

371.671:811.14'06'243  
<https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.6>

Оригинални научни рад

Примљен: 19.07.2019

Прихваћен: 22.10.2019

**Маја Баћић**

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

**И ЛИНГВИСТИЧКА И КОМУНИКАТИВНА  
КОМПЕТЕНЦИЈА? АНАЛИЗА УЦБЕНИЧКОГ  
КОМПЛЕТА *Ταξίδι στην Ελλάδα***

**Сажетак:** Циљ овог рада је да представи теоријско-методолошки оквир који је у вези са рецептивним и продуктивним језичким активностима, те да се утврди у којој мери су исте заступљене у серији дидактичких приручника *Ταξίδι στην Ελλάδα* 1, 2 и 3, који су намењени учењу модерног грчког као страног на А1, А2, Б1, Б2, Ц1 и Ц2 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике. Ови уџбеници се користе у настави савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије Универзитета у Београду, на првој, другој и трећој години основних академских студија. Анализирањем заступљености свих вежби језичких активности утврдили смо да примат имају продуктивне активности.

**Кључне речи:** модерни грчки језик, рецептивне језичке вештине, продуктивне језичке вештине, уџбеници

## **1. Увод**

Током историје у настави страних језика коришћени су различити методи. Како су се захтеви корисника мењали у зависности од различитих друштвених, политичких и економских фактора, тако је долазило и до промене наставних циљева (Баћић, 2019:15)<sup>1</sup>. Сваки метод јављао се као одговор на претходни, покушавајући да прева-

---

<sup>1</sup> Рад већим делом представља извод из необјављеног мастер рада *Рецептивне и продуктивне језичке активности у настави савременог грчког језика - Анализа уџбеничког комплета *Ταξίδι στην Ελλάδα* 1, 2, 3, одбрањеног у јулу 2019. на Филолошком факултету Универзитета у Београду*

зиђе његове недостатке ради оптимизације наставног процеса. Развијању језичких вештина код корисника (слушању, читању, писању и говору) придавано је онолико значаја колико је то било у складу са циљевима одређеног метода. У XX веку, језичке вештине дељене су на *активне* и *пасивне*, док се, према актуелној прерасподели, деле на *рецептивне* и *продуктивне*. Управо ова чињеница доводи до савременог схватања о интеграцији наведених вештина, односно њиховом комбиновању, са циљем да се задовоље потребе корисника у вези са усвајањем страног језика (Стојичић и Милановић, 2014).

Ефикасно учење страног језика, као и споразумевање на истом, подразумева постојање и примену не само лингвистичких већ и имплицитних знања. Развијање језичких вештина је од суштинског значаја за стицање лингвистичке и функционално-прагматичке компетенције корисника, с обзиром на то да комуникација не подразумева једино познавање лингвистичких правила и принципа, већ и усвајање и употребу адекватних стратегија, неопходних за ефикасно слање, односно примање поруке (Dimasi, Zafiri и Konstantinidou, 2011).

## **2. Методи коришћени у настави страних језика од XIX века до данас- кратак преглед**

Иако учење страних језика датира још од давних времена<sup>2</sup>, тељеи савремених приступа настави страних језика, постављени су не тако давно. Тежиште покушаја оптимизације наставе страних језика је често било на промени метода коришћених у настави. Тако су, кроз историју, мењани и циљеви које је требало постићи током наставног процеса (Richards и Rodgers, 1986:3).

---

<sup>2</sup> Како Вучо истиче (Vučo, 2009:42) позивајући се на Крамерова истраживања (Kramer, 1956, 1963), претпоставља се да се почетак учења страних језика може се везати за период између 3000. и 2500. године п.н.е. када су Акађани освојили Сумере, народ културе супериорније од њихове и прихватили систем клинастог писма. Када је реч о прапочецима глотодидактике, Вучо (Vučo, 2009:26) у наставку своје студије наводи закључке до којих је дошао Титоне. „Иако тај дуги, недовољно јасан период покрива читавих 35 векова – од сумерских култура из 2600. године пре Христа, до каролиншког периода око 800. године наше ере, малобројни и фрагментарни подаци, пуни непознаница, ипак могу да послуже као доказ да је први метод којем се прибегавало био заснован на оном што бисмо данас назвали директним, функционалним, практичним приступом, усклађеним са потребама усмене или писане комуникације (Titone, 1990:7)“.

Фокус *граматичко-преводној* метода био је, како се може закључити из самог назива, на познавању граматичких правила и прецизног превода текстова. Циљ коме је тежио овај метод било је усвајање граматичког система језика. Граматичко-преводни метод мало пажње придаје усменом дискурсу и вежбама слушања. У потпуности се ослања на уџбеник, основно средство које се користи у настави и подразумева оспособљавање ученика за разумевање различитих облика књижевних и научних текстова на латинском језику. Граматика је била у центру наставе и служила је као основ за боље владање језиком (Дурбаба, 2011:93; Виџо, 2009:199-200; Стојичић, 2016:28).

*Директни* метод је инсистирао на увежбавању говора и на разумевању усменог дискурса (Richards и Rodgers, 1986:12). Основни принцип директног метода је био заснован на приказу граматичких правила подељених у мање целине праћене дијалозима који су били састављени на матерњем језику и илустровали конкретна правила. У настави није коришћен матерњи језик, непознате речи нису превођене, већ су се визуелизацијом везивале за конкретно значење, док су наставу изводили нативни говорници<sup>3</sup> (Дурбаба, 2011:94; Виџо, 2009:205).

Појавом *аудио-лингвалној* метода тежиште наставе страних језика прелази на усмену употребу језика, иако ни читање ни писање нису занемарени (Richards и Rodgers, 1986:63; Stern, 1983:464; Yule, 2010:190; Larsen-Freeman, 2000:35; Дурбаба, 2011:98). Слушањем, усвајана су начела усмене комуникације, која је била и крајњи циљ наставе. Кориснике је било потребно оспособити за што ефикаснију усмену комуникацију на циљном језику. У основи аудио-лингвалног метода налазе се начела *АСТП*<sup>4</sup> програма, удружена са основама директног метода (Stern, 1983:462). Упоредо са развојем аудио-лингвалног метода развија се и *аудио-визуелни* приступ, у оквиру кога се користе и различита аудио и визуелна техничка средства. Како истиче Шотра (Шотра, 2010:67; у Стојичић, 2016), аудиовизуелни ме-

---

<sup>3</sup> И данас у око шездесет земаља света раде *Берлиц* школе страних језика, које се у настави ослањају на постулате директног метода. Предвачи су изворни говорници и инсистира се на коришћењу циљног језика (Дурбаба, 2011:95).

<sup>4</sup> *АСТП* (*Army Specialised Training Program*) био је намењен војним снагама и обавештајцима САД-а, који је требало да се брзо и ефикасно оспособе за комуникацију на циљном језику. Програм је почео да се примењује 1942. године, а подразумевао је креирање интензивних курсева страних језика у чијој се основи налазило учење језика имитацијом, тј. понављањем чутих образаца (Дурбаба, 2011:97; Γαλαντόμος, 2012:69).

тод велики значај придаје комуникацији у току учења страног језика, како аудитивној, тако и визуелној перцепцији, интеракцији ученика/ студента и наставника и невербалним компонентама које су битне за комуникацију. Централно место у овом методу заузима усмени дискурс. Циљ наставног процеса је приказати и у највећој мери дочарати реалистичност говорне ситуације.

*Комбиновани* метод, као што се из самог назива може закључити, чини спој елемената различитих метода примењиваних у настави страних језика. Међутим, неке доминантне одлике комбинованог метода могу се уочити. Циљни језик се употребљава у свим сегментима наставе, осим када се уводе и објашњавају граматичка правила и апстрактни појмови. Подједнак значај се придаје и говорној и писаној продукцији, док ученици страних језика вежбају и превођење одабраних и кратких реченица (Neuner, 2003b:229-230; у Дурбаба, 2011:99; Димитријевић, 1965:88-96; у Стојичић, 2016).

Крајем XX века спознаје се да методи, коришћени до тада у настави страних језика, „не могу задовољити циљеве у области комуникације“ (Точанац-Миливојев, 1997:49). Како се у том периоду јавља велики талас миграција ка економски развијеним земљама, намеће се потреба за бржим и ефикаснијим оспособљавањем за усмену комуникацију на циљном језику. Примена традиционалних метода наставе и учења страних језика није била довољно делотворна у комуникативном смислу. Облици који се јављају у свакодневној комуникацији, у реалним говорним ситуацијама, нису могли бити објашњени у учионици применом традиционалних метода (Μήτσης, 2004:150). Методи до тада коришћени у настави су били намењени онима који су желели да систематично уче језик, посвећујући, притом, том процесу много времена (Стојичић, 2016:56). Тако долази до појаве *комуникативної* метода у настави страних језика (Richards и Rodgers, 1986:84-85). Основна одлика комуникативног приступа је стављање корисника и његових индивидуалних карактеристика у средиште наставног процеса. Додатно, овај приступ „тежи да кориснику пружи заокружено језичко образовање, тј. да повеже познавање основних правила језика као система са истовременом употребом истог у аутентичним говорним ситуацијама“ (Μήτσης, 2004:154). На грешке се гледа као на неизбежну појаву и позитиван педагошки показатељ који помаже да се одреди ниво знања ученика и да се избегне понављање такве грешке (Точанац-Миливојев, 1997:80). Употреба матерњег језика на часу

је пожељна, поготово када треба разјаснити оно што ученици страних језика нису разумели (Efstathiadis, 1993:70; у Стојичић, 2016).

### 3. Комуникативна компетенција и језичке вештине

С обзиром на то да, као што смо већ навели, комуникативни метод за циљ има оспособљавање корисника за ефикасну комуникацију на циљном језику, сналажење у аутентичним говорним ситуацијама и остваривање контакта са циљном културом, фокус савремене глотодидактике је на стицању језичке комуникативне компетенције. Развој технологије је олакшао приступ садржајима на циљном језику, те студенти морају бити оспособљени да разумеју језички садржај који им је свакодневно доступан путем медија и интернета.

Процес учења страних језика је комплексан, с обзиром на то да на њега, поред лингвистичких, важну улогу имају и психолошки и социокултурни фактори (Uso-Juan и Martinez-Flor, 2006:3). Из овог разлога, стицање и развијање језичких вештина, које доприносе стицању језичке комуникативне компетенције код студената од суштинског су значаја. Под лингвистичком компетенцијом, сходно *Заједничком европском оквиру за живе језике*<sup>5</sup> (ZEOJ, 2003:122), подразумева се лексичка, граматичка, семантичка, фонолошка и правописна компетенција. Творац термина *комуникативна компетенција* је Дел Хајмс (Dell Hymes). Како Дурбаба наглашава (2011:101), „за разлику од стицања пуких лингвистичких знања, која обухватају познавање граматичких правила и лексичких јединица, комуникативна компетенција се дефинише много шире, обухватајући способност владања рецептивним (слушање и читање) и продуктивним (писање и говор) вештинама. Дакле, сâм термин комуникативна компетенција означава „компетенцију за комуникацију“ (Bagarić и Mihaljević Đigunović, 2007) која подразумева, како додатно истиче и Точанац-Миливојев (1997:52), не само познавање језика, већ и поседовање других знања и умећа. Треба имати у виду да је могуће да неко, иако поседује знање о језичким правилима циљног језика истовремено не познаје у довољној мери друштвени контекст, па се може десити да употреби своје језичко знање на неодговарајући начин. Тада се дешава да саговорник не разуме поруку на прави начин (Рађеновић, 2011:515).

<sup>5</sup> У даљем тексту ЗЕОЈ.

#### 4. Истраживање

С обзиром на то да у настави савременог грчког језика као страног на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду централно место заузима настава четири језичке активности и да се велики значај придаје настави интегрисаних језичких вештина, настојаћемо да укажемо на заступљеност све четири језичке вештине у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα*, намењеног учењу модерног грчког језика као другог/страног. На Катедри за неохеленске студије у настави савременог грчког језика користе се одабрани делови уџбеничког комплета, који одговарају дефинисаним исходима који се наводе у курикулуму.

Уџбенички комплет чине три приручника: *Ταξίδι στην Ελλάδα 1*, *2* и *3*. Приручници су предвиђени за стицање комуникативне компетенције на А1 и А2 (*Ταξίδι στην Ελλάδα 1*), Б1 и Б2 (*Ταξίδι στην Ελλάδα 2*), односно Ц1 и Ц2 нивоу (*Ταξίδι στην Ελλάδα 3*) ЗЕОЈ-а. Према наводима ауторâ, фокус уџбеникâ је на развијању језичких вештина у модерном грчком језику, док његова примена има за циљ да помогне студентима да их лакше усвоје.

Уводни текстови који се налазе у уџбенику обрађују актуелну тематику и корисника упознају са циљном земљом, пружајући основне информације које се тичу културе, свакодневног живота, географије и сл. У првом уџбенику, уводни текстови у лекцијама су синтетички<sup>6</sup>, док је у наредна два уџбеника реч о семиаутентичним текстовима. У свакој од лекција предвиђена је обрада одређене граматичке јединице након којих следе вежбе утврђивања, у виду задатака са вишеструким избором, допуне реченица одговарајућим речима, *cloze* тестова и вежби придруживања.

Током анализе уџбеничког комплета *Ταξίδι στην Ελλάδα* фокусирали смо се на заступљеност вежби којима се проверава разумевање слушањем и читањем, као и писана и говорна продукција.

---

<sup>6</sup> Према актуелној класификацији коју наводи Дурбаба (2011:44), текстови који се користе у савременој настави страних језика могу бити 1. *аутентични* (неизмењени текстови преузети из неког оригиналног извора, чија првобитна намена није била да се користе у настави), 2. *квазиаутентични* или *семиаутентични* (скраћени, поједностављени, односно текстови адаптирани за потребе наставе страних језика) и 3. *синтетички* (које саставља аутор уџбеника са циљем да се илуструје одређени језички феномен или уведе одређена тема).

#### 4.1 Језичка активност читања

Рецептивне вештине се развијају пре продуктивних (Drljević, 2009:489). Способност читања на страном језику сматра се есенцијалном вештином коју сви они који уче страни језик морају развити и подразумева први корак у даљем усавршавању и учењу истог, неретко самосталном и изван учионице (Uso-Juan и Martinez-Flor, 2006:260).

Све до појаве комуникативног метода, вештини читања није придавано довољно значаја. Иако је основна одлика граматичко-преводног метода била анализа текстова, ипак је акценат био на граматичким правилима текста. Под читањем се подразумевало декодирање симбола из текста, коме је следило што је могуће прецизније превођење на циљни језик. Појавом комуникативног метода, вештина читања у наставном процесу добија равноправно место уз остале три вештине, с обзиром на чињеницу да комуникативни метод на читање гледа као на неопходан сегмент свакодневних активности људи (Дурбаба, 2011:176; Lukić, 2000; у Στόγιτσις и Γκοράνης, 2016)

Многи наставни материјали су и даље засновани на писаним текстовима и студенти најчешће долазе у додир са њима на циљном језику путем интернета, штампе или књига, док, притом, није потребна употреба додатних техничких средстава и посебне обуке за њихово коришћење (Дурбаба, 2011:176). Тако, студенти имају прилику да сами приступе одређеном садржају, али и да се истом врате (*реџроспективна*) уколико и када желе. Треба имати у виду да писани текст обогаћује лексика које нема у свакодневном говору те да тим путем студенти могу научити и употребити одређене изразе (Стојићић, 2016:146).

Када је реч о заступљеност активности читања у уџбеничком комплету *Таχίδι στην Ελλάδα*, њен удео није подједнак у сва три уџбеника. Наиме, у првом уџбенику се разумевање читањем проверава у 28% од укупног броја свих вежби које су посвећене језичким активностима. У другом по реду уџбенику, удео активности читања остаје скоро непромењен (29%). У трећем уџбенику, статистички посматрајући, вежбе читања су најзаступљеније (47%). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 1):

Језичка активност читања			
	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 1</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 2</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 3</i>
Вежбе отвореног типа	32%	43%	65%
Вежбе затвореног типа	68%	57%	35%

Табела бр. 1

## 4.2 Језичка активност слушања

Слушање је комплексан процес који нам омогућава разумевање говорних порука док истовремено представља битан фактор у процесу учења циљног језика и стицања комуникативне компетенције. Доминантну улогу у целокупном процесу стицања комуникативне компетенције заузима управо ова вештина, наводи Крешен (Krashen, 1981; у Anderson и Lynch, 2003:33). Узевши у обзир сложеност овог процеса, неретко се сматра и језичком вештином коју је најтеже савладати (Uso-Juan и Martinez-Flor, 2006:29).

Поред читања и слушање је све до актуелне прерасподеле језичких вештина сматрано пасивном језичком вештином која није у великој мери утицала на усвајање циљног језика. Нунан (Nunan, 1997:42) слушање назива Пепељугом имајући у виду запостављеност слушања у односу на сестре, тј. остале три језичке вештине. Све до краја XX века, слушању се у настави није придавао значај, већ је владало мишљење да, уколико корисници владају граматиком и вокабуларом циљног језика, аутоматски ће разумети исте облике чим их чују (Josifović-Elezović, 2011:1).

Шта је то што активност слушања чини комплексном? Треба навести да се разумевање усменог дискурса у свакодневним комуникационим ситуацијама не подудара увек са аудио материјалима предвиђеним за вежбање у учионици. У аутентичним говорним ситуацијама актери су, неретко, појединци који користе жаргон, вокабулар одређене струке, као и неформалне елементе који нису прописани стандардним језиком и који се не могу пронаћи у уџбеницима. Такође, начин говора може варирати од говорника до говорника, тако



да слушаоци морају савладати различите „сигнале“ током активности аудирања (Alderson, 2005:138-139). Још један проблем са којим се слушаоци могу срести је тешкоћа разанавања одређених гласова који не постоје<sup>7</sup> у њиховом матерњем језику (Ur, 1984:11).

У односу на остале три језичке вештине, у уџбеничком комплекту *Таџиди στην Ελλάδα*, вештина слушања најмање је заступљена, заузимајући 12% (у уџбенику *Таџиди στην Ελλάδα 1*), 13% (у уџбенику *Таџиди στην Ελλάδα 2*) и 14% (у уџбенику *Таџиди στην Ελλάδα 3*) укупних језичких активности. У највећем броју случајева слушање се проверава независним реченицама у монолошкој форми вежбама затвореног типа што, иако корисницима може помоћи у освајању већег броја поена, с обзиром на то да не морају водити рачуна о ортографији, за последицу може имати стварање лажног утиска о знању и сигурности (Стојичић, 2016:265).

У текстовима предвиђеним за увежбавање слушања, ни у једном од актуелна три уџбеника, не запажа се „бука у каналу“<sup>8</sup>, односно симулација аутентичних говорних ситуација (бука, шум, симулација саобраћаја и сл). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 2):

Језичка активност слушања			
	<i>Таџиди στην Ελλάδα 1</i>	<i>Таџиди στην Ελλάδα 2</i>	<i>Таџиди στην Ελλάδα 3</i>
Вежбе отвореног типа	15%	7%	46%
Вежбе затвореног типа	85%	93%	54%

Табела бр. 2

### 4.3 Писана продукција

Писана продукција заједно са вештином усменог изражавања припада продуктивним језичким вештинама. Писање подразумева

<sup>7</sup> За разлику од српског језика, у грчком постоје интердентали, па се студенти током активности слушања могу збунити, односно имати потешкоће да разазнају коју тачно реч чују (нпр. δίνω-ντύνω, θα-та и сл.).

<sup>8</sup> в. Дурбаба, 2011:188.

постојање поруке која треба да се пренесе, али и способност формирања графичких знакова, слова и речи, и њиховог здруживања у смислене целине, реченице, које преносе поруку примаоцу. У оквиру вештине писаног изражавања, „корисник језика, писац, ствара писани текст намењен једном или већем броју читалаца“ (CEFR, 2003:61).

Писана продукција подједнако је битна као и остале три вештине док је, са друге стране, узевши у обзир сва правила која морају бити испоштована да би се ова активност савладала (нормативна, граматичка, правописна, лексичка и стилска) захтевна (Стојичић и Милановић, 2014). Потребно је и упознати се са различитим текстуалним врстама. Када је реч о заступљености вежби писане продукције, треба имати на уму да студенти нису на почетним нивоима одмах спремни за овај вид продукције. Тек онда када савладају морфолошко-синтаксичке структуре циљног језика, могу почети са писањем краћих текстова у виду вођене писане продукције. До тада, вежбе писања су повезане са текстом који се претходно слуша или чита и подразумевају попуњавање табела или одговарање на постављена питања (Beltramo и Maroso, 2000:17; у Drljević, 2009).

Када је реч о уделу заступљености вежби писане продукције у актуелном уџбеничком комплету, статистички подаци су следећи: 20% у првом, 28% у другом и 15% укупних језичких активности у трећем уџбенику. На основу наведених података, можемо закључити да су вежбе писане продукције најмање заступљене у уџбенику предвиђеном за стицање компетенције на Ц1 и Ц2 нивоу *ЗЕОЈ*-а, иако би на вишим нивоима писана продукција требало да буде заступљенија (Радановић, 2011:311). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 3):

Писана продукција			
	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 1</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 2</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 3</i>
Вежбе невођене писане продукције	68%	88%	100%
Вежбе вођене писане продукције	32%	12%	/

Табела бр. 3

Примећујемо да у трећем приручнику није предвиђена ниједна вежба вођене писане продукције, што можемо објаснити чињеницом да су на вишим нивоима корисници у стању да самостално формирају исказе и одговоре на задате теме исказујући свој став о одређеном питању.

#### 4.4 Усмена продукција

Говор подразумева један сложен процес током којег се мисли генеришу у усмене исказе. Говорна продукција обухвата и селекцију речи прикладних за одређени контекст, њихов одговарајући облик и правилну синтаксичку организацију (Levelt, 1999). Усмено изражавање је, не само најстарији, већ и примарни, непосреднији и најфреквентнији вид изражавања. Догађа се у реалном времену, богат је невербалним факторима, честа је употреба фреквентне лексике општег садржаја и колоквијалних, неформалних израза, а редослед информација не мора бити линеаран, што доприноси живљој комуникацији (Lavinio, 2000: 130–132; у Drljević, 2009:489).

У стицању комуникативне компетенције на циљном језику, вештина говора има кључну улогу и захтева поседовање знања не само о продукцији лингвистички исправних, већ и смислених исказа (Uso-Juan и Martinez Flor, 2006:139).

С обзиром на то да је један од основних циљева наставе и учења страних језика, оспособљавање за усмену комуникацију, тежиште савремене дидактике страних језика је управо на овој активности (Стојићић и Милановић, 2014:660; Радановић, 2011:315; Μήτσης, 2004:153). Дакле, њен основни задатак је да оне који уче одређени циљни језик доведе у контакт са тим језиком, омогућавајући им да искусе ситуације и контексте у којима имају шансу да у пракси примене теоретска знања (Portmann-Tselikas, 2001:15-16 у Радановић, 2011:313).

Треба имати у виду да говор на циљном језику, као једна изразито комплексна активност, представља велики изазов многима који су тек дошли у додир са њим. Поред развијених артикулационих способности<sup>9</sup>, у генерисању усмених исказа, од виталног су значаја и

---

<sup>9</sup> Под артикулационим способностима подразумева се „увежбаност говорног апарата за продукцију гласова и прозодијских образаца другачијих од оних у матерњем језику“ (Дурбаба, 2011:203).

когнитивни фактори, капацитет меморије говорника, али и афективни фактори, под којима се подразумевају, пре свега, анксиозност и страх од усменог изражавања на страном језику (Дурбаба, 2011:203).

Процент заступљености вежби усмене продукције у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα*, посматрајући уџбенике хронолошким редом, постепено опада. Тако су исте најзаступљеније у уџбенику који је предвиђен за стицање компетенције на А1 и А2 нивоу (40%), затим у ономе предвиђеном за стицање компетенције на Б1 и Б2 нивоу (30%), док је њихов удео у последњем у низу уџбенику, намењеном корисницима који желе да постигну језичку комуникативну компетенцију на нивоу Ц1 и Ц2, најмањи (24%). Типологија вежбања у процентима изгледа овако (Табела бр. 4):

Усмена продукција	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 1</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 2</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 3</i>
Вежбе у форми дијалога	35%	3%	26%
<i>Πира υλοία</i>	35%	25%	/
Вежбе у форми монолога	30%	72%	65%
Вежбе у форми дебате	/	/	9%

Табела бр. 4



Графикон бр. 1

Статистички посматрајући укупан удео рецептивних и продуктивних језичких вештина у сва три уџбеника, дошли смо до следећих резултата (Графикон бр. 2): заступљеност продуктивних вештина, заузимајући 52% укупних вежби у актуелном уџбеничком комплету има примат у односу на рецептивне, чији је удео 48% уколико сва три дела уџбеничког комплета посматрамо као једну целину.



Графикон бр.2

Међутим, уколико бисмо их посматрали засебно и хронолошким редом, резултати су следећи (Табела бр. 5):

Вежбе језичких активности			
	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 1</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 2</i>	<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 3</i>
Вежбе рецептивних језичких активности	40%	42%	61%
Вежбе продуктивних језичких активности	60%	58%	39%

Табела бр.5

#### 4.5. Комбинација вештина

Када је реч о интеграцији језичких вештина, у литератури се указује на велики број разлога који иду у прилог истој. Пре свега, мисли се на *комуникајтивне* (где је циљ оспособити ученике страних

језика за сналажење у аутентичним говорним ситуацијама), *ψιχο-λοшке* (у мозгу се активирају различити центри који су током употребе језика међусобно повезани), *μοῑтивационе* (смењивање вештина на часу ће утицати на смањење монотоније) и *на̄σ̄тавно-̄πρᾱκ̄τῑч̄не* (у оквиру сваке активности могу се употребити различите врсте вежби) (Dahlhaus, 1994:127,128 у Радановић, 2011:312).

Уџбенички комплет *Ταξίδι στην Ελλάδα* језичке вештине не подучава искључиво изоловано, већ се у сва три дела уџбеничког комплета јавља комбиновање вештина. Тако, среће се комбинација усмене и писане продукције већ у првом уџбенику. Од корисника се тражи да се након усмене продукције писменим путем забележи њен садржај, односно да се дијалoшка форма усмене продукције „преточи“ у текст наративног типа.

Додатно, писана продукција повезује се и са језичком активношћу читања, те су предвиђени и задаци у оквиру којих је потребно да се након прочитаног текста, односно датих информација, напише нови. Најчешће је реч о задацима у оквиру којих је потребно изразити критички став на тему обрађену у тексту који се чита, написати текст у форми неформалног писма као одговор на прочитани текст, или текст из дијалoшке форме пребацити у монолошку. Радановић (2011:312) истиче да је ова комбинација вештина најприроднија с обзиром на то да је читање предуслов за било коју врсту писања.

Могући су и спојеви усмене продукције и језичке активности читања где се од студената тражи да након читања неког текста усменим путем изразе свој став у вези са темом, дајући одређене предлоге и критике.

## 5. Закључна разматрања

Иако, посматрајући укупан удео рецептивних и продуктивних језичких активности у уџбеничком комплету *Ταξίδι στην Ελλάδα*, примећујемо да примат имају продуктивне вештине, с обзиром на чињеницу да удео рецептивних активности постепено расте у другом, односно трећем уџбенику у поређењу са првим (имајући у виду статистичке податке које смо претходно навели), док ниво продуктивних опада, мишљења смо да би тај однос могао бити другачији.

Стицање и развијање рецептивних вештина представља један од основних предуслова за касније развијање продуктивних активности. Уколико не постоји инпут заступљен у одговарајућој мери, не може се очекивати да ће се продуктивне језичке активности развити у оптималној мери и на ефикасан начин (Радановић, 2011:310). Неоспорно је да је циљ учења страних језика данас продуковање циљног језика, пре свега усменим путем, међутим уколико не постоји одговарајућа основа, треба имати у виду да продуковање неће бити довољно ефикасно (Дrljević, 2009; Радановић, 2011).

Мишљења смо да на почетним нивоима, (пре свега, у првом приручнику уџбеничког комплета *Ταξίδι στην Ελλάδα*) тежиште наставе која прати овај уџбеник треба да буде на развијању рецептивних вештина. Додатно, како је трећи уџбеник намењен корисницима који желе да стекну највиши ниво знања страног језика у складу са начелима *ЗЕОJ*-а, имајући у виду да већ поседују довољно знања да о одређеној теми дискутују и износе сопствено мишљење, треба се фокусирати на разивјање усмене и писане продукције. У наведеном уџбенику, према претходно наведеним подацима, најзаступљенија је језичка активност читања.

Можемо се сложити са наводима ауторâ да коришћење уџбеничког комплета *Ταξίδι στην Ελλάδα* у настави грчког језика као другог/страног може олакшати студентима стицање и развијање језичких вештина (будући да је тежиште на стицању и развијању активности читања, слушања, писања и говора, на основу вежби које су дате у уџбеницима), али делимично, имајући у виду недовољну заступљеност активности слушања у поређењу са другим језичким вештинама. Да би корисник на оптималном нивоу стекао комуникативну компетенцију на циљном језику, потребно је да увежбава све четири језичке вештине. Мишљења смо да активности слушања треба посветити више пажње с обзиром на то да она „има једну од најзначајнијих улога у настави“ (Стојичић, 2016:132). Како је слушање распрострањеније од говора и како истом претходи, природно је ставити акценат на развијање вештине слушања пре развијања вештине говора. Ефикасно изражавање на страном језику подразумева исправно тумачење поруке од стране саговорника и веома је битно инсистирати на развијању вештине слушања код ученика страних језика (Μήτσης, 1998:264-265).

Управо из ових разлога, мишљења смо да је у неким наредним уџбеницима за учење модерног грчког језика као другог/страног потребно повећати број вежби слушања и фокусирати се на развијање продуктивних језичких активности на вишим нивоима језичке компетенције, односно на развијање рецептивних вештина на почетним нивоима.

## Литература

Alderson, J. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. Bristol: Continuum.

Anderson, A., Lynch, T. (2003). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Баћић, М. (2019). *Рецептивне и продуктивне језичке активности у настави савременог грчког језика - Анализа уџбеничког комплета Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2, 3*. Необјављени мастер рад. Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Bagarić, V., Mihaljević Đigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije U: *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* (94-103). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Dimasi, M., Zafiri, M., Konstantinidou G. (2011). Multimodality and the Teaching of Languages in Tertiary Education. U: *Foreign Language Teaching in Tertiary Education III: Current Trends. Conference Proceedings* (248-262). Аθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Drljević, J. (2009). Razvoj veštine pisane produkcije u početnoj nastavi italijanskog jezika. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti Godina 1, knjiga 1* (487-497). Kragujevac: Filološko – umetnički fakultet.

Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Αγγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Josifović-Elezović, S. (2011). Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja u nastavi stranog jezika. *Kultura polisa*, 8 (16), 175-190.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Levelt, W. (1999). Models of word production U: *Trends in Cognitive Sciences*. 3 (6) (223-232). Преузето 02.08.2018. ca <https://bit.ly/2Mjajt2>

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.



Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers*, Ed. C.N.Candlin, Prentice Hall International, Hemel Hempstead.). Преузето 08.10.2018. ca: <https://bit.ly/2rlGPIN>

Радановић, С. (2011). Језичке вјештине у уџбеницима њемачког језика у новом миленијуму. У: *Стиавови њромјена – њромјене стиавова* (309-318). Никшић: Филозофски факултет.

Рађеновић, А. (2011). Неки проблеми у вези са сертификацијом новогрчког језика. Зборник радова са II научног скупа младих филолога Србије *Савремена њроучавања језика и књижевности* (513-521). Крагујевац: ФИЛУМ.

Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Преузето 02.07.2018. ca: <https://bit.ly/2ELTgkb>

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Стојичић, В., Милановић, А. (2014). Продуктивне језичке активности у настави модерног грчког језика као страног. У: *Језици и културе у времену и њпросњору III* (659-669). Нови Сад: Филозофски факултет.

Стојичић, В. (2016). *Реџејџивне језичке активности у универзитетској настави стираној језика - релације између модерној грчкој и српској језика*. Необјављена докторска дисертација. Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Στόιτσιτς, В., Γκοράνης, Π. (2016). Δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως ξένης. *Selected papers of 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*. Thessaloniki: Faculty of Philosophy, 775-789.

Точанац-Миливојев, Д. (1997). *Меџоге у настиави и учењу стираној језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: University Press.

Uso-Juan, E., Martinez-Flor, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills U: *Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills* (3-29; 261-279). Berlin: Walter de Gruyter Gmbl & Co.

Vučo, J. (2009). *Kako se учио језик: поглед у историју глотодидатике од прапоčetака до Другог светског рата*. Београд: Филолошки факултет.

Yule, G. (2010). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Zajednički evropski оквир за учење, наставу и оцјенјивање језика*. (2003). Podgorica: Министарство просвјете и науке.

## **Извори:**

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ. (2012). *Ταξίδι στην Ελλάδα Α1 και Α2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Κοντοκόστα Ε., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ. (2014). *Ταξίδι στην Ελλάδα Β1 και Β2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ. (2014). *Ταξίδι στην Ελλάδα Γ1 και Γ2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

**Maja Bačić**

### **BOTH LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE? ANALYSIS OF THE SERIES OF TEXTBOOKS *Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2 AND 3***

**Summary:** This paper aims to present the theoretical and methodological framework related to teaching receptive and productive language activities, since both receptive and productive language skills in second language acquisition are of great importance. We have examined the register of exercises intended for acquiring and mastering the four language skills (reading, listening, writing and speaking) in the series of textbooks *Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2 and 3* that is used in teaching Modern Greek language as foreign at the University of Belgrade. We will show the extent to which importance is given to both receptive and productive language activities in these textbooks.

**Keywords:** Modern Greek language, receptive language skills, productive language skills, textbooks