



Kimeta Hamidović

METODI DIKE

SPECIJALNE TEME IZ

METODI DIKE

*nastave stranih
jezika*



Udžbenik za studente master akademskih studija

Kimeta Hamidović

**SPECIJALNE TEME IZ METODIKE NASTAVE STRANIH
JEZIKA**

Udžbenik za studente master akademskih studija

Univerzitet u Novom Pazaru

Novi Pazar, 2024.

Naslov:

SPECIJALNE TEME IZ METODIKE NASTAVE STRANIH JEZIKA

Autor:

Doc. dr Kimeta Hamidović

Recenzenti:

prof. dr Samina Dazdarević

doc. dr Marija Mijušković

Izdavač:

Univerzitet u Novom Pazaru

Dimitrija Tucovića bb

Za izdavača

prof. dr Suad Bećirović, rektor

Lektor:

MA Almir Hamidović

Dizajn korica:

mast. diz. Elifa Drndar Mujević

Odlukom Senata Univerziteta u Novom Pazaru, R. Srbija, broj 850/24/VI-3 od 29. 08. 2024. godine, odlučeno je da se udžbenik autorke doc. dr Kimete Hamidović, pod nazivom *Specijalne teme iz metodike nastave stranih jezika*, izda pod firmom UNP, te se koristi kao osnovna literatura na master akademskim studijama.

Štampa

GarfiColor, Kraljevo

Tiraž

150 primeraka

ISBN 978-86-84389-90-1

Mojim roditeljima, Biseri i Ćemalu.

SADRŽAJ

PREDGOVOR	6
1. Jezička politika i jezičko planiranje.....	7
1.2. Jezička obrazovna politika	8
1.3. Obrazovanje nacionalnih manjina	9
1.3.1. Mađarska nacionalna manjina	11
1.3.2. Albanska nacionalna manjina	11
1.3.3. Bošnjačka nacionalna manjina.....	12
1.3.4. Romska nacionalna manjina	12
1.3.5. Ostale nacionalne manjine.....	13
1.4. Strani jezici u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije.....	14
ZAKLJUČAK	15
LITERATURA.....	18
2. Rano učenje stranih jezika	20
2.1. Uticaj roditelja na razvoj jezika deteta	20
Umesto zaključka	22
2.2. Bilingvizam.....	23
2.2.1. Efekti dvojezičnosti na mozak	27
2.2.2. Kognitivni razvoj dvojezične dece	29
REZIME.....	31
LITERATURA.....	33
3. Testiranje u nastavi stranih jezika	37
3.1. Osnovne odlike testova.....	38
3.2. Osnovne vrste testova.....	40
3.3. Vrednovanje i ocenjivanje u nastavi stranih jezika	42
REZIME.....	43
LITERATURA.....	45
4. Informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi stranih jezika.....	46
4.1. Inovacije u nastavi stranih jezika	49
4.1.1. Razvoj inovacija u nastavi	51
4.1.2. Inovativni nastavni modeli	52
Prilog 1.....	62
Prilog 2.....	63
4.2. Uloga društvenih mreža u savremenom obrazovanju	65
4.2.1. Prednosti i mane društvenih mreža	67
4.3. NOVE ULOGE NASTAVNIKA	68
ZAKLJUČAK	69
LITERATURA.....	71
5. Analiza grešaka	73
5.1. Ispravljanje grešaka	74
5.2. Teorija međujezika	74
Pregled sinonimnih pojmova međujezika	74
5.2.1. Psiholingvistički procesi i strategije međujezika	76
5.2.2. Fosilizacija (Okamenjivanje, engl. fossilisation)	78
5.2.3. Značaj međujezika u nastavi stranog jezika	78
Uloga nastavnika	78
ZAKLJUČAK	79
LITERATURA.....	81
Rečnik stručnih reči i izraza.....	83

Reč recenzenata.....	90
O autorki	97

PREDGOVOR

Nastavnim programom iz predmeta *Specijalne teme iz metodike nastave stranih jezika* predviđeno je upoznavanje studenata sa teorijama, sadržajima, oblastima i temama relevantnim za odnos jezika i obrazovanja. U Udžbeniku, koji se sastoji iz pet poglavlja, ne nude se gotovi odgovori, već se otvaraju brojna pitanja, dotiču kontroverzne teme, kao na primer obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Srbiji, na taj način podstičući diskusiju i kritičko razmišljanje kod studenata.

Udžbenik *Specijalne teme iz metodike nastave stranih jezika* namenjen je prvenstveno studentima master akademskih studija studijskog programa *Jezik, književnost i kultura* na Univerzitetu u Novom Pazaru, kao osnovna literatura za spremanje ispita iz istoimenog predmeta, s obzirom da poglavlja data u Udžbeniku prate silabus predmeta. Kao pomoćna literatura, može poslužiti polaznicima programa za Celoživotno obrazovanje, konkretno, za predmet *Metodika s osnovama glotodidaktike*. Konačno, smatramo da Udžbenik može biti korisno štivo za produbljivanje i unapređenje informisanosti nastavnika stranih jezika o relevantnim temama vezanih za metodiku nastave stranih jezika.

S ciljem da se studentima i ostalim zainteresovanim čitaocima olakša razumevanje glavnih pojmova korišćenih u Udžbeniku, na kraju je dat *Rečnik stručnih izraza i pojmova*.

Svoju zahvalnost dugujem recenzentima knjige, prof. dr Samini Dazdarević i doc. dr Mariji Mijušković, na izdvojenom vremenu i iscrpnim recenzijama.

Zahvaljujem se kolegama sa Departmana za umetnost i filološke nauke Univerziteta u Novom Pazaru na nesebičnoj podršci i prijateljskim sugestijama, koje su umnogome doprinele poboljšanju kvaliteta ovog Udžbenika.

S obzirom da je Udžbenik napisan pre svega za studente, koristim priliku da im se zahvalim za podsticaj za njegovo pisanje, kroz diskusiju koja se odvijala za vreme predavanja.

Na kraju, ali ne i manje važno, posebnu zahvalnost dugujem porodici, suprugu i ćerkama.

U Novom Pazaru, avgusta 2024.

K. H

1. Jezička politika i jezičko planiranje

Jezička politika kao naučna disciplina se javlja šezdesetih godina 20. veka, u Sjedinjenim Američkim Državama, kada je počela da se spominje u načnim i akademskim krugovima i kada počinje njen razvoj kroz mnogobrojne polemike i rasprave koje su usledile. Njeno sporadično spominjanje i definisanje nalazimo mnogo ranije, pa tako Bugarski (1986: 72) jezičku politiku definiše kao **politiku nekog društva u oblasti jezika ili kao skup principa, stavova i odluka u kojima se ogleda odnos te društvene zajednice prema verbalnom repertoaru kojim raspolaže**. Škiljan kaže da se jezička politika određuje kao “skup racionalnih i uglavnom institucionalizovanih postupaka kojima neko društvo utiče na jezičke oblike javne komunikacije i na formiranje svijesti svojih sudionika o tim oblicima” (1988: 37).

Kroz jezičku politiku i planiranje govorimo o jeziku na jedan specifičan način, zato najpre moramo razumeti šta ovi pojmovi podrazumevaju.

Najopštijom definicijom rečeno, jezička politika i jezičko planiranje su oblici jezičke prakse koji podrazumevaju udruženu delatnost jedne govorne zajednice, i to delatnost koja se bavi praćenjem i kontrolom jezičkog opštenja i njegovih oblika. Dakle, jezička politika se u najširem mogućem smislu može shvatiti kao **politika isključivo jednog društva koja je u vezi sa određenim oblicima jezičkog opštenja**. Filipović (2018) jezičku politiku smatra i interdisciplinarnom oblašću, koja koristi principe, metodološke postupke kao jedna disciplina. Kao takva, ona se sastoji iz mnoštva stavova, odluka, kao i principa koji postoje zarad odlučivanja toka razvoja jezika u određenoj govornoj zajednici ili jednoj suverenoj državi. Upravo ti stavovi, principi i odluke postoje kako bi prikazale odnos jednog društva, zajednice ili države prema svom vlastitom verbalnom repertoaru.

Jezička politika i jezičko planiranje su procesi koji zavise prvenstveno od institucija u kojima se one konstituišu i preko kojih se sprovode, stoje u uzročno-posledičnoj vezi sa društveno-političkim, socio-ekonomskim, kulturnim i naučnim prilikama koje vladaju u trenutku njihovog donošenja. U monografiji *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*, čije su urednice univerzitetske profesorke Jelena Filipović i Olivera Durbaba (2014), u uvodnom radu objašnjena su dva tipa donošenja odluka o jezičkom planiranju i jezičkoj obrazovnoj politici. Naime, nasuprot sistemu koji funkcioniše po modelu „odozdo-na-gore“

(engl. bottom-up approach), u kojem se odluke vezane za jezičku politiku i planiranje u jednoj državi donose na nivou nastavnika-praktičara, a sprovode ih državne institucije, u Republici Srbiji se sprovodi takozvani „od vrha na dole“ (engl. top-down approach) model, „sa nivoa državnih referentnih institucija koje kroz preskriptivne priručnike, gramatike i nastavne planove i programe u formalnom obrazovanju diktiraju koji su oblici prihvatljivi i pravilni u korpusu datog standardnog jezika“ (Filipović, 2014: 23). To dalje znači da jezičko planiranje sprovode institucije koje samim tim činom uvode poželjnu jezičku politiku u naše društvo, a ona je dalje ta koja se „bavi odabirom stranih jezika koji će se učiti u formalnim obrazovnim sistemima i definiše obim u kom će isti biti zastupljeni.“ (Šuvaković 2023:89).

S obzirom na brzinu promena koje se svakodnevno dešavaju u jeziku, pod uticajem savremenih tehnologija, društveno-političkih dešavanja, migracija i brojnih drugih faktora neophodno je u taj proces uključiti što više stručnjaka iz jezika: nastavnika-praktičara, metodičara, gramatičara, leksikografa, na kraju i samih konzumenata – roditelja i učenika, kako bi se proširio krug međusobnog delovanja svih činilaca, promenio ili bar modifikovao model koji je trenutno na snazi. Time bi se probila “čaura” koja danas postoji prilikom donošenja i sprovođenja jezičkih politika, pogotovu onih koje se tiču jezika obrazovanja, kako maternjih tako i stranih, a sve u cilju poboljšanja perspektive mladih.

Jezička politika obuhvata i regionalne manjinske jezike, jezik u službenoj, javnoj, privatnoj upotrebi, jezik šire komunikacije, nematernji i strani jezik, dodatni, dopunski, kao i pomoćni jezik.

1.2. Jezička obrazovna politika

Jezička obrazovna politika tiče se odluka koje se donose o tome koji će jezik ili jezici biti službeni jezici jedne države, koji će jezici biti dominantni jezici obrazovanja, kao i odlučivanje po pitanju uvođenja stranih jezika na sva tri nivoa obrazovanja.

Zahvaljujući interesovanju Evrope za jezička ljudska prava, primetno je okretanje interesovanja od nacionalnih jezika i pridavanje pažnje jezicima nacionalnih manjina. Ako je u 19. i prvoj polovini 20. veka važilo pravilo *jedna država, jedan narod, jedan jezik* (Humboltovo određenje), ta se obrazovna politika umnogome promenila u 21. veku. U dokumentima bitnih jezičkih planera smanjena je zastupljenost “takozvanih nacionalnih jezika sa viševekovnom tradicijom standardizacije (Geeraerts, 2003; Bugarski, 2005) koji

podrazumeva identifikaciju države sa nacijom i nacije sa standardnim jezikom” (Filipović, 2014: 21).

Zakonom o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina u Srbiji je garantovano pravo na službenu upotrebu maternjeg jezika svim nacionalnim manjinama, kao i obrazovanje na istom. Ovo pravo je do sada iskoristilo osam nacionalnih zajednica (albanska, bošnjačka, bugarska i vlaška, rumunska, mađarska, slovačka, rusinska i hrvatska), dok su malobrojne nacionalne manjine pravo na obrazovanje iskoristile samo u okvirima izbornog predmeta *Maternji jezik sa elementima nacionalne kulture*. Poseban status ima romska nacionalna manjina, koja je zbog nedostatka institucionalnog organizovanja velikim delom izvan obrazovnog sistema naše zemlje, bez obzira na model.

1.3. Obrazovanje nacionalnih manjina

O bitnosti obrazovanja na jezicima nacionalnih manjina ne treba puno govoriti, pogotovu ako znamo da je ono garant očuvanja nacionalnog identiteta manjina, a kao jedno od osnovnih ljudskih prava usko je povezano i sa opstankom nacionalnih manjina na određenom prostoru. Ono garantuje očuvanje nacionalnog identiteta i prepreka je asimilaciji nacionalnih manjina.

Srbija u pogledu broja nacionalnih manjina predstavlja svojevrsan ćilim. Nacionalne manjine u Srbiji se organizuju kroz svoje nacionalne savete, koji predstavljaju sponu između države i ostvarivanja prava nacionalnih manjina.

Pravo na obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina je pravo zagantovano Zakonom o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, a koji je usvojen na preporuku Evropske komisije, kao jedan od uslova za otvaranje pregovora o pridruživanju Srbije Evropskoj uniji. Ovim zakonom je garantovano pravo na obrazovanje na maternjem jeziku, kao i njegova službena upotreba u lokalnim samoupravama gde manjine čine većinsko stanovništvo, ali ne lišava obaveze da se nacionalne manjine uporedo obrazuju na srpskom jeziku.

U Srbiji pravo na obrazovanje na maternjem jeziku ostvaruje osam nacionalnih manjina, dok jedan broj manjina nema mogućnost formiranja odeljenja u skladu sa Zakonom o osnovama sistema obrazovanja, te je u mogućnosti da izučava maternji jezik sa elementima

nacionalne kulture. Problem je što je to izborni predmet pa većina roditelja izbegava upisivati decu na dodatnu nastavu, verujući da će jezik naučiti kod kuće i da je svrsishodnije izabrati neki praktičan izborni predmet.

Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, na osnovu poslednjeg popisa stanovništva sprovedenog 2022. godine, u Republici Srbiji živi dvadeset i jedna nacionalna manjina, među kojima je najbrojnija mađarska nacionalna manjina – 184.442; slede Bošnjaci – 153.801, zatim Romi – 131.936 i Albanci – 61.687. Većina nacionalnih manjina organizovana je kroz nacionalne savete ili druge institucije sa nacionalnim prefiksom. Nacionalne manjine, pored prava koja su zagarantovana Ustavom¹ svim građanima Srbije, imaju i posebna prava² koja im daju mogućnost da odlučuju o pojedinim identitetskim pitanjima, kao što su obrazovanje na maternjem jeziku, informisanje i službena upotreba jezika i pisma. Ova prava su različito iskorišćena i zavise od stepena institucionalne organizovanosti nacionalnih manjina.

Postoje tri modela kada je reč o obrazovanju nacionalnih manjina na svom maternjem jeziku. Svi ti modeli uslovljeni su nacionalnom strukturom učenika u školama u kojima se primenjuje neki od modela. U mestima gde je struktura takva da je u školi najveći broj učenika pripadnika neke nacionalne manjine, nastava se odvija na jeziku te nacionalne manjine, uz učenje srpskog jezika kao nematernjeg. U školama u kojima se prilikom upisa u prvi razred najmanje 15 dece opredeli za jezik neke nacionalne manjine, nastava se može odvijati dvojezično³. Dvojezična nastava se izvodi samo u jednoj školi u Srbiji, na bugarskom i srpskom jeziku (Jovanović, Joković Pantelić, 2022: 1386). Ovakav model nastave naišao je na bojkot najbrojnije nacionalne zajednice u Republici Srbiji – mađarske – koja je smatrala da bi taj model težio asimilaciji manjinskog naroda. Međutim, ukoliko se zanemari učenje jezika većine u jednoj državi, moglo bi se dovesti u pitanje međusobno (ne)razumevanje i komunikacija dvaju naroda jer “ukoliko ne govorite jezik većine i ne možete da ostvarite lične planove u neposrednom lokalnom okruženju koje razume manjinski jezik, onda za srećom tragajte na nekom drugom mestu” (Bašić, 2018: 190). Treći model podrazumeva izučavanje

¹ Ustav Republike Srbije („Službeni glasnik RS”, br. 98/2006, 16/2022).

² Obrazovanje nacionalnih manjina reguliše se Zakonom o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, tačnije, članovima 13., 14. i 15 (Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina („Službeni list SRJ”, br. 11/2002, „Službeni list SCG”, br. 1/2003 – Ustavna povelja i „Službeni glasnik RS”, br. 72/2009 – dr. zakon i 97/2013 – odluka US).

³ Ukoliko postoji saglasnost ministarstva nadležnog za sektor obrazovanja, nastava se može organizovati dvojezično i u slučaju kada je broj učenika manji od 15 (Jovanović, Joković-Pantelić, 2022: 1382).

maternjeg jezika po modelu izbornog predmeta, pridodajući tome još i elemente nacionalne kulture. Zanimljivo je da je ovo bio prvi model kod gotovo svih nacionalnih zajednica.

1.3.1. Mađarska nacionalna manjina

Mađarska nacionalna manjina je najbrojnija i najorganizovanija nacionalna manjina u Srbiji i kao takva ima kontinuitet kada je reč o obrazovanju na svom maternjem jeziku. U AP Vojvodini, gde Mađari uglavnom žive, za učenike mađarske nacionalnosti celokupna nastava se organizuje na mađarskom jeziku ili po modelu izučavanja mađarskog jezika sa elementima nacionalne kulture kao izbornog predmeta (Bašić, 2015: 29).

Problem na koji nailaze pripadnici mađarske nacionalne manjine u školama koje su mešovite jeste nerazumevanje srpskog jezika, te često kao jezik komunikacije sa vršnjacima srpske nacionalnosti koriste engleski. Posebno se po ovome ističe Subotica, gde su gradske vlasti tražile od Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja da odobri učenicima srpske nacionalnosti izučavanje mađarskog jezika kao izbornog, a sve u cilju prevazilaženja jezičkih barijera.

1.3.2. Albanska nacionalna manjina

Albanska nacionalna manjina uglavnom nastanjuje prostor Preševske doline, u kom ostvaruje prava na obrazovanje na maternjem jeziku, informisanje i upotrebu jezika i pisma. Albanaca ima i na teritoriji Beograda i AP Vojvodine, ali tamo se ne organizuje niti jedan oblik nastave na albanskom jeziku. Prema tome, možemo zaključiti da se obrazovanje nacionalnih manjina uglavnom odvija bez problema samo onamo gde čine većinu, dok na prostoru na kom ih je malo i nisu organizovani u neka nacionalna udruženja, obrazovni sistem ih gotovo i ne prepoznaje.

Učenici albanske nacionalnosti koji su srednjoškolsko obrazovanje završili na maternjem jeziku najčešće svoj obrazovni put nastavljaju u Albaniji, Makedoniji i na Kosovu, neretko i u zemljama Evropske unije, gde kasnije i traže zaposlenje. Poverenik za zaštitu ravnopravnosti, Nevena Petrušić, u istraživanju stavova građana prema diskriminaciji u Srbiji⁴ iznosi razloge za ovakav odnos albanske omladine spram obrazovnog sistema Srbije, te

⁴ Istraživanje je, za potrebe Poverenika za zaštitu ravnopravnosti, sproveo CeSID, 2012. godine.

problem vidi u segregaciji Albanaca i visokoj etničkoj distanci prema ovoj nacionalnoj manjini (Petrušić, 2012).

1.3.3. Bošnjačka nacionalna manjina

Bošnjaci će svoje pravo na obrazovanje na svom maternjem jeziku prvi put iskoristiti 2004. godine, kada je održan prvi javni čas bosanskog jezika na teritoriji Srbije i to u OŠ “Dr. Ibrahim Bakić” u Ljeskovi, opština Tutin. Ipak, kompletna nastava na bosanskom jeziku biće uvedena tek školske 2013/2014. godine, tačnije, 21. februara 2013. godine, u prvom i petom razredu osnovne škole, kao i prvom razredu srednjih škola, kao pripremna nastava (Obrazovanje na bosanskom jeziku u Sandžaku, 2020: 10). Danas se nastava na bosanskom jeziku izvodi u gotovo 40 obrazovnih ustanova (od predškolskog do visokoškolskog obrazovanja) u Sandžaku i pohađa je skoro 17000 učenika.

S obzirom da Bošnjaci uglavnom žive na teritoriji Sanžaka, čineći većinu u tri opštine (Novi Pazar, Tutin, Sjenica), možemo govoriti o dva modela nastave na bosanskom jeziku. U opštinama gde su Bošnjaci većina, kompletna nastava se odvija na njihovom maternjem jeziku, dok se u opštinama u kojima su Bošnjaci u manjini bosanski jezik izučava po modelu izbornog predmeta. Na Univerzitetu u Novom Pazaru, počev od 2009. godine, realizuje se studijski program Bosanski jezik i bošnjačka književnost, na kojem se obrazuju kadrovi za nastavu bosanskog jezika u osnovnim i srednjim školama na teritoriji Sandžaka.

Jednako kao i kod ostalih manjina, Bošnjaci van Sandžaka nemaju mogućnost obrazovanja na bosankom jeziku, jer se ne organizuje nastava na ovom jeziku po bilo kom modelu, bez obzira na broj učenika pripadnika bošnjačke nacionalne manjine.

1.3.4. Romska nacionalna manjina

Kada je reč o romskoj nacionalnoj manjini, ne može se utvrditi tačan broj pripadnika ove manjine, ali se pouzdano zna da je procenat inkluzije u obrazovni sistem Srbije daleko najlošiji u odnosu na ostale nacionalne manjine.

Zahvajući saradnji države i Nacionalnog saveta Roma, poslednjih godina je puno učinjeno na inkluziji Roma u obrazovni sistem Srbije; međutim, problem je što većina učenika romske nacionalnosti ili napusti obrazovanje pre zaokruživanja obrazovnog procesa ili ostvaruje mnogo lošije rezultate u odnosu na učenike ostalih nacionalnih zajednica.

Nacionalni savet Roma smatra da je za romsku zajednicu prihvatljiv model učenja izbornog predmeta *Romski jezik sa elementima nacionalne kulture*. Bez obzira što postoji deo udžbenika, što su odobreni nastavni planovi i programi, i sa organizacijom ovakvog vida nastave postoje problemi. Najveći problem predstavlja nedostatak školovanog kadra koji bi predavao romski jezik. Najveći broj nastavnika koji predaju ovaj predmet u vojvođanskim školama nije školovan kadar i nemaju potrebna metodička znanja za rad sa decom u nastavi (Bašić, 2015: 42).

Još jedan od problema je što je većina roditelja stava da ako je romski jezik izborni predmet, svrsishodnije je odabrati neki drugi predmet, a da će se maternji jezik naučiti u porodici.

1.3.5. Ostale nacionalne manjine

Različit je model obrazovanja koji primenjuju ostale nacionalne manjine, a on je, kako je ranije kazano, uslovljen brojem učenika. Bugari, Rumuni, Slovaci, Rusini, Makedonci, Česi i Bunjevci (uglavnom) obrazovanje na svom maternjem jeziku ostvaruju preko modela izbornog predmeta. Već ranije je kazano da se ovaj model nije pokazao zadovoljavajućim iz razloga što se pribegava izboru nekog drugog predmeta, a maternji jezik se uči/nauči u krugu porodice. Dodatni problem predstavljaju nestručni kadrovi, kao i nedostatak adekvatnih udžbenika. Politika izdavaštva u Srbiji je takva da ne dozvoljava uvoz gotovih udžbenika iz matičnih zemalja, a i udžbenici nacionalnih manjina rađeni u Srbiji često čekaju i po nekoliko godina na odobravanje Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Hrvatska nacionalna manjina obrazovanje na svom maternjem jeziku ostvaruje kroz model izbornog predmeta. Problemi koje imaju Hrvati pri obrazovanju na svom jeziku su uglavnom oko prevođenja udžbenika i odobravanja udžbenika iz predmeta od opšteg interesa za očuvanje identiteta (konkretno, udžbenik Istorije). Primetan je bio trend povećanja broja učenika hrvatske zajednice u periodu od 2007. do 2012. godine, koji su slušali predmet *Hrvatski jezik sa elementima nacionalne kulture*, a da je od 2014. primetan trend opadanja (Bašić, 2015: 37).

Rusinska nacionalna manjina svoje obrazovanje na maternjem jeziku, kao i ostale malobrojne nacionalne zajednice, ostvaruje po modelu izbornog predmeta. U Srbiji je 2014.

godine bilo nešto iznad 500 učenika koji su slušali izborni predmet, ali je trend opadanja broja učenika evidentan već nekoliko godina (Ibid: 35).

Za učenike rumunske nacionalne manjine je, takođe, jedini model nastave na svom maternjem jeziku u vidu izbornog predmeta. Kako rumunska nacionalna manjina obitava na prostoru Vojvodine, tako su sve škole u kojima postoje odeljenja u kojima se sluša rumunski jezik na teritoriji ove autonomne pokrajine. Broj učenika rumunske nacionalnosti koji slušaju nastavu na svom jeziku je u konstantnom opadanju, a trenutno ne prelazi brojku od 200 učenika.

Bugarska nacionalna zajednica, iako jedna od manjih, jedna je od najbolje organizovanih kada je reč o obrazovanju na maternjem jeziku. Uz Bošnjake, Albance i Mađare, Bugari, takođe, imaju mogućnost obrazovanja na svom maternjem jeziku od osnovnoškolskog do visokoškolskog sistema. Na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu postoji katedra za *Bugarski jezik i književnost*. Postojanje ove katedre garantuje adekvatan nastavni kadar za rad sa učenicima bugarske nacionalnosti u osnovnim i srednjim školama.

Za razliku od Bugara, Vlasi svoje pravo na obrazovanje na maternjem jeziku ostvaruju uz mnogo poteškoća. Bašić (2015: 26) navodi podatak da je 2014. godine u Srbiji 84 učenika slušalo nastavu na vlaškom jeziku, a da je samo jedan nastavnik obavljao celokupan posao. U takvim okolnostima evidentno je da ima poteškoća u planiranju nastave i postizanju cilja da se adekvatno odradi sve planirano.

Neadekvatan nastavni kadar, problem sa udžbenicima i modelom nastave muče Makedonce, Bunjevce, Čehe i Ukrajince. S obzirom da su to male nacionalne zajednice, gotovo i da nema adekvatnog obrazovanja na jezicima tih nacionalnih manjina. Kao i većina drugih manjih i slabije organizovanih nacionalnih zajednica u Srbiji, i ove nacionalne manjine svoje obrazovanje na maternjem jeziku ostvaruju kroz model neobaveznog izbornog predmeta, što se nije pokazalo zadovoljavajućim, kako smo ranije naglasili.

1.4. Strani jezici u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije

U obrazovnom sistemu Republike Srbije u opticaju su sledeći jezici: *srpski kao maternji, srpski kao nematernji, jezici nacionalnih manjina, kao i strani jezici*. Dijahronijski posmatrano, ponuda stranih jezika bila je promenljiva i šarenolika. Naravno, i na ovom mestu

podvlačimo činjenicu da se jezička obrazovna politika menjala u skladu sa društveno-političkim i socio-ekonomskim prilikama, kao i stranim uticajima koji su se smenjivali kroz istoriju, a koji su neminovno uticali na ponudu stranih jezika u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Naime, polovinom 19. veka preovladavali su engleski, francuski, ruski i nemački jezik (Filipović, 2007: 9), dok je početak 20. veka obeležilo učenje francuskog jezika kao prvog stranog, dok je drugi strani jezik bio nemački. Sredinom 20. veka ta dva jezika bivaju potisnuta, kada dominaciju preuzimaju engleski i ruski jezik, dok im se krajem 20. veka pridružuju italijanski i španski jezik. Počev od 2008. godine, u savremenom obrazovnom sistemu Republike Srbije u školama su prisutni engleski, nemački, francuski, ruski, italijanski, španski (Šuvaković, 2018: 107)⁵.

Na teritoriji Sandžaka primećena je šarenolika slika kada su u pitanju strani jezici koji se izučavaju u osnovnim i srednjim školama. Konkretno, na teritoriji Novog Pazara, engleski jezik se u svim osnovnim i srednjim školama uči kao prvi strani jezik. Međutim, kada je u pitanju drugi strani jezik, neke srednje škole uopšte ne nude drugi jezik osim engleskog (*Tehnička škola, Medicinska škola "Dva Heroja" i Škola za dizajn tekstila i kože*); druge pored engleskog nude nemački i francuski (*Gimnazija*), dok *Ugostiteljsko-trgovinska škola* u ponudi ima nemački i ruski jezik (Bjelak, 2022: 141)⁶.

Interesantan je podatak da se na teritoriji Sjenice, u osnovnoj školi "Svetozar Marković" školske 2018/2019., kao obavezan predmet od prvog razreda, učio francuski jezik umesto engleskog, dok su svi prvaci školske 2022/2023. godine učili nemački jezik, a ne engleski, kao što je praksa u većini gradova i opština u Srbiji.

ZAKLJUČAK

U zaključku možemo još jednom uočiti značaj jezika sagledan kroz perspektivu planiranja i održavanja jezičke politike, koji datira još iz prošlog veka i ukazuje na činjenicu da je tokom čitave ljudske istorije odnos jezika i znanja, odnosno, interakcije i odnosa između jezika, misli i poimanja sveta, takođe nalazio značajno mesto u promišljanjima sveta.

⁵ U gimnazijama i srednjim medicinskim školama izučava se latinski jezik, dok se arapski i turski jezik uči u medresama u Novom Pazaru, Tutinu, Sjenici, Prijepolju i Beogradu (Bjelak, 2022:137).

⁶ Autor navodi da se, osim navedenih stranih jezika prisutnih u formalnom obrazovanju, na teritoriji Novog Pazara srednjoškolski interesuju za nemački, turski, španski, francuski i korejski, dok su osnovci zainteresovani za turski, arapski, španski i japanski jezik (Ibid: 143)

Često se govori da je jezik pokazatelj ili odraz znanja jednog naroda. Ali jezik nije samo pasivan ili automatizovan u svom odnosu prema znanju, čak i kada razmatramo samo jedan jezik. Govorenje je samo po sebi kulturno ponašanje, a jezik, kao i bilo koji drugi deo kulture, delimično oblikuje celinu; stoga je i njegov izraz znanja kod ljudi od ključnog značaja.

Sa polazišta ozbiljnog interesovanja za jezik i sticanje znanja kod ljudi, načini na koje je svaki od njih delom autonoman, a delom samoupravljajući faktor u životu jedne zajednice, su upravo ono zbog čega ih je neophodno izučavati. Način na koji se jezik i znanje razlikuju od jedne do druge zajednice je ono što najviše otkriva značaj jezika, njegovu politiku i planiranje.

Jezikom se može uticati na ljude, oplemenjivati ih ili zavoditi, jer se čovekov svet jezičkim putem ne samo izražava, nego i stvara. Ono čega u stvarnosti nema i ne može biti u jeziku se za čas stvori. Svojim materijalnim i duhovnim razvitkom društvo pospešuje razvitak jezika: obogaćuje se leksika, usavršava sintaksa. Na višem stupnju društvenog razvitka jezik postaje predmet proučavanja i istraživanja, normiranja i standardizacije; stvara se književni jezik kao zvanični jezik škole, administracije, kulture, nauke i književnosti.

Nacionalne manjine svoje obrazovanje ostvaruju kroz različite modele. Zavisno od broja učenika neke nacionalne manjine zavisi i model nastave na maternjem jeziku. Osim Albanaca, Bošnjaka i Mađara, koji u mestima gde čine većinu imaju celokupnu nastavu na svojim maternjim jezicima, ostale nacionalne manjine to pravo ostvaruju kroz model izbornog predmeta. I dok prvi model garantuje zadovoljavajuće rezultate u pogledu očuvanja kulturnog i nacionalnog identiteta nacionalnih manjina, drugi model jedva da zadovoljava i najosnovnije principe nastave na maternjem jeziku. Manjkavosti modela nastave kroz izborni predmet su što se učenici ređe odlučuju na taj model jer veruju da to što bi mogli naučiti o maternjem jeziku kroz školski sistem naučiće u svojim porodicama, a neretko se na taj izborni predmet gleda kao na teret ili dodatnu obavezu. Sve ovo su razlozi zbog kojih nastava po ovom modelu ni približno dobro ne funkcioniše kao model celokupne nastave na jezicima nacionalnih manjina.

Evidentan je problem sa kojim se sreću nacionalne manjine u pogledu adekvatnosti nastavnika, udžbenika i nastavnog programa. Sem Bošnjaka, Albanaca, Mađara, Bugara i Hrvata, gotovo da nema nacionalnih manjina koje bi kroz visokoobrazovni sistem iškolovali kadrove za nastavu na maternjem jeziku. Problem predstavljaju i zakoni o udžbenicima

Republike Srbije, koji ne nude mogućnost preuzimanja gotovih i adekvatnih udžbenika iz matičnih država nacionalnih manjina, već traže da se udžbenici izrađuju na teritoriji Srbije, uz višegodišnje čekanje na odobravanje pojedinih udžbenika, posebno udžbenika Istorije.

Zakonom o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, te garantovanjem obrazovanja na jezicima manjina, napravljen je pomak u odnosu na period pre toga; međutim, još mnogo je stvari koje valja ispravljati, da bi nacionalne manjine dobile adekvatno obrazovanje na svom jeziku.

LITERATURA

- Bašić, G. (2015). *Uticaj obrazovanja na jezicima nacionalnih manjina na spoljašnje i unutrašnje migracije pripadnika nacionalnih manjina*. Beograd.
- Bašić, G. (2018). *Multikulturalizam i etnicitet*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Bjelak, A. (2022). Strani jezici u obrazovanju u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara. *Nasleđe*, 52, 135-146.
- Bugarski, R. (1986). *Pogled na jezičku politiku i jezičko planiranje u Jugoslaviji*. Beograd: Kulturni radnik 1.
- Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Filipović, J. (2007). Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika. U Vučo, J. (ur.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Beograd, str. 9.
- Filipović, J. (2018). Jezička politika i planiranje i jezičko predvodništvo: obrazovanje za 21. vek. *Edicija Filološka istraživanja danas*. U Vučo J., Filipović, J(ur.) *Jezici Obrazovanja*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 15-32.
- Filipović, J., Durbaba, O. (2014). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Geeraerts, D. (2003). Cultural models of linguistic standardization. In Dirven, R., Frank, R. & Putz, M. (eds). *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 26-68.
- Jovanović, M., Joković Pantelić, M. (2022). Obrazovanje nacionalnih manjina u osnovnim školama u Srbiji. *Sociološki pregled*, LVI(4), 1378 – 1404.
- Obrazovanje na bosanskom jeziku u Sandžaku (2013-2020). (2020). Preuzeto 5. jula 2024., sa https://bnv.org.rs/dokumenta/IZVJESTAJ_-_OBRAZOVANJE_NA_BOSANSKOM_JEZIKU_U_SANDZAKU_2013-2020-scan.pdf
- Petrušić, N. (2012). Odnos građana prema diskriminaciji u Srbiji. Preuzeto 2. jula 2024., sa https://ravnopravnost.gov.rs/wp-content/download/izvestaj_diskriminacija_cpe_cesid_undp_decembar_2012.pdf
- Škiljan, D. (1986). Prolegomena našoj jezičkoj politici. *Kulturni radnik*, XXXIX(1).
- Škiljan, D. (1988). *Jezična politika*. Zagreb: Naprijed.
- Šuvaković, A. (2018). Rezultati evropske politike višejezičnosti u prvoj deceniji XXI veka u zemljama članicama Evropske unije i Srbiji. *Ogledi i studije, Srpska politička misao*, 2, 25(60), 99–113.

Šuvaković, A. (2023). Unisonost jezičke politike i planiranja u Srbiji i Evropskoj uniji, *Nasleđe XX* (55), 89-105.

2. Rano učenje stranih jezika

Jezik je neophodan za ljude i za naš svakodnevni život, u kojem god obliku da se pojavi – bilo da se radi o govornom jeziku, koji koristimo u svakodnevnom životu, pisanom jeziku koji ga čini bezvremenskim, ili čak znakovnom jeziku, jezik predstavlja sredstvo za međusobnu komunikaciju ljudi. Komunikacija je od suštinske važnosti, ne samo za prenošenje informacija ili primanje informacija, već i za zadovoljavanje naših osnovnih potreba. Upotreba jezika za većinu ljudi izgleda prirodno kao hodanje ili disanje, ali činjenica je da se bebe ne rađaju govoreći već moraju naučiti jezik (Clark, 2009); učenje jezika počinje od samog rođenja, na taj način što su bebe izložene jeziku okoline, najpre jeziku na kojem govore njihovi roditelji i ukućani, a kasnije i jeziku šire zajednice u kojoj žive.

Termini učenje (engl. learning) i usvajanje (engl. acquisition) jezika se u većini slučajeva koriste kao sinonimi; međutim, pojedini lingvisti insistiraju na njihovom razgraničavanju. Među najvećim zagovornicima teorije da su usvajanje i učenje jezika dva u potpunosti različita procesa izdvaja se Stiven Krešen, tvorac hipoteze nadzora (monitora),⁷ koji smatra da se „usvajanjem označava proces kojim se uči maternji jezik, a za koji se veruje da je po svojoj prirodi jedinstven, dok učenje služi kao neka vrsta monitoringa, odnosno, kontrolisanja, kojom se modifikuje iskaz nastao usvajanjem“ (Krashen, 1987: 15). Navedena definicija predstavlja jedan ekstremni stav koji ima krajnje negativne implikacije po nastavu stranih jezika. Ukoliko usvojimo Krešenuvu hipotezu, koja pretpostavlja idealne uslove usvajanja stranih jezika, kao što su izloženost stranom jeziku od samog rođenja i zapošljavanje izvornih govornika kao nastavnika stranih jezika, učenje jezika u školskim uslovima bi bilo skoro pa nemoguće, bar kod većine učenika. Navedena hipoteza je donekle prihvatljiva kada se radi o učenju, odnosno, usvajanju izgovora nekog stranog jezika, s obzirom da su brojne studije⁸ pokazale da se teško postiže nivo izvornog govornika prilikom kasnijeg učenja stranog jezika, pogotovu usvajanje pravilnog izgovora i intonacije stranog jezika.

2.1. *Uticaj roditelja na razvoj jezika deteta*

Ponašanja koja deca stiču vaspitanjem i učenjem u porodici su osnova za ceo njihov dalji život. Roditelji su prenosioci kulturnih normi koje i sami podržavaju na način koji upoznaje dete sa potrebama porodičnog života, ali i šireg društvenog života zajednice. Od

⁷ Pored navedene hipoteze, važno je spomenuti Hipotezu jezičkog priliva (inputa), gde Krešen govori o tome da se usvajanje jezika dešava onda kada se učeniku nudi razumljiv, jasan jezički input koji je za jedan stepen iznad trenutne kompetencije, to jest, poznavanja jezika koji se uči.

⁸ Mnogi stručnjaci veruju da će učenje drugog jezika pre desete godine dovesti do toga da pojedinac govori (skoro jednako) tačno i ispravno kao izvorni govornik (Ghasemi & Hashemi, 2011). Singleton i Rajan su dodatno naveli da postoji verovatno veća šansa za uspeh mladih učenika u fonetskom i fonološkom izvođenju (Singleton & Ryan, 2004: 85).

svakog roditelja zavisi koliko će ozbiljno i kompetentno shvatiti svoj zadatak u obavljanju svoje pedagoške dužnosti u skladu sa zahtevima vremena.

Uvreženo je mišljenje da je način na koji roditelji razgovaraju i komuniciraju sa svojom decom od najveće važnosti za jezičke veštine koje dete razvija. Dodatno, količina vremena koje roditelji provode sa svojom decom, posebno vreme koje roditelji provode u razgovoru sa svojom decom, doprinosi detetovom razvoju. Istraživači dodaju da čitanje knjiga detetu, pa čak i maloj deci, može pomoći u poboljšanju njihovih veština učenja jezika i pružiti dodatni podsticaj za učenje novih stvari (Curley, 2021).

Istraživanje sa Univerziteta Carnegie Mellon (Leung, Tunkel, & Yurovsky, 2021) promatralo je 41 grupu roditelja i dece i pomno pratilo njihovu interakciju dok su igrali igru u kojoj su mališani morali odabrati jednu od tri životinje uz pomoć roditelja. U suštini, istraživači su primetili način na koji su roditelji pričali o životinjama za koje su očekivali da će ih njihovo dete prepoznati (poput mačke), nasuprot tome na koji način su pričali o životinjama koje njihov mališan najverovatnije nije poznao (poput pauna). Iako je svaki roditelj koristio svoj jedinstveni način pokušaja da opiše ove nove životinje svom detetu, na kraju su prilagodili način na koji su razgovarali i kako su komunicirali sa svojim detetom koristeći dublje razumevanje jezičkog razvoja svog deteta.

Roditelji detaljno poznaju detetov jezik budući da su gledali kako uče i rastu više od bilo koga drugog, što im pomaže da podešavaju (modifikuju u skladu sa potrebama) lingvističke informacije koje pružaju (Ibid: 975-984). Zanimljivo je da je studija pokazala i da roditelji prilagođavaju svoj deskriptivni pristup ako njihovo dete ne zna o kojoj životinji roditelj govori. Međutim, studija nije dovela do nekog posebnog zaključka, već je samo demonstrirala zanimljive i jedinstvene načine na koje su roditelji prilazili svojim mališanima. Ono što se ipak zna je da mala deca, kojima roditelji češće čitaju i razgovaraju s njima, obično imaju bolje rezultate na testovima jezičkih i kognitivnih razvojnih veština (Curley, 2021).

Brojni su faktori koji se uzimaju u obzir kada dete mora naučiti jezik, bilo da je u pitanju maternji jezik ili strani jezik. Jedna od njih je učestalost učešća deteta u (rutinskim) aktivnostima učenja (npr. čitanje knjiga, pričanje priča). Još jedan veliki faktor s važnom ulogom je kvalitet aktivnosti i angažman staratelja, odnosno, roditelja i deteta (npr. kognitivna stimulacija i reagovanje staratelja/roditelja). I na kraju, materijali za učenje koji odgovaraju uzrastu (npr. knjige i igračke) (Rodriguez et al., 2009). Omogućavanje doslednog učešća malog deteta u gore navedenim aktivnostima učenja stvara kritičnu osnovu za rano i efikasno

učenje i razvoj jezika, što takođe pruža poznatu strukturu za tumačenje tuđeg jezika (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009).

Zbog nižeg kognitivnog opterećenja od odraslih, deca obično imaju više vremena u svom dnevnom rasporedu za usvajanje i učenje drugog stranog jezika. Oni to mogu učiniti jednostavno kroz zajedničku aktivnost s odraslom osobom, u kojoj će prvo sudelovati u aktivnosti, a zatim osmisliti i povezati jezik koji je korišćen sa onim što su upravo posmatrali. Deca koja dobiju priliku da uče engleski kao drugi jezik, kasnije će u životu koristiti urođenu strategiju koja se koristi za usvajanje jezika na drugim jezicima, dajući im prednost kada je u pitanju usvajanje novih jezika. Zbog toga, usvajanje trećeg, četvrtog ili bilo kojeg dodatnog jezika postaje lakše i obično se dešava u kraćem vremenskom periodu. Osim toga, deca koja počnu učiti strani jezik u ranoj dobi imaju bolji izgovor, tečnost (engl. fluency) i tačnost (engl. accuracy) u odnosu na decu koja strani jezik uče kasnije u životu (Dunn, 2018).

Sve u svemu, na osnovu svega gore navedenog, možemo konstatovati da postoje nepobitni dokazi koji podržavaju teoriju da su iskustva iz ranog detinjstva kritična za rani rast i učenje jezika. Osim toga, roditelji koji poseduju više i bolje resurse (vreme provedeno sa decom, iskustvo u učenju jezika, edukativne igračke i materijali i slično) su u mogućnosti da svojoj maloj deci pruže pozitivna iskustva učenja, posebno kada je u pitanju usvajanje (novog) jezika.

Umesto zaključka

Kako Šuvaković pravilno primećuje, težnja Evropske unije ka višejezičnosti⁹ ogleda se u mnogobrojnim dokumentima i strategijama, kojima se promovise cilj znanja najmanje dva strana jezika, a koji može biti postignut jedino ranim učenjem stranih jezika (2018: 101). To bi podrazumevalo učenje stranih jezika u vrtićima, a u formalnom obrazovnom sistemu od predškolskog pripremnog programa. Međutim, Republika Srbija, iako istini za volju još uvek nije punopravna članica Evropske unije, ali svakako kao kandidat za članstvo, teži negovanju politike višejezičnosti, u skladu sa čim je i uvedeno obavezno učenje stranog jezika od prvog razreda osnovne škole, školske 2003/2004. godine. Kada je u pitanju uvođenje učenja stranog jezika u predškolsko obrazovanje, ono još uvek nije zakonski regulisano, već je ostavljeno da lokalne samouprave, putem subvencija (uglavnom veći gradovi Beograd, Novi Sad, Čačak), prema sopstvenim procenama, organizuju takvu nastavu u predškolskim institucijama.

⁹ „Evropsku uniju sačinjava dvadeset osam država članica, u kojima se govori 29 različitih jezika“, a 24 jezika u Evropskoj uniji imaju status službenog jezika (Šuvaković, 2018: 100).

Primera radi, u Novom Pazaru privatne predškolske ustanove imaju engleski jezik dva puta nedeljno (obavezno za sve, uračunato u cenu boravka dece), dok državne predškolske ustanove nemaju strani jezik u ponudi. Osim institucija koje vode jezičko obrazovno planiranje, bitni su i stavovi roditelja i samih učenika o svrsishodnosti ranog učenja stranih jezika. Naime, u jednoj studiji koja je ispitivala stavove roditelja prema nastavi engleskog jezika u privatnoj predškolskoj ustanovi „Reuda“ u Novom Pazaru učestvovala su 103 roditelja, koja su izrazila pozitivne stavove prema uvođenju engleskog jezika u predškolsko obrazovanje (Muratović, Hamidović & Beganović, 2024). Rezultati ovog istraživanja pokazali su da bi roditelji želeli da su u većoj meri uključeni u aktivnosti koje se planiraju, s obzirom da „deca predškolskog uzrasta dobijaju motivaciju iz svog neposrednog okruženja: roditelja, vaspitača i vršnjaka“¹⁰ (Ibid: 133). Takođe je važno pomenuti da anketirani roditelji podržavaju rano učenje stranih jezika, navodeći da sa učenjem stranih jezika treba početi i ranije, dakle, pre predškolskog uzrasta.

2.2. *Bilingvizam*

Bilinguis je reč latinskog porekla i u bukvalnom prevodu znači 'dvojezičnost' (bi – dva; lingue – jezik). Shodno tome, u opštem smislu se može zaključiti da je bilingvizam poznavanje, odnosno, znanje najmanje dva jezika. Međutim, definiciju bilingvizma nije lako postaviti, s obzirom da njeno formiranje zavisi od mnogo različitih faktora; za početak, da se jedan jezik ne može smatrati savladanim u potpunosti kada postoje nedostaci u razumevanju ili primeni tog jezika u svakodnevnoj komunikaciji. Pre definicije bilingvizma, najpre se moraju objasniti opšteprihvaćeni izrazi koji se odnose na jezike kao što su pojam maternjeg, prvog, drugog i stranog jezika.

Najveća zabuna nastaje oko termina 'maternji' i 'prvi' jezik, jer se oni na neki način preklapaju, to jest, često se podrazumeva da je maternji jezik uvek i prvi jezik deteta. Međutim, među njima se može napraviti razlika. **Maternji jezik** je prvi jezik koji dete usvaja u okolini u kojoj raste pod uticajem roditelja ili jednog od roditelja. Taj jezik dete „sluša od roditelja, reproducira automatski bez razmišljanja o gramatičkim strukturama i pravilima.“ (Radica, 2015: 7). **Prvi jezik** se od maternjeg jezika razlikuje po tome što maternji jezik (onaj kojim govori majka) nije uvek prvi jezik koji dete uči, s obzirom da ono može biti izloženo drugim uticajima i uslovima odrastanja. **Drugi jezik** je jezik koji osoba usvaja nakon što je u

¹⁰ „preschool children’s motivation stems from their immediate environment: their parents, their preschool teachers and their peers“ (Muratović, Hamidović & Beganović, 2024: 133)

potpunosti savladala prvi ili maternji jezik, tako što je izložena njemu u sredini u kojoj živi. On se od stranog jezika razlikuje po tome što se uči u onoj zemlji u kojoj se njime govori, dok se **strani jezik** uči u zemlji u kojoj se njime ne govori.

Nakon razumevanja ovih termina, **bilingvizam** možemo u najširem značenju definisati kao **spособnost pojedinca da istovremeno govori dva jezika bez evidentne sklonosti ka jednom od njih**. Tako će dete koje odrasta u porodičnoj zajednici u kojoj otac govori jednim, a majka drugim jezikom istovremeno prihvatiti oba, ukoliko ih roditelji ravnopravno koriste u svakodnevnoj komunikaciji. Definicije bilingvizma su brojne i potiču sa različitih stanovišta, inspirisane različitim ciljevima istraživanja; najobuhvatniju definiciju pružila je Skutnabb-Kangas, uzimajući u obzir kompetenciju, funkciju i stavove, iznevši tvrdnju da je

„bilingvalni govornik neko ko može da funkcioniše na dva (ili više) jezika, bilo u monolingvalnoj, bilo u bilingvalnoj zajednici, u skladu sa sociokulturnim zahtevima koje te zajednice ili sam govornik postavljaju u odnosu na komunikativnu i kognitivnu kompetenciju pojedinca, na istom nivou kao i izvorni govornik, i ko pozitivno može da se identifikuje sa obe jezičke grupe (i kulture), odnosno sa svim jezičkim grupama (kulturama) ili sa njihovim delovima“ (Skutnabb-Kangas, 1980, citirano u Pasuljević Shimwell, 2018: 9).

Međutim, postavlja se veliko pitanje – koji nivo poznavanja oba jezika je dovoljan da bi se individua mogla nazvati bilingvistom? Naučnici su podeljeni po ovom pitanju i dok jedni podrazumevaju da je poznavanje oba jezika na svim nivoima (fonološkom, morfološkom, sintaksičkom) neophodno da bi neko zaista poznao i koristio oba jezika, drugi smatraju da je neko lice bilingvalno ako u drugom jeziku poseduje „bar jednu od četiri jezičke veštine (čitavanje, pisanje, slušanje, govor), koje se dalje dele na još četiri nivoa (foneme/grafeme, leksika, sintaksa i semantika).“ (Pasuljević Shimwell, 2018: 8). Do danas, nisu postavljeni zvanični standardi na osnovu kojih nekoga možemo svrstati u bilingviste. Primarni razlog je taj što je nemoguće postaviti odgovarajuće i sveobuhvatne varijable koje bi bile zajedničke i primenljive na sve ispitanike u polnom, starosnom, obrazovnom, socijalnom smislu, npr.

„ako bi neko lice koje ima samo osnovno obrazovanje i drugo lice sa akademskim stepenom imali istu kompetenciju na dva jezika, prvo lice bismo možda uvrstili u bilingviste a drugo ne, jer bi se, možda, u drugom slučaju očekivalo više, i zahtevi bi bili drugačiji.“ (Ibid: 12).

Takođe, javlja se i problem prihvatanja postojanja bilingvizma u okviru jednog jezika, među njegovim dijalektima. Nije još uvek razjašnjeno da li se bilingvistom može nazvati osoba koja razume više dijalekata u okviru svog jezika. Primer toga su jezici na prostorima

bivše Jugoslavije, kao što su srpski, bosanski, hrvatski, makedonski jezik. Ne može se ni na koji način postavljati pitanje razumevanja međusobno srodnih jezika, poteklih iz iste osnove, čija je jezička građa u većoj meri identična, uz izvesna odstupanja koja ne mogu uticati na stepen razumevanja i komunikacije među individuama.

Izraz *bilingvizam* odnosi se na pojedince koji mogu funkcionisati na više jezika. Kategorija ovakvih jezika je vrlo široka – obuhvata pojedince koji su izvrsni govornici, čitaoci i pisci dva ili više jezika, kao i one koji koriste ograničeno znanje drugog jezika (L2) u svrhe kao što su posao ili školovanje, i koji mogu biti pismeni samo na jednom jeziku (ili čak potpuno nepismeni). Zbog posledica kolonizacije, migracija, formiranja nacije, tradicija egzogamije i modernizacije, određeni stepen dvojezičnosti tipičan je za većinu ljudi u svetu (Filipović, 1966: 25).

Bilingvizam je svojstvo ne samo pojedinaca, već i društava. Društva u kojima se dva jezika redovno koriste ili u kojima više jezika ima zvanični status ili funkciju koja se ponavlja mogu se nazvati dvojezična. Na primer, Kanada je dvojezična zemlja, jer su francuski i engleski službeni jezici, iako su mnogi državljani Kanade jednojezični govornici engleskog jezika. Saudijska Arabija je takođe bilingvalno društvo, jer većina Saudijaca govori i arapski i engleski, iako engleski nema zvanični status. Bilingvizam je često proizvod učenja drugog jezika (L2) nakon sticanja prvog jezika (L1) – bilo da se to radilo izlaganjem ili podučavanjem.

Pojedinci mogu postati bilingvalni u bilo kom dobu, u zavisnosti od toga kada se javi potreba za učenjem stranog jezika ili kada instrukcije postanu dostupne. Međutim, u nekim slučajevima je dvojezičnost karakteristika najranijeg jezičkog sistema deteta. Na primer, deca koja odrastaju u dvojezičnim domaćinstvima – gde oba roditelja redovno govore dva jezika ili gde svaki roditelj govori drugi jezik – obično su bilingvalna od samog početka usvajanja jezika. Deca koja odrastaju sa roditeljima koji govore manjinskim jezikom (u širem društvenom kontekstu) takođe mogu biti bilingvalna ako posetioci, komšije, televizija, redovni staratelji i drugi izvori omoguće većinski jezik (Močinić, 2011: 175). Premda je mnogima još uvek predmet čuđenja, dvojezična porodica ne razlikuje se mnogo od svih ostalih porodica. U svakoj porodici se vaspitanjem, kroz razne sadržaje i aktivnosti, kod deteta oživljava svest o pripadnosti određenoj sredini, svest o identitetu. Moglo bi se reći kako je to nastojanje posebno izraženo u dvojezičnim porodicama (bilo da se radi o istom ili različitom poreklu roditelja), u kojima i majka i otac žele detetu približiti svoju kulturu i prošlost, kako ono ne bi ostalo zakinuto za važan deo svoje duhovne baštine i kako bi već od malena negovalo ljubav prema svojoj kulturi, tradiciji i identitetu. Da bi dvojezično dete

razvilo zdravu svest o identitetu, dvojezičnim vaspitanjem mu se nastoji omogućiti upoznavanje sa materijalnom i duhovnom kulturnom baštinom, ne samo zemlje u kojoj je ono rođeno i u kojoj odrasta, već i zemlje u kojoj nalazi svoje korene i iz koje potiču jedan ili oba njegova roditelja (Krajnović, 2010: 105).

U srpskom jeziku, osim na pojam dvojezičnost, nailazimo i na pojmove bilingvalnost i bilingvizam. Prema navodu u *Rječniku stranih riječi* (Anić, Goldstein, 1999: 175), bilingvizam označava redovno upotrebljavanje dva različitih jezika u govornoj praksi pojedinca ili zajednice. U *Rječniku stranih riječi: tuđice i posuđenice* (Klaić, 1988: 163), bilingvizam je određen kao govorenje sa dva jezika, obično u pograničnim područjima. Neki autori razlikuju značenje pojmova bilingvalnost (eng. *bilinguality*) i bilingvizam (eng. *bilingualism*) i to tako da pojam bilingvalnost označava pojedinačnu ličnu pojavu, dok pojam bilingvizam označava društvenu pojavu (Jelaska i sar., 2005: 39).

U savremenom, tehnološki naprednom društvu, većina ljudi odrasta govoreći dva ili više jezika. Oni koji ne odrastaju u okruženju u kojem se govori više od jednog jezika biće izloženi drugom jeziku i počnu da ga uče kada krenu u školu (McLaughlin, 1984). Da bi se neko smatrao dvojezičnim (ili višejezičnim), njegovo poznavanje i kontrolu svakog jezika treba smatrati ekvivalentnom onim koje pokazuje monolingvista. Deca koja odrastaju kao dvojezična moraju naučiti dva morfološka sistema, dva leksikona, dva sintaktička sistema i dva sistema upotrebe. Dugo vremena istraživači pokazuju interesovanje za usvajanje dva jezika u detinjstvu (Clark, 2009: 339). Studije dvojezičnosti pokazuju jedinstven način gledanja na neuronske promene koje se dešavaju u našem mozgu. Ovo je drugačije kada se dete rodi i usvaja dva jezika od rođenju, ili usvoji jedan jezik (značajno) ranije u životu, prije nego što počne učiti drugi jezik. Iako u Evropi ima više dvojezičnih i višejezičnih nego jednojezičnih ljudi, prilično se malo razume o učinku ranog izlaganja dvama jezicima na strukturu i funkciju mozga (Berken, 2016: 1165-72), delom zato što se većina istraživanja fokusirala na odrasle.

Iako učenje drugog jezika nema inherentne negativne nuspojave, posebno na razvoj deteta, svakako postoje određeni aspekti koji mogu uticati na rezultat dvojezičnog razvoja. Neki od njih uključuju stavove roditelja prema dvojezičnosti, važnost jezika u društvu ili zajednici i sociokulturni kontekst u kojem je dete odrastalo (Hamers, 2000). Sveukupno poštovanje, ohrabrenje i (pozitivni) stavovi prema jezicima koje dvojezično dete uči imaju

važan uticaj na detetov razvoj, što zauzvrat podstiče češće pozitivne ishode (Nicoladis, Charbonnier & Popescu, 2016).

Iako je usvajanje jezika prilično prirodan i podsvestan proces, to ne znači da je učenje novog jezika jednostavan i kratak proces, bio on maternji ili strani (Husaj, 2021). Za usvajanje (novog) jezika potrebno je mnogo vremena, prakse, strpljenja i samodiscipline. Uz trenutnu modernizaciju sveta i ogromno tržište različitih aplikacija i alata koji se mogu koristiti za usvajanje novog jezika, proces je malo jednostavniji i/ili lakši. Osim što će, očito, vrlo rano naučiti svoj maternji jezik kroz izloženost jeziku u porodici, deca će često usvajati drugi jezik kroz crtane filmove, uspavanke, dečije pesmice i igrice, ali i podsvesno, upijajući jezički sadržaj koji dobijaju iz svoje neposredne okoline.

2.2.1. Efekti dvojezičnosti na mozak

Kao što je ranije spomenuto, širok spektar istraživanja pokazuje određenu prednost dvojezičnih pojedinaca kada je u pitanju „kontrola upravljanja“ (engl. executive control), kao što je sposobnost kontrole pažnje, bolja koncentracija i postavljanje ciljeva. Veruje se da je to slučaj zbog stalne potrebe za „upravljanjem“ dvama jezičkim sistemima, čak i ako su oba jezika usvojena u ranom uzrastu. Ukratko, rana dvojezičnost u kombinaciji s redovnim uvežbavanjem dva (ili više) jezika može biti povezana sa boljim performansama na nekim zadacima kontrole upravljanja, kao i jačanju neuronskih veza u mozgu, usled velike količine vremena koje se troši na korišćenje i kontrolu oba (ili više) jezika (Green & Abutalebi, 2013: 515-530).

Dodatno, faktori dvojezičnosti kao što su uzrast izlaganja i usvajanja dva jezika, poznavanje i upotreba jezika, povezani su sa uticajem na razlike u funkcionalnoj moždanoj aktivnosti i povezanosti (Kotz, 2009: 68). Nadalje, uočeno je da je veća „raznolikost upotrebe jezika“¹¹ bila visoko pozitivno povezana sa ukupnom boljom povezanošću između kortikalnih i subkortikalnih regija mozga (Goksan et al., 2020).

Druga studija objavljena u časopisu *Funkcija i struktura mozga* (engl. *Brain Structure and Function*) posmatrala je pojedince od 3. do 21. godine i učinak dvojezičnosti na strukturu mozga. Istraživači su pratili da li mozak pojedinaca koji govore dva ili više jezika ima više ili manje sive mase od onih koji govore samo jedan jezik (Pliatsikas et al., 2020: 2131-2152).

¹¹ „diversity of language use“

Kako se istraživanjem želeo istražiti intelekt dvojezičnog deteta, ono se smatra značajnim, tim pre što se često isticalo da su dvojezična deca u nepovoljnijem položaju u pogledu svog razvoja za razliku od svojih vršnjaka koji kod kuće govore samo jedan jezik.

Konačno, studija je pokazala da dvojezična deca i mladi imaju više sive mase u mozgu, kao i više integrisanosti u beloj masi. Siva masa u našem mozgu kontroliše naše svakodnevne zadatke i funkcije, uključujući motoričke veštine i pamćenje. Tipično, gustina sive mase u mozgu se povećava sve do adolescencije¹². Rezultat studije u suštini znači da bi prisustvo više sive mase u mozgu dvojezične osobe moglo značiti da se njihov mozak u starosti zapravo čini mlađim nego kod jednojezičnih pojedinaca.

Iako se siva masa obično povezuje s jezikom, uključujući učenje i obradu, bela moždana masa je takođe izgledala drugačije. Višestruka magnetna rezonanca pokazala je da se bela masa menja sa završetkom složenih i teških zadataka, poput prebacivanja s jednog na drugi jezik i jezički sistem (Ibid: 2133).

Da rezimiramo, rezultati istraživanja negiraju prethodnu zabludu i mit da će dvojezična deca zaostajati u razvoju, ili neće uspeti da steknu i poseduju znanje bilo kojeg jezika uspešno. Iako možda ima istine u tome da dvojezična deca kasnije progovaraju od svojih vršnjaka, to „kašnjenje“ takođe spada u razvojni okvir. Njihova sposobnost razumevanja reči i jednostavnih zahteva obično se razvija istim tempom, pa tako iako dete može sporije govoriti, njegovo razumevanje obično ne trpi.

Još jedan ustaljeni mit o dvojezičnoj deci je da će mešati jezike. Ova zabluda proizlazi iz ideje da dvojezična deca često koriste oba jezika u jednoj rečenici. To nije zato što su zbunjeni, već zbog njihove sposobnosti da posreduju između jezika. Kada dete odraste i postane socijalizovanije, moći će uspešnije razdvojiti jezike i fokusirati se na jedan dok govori (Ibid).

Na primer, dok jedan jezik može biti manje važan detetu i kao takav će se koristiti za prenošenje informacija o raznim događajima u vezi sa njegovim domom i porodicom, drugi

¹² Ova činjenica ide u prilog Hipotezi kritičnog perioda, gde se smatralo da se jezik ne može naučiti ukoliko ne dođe do jezičke izloženosti pre perioda adolescencije. Uopšteno govoreći, veruje se da postoji kritičan period kada je u pitanju učenje prvog i drugog jezika, odnosno, maternjeg i stranog jezika. U ovom periodu mala deca imaju prednost u odnosu na adolescente i odrasle. Ovaj kritični period odnosi se na opadanje kompetencija veština učenja jezika s godinama. To jednostavno znači da postoji period tokom kojeg se usvajanje jezika odvija prirodno i efikasno i da mozak nije sposoban da obrađuje jezik na isti način nakon određenog doba (Penfield & Roberts, 1959: 5). Ukratko, ova hipoteza kritičnog perioda je pojam koji kaže da su deca najviše sposobna naučiti novi jezik tokom prvih desetak godina svog života (Hu, 2016). Takođe, Krešen je smatrao da se lateralizacija ljudskog mozga (podela mozga na levu i desnu hemisferu) može završiti u dobi od 5 godina (Krashen, 1973: 65). Prema ovoj pretpostavci, detinjstvo pojedinca je idealno i superiorno razdoblje za usvajanje drugog jezika, a samim tim i učenje engleskog kao drugog jezika.

jezik može biti formalniji i kao takav će ga dete koristiti u komunikaciji van kuće. Uz sve ovo, međutim, biće perioda kada će se jedan jezik koristiti češće od drugog. Deca ne moraju podjednako da govore oba jezika. Dok se jedan od njih bolje koristi, drugi možda bolje razumeju, odnosno, dok su u jednom aktivni govornici, u drugom su pasivni. Mešanje ovih jezika biće manje ako dete uči jedan jezik stalnim razgovorom sa majkom, a drugi isključivo sa ocem ili ako dete uči oba jezika u isto vreme i u najranijem mogućem periodu života. Ako mu se drugi jezik „prezentuje” u kasnijem predškolskom uzrastu, u vreme kada je dete već usvojilo i savladalo osnove prvog jezika, mogu nastati ozbiljniji problemi.

2.2.2. Kognitivni razvoj dvojezične dece

Dugo su istraživači bili prilično zainteresovani za kognitivni, posebno socio-kognitivni razvoj dvojezične dece. To je uglavnom zato što sticanje znanja dva ili više jezika zapravo može uticati na prezentaciju reči i misli, kao i na način na koji se obrađuju. S druge strane, lingvisti i filolozi bili su daleko manje zainteresovani za socio-emocionalni razvoj dvojezičnih pojedinaca, posebno male dece.

Zanimljivo je da su dvojezična deca osetljivija na nerazumevanje nekoga ko govori strani jezik u odnosu na jednojezičnu decu. Dodatno, dvojezična deca obično imaju više ocene na određenim testovima od jednojezične dece, kao što su kognitivne sposobnosti, mentalna fleksibilnost (Marinova-Todd, 2012), neverbalni zadaci rešavanja problema (Bialystok & Marjumder, 1998), razlikovanje semantičkih i fonetskih sličnosti (Bialystok, 1986) i sposobnost prosuđivanja upotrebe gramatike u rečenicama.

Iako su istraživanja pokazala da dvojezičnost zaista ne dovodi do bilo kakve zabune niti ima bilo kakav negativan uticaj na detetov kognitivni razvoj, važno je istaći da su, uopšteno govoreći, sećanja kodirana na maternjem jeziku uglavnom bogatija emocijama za razliku od bilo kakvih sećanja kodiranih u drugom jeziku (Schrauf, 2000: 387-417). Bond i Lai (Bond & Lai, 1986) tvrde da je to zato što se drugi jezik obično usvaja u emocionalno neutralnijem okruženju od prvog ili maternjeg jezika.

Kada su u pitanju **prednosti bilingvalne dece** u odnosu na monolingvalnu, može se reći da su:

1. bilingvalna deca sposobnija u rešavanju problema (Bialystok, 2017: 234);
2. imaju bolju radnu memoriju, što im zauzvrat omogućava da lakše i efikasnije obrađuju i pamte informacije (Carlson & Meltzoff, 2008: 285);

3. imaju bolju kontrolu pažnje, koja je važna veština za budući akademski uspeh (Bialystok & Martin, 2004: 330);

4. bolje jezičke veštine i znanja na oba njihova jezika u odnosu na jednojezičnu decu (Barac & Bialystok, 2012: 416);

5. bilingvalna deca su izložena različitim kulturama i tradicijama, što može u velikoj meri proširiti njihovu perspektivu i percepciju sveta, te stvoriti uvažavanje i razumevanje za različite kulture (Tekyi-Arhin, 2023);

6. smanjena mogućnost obolevanja¹³;

7. dvojezične osobe jednostavnije i prirodnije obavljaju više zadataka odjednom, drugim rečima, bolji su u „multitaskingu“;

8. dvojezične osobe su tolerantnije i otvorenije gledaju na različitosti od svojih jednojezičnih vršnjaka, jer (odmalena) upoznaju dve ili više različitih kultura i slično.

Smatra se da je suočavanje sa jezičkim izazovima bilingviste unapredilo u intelektualnom, socijalnom, obrazovnom i društvenom smislu. Bilingvisti su otvoreniji prema promenama i lakše ih usvajaju, brže ostvaruju komunikaciju sa ljudima, i zahvaljujući kulturalnoj različitosti kojoj su bili izloženi, oslobođeni su predrasuda prema 'drugacijem', te sa većim uspehom ostvaruju odnos sa strancima i prilagođavaju se stranoj kulturi. Ta kulturalna sloboda potiče od činjenice da „veoma dobro znanje dvaju ili više jezika i kultura poništava ili barem umanjuje mržnju, te donosi vedrinu osobi koja se oslobodila stereotipa.“ (Kovač, 2014: 10). Postoje pretpostavke da su bilingvisti kreativniji od monolingvista, da lakše pamte nove informacije i slobodnije iskazuju svoje misli i osećanja. „Dvojezični i trojezični govornici su izuzetno obazrivi što se tiče upotrebe jezika u različitim jezičkim okruženjima i intuitivno odgovaraju na jezičke potrebe svog sagovornika.“ (Radović, 2014: 21). U modernom vremenu, bilingvisti imaju dodatnu profesionalnu prednost, s obzirom da govore više od jednog jezika i poseduju „veću osetljivost za komunikacijske potrebe drugih osoba.“ (Kovač, 2014: 11).

¹³ Bialystok i saradnici su nedavno ponovili nalaz ranije studije koja je uključivala 184 pacijenta kojima je dijagnostifikovana Alchajmerova bolest i druge demencije. Bila je u mogućnosti da potvrdi da dvojezičnost zaista nudi zaštitu od ranih simptoma Alchajmerove bolesti (Bialystok, Craik & Freedman, 2007: 459-464). Zanimljivo je da su obdukcijски pregledi 137 pacijenata otkrili da su neki stariji dvojezični ljudi zaista imali uznapredovalu Alchajmerovu neuropatiju, ali nisu pokazivali simptome tokom života (Valenzuela & Sachdev, 2009). To je zato što dvojezičnost doprinosi kognitivnoj rezervi i odgađanju pojave simptoma.

Uprkos gore spomenutim zaključcima brojnih istraživanja kako dvojezičnost nema negativan uticaj na kognitivni razvoj, valja spomenuti da dvojezičnost ipak nosi određene **nedostatke**.

Kašnjenje u fluentnosti (tečnom govorenju) nekog jezika

Pre svega, kašnjenje u fluentnosti na jednom jeziku nije isto što i kašnjenje govora. Prema istraživanjima, kašnjenje u fluentnosti nije direktna posledica dvojezičnosti, jer se dešava i kod jednojezične dece. Međutim, budući da dete pokušava savladati dva jezika istovremeno, može proći više vremena dok tečno ne progovori na oba jezika, što rezultira kašnjenjem u fluentnosti na jednom ili oba jezika. Dvojezična deca se obično upoređuju sa njihovom jednojezičnom starosnom grupom i njihovom odgovarajućom prekretnicom u razvoju jezika, ne uzimajući u potpunosti u obzir činjenicu da moraju naučiti dvostruko veći vokabular od svojih jednojezičnih vršnjaka.

Smatra se da bez obzira koliko jezika govori jedna individua, uvek će biti dominantan jedan od njih. Međutim, u praksi se dešava da se bilingvisti bolje snalazi na maternjem jeziku kada ga koristi u svakodnevnom govoru, dok je samouvereniji na stranom jeziku kada je u pitanju akademski govor ili neka druga sfera života.

Bilingvali se često suočavaju sa predrasudama, gde se karakterišu kao autsajderi, što se često dešava kod dece, koja se potom zatvaraju u sebe i pokušavaju da stvore svet u kojem će biti autonomni i slobodni, daleko od vršnjaka nasilnika. Strah od gubljenja kulturnog identiteta česta je pojava kod bilingvalne dece, jer je opšte poznato da što se manje bavite jezikom, to ste više udaljeni od kulture. To rezultira stalnim osećajem da ne pripadate u potpunosti ni jednom od vaših jezika/kultura, samim tim, odrastanje može biti prilično zbunjujuće za takvo dete.

Uzevši u obzir pozitivne i negativne strane bilingvizma, više je nego očigledno da prednosti preovlađuju, i mada bilingvizam može delovati kao preopterećenje koje u ranom periodu može naneti štetu kognitivnom razvoju osobe, „kapacitet ljudskog uma nije ograničen, već se on samostalno obogaćuje različitim iskustvima, te tako i nadograđuje.“ (Radica, 2015: 13).

REZIME

Bilingvizam se definiše na različite načine. Neki tvrde da predstavlja podjednaku sposobnost komuniciranja na dva jezika, dok drugi tvrde da je bilingvizam sposobnost osobe

da komunicira na dva jezika, ali sa izraženijim veštinama komuniciranja samo u jednom od ta dva jezika. Međutim, ono što bi verovatno bila najpreciznija definicija bilingvizma je *sposobnost osobe da se služi sa dva jezika bez vidljive razlike u sposobnosti komuniciranja.*

Ako dete u isto vreme sluša dva jezika, tj. izloženo je podjednako i jednom i drugom jeziku, u ranoj životnoj dobi, prirodno će koristiti oba jezika. Deca koja su izložena istovremenom korišćenju dva jezika, često imaju faze u kojima mešaju jezike, tako da se dešava da u istoj rečenici koriste oba jezika. Takođe, često deca jedan jezik koriste u porodici, dok drugi jezik koriste kada su, na primer, u vrtiću. Često deca nisu podjednako dobra u oba jezika, pa tako jedan jezik bolje govore, dok drugi jezik bolje razumeju. Do izbegavanja mešanja jezika može doći tako što će dete jedan jezik da govori sa majkom, a drugi sa ocem ili ako dete oba jezika uči istovremeno (što ranije) ili ako dete počne da uči drugi jezik u predškolskom dobu kada je ovladalo osnovama prvog jezika. Važno je imati u vidu da, ako dete krene sa učenjem drugog jezika dok prvim jezikom nije potpuno ovladalo, može doći do usporenog razvoja ili regresije prvog jezika.

Često bilingvalna deca imaju neki govorno-jezički problem, pa je zbog toga potrebno da dete stvori bazu jednog jezika (maternjeg jezika). Kada je dete stvorilo bazu maternjeg jezika, može se početi sa uvođenjem drugog jezika. Najbolje bi bilo da postoji i situaciona razdvojenost dva jezika. Rano uvođenje drugog jezika ne mora da stvara teškoće, samo ako roditelji dovoljno rade i stimulišu svoju decu. Kod dece koja imaju govorno-jezički problem ili ako ne dobijaju dovoljno pažnje u toku usvajanja govora, dvojezičnost može da predstavlja otežavajuću okolnost usvajanja govora. Razvoj govora takve dece će biti usporen i neće naučiti nijedan jezik dovoljno dobro. Iz tog razloga, dobro je imati konsultaciju sa logopedom ukoliko roditelji žele izložiti dete stranom jeziku pre polaska u školu.

LITERATURA

- Anić, V., Goldstein, I. (1999). *Rječnik stranih riječi*. Hrvatska: Novi Liber.
- Barac, R., Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413–422.
- Berken, J., Chai, X., Chen, J., Gracco, V., Kleine, D. (2016). Effects of early and late bilingualism on resting-state functional connectivity. *Journal of Neuroscience*, 36(4), 1165-1172.
- Bialystok, E. (1986). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 13-32.
- Bialystok, E. (2017). The Bilingual Adaptation: How Mind Accomodate Experience. *Psychol Bull.*, 143(3): 233-262.
- Bialystok, E., Craik, F., Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464.
- Bialystok, E., Marjumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19(1), 69-85.
- Bialystok, E., Martin, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325–339.
- Bond, M., Lai, T. (1986). Embarrassment and code-switching into a second language. *Journal of Social Psychology*, 126(2), 179-186.
- Carlson, S., Meltzoff, A. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Dev Sci*, 11(2), 282-298.
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curley, C. (2021). *How parents talk to their infants can shape the child's language skills*. *Healthline*.
Preuzeto 22. juna, 2024., sa
- Dunn, O. (2018). *How young children learn English as another language*. British Council. Preuzeto 22. juna, 2024., sa
- Ghasemi, B., Hashemi, M. (2011). ICT: New wave in English language learning/teaching. *Procedia-social and behavioral sciences*, 15, 3098-3102.
- Goksan, S., Argyri, F., Clayden, J., Liegeois, F., Wei, L. (2020). *Early childhood bilingualism: effects on brain structure and function*. UCL Child Health.
- Green, D., Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Cognitive Psychology*, 25(5), 515-530.
- Hamers, J. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. England: Cambridge University Press.
- <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/parents/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language?page=5>

<https://www.healthline.com/health-news/how-parents-talk-to-their-infants-can-shape-the-childs-language-skills>

- Hu, R. (2016). The Age Language in Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2164-2168.
- Husaj, S. (2021). *Foreign language learning process at an early age and its impact on the native language education*. European Journal of Social Science, 8. Preuzeto 19. juna, 2024., sa <https://ideas.repec.org/a/eur/ejsrj/616.html>
- Jelaska, Z., Blagus, V., Bošnjak, M., Cvikić, L., Hržica, G., Kusin, I., Novak-Milić, J., Opačić, N. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Klaić, B. (1988). *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Kotz, S. (2009). A critical review of ERP and MRI evidence on L2 syntactic processing. *Brain Lang*, 109(2-3), 68-74.
- Kovač, K. (2014). *Problematika dvojezičnog obrazovanja*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period; some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.
- Leung, A., Tunkel, A., Yurovsky, D. (2021). Parents fine-tune their speech to children's vocabulary knowledge. *Psychological Science*, 32(7), 975-984.
- Marinova-Todd, S. (2012). 'Corplum is a core from a plum': The advantage of bilingual children in the analysis of word meaning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 117-127.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Preschool children* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Močinić, A. (2011). Bilingual education. *Metodički obzori*, 6(3), 175-182.
- Muratović, A., Hamidović, K., Beganović, M. (2024). Introducing English Language into Preschool Education – Parents' Perceptions. *Lingua Montenegrina*, XVII/1, 33, 125/138.
- Nicoladis, E., Charbonnier, M., Popescu, A. (2016). *Second language/Bilingualism at an early age with an emphasis on its impact on early socio-cognitive and socio-emotional development*. In: R.E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV, Peters (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Preuzeto 1. jula, 2024., sa <https://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-languagebilingualism-early-age-emphasis-its-impact-early>

- Pasuljević Shimwell, L. (2018). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na francuskom i srpskom jeziku srednjoj školi u Srbiji*. Doktorski rad. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Penfield, W., Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanism*. New York: Atheneum.
- Pliatsikas, C., Meteyard, L., Verissimo, J., DeLuca, V., Shattuck, K., Ullman, M. (2020). The effect of bilingualism on brain development from early childhood to young adulthood. *Brain Structure and Function*, 225, 2131-2152.
- Radica, M. (2015). *Jezični razvoj višejezičnih govornika različite dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Radović, D. (2014). *Međujezički uticaji u procesu usvajanja trećeg jezika*. Doktorski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Rodriguez, E., Tamis-LeMonda, C., Spellmann, M., Pan, B., Raikes, H., Lugo-Gil, J., Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 677-694.
- Schrauf, R. (2000). Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. *Culture and Psychology*, 6(4), 384-417.
- Singleton, D. Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. UK: Multilingual Matters.
- Skutnab- Kangas, T. (1981). *Bilingvizam da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tamis-LeMonda, C., Rodriguez, E. (2009). Parents' role in fostering young children's learning and language development. In *Encyclopedia of Early Childhood Development*. Preuzeto 22. juna, 2024., sa <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/parents-role-in-fostering-young-childrens-language-and-literacy-d>
- Tekyi-Arhin, O. (2023). The benefits of bilingualism in early childhood education. Preuzeto 22. juna, 2024., sa https://www.researchgate.net/publication/369065583_The_benefits_of_bilingualism_in_early_childhood_education/link/64081921b1704f343fb1f71b/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Valenzuela, M., Sachdev, P. (2009). Harnessing brain and cognitive reserve for the prevention of dementia. *Indian Journal of Psychiatry*, 51(1), 16-21.
- Šuvaković, A. (2018). Rezultati evropske politike višejezičnosti u prvoj deceniji XXI veka u zemljama članicama Evropske unije i Srbiji. *Ogledi i studije, Srpska politička misao*, 2, 25(60), 99–113.

Šuvaković, A. (2023). Unisonost jezičke politike i planiranja u Srbiji i Evropskoj uniji, *Nasleđe XX* (55), 89-105.

3. Testiranje u nastavi stranih jezika

U poslednjih nekoliko decenija u nastavi stranih jezika desile su se mnoge promene koje su uticale na sadržaj i formu testova. Promenio se cilj nastave stranih jezika, usavršili su se metodi učenja, uvedeni su testovi kao sredstvo objektivnog merenja uspeha učenika.

Testiranje procenjuje aspekte sposobnosti osobe da razume ili komunicira na stranom jeziku. U višim razredima osnovnih škola još uvek se slabo koriste informaciono-komunikacione tehnologije, već se učenici testiraju putem gotovih testova. Testiranje je istraživački poduhvat ili bi ga mogli nazvati jednom vrstom eksperimenta. Nova pomoćna sredstva, jezičke laboratorije, mašine za učenje, kompjuteri, programirana nastava i drugi oblici inovacija u nastavi stranih jezika (videti više u poglavlju 4.) olakšavaju posao nastavniku, koji treba da sastavi testove i odmeri njihovu težinu. Testovi za strane jezike javili su se tek posle Drugog svetskog rata, ali su svakako i značajni za razvitak testiranja. Za period u kome se danas nalazimo mogli bismo reći da je vreme sumnji i preispitivanja onoga do čega se došlo. To je period kada se izvesne ideje o jeziku, koje su se javile za poslednjih dvadeset godina, pokušavaju promeniti i u nastavi i u testiranju, a da se pri tom ne izgubi na objektivnosti i tačnosti merenja rezultata. Kreiranje testova koji će služiti kao sredstvo pozitivnog uticaja (engl. positive washback) predstavlja izazov za savremenog nastavnika.

Psiholozi već čitav vek proučavaju efekte testiranja na obrazovna postignuća (i na pamćenje), ističući da testiranje utiče na postignuće putem određenih faktora posredovanja kao što su motivacija, povratne informacije, usklađivanje i „čisti“ efekat testiranja. Motivacija za rešavanje testova ima dva oblika: **intrinzičnu (unutrašnju)** i **ekstrinzičnu (spoljašnju)**. Ukoliko je intrinzično motivisan, učenik može raditi više ili bolje kako bi postigao dobar učinak na testu samo zbog sopstvenog zadovoljstva. Ako je ekstrinzično motivisan, učenik može raditi više ili bolje kako bi imao dobre rezultate na testu sa ciljevima kao što su završetak kursa, dobijanje sertifikata, diplomiranje ili dobijanje veće ocene. Povratne informacije o testu se kreću od jednostavne svesti o rezultatima testa (koji mere napredak ili performanse) do otvorenog popravljavanja. Povratne informacije mogu biti dijagnostičke: smatra se da je test usklađen kada se sadržaj ugrađen u test ili nivo performansi koji se zahteva za test poklapa sa sadržajem ili intenzitetom propisanog nastavnog plana i programa. Naravno, što je nastavni plan i program bliže testu, veća je verovatnoća da će učenici koji su savladali sadržaj imati dobre rezultate na testu. Čisti efekat testiranja je povećanje postignuća koje se dešava jednostavno zato što učenici polažu test umesto da troše isto toliko vremena na neki drugi način, kao što je učenje napamet. Čini se da je najistaknutiji aspekt efekta čistog

testiranja efekat generisanja – učenici koji polažu test ne mogu pasivno da apsorbuju informacije jer bi mogli da slušaju predavanja ili čitaju udžbenike; oni moraju sami da „generišu” informacije, a taj proces očigledno ostavlja trajniji utisak u sećanju.

Havelka i dr. navode da se testiranjem proveravaju znanja, veštine, stavovi, sposobnosti učenika, a time i rezultati nastavnog rada; razlikuju se testovi znanja i testovi sposobnosti, odnosno, postignuća (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 97).

Pismena provera znanja zasniva se na testovima. Definicije testa uglavnom su slične. Pod testom se podrazumeva:

1. „standardizovani postupak pomoću kojeg se izaziva određena aktivnost, a onda se učinak te aktivnosti meri i vrednuje tako što se individualni rezultat uporedi sa rezultatima koji su dobijeni kod drugih ispitanika u jednakoj situaciji“ (Končarević, 2004: 326);
2. „cjelina sastavljena od niza zadataka i ima provjerene metrijske karakteristike. „(Vizek Vidović i sar., 2003: 425);
3. pripremljene administrativne procedure koje se odvijaju u definisanom vremenu u okviru nastavnog plana i programa, kada učenici nastoje da pokažu sve što znaju, svesni da se njihovi odgovori mere i vrednuju (Brown, 2004: 4).

3.1. Osnovne odlike testova

Među odlikama testova koje pojedini autori nabrajaju postoje izvesne razlike. Da bi test bio kvalitetan, mora da ima određene karakteristike koje podržavaju njegov kvalitet. Najobuhvatniju listu, bitnu za nastavu stranih jezika, nudi Končarević (Slika 1).

Slika 1: Osnovne karakteristike testa



- **valjanost** – test meri ono što se želi meriti, tj. sadržaj testa podudara se sa ciljevima testiranja (na primer, ako želimo da testiramo osposobljenost učenika da komunicira na stranom jeziku, provera se ne može vršiti na osnovu prevođenja);
- **pouzdanost** – stalnost testa, tj. svojstvo da ponovljenim merenjem putem istog testa dobijemo iste ili sasvim slične rezultate;
- **objektivnost** – nezavisnost rezultata od samog ispitivača; svi ispitivači moraju jednako da vrednuju test; zbog toga se uz test obično nudi i ključ sa detaljnim uputstvima o vrednovanju; ipak, elementi subjektivnosti ne mogu biti izbegnuti, jer od nastavnika zavisi koja pitanja će biti uvrštena u test, kako će biti bodovana i slično;
- **osetljivost** – svojstvo mernog instrumenta da registruje razlike u stepenu znanja učenika i da ih broičano izrazi;
- **proverenost/baždarenost** – proces standardizovanja i normiranja, koji se odvija na osnovu srednjih vrednosti dobijenih testiranjem većeg broja ispitanika; što je broj ispitanika veći, tim su dobijeni standardi pouzdaniji;
- **diskriminativnost** – odlika koja se sagledava u odnosu na pojedine zadatke; za zadatak se može reći da ima pozitivnu diskriminativnu vrednost ako ga bolji učenici rešavaju uspešnije od slabijih; zadatak ima negativnu diskriminativnu vrednost, na primer, ako je loše formulisan ili dvosmislen i time nejasan učenicima;

□ **praktičnost i ekonomičnost** – postoje razumni vremenski okviri za trajanje testa, na primer jedan školski čas od 45 minuta ili 60 minuta; test ne bi trebalo da iziskuje velika finansijska sredstva, niti sredstva kakvima škola ne raspolaže (Končarević, 2004: 330).

3.2. *Osnovne vrste testova*

Kada je u pitanju klasifikacija testova, najčešće se razlikuju **standardizovani** i **nestandardizovani** testovi. Dok prve pripremaju grupe stručnjaka, druge uglavnom prave nastavnici za svoje učenike ili autori udžbenika (u priručnicima za nastavnike često se mogu naći unapred pripremljeni testovi vezani za pojedine nastavne jedinice ili teme). Standardizovani testovi podrazumevaju standardni metod razvijanja pitanja, zadavanja testa, bodovanja i izveštavanja o rezultatima, a rade se pod istim uputstvima i vremenskim ograničenjima. Često se primenjuju na nivou šire populacije (kao, na primer, završni testovi u našoj sredini).

Standardizovani testovi

Prema Braunu, standardizovani test podrazumeva određene standardne ciljeve ili kriterijume koji se smatraju konstantnim u okviru određene forme testa i od jedne forme testa do druge (Brown, 2004: 96). Konstruisanje takve forme testa nije nimalo lak poduhvat, bez obzira na to da li se radi o testiranju na veliko ili na malo. Samo donošenje odluke o tome iz čega sve treba da se sastoji neki deo testa zahteva posebno razmišljanje i višestruke provere, što iz suštinskih, što iz praktičnih razloga. Zatim, formulisanje stavki koje će postati deo zadataka, kao i definisanje sistema bodovanja i interpretacije rezultata mogu da iziskuju dosta vremena, uz više pokušaja i ispravki na probnim verzijama testa. Na kraju tog procesa, treba dobiti krajnji proizvod koji će biti isplativ, vremenski opravdan i precizan.

Upotreba rezultata dobijenih na osnovu takvog instrumenta može da obezbedi dragocene podatke o jezičkim sposobnostima učenika. Testovi ovog tipa smatraju se standardizovanim zato što određuju niz znanja i sposobnosti (ili standarda) u određenoj oblasti, dok kroz proces višestruke validacije samog instrumenta programiraju niz zadataka osmišljenih da mere pomenute sposobnosti.

Postupak izrade standardizovanog testa podrazumeva sledeće korake:

- definisanje svrhe i ciljeva testa;
- osmišljavanje strukture i elemenata testa;
- izradu, izbor i raspoređivanje zadataka i stavki (engl. items) u okviru njih;

- razmatranje različitih tipova stavki koje će biti primjenjene u odnosu na svrhu i namenu testa (npr. u školske ili komercijalne svrhe);
- definisanje sistema bodovanja i izveštavanja;
- i konačno, proveru svrsishodnosti mernog instrumenta u vidu studija (Ibid: 60).

Među standardizovanim testovima koji se koriste za polaganje ispita radi dobijanja međunarodnih jezičkih sertifikata najučestaliji su sledeći:

- TOEFL – Test of English as a Foreign Language (sastavljači: Educational Testing Service (ETS) iz Sjedinjenih Američkih Država, odnosno, Ujedinjenog Kraljevstva);

- IELTS – International English Language Testing System (udruženi sastavljači: University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES), The British Council, and IDP Education Australia);

- TOEIC – Test of English for International Communication (sastavljači: The Chauncey Group International, ogranak Educational Testing Service);

- SAT – Scholastic Aptitude Test (sastavljači: College Boards and Educational Testing Service) (Ibid, 64).

Ovim ispitima svakako treba dodati jedan od najčešće polaganih u svetu:

- Cambridge English Exams¹⁴ – za nivoe: YLE, KET, PET, FCE, CAE, CPE19 (sastavljači: Cambridge English Language Assessment), poznati i kao ESOL – English for Speakers of Other Languages.

Prema *cilju testiranja*, testovi mogu da budu:

- test znanja (test dostignuća/postignuća, nivoa) – zasniva se na gradivu koje je obrađeno tokom jedne školske godine ili kursa;
- test opšteg jezičkog znanja – zasniva se na građi koju bi učenik trebalo da zna radi obavljanja budućih poslova.

Nestandardizovani testovi

Za razliku od standardizovanih tekstova, čije su metrijske karakteristike unapred određene, kod nestandardizovanih testova „nisu ispitane metrijske karakteristike, ali su uslovi standardizacije u užem smislu ispunjeni.“ (Jeremić, 2023: 288). U nestandardizovane testove ubrajaju se i takozvani „nastavnički testovi“, koje sastavljaju sami nastavnici za svoje učenike, kao i „gotovi testovi“, koje sastavljaju autori udžbenika, na osnovu gradiva koje se u

¹⁴ <http://www.cambridgeenglish.org/exams/>

udžbeniku nalazi i vezani su za pojedine nastavne jedinice i teme¹⁵. Kada su u pitanju vrste testova, Glušac i Pilipović primećuju sve češću „upotrebu(a) gotovih testova, a uzroke takve prakse svakako treba detaljnije istražiti. Na ovakvo stanje upućuju i nalazi istraživanja u drugim zemljama (npr. Makmilan, Miran, Vorkman 2002), čiji je zaključak da je buduće nastavnike potrebno osposobiti praktičnim veštinama kako za procenu testa koji im se nudi, tako i za izradu sopstvenog.“ (Glušac, Pilipović, 2017: 288). Kada je u pitanju nastava stranih jezika, ono na čemu treba konstantno insistirati jeste da testove sastavljaju nastavnici, s obzirom da najbolje poznaju svoje učenike, te tako mogu na pravilan način odmeriti težinu testa, a time i prilagoditi sadržaj testa onome šta su učenici realno mogli naučiti u ograničenim učioničkim uslovima. Osnovne prednosti nastavnčkih u odnosu na gotove testove su: svrha i cilj testiranja korespondiraju sa nastavnim planom i programom, testira se samo ono što se učilo na časovima stranog jezika¹⁶, tehnike testiranja (vrste zadataka) su poznate učenicima, jer su se koristile na časovima vežbi, broj i težina zadataka prilagođeni su sposobnostima učenika (Ibid: 291-292).

3.3. Vrednovanje i ocenjivanje u nastavi stranih jezika

Ocenjivanje je od vitalnog značaja za obrazovni proces. U školama su najvidljivije ocene sumativne. Sumativne procene se koriste za merenje onoga što su učenici naučili na kraju lekcije, da bi se unapredilo znanje, da bi se osiguralo da su ispunili zahtevane standarde na putu do sticanja sertifikata za završetak škole ili ulaska u određena zanimanja, ili kao metod za odabir učenika za ulazak u dalje školovanje. Ministarstva ili odeljenja za obrazovanje mogu koristiti sumativne procene i evaluacije kao način da javno finansirane škole pozovu na odgovornost za pružanje kvalitetnog obrazovanja.

Sa druge strane, ocenjivanje može da služi i formativnoj funkciji. U učionicama, formativno ocenjivanje se odnosi na česte, interaktivne procene napretka i razumevanja učenika kako bi se identifikovale potrebe za učenjem i prilagodila nastava na odgovarajući način.

¹⁵ Autori udžbenika stranih jezika novijeg datuma pokušavaju da olakšaju rad nastavnicima, nudeći im različite vrste provere znanja: radne listove, kratke kvizove, gotove testove nakon svake nastavne jedinice ili pak nakon jedne zaokružene nastavne celine. Međutim, svi ti pokušaji ne mogu udovoljiti u potpunosti potrebama učenika, uzimajući u obzir njihove individualne karakteristike, strategije učenja, kapacitet memorije i mnogih drugih faktora. Iako gotovi testovi mogu predstavljati olakšanje za nastavnike, ipak nastavnici nalaze (i treba da nađu) vremena da osmisle test koji odgovara grupi učenika kojoj je namenjen.

¹⁶ Uvek se treba držati premise da se testira isključivo gradivo sa časova, s obzirom da neki nastavnici imaju tendenciju da u testove uključuju reči i fraze koje se nisu uvežbavale na časovima, kako bi dokazali svoju superiornost u odnosu na učenike, ili na neki način „kaznili“ učenike kako ne bi mogli da ostvare maksimalan broj bodova na testu.

Nastavnici koji koriste formativne pristupe i tehnike ocenjivanja su bolje pripremljeni da zadovolje različite potrebe učenika – kroz diferencijaciju i prilagođavanje nastave kako bi se podigli nivoi učeničkih postignuća i postigla veća jednakost učeničkih ishoda. Međutim, postoje velike prepreke za širu praksu, uključujući uočene tenzije između formativnog ocenjivanja zasnovanog na učionici, i sumativnih testova visoke vidljivosti kako bi škole bile odgovorne za postignuća učenika, kao i nedostatak veze između sistemskog, školskog i učioničkog pristupa ocenjivanju i evaluaciji (OECD, 2012).

Principi formativnog ocenjivanja mogu se primeniti na nivou škole, kako bi se identifikovale oblasti za poboljšanje i promovisale efektivne i konstruktivne kulture evaluacije u obrazovnim sistemima. Doslednija upotreba formativnog ocenjivanja u obrazovnim sistemima može pomoći zainteresovanim stranama da reše određene prepreke za njegovu širu praksu u učionicama.

Ključni elementi koji su proizašli iz studija slučaja i srodnih istraživanja o formativnom ocenjivanju su:

1. Uspostavljanje kulture u učionici koja podstiče interakciju i upotrebu alata za procenu.
2. Utvrđivanje ciljeva učenja i praćenje individualnog napretka učenika ka tim ciljevima.
3. Korišćenje različitih metoda nastave da bi se zadovoljile individualne potrebe učenika.
4. Korišćenje različitih pristupa u proceni razumevanja učenika.
5. Povratne informacije o učinku učenika i prilagođavanje nastave kako bi se zadovoljile identifikovane potrebe.
6. Aktivno uključivanje učenika u proces učenja (Ibid.).

U nastavi jezika vrednuju se i znanje (engl. knowledge) i sposobnost (engl. ability), a prema Lindzi i Najt, to podrazumeva i učenikovo poznavanje jezika i njegovu sposobnost da komunicira (Lindsay & Knight, 2006). Drugim rečima, vrednuju se postignuća ne samo u oblasti jezičke građe, već i u oblasti jezičkih veština, kao i sposobnost korišćenja naučenog u odgovarajuće svrhe. Slična su zapažanja Skihana (2002), koji naglašava da posebno treba posmatrati postignuća u domenu jezičkih znanja i stvarnog vladanja jezikom i da procena vladanja jezikom ne treba da služi samo kao metod za proveru jezičkih znanja.

REZIME

Testiranje u nastavi stranih jezika ni u kom slučaju ne predstavlja lak zadatak, već naprotiv: ono iziskuje od savremenog nastavnika stranih jezika izvestan napor i trud kako bi se zadovoljile sve potrebe savremenog učenika, sa ciljem interpretacije rezultata testiranja u svrhu efikasnijeg učenja stranog jezika. U osnovne odlike testova spadaju: valjanost testa – svrha testa se podudara sa ciljem testiranja, pouzdanost – test se može ponoviti sa istim ili sličnim rezultatima, objektivnost – postojanje ključa za rešavanje testa ili bodovne skale, osetljivost – sposobnost testa da registruje razlike u znanju učenika, proverenost, diskriminativnost – nedvosmislenost i jasnoća zadataka i ekonomičnost – određeno vremensko trajanje testa. U akademskom okruženju jezičko testiranje može da proceni sposobnost ili napredak studenta u svrhu akademskog plasmana. U profesionalnim okruženjima testiranje jezika može utvrditi da li kandidat ima jezičke veštine potrebne za posao, tako da je testiranje jezika u svim poljima važno da bi se ustanovilo koliko je neko savladao u toku školske ili u toku akademske godine ili u toku kursa koji pohađa. Osnovna podela testova je na standardizovane (testovi koji se primenjuju na širu populaciju, isti su za sve kandidate) i nestandardizovane testove (testovi koji se koriste u nastavi). Brojna istraživanja su pokazala da iako postoji tendencija sve većeg korišćenja takozvanih „gotovih testova“, čija je glavna prednost laka dostupnost i ušteda vremena, ipak treba insistirati na korišćenju takozvanih „nastavničkih“ testova, koje izrađuju sami nastavnici, kao vrsni poznavaoци mogućnosti svojih učenika. Kod savesno sastavljenih nastavničkih testova nema bojazni od toga da će se na testu naći gradivo koje nije uvežbavano na časovima jezika, što se često može naći u gotovim testovima.

LITERATURA

- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Longman.
- Glušac, T., Pilipović, V. (2017). Značaj nastavnčkih testova u nastavi stranih jezika. *Nasleđe*, 36: 285-296.
- Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika, priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Jeremić, I. (2023). Izbor vrste zadataka i oblikovanje testa znanja iz matematike i srpskog jezika. *Research in Pedagogy*, 13(2), 288-303.
- Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika. Sadržaji, organizacija, oblici*. Beograd: Slavističko društvo Srbije.
- Lindsay, C. Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English*. Oxford: Oxford University Press.
- McMillan, J.H., Myran, S., Workman, D. (2002). Teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95: 203–213.
- OECD (2012). *Assessment for Learning Formative Assessment*. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy".
- Skehan, P. (2002). *Theorising and updating aptitude*. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-93). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

4. Informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi stranih jezika

Zahvaljujući sve opsežnijem proučavanju procesa učenja i nastave stranog jezika, a uz primenu naučne metodologije istraživanja, poslednjih nekoliko decenija se u priličnoj meri izmenila slika o broju, prirodi i značaju faktora koji utiču pojedinačno ili udruženo na proces učenja, odnosno, nastave stranog jezika. Jedan od faktora koji se izučava u savremenoj stručnoj literaturi je i uticaj moderne tehnologije na postignuća učenika u nastavi stranog jezika. Iako nastava jezika ima veoma dugu istoriju, temelji savremenih pristupa nastavi jezika razvili su se tek početkom dvadesetog veka, kako su primenjeni lingvisti i drugi nastojali da se razviju principi i postupci za osmišljavanje nastavnih metoda i materijala, oslanjajući se na razvijanje oblasti lingvistike i psihologije. Nastava u savremenom dobu teži ka uvođenju modernih informaciono-komunikacionih sredstava za prenos datih informacija. Tako i učenik i nastavnik imaju mogućnost pristupu različitim informacijama koje se nalaze van učionice. Na ovaj način razvija se interakcija između učenika i nastavnika, između učenika međusobno, a takođe nastava postaje kreativnija i zanimljivija. Informaciono-komunikacione tehnologije (u daljem tekstu IKT) donose inovacije u svim sferama naših života, podstičući transformaciju svakodnevnih aktivnosti društva: prodaju, kupovinu, putovanja i slično. Takav razvoj savremenih tehnologija odnosi se i na proces poučavanja i učenja, pa su se neminovno dogodile brojne promene (inovacije) u nastavi.

Nastava i učenje doživeli su transformaciju u eri digitalizacije. Učenicima i nastavnicima upotreba tehnologije znači lakše organizovan rad i brži pristup potrebnim informacijama koje su neophodne za izradu školskih zadataka. Štampanje teksta, prezentovanje pripremljenog sadržaja pomoću bim projektora, prikaz filmova, video snimaka, direktna veza sa internetom su samo neki od aktivnosti koje nam na lak način omogućava tehnologija u nastavnom procesu. Učenici aktivno uče zahvaljujući savremenim softverima koji su multimedijalni i angažuju sva čula učenika, dok je nastavnicima olakšan rad uz pomoć savremenih sredstava.

Uz IKT alatke u nastavi nastavnici uče kako da poboljšaju tradicionalnu nastavu korišćenjem multimedijalnih aplikacija u nastavnim predmetima. Nastavnik treba da prepozna situaciju u kojoj će biti korisno upotrebiti IKT i da odabere odgovarajuće alatke za određene zadatke. Pomoću IKT u nastavi, učenje doživljava transformaciju, pa se nastavni sadržaj prezentuje pomoću multimedijalnih sredstava, gde učenici imaju priliku da posmatraju 3D fotografije, video zapise, uče kroz interaktivne igrice, posećuju različita mesta pomoću

tehnologije koja ih uvodi u virtuelno okruženje, pa su im dostupna različita mesta, od kojih su kilometrima udaljeni.

Benefiti upotrebe informacionih tehnologija u nastavi stranih jezika su nemerljivi. Pored povećanja motivacije učenika za rad usled sadržaja koji su njima prijemčiviji, a samim tim i zanimljiviji, povećava se i aktivnost i kreativnost učenika, što nije bio slučaj kod tradicionalnih metoda nastave. Ovaj način pruža im priliku da se izraze samostalno, a naravno kada imaju potrebu mogu i van učionice individualno vežbati jezik koji uče.

Brojne su mogućnosti koje pruža nastava uz pomoć kompjutera, neke od njih su korišćenje programa kao što su “glogster (za kreiranje interaktivnih postera), goanimate (za kreiranje animiranih filmova) ili tagxedo (za kreiranje oblačića različitih oblika sastavljenih od raznih reči)” (Radić Branislavljević, Milovanović, 2014: 503), koji mogu značajno obogatiti nastavu stranih jezika, aktivno uključujući učenike u rad. Što se tiče nedostataka, možemo navesti probleme prilikom tehničke opremljenosti škola, što iziskuje dodatne troškove, ne samo za nabavku, već i za održavanje opreme neophodne za izvođenje nastave uz pomoć kompjutera i interneta; vreme koje svaki nastavnik mora potrošiti na „pronalaženje adekvatnog materijala i njegovu adaptaciju“ kako bi se primenio u školskim uslovima, kao i činjenicu da nisu svi nastavnici informatički pismeni kako bi se uhvatili u koštac sa svim izazovima koje nosi IKT (Ibid).

Većita dilema koja se stavlja pred nastavnike jeste da li u potpunosti odbaciti tradicionalni sistem obrazovanja i prigrabiti savremeni sistem, u kojem preovlađuje tehnologija, ili se ipak treba držati dobrog, starog načina podučavanja. Pri tom treba imati u vidu da se tradicionalni sistem više ne zasniva na upotrebi udžbenika, table i krede, ili udžbenika, pametne table i projektoru, već se on vremenom usavršavao i poseduje brojne inovacije, koje ne moraju pod obavezno uključivati tehnologiju. Međutim, ono što se pokazalo najuspešnijim izborom jeste takozvana “hibridna” nastava, koju čini variranje nastavnih metoda i tehnika, uključivanje inovativnih modela nastave (potpoglavlje 4.3.), dok se tehnologija treba koristiti sa merom i uz adekvatnu pripremu nastavnika. Prednost tradicionalnog obrazovanja jeste njena ekonomičnost, odnosno, uz pomoć nastave modela “ex katedra” velika količina gradiva odjednom se izlaže velikom broju učenika za relativno kratko vreme. U knjizi *Tehnologije aktivnog učenja* autori ističu određene faze kroz koje prolazi ceo proces tradicionalne nastave:

1. “Prva faza postavljanje ciljeva, ažuriranje

Nastavnik sam postavlja ciljeve, određuje šta je tačno „ispravno“, a šta „nije ispravno“. Učenici prihvataju ciljeve i stavove nastavnika.

2. *Faza učenja novog gradiva*

Nastavnik objašnjava (učenicima) nove informacije (čitanje, gledanje); bira načine za postizanje ciljeva. Učenik prihvata.

3. *Faza debriefinga*

Nastavnik postavlja nekoliko pitanja: “Šta ti se svidelo u lekciji?“, “Šta ste novo naučili?“ (Prušević Sadović, Šehović, 2023: 20).

Ono što održava opstanak tradicionalne nastave jesu prednosti koje ona itekako ima i tu najčešće spadaju:

- *Organizaciona jasnoća nastavnog procesa;*
- *Stalni ideološki i emocionalni uticaj ličnosti nastavnika;*
- *Uredan, logički ispravan prikaz nastavnog materijala;*
- *Usmerenost na razvoj pamćenja (pamćenje i reprodukcija);*
- *Dostupnost;*
- *Uzimanje u obzir uzrasta i individualnih karakteristika učenika;*
- *Svest i aktivnost (Ibid).*

U težnji da se sam naučni proces poboljša, unose se razne promene i to dovodi do pojave savremene ili moderne tehnologije učenja i poučavanja. “Pojam tehnologije najčešće podrazumeva postupke, metode i načine koje koristimo kako bismo došli do nekog proizvoda... Tehnološka sredstva najnovije generacije i elektronizacija procesa proizvodnje u u svim sektorima društva usloveli su potrebu za uvođenjem ovih tehnologija i u proces sticanja znanja.” (Sadović, 2014: 13).

Integracija modernih tehnoloških alata poput aplikacija, onlajn platformi i interaktivnih sadržaja može unaprediti proces učenja stranih jezika, pružajući fleksibilnost i pristupačnost učenicima širom sveta. Aplikacije poput *Duolingo* ili *Babbel* pružaju personalizovane lekcije i vežbe koje pomažu učenicima da razviju vokabular i gramatičke veštine.

Zahvaljujući tehnologiji, javlja se mogućnost učenja stranih jezika poput engleskog, francuskog, arapskog, ruskog i mnogih drugih, i to putem onlajn video lekcija i tutorijala. Dostupni video materijali omogućavaju učenicima da čuju tačan izgovor reči i fraza, što je ključno za usvajanje autentičnog izgovora. Virtualna komunikacija sa izvornim govornicima jezika putem video poziva igra itekako važnu ulogu i gradi samopouzdanje prilikom učenja. Prilikom učenja stranih jezika, učenici mogu koristiti onlajn resurse za istraživanje kulture zemalja čiji jezik uče. Razne informacije o tradiciji, običajima i istoriji jedne zemlje, koje mogu doprineti boljem razumevanju jezika u kontekstu kulture, su danas dostupne na internetu.

4.1. *Inovacije u nastavi stranih jezika*

Savremeno društvo svedoči brzim promenama u svim sferama života, za koje su zaslužni veliki pronalasci i napredak u tehnologiji. Došlo je vreme koje je futurolog Alvin Tofler još 1970. godine nazvao „šokom budućnosti“, što se odnosi na previše promena i inovacija u vrlo kratkom vremenskom periodu.

Pred celim procesom obrazovanja, koji nimalo nije lako menjati zbog različitih i brojnih faktora koji su deo tog procesa, postavlja se niz pitanja. Da li škola ide u korak s vremenom i sprema buduće naraštaje za život koji ne liči na onaj od pre deset, dvadeset, pedeset godina? Kako se izboriti sa ustaljenim školskim sistemom koji vuče korene iz daleke prošlosti, pa se i dalje organizacija škole temelji na razredno-predmetno-časovnom sistemu čiji je tvorac Jan Amos Komenski, revolucionar u organizaciji nastave sedamnaestog veka? Da li je ispravno da se taj sistem zadrži vekovima uprkos svim inovacijama u društvu?

Nastavni ciljevi i zadaci, nastavni sadržaji, nastavna sredstva, tehnički i materijalni uslovi škole, položaj učenika u odnosu sa ostalim učenicima i nastavnikom uslovljavaju odabir inovativnih modela nastave. Osim što pomažu učeniku da stiče i bogati znanje, usvaja teorijske pojmove, nastavnik mora pružiti pomoć učeniku u razvoju različitih veština i sposobnosti koje su mu potrebne za život i rad u 21. veku. To može samo kroz spremnost na promene i primenu informatičke paradigme koja menja način i sredstva rada, na taj način omogućavajući povoljnu interakciju između svih učesnika u nastavi i poboljšati kvalitet znanja koje teži primeni u praksi.

Jedna od karakteristika za koju se smatra da je najveća slabost tradicionalnog sistema nastave (koja je i danas osnovna karakteristika postojećeg obrazovnog sistema) jeste pasivnost učenika. Učenik je taj koji je primalac znanja, umesto da uči samostalno otkrivajući, istražujući. Ukoliko žele svoju nastavu modernizovati, nastavnici se moraju odreći uloge prenosioca i preuzeti nove uloge: voditelja, organizatora, partnera.

Kao odgovor na sve nedostatke tradicionalne nastave, javili su se inovativni modeli nastave. Postoji nešto više od desetine inovativnih modela nastave koji prevazilaze nedostatke pasivne nastave i čine je interaktivnom. To podrazumeva spremnost nastavnika na prihvatanje mnogih inovacija u nastavnom procesu, koje bogate i oplemenjuju rad u školi.

Termin inovacija je latinskog porekla i označava novinu. Inovacije su kao fenomen nastale sa nastankom čoveka, koji je i opstao zahvaljujući inovacijama, zato što je u svakoj novoj vremenskoj dimenziji nastojao da pronade nove i po pravilu bolje načine za sopstveni opstanak. Njegov opstanak će i dalje zavisiti od otkrivanja tajne funkcionisanja prirodnog poretka, kao istinskog izvorišta za nastanak ideja i inovacija.

Međutim, ideje i inovacije su tek u drugoj polovini prošlog veka dobile na značaju, da bi potom postale i predmet ozbiljnije naučne obrade i istraživanja. Ovo je prirodno, jer se ispostavlja da su inovacije i kreacije bitne za nacionalnu, organizacionu i ličnu uspešnost, a davanje ideja i njihova praktična primena svojstvene su jedino čoveku kao svesnom i razumnom živom biću. Dakle, svaki čovek i svaka organizacija ima sposobnost da kreira i implemmentira ideje, odnosno, da osmišljava bolji i kvalitetniji način obavljanja poslova ili proizvodnje nekog proizvoda ili usluga.

Inovacija u obrazovnom sistemu se može definisati kao proces kreativnog promišljanja i primene novih ideja, tehnologija ili metoda kako bi se unapredilo učenje. Za realizovanje i primenu inovacija potrebna je određena zamisao, ideja, odnosno način na koji bi se mogla zadovoljiti određena potreba. Potreba i zamisao su samo početak inovacija.

Zavisno od vrsta potreba i zamisli, promene se mogu odnositi na sadržaj obrazovanja, menjanje organizacionih oblika rada nastavnika i učenika, na probleme nastave, primenu i efikasnost različitih didaktičkih sredstava i savremene obrazovne tehnologije. Po mnogim definicijama, inovacija predstavlja svaku novu motodu u nastavi nekog predmeta i stabilizuje datu strukturu sistema, tako što poboljšava funkcionisanje njenih delova.

Prema Rodžersu (Everet Rogers, Diffusion of Innovations, 1983) – „*Inovacija je neka ideja, praksa ili predmet koji pojedinac shvata kao nov ili kao jedinicu prihvatanja*¹⁷.“ (Rogers, 1983: 11). Rodžers ukazuje na postojanje primaoca – subjekta prihvatanja kao uslov da se odabranom predmetu da status inovacija. Na osnovu istraživanja, Rodžers navodi nekoliko karakteristika inovacija:

- Kompaktnost – stepen do koga je neka inovacija shvaćena da je u skladu sa postojećim vrednostima i potrebama potencijalnih korisnika;
- Složenost – stepen do koga je inovacija shvaćena kao teška za razumevanje ili primenu;
- Mogućnost proveravanja – stepen do kojeg neka inovacija može biti proveravana na ograničenoj osnovi;
- Mogućnost posmatranja/vidljivost – stepen do kojeg su rezultati neke inovacije vidljivi za druge. (Ibid: 15-16).

Kroz inovacije, važno je istaći kontinuirano unapređivanje obrazovnog sistema, kako bi se osiguralo da učenici stiču relevantna znanja i veštine. Prema Petru Mandiću, inovacija u nastavi označava bilo kakvu novinu koja se unosi u pedagošku stvarnost. „Inovacija je uvek progresivna razvojna promena. Novina koja se ... unosi ne mora imati obeležje novog naučnog otkrića ili pronalaska. To je novina u odnosu na pređašnje stanje u određenoj sredini i delatnosti u koju se unosi.“ (Mandić, 1997: 66).

4.1.1. Razvoj inovacija u nastavi

Škola koja ima obavezu da obrazuje i vaspitava mora zameniti svoju sporu, zastarelu, nedovoljno delotvornu tehnologiju pedagoškog rada i da svoju delatnost utemelji na novim informacionim tehnologijama, koje mogu odgovoriti na nove društveno-ekonomske i tehnološke izazove.

„Inovacioni proces počinje od nove ideje, od znanja koje je rezultat naučnih istraživanja. Druga faza inovacionog procesa je uvođenje inovacije u praktičnu upotrebu, a treća je širenje inovacija. Svrha obrazovne inovacije je da pomogne da obrazovanje bude bolje, da bude otvoreno, elastično, individualizovano, stvaralačko, neprekidno.“ (Novković Cvetković, 2017: 178).

¹⁷ „An innovation is an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption.“

Proces prihvatanja inovacija teče kroz pet faza:

1. „Stadijum saznavanja – nastavnici stiču svest i uče o inovacijama, saznaju način funkcionisanja novih postupaka u nastavi;
2. Stadijum ubeđivanja – započinje formiranjem stavova nastavnika prema inovacijama (pozitivan i negativan stav), kroz interakciju sa drugima;
3. Stadijum odlučivanja – traženje dodatnih informacija i odlučivanje da li će se inovacija prihvatiti ili odbaciti;
4. Stadijum primene – počinje korišćenjem, eksperimentiše se, postepeno se ovladava upotrebom;
5. Stadijum prihvatanja – kontinuirano korišćenje ili odbacivanje na osnovu efekata u praktičnoj primeni” (Bjekić, 2008: 98).

Ovako prihvaćena, inovativna nastava ima niz *prednosti za nastavnika*. Pored toga što su učenici u većoj meri zainteresovani za učenje, pa samim tim ostvaruju i bolja postignuća, nastavnici dobijaju priliku za horizontalno učenje kroz timski rad sa kolegama i mogućnost da ispolje sopstvenu kreativnost, istraživanje sopstvene i tuđe prakse, nove uvide u mogućnosti povezivanja različitih nastavnih predmeta. Nastavnik određuje najpouzdanije i najefikasnije metode, oblike rada, sadržaje, nastavna sredstva i izvore znanja.

Permanentno usavršavanje nastavnika za primenu savremene informacione tehnologije otvara mogućnost i potrebu za timskim radom nastavnika i timskim radom učenika. Najviše će u svom radu uspeti oni nastavnici koji ne očekuju da im neko nameće inovacije, već će biti sami preduzetnici istih.

4.1.2. Inovativni nastavni modeli

Kod većine nastavnika postoji strah od prihvatanja inovacija, jer se osećaju sigurnije i spremnije primenjujući već proverene metode rada, dok su za određeni broj nastavnika inovacije već ustaljene u praksi.

Tradicionalnu nastavu odlikuju frontalni oblik rada i obično jednosmerna komunikacija između nastavnika i učenika. Učenici su nedovoljno aktivni u radu i onemogućeni da individualno napreduju u skladu sa predznanjima i sposobnostima, što utiče

na njihovu motivaciju. Nastava je prilagođena prosečnom učeniku i usmerava se prema realizaciji programskih sadržaja i prezentiranju enciklopedijskih znanja. Servirajući gotova znanja učenicima, nastavnici ne pokreću njihovu misaonu aktivnost, intelektualni napor koji je neophodan u procesu sticanja znanja.

Inovativna nastava znači kreativnost i novinu, pa i nastavnika koji menja stil i način nastave, prelazi iz autoritativnog u demokratski stil vaspitavanja i obrazovanja. Sve obrazovne institucije širom sveta sprovode nove ideje, metode, inovacije zasnovane na tehnologiji za unapređenje znanja učenika, odbacujući tradicionalna obeležja nastave. Kada su u pitanju inovativni modeli nastave, kao proizvod brojnih inovacija u nastavi, danas nastaju različite vrste nastave koje su poznate pod terminom inovativni nastavni modeli¹⁸ (Tabela 1.), jer su doprineli promeni tradicionalnog sistema.

Tabela 1. Inovativni nastavni modeli – kraći opis

Inovativni modeli	Kraći opis
Individualizovana nastava	Inovativni model u kome se zahtevi prilagođavaju svakom učeniku u zavisnosti od prethodnih znanja, sposobnosti, tempa napredovanja i slično.
Programirana nastava	Inovativni model u kome se sadržaji dele u manje logičke celine znanja – članke. Svaki članak ima uvodnu informaciju, zadatak, operaciju i povratnu informaciju.
Integrativna nastava	Inovativni model u kome se znanja iz raznih predmeta i raznih oblasti integrišu i povezuju u jedinstvenu celinu.
Egzemplarna nastava	Inovativni model u kome se sadržajni zadaci ostvaruju prema uzoru. Model obrađene nastavne jedinice služi za uzor po kome treba obraditi neku drugu nastavnu jedinicu.

¹⁸ Profesori, nastavnici i učitelji mogu naći ideje za inovativne modele nastave, a ujedno i biti u toku sa inovativnim oblicima nastave, u brojevima časopisa *Inovacije u nastavi*, čiji je izdavač Univerzitet u Beogradu – Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, koji izlazi tri puta godišnje, dostupan na www.inovacijeunastavi.rs

Heuristička nastava	Inovativni model koji se temelji na pronalazačkom odnosu što vodi otkrićima. Na osnovu onoga što znaju, deca otkrivaju nova znanja.
Modularna nastava	Inovativni model nastave koji se temelji na individualnim programima učenja. Programi sadrže ceo niz pojmova, informacija, metodičkih uputstava u postizanju utvrđenih nastavnih ciljeva.
Projektna nastava	Inovativni model nastave koji se ostvaruje realizacijom projekata timskim radom učenika.
Interaktivna nastava	Inovativni model rada koji se ostvaruje interaktivno u maloj grupi ili tandemu.
Problemska nastava	Inovativni model rada koji je zasnovan na samostalnoj istraživačkoj aktivnosti učenika i traženju novih rešenja, savladavanjem određenog problema.
Razvijajuća nastava	Inovativni model rada u kome učenici transformišući sadržaje stvaraju novi proizvod – znanje.
Iskustveno-vitageni nastava	Inovativni model rada koji se temelji na životnom iskustvu učenika.
Igrolika nastava	Inovativni model rada u okviru koga se prožima zabava i učenje, pri čemu su bitni oslonci stvaralački igrovni elementi.
Nastava na daljinu – distancna nastava	Inovativni model rada koji se organizuje sa prostorno udaljenim učenicima sa kojima postoji elektronska auditivna ili audiovizuelna veza, sa jednosmernom ili dvosmernom komunikacijom.

Smisaona – verbalna nastava	Inovativni model rada koji se temelji na zahtevu da građa koju treba shvatiti bude u smisaono-logičnoj povezanosti pojmova koje učenik ima u svojoj kognitivnoj strukturi.
Kompjutersko-informativna nastava	Inovativni model rada u kojem učenik uči uz pomoć kompjutera, a preko kompjutera sa drugim učenicima ili nastavnicima.
Pretičuća nastava	Inovativni model rada koji se zasniva na savlađivanju sadržaja kojim se predupređuju ili pretiču teškoće ili greške u procesu učenja.
Produktivna nastava	Inovativni model rada koji se zasniva na obrazovnim putevima, koji su uz pomoć nastavnika izabrali sami učenici.
Ličnosno-usmerena nastava	Inovativni model rada u kome se polazi od individualnog pristupa učeniku u kome je ravnopravni saradnik nastavniku.
Timska nastava	Inovativni model rada koji se temelji na samostalnom radu učenika i nastavnika i smenjivanja plenarnog i grupnog (tinskog) rada.
Mikronastava	Inovativni model rada koji se ostvaruje u vrlo kratkim nastavnim jedinicama od 5 do 10 minuta i u grupi do 8 učesnika.

Izvor: Novković Cvetković, 2017: 183, prema Banjac, Vilotijević, 2009: 79

S obzirom da je u Tabeli 1. dat kraći opis navedenih inovativnih modela nastave, detaljnije ćemo objasniti samo neke od njih, za koje smatramo da se najčešće koriste u nastavi.

4.1.2.1. Individualizovana nastava

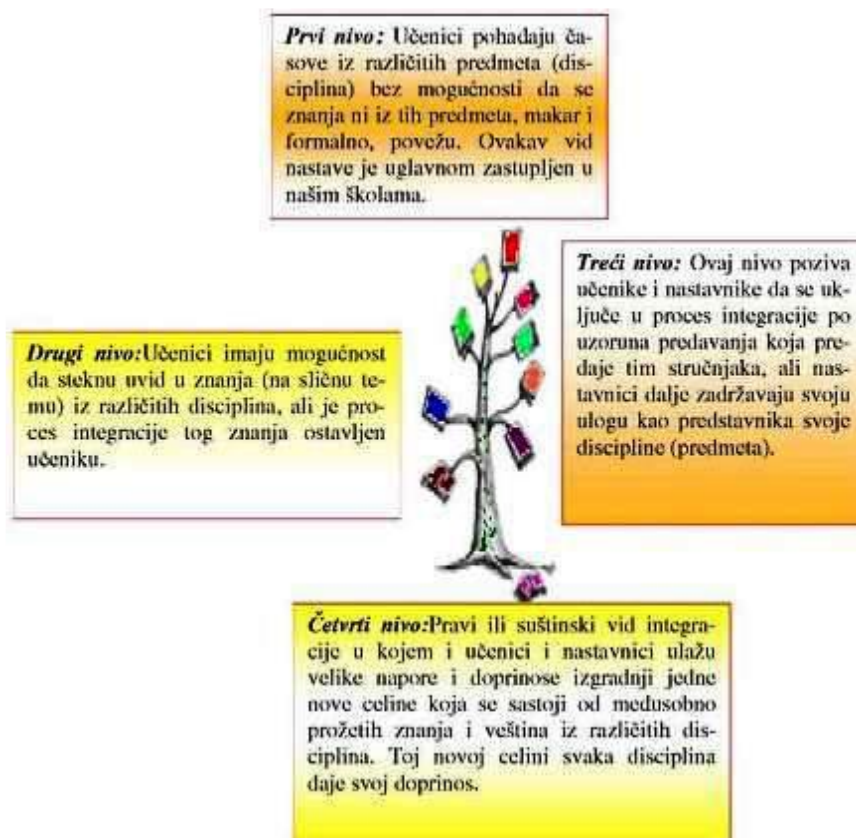
Pored upotrebe tehnologije, individualizovano učenje kao metoda je takođe jedan neizostavan aspekt. Prilagođavanje nastavnog procesa individualnim potrebama i stilovima

učenja svakog učenika može poboljšati angažman i rezultate u učenju stranih jezika. Jedna od glavnih prednosti ove metode je što omogućava učenicima da preuzmu kontrolu nad svojim učenjem i razviju samostalnost u sticanju jezičkih vještina. Učenici sami mogu odabrati materijale koji nude dinamično učenje kroz aktivnosti i na taj način omogućavaju učenicima da učestvuju u procesu učenja. Raznolikost materijala podstiče razvoj svih jezičkih vještina koje uključuju govor, čitanje, pisanje i slušanje. Korišćenje autentičnih materijala poput novina, filmova, muzike i društvenih medija može povećati motivaciju učenika. Materijali takođe nude mogućnost dobijanja povratne informacije (engl. feedback), omogućavajući učenicima da prate svoj napredak i istraže oblasti koje ih interesuju.

4.1.2.2. Integrativna nastava kao inovativni model nastave

Integrativna nastava je jedan od inovativnih modela kojim se vrši međusobno povezivanje nastavnih sadržaja iz više nastavnih predmeta. Ovaj model nastave pruža veću dinamičnost i interdisciplinarni pristup određenoj problematici i ako se primenjuje umereno u toku nastavne godine donosi kvalitetne pomake u nastavnom procesu. Razlikuju se 4 nivoa integrativne nastave (Slika 2.):

Slika 2. Nivoi integrativne nastave



Izvor: Đorđević, 2007: 77

Na osnovu ove šeme, na kojoj korenje drveta simboliše intergrativnost znanja iz pojedinačnih disciplina – grane drveta, možemo zaključiti da integrativni pristup podržava aktivnost učenika i multidisciplinarni pristup nastavi. Ovakav pristup se ne svodi “samo na prenošenje činjenica, nego mnogo više na rešavanje problema, postavljanje pitanja i aktivnog traženja odgovora iz svoje okoline i okruženja” (Đorđević, 2007: 77).

4.1.2.3. Projektna nastava kao inovativni model nastave

Projektna nastava je prepoznata kao model nastave koji ima ogromni potencijal za razvijanje samostalnog rada, kritičkog mišljenja i kreativnog delovanja učenika. Kao takva, uvedena je i u niže razrede osnovne škole, kao obavezni predmet koji se realizuje jednom mesečno, ili češće, u zavisnosti od potrebe, vrste zadatka i slično.

Planiranje i realizacija projektne nastave predstavljaju kompleksan proces, koji se sastoji iz nekoliko faza:

1. Iniciranje projekta i izbor teme, na osnovu interesovanja i mogućnosti učenika. Izbor teme mora biti relevantan i prilagođen kompetencijama učenika;

2. **Vremensko i sadržinsko planiranje**, najbolje u grupi i javno, kako ne bi došlo do favorizovanja pojedinih učenika i zanemarivanja drugih.

3. **Sprovođenje projekta**, gde je akcenat na što većoj samostalnosti učenika prilikom prikupljanja i obrade informacije, dok nastavnik treba da ima usključivo savetodavnu ulogu. Ova faza promovise kreativnost učenika, spremnost na timski rad i preuzimanje inicijative; učenici su aktivni u pronalaženju informacija neophodnih za izvršenje zadatka, a samim tim i odgovorni za rezultat do koga će doći.

4. **Predstavljanje rezultata**, užoj (školskoj) i po potrebi široj (lokalnoj) publici;

5. **Faza vrednovanja**, u kojoj se ne ocenjuje samo rezultat, nego se uzima u obzir ceo proces izrade projekta i doprinos svakog člana pojedinačno (Prodanović, Gavranović, 2020: 138).

U projektnoj nastavi nema mesta improvizaciji, već ona zahteva od nastavnika tematsko planiranje „jer nastavnici uspostavljaju veze između svog i drugih školskih predmeta“ (Stakić, 2021: 17).

4.1.2.4. Problemska nastava kao inovativni model nastave

Značaj ovog tipa nastave izvire iz njene suštine. Ona treba bitno da utiče na otklanjanje slabosti koje stalno reprodukuje klasična nastava, a koje se iskazuju u negovanju mehaničkog pamćenja umesto mišljenja, u reprodukciji umesto produkciji, u kopiranju i oponašanju umesto stvaralaštvu.

Rešavanje problema je najefikasnije sredstvo za razvoj stvaralačkog mišljenja. Na Ganjeovoj hijerarhijskoj lestvici tipova učenja, rešavanje problema je na samom vrhu kao najsloženiji tip.

„Organizacija nastave putem problema razlikuje se od klasične nastave u sledećim didaktičkim postupcima:

- uobičajena struktura nastavnog časa: pripremanje učenika, obrada gradiva, ponavljanje, vežbanje i proveravanje, menja se u problemskoj nastavi;
- pripremanje učenika - pozitivno pridobijanje, realizuje se u problemskoj situaciji;
- obrada gradiva vezuje se za fazu rešavanja problema;

• ponavljanje, vežbanje i proveravanje gradiva upliću se u sve faze časa i ne moraju se smenjivati određenim redom.“ (Duraković, 1985: 221) .

Problemska nastava budi strukturu vaspitno - obrazovnog rada koja odgovara logici naučnog istraživanja:

- „stvaranje problemske situacije
- formulisanje problema
- postavljanje hipoteze: izbor metoda i oblika rada istraživanja
- rešavanje problema i
- analiza rezultata istraživanja koja garantuju vredostojnost hipoteza.“ (Ibid).

Rešavanje problema je vrlo efikasan vid nastavnog rada, ali ga treba primenjivati u onim predmetima i tematskim celinama koje su za to najpogodnije, a to su matematika i prirodne nauke, ali i u drugim predmetima postoje zadaci sa problemskom teškoćom pa se i tu može povremeno praktikovati problemska nastava. Najvažnije je da nastavnik dobro razmisli o prirodi gradiva i da pripremi prave problemske zadatke koji će se naslanjati na prethodna znanja učenika. Obrada sadržaja na problemski način zahteva više vremena i truda od obrade na klasičan način, ali su zato rezultati ubedljivo bolji. Čas problemske nastave, kao i svaki drugi način rada, treba da vrednuje sam nastavnik.

4.1.2.5. Egzemplarna nastava kao inovativni model nastave

„Imenica *egzemplar* (exemplar) dolazi iz latinskog jezika i znači primer, primerak, uzorak, a pridev *egzemplaran* znači primeran, uzoran. Egzemplarna nastava je uzorna nastava, nastava za primer, za ugled. Za ovu nastavu koristi se i odrednica paradigmatska, koja je grčkog porekla i ima isto značenje – primerna, uzorna. Ova nastava organizuje se tako što se iz nastavnog programa određenog predmeta izdvoje tipični sadržaji koji mogu biti reprezentativni primeri za odgovarajuće tematske cikluse. Te sadržaje nastavnik obrađuje uzorno na nivou najviših didaktičko-metodičkih zahteva.“ (Suzić, 2010: 144).

Učenici će najbolje na ovaj način shvatiti egzemplarne sadržaje. Ova vrsta nastave ostvaruje se u četiri etape: selekcija sadržaja, obrada egzemplarnog sadržaja, samostalan rad učenika i sistematizacija znanja (Ibid: 150).

U toku selekcije sadržaja nastavnik detaljno proučava nastavni plan i program za određeni predmet. “Iz mase sličnog se izdvaja ono što je reprezentativno, egzemplarno. Odabrane teme moraju biti adekvatno izabrane kako bi služile kao uzor koji će biti model učenicima” (Jugović, 2004: 66), kao što su slični literarni tekstovi, biljne i životinjske vrste, geografske regije, istorijski događaji, matematički sadržaji i slično. Prilikom izbora “nosećih sadržaja”, nastavnik mora stalno sebi da postavlja pitanje: Da li odabrani sadržaji mogu biti uzorno obrađeni i poslužiti kao model učenicima? Na kraju ove faze celokupan sadržaj nastavnog predmeta je podeljen na dve grupe sadržaja: egzemplarne (uže) i analogne (šire).

Nakon izvršene diferencijacije sadržaja vrši se obrada egzemplarnih sadržaja. U ovoj fazi vrši se obrada na najvišem didaktičkom nivou. Ona služi kao model po kome će učenici kasnije raditi. Egzemplarni sadržaji moraju biti vrhunski obrađeni kako bi učenici pred sobom imali odličan primer kada budu samostalno radili. Egzemplarni sadržaji obrađuju se na uzoran, primeran, egzemplaran način. Ovakav vid nastave uglavnom se koristi u nastavi prirode i društva, dok bi se uz odgovarajuću pripremu i prethodno planiranje, mogao bez problema koristiti u nastavi stranih jezika.

4.1.2.6. Igrolika nastava

“Nastava kroz igru ne može se svesti na zabavno-dokoličarsku aktivnost jer ima pedagoški karakter...Nastava kroz igru ima jasno postavljen vaspitno-obrazovni cilj koji treba da se materijalizuje kroz odgovarajući pedagoški rezultat usklađen sa odgovarajućim standardima.“ (Vilotijević i Vilotijević, 2016: 97-98).

Gejmifikacija je inovativni pristup koji koristi elemente igara poput takmičenja, nagrada i zabave kako bi se poboljšala motivacija, angažovanje i učenje u nastavi stranih jezika. “U obrazovanju, gejmifikacija je tehnika koja predlaže dinamiku koja se vezuje za dizajn igara u svetlu obrazovanja, kako bi stimulisala učenike i imala direktnu interakciju sa učenicima, omogućavajući im da u značajnoj meri razviju svoje nastavne, kognitivne i socijalne kompetencije.” (Manzano-Leon et al., 2021: 2247)¹⁹. Da bi igra bila praćena i prihvaćena, mora pre svega biti zanimljiva i donositi korist, održiva i poštena, odnosno da su pravila unapred definisana. Takođe, da bi učenici bili još više motivisani, treba se obratiti pažnja i na nagradu, koja može biti ocena, pohvala ili nešto slično.

¹⁹ „In education, gamification is a technique that proposes dynamics associated with game design in the educational environment, in order to stimulate and have direct interaction with students, allowing them to significantly develop their curricular, cognitive, and social competences.“ (Manzano-Leon et al., 2021: 2247).

Pomoću igara “jezik se može savladati tako što učenici međusobno razmenjuju uputstva za igru, odgovaraju na pitanja i međusobno vode diskusiju...Nakon korišćenja igara učenici postaju društveniji. Takođe ono što je važno, jeste to da se veštine čitanja mogu unaprediti dijaloškim edukativnim igrama. Igranjem učenici postaju društveniji, jer u toku igre mogu međusobno komunicirati, a u školi se, neretko, događa da prepričavaju jedni drugima video igre” (Saračević, Camović, Korićanin, 2013: 30).

U analizi koju su sproveli Sejler i Homner (Sailer & Homner, 2020: 78), istražujući prethodno objavljene radove, došlo se do zaključka da su pozitivni efekti gejmfikacije u nastavi prisutni, ali faktori koji utiču na uspeh ove metode ostaju neprecizirani. Grupa autora (Majuri, Koivisto & Hamari, 2018) ukazuje na to da se gejmfikacija u obrazovanju najčešće koristi kao pokazatelj postignuća i napretka, a manje kao pokazatelj razvoja socijalnih veština. U jednom od najskorijih istraživanja (Manzano-Leon et al., 2021) ističe se da je veliki broj studija pokazao pozitivne efekte gejmfikacije nastave, a posebna pažnja posvećuje se korišćenju gejmfikacije u nastavi na univerzitetskom nivou, pogotovu prilikom nastave na daljinu.

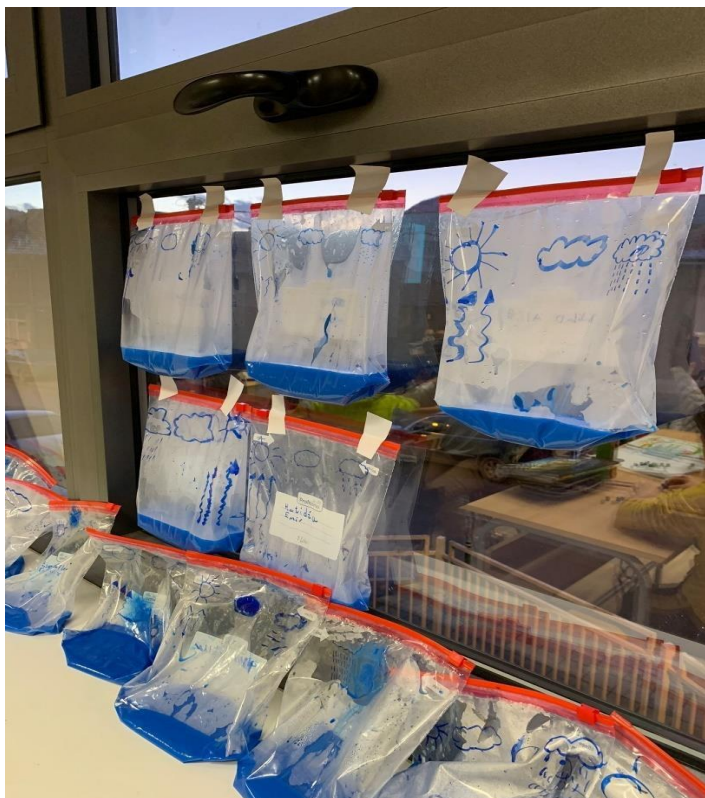
Prilog 1

Primer primene inovativnog modela nastave na času Prirode i društva, kroz obradu nastavne jedinice „Kruženje vode u prirodi“, treći razred, škola vežbaonica „Halifa bin Zajd Al Nahjan“, učiteljica Hana Karaahmetović.

Slika 3. Interakcija nastavnik – učenik – nastavni sadržaj



Slika 4. Interakcija učenik – učenik – rad na eksperimentu



Prilog 2

Primer primene inovativnog modela nastave na času Srpskog jezika i književnosti, kroz obradu dramskog teksta „Šuma život znači“, drugi razred, stručna praksa u školi „Rifat Burdžović Tršo“, učiteljica Hana Karaahmetović.

Slika 5. Igranje uloga prilikom obrade dramskog teksta „Šuma život znači“

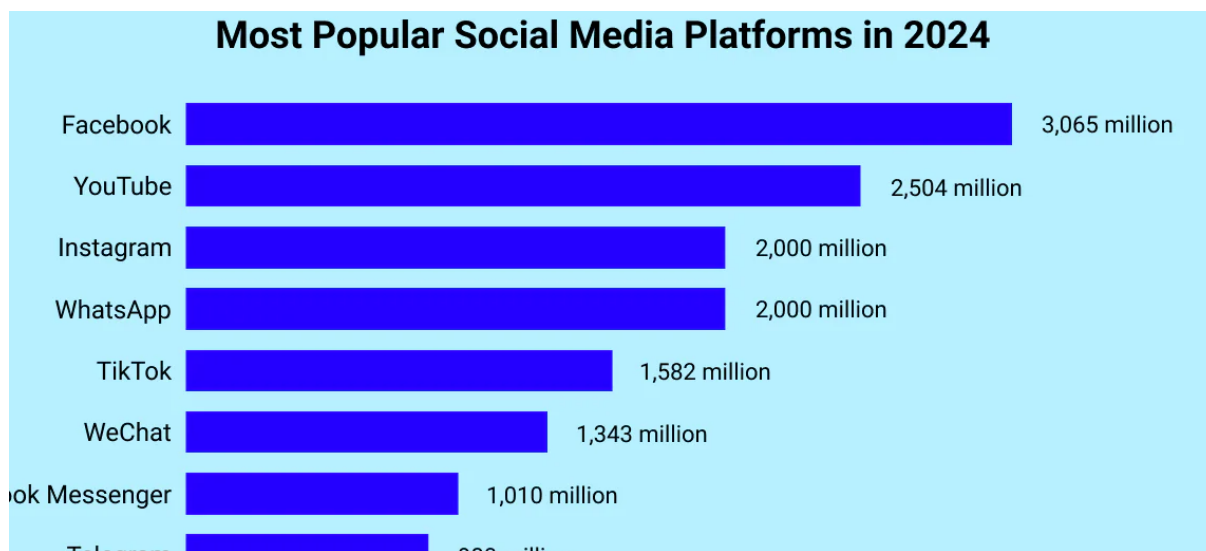


4.2. Uloga društvenih mreža u savremenom obrazovanju

Razvoj tehnologije koji je doveo do nastanka društvenih mreža promenio je obrasce ponašanja u društvu i obrazovanju. Način komunikacije se značajno promenio, informacije su postale dostupnije, što ima veliki uticaj na decu i mlade. Mediji su već pre onlajn društvenih mreža imali važnu ulogu u obrazovanju, ponašanju i slobodnom vremenu mladih. Ideja da se ljudi elektronski povežu sa drugima, dele svoja dela i misli putem interneta, snažno je uticala na mapiranje socijalnih mreža među ljudima širom sveta preko njihovih računara.

Danas su mladi gotovo konstantno na društvenim mrežama, ovu činjenicu treba iskoristiti kao “kec u rukavu” i znalačkim navođenjem preusmeriti pažnju mladih na obrazovne sadržaje. Fejsbuk (engl. Facebook), tviter (engl. Twitter), instagram (engl. Instagram), tiktok (engl. TikTok), jutjub (engl. YouTube), snepčet (engl. Snapchat) i ostale mreže, vrlo su lako dostupne na svim pametnim telefonima. Na slici 6. možemo videti koje su to najpopularnije i najviše korišćene društvene mreže u 2024. godini.

Slika 6. Najpopularnije društvene mreže u 2024. godini



Izvor: Bernhardt, 25. april, 2024, dostupno na <https://www.shopify.com/blog/most-popular-social-media-platforms>

Slika 6. pokazuje da su fejsbuk i jutjub i dalje najpopularnije društvene mreže, što znači da treba maksimalno iskoristiti njihove potencijale u nastavi stranih jezika.

Povezanost fejsbuka i savremenog obrazovanja je itekako moguća. Na ovoj društvenoj mreži postoje igre koje zahtevaju od igrača da koriste matematičke operacije poput sabiranja, oduzimanja, množenja i deljenja, kao i igre asocijacije i slično. Deci je posebno zanimljivo učenje kroz igru, što može povećati motivaciju i učiniti učenje zanimljivijim. Na taj način deca stiču nova znanja i utvrđuju već postojeća. Takođe, neke igre posebno naglašavaju upotrebu engleskog jezika, što omogućava deci da nesvesno usvoje nove reči. Igre koje podstiču kreativnost takođe mogu biti korisne, poput onih koje omogućavaju uređivanje onlajn prostora, crtanje, bojenje, pisanje, dopunjavanje i slično. U savremenom obrazovanju, korišćenje društvenih mreža može biti od velike pomoći.

U okviru fejsbuk mreže postoji veliki broj onlajn škola za učenje stranih jezika, kao i mnogo nevladinih organizacija, koje se mogu pridružiti radi unapređenja obrazovanja. Zatim, mogu se pratiti video snimci obrazovnih predavanja, komunicirati sa osobama koje su udaljene, razmenjivati materijal za učenje, prisustvovati onlajn predavanjima, pratiti određene stranice radi sticanja određenih veština, informisati se i učestvovati u raznim debatama i diskusijama.

Na jutjub mreži možemo se pretplatiti na korisne kanale; ova društvena mreža se koristi za gledanje i deljenje video sadržaja. Dalje, na jutjubu možemo pronaći korisne savete i uputstva, kao što su saveti za lakše, brže i efikasnije učenje. U okviru savremenog obrazovanja, jutjub nam može pomoći da pohađamo onlajn kurseve vezane za jezik, programiranje, editovanje, što može unaprediti naše obrazovanje. Negativni uticaj može se odnositi na preveliku potrošnju vremena na ovoj mreži, iznošenje privatnosti u javnost, kao i dostupnost ove mreže maloletnoj deci.

Ekspanzijom aplikacija za dopisivanje, kao što su vajber (engl. viber) i vocap (engl. whatsapp), mladi su u neprekidnoj komunikaciji sa prijateljima. Bilo da su u školi, da li uče ili imaju slobodne aktivnosti, mladi su u neprekidnoj vezi sa svojim mobilnim uređajem. Takav način života ima veliki uticaj na psihičko i fizičko zdravlje mladih osoba. Džouns i Šao tvrde da se slične tendencije primećuju i u savremenom obrazovanju i načinu učenja net-generacije.

U praksi obrazovanja je jasno da se preferencije učenika u vezi sa učenjem menjaju, te oni sve više traže drugačiji pristup i teže angažovanom učenju (Jones & Shao, 2011).

4.2.1. Prednosti i mane društvenih mreža

Uzimajući u obzir činjenicu da je veoma lako pristupiti društvenim mrežama, možemo primetiti da je za pristup i korišćenje istih potreban samo aktivan imejl nalog i lozinka koju korisnik odabere, a za neke nam je potreban samo mobilni uređaj. Osnovne prednosti društvenih mreža za kvalitetnije savremeno obrazovanje uključuju participaciju, transparentnost, fokus na zajednice, velike korisničke mogućnosti, konverzaciju i veliku povezanost sa korisnicima.

Brojna su istraživanja koja govore o negativnim stranama upotrebe društvenih mreža, a neke od njih su: zavisnost od društvenih mreža, virtuelno nasilje, izloženost elektromagnetnom zračenju, izloženost netačnim i nepouzdanim informacijama, pogoršanje vida, zapostavljanje fizičke aktivnosti i tako dalje. Ono što je potrebno jeste usmeriti internet – trenutno najdominantnije sredstvo masovnih komunikacija i upotrebiti ga u vaspitno-obrazovne svrhe. Postoji veliki broj stranih autora koji su istraživali da li društvene mreže mogu imati uticaj na savremeno obrazovanje i školski uspeh. Na našim prostorima ovom temom su se bavili autori Zotović, Beara i Erdeš-Kavečan. Oni su 2017. godine sproveli istraživanje o uticaju mobilnih telefona i društvenih mreža na školski uspeh učenika. U istraživanju je učestvovalo 1814 učenika, iz različitih škola u Srbiji. Treba naglasiti da je istraživanje sprovedeno na učenicima osmog razreda osnovne škole, kao i drugog, trećeg i četvrtog razreda srednje škole. Rezultati ovog istraživanja su pokazali ne postoji povezanost između školskog uspeha i upotrebe računara i mobilnih telefona: autori u radu ističu da je možda važniji način na koji učenici koriste svoje mobilne telefone, od vremena kojeg provode na njima (Zotović, Beara, Erdeš-Kavečan, 2017).

Dakle, veoma je važno pitanje kako deca koriste društvene mreže. To je tema o kojoj bi roditelji i nastavnici trebalo da razgovaraju sa decom. Trebalo bi podsticati učenike da svoje vreme koriste na najbolji način, isticati koji su to sve načini korišćenja društvenih mreža korisni za ličnost. Nastavnici mogu uputiti učenike na korisne linkove i video klipove koji imaju obrazovni karakter, a koji se mogu naći na društvenim mrežama. Ljudi su postali svesni koliki značaj imaju mobilni telefoni i iz dana u dan se pojavljuje sve više pozitivnih sadržaja,

baš kao i negativnih. Potrebno je da nastavnici i roditelji idu u korak sa vremenom i istražuju korisne sadržaje kako bi mogli da ih prezentuju deci. Deca će neminovno koristiti svoje mobilne telefone na svakodnevnom nivou, ali ukoliko ih koriste u obrazovne svrhe, od njih mogu očekivati korist.

4.3. NOVE ULOGE NASTAVNIKA

Veliki broj nastavnika stranih jezika u nastavi primenjuje tradicionalne metode koje ističu njihovu dominantost u učionici. Nastava je bazirana na usvajanju onoga što je predviđeno u udžbeniku ili onoga što nastavnik predaje, a naglasak je na gramatici, čitanju i vokabularu. Provera znanja bazirana je na poznavanju gramatike, čitanja i vokabulara, pa je zapravo uspešan učenik onaj koji koristi uspešno gramatiku i vokabular u vežbanjima.

Svedoci smo stasavanja generacija koje od malih nogu koriste pametne telefone, tablete, kasnije i računare, a tokom čije upotrebe dominira izloženost engleskom jeziku. Input koji oni dobijaju je različiti, tako da se uglavnom razvija slušanje i govor, dok su pisanje i čitanje umnogome zanemareni, shodno tome, i slabije razvijeni. Kako to na nekoliko mesta ističe Knežević u svojoj doktorskoj disertaciji, uglavnom se izdvajaju dve struje nastavnika, kada je u pitanju primena informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi stranih jezika i to jedna struja koja "ih prihvaća(ju) sa velikim entuzijazmom i, često, preteranim očekivanjima", dok ih druga struja "odlučno odbija(ju) nepotrebne ili bezuspješne" (2017: 71). Pripadnici druge struje su većinom nastavnici sa dugogodišnjim radnim stažom, neretko pred kraj svog radnog veka, tako da nemaju dovoljno iskustva sa novim tehnologijama, što ih stavlja u situaciju da se plaše da neće moći naučiti da primene tu tehnologiju u praksi. Iz tog razloga, one mogu biti veliko opterećenje, jer se i zadaci i uloge nastavnika tada menjaju.

Zavisno od cilja koji nastavnik želi da postigne, odnosno materijala koji predstavlja njegovu uloga može biti različita. Nastavnik može biti: mentor, učitelj, trener i vodič. Trener je kada vežba preneto znanje, vodič je kada učenika vodi putem znanja i upućuje na neki spoljni kontekst. Uloga učitelja jeste kada nastavnik prenosi učeniku znanje koje on razume i prihvata. U ovakvoj situaciji učenik znanje koje mu se servira preuzima, a zatim pokazujući mogućnost i interesovanje za neku oblast, nastavnik tada postaje mentor. Nastavnici treba da obavljaju mnogo zadataka, a to su: „vođenje računa o nastavnim materijalima, o alatima i aplikacijama koje se koriste, i naročito o svojim učenicima koji su glavni razlog takvog zahtijevnog posla“ (Knežević, 2017: 73).

ZAKLJUČAK

Jezič kao sredstvo komunikacije ima moć da poveže ljude širom sveta i da omogućí razmenu ideja i kultura. Kroz razumevanje i poštovanje jezičke raznolikosti, mogu se izgraditi mostovi među različitim zajednicama i stvoriti harmoničnije društvo. Svaki narod razvijao je jezik kroz istoriju i u tom toku postajao je sve složeniji i bogatiji. Polazeći od toga, jezik svakog pojedinca u skladu s njegovim razvojem – intelektualnim, psihološkim i društvenim, postaje sve bogatiji i razuđeniji.

Povezanost jezika i tehnologije u procesu učenja i poučavanja donosi brojne prednosti u savremenom obrazovanju. Upotreba tehnoloških sredstava omogućava efikasnije usvajanje jezika, veće angažovanje učenika i stvaranje interaktivnijeg okruženja za učenje. Unose se razne promene u težnji da se i sam proces poboljša, i tako lakše dolazimo do ostvarenja određenog cilja, ali i dobijanja novih informacija.

Uvođenje inovacija u nastavi može biti korisno za unapređivanje procesa učenja, ukoliko se koriste na pravi način. Korišćenje novih alata i metoda može značajno poboljšati motivaciju i pomoći učenicima da razviju jezičke veštine na efikasniji i kreativniji način. Inovacije poput gejmfikacije i autentičnih materijala mogu doprineti dinamičnijem okruženju za učenje. Nastavnici takođe imaju ključnu ulogu u uvođenju inovacija u nastavi, i na taj način se i sami usavršavaju i prilagođavaju novim trendovima i postaju pokretači promena u obrazovnom sistemu.

Škola, nastavnici i učenici nalaze se u bitno drugačijem okruženju nego pre nekoliko decenija. U takvim uslovima škola ne može da o(p)stane na tradicionalnom načinu rada u kome su nastavnik i udžbenik jedini izvor informacija. Veliki deo posla koji je nekada obavljao samo nastavnik, sada preuzimaju moderna nastavna sredstva, pa pristup učenicima postaje drugačiji. Zbog svega toga, neophodno je uključivanje u savremene tokove i primena inovativnih oblika rada. Da bi inovacioni proces postao sastavni deo obrazovno-vaspitanog rada, potrebno je da se u školi istražuje i menja, da se eksperimentiše, da se sagledavaju potrebe, jer to je tle za inovacionu klimu. Dinamika prihvatanja inovacije u nekoj školi zavisi od nekoliko činilaca – od intenziteta širenja inovacija, doprinosa inovacije podizanju kvaliteta nastave, difuzije inovativnih efekata iz uglednih škola, odnosno, od brzine razmene inovacija istovrsnih ili srodnih škola.

Pojavom računara menja se ne samo uloga nastavnika, već i pozicija učenika. On je sada više u mogućnosti da sam istražuje, koristi računar, internet, posećuje razne sajtove, a udžbenik mu nije jedini izvor znanja. Zahvaljujući medijima koje nastavnik koristi, učenici postaju svesni da se znanja mogu dobijati i na drugi način, a ne samo preko udžbenika i nastavnika. Za učenike je proces navikavanja na inovacije, odnosno savremene tehnologije veoma jednostavan. Oni brzo uče kako da koriste telefon, tablet i crpe potrebne informacije. Veoma jednostavno pronalaze razne aplikacije, programe i slično.

Osavremenjivanjem nastavnog procesa, učenici se u školi osposobljavaju kako da pametno i pozitivno koriste sredstva masovne komunikacije, kao i kako da koriste određene informacije do kojih stižu pomoću istih, zato je značaj inovacija u nastavi, naročito mlađeg školskog uzrasta veliki.

S obzirom na sve veću popularnost društvenih mreža u savremenom dobu, za očekivati je da će društvene mreže i te kako imati uticaj na obrazovanje učenika. Kako bi učenici bili uspešni u školi potrebno je da uče i budu ustrajni na tom putu; međutim, postavlja se pitanje da li učenici „imaju vremena“ za učenje, kao i to da li danas u vremenu kada sve mogu da dobiju „jednim klikom“ umeju da budu strljivi, istrajni i uporni u procesu sticanja znanja.

Svedoci smo da se broj osoba koje pristupaju društvenim mrežama povećava iz dana u dan, bez obzira na uzrast korisnika. Okupiranost pažnje i sama aktivnost na društvenim mrežama mogu dovesti do stagniranja u obrazovanju i edukovanju, jer će učenici pre izabrati društvene mreže. Stoga je poželjno da nastavnici podstiču i upućuju učenike da društvene mreže koriste u cilju obrazovanja, a ne pukog gubljenja vremena.

Od izuzetne je važnosti da odrasli budu svesni rizika koji se javljaju usled prekomernog korišćenja društvenih mreža, zbog čega bi i nastavnici trebalo da se bave ovom temom. Ukoliko prosvetni radnici budu savetovali učenike da svoje mobilne telefone i društvene mreže koriste u svrhe učenja i upozoravali ih na probleme koji se mogu javiti ukoliko bez cilja provode mnogo vremena koristeći svoje mobilne telefone, postoji nada da će se povećati prednosti, a smanjiti rizik koji nosi upotreba društvenih mreža.

LITERATURA

- Banjac, M., Vilotijević, N. (2009). *Metodika prirode i društva – praktikum*. Banja Luka: Nobin-Nei.
- Bernhardt, G. (2024). Top Ten Most Popular Social Media Platforms. Preuzeto 3. juna, 2024., sa <https://www.shopify.com/blog/most-popular-social-media-platforms>
- Bjekić, D. (2008). *Izaberi granicu: podrška nastavnicima: priručnik za nastavnike; interni materijal za seminare*. Čačak: Impresum.
- Duraković, M. (1985). *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti u problemsko-kreativnoj nastavi*. Pula: Istarska naknada.
- Đorđević, B. (2007). Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava). *Obrazovna tehnologija*, 4, 76-97.
- Jones, C., Shao, B. (2011). *The net generation and digital natives: Implications for higher education*. Preuzeto 11. marta, 2024., sa https://www.researchgate.net/publication/277243597_The_Net_Generation_and_Digital_Natives_Implications_for_Higher_Education
- Jugović, J. (2004). Egzemplarna nastava, *Obrazovna tehnologija*, 2, 64-72.
- Knežević, Ž. (2017). Savremeni trendovi u nastavi i učenju engleskog kao jezika struke u oblasti informacionih tehnologija. Doktorski rad. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Majuri, J., Koivisto, J., Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. In *GamiFIN Conference*. (11-19). Finland: Pori.
- Mandić, P. (1997). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Manzano-Leon, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J.M., Trigueros, R., Alias, A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability*, 13(4), 2247. Preuzeto 23. juna, 2024., sa https://www.researchgate.net/publication/349461247_Between_Level_Up_and_Game_Over_A_Systematic_Literature_Review_of_Gamification_in_Education/link/60310b804585158939ba5338/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

- Novković Cvetković, B. (2017). Inovativni modeli rada u nastavi u funkciji unapređivanja nastavnog procesa. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju, VIII(1)*, 177-190.
- Popadić, D. i Kuzumanović D. (2013). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*, MPNTR, UNICEF Srbija: Telenor.
- Prodanović, M., Gavranović, V. (2020). Razvijanje jezičkih veština učenika kroz projektno usmerenu nastavu stranog jezika struke – studija slučaja. *Inovacije u nastavi, XXXIII(4)*, 136-145.
- Prušević Sadović, F. (2014). *Savremena nastavna tehnologija učenja i podučavanja*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Prušević Sadović, F., Šehović, S. (2023). *Tehnologije aktivnog učenja*. Novi Pazar: Narodna biblioteka "Dositej Obradović".
- Radić Branislavljević, M., Milovanović, M. (2014). Savremene tehnologije u nastavi stranih jezika. *Sinteza*, 500-505.
- Rogers, E. (1983). *Diffusion of Innovation*. New York: A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.
- Sailer, M., Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112.
- Saračević, M., Camović, M., Korićanin, E. (2013). Primena edukativnih računarskih igara i “second life” virtuelnog okruženja u nastavi. *Univerzitetska misao*, 12(3), 25-37.
- Stakić, M. (2021). Mikroplaniranje integrativnog pristupa u nastavi srpskog jezika. *Baština*, 55, 15-29.
- Suzić, N. (2010). Stare osobine i nove uloge nastavnika. *Godišnjak SAO*, 215-230.
- Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave*. Beograd: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Zotović, M., Beara, M., Erdeš-Kavečan, E., (2017). Upotreba računara i mobilnih telefona i školski uspeh mladih u Vojvodini. *Nastava i vaspitanje, LXVI(3)*, 465-482.

5. Analiza grešaka

Analiza grešaka, kao oblast kontrastivne lingvistike, pored kontrastivne analize i teorije prevođenja (Đorđević, 2004: 3), može biti od velikog značaja za nastavu stranih jezika, prvenstveno zbog svog pragmatičkog značaja, s obzirom da „Analizom grešaka nastavnik može steći uvid u one jezičke fenomene koji su najproblematičniji prilikom usvajanja stranog jezika, tako da im kasnije može posvetiti više pažnje, ili pak u temelju promeniti pristup koji se trenutno koristi u nastavnom procesu, ako se za to ukaže potreba“ (Hamidović, 2018: 58). Analiza grešaka predstavlja temeljno proučavanje grešaka koje učenici prave prilikom učenja stranog jezika, tragajući za njihovim uzrocima, kako bi se iznašli načini njihovog ispravljanja. Postoje različiti tipovi grešaka, ali se pre svega mora napraviti distinkcija između termina omaška (engl. mistake) i termina greška (engl. error)²⁰. Za omašku se smatra svaka greška koju učenik prepoznaje i može da ispravi odmah nakon što je izgovori ili napiše; omaška ili lapsus se često dešava i kada osoba govori na maternjem jeziku usled nedostatka pažnje, slabe koncentracije, umora i sličnih faktora. Međutim, greške (engl. error) su mnogo ozbiljnije i definišu se „kao jezičke situacije u kojima se krše pravila jezika koji se koristi, koje predstavljaju vrlo uočljiva odstupanja od gramatike ciljnog jezika i nastaju uglavnom usled nedovoljnog poznavanja tog jezika“ (Janković, 2016: 32-33).

Greške koje nastaju prilikom usvajanja i učenja stranog jezika, u opštem smislu, mogu se podeliti na interlingvalne ili međujezičke greške (interferencija²¹ i intruzija); intralingvalne ili unutarjezičke greške, kao i ekstralingvalne ili izvanjezičke greške (Đorđević, 2004: 46-47). Brojni su **benefiti** koje analiza grešaka može pružiti nastavi stranih jezika:

1. uvid u najčešće greške učenika, a time i otkrivanje onih mesta koja se moraju dodatno uvežbavati;
2. uvid u napredovanje učenika;
3. testiranje efikasnosti korišćenih metoda i pristupa;
4. uvid u strategije učenja;
5. uvid samih učenika u sopstvene greške.

Kao glavni **nedostaci** analize grešaka navode se njena vremenska ograničenost, nepotpuna slika procesa učenja stranog jezika, pošto se ona fokusira samo na one jezičke

²⁰ Ove greške se još označavaju i kao greške performanse (engl. mistake) i greške kompetencije (engl. error), po analogiji sa terminima koje koristi Noam Čomski (Corder, 1967).

²¹ „Interferencija je uticaj čiji su uzroci sličnosti i razlike između ciljnog i bilo kog drugog jezika koji je prethodno (a možda i netačno) usvojen“ (Odlin, 1989: 27)

strukture koje se upotrebljavaju pogrešno, a ne uzimaju se u obzir pravilno upotrebljene jezičke strukture (Janković, 2016: 35).

5.1. *Ispravljanje grešaka*

Retrospektivno gledano, svi metodi učenja stranog jezika pre pojave komunikativnog metoda (posebno audio-lingvalni metod) smatrali su ispravljanje grešaka kao imperativ, gde nastavnik mora ispraviti grešku odmah nakon što je učenik napravi. Međutim, sa pojavom komunikativnog pristupa, koji nije više toliko preskriptivan kao njegovi prethodnici, ne teži se po svaku cenu dostizanju nivoa izvornog govornika, već se insistira na tečnosti (engl. fluency), a ne na tačnosti (engl. accuracy).

U suštini, kada je u pitanju ispravljanje grešaka koje učenici prave prilikom učenja stranog jezika, treba se čuvati dva ekstrema: s jedne strane, neispravljanja grešaka, koje može dovesti do fosilizacije pojedinih učestalih grešaka; s druge strane, preterivanja sa ispravljanjem grešaka, koje može dovesti do manjka samopouzdanja učenika i njihovog potpunog odustajanja od učenja jezika. Način na koji nastavnik ispravlja greške umnogome zavisi od uzrasta učenika (poznato je da učenici u osnovnoj školi nemaju strah od greške, dok stariji učenici grešku shvataju veoma ozbiljno i njeno konstantno ispravljanje može delovati demotivujuće), motivacije, kognitivnih sposobnosti, kao i cilja učenja. Ukoliko greška nije toliko ozbiljna, u smislu da ne narušava komunikaciju, poželjno je ne ispravljati je u trenutku kada je napravljena (npr. kada se diskutuje o nekoj temi, neprestano prekidanje učenika radi ispravljanja greške može biti kontraproduktivno i izazvati anksioznost kod učenika, koji može u potpunosti odustati od pokušaja jezičke produkcije).

Naposletku, a u prilog važnosti analize grešaka, navodimo citat koji kaže „Greške učenika su dokaz da se proces učenja odvija” (Scrivener, 1994: 109), a način na koji se odvija objašnjen je u sledećem potpoglavlju (*Teorija međujezika*).

5.2. *Teorija međujezika*

Pregled sinonimnih pojmova međujezika

Teorija međujezika se pripisuje američkom profesoru primenjene lingvistike Lariju Selinkeru (Larry Selinker), koji je u svom naučnom članku „Interlanguage“ iz 1972. godine u

časopisu *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* opisao i obrazložio termin „Interlanguage“ koji korespondira sa pojmom „međujezik“²².

Ova hipoteza teorije učenja ciljnog jezika (drugog, trećeg jezika, u daljem tekstu stranog jezika) polazi od činjenice da učenici izgrađuju svoj jezički sistem koji ima odlike L1 (maternjeg jezika/prvog jezika), ali svakako nije isti maternjem, i ima uticaj L2 (stranog jezika).

Termini koji su drugi lingvisti doveli u sinonimnu vezu sa terminom međujezik je tzv. *prelazna kompetencija* (engl. *transitional competence*) (Corder, 1981), kao i pojam *aproksimativni sistem* (engl. *approximative system*) (Nemser, 1971) ili je u nemačkom jeziku to *Interimssprache* (Bausch & Raabe, 1978). Svi ovi pojmovi bi mogli da se posmatraju kao nijansirani sinonimi, osim što pojam „međujezik/Interimssprache“ naginje ka tezi da se jezik učenika više oslanja na maternji jezik (L1), dok je kod aproksimativnog sistema razvoj jezika usmeren ka sistemu stranog jezika (L2). Prelazna kompetencija je određeno znanje koje učenik poseduje i koje se konstantno razvija.

Međujezik je dinamičan jezički sistem koji se razvija kod onih učenika koji uče strani jezik. Prema tome, prilikom učenja stranog jezika (L2), izgrađuje se specifičan jezički sistem koji ima i karakteristike maternjeg jezika (L1) i uopštava pravila stranog jezika (L2), ali ima i nezavisne karakteristike oba. Pošto se međujezik posmatra kroz kognitivnu prizmu, bitni su upravo oni unutrašnji kognitivni procesi kod učenika koji se bave prikrivenim jezičkim i psihološkim strukturama. Strategije i psiholingvističke strukture determinišu pravac i postizanje cilja (ovladati stranim jezikom kao izvorni govornik), kojim se međujezik razvija u ovom dinamičnom procesu. Tokom procesa učenja stranog jezika (L2), učenik pravi sistem apstraktnih pravila koja mu pomažu da razume i produkuje na stranom jeziku. Ovaj sistem pravila Ellis (Ellis, 1997) naziva „mentalnom gramatikom“. Strukture koje nastaju u okviru međujezika ni u kom slučaju se ne mogu nazvati proizvoljnim.

Ovaj pristup se oslanja na istraživanja Kordera (Corder, 1967), pogotovu Selinkera (1972) i njegovu teoriju učenja drugog jezika (SLA). Sama teorija o međujeziku je reakcija na biheviorizam, ali i na kontrastivnu analizu i to s ciljem da objasni proces usvajanja drugog jezika kao nezavisnog sistema. Ovaj prelazni jezički sistem razlikuje se po tome što je

²² Iako je Selinker skovao termin međujezik, Juriel Vajnrajh (Uriel Weinreich) je u svojoj knjizi *Jezici u kontaktu* 1968. godine primetio interferenciju maternjeg jezika prilikom učenja stranog jezika i njen različit uticaj u različitim etapama učenja stranog jezika.

varijabilnog i sistematičnog karaktera. S jedne strane, međujezička pravila i rezultati postaju u toku učenja sve sličniji onima u sistemu drugog jezika (L2). Kako usvajanje drugog jezika (L2) napreduje, tako međujezik postaje sve sličniji ciljnom jeziku, što je teza zasnovana na kreativnim lingvističkim procesima.

Moglo bi se reći da se sticanje stranog jezika posmatra kao niz prelazaka sa jednog međujezika na drugi, pri čemu se u najboljem slučaju međujezik sve više približava drugom/ciljnom jeziku. S druge strane, kao što je već pomenuto, učenik koristi određene strategije učenja koje zajedno sa specifičnim procesima učenja korespondiraju u ovom dinamičnom procesu.

5.2.1. Psiholingvistički procesi i strategije međujezika

Selinker (1972) međujezik (engl. interlanguage) predstavlja i karakteriše kroz pet psiholinguističkih procesa i strategija koje se dešavaju dok učenici pokušavaju da nauče strani jezik. Ovi procesi imaju uticaj koji se razlikuje od prvog jezika (L1) i od ciljnog jezika (L2).

1. Jezički transfer (engl. language transfer)

Više se ne postavlja pitanje da li je transfer iz maternjeg jezika relevantan ili ne za učenje ciljnog jezika, već se istražuju uslovi koji ovaj transfer olakšavaju ili otežavaju. Selinker (1972) je objasnio jezički transfer iz maternjeg jezika tvrdnjom da učenici nameću prethodno naučen obrazac iz maternjeg jezika na novo učenje, tako da se interferencija ne vidi kao prepreka učenju, već kao jedna od faza ili etapa u savladavanju stranog jezika. Naravno, neće svaki transfer biti identičan, što svakako zavisi od stepena razvoja znanja samog učenika.

2. Transfer podučavanja (engl. transfer of training)

Ovde se govori o jezičkim elementima učenika koji su nastali kroz efekte varijabli nastave, odnosno, časa stranog jezika (Knapp-Potthoff & Knapp, 1982). Primeri ovih strategija su “pamćenje dijaloga iz udžbenika, služenje mnemotehnikom za pamćenje vokabulara u ciljnom jeziku i sl.” (Šarić, Obad, 2015: 139).

3. Strategije učenja stranog jezika (engl. strategies of second language learning)

Strategije učenja stranog jezika tiču se dugoročnih kognitivnih procesa formiranja međujezičkih pravila kroz koje učenik pokušava da rekonstruiše sistem stranog jezika na

osnovu jezičkih podataka kojima je izložen. Učenik sistematski koristi procese na osnovu pristiglog materijala za formiranje, testiranje ili prilagođavanje hipoteza drugog jezika.

Dok je pojednostavljivanje najvažnija strategija učenja za većinu autora (npr. Widdowson, 1978), Korder (Corder, 1978) se protivi (re)kompleksiranju kao koncepciji procesa sticanja stranog jezika. Prema ovome, međujezik ne nastaje uprošćavanjem jezičkog sistema, već pribegavanjem univerzalnom (jednostavnom) osnovnom sistemu, koji se proširuje tokom međujezičkog razvoja i postaje sve složeniji.

4. Strategije komunikacije na stranom jeziku (engl. strategies of second language communication)

Dok su strategije učenja dugoročne i služe za dalji razvoj međujezičkih veština, komunikacijske strategije su sistematski pokušaj učenika da se izrazi na stranom jeziku i to u situacijama kada nisu formirana odgovarajuća systemska pravila tog jezika. U pitanju su produktivne i prijemčive metode koje učenici koriste da bi savladali komunikacioni zadatak u kratkom roku i na ciljani način.

Komunikacijske strategije se svesno koriste kao neka vrsta „mehanizma popravke“ i to specifičnih za određenu situaciju i mogu se prepoznati po takozvanim fenomenima oklevanja (Faerch & Kasper, 1983), što je gotovo isključivo primetno u produkciji usmenog govora.

5. Preterana generalizacija lingvističkog materijala stranog jezika (engl. overgeneralisation)

Preterana generalizacija znači da učenik jezičke pravilnosti koje je prepoznao ili za koje misli da ih je prepoznao, tako i primenjuje na oblasti gde one ne važe. Učenik se stoga vraća na strukture ciljnog jezika i pokušava da reši svoj jezički problem generisanjem lingvističkih zakona ciljnog jezika. Na taj način dolazi do interferencije stranog jezika, što dovodi do intralingvalnih grešaka (npr. u engleskom jeziku – „He goed“ umesto „He went“). Ovde možemo da uočimo da su učenici naučili pravilo, ali da ne vladaju izuzetkom, odnosno, nepravilnim glagolima u engleskom jeziku. Ali važno je da se napomene da se kroz ove greške zapravo uči i da su one dokaz šta je to učenik, u ovom slučaju u morfološkoj strukturi, zaboravio ili pogrešio. Na taj način je svestan na kojim strukturama još mora da poradi. U ovom smislu su jezičke greške/omaške neophodni koraci u procesu učenja/usvajanja drugog

jezika, pa čak i preduslov u učenju (Corder, 1967). Ovde je bitno istaći da se greške više ne posmatraju isključivo negativno. Vrlo je bitno da se naglasi da je neophodno međujezik posmatrati kao samostalni sistem sa sopstvenim pravilnostima, a ne kao podskup maternjeg i stranog jezika.

5.2.2. Fosilizacija (Okamenjivanje, engl. fossilisation)

Kada se govori o međujeziku ili o teoriji međujezika, trebalo bi pomenuti još jedan fenomen koji, pored navedenog, takođe doprinosi nastanku međujezika, a to je **fosilizacija**, koja označava zadržavanje pojedinih devijantnih jezičkih fenomena bez mogućnosti njihovog modifikovanja tokom dužeg perioda. Drugim rečima, pojedine jezičke strukture koje je učenik pogrešno usvojio, ukoliko ne dođe do njihovog ispravljanja, koriste se kao takve i kasnije se teško ispravljaju.

Ovde se radi o tome da učenik, od koga se normalno očekuje da nastavlja da se razvija u skladu sa procesom usvajanja i da se njegov međujezik sve više približi sistemu stranog jezika, izgleda nikada neće prevazići neke greške, koje se prosto fiksiraju u učenikovom međujeziku i postaju tako njegove trajne komponente.

Postoji nekoliko teorija o uzrocima grešaka. S jedne strane, iako se nekada mislilo drugačije, maternji jezik ima važan uticaj na odlučivanje koje su greške fosilizovane. S druge strane, moguće je da učenik shvati (svesno ili nesvesno) da ga njegove greške ne sprečavaju da zadovolji svoje komunikacijske potrebe. Učenik koji ima visoke komunikacijske zahteve, mogao bi da okonča mnogo ranije svoj razvojni proces od učenika koji imaju više standarde i ciljeve.

5.2.3. Značaj međujezika u nastavi stranog jezika

Uloga nastavnika

Mnoge teorije služe poboljšanju kvaliteta nastave i neretko se neke teorije učenja jezika međusobno prepliću i dopunjuju. Istraživanje međujezika i razumevanje njegovih zakonitosti umnogome doprinose kvalitetu rada u nastavi stranog jezika.

Učenik i njegov put/proces do ostvarivanja drugog/ciljnog jezika su ovde u fokusu. Taj proces ne treba shvatiti kao podređenost nastavnika, već je bitno shvatiti da je uloga nastavnika da nastupa kao mentor koji ukazuje ili upućuje učenika na greške/omaške koje pravi ili da ga usmeri kroz nastavu kako da do tih grešaka naposljetku i ne dođe. Tako

možemo da kažemo da je za postizanje efikasnosti i približavanju cilja, a to je u krajnjem ishodu i najidealnijem slučaju ovladati drugim jezikom, od velikog značaja način plasiranja izlaznih informacija, detektovanje grešaka i analiza istih. Bitno je da nastavnik bude oslonac u tom procesu i da kroz detekciju grešaka i korekturu ne dođe do stagnacije motivacije kod učenika. Iz tog razloga nastavnik ne sme da zaboravi na koji način plasira izlaznu informaciju (input), tj. na koji su sve način učenici izloženi jezičkom sadržaju.²³

Hipoteza optimalnog jezičkog sadržaja (engl. optimal input) je termin koji obuhvata četiri karakteristike za idealno plasiran input (Krashen & Mason, 2020):

1. Input mora da bude razumljiv ali ne i u potpunosti transparentan.
2. Input mora da bude vrlo zanimljiv i uverljiv
3. Izlazna informacija mora biti bogata jezikom koji pomaže u razumevanju
4. Učenje jezika je postupan proces.

Iz toga sledi da je optimalni input uslov za uspešno učenje jezika, a i čini sam proces učenja prijatnijim. Ovde se govorenje i pisanje isključuju kao nosioci izvornih informacija.

ZAKLJUČAK

Međujezik, prema Selinkeru, pretpostavlja da učenik razvija specifičan jezički sistem, odnosno, međujezik (engl. interlanguage, nem. Interimsprache) prilikom usvajanja drugog jezika koji sadrži elemente prvog i drugog jezika, kao i to da ima nezavisne karakteristike.

Moglo bi se reći da se međujezik sastoji od niza manjih međujezika (možemo ih nazvati i etapama), koje čine put do ostvarivanja ciljnog jezika. Međujezik prate lingvistička pravila kao i specifične procese i strategije učenja; on se uprkos jezičkim razlikama posmatra kao potpuni jezik.

²³ O ovome govori i Krešen, u svojoj Hipotezi jezičkog priliva (inputa), naglašavajući da što je više razumljivog jezičkog inputa, to je bolja produkcija (output).

Greške daju uvid u znanje o pravilima koje učenici imaju u ciljnom jeziku. Shodno tome, analiza grešaka pruža polaznu tačku za ispravljanje i poboljšanje ostvarivanja znanja drugog jezika. Ova teorija ima veliki značaj za samu nastavu stranog jezika. Na osnovu praćenja toka procesa učenja ili usvajanja drugog jezika, nastavnik je u mogućnosti da detektuje, opiše, objasni i proceni greške koje učenik pravi u tom procesu. Na taj način nastavnik pomaže u premošćavanju tih grešaka i dolaženju do željenog rezultata, a to je da se učenikovo znanje približi najvišem mogućem nivou izvornog govornika. Greške se ne tumače negativno, već naprotiv, one bi trebalo da služe kao podsticaj za postizanje cilja, a to je svakako postići što bliži nivo znanja drugog jezika, ali bez zanemarivanja puta kojim se do tog cilja dolazi. Iz tog razloga je veoma važno da nastava stranog jezika bude prijemčiva učeniku, što znači da je neophodno da gradivo koje se obrađuje bude adekvatno stupnju znanja koje poseduje, da je dinamika usvajanja drugog jezika individualni proces. Nastavnik mora da podstiče učenika da napreduje u razvoju sticanja znanja drugog jezika, grešku da protumači kao deo puta koji učenik pređe i da istu tu grešku iskoristi u svrhu pozitivne motivacije koja je od presudnog značaja. Činjenica je da se ne možemo osloniti na samo jednu teoriju učenja jezika, već govorimo o spletu različitih teorija i interdisciplinarnih kompetencija. Na taj način bi nastavnik u svojoj učionici i trebalo da pristupa nastavi stranog jezika, uzimajući od svega ponuđenog ono što je za datu situaciju, učenika, okolnosti najbolje.

LITERATURA

- Bausch, K., Raabe, H. (1978). *Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprache für den Fremdsprachenunterricht*. In Wierlacher, A. Et al.(eds.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 4, 56 – 78. Heidelberg: J. Groos.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Đorđević, R. (2004). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch C., Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Hamidović, K. (2018). *Usvajanje glagolskih obrazaca u engleskom jeziku kod govornika srpskog jezika*. Doktorski rad. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Janković, Lj. (2016). *Analiza grešaka pri upotrebi nefinitnih klauza kod studenata anglistike*. Doktorski rad. Niš: Filozofski fakultet.
- Knapp-Potthoff A., Knapp, K. (1982). *Fremdsprachenlernen-und lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krashen, S. Mason, B. (2020). The Optimal Input Hypothesis: Not All Comprehensible Input is of Equal Value. *CATESOL Newsletter*, 1-2. Preuzeto 22. juna 2024., sa https://www.researchgate.net/publication/341503469_The_Optimal_Input_Hypothesis_Not_All_Comprehensible_Input_is_of_Equal_Value
- Nemser, William.(1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2), 115-123
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. Heinemann, Oxford.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Šarić, A., Obad, L. (2015). Međujezik. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXI(2), 135-141.

Rečnik stručnih reči i izraza

- 1. Analiza grešaka** - temeljno proučavanje grešaka koje učenici prave prilikom učenja stranog jezika, tragajući za njihovim uzrocima, kako bi se iznašli načini njihovog ispravljanja.
- 2. Bilingvizam** – je svojstvo ne samo pojedinaca, već i društava. Društva u kojima se dva jezika redovno koriste ili u kojima više jezika ima zvanični status ili funkciju koja se ponavlja mogu se nazvati dvojezična.
- 3. Bilingvalnost** – je svojstvo pojedinca da ravnopravno koristi dva jezika.
- 4. Debrifing** – izveštaj, saopštavanje rezultata, rezime, rekapitulacija gradiva.
- 5. Dijahronija** – istorijski razvitak, hronološki razvoj.
- 6. Diskriminativnost testa** – nedvosmislenost i jasnoća zadataka.
- 7. Drugi jezik** – jezik koji osoba usvaja nakon što je u potpunosti savladala prvi ili maternji jezik, tako što je izložena njemu u sredini u kojoj živi. On se od stranog jezika razlikuje po tome što se uči u onoj zemlji u kojoj se njime govori, dok se strani jezik uči u zemlji u kojoj se njime ne govori. Drugi jezik jeste nematernji jezik koji se koristi u obrazovne, političke i druge svrhe.
- 8. Dvojezična nastava** – izvođenje nastave na maternjem i na stranom jeziku, ili na maternjem jeziku i jeziku nacionalnih manjina.
- 9. Egzemplarna nastava** – Egzemplarna nastava je uzorna nastava, nastava za primer, za ugled. Za ovu nastavu koristi se i odrednica paradigmatiska, koja je grčkog porekla i ima isto značenje – primerna, uzorna. Ova nastava organizuje se tako što se iz nastavnog programa određenog predmeta izdvoje tipični sadržaji koji mogu biti reprezentativni primeri za odgovarajuće tematske cikluse.
- 10. Ekonomičnost testa** – određeno vremensko trajanje testa: 45 minuta, 60 nminuta, 90 minuta i slično.
- 11. Ekstralingvističke greške** – greške koje nisu povezane sa jezikom, na primer, fizička nemogućnost izgovora pojedinih glasova.
- 12. Ekstrinzična motivacija** – spoljašnja motivacija, kao što je dobijanje veće ocene, nagrada, napredovanje na poslu.
- 13. Fluentnost** – sposobnost tečnog izražavanja na stranom jeziku, bez zamuckivanja i bespotrebnih pauza. Kod fluentnosti, akcenat se stavlja na mogućnost sporazumevanja na stranom jeziku, bez većih poteškoća. Ovaj

pojam se često kontrastira sa pojmom tačnost (engl. accuracy), gde se stavlja akcenat na gramatičku ispravnost konstrukcija koje se upotrebljavaju, kao i postizanje nivoa izražavanja što sličnijeg izvornim govornicima.

- 14. Formativno ocenjivanje** – česte, interaktivne procene napretka i razumevanja učenika kako bi se identifikovale potrebe za učenjem i prilagodila nastava na odgovarajući način.
- 15. Fosilizacija** – zadržavanje pojedinih devijantnih jezičkih fenomena bez mogućnosti njihovog modifikovanja tokom dužeg perioda. Drugim rečima, pojedine jezičke strukture koje je učenik pogrešno usvojio, ukoliko ne dođe do njihovog ispravljanja, koriste se kao takve i kasnije se teško ispravljaju.
- 16. Gejmifikacija** – inovativni pristup koji koristi elemente igara poput takmičenja, nagrada i zabave kako bi se poboljšala motivacija, angažovanje i učenje u nastavi stranih jezika.
- 17. Generisanje informacija** – dolaženje do informacija na osnovu istraživanja, opservacije i zaključivanja.
- 18. Gotovi testovi** – testovi koje sastavljaju autori udžbenika za učenje stranih jezika, obično nakon jedne obrađene tematske celine u udžbeniku ili pak na kraju udžbenika.
- 19. Greška (engl. error)** – jezičke situacije u kojima se krše pravila jezika koji se koristi, koje predstavljaju vrlo uočljiva odstupanja od gramatike ciljnog jezika i nastaju uglavnom usled nedovoljnog poznavanja tog jezika.
- 20. Heuristička nastava** – nastava putem otkrivanja, gde nastavnik postavljanjem pitanja podstiče učenike da daju tačne odgovore, na taj način se ne deklamuju informacije, već se stvaraju uslovi za dolaženje do znanja.
- 21. Hipoteza kritičnog perioda (engl. Critical period Hypothesis)** – hipoteza prema kojoj je učenje jezika najefikasnije do perioda adolescencije. Deca koja ranije počnu sa učenjem i usvajanjem stranog jezika imaju veću verovatnoću da usvoje jezik približno izvornim govornicima, dok to uglavnom nije slučaj sa odraslim polaznicima. Drugim rečima, smatra se da postoji period tokom kojeg se usvajanje jezika odvija prirodno i efikasno i da mozak nije sposoban da obrađuje jezik na isti način nakon određenog doba.
- 22. Hipoteza jezičkog priliva (engl. Input Hypothesis)** – usvajanje jezika dešava se onda kada se učeniku nudi razumljiv, jasan jezički input koji je za jedan stepen iznad trenutne kompetencije, to jest, poznavanja jezika koji se uči.

- 23. Hipoteza nadzora (monitoringa) (engl. Monitor Hypothesis)** – usvajanje jezika je nesvesan proces, dok učenje služi kao neka vrsta monitoringa, odnosno, kontrolisanja, kojom se modifikuje iskaz nastao usvajanjem. Monitor se smatra internim mehanizmom kontrolisanja korektnosti jezičkih iskaza.
- 24. Igrolika nastava** – nastava organizovana kroz igru, uz prethodno jasno definisane obrazovno-vaspitne ciljeve.
- 25. Individualizovana nastava** – prilagođavanje nastavnog procesa prema individualnim potrebama i stilovima učenja svakog učenika.
- 26. Inherentan** – svojstven, urođen.
- 27. Inovacija u nastavi** – proces kreativnog promišljanja i primene novih ideja, tehnologija ili metoda kako bi se unapredilo učenje.
- 28. Integrativna nastava** – međusobno povezivanje (korelacija) nastavnih sadržaja iz više nastavnih predmeta, sa težnjom ka postizanju interdisciplinarnih znanja.
- 29. Interaktivna nastava** – insistiranje na što češćoj interakciji između učenika i nastavnika, kao i između samih učenika, putem rada u paru ili rada u grupi.
- 30. Interlingvalne greške** – rezultat negativnog transfera iz maternjeg jezika, to jest, prenošenja pravila i normi iz maternjeg jezika na jezik koji se uči.
- 31. Intralingvalne greške** – pogrešno primenjivanje naučenih pravila unutar sistema jezika koji se uči.
- 32. Intrinzična motivacija** – unutrašnja motivacija, koja proizilazi iz same ličnosti učenika, nezavisno od spoljašnjih uticaja. Na primer, ljubav prema učenju ili želja za znanjem.
- 33. Iskustveno-vitajena nastava** – bazira se na iskustvu učenika, ne bilo kakvom, već onom proživljenom, koje je sastavni deo njegove ličnosti.
- 34. Jezička obrazovna politika** – odluke koje se donose o tome koji će jezik ili jezici biti službeni jezici jedne države, koji će jezici biti dominantni jezici obrazovanja, kao i odlučivanje po pitanju uvođenja stranih jezika na sva tri nivoa obrazovanja.
- 35. Jezička politika i jezičko planiranje** – jezička politika i planiranje jezika su oblici jezičke prakse koji podrazumevaju udruženu delatnost jedne govorne zajednice, i to delatnost koja se bavi praćenjem i kontrolom jezičkog opštenja i njegovih oblika. Dakle, jezička politika se u najširem mogućem smislu može

shvatiti kao politika isključivo jednog društva koja je u vezi sa određenim oblicima jezičkog opštenja.

- 36. Jezički transfer** – *učenici nameću prethodno naučen obrazac iz maternjeg jezika na novo učenje, tako da se interferencija ne vidi kao prepreka učenju, već kao jedna od faza ili etapa u savladavanju stranog jezika.*
- 37. Kompjutersko-informativna nastava** – *učenje preko računara, u skladu sa ciljevima nastave.*
- 38. Kontrastivna analiza** – *naziv za lingvistički metod koji je proizašao iz strukturalne lingvistike, s jedne, i antropološke i biheviorističke lingvistike s druge strane i kojim se preko sistematskog uporednog opisa i proučavanja dvaju ili više jezika otkrivaju eksplicitne sličnosti i razlike u strukturi i upotrebi tih jezika.*
- 39. Kontrastivna lingvistika** – *kontrastivna lingvistika obuhvata tri grane i to: kontrastivnu analizu, teoriju prevođenja i analizu grešaka, mada se često termin **kontrastivna analiza**, shodno svojoj sveobuhvatnosti i domenu proučavanja, izjednačava sa terminom **kontrastivna lingvistika**, ili se pak ova dva pojma označavaju zajedničkim terminom **kontrastivne studije**.*
- 40. Kontrola upravljanja (engl. executive control)** – *kontrola pažnje, koncentracije i postavljanja ciljeva, svojstvena je bilingvalnim osobama, zbog stalne potrebe za „upravljenjem“ dvama jezičkim sistemima.*
- 41. Lateralizacija** – *diferencijacija mozga na levu i desnu hemisferu, koje se međusobno dopunjuju.*
- 42. Ličnosno-usmerena nastava** – *vrsta individualnog pristupa učeniku u kojem je učenik ravnopravan saradnik nastavniku, na taj način učenik ostvaruje sve svoje ličnosne potencijale. Ovakav tip nastave ima dijaloški karakter, učenik ima slobodu da izrazi svoja osećanja i iskaže svoje potrebe.*
- 43. Međujezik** – *dinamičan jezički sistem koji se razvija kod onih učenika koji uče strani jezik. Prema tome, prilikom učenja stranog jezika (L2), izgrađuje se specifičan jezički sistem koji ima i karakteristike maternjeg jezika (L1) i uopštava pravila stranog jezika (L2), ali ima i nezavisne karakteristike oba.*
- 44. Metrijske karakteristike testa** – *pouzdanost, validnost, objektivnost i osetljivost testa.*
- 45. Mikronastava** – *nastava putem kraćih, mikro lekcija sa manjim grupama učenika.*

- 46. Modularna nastava** – nastavno gradivo je podjeljeno na module – podlekcije, međusobno logički povezane.
- 47. Multitasking (engl. multitasking)** – obavljanje više zadataka u isto vreme.
- 48. Nastava na daljinu – distancna nastava** – model koji podrazumeva prostornu udaljenost nastavnika i učenika.
- 49. Nastavnički testovi** – testovi koje sastavljaju nastavnici za potrebe svojih učenika; smatra se da su efikasniji od „gotovih“ testova, jer je nastavnik taj koji najbolje poznaje svoje učenike, stoga, može na pravi način odmeriti sadržaj i težinu testa.
- 50. Nestandardizovani testovi** – vrsta testova kod kojih nisu ispitane metrijske karakteristike, ali su uslovi standardizacije u užem smislu ispunjeni. U nestandardizovane testove ubrajaju se i takozvani „nastavnički testovi“, koje sastavljaju sami nastavnici za svoje učenike, kao i „gotovi testovi“, koje sastavljaju autori udžbenika, na osnovu gradiva koje se u udžbeniku nalazi i vezani su za pojedine nastavne jedinice i teme.
- 51. Net-generacija** – generacija koja odrasta uz digitalne medije
- 52. Objektivnost testa** – postojanje ključa za rešavanje testa ili bodovne skale.
- 53. Odozdo-na-gore model (engl. bottom-up approach)** – model u kome se odluke vezane za jezičku politiku i planiranje u jednoj državi donose na nivou nastavnika-praktičara, a njihovo sprovođenje vrše nadležne institucije.
- 54. Od vrha na dole model (engl. top-down approach)** – model u kome se odluke vezane za jezičku politiku i planiranje u jednoj državi donose na nivou državnih referentnih institucija, koje kroz preskriptivne priručnike, gramatike i nastavne planove i programe u formalnom obrazovanju diktiraju koji su oblici prihvatljivi i pravilni u korpusu datog standardnog jezika.
- 55. Omaška (engl. mistake)** – svaka greška koju učenik prepoznaje i može da ispravi odmah nakon što je izgovori ili napiše; omaška ili lapsus se često dešava i kada osoba govori na maternjem jeziku usled nedostatka pažnje, slabe koncentracije, umora i sličnih faktora.
- 56. Osetljivost testa** – sposobnost testa da registruje razlike u znanju učenika.
- 57. Politika višejezičnosti** – promovisanje učenja što više stranih jezika u Evropi, a ne samo jedan, ili eventualno dva, što je bio slučaj do 2000. godine.
- 58. Pouzdanost testa** – test se može ponoviti sa istim ili sličnim rezultatima.
- 59. Preskriptivan** – normativan, propisan.

- 60. Preterana generalizacija pravila (engl. overgeneralisation)** – učenik jezičke pravilnosti koje je prepoznao ili za koje misli da ih je prepoznao, tako i primenjuje na oblasti gde one ne važe. Učenik se stoga vraća na strukture ciljnog jezika i pokušava da reši svoj jezički problem generisanjem lingvističkih zakona ciljnog jezika. Na taj način dolazi do interferencije stranog jezika, što dovodi do intralingvalnih grešaka (npr. u engleskom jeziku – „He goed“ umesto „He went“). Ovde možemo da uočimo da su učenici naučili pravilo, ali da ne vladaju izuzetkom, odnosno, nepravilnim glagolima u engleskom jeziku.
- 61. Pretičuća nastava** – nastava u kojoj se termin „preticanje“ koristi kako bi se označilo predupređivanje prepreka u nastavi. Nastavnom sadržaju se pristupa po etapama.
- 62. Problemska nastava** – učenje uz pomoć rešavanja problema.
- 63. Produktivna nastava** – dolaženje do „proizvoda“ putem rada u grupama, u stvarnim životnim situacijama. Model nije primenljiv na formalno obrazovanje, već za stručno osposobljavanje učenika za određena zanimanja.
- 64. Projektna nastava** – izrada projekata, sa ciljem razvijanja kritičkog mišljenja i kreativnosti učenika.
- 65. Prvi jezik** – jeste prvi usvojeni jezik, koji se u pedagoškom kontekstu naziva i osnovnim ili izvornim jezikom (engl. native, base, source language).
- 66. Razvijajuća nastava** – razvijanje ukupnih ličnosnih potencijala pojedinca. Akcenat se stavlja na samostalnost učenika, a nastavnik je tu da podstiče i daje instrukcije za rad.
- 67. Regresija** – nazadovanje, tendencija povratka na neki raniji stadijum mentalnog funkcionisanja.
- 68. Smisaona – verbalna nastava** – povezivanje novih informacija sa već poznatim ili naučenim, proširivanje poznatog znanja.
- 69. Sposobnost (engl. ability)** – sposobnost korišćenja naučenog u odgovarajuće svrhe.
- 70. Strategije komunikacije** – sistematski pokušaj učenika da se izrazi na stranom jeziku i to u situacijama kada nisu formirana odgovarajuća systemska pravila tog jezika. U pitanju su produktivne i prijemčive metode koje učenici koriste da bi savladali komunikacioni zadatak u kratkom roku i na ciljani način.

- 71. Strategije učenja stranih jezika** – dugoročni kognitivni procesi formiranja međujezičkih pravila kroz koje učenik pokušava da rekonstruiše sistem stranog jezika na osnovu jezičkih podataka kojima je izložen.
- 72. Standardizovani testovi** – Standardizovani testovi podrazumevaju standardni metod razvijanja pitanja, zadavanja testa, bodovanja i izveštavanja o rezultatima, a rade se pod istim uputstvima i vremenskim ograničenjima. Često se primenjuju na nivou šire populacije (kao, na primer, završni testovi u našoj sredini).
- 73. Strani jezik** – jezik koji se uči u školi kao nastavni predmet, ali koji se ne koristi niti kao jezik nastave u školi niti kao jezik komunikacije u određenoj društvenoj zajednici, a u pedagoškom kontekstu naziva se još i jezikom ciljem (engl. foreign, goal, target language).
- 74. Sumativno ocenjivanje** – merenje onoga što su učenici naučili na kraju lekcije, da bi se unapredilo znanje, da bi se osiguralo da su ispunili zahtevane standarde na putu do sticanja sertifikata za završetak škole ili ulaska u određena zanimanja, ili kao metod za odabir učenika za ulazak u dalje školovanje.
- 75. Timska nastava** – povezivanje nastavnih sadržaja iz različitih predmeta, putem stvaranja timova nastavnika u cilju objedinjavanja gradiva sličnog sadržaja.
- 76. Transfer podučavanja** – jezički elementi učenika koji su nastali kroz efekte varijabli nastave, odnosno, časa stranog jezika.
- 77. Učenje jezika (engl. language learning)** – služi kao neka vrsta monitoringa, odnosno, kontrolisanja, kojom se modifikuje iskaz nastao usvajanjem.
- 78. Usvajanje jezika (engl. acquisition)** – proces kojim se uči maternji jezik, a za koji se veruje da je po svojoj prirodi jedinstven.
- 79. Valjanost testa** – svrha testa se podudara sa ciljem testiranja.
- 80. Znanje (engl. knowledge)** – učenikovo poznavanje jezika.

Reč recenzenata

Metodika nastave stranih jezika igra ključnu ulogu u pripremi studenata za samostalno držanje nastave stranih jezika na različitim nivoima obrazovanja, od predškolskog do srednjoškolskog uzrasta. Udžbenik *Specijalne teme iz metodike nastave* autorke dr Kimete Hamidović predstavlja izuzetan doprinos obrazovnoj literaturi namenjenoj studentima master studija. Studenti se upoznaju sa relevantnim teorijama, sadržajima, oblastima i temama koje su ključne za razumevanje odnosa između jezika i obrazovanja. Takođe, razvijaju sposobnost savladavanja naučne literature iz oblasti obrazovne lingvistike, kao i veštine analize, sinteze i izrade naučnih tekstova u kojima mogu izložiti svoja naučna dostignuća. Udžbenik im omogućava da nauče kako da sastave kvalitetan test i kritički evaluiraju udžbenike koji se koriste u nastavi stranih jezika. Kroz pažljivo osmišljena poglavlja, autorka ih vodi kroz kompleksne teme i omogućava im da prodube svoje razumevanje ključnih informacija. Rezime i literatura na kraju svakog poglavlja dodatno pomažu studentima da istraže dalje izvore i prodube svoje razumevanje i da brže shvate ključne informacije, povezuju teoriju s praksom i olakšavaju pripremu za istraživački rad, čime se obezbeđuje efikasnije učenje i dublje razumevanje materijala.

Autorka započinje razmatranje sa prvim poglavljem, koje se bavi kompleksnom temom jezičke politike i planiranja, pristupajući joj sa interdisciplinarnog stanovišta. Kroz precizno definisane ključne pojmove i istorijski pregled, ističe evoluciju jezičke politike kao društveno-političkog fenomena koji značajno utiče na obrazovne sisteme, posebno u kontekstu učenja stranih jezika i prava nacionalnih manjina. Kroz analizu različitih modela donošenja odluka u jezičkom planiranju, autorka se posebno osvrće na situaciju u Srbiji, gde se primenjuje model "od vrha na dole". Ovim poglavljem se jasno ističe kako jezička politika utiče na obrazovni sistem, sa posebnim naglaskom na učenje stranih jezika i prava nacionalnih manjina. Poglavlje dodatno produbljuje razumevanje kako različiti modeli donošenja odluka, poput "odozdo-na-gore" i "od vrha na dole", utiču na implementaciju jezičke politike u obrazovnim institucijama, što predstavlja fundamentalnu osnovu za dalji razvoj ove oblasti.

U drugom poglavljju, dr Hamidović se detaljno bavi temom ranog učenja stranih jezika, naglašavajući značaj ranog izlaganja dece jeziku od samog rođenja. Učenje jezika nije samo prirodan proces, već zahteva aktivno učešće roditelja, društva i obrazovnog sistema.

Kroz pregled teorijskih pristupa i savremenih istraživanja, autorka razmatra kako roditelji direktno utiču na razvoj jezičkih veština kod dece, posebno ističući važnost čitanja i razgovora sa decom u ranom detinjstvu. Pored toga, razmatra se i koncept bilingvizma, gde se ukazuje na pozitivne efekte dvojezičnosti na kognitivni razvoj dece i unapređenje njihovih sposobnosti učenja. Ovim poglavljem se doprinosi diskusiji o tome kako rana jezička stimulacija ima ključnu ulogu ne samo za kasniji akademski i profesionalni uspeh, već i za razvoj pozitivnog stava prema različitim kulturama. Posebno se ističe da usvajanje jezika od najranijeg detinjstva nije rezultat spontanog procesa, već pažljivo planirane i koordinisane akcije roditelja, obrazovnih institucija i društva u celini, čime se doprinosi oblikovanju obrazovnih politika i praksi.

Nastavljajući sa razradom ključnih tema, treće poglavlje temeljno se bavi tematikom testiranja u nastavi stranih jezika, naglašavajući kako su promene u pedagoškim ciljevima i metodama u poslednjih nekoliko decenija značajno uticale na razvoj i evoluciju testova. Autorka pravi jasnu distinkciju između standardizovanih i nestandardizovanih testova, pri čemu posebno ističe ključne aspekte kao što su objektivnost, pouzdanost i valjanost, koji su neophodni za merenje uspeha učenika. Ova analiza omogućava dublje razumevanje osnovnih karakteristika kvalitetnih testova i njihovog uticaja na obrazovni proces. Posebna pažnja posvećena je nastavničkim testovima, koji su prilagođeni specifičnim potrebama učenika i školskog okruženja, nasuprot generičkim gotovim testovima koji često ne reflektuju stvarno znanje i sposobnosti učenika. Ovim pristupom, autorka pruža metodološku osnovu za razvoj testova koji ne samo da tačno mere nivo znanja učenika, već i podstiču dalje učenje, time doprinosivši ukupnom kvalitetu obrazovanja.

Kao savremeni edukator, dr Hamidović u četvrtom poglavlju istražuje značaj informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u nastavi stranih jezika, naglašavajući kako savremene metode mogu značajno obogatiti proces učenja. Autorka pruža sveobuhvatan prikaz primene multimedijalnih alata i online resursa, ističući kako oni doprinose povećanju interaktivnosti i angažovanosti učenika. Ovaj deo teksta posebno je značajan zbog detaljne analize prednosti koje donosi digitalizacija obrazovanja, ali istovremeno ukazuje na izazove kao što su tehnička opremljenost i potreba za dodatnim obrazovanjem nastavnika kako bi se ove tehnologije efikasno primenile. Dodatno, poglavlje obuhvata inovativne modele nastave, pružajući primere kako se društvene mreže mogu koristiti kao alat za obrazovanje. Autorka detaljno obrađuje kako ovi modeli mogu unaprediti proces učenja, a diskusija se proširuje na analizu uloge društvenih mreža u obrazovanju, čime se otvara prostor za dalji razvoj i

unapređenje obrazovnog procesa kroz tehnologiju. Ovakav pristup omogućava studentima i nastavnicima da sagledaju šire mogućnosti koje IKT donosi u kontekstu nastave stranih jezika, istovremeno ih upozoravajući na neophodne korake za uspešnu implementaciju ovih tehnologija.

U petom poglavlju, autorka se temeljno bavi analizom grešaka u procesu učenja stranih jezika, ističući ovaj aspekt kao ključni element u lingvističkoj metodici. Analiza grešaka se pokazuje kao moćan alat za nastavnike, jer im omogućava da identifikuju specifične jezičke fenomene koji učenicima predstavljaju najveće izazove, što im pruža priliku da prilagode svoje metode podučavanja na način koji direktno odgovara potrebama učenika. Ova diskusija je dalje produbljena kroz uvođenje teorije međujezika, koja osvetljava kako učenici, dok savladavaju strani jezik, kreiraju svoje jedinstvene jezičke sisteme. Uvođenje koncepta fosilizacije, gde određene greške postaju trajne ukoliko se ne isprave na vreme, naglašava značaj pravovremenog i adekvatnog ispravljanja grešaka kako bi se izbegle trajne devijacije u jezičkoj produkciji učenika. autorka uspešno integrira ove teorijske okvire sa praktičnim primerima, čime nudi sveobuhvatan pristup razumevanju i primeni analize grešaka u nastavi stranih jezika.

U završnom delu udžbenika, autorka uključuje rečnik stručnih reči i izraza, koji značajno povećava funkcionalnost i pristupačnost celokupnog rada. Ovaj dodatak je posebno koristan za studente i čitaoce koji nisu dovoljno upoznati sa specifičnom terminologijom korišćenom u tekstu, omogućavajući im da se lakše snalaze u kompleksnim temama. Uključivanje rečnika pokazuje autorkinu pažnju prema potrebama čitalaca i njen trud da udžbenik bude koristan i pristupačan široj akademskoj zajednici, ne samo stručnjacima. Ovaj korak dodatno potvrđuje vrednost rada kao alata za učenje i njegovu primenu u obrazovnom procesu.

Na osnovu iscrpne analize sadržaja ovog udžbenika, može se zaključiti da udžbenik *Specijalne teme iz metodike nastave* autorke dr Kimete Hamidović predstavlja neprocenjiv izvor za studente i nastavnike u oblasti metodike nastave stranih jezika. Svojom pažljivo koncipiranom strukturom, udžbenik ne samo da pruža studentima teorijske uvide, već im omogućava da razviju praktične veštine neophodne za uspešnu primenu stečenog znanja u obrazovnim situacijama. Kroz temeljne analize i jasne smernice, autorka osigurava da svaki čitalac može razviti kritički pristup i unaprediti svoje analitičke sposobnosti, što ovaj

udžbenik čini ključnim alatom za profesionalni razvoj budućih nastavnika i za njihovo osposobljavanje da se suoče sa savremenim izazovima u obrazovanju.

Prof. dr Samina Dazdarević
Univerzitet u Novom Pazaru

U Novom Pazaru, 14. 08. 2024.

Knjiga "Specijalne teme iz metodike nastave stranih jezika" autorke doc. dr Kimete Hamidović predstavlja sveobuhvatan vodič kroz ključne aspekte metodike nastave. Poseban kvalitet knjige predstavljaju izučavanja o jezičkoj politici, bilingvizmu, testiranju i inovativnim pristupima u obrazovanju. Ovaj udžbenik, namijenjen prvenstveno studentima master studija anglistike i germanistike Univerziteta u Novom Pazaru, obuhvata najnovije teorijske i praktične uvide, pružajući čitaocima neophodna znanja za vođenje i unapređenje nastave stranih jezika u savremenom obrazovnom kontekstu.

Ova, izuzetno vrijedna knjiga za metodiku nastave stranih jezika, strukturisana je u pet poglavlja. U prvom poglavlju autorka se bavi jezičkom politikom i obrazovanjem nacionalnih manjina u Srbiji, pri čemu u tom kontekstu poseban značaj pridaje ulozi stranih jezika. U drugom govori o ranom učenju stranih jezika, te posebno ističe bilingvizam i njegov uticaj na kognitivni razvoj učenika. Treće poglavlje posvetila je temi testiranja u nastavi stranih jezika, dok u četvrtom analizira upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija i inovativnih nastavnih modela. U završnom poglavlju govori o greškama u učenju jezika, teoriji međujezika i ulozi nastavnika u tom procesu.

Precizno je strukturisala svaki dio knjige, vodeći računa o jasnoći i logičnosti izlaganja. Svako poglavlje je jasno zaključeno, sa rezimeom i adekvatno odabranom literaturom, što omogućava čitaocima bolje razumijevanje izloženih tema. Literatura je savremena i kvantitativno zadovoljavajuća. Nakon zaključaka i rezimea prethodnih poglavlja, autorka u narednim djelovima knjige sistematično i razumljivo obrađuje aktuelne teorije o ranom učenju jezika, povezujući teorijska sa praktičnim aspektima. Time se promovise interdisciplinarni pristup u nastavi, te podstiče saradnja sa stručnjacima iz drugih oblasti i integrisanje jezičkih sadržaja sa sadržajima drugih nastavnih predmeta.

Za studente master studija, koji se pripremaju za nastavnički poziv, prvo poglavlje je izuzetno relevantno jer u njemu autorka daje sveobuhvatan pregled istraživanja o jezičkoj dinamici u društvu, što je od suštinskog značaja za razvijanje nastavnih strategija koje su u skladu sa aktuelnim društvenim, političkim, i kulturnim kontekstom.

Ova tematika je značajna i za iskusne nastavnike, jer se njome pojašnjava kako jezička politika utiče na svakodnevnu praksu u učionici. Razumijevanje ovih politika omogućava nastavnicima da prilagode svoje metode podučavanja kako bi one bile u skladu sa najnovijim standardima i potrebama učenika, što je posebno važno u kontekstu stalnih promjena i izazova koje donose savremene tehnologije i globalizacija.

Zaključno, ovo poglavlje je od presudnog značaja za sve koji se bave obrazovanjem, bez obzira na stepen iskustva, jer pruža temeljno razumijevanje jezičkih politika koje direktno utiču na njihovu praksu i profesionalni razvoj.

Profesorica Kimeta Hamidović pokazuje izuzetno znanje u pogledu teme testiranja u nastavi stranih jezika. Njena sposobnost da sistematski i jasnim jezikom izloži ključne aspekte testiranja čini ovu knjigu izuzetno korisnom za početnike i iskusne nastavnike.

U knjizi je jasno prikazana osnovna podjela testova na standardizovane i nestandardizovane, uz detaljna objašnjenja njihovih karakteristika kao što su valjanost, pouzdanost, objektivnost, osetljivost, diskriminativnost i ekonomičnost. Autorka ne samo da nudi teorijski okvir, već i praktične savjete za primjenu testiranja u učionici.

Autorkino umijeće da iz bogatog materijala istakne bitne informacije i prilagodi ih potrebama čitalaca različitih nivoa znanja, održava pažnju i interes čitalaca. Svaki primjer testa je jasno objašnjen i potkrijepljen, što omogućava i manje iskusnim nastavnicima da se edukuju i pripreme za svoje uloge. Ovo ne samo da unapređuje razumijevanje testiranja, već i doprinosi profesionalnom razvoju budućih nastavnika, osiguravajući da njihova evaluacija i testiranje budu efikasni i prilagođeni potrebama učenika.

U četvrtom poglavlju, koje nosi naziv "Informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi stranih jezika," autorka znalački povezuje dosadašnje teorije sa novim dostignućima i izazovima koje donosi moderna era komunikacionih tehnologija. Pokazuje izuzetno umijeće u sintezi literature i uspješno sublimira bogatstvo teorijskih izvora, pruža konkretne primjere kako informaciono-komunikacione tehnologije mogu biti primijenjene u učionici. Ovo se odnosi na primjere alata i metoda poput gejmfikacije i autentičnih materijala koji doprinose dinamičnijem i interaktivnijem okruženju za učenje. Autorka naglašava da uvođenje inovacija u nastavu, kao što su upotreba interneta, društvenih mreža i drugih digitalnih resursa, može značajno unaprijediti proces učenja, pružajući učenicima mogućnost da istražuju i koriste različite izvore znanja van tradicionalnih udžbenika.

Ona takođe ističe važnost interdisciplinarnosti i univerzalnosti ovih tehnologija, pokazujući kako se one mogu integrisati u nastavu stranog jezika i šire obrazovne prakse. Njena analiza ukazuje na potrebu za stalnim istraživanjem i prilagođavanjem nastave novim trendovima i alatima, kako oni mogu biti korisni za poboljšanje učenja, kao i kako treba pažljivo pristupiti izazovima koje donose društvene mreže i druge tehnologije.

Poslednje poglavlje knjige, profesorica Hamidović posvećuje analizi grešaka, što predstavlja neizostavnu temu u obrazovanju nastavnika stranih jezika, bilo da su oni početnici ili iskusni profesionalci. Ovdje se bavi pitanjem kako greške, umjesto da budu shvaćene kao

prepreke, mogu poslužiti kao dragocjen instrument za unapređenje nastave i usvajanje jezika. Hamidović koristi jasnu i pristupačnu terminologiju kako bi detaljno objasnila različite aspekte analize grešaka, uključujući važnost međujezika, koji opisuje kao specifičan jezički sistem koji učenici razvijaju prilikom učenja stranog jezika.

Knjiga pruža iscrpan pregled terminologije i koncepta analize grešaka, objašnjavajući ulogu i značaj svake greške u procesu učenja. Autorka zaključuje kako greške mogu biti sistematski analizirane i korišćene za postizanje boljih rezultata u nastavi. Greške nijesu predstavljene kao prepreke, već kao prilike za učenje i poboljšanje, što omogućava nastavnicima da adekvatno prilagode nastavni plan i podstiču učenike na napredak.

Knjiga autorke Kimete Hamidović izuzetno je vrijedna ne samo zbog sveobuhvatne analize grešaka i detaljnog objašnjenja ključnih pojmova u nastavi stranih jezika, već i zbog bogatog rječnika stručnih riječi i izraza koji predstavlja neizostavan dio njenog sadržaja. Ovaj Rečnik, sa svojih 80 pojmova, obuhvata širok spektar terminologije koja je ključna za razumijevanje i primjenu savremenih metoda u nastavi stranih jezika.

Od osnovnih pojmova kao što su "analiza grešaka" i "bilingvizam", preko specifičnih termina poput "hipoteza kritičnog perioda" i "gejmifikacija", do složenih konceptata kao što su "dvojezična nastava" i "interlingvalne greške", ovaj Rečnik pruža dragocjenu referencu i modus za razumijevanje. Takođe, uključivanje termina vezanih za različite aspekte nastave, poput "ekstralingvističkih grešaka", "strategija komunikacije" i "multitasking", omogućava da čitaoci dobiju sveobuhvatan uvid u kompleksan svijet nastave stranih jezika.

U zaključku, knjiga autorke Hamidović je izuzetno značajna i sveobuhvatna studija koja nudi temeljno razumijevanje analize grešaka i metodologije nastave stranih jezika. Njena sposobnost da jasno i sistematski predstavi složene koncepte, uz dodatak korisnog Rečnika stručnih pojmova, čini ovu knjigu neprocjenjivim resursom za nastavnike, istraživače i sve one posvećene unapređenju nastave i učenja stranih jezika. Hamidović je time pokazala duboko razumijevanje i stručnost u ovoj oblasti, pružajući značajan doprinos obrazovnoj zajednici.

Doc. dr Marija Mijušković



Univerzitet Crne Gore
Filološki fakultet - Nikšić

U Nikšiću, 14.08.2024.

O autorki



Dr Kimeta Hamidović objavila je ukupno 14 radova (4 rada M24, 1 rad M23, 3 rada M51, 2 rada M53, 2 rada M45, 2 rada M14), koji se bave nastavom engleskog jezika kao stranog, te njenim specifičnim aspektima. Učestvovala je na brojnim međunarodnim naučnim skupovima. 2010. godine bila je član tima angažovanog na nacionalnom projektu TEMPUS REFLESS, odnosno, *Reforming Foreign Language Studies in Serbia*, koji je uspešno okončan 2014. godine. Od 2022. godine na listi je recenzenata Nacionalnog tela za akreditaciju i obezbeđenje kvaliteta u visokom obrazovanju. Mentor brojnih diplomskih i master radova, kao i član komisije u odbranama diplomskih i master radova, uključujući i jednu doktorsku disertaciju.

Radno iskustvo

Od 2009. do 2013. godine radila je kao saradnik u nastavi, a od 2013. do 2020. godine kao asistent na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru, naučna oblast Engleski jezik i književnost. 2020. godine dobija zvanje docenta, uža naučna oblast Engleski jezik i lingvistika, i počinje da radi na Univerzitetu u Novom Pazaru, gde od oktobra 2021. godine obavlja funkciju Rukovodioca Departmana za filološke nauke. Udata je i majka troje dece.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3::811(075.8)
81'272(075.8)

ХАМИДОВИЋ, Кимета Ћ., 1985-

Specijalne teme iz metodike nastave stranih jezika: udžbenik za studente master akademskih studija / Kimeta Hamidović.

- Novi Pazar: Univerzitet, 2024 (Kraljevo : Graficolor). - 98 str. : tabele ; 25 cm

Autorkina slika. - Tiraž 150. - Rečnik stručnih reči i izraza: str. 83-89. - Str. 90-96:

Reč recenzenata / Samina

Dazdarević, Marija Mijušković. - O autorki: str. 97-98. - Napomene i bibliografske reference uz tekst.

- Bibliografija: str. 81-82.

ISBN 978-86-84389-90-1

а) Страни језици -- Настава -- Методика б) Језичка политика

COBISS.SR-ID 151793673