

УПУТСТВО ЗА ПИСАЊЕ ИЗВЕШТАЈА О ОЦЕНИ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

<b>I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ</b>
<p>1. Датум и орган који је именовао комисију Наставно-научно веће Филолошког факултета Универзитета у Београду на седници одржаној 30. октобра 2013. године.</p> <p>2. Састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање, датума избора у звање и назив факултета, установе у којој је члан комисије запослен:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Оливера Дурбаба, ванредни професор, германистика, 21. јун 2011, Филолошки факултет Универзитета у Београду</li><li>Јелена Новаковић, редовни професор, романистика, 18. октобар 1995, Филолошки факултет Универзитета у Београду</li><li>Веран Станојевић, ванредни професор, романистика, 23. март 2010, Филолошки факултет Универзитета у Београду</li><li>Ана Вујовић, ванредни професор, романистика, 7. мај 2009, Учитељски факултет Универзитета у Београду</li></ol>
<b>II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ</b>
<p>1. Име, име једног родитеља, презиме: Јелена Будимир Брајовић</p> <p>2. Датумрођења, општина, република: 18.9.1972, Бор, Србија</p> <p>3. Датум одбране, место и назив магистарске тезе: 22.3.2002, Београд, „Аутобиографске приче о детињству и младости у француској књижевности крајем XX века: Маргерит Јурсенар, Натали Сарот, Маргерит Дирас“</p> <p>4. Научна област из које је стечено академско звање магистра наука: Романистика, француска књижевност.</p>
<b>III НАСЛОВ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ:</b>
Књижевни текстови у уџбеницима и приручницима француског језика из перспективе савремених приступа настави страних језика
<b>IV ПРЕГЛЕД ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ:</b> <b>Навести кратак садржај са назнаком броја страна поглавља, слика, шема, графикона и сл.</b>
Докторска дисертација Јелене Брајовић има 579 страна и садржи: резиме на српском и енглеском језику, увод, четири поглавља, закључак, литературу, два прилога, биографију аутора. Сваки део рада састоји се од више потпоглавља организованих тако да се увек прво износе теоријске поставке одређене методе или приступа, затим се представљају поједини уџбеници средњег и вишег нивоа језичке компетенције, прво француски а затим и уџбеници домаћих аутора, потом се износе конкретни примери дидактичке обраде књижевног текста у посматраним уџбеницима, да би се на крају сваког дела извукли закључци везани за употребу књижевног текста у периоду у којем је одређена метода била доминантна парадигма. После увода (стр. 1–15), први део је посвећен комбинованој методи (стр. 16–81) и садржи 7 графичких приказа и три табеле. У другом делу (стр. 82–192), који има 9 графикона, 6 слика и једну табелу, посматрају се методе у периоду 1960–1980. године, највише СГАВ метода. У трећем, највећем делу (стр. 193–437) у средишту посматрања су комуникативни

приступ и истраживања која се односе на читање. Овај део има 16 графикана, 9 слика и 4 табеле. О акционом приступу и уџбеницима који се позивају на њега говори се у последњем делу рада (стр. 438–549), који садржи 3 графикана, 5 слика и 5 табела.

## **V ВРЕДНОВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ДЕЛОВА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ:**

У уводу докторске дисертације указује се на циљ истраживања – испитивање улоге, места, врста књижевних текстова у уџбеницима и вануџбеничкој литератури француског као страног језика, као и начина њихове обраде. Такође се указује на методе истраживања, на прихваћену терминологију и структуру рада, на изабрани корпус – уџбеници француских и домаћих аутора, објављени у другој половини XX века и на почетку XXI века, намењени средњем и вишем нивоу и класификовани према уоченим одликама односно методама на које се имплицитно ослањају или се на њих експлицитно позивају. С обзиром на изабрану перспективу, исказану у наслову тезе, у уводу се излажу и основни принципи савремених приступа настави страних језика и указује се на актуелну тежњу повезивања индивидуалног, ваншколског читања са колективним, школским задацима, језичким и нејезичким, у којима наставник има „одговорну улогу медијатора“ (стр. 12) и подстрекивача учениковог занимања за књижевност.

Прво поглавље приказује комбиновану (традиционално-директну) методу и уџбенике објављене 50-их година прошлог века, као и један савремени француски уџбеник близак овој методи по томе што је књижевни текст у њему најчешће употребљен као средство учења језика – граматике и лексике. Књижевни текст није само средство него је и циљ учења језика – како се сматрало, (леп) језик се учи на текстовима великана француске књижевности, у уџбеницима средњег нивоа француских аутора посредством аналитичко-синтетичке и говорне активности „објашњавања текста“, преузете из француског као матерњег језика, а у уџбеницима југословенских аутора превођењем књижевних, најчешће дескриптивних текстова. Од домаћих уџбеника на средњем нивоу издвојен је уџбеник аутоки Москових/Загода, најближи чувеном француском уџбенику Гастона Можеа по томе што уз књижевни текст предлаже питања која покрећу учениково размишљање а, по могућности, и говор. Посматрајући виши ниво, ауторка уочава израженију сличност између француских и домаћих уџбеника, заправо више хронолошких антологија француске књижевности, и издваја очигледну разлику – у француским уџбеницима предлаже се писано састављање коментара а не предлаже се превођење. За готово сваки уџбеник у раду направљена су по два графикана – први најчешће приказује однос прозних, поетских и драмских текстова, а други однос заступљености савремених писаца у односу на друге писце. Бројањем и класификовањем књижевних текстова и писаца ауторка закључује да су у уџбеницима најзаступљенији одломци из романа 20. века, Жил Ромен у француским уџбеницима, Виктор Иго у домаћим. У одељцима посвећеним дидактичкој обради књижевног текста ауторка на конкретним примерима доводи у везу одлике комбиноване методе са сопственим резултатима анализе места књижевног текста у тематској јединици, његове презентације и методичке апаратуре уз текст. Такође упоређује обраду истог аутобиографског текста Симоне де Бовоар у француским и домаћим уџбеницима различитих методолошких периода, како би се лакше уочиле сличности и промене у раду на тексту, чиме се наговештава „повратак“ на аутобиографски текст истог писца у последњем делу рада, када ће се испитивати савремени приступи тексту. Ауторка закључује да од свих поступака рада на књижевном тексту „анализа писаног текста има најважнију улогу у овом периоду“ (стр. 80) и да се у средишту наставне активности налазе наставник и текст, а не ученик.

У другом поглављу описује се период обележен структурализмом и аудио-визуелном методом, чији се елементи, кад је реч о средњем и вишем нивоу, могу препознати тек у уџбеницима из 70-их и 80-их година. Њиховом анализом утврђује се да се књижевни текст мање користи као повод за учење језика (у француским уџбеницима) а више за „учење“ читања/разумевања, уз уочавање специфичности књижевног дискурса, као и за слободно изражавање и код Француза и код нас. Промену до које је дошло ауторка покушава да прикаже анализом обраде истог одломка из Камијевог романа *Странац* у уџбенику комбиноване методе (општа питања) и уџбенику аудио-визуелне методе (конкретни и бројни задаци). Циљ анализе методичке апаратуре уз остале изабране прозне и поетске текстове јесте представљање одлика рада на тексту у овом периоду. При том су изабрани аутори управо они чији су текстови често заступљени у уџбеницима – Ками у француским уџбеницима, Саган у домаћим. Ауторка запажа да ученик, захваљујући питањима за глобално и детаљно разумевање текста у француским уџбеницима, добија активнију улогу него у претходном методолошком периоду. Тумачењем упутстава датих у једином домаћем приручнику за наставнике ауторка долази до закључка да је у свести састављача уџбеника наставник средишна фигура у разреду. Указује се, такође, и на појаву вануџбеничке литературе – збирки књижевних текстова поједностављених у дидактичке сврхе. Поређењем тадашњих и савремених колекција ауторка закључује: „Тада се књижевност почела ‘пребацивати’ из уџбеника у додатни материјал, а данас уочавамо обрнуту тенденцију враћања књижевности у саме уџбенике, тенденцију која је започела са највишим нивоом и поново стигла до почетног“ (стр. 91). Место књижевног текста унутар тематске јединице претежно је завршно, уместо почетног из периода комбиноване и

традиционалне методе. Број књижевних текстова у француским уџбеницима аудио-визуелне методе мањи је него у уџбеницима комбиноване методе, али је и број савремених писаца знатно већи. Домаћи уџбеници су традиционалнији у односу на француске – садрже више језичких вежбања и активност превођења уз књижевне текстове који остају најбројнија врста текстова.

У трећем поглављу ауторка се прво осврће на утицај лингвистике, психологије и књижевних теорија на рад на књижевном тексту у периоду комуникативног приступа, када долази до рехабилитације свих писаних аутентичних документа па и књижевног текста, као и до интензивног занимања за наставу читања. Излажу се, потом, резултати појединих истраживања и дидактичких размишљања везаних за читање (читање као когнитивна активност, интерактивни модел читања, врсте и стратегије читања, тип и садржај текста, контекст), а нарочито за читање књижевног текста. Разликујући прву декаду комуникативног приступа, обележену глобалним приступом тексту који занемарује литерарност књижевног текста, од друге декаде (од краја 80-их година), ауторка уочава већи број књижевних текстова у уџбеницима с краја прошлог века, разноврсније активности уз њих и све веће занимање дидактичара за „стратегијску димензију учења читања и писања на страном језику“ (стр. 237). „Освешћивање“ процеса читања и примена хеуристичких стратегија требало би да значе и максималну ангажованост ученика. У овом периоду „квалитетнији приступ примењује се у додатном материјалу, који има за циљ попуњавање ‘празнина’ уџбеника и индивидуализацију наставе“ (стр. 236). Истакавши три категорије могућих приступа књижевном тексту у периоду комуникативног приступа (приступи усмерени ка читаоцу – ученику, то јест рецепцији, приступи усмерени ка тексту и ка односима између текстова), ауторка прво говори о (не)могућности успостављања књижевне комуникације, као и о пожељном варирању како врсти књижевних текстова тако и његових функција, издвајајући као најзначајнију мотивациону улогу књижевног текста у савременој настави страног језика – књижевни текст може бити подстрек за читање, учење и креативно писање (стр. 248). Затим се говори о компонентама књижевног текста које могу послужити као покретачи активности (језик, литерарност, културна димензија), о нивоима обраде (мотивисање/уознавање, глобално разумевање, детаљно разумевање), односно о вишефазном моделу обраде текста (мотивација и перцепција – рецепција и промишљање, откривање правила – продукција), разним методичким радњама (нпр. вишеструко читање) и вежбама (уводним/припремним, пропратним и закључним). На етапни рад на тексту упућује и поглед из савремене перспективе, која акценат ставља на употребу одговарајућих стратегија у свакој фази рада, а нарочито на примену метакогнитивних принципа (планирање, извршење, контрола и корекција) ради што лакшег формирања самосталног читаоца. Једно потпоглавље (1.4.8) посвећено је најзаступљенијим активностима које се у уџбеницима комуникативног приступа предлажу уз књижевне текстове. Анализа употребе књижевног текста у француским уџбеницима средњег нивоа води закључку да се код ученика, у првом реду, настоје развити способност разумевања писаног текста и способност писаног изражавања. Вештина читања развија се и у домаћим уџбеницима, традиционалнијим од француских, али ипак оријентисаним и ка усменој продукцији, најзначајнијој вештини комуникативног приступа. Описујући методичку обраду књижевног текста у изабраним уџбеницима средњег нивоа (глобални приступ, истраживачки задаци, детаљнија анализа битнијих делова, резимирање, дискусија, лудичке активности) и додатном материјалу, ауторка бира различите врсте и типове текстова: есеј (Малро), аргументативни тип текста (Верн), интегрална новела (Ле Клезис), дескриптивни тип текста (Перек), наративни текстови у домаћој лектури, аутобиографски текст (Дирас). Најразноврснија вежбања, детаљно разумевање, сваралачке активности и књижевна анализа уочавају се у француском уџбенику за виши ниво *Nouveau sans frontières 4* (1993), који је у овој докторској тези илустрован приказом дидактичке обраде текстова новог романа, Натали Сарот и Алена Роб-Гријеа. У домаћим се уџбеницима књижевни текст углавном користи ради развијања језичко-комуникативних способности ученика (запажање језичких појава и развијање вештина, осим аудирања). Само се у уџбенику *Француски језик за IV разред средње школе* (1993) најзаинтересованијим ученицима предлаже и „естетска анализа“ поезије. Ауторка, међутим, за преглед дидактизације текста из овог уџбеника бира аутобиографски текст Симоне де Бовоар, као у првом делу рада, како би га упоредила са приступима истом тексту аутора француске уџбеничке литературе 21. века и на тај начин показала по чему се комуникативни приступ разликује од акционог приступа – за акциони приступ карактеристична је техника пројектног рада, која подразумева две етапе рада више у односу на комуникативни приступ, „ангажовање и језичко-комуникативних и општих компетенција ученика, развијање метакогнитивних и социоафективних стратегија, а нарочито подстицање усмене интеракције у свакој фази рада“ (стр. 428). У закључку овог дела рада наводе се, прво, статистички подаци, добијени анализом изабраног корпуса (18 уџбеника или збирки) на којима се заснивају следећи закључци – иако комуникативни приступ доприноси рехабилитацији књижевних текстова, њихов број је мањи у односу на друге аутентичне текстове; готово увек су најбројнији прозни текстови и писци XX века, међу којима најчешће Сенгор, Тахар Бен Желун, Алан Фурније, Перек, Дирас, Ле Клезис и Ками; у уџбеницима су заступљене и фикционалне форме у којима се делимично користи језички код: шансона, стрип, скрипт за филм, филмски дијалог, текст за скеч. Затим се истиче да компетенција читања постаје један од основних циљева наставе страног језика у комуникативном приступу и да она доприноси „не само учењу

језика, него и општем интелектуалном и емоционалном развоју ученика“ (стр. 431). Пре него што је сумарно представила најзначајније одлике рада на књижевним текстовима у уџбеницима комуникативног приступа, као и основне функционалне циљеве којима тежи такво поступање, ауторка је указала и на промене до којих је дошло у „дидактичком троуглу“ – у средишту наставног процеса не налази се више наставник, него ученик и текст, најављујући да ће позицију „текста“ у XXI веку заменити „задатак“ (стр. 436), о чему се говори у последњем делу тезе.

У четвртном поглављу испитује се улога књижевног текста у уџбеницима акционог приступа и у његовој референтној публикацији – *Заједничком европском оквиру* (оригинално објављеном 2001. године). Описују се основне разлике између комуникативног и акционог приступа (примат деловања са другим у односу на комуникацију, групе у односу на појединца, сложеног задатка или пројекта у односу на текст, при чему задатак увек подразумева и нека „ограничења“, неки проблем који ученик треба да реши мобилишући своја знања и способности). Посебно место у овом делу рада добија пројектни рад, како у теоријским излагањима тако и у уџбеничким предлозима. Ауторка истражује на који начине се у уџбеницима литерарни одломци уклапају у колективне креативне пројекте и како се ученици мотивишу за читање уметничких текстова, односно како се код ученика развијају и опште и језичко-комуникативне компетенције, проналазећи додирне тачке између француских и домаћег уџбеника из XXI века *Quoideneuf ?* У пододелу посвећеном дидактизацији текста, као и у другом делу тезе, за пример узима одломак из Камијевог *Странца* (заступљеног у свим уџбеницима средњег нивоа у овом периоду), представљајући методичку обраду овога пута из синхронијске перспективе тј. из перспективе акционог приступа, и истичући улогу активности интеракције као и непрестано повезивање рецепције и продукције (стр. 486) ради што потпунијег развијања дискурзивне компетенције. Из домаћег уџбеника *Quoideneuf ?* бира пример рада на Аполинеровом калиграму, као све заступљенијој врсти фикционалних текстова у којима се делимично користи језички код, упоређујући методичко поступање домаћих ауторки са оним из уџбеника *Француски језик за IV разред средње школе* (1993) и из неколико француских збирки текстова и указујући на основне функције креативног писања. Излажу се, затим, размишљања и предлози појединих француских дидактичара о настави страног језика на вишем нивоу и о употреби књижевног текста, што је праћено приказом две публикације (у којима је акценат стављен на говорни језик, аргументацију и интеракцију) и размишљањима домаћих дидактичара. Предмет посматрања у пододелцима посвећеним дидактизацији текста на вишем нивоу јесу драмски текстови (Јонеско, Сарот), ретко заступљени у уџбеничкој литератури француског као страног језика. У закључку овог дела рада ауторка коментарише нове односе у «дидактичком троуглу»: «У средишту учења нису више текст и ученик, него задатак и ученик, односно ученикова способност да примени стратегије акције (уочавање и обрада информација битних за остваривање задатка, оријентационо читање), метакогнитивне стратегије (планирање, контрола, корекција) у активностима продукције и социоафективне стратегије (разјашњавање проблема помоћу кооперативности) у активностима интеракције» (стр. 549). Од неколико битних одлика уџбеника акционе перспективе које издваја и активности које уочава уз књижевне текстове, ауторка, као најкрупнију одлику везану за књижевни текст, подвлачи «реалистично деловање», при чему «'деловати' значи 'интерпретирати' (играти позоришну представу, јавно читати књижевне текстове, писати и певати шансон), 'направити' (интернет презентацију, корице за књигу, плакат, брошуру), 'организовати' (приредбу, округли сто, интервју)» (стр. 551–552).

## **VI Списак научних и стручних радова који су објављени или прихваћени за објављивање на основу резултата истраживања у оквиру рада на докторској дисертацији**

*Књижевност за децу у савременој уџбеничкој литератури за француски као страни језик*, Књижевност и језик, Београд, Год. LVIII, бр. 3–4 (2011), стр. 323–340.

## **VII ЗАКЉУЧЦИ ОДНОСНО РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА**

Испитивања функције и дидактизације књижевног текста у уџбеничкој литератури француског као страног језика француских и домаћих аутора из друге половине XX и с почетка XXI века, намењеној средњем и вишем нивоу, као и испитивања улоге ученика/читаоца књижевног текста у различитим методама и приступима учења страног језика, ауторку воде закључку да се модалитети ученикове активности могу представити следећим хронолошким низом: превођење – објашњавање текста – глобално и детаљно разумевање текста – писане/стваралачке активности – сложени задаци/ реалистично деловање. Праксу предлагања све сложенијих текстова како учење напредује замењује савремена пракса предлагања све сложенијих задатака, чији би циљ био постепено и повезано развијање различитих способности код ученика. У оквиру сложених задатака потребно је предвидети и фазу учења језика (морфосинтаксичких правила), које је, са књижевним текстом као предлошком, оправдано једино уколико постоји потреба да се отклоне препреке у разумевању текста, како би се из тог текста издвојиле идеје неопходне за извршавање сложеног задатка. Ауторка сматра да су принципи савремених приступа књижевном тексту „прихватљиви и логични“: „Учење језика на књижевним текстовима

<p>има смисла ако литерарни текстови нису једини предлошци за учење језика и ако ученик осећа задовољство при раду, то јест ако су они за њега извор мотивације“ и осећаја „слободе коју му други, недвосмислени предлошци не могу приуштити“ (стр. 557). Бирајући разноврсне књижевне текстове (премда драмске у мањем броју) и додељујући им различите функције, предлажући различите типове читања и прецизне задатке, „поједини аутори савремене француске и домаће уџбеничке и вануџбеничке литературе враћају књижевним текстовима заслужено место у настави/учењу страног језика“ (стр. 559), закључује ауторка.</p>	
<p><b>VIII ОЦЕНА НАЧИНА ПРИКАЗА И ТУМАЧЕЊА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА</b>  <b>НАПОМЕНА:</b> Навести позитивну или негативну оцену начина приказа и тумачења резултата истраживања.</p>	
<p>Писана систематично, са добрим познавањем предмета испитивања и добрим владањем релевантним теоријским апаратом, са ослоном на релевантној литератури, докторска дисертација Јелене Брајовић представља значајан допринос романистици. Опис и класификовање уџбеничког и вануџбеничког материјала, француског и домаћег, оставља вредан траг о раду аутора уџбеника у протеклих шездесетак година и представља поуздан извор података будућим истраживачима, не само оним заинтересованим за књижевни текст у настави страног језика.</p>	
<p><b>X ПРЕДЛОГ:</b></p>	
<p>На основу укупне оцене дисертације, комисија предлаже:          Комисија предлаже да се докторска дисертација мр Јелене Брајовић «Књижевни текстови у уџбеницима и приручницима француског језика из перспективе савремених приступа настави страних језика» прихвати и кандидат позове на одбрану.</p>	

#### ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.