био последња реч технике. Како је руски кнез позвао Лазара да гради часовник може се закључити да је Лазар живео у окружењу где се знало за механичке часовнике и где је Лазар морао да стиче своја искуства. Ово може да нас наведе и на помисао да је у самом Хиландару постојао сличан часовник који је био последња реч технике онога доба.

Увођењем механичког часовника прелази се на нови еквиноцијски часовни систем где је *час* одређен као 24-ти део дана. Пре оваквог мерења, у средњем веку, користио се антички систем дневних и ноћних часова, тзв. темпорални систем (12 дневних и 12 ноћних часова чија се дужина мења током године, зависно од дужине дана и ноћи). Цифре на часовнику записане су словенском словном нумерацијом.

Монах Лазар је несумњиво, поред знања астрономије, механике, браварства морао бити и добар математичар.

Напоменимо да су часовници у епохи ренесансе представљали модел Вационе. Тачност одређивања времена битно утиче и на филозофску мисао и механицистичко схватање света. Италијански математичар Тартаља велики део своје *Нове науке* (1537) посвећује конструкцији часовника.

Значајно је напоменути да најстарији сачувани часовник у Србији представља сунчаник Богородичине цркве манастира Студеница. Часовник је из времена Светог Саве.



Минијатуру из Никоновској летописи (16. век):
монах Лазар Хиландарац показује свој механички часопис, Москва 1404.

Первушин, Иван Михевич (1827-1900), руски математичар. Био је сеоски свештеник, а математиком се бавио самоуко. Основна интересовања су му из области аритметике. 1883 године послао је Академији наука у Петрограду белешку: „Број $2^{61}-1=2\ 305\ 843\ 009\ 213\ 693\ 951$ је прост број“. Овај број се у науци назива Первушинов број. Академија наука није објавила Первушинову тврдњу, јер велики руски математичар, академик Буњakovски није хтео да преузме одговорност за тачност послатог рада са образложењем да би „за проверу требало веома много времена, чак и калкулатору који би био потпуно привикнут на посао такве врсте“. Тек 1887.го-

дине пошто је Зеелхоф дошао до истог резултата, Первушинов рад је објављен уз чување приоритета. Первушин је саставио таблице простих бројева до 10 000 000.

Плануд, Максим (Planudes, M., 1260–1310), грчки монах. Године 1297. био је посланик у Млетачкој републици. Написао је коментаре за прве две књиге *Аритметике* од Диофанта. Познати су му и радови *О пропорцијама* и *Аритметика Индијца*. Једини је научник-математичар византијског периода, грчког порекла.

Закључак

Универзална наука, каква је математика, нема граница у испољавању своје снаге. Они који су се бавили њоме ретко када су „чисти“ математичари. Историја математике показује да су њени прегоаоци лекари, правници, филозофи, војници, природњаци и други. Видели смо да су многи од њих били теолози и дали јој свој допринос. Основни критеријум по коме смо се ми руководили при одабирању математичара, које смо обрадили сасвим је јасан, а то је поседовање неког црквеног чина или струке теолога. Углавном, ради се о хришћанским математичарима, независно од конфесије. Циљ је био да се истакне њихова припадност вери, а избег-

нуто је детаљно тумачење дела и људских особина. Кроз набрајање њиховог доприноса математици сагледавамо да припадност религији и служење њој није диспаратно са математичком науком, већ да је често математичко и теолошко мишљење слично у многим видовима. Математика има своју унутрашњу лепоту, ред и хармонију и није увек „слушкиња науке“, већ, пре би се рекло да је она њена „краљица“. Њен унутрашњи свет може да потражи свако, па и они са свештеним чином. Они су само једна тачка у заједништву. Осветљавајући то заједништво, наставници и математике и веронауке васпитавају децу да волећи оне који стварају, заволе и њихова дела.

Литература

- Бел, Е.Т. (1972): *Велики математичари*, Загреб, Накладни завод Знање.
- Божић, М. (2002): *Преглед историје филозофије математике*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Болгарскиј, Б.В. (1979): *Очерки по истории математики*, Минск, Выишэйшая школа.
- Бородин, А.И., Бугай (1987): *Выдающиеся математики*, Киев, Радянська школа.
- Гика, М. (1987): *Филозофија и мистика броја*, Нови Сад, Књижевна заједница Новог Сада.
- Гнеденко, Б.В. (1946): *Очерки по истории математики в России*, Москва-Лењинград.
- Дејић, М. (2007): Математика у верској настави и религија у настави математике, *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*, Зборник радова, Учитељски факултет, Београд, 2, 98-110.
- *Энциклопедия для детей* (2005): Москва, Аванта.
- Клайн, М. (1984): *Математика утрата определенности*, Москва, Мир.
- *Математическая энциклопедия*, Москва, Сов. енцикл., 1977-1985, Т. 1-5.
- Малыгин, К.А. (1963): *Элементы историзма в преподавании математики в средней школе*, Москва, Учпедгиз.
- Милин, Л. (1979): *Научно оправдање религије*, књига 3, Београд, Православље.
- Мрочек, В., Филиповић, Ф. (1981): *Педагогија математике* (превод са руског), Чачак, Чачански глас.
- Минковски, В. Л., Габински, Г. А. (1972): *Некоторые материалы по атеистическому воспитанию на уроках математики*, Математика в школе, бр. 5, стр. 19-26.

- Петронијевић, Б. (1922): *Историја новије филозофије*, Београд.
- Пиковер, К. (2007): *Страст за математиком* (превод са енглеског), Београд, ННК
- Сокольская З.К. (1975): *200 научных биографий*, Москва, Наука.
- Стројк, Д. (1969): *Кратак преглед историје математике*, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Тадић, М. (1987): *Студенички сунчаници*, Крушевац, Багдала.

Summary

It seems that mathematics and religion have no common features. But, in many segments they have common features, and through history mathematical terms such as a number, zero, and infinity and numbers order have been interweaving, and they started to exist under the influence of religion. Great mathematicians Newton, Pascal, Deakrt, Kronecer, Kosschi, Gedel and others were religious and many of their books appeared under the influence of their philosophical and religious thought. There is a parallel between mathematical and religious thought, between a religious dogma and mathematical axioms, between mathematical and religious terms, etc. There are good proofs about he God's existence which great mathematicians give, using mathematical methods in proving, religious books are full of mathematical terms, and their mathematical construction is for wondering, which is revealed by mathematicians. In this paper, we are showing a segment of this mutuality, referring to mathematicians, and who have been remembered in history, who are not the greatest, but who were monarchs, priests and even popes. The aim is that teachers of mathematics and religion show one of the possible correlations of these, seemingly, disparate fields.

Key words: mathematics, mathematicians, religious being, thoeologists, monarchs, priests.

Стручни
радмр Горан Зељић¹

Учитељски факултет, Београд



Правовисни речник са коментарима за млађе разредне основне школе²

– други део – од 3 до Њ

Резиме: Уврштавањем у уџбенике за млађе разредне основне школе, правовисни речник је постао део наставне праксе. Иако његов статус у настави још није дефинисан, несспорно је да учитељи треба да га користе обрађујући наставне јединице из правовиса. Тако се јавила и потреба за једним прилагођеним правовисним речником који би садржао одабране и наставној свакодневници примерене одреднице, а њих би праћили и одређени коментари с циљем да се учитељу практичару помоћне не само у решавању одређених правовисних недоумица, већ и у одабиру примера у вези с неким правовисним правилом које обрађује на часу. Зато смо направили правовисни речник са, по нама, важним одредницама и праћећим коментарима користећи при том и искуства стечена у раду са студентима будућим учитељима у оквиру предмета Правовис и књижевнोजезичка норма на Учитељском факултету у Београду.

Кључне речи: правовис, српски језик, правовисни речник, уџбеник, настава, учитељ.

(Наставак)

ОДРЕДНИЦЕ	КОМЕНТАР
3	
з. и 3, скраћ. <i>зайаг</i>	Чешћа је скраћеница са великим словом 3 и треба је писати без тачке (исто у скраћ. <i>ЈЗ, СЗ – јујозайаг и северозайаг</i>).
завистан, зависна	У женском и средњем роду у једнини и у облицима множине долази до губљења сугласника и непостојања <i>а</i> (не <i>зависна</i>).

¹ goran.zeljic@uf.bg.ac.rs

² Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије* (бр. 149055), Учитељског факултета Универзитета у Београду.

завршетак, завршетка, мн. завршеци	У зависним падежима и вокативу је непостојано <i>а</i> , а у облицима множине долази до губљења суглсника Т (као <i>задачи, ошћаци</i> и сл.).
Зага, дат./лок. јд. Заги	Двосложна властита именица и нема сибиларизације јер би се променило или замагљило значење речи (не <i>Зази</i>).
загасито-: загасишосива	Као нијанса, спојено. Исто <i>свећлосива, шамносива, ошвореноплава, зашвореноцрвена</i> .
загонетка, дат./лок. јд. загонетки и загонеци, ген. мн. загонетака	Дублетни облици датива/локатива јд. (са вршењем сибиларизације и губљењем суглсника или без тих промена). Погрешно је <i>зајонешка, зајонешци</i> .
задатак, задаци	У зависним падежима и вокативу је непостојано <i>а</i> , а у облицима множине долази до губљења суглсника Т (као <i>дохоци, завршеци, ошћаци</i> и сл.).
за инат	Одвојено, као и у <i>инатш</i> .
зам., скраћ. заменица	Малим словима са тачком на крају.
замагљење	Са јотовањем (не <i>замаїлење</i>), види <i>заїаљење, одељење</i> и сл.
замак, мн. замкови	У мн. се проширује основа (као <i>траг – трагови</i>)
за ме, за мном	Увек одвојено предлог + заменица, као <i>са мном</i> . Види и <i>нада мном, преда мном</i> .
залазак, заласци	Са непостојаним <i>а</i> , једначењем по звучности и сибиларизацијом.
замка, дат./лок. јд. замци	Са сибиларизацијом у дативу/локативу јд.
зао, комп. гори, најгори	Неправилна компарација (пример за суплетивизам), користи се друга основа за компаратив и суперлатив (као <i>добар – бољи – најбољи</i>).
заобљење	Са јотовањем (не <i>заоблење</i>), види <i>замаїлење, одељење</i> и сл.
запад и Запад	Малим почетним словом када се мисли на страну света, а великим ако је реч о земљама и народима (исто <i>исток/Исток, јуї/Јуї, север/Север</i>).
Западна Морава (река)	Геогр., велика почетна слова обеју речи. Друга реч је властита именица па је великим поч. словом.
Западно римско царство	Геогр., трочлани назив са великим поч. словом само прве речи (исто <i>Источно римско царство, Турска монархија</i> и сл.).
запаљење	Са јотовањем (не <i>заїалење</i>), види <i>одељење, иаљење</i> и сл.
затворено-: зашвореножуш	Нијанса боје, спојено. Види и <i>загасишо-, свећло-, ошворено-</i> .
заувек	Једна реч (сложеница) са прилошким значењем (време).
за узврат	Две речи иако је акценат на предлогу.
зачас	Једна реч (сложеница) са прилошким значењем (начин).
збрда-здола	Ово је полусложеница са прилошким значењем (начин) и пише се са цртицом (исто <i>навраш-нанос</i> и сл.).
здесна	Једна реч, често заједно са речју <i>налево</i> (<i>здесна налево и слева надесно</i>).
зејтин	Турска реч са Ј иако се оно не чује (погрешно <i>зеїшин</i>).
зелембаћ, не зеленбаћ	Врши се једначење суглсника по месту творбе (<i>зелен + -баћ > зелембаћ</i>).
зеленкастоплав	Нијанса, спојено. Исто <i>жућкашозелен</i> . Види и <i>зашворено-, ошворено-</i> .

Зеленортска острва	Вишечлани називи острва имају почетно велико слово, а реч <i>острво</i> пише се са малим <i>о</i> : исто <i>Карийска острва</i> , <i>Кајманска острва</i> и сл.
земља и Земља (планета)	Малим почетним словом у значењу „тло“, а великим у значењу „планета“. Велико почетно слово и у синтагмама <i>Земљина оса</i> , <i>Земљина површина</i> , <i>Земљин сателит</i> , <i>Земљина шежа</i> .
зечји и зечији	Као и већина придева од назива животиња (в. <i>јушчији/јушчији</i> , <i>козји/козији</i> , <i>џачји/џачији</i> итд.), дублет, а оба облика су равноправна.
Змај Јова, Змај-Јове Змај Јовина (Змај-Јовина) улица	Заједничка именица испред властите као део имена по правилу се пише одвојено, али може и с цртицом и великим словом јер је у питању надимак. У оба случаја друга реч је променљива, а може и прва (<i>Змај Јова</i> , <i>Змају Јови</i> итд.). Именица <i>улица</i> на крају обавезно малим поч. словом.
зоолошки врт и зоо-врт	Као две речи или, краће, као полусложеница. У оба случаја се чувају два <i>о</i> (од <i>зоо</i>).
Зорица, Зоричин	Властита именица, женско име, са палатализацијом у присвојном придеву (као <i>Милица</i> , <i>Миличин</i> и сл.).
Зубин Поток	Вишечлани назив неста са великим почетним словом обе речи.
И	
и. и И , скраћ. <i>исток</i>	Чешћа је скраћеница са великим словом И и треба је писати без тачке (исто у скраћ. <i>ЈИ</i> , <i>СИ</i> – <i>јуџоисток</i> и <i>североисток</i>).
иако	Без <i>Ј</i> иако се оно у говору чује.
Иберијско полуострво	Исто што и <i>Пиринејско полуострво</i> . Вишечлани геог. назив полуострва са великим почетним словом прве речи, а малим друге. Види <i>Балканско полуострво</i> .
Иван Грозни	Обе речи с великим поч. словом, придев као део имена.
игралиште, игралишни	У придеву долази до губљења сугласника <i>Т</i> из основе (не <i>иџралишћини</i>) ради лакшег изговора (као <i>џозоришће</i> , <i>џозоришни</i>).
игранка , дат./лок. јд. игранци	Са сибиларизацијом у дативу/локативу једине.
играчка , дат. јд. играчки , ген. мн. играчака	Без сибиларизације у дативу/лоактиву јд. и са непостојаним <i>а</i> у генитиву мн.
и др. , скраћ. <i>и групо/групи</i>	Одвојено са тачком.
из- : префикс у <i>истрчати</i> , <i>ишчујати</i> , <i>ишетати</i> , <i>иживети</i>	Додавањем префикса <i>из-</i> врши се неколико промена уколико основа на коју се он додаје почиње неким звучним или предњонепчаним сугласником, а може доћи и до губљења сугласника (<i>из-</i> + <i>ишћираши</i> > <i>ишћираши</i> > <i>ишћираши</i> > <i>ишћираши</i>). Исто са префиксима <i>раз-</i> , <i>без-</i> .
изблиза	Једна реч са прилошким значењем (начин).
извинити се, извинио се	Не <i>извиноу се</i> (од <i>извиниши</i> у зн. „савити се“).

изводилац, изводиоца, вок. јд. изводиоче, мн. изводиоци	Именица је на -лац, а погрешно је <i>изводиоц</i> . У зависним падежима (осим ген. мн.) је непостојано <i>а</i> и прелазак <i>л</i> у <i>о</i> (<i>изводилац, изводиоца</i>), а у вокативу и палатализација (<i>изводиоче</i>).
изврстан, изврсна	У женском и средњем роду у једнини и у облицима множине долази до губљења сугласника и непостојаног <i>а</i> (не <i>изврстина</i>).
издајица	Са <i>Ј</i> иако се у изговору не чује.
изљубити	Изостаје једначење сугласника по месту творбе јер би се нарушило значење речи (дијал. <i>ижљубиши</i>).
из почетка/испочетка	Одвојено: <i>починио из почетка</i> ; спојено: <i>испочетка</i> је лоше ишло (у значењу „испра“).
изузетак, изузетка, мн. изузеци	У зависним падежима и вокативу је непостојано <i>а</i> , а у облицима множине долази до губљења сугласника <i>Т</i> (као <i>дохоци, завршеци, ошпаици</i> и сл.).
икад	Једна реч са прилошким значењем (начин).
инација	Са једначењем по звучности и губљењем сугласника: <i>инаић + -џија > инаџија > инација</i> . Види <i>буреџија</i> и <i>сладолеџија</i> .
Индијанац, Индијанка	Народ, велико почетно слово. Без сибиларизације у дативу/локативу за ж. род <i>Индијанка</i> (не <i>Индијанци</i> , већ <i>Индијанки</i>).
Индијски океан	Геогр. велико почетно слово прве речи, а мало друге (исто реке, планине, мора и сл.).
Индоевропљани	Велико поч. слово, народ.
инжењер и инжињер, скраћ. инж.	Предност се даје првом облику, а скраћеница је <i>инж.</i> са тачком, а не <i>инї</i> .
инјекција, не ињекција	Реч страног порекла, нема јотовања (као <i>конјутација</i>). Јавља се и погрешно <i>инекција</i> .
и сл., скраћ. и слично	Одвојено са тачком.
исток и Исток	Малим почетним словом када се мисли на страну света, а великим ако је реч о земљама и народима (исто <i>запад/Запад, југ/Југ, север/Север</i>).
Источно римско царство	Геогр., трочлани назив са великим поч. словом само прве речи (исто <i>Западно римско царство, Турска монархија</i> и сл.).
Исус	Великим поч. словом (<i>Исус Христ</i>).
Италија, Италијан, Италијанка, италијански	Име државе и народа. У дативу/локативу нема сибиларизације у ж. роду <i>Италијанка</i> (не <i>Италијанци</i>). Придев је на -ски па се пише малим поч. словом.
и те какав	Три речи, исто <i>и те какво, и те какви</i> .
и т. сл., скраћ. и томе слично	Малим поч. словима са тачкама после <i>Т</i> и сл.
ишетати	Од <i>из + шетати</i> . Види префикс <i>из-</i> .
Ј	
ј. и Ј, скраћ. југ и јужни (друга)	Чешћа је скраћеница са великим словом <i>Ј</i> и треба је писати без тачке (исто у скраћ. <i>ЈИ, ЈЗ – југоисток и југозапад</i>).

јаблан (дрво), Јаблан (мушко име)	Заједничка (мало поч. слово) и властита (велико поч. слово) именица.
јабука , дат./лок. јд. јабуци Јабука (место)	Са сибиларизацијом у облицима датива и локатива јд. Назив места великим поч. словом.
Јадранско море	Само прва реч великим поч. словом (као називи океана, река, језера, планина и сл.).
јак, јачи, најјачи	Са јотовањем у облицима компаратива и суперлатива и удвојеним Ј које се не губи јер се њиме завршава префикс а почиње основа.
јаничар и јањичар (вок. јд. -ару, -аре)	Малим поч. словом, а оба облика су исправна. У вок. јд. и <i>јаничаре/јањичаре</i> и <i>јаничару/јањичару</i> .
јарац, јарца , вок. јд. јарче , мн. јарци и јарчеви , генитив мн. јараца и јарчева	Са непостојаним а у зависним падежима и вокативу, палатализацијом у вокативу јд. и дублетним облицима у мн. Великим поч. словом ако је знак у хороскопу.
јарко- : <i>јаркоцрвен</i>	Нијанса. Спојено, сложеница. Види и <i>шамно-</i> , <i>свећло-</i> , <i>зайворено-</i> , <i>ошворено-</i> .
јафа кекс	Дозвољено је без цртице иако је први део непроменљив.
јахати , не јашити	Правилно је <i>јахати</i> , <i>јашем</i> , <i>они јашу</i> , а не <i>јашићи</i> , <i>јашим</i> ... Исто и код изведених глагола: <i>сјахати</i> , <i>ојјахати</i> , <i>узјахати</i> .
јеванђеље (и еванђеље)	Малим поч. словом и дублет (са два решења). Исто и код именице (ј)еванђелиста. Код продева дублет – са Л и Љ: <i>(ј)еванђељски/ (ј)еванђелски</i> .
једанпут , не једампут	Изостаје једначење суглсника по месту творбе јер је ово сложеница.
једнина , скраћ. јд. и јдн.	Иако се у школској пракси користи и <i>скраћ. јед.</i> , треба је избегавати јер није у складу с нормом.
је ли и је л`	У оба случаја одвојено, а у скраћеном облику с обавезним апострофом. Облик <i>јелше</i> је изузетак јер је једна реч без апострофа.
Јелица , Јеличин	Властита именица, женско име, са палатализацијом у присвојном придеву (као <i>Милица</i> , <i>Миличин</i> и сл.).
јефтин , не јевтин	Као и именица <i>јефшиноћа</i> , само је прид. <i>јефшин</i> исправан (као и <i>асфалт</i> , а не <i>асвалт</i>).
ји. и ЈИ , скраћ. <i>јуџоисток</i>	Чешћа је скраћеница написана великим словима (верзалом) и то без тачке на крају (за разлику од прве).
Јован Крститељ	Име свеца, обе речи вел. поч. словом (али не <i>свѣѣи Јован</i> – светац).
Јовањдан и Јовандан	Назив празника. Оба облика су исправна.
Јонско море	Назив мора са малим поч. словом друге речи.
југ (стр. света) и Југ (земље и народи)	Стране света малим поч. словом, а када се мисли на народе и земље, великим поч. словом (види <i>зайаг/Зайаг</i> , <i>исток/Исток</i> , <i>север/Север</i>).
југозапад , југоисток	Малим поч. словом као страна света.
Јужна Морава	Иако је назив реке, пошто је друга реч властита, обе речи имају поч. велико слово.
Јужни пол	Геогр., са великим поч. словом прве речи док је друга са малим.

Јужни Словени, јужнословенски	Двочлани назив народа са оба велика поч. слова, док је придев малим поч. словом и као сложеница (једна реч).
јул и јули	Исправна су оба облика, а предност се даје првом.
јун и јуни	Исправна су оба облика, а предност се даје првом.
јуниор, јуниорка, дат./лок. јд. јуниорки	У дативу и локативу јд. нема сибиларизације као и код житељки градова и села и припадница народа (<i>Београђанка – Београђанки</i>).
Јупитер	Планета, велико почетно слово.
К	
к и ка	Предлог са неп. <i>а</i> . Погрешно је писати апостроф у краћем облику: не <i>к`</i> јер се непостојано <i>а</i> не бележи апострофом. Исто је са предлогом <i>с</i> – <i>са</i> .
кад и када, (кад(а) било, кад-тад	<i>Кад</i> и <i>када</i> са покретним вокалом. Решења су равноправна, а покретни вокали могу бити и Е, У: у <i>српском/српскоме, њрошњив/њрошњиву</i> и сл. Не мешати са непостојаним <i>а</i> у предлозима <i>с/са, к/ка</i> и краћим облицима <i>нек</i> (од <i>нека</i>). Ни у једном случају се не ставља апостроф.
кадгод и кад год	<i>Кадгод</i> (= <i>јонекад</i>). Исто <i>какавиод</i> (= <i>некакав</i>), <i>идејод</i> (= <i>нејге</i>). <i>Кад год</i> (= <i>сваки њуш кад</i>), одвојено и у <i>куд год</i> (= <i>ма куда</i> , али <i>кудгод</i> = <i>некуда</i>).
казаљка, дат./лок. јд. казаљци, и сказаљка	Са сибиларизацијом у дативу у локативу јд. (не <i>казаљки</i>). Прихвата се и облик <i>сказаљка/сказаљци</i> , али се предност даје облику без С (<i>казаљка</i>).
каиш	Турцизам, без Ј – погрешно је <i>кајш</i> .
какао, какаоа	Падежни наставци се додају на неокрњену основу јер је реч страног порекла па би доследно прилагођавање нашој промени замаглило препознатљивост речи: <i>не какао, од кака, каку</i> итд.
каменорезац, каменоресца, каменорешчев	У зависним падежима и вокативу јд. и свим падежима мн. осим у генитиву (<i>каменорезаца</i>) због непостојања <i>а</i> долази до једначења сугласника по звучности. У облику прис. придева више гласовних промена (5) од којих су важније једначење сугласника по звучности и по месту творбе: не <i>каменорезчев – каменошесчев</i> . Исто је и са прис. придевом <i>сџаклорешчев</i> .
Калемегдан	Великим поч. словом и кад је вишечлани назив са придевом на првом месту: <i>Калимејданска шврђава</i> (назив тврђаве).
камион	Иако се у изговору чује Ј (<i>камијон</i>) оно се не пише (као и <i>авион</i>).
као бајаги	Устаљени израз, као две речи и дублетним ликом <i>ко бајаји</i> (у речи <i>ко</i> нема апострофа, већ се изостанак слова А бележи дужином изнад О).
каратиста, каратисткиња	Исправно је и <i>караџистџи</i> (мање заступљено у пракси). Код ж. рода чува се Т из основе, као и у речима <i>акџивистџикиња, сџорџистџикиња</i> и сл. Погрешно је <i>караџисткиња</i> .
карика, дат. карици	Са сибиларизацијом у дативу и локативу једине (не <i>карики</i>).

Карло Велики	Придеви, именице и бројеви као делови имена владара и других истакнутих појединаца пишу се великим почетним словом: <i>Пешар Први, Коча Кайетан, Пиџин Мали, Карло Ђелави</i> .
Каспијско море	Само прва реч великим поч. словом (као називи океана, река, језера, планина и сл.).
кацига , дат./лок. јд. кациги	Нема сибиларизације ($i > z$) јер би реч постала непрепознатљива (не <i>кацизи</i>)
квочка , дат./лок. јд. квочки , ген. мн. квочака	У облицима датива и локатива изостаје сибиларизација (не <i>квочици</i>) јер су сугласници Ч и Ц сродни (као код тачка, мачка). У облику генитива множине а је непостојано: <i>квочАка</i> .
кг и кг (ознака за килограм)	Мерне јединице, иако међународне, могу се писати и ћирилицом, али у наставним предметима попут математике, физике, хемије и сл. то треба избегавати. На крају нема тачке (као <i>грам – i/g, метар – м/m, л/l</i>).
кекс , мн. кексови	У облицима множине шири се основа речи: <i>кекс + -ов- + и</i> (наставак за ном. мн.).
километар-два	Апроксимативни израз којим се изражава нека оквирна мера, као полусложеница. Исто <i>дан-два, метар-два, минути-два</i> итд.
киоск , мн. киосци	У облицима множине са сибиларизацијом.
кир Јања, кир Јањин	Без цртице у свим падежима и код прис. придева после непроменљиве титуле, надимка, назива сродства и сл.
кљешта	<i>Кљешта</i> је екавски облик, док је ијекавски <i>клијешта</i> . У пракси се јавља облик <i>кљешта</i> који је погрешан. Исто <i>блесак/блеснути/блешта-ти</i> (ијек. <i>блијесак/бљесак</i>), <i>жлеб</i> (ијек. <i>жлијѐб</i> , погрешно <i>жљѐб</i>), <i>тнездо</i> (ијек. <i>тњијездо</i> , погрешно <i>тњездо</i>), <i>железо</i> (<i>железничар</i> , ијек. <i>жељезо, жељезничар</i>).
клизаљка, клизаљци	У дативу и локативу јд. са сибиларизацијом, а у генитиву мн. без (многи клизаљки).
клизачица, клизачицин	Нема палатализације у присвојном придеву јер би она довела до додора два иста слога (чи-чи), па би један могао да се изгуби. Исто и у речима <i>васијџачица, ђевачица, сјремачица</i> .
кнегиња	Не <i>књеиња</i> . <i>Кнез</i> и <i>књаз</i> су равноправни. Ово су титуле, па их треба писати малим почетним словом.
кнез Лазар, кнез Михаило	Титуле владара малим поч. словом.
Кнез Михаилова улица и Кнез-Михаилова улица	Заједничка именица испред придева изведеног од властите именице као део имена по правилу се пише одвојено, али може и с цртицом и великим словом јер је у питању назив улице. У оба случаја друга реч је променљива. Именица <i>улица</i> на крају обавезно малим поч. словом.
књ. , скраћ. <i>књиа</i>	Скраћеница малим словима са два прва слова речи <i>књиа</i> и обавезном тачком на крају.
књига , дат./лок. јд. књизи , дем. књжица	У дативу и локативу јд. са сибиларизацијом (не <i>књиџи</i>). У деминутиву палатализација (<i>књиџица > књжица</i>). У деминутиву нема два решења као код <i>ноџица/ножица, руџица/ручица</i> јер нема хипокористике.
козји и козији	Као и већина придева од назива животиња (в. <i>џуџиџи/џуџиџи, зџиџи/зџиџи, џачџи/џачиџи</i> итд.), дублет, а оба облика су равноправна.

„кока-кола” (пиће)	Наводници нису обавезни, али обавезно малим словима (а назив предузећа великим и то обе речи: „Кока-Кола”).
кокер шпанијел	Две речи, малим почетним словом, врста пса. Види и <i>немачки овчар</i> , <i>њуфаундлендер</i> , <i>сејтер</i> .
кокошји и кокошији	Као и већина придева од назива животиња (в. <i>гушчији/гушчији</i> , <i>зецји/зецјији</i> , <i>козји/козији</i> , <i>пачји/пачији</i> итд.), дублет, а оба облика су равноправна.
Коларчев народни универзитет	Вишечлани називи инситутција, предузећа, спортских колектива и сл. имају велико почетно слово само прве речи, док су код осталих речи она мала (уколико нису властита имена).
Колубарска битка	Вишечлани назив историјског догађаја, само прва реч има велико поч. слово. Исто називи ратова, бојева, мирова и сл.
комп., скраћ. <i>компаратив</i>	Скраћеница малим словима (тзв. курентна скраћеница) са обавезном тачком на крају. За скраћеницу су узета прва четири слова до првог следећег самогласника.
конјугација	Као и <i>инјекција</i> , не долази до стапања Н и Ј у Њ (погрешно је <i>инјекција</i> , <i>коњугација</i>).
коска, дат./лок. једнине коски и косци , дем. кошчица	Дублетни облици за датив и локатив једнине, а предност се даје првом (у којем нема сибиларизације). У деминутиву две гласовне промене – палатализација и једначење сугласника по месту творбе: <i>коскица</i> > <i>косчица</i> > <i>кошчица</i> .
Косово поље	Геог. назив са малим почетним словом друге речи (као и геог. називи брда, планина, река, језера, мора и сл.).
Косово Поље (насеље)	Вишечлани називи држава, градова и села имају почетно слово сваке речи.
Косовска битка	Вишечлани назив историјског догађаја, само прва реч има велико поч. слово. Исто називи ратова, бојева, мирова и сл.
Косовски бој	
коцка, дат./лок. јд. коцки , ген. мн. коцака , дем. коцкица	Нема сибиларизације у облицима датива и локатива јд. јер би реч постала непрепознатљива (нарушило би се значење речи: не <i>коцки</i> > <i>коцци</i> > <i>коци</i>). У облику генитива мн. обавезно је непостојано <i>а</i> : много <i>коцАка</i> .
краљ (титула), прис. прид. краљев	Малим почетним словом. Прис. придев малим поч. словом и са преласком О у Е (<i>краљов</i> > <i>краљев</i>), као у <i>Ђорђево</i> и сл.
Краљевић Марко	Придеви, именице и бројеви као делови имена владара и других истакнутих појединаца пишу се великим почетним словом: <i>Петар Први</i> , <i>Коча Капетан</i> , <i>Пићин Мали</i> , <i>Карло Белава</i> .
краљица, краљичин	У присвојним придевима изведеним од именица на <i>-ица</i> долази до палатализације (<i>учишћељица</i> – <i>учишћељичин</i>) уколико испред тог суфикса није предњонепчани сугласник Ч као у <i>васишћачица</i> , <i>васлачица</i> , <i>павачица</i> , <i>спремачица</i> (<i>васишћачичин</i> , <i>васлачичин</i> , <i>павачичин</i> , <i>спремачичин</i>). Види и властита имена <i>Зорица</i> , <i>Милица</i> и сл.
кремпита	Једна реч (сложеница): <i>крем</i> + <i>ишица</i> . Исто <i>шампийица</i> , <i>шамролна</i> , <i>ролвршила</i>).
креп-папир	Као полусложеница са цртицом.

крушка , дат./лок. јд. крушци , ген. мн. крушака	У дативу и локативу јд. врши се сибиларизација (не <i>крушки</i>), док се у генитиву мн. јавља непостојано <i>а</i> (<i>крушАка</i> , не <i>крушки</i>).
кћи и кћер ; кћерка и ћерка (дат./лок. јд. кћерки и кћерци , ген. мн. кћерки), прис. прид. кћеркин	<i>Кћи</i> боље, <i>кћер</i> не користити у номинативу. Номинатив: <i>Моја кћи је дошла</i> . Акузатив: <i>Посетили су њвоју кћер</i> . Предност се даје речи <i>кћерка</i> , али ни <i>ћерка</i> није погрешно. У дативу и локативу дублет – са сибиларизацијом ((<i>к</i>) <i>ћерци</i>) и без ње ((<i>к</i>) <i>ћерки</i> – боље). У присвојном придеву нема сибиларизације (не (<i>к</i>) <i>ћеркин</i>).
Кулин бан	Без цртице и са малим поч. словом речи <i>бан</i> (титула). И у промени цртица није потребна: од <i>Кулин бана</i> , <i>Кулин бану</i> итд.
кума : кума Маја ген. јд.: 1) кума Маје или 2) кума- Маје или 3) куме Маје	Три решења: 1. са непромењеном именицом <i>кума</i> и без цртице и у номинативу и у осталим падежима (<i>кума Маја</i> , <i>кума Маје...</i>); 2. са променљивом именицом <i>кума</i> и без цртице у свим падежима (<i>кума Маја</i> ,
кумица , кумичин	Од именице <i>кумица</i> изводи се присвојни придев са палатализацијом (<i>кумицин</i> > <i>кумичин</i>). Исто <i>учишљеичин</i> , <i>ллумичин</i> и сл.
Кумова слама	Исто што и <i>Млечни џуш</i> – назив галаксије са великим почетним словом прве речи и малим друге.
Л	
л и l , скраћеница за <i>литар</i>	Мерне јединице, иако међународне, могу се писати и ћирилицом, али у наставним предметима попут математике, физике, хемије и сл. то треба избегавати. На крају нема тачке (као <i>грам</i> – <i>г/g</i> , <i>метар</i> – <i>м/m</i> , <i>килограм</i> – <i>кi/kg</i>).
л. , скраћ. <i>лице</i> (у граматичи) и <i>лист</i>	Скраћеница која се употребљава уместо речи <i>лице</i> и <i>лист</i> са обавезном тачком.
лав , лављи	Придев са јотовањем (као <i>крављи</i>).
ластаница , ластаничји и ластаничији	Као и већина придева од назива животиња (в. <i>јушчији/јушчији</i> , <i>зечији/зечији</i> , <i>козји/козији</i> , <i>пачји/пачији</i> итд.), дублет, а оба облика су равноправна.
лево-десно	Ово је полусложеница са прилошким (просторним) значењем и пише се са цртицом (исто <i>горе-доле</i> , <i>најпред-назад</i> и сл.).
лежаљка , дат./лок. јд. лежаљци	У дативу и локативу јд. врши се сибиларизација (не <i>лежаљки</i>).
лекар , вок. јд. лекару/лекаре , прис. прид. лекаров/лекарев	Као дублет (два решења) у облику вокатива јд. = наставци -у и -е. Дублет и као прис. придев са другим обликом у којем је дошло до промене О у Е (као и <i>краљев</i> , <i>царев</i>).
леп , комп. лепши	Наставак за грађење је -ши (-ша, -ше), као и код компаратива лакши и <i>мекши</i> . Не мешати овај наставак са наставком -ји који изазива јотовање у <i>висок</i> – <i>виши</i> (< <i>висји</i>) и <i>шиши</i> (< <i>шихји</i>).
лепа ката (цвеће)	Назив биљке, обавезно малим поч. словом. Наводници нису обавезни.
Лесковац , Лесковчанин , Лесковчанка , дат./лок. јд. Лесковчанки	Називи становника великим поч. словом и са палатализацијом (као нпр. <i>Младеновчанин</i>), а у називу за становницу не долази до сибиларизације (не <i>Лесковчанци</i>).
летелица	Боље него <i>летилица</i> .

ли (речца), одвојено: да ли, је ли, ко ли, да л` , је л` ; спојено: а камоли, неголи, јелте	Речца ли одвојено и са глаголима (<i>знаш ли, хоћеш ли</i>). <i>Јелте</i> је узречица (<i>Ви сте, јелте, доктор?</i>) и пише се као једна реч и не треба је мешати са глаголом <i>је</i> (3. лице јд. презента од <i>бити</i>) и речце <i>ли</i> у 3. лицу јд. перфекта: <i>Је ли (је л`) стигао?</i>
лига, дат. јд. лиги	За разлику од речи <i>шуџа</i> (<i>шузи</i>), овде нема сибиларизације у облицима датива и локатива једнине (не <i>лиџа</i> – <i>лизи</i>).
лисица, лисичин, лисичји и лисичији	У присвојном придеву са палатализацијом (као и код прис. прид. изведених од властитих имена типа <i>Милица</i> – <i>Миличин</i>). Као и већина придева од назива животиња (в. <i>ћушчији/ћушчији, зечји/зечији, козји/козији, ћачји/ћачији</i> итд.), дублет, а оба облика су равноправна.
литар	Као именица мушког рода (<i>Куйио сам ћири лићира сока.</i>). Боље него <i>лићира</i> (ж. род: <i>Куйио сам ћири лићире сока.</i>).
лото, лота, на лоту	Мало почетно слово. У пракси дублет (<i>лоћо, лоћоа/лоћа, лоћоу/лоћу</i>). Други облик правилнији. Погрешно и <i>ЛОТО, ЛОТО-а, ЛОТО-у...</i>
Лука, дат. јд. Луки	Двосложна властита именица и нема сибиларизације јер би се променило или замагљило значење речи (као код <i>Заџа</i> – <i>Заћи</i>). Изузетак <i>јеванђеље по Луци</i> .
лутка, дат./лок. јд. лутки , ген. мн. лутака	У облицима датива и локатива јд. изостаје сибиларизација (не <i>лућки</i>) јер би сродност зубног сугласника Т и зубног сугласника Ц довела до губљења првог (као у <i>наићици</i> > <i>наици</i>). У облику генитива множине а је непостојано: <i>лућАка</i> .
Љ	
Љермонтов, Љермонтовљев	У грађењу присвојних придева изведених од именица са значењем презимена која се завршавају на -ов користи се суфикс -љев (од <i>јов</i> > <i>јев</i> > <i>љев</i>). Исто и код прис. прид. <i>синовљев, браћовљев</i> .
љиљан (цвет)	Назив биљке, обавезно малим поч. словом: <i>мајчина душица, бела рага, ћурћевак</i> .
љубак, љупка, љупко	Са непостојаним а и једначењем по звучности у промени и у облицима женског (<i>љуйка жена</i>) и средњег рода (<i>љуйко дете</i>) у једнини у сва три рода у множини (<i>љуйки људи</i>)
љубитељка, дат./лок. јд. љубитељки	У облицима датива и локатива једнине изостаје сибиларизација (не <i>љубићељци</i>).
љубица, љубичица (цвет)	Назив биљке, обавезно малим поч. словом.
Љубица, Љубичин	Властита именица, женско име, са палатализацијом у присвојном придеву (као <i>Милица, Миличин</i> и сл.).
љубичастоцрвен	Сложеница. Са цртицом када се наглашава двобојност: <i>љубичастио-црвен</i> = са две боје: и <i>љубичасти</i> и <i>црвен</i>).
људски	Примењено правило да се звучни Д и Ћ не једначе по звучности када се нађу испред С и Ш. Исто <i>ћредседник, одусућиво, ћредшколски, ћодшићаји</i> и сл.
љуљашка, љуљашци	Са сибиларизацијом у облицима датива и локатива једнине (к > ц).
љуска, љусци	Са сибиларизацијом у облицима датива и локатива једнине (к > ц).
љут, љући, најљући	Са јотовањем у компарацији. Не <i>љућији</i> .

М	
м, т , скраћ. <i>метар</i>	Мерне јединице, иако међународне, могу се писати и ћирилицом, али у наставним предметима попут математике, физике, хемије и сл. то треба избегавати. На крају нема тачке (као <i>ірам</i> – <i>і/g</i> , <i>литар</i> – <i>л/l м/т</i> , <i>кi/kg</i>).
м. или м , скраћ. <i>мушки (род)</i>	Скраћеница са два решења од којих је чешће прво поготово заједно са р. од именице род: м. р.
мајица	Иако се у говору не чује самогласник И јер је сродан сонанту Ј поред којег стоји, треба га писати (не <i>мајца</i>).
Мала госпојина (празник)	Вишечлани називи празника (и државних и верских) имају велико почетно слово само прве речи, док су почетна слова осталих речи мала (уколико нису властита имена): <i>Нова година</i> , <i>Дан армије</i> , <i>Први мај</i> и сл.
Мала кола (сазвежђе)	Вишечлани назив сазвежђа са великим почетним словом прве речи, а малим друге (као планине, мора, реке, језера, океани и сл.).
ма ко, ма који, ма колико	Одвојено (две речи). Везник <i>ма</i> са општим заменицама и прилозима: <i>ко, што, који, какав, кад(а), где</i> у значењу „макар, било“.
мало-помало	Ово је полусложеница са прилошким значењем и пише се са цртицом (исто <i>данас-сушра</i> , <i>дан-данас</i> , <i>више-мање</i> и сл.).
малопре	Као непроменљиве синонимне сложенице – прилози.
малочас	
малтене	
малчице и малкице	Дублет: два решења, равноправна, са палатализацијом (<i>малчице</i>) и без ње (<i>малкице</i>).
мање-више	Ово је полусложеница са прилошким (количинским) значењем и пише се са цртицом (исто <i>горе-доле</i> , <i>лево-десно</i> и сл.).
Маричка битка	Вишечлани назив историјског догађаја, само прва реч има велико поч. слово. Исто називи ратова, бојева, мирова и сл.
марка , дат./лок. јд. марки	У дативу и локативу јд. изостаје сибиларизација (не <i>марци</i>).
Марс, Марсовац	Назив планете са великим почетним словом. Исто и „становник“ те планете.
маршрута	Једна реч, сложеница страног порекла.
маска , дат./лок. јд. масци и маски	Дублет у дативу и локативу јд.: са сибиларизацијом (<i>маски > масци</i>) и без (<i>маски</i>). Ни једном решењу се не даје предност. У генитиву мн. <i>маски (много маски)</i> .
маскенбал	Изостаје једначење сугласника по месту творбе (не <i>маскембал</i>) јер је сложеница страног порекла.
мастан, масна, масно	У промени овог придева у мушком роду и у свим облицима женског и средњег рода оба броја (и јд. и мн.) имамо непостојано <i>а</i> и губљење сугласника: <i>масџан</i> , <i>масна/масноја</i> , <i>масну/масном</i> ; ж. р. <i>масна</i> , <i>јен. масне...</i>

Матица српска , скраћ. МС	Вишечлани називи институција, предузећа, спортских колектива и сл. имају велико почетно слово само прве речи, док су код осталих речи она мала (уколико нису властита имена). Скраћеница је великим словима (прво слово обе речи), тзв. верзална скраћеница, а тачке изостају.
мачји и мачији	Као и већина придева од назива животиња (в. <i>јушчији/јушчији, зецији/зецији, козји/козији, пачји/пачији</i> итд.), дублет, а оба облика су равноправна.
мачка , дат./лок. јд. мачки , дем. мачкица	Нема сибиларизације у облицима датива/локатива једнине (не <i>мачци</i>). Такође, до промене неће доћи ни у деминутиву (<i>мачкица</i>).
медвед (Велики медвед , Мали медвед)	У вишечланим називима сазвежђа малим почетним словом као друга реч (прва великим).
мерцедес (аутомобил)	Марке аутомобила (али и других производа – цигарета, пића, прехранбених артикала и сл.) малим почетним словом, а наводници нису обавезни. Тако се разликују марке од назива фабрика: („ <i>ојел</i> “) (аутомобил) : („ <i>ојел</i> “) (фабрика).
месец и Месец (небеско тело), Месечев	Великим поч. словом када се мисли на Земљин природни сателит (као небеско тело, астрономски), а малим у другом контексту и ако се мисли на сателит било које планете па може и у множини (<i>Јулијерови месеци</i>). По истом правилу и у вези са присвојним придевом: великим поч. словом ако је у вези са Земљиним сателитом, а малим у осталим случајевима.
Месечева мена	Великим почетним словом прве речи ако се мисли на Земљин месец. Друга реч малим поч. словом (заједничка именица) = <i>млаги Месец</i> .
метак , мн. меци	Номинатив множине је <i>меци</i> (не <i>мешкови</i>) са више гласовних промена: непостојаним <i>а</i> , сибиларизацијом и губљењем сугласника (<i>мешаки > мешки > мешци > меци</i>).
Мехмед Освајач	Придеви, именице и бројеви као делови имена владара и других истакнутих појединаца пишу се великим почетним словом: <i>Пешар Први, Коча Кајешан, Пијин Мали, Карло Белава</i> .
мечка , дат./лок. мечки	Нема сибиларизације у облицима датива/локатива једнине (не <i>мечци</i>). Такође, до промене неће доћи ни у деминутиву (<i>мечкица</i>). Исто <i>мачка</i> .
Микица, Микичин	Властита именица, мушко име, са палатализацијом у присвојном придеву (као <i>Владица, Владичин</i> и сл.).
Миле, Милета, Милету и Миле, Мила, Милу	Дублетна промена, са проширеном и непроширеном основом. Види <i>Раге</i> .
милионер	Иако се изговара, сонант Ј се не пише. Исто <i>милионерски, милионићи, мулћимилионер</i>).
милионити	Редни број (види <i>стоћи, хиљадићи</i>). Исто <i>милијардићи</i> .
Милица, Миличин	Властита именица, женско име, са палатализацијом у присвојном придеву (као <i>Зорица, Зоричин</i> и сл.).
мини (одвојено) <i>мини сукња</i> и са цртицом <i>мини-лића</i>	Латински префикс као самостална реч уз речи у вези с модом и одећом: <i>мини сукња, мини мода</i> , а са цртицом остало: <i>мини-толф, мини-вал, мини-маркећ</i> и сл.

министарка , дат./лок. јд. министарки	У дативу и локативу јд. изостаје сибиларизација (не <i>министарци</i>). Исто и код осталих занимања која обављају жене (нпр. <i>докторка</i> , <i>професорка</i> и сл.).
мислилац (не <i>мислиоц</i>), мислиоца , вок. мислиоце , мн. мислиоци	Именица је на <i>-лац</i> (не <i>-оц</i> , што је честа грешка). У осталим падежима долази до преласка л у о и непостојаног а (осим у ген. мн. – <i>мислилаца</i>).
Мишарска битка	Вишечлани назив историјског догађаја, само прва реч има велико поч. слово. Исто називи ратова, бојева, мирова и сл.
Млетачка република	Незваничан назив земље – град –република Венеција, па је зато само прво слово прве речи велико. Не мешати са нпр. <i>Чешка Република</i> (званичан назив земље – обе речи са великим почетним словом).
Млечни пут	Вишечлани назив галаксије (= <i>Кумова слама</i>), велико почетно слово само прве речи.
мњење	Изведена именица од глагола <i>мниџи</i> , боље него <i>мнење</i> (од глагола <i>мнеџи</i>).
Мокра гора	Геог. вишечлани назив са малим почетним словом друге речи (као називи брда, планина, река, језера, мора, океана).
морати	Није безличан (не <i>Ми мора да урадимо...</i>), већ има лица: <i>морам</i> , <i>мораш</i> , <i>мора</i> , <i>морамо</i> , <i>мораше</i> , <i>морају</i> и са конструкцијом <i>да + њрезенџи</i> . Дакле: <i>Ми морамо да урадимо...</i> Само је глагол <i>џребаџи</i> безличан са овом конструкцијом (види тај глагол).
мотка , дат./лок. јд. мотки , ген. мн. мотака и мотки	У дативу и локативу јд. изостаје сибиларизација (не <i>моџици</i>) јер би она довела до губљења сугласника Т (као <i>наџиџици</i> > <i>наџици</i>). У облику генитива мн. дублет – са непостојаним а (<i>моџака</i>) и без (<i>моџки</i>).
мотоцикл , мотоциклиста	Иако је често у пракси, погрешно је <i>моџорцикл</i> , <i>моџорциклиста</i> .
мр , скраћ. <i>маџистар</i>	Малим словима без тачке јер су узети прво и последње слово (исто <i>доктор – др</i>).
муслиман	Малим почетним словом јер је назив припадника одређене вере (исто <i>хришћанин</i> , а у оквиру хришћанства <i>џравославац</i> , <i>каџолик</i> . Исто <i>будиста</i> и сл.
Н	
набоље (прил.), супротно нагоре	Једна реч, сложеница (предлог + прилог), нпр.: <i>Кренуло је набоље/нагоре</i> .
навече (прил.)	Једна реч, сложеница (предлог + именица), нпр.: <i>Дођи навече</i> .
навише (прил.), супротно наниже	Једна реч, сложеница (предлог + прилог), нпр.: <i>Лифџи иде навише/наниже</i> .
наврат-нанос	Ово је полусложеница са прилошким значењем (начин) и пише се са цртицом (исто <i>збрда-здола</i> и сл.).
наглас (прил.)	Једна реч, сложеница (предлог + именица), нпр.: <i>Не чиџај наглас!</i>
нагоре (прил.), супротно набоље	Једна реч, сложеница. Види <i>набоље</i> .
нада мном	Две речи: предлог <i>над</i> са покретним вокалом и инстр. заменице <i>ја</i> (<i>мном</i>). Исто и са предлозима <i>са</i> (<i>са мном</i>), <i>џред</i> (<i>џреда мном</i>), <i>за</i> (<i>за мном</i>).

надвоје (прил.)	Једна реч, сложеница (предлог + зб. број) у значењу „на два дела“.
надомак (пред.)	Једна реч, сложеница (предлог + именица), предлог са генитивом и дативом у значењу „близу, у близини“.
надохват	Једна реч, сложеница (предлог + именица), предлог са генитивом у значењу „близу, у близини“. Често с именицом <i>рука</i> у устаљеном изразу „на дохват руке“.
нажалост , али на жалост свих нас	Речца, једна реч, сложеница (предлог на + именица <i>жалост</i>). У писању се одваја запетама: <i>Они су, нажалост, ошћућовали</i> . У конструкцији са предлогом на и додатком у генитиву пише се одвојено: <i>Ошћућовали су на жалост свих нас</i> . Исто: <i>На нашу жалост, ошћућовали су</i> .
на здравље	Узвик, две речи. Исто и у <i>здравље</i> .
наиме	Речца, једна реч, сложеница (предлог на + именица име) у значењу „то јест, дакле“. У писању се одваја запетама: <i>Имамо, наиме, само једно слободно место</i> .
најјачи (са два ј): најједноставнији, најјефтинији, најјаснији	Удвајамо сонант Ј јер се префикс <i>нај-</i> додаје на придев који почиње тим сонантом. Дакле, нема губљења једног сонанта Ј. Исто и код прилога <i>најједноставније, најјефтиније</i> (не <i>најјевтиније!</i>), <i>најјасније</i> и сл.
налево (прилог)	Једна реч, често заједно са речју <i>здесна</i> (<i>здесна налево</i> и <i>слева на десно</i>).
напамет (прил.), али пасти на памет	Као прилог једна реч (сложеница), нпр. <i>Научиће ђесму напамет</i> . Са глаголом <i>џасати</i> као устаљени израз одвојено: <i>Та идеја џала ми је на џамет сасвим случајно</i> .
напитак, напитка, мн. напици	Са непостојаним <i>а</i> у промени и са губљењем сугласника у облицима множине (не <i>наџиџици</i>).
напред-назад	Ово је полусложеница са прилошким (просторним) значењем и пише се са цртицом (исто <i>џоре-доле, лево-десно</i> и сл.).
наручилац, наручиоца, мн. наручиоци	Именица је на <i>-лац</i> (не <i>-оц</i> , што је честа грешка). У осталим падежима долази до преласка <i>л</i> у <i>о</i> и непостојаног <i>а</i> (осим у ген. мн. – <i>наручилаца</i>).
наруцба, наруцбеница	Са једначењем сугласника по звучности (<i>наруч</i> + <i>-ба/-беница</i>). Исто <i>џоруцба/џоруцбеница</i> . У основи <i>наруч-</i> извршена је палатализација (<i>нарук-</i> > <i>наруч-</i>). У генитиву мн. дублет много <i>наруцаба</i> (са неп. <i>а</i>) и <i>наруцби</i> .
насупротив	Једна реч (сложеница) и као прилог (<i>Шоље су сџајале џоред џањира, а салвеште насуйроџ</i> .) и као предлог (<i>Он седе насуйроџ шеби</i> .) и као речца (<i>Ја, насуйроџ, џо научих</i> .).
натчовек	Са једначењем сугласника по звучности (<i>над</i> – <i>наџ</i>).
н. е., скраћ. нове ере	Скраћеница малим почетним словима (тзв. курентна скраћеница), са обавезном тачком после оба слова. Исто <i>џ. н. е</i> . У писању је обавезан размак после сваког слова са тачком: не <i>н.е./џ.н.е</i> .
не (речца)	Одвојено са глаголима (<i>не умем, не бих</i>), осим <i>неђу, нисам, немој, немам</i> ; спојено са именицама, придевима, прилозима (<i>незнање, неџо-знаџ</i>).
неголи	Као једна реч, везник (настао срастањем са везником <i>неџо</i>). Исто су настали везници <i>али</i> (везник <i>а</i> + речца <i>ли</i>), или (вез. <i>и</i> + речца <i>ли</i>) итд.

недостатак, недостатка, мн. недостаци	Са непостојаним <i>а</i> у промени и са губљењем сугласника у облицима множине (не <i>недостайици</i>).
незапослен	Исправан је, али редак у пракси и облик <i>незайошљен</i> , па тако и именица <i>незайошљености</i> (као и <i>незайослености</i>).
Немачка, немачки	Властита именица настала поименичавањем (од придева). Придев на <i>-ски</i> малим почетним словом.
немачки овчар	Малим поч. словом, врста пса. Види и <i>кокер шпанијел</i> , <i>њуфаундлендер</i> , <i>сетер</i> .
непристрастан, непристрасна	У промени овог придева у мушком роду и у свим облицима женског и средњег рода оба броја (и јд. и мн.) имамо непостојано <i>а</i> и губљење сугласника: <i>нейрисџрасџан</i> , <i>нейрисџрана</i> / <i>нейрисџрасноја</i> , <i>нейрисџрасну</i> / <i>нейрисџрасном</i> ; ж. р. <i>нейрисџрасна</i> , ген. <i>нейрисџрасне</i> ... Исто <i>болесџан</i> / <i>болесна</i> , <i>масџан</i> / <i>масна</i> , <i>џосџан</i> / <i>џосна</i> .
неретко (прил.)	Као једна реч, сложеница са прилошким значењем (начин).
ниједанпут (не ниједампут)	Неће доћи до једначења сугласника по месту творбе – као и у речи <i>једнаниџи</i> , јер су сложенице у питању.
Ниш, Нишлија, Нишлијка	Називи становника великим поч. словом, а у називу становнице треба писати <i>Ј</i> иако се у пракси оно често губи (не <i>Нишлика</i>).
Нова Варош	Вишечлани назив града, са великим поч. словом обеју речи.
Нови Београд, Новобеограђанин, Новобеограђанка , дат./лок. јд. Новобеограђанки	Изведени суфиксима <i>-(j)анин</i> и <i>-(j)анка</i> са јотовањем последњег гласа у основи (Д) и без сибиларизације у називу за становницу (као код свих назива на <i>-ка</i> у дативу/локативу јд.).
Нови Сад, Новосађанин, Новосађанка , дат. јд. Новосађанки	Изведени суфиксима <i>-(j)анин</i> и <i>-(j)анка</i> са јотовањем последњег гласа у основи (Д) и без сибиларизације у називу за становницу (као код свих назива на <i>-ка</i> у дативу/локативу јд.).
Новица, Новичин	Властита именица, мушко име, са палатализацијом у присвојном придеву (као <i>Влађица</i> , <i>Влађичин</i> и сл.).
нога , дат./лок. јд. нози , дем. ножица	У дативу и локативу јд. долази до сибиларизације (<i>ī > з</i> : <i>нози</i>), а у диминутиву до палатализације (<i>ī > ж</i> : <i>ножица</i>). Као хипокористика, без палатализације: <i>ногица</i> (исто <i>рука</i> – <i>рукица</i> , в. то).
носилац, носиоца, мн. носиоци	Именица је на <i>-лац</i> (не <i>-оц</i> , што је честа грешка). У осталим падежима долази до преласка <i>л</i> у <i>о</i> и непостојаног <i>а</i> (осим у ген. мн. – <i>носилаца</i>).
нпр. , скраћ. на <i>пример</i>	Скраћеница малим словима. Узето је прво слово прве речи и прва два друге. Тачка је обавезна. Неформална скраћеница је на <i>пр.</i> и треба је избегавати.
Њ	
Његова светост (необавезно вел. поч. сл.), Његово височанство њ. св. и Њ. св. , скраћ. <i>његова</i> (<i>Његова</i>) <i>светости</i> ; њ. в. и Њ. в. , скраћ. <i>његово</i> (<i>њено</i>) <i>величанство</i>	У синтагми <i>Његова светости</i> / <i>Његово височанство</i> која иде уз титуле владара (краљева и краљица) предност се даје писању с великим почетним словом прве речи, а тако је и у скраћеници (са обавезним тачкама).
њуфаундлендер	Једна реч, малим почетним словом, врста пса. Види и <i>кокер шпанијел</i> , <i>немачки овчар</i> , <i>сетер</i> .

њушка, дат./лок. јд. њушки, дем. њушкица и њушчица	У облицима датива и локатива јд. изостаје сибиларизација, а у деминутиву се јавља палатализација. Облик <i>њушкица</i> је хипокористика (реч одмила). Исто и остали делови тела (<i>ноћа</i> – <i>ноћица</i>, <i>рука</i> – <i>рукица</i>, в. то).
---	---

Наставиће се.

Summary

Orthography dictionary has become a part of the teaching praxis by including into the coursebooks for the lower grades of the primary school. Although its status in teaching is still not defined, teachers should undoable use it when teaching the orthography units. This is how there a need has appeared for an adjusted orthography dictionary which will include the chosen entries with comments. This will help in solving some orthography dilemmas and help find examples for some rules which are being taught. This is why we have crated a dictionary with important entries for us and the following comments, using the experience gained in work with students, future teachers within the subject Orthography and Literary-Language Standards at the Teacher-Training Faculty, University of Belgrade.

Key words: Orthography, Serbian language, Orthography Dictionary, Coursebook, teaching, Teacher.

Стручне информације



КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ

Rijksmuseum

[http://www.rijksmuseum.nl/
?lang=en](http://www.rijksmuseum.nl/?lang=en)

Ријксмузеум у Амстердаму (хол. *Rijksmuseum*, национални музеј) је државни музеј Холандије. Овај музеј поседује уметничко-историјску збирку у којој је најзначајнији део сликарство златног доба Холандије (17. век). Ријксмузеум је основан 1800. у Хагу. По наређењу Луја Наполеона, брата Наполеона Бонапарте, музеј се 1808. преселио у палату на реци Дам у Амстердаму. Колекцији су додате слике које су биле власништво града Амстердама. Од 1885. музеј се налази на садашњој локацији на тргу Музеумплејн, поред Музеја Ван Гога и Музеја Стедлијк. Зграду је пројектовао архитекта Пјер Кујперс, користећи богату орнаментику и мотице из Холандске историје. Дата локација нам омогућава виртуелну посету музеја. Ту је и online продавница у којој можемо купити књиге, репродукције, честитке, одевне предмете итд.



Препорука: Музеј поседује одличну енциклопедију уметничких дела селектовану по абеди. Видети детаљније на:

[http://www.rijksmuseum.nl/
aria/encyclopedia.jsp?char=A\(=en](http://www.rijksmuseum.nl/aria/encyclopedia.jsp?char=A(=en)

Бесплатни снимци концерата

<http://www.billboard.com/#/>

Billboard је сајт велике популарности. Креиран је и покренут 1995. године од стране америчког часописа из Њујорка. Месечно га посети преко 4 милиона корисника. За љубитеље музике је примарни извор информација о трендовима и иновацијама у музици. На овој локацији можемо пронаћи бесплатне снимке концерата. Посетиоци могу да бирају из ког угла ће гледати концерт пошто је сваки од наступа снимљен са пет камера. Ко-

рисницима је омогућен директан приступ друштвеним софтверима (Twitter, Facebook).

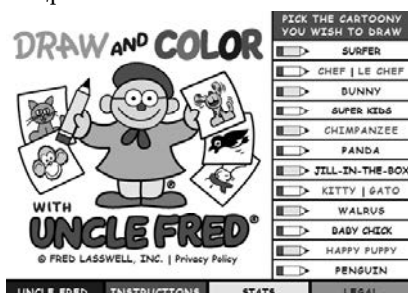


Цртајмо заједно са ујаком Фредом

[http://www.unclefred.com/index.
html](http://www.unclefred.com/index.html)

Сајт је намењен деци, васпитачима, учитељима и родитељима. Корисник сајта бира лик из цртаног филма (мацу, пингвина, медведа ...) који жели да нацрта на папи-

ру и добија упутство корак по корак за цртање.



Центар за права детета

<http://www.cpd.org.yu/index.html>

Центар за права детета је нестраначка, непрофитна и невладина организација чији је основни циљ остваривање Конвенције о правима детета. У складу с тим активности Центра су усмерене на увођење и примену закона, политике и праксе који омогућавају унапређење добробити детета, заштиту њихових права и њихово пуно учешће у друштву.

Активности Центра за права детета се спроводе на целој територији Републике Србије. Центар је до сада организовао бројне семинаре из области права детета за друге организације грађанског друштва као и за професионалце из области правосуђа, социјалне заштите, полиције, медија, образовања итд. У досадашњих једанаест година постојања Центар је реализовао знатан број важних пројеката с циљем да се измени законодавна пракса, да се прошири идеја о заштити права детета, истражи стање деце и стање рањивих група деце итд. Центар за права детета је самостално или у сарадњи с другим организацијама издао преко 40 наслова публикација.

Приоритете Центра за права детета представљају напори у правцу примене Конвенције о правима детета, информисање јавности о стању права детета у нашој земљи и њихово побољшање, као и ширење идеје о правима детета кроз директан рад с професионалним лицима.

Своје активности Центар за права детета тренутно реализује у сарадњи и уз подршку организација/институција као што су: Министарство омладине и спорта, UNICEF, Save the Children и GTZ.

На сајту Центра за права детета можемо се упознати са: концептом о правима детета; правима детета у Србији, програмима Центра, публикацијама, дечјим културно информативним сервисом и корисним линковима из ове области.

Koncept prava deteta | Prava d



Мрежни Универзитет за децу
<http://www.childrensuniversity.manchester.ac.uk/>

Мрежни Универзитет за децу узраста од 5-9 година креирао је Манчестер Универзитет. Деца могу бирати различите области у оквиру природних и друштвених наука. За сваку од наставних тема постоји уводно излагање, презентација која децу упознаје са темом, корисни линкови и др.



Енциклопедија музичких инструмената

<http://www.si.umich.edu/chico/instrument/>

На сајту Универзитета Мичиген налази се енциклопедија музичких инструмената са преко 150 инструмената из целог света. Инструменте можемо претраживати на основу категоризације која инструменте разврстава према породици инструмената (удараљке, жицани инструменти, дувачки инструменти и електронски инструменти) и према географском подручју (на основу мапе света). Локација поседује посебан део намењем наставницима.



Сајт за наставнике

<http://www.teach-nology.com/>

Ова локација намењена је наставницима. Циљ сајта је двострук: да обезбеди базу мрежних ресурса за наставнике који је увек доступан, да подржи наставу и наставни процес учини ефикаснијим.



Филмски Центар Србије

<http://www.fcs.rs/index.php>

Филмски Центар Србије је установа за обављање културно образовне делатности - индиректни буџетски корисник при Министарству културе Републике Србије, основана да омогући и управља процесом стратешког развоја и реконструкције кинематографије у Србији. Филмски Центар Србије је основан са циљем:

- Да креативно подстиче и администрира финансијску подршку кинематографији у Србији, од стране Министарства културе РС, кроз годишње конкурсе за развој сценарија и пројеката, филмску продукцију и пост-продукцију, дистрибуцију и приказивање;
- Помаже у креирању правног и финансијског оквира за развој кинематографије кроз који би се обавила нужна трансфор-

мација филмске индустрије и културе по стандардима Европске уније;

- Да омогући дистрибуцију и заштиту кинематографског културног наслеђа;
- Да кроз одговарајуће програме створи услове за боље прилагођавање и стално усавршавање професионалних структура у области кинематографије.

На сајту Филмског Центра Србије можемо прегледати филмску базу, пратити конкурсе, издавачку делатност, листу гледаности, архиву вести и корисне линкове.



Градски Центар за физичку културу

<http://www.staridif.rs/>

Градски центар за физичку културу прати, популарише и реализује, како програме масовне физичке културе и рекреације, тако и програме тренинга и припреме врхунских спортиста. У салама, на отвореним теренима, у базенима и другим специјализовним просторима Центра, ученици основних и средњих школа и студенти Београдског универзитета спроводе редовну наставу физичког васпитања и ваннаставне активности, а деца

се обучавају у школама пливања, ритмике, гимнастике и слично.

Прва институција која се налазила у згради саграђеној 1936. био је Соколски дом, да би касније прерасла у Државни институт за физичку културу - ДИФ, а као Градски центар за физичку културу почиње са радом 1971.

У згради Старог ДИФ-а смештен је Спортски савез Београда који обједињује преко 40 струковних савеза, са преко 100.000 регистрованих спортиста и хиљаду клубова који су носиоци организације, како домаћих, тако и међународних спортских приредби. У овој згради је 4. марта 1945. основано Спортско друштво "Црвена звезда".

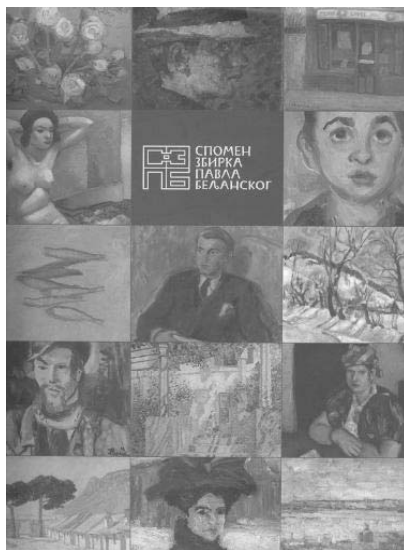
Одрасли кроз здравствену рекреацију (трим кабинет, базен, сауна) аеробик, јога, цез балет, гимнастика, кошарка, одбојка, мали фудбал, користе услуге Центра, док врхунски спортисти кроз тренинге у одбојци, каратеу, ритмичкој гимнастичи и другим спортовима, припремају се за велика домаћа и међународна такмичења. Специјализоване услуге у хидро-блоку (хидро и ручне масаже, сауна...) и услуге амбуланте (прегледи лекара, апаратурне физијатријске процедуре, третман анти-целулита, соларијум и хипербарична комора) су интересантне за велики број корисника, којих дневно има око 3000.



Спомен-збирка Павла Бељанског
<http://www.pavle-beljanski.museum/>

Спомен-збирка Павла Бељанског чува антологијска дела српске модерне уметности прве половине XX века, дар чувеног колекционара чије име носи. Колекција хронолошки започиње сликама прве генерације модерниста (Надежда Петровић, Милан Миловановић, Коста Миличевић), наставља се делима најзначајнијих представника међуратне српске уметности (Сава Шумановић, Милан Коњовић, Петар Добровић, Иван Радовић, Јован Бијелић, Петар Лубарда, Срећен Стојановић, Ристо Стијовић) и уметника чији се радови датирају у другу половину XX века (Зора Петровић, Лиза Крижанић, Живко Стојсављевић, Миленко Шербан, Љубица Сокић). Сама поставка коју је начинио Павле Бељански издваја се од уобичајених галеријских поставки и најбоље потврђује она ретка музеолошка схватања према којима је могуће створити ликовну репрезентацију једног времена искључиво хармонизацијом ликовних елемената и унутрашњих чинилаца експресије.

Уз сталну поставку посетиоци могу видети и Меморијал уметника и Меморијал Павла Бељанског. Сваког октобра Спомен-збирка додељује Награду Павла Бељанског, престижно признање за најбољи дипломски рад из националне историје уметности. Током године у галерији се одржавају тематске изложбе, студентске и деље радионице, концерти и промоције.



Музеј наивне и маргиналне уметности

<http://www.naiveart.rs/index.htm>

Музеј наивне уметности је прва музејска установа за наивну уметност у Србији, основана 1960. године у Јагодини, под називом Галерија самоуких ликовних уметника. Ликовна збирка МНУ броји око 2.500 дела (слика, скулптура, цртежа и графика). Захваљујући томе, Музеј је у могућности да поред самосталних и групних изложби у земљи и свету приређује и веома разноврсне тематске изложбе које омогућавају потпунији увид у природу и садржај наивне уметности.

Основне активности Музеја су систематско прикупљање, чување, сређивање, проучавање, научна обрада и излагање дела наивне умет-

ности. Делатност на стварању уметничке збирке дела, најпре српске, а затим и наиве са простора бивше Југославије, у сталној релацији је са научно-истраживачким радом и радом на терену, што омогућава праћење развоја и рада појединих уметника. По основу више критеријума, збирка МНУ у Јагодини сврстава се међу најзначајније збирке наивне уметности у свету. Један од разлога је, свакако, и тим стручњака Музеја, који реализације бројне програме и активности. Свој допринос бризи о наивној уметности у Југославији и свету даје петоро кустоса.



гр Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

inovacije@uf.bg.ac.rs



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Фонт и обим. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти уз наслов треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

Основни шексџ. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и препорукама за даља истраживања или за праксу.

Референце у тексту. На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ уколико је реч о раду на српском, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Табеле, графикони, схеме, слике. Табеле и графикони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Сlike треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графикони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25.35$, $p<.001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Никола (1983). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 48 (3), 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 1999a, 1999b...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.