

<https://doi.org/10.18485/primling.2023.24.3>

UDC 371.3::811.133.1

UDC 811.133.1'344

Оригинални научни рад

Примљен: 30. 11. 2022.

Прихваћен: 10. 12. 2022.

Јелена П. Стојановић¹

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

УЧЕНИЧКА САМОПРОЦЕНА ВЕШТИНЕ ИЗГОВОРА У НЕКИМ УЏБЕНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА²

Сажетак:Тема нашег рада биће начин на који рецентни уџбеници француског као страног језика иницирају ученичку аутоевалуацију фонолошке компетенције. Потреба за оваквом врстом дескриптивно-експликативног истраживања је двојака. С једне стране, савремени глотодидактичари сматрају да је фонолошки аспект у великој мери занемарен у процесу учења/наставе. С друге стране, проблематика ученичке самопроцене све више постаје предмет промишљања и полемика у више научних области (докимологији, педагогији, глотодидактици и општој дидактици). Наше истраживање обухвата савремене уџбеничке комплете за учење француског као страног језика на нивоу А1 намењене различитим узрасним групама (млађим и старијим адолесцентима, као и одраслим полазницима). Почетни ниво је одабран имајући у виду препоруке стручњака да ученици треба да се најраније могуће оспособе за самопроцену знања, умења и напретка. Наше истраживање указује на улогу коју у том процесу има уџбеник као основно и незаобилазно средство за учење/наставу. Први део нашег рада чини теоријско-појмовни оквир у којем се дефинишу ученичка самопроцена и њени исходи. Такође, потцртавају се значај и место фонолошке компетенције у савременој наставној пракси. Други део нашег рада чини анализа корпуса која обухвата: опис структуре уочених инструмената за самопроцену вештине изговора; њихово место и заступљеност унутар уџбеничке апаратуре; начин на који уџбеници праве корелацију између самопроцене и потоњег кориговања изговора.

¹ jelena.stojanovic93@outlook.com

² Рад је представљен на првој научној конференцији за младе истраживаче и докторанде *Савремени шокови у изучавању језика, књижевности и културе* на Филолошком факултету Универзитета у Београду маја 2022. године.

Кључне речи: самопроцена, фонолошка компетенција, уџбеници, француски као страни језик

Увод

Први део нашег рада чиниће преглед литературе из две области – ученичке самопроцене и фонодидактике. Осврнућемо се на кључна питања и мишљења савремених аутора у вези са ученичком аутоевалуацијом. Ова тема је последњих деценија све више у жижи интересовања бројних истраживача. Указаћемо на њене потенцијалне позитивне исходе у савременој наставној пракси. Друга област чију проблематику ћемо представити кроз призму савремених глотодидактичких теоријских доприноса јесте фонолошка компетенција. Ослонићемо се на истраживања домаћих и страних аутора који упозоравају на кризу у настави и учењу изговора, која се у уџбеницима страних језика огледа у неадекватно обрађеним фонетским садржајима, упркос чињеници да савремени уџбенички комплекти имају пратећи звучни или видео материјал у којем се могу чути изворни говорници.

Средишњи део нашег рада чиниће квалитативно истраживање корпуса сачињеног од осам уџбеничких комплеката за различите узрастне групе чији је исход А1 ниво француског као страног језика. Наша анализа одговориће на питање колики језначај који ове методе придају ученичкој самопроцени изговора. Да бисмо дошли до тог одговора, посматраћемо различите аспекте аутоевалуације унутар уџбеничке апаратуре: структуру и садржај инструмената за самопроцену тачности изговора, степен у којем су они интегрисани у аутоевалуациону архитектонику, начин на који се ученик подстиче на корекцију, учесталост спровођења самопроцене изговора.

У закључном делу рада, на основу добијених резултата, приказаћемо биланс тренутног стања самопроцене изговора и даћемо предлоге за унапређење квалитета уџбеничких аутоевалуационих компоненти.

Ученичка самопроцена

У домаћој литератури за „аутоевалуацију“ користе се термини попут „самооцењивања“ или „самопроцене“³. Ученичка самопроцена дефинише се као ситуација у којој је ученикевалуатор сопственог рада (Petitjean 1984: 15). Од времена када је Б. Петижан забележила ову дефиницију самопроцене, интересовање стручњака за ову област је све више расло, тако да су се појавиле бројне дефиниције које укључују различите аспекте овог концепта. Л. Сен-Пјер наглашава да се ради о процењивању које је квалитативног, а не нумеричког карактера (St-Pierre 2004: 34), о чему такође пише Х. Андраде (Andrade 2019: 2). Неки аутори сматрају да је постојање експлицитних критеријума или стандарда постигнућа предуслов за реализацију самопроцене (Andrade, Valtcheva 2009: 13; Yan, Brown 2016: 6). У педагошкој литератури самопроцена се помиње као „чиницац ученичке партиципације“ (Митровић 2014: 182) и носилац нове парадигме на којој почиваувођење плодносних промена у школску праксу (Stančić 2020: 57). У глотодидактици појам ученичке самопроцене везује се за радове А. Олека о ученичкој аутономији. „Унутрашња евалуација“, како је Олек (Holec 1990a) назива⁴, преставља један од чинилаца комплексне компетенције коју наставник мора освестити и развити у ученику – научити како се учи (Holec 1990b: 82).

Уврежена је подела на два типа самопроцене. Ј. Батлер и Џ. Ли говоре о деконтекстуализованој самопроцени када се она односи на неку ученикову општу компетенцију. Контекстуализован тип односи се на самопроцену која следи након обављања неког конкретног задатка (Butler, Lee 2006: 508). У истом смислу Браун и Херис праве разлику између глобалне и специфичне самопроцене (Brown, Harris 2013: 370). Плодносном самопроценом сматра се она која се односи на одређени сегмент градива. Андраде упозорава да су холистичке процене попут: „Добро/лоше ми иде математика“ бескорисне јер не указују на то шта ученик треба да предузме да би променио тренутни резултат. Наиме, ова ауторка брани тезу да ученичка самопроцена не постоји у правом смислууколико јој не следи фаза корекције у којој ученик усмерава снагу на исправљање конкретногкогнитивног дефицита(Andrade 2019: 4).

Природно се намеће питање у ком узрасту и на ком нивоу учења језика треба почети са самопроценом. Већина савремених стручњака слаже се да ученике треба што пре обучити да је спроводе и да је то вештина која се, као и свака друга, учи постепено (Вујовић 2009: 103).

³ О термилошким разликама писали смо у једном ранијем раду (в. Stojanović 2019: 260–261).

⁴ Сви преводи у овом раду су наши, осим ако није друкчије назначено.

Познат је пример скандинавских земаља где се од самог почетка школовања ученици подстичу на самопроцену и уче се да реално и искрено сагледају свој напредак (Kasanen, Rätty 2002: 313). Г. Браун и Л. Херис, утицајни истраживачи у области педагошке психологије, карактеришу ученичку самопроцену као кључну компетенцију која може да се тренира и коју би требало развијати у оквиру школског програма (Brown, Harris 2014: 22–27). Ови аутори такође запажају да је ученичка самопроцена компонента која је понекад присутна у школским уџбеницима, али да је обрађена на неадекватан начин (*ibid.*, 24).

Када је реч о дидактици француског као страног језика, спроведен је мали број анализа на тему ученичке самопроцене као уџбеничке компоненте. А. Вујовић проучавала је уџбенике за ученике у нижим разредима основне школе и њени резултати се придружују онима које су истакли Браун и Херис. Ова ауторка такође је уочила дискрепанцу између уџбеника страних и домаћих издавача у погледу значаја који дају ученичкој самопроцени – страни уџбеници показали су се се квалитетнијим јер од самог почетка учења језика омогућавају аутоевалуацију прилагођену датом узрасту (Вујовић 2016: 349). У једном ранијем раду анализирали смо корпус од три уџбеника француског као страног језика, од којих је само један пружао ученику могућност аутоевалуације (Stojanović 2019: 273–275).

Премда у литератури не постоји консензус око тога да ли овај начин оцењивања заиста помаже ученицима да боље уче и напредују у савладавању градива (в. Panadero, Brown et al. 2014: 5; Wanner, Palmer 2018: 10–12), могу се наћи бројни примери позитивних ефеката. Ф. Бозкурт наводи двоструко преимућство, будући да се изнова прелази градиво и у исти мах вежба се сама способност самопроцењивања (Bozkurt 2020: 52). Када је реч о домену фонологије, навешћемо рецентно истраживање које су спровели Бранен, Розалес и сарадници. Наиме, њихов експеримент показао је да су испитаници побољшали изговор неких гласова након интензивног тренинга који је укључивао рефлексije о самопроцени (Brannen, Rosales et al. 2021: 1).

Фонолошка компетенција

Према *Заједничком европском оквиру*, фонолошка компетенција заједно са лексичком, граматичком, семантичком и правописном лингвистичку компетенцију, која у комбинацији са социолингвистичком и прагматичком компетенцијом подразумева способност комуникације на страном језику (ЗЕОЈ 2002: 114). С. Гудурић објашњава да су фонетика и

фонологија у литератури често синонимне, али да се фонетика усредсређује на акустичку и перцептивну димензију гласовних низова (Гудурић 2009: 11). С друге стране, Б. Ракић подвлачи да је фонологија, наука о прозодијским карактеристикама језика, млађа научна дисциплина од фонетике, која се бави правилним изговором (Ракић 2014: 1). ЗЕОЈ дефинише фонолошку компетенцију као способност опажања и продукције фонема, фонетских и прозодијских елемената (2002: 121). Другим речима, настава и учење изговора тичу се гласова, гласовних промена и супрасегменталних елемената попут интонације, ритма говора или акцента слогова, речи и реченица (Дурбаба 2011: 160–161).

Савремени глотодидактичари слажу се око тога да је развијање фонолошке компетенције у великој мери запостављено у наставној пракси. Ж.-П. Кик и И. Грика запажају да и наставници и ученици сматрају вежбе изговора заморним (Сиџ, Груса 2017: 168). Осим тога, њихова комплексност може бити узрочник стреса и фрустрација за ученике (в. Ваган-Љуцарз 2011). Ж. Соваж и М. Билијер говоре о „кризи“ у настави фонетике и фонологије (Sauvage, Billières 2019: 1), коју илуструјемо примерима које наводи О. Дурбаба:

[У] многим комуникативно оријентисаним уџбеницима сасвим недостају или се, пак веома ретко срећу конкретна, експлицитна упутства у вези с изговором, док изговорних вежбања има занемарљиво мало. Поред тога, већина наставника се и сама осећа несигурним у погледу коректности изговора будући да нису изворни говорници страног језика који предају, а током примарног филолошког образовања углавном нису добијали прилику да се упознају с употребљивим дидактичким упутствима везаним за наставу изговора (Дурбаба 2011: 158–159).

Модалитети обраде изговора у уџбеницима страних језика чест су предмет научних истраживања. Б. Ракић анализирао је објашњења у вези са артикулисањем самогласника [у] у неким методама француског као страног језика, уз закључак да су фонетске вежбе које оне нуде оскудне и репетитивне (Ракић 2021: 168). Нарочито ћемо се осврнути на резултате истраживања о заступљености свих типова фонетских вежби које је спровела Н. Радусин Бардић. Њена анализа показала је да савремени уџбеници француског као страног језика у неједнакој мери пружају могућност за развијање фонолошке компетенције (Radusin Bardić 2019: 512). Аналогна истраживања са готово идентичним закључцима спроведена су на корпусу уџбеника неких других страних језика на нивоу А1: грчком (Стојичић, Костић 2021: 339) и руском (Гинић 2018: 85). Могуће објашњење за занемаривање правилног изговора Радусин Бардић

налази у чињеници да у ЗЕОЈ-у нису били елаборисани дескриптори ове компетенције и да су његове опште препоруке биле подложне различитим тумачењима, због чега су аутори метода француског као страног језика различито дефинисали приоритетне садржаје (Radusin Bardić 2019: 516–517).

Ново издање ЗЕОЈ-а уређује ову област помоћу прерађених дескриптора (2018: 49, 180) и нових⁵ елемената дефиниције фонолошке компетенције (*ibid.*, 141). Фонодидактичари слажу се у оцени да је почетни ниво учења језика основа за стицање добрих навика, чиме се смањује могућност фосилизације грешака у изговору (Ракић 2021: 162–163). Такође, Ј. Брајовић наглашава да би рад на изговору у почетној фази учења језика требало да има прворазредни значај из више разлога: „[З]ато што је управо усвајање изговора најтеже ученицима, нарочито одраслим, зато што изговор оставља први утисак на саговорника“ (Брајовић 2021: 215).

Истраживање које су спровели Дласка и Крекелер показало је да процењивање тачности изговора представља изазов како за наставнике (Dlaska, Krekeler 2008: 510), тако и за ученике, без обзира на њихов ниво познавања језика (*ibid.*, 506). Један од начина на који ученици могу да процене тачност свог изговора описао је Н. Димитријевић још крајем прошлог века, уз опаску о потешкоћама и изазовима који неминовно прате овакав вид рада:

Od učenika se često zahteva da snimaju svoj izgovor i da ga porede sa onim koji čuju sa trake. Ovde se pretpostavlja da svaki učenik može da oceni svoj izgovor, da može da ga poredi sa originalnim izgovorom. Poznato je, međutim, koliko veliku obučenost zahteva ova vrsta evaluacije. Ako nismo sasvim sigurni da li je učenik u stanju da vrši ovakva poređenja, smatramo da je bolje da to ne čini, jer se lako može desiti da se uvežbava pogrešan izgovor (Dimitrijević 1984: 36).

Аудио или видео записи ученичких продукција ипак могу бити од велике користи. Експеримент о пројекту питореског назива „Selfie@ssessment“ (Таккаџ Тулгар 2017) и рад о тзв. „усменом портфолију“, односно, о збирци снимљених ученичких усмених продукција и интеракција (Woll, Raquet 2016) доказују да материјал ове

⁵ За више података о новим увидима у вези са дескрипторима фонолошке компетенције в. извештај Е. Пикардо (Piccardo 2016).

врсте може имати више функција, будући да се на њему могу вежбати самопроцена и уочавање језичких неправилности.

Субјективност самопроцене такође представља један од изазова. Наиме, у једном експерименту испитаници су као примере лошег изговора наводили оне аспекте које њихови наставници уопште не би сматрали проблематичним (Lappin-Fortin, Rye 2014: 307). Грантам О'Брајен наводи да је за превазилажење овог неспоразумључна адекватна перцепција, због чега би требало из корена променити наставу изговора и обучавати ученике како да разликују правилан изговор од неправилног, уз јачање способности самопроцене (Grantham O'Brien 2019: 13).

Анализа корпуса

Како бисмо испитали присутност аутоевалуационих садржаја из домена фонолошке компетенције на самом почетку учења језика, определили смо се за анализу уџбеника француског као страног језика на А1 нивоу за различите узрасте. Наш корпус чине уџбенички комплети⁶ намењени узрасту који одговара петом разреду основне школе: *Le monde de Léa et Lucas 1* (LL), *Club @dos 1* (C@), *Nouveau Pixel 1* (NP) и *Et toi 1* (ET). Такође, анализираћемо методукоју могу користити старији тинејџери –#*LaClasse A1* (LC) – као и оне подједнако предвиђене за адолесценте и одрасле: *Belleville 1* (BV), *Version originale A1* (VO) и *Édito A1* (ÉD).

Сви наведени уџбенички комплети обрађују фонетске садржаје, чиме је испуњен предуслов за постојање самопроцене у тој области. Свакако да постоје разлике у обради тих садржаја, алионе нису релевантне за предмет нашег истраживања. Да бисмо илустровали разлике између уџбеника, навешћемо податак из већ поменутог рада Н. Радусин Бардић, будући да је у њему анализирандео нашег корпуса. Наиме, најмањи број фонетских вежби – десет – уочен је у VO, док је на врху листе BV са педесет (Radusin Bardić 2019: 512).

У уџбеничким комплетима које смо анализирали уочили смо следеће тенденције:

- присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције у експлицитном виду, тј. у оквирууџбеничког сегмента посвећеном аутоевалуацији

⁶ У загради дајемо сигле које ћемо користити у овом раду. За потпуне библиографске податке о наведеним уџбеничким комплетима в. Изворе корпуса на крају рада.

- присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције у имплицитном виду, тј. у оквиру уџбеничког сегмента који није *per se* посвећен аутоевалуацији
- присутност фазе корекције након спроведене ученичке самопроцене фонолошке компетенције
- одсуство ученичке самопроцене фонолошке компетенције

Њихова расподела објашњена је у табели (в. Прилог 1). У наставку ћемо изложити резултате и тумачења за сваку од наведених тенденција.

Присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције Експлицитни вид

Ученичка самопроцена присутна је у облику рубрике која се понавља на крају сваког модула у LC и C@ или након одређеног броја пређених модула у случају VO. Ова рубрика покрива бројне садржаје, нпр. граматику, лексику, културу итд. У оквиру ње експлицитно је заступљена самопроцена изговора. У LC носи ознаку „фонетике“, док је уC@ инкорпорирана у категорију итема „разумевање одслушаног“. За сваки од наведених садржаја ученик треба да означи меру у којој их је савладао, за шта служи трипартитна скала (варијанта Ликертове) чији се степени своде на „да, савладао сам/нисам у потпуности савладао/нисам још“. У оба случаја сегмент посвећен ученичкој самопроцени налази се у радној свесци (C@ 2018: 17, 31, 45, 59, 73, 87; LC 2018: 23, 39, 55, 71, 89, 107). Самопроцена је специфична (тј. градиво на које се односи подељено је у мање целине, нпр. појединачне фонеме) и доследно прати уџбеничку прогрессију. Илустроваћемо је кроз два примера:

Могу да препознам глас [ã] у речима *vacances* и *dent*. [...] Могу да изговорим глас [ã] из речи *vacances* и *dent* (C@ 2018: 59).

Разликујем гласове [i],[u],[y]. [...] Могу да правилно изговорим гласове [i],[u],[y] (LC 2018: 55).

Самопроцена изговора у VO није испарцелисана на мање фрагменте, за разлику од уџбеника чије примере смо навели у претходном пасусу. На пример, од ученика се тражи да на скали обележи колико добро изговара придеве у женском роду (VO 2011: 90), али нема анализе појединачних фонема. Самопроцена изговора у овом уџбенику (VO 2011: 34–35, 62–63, 90–91, 118–119) има карактер специфичне, али не занемарује ни глобалну компоненту. У првом делу рубрике за

самопроцену ученик може да процени свој изговор на основу задатог итема који је у одређеној мери специфичан (као у поменутом примеру са придевима). Други део аутоевалуационог материјала посвећен је билансу тренутног стања. Тако се од ученика тражи да на четворостепеној скали оцени у којој мери су добри његов изговор и познавање правописа (VO 2011: 35, 63, 91, 119), захваљујући чему може да контролише свој глобални напредак у редовним временским размацама.

Као што је приказано у табели (в. Прилог 1), три уџбеничка комплекта од укупно осам посвећују пажњу самопроцени фонолошке компетенције у експлицитном виду. Један наслов намењен је ученицима петог разреда (C@), док су остала два намењена старијим тинејџерима (LC, VO). Такође, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобрило је C@ за употребу у основној школи и VO у средњој школи⁷.

Присутност ученичке самопроцене фонолошке компетенције Имплицитни вид

Ученичка самопроцена која је у имплицитном облику присутна унутар уџбеничке архитектонике заправо није инкорпорирана у аутоевалуациони материјал, већ се спорадично појављује у оквиру неких налога. По важности којој даје самопроцени изговораи учесталости коју она заузима очевидно се издваја LC. Као што смо навели у претходном одељку, ова методасадржи издиференциран сегмент посвећен искључиво самопроцени изговора. Такође, у налозима у оквиру фонетских вежбиврло често се иницира ученичка самопроцена, мада у овом случају за њу нису дати ни скала ни критеријуми, нити се ученику децидно указује на то да се ради о самопроцени.

Сада прочитајте реченице и снимите се. Обратите пажњу на гласове [i][u][y]. Затим слушајте и упоредите (LC 2018: 52).

Овај захтев није доследно присутан, тј. не јавља се нужно у вежбама за сваки модул (в. радну свеску LC 2018: 36, 52, 68, 86). Реч је о поређењу ученичке продукције са моделом забележеним на пропратном аудио материјалу. Сличан принцип употребљен је у радној свесци ЁД са налозима за фонетске вежбе који су аналогни горепоменутиим у LC. Међутим, такав случају ЁД само је епизодног карактера, будући да овај

⁷ В. радну свеску C@ (2018: 2) и уџбеник са радном свеском VO (2011: 240).

уџбенички комплет не поседује апаратуру за самопроцену. Навешћемо два примера из радне свеске:

Слушајте и одаберите тачан одговор. Прочитајте транскрипт на 125. страни да бисте проверили своје одговоре. [...] Подвучите примере везивања. Прочитајте реченице наглас и слушајте да бисте проверили своје одговоре (ЉД 2016: 40).

Б. Ракић такође скреће пажњу на примере овог типа у уџбенику ЉД (2016: 80). Према њему, налози за слушањем, провером и понављањем илуструју вежбање перципирања и правилног идентификовања гласова, чиме се припрема правилна продукција (Ракић 2021: 167).

Фаза корекције

Фаза корекције уочена је само у једној јединици корпуса (VO 2011: 35, 63, 91, 119). Као што се може видети у Прилогу 2, конципирана је у виду сталне рубрике у коју ученик треба да упише све оно што мисли да му може помоћи да побољша изговор и познавање правописа. Списак је подељен на идеје које може остварити када је на часу и оне које може реализовати ван школског контекста. Осим тога, процес корекције укључује дискусију са вршњацима.

Имајући у виду значај овог конструкцијског решења, оно се могло наћи у саставу осталих уџбеничких комплета из нашег корпуса. Рецимо, потенцијал LC (и у експлицитном и у имплицитном облику) могао је још више бити искоришћен кроз рефлексiju о начинима побољшања изговора. Најједноставнији пример повезивања налога за поређење са звучним моделом и потоњег кориговања нашли смо у упитнику који су Бранен, Розалес и сарадници користили приликом интервјуисања испитаника након фонетског теста: „Дајте конкретне примере тога шта сте правилно изговорили и где сте погрешили“ (Brannen, Rosales et al. 2021: 4).

Одсуство ученичке самопроцене фонолошке компетенције

Четири уџбеничка комплета из нашег корпуса не дају могућност ученичке самопроцене изговора ни у једном облику. Напомињемо да их је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

одобрило за употребу у петом разреду основне школе⁸ и у првој и другој години средње школе⁹. Ово одсуство могло би се тумачити у светлу чињеница и мишљења које смо навели на почетку овог рада – да је аутоевалуација изговора веома комплексна, да је ученик не може спровести на адекватан начин, да препоруке ЗЕОЈ-а у вези са фонолошком компетенцијом нису биле правовремено усклађене. С друге стране, ако аутоевалуациона апаратура уџбеника није предвиђена за фонолошку компетенцију, ученици је могу протумачити као мање важну у односу на неке друге аспекте учења страног језика. Рецимо, ученичка самопроцена у уџбенику BV обухвата: разумевање одслушаног, разумевање писаног текста, писану и усмену продукцију и интеракцију и познавање франкофоне културе (2007: 135–137). Самопроцена изговора могла је да се нађе унутар дела посвећеног рецепцији, као способност разликовања појединачних фонема или разумевања одређених прозодијских елемената, али и у усменом сегменту, као способност њиховог продуковања, што је конструкцијско решење које смо учили у уџбенику C@.

Упркос веома богатом и разноврсном аутоевалуационом материјалу, NP се не бави самопроценом изговора. Гранични случај који можемо узети у обзир јесте следећи:

Сада разумем! Могу да препознам када чујем неку француску реч, када неко говори француски (Портфолио NP 2013: 5).

Премда се овај итем дотиче фонологије, уникатног је карактера. Јавља се у тзв. нултом (иницијалном) модулу и нема одјека у другим сегментима самопроцене. Уџбеник ET садржи веома богат репертоар додатних фонетских вежби које прате прогресију садржаја обрађеног у модулима (2014: 85–87). У налозима ових вежби од ученика се тражи да

⁸ LL је одобрен решењем број 650-02-00041/2018-07 од 24.4.2018. NP: 650-02-00055/2018-07 од 26. 4. 2018. ET: 650-02-00021/2018-07 од 27.4.2018. За више података в. каталог одобрених уџбеника на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја:

<https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/KATALOG-ODOBRENIH-UDZBENIKA-1.-i-5.-razred-2018-2019-.pdf>

16. 09. 2022.

⁹ BV је одобрен решењем број 650-02-839/2010-06 од 07. 02. 2011. https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/katalog-udzbenika-Gimnazije_i_srednje_strucne_sk_-_opsteobraz_predm_com-1-2012-2013.pdf 16. 09. 2022.

слуша аудио запис и уради оно што је задато или да слуша и потом гласно понови. Аутоевалуациона димензија могла је бити присутна у оном облику који смо описали у одељку о имплицитном приступу – поређење са моделом, снимање и потоња процена изговора, проверавање помоћу транскрипта.

Закључак

Наше истраживање показује да три уџбеничка комплекта (од укупно осам који чине наш корпус) имају инструмент за ученичку самопроцену фонолошке компетенције инкорпориран у уџбенички сегмент који има аутоевалуациону функцију. Овај резултат подудар се санализима неких прошлих истраживања, као и са мишљењем савремених фонодидактичара – да је фонолошка компетенција неправедно занемарена у процесу учења/наставе. Осим тога, наше истраживање илуструје у којој мери је ученичка самопроцена изговора запостављена. Ако направимо паралелу са већ поменутиим истраживањем Н. Радусин Бардић (2019: 512), ВV показује очигледан јаз између количине фонетског материјала којим се располаже на нивоу А1 и прилика за самопроцену успеха у прелажењу тог градива.

Поред потпуног присуства или одсуства ове компоненте у корпусу уочили смо спорадичне примере ученичке самопроцене имплицитног карактера. Реч је о иницијативи за самопроцену која није инкорпорирана у аутоевалуациони материјал, већ је расута и чини епизоду у уџбеничкој архитектоници. У налозима те врсте од ученика се тражи да направи аудио запис док изговара задате речи или реченице и да потом упореди свој продукт са моделом са диска који чини део уџбеничког комплекта. Премда се у традиционалној литератури наводе мањкавости оваквог приступа (в. Dimitrijević 1984: 36), бројна савремена истраживања сведоче о аутоевалуационом потенцијалу ученичког продукта и паралеле коју прави са задатим моделом.

Наша анализа такође показује да би требало побољшати оне уџбеничке сегменте који се тичу корекције у случају констатованог лошег резултата по реализованој самопроцени. Упркос препорукама стручњака који наглашавају важност процеса корекције, само један наслов из нашег корпуса (VO) пружа прилику за ову врстурефлексије.

Као закључак, ученицима треба помоћи да се развију у свим областима које описује ЗЕОЈ, нарочито када је реч о изговору, као и у домену самопроцене. Савремени уџбеници страног језика могу имати важну улогу за све актере процеса учења/наставе, првенствено тако што

ће обезбедити структурисану аутоевалуациону апаратуру која ће дотицати све компоненте комуникативне компетенције.

Литература

- Брајовић, Ј. (2012). *Комуникативно-акциони модел наставе француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет (Београд: Чигоја штампа).
- Вујовић, А. (2009). Евалуација и самоевалуација у настави страног језика. *Иновације у настави*, XXII, 2009/3, 99–106, http://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/arhiva/2009/Inovacije_03_09.pdf, 20. 3. 2022.
- Вујовић, А. (2016). Самоевалуација у уџбеницима француског језика у првом циклусу основног образовања, у: Кашић, З. (ур.). *О језику и језицима – применјена лингвистика и част Душанки Тоџанас*. Нови Сад – Београд: Друштво за применјену лингвистiku Србије, 337–351, http://dpls-alias.rs/pdf/Zbornik%20D_Tocanac.pdf, 20. 3. 2022.
- Гинић, Ј. (2018). Фонетски стереотип и уџбеници руског језика у Србији, у: Бајић, Љ., Гинић, Ј., Станковић Шошо Н. (ур.), *Актуелни теорисјко-методолошки проблеми проучавања и наставе словесних језика, књижевности и култура: зборник радова са Међународне научне конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, Београд, 2017*. Београд: Филолошки факултет, 70–90, http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_book/2018/mks_knsjkk/mks_knsjkk-2017-ch5.pdf, 28. 9. 2022.
- Гудурић, С. (2009). *Основи фонетике с фонологијом француског језика*. Београд: Завод за уџбенике (Београд: Colorgrafx).
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Митровић, М. (2014). Промена парадигме оцењивања у настави као елеменат стратегије квалитета образовања, у: Хебиб, Е. (ур.). *Настава и васпитање, год., бр. 2*. Београд: Педагошко друштво Србије, 175–188, <http://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1847/1844.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 20. 3. 2022.
- Ракић, Б. М. (2021). Вежбе изговора француског самогласника [у] у савременим методама за учење француског језика до нивоа А2: могућности примене у настави са србофоним субјектима. *Анали Филолошког факултета XXXIII (1)*, 159–176, <https://anali.fil.bg.ac.rs/index.php/anali/article/download/analiff-2021-33-1-9/230/247>, 25. 5. 2022.

- Стојичић, В. Б., Костић, А. В. (2021). Улога приручника у развијању фонолошке компетенције код србофоних говорника модерног грчког као страног језика. *Књижевност и језик*, LXVIII/2, 331–342, <http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/kij/2021/kij-2021-68-2-6.pdf>, 28. 9. 2022.
- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.* 4:87, 1–13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00087/full>, 24. 2. 2022.
- Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory into Practice*, 48:1, 12–19, <https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/02/andrade-valtcheva-2009-promoting-lrn-achv-through-self-assess.pdf>, 24. 2. 2022.
- Baran-Łucarz, M. (2011). The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of foreign language pronunciation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 1, no. 4, Dec. 2011, 491–514, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5057/5137>, 20. 3. 2022.
- Bozkurt, F. (2020). Teacher Candidates' Views on Self and Peer Assessment As a Tool for Student Development. *Australian Journal of Teacher Education*, volume 45(1), 47–60, <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/4/>, 24. 2. 2022.
- Brannen, K., Rosales, E., Wouters, I. and John, P. (2021). Using Self-assessment in ESL Pronunciation Classes. *International Conference Innovation in Language Learning, Edition 14*, [1–4] https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=5294, 27. 9. 2022.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment, u: McMillan, J. H. (ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 367–393.
- Butler, Y. G., Lee, J. (2006). On-Task Versus Off-Task Self-Assessments Among Korean Elementary School Students Studying English. *The Modern Language Journal*, 90, iv, 506–518, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2006.00463.x>, 10. 4. 2019.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, 8. 8. 2022. [3EOJ 2018]
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. 4^e édition*, Presses universitaires de Grenoble.
- Dimitrijević, N. (1984). *Zabluda u nastavi stranih jezika, II – prerađeno i dopunjeno izdanje*. Sarajevo: „Svjetlost“ – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dlaska, A., Christian Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System* (36), 506–516, 27. 9. 2022.
- Grantham O'Brien, M. (2019). Attending to second language lexical stress: exploring the roles of metalinguistic awareness and self-assessment. *Language Awareness, Volume 28, Issue 4*, 1–19 [310–328],

- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2019.1625912>, 28. 9. 2022.
- Holec, H. (1990a). Autonomie et apprentissage autodirigé. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2 « Les auto-apprentissages», [1–9], http://fle.asso.free.fr/asdifile/Cahiers/Asdifile_Cahier2_Holec.pdf, 20. 3. 2022.
- Holec, H. (1990b). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre, *Mélanges pédagogiques*, 75–87, <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf>, 20. 3. 2022.
- Kasanen, K., Rätty, H. (2002). “You be Sure Now to be Honest in Your Assessment”: Teaching and Learning Self-Assessment. *Social Psychology of Education* 5, 313–328, <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020993427849>, 20. 3. 2022.
- Lappin-Fortin, K., Rye, B. J. (2014). The Use of Pre-/Posttest and Self-Assessment Tools in a French Pronunciation Course. *Foreign Language Annals*, 47, 300–320, <https://fr.art1lib.org/ireader/32938790>, 20. 3. 2022.
- Panadero, E., Brown, G. and Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 21(3), 1–37 [365–383]. https://www.academia.edu/28603458/Teachers_reasons_for_using_self_assessment_a_survey_self_report_of_Spanish_teachers, 20. 3. 2022.
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, no 44. *L'évaluation*, 5–20, https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459, 20. 3. 2022.
- Piccardo, E. (2016). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Phonological scale revision process report*. Council of Europe, <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>, 8. 8. 2022.
- Radusin Bardić, N. (2019). Fonetske vežbe u savremenim metodama za učenje francuskog kao stranog jezika, u: Гудурић, С. & Радић-Бојанић, Б. (ур.), *Језици и културе у времену и простору*, VIII/2. Нови Сад: Филозофски факултет, <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-543-3>, 25. 5. 2022.
- Rakić, B. M. (2014). *Ritam i intonacija u francuskom jeziku. Predlog modela za korigovanje grešaka na polju prozodije francuskog jezika kod srbofonih studenata* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4972>, 28. 9. 2022.
- Sauvage, J., Billières, M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*16-1, 1–3, <http://journals.openedition.org/rdlc/4234>, 25. 5. 2022.
- Savet Evrope. (2002). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke. [3EOJ 2002]

- Stančić, M. S. (2020). Participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju: zašto i kako? u: Радловић, Ј., Милин, В. & Љујић, Б. (ур.), *Национални научни скуп Сусрети педагога. Партиципација у образовању – педагошки (н)огледи*. Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију: Педагошко друштво Србије, 55–63, http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Susreti-pedagoga-2020-Zbornik-radova.pdf, 20. 3. 2022.
- Stojanović, J. P. (2019). Modaliteti samoprocene u udžbenicima francuskog kao stranog jezika na nivou A1. *Анали Филолошког факултета, Vol. 31, No. 2*, 259–279, <https://anali.fil.bg.ac.rs/index.php/anali/article/view/analiff-2019-31-2-13>, 27. 9. 2022.
- St-Pierre, L. (2004). L’habileté d’autoévaluation : pourquoi et comment la développer ?. *Pédagogie collégiale, vol. 18, no. 1*, 33–38, <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21540>, 20. 3. 2022.
- Takkaç Tulgar, A. (2017). Selfie@ssessment as an alternative form of self-assessment at undergraduate level in higher education. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13(1)*, 321–335, https://www.researchgate.net/profile/Ayseguel-Takkaç-Tulgar/publication/316991011_Selfiessessment_as_an_alternative_form_of_self-assessment_at_undergraduate_level_in_higher_education/links/591c56a00f7e9b7727da09fc/Selfiessessment-as-an-alternative-form-of-self-assessment-at-undergraduate-level-in-higher-education.pdf?origin=publication_detail, 20. 3. 2022.
- Wanner, Th., Palmer, E. (2018). Formative self and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(3)*, 1–16 [1032–1047], https://www.researchgate.net/publication/322597136_Formative_self-and_peer_assessment_for_improved_student_learning_the_crucial_factors_of_design_teacher_participation_and_feedback, 20. 3. 2022.
- Woll, N., Paquet, P.-L. (2016). Oral portfolio and self-evaluation: Encouraging metalinguistic reflection in university-level learners of Spanish, u: Demperio, J., Dewart R. et al. (eds.), *MELT/REFL, 5th annual meeting on language teaching : Proceedings of the Fifth Annual Meeting on English Language Teaching, UQAM*, 88–105, https://www.academia.edu/34893436/Oral_portfolio_and_self_evaluation_Encouraging_metalinguistic_reflection_in_university_level_learners_of_Spanish, 8. 8. 2022.
- Yan, Z., Brown, G. T. L. (2016). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher education, 42(8)*, 1–16 [1247–126],

https://www.researchgate.net/profile/Zi-Yan-4/publication/320032876_A_cyclical_self_assessment_process_Towards_a_model_of_how_students_engage_in_self_assessment/data/59c9c53245851556e97a79a5/A-cyclical-self-assessment-process-Towards-a-model-of-how-students-engage-in-self-assessment.pdf, 20. 3. 2022.

Извори корпуса

[LL]

Милошевић, Д., Милановић, М. (2019). *Le monde de Léa et Lucas 1. Француски језик за 5. разред основне школе, прва година учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милошевић, Д., Милановић, М. (2019). *Le monde de Léa et Lucas 1 - радна свеска. Француски језик за 5. разред основне школе, прва година учења*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

[C@]

Combrinat, A., Katia Coppola, K. (2018). *Club @dos 1. Француски језик за прву годину учења. Уџбеник за пети разред основне школе*, аутор адаптације: Јанковић, Д. Београд: Klett (Београд : Службени гласник), Éditions Maison des langues.

Combrinat, A., Katia Coppola, K. (2018). *Club @dos 1. Француски језик за прву годину учења. Радна свеска за пети разред основне школе*. Аутор адаптације: Јанковић, Д. Београд : Klett (Београд : Службени гласник). Éditions Maison des langues.

Club @dos 1 (2018). *Guide du professeur*, Santillana Educación, S. L., Éditions Maison des langues.

[NP]

Favret, F. (2016). *Nouveau Pixel 1 A1. Livre de l'élève*. CLÉ International/SEJER.

Favret, F., Schmitt, S. (2016). *Nouveau Pixel 1 A1. Cahier d'activités*. CLÉ International/SEJER.

Silva, H. (2016). *Nouveau Pixel 1 A1. Guide pédagogique*. CLÉ International/SEJER.

Pixel 1 portfolio (2013). *Portfolio*,

<https://pixel.cle-international.com/9782090387582/assets/portfolio-7/download>, 5. 4. 2022.

[ET]

Лопез, М. Ж., ле Буњек, Ж. Т. (2015). *Et toi ? Француски језик за 5. разред основне школе. Уџбеник за прву годину учења*. Београд: Klett (Paris : Les Éditions Didier).

Лопез, М. Ж., ле Буњек, Ж. Т. (2015). *Et toi ? Француски језик за 5. разред основне школе. Радна свеска за прву годину учења*. Београд: Klett (Paris : Les Éditions Didier).

Lopes, M. J., Le Bougnec, J. T., Maout, C. (2007). *Et toi ? Guide pédagogique*, Paris : Les Éditions Didier,

<https://medias.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/2397969898.pdf>, 25. 3. 2022.

[LC]

Jegou, D., Vial, C. (2019). #LaClasse A1, *méthode de français*. CLÉ International.

Chanéac-Knight, L. (2018). #LaClasse A1, *cahier d'activités*, CLÉ International/SEJER.

Jegou, D., Vial, C. (2019). #LaClasse A1, *livre du professeur*. CLÉ International.

[BV]

Cuny, F., Johnson, A.-M. (2007). *Belleville 1. Méthode de français*. CLÉ International/SEJER.

Ndata, A., Lair, S. (2004). *Belleville 1. Cahier d'exercices*. CLÉ International/SEJER.

Ndata, A., Veillon-Leroux, A. (2004). *Belleville 1. Livre du professeur*. CLÉ International/SEJER.

[VO]

Denyer, M., Garmendia, A., Lions-Olivieri, M.-L. (2020). *Version originale rouge. Уџбеник и радна свеска за први разред гимназије (пета година учења)*, друго издање, аутори адаптације: Николић, Б., Манчић, В. & Мијаговић Стојиновић, С. Београд: Klett. (Београд: Службени гласник).

Version originale 1 (2010) *Guide pédagogique*, Paris : Éditions Maison des langues.

[ÉD]

Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Pinson, C. and Vidal, S. (2016). *Édito A1 : méthode de français*. Paris : Éditions Didier.

Campopiano, S., Bayloq Sassoubre, M.-P., Brénaud, S., Cheilan, C., Dambrine, E. and Pinson C. (2016). *Édito A1 : cahier d'activités*. Paris : Éditions Didier.

Braud, C. (2016). *Édito A1 : guide pédagogique*. Paris : Éditions Didier.

Jelena P. Stojanović

STUDENT SELF-ASSESSMENT OF PRONUNCIATION SKILLS IN SOME TEXTBOOKS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: This study targets the way in which recently published French L2 textbooks initiate student self-assessment of phonological competence. There are two reasons for this type of descriptive-explanatory research. On the one hand, contemporary L2 didacticians believe that the phonological aspect is greatly neglected in the teaching/learning process. On the other hand, student self-assessment issues gradually become a subject of analysis and discussion in several scientific fields (docimology, pedagogy, L2 didactics, and general didactics). Our research comprises recently published French L2 textbook sets at A1 level intended for diverse age groups (young adolescents, older adolescents, as well as adults). The beginner level is chosen keeping in mind experts' recommendations that students should be trained as early as possible for self-assessment of knowledge, skills and progress. Our study points to the important role of textbooks as a basic and indispensable work material for learning/teaching. Firstly, the definition of student self-assessment and its consequences are discussed falling within the contemporary theoretical framework. We also discuss the importance and the place

occupied by phonological competence in contemporary teaching practice. The second section of this paper consists of corpus analysis, which includes: description of the structure of observed instruments for self-assessment of pronunciation skills; its place and representation within the textbook apparatus; the way textbooks make a correlation between self-assessment and subsequent correction of pronunciation.

Key words: self-assessment, phonological competence, textbooks, French as a foreign language

Прилог 1

Тенденције уочене у корпусу





	експлицитна самопроцена изговора	имплицитна самопроцена изговора	фаза корекције
LL			
C@	x		
NP			
ET			
LC	x	x	
BV			
VO	x		x
ÉD		x	





Прилог 2

Пример фазе корекције из уџбеника VO

Unités 1 et 2

BILAN

Mon usage actuel du français				
quand je lis				
quand j'écoute				
quand je parle				
quand j'écris				
quand je réalise les tâches				

Ma connaissance actuelle				
de la grammaire				
du vocabulaire				
de la prononciation et de l'orthographe				
de la culture				

À ce stade, mes points forts sont :

.....

À ce stade, mes difficultés sont :

.....

Des idées pour améliorer	en classe	à l'extérieur (chez moi, dans la rue...)
mon vocabulaire
ma grammaire
ma prononciation et mon orthographe
ma pratique de la lecture
ma pratique de l'écoute
mes productions orales
mes productions écrites

Si vous le souhaitez, discutez-en avec vos camarades.