

Душица З. Алексић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Докторске академске студије

ДОПРИНОС КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА ОСТВАРИВАЊУ ЕМОЦИОНАЛНО-АФЕКТИВНИХ ЦИЉЕВА НАСТАВЕ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА²

Предмет овог рада је испитивање доприноса употребе књижевних текстова остваривању емоционално-афективних циљева у процесу наставе и учења немачког као страног језика. Истраживање је спроведено међу ученицима завршног разреда Прве крагујевачке гимназије са циљем да испита њихово досадашње искуство и ставове о читању књижевности на другом страном језику. За прикупљање података коришћена је техника групне дискусије. Резултати су показали да је употреба књижевности у настави немачког језика изразито ниска, али да њихова имплементација у наставу има велики удео у неговању позитивних ставова о читању на страном језику и доприноси индивидуалном развоју ученика, слободнијем испољавању емоција на часу, развијању критичког мишљења и повећава мотивацију за учење језика.

Кључне речи: настава немачког језика, књижевност на страном језику, читање књижевних текстова на страном језику, емоционално-афективни циљеви, индивидуални развој ученика

1. УВОД

Предмет овог рада јесте испитивање улоге и потенцијала књижевних текстова у остваривању емоционално-афективних циљева у настави немачког као страног језика. Појам савремена настава обухвата широк спектар циљева и захтева које је неопходно остварити како би она била успешна. На тај начин строго образовна улога школе добија шири значај.

Књижевни текст у овом раду треба посматрати у својству стимуланса који у читаоцу треба да изазове реакцију и побуди одређене емоције. На том путу је потенцијал књижевности изузетно велики будући да је емоционални одговор, као начин на који читалац доживљава одређени текст, у великој мери заслужан за остваривање емоционално-афективних циљева у настави. У погледу психологије Миливојевић (2014: 20) дефинише емоције као „реакцију субјекта на стимуланс који

1 dusica.aleksic1999@gmail.com

2 Рад је настао на основу једног дела истраживања спроведеног у мастер раду под менторством доц. др Марије Нијемчевић Перовић, а одбрањен је 5.10.2023. године.

је оценио као важан, а која висцерално, моторно, мотивационо и ментално припрема субјекат за адаптивну активност”. Стимуланс, односно књижевни текст, у читаоцу изазива емоцију и покреће га на активност, те је као такав погодан за имплементирање у наставу.

Проблем којим се рад бави указује на дугогодишњу наставну праксу у којој у настави страних језика нема места за књижевне текстове. У раду ће бити речи о присуству књижевних текстова у уџбеницима, као и о ставовима других аутора о њиховој заступљености у настави. Истраживање је настало са циљем да покаже да књижевни текстови доприносе побољшању квалитета наставе и са жељом да њихова примена у настави у будућности буде већа.

Полазећи од тога да се приликом учења страног језика не учи само језик, већ упознаје и култура језичке заједнице која тај језик говори, књижевност пружа плодно тло за развијање интеркултуралне компетенције, а поред тога ученицима пружа и естетски доживљај. Један од проблема на који наилазе наставници који желе да обрађују књижевност на настави јесте дидактизација и одабир текстова. У раду ће бити приказани критеријуми који наставницима могу помоћи приликом одабира адекватног текста.

Како би били испоштовани основни методолошки захтеви, коришћене су различите методе при истраживању релевантне литературе. Предочени текст је у раду обликован методом дескрипције, основном методом рада, која је коришћена за приказ дефинисања категоријално-појмовног система предмета истраживања. Поред дескриптивне методе, методом теоријске анализе обухваћена је релевантна научна и стручна литература, у чијем светлу су анализирани истраживачки проблеми и њихова веза са теоријским делом утемељена. Резултати спроведеног истраживања интерпретирани су квалитативном истраживачком методом.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Циљеви у настави

Зобеница (2018: 35) наводи да се циљеви у настави најчешће групишу у три категорије: образовни, васпитни и функционални. Образовни циљеви односе се на усвајање садржаја, односно разумевање појмова и чињеница који доприносе ширењу сазнајних видика ученика. Васпитни циљеви подразумевају морално образовање ученика и усвајање културног понашања, док се функционални циљеви односе на стицање одређених вештина, способности и радних навика. Међутим, развојем наставе и све већим окретањем ка учениковој личности поред поменутих циљева јавља се и Блумова таксономија (1956) која циљеве

дели на (1) когнитивне, (2) афективно-емоционалне и (3) психомоторичке циљеве (Зобеница 2018: 35).

(1) Когнитивни циљеве обухватају шест способности – знање, разумевање, примену, анализу, синтезу и вредновање, од којих је знање најнижа, а вредновање највиша интелектуална способност.

(2) Афективно-емоционални циљеве усмерени су на изградњу ученикове личности, за чије је остваривање настава књижевности најпогоднија због тога што се у настави књижевности поред когнитивне радње јавља и субјективно учешће, односно рефлексивна. Афективна равна подразумева рецепцију, реаговање и доношење вредносног суда и као таква стоји у уској вези са емоцијама и мотивацијом ученика. Зобеница (2018: 37) истиче:

У наставној пракси је тежиште углавном на образовним, односно когнитивним циљевима. На већини наставних предмета, па и у настави страних језика, емоционална компонента је углавном запостављена, мада је њена улога и те како важна. У литератури се све више истиче афективни моменат у настави, јер је уочено да емоције не само да утичу на когнитивне процесе, већ и управљају њима. Лоше расположење и осећање туге негативно утичу на размишљање, док га срећа, радост и задовољство поспешују.

Ауторка скреће пажњу на то да би афективним циљевима требало посветити већу пажњу, а да је улога наставника на том путу да подстиче ученике не само когнитивно, већ и афективно. Обрада књижевности у настави немачког језика умногоме може допринети пружању емоционалне потпоре ученицима, будући да текст делује на читаоца и да читалац делује на текст.

(3) Психомоторички циљеве односе се на низ способности попут имитације, прецизности и координације. Према мишљењу ауторке, они немају велику улогу у настави немачког језика, али су изузетно значајни у пракси (Зобеница 2018: 36).

Афективно-хуманистички приступ настави

Бавећи се проблемом недовољне способности ученика да активно користе језик чак и после вишегодишњег учења Ричардс и Роџерс (1986: 90–115) наводе да се у трагању за решењем овог проблема дошло до идеје за увођењем афективног аспекта у наставу страног језика и применом хуманистичких приступа, конкретно афективно-хуманистичког приступа.

Целче Мурсија (2001: 7) дефинише афективно-хуманистички приступ као приступ настави који инсистира на увођењу афективних чинилаца у наставу, а јавио се као реакција на недостатке аудиолингвалног и когнитивног приступа. Мишљење да фокус наставе треба да буде окренут ка ученику деле Ричардс и Роџерс (1986: 114) и наводе да хуманистички приступ подучавању језика обухвата целокупну

индивидуу. То значи да се он не односи само на језичко знање, већ и на емоционално стање.

Ларсен Фриман (2000: 89) такође истиче значај афективних чинилаца у настави. Она наводи да би наставник требало ученика да доживљава као централни елемент процеса учења страног језика. Ауторка наглашава да је неопходно да ученик превазиђе негативна осећања према учењу страног језика како би се циљеви наставе могли испунити. Позивајући се на Роџерса (1951) Нијемчевић Перовић (2020: 8–9) наводи да је за индивидуу кључан период детињства и ране адолесценције, те да је због тога важно да се у овом узрасту ради на уважавању личности.

Прихватање самог себе, укљученост у процес учења и изражавање сопствених потенцијала међусобно су условљени. Тек када ученици прихвате себе, могу се активно укључити у дешавања на часу, што је опет услов за наредни корак, а то је слободни развој индивидуалних предиспозиција. На овај начин расте осећај задовољства и појачава се унутрашња мотивација за испуњење виших потреба, на чијем је врху самоактуализација.

На овај начин хуманистички приступ се може схватити као приступ у ком се у средиште интересовања ставља личност ученика. Уколико ученици осећају задовољство приликом рада, уколико се осећају прихваћено од стране других и себе, повећаће се и њихова мотивација и жеља за учешћем у настави.

Улога књижевности у настави

Иако се говори о промењеном статусу књижевности у настави страних језика, у пракси се поставља питање колико је то заиста тако. Николина Зобеница (2018: 39) наводи да постоје разлози за прибегивање другим начинима рада и изостављање књижевности из формалног образовања: „Негативни ставови према књижевности полазе од мишљења да је она у настави страног језика само слушкиња учења језика и да језичка корист приликом рада с књижевним текстовима представља секундарни ефекат који не оправдава њихову имплементацију у наставу страних језика.” Дакле, иако се говори о промењеном статусу књижевности (седамдесетих година), може се рећи да у наставној пракси ипак није тако. Ауторка даље наводи:

Књижевност у настави страних језика у Србији присутна је само у програмима за гимназију, и то и за први и за други страни језик. У задатке гимназијске наставе страних језика спада и упознавање с књижевним текстовима на страном језику који су погодни за тумачење на том језику и који омогућавају интерактивни процес у настави. У јуну 2018. године је објављен Правилник о Програму наставе и учења за први разред гимназије, док је израда програма за остале разреде још у току (Зобеница 2018: 31).

Треба напоменути да данас постоје програми и за остале разреде, као и то да се у основним школама, тачније у завршном разреду основне школе, обрађују бајке као књижевна врста, које служе за учење граматичке јединице претерит. У уџбенику за осми разред основне школе *Wir neu 4* предвиђена је обрада бајке *Црвенкапа* у оквиру модула *Es war einmal...* (в. Клет: Мота, Боос 2022: 24–29). Долази се до закључка да је употреба књижевних текстова у настави немачког језика заступљена у јако малој мари.

О употреби књижевног текста у настави страних језика и њеном значају говори и Пени Ур (1997). Након сагледаних добрих и потенцијално лоших одлика, ауторка износи лични став да је присталица укључивања књижевности у курсеве, не само као богатог извора језика, већ и због естетских вредности које доприносе мотивацији и уживању. Она истиче да књижевни текст изазива афективни одговор читалаца и да као такав може пробудити интересовање за даље учење језика (Ур 1997: 201).

Да књижевност треба читати због ње саме сматра и Нева Шлибар (2011). Према њеном схватању основни циљ наставе књижевности јесте да ученици са уживањем и задовољством читају књижевне текстове. На прво место ауторка ставља књижевне компетенције, које произлазе из поделе компетенција на системске, функционалне, структурне, рецептивне, дискурзивно-металитерарно-рефлексивне, интеркултурне и продуктивне (Шлибар 2011: 60–72). Овакво поимање књижевности подразумева да књижевност не стоји у функцији учења језика, већ да је циљ наставе књижевности – књижевност.

На значај књижевности у настави страних језика указује и Петровић Јилих (2023). Ауторка истиче да се приликом дефинисања циљева које желимо да остваримо у настави, избора текстова које ћемо имплементирати у наставу и планирања наставног процеса никако не сме изгубити из вида литерарност као основна одлика књижевних текстова. Примарни циљ наставе књижевности на страном језику треба да буде стицање књижевних компетенција (Петровић Јилих 2023: 68).

Нева Шлибар (2011: 92–98) даје критеријуме за одабир текстова који се могу користити у настави. Први критеријум односи се на књижевне компетенције. Овај критеријум је уједно и најважнији, с обзиром на то да уколико књижевни текст не одговара циљевима наставе, односно не подстиче развој књижевних компетенција, он не може бити обрађен на редовној настави. Други критеријум односи се на читање целовитих текстова. Нева Шлибар препоручује да би на настави требало обрађивати текстове у целости, док би одломке требало избегавати. Следећи критеријум односи се на дужину текста. Дужина варира од врсте текста и треба бити адекватно прилагођена. Четврти критеријум односи се на усвајање језичких компетенција. Ту се, дакле, мисли како на језички ниво на ком се ученици налазе, тако и на то шта наставник жели да ученици на крају усвоје. Текстови, затим, морају бити

адекватни и примерени за циљну групу којој су намењени. То значи да текст мора одговарати интересовањима и жељама ученика како би пробудили интересовање за рад. Повезаност са реалним животом и реалним ситуацијама односи се на актуелност текста. Још један важан критеријум је узраст ученика, јер текст мора бити прилагођен узрасту оних који тај текст читају. Интеркултуралност је још један критеријум који је изузетно битан за одабир текстова у настави страних језика. Приликом одабира текстова треба узети у обзир да током учења страних језика ученици упознају и његову културу и обичаје. Ослањање на канон од великог је значаја приликом одабира текстова. Канонска дела су погодна за обраду на настави уколико тематика одговара интересовањима ученика. Последњи критеријум јесте уживање у раду са књижевним текстом. Читање никако не треба да представља замор за ученике, а ни за наставнике, већ треба да пружи ужитак. Како би овај критеријум могао да буде испуњен неопходно је да се код деце развијају књижевне компетенције, подстиче љубав према књижевности, као и да се ученици пре читања мотивишу за рад.

3. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања

Истраживање је настало са циљем да испита какво је досадашње искуство ученика у раду са текстовима на немачком језику и да покаже какве ставове ученици изражавају након интензивног рада са књижевним текстовима. Поред тога, овај рад жели да испита какав утицај књижевност има на остваривање емоционално-афективних фактора у настави немачког као страног језика као и то колики је удео књижевности у индивидуалном развоју ученика. Из дефинисаних циљева истраживања изведене су следеће хипотезе:

- (1) Употреба књижевних текстова у настави немачког језика је ниска.
- (2) Ученици изражавају позитивне ставове према читању на немачком језику.
- (3) Читање на страном језику утиче на развој личности и остваривање емоционално-афективних циљева.

Узорак

У истраживању је учествовало 40 ученика из два одељења језичког смера Прве крагујевачке гимназије. Истраживање је спроведено у периоду од почетка децембра 2022. до краја априла 2023. године. За циљну групу одабрани су ученици завршних разреда због језичког нивоа, интелектуалне и емотивне зрелости.

Методe, шeхникe и инструментeи истраживања

Техника која је коришћена у овом делу истраживања је групна дискусија која је обухватила питања постављена у складу са предметом, циљем истраживања и формулисаним хипотезама. Ипак треба напоменути да питања нису била унапред у потпуности дефинисана, већ су прилагођена током разговора. Ова техника прикупљања података одабрана је због тога што даје могућност да свако активно учествује у разговору, а да се истраживач, што мање меша. Улога наставника у дискусији била је да разговор одржава у домену предмета истраживања, али су ученици имали слободу отварања нових тема у оквиру циљева истраживања. Петровић Јилих (2016: 176) наводи предности коришћења ове технике:

Овај приступ, осим што штеди време и што је важан за заједничку евалуацију, негује осећај припадности групи, која се у току пројекта зближила, али је већ постојала у реалној ситуацији и даје сваком члану групе шансу за дискусију.

Разговор са ученицима је обављен у просторијама школе где су се ученици осећали најопуштеније и расположено за разговор. Дискусија је одржана са оба одељења 26. априла 2023. године у временском интервалу од 12.50 до 13.35. У дискусији је учествовало дванаест ученика, који су се добровољно пријавили, како би се испоштовао оптималан број учесника у квалитативним истраживањима (Петровић Јилих 2016: 177, према Мајринг 2002). Одговори ученика забележени су коришћењем аудио-записа, а касније су транскрибовани коришћењем фиктивних имена чиме се поштује анонимност. Коришћена је и техника *Cut-and-Paste* (Ламнек 1998: 168–176) – изјаве испитаника су „исецане” (енгл. *cut*) и „уметане” (енгл. *paste*) у одговарајућу категорију, односно суп-категиорију. Анализи резултата приступило се применом квалитативне истраживачке методе.

Ток истраживања

Приликом одабира текстова који су ушли у наставу у оквиру истраживања важан параметар представљали су критеријуми које је дефинисала Нева Шлибар, али поред тога водило се рачуна о прописаном плану, као и о корелацији са наставом матерњег језика, и интересовањима ученика.

У периоду спровођења истраживања, књижевни текстови обрађивани су на 26 наставних часова. Са књижевношћу се није радило приликом обраде градива за тестове и писмене задатке, као ни на оним часовима који су обухватили припрему, израду и исправку тестова, односно писмених задатака. Дужи прозни текстови обрађивани су на више наставних часова, док су лирски и краћи прозни текстови анали-

зирани на једном или највише два часа. Све текстове ученици су читали на немачком језику.

Текстови који су обрађени на часовима су: Јохан Волфганг фон Гете: *Мајска њесма* (нем. *Mailed*), *Добродошлица и расшанак* (нем. *Willkommen und Abschied*), *Огакле смо рођени* (нем. *Woher sind wir geboren*), *Вилински краљ* (нем. *Erlkönig*), *Фауст* (нем. *Faust*), Хајнрих Хајне: *Лорелаж* (нем. *Lorelei*), Рајнер Кунц: *Петнаесет* (нем. *Fünfzehn*), Рајнер Марија Рилке: *Јесењи дан* (нем. *Herbsttag*), *Крунисан сном* (нем. *Traumgekrönt*), Тереза Фонтане: *Грагска њесма* (нем. *Stadtgedicht*), стрип *Млаги Геџе* (нем. *Der junge Goethe*), Готфрид Келер: *Огело чини човека* (нем. *Kleider machen Leute*), Бертолд Брехт: *Заговолсшва* (нем. *Vergnügungen*), Моника Миндер: *Ко сам ја* (нем. *Wer bin ich?*), Петер Хандке: одломак из романа *Голманов сшрах ог њенала* (нем. *Die Angst des Tormanns beim Elfmeter*).

Дискусија

По завршетку истраживања спроведена је дискусија која је за циљ имала да испита досадашње искуство ученика у раду са књижевним текстовима, као и то какви су ставови ученика након интензивног рада са књижевношћу. Још један циљ дискусије био је да провери да ли је могуће остваривање афективно-емоционалних циљева у настави књижевности на немачком језику. Питања се могу груписати у две категорије са њиховим поткатегијама.

1. Ставови испитаника о читању текстова на немачком језику
 - 1.1. Читање на немачком језику
 - 1.2. Настава књижевности на страном језику
2. Рефлексија о спроведеном истраживању
 - 2.1. Очекивања
 - 2.2. Избор текстова
 - 2.3. Испољавање емоција и афективни фактор
 - 2.4. Лични развој

Сшавови испитаника о читашању шексшова на немачком језику

У оквиру ове категорије бавили смо се ставовима испитаника о читању текстова на немачком језику. На питање *колико је њиховом мишљењу важно читашање на сшраном језику* ученици су дали сличне одговоре. Изјаве ученика потврђују почетну претпоставку да је заступљеност употребе књижевних текстова у настави немачког језика недовољна.

Јуца: *Мноћо! Каг смо били млаћи читали смо бајке. Саг у средњој нишш! Мени је шо лоше јер шреба да се читаша. Не само да се шако лакше научи језик нећо и овако. (1.1)*

Наца: *Ми ни шо нисмо.*

Бане: Црвенкају смо радили кад смо били седми-осми, али само то. Ја се не сећам ништа више. (1.2)

Мата: Па ја мислим да треба да се чита, ево мени је ово баш било лепо сад. Немамо ми пуно часова књижевности из немачкој. Буде неки из енглеској, али немачки не. Ја мислим да треба да читамо на немачком шекспирове, много се научи из њих и лепо је. Није исти осећај кад се чита превод и оригинал. (1.1. и 1.2)

Разлог због ког ученици придају значај примени књижевних текстова у настави страног језика је то што им је књижевност пружила могућност да активније учествују у настави и да слободно дискутују о тексту који су прочитали, што потврђују изјаве Тимотија, Ане и Наце. Предност наставе књижевности у односу на традиционални облик учења је и то што несвесно уче одређене граматичке структуре (Тимоти, Ана). Традиционални облик наставе подразумева устаљене облике учења граматичких структура који у настави књижевности нису заступљени. Читањем књижевног текста ученици долазе у додир са одређеним граматичким јединицама које им нису експлицитно изложене.

Истраживач: Колики значај има настава књижевности у односу на уобичајену наставу?

Тимоти: Па ми генерално на страним језицима не читамо и по мом мишљењу то је погрешно јер смо језички смер. Не разумемо ми баш све кад читамо, али било би боље кад бисмо више читали јер бисмо онда боље знали језик. Ви на пример кад нама предајете, њлусквамџерфекај ја не разумем ништа, али кад ја видим у шекспиру и Ви нам то после објасните ја ја зајамим. (1.1. и 1.2)

Ана: Ја морам да се надовежем на то. Ја сам тако научила грешити неких неправилних глагола јер не може да се ујореди кад будамо шабелу најамити и кад видимо у шекспиру неки глагол. (1.2)

Наца: Није само то, већ је и лепше. Ја волим књижевност, много је боље него иначе часови. Мени се свиђа кад дискутујемо и анализирамо и имамо слободу да кажемо шта мислимо. Ја се иначе на часу немачкој рејко јављам јер се њлашим да не погрешим али кад анализирамо шекспир онда не. (1.2)

Одговори су показали да су ученици приликом читања на немачком језику наишли на потешкоће у разумевању текста (Мата, Нена). Овакав одговор ученика био је очекиван, будући да се ученици до сада нису у великој мери сусретали са књижевношћу на другом страном језику. Ипак, оно што је приметно јесте њихово пробуђено интересовање за књижевност, што потврђују изјаве Мате и Нене. Из Нениног одговора може се видети изузетно негативан почетни став према књижевности на страном језику. Из дискусије се, пак, закључује да су ти негативни

ставови о читању књижевних текстова са немачког говорног подручја знатно промењени на боље (Мата, Нена, Јуца).

Истраживач: *Да ли вам је било тешко да читате на немачком језику?*

Мата: *Ја искрено да Вам кажем нисам ништа сад баш за читање. Волим ја, али ми треба много времена, а имамо много обавеза у школи. Ја бих волео да ми, јер смо језички смер, имамо више времена за читање. (1.1. и 1.2)*

Јуца: *Мени није. Ја волим да читам и ја још од кад сам била мала увек сам читала. Нисам на немачком, али на српском волим. Сад сам видела да моју и на немачком. Наравно, то иде теже. Некад ми треба пауза, али је добро јер јако учим. (1.1)*

Нена: *Мени да је неко причао да ћу да читам Фауста на немачком ја не бих веровала. Али мени се свидело, још би било боље да смо од прве године кренули. Када сте рекли да читам на немачком, ми смо били у шоку. (1.1. и 1.2)*

Рефлексија о сироведеном истраживању

Ова категорија односи се на рефлексију о одржаним часовима на којима су обрађивани књижевни текстови. У овом одељку пажња ће највише бити усмерена на емоционални фактор у настави књижевности. Рад са књижевношћу доводи се у везу са мотивацијом и осећањем ужитка током читања, што потврђују забележени одговори које су дали Бане и Мара. На чињеницу да књижевност представља ослобођење од устаљеног начина учења и омогућава ученику да се са немачким језиком повеже на начин на који у свакодневној наставној пракси није могуће указује Марина изјава.

Истраживач: *Која су била ваша очекивања од овој пројекта?*

Бане: *Ја сам мислио да је узалудно и да ја никад нећу да променим мишљење о књижевности. Али стварно сам се изненадио јер је било добро, нисам очекивао да ће да ми се свиђа. (2.1)*

Мара: *Ја сам имала жељу да будем део овога јер не моћу само да учим теорију. Мене је ово много више приближило немачкој култури и немачком језику. Није ме само мотивисало да учим, него сам и уживала. (2.1)*

Како би настава књижевности на страном језику била успешна приликом одабира текстова коришћени су критеријуми које је поставила Шлибар (2011), о чему је било речи у теоријском оквиру рада. Да су текстови адекватно одабрани и прилагођени језичком знању као и интелектуалној и емотивној зрелости ученика, потврђују изјаве које су дали Ана, Јана и Тимоти.

Истраживач: Како су вам се дојдали шекспирови које сће читали? Да ли бисте нешто променили или додали?

Ана: Ја искрено ништа. То је неко баш малојре поменуо да је **Фауст** био највећи залотај па је он био на крају, а остали шекспирови су били прилагодени нашем знању и мени је то баш одговарало. А и кад нешто не разумемо, увек можемо да ишамо или погледамо на иншернешу, то није проблем. (2.2)

Јана: Мени је Геје писац без кој се не може. Ја уоште не разумем што се на часовима српској не обрађује више немачких писаца јер немачка књижевност има мноо великих имена. Ја не знам, али чини ми се да ми уоште не читамо од Гејеа ништа осим **Фауста**, а рецимо Хесеа не читамо уоште. (2.2)

Тимоти: Мени су можда најбоље леље песме јер су крашке и мноо лео звуче на немачком. Мислим да је Мара малојре рекла да је уживала и јесте шако стварно. А нисам се наоо. Мени је мноо лео било да читам, посебно поезију, мада ја поезију волим и на српском. Некако ми је баш пријатно било на часовима (2.1. и 2.2)

У погледу емоција и личног развоја ученици се једногласно слажу у томе да им је књижевност омогућила да слободније изразе осећајну страну своје личности. На основу њихових тврдњи може се извести закључак да је књижевност допринела остваривању емоционално-афективних циљева у настави немачког језика, те да је пробудила и љубав за учењем овог језика и подстакла ученике да раде на сопственом развоју (Лана, Мара, Мики). Тврдњу да литерарни текстови одражавају позитиван утицај на индивидуални развој ученика поткрепљују одговори које су дали Кика и Мики – лични развој у настави књижевности знатно је олакшан будући да је присуство афективног фактора повећано у односу на свакодневни вид наставе. У интелектуалном погледу је индивидуални развој остварен у контексту нивоа познавања језика који се учи, затим и у подстицању мисаоне радње, будући да књижевност интригира људску психу и наводи на размишљање (Мики, Бане).

Истраживач: Да ли мислите да књижевни шекспирови омогућују присуство емоивних фактора у настави?

Лана: Не знам да ли је утицало на начин на који ја показујем емоције, али је мени бар помоло да некако више разумем себе. Када читамо о некоме, саосећамо се са њим и срећом. Схватила сам да сам пронашла себе у неким ликовима и онда сам хтела да читам још јер ме је занимало како су ликови решили те ситуације и то ме подстиакне да радим на себи. (2.3 и 2.4)

Мара: На мене јесте утицало емоивно. Било ми је превише емоивно кад смо читали Вилинској краља. Мноо је боље шако јер кад су

емоције присушне, кад су ту, осећамо се слободније у учионици. Можда звучи као неки клише, али ја сам стварно почела да волим немачки од кад ја учимо кроз књижевности. Читајам још од кад сам била дете и за мене је ово многу боље. (2.3)

Мики: Ја бих догао да човек расте и емоционално и интелектуално кад чита. Не може емоција да се јави кад нема стимуланс. Имаће бројне филозофе који су тврдили да књижевности интелектуално уздиже човека, а самим тим и емоционално. Људи преше јер мисле да емоција иде из срца, а она је ствари део мозга, као неки интелектуални апарат. Књижевности је ту као неки покрећач и за интелектуалну и за емоционалну радњу јер коначно покреће емоцију. Није то само језичко бојање, него утиче на наш развој као личности. (2.3. и 2.4)

Истраживач: А да ли мислите да је овакав типичан настава допринео вашем личном развоју?

Мики: Наравно, на то сам мислио. Јер је човек такође да саосећа, односно требало би да саосећа и онда увиђа неке своје недостатке и жели да се надогради у сваком смислу. На пример ако ја сад видим да неки лик из књиже или песме има успех у нечему што ради и ја бих то онда пожелело. И онда ћу ја да радим на себи да тако буде, да се мењам интелектуално или овако физички. Свако има различите жеље. Ја то не могу да стекнем ако дубам теорију, али књижевности је жива реч и она многу утиче да се човек развија. (2.3)

Кика: Ја се слажем јер и оно што сте мало пре ишли је исто тако. Да би се развијали прво морамо да ослободимо емоцију. Не може човек који не прихвати да има емоцију у себи да се надограђује и развија. Зато је књижевности добра и на све то смо заволели језик. Неко је већ рекао да је шпанија што нисмо од прве године кренули. Замислите како би било да смо овако све четри године. Ево овде међу нама само су Мики и Мара волели немачки пре, а сад сигурно 70 или 80% нас, а само јар месеци смо овако радили. (2.3. и 2.4)

Бане: Јесте тако и оно што је Мики мало пре рекао и емоционално и интелектуално се развијамо. Знање језика је кренуло да расте и ја сад не могу да проценим колико, али видим да боље разумем и активирам се, размишљам о ономе што причају остали на часу и што читам, шера ме да будем укључен. (2.3. и 2.4)

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу анализе података добијених коришћеним инструментима прва хипотеза да је употреба књижевних текстова у настави ниска у потпуности се потврђује. Друга хипотеза да ученици изражавају претежно позитивне ставове према читању на страном језику се у потпу-

ности прихвата. Ипак треба напоменути присуство страха будући да се ученици раније нису сусретали са обрадом књижевних текстова на немачком језику. Трећа хипотеза да читање на страном језику утиче на индивидуални развој личности и поспешује оствареност емоционално-афективних циљева у настави се такође потврђује. Може се закључити да је рад са књижевним текстовима допринео индивидуалном развоју ученика и то највише на емоционалном плану. Облик наставе страног језика који је спроведен током истраживања утицао је на ефикасност и подстакао ученике на већу активност и социјалну интеракцију. Рад са књижевним текстом нуди широк спектар задатака и вежби које подстичу индивидуални развој ученика. На овај начин је највећа пажња посвећена ученику као индивидуи чиме се поштују принципи хуманистичко-афективног приступа настави.

Одговори које су испитаници дали показали су да рад са књижевношћу помаже у обликовању личности, утиче на развој емпатије, охрабрује слободно испољавање емоција на часу, подстиче активацију мисаоне радње и развија критичко мишљење код ученика. Књижевност читаоцу пружа бројне могућности за сопствени развој што је чини неопходном за формално образовање. Ипак овај рад отвара и друга питања: да ли би претерана употреба литерарних текстова могла довести до супротног ефекта, да ли књижевне текстове треба комбиновати са уџбеничким, колика је спремност наставника да прихвате другачији начин рада, колико спољни фактори попут плана и програма, као и недовољног броја часова утичу на ефикасност рада са књижевним текстовима. Питања која се отварају представљају погодан тло за будућа истраживања. Допринос овог рада огледа се у жељи да мотивише и охрабри будуће и садашње наставнике да се на настави немачког језика више баве књижевношћу. Истраживање је такође показало и да настава може бити успешна уколико се емоционално-афективни циљеви ставе у средиште интересовања наставника и да је књижевни текст погодан средство за њихово остваривање.

Литература

Целче Мурсија 2001: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*,

USA: Heinle & Heinle.

Ламнек 1998: S. Lamnek, *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*, Weheim und Basel: Beltz

Verlag.

Ларсен Фриман 2000: D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*,

Oxford, New York: OUP.

Миливојевић 2014: Z. Milivojević, *Emocije*, Beograd: Psihopolis institut.

Нијемчевић Перовић 2020: М. Nijemčević Perović, *Pozorišna pedagogija u nastavi nemačkog*

као страног језика и њен дидактички потенцијал за образовање будућих наставника,
Крагујевац: FILUM.

Петровић Јилих 2016: М. Petrović Jilih, *Svi smo bili tekst*, Крагујевац: FILUM.

Петровић Јилих 2023: М. Petrović Jilih, *Čudesna putovanja ka pupku sveta: Produktivno*

performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku, Крагујевац:
FILUM.

Ричардс, Роџерс 1986: J. C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language*

Teaching. A Description and Analysis, Cambridge: CUP.

Шлибар 2011: N. Šlibar, *Wie didaktisiere ich literarische Texte: Neue Maturatexte und viele*

andere im DaF-Unterricht, Ljubljana: Centar za pedagoško izobražavanje.

Ур 1997: P. Ur, *A Course in Language Teaching*, Cambridge Teacher Training and
Development.

Зобеница 2018: N. Zobenica, *Didaktika nemačke književnosti kao strane*, Novi Sad:
Filozofski fakultet.

Dušica Z. Aleksić / THE CONTRIBUTION OF LITERARY TEXTS IN ACHIEVING EMOTIONAL-AFFECTIVE GOALS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING

Summary / The subject of this paper is to examine the contributions of using literary texts to achieve emotional-affective goals in the process of teaching and learning the German language as a foreign language. The research was conducted among final-year students of the First Kraгујевац Grammar School with the aim of examining their previous experiences and attitudes towards reading literature in a foreign language. The data were collected using the group discussion technique. The results show that the use of literature in the teaching of the German language is extremely low, but its implementation in teaching plays a significant role in fostering positive attitudes towards reading in a foreign language and contributes to individual student development, the freer expression of emotions in the classroom, the development of critical thinking, and increased motivation for language learning.

Keywords: Grammar School, teaching of the German language, foreign language literature, reading literary texts in a foreign language, emotional-affective goals, individual student development.

Примљен: 10. децембра 2023.

Прихваћен за штампу јануара 2024.