



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Милан Д. Тодоровић

**ПРИМЕНА МЕТОДЕ ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ
ПРИЛИКОМ УСВАЈАЊА ГЛАГОЛСКИХ
ВРЕМЕНА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА
КАО СТРАНОГ**

докторска дисертација

Крагујевац, 2022.



UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF PHILOLOGY AND ARTS

Milan D. Todorović

**APPLICATION OF THE FLIPPED CLASSROOM
METHOD AND TEACHING TENSES IN
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Doctoral Dissertation

Kragujevac, 2022

Аутор
Име и презиме: Милан Д. Тодоровић
Датум и место рођења: 07.09.1989. Чачак
Садашње запослење: Истраживач-сарадник, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу
Докторска дисертација
Наслов: <i>Примена методе обрнуте учионице приликом усвајања глаголских времена у настави енглеског језика као страног</i>
Број страница: 263
Број слика: 2; број табела: 5
Број библиографских података: 132
Установа и место где је рад израђен: Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет
Научна област (УДК): 37.091.3::811.111'243'367.625(043.3)
Ментор: др Бранка Миленковић, доцент, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу
Оцена и одбрана
Датум пријаве теме: 20.01.2017.
Број одлуке и датум прихватања теме докторске дисертације: број одлуке IV-02-149/20 , датум 08.02.2017.
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата: <ol style="list-style-type: none"> 1. др Бранка Миленковић, доцент Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област: Методика наставе енглеског језика 2. др Дејан Каравесовић, доцент Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област: Енглески језик и лингвистика др Савка Благојевић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Нишу, ужа научна област: Англистика
Комисија за оцену и одбрану докторске дисертације: <ol style="list-style-type: none"> 1. др Сања Јосифовић Елезовић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област: Специфични језици – енглески језик (председник Комисије);

2. др Дејан Каравесовић, доцент Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област: Енглески језик и лингвистика (члан Комисије);
3. др Аница Радосављевић Крсмановић, доцент Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област: Методика наставе енглеског језика (члан Комисије)

Датум одбране дисертације:

Author
Name and surname: Milan D. Todorović
Date and place of birth: 7 th September 1989 Čačak
Current employment: Research Assistant, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac
Doctoral Dissertation
Title: <i>Application of the Flipped Classroom Method and Teaching Tenses in English as a Foreign Language</i>
No. of pages: 263
No. of images: 2; No. of tables: 5
No. of bibliographic data: 132
Institution and place of work: University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts
Scientific area (UDK): 37.091.3.:811.111'243'367.625(043.3)
Mentor: Branka Milenković, Ph.D. Assistant Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac
Grade and Dissertation Defense
Topic Application Date: 20.01.2017.
Decision number and date of acceptance of the doctoral dissertation topic: decision number IV-02-149/20 ; date 08.02.2017.
Commission for evaluation of the scientific merit of the topic and the eligibility of the candidate: <ol style="list-style-type: none"> 1. Dr. Branka Milenković, Assistant Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, field of study: <i>English Language Methodology</i> 2. Dr. Dejan Karavesović, Assistant Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, field of study: <i>English Language and Linguistics</i> 3. Dr. Savka Blagojević, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš, field of study: <i>Anglistics</i>
Commission for evaluation and defense of doctoral dissertation: <ol style="list-style-type: none"> 1. Dr. Sanja Josifović Elezović, Associate Professor, Faculty of Philology, University of Banja Luka, field of study: <i>Specific languages – English Language</i> (Chairman) 2. Dr. Dejan Karavesović, Assistant Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, field of study: <i>English Language and Linguistics</i> (Member)

3. Dr. Anica Radosavljević Krsmanović, Ph.D. Assistant Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, field of study: *English Language Methodology* (Member)

Date of Dissertation Defense:

Мојој породици и Наташи, Кристини и Ђану
који су веровали у мене, чак и онда када ја нисам.

Волим вас!

To my family and to Nataša, Kristina and Gian
who believed in me, even when I didn't myself.

I love you!

Апстракт

Развој информационих технологија неминовно је утицао на област образовања, а савремене наставне методе, попут обрнуте учионице, користе њихов потенцијал. Досадашња наставна пракса у Србији претежно је традиционална: наставници су извор знања који доносе одлуке о наставном процесу, ученици пасивно упијају знање, школа је обавеза, план и програм одређују спољни критеријуми, и сл. (Дар 2017: 680–681). Сходно томе, у Србији изостаје имплементација савремених тековина у настави страног језика где су наставници модератори и водичи, ученици су активни учесници и организатори наставе, а план и програм се одређују на основу циљева које ученици желе да остваре, успех се процењује путем примене знања, и сл. (Дар 2017: 681–682). Предмет нашег истраживања јесте примена методе обрнуте учионице у настави енглеског језика кроз глаголска времена (*Past Simple*, *Past Progressive* и *Present Perfect Simple*), у оквирима средњешколског образовања у Србији.

У истраживању смо применили експерименталну методу и методу тестирања постигнућа ученика након наставног циклуса. Комплементарно, укључили смо интервју предметног наставника и анкетни упитник ученика како бисмо постигли тријангулацију истраживачког поступка и обезбедили валидност добијених резултата. Квантитативном и квалитативном анализом имали смо увид у статистичке податке и квалитативне садржаје који су нам додатно омогућили тумачење добијених резултата.

Добијени резултати указују на могућност позитивног утицаја обрнуте учионице на ретенцију информација код ученика, на реорганизацији времена у процесу учења и на иновативан облик рада путем мултимедијалних средстава. Стога, истраживање методе обрнуте учионице знатно доприноси ширењу сазнања о новом облику комбинованог учења и пружа увид у педагошке импликације наставне праксе у Србији.

Кључне речи: енглески језик као страни, савремена настава, комбиновано учење, метода обрнуте учионице, глаголска времена, *Past Simple*, *Past Progressive*, *Present Perfect*, ангажованост ученика и мотивација.

Abstract

The development of information technology has had an influence on the education, and the current teaching method of the flipped classroom has utilized its potential. The current teaching praxis in Serbia is mostly traditional: teachers are a source of knowledge who make decisions about the teaching process, students gain knowledge passively, school is mandatory, the curriculum is determined by external criteria, etc. (Dar 2017: 680–681). Thus, contemporary teaching praxis is lacking in the foreign language classroom where the teacher is a moderator and a guide, the students are active participants, involved in the learning process, the curriculum is based around the student goals, etc. (Dar 2017: 681–682). The subject of our research is the implementation of the flipped classroom method when teaching English tenses (*Past Simple*, *Past Progressive* and *Present Perfect Simple*) in the Serbian high school education.

The following methods have been employed in our research: experimental method and the achievement test, an interview with the school teacher and a survey with the students so as to achieve the triangulation within our research and confirm the validity of the acquired results. Using quantitative and qualitative methods of analysis we gained an insight into the statistical data and the qualitative content which aided us in interpreting the results.

The results indicate that the flipped classroom method can positively influence the students' retention, the reorganization of the time in the learning process, and can incorporate multimedia sources. Therefore, research into the flipped classroom model contributes to the spread of knowledge about the new method of blended learning and provides an insight into the pedagogical implications of the teaching praxis in Serbia.

Key words: English as a foreign language, teaching methodology, blended learning, flipped classroom, tenses, Past Simple, Past Progressive, Present Perfect, education, applied linguistics.

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
2. НАСТАВНА ПРАКСА КРОЗ ИСТОРИЈУ	7
2.1. Терминолошка одређења.....	8
2.1.1. Методика наставе страних језика и глотодидактика.....	8
2.1.2. Приступ, метода или техника учења?	9
2.1.3. Матерњи, први, други, страни и циљни језик	12
2.1.3.1. Матерњи и први језик	12
2.1.3.2. Страни и други језик	13
2.1.3.3. Циљни језик	13
2.2. Традиционална наставна пракса.....	14
2.2.1. Граматичко-преводни метод.....	14
2.2.2. Директни метод.....	15
2.2.3. Аудио-лингвални метод.....	16
2.3. Од традиционалне ка савременој наставној пракси	17
2.3.1. Тихи начин.....	18
2.3.2. Сугестопедија.....	20
2.3.3. Учење језика у заједници	21
2.3.4. Потпуни физички одговор	23
2.3.5. Приордна метода.....	24
2.3.6. Комуникативни приступ	25
2.3.8. Учење језика путем задатака	27
2.3.9. Учење језика уз помоћ рачунара	29
2.4. Савремена наставна пракса	32
2.4.1. Комбиновано учење.....	32
3. Обрнута учионица	36
3.1. Обрнута учионица и фактор времена.....	38
3.2. Процес организације обрнуте учионице	39
3.3. Обрнута учионица и облици рада у савременој настави.....	45
3.4. Обрнута учионица и улога наставника у наставном процесу.....	52
3.5. Обрнута учионица и особености ученика.....	56

3.5.1.	Фактор узраста	57
3.5.2.	Фактор талента	58
3.5.3.	Фактор интелигенције	60
3.5.4.	Фактор мотивације.....	63
3.5.5.	Фактор стилова учења	68
3.5.5.1.	Стилови учења према перцепцији	68
3.5.5.2.	Стилови учења према когницији.....	69
3.6.	Обрнута учионица и друге наставне методе	71
3.7.	Тестирање у моделу обрнуте учионице	75
3.7.1.	Тестирање: дефинисање појма и праксе	75
3.7.2.	Утицај тестирања на ученике	77
3.7.3.	Специфичност тестирања кроз модел обрнуте учионице.....	79
4.	Подучавање граматике.....	81
4.1.	Дефинисање граматике и њена улога у наставном процесу	81
4.1.1.	Унутрашња граматика	82
4.2.	Граматика у настави страног језика	85
4.3.	Граматика и обрнута учионица.....	88
4.3.1.	Грешке у обрнутој учионици.....	90
4.4.	Глаголска времена у оквиру методе обрнуте учионице.....	92
4.4.1.	Past Simple.....	95
4.4.1.1.	Структура времена Past Simple	96
4.4.1.2.	Употреба и значење Past Simple времена.....	97
4.4.2.	Past Progressive	98
4.4.2.1.	Структура времена Past Progressive	98
4.4.2.2.	Употреба и значење Past Progressive времена.....	99
4.4.3.	Present Perfect	101
4.4.3.1.	Структура времена Present Perfect	101
4.4.3.2.	Употреба и значење Present Perfect времена.....	102
5.	Истраживање обрнуте учионице на нивоу средње школе.....	105
5.1.	Предмет и циљеви истраживања	105
5.2.	Хипотезе истраживања	106
5.3.	Методе истраживања	107

5.4.	Ограничења истраживања	108
5.5.	Припрема истраживања	110
5.5.1.	Одабир школе и контролне и експерименталне групе	110
5.5.2.	Припрема презентација и других припремних материјала за ученике	111
5.5.2.1.	Припремни материјал: Power Point презентације за Past Simple	112
5.5.2.2.	Припремни материјал: Power Point презентације за Past Progressive.....	114
5.5.2.3.	Припремни материјал: Power Point презентације за Present Perfect	115
5.5.3.	Сарадња са предметним наставником	119
5.5.4.	Експериментална група кроз наставни план и програм.....	121
5.6.	Опис наставних часова и активности у учионици	125
5.6.1.	Контролна група	126
5.6.2.	Експериментална група	130
5.7.	Типови вежби у тестовима и њихов значај за истраживање.....	138
5.7.1.	Врсте тестова.....	138
5.7.2.	Тест постигнућа у оквиру методе обрнуте учионице.....	140
5.8.	Опис процеса тестирања.....	144
6.	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	147
6.1.	Резултати опсервације наставног процеса на часовима контролне и експерименталне групе	147
6.2.	Резултати истраживања: квантитативна и квалитативна анализа	149
6.2.1.	Квантитативна анализа резултата	149
6.2.2.	Квалитативна анализа резултата	151
6.2.2.1.	Експериментална група – Past Simple and Progressive Test.....	151
6.2.2.2.	Контролна група – Past Simple and Progressive Test.....	152
6.2.2.3.	Експериментална група – Present Perfect Simple Test	153
6.2.2.4.	Контролна група – Present Perfect Simple Test.....	156
6.3.	Анкета за ученике експерименталне групе	158
6.4.	Анализа одговора наставника из интервјуа.....	170
7.	Дискусија.....	174
7.1.	Дискусија кроз критеријуме методе обрнуте учионице.....	174
7.2.	Дискусија кроз тестирање у оквиру методе обрнуте учионице: Past Simple и Past Progressive тест	175

7.3.	Дискусија кроз тестирање у оквиру методе обрнуте учионице: Present Perfect тест	176
7.4.	Дискусија анкетног упитника о примени методе обрнуте учионице	177
7.5.	Примена методе обрнуте учионице и хипотезе истраживања.....	179
8.	Закључак.....	185
8.1.	Закључак за теоријски оквир.....	185
8.2.	Закључак истраживања.....	190
8.2.1.	Припрема истраживања.....	190
8.2.2.	Тестирање у истраживању	191
8.2.3.	Закључак о резултатима истраживања	192
8.2.3.1.	Тестови постигнућа	192
8.2.3.2.	Анкета.....	195
8.2.3.3.	Интервју.....	195
8.2.4.	Закључак ограничењима истраживања.....	197
8.3.	Предлози за даља истраживања	198
9.	Литература.....	199
10.	Прилози.....	207
10.1.	ПРИЛОГ 1: PowerPoint презентација за Past Simple	207
10.2.	ПРИЛОГ 2: PowerPoint презентација за Past Progressive.....	214
10.3.	ПРИЛОГ 3: PowerPoint презентација за Present Perfect	219
10.4.	ПРИЛОГ 4: Handout 1 за Past Simple	229
10.5.	ПРИЛОГ 5: Handout 2 за Past Progressive	231
10.6.	ПРИЛОГ 6: Handout 3 за Present Perfect.....	232
10.7.	ПРИЛОГ 7: План часа за past simple (експериментлана група).....	237
10.8.	ПРИЛОГ 8: План часа за past progressive (експериментлана група).....	239
10.9.	ПРИЛОГ 9: План часа за present perfect (експериментлана група)	241
10.10.	ПРИЛОГ 10: Past Simple и Past Progressive тест група А	243
10.11.	ПРИЛОГ 11: Past Simple и Past Progressive тест група Б.....	246
10.12.	ПРИЛОГ 12: Present Perfect тест група А.....	249
10.13.	ПРИЛОГ 13: Present Perfect тест група Б	252
10.14.	ПРИЛОГ 14: Транскрипција интервјуа са предметним наставником.....	255

1. УВОД

Знање језика представља једну од значајнијих вештина у модерном друштву. Познавање више (страних) језика постаје нормативно у тражењу посла и цени се као пожељна карактеристика личности и вештина коју запослени треба да има. Овим се евоцира слика учењака из прошлости, где је једна индивидуа која је савладала више језика сматрана софистицираном и високообразованом особом. У складу са тим, учење страних језика у школама и методе које се у те сврхе користе представљају интересантно и значајно поље за истраживања у области примењене лингвистике.

Са развојем рачунарских и других технологија, било је неминовно да се испитују и њихови ефекти у свим сферама људског интересовања. Савремене технологије су промениле многе аспекте наших живота – начин производње добара, транспорт, лечење пацијената, системе плаћања итд. Сваки од ових аспеката има своје позитивне и негативне елементе, али то није спречавало напредак и употребу иновација. Исти случај се може приметити и у сфери образовања. Када се упореди настава из прошлости са савременом учионицом данашњице, бележи се велика сличност у оквирима кључног концепта наставе, али и значајне разлике које померају границе нашег поимања учења, ученика, наставника и наставе уопште. Кључни аспект који остаје исти, без обзира на методу учења, јесте жеља да ученици добију потребно знање или да се оспособе да користе практичне вештине у свом свакодневном животу. Свака метода приступа овом концепту на различит начин.

Граматичко-преводни метод фокусиран је на усмеравање ученика ка учењу граматичких правила и њиховој примени приликом превођења текстова. Директни метод се удаљава од граматике и помера пажњу ученика ка усменој комуникацији, искључиво посредством коришћења страног језика. Аудио-лингвални метод покушава да идеју о брзом учењу страног језика спроведе путем механичких понављања и репетиције фраза и реченица. Ове традиционалне методе у први план стављају наставнике као главне покретачке силе наставног процеса, док су ученици пасивнији упијачи знања. Савременије методе учења теже ка томе да промене угао гледања и помере фокус наставе ка ученицима као централним фигурама наставе. Тихи начин наводи наставника да буде „тих”, дајући више простора ученицима да изразе своје мисли и осећања на страном језику. Сугестопедија покушава да ослободи ученике од инхибиција, баријера и страхова које прате учење нове вештине, тиме што се ученицима даје простор да користе језик тек онда када буду спремни за то. Учење језика у заједници се надограђује на овај концепт тиме што се између ученика и наставника прво гради однос међусобног поверења како би се постигли максимални ефекти учења и умањио утицај *афективног филтера* (енг. *affective filter hypothesis*)¹. Потпуни физички одговор и природна метода опонашају услове и процесе у којима дете учи матерњи језик и покушавају да их пренесу у контекст учења страног језика. Комуникативна метода, као једна од најзаступљенијих савремених метода, настоји да

¹ Ова хипотеза дефинише (емоционалне) факторе који могу да спутавају процес учења. Најзначајнији фактори који могу да утичу на учење су: *мотивација*, *самопоуздање* и *анксиозност* (Крашен 2009: 31). Код различитих ученика степен утицаја афективног филтера ће варирати у зависности од њиховог тренутног нивоа знања и личности. Ученици са високим степеном филтера ће можда разумети поруку, али инпут коме су изложени неће продриети до делова мозга одговорних за учење језика, док они са ниским степеном афективног филтера ће не само разумети поруку, већ ће сам инпут продриети „дубље” (Stevick 1976 према Крашен 2009: 31). Стога треба учинити да инпут у учионици буде разноврсан (визуелни, аудио, тактилни, итд.), забаван и да доприноси опуштајућој атмосфери (Ричардс и Роџерс 2001: 183).

развије комуникативну компетенцију ученика тиме што ученике ставља у различите друштvene ситуације и подучава их језику који им је неопходан да би могли да комуницирају у датим ситуацијама (посета доктору, комуникација са келнером у ресторану, интеракција са шалтерским службеницима, куповина итд.). Учење путем задатака користи ове друштvene ситуације као основу за развијање практичних задатака. Ученици користе задатке како би учили језик (уместо традиционалнијег тока где се научени језик користи како би се решили задаци).

Ипак, метода која је најзначајнија за развој методе која представља срж нашег истраживања јесте учење језика уз помоћ рачунара. Путем рачунара и других пропратних технологија у учионице се уводи читав низ до сада недоступних могућности – учење на даљину, интерактивни задаци, спровођење сопствених истраживања уз помоћ импозантних база података на интернету, мултимедијални садржаји, инстант комуникација са наставником и другим ученицима итд. Ови елементи уводе нову динамику у традиционалну слику друштвених односа наставник–ученик и доводе до преиспитивања улоге наставника у процесу наставе. Из ове методе се касније развијају различити приступи и методе учења, а као један од новијих приступа издваја се комбиновано учење и метода обрнуте учионице. На интернационалном нивоу се више од деценије ова два феномена проучавају од стране еминентних истраживача (в. Бејкер 2000, Мартин 2003, Циубан и др. 2004, Дрискол 2007, Акијол и др. 2009, Хамоуд и Ратски 2009, Ларсон и Сунг 2009, Минз и др. 2009, Бергман и Самс 2012, Едукоз 2012, Фалоуз 2013, Басал 2015, Гоертлер и др. 2012, Грахам 2013, МекКју 2014, Музика и Лукер 2016. и сл.). У овим истраживањима преиспитују се на теоријском и емпиријском плану ефекти, утицај и последице које комбиновано учење и обрнута учионица имају по ученике, наставнике, школе, институције и наставни процес уопштено. Истраживања, такође, обухватају различите предмете и сфере интересовања: хемију, стране језике, физику, математику, друштvene науке. Свако од поменутих истраживања покушало је да утврди термилошки оквир за комбиновано учење или обрнуту учионицу, односно, да их што прецизније дефинише, прикаже њихову структуру и саставне елементе и устолочи терминологију која би се у будућности користила у даљим испитивањима. Са емпиријске стране, поменути аутори путем експеримената и студија случајева процењују: мотивацију ученика да учествују у новим видовима наставе, утицај ових приступа настави на општи успех ученика, потешкоће у имплементацији, исплативост и економичност ових метода, улоге наставника, ученика и технологије у посматраним методама, компаративно анализирају досадашњи начин рада насупротив комбинованом учењу и обрнутој учионици и сл. Када су у питању домаћа истраживања, морамо, нажалост, рећи да смо у знатном заостатку. Према нашим сазнањима, прва докторска теза која је одбрањена у Србији са тематиком обрнуте учионице, јесте теза Наташе А. Спасић *Примена модела обрнуте учионице у обради јединица с поредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика* (одбрањена 2021. године) која са синтаксичког и глотодактичког становишта приказује позитивне ефекте које ова метода може да има у наставној пракси. Радови које смо ми објавили на тему обрнуте учионице (и који су делимично засновани на истраживању које представљамо у овој тези) јесу Тодоровић 2019, рад у којем се представљају предности и мане које метода обрнуте учионице носи са собом са становишта ученика и наставника и Тодоровић 2020. преглед седам интернационалних истраживања уз истицање њихових предмета проучавања, резултата и перспектива за будућа истраживања у Србији када је тема обрнуте учионице у питању.

Предмет наше дисертације јесте имплементација методе обрнуте учионице приликом подучавања енглеских глаголских времена (Past Simple Tense, Past Progressive Tense Present и Perfect Simple Tense) у средњој струковној школи. Метода обрнуте учионице је једна од савремених метода. Проистиче из приступа комбинованог учења у којем су елементи наставе и домаћег задатка „обрнути”. Теоријску припрему за наставни час ученици раде код куће уз помоћ материјала које им обезбеђује наставник, док се на часу фокусирамо на активно учешће ученика и примену знања путем задатака. Испитујемо ефекте који произилазе из примене ове методе у односу на традиционалнији (досадашњи) приступ у средњој економској школи у Чачку. Стога смо се одлучили за експерименталну методу са експерименталном и контролном групом. Поменути три глаголска времена су одабрана јер се у оквирима експеримента и према школском плану и програму раде као ревизија већ усвојеног градива. Сврха оваквог приступа јесте да се умањи анксиозност ученика приликом сусретања са новим начином рада тиме што уче о темама које су им у извесној мери већ познате. Основни циљеви нашег огледа су: (1) испитивање напретка ученика експерименталне групе; (2) испитивање ефекта примене обрнуте учионице на усвајање сваког глаголског времена понаособ; (3) испитивање предности и значаја ове методе за подизање самопоуздања и ангажованости код ученика; (4) испитивање мотивисаност учесника у истраживању (ученика и предметног наставника) да прихвате и даље развијају облике савремене наставе.

Као што смо већ поменули, основна метода коју користимо ради остваривања наших циљева јесте експериментална метода. Како бисмо употпунили наше истраживање и испитали обрнуту учионицу са различитих становишта која су обухваћена нашим задацима, додатно смо користили и методу тестирања (тестови граматике који су били истоветни за експерименталну и контролну групу), методу интервјуа (вођеног са редовним предметним наставником, како бисмо стекли бољи утисак о тренутној наставној пракси и потенцијалу наставе енглеског језика у Србији на нивоу средње школе) и методе анкетирања (ученицима из експерименталне групе смо након испитивања дали анкету у којој су они изразили своје ставове о досадашњим и савременим начинима наставе, о њиховим личним утисцима о обрнутој учионици и о њиховим осећањима и мотивацији када је у питању њихово образовање).

У складу са природом нашег експеримента и циљевима које смо поставили, издвојили бисмо следеће иницијалне хипотезе: главна хипотеза: (1) ученици експерименталне групе оствариће виши степен напретка применом методе обрнуте учионице у усвајању глаголских времена у енглеском језику у односу на контролну групу; помоћне хипотезе: (1) методом обрнуте учионице глаголско време Past Simple усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе, (2) методом обрнуте учионице глаголско време Past Progressive усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе, (3) Методом обрнуте учионице глаголско време Present Perfect усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе, (4) Ученици методе обрнуте учионице прихватиће нови приступ експерименталне наставе који рефлектује нижи степен афективног филтера, (5) Ученици методе обрнуте учионице разумеће значај и предности новог приступа у погледу ангажовања на часу, остварене интеракције и повишеног самопоуздања у настави на крају учешћа у експерименталној групи, (6) Након учешћа у настави методе обрнуте учионице ученици експерименталне групе биће више мотивисани да се опробају у другим видовима нетрадиционалне наставе. Наша главна хипотеза има за задатак да испита општи напредак и успех ученика који су користили методу обрнуте

учионице. Стога смо, путем помоћних хипотеза, стремили прецизнијем и конкретнијем општем пољу. Прве три помоћне хипотезе детаљније разрађују главну хипотезу и сегментирано посматрају утицај обрнуте учионице на три посматрана глаголска времена. Наредне две хипотезе се концентришу на ефекте које обрнута учионица потенцијално може имати на анксиозност ученика и на њихово самопоуздање и жељу за самосталнијим ангажовањем и учењем. Последња хипотеза испитује будући потенцијал ове методе да охрабри ученике да иступе из оквира традиционалне наставе.

Садржај ове тезе, којим обухватамо теоријске и методичке аспекте нашег истраживања, сачињен је од следећих поглавља:

- (1) Увод;
- (2) Наставна пракса кроз историју;
- (3) Обрнута учионица;
- (4) Подучавање граматике;
- (5) Истраживање обрнуте учионице на нивоу средње школе;
- (6) Резултати истраживања;
- (7) Дискусија;
- (8) Закључак;
- (9) Литература;
- (10) Прилози.

У оквиру првог поглавља *1. Увод* дајемо концизан преглед традиционалних и савремених метода наставе уз напомене о специфичностима обрнуте учионице као централне методе ове дисертације. Додатно се осврћемо на међународне студије и истраживања у Србији која су до сада објављена на тему обрнуте учионице. На крају кратко описујемо предмет, циљеве, методе и хипотезе истраживања.

Поглавље број два *2. Наставна пракса кроз историју* представља основу теоријског дела нашег истраживања. Овај сегмент рада је подељен на три потпоглавља. Прво је *2.1. Терминолошка одређења* где се бавимо дефинисањем терминологије како би се стекао јасан увид у разлике између сродних термина као што су: методика наставе, глотодидактика (*2.1.1.*), приступ, метода, техника учења (*2.1.2.*), матерњи, први, други, страни и циљни језик (*2.1.3.*). Након утврђивања граница ових појмова, у потпоглављу *2.2. Традиционална наставна пракса* детаљно представљамо методе које су обележиле наставну праксу која је и даље великим делом присутна у нашем окружењу (граматичко-преводни метод, директни метод и аудио-лингвални метод). У наредном потпоглављу *2.3. Од традиционалне ка савременој наставној пракси* се фокусирамо на методе које се јављају као реакција на традиционалне методе, уз мање или више успешне покушаје да надоместе недостатке претходно поменутих традиционалних метода (тихи начин, сугестопедија, учење језика у заједници, потпуни физички одговор, природна метода, комуникативна метода, учење путем задатака и учење уз помоћ рачунара). Последње потпоглавље *2.4. Савремена наставна пракса* се бави приказом општих елемената који су карактеристични за модерне наставне приступе, те у сегменту *2.4.1. Комбиновано учење* додатно сужавамо фокус на комбиновано учење као један од приступа из ког произилази метода обрнуте учионице.

Следеће поглавље *3. Обрнута учионица* има за циљ да ближе представи предмет нашег истраживања – методу обрнуте учионице. На почетку потпоглавља дефинишемо обрнуту учионицу првенствено користећи становишта Бергмана и Самса, који се сматрају, ако не творцима, а онда истраживачима који су популаризовали овај метод. У наредним потпоглављима смо издвојили аспекте које треба имати у виду када се проучава и

примењује ова метода. Прво потпоглавље *3.1. Обрнута учионица и фактор времена* представља начине на које обрнута учионица може да утиче на реорганизацију времена у учионици и изван ње, са становишта наставника и ученика. У *3.2. Процес организације обрнуте учионице* описујемо фазе методе обрнуте учионице (припрема, наставни час и домаћи задатак). Након тога истичемо предности и мане различитих облика рада у учионици и начине на које се они остварују у обрнутој учионици (*3.3.*). У Потпоглављима *3.4.* и *3.5.* проучавамо засебно интеракцију између улога наставника и обрнуте учионице (*3.4.*) и особености ученика и обрнуте учионице (*3.5.*). У оквиру потпоглавља о особености ученика издвајамо засебне сегменте за факторе узраста, талента, интелигенције, мотивације и стилова учења (од *3.5.1.* до *3.5.5.*). У потпоглављу *3.6. Обрнута учионица и друге наставне методе* правимо осврт на претходно представљене традиционалне и савремене методе учења и приказујемо који елементи из ранијих метода су садржани у обрнутој учионици. У последњем потпоглављу *3.7. Тестирање у моделу обрнуте учионице* представљамо уопштено појам тестирања (*3.7.1.*), какав утицај тестирање има на ученике (*3.7.2.*) и које су специфичности тестирања када се доведе у везу са обрнутом учионицом (*3.7.3.*).

У поглављу *4. Граматика и глаголска времена у обрнутој учионици* бавимо се прво типовима и улогом саме граматике у настави (*4.1.*), имајући у виду да је граматика један од елемената који ученицима представља проблем приликом усвајања и учења језика. Наредна два потпоглавља даље сужавају дефинисање граматике на сфере наставе страних језика (*4.2.*) и обрнуте учионице (*4.3.*). Посебан сегмент *4.3.1.* описује на које начине се посматрају грешке у оквиру методе обрнуте учионице. Након тога, сужавамо поље граматике на три одабрана глаголска времена у потпоглављу *4.4. Глаголска времена у оквиру методе обрнуте учионице*. У виду засебних потпоглавља, дефинисали глаголска времена која су саставни део нашег експеримента: *4.4.1. Past Simple*, *4.4.2. Past Progressive* и *4.4.3. Present Perfect*. У сваком од ових сегмената обрадили смо облике, правила коришћења и значења која се овим глаголским временима преносе.

Поглавље *5.* названо *Истраживање обрнуте учионице на нивоу средње школе* представља прекретницу наше дисертације од теоријског ка емпиријском. На почетку у потпоглављу *5.1.* ближе дефинишемо предмет и циљеве нашег истраживања. У *5.2.* представљамо хипотезе (главну и помоћне) које су проистекле из предмета и циљева истраживања. У *5.3.* истичемо које смо методе користили у експерименту, а у *5.4.* ограничења која су пратила наш експеримент. Након тога се у *5.5.* бавимо припремом истраживања где смо укључили неколико аспеката који су добили свако своје потпоглавље: *5.5.1. Одабир школе и контролне и експерименталне групе*; *5.5.2. Припрема презентација и других припремних материјала за ученике*; *5.5.3. Сарадња са предметним наставником*; *5.5.4. Експериментална група кроз наставни план и програм*. Свако од ових потпоглавља илуструје кораке које смо предузели како бисмо имплементирали „нову” наставну методу у досадашњи начин рада одабране школе. Наредно потпоглавље *5.6. Опис наставних часова и активности у учионици* детаљно описује токове часова, наставне активности и реакције ученика и наставника у контролној (*5.6.1.*) и експерименталној (*5.6.2.*) групи. Последња два потпоглавља *5.7. Типови вежби у тестовима и њихов значај за истраживање* и *5.8. Опис процеса тестирања* тичу се дефинисања типова тестова, одабира вежби у тестовима које смо користили у току експеримента и описа тока тестирања посматраних одељења.

Шесто поглавље *6. Резултати истраживања* обрађује квантитативне и квалитативне резултате који су добијени путем опсервације часова (*6.1.*), тестирања ученика контролне и експерименталне групе (*6.2.*), анкетирања ученика који су учествовали

експерименту (6.3.) и интервјуисања наставника (6.4.). Резултати опсервације часова су проистекли из наших предавања у експерименталној групи и из часова које смо ми посматрали у контролној групи. Резултати тестирања подељени су на квантитативни ниво где су сумиране оцене оба теста у експерименталној и контролној групи и на квалитативни ниво где смо урадили анализа типова грешака у оквиру свих вежби за експерименталну и контролну групу, уз истицање која група је процентуално показала боље резултате. Резултати које смо добили путем анкете истакли су размишљања ученика о досадашњем начину рада у школи, где су они такође представили своје утиске о методи обрнуте учионице. Резултати интервјуа су нам пружили увид у тренутно стање наставне праксе на нивоу средње школе у Србији и утиске које наставник има о обрнутој учионици.

Наредно поглавље 7. *Дискусија* директно се надовезује за претходно поглавље где у детаље проучавамо добијене резултата кроз призму обрнуте учионице. Стога смо дискусију поделили на следећа потпоглавља: 7.1. *Дискусија кроз критеријуме методе обрнуте учионице* (критеријуми укључују: репетиција и ретенција информација, (ре)организација времена за учење, наставна средства и медијуми и наставне активности), 7.2. *Дискусија кроз тестирање у оквиру методе обрнуте учионице: Past Simple и Past Progressive тесст*, 7.3. *Дискусија кроз тестирање у оквиру методе обрнуте учионице: Present Perfect тесст*, 7.4. *Дискусија анкетног упитника о примени методе обрнуте учионице*, 7.5. *Примена методе обрнуте учионице и хипотезе истраживања*. У сваком потпоглављу представљамо резултате и на које начине је метод обрнуте учионице допринео овим резултатима.

Поглавље 8. *Закључак* сумирано приказује сваки појединачни део тезе: теоријски оквир (8.1.), припрему истраживања (8.2.) и резултате (8.2.3.). У засебним потпоглављима су приказана ограничења истраживања (8.2.4.) и предлози за истраживања о обрнутој учионици у будућности (8.3.). Поглавље 9. *Литература* излистава цитирану литературу и коришћене интернет изворе. На крају, поглавље 10. *Прилози* састоји се од презентација, изручака, планова часова, тестова и транскрипције интервјуа.

2. НАСТАВНА ПРАКСА КРОЗ ИСТОРИЈУ

Имајући у виду учестале промене које се дешавају у савременом друштву, не само у сфери образовања, већ и шире, сматрамо да би било значајно пружити историјски увид у наставну праксу и њене опште карактеристике. Овакав један преглед нужен је како би се боље сагледале карактеристике савремене наставне праксе обрнуте учионице, али и како бисмо истакли на који начин је традиционална наставна пракса утицала на развој савремених метода, са нарочитим нагласком на методу обрнуте учионице.

Традиционална настава је окарактерисана доминантним положајем наставника као централне фигуре наставног процеса. Наставници су ти који имају потпуну контролу у планирању и спровођењу наставе, док се од ученика очекује да (пасивно) упијају знање и испољавају га у виду давања тачних одговора. Самим тим, успех ученика се оцењује посредством њихових способности да памте и репродукују пружене информације. Опште посматрано, на први поглед, обрнута учионица не дели никакве сличности са овим традиционалним приступима. Међутим, када погледамо мало детаљније, увиђамо да обрнута учионица користи поједине елементе традиционалне наставе, али их другачије распоређује. Наставници су и даље битни у обрнутој учионици, јер је неопходно да се настава у оквиру ове савремене методе прецизно организује, али су ученици ти који су у средишту планирања, не наставник. Осим тога, наставници су и даље важни као извор знања, али се пружа прилика прво ученицима да се опробају у тој улози и самостално усвоје знања пре него што се ангажује наставник као помоћ. Са развојем наставних метода и померањем фокуса ка афективним и хуманистичким факторима учења, можемо приметити да се метода обрнуте учионице све више приклања савременијим методама. Савремена наставна пракса промовише развој критичког размишљања код ученика, где су они активни учесници који су одговорни за сопствено учење. Настава у оквирима ове праксе треба да буде инхерентно повезана са свакодневним животом ученика, а самим тим и наставни план и програм треба да има у виду потребе и жеље ученика. Успех у савременој настави се огледа у примени стечених знања. Управо је увођење модерних технологија у учионице и померање фокуса од наставника ка ученику омогућило постојање методе обрнуте учионице као природне еволуције дотадашњих приступа.

Стога, неопходно је на самом почетку истаћи разлике у кључним терминима који су у средишту проучавања наставе страних језика. Консултовањем литературе из области глотодидактике, педагогије и примењене лингвистике, указујемо на специфичности, сличности и разлике између термина, са циљем успостављања јасних теоријских граница и прецизирања разлика међу сродним терминима из области. Следи представљање карактеристика, предности и мана прво традиционалних, а затим и савременијих наставних метода. Напослетку, детаљном анализом елемената савремене наставне праксе, настојимо да понудимо ближе дефинисање централне методе наше дисертације. Започињемо описом приступа из ког је метода обрнуте учионице проистекла. Затим прелазимо на опис саме методе обрнуте учионице, где следи и поређење обрнуте учионице са свим претходно поменутих методама. На крају овог сегмента представљамо облике рада у учионици, улоге и особености наставника и ученика у наставној пракси обрнуте учионице.

2.1. Термиолошка одређења

У оквирима овог поглавља, представљамо теоријски оквир у складу са педагошким принципом структурираности, поступности и прогресије да се наставни материјал предаје од општег ка специфичном, од једноставног ка сложеном и од конкретног ка апстрактном (Дурбаба 2011: 28). У складу са овим принципом, наше теоријско разматрање започињемо преиспитивањем сличности и разлика између два наизглед сродна термина – методика и глотодидактика. Овим прегледом се желе избећи термиолошка преклапања и недовољна прецизност термина, која често могу довести до неразумевања или чак неправилне употребе датих термина. Затим, правимо осврт на једнако комплексну појмовну мрежу која се састоји од термина: приступ, методологија, метода и техника учења. Често се може десити да се ови термини користе као синоними у студијама методике и глотодидактике, што доводи до термиолошког и теоријског оптерећења и одатле потреба да се ови термини ближе дефинишу и објасне. Последње термиолошко одређење које обрађујемо у општем делу нашег теоријског оквира, јесте дистинкција између матерњег, првог, другог, страног и циљног језика, као значајних појмова за методику наставе страног језика.

2.1.1. Методика наставе страних језика и глотодидактика

Методика наставе (страних језика) и *глотодидактика* представљају специјализовану грану опште теорије о настави, познатије као дидактика. Сама реч *дидактика* је грчког порекла од речи *didaskhein* што означава проучавати, држати наставу, јасно излагати, доказивати (Трнавац и Ђорђевић 1998: 153). Иако се ова реч у савременом друштву везује за наставу, њено значење је динамичније. Наиме, „дидактичким” се у прошлости називала једна врста грчког епа, поред историјског и херојског. Штавише, стари Римљани су користили термин „дидактични” да би означили врсту поучне поезије. Тек се у 17. веку јавља значење дидактике која је у педагошком смислу повезана са наставном праксом. Немачки аутори из тог доба, посматрали су дидактику као вештину учења или, другим речима, као специфичну практичну педагошку вештину (Трнавац и Ђорђевић 1998: 153). Овај термин се устаљује уз помоћ књиге *Велика дидактика* Јана Амоса Коменског који је сматрао да: „дидактика не представља само вештину учења, већ такође и *васпитање* на које је гледао као на неопходан услов ‘прилагођавања обичаја моралности’” (Трнавац и Ђорђевић 1998: 153). Како је време пролазило тако се учврстила повезаност опште дидактике и наставе. По савременом схватању опште дидактике, она представља теорију наставе која проучава свеукупне аспекте наставе и учења, односно законитости наставног процеса у свим његовим институционализованим облицима (Дурбаба 2011: 36). Овакво виђење дидактике Трнавац и Ђорђевић проширују инсистирајући да:

„Дидактика се не бави проучавањем наставе узгред, већ је проучава као целовиту активност, друштвену делатност, суштинску компоненту која у себи укључује укупност *свих* релевантних појава и процеса па и оних које се односе на предавање и учење” (Трнавац и Ђорђевић 1998: 160).

Ове принципе и законитости који су повезани са процесом наставе страних језика детаљније проучава грана опште дидактике, код нас позната под два термина „методика

(наставе страних језика)” и „глотодидактика”². Раичевић наглашава да је *глотодидактика* општа теорија наставе страних језика. Као таква, *глотодидактика* се бави општим питањима и законима усвајања (страних) језика, проучава принципе и методе у настави као и проблеме које ученици и вишејезични људи могу имати приликом усвајања језика (Раичевић 2011: 98). И поред широког предмета проучавања, Раичевић закључује да термин *глотодидактика* није у широкој употреби у односу на сродне термине (Раичевић 2011: 27). Са друге стране, може се рећи да је термин *методика* стекао велику популарност у нашем окружењу јер се често користи за означавање предметних дидактика како у науци тако и у високошколским установама (Дурбаба 2011: 37; Раичевић 2011: 35). *Методика (наставе страних језика)* изучава законитости наставе и проблеме ученика, попут *глотодидактике*, али се оријентише ка конкретним проблемима проистеклим из праксе, уместо опште теорије (Раичевић 2011: 35). Због тога можемо закључити да је термин *методика* интердисциплинаран јер: „повезује, с једне стране, дидактику као грану педагогије, [а] с друге стране, научне аспекте предмета који поучава” (Зобеница 2018: 12). Имајући у виду оријентисаност ка самој наставној пракси, методика наставе се бави питањем *како* се нешто подучава. Сходно томе, предмет проучавања *методике* наставе јесу конкретне методе (Суркамп 2010: 219).

Имајући у виду свеприсуност појма методика наставе у српској литератури и наставној пракси, као и чињеницу да је предмет наше дисертације управо проучавање једне специфичне методе – обрнуте учионице, која не представља нову теоријски утемељену науку, већ другачији облик рада у учионици са постојећим садржајем – ми у наставку рада користимо термин *методика наставе* за означавање општег предмета нашег истраживања. У наредном сегменту настављамо са терминолошким разматрањима са циљем приказивања разлика између термина који се често у пракси, али и научним истраживањима преплићу: приступ, метод(а) и техника учења.

2.1.2. Приступ, метода или техника учења?

Када је у питању теоријски оквир наставне праксе, неопходно је дефинисати појмове који се користе у литератури, а односе се на наставну праксу. Термини као што су приступ, метод(а), методологија, модел, процедура, техника, дизајн, често се преплићу или их различити аутори интерпретирају из различитих углова. Како енглески теоретичар Даглас Браун (2001: 14) наглашава, од средине 1880-их до средине 1980-их стручњаци из области наставе језика били су у потрази за дефинисањем „метода”, односно једне идеалне методе која ће бити применљива на широки аудиторјум и уз чију помоћ ученици могу успешно савладати страни језик

Прво доминантно схватање појмова *приступ* (енг. approach), *метода* (енг. method) и *техника* учења (енг. technique) потиче од Едварда Антонија (енг. Edward Anthony) (1963). Његов концепт „методе” још увек је актуелан и укључује хијерархију од три поменута појма. *Приступ*, према Антонијевом схватању је скупина претпоставки о природи језика, учења и наставе. *Метод* је описан као свеопшти план за систематско представљање

² Раичевић у свом теоријском оквиру користи и појам „лингводидактика” као синоним за глотодидактику (2011: 98).

(наставе) језика, засновано на одабраном приступу. *Технике* су активности у учионици које су у сагласности са методом, а самим тим и приступом³ (Антони 1963: 63–67).

Друго доминантно схватање ових појмова налазимо код Ричардса и Роџерса, као ревизију Антонијевог оквира. Они су преименовали *приступ*, *методу* и *технике у приступу* (енг. approach), *дизајн* (енг. design) и *процедуру* (енг. procedure). Према схватању Ричардса и Роџерса (2001: 18–20), *метод* је општи термин који означава специфичност и међуповезаност теорије и праксе, али није довољно прецизан по питањима наставника, ученика и наставних материјала. Стога, у оквиру *приступа* треба, са теоријске тачке гледишта, ближе одредити ове ставке. Ниво *дизајна* треба да конкретизује ове теоријске појмове и уобличи их у оквиру наставног плана и програма. На крају *процедуре* представљају даљу конкретизацију јер се под њима подразумевају наставне активности путем којих се остварују циљеви постављени на нивоу дизајна.

Браун обједињује дефиниције појмова који Ричардс и Роџерс представљају: „Путем *приступа* се дефинишу претпоставке, веровања и теорије о природи језика и наставе језика. *Дизајн* прецизира односе тих теорија са наставним материјалима и активностима. *Процедуре* су технике и практичне активности које проистичу из одабраног приступа и дизајна” (Браун 2001: 14).

Ради свеобухватнијег увида у детаље идеологије Ричардса и Роџерса представићемо њихов табеларни приказ:

³ Као илустративни пример ове класификације Браун користи *Сугестопедију*. Он наводи да наставник може да се води принципом да се учење одвија на прагу свести, онда када су ученици у потпуности опуштени, што спада у домен приступа. Стога он бира методу која би била у складу са овим приступом, сугестопедију. На нивоу техника оне могу укључивати активности као што су: пуштање барокне музике док ученици читају текст на страном језику, јога вежбе док ученици слушају листу речи, глума и имитација дијалога итд. (Браун 2001: 14).

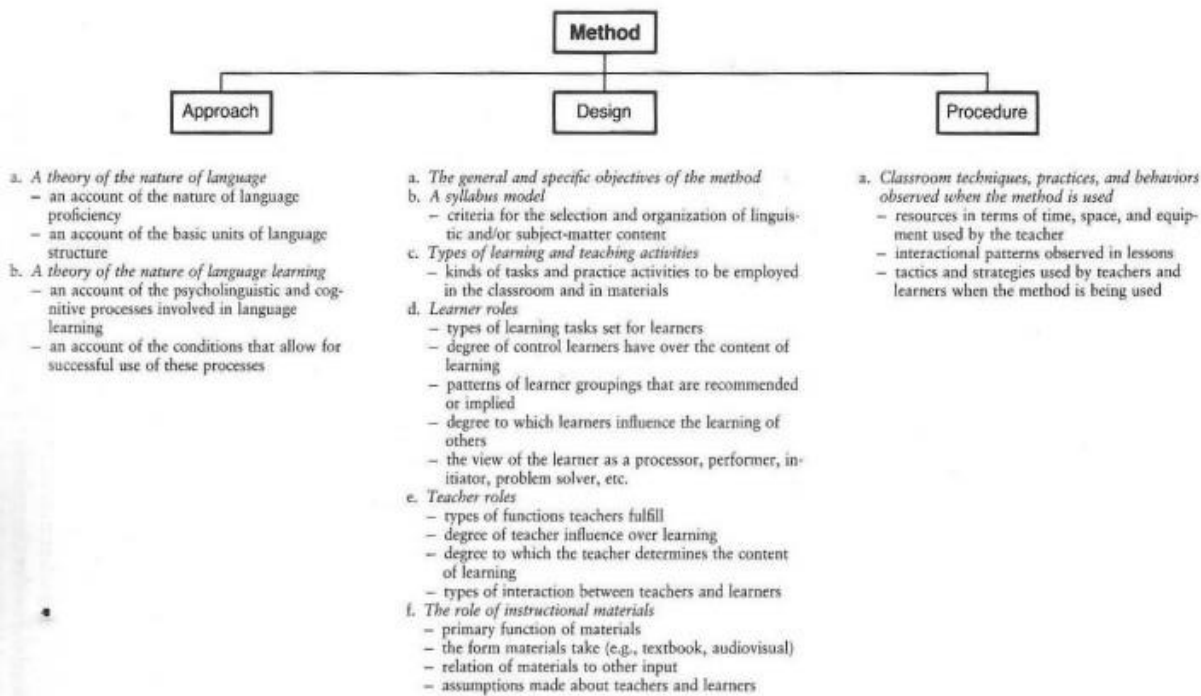


Figure 2.1 Summary of elements and subelements that constitute a method

Слика 1: Сумирани приказ елемената и подеlemenата који конституишу метод (Ричардс и Роџерс 2001: 33)

Изнетим тумачењима треба додати и тумачења која износи Џереми Хармер (енг. Jeremy Harmer). Он сматра да *приступ* описује како се језик користи и како се његови конституционални делови преплићу. Другим речима, *приступ* нуди модел језичке компетенције, јер он описује како људи стичу језичка знања и самим тим представља услове који промовишу успешно учење језика (Хармер 2003: 78). Ниво *методе* подразумева практичну реализацију приступа, што укључује одлучивање о врстама активности које ће се спроводити, улогама ученика и наставника, врсти наставног материјала који ће се користити и организацији самог силабуса (Хармер 2003: 78). На крају Хармер обједињује ниво *процедуре* и *техника*, прецизирајући да је *процедура* уређени низ *техника*, а да *технике* представљају практичне активности које ученици одрађују на часу (2003: 78–79).

У оквирима нашег рада комбинујемо ставове Едварда Антонија и Ричардса и Роџерса. Наиме, користимо термине Едварда Антонија, *приступ*, *метода* и *техника*, имајући у виду да су дубоко укорени у научно-истраживачкој пракси. Међутим, дефинисање ових појмова прилагођавамо у складу са ставовима и категоризацијама Ричардса и Роџерса, узимајући у обзир њихову исцрпност и прецизност. У оквиру *приступа* у обзир узимамо опште теоријске поставке које леже у основи једне наставне методе. Под појмом *метода* подразумевамо појединачне улоге наставника, ученика и наставних материјала, док термин *техника* укључује конкретне наставне активности.

2.1.3. Матерњи, први, други, страни и циљни језик

Познавање више језика у данашњем глобалном и мулти/интернационалном друштву има посебан значај за појединце који желе да успешно комуницирају у датом друштву. Међутим, значај вишејезичности или *плурилингвализма* (енг. plurilingualism) има и историјску перспективу. Човечанство се од давнина суочавало са постојањем других језика. Дурбаба (2011: 55) истиче да:

„одређени артефакти сведоче да и оно [човечанство] миленијумима уназад покушава да превлада ово комуникационо ограничење, и то учењем и коришћењем других језика осим сопственог матерњег – научног у детињству у процесу примарне (породичне) социјализације.”

Како Дурбаба (2011: 56) наглашава, „вишејезичност је у данашњем свету пре правило него изузетак” и уз појаву глобализације и мултикултуролошких заједница, имамо све више средина у којима се користи више (званичних/службених) језика. Као неколико примера можемо навести: Боливију – шпански, кечујски, ајмарски, Луксембург – француски, немачки, лецебуржански/луксембуршки, Сејшеле – сејшелски, енглески и француски, Швајцарску: немачки, француски, италијански, реторомански и Јужноафричку Републику са 11 службених језика и Индију, где је у употреби, осим хинди језика и енглеског, још 16 регионалних језика (Јовановић 2008). Имајући у виду данашњу мобилност човечанства и количину интернационалне и интеркултуралне комуникације, потребно је осврнути се на појмове који се користе за дефинисање различитих језика које учимо у току живота. Најзначајнији појмови у области наставе страног језика су: *матерњи, први, други, страни и циљни језик*.

2.1.3.1. Матерњи и први језик

Термини *матерњи* (енг. mother tongue) и *први* (енг. first language) језик су у данашњим вишејезичним друштвима неминовно повезани. Превасходно због става да се термин *матерњи језик* може сматрати једнозначним само у случајевима монолингвалних породица и заједница где је он једини језик комуникације. У осталим случајевима, где постоји нека врста вишејезичности, овај термин постаје недовољно прецизан и зависи од читавог низа околности: индивидуалних, породичних и друштвених (Дурбаба 2011: 57). У првом случају монолингвалних заједница, то би био први језик који дете усваја у комуникацији са родитељима или старатељима. Када су у питању вишејезичне заједнице, у идеалној ситуацији у којој родитељи имају различите матерње језике и са дететом опште свако на свом језику, дете ће усвојити оба језика која може сматрати „матерњим” (Дурбаба 2011: 57). Међутим, комплексна структура вишејезичних заједница може довести до тога да језик који дете прво усвоји не мора неопходно бити језик мајке или оца, те термин матерњи језик постаје неадекватан. На његовом месту може се користити термин *први језик* (Кристал 1997: 372). Како би се ова два појма разграничила, можемо их посматрати са два становишта: (1) хронолошког (језик који је по редоследу први усвојен); (2) квалитативног (језик којим се особа најбоље служи⁴) (Дурбаба 2011: 57). У складу са овим критеријумима,

⁴ Дурбаба напомиње да је и употреба термина *први језик* донекле субјективна и самим тим проблематична, јер он имплицира да мора да постоји један једини језик који се учи (иако је могуће да неко

матерњим језиком се може сматрати онај језик који је нека особа хронолошки први учила и који користи као језик породичне социјализације, док термин први језик задовољава квалитативни критеријум, односно то је језик који појединац најкомпетентније користи (Дурбаба 2011: 57–58). У случајевима нашег истраживања и окружења *матерњи* и *први језик* су још увек изједначени, имајући у виду да је Србија већински сачињена од монолингвалних породица, те српски језик преузима обе ове улоге.

2.1.3.2. Страни и други језик

Насупрот *матерњем* и *првом језику*, имамо појмове *страни* и *други језик*, чије су карактеристике и међусобна повезаност лакши за дефинисање и разумевање. *Страни језик* представља било који језик који се учи изван земље у којој се њиме говори, а са хронолошке тачке гледишта, он се учи након социјализације на најмање једном језику. По питању редоследа којим се уче страни језици, можемо имати први страни језик, други страни језик итд. (Дурбаба 2011: 57). *Други језик* са појмом страни језик дели неопходан услов да је нека индивидуа претходно усвојила најмање један језик у свом породичном окружењу. Међутим, за разлику од страног језика, који се учи изван земље у којој се тај језик говори, други језик се користи у окружењу датог језика (Дурбаба 2011: 59). Узмимо за пример Швајцарску како бисмо стекли бољи увид у разлике између страног и другог језика. Једна особа која је рођена, живи, ради/студира у Цириху као свој први језик највероватније ће навести немачки (имајући у виду да Цирих припада делу територије Швајцарске која је окарактерисана као „немачко говорно подручје”). Како та особа одраста она ће у свом школском систему учити неколико језика. Један од тих је страни, и у већини случајева први страни јесте енглески језик (јер се учи у средини где енглески није званични језик Швајцарске), и упоредо могу да уче и француски или италијански језик који би овде ушли у категорију других језика, јер се уче у оквирима заједнице где се ти језици могу користити као званични језици Швајцарске. У случају Србије, ми немамо други језик који би одговарао овој дефиницији, а страни језици су заступљени у школама, прецизније од школске године 2017/18. од првог разреда основне школе учи се први страни језик (енглески језик), док се од петог разреда уводи и други страни језик (варира од школе до школе: француски, италијански, немачки, руски итд.⁵).

Стога, за потребе нашег истраживања користимо термин страни језик када је у питању енглески језик који ученици уче у школама.

2.1.3.3. Циљни језик

Последњи појам који ћемо дефинисати јесте *циљни језик* који се изворно користи у оквирима транслатологије. Појмови *изворни језик* (енг. source language / SL) и *циљни језик* (енг. target language / TL) означавају језике са којих се преводи и на које се преводи (Њумарк 1988: 5). Међутим, ови су термини постали популарни и у оквирима методике наставе страног језика, пре свега термин циљни језик. У овим оквирима циљни језик се дефинише

у сваја два језика симултано) и да често мултилингвалне индивидуе нису у стању да јасно разграниче којим језиком владају боље и у којој мери. Додатно ситуацију компликује и спознаја да код вишејезичних особа различити језици у различитим периодима њихових живота могу да имају статус „првог” језика (Дурбаба 2011: 57).

⁵ "Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 129/2021.

као: „језик који ученици уче, [који] укључује и појединачне елементе језика које они желе да науче или које наставник жели да они науче”⁶. У складу са дефинисањем овог појма, ми га у оквирима нашег истраживања користимо симултано са термином страни језик, у смислу језика који желимо да ученици савладају.

Након дефинисања општих појмова, у наставку детаљније представљамо традиционалне и савремене наставне методе са историјске тачке гледишта. Поред карактеристика и улога наставника и ученика у свакој методи, истичемо и какав (потенцијални) значај или утицај свака метода може имати на методу обрнуте учионице.

2.2. Традиционална наставна пракса

У групу традиционалних наставних метода укључујемо методе које су биле популарне и широко примењиване како у прошлости тако и у садашњости. У свом средишту имају наставника и инструкције које он даје ученицима. Прецизније, традиционалном наставом дефинишемо систем где ученици уче градиво преваходно путем усмених предавања, док је количина практичних задатака знатно мања (Дар 2017: 680). У традиционалном наставном окружењу ученици учествују у активностима групно и слушају предавања наставника. Стога се традиционална настава концентрише на памћење података и учење градива напамет (Дар 2017: 680). Дар нам пружа преглед основних карактеристика традиционалне наставе:

„(а) Наставници су извор свих информација; (б) Све одлуке о наставном процесу доноси и спроводи наставник; (в) Ученици су пасивни упијачи информација и ауторитета; (г) Школа припрема ученике за живот; (д) Школа је обавеза коју треба истрпети; (ђ) Родитељи немају удео у наставном процесу; (е) План и програм одређују спољашњи критеријуми, нарочито резултати тестова; (ж) Знање се усваја кроз лекције, задатке и текстове; (з) Предавања су линеарна и заснивају се на потрази за тачним одговорима; (и) Вештине се уче дискретно и индиректно; (ј) Тестирање се обавља на основу норматива и оцењивања; (к) Успех се процењује на основу такмичења посредством способности памћења и присећања” (Дар 2017: 680–681).

У складу са општим постулатима традиционалне наставе, у традиционалне методе убрајамо: *Граматичко-преводни метод*, *Директни метод* и *Аудио-лингвални метод*.

2.2.1. Граматичко-преводни метод

Граматичко-преводни метод (енг. Grammar-Translation Method), познат и под именом *класични метод* (енг. Classical Method)⁷, имао је за циљ да помогне ученицима да боље разумеју текстове на циљном језику и уједно да кроз ту интеракцију матерњег и страног језика, боље савладају принципе и функције матерњег језика (Ларсен-Фримен 2000: 11). Додатно, путем проучавања, читања и превођења текстова сматрало се да ће ученици

⁶ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/target-language> (25. 08. 2019 у 10:18)

⁷ Појам „класични” упућује на чињеницу да се ова метода користила за подучавање класичних језика, попут латинског и грчког (Частејн 1988: 103).

најбоље разумети страни језик, а да би се тај циљ остварио потребно је било да ученици науче граматичка правила и имају развијен вокабулар (Ларсен-Фримен 2000: 17). Као што и само име методе каже, ученици су усмеравани ка учењу граматичких правила и њиховој примени приликом превођења текстова. У оквирима ове методе ученици су преводили текстове са циљног језика на матерњи и обрнуто. Текстови су превасходно били књижевна дела која често укључују аспекте културе друштва чији се језик учи, а непознате речи су углавном објашњаване путем превода које даје наставник. Уз преводе ученици су учили граматику дедуктивно, тј. наставник им је представљао правила и примере употребе које су они памтили. Од ученика се затим тражило да или понове граматичка правила или да их примене на другим примерима (Ричардс и Роџерс 2001: 5–6). Висок степен оријентисаности ка граматици и њеним правилима, доводио је до ситуације да ученици који су подучавани овом методом нису имали развијену комуникативну компетенцију (Селсе-Мерсија 2001: 6).

У складу са техникама и вежбама које су се користиле у *Грамматичко-преводном* методу, улоге наставника и ученика су изражено традиционалне. Наставник је био главни ауторитет у учионици, задужен да даје објашњења, инструкције и задатке које ће ученици решавати (Ларсен-Фримен 2000: 17). Дакле, наставник је у оквирима ове методе имао традиционалну улогу *предавача*. Имајући у виду колико је наставник био доминантан, интеракције ученика су се сводиле на једносмерне интеракције наставник–ученици, док су интеракције ученици–наставник и ученик–ученик биле заступљене у знатно мањем обиму (Ларсен-Фримен 2000: 18). С обзиром на то да је ученик имао изражено пасивну улогу у оквирима *Грамматичко-преводне* методе, ова метода није разматрала утицај ученикових осећања и личних потреба на наставни процес (Ларсен-Фримен 2000: 18). Овакав нехуманистички став чини ову методу као најтрадиционалнију од свих доминантних метода.

2.2.2. Директни метод

Директни метод (енг. Direct Method) јавио се као реакција на немогућност граматичко-преводне методе да развије способности комуникације код ученика. Штавише, може се рећи да је директни метод антитеза граматичко-преводној методи, јер:

„Директни метод има једно основно правило: превођење није дозвољено. У ствари, директни метод је добио своје име по чињеници да се значење *директно* саопштава и преноси у циљном језику путем демонстрација, визуелних помагала, не ослањајући се ни мало на учеников матерњи језик” (Дилер 1978: 159).

Тежиште ове методе помера се од учења књижевности ка свакодневном говору: „У периоду од тридесетих до осамдесетих година 19. века јављали су се први покушаји у којима се уместо књижевних предлогака и граматичких вежби јављају дијалози” (Дурбаба 2011: 94). Оваква комуникативно оријентисана метода стекла је велику популарност у САД-у посредством утицаја Саувера и Максимилијана Берлица (енг. Sauveur and Maximilian Berlitz), иако су њени корени у Француској и Немачкој (Ричардс и Роџерс 2001: 12). У складу са датим постулатима наставници нису користили матерњи језик у настави. Штавише, они нису морали да знају матерњи језик (Селсе-Мерсија 2001: 6). Пошто са ученицима нису могли да користе ниједан други језик осим циљног језика, наставници су,

путем *Директне методе*, настојали да науче ученике како да размишљају на циљном језику (Ларсен-Фримен 2000: 28). Како је усмена комуникација била примарна, граматика је дошла у други план и учила се индуктивно, тј. наставник је давао примере и од ученика се тражило да из примера употребе изведу граматичка правила или одређене генерализације (Ларсен-Фримен 2000: 28). Када су у питању вештине, комуникативна компетенција имала је примат, док су се вежбе писања и читања заснивале на говорним вежбама које ученици прво ураде (Ларсен-Фримен 2000: 30). Културолошки елемент био је присутан и у *Директној методи* и обухватао је информације о историји и свакодневном животу говорника циљног језика, као и географске податке о држави из које језик потиче (Ларсен-Фримен 2000: 29).

Имајући у виду да се принцип наставе знатно променио у овој методи, мењала се сразмерно и улога наставника и ученика у наставном процесу. Иако је наставник водио наставне активности, ученици нису у толикој мери били пасивни, као што је то случај са Граматичко-преводним методом. Ученици и наставник били су попут партнера у процесу наставе (Ларсен-Фримен 2000: 28). Ученици су били у могућности да самоиницијативно покрену одређене теме са наставником или са другим ученицима, уз често посредовање наставника у комуникацији (Ларсен-Фримен 2000: 29). Оно што је охрабрујуће за аутономију ученика, јесте да се промовисала атмосфера где ученици сами себе исправљају када погреше (Ларсен-Фримен 2000: 31). Међутим, и поред значајније улоге ученика у настави, није се придавао додатни значај хуманистичком фактору ученикових осећања и интересовања. Као додатне мане Ричардс и Роџерс истичу:

„[Директни метод] захтева наставнике који су изворни говорници или који имају флуентност у страном језику попут изворних говорника. [Ова метода] се преваходно ослања на наставникове способности и вештине, а не толико на уџбенике, а нису сви наставници једнако вешти у коришћењу страног језика [...] Одређени принципи директне методе су контрапродуктивни, јер се од наставника захтевало да по сваку цену избегавају употребу матерњег језика, иако би у неким случајевима једноставно и кратко објашњење на матерњем језику ученика било ефикасније[...]” (Ричардс и Роџерс 2001: 13).

2.2.3. Аудио-лингвални метод

Аудио-лингвални метод (енг. Audio-Lingual Method) концентрисао се на говорне вештине попут директног метода. Међутим, угао из којег се приступало говорној вештини разликовао се од *директног метода*. *Директни метод* представљао је нови вокабулар путем излагања ученика аутентичном дискурсу и његовој употреби у животним ситуацијама. *Аудио-лингвални метод* се служио принципом континуираног *понављања и увежбавања* (енг. drilling/pattern drilling) одређених реченичних схема (Ларсен-Фримен 2000: 35). Идеју да понављање и увежбавање може довести до лакшег учења језика, *Аудио-лингвални метод* преузео је из бихејвиоризма. Према принципима овог приступа ученици усвајају језике тако што су условљени да у одређеним ситуацијама када им се презентује одређени стимуланс, одговоре безусловним рефлексом, тј. одговором на дати стимуланс (Дурбаба 2011: 62). Затим би путем подстицаја (у смислу похвале и потврде доброг одговора), ученици понављали исте схеме или би им путем недостатка подстицаја било указано да такве схеме треба убудуће избегавати (Ричардс и Роџерс 2001: 56–57). Овакав помало *механички* приступ учењу језика имао је своју историјску позадину:

„улазак САД-а у Други светски рат је значајно утицао на учење језика у Америци. Како би снабдели америчку владу са довољно стручног особља који су разумели и течно говорили немачки, француски, италијански, кинески, јапански, малајски и друге језике и који су могли да раде као интерпретатори, асистенти за разбијање шифри и преводиоци, било је неопходно да се створи посебан програм учења и увежбавања језика” (Ричардс и Роџерс 2001: 50).

Дакле, првобитни циљ био је да се обучи што већи број људи који би течно говорили што више страних језика. Како је ова метода започела да се користи у државним школама, циљеви ове методе су се прилагодили датим околностима. У учионици, циљ аудио-лингвалне методе био је да се омогући ученицима да користе циљни језик у комуникативне сврхе. Да би то учинили било је потребно да се аутоматизују одређене (граматичке) схеме које ће путем понављања и подстицања надвладати постојеће схеме матерњег језика (Ларсен-Фримен 2000: 45). Посредством дијалога наставник је представљао пожељне схеме и стимулисао ученике да их понављају на различите начине.⁸ У оквиру дијалога, били су садржани и елементи свакодневне културе језика који се учи. Како је усмена комуникација примарна, граматика се и у овој методи учила индуктивно (Ларсен-Фримен 2000: 45–46).

Улоге наставника и ученика су се донекле вратиле на традиционалне постулате. Наставник је попут диригента, он диригује и контролише језички аутпут ученика. Он им пружа правилне схеме (било лично или путем аудио-снимака), а ученици су дужни да понављају, што помније пратећи задату схему (Ларсен-Фримен 2000: 45). Ове схеме и дијалози се градирају према способностима ученика. Међутим, овакво једнострано и механичко понављање и меморисање схема носило је са собом опасност да ученици у ствари не усвајају језик, већ само уче да понављају по аутоматизму. Ричардс и Роџерс наглашавају да ученици често нису у могућности да пренесу или користе знања стечена у учионици изван ње и многи ученици сматрају да је учење путем ове методе досадно и незадовољавајуће (2001: 65).

Уопштено посматрано, можемо приметити да метода обрнуте учионице, као једна од представника савремене наставне праксе, не садржи велики број сличности са побројаним методама, осим спорадичних карактеристика *Директне методе*. Постулати традиционалне наставе који укључују наставника као централну фигуру, учење градива напамет и усмеравање ка теоријским знањима је у контрасту са општим карактеристикама обрнуте учионице. Стога, прелазимо на проучавање карактеристика савремене наставне праксе и метода које из ове праксе произилазе, укључујући и методу обрнуте учионице.

2.3. Од традиционалне ка савременој наставној пракси

Главна обележје савремених метода јесте приметна промена у улогама наставника и ученика. Ученици су централне фигуре савремене наставе, на различите начине: неке методе узимају у обзир њихове жеље, апсирације, мишљења, неке обликују процес наставе у складу са њиховим претходним искуством или тренутним нивоом знања, неке дају више слободе ученицима у смислу када ће се укључити у наставни/образовни процес, а неке од њих стављају ученике у улогу активних учесника одговорних за сопствено образовање, док

⁸ Вежбе могу укључити следеће типове: понављање, инфлексција, замена, допуна, експанзија, трансформација, спајање итд. (више о овим вежбама можете прочитати у Ричардс и Роџерс 2001: 60–62).

наставник заузима секундарну позицију у наставном процесу. Конкретне карактеристике савремене наставе могу да подразумевају следеће:

„(а) Наставници су модератори и водичи који развијају критичко размишљање код ученика; (б) Ученици су активни учесници и организатори који су оспособљени за решавање проблема; (в) Школа је изазовни, забавни и саставни део живота; (г) Одлуке о наставном процесу заједнички доносе сви учесници; (д) План и програм се одређује на основу циљева које ученици желе да остваре и одабране филозофије учења и наставе; (ђ) Учење је процес у облику спирале, где су циљеви широки и промишљени; (е) Знање се усваја кроз игру, практичну наставу и друштвену интеракцију; (ж) Предавања се центрирају око ученикових питања; (з) Тежи се да се успостави интердисциплинарност у градиву; (и) Тестирање се заснива на развоју ученика и напретку који показују; (ј) Успех се процењује путем примене знања” (Дар 2017: 681–682).

Методе које су део ове групе су: *Тихи начин*, *Сугестопедија*, *Учење језика у заједници*, *Потпуни физички одговор*, *Природна метода*, *Комуникативна метода*, *Учење путем задатака* и *Учење уз помоћ рачунара*. Као и у претходном сегменту посматраћемо основне карактеристике ових метода и на тај начин установити који делови ових метода се могу пронаћи у методи обрнуте учионице.

2.3.1. *Тихи начин*

Тихи начин (енг. The Silent Way) је једна од метода која проистиче из *Когнитивног приступа* (енг. Cognitive Approach), као реакција на недостатке *Аудио-лингвалног метода*. Овакво одступање од традиционалне праксе подстакли су амерички когнитивни психолог Улрик Најсер (енг. Ulric Neisser) и амерички академик и лингвиста Ноам Чомски (енг. Noam Chomsky) (Квакернак 1996: 62–65, у: Дурбаба 2011:99). Чомски аргументује да усвајање и учење језика⁹ не може да се деси путем формирања навика, јер људи разумеју исказе које никада раније нису чули. Стога он предлаже да сви људи имају у себи уграђено знање и скуп апстрактних правила која их наводе ка правилној интерпретацији и производњи нових исказа (Ларсен-Фримен 2000: 53). Гледано са те стране, према мишљењу Чомског, учење језика је процес у којем људи користе сопствену когницију како би открили сва правила језика који уче (Ларсен-Фримен 2000: 53). Најсер је истакао незадовољство бихејвиористичком теоријом зато што је:

„инсистирала на екстерном понашању, а занемаривала је унутрашње процесе који се одвијају приликом учења. Когнитивна психологија се бавила унутрашњим процесима који су се тicali питања перцепције, трајања пажње, језика, памћења и тока мисли. Стога су когнитивни психолози настојали да

⁹ *Усвајање језика* (енг. language acquisition) подразумева подсвесно или чак несвесно учење језика. Овај процес је карактеристичан приликом развоја матерњег језика код деце, где језик учи према „осећају” а не према правилима (Крашен 2009: 10). *Учење језика* (енг. language learning) са друге стране, подразумева свесно учење (другог или страног) језика. Ученици улажу свестан напор да науче језик у складу са правилима и граматиком датог језика (Крашен 2009: 10).

истакну значај проучавања ових менталних процеса приликом учења језика. У том смислу ученици постају свеснији процеса учења језика кроз који пролазе и савеснији у смислу да преузимају одговорност приликом учења страног језика” (Најсерје 1967, у: Миленковић 2015: 34–35).

Метода *Тихог начина* није директно произашла из *Когнитивног приступа*, али она примењује велики део елемената и постулата овог приступа. Оснивач ове методе Кејлеб Гатењо (енг. Caleb Gattegno) инсистирао је да ученици буду слободни када користе језик, односно да треба да користе језик како би изразили своје мисли, схватања и осећања. Да би у томе успели, треба да постану аутономни, не зависе од наставника и развију сопствене критеријуме о томе шта је и у којој мери тачно. Ученици се ослањају једни на друге за помоћ, док је наставник у другом плану, он само подстиче њихов процес учења (Ларсен-Фримен 2000: 64). Једина сличност у процесу учења страног језика са учењем матерњег језика, према Гатењовим разматрањима, јесте та да ученици треба да „се врате у ментално стање које је карактеристично за бебе – да се препусте” (Скот и Пејџ 1982: 273). У сваком другом смислу учење страног језика је „радикално другачије” од учења матерњег језика, јер како Гатењо сматра ученик „не може да научи други језик на исти начин [као матерњи], због онога што сада зна” (1972: 11) Стога се у овој методи користи учениково знање матерњег језика, како би се олакшало учење страног језика где је то могуће. Не постоји један одређени план наставе, већ се све вежбе одређују и примењују превасходно према потребама ученика, користећи оно што ученици већ знају као основу (Ларсен-Фримен 2000: 66). Посредством различитих инструмента попут *фиделових схема* (енг. Fidel charts), *схема речи* (енг. words charts), *гласовних коцкица* (енг. sound blocks), пружајући усмена упутства, само када је то апсолутно неопходно, наставник дозвољава ученицима да експериментишу са језиком и користи њихове грешке као смернице на чему треба сваки ученик да ради (Ларсен-Фримен 2000: 65). Ћутање је веома моћан елемент ове методе који омогућује, не само аутономност ученика, већ подстиче и опажање, концентрацију и мисаону организацију (Ричардс и Роџерс 2001: 83). На крају предавања наставник обавезно пита ученике о утисцима о обрађеној лекцији. Њихове реакције и повратне информације користи како би даље прилагодио будућа предавања потребама ученика (Ларсен-Фримен 2000: 65).

У оквирима ове методе дешава се потпуни обрт када су у питању улоге наставника и ученика. Наставник је у улози „техничара или инжењера”. Он је ту да им омогући да користе језик својим ћутањем. Даје им задатке које ученици самостално или уз помоћ других ученика решавају. Прилагођава учење њиховим потребама и могућностима. Ученици заузврат, користе све што су до сада научили, покушавају да се ослободе било каквих препрека и фокусирају се на учење и решавање задатака док испитују и експериментишу са језиком (Ларсен-Фримен 2000: 64–65). Имајући у виду њихове улоге, интеракције међу ученицима су учестале и пожељне, јер ученици могу много једни од других да науче. Са друге стране, интеракција наставник–ученик ограничена је, јер наставник искључиво користи невербалну комуникацију, гестикулацију и инструменте да објасни појмове, а ако говори онда је то само да да назнаке или савете, не да предаје (Ларсен-Фримен 2000: 65–66). Хуманистички елементи су изузетно изражени у овој методи. Наставник континуирано посматра своје ученике.¹⁰ Када увиди да ученикове емоције спутавају процес учења, наставник се труди да са учеником превазиђе проблем, чиме се

¹⁰ Наставник у овој методи је активан учесник у наставном процесу, иако се на први поглед може учинити супротно.

смањује утицај *афективног филтера*.¹¹ Такође, наставник на крају лекције узима у обзир повратне информације које добија од ученика, како би убудуће предупредио негативне ситуације. Сматра се, такође, да су ученици опуштенији у атмосфери где се промовише сарадња и узајамно помагање (Ларсен-Фримен 2000: 66). Међутим, *Тихи начин* са собом носи одређени број недостатака који су истоветни са традиционалним методама, иако то на први поглед није очигледно. Поред несвакидашњег приступа настави, ова метода се ослања на понављање речи и схема, нарочито када су у питању почетнички нивои учења (Ричардс и Роџерс 2001: 88). Такође, није јасно одређено на који начин би се неки комплекснији проблеми могли решити, где је неопходна интервенција наставника, а да се при том не угрози аутономија ученика.

2.3.2. Сугестопедија

Сугестопедија (енг. (De)suggestopedia) је једна од метода која се јавља у оквирима *Афективно-хуманистичког приступа* (енг. Affective-Humanistic Approach), где се инсистира на доприносу афективних чинилаца приликом учења страних језика (Селсе-Мерсија 2001: 7). Штавише, Ричардс и Роџерс закључују да овај приступ подразумева: „целокупну индивидуу, укључујући осећање и емоционално стање (афективно подручје), као и језичко знање и њен начин понашања” (Ричардс и Роџерс 2001: 114). Управо сугестопедија покушава да обједини ове две димензије. Према речима Георгија Лозанова (енг. Georgi Lozanov), оснивача ове методе, оно што спречава ефикасно учења јесте наша психолошка баријера – плашимо се да нећемо успешно извести задатке, да ћемо бити на неки начин ограничени када су у питању наше способности и да ћемо на крају доживети неуспех. Све ово резултира тиме да ми не користимо сопствени (умни) потенцијал у потпуности (Ларсен-Фримен 2000: 73). Како бисмо боље искористили своје капацитете, морамо превазићи своја ограничења путем „десугестије”¹². Овај појам је преузет из педагогије и описује моћ и делотворност сугерисања како би се омогућило лакше учење и помогло ученицима да превазиђу негативне асоцијације које учење има за њих (створене као последице образовног система) (Ларсен-Фримен 2000: 73). Отклонивши те баријере у ученицима, у оквирима ове методе тежи се активирању *парасвесног* (енг. paracoscious) дела ума, који је одмах испод површине свести (Ларсен-Фримен 2000: 81).

Како би се постигао овај ефекат, учионицу би требало да карактерише опуштајућа атмосфера, те је она пуна јарких боја и веселих детаља са умирујућом музиком. Постери са подацима о граматици су свуда постављени како би их ученици имплицитно, индиректно и подсвесно учили. Фокус је на учењу вокабулара и комуникацији, а настава подразумева неколико фаза. У првој фази (активни концерт), ученици слушају како наставник чита дијалог, усаглашавајући свој ритам читања са музиком. На тај начин мозак (и лева, и десна хемисфера) учествује и ученици су активни. Они прате текст који наставник чита и могу да консултују превод текста који им је приложен. У другој фази (пасивни концерт) ученици слушају док наставник чита текст природним темпом. За домаћи, ученици имају задатак да прочитају још једном текст пре спавања и када устану наредног јутра. Финална фаза

¹¹ Више о афективном филтеру видети у фусноти на страни 1.

¹² Све већи број истраживача користи термин *Десугестопедија* као примарни назив за ову методу, јер прецизније описује карактеристике овог приступа. Појам десугестије подразумева ослобађање учениковог потенцијала путем отклањања имплицитних фактора који могу да онемогуће учење језика (Ларсен-Фримен 2000: 73).

подразумева да на наредном часу ученици учествују у различитим активностима осмишљеним да им помогну у практичном овладавању новим градивом. Активности подразумевају драматизацију, игре, песме, вежбе питања и одговора (Ларсен-Фримен 2000: 81–82). Значајно је и то што је садржај који се користи у настави делимично тематски непознат јер новине у наставном садржају поспешују учење језика (Миленковић 2015: 39).

Улога наставника је променљива, у складу са напретком ученика. У првим фазама, наставник је ауторитет у учионици. Ученици морају да стекну поверење у наставника како би он могао да им помогне и „десугестира” њихове страхове и ограничења. Након овог иницијалног контакта, како време пролази, ученици би требало да су сигурнији у себи, постају спонтани и мање плашљиви (Ларсен-Фримен 2000: 81). Када је у питању интеракција између наставника и ученика, у почетку наставник иницира комуникацију било са групом ученика или са појединцима. У почетним фазама ученици одговарају невербално или користећи само неколико речи на циљном језику које су већ научили. Како развијају своје језичко знање и вештине могу да одговарају прецизније и са више детаља, па чак и да започну разговор међу собом (Ларсен-Фримен 2000: 82). Као што се може приметити, посвећује се доста пажње учениковим осећањима, страховима и жељама, што је у складу са једним од основних принципа – ученици ће лакше учити језик ако су опуштени и самоуверени. Наставник чини све што је у његовој моћи да отклони психичке баријере и подстакне ученике да верују да је успех могућ (Ларсен-Фримен 2000: 82).

Ова метода у својој сржи има ученика и његова осећања, што је чини изузетно хуманистичком методом. Оно што би се могло замерити овој методи јесте да је првобитна улога наставника као највећег ауторитета изузетно захтевна, јер подразумева да је наставник компетентан, не само у области коју предаје, већ и да влада појмовима из области психологије и педагогије. Како Ричардс и Роџерс сумирају, постоји осећај плацебо ефекта када је у питању примена десугестије у настави. Не може се јасно видети да ли је нека техника дала трајне, конкретне резултате или је у питању привремено решење (Ричардс и Роџерс 2001: 106).

2.3.3. Учење језика у заједници

Учење језика у заједници (енг. Community Language Learning) је још једна од еминентних метода које су произишле из хуманистичко-афективног приступа. Оснивач ове методе је Чарс Куран (енг. Charles Curran), професор клиничке психологије у Чикагу, који развија ову методу у оквирима теорије *Саветодавног приступа учењу језика* (енг. Counsel-Learning theory) (Ричардс и Роџерс 2001: 90). Основна парадигма у оквирима овог приступа јесте та да се улоге наставника и ученика знатно мењају. Наставник преузима улогу *саветника* (енг. counselor) а ученици су његови *клијенти* (енг. clients) (Ричардс и Роџерс 2001: 90). У овој методи (језички) саветник није неко ко има образовање из психологије, већ је то улога наставника где он треба у потпуности да разуме учеников доживљај и тешкоће приликом учења језика. Циљ је да ученик превазиђе негативан осећај приликом учења страног језика, јер ти осећаји могу у великој мери да успоре ученика или онемогуће учење у потпуности. Како би се овакав ефекат постигао, потребно је да постоји однос поверења између наставника и ученика, са циљем учења језика у комуникативне сврхе¹³ (Ларсен-Фримен 2000: 89). Такође је циљ да ученици науче о сопственом процесу учења, како би

¹³ Ове елементе дели са сугестопедијом, али их постижу на различите начине.

преузели одговорност у учењу и научили како да уче једни од других. Сви ови циљеви се остварују на неформалан начин и то само ако ученици и наставник уважавају једни друге као потпуне индивидуе, које имају своје ставове и осећања (Ларсен-Фримен 2000: 98).

У складу са датом атмосфером, наставни план и програм је веома флуидан, јер не постоји конвенционални силабус који се примењује у овој методи (Ричардс и Роџерс 2001: 93). Штавише, на почетку наставног процеса, ученици сами бирају шта желе да уче у складу са својим интересовањима и циљевима (Ларсен-Фримен 2000: 101). Према Курану, како би се у потпуности остварио овакав тип *неформалног* (енг. *nondefensive*) учења, потребно је присуство следећих шест елемената (Куран 1976, 1977):

1. Сигурност¹⁴ – подразумева да се ученици осећају сигурно и опуштено у учионици;
2. Агресија – пружити прилику ученицима да се испоље, буду активни учесници и да се залажу за сопствени процес учења;
3. Пажња – приликом учења језика потребно је обратити пажњу на неколико фактора симултано. Да бисмо олакшали ученицима у почетним фазама, наставник би требало да усмери пажњу ученика на појединачне факторе, па затим да их полако проширује;
4. *Рефлексива* (енг. *reflection*) – представља позив ученицима да размисле о ономе што су управо радили како би боље разумели вежбу или лакше објаснили шта им је нејасно.
5. Ретенција – похрањивање информација у себе, тј. у меморију и свест;
6. Дискриминација – разлучивање између различитих облика у циљном језику.

Како би успешно ускладио све ове елементе, наставник преузима улогу саветника, али то не значи да он нема великог удела у наставном процесу. Дешава се промена у перспективи наставника, он је медијатор знања и пружа неопходне информације, али се фокусира да помогне ученицима да преброде све потешкоће како би поспешили њихово учење. То значи да у почетним фазама ученици зависе од наставника. Међутим, како напредују и како време одмиче, ученици постепено постају све самосталнији, наставник помера свој фокус са подршке ученицима ка томе да ради на њиховој тачности и правилној употреби језика (Ларсен-Фримен 2000: 98–99). У складу са улогама које се мењају, мења се и динамика односа између наставника и ученика. У почетку је наставник тај који формира и контролише час. Како ученици постају сигурнији у себе, наставник прелази у други план, до тога да се повуче у страну и интервенише само када је неопходно (Ларсен-Фримен 2000: 100). Дакле, ова метода се не оријентише директно нити на ученика, нити на наставника, већ обоје имају удео у доношењу одлука у наставном процесу (Рардин и Тарнел 1988: 73). Ипак, наставник је најодговорнији за успешну имплементацију ове методе. Наставници морају бити адекватно обучени како би били успешни језички саветници и морају да се „одупру искушењу” да предају на традиционалан начин. Они би требало да буду спремни да одустану од конвенционалних метода и да прилагоде час потребама својих ученика (Ричардс и Роџерс 2001: 97). Са друге стране, мањак традиционалног силабуса може изазвати проблеме приликом евалуације и учинити да наставни циљеви буду недовољно дефинисани (Ричардс и Роџерс 2001: 98). Упркос поменутих манама, ова метода пружа бенефите које не треба занемарити.

¹⁴ Сигурност ученика се остварује на различите начине. Понекад наставник користи матерњи језик како би га боље разумели. Он може да каже унапред ученицима шта ће радити на наредним часовима. Треба да поштује задате рокове и представља само онолико новог градива колико то ученици могу реално да савладају. Који од ових елемената ће се користити зависи од тога колико су ученици напредовали (Ларсен-Фримен 2000: 101).

2.3.4. Потпуни физички одговор

Потпуни физички одговор (енг. Total Physical Response) јесте метода коју је развио Џејмс Ашер¹⁵ (енг. James Asher) у оквиру *Приступа заснованог на разумевању* (енг. Comprehension Approach). У средишту поменутог приступа је разумевање страног језика пре продукције. Према Ашеровој теорији, ученику је најлакше и најмање стресно да разуме страни језик када се ослони на наставника који га води кроз процес учења, без било каквог уплитања матерњег језика (односно коришћења превода као начина разумевања) (Ларсен-Фримен 2000: 108). Значење се објашњава уз помоћ гестикулације, мимике и физичке активности путем давања команди у неколико етапа. У првој етапи наставник издаје команде ученицима и заједно са њима изводи активност. У другој етапи ученици показују да ли су савладали дату команду тако што је сами изврше. Наставник даље развија флексибилност у разумевању и комуницирању тако што комбинује елементе различитих команди, након чега ученици у наредној етапи уче како да их читају и пишу. Када су ученици спремни да говоре на циљном језику, они сами задају команде једни другима. Након што ученици постану довољно добри у говорним вештинама, наставник у њихове активности укључује игре и скечеве (Ларсен-Фримен 2000: 113–114). Управо је елемент *забаве* у центру ове методе, јер ако ученици уживају да уче и комуницирају на страном језику, биће им лакше да га усвоје, а физичка активност пружа додатну димензију учењу (Ларсен-Фримен 2000: 113).

У складу са доминантним мишљењем да би ученици требало да причају тек онда када буду спремни, улога наставника је у почетним фазама изузетно доминантна. Он/она организује све активности и даје ученицима моделе језика и понашања које би они требало да опонашају. Како се ученици буду развијали, доћи ће до тренутка када ће они бити „спремни да говоре” и до замене улога. Ученици би тада могли усмеравати наставника и давати команде другим ученицима (Ларсен-Фримен 2000: 113). У оквирима ове методе придаје се значај учениковим осећањима, утиче се на страх од причања и примене страног језика. Ученике не би требало притискати да говоре и тиме увећавати њихову анксиозност, све док се они не осете спремнима. Такође, не би требало очекивати савршенство од ученика који тек развијају своје говорне вештине (Ларсен-Фримен 2000: 114). Овој методи се може замерити то што је учење на основу команди и пружања невербалних одговора ограничавајуће и недовољно за комплетно усвајање страног језика. Стога, Ашер наглашава да *Потпуни физички одговор* треба користити уз друге методе и технике (Ашер 1966, у: Ричардс и Роџерс 2001: 79). Овакав статус „допунске методе”, са теоријске тачке гледишта, могао би наудити овој методи. Дакле, иако је користимо само привремено док ученици не стекну довољан ниво знања, потребно је дубље проучавати лингвистичке теорије које стоје у основи ове методе (Ричардс и Роџерс 2001: 79).

¹⁵ Џејмс Ашер је професор психологије који комбинује дисциплине развојне психологије, теорије учења, хуманистичке педагогије и дидактике Харолда и Дороти Палмер (енг. Harold and Dorothy Palmer 1925) како би креирао постулате методе *Потпуни физички одговор* (Ричардс и Роџерс 2001: 73).

2.3.5. Приордна метода

*Приордна метода*¹⁶ (енг. Natural Method / Approach) још једна је метода проистекла из приступа заснованог на разумевању. Ставове да не би требало присиљавати ученике да говоре дели са методом *Потпуни физички одговор*. Ученицима би требало омогућити језички инпут који је за степен виши од њиховог нивоа ($i + 1$)¹⁷, а они ће, када се осете спремним, сами почети да говоре и користе научене форме и обрасце (мада не одмах савршено) (Селсе-Мерсија 2001: 8; Ларсен-Фримен 2000: 107). *Приордна метода* проистиче из теорије Крашена и Терела (енг. Krashen and Terrell). Излагање ученика циљном језику и могућност да проговоре у складу са својим темпом учења, доводи до смањења утицаја афективног филтера. Тиме учење и усвајање језика¹⁸ постају пријатнији према процени ученика (Ларсен-Фримен 2000: 107). Избегава се прављење већег броја грешака, посебно када је у питању говор, јер ученици нису приморани да говоре од самог почетка. Према мишљењу Крашена, исправљање ученикових грешака је непотребно, чак и штетно по ученика јер утиче на повећање утицаја *афективног филтера* (2009: 11).

У складу са Крашеновим хипотезама, циљ *Приордне методе* јесте да се ученици помере са почетног нивоа на средњи ниво (Ричардс и Роџерс 2001: 184, 185). Да би се то учинило, потребно је имати у виду ученикове потребе, жеље, вештине и ниво језичког знања (Ричардс и Роџерс 2001: 184). Наставници који предају према *Приордној методи* ученицима јасно излажу шта (не)ће моћи да раде након завршених часова. Стога како ученици напредују тако ће се и силабус померити од основних вештина комуникације и писања ка вишим, академским вештинама. Садржај силабуса, такође, треба конструисати са циљем да

¹⁶ Алтернативни термин *Приордни приступ* је популарнији, али ми смо се одлучили да у оквирима наше тезе користимо термин *приордна метода*, јер је прецизнији и у складу је са претходно установљеном дистинкцијом приступ – метода – техника из поглавља 2.1.2.

¹⁷ *Хипотеза инпута* (енг. input hypothesis) уско је повезана са принципима *приордне методе*. У центру подучавања имамо ученике који су изложени великој количини материјала на циљном језику (инпут). Прецизније, хипотеза инпута се бави тачном природом тог инпута. Ми усвајамо онда када разумемо језичке структуре које су „само мало изнад нивоа” који сада разумемо (Крашен 2009: 21). У томе нам помажу не само наше знање о језику већ и контекст, наше знање о свету и друге врсте нејезичких информација које нам стоје на располагању. Сходно томе, потребно је имати у виду следеће елементе хипотезе инпута (Крашен 2009: 21–22): (1) инпут је повезан са усвајањем, не са учењем; (2) усвајамо тако што разумемо језичке структуре које су за ниво изнад наше тренутне компетенције ($i + 1$); (3) Ако је комуникација успешна, ако је ученик разумео инпут и има га у довољној количини, $i + 1$ ће се догодити аутоматски. Другим речима, није потребно наменски стварати $i + 1$ инпут, већ ће се у току разговора он аутоматски модификовати како би комуникација била успешна; (4) течан говор ће се сам „манифестовати” како ученици буду развијали лингвистичку компетенцију и бивали изложенији комплекснијим инпутима (Ричардс и Роџерс 2001: 182).

¹⁸ Једна од најосновнијих Крашенових хипотеза, јесте разлика између *усвајања* и *учења језика* (енг. acquisition / learning hypothesis). Први процес, усвајање, веома је сличан или чак идентичан начину на који деца развијају свој матерњи језик. Према мишљењу Крашена усвајање је подсвесно, јер они који усвајају језик често нису свесни да га усвајају, већ га једноставно користе за комуникацију (Крашен 2009: 10). Људи у таквим ситуацијама нису толико свесни (граматичких) правила, већ имају „осећај” за оно што је у датом језику тачно. Граматички правилне реченице „звуче тачно”, а грешке им стварају осећај нетачног/нелагоде, иако можда ни не знају тачно зашто (Крашен 2009: 10). Често се у колоквијалном говору каже за овакав тип људи да имају „ухо за језике”. Са друге стране, имамо процес учења језика. Под њим се подразумева свесно и наменско учење, где ученик зна сва правила и може да прича о њима (Крашен 2009: 10). Управо је овај процес присутан код највећег броја ученика у школама који уче стране језике. Међутим, како Крашен истиче учење и усвајање се не искључују међусобно. Одрасли и деца могу у подједнакој мери да „капирају” и уче језике. Одрасли, за разлику од деце, теже достигну ниво изворних говорника страног језика. Ипак, и одрасли користе многе „справе за усвајање језика” (енг. language acquisition device) попут деце (Крашен 2009: 10).

се умањи утицај афективног филтера, како би се омогућило што боље усвајање $i + 1$ инпута (Ричардс и Роџерс 2001: 185). Хипотезе и принципи ове методе у великој мери обликују улоге наставника и ученика. Наставник у оквирима ове методе има три централне улоге (Ричардс и Роџерс 2001: 187–188): (1) он је главни извор који пружа разумљиви инпут. Од њега се очекује у овом стадијуму да пружа константне, разноврсне језичке конструкције уз нејезичке назнаке које треба да помогну ученицима да разумеју дати инпут; (2) он треба да створи забавну и пријатељску атмосферу, како би умањио утицај афективног филтера код ученика. Ово се чини тако што се ученици не присиљавају на језичку продукцију, грешке се не исправљају моментално и највише пажње посвећује се тематици од интереса и значаја за ученике. Ученици су, са друге стране, суочени са разумевањем инпута који је за степен изнад њихових могућности. Они покушавају да том инпуту припишу значење, да га разумеју и, евентуално, користе. Стога се и њихове улоге динамички мењају у односу на одлуке ученика о томе када ће проговорити, о чему ће говорити и које језичке структуре ће користити (Ричардс и Роџерс 2001: 186). Ученици пролазе кроз три фазе у оквиру којих обављају различите активности. У првој, *преткомуникативној фази* (енг. pre-production) ученици учествују у активностима без потребе да одговарају на циљном језику, већ користе гестикулацију, мимику и потпуни физички одговор (Крашен и Терел 1983: 76). У фази *ране комуникације* (енг. early-production) они одговарају на да/не питања, или одговарају једном речју и кратким фразама. Користе се претходно увежбани дијалози и комуникационе схеме. У последњој фази, манифестација говора (енг. speech-emergent), ученици имају већи удео у часу. Они изражавају своје мишљење, учествују у играма, суделују у решавању проблема у оквиру група (Ричардс и Роџерс 2001: 187).

Дакле, можемо закључити да ученици постају самосталнији и преузимају већу улогу у свом образовању како напредују у оквирима ове методе. Они одлучују шта желе да уче, када желе да се активирају у смислу говора, регулишу колико инпута желе и на које начине ће покушати да га одгонетну. Њима се даје слобода да одлуче колико времена намеравају да посвете развоју граматике и других језичких вештина, заједно са својим наставником. Осим тога, подстиче се међусобна интеракција међу ученицима, они уче једни од других (Ричардс и Роџерс 2001: 187).

2.3.6. Комуникативни приступ

У оквиру *Комуникативне приступа* (енг. Communicative Approach)¹⁹ један од значајних постулата наставне јесте да: „ученици можда знају правила језика, али нису способни да их користе” (Ларсен-Фримен 2000: 121). У складу са овом идејом група лингвиста и социолингвиста, укључујући Хауета (енг. A. P. R. Howatt), Видовсона (енг. Henry Widdowson), Фирта и Халидеја (енг. Firth and Halliday), Хајмза, Гамперза и Лабова (енг. Hymes, Gampers & Labov), развијају основе *Комуникативног приступа* (Ларсен-Фримен 2000: 121; Ричардс и Роџерс 2001: 153). *Комуникативни приступ* се развио у Великој Британији средином 1960-их као одговор на дотадашњи приступ *Ситуационог учења језика* (енг. Situational Language Teaching) у сличном маниру у којем је у Америци одбачен аудиолингвални приступ (Ричардс и Роџерс 2001: 153). Чомски је критиковао теорију структуралне лингвистике у Америци јер је занемаривала креативност у језику. Са

¹⁹ У англистичкој литератури се алтернативно користи и термин комуникативна метода (енг. Communicative Method). Ми смо се одлучили за термин приступа, јер комуникативни приступ у себи садржи постулате који превазилазе границе термина метода.

друге стране, британски лингвисти схватају значај комуникативне стране језика. Стога, настава језика би требало да се огледа у усавршавању комуникативних вештина, а не да се фокусира на учење језичких структура (Ричардс и Роџерс 2001: 153). Глобално посматрано, и британски и амерички лингвисти и научници који су допринели развоју ове методе имали су два циља: (1) да комуникативна компетенција буде у центру наставног процеса и (2) да приликом развијања четири језичке вештине у подједнакој мери буду заступљени и језик и комуникација (Ричардс и Роџерс 2001: 153–154).

Хајмз свој допринос овим циљевима даје путем тачног дефинисања *комуникативне компетенције* (енг. *communicative competence*) која стоји као антитеза *језичкој компетенцији* (енг. *linguistic competence*) Чомског (Миленковић 2015: 42–43). Према мишљењу Чомског, језичка компетенција обликује наше виђење и примену саме језичке теорије:

„Језичка теорија је заснована преваходно на идеаланом односу говорника – слушаоца у хомогеној структури говорне заједнице, где они познају свој језик савршено и приликом разговора нису под утицајем граматички нерелевантних услова комуникације као што су памћење, говорне мане, поремећаји пажње и интересовања и грешке (спорадичне или карактеристичне) приликом примене свог знања језика у тренутку конкретног говорног чина” (Чомски 1965: 3).

Хајмз је сматрао да је ово виђење језичке теорије „стерилно”, јер језичку теорију треба посматрати као део опште теорије која укључује и комуникацију и културу језика (Ричардс и Роџерс 2001: 159). Према Хајмзовом виђењу, особа која поседује комуникативну компетенцију има способност да разуме и користи језик приликом комуникације у складу са тим (Хајмз 1972: 281), постављајући централна питања:

- Да ли је (и у којој мери) нешто формално могуће?
- Да ли је (и у којој мери) нешто изводљиво и могуће имплементирати?
- Да ли је (и у којој мери) нешто прикладно (адекватно, пожељно, успешно) у односу на контекст у ком се одређени израз користи или вреднује?
- Да ли је (и у којој мери) нешто заиста урађено приликом комуницирања и шта то све подразумева?

У складу са принципима комуникативне компетенције циљ примене *Комуникативног приступа* јесте оспособљавање ученика да комуницирају на циљном језику. Због тога се сматра да би наставни материјал требало да обухвати друштвене функције језика, поред језичких структура (Селсе-Мерсија 2001: 8). Управо ова друштвена функција издваја *Комуникативни приступ* од других метода, где је циљ наставе такође комуникација. Наиме, уз компоненту друштвене функције ученици путем групног рада, глуме и игара опонашају свакодневне ситуације и у свакој ситуацији се тежи да се ученицима пружи могућност избора и повратне информације.²⁰ Пратећи упоредо ове принципе, и у складу са њима, у комуникативној методи се инсистира на употреби

²⁰ Под појмовима друштвена функција, групни рад, глума и игра подразумева се да ученици нису аутоматски ограничени у комуникацији, у смислу да се од њих очекује да на одређени стимуланс одговоре у складу са унапред наученим обрасцем, већ имају могућност да направе креативне и смислене изборе када су суочени са различитим комуникативним ситуацијама (Ларсен-Фримен 2000: 129).

аутентичних материјала (Ларсен-Фримен 2000: 129–130). То могу бити новине, магазини, романи, снимци разговора између изворних говорника итд. Све ове драматизације различитих активности, које имају комуникативни циљ, спроводе се путем активности које ангажују све језичке вештине у једнакој мери (говор, слушање, читање и писање) (Селсе-Мерсија 2001: 8).

Како је комуникација у центру пажње овог приступа, примарне улоге наставника јесу едукатор и медијатор (односно фацилијататор) комуникације. У оквирима ових улога, главни задатак јесте да установи ситуације које ће промовисати комуникацију међу ученицима. У току активности наставник је саветник који одговара на питања ученика и надзире њихов учинак. Он бележи њихове евентуалне грешке како би им касније скренуо пажњу на њих, под условом да је фокус вежбе прецизност, а не течност у говору. У другим приликама, он је саговорник који ступа у комуникативне активности заједно са ученицима (Литлвуд 1981: 105). Ученици су превасходно говорници који активно учествују у *заједничком тумачењу значења* (енг. *negotiation of meaning*), односно покушавају да се добро изразе у комуникацији, да разумеју и допуне своје саговорнике, чак и када је њихово знање циљног језика непотпуно. (Ларсен-Фримен 2000: 129) Осим тога, ученици су одговорни за своје учење док је наставник у том смислу мање доминантан (Ларсен-Фримен 2000: 129). Када су у питању хуманистички елементи, једна од основних идеја *комуникативног приступа* јесте употреба комуникативних вежби. Вежбе у којима је пажња на конкретном и корисном додатно мотивишу ученике да уче страни језик. Такође, наставник пружа прилику ученицима да искажу своју индивидуалност тако што ће поделити своје идеје и мишљења. Ученици добијају осећај сигурности због могућности да сарађују са другим ученицима из одељења и са својим наставником (Ларсен-Фримен 2000: 130).

2.3.7. Учење језика путем задатака

Учење путем задатака (енг. *Task-based Approach / Task-based Language Learning*) јесте једна од метода где ученици не уче како да користе (енглески) језик, већ користе (енглески) језик како би га научили (Ховат 1984: 279). Ова метода се заснива на употреби различитих задатака који представљају срж силабуса и главни су медијум путем којег ученици уче и добијају објашњења. Многи истраживачи (нпр. Вилис 1996) виде ову методу као логични наставак комуникативне методе. У њој је фокус био на комуникацији као главном медијуму за учење језика (Ричардс и Роџерс 2001: 223). Она прати принципе који су били заједнички за све методе из 1980-их, а то су:

- Активности које подразумевају аутентичну комуникацију, а неопходне су за учење језика;
- Активности у којима се користи језик да би се решили практични задаци, а подстичу учење;
- Језик и језичке структуре које су корисне и имају значај за ученике и поспешују процес учења.

Управо су задаци идеални за спровођење ових принципа. Интересовање за задатке као инструменте путем којих се може поспешити учење и усвајање страних језика јавља се средином 1980-их. Сматра се да је подстицање ученика путем задатака боље од активности заснованих на форми, јер задаци пружају више прилика за разноврсније процесе учења.

Верује се да процес учења зависи не само од инпута који могу да разумеју, већ и од задатака који захтевају од ученика да уђу у процес заједничког тумачења значења и учествују у природној и сврсисходној комуникацији (Ричардс и Роџерс 2001: 223–224). Физ (енг. Feez) сумира карактеристике задатака и њихову сврху у настави (Физ 1998: 17):

- Фокус наставе је на процесу, а не на крајњем производу;
- Основни елементи наставе су сврсисходне активности и задаци који наглашавају комуникацију и значење;
- Ученици уче језик тако што комуницирају и сарађују са другима док решавају активности и задатке;
- Активности и задаци могу бити осмишљени како би припремили ученике за ситуације касније у животу или са одређеним педагошким циљем у оквирима учионице;
- Активности у оквиру плана и програма се градицијски ређају по тежини;
- Тежина задатака зависи од мноштва фактора, укључујући и претходна искуства ученика, комплексност задатка, ниво језика који је неопходан за решавање задатка и степен подршке који се пружа ученицима.

Глобално гледано, задаци подразумевају било коју врсту активности где је потребно да ученици користе језик како би остварили различите циљеве (решавање загонетки, читање мапа, давање и праћење упутстава, писање писама, обављање позива итд.) (Ричардс и Роџерс 2001: 224). Извори из којих могу потећи задаци су разноврсни, од новина, преко телевизије, па до интернета (Ричардс и Роџерс 2001: 237). Дакле, сами задаци су уједно и инпут (путем изазова који дајемо ученицима) и аутпут (путем решења које ученици презентују другим ученицима или наставнику). Комбинованим деловањем помажу ученицима да боље уче и усвајају језик, јер се од њих захтева да преговарају значење са другима, а такав тип комуникације јесте један од окидача за усвајање (Плау и Гас 1993: 36).

Сама природа ових задатака у великој мери утиче на улоге наставника и ученика у учионици. Централна улога наставника јесте да бира, адаптира и/или ствара задатке и да их распореди у складу са учениковим интересовањима, потребама и нивоом знања. Наставник би такође требало да припреми ученике за задатке. Под овим се подразумева да наставник уведе ученике у тематику, објасни како треба извршити задатке, помогне ученицима да се присете или науче језичке структуре које су неопходне за успешно извршење задатка. Ове припреме се могу вршити било имплицитним, било експлицитним путем. Последња помоћ коју наставник пружа ученицима у овој методи јесте у виду *пооштравања ученикове концентрације* (енг. *consciousness-raising*). Ово се нарочито односи на околности у којима се ученици суочавају са активностима које се фокусирају на форму и граматику. Тада наставник скреће пажњу на круцијалне елементе језика које ће ученици чути и користити да би тачно испунили задатке. Ово се постиже путем различитих техника као што су: вежбе „загревања” концентрације, истраживање текста, вођење ученика кроз паралелне активности итд. (Ричардс и Роџерс 2001: 236). Многе улоге ученика поклапају се са онима из комуникативне методе, ученици имају три виталне улоге специфичне за методу *Учења путем задатака*. Ричардс и Роџерс (2001: 235) издвајају бројне задатке који се решавају у пару или у мањим групама. Од ученика се очекује да равноправно и активно учествују и допринесу решавању задатка својим знањем. Како је сама природа задатка да буде медијатор између ученика и њиховог учења, тако се од ученика очекује да користе језик комуникативно, али и да путем самосталног преиспитивања, контролишу и исправљају

грешке на нивоу форме. Последња улога захтева од ученика да буду креативни приликом употребе језика, односно да ризикују и буду иновативни приликом решавања задатака. Многи задаци од ученика захтевају ниво језика за степен изнад њихових способности те ученици интерпретирају задатак/текст/поруке на различите начине. Они се изражавају на различите начине, парафразирају и користе нејезичке начине комуникације (када је то прикладно). Уз помоћ нагађања значења из лингвистичких и контекстуалних назнака, тражења помоћи и консултовања са другим ученицима они развијају своје језичке и комуникативне способности на циљном језику.

2.3.8. Учење језика уз помоћ рачунара

Учење језика уз помоћ рачунара : УЈПР²¹ (енг. Computer Assisted Language Learning: CALL) представља једну од еминентних метода где је завидна улога рачунара и технологије приликом учења. Први пројекти *Учења језика уз помоћ рачунара* били су у области едукативне технологије те је развој ове методе обликован у складу са напретком наставне праксе и развојем хардвера и софтвера који се користе изван сфере подучавања језика (Кер 1996; Сатлер 1990). Први документовани покушаји да се користи УЈПР дешавају се у САД-у крајем 1960-их, где су софтвери за учење познати под називом „courseware” били чувани у терминалима у оквиру образовних институција са ограниченим приступом. Комуникација се дешавала обострано. Ученици су решавали задатке, а наставник је имао увид у њих путем главног терминала. Имајући у виду да је за то време ова технологија била изузетно скупа, постојао је притисак да се овај пројекат покаже као успешан (Шапел 2001: 3–4). Због високих трошкова у току 1980-их Холмз и Кид закључују да УЈПР треба посматрати као допуну традиционалној настави, а не као њену замену (Холмз и Кид 1982: 514–515). Међутим, оно што је омогућило опстанак и даље ширење УЈПР-а на светском нивоу јесте подршка владе САД-а да се настави развијање софтвера за учење језика, те се у току 1980-их добијају софтвери за учење француског, немачког, шпанског, италијанског, арапског, кинеског, шведског итд. (Шапел 2001: 6). Уз даљи развој компјутера, интернета и вештачке интелигенције и додатног смањења трошкова имплементације технологије у школама и другим образовним установама, овакав тип подучавања добија на популарности.

Пратећи развитак технологије, УЈПР пролази кроз три различите фазе (Варшауер 1996²²): (1) *бихејевистички УЈПР* (енг. behavioristic CALL) јесте фаза где су софтвери укључивали вежбе понављања и увежбавања (или како Варшауер сликовито назива „повнављања и убијања”). Сматрано је да је поновно (репетативно) излагање ученика материјалу корисно по ученика и да су рачунари за то идеални, јер им не може бити досадно да изнова и изнова презентују исти материјал. Такође, они су пружали тада незапамћени ниво индивидуализације, јер су дозвољавали сваком ученику да напредује својим темпом; (2) *комуникативни УЈПР* (енг. communicative CALL) јавља се као реакција на претходну фазу. Сматра се да претходне схеме понављања и увежбавања нису припремале ученике за аутентичну комуникацију изван учионице. С тим разлогом, комуникативни УЈПР фокусира се на коришћење форми, а не на њихову тачност. Граматика се учи имплицитним путем, ученицима се омогућава да стварају сопствене исказе уместо да манипулишу напамет наученим фразама. Искључиво се користи циљни језик како би се ученицима пружио осећај

²¹ За потребе рада користимо скраћеницу УЈПР као еквивалент енглеској скраћеници CALL.

²² У раду смо користили дигиталну верзију чланка доступног онлајн те број страна није доступан.
<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> приступљено 15.05.2020. у 13:33.

да је коришћење циљног језика природно и лагодно; (3) *интегративни УЈПР* (енг. integrative CALL) заснива се на рапидном технолошком развоју и доступности мултимедија, компјутера и интернета. Под мултимедија технологијом подразумева се могућност да се различитим врстама медија (текст, графика, звук, анимација и видео) може приступити са једне машине (Варшауер 1996). Оно што мултимедију чини додатно привлачном јесте и подразумевана хипермедија тј. способност да различити мултимедијални садржаји буду међусобно повезани и да ученици могу да им приступе путем једноставног клика мишем. Ово са собом доноси низ предности за учење језика:

„Прво, ствара се аутентичније окружење за учење, јер се слушање комбинује са видом, баш као у стварном свету. Друго, вештине се једноставно интегришу, јер различити медији омогућују да се читање, писање, говор и слушање комбинују у једној активности. Треће, ученици имају висок степен контроле над својим учењем, јер могу не само да уче својим темпом, већ могу и да прате свој индивидуални пут учења, да иду напред или се враћају назад у различите делове програма, фокусирајући се на одређене аспекте или заобилазећи неке делове у потпуности. Коначно, велика предност хипермедија јесте што спроводе фокус на садржину, без потребе да се жртвује секундарни фокус на језичку форму или стратегије учења. На пример, док је примарни фокус на тематику лекције, ученици имају приступ различитим позадинским линковима који им дају брзи приступ граматичким објашњењима или вежбама, глосарима, информацијама о изговору или питањима и наговештајима који их охрабрују да примене одговарајуће стратегије учења” (Варшауер 1996).

И поред ових завидних предности, УЈПР са собом доноси низ недостатака комплексних по природи. Прво, снабдевање учионица свом неопходном технологијом је скупocen процес. Чак и када су опремљене учионице, може се десити да наставници нису у стању да их користе. Са друге стране, сами рачунари нису добри у подучавању, а софтвери не могу да се покрену без наставника. Стога је потребно уложити време како би наставници научили да користе софтвер, иако је наставницима лагодније да користе уџбенике уместо рачунара (Гундуз 2005: 207). Када су у питању ученици, и они морају да се прилагоде свакодневној употреби рачунара у настави. Може се десити да неки ученици осете нервозу због употребе рачунара на часу те због тога чешће праве грешке. Неопходно је да се програм поклапа са нивоом знања ученика. Ако није у складу са њиховим нивоом, активности могу да изазову несигурност код ученика (Хигинс 1988 према Гундуз 2005: 207). Друге потешкоће могу бити следеће: ученици који нису раније куцали на тастатури могу да потроше доста времена како би решили задатке, ученици су често изоловани за рачунаром и то не доприноси развоју заједнице у учионици и међусобној комуникацији, компјутери нису погодни са све типове активности у учионици, компјутери не могу да реше непредвидиве ситуације и двосмислености, нити могу да пруже повратну информацију када су суочени са питањима отвореног типа, заморније је читати текстове са екрана уместо штампаних текстова (Ахмед и др. 1985, у: Гундуз 2005: 207–208; Кенинг и Кенинг 1983; Миреску 1997; Строкс 1999).

Уникатне околности које са собом доноси УЈПР, захтевају и промену улога наставника и ученика. Када је у питању наставник, неке од његових улога преузима рачунар. Варшауер истиче најзначајније улоге наставника (Варшауер 1996):

- Компјутер као тотор – компјутер служи као посредник приликом достављања наставних материјала ученицима;
- Компјутер као стимуланс – компјутер, приликом активности где није фокус на проналажењу тачног одговора, стимулише ученике да покрену дискусију, пишу есеје или критички размишљају;
- Компјутер као алат – у овим случајевима компјутер не задаје ученицима никакве задатке већ помаже и подржава ученике да разумеју језике путем програма за обраду текста, проверу правописа и граматике, дизајнирање страница и категоризацију појмова.

Иако на први поглед може деловати да су рачунари доминантни у односу на наставника у оквирима ове методе, требало би схватити да рачунари преузимају само део посла од наставника како би подстакли ученике да истражују, експериментишу и самостално покушавају да дођу до одређених сазнања. Наставник и даље има завидну улогу у наставном процесу. Сходно циљевима наставе, задацима и градиву, наставник може да употребљава медије као помоћна или допунска средства, која му помажу приликом излагања градива. Прецизније, медији и технологија се могу користити за приказивање целовитих, комплексних операција, за визуелно поједностављење проблема, за појединости везане за предавање, за директно искуство (непосредно доживљавање појава), ради усвајања основне појмовне структуре и значаја оног што се учи (Трнавац и Ђорђевић 1998: 332). Психолог Џером Брунер (енг. Jerome Bruner) пише о проналажењу баланса између наставника и савремених медија. У оквирима ове дискусије наглашава се да је наставник, а не наставно средство, покретачка снага обучавања, с тим што постоје два мишљења о томе како треба схватити ту покретачку снагу:

„Једно становиште је указивало да је једино наставник онај који коначно одлучује на који начин ће излагати наставни предмет и која средства ће користити. Из овога произилази да је потребно уложити доста напора да наставници стекну што шири и солиднија знања (стручна и педагошка), која ће им омогућити да ефикасно обављају свој посао. [...] Друго крајње становиште је указивало да наставници треба само да објашњавају, коментаришу припремљени материјал који се излаже посредством образовних медија. Из овог произилази потреба да се уложе напори за припремање образовних медија, одговарајућих материјала и садржаја за њих, као и да се оспособе наставници да се њима користе разумно и уз вођење рачуна о специфичностима садржаја који се излажу и подучавају” (Брунер 1962, у: Трнавац и Ђорђевић 1998: 332–333).

Дакле, може се закључити да се улога наставника, као посредника између градива и ученика, али и његова улога мотиватора и неке врсте узора, може олакшати разумним коришћењем медија и технологија. Наставник је и даље неопходан за организацију наставе и ефективну примену различитих наставних средстава (укључујући и технологију), јер „коришћење наставних средстава неће само по себи подићи ниво наставног процеса,

ослободити напора и размишљања, нити повећати ефикасност учења” (Трнавац и Ђорђевић 1998: 333). Ова наставна средства тек добијају свој прави смисао у интеракцији наставника и ученика са мултимедијалним помагалима. То доприноси бољој организацији дидактичког процеса, стицању знања и развијању мотивације и ставова код ученика у заједничком раду. Штавише, главна функција ових интеракција јесте стварање промена код ученика у различитим доменима. Промене се састоје у стицању продубљених знања, спретности и вештина, и стицању критичког и стваралачког односа према градиву, у формирању ставова који подстичу кооперацију међу ученицима, и у формирању друштвених и моралних ставова (Трнавац и Ђорђевић 1998: 333). Све ово доприноси трансформацији улоге ученика од пасивних упијача знања, ка самосталним индивидуама које ће критички посматрати предмете проучавања и користити различите изворе за потпору својих ставова.

Употреба рачунара у оквирима ове методе јесте зачетак савремене наставе. Развитак информационих технологија и њихова приступачнија цена у 21. веку, омогућили су распрострањенију употребу рачунара у свим сферама живота, укључујући и образовање. Стога, у наставку представљамо савремену наставну праксу кроз призму обрнуте учионице као једну од метода која користи потенцијал савремене наставе.

2.4. Савремена наставна пракса

У овом сегменту теоријског оквира посвећени смо проучавању карактеристика савремене наставне праксе 21. века. Два главна обележја савремене наставе јесу хуманистички приступ у настави и транзиција ка значајнијој употреби технологије у настави. У складу са овим начелима, проучавамо приступ из којег метода обрнуте учионице потиче, а то је комбиновано учење. Поред дефиниције овог приступа, уз консултовање различитих студија и истраживања, представљамо подтипове комбинованог учења, као и предности и мане које произилазе из примене овог приступа у пракси. Наредни сегмент усмерава нашу пажњу ка самој методи која представља срж ове дисертације – обрнутој учионици. У оквиру овог одељка рада дајемо дефиницију методе и наводимо карактеристике које је ближе одређују. Најпре, представљамо историјску позадину развоја ове методе. Истичемо принципе који су преузети из општег приступа комбинованог учења и начине на које се они манифестују у методи обрнуте учионице. Након општих разматрања следи представљање три виталне фазе обрнуте учионице: припремна, наставна и фаза домаћег задатка. Такође, дајемо осврт на опште предности које ова метода са собом носи, као и на потешкоће које се јављају приликом њене имплементације. Као засебан сегмент извајамо однос методе обрнуте учионице са традиционалним методама и методама које су биле доминантне у периоду транзиције ка савременој настави. Намера нам је да прикажемо да метода обрнуте учионице представља природну еволуцију у том транзитивном процесу. На крају, за потребе овога рада, ближе посматрамо следеће елементе савремене праксе: облике рада у учионици, улоге наставника у учионици и особености ученика током примене методе обрнуте учионице.

2.4.1. Комбиновано учење

У ери савремених технологија, неминовно је да рачунари, таблети, друштвене мреже, интернет итд. продиру у сферу наставе, па самим тим и у наставу страних језика. Приступ који користи потенцијале технологије јесте *Комбиновано учење* (енг. blended

learning) (Дрискол 2007). Тиме је омогућено да се једна лекција обради пре самога часа и да наставници имају више времена да се посвете помагању ученицима у практичној примени знања. Најопштије речено, комбиновано учење представља процес учења где се део одвија у учионици, а део ван ње, уз помоћ интернета. Под изворним појмом *бледнирање* подразумева се комбиновање технологије и учења на даљину са активностима у учионици и директним контактом са наставником (Фалоуз 2013: 36). Треба имати у виду да се оваква мешавина приступа јавља у истраживањима већ више од 30 година (видети: Дејвис 1985, Нунан 1989, Пенингтон 1989, Балох 1998, Варшауер 1999 и др.). Циубан (енг. Charles Dziuban) и његови сарадници истучу да комбиновање различитих метода и приступа није нов концепт и да су сличне идеје и раније спровођене у дело, али да је распрострањеност интернета омогућила да комбиновано учење добије на популарности (Циубан и др. 2004: 2). Тренутно највећи изазов за разумевање и примену студија које су повезане са комбинованим учењем јесте велики број облика наставне праксе који су обухваћени овим термином. Бројне студије су оквиром комбинованог учења обухватиле широк спектар активности од традиционалног начина предавања лицем у лице са додатком активности путем интернета (нпр. тестови, квизови и допунски материјали) понуђеним путем платформи за учење, као што је *Мудл* (енг. Moodle), до *online teaching* курсева, са ограниченом интеракцијом лицем у лице (Грахам 2013: 5). Када се овакав један термин користи за различите педагошке приступе, тешко је донети било какве прецизне закључке о дејству, ефикасности и исплативости таквих метода, зато што се истраживачи фокусирају више на испитивање и утврђивање термилолошких граница, а не на његову примену у пракси. Ипак, већина истраживања која су спроведена после 2009. године пружила су прецизније дефинисање *Комбинованог учења*, као и код Грахама, где он истиче да се: „већина садашњих истраживања²³ [о комбинованом учењу] фокусира на покушаје да се опише концепт и утврде његове границе” (Грахам 2013: 333).

И поред проблема термилолошке природе, оно што је у последње време омогућило масовно ширење методе комбинованог учења јесте свеprisутност интернета и технологија које користе његов пун потенцијал, заједно са релативно приступачним лаптоп и таблет рачунарима. Наиме, економичност ових уређаја омогућила је ученицима да комуницирају на начине који су раније једино могли да замисле писци научне фантастике пре две деценије (Циубан и др., 2004: 2–3). Грахам (2013: 34) пружа детаљну категоризацију типова комбинованог учења заснованих на скупини педагошких метода:

- *Суплементарни* (енг. supplemental) – садржи материјале, активности и квизове преко интернета;
- *Замена* (енг. replacement) – смањује се контакт лицем у лице са наставником у учионици и замењује се интернет активностима;
- *Приступ „тржног центра”* (енг. emporium) – елиминишу се састанци у учионици и уместо тога се користе интернет материјали и други извори које ученици бирају. У неким случајевима може се обезбедити и помоћ и саветовање при избору материјала;
- *Приступ „шведског стола”* (енг. buffet) – сами ученици врше избор између датих опција – часови, интернет, лабораторије, индивидуални пројекти и групне активности;
- *Интернет пакет* (енг. fully online) – читав наставни процес се одвија путем интернета, уз опционе часове лицем у лице.

²³ Више о овим студијама можете прочитати у: Акјол и др. 2009, Блејн 2010, Мартин 2003.

Представљеној категоризацији Циубан додаје разлике између суплементарне и парцијалне категорије *Комбинованог учења*:

„комбиновано учење не треба схватити само као временски конструкт, већ као свеобухватно нову методу предавања са следећим карактеристикама: дешава се померање фокуса од саме лекције на ученика, где ученици постају активни и интерактивни ученици (овај фокус треба применити на читав процес наставе, укључујући и делове наставе који се обављају лицем у лице у учионици); повећава се вишеслојна комуникација ученик–наставник, ученик–ученик, ученик–материјал и ученик–спољашњи извори; долази до интеграције формативних и збирних начина оцењивања како за ученике, тако и за наставнике” (Циубан и др. 2004: 3).

Дакле, за разлику од парцијалног, суплементарни метод само укључује материјале и активности које се могу преузети са интернета, али не укључује нужно и учење ван учионице. Рич МекКју (енг. Rich McCue), у својој студији о комбинованом учењу, пружа своју класификацију степена комбинованог учења на основу количине личног контакта који студент жели са наставником од *суплементарног до онлајн* модела, све у зависности од потреба студента (МекКју 2014²⁴). Циубан и његови сарадници, за разлику од МекКјуа, аргументују да није важно одредити прецизан однос онлајн компоненти и личног контакта, докле год су испуњени следећи услови: (1) наставу би требало усмерити на ученика, а не на наставне планове и лекције; (2) требало би повећати интеракцију између ученика и наставника, ученика и ученика, ученика и наставног материјала и ученика и ваннаставних извора; (3) требало би у наставу интегрисати формативне процене за ученике и наставнике (Циубан и др. 2004: 3). Грахам додатно закључује да комбиновано учење не подразумева само укључивање технологије у наставни план и програм, већ и стратешко умањење личног контакта са наставником (Грахам 2013: 5).

Поред флексибилности која се нуди ученицима у оквиру овог приступа, комбиновано учење је могуће применити на различитим нивоима образовања. Грахам наводи различите моделе комбинованог учења у високом образовању, али и у корпорацијама (у смислу усавршавања кадрова). Узимајући у обзир разноликост елемената који могу да се инкорпорирају у курикулуме, свака институција има могућност да прилагоди систем образовања према својим потребама и потребама других студената. У ту сврху Грахам приказује различите моделе, укључујући: модел за основно образовање, модел за високо образовање и модел за корпорације (Грахам 2013: 7–10). Било који модел да узмемо у обзир, потребно је прецизно одредити следеће елементе: **пропорцију онлајн компоненти** (да ли ће се онлајн обрадити лекције, појединачна предавања или читав курикулум), **време** (да ли ће имати фиксни распоред, флексибилни распоред или ће се користити отворена полиса присуства), **улогу онлајн компоненти** (да ли ће бити потпора или комплетна замена традиционалних материјала), **улоге наставника** (да ли ће пружати упутства, давати подршку или бити потпуно у другом плану), **улоге ученика** (да ли ће бити комплетно самостални или ће се у различитим размерама ослањати на помоћ наставника), **подршку за ученике** (да ли постоји могућност менторства у школи или изван ње), **интеракција између ученика и наставника** (да ли ће се пратити традиционалан модел

²⁴ Коришћена је дигитална верзија рада те број страна није доступан.

учионице или ће постојати консултативна канцеларија) (Грахам 2013: 8–9). Додатна предност комбинованог учења, веома значајна у ери савремених технологија, јесте повећање степена технолошке писмености. МекКју сматра да је технологија у овом приступу само средство, а не циљ и да гледано дугорочно, са економске тачке гледишта, може знатно да растерети буџете установа и пружа нове видове образовања за студенте који или живе далеко од институција које желе да похађају или из других разлога нису у могућности да имају континуирани директни контакт са наставником (МекКју 2014).

Резултати бројних студија доводе до закључака да комбиновано учење доноси једнаке или боље резултате када се упореди са традиционалнијим приступима учењу (Зицман и др. 2006; Минз и др. 2009, Ларсон и Сунг 2009). Међутим, интересантно је осврнути се и на студије које се фокусирају на задовољство ученика који су имали наставу путем неких од метода комбинованог учења. Задовољство студената у комбинованом учењу зависи од очекивања, циљева, осећаја заједнице, стилова учења, година старости и њихових личних преференци (Грахам 2013: 17–18). Када су у питању институције, њихово мерило задовољства овим програмом укључује и задовољство и перформансе студената, могућности за сарадњу са другим институцијама из истог програма, могућност ефикасне организације и оптерећености кадрова и др. (Грахам 2013: 19). Дакле, може се приметити комбинација објективних и субјективних фактора који доприносе степену задовољства код оба профила корисника. Гледано у целини, Грахам закључује да су учесници у комбинованом учењу били веома задовољни, уз истицање флексибилности као елемента који је највише допринео да буду задовољни овим приступом учењу (Грахам 2013: 24–25).

Са друге стране, истраживач МекКју (МекКју 2014) наглашава и да постоје потешкоће како на плану примене ових метода (одређени софтвери нису лаки за коришћење за све студенте, неки делови у самој настави ученицима су деловали „збрзано”, припрема институције за овакву врсту наставе захтева велике новчане инвестиције, потребно је адекватно подучити наставнике за примену ове методе), тако и на теоријском плану (многи термини нису јасно дефинисани – што може довести до неразумевања или погрешне примене методе, а често се не може утврдити узрочно-последична веза код неких појава које се јављају као последица примене ове методе, односно потребна су додатна истраживања како би се разјаснили ови проблеми) (МекКју 2014).

Ближим дефинисањем методе обрнуте учионице, која је један од могућих облика комбинованог учења, у могућности смо да своје постулате обрнуте учионице прецизније одредимо и разумемо њихов допринос савременој наставној пракси. Са обзиром на чињеницу да је облик обрнуте учионице један од модалитета комбинованог учења и као такав једна од централних тема нашег истраживања, наредно поглавље посветићемо ближе дефинисању методе обрнуте учионице и свим елементима и процесима који су укључени у овакав облик наставног процеса (фактор времена, организациони процес, облике рада, улоге наставника, особености и улоге ученика и однос обрнуте учионице са другим методама).

3. ОБРНУТА УЧИОНИЦА

Најједноставније речено, *обрнута учионица* је дигитализована варијација педагошке методе која се користи већ генерацијама. Времешна, али и даље цењена Сократова метода има за циљ да активира ученике, тако што им наставник поставља питања, чиме се ученици охрабрују да увиде споне и везе између идеја (Госе 2009: 45). Осим тога, обрнута учионица подсећа на Тајеров (енг. Thayer) метод, који се користи у Војној академији Сједињених Америчких Држава од 1800-их (Шел 2002: 28), у оквиру које се очекује од кадета (студената) да преузму одговорност за сопствено учење тако што ће проучити наставни материјал пре самог часа. Обрнута педагогија поприма свој савремени модул 1959. године, објављивањем уџбеника *Органска Хемија*, аутора Морисона и Бојда (енг. *Organic Chemistry* by Morrison and Boyd). Морисон је сазнао и научио о Гутенберговој методи на основу презентације Френка Ламбера²⁵ (енг. Frank Lambert) на митингу у Атлантук Ситију. Према принципима ове методе, ученици су читали задати текст пре часа. Када се састану на часовима, ученици су имали припремљена питања у вези са материјалом, тако да су ученици и наставници водили сврсисходну дискусију о датим концептима, уместо да ученици буду пасивни стенографи у току предавања (Морисон 1995²⁶). Узајамно подучавање ученика (енг. peer teaching) јесте једна од значајних компоненти савремене обрнуте учионице. Психолог Дејвид Џонсон (енг. David Johnson) са својим колегама је проучавао овај феномен још од 1970-их година (Џонсон и др. 1991: 27). Такође, др Алисон Кинг (енг. Alison King) 1993. године писала је о статусу активног учења у факултетским учионицама и истакла је значај кооперативног учења у мањим групама као фундаменталну компоненту обрнуте учионице за наставни предмет хемије (Кинг 1993: 34–35). Многе студије новијег датума наглашавају да активно учење у учионицама само ојачава и гради способности самосталне провере и провере од стране вршњака (Венцел 2007: 185–186). Штавише, Купер (енг. Cooper) закључује да се вештине решавања проблема побољшавају када ученици раде заједно у групама (Купер и др. 2008: 871).

Оно што је нама данас познато као *обрнута учионица* јесте управо комбинација различитих инпута са елементима активног учења, уз помоћ технологија као што су видео-материјали или различите врсте квизова и тестова пре часа (Музика и Лукер 2016: 3). Др Весли Бејкер (енг. Wesley Baker) спроводио је 1995. године своје курсеве о комуникацији путем обрнуте учионице. Он је постављао Power Point презентације на мрежу Колеџа у Сидервилу (енг. Cedarville College) (Бејкер 2015 у: Музика и Лукер 2016: 3). Бејкер (Бејкер 2000: 9–17), заједно са другим стручњацима из области економије, на научним конференцијама 2000. године примењује све више инверзију у својој учионици. Сам термин *обрт* односно обрнута учионица постаје популаран и устаљује се 2012. године када Бергман и Самс (енг. Bergmann and Sams) објављују своју књигу *Flip your classroom: reach every student in every class every day* (Музика и Лукер 2016: 3). Штавише, Музика и Лукер истичу да је сам термин обрнута учионица постао *buzzword* (енг. термин који је у жижи јавности), не само у академској заједници, већ и у широј јавности, где многе комерцијалне новине пишу о достигнућима и карактеристикама ове методе (Музика и Лукер 2016: 3). Дакле, јасно је да ова метода носи са собом одређени престиж који је подстакao интересовање како грађана, тако и наставника и научника у сфери методике наставе.

²⁵ Френк Ламбер је био еминентни професор хемије на Харвард универзитету и Универзитету у Чикагу (<https://www.oxy.edu/magazine/winter-2019/centenarian-chemistry>) преузето 8. 8. 2019.

²⁶ Коришћена је дигитална верзија рада, број страна није доступан.

Почетак ове методе, према мишљењу Бергмана и Самса, обележен је запажањем Арона Самса:

„Мојим ученицима сам најпотребнији да будем присутан онда када се заглаве на неком проблему и потребна им је индивидуална помоћ. Нисам им потребан у просторији када смо заједно да им наглабам и само дајем шта да уче. То могу да ураде и самостално. [...] Како би онда било да снимимо *сва* предавања и то ученицима дамо за домаћи задатак, да их одгледају, како бисмо на часовима могли да помажемо ученицима са концептима који им нису јасни?” (Бергман и Самс 2012: 4–5)

Овде се може сагледати њихова идеја водиља за методу, међутим они сами наглашавају да нису они измислили термин обрнута учионица. Тај термин никоме не припада, али је популаризован путем медија, те се користи као најприхваћенији назив за ову методу (Бергман и Самс 2012: 6). Ипак, Бергман и Самс истичу да не постоји јединствена обрнута учионица и да они презентују своју варијанту тог модела. Имајући у виду задато почетно становиште, Бергман и Самс дефинишу обрнуту учионицу као педагошки модел где су типични елементи предавања и домаћег задатка изокренути (Бергман и Самс 2012: 13). Ученици првобитно имају предавања путем видео лекција или других материјала како би усвојили теоријске поставке изван учионице, док се за време наставног часа фокусирају на примену знања и разрешење недоумица путем практичних задатака (Бергман и Самс 2012: 13).

Сагледавањем теоријских становишта комбинованог учења, као ширег приступа настави, и методе *обрнуте учионице*, као једне од метода која проистиче из оквира овог приступа, можемо уже дефинисати облик формата *обрнуте учионице* који је послужио за потребе истраживања ове дисертације. Обрнута учионица за потребе овога рада представља комбиновање технологије, различитих врста наставног инпута и примену практичних наставних активности. Обрт који је примењен у раду у складу је са суплементарним моделом комбинованог учења, односно ученици обављају припрему за час код куће путем наставних материјала који укључују Power Point презентације, припремне вежбе, квизове итд.²⁷, а на самом часу, уз помоћ наставника и других ученика, ученици примењују своја знања и добијају повратне информације о томе колико добро су савладали наставни материјал. Дакле, наш модел обрнуте учионице се поклапа са моделом који представљају Бергман и Самс, истичући да:

„обрт омогућава наставницима да дозирају употребу технологије како би увећали ниво интеракције код ученика. Морамо нагласити да ми не промовишемо комплетну замену учионице и наставника са онлајн компонентама. Ми, у ствари, чврсто верујемо да обрнута учионица представља идеалан спој онлајн компоненти и личног контакта, и да постаје оличење ‘комбиноване’ учионице” (Бергман и Самс 2012: 25).

Требало би додатно имати на уму и да не постоји јединствени начин да се учионица ‘обрне’, тј. не постоји само једна тачна схема коју би требало пратити да би се постигли позитивни резултати. Обрт у учионици више осликава правац којим желимо да идемо у

²⁷ Детаљније о припремном материјалу видети у одељку 5.5.2..

учионици, где преусмеравамо пажњу од наставника и фокусирамо се на ученике и њихов процес учења. Стога, форма обрта може да буде различита, у зависности од наставника (Бергман и Самс 2012: 11). Ипак, треба нагласити да постоје погрешни разлози због којих бисмо желели да имплементирамо методу обрнуте учионице, а то су да: (1) мислимо да ћемо тако створити модерну учионицу 21. века; (2) сматрамо да би требало да користимо технологију како бисмо ишли у корак са временом; (3) мислимо да нисмо добар наставник ако не примењујемо ову методу; (4) закључујемо да ће наш посао тада бити лакши (Бергман и Самс 2012: 21). Ипак, професор Басал (енг. Ahmet Basal) пружа реалну слику садашњих тенденција када аргументује да је „технологија постала саставни део образовног система” (Басал 2015: 28). Штавише, наставници или самоиницијативно или, чешће, под притиском покушавају да имплементирају овакву врсту новина у своју наставу (Басал 2015: 28). Међутим, фокус обрнуте учионице у свим фазама јесте ученик, било да је у питању припрема или егзекуција методе и наставници не би требало да имплементирају ову методу из себичних разлога, већ зарад напредовања и осамостаљивања својих ученика.

3.1. Обрнута учионица и фактор времена

Став да је ова метода у сагласности са „дигиталним добом”, у којем ученици живе, додатно повезује ову методу са самим ученицима. Они су рођени и одгајани у окружењу где су технологија и интернет свеprisутни и такви ученици су повезани са овим концептима на начин на који старије генерације не могу бити (Бергман и Самс 2012: 20). Тиме што им дајемо наставне материјале на различитим уређајима (рачунари, таблет рачунари, паметни телефони и други електронски уређаји), ми им пружамо могућност да уче било где и било када, што има значајну улогу за организацију саме наставе у учионици и изван ње. Управо је овај фактор времена од изузетног значаја, јер се метода обрнуте учионице заснива на активном учењу, сарадњи наставника и ученика у наставном процесу и на *хибридном курикулуму* (енг. hybrid curriculum)²⁸. Ови принципи омогућују да се време у оквирима методе обрнуте учионице расподели на другачији начин. Уместо да време у учионици буде утрошено на наставничково предавање и објашњења, можемо да се фокусирамо на проверу и употребу већ усвојеног знања и можемо да развијамо интеракције између ученика са наставником и/или другим ученицима док покушавају да реше практичан проблем или задатак. У току наставног часа, наставник одустаје од своје традиционалне улоге предавача и постаје саветник, који пружа помоћ у току индивидуалног и групног рада.²⁹ Овим путем развијамо ученикову комуникативну компетенцију. Симултано, овај метод стимулише наставнике да одустану од фронталне наставе, стављајући идеје о комбинованом учењу и кооперацији у први план. Оваква врста померања фокуса је карактеристична и за друге модерне методе, попут учења језика у заједници, комуникативне методе, учења путем задатака, итд.³⁰ (в. Ларсен-Фримен 2000). Глобално посматрано, путем

²⁸ <https://library.elsevier.com/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf> преузето (15.10.2018. у 7:23) *Хибридно учење* је једна од терминолошких варијација за комбиновано учење и користи се како би се описали наставни курсеви где се део директног контакта у учионици замењује онлајн активностима. Сврха *хибридне наставе* јесте да се искористе појединачне предности директног и онлајн учења. *Хибридна настава* се дизајнира тако што се ова два типа наставе употпуњују и надовезују, уместо да се онлајн компонента користи као додатак или да путем онлајн компоненте само понављамо оно што је научено у учионици (Хол и Муни 2010: 35–36).

²⁹ Више о појединачним улогама наставника у обрнутој учионици, у 3.4.

³⁰ Детаљније о савременим методама наставе и улогама наставника у њима видети 2.3.

методе обрнуте учионице ми вршимо прерасподелу приоритета – померамо се од једноставне наставе и учења градива ка разумевању и усвајању истог. Штавише, ова метода ставља све главне процесе у руке ученика, стимулишући их да експериментишу и буду независни. Многе наставне активности ученици могу сами да одраде, а међусобна комуникација постаје покретачка снага наставе и процеса решавања практичних задатака.

Дајући слободу ученицима да организују сопствено учење, ова метода пружа веће могућности. Ученици који су имали потешкоћа да разумеју лекције одрађене у току часа, могу још једном прећи наставне материјале код куће (Бергман и Самс 2012: 23). Овим се избегава ситуација где неким ученицима може да буде нелагодно, јер нису одмах разумели градиво (што је чест случај у традиционалним учионицама). Могућност да се врате и поново прегледају материјале, чак и ако их не разумеју у потпуности, оставља довољно времена ученицима да осмисле питања која ће касније поставити и уз помоћ наставника и других ученика разрешити своје недоумице (Бергман и Самс 2012: 24–25). На овај начин ми поспешујемо ретенцију информација³¹ у дугорочну меморију. Наиме, када је потребно примити нову информацију, она мора да прође кроз процес консолидације.³² У овом процесу, информација мора да прође кроз три филтера у мозгу – сензорно памћење, краткорочно памћење и дугорочно памћење. Како би осигурали да ће нека информација бити похрањена у дугорочну меморију путем консолидације, неопходно је да проучимо ту информацију неколико пута на различите начине и у различитим форматима. Метода обрнуте учионице је нарочито прикладна за ово, јер су ученици изложени градиву на различите начине и то неколико пута посредством припреме за час, саме наставе и домаћег задатка. Како бисмо боље разумели значај свих фаза, сада ћемо укратко описати фазе припреме, наставе и домаћег задатка у оквирима обрнуте учионице. Посебно ћемо нагласити карактеристике фаза које су примењене у нашем експерименту.

3.2. Процес организације обрнуте учионице

У оквиру припремне фазе, наставник одређује и по потреби креира наставни материјал који ће касније обрадити на часу. Бергман и Самс су се од почетка фокусирали на прављење видео материјала са циљем да заинтересују и припреме своје ученике за наставне јединице које ће обрађивати на часу. Они наглашавају да није неопходно да сами наставници увек креирају сопствене материјале (нарочито када је у питању увођење методе обрнуте учионице у ново окружење по први пут), већ могу да користе и материјале које су припремили други наставници и да комбинују традиционалне материјале са савременим, докле год је коначни припремни материјал интерактиван, занимљив и користан ученицима (Бергман и Самс 2012: 36–37, 41). Имајући у виду да смо ми у оквирима наше тезе спровели један од првих експеримената³³ који се тичу имплементације ове методе, одлучили смо да наш материјал делимично заснујемо на уџбенику који ученици користе у комбинацији са квизовима, видео-клиповима, објашњењима и вежбама које смо пронашли на различитим интернет страницама и порталима. Главни разлози зашто нисмо користили сопствене

³¹ За више детаља о процесу ретенције в. Бенет и Ребело 2021.

³² Консолидација је процес стабилизације меморије након иницијалног корака усвајања (Сквајер и др. 2015).

³³ Погледати и тезу Наташе Спасић „Примена модела обрнуте учионице у обради јединица с поредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика” (одбрањена 14. 10. 2021. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу).

видео-клипове су следећи: (1) нисмо имали одговарајућу опрему и способности за квалитетно снимање (непознавање screen casting-а и других софтвера за снимање, недостатак висококвалитетног микрофона и камере) и (2) сматрали смо да би наш мањак искуства у прављењу прикладних видео-материјала отежао припрему ученика за час и учинио цео процес обрта компликованијим и тежим по ученике. Детаљније о садржини и специфичностима наших презентација, бавићемо се у одељку 5.5.2.

У наставку ћемо презентовати опште карактеристике које припремни материјал треба да има. Прва и најважнија карактеристика јесте да припремни материјал мора да испуњава образовну функцију, односно да испуњава циљ наставног плана и програма (Бергман и Самс 2012: 41). Како Бергман и Самс запажају, врсту припремног материјала треба прилагодити циљу наставе, те стога не мора увек видео-клип бити најефикасније решење за задати наставни циљ (2012: 41). Затим је битно да припремни материјал не одузима превише времена ученицима. Потреба да материјал буде кратак и концизан проистиче из жеље да се у оквирима једног припремног материјала обради само једна наставна јединица (Бергман и Самс 2012: 44) и да буде довољно дугачак да ученици разумеју идеје, принципе и механизме које ће се даље развијати на часу, а да им при том не буде досадан и преобиман. Након проналажења тог баланса, требало би настојати да материјал садржи и дозу хумора или забаве како бисмо дали мало одушка ученицима од материјала и подigli њихов ниво мотивације и интересовања за тематику (Бергман и Самс 2012: 46). Међутим, материјал не сме да троши узалуд учениково време, тако да не треба убацивати превише ваннаставног садржаја, као што су личне анегдоте, дигресије и бескорисне информације (Бергман и Самс 2012: 46). Како би се привукла пажња ученика на најзначајније делове материјала, потребно је на неки начин обележити кључни садржај (у виду подвлачења, болдирања, маркирања, анимација) како би тај садржај био јасно уочљив ученицима (Бергман и Самс 2012: 46). Последња ставка, која је нарочито важна у данашњем добу интернета и опште доступности информација и интелектуалних својина, укључује да водимо рачуна да садржина коју користимо у припремним материјалима не крши ауторска права (Бергман и Самс 2012: 47). Како би се материјали ефикасно користили у овој методи, неопходно је научити ученике како да користе припремљене материјале, тј. нагласити њихову сврху и дати до знања ученицима да им се даје слобода да одгледају и одраде припремне материјале када желе и колико год пута желе (Бергман и Самс 2012: 79–80). На крају, можемо закључити да је главна сврха ових материјала да припреме ученике за активности у учионици, са циљем да се повећа ангажованост самих ученика, а смањи време утрошено на објашњења дата од стране наставника.

Једно од основних (и оправданих) питања која се могу поставити у овој фази је: „Ако користим Ваш модел [обрнуте учионице], шта ће моја деца [ученици] радити сваког дана на часу?“ (Бергман и Самс 2012: 47). Бергман и Самс подсећају да права вредност ове методе не лежи у припремним материјалима, иако они чине битан део процеса, већ је срж обрта у искоришћености времена у току часа за практичне активности (Бергман и Самс 2012: 47). Прецизније они сматрају да:

„Обрнута учионица се не оријентише на видео-материјале, али већина наставника који раде обрт користе видео-клипове путем којих дају објашњења материје. Заједничка карактеристика свих видова обрнутих учионица, јесте жеља да се преусмери сва пажња у учионици са наставника на ученике и процес учења. Како би се то остварило, наставници у обрнутој

учионици морају да поставе себи следеће питање: Које наставне активности не захтевају моје физичко присуство, те се могу избацити из учионице како би остало више времена за активности у којима моје присуство може да побољша учинак наставних активности? Већина наставника (мада не сви) који користе обрт одговорили су на ово питање са: ‘лекције’ или ‘предавања’. Наравно, није једино потребно да обрнете своју учионицу како бисте преместили фокус са наставника на ученике, има других метода и начина који могу помоћи наставницима у томе. Обрнута учионица је један од модела, али није једини (Бергман и Самс 2012: 96).”

Стога, наставне активности могу да варирају у зависности од наставног предмета. За часове страног језика Бергман и Самс запажају да њихове колеге у припремне материјале стављају граматичка објашњења и отварају теме за дискусију које ће касније проширити на часу (2012: 48). Активности на часу укључују разговор, читање/драматизацију књижевних дела, писање прича и увежбавање граматичких схема и вежби из вежбанки. Додатна могућност која се пружа ученицима, јесте да сами припреме презентације или пројекте које ће представити на часу, где други ученици могу да реагују на њихова „предавања” и дискутују о томе користећи циљни језик. У данашњој технолошкој ери те презентације могу да укључују блогове, видео-пројекције, подкасте и слично (Бергман и Самс 2012: 50). Ове практичне или чак *опипљиве* (енг. hands-on) активности су од посебног значаја за ученике, јер им показују примену њихових знања у стварном свету (Бергман и Самс 2012: 74–75). Дакле, тиме што ослобађамо наставника од стриктног предавања наставног материјала, методом обрнуте учионице отвара се низ могућности за активацију ученика.

Фаза домаћег задатка у оквирима обрнуте учионице представља својеврстан концепт. Наиме, није у питању традиционални домаћи задатак где се ученицима задају задаци да одраде код куће, обично без подршке наставника. Домаћи задатак у оквирима обрнуте учионице је управо припремни материјал. Наставник би након часа дао ученицима припреме за наредне часове, уз евентуални додатак неких вежби које нису стигли да заврше на часу, а које би на наредном часу проверили са другим ученицима или са наставником. Дакле, домаћи задатак само наставља процес обрта, помажући ученицима да ухвате корак са овом особеном методом. Имајући у виду карактеристике свих фаза обрнуте учионице, важно је размотрити и оквире ове методе кроз њене предности, али и ограничења.

Најочигледнија предност методе обрнуте учионице, коју смо раније и поменули, јесте да ова метода користи савремену технологију уз коју је већина нових генерација ученика одрасла и којима је била изложена. Из овог разлога можемо поћи од премисе да би ученици сасвим вољно прихватили и са разумевањем користили ову савремену методу у оквиру наставе и учења.

Када су у питању конкретне погодности које метода обрнуте учионице подразумева за саме ученике, истакли бисмо следеће:

- Задате наставне теме се обраде најмање три пута (приликом припреме, на наставном часу и путем домаћег задатка), чиме се побољшава памћење (ретенција) информација преласком из краткорочне у дугорочну меморију. Они имају могућност код куће да паузирају, успоре, убрзају предавање и да га пређу онолико пута колико они мисле да им је довољно док не схвате суштину предавања. Имајући у виду да различити ученици уче различитим стилевима и брзином, могућност поновног прегледа лекције има посебну вредност (Бергман и Самс 2012: 24–25);

- Фактор времена је боље искоришћен, јер се време распоређује ефикасније (припремни материјал који садржи доста теоријске материје одради се код куће, док на часу можемо да се фокусирамо на примену ученикових знања, што пружа више могућности ученицима да учествују у наставним активностима и комуницирају међусобно);
- Умањује се утицај афективног филтера имајући у виду да су ученици упознати са садржајем предавања које ће радити на часу и имали су довољно времена да проуче материјале више пута и оформе питања за која им је потребна помоћ. Овим се стварају аутономни ученици који ће постати отворенији да комуницирају са другим ученицима, са циљем да заједно разреше потешкоће;
- Ова метода је од помоћи ученицима са посебним потребама. Када су у питању ученици којима је потребан велики број понављања како би разумели и усвојили задату материју, видео-клип са наставником је од великог значаја (Бергман и Самс 2012: 23). Професор Шарлот Томз (енг. Charlotte Thoms) посебно наглашава предности методе обрнуте учионице када су у питању деца са оштећеним слухом. Она користи технологију како би на неке начине надоместила недостатке и учинила процес учења прихватљивијим за њих (Томз 2012: 2151);
- Додатно, ова метода пружа висок степен индивидуализације на самом наставном часу. Наиме, наставник може да врши модулацију задатака на основу нивоа знања и способности ученика. За ученике који лако схвате ново градиво, под условом да могу да докажу своје разумевање путем одређених вежби, можемо смањити број кључних проблема које треба да реше и пустити их да се унапред посвете домаћем задатку или напреднијим вежбама (Бергман и Самс 2012: 28). За ученике који имају потешкоће у савладању материје, треба тражити *разумевање основних принципа* (енг. *key understanding*), односно код ових ученика треба утврдити да ли разумеју суштину проблема без залажења у детаље и према томе можемо модификовати задатке које они раде и тражити од њих да само реше кључне проблеме. На тај начин, ученици којима је нека материја тешка лакше ће овладати суштинским концептима и нећемо их одједном преоптеретити проблемима који могу да их збуне, већ њих можемо касније постепено уводити, по потреби (Бергман и Самс 2012: 28). Ова метода, такође, помаже наставницима да подучавају ученике који у традиционалној учионици не посвећују пажњу самој настави и често одвлаче пажњу другима. Било да су у питању ученици којима је досадно или су помало несташни, због природе обрнуте учионице, где су сви ученици окупирани практичним задацима, било у групи или у паровима, ученици који би хтели да скрену пажњу на себе „више не би имали публику” (Бергман и Самс 2012: 29);
- Ученицима се пружа могућност брзе повратне информације или од самог наставника или од других ученика, што је пожељније. У току припреме, ученици идентификују оно што не разумеју, те на самом часу можемо да дискутујемо о тим нејасноћама и да планирамо заједно са учеником како да се оне превазиђу (Бергман и Самс 2012: 64–65).

Наравно, треба имати на уму да комбиновано учење и обрнута учионица не могу да превазиђу све недостатке традиционалне учионице, међутим: „ако се мудро искористе могу да помогну ученицима приликом процеса усвајања и понуде читав низ интересантних наставних програма за школе” (Фридман и Фридман: 162). Један од основних изазова за

истраживаче комбинованог учења (а самим тим и обрнуте учионице) јесте да се одреди шта тачно компјутери, а шта тачно наставници раде тако добро, како бисмо могли да искористимо и комбинујемо те вредности ефективно, што би довело до високог степена усвајања знања (Грахам 2013: 354).

Имплементација иновација често није лак задатак и Гоертлер (енг. Goertler) и његови сарадници су идентификовали поља која институције и наставници сматрају проблематичним када желимо да уведемо нови наставни план из оквира комбинованог учења. Као најзначајније од ових препрека (према Гоертлер и др. 2012) истичемо:

- *Логистика* – приступ, поузданост и могућност коришћења технологија, нарочито интернета и пропратних интернет апликација;
- *Време, место и новац* – иако се може аргументовати да је овај метод исплатив на дуге стазе, његова припрема захтева већу инвестицију времена и новца;
- *Припрема* – нису све институције подједнако опремљене квалификованим кадром који је довољно технолошки писмен и образован како би водили овај тип наставе, нити су отворени ка присвајању и коришћењу нових, савремених метода наставе, нарочито када сматрају да је нешто неефикасно према њиховим стандардима.

Дакле, иако принципи који стоје иза ових метода нису превише комплексни, ефективна реализација захтева добру припрему и од наставника, али и од ученика. Природа проблема наставе и њеног ефектног спровођења мора се сагледати из више углова. Треба испитати да ли проблем настаје услед недовољног (претходног) знања ученика, ученикових личних проблема или зато што ученици само желе да прате систем уместо да усвајају знања (Бергман и Самс 2012: 30) или је у питању наставник који није довољно квалификован или мотивисан за имплементацију новина. Сходно томе посветићемо се дефинисању потешкоћа приликом имплементације обрнуте учионице прво са становишта ученика а затим и наставника/институције.

Када су у питању ученици, морамо на уму имати следеће:

- Као што је раније речено, ученици су у центру ове методе. Они су одговорни да одгледају и одраде припремне материјале и решавају задатке и испоље знање у току часа. Наставник је ту да им буде од помоћи и да их води, не да пружа готове информације (Бергман и Самс 2012: 16–17). Стога, можемо се запитати како мотивисати ученике за такво преузимање одговорности, поготово ако нису имали таква искуства раније у традиционалним учионицама? Можемо наићи на чуђење или чак отпор од стране ученика и они се могу запитати која је сврха новог система (Бергман и Самс 2012: 61). Стога, ученици који су дужи низ година учили само у традиционалним наставним оквирима можда неће схватити праву вредност припремних материјала, јер очекују да ће добити све што им треба на самом часу, чиме се умањује значај обрта. Како Бергман и Самс истичу, не постоји једнообразно решење за овај проблем, али као последица ове методе они проводе више времена са својим ученицима и боље их упознају, што им омогућава да пруже јединствену подршку за сваког ученика (Бергман и Самс 2012: 102). Ако ученици уопште не желе да одраде припремне материјале, један од начина да их у томе мотивишемо јесте да им се укаже колико ће изгубити времена и труда због тога. Бергман и Самс предлажу да ученици који нису одгледали припремне материјале могу то радити у учионици која је опремљена рачунарима, док се наставник фокусира на ученике који су се припремили за час. Неспремни ученици ће онда увидети да су на губитку у смислу

интеракција са наставником и тражења помоћи око нејасноћа што би требало да их мотивише да ускладе свој темпо са захтевима методе (Бергман и Самс 2012: 98–99);

- Друга велика потешкоћа се јавља у виду доступности пропратне технологије или оно што Бергман и Самс називају превазилажењем *дигиталног јаза* (енг. digital divide) (Бергман и Самс 2012: 97). У овај проблем можемо укључити компоненте *дигиталне писмености ученика* (тј. да не знају да рукују софтверима који су потребни за гледање припремног материјала), *недоступности рачунара* (како у школама, тако и у домовима ученика), *недоступности стабилне интернет конекције* и сличне факторе. И поред ових изазова, постоје једноставна решења која захтевају мало труда од стране наставника. Можемо преbacити припремни материјал на њихове паметне телефоне, USB меморије, ди-ви-ди (за гледање материјала преко DVD плејера) или их иштампати за ученике, како би осигурали да имају припремни материјал.

Додатно, Басал (2015: 31) у оквиру свог емпиријског истраживања пружа конкретне проблеме на које су наилазили наставници у првим фазама имплементације и даје практична решења:

„Проблем 1: Неки ученици су долазили на час, а да нису одгледали видео-материјале.
Решење 1: Коришћене су тајне речи у различитим сегментима видео-снимака и од ученика се тражило да их користе на часу.

Проблем 2: Ученици су се жалили на кашњење у пријему видео-материјала.

Решење 2: Видео-материјали су дистрибуирани путем LMS³⁴ софтвера, најмање четири дана пре часа.

Проблем 3: Студенти су се жалили на дужину видео-материјала.

Решење 3: Видео-снимци су ограничени на 15 минута.”

Када су у питању наставници и имплементација обрнуте учионице, према Бергману и Самсу (2012: 62–71) постоје два најзначајнија проблема са којима се суочавају:

- Прво, припрема видео-клипова и других материјала за часове може одузети доста времена наставницима. Уз то, фактор индивидуализације наставе не олакшава овај задатак. Према искуствима Бергмана и Самса, већина наставника не врши индивидуализацију, јер нису у стању да физички испуне све потребе индивидуалних ученика. Са доста ђака у одељењима и ограниченим временом они су преоптерећени, те често предају стандардном средњем ученику (Бергман и Самс 2012: 62). Иако је индивидуализација изузетно захтевна, обрнута учионица са својом прерасподелом времена оставља простора наставницима да је изврше, након што се уходају у принципе предавања. Пропратни проблем јесте питање технолошке писмености самих наставника, нарочито када су у питању старије генерације. Ово се може показати као велика препрека за увођење било које методе која користи технологију и стога је неопходно извршити доквалификације наставника;
- Неки од тренутних школских система и наставних курикулума подржавају облик учења где се од ученика изискује да уче напамет и само призову информације када се то од њих тражи како би тиме показали да су савладали градиво. Сходно томе, ученици само прате систем, уместо да уче зарад самог учења и њиховог развика (Бергман и Самс 2012: 71). Обрнута учионица се труди да ученике преусмери од овог

³⁴ Енг. Learning management system је врста софтвера за доставу, праћење, попуњавање и подношење докумената и извештаја.

начина размишљања до другачијег и савременијег и да им помогне да увиде да њихово учење има практичне сврхе изван сфере школе и оцењивања.

Дакле, иако имплементација методе обрнуте учионице представља велики изазов и за ученике, и за наставнике, и за институције, неминовно је да она прати савремене педагошке и методичке тенденције и потребно јој је прићи отвореног ума и са великом мотивацијом за напредак опште наставне праксе и процеса учења ученика.

3.3. Обрнута учионица и облици рада у савременој настави

Облици рада у учионици познати су у литератури и као социјалне форме рада (Дурбаба 2011) и под њима се подразумевају „различити видови међусобне сарадње ученика, као и сарадње између наставника и ученика током наставе ради обављања одређених задатака” (Дурбаба 2011: 124). Избор облика рада у учионици требало би варирати у зависности од активности која се даје ученицима и од наставних циљева које желимо тим путем да постигнемо. Дакле, не постоји један идеални облик рада који би требало користити у свим ситуацијама, већ сам настави циљ и наставни контекст одређују који облик рада ћемо применити. Поред тога, варирањем облика рада избегава се монотонија на часу и постижу се бољи ефекти у учењу (Дурбаба 2011: 124). У оквирима нашег истраживања посматраћемо следеће облике рада и истаћи ћемо њихов значај за методу обрнуте учионице: (1) фронтална настава; (2) групна настава; (3) рад у пару и (4) индивидуални рад.

Фронтална настава представља облик рада у учионици где наставник подучава читаво одељење као једну целину (Дурбаба 2011: 124). Како Хармер истиче, фронтална настава, односно *предавање читавом одељењу* (енг. whole-class teaching), подсећа донекле на стереотипну слику традиционалне учионице где „ученици седе у редовима и слушају наставника који стоји испред њих” (Хармер 2003: 114). За многа окружења, укључујући и наше, ово је најчешћи вид интеракције између наставника и ученика. Наставник је у овом облику рада централна фигура, не само у физичком смислу, јер стоји у центру предњег дела учионице, већ и у односу на задатке које је преузео на себе (Дурбаба 2011: 124). Он је задужен за организацију и презентовање наставног материјала, он диктира темпо, садржину и трајање предавања и одређује количину интерактивности са ученицима. Иако, теоретски гледано, постоји стигма против овог облика наставе, отпор према другим облицима рада пружају не само наставници, већ и ученици. Један од разлога би могао бити и онај најочигледнији – да је овај облик рада толико традиционално укореењен, да представља синоним за саму наставу (Дурбаба 2011: 125). Ипак, не може се статус овог доминантног облика рада описати само нашом навиком да га користимо. Стога је неминовно да постоје одређене предности, иако „фронтална настава нипошто не може бити тако добра као што наставници мисле, али [...] је свакако боља од рђавог угледа који ужива међу теоретичарима” (Мејер 2009: 81).

Предности фронталне наставе укључују следеће факторе (Дурбаба 2011: 125–126; Хармер 2003: 114–115):

- Она је временски економична, јер се наставни садржај предаје свима, те не захтева опсежно планирање и припрему;
- Фронтална настава је погодна за фазе увежбавања изговора, објашњавања граматичких правила, објашњавања непознатих речи, интерпретације

културолошких феномена, презентације аудио и видео записа, заједничког утврђивања циљева, садржаја и стратегија учења;

- У оквиру фронталне наставе лакше се сегментира час и једноставније се контролише његов ток (што помаже наставнику приликом испуњавања крутих и често ограничавајућих бирократских захтева образовног система);
- У фронталној настави обезбеђен је равномеран третман свих ученика, јер нема повлашћених нити занемарених;
- У оквиру овог облика наставе поспешује се осећај припадности заједничкој групи, јер ако сви учествују у истој активности онда смо „сви у истом чамцу”³⁵. Ученицима је лакше да испоље емоције и осећају се лагодније ако сви у разреду раде исту активност;
- Фронтална настава омогућује наставнику да „испита ситуацију и расположење” разреда у целини, што је добар начин да се стекне генерални утисак о напретку ученика.

Недостаци који проистичу из фронталног облика наставе су (Дурбаба 2011: 126; Хармер 2003: 115):

- Ученик је тек делимично активан. Он је дужан или да концентрисано слуша или да одговара на питања која му евентуално наставник постави. Међутим, у зависности од трајања фазе фронталне наставе, постоји могућност опадања или чак потпуног губитка концентрације и, самим тим, мотивације код ученика. Штавише, они су и физички пасивни, јер су приморани да дуже време остану у истом, непомићном положају;
- Ученик нема (или ретко има) прилике да изнесе сопствене идеје;
- У оквирима ове наставе ученик нема прилике да сарађује и комуницира са другим ученицима;
- Наставник проводи већину времена причајући, док је време које ученик има на располагању за сопствену продукцију сведено на минимум. Путем овога се може видети и да је однос између ученика и наставника неравномеран;
- Иако се наглашава осећај јединства и групе, занемарује се хетерогеност и специфичност сваког ученика. Сви су приморани да раде исте задатке, у исто време, истим темпом;
- Многи ученици нису ни вољни да учествују у активности пред целим одељењем, јер тим путем се излажу стресу јавног наступа пред публиком и ризику од неуспеха и погрешке;
- Не подстиче ученике да преузму одговорност за сопствено учење, јер се знање „преноси” од наставника ка ученицима, уместо да ученици сами експериментишу и откривају.

Када је у питању метода обрнуте учионице, наизглед би се могло сматрати да фронтална настава не постоји у њеним оквирима. Међутим, то није сасвим тачно. Фронтална настава постоји у одређеном облику и преусмерена је на припремне материјале које ученици усвајају код куће. Овим се жели постићи ефекат да ученици буду активни и онда када им се предаје део наставе који би у традиционалном смислу захтевао пасивно

³⁵ У оригиналу „all in it together” (Хармер 2003: 114–115).

слушање и усвајање знања. Наиме, ако ученици желе да дођу припремљени за часове они се морају активно заложити и обрадити припремни материјал. Они су такође одговорни за то када и колико ће научити, чиме се даље развија аутономност ученика. Наравно, наставник је и даље ту да помогне на часу уколико ученици нешто не разумеју или нису могли самостално да савладају. Али време које се троши на фронталну наставу на самоме часу је знатно смањено и иницијацију овога облика наставе у обрнутој учионици врше ученици својим питањима и недоумицама. Додатно се охрабрује да уместо наставника, други ученици међусобним помагањем преузму улогу предавача у фази „фронталне наставе” обрнуте учионице. Дакле, може се закључити да фронтална настава постоји у оквирима обрнуте учионице, али да се њена примена помера са наставникових предавања ка ученицима, који покушавају да савладају теоријски део градива уз помоћ наставника који више заузима улогу медијатора и олакшава усвајање градива.

Групна настава (одн. рад у групи) представља врсту облика рада где се ученици унутар одељења деле у више група којима се додељују задаци, који по природи могу бити исти или различити. Групна настава се јавља као контрамера фронталној настави где желимо да активирамо ученике и омогућимо им да међусобно сарађују (Швердфегер 2001: 30–31, 39). Ученици у оквиру група могу обављати различите задатке, нпр. могу да пишу причу или да изврше драматизацију дијалога, могу да припреме презентацију или дискутују о одређеној полемици како би дошли до заједничког закључка (Хармер 2003: 117). У највећем броју случајева групе обухватају између троје и шесторо ученика, мада је по потреби могуће и прављење већих група (Дурбаба 2011: 127). Међутим, према мишљењу Хармера (2003: 117) мање групе од око 5 ученика подстичу већи степен учешћа код ученика у односу на веће гупе. Ове групе су довољно мале да би омогућиле интерперсоналне интеракције, али нису толико мале да би се сви чланови превише ослонили на једну индивидуу. И пошто је број пет непаран, увек ће превладати глас већине. Групе се могу формирати на неколико начина (Дурбаба 2011: 127): (1) насумично – ученици се навикавају да сарађују са различитим профилима личности, чак и са онима са којима радије не би сарађивали; (2) према жељи наставника – стварају се хетерогене групе, где се омогућује сарадња *бољих* и *слабијих* ђака; (3) према жељи ученика – који ће најчешће бирати себи драге особе, што пружа осећај сигурности у раду.

Као што је већ напоменуто, групни рад у било ком облику поспешује кооперацију међу ученицима. Због тога се препоручује као један од облика рада за обрнуту учионицу, јер помаже ученицима да се осамостале, а да ипак имају подршку у оквиру групе. Ипак, треба имати у виду да сама подела у групе није довољна, јер може доћи до ситуације да већински део посла буде одрађен од ученика који су доминантнији у групи. Како бисмо осигурали да ће сви чланови групе подједнако учествовати у раду потребно је да сваки учесник групе има додељен задатак којим ће допринети резултатима групе. Ови задаци могу да укључују: (1) размишљање – појединац покушава да самостално реши свој део задатка; (2) размена – појединац о својим закључцима обавештава остале чланове групе и договара се о евентуалним изменама и исправкама; (3) презентација – представник групе саопштава резултате групног рада осталим групама (Хамоуд и Ратски 2009: 8). Имајући у виду да су ученици у самом средишту овог облика рада, наставник мора да адаптира своју традиционалну улогу предавача. Наставник мора да буде обучен за осмишљавање и планирање фаза групног рада (под овим се не подразумева само начин састављања група, већ и типови задатака и проблема које се задају ученицима, улоге ученика у оквиру група, циљ и сврха групног рада, осигуравање максималне ангажованости свих ученика итд.) и

наставник мора да буде спреман да се повуче из центра дешавања, да се одрекне улоге управљача наставне активности и буде саветодавац својим ученицима, уколико се за то укаже потреба (Дурбаба 2011: 128).

Предности групног рада подразумевају (Хармер 2003: 117; Вик 2009: 44):

- Активно учешће ученика у настави, чиме се пружа више простора и времена за комуникативну делатност;
- Кооперацију међу ученицима, појачавање блискости и динамику међусобних односа, редуковање осећаја непријатности и страха од јавног наступа;
- Прилику да се ученици опробају у организовању групног рада и да сами учествују у његовом креирању, на пример путем одабира теме прилагођене сопственом интересовању;
- Повећавање могућности присуства различитих мишљења што доприноси развоју вештина дебате и компромиса;
- Промовисање аутономије ученика, јер се ученицима дозвољава да доносе сопствене одлуке у оквирима групе, без уплитања наставника;
- Иако не желимо да индивидуе у групи буду у потпуности пасивне, неки ученици могу пак да одреде свој степен доприноса и тим путем радије учествују у активностима него када је у питању фронтална настава.

Недостаци овог облика рада убрајају следеће (Хармер 2003: 117–118; Дурбаба 2011: 127):

- Велику вероватноћу да ће ученици у групама користе матерњи језик уместо циљног језика за комуникацију;
- Избегавање да сви ученици у једнакој мери бити упослени задатком који им је додељен;
- Ниво буке може да буде висок, због чега се наставницима чини да су изгубили контролу над одељењем и часом;
- Чињеница да сви ученици не преферирају овај облик рада, јер би неки ученици радије желели пажњу својих наставника, уместо да сарађују са другим ученицима. Такође се понекад може десити да је ученик смештен у групи ученика којима није претерано настројен, те уместо да се фокусира на рад, ученик ће провести више времена желећи да је у некој другој групи;
- Организација групног рада захтева много више времена. Сам почетак организације и завршетак групног рада могу да буду хаотични.

Рад у групама треба примењивати у свим методама, те метода обрнуте учионице није изузетак. Имајући у виду да су ученици покретачи и егзекутори наставних активности, овај облик рада је нарочито примамљив за методу која стреми ка томе да што више ангажује ученике у наставни процес и учини их одговорним за сопствено учење. Рад у групама омогућује ученицима да размењују утиске, информације и знање о припремном материјалу, теми коју обрађују и такође дозвољава да ученици примењују своја знања без бојазни да ће их наставник слушати и потенцијално оцењивати. Ученици могу да се ослоне на исправке других ученика, што процес учења чини мање стресним и ученике опуштенијим. Наставник има улогу координатора и саветника, што је додатно у сагласности са принципима методе обрнуте учионице.

Партнерски рад или рад у пару је облик рада у којем ученици раде у паровима. Овај облик рада дели доста сличности са групном наставном, с тим што је партнерски рад лакше и брже организовати. Додатна предност је и интимна нота у раду између двоје појединаца, чиме се „развија кооперација између равноправних партнера у одређеном социјалном контексту, без помоћи експерта (наставника)” (Дурбаба 2011: 128). Задаци који су погодни за рад у пару могу укључивати: увежбавање језичких структура, проучавање текстова, писање дијалога, вежбе информационих празнина³⁶. Такође, ученици могу да упореде своје белешке и утиске о ономе што су чули, видели или учили (Хармер 2003: 116).

Предности партнерског рада, инхерентно деле доста предности присутних у групном раду, али има и неколико специфичних предности за овај облик рада у учионици (Клепин 2002: 93; Дурбаба 2011: 128; Хармер 2003: 116):

- Ученици се активно баве језичком грађом, самостално обрађују инпут и долазе до резултата. Овим путем се развија аутономија ученика, јер се ослањају једни на друге, а не на наставника;
- Ученици у пару сарађују једни са другим, испомажући се као равноправни партнери. Ово носи додатну предност у односу на групни рад, јер оба ученика морају дати свој допринос у раду. Није могуће њихово повлачење и препуштање свих обавеза другоме, што се у групном раду ипак, и поред све наставникове пажње и планирања, може десити;
- Упаривање ученика са неједнаким нивоом знања о одређеној теми, може дати изванредне резултате, где ће ученик који више зна радо помоћи ученику који мање зна;
- Стичу се *комуникационо-социјалне и психосоцијалне вештине* (енг. soft skills);
- У великој мери се повећава количина времена у којој ученик може да вежба вештине говора;
- Уважава се максима да су „две главе паметније од једне” и у оквирима процеса кооперације ако ученици дођу до заједничке одлуке, пружа им се могућност да деле одговорност уместо да сав терет падне на појединца;
- Релативно је лако и брзо организовати овај облик наставе.

Недостаци овог облика наставе се огледају у следећем (Хармер 2003: 116–117; Дурбаба 2011: 128):

- Ако постоје конкурентски односи и надметање за превласт међу партнерима, позитивни ефекти рада у пару ће постати занемарљиви. Ово важи и за парове где се ученици не друже превише;
- Као што је случај и са групним радом, рад у пару може бити доста бучан, што није увек по вољи наставника и неких ученика;
- Понекад парови могу да оставе наставну активност по страни и да на матерњем језику говоре о нечему другом;
- Неки ученици не преферирају овај начин рада, јер би радије учили од наставника, а не од индивидуа које нису толико компетентне у датој области.

³⁶ Енг. information-gap activity – врста активности где ученици имају различите информације које воде ка заједничком решењу и где је потребна кооперација како би разменили информације и дошли до одговарајућег закључка (Исмаили и Бајрами 2016: 613).

Присуство и значај партнерског рада у обрнутој учионици је у великој мери сличан са групним радом. Битно је нагласити да је потребно присуство оба варијетета, без обзира на њихове бројне сличности, јер превелико коришћење једног облика рада може довести до презасићености код ученика и монотоније у учионици. Партнерски рад додатно пружа осећај сигурности, јер не захтева изведбу вежби пред целим одељењем, већ пред само једном особом, те може послужити као увертира за групни рад, где се проширује обим сарадње.

Индивидуални рад (односно самостални/појединачни рад) практикује се у ситуацијама када садржај и ритам колективне наставе не одговарају интересовањима, оствареној компетенцији или темпу рада појединца (Дурбаба 2011: 129). У ширем смислу, индивидуални рад подразумева наставни процес у којем сваки ученик за себе завршава одређени задатак током часа. Активности које се могу одрадити путем овог облика наставе укључују: читање непознатог текста, вежбе креативног писања, попуњавање тестова, извршавање градираних задатака (где ученици сами одлучују које вежбе ће одрадити на основу својих преференци и могућности), самостална истраживања итд. (Хармер 2003: 115; Дурбаба 2011: 129).

Често се уз појам индивидуалног рада у савременој настави јавља и појам **индивидуализовани рад**. Индивидуализација у оквирима наставе подразумева „квалитативну и квантитативну разлику у односу на остале форме појединачног рада” (Дурбаба 2011: 129). Другим речима, индивидуализација представља прављење задатака према потребама и могућностима сваког појединачног ученика. Наиме, сваки ученик добија посебан задатак који одговара његовим интересовањима, способностима и темпу рада. Сами задаци се могу разликовати по обиму, тежини и тематском оквиру (Дурбаба 2011: 129). Дакле главна разлика између индивидуалног и индивидуализованог рада се може сумирати следећим посматрањем: индивидуални рад подразумева ситуацију где сви ученици самостално раде исте задатке, а индивидуализовани облик рада има додатну функцију где су задаци прилагођени сваком ученику понаособ. Пени Ур (енг. Penny Ur) посматра индивидуализацију из два угла (2003: 233): (1) ширег (захтевнијег, у смислу организације и новчаних инвестиција) и (2) ужег (практичнијег). У ширем смислу индивидуализација обухвата успостављање *центра за самостално учење* (енг. self-access center) и креирање *наставних програма са високим степеном самосталности у учењу* (енг. self-access learning program). У оквирима ових центара, ученици имају могућност да приступе различитим наставним материјалима и у договору и сарадњи са наставником могу да бирају одакле ће да уче. У ужем смислу, индивидуализација обухвата ситуације где се ученицима даје слобода да одреде како ће и шта ће учити у датом тренутку (Ур 2003: 233). У оквирима уже дефиниције, Ур наглашава и корелацију између индивидуализованог рада и ученикове аутономије. Наиме, ако се ученицима пружи већа слобода избора приликом процеса учења, може се очекивати да ће они имати мање надзора од стране наставника и стога ће осећати већу одговорност за сопствено учење. Ур закључује да:

„Индивидуализовано учење [...] не имплицира нужно постојање наставног програма заснованог на самосталном учењу, нити имплицира постојање центара за самостално учење (чија опрема и одржавање представљају скупу инвестицију и стога нису доступни већини ученика страних језика). Она имплицира озбиљан покушај да се изађе у сусрет различитим потребама

ученика у одељењу и да се пребаци већи проценат одговорности за процес учења на саме ученике.” (Ур 2003: 233)

Без обзира да ли је самостални рад ученика индивидуализован или не, оваква врста изолованог облика рада отвара нове могућности за динамику односа ученик-наставник. Дурбаба (2011: 129) истиче да ученик дели време само са наставником, не и са другим ученицима. Са друге стране, наставник све своје реакције и повратне информације усмерава ка једном ученику. Овим путем наставнику се пружа више времена и могућности да комуницира са ученицима који имају више потешкоћа да савладају градиво и да им посвети више пажње. Међутим, ово има и негативну страну. У индивидуалној настави нема других могућих сарадника осим наставника, што значи да се ученик неће навићи на сарадњу и комуникацију са већим бројем појединаца и саговорника (Дурбаба 2011: 129).

И поред овога, самостално учење има предности које не треба занемарити (Дурбаба 2011: 129; Хармер 2003: 115–116):

- Аутономно одређивање циљева, садржаја и интензитета рада (ако је у питању индивидуализована настава);
- Наставнику се омогућава да прилагоди наставу различитим стилевима учења и другим когнитивним склоностима ученика;
- Овај вид наставе је мање стресан од извођења задатака пред целим одељењем и најлакши је за организацију;
- Ако се правилно примени, овај облик рада може да развије висок степен самосталности код ученика;
- Понекад је овај облик рада једини начин да се успостави ред и мир у учионици.

Недостаци овог облика рада односе се на следеће (Хармер 2003: 116):

- Не помаже у развијању осећаја припадности групи;
- Не поспешује кооперацију међу ученицима, где би они међусобно могли да се испомажу или мотивишу;
- Ако је у питању индивидуализован начин рада, онда је потребно да наставник уложи много више времена и труда како би припремио неопходне наставне материјале.

Као што је већ поменуто, у оквиру методе обрнуте учионице настоји се да се од ученика створи аутономни мислилац, који ће бити одговоран за сопствено учење. Ова замисао се остварује путем припремних материјала, где се од ученика очекује да ће бити марљив и одговоран и да ће доћи припремљен за час. Ученици организују када, где и колико пута ће прећи припремно градиво, којем садржају ће посветити више пажње, а којем мање (у зависности од њиховог тренутног нивоа разумевања задате тематике). Додатно, наставник може извршити индивидуализацију у оквиру ових материјала, тако што ће дати различите врсте примера и вежби за различите нивое језичких компетенција. Као предуслов за реализацију, у оквиру методе обрнуте учионице захтева се од наставника да уложи додатан напор зарад прогреса својих ученика, тако да индивидуализација као још један додатни корак у том смислу потпуно одговара постулатима ове савремене методе.

3.4. Обрнута учионица и улога наставника у наставном процесу

Многи би се лако сложили да је наставник централна, чак и доминантна фигура у наставном процесу. Овакво виђење има своју историјску позадину:

„Позив учитеља и наставника је један од *најстаријих позива* (жреци, лекари, ислужени ратници) и почео се конституисати у првим облицима поделе рада. За тај позив свако друштво је *бирало људе* који су били најцењенији и у које су имали највише поверења. Једноставно, наставници су ти којима родитељи и друштво поверавају оно што им је најдрагоценије – децу, са правом да се мешају у смер њиховог развоја.” (Трнавац и Ђорђевић 1998: 141)

Међутим, како Трнавац и Ђорђевић истичу (1998: 142), оваква врста занимања са собом уједно носи и велике захтеве. Ови захтеви које постављају друштво, родитељи, па чак и ученици често су виши и већи императив него према било којој другој категорији запослених. Сматра се да од наставника, његове стручне оспособљености и личних квалитета зависи да ли ће испунити наставне циљеве и допринети развоју науке и дисциплине коју предаје. Штавише, и у доби где имамо читав низ алтернативних извора знања, наставнички позив није изгубио на значају (Дурбаба 2011: 107). Ипак, имајући у виду да је овај позив по својој природи хуманистички, наставник у центар свог интересовања не би требало да стави себе или предмет који предаје већ ученика – појединца, са свим специфичностима и потребама (Дурбаба 2011: 107–108). У складу са тим наставник, традиционално гледано, има одређене наставне, васпитне и друштвене захтеве које мора да испуни како би помогао у свестраном развоју својих ученика. Прецизније речено, наставник би требало: (1) да на научно заснован и стручан начин упознаје своје ученике и прати њихов развој; (2) да преноси знања, изграђује умећа и навике и развија способности ученика; (3) формира код ученика одређени поглед на свет; (4) утиче на развој њихових црта воље и карактера; (5) да их укључује у друштвене активности (Трнавац и Ђорђевић 1998: 143). У савременом друштву, неке од ових задатака требало би преформулисати, нарочито када је у питању „пренос знања” са наставника на ученике. Савремено доба позива на то да ученици уз помоћ наставника сами откривају свој потенцијал, што утиче у великој мери на саме улоге које наставник мора да испуни у учионици (Хармер 2003: 56–57). Стога можемо рећи да наставникова улога може имати за циљ: (1) објашњење; (2) ангажовање и активирање ученика; (3) оспособљавање и осамостаљивање ученика (Дурбаба 2011: 109). Постоји читав спектар улога³⁷ које наставник може да има у учионици у зависности од околности и опште филозофије учења коју неки наставник заступа. Ми ћемо овом приликом истаћи улоге наставника које се уклапају у оквир методе обрнуте учионице и које омогућавају успешно спровођење ове методе.

Наставник као фацилијатор означава да наставник жели да олакша процес учења својим ђацима (Дурбаба 2011: 108). Међутим, иако је овај термин изузетно популаран у литератури у нашем региону, требало би имати на уму да је он веома генерализован. Наставник може да користи неколико начина и улога како би олакшао, односно помогао ученицима у процесу учења и стога можемо рећи да су многе друге улоге инхерентно фацилијаторске (Хармер 2003: 57). Из овог разлога ми ћемо ову „улогу” посматрати као

³⁷ Улоге укључују наставника као: контролора, организатора, оцењивача, подршку, учесника, татора, посматрача, ресурс, извођача, помагало. Више о свим улогама наставника в. Хармер 2003: 57–67.

примарну, где би наставник требало да прилагоди свој начин рада са циљем да ученицима омогући што лакше учење и усвајање градива. У обрнутој учионици, фацилијататорска функција се превасходно осликава у виду ангажовања приликом креирања припремног материјала, јер путем њих наставник жели да припреми своје ученике за наставни час где ће путем практичних вежби они имати прилику да испробају своје научено знање. Припремни материјал помаже ученицима да смање степен анксиозности, да увиде своје недостатке у знању и разумевању наставног материјала, да траже помоћ од наставника на часу и да боље организују своје време, зато што могу да уче када год и колико год пута желе. Наставник је такође фацилијататор и у учионици, где он надгледа рад ученика и на различите начине и путем различитих улога помаже ученицима.

Наставник као организатор (енг. organizer) једна је од основних и кључних улога наставника у учионици. У овој улози наставник пружа ученицима информације о томе како да спроводе наставне активности, организује их путем различитих облика наставе и на крају сумира резултате и утиске (Хармер 2003: 58). Без добре организације, односно ако ученици не разумеју како да одраде одређене активности, неће бити постигнути циљеви наставе. Ако наставник не привуче пажњу ученика на активност и не осигура њихову ангажованост и заинтересованост, онда та активност ефективно представља губитак времена (Хармер 2003: 58). У оквирима ове улоге, наставник би требало да пружи разлоге због којих је одређена активност добра за њих, уместо да им се каже да би требало да је одраде јер је наставник тако рекао (Хармер 2003: 58–59). Штавише, наставници могу да искористе фазу објашњавања активности и демонстрације како би активирали ученике тако што ће се од њих тражити да парафразирају упутства на циљном језику или да они сами демонстрирају активност за друге ученике (Хармер 2003: 59). Ова улога је од изузетног значаја за обрнуту учионицу, јер је неопходно увести ученике у њене принципе и начин рада који у великој мери одударају од традиционалних метода и техника рада. Путем добре организације и мотивисања ученика, наставник може да осигура сарадњу ученика и самим тим лакшу имплементацију ове методе у својој учионици. Такође, у току наставног часа, ова улога је еминентна, јер као што смо већ нагласили, наставни час подразумева практичну примену знања путем различитих активности. Стога наставник мора да буде сигуран да су ученици разумели како, шта и пре свега са којим циљем раде одређену активност, што ће осигурати и мотивацију ученика.

Наставник као оцењивач (енг. assessor) стереотипно и по аутоматизму ствара слику наставника који оцењује ученике путем тестова или пропитивања. Међутим, ова улога има много већи обим. Она подразумева пружање повратне информације и корекције ученицима на различите начине (Хармер 2003: 59). Стога је од изузетног значаја да ученици тачно знају шта се и на који начин оцењује. Ако знају јасно и недвосмислено шта се од њих очекује, онда ће се ученици фокусирати на задатке и лакше их савладати (Хармер 2003: 60). Овим се жели скренути пажња на чињеницу да, ако централно место у некој активности заузима изговор, онда би наставник требало да пружи повратне информације које се тичу тачности и прецизности изговора. Овим путем ученици ће добити више сигурности у своје вештине и увежбавати их једну по једну, док не буду спремни да их компетентно комбинују. Још један суштински елемент који би требало имати у виду када оцењујемо јесте праведност:

„Када критикујемо ученике или када добију ниске оцене и онда увиде да су други ученици добили мање критика за подједнако добро или лоше урађене

тестове, онда ће се осећати веома несрећним. Већина ученика жели похвале за добро урађен посао и конструктивне предлоге за лоше урађен. Оно што свакако не желе јесте осећај да смо им неправедно судили.” (Хармер 2003: 60)

Праведност или правичност приликом оцењивања значајно обликују однос који ученици имају са својим наставницима, као и њихов осећај припадности и статуса у групи. Издвајање ученика према грешкама које чине свакако може деловати деморалишуће на њих и смањити њихов степен мотивације на часу. Стога је важно да наставник пажљиво приступи исправкама, комбинујући похвале и конструктивну критику како би степен мотивисаности ученика био задовољавајући, а повратна информација имала позитиван исход.

Према томе, када год оцењујемо ученике (било да су у питању писани тестови или усмена исправка) морамо узети у обзир њихове реакције. Лоша оцена је ипак лоша оцена, без обзира на околности, али је ми можемо учинити прихватљивијом нашим приступом и подршком (Хармер 2003: 60). У обрнутој учионици исправка и још битније повратна информација имају изузетан значај. У току припреме за час, ученицима можемо у самом наставном материјалу понудити повратну информацију било у виду директних решења за задатке или путем референтних материјала за даље читање о датој тематици или видео клипова који додатно објашњавају садржај лекције. Ученици могу сходно свом распореду више пута да проуче наставни материјал и путем поновног излагања повратним информацијама да учврсте своје знање. У току самог часа, наставник може да даје исправке на лицу места приликом практичног увежбавања језичких вештина, што је од неизмерног значаја за ученике, као и за подизање степена њихове језичке компетенције.

Наставник као ресурс (енг. resource) делује као традиционално утемељена улога, где је наставник главни извор свих знања која он/она „пренесе” на ученике. Међутим, и у савременим методама не би требало занемарити наставника као потенцијалног извора информација, иако би требало прецизније дефинисати какав тип информација је у питању. Један тип информација може бити везан за саму материју коју ученици тренутно усвајају, на пример у току једне активност ученици не разумеју како да нешто одраде или им неке кључне речи нису јасне. У том тренутку помоћ наставника је за њих незаменљива (Хармер 2003: 61). Са друге стране, наставник може да пружи далеко кориснију помоћ по ученике, а то је да им служи као референтна подршка за даље учење. Наиме, као што Хармер истиче: „Ниједан наставник не зна све о датом језику!” (Хармер 2003: 61) Стога, једна од ефектних техника јесте да упутимо ученике где даље да траже жељене информације или чак да охрабрујемо ученике да сами проналазе своје материјале из којих ће учити, чиме бисмо створили самосталне истраживаче (Хармер 2003: 61). Према томе, када преузимамо улогу извора, морамо бити на опрезу и одржати баланс, јер ми желимо да будемо приступачни и од помоћи, али у исто време морамо се одупрети потреби да дајемо све информације ученицима, јер ће се они на тај начин превише ослањати на наставника (Хармер 2003: 61). Управо овај баланс је кључан и у обрнутој учионици, где наставници теже да постану референца за даље учење, а не директан извор знања. Када год се пружи прилика у реализацији методе обрнуте учионице да ученици помогну једни другима и да се допуњују, требало би дати ту шансу, а наставник би требало да се укључи само онда када је то очигледна потреба и нужност. Наставници који раде у оквирима обрнуте учионице путем припремних материјала желе да скрену пажњу ученицима да постоји читав низ алтернативних извора (књиге, видео-клипови, интернет, часописи, енциклопедије итд.) који

су им на располагању. Оваквим наставним приступом ученици се осамостаљују и уједно уче да испитају своје границе, а потом и да их савладају.

Наставник као татор (енг. tutor) подразумева рад наставника са појединцима или групама, где наставник усмерава ученике ка путевима или решењима који ученицима нису пали на памет (Хармер 2003: 62). Стога, када организује рад у групама или у пару, наставник може да врши мониторинг (посматрање, надзор) по учионици и привремено постане саставни део групе или пак помогне појединцу. Међутим, наставник мора водити рачуна да подједнако посвети време свим ђацима, јер они који нису имали прилику да добију подршку од наставника могу се осећати запостављенима што подстиче осећај неправедности и изнервираности код ученика (Хармер 2003: 62). Иако желимо да ученици буду што самосталнији, потребно је понекад да им отворено и без задршке пружимо подршку, стварајући тиме осећај заједништва и прихватања (Хармер 2003: 62). Када је у питању обрнута учионица, могло би се сматрати да је улога наставника минорна, јер он/она више не реализују традиционална предавања, већ је тај део наставе преусмерен на фазу припремног материјала. Та претпоставка је ипак нетачна, јер наставник и даље учествује у настави. Он упућује ученике на даље изворе путем којих могу да проширују своје знање, он их подучава практичним вештинама које не могу тако лако да стекну путем књига (нпр. правилан изговор, флуентност у говору, вештине заједничког тумачења значења итд.). Наставник је ту да у сваком тренутку помогне ученицима којима није јасна активност или који се „заглаве” на одређеном проблему, што овакву подршку наставника чини непроцењивом.

Наставник као посматрач (енг. observer) делује као пасивна и стога можда неприкладна улога за наставника. Међутим, требало би имати у виду да ако желимо да наставник адекватно реагује, да пружа повратне информације, подучава и мотивише, он мора да обрати посебну пажњу на шта и како ученици раде и уче. Наставник мора бити посебно обазрив када посматра, јер не жели да тиме привуче пажњу на себе. Дакле, не треба да будемо превише инвазивни тако што ћемо исправљати сваку ситницу, стајати превише близу ученика или стално записивати шта би ученици требало да преправе (Хармер 2003: 62). Предлоге за корекцију би требало избалансирати знацима о томе шта су ученици добро урадили, било да је у питању њихова језичка вештина или комуникативна стратегија (Хармер 2003: 62). Ова улога није изолована улога, јер наставник континуирано посматра чак и када је татор, организатор, оцењивач, извор и слично. Као посматрачи, наставници би морали стално бити свесни последица које проистичу из њихових поступака и реакција током часа. Наставници би требало да теже ка остваривању отворене комуникације са ученицима, а то ће успети ако симултано слушају, посматрају и упијају оно што их окружује (Хармер 2003: 62). Важно је напоменути и то да наставници не посматрају искључиво ученике како би им дали повратне информације и помогли. Они посматрају и сам ток часа како би проценили успешност одређених активности и по потреби направили промене за будућу наставу (Хармер 2003: 62). У обрнутој учионици, а нарочито ако се ова метода уводи по први пут, може се рећи да је улога посматрача основна и неопходна. Имајући у виду да је метод обрнуте учионице нови вид наставе, требало би помно пратити реакције ученика и видети како нов начин организације, учења и расподеле дужности утиче на њих како би наставници, посредством других улога, могли да организују будуће часове. С обзиром на то да овај начин наставе може бити помало изазован и чак застрашујући за ученике, без обзира на њихов ниво знања, требало би обратити пажњу и на емотивне реакције ученика и континуирано пратити њихов период прилагођавања.

Прво и последње питање које наставник мора себи поставити, а тиче се његовог удела у учионици, јесте: *коју улогу би требало одабрати?* Ово питање је веома комплексно, јер одабир улоге зависи од мноштва фактора, али кључ који помаже у разрешењу овог питања јесте динаминка адаптација. Наставник би у току часа и наставе требао узети у обзир жеље и потребе својих ученика, наставну материју, циљ активности и/или часа, степен и облик интеракције који жели у учионици постићи и све пратеће факторе реализације једног успешног часа. Међутим, и поред установљених фактора наставе, Хармер (2003: 63) истиче значај флексибилности:

„[...] ми морамо да будемо у стању да се пребацујемо из једне описане улоге у другу, симултано расуђујући када је прикладно да користимо сваку од њих. А затим, након што смо се одлучили за једну улогу, било да је то учињено свесно или несвесно, морамо бити свесни на који начин износимо и изводимо ту улогу.” (Хармер 2003: 63)

Применом методе обрнуте учионице, у настави енглеског као страног језика, ова динамика наставничких улога има за циљ да пружи помоћ и подршку ученицима, како би они постали што самосталнији, што лакше усвојили градиво и усавршили своје језичке вештине и увидели да су у ствари они ти који покрећу процес наставе, а не наставник. Имајући у виду савремени облик наставе у чијем средишту је сам ученик и његов/њен процес учења енглеског као страног језика, важно је сагледати и улогу и особености самог ученика као централног фактора наставног процеса.

3.5. Обрнута учионица и особености ученика

Како Дурбаба напомиње:

„У доба комуникативне глотодидактике фокус истраживачког интересовања се с наставних материјала и наставних поступака померио у правцу ученика као централног субјекта, који сноси већу или мању одговорност за успех у учењу и истовремено бива у том процесу мање или више аутономан.” (Дурбаба 2011: 110)

Генерално посматрано у истој учионици имамо ученике који напредују много брже, док други имају доста потешкоћа на том путу, а чак и у најидеалнијим условима, неки ученици показују мало напретка (Лајтбраун и Спада 2006: 54). Стога, пошто је ученик у центру пажње и ми као наставници желимо да они што брже и боље напредују, морамо се више посветити индивидуалним разликама које постоје међу ученицима. Ове индивидуалне разлике су од значаја јер су инхерентне и могу да предвиде степен успеха у учењу језика (Лајтбраун и Спада 2006: 53). Штавише, Дурбаба подржава ову идеју када каже да је извесно да успех у учењу зависи од сваке појединачне особености ученика или од њиховог садејства (Дурбаба 2011: 110). Према мишљењу Дурбабе (2011: 110), а и за потребе овог рада, неопходно је сагледати следеће особености ученика: фактор узраста (адолесценција), фактор талента, фактор интелигенције, фактор мотивације и фактор стилова учења. Због значаја и утицаја ових индивидуалних разлика на процес и исход учења енглеског језика као страног код ученика средње школе, дефинишемо прво сваки фактор понаособ, а потом

објашњавамо корелацију ових фактора са карактеристикама и профилом ученика који су били субјекти у контексту обрнуте учионице за потребе овог рада.

3.5.1. Фактор узраста

Фактор узраста је централни за истраживања која се баве проучавањем разлика између деце и одраслих ученика. Развој Ленбергове и Крашенове хипотезе критичног периода управо указује на утицај који узраст може да има на процес учења и постигнућа ученика. Према овој хипотези подразумева се да постоји период живота код људи, прецизније деце, када је мозак склонији ка успешнијем усвајању језика (Лајтбраун и Спада 2006: 68). Према мишљењу Дурбабе (2011: 111), фактори који могу да објасне овај феномен варирају од: (1) биолошко–физиолошких, тј. неуролошких (различите регионе у којима се у различитом узрасту одвија похрањивање вербалних података); (2) социјално–комуникационих (континуитет и интензитет изложености језичком инпуту и специфичности у обради вербалних информација); (3) афективних (спремност на имитирање и експериментисање са језиком, мањи отпор и мању анксиозност у употреби језика, одсуство страха од губитка стеченог личног и/или групног идентитета, страх од грешке и излагања поругама околине).

Међутим, ова хипотеза има своје мане и недоследности. Прво, неке претпоставке о латерализацији можданих хемисфера су оповргнуте (Дурбаба 2011: 111), те се став да се критични период завршава у адолесценцији не сме узети здраво за готово. Да је ова хипотеза апсолутно доследна, онда би усвајање језика у старијем добу било немогуће. Штавише, већина студија показује да одрасли, нарочито у почетним стадијумима, нешто брже напредују од деце у учењу страног језика. Крајњи успех у учењу зависи у већој мери од интензитета и трајања процеса учења, а мање од узраста у којем је учење започето (Ример 2002: 70–71). Додатно се може аргументовати да уопште не постоји критични период или да постоји више од једног критичног периода (Синглтон 1989: 54; Лонг 1990: 257–258). Дакле, иако узраст има удела у успешности учења језика, свакако није једини, нити најважнији фактор. Са друге стране, свако старосно доба носи одређене специфичности са собом, јер како особе одрастају, тако се мења њихов поглед на свет, интеракције са околином, ставови и мишљења, па и приступи и погледи на учење, школу, наставу и наставнике. Испитаници у нашем раду похађали су други разред средње школе и стога је у раду било важно анализирати основне карактеристике адолесцената које могу да утичу на учење страног језика.

Како Пени Ур наглашава, тинејџери су у већини аспеката најбољи ученици (изузетак је усвајање изговора и акцента, где предњаче деца) (Ур 2003: 286). Ипак, већина наставника би нагласила да је изузетно изазовно радити са адолесцентима. Ово проистиче из чињенице да су људи у добу адолесценције у стадијуму преласка из детињства у свет одраслих те имају потрагу за сопственим идентитетом. Њихов идентитет се гради међу њиховим друговима и вршњацима. У овом стадијуму им је много важније мишљење и одобравање њихове генерације уместо пажње наставника, која је за ранији узраст кључна (Хармер 2003: 39). Поред жеље да буду друштвено прихваћени, постоје додатни фактори који утичу на наставни процес када су у питању адолесценти. Један од њих је свеprisутна досада и мањак мотивације³⁸ када су приморани нешто да раде (Хармер 2003: 39). Додатно је период адолесценције повезан са питањем дисциплине, јер адолесценти кушају наставникове

³⁸ Више о фактору мотивације у 3.5.4.

границе, али су зато срећни када наставник дорасте том изазову и на конструктиван начин успостави контролу, где се ученицима даје до знања да је наставник „ту да помогне, а не да виче” (Хармер 1998: 2 у: Хармер 2003: 39).

И поред ових потешкоћа, подучавање адолесцената може бити заиста дивно искуство за обе стране. Наиме, тинејџери, ако су ангажовани, имају изузетан потенцијал за раст, развој и учење и могу да буду страствено посвећени тематици која их интересује или дотиче (Хармер 2003: 39). Да би се ово постигло, наставник мора да подстиче ученике релевантним и смисленим активностима. Истовремено, морамо се трудити да им дамо што више самопоуздања, имајући на уму њихову потрагу за идентитетом (Хармер 2003: 39). Како бисмо осигурали да адолесценти буду ангажовани у току наставе, треба пронаћи баланс између онога што морамо да их научимо и онога што ученике интересује. Потребно је да тражимо од ученика да што више исказују своје мисли, ставове и осећања на циљном језику, уместо да само захтевамо да одговарају на питања (Пучта и Шац 1993: 3–4). Адолесценти су ипак у развојном стадијуму где могу да се изборе са апстрактним појмовима и мишљењем и тај потенцијал треба искористити у настави и учинити је примамљивом за ученике. Дакле, евидентно је да узраст има утицај на наставу, јер свако старосно доба носи са собом различите предности и изазове те адолесценти нису изузетак.

Путем обрнуте учионице наставницима се пружа могућност да фактор узраста ученика имплементирају у процес наставе. Наиме, у сам припремни материјал могу се убацити хумор, теме блиске ученицима и референце из поп културе, како би им учинили учење занимљивијим. Осим тога, пошто у нашем истраживању као испитанике имамо адолесценте који (пре)испитују себе и свет око себе, обрнута учионицама нам омогућава да у оквиру активности на часу, пружимо прилику ученицима да испоље своја мишљења и ставове о одређеним ситуацијама, дебатама или темама, уместо да се време посвети диктирању дефиниција и увежбавању граматичких правила. На овај начин ученици практично примењују своја знања у оквиру тематика које су за њих прикладне и интересантне.

3.5.2. Фактор талента

Фактор талента (склоности, надарености³⁹) (енг. *aptitude*) често је предмет интересовања многих истраживања, како у области психологије, тако и у области методике и сродних наука (Тодоровић и Нијемчевић 2015: 17). Овај фактор је толико присутан у свакодневном говору, да му се често неправедно приписује велики утицај на успех у савладању језика:

„Успех или неуспех у учењу страних језика најчешће се – међу нестручњацима, али и у великој мери и међу самим наставницима и ученицима – тумачи као директна последица ‘(не)талента за језике’ као урођене (генетске, наследне), те стога и непроменљиве (не)способности ефикасног овладавања страним језиком.” (Дурбаба 2011: 112)

Међутим, многи прихватају као чињеницу да ипак постоје одређене индивидуалне способности које појединцима који их поседују омогућавају да лакше, брже и прецизније уче страни језик (Дурбаба 2011: 113). Са тачке гледишта научних проучавања, Благојевић

³⁹ Термини преузети од Дурбабе 2011: 112.

и Кулић ипак наглашавају да: „[...] бројне студије показују да још увек не постоји слагање око поимања садржине, па и око дефиниције ова два поменута ентитета [интелигенције и језичког талента]” (Благојевић и Кулић 2013: 171). Међутим, језички таленат можемо дефинисати путем два најприхваћенија тумачења које нам нуде психолог Керол (енг. John V. Carroll) и лингвиста Пимслер (енг. Paul Pimsleur). Према Керолу (1981: 105), језички таленат се састоји из следећих компоненти: (1) способности фонетског кодирања (могућност идентификовања појединачних гласова и способност комбинације истих); (2) граматичке осетљивости (способност уочавања граматичких функција речи); (3) *способност асоцијативног учења* (енг. rote learning ability⁴⁰) (могућност да се путем асоцијација повезују звук и значење ефикасно и брзо, као и могућност задржавања тих асоцијација у меморији) и (4) способност индуктивног учења (могућност да се на основу датих примера и материјала уоче општа правила путем којих су ти примери састављени).

Тестови за мерење језичког талента су нераскидиво повезани са теоријама на основу којих су створени и сходно томе ови тестови прецизирају који су саставни елементи језичког талента. Керолов тест језичког талента, направљен на основу његове теорије, носи назив MLAT⁴¹ тест, а тест који је заснован на Пимслеровом виђењу језичког талента је PLAB⁴² тест. Он истиче три фактора код талента (Пимслер 1966: 14): (1) вербална интелигенција (подразумева знање о речима, као и коришћење истих у сврхе аналитичког процесуирања), (2) мотивација (као неопходна потпора за усвајање било којег знања) и (3) аудитивна способност (способност да примамо и обрађујемо информације путем слуха). Иако ту постоји одређени степен подударности са Кероловим теоријским оквиром, где је вербална интелигенција слична појмовима граматичке осетљивости и индуктивног учења, док је аудитивна способност слична фонетском кодирању (Дерњеј 2005: 40), ипак постоје разлике. Најочигледнија разлика јесте у чињеници да PLAB не укључује елемент меморије у своје резултате. Затим, MLAT мери елемент индуктивног учења посредно, док се у PLAB тестовима он циљано мери. Такође, разлика се огледа и у чињеници да је Пимслер, укључивши мотивацију, дао дефиницију талента у много ширем смислу од Керола (Тодоровић и Нијемчевић 2015: 18).

Последњи у низу тестова за мерење талента јесте, CANAL-FT⁴³ коју су креирали клинички психолози Елена Григоренко, Роберт Стернберг и сарадници (енг. Elena Leonidovna Grigorenko, Robert Sternberg) (Григориенко и др. 2000). CANAL-FT се заснива на Стернберговој теорији интелигенције као тријумвирата (Стернберг 2002: 22–32). Позната је и под називом „теорија успешне интелигенције” и она проучава когнитивне способности које су потребне да бисмо били успешни у свим сферама живота. Према овој теорији, три компоненте интелигенције су: (1) аналитичка (односи се на процесе анализе, евалуације, просуђивања, поређења и контрастирања); (2) креативна (односи се на процесе који се одвијају када морамо да се суочимо са нечим новим или неочекиваним и процесе када нешто стварамо или откривамо) и (3) практична (процеси приликом решавања свакодневних проблема и практична примена теоријског знања).

На основу досадашњих разматрања можемо рећи да језички таленат не предвиђа да ли ће нека особа, тј. ученик, моћи да научи страни језик. Талентом се превасходно мери брзина напредовања појединца, одн. мери се: „[напредак] под оптималним условима

⁴⁰ Благојевић и Кулић ово преводе као: *способности памћења напамет* (2013: 172).

⁴¹ Modern Language Aptitude Test.

⁴² Pimsleur Language Aptitude Battery.

⁴³ Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language as applied to foreign language test.

мотивације, пружене прилике да се учи и квалитета институције” (Керол 1973: 6). Међутим, ова мерења имају своје суштинске недостатке. Прво, њима се често утврђује способност уочавања регуларности на граматичком нивоу, али се не обухватају рецептивне и продуктивне вештине (Дурбаба 2011: 113). Затим, ови тестови занемарују повезаност способности учења језика и општих навика и традиције учења, као и последице негативног дејства тестирања на мотивацију и жељу за учењем. Дурбаба пружа увид у то колико далекосежне могу бити ове последице:

„Свест о предестинираном неуспеху могла би, наине, у потпуности блокирати сваки покушај учења страног језика, чак и у оним случајевима у којима би, рецимо, резултат тестирања могао бити нетачан или у којима би позитивно дејство других фактора можда ипак довело до успеха у учењу.” (Дурбаба 2011: 113)

За крај овог сегмента размотрићемо какав је тачно утицај талента на примену другачије врсте метода, као што је метода обрнуте учионице. Пре свега истичемо да испитивања и теорије о таленту иду од потпуног одобравања до занемаривања, с обзиром на то да је конкретан утицај талента на постигнуће индивидуе тешко утврдити (Тодоровић и Нијемчевић 2015: 21). Али сигурно је да ће се ученици који поседују одређене карактеристике, а које према тестовима талента указују на висок резултат, лакше адаптирати на принципе нове методе која се уводи у учионицу. Њихова сигурност у свој таленат ће им потенцијално олакшати транзицију и дати подршку за нове изазове. Са друге стране, мањи резултат на тестовима језичког талента неће директно спутавати ученике да усвоје градиво. Можда ће им бити потребно више труда или залагања, али сматрамо да њихов таленат неће спречити и блокирати процес учења. Наравно, увођење нове методе која са собом доноси начин учења који до сада ученици нису били у прилици да искусе, представљаће изазов за ученике те они могу створити отпор према новој методи. Зато би наставник требало да преузме улогу ментора и да пружи подршку тим ученицима да истрају кроз иницијалне фазе како би увидели све предности које нова метода пружа.

3.5.3. Фактор интелигенције

Фактор интелигенције је често први фактор који се узима у обзир када разматрамо успех учења и усвајања новог градива. Истраживање овог поља једнако је комплексно као и код претходних фактора. Најопштије речено интелигенција је: „способност прилагођавања, обликовања и бирања окружења” (Вилсон и Кејл 1999: 409). Ова дефиниција из енциклопедије когнитивних наука института за технологију у Масачусетсу (енг. *The MIT Encyclopedia of Cognitive Science*) превише је опширна и не може се лако применити на ученике у учионици који представљају индивидуе које се по многим карактеристикама међусобно разликују, а интелигенција у том смислу не представља изузетак. Сходно томе, професор психололингвистике Дерњеј (енг. Zoltán Dörnyei) дефинише интелигенцију кроз њену повезаност са језичком способношћу и талентом:

„у контексту образовања, као што је учење другог језика, способност се често изједначава са ‘способност учења’ тј. она је потенцијал индивидуе да усваја нова знања и вештине. Сходно томе, ‘језички таленат’ значи исто што и

‘језичка способност’ [...] Интелигенција је још један синоним за ‘способност’ и када се користи самостално [...] има шире значење и односи се на општу врсту талента која није ограничена одређеном сфером интересовања већ се може преносити на друге, различите сфере.” (Дерњеј 2005: 32)

У оквирима ове тезе ми не посматрамо интелигенцију као појам који се често везује за традиционалан појам IQ-а, већ ћемо посматрати интелигенцију кроз призму теорије *вишеструких интелигенција* (енг. *multiple intelligences*) психолога Хауарда Гарднера (енг. Howard Gardner). Посматрајући његов рад и истраживања о овој тематици (в. Гарднер 1983, 1995, 2011а, 2011б, 2013), закључујемо да је интелигенција по његовом виђењу биопсихички потенцијал да процесуирамо информације на одређени начин, како бисмо решавали проблеме или стварали производе који су цењени у одређеном друштву (Гарднер 2011б: 3). Његово тумачење интелигенција полази од проучавања о људском мозгу и начинима на који он функционише и додатно разматра утицај културе на човека. Интелигенција, у том смислу, у својој сржи не подразумева садржину (односно меморија није важан елемент интелигенције), већ начини на које се приступа тој садржини (Гарднер 2013: 12–13). Сходно томе, лингвистичка интелигенција ће се активирати ако појединци желе да комуницирају са другим људима (било вербално или невербално, путем писања). Гледајући са тачке људске еволуције, свака интелигенција се развила да би човек могао да се избори са различитим проблемима које среће у животу (Тодоровић и Нијемчевић 2015: 16).

Да бисмо боље разумели Гарднерове интелигенције, укратко ћемо представити тачне критеријуме који одређују шта чини интелигенцију. Гарднер инсистира на чињеници да интелигенција служи решавању проблема и стварању добара која се у неком друштву цене, као и потенцијал да стварамо нове проблеме и питања и тим путем дођемо до нових сазнања. Према томе, Гарднер пружа следеће критеријуме за постојање вишеструких интелигенција (ми истичемо само најзначајније критеријуме за потребе наше тезе) (Гарднер 1983: 63–67):

- Евентуална изолација услед повреде мозга: што би значило да би се тек поједине наше способности могле оштетити/спасити ако дође до оштећења, јер интелигенције заузимају различите делове мозга;
- Постојање тзв. *научника идиота* (енг. *idiot savant*⁴⁴), надарених особа и других изванредних индивидуа: управо неуравнотежен профил оваквих особа које су надарене за једну специфичну област, али заостају или су чак скроз неупућене у друге сфере интересовања, иде у прилог томе да користе само једну до две од могућих интелигенција;
- Постојање уочљиве централне операције у мозгу или више таквих операција: другим речима, одређен проблем, информација, изазов итд. могу да буду окидач у одређеном делу мозга и да покрену низ можданих операција које ће решити тај задатак;
- Интелигенција мора да има потпору и утемељење у виду експерименталних психолошких задатака: проблеми који захтевају примену или укрштање одређених интелигенција;

⁴⁴ A person who is considered to be mentally handicapped but displays brilliance in a specific area, especially one involving memory (www.merriam-webster.com/dictionary/idiot%20savant) (17.05.2018.).

- Интелигенција омогућава декодирање система знакова, било да су то писмо, ноте, слике...

Уз помоћ датих критеријума, Гарднер развија категоризацију интелигенција са поделом на 7 традиционалних: (1) лингвистичку (способност разумевања и усвајања језика); (2) логичко-математичку (умеће тумачења бројева и коришћење логике за решавање различитих задатака); (3) музичку (осећај за мелодију, ритам, композицију); (4) просторну (умешност у просторном планирању); (5) телесно-кинетичку (владање сопственим телом и познавање његових граница); (6) интерперсоналну (разумевање других људи, њихових емоција и реакција) и (7) интраперсоналну (разумевање себе, способност да планирамо сопствени живот и делање). У току даљег развијања своје теорије интелигенција, Гарднер овој подели додаје и натуралистичку (способност тумачења природе, животињских трагова, знање о биљкама, итд.) и размишља о егзистенцијалној улози (људи су једина жива бића која могу да разматрају комплексна филозофска питања, попут: зашто смо овде?) и педагошке интелигенције (способност преношења свог знања другима) (Гарднер 2011б: 3). Када се проучава појам интелигенције/а, неопходно је направити разлику између традиционалног IQ-а и Гарднерових интелигенција. Професор психологије Дејвид Фелдман (енг. David Feldman) истиче да путем коришћења термина *интелигенција* уместо *таленат*, Хауард Гарднер се директно сукобљава са до тада доминантним виђењем интелигенције, тј. са IQ-ом (Гарднер 2011а: 2). Гарднер признаје да никада није стремио ка томе да поништи значај мерања IQ (Гарднер 2011а: 2), већ да истакне да се путем IQ-а испољава и мери део нашег знања и способности. Терминолошки гледано IQ тестови дају меру за тзв. g^{45} који се састоји од Гарднорове логичко-математичке и лингвистичке интелигенције, те не обухвата све сфере људског интересовања и делања. Дакле, можемо закључити да су вишеструке интелигенције прикладније, јер нуде више варијетета и боље осликавају разнолику људску природу.

Када је у питању сфера учења и наставе, вишеструке интелигенције су нашироко прихваћене од глотодидактичара и наставника, иако Гарднер инсистира да је он пре психолог, а не примењени лингвиста (Гарднер 2011а: 2). Посредством Гарднорове теорије, где се ставља акценат на то да нека индивидуа има предности и недостатке у различитим сферама интересовања, довела је до два значајна процеса у школству (Гарднер 2011а, 2011б, 2013): *индивидуализације* и *плурализације*. Индивидуализација (као што смо већ поменули у сегменту 3.3.) подразумева прилагођавање наставе појединачним профилима ученика, подстичући њихово самопоуздање и жељу за самоиницијативним развојем (Гарднер 2011а: 6, Гарднер 2013: 3). Плурализација, јесте процес у ком се једна тематика или проблем обрађује на више начина (Гарднер 2011а: 6, Гарднер 2013: 3). Тако се постиже веће интересовање за тему код ученика и пружа се могућност ученицима да осете како је то бити експерт за одређену тему, тј. како је то познавати материју (или у случају ученика градиво) на високом нивоу.

Узимајући све претходно речено у обзир, евидентно је да вишеструке интелигенције, посредством лингвистичке интелигенције могу да имају утицај на наставу и учење страних језика. Ако имамо ученике чија је лингвистичка интелигенција развијена, то ће им олакшати учење страног језика, с обзиром на то да боље уочавају језичке обрасце који се понављају. Ипак, то не подразумева аутоматску предност у односу на друге интелектуалне профиле, јер је изузетно ретка ситуација да је један тип интелигенције толико развијен, а да остали

⁴⁵ Општа интелигенција (енг. *general intelligence*).

заостају. На пример, код ученика који имају дар за природне науке и развијену логичко-математичку интелигенцију, можемо објаснити различите примене глаголских времена у енглеском путем *временске линије* (енг. timeline) и пратећих дијаграма, с обзиром на то колико је тај приступ сличан тумачењу геометријских тела у математици (Тодоровић и Нијемчевић 2015: 17). Поред тога, сами појмови индивидуализације и плурализације, који су саставни део вишеструких интелигенција, уклапају се у општу филозофију учења коју промовише метода обрнуте учионице. Индивидуализација је присутна у виду припремних материјала, где можемо да градирамо теоријски материјал и вежбе у зависности од нивоа знања ученика. Такође, пружа им се прилика да на часу испоље своје знање у границама њихових могућности. Уз помоћ наставника и других ученика те могућности се могу проширити. Плурализација је инхерентна у моделу обрнуте учионице. Ученици уче градиво кроз различите видове наставног материјала и различите медије (презентације, видео клипови, настава у учионици, уџбеници, књиге, итд.). Искуство је показало да путем плурализације постиже се боља ретенција информација и подиже се ниво интересовања ученика за одређену тематику. Управо је овај фактор интересовања битан у настави јер омогућује транзицију ка дугорочној мотивацији, коју можемо сматрати кључном за успех у тако дуготрајном подухвату, као што је учење језика.

3.5.4. Фактор мотивације

Фактор мотивације има изузетан значај јер многе способности и делатности у оквиру људских активности, ни образовање није изузетак, у себи подразумевају присуство мотивације. Ово је евидентно у случајевима где су појединци недовољно мотивисани. Они не могу да остваре дугорочне циљеве, чак и ако су њихове друге способности развијене (Тодоровић и Нијемчевић 2015: 20). Дерњеј овоме додаје: „Она [мотивација] пружа примарни подстицај да се покрене учење J2⁴⁶, али је и сила која касније вуче индивидуу да истраје у овом дугом и често мучном процесу” (Дерњеј 2005: 65). Имајући у виду снагу утицаја на исход било које дугорочне активности, укратко ћемо дефинисати појам мотивације и његове врсте. Једна од основних и уједно најприхваћенијих теорија о мотивацији, која носи назив интегративна мотивација, јесте теорија дата од стране двојице професора психологије Роберта Гарднера (енг. Robert C. Gardner) и Волеса Ламбера (енг. Wallace E. Lambert). Саставни елементи мотивације према њиховом виђењу су: (1) инегративност (интерес за језике, позитиван став према култури језика који се учи и жеља ученика да се упусти у друштвене интеракције са говорницима циљног језика); (2) став према ситуацији у којој се учи језик (укључује учеников став према наставнику и самоме процесу наставе); (3) мотивација (воља, жеља и снага да се учи и усвајају знања) (Гарднер и Ламбер 1972: 123). Дерњеј је запазио одређене недоследности и парадоксе у представљеној теорији. Напомиње да се реч *интегративно* понавља више пута, што доводи до неразумевања услед погрешне интерпретације циљаног значења термина. Осим тога интегративна мотивација у себи садржи компоненту, тј. термин мотивација, што је у

⁴⁶ У овој дисертацији J2 се користи са значењем ‘други језик’ (редоследно други језик који ученик усваја), што одговара преводном еквиваленту на енглеском језику L2 (Language 2).

извесној мери парадоксално (Дерњеј 1994б у: Дерњеј 2005: 68–69). Међутим, у каснијим истраживањима Гарднер прецизније објашњава ове недоследности, када каже да:

„могу постојати други видови мотивације који нису директно везани за интегративну мотивацију. Тако могу постојати инструментални фактори који дају потпору мотивацији, те бисмо могли комбинацију инструменталних фактора и мотивације назвати инструменталном мотивацијом.” (Гарднер 2001: 7).

Овим Гарднер брани свој претходно изнет став о елементима мотивације и истиче да је поделемент мотивације исправан, јер се може комбиновати са интегративним и инструменталним компонентама како би се развили различити типови мотивације, односно *инструментална* (енг. *extrinsic*⁴⁷) и *интегративна* (енг. *intrinsic*⁴⁸) мотивација. Инструменталну мотивацију покреће читав низ фактора, као што су: потреба да се положи тестови, могућност добијања новчане накнаде, напредовање у послу итд. (Хармер 2003: 51). Дакле, кључни фактори који покрећу овај тип мотивације су спољашњи, мада треба нагласити да сам наставник може да допринесе промовисању овог типа мотивације. Наставник може да (Ур 2003: 278–279):

- Награди успехе – под овим се подразумева да ће ученици који су претходно остварили успехе у одређеним активностима, бити мотивисани да понове успех. Они ће осећати виши ниво самопоуздања и биће вољни да ризикују. Улога наставника у овоме јесте да осигура да су ученици свесни својих успеха (суптилно путем климања главом, мимиком или гестикулацијом или директно путем похвала, признања и добрих оцена). Треба имати на уму да ако се овај приступ мотивацији користи превише често, ученици могу да постану „зависни” од њега, неспособни да самостално препознају свој успех и да схвате мањак похвале од наставника као разлог за бригу и сумњу у своје способности;
- Кажњава неуспехе – како Ур истиче: „неуспеси не подразумевају само погрешне одговоре; ученици треба да знају да неуспех подразумева то да они не дају свој максимум, да је њихов напредак незадовољавајући или да се једноставно не труде”. (Ур 2003: 278) Међутим, не треба занемарити значај неуспеха за учеников развој у учионици. Прво, без неуспеха ученици никада не би ценили осећај успеха. И друго, неуспех је неминован у било ком процесу учења, јер путем учења ученици покушавају да савладају материју која им је пре тога била непозната. Треба ставити до знања ученицима да и неуспех има своје добре стране. Он им могућава да науче нешто из тог искуства, а тиме што су превазишли проблем они су у ствари напредовали. Наставник, у том смислу, треба јасно да истакне ученицима шта је довело до њиховог неуспеха у одређеним ситуацијама. Међутим, ово се мора радити изузетно опрезно, јер пречеста критика, колико год конструктивна у својој природи била, може да демотивише ученика и наруши њихово самопоуздање;

⁴⁷ У англистичкој литератури се користи и термин *instrumental* (Лајтбраун и Спада 2006: 64).

⁴⁸ У англистичкој литератури се користи и термин *integrative* (Лајтбраун и Спада 2006: 64).

- Буде ауторитативан – ученике (нарочито млађег узраста) често може да мотивише наставник са својим захтевима. Могуће је да ће се ученик посветити неком задатку, само зато што им је наставник то тражио, уважавајући наставников ауторитет и право да то од њих захтева. Чак и у случају старијих или одраслих ученика ауторитет може имати значај, јер људи преферирају да им се јасно предоче циљеви и задаци. Наравно, може се претерати са ауторитетом, јер се тиме ограничава слобода ученика. Они ће само слепо пратити наставникове директиве, не стичући свест о резултатима и последицама и неће развити осећај одговорности за сопствено учење, чиме се нарушава дуготрајна мотивација;
- Тестира – не треба занемарити ефекат теста на ученике. Наиме, ученици који знају да ће њихово знање бити тестирано, у већини случајева ће учити више и бити мотивисани да обнове до тада научено градиво. Као и у претходним случајевима, ово је користан подстрек за ученике, али га не треба превише често користити, нити би тест требало да представља велики извор анксиозности по ученике, јер се онда фактор мотивације губи и превлада осећај стреса и напрегнутости који могу да ометају процес учења;
- Створи атмосферу такмичења – ученици могу често да буду мотивисани тиме да ће бити бољи од других. У том смислу можемо искористити такмичење као подстрек. Међутим, овде наставник мора да буде на опрезу. Индивидуална такмичења могу да буду изузетно стресна и понижавајућа за ученике. Ако задатке у такмичењима заснивамо искључиво на лингвистичком знању, ученици који немају висок ниво знања у том тренутку могу да буду демотивисани и може се нарушити осећај сарадње и међусобне подршке у учионици. Ипак, ако организујемо такмичења забаве ради и убацимо елемент среће тј. шансе, тако да различити ученици могу да „победу”, мотивација може да порасте и ефекти стреса се умањују. Стога многи наставници преферирају да организују групна такмичења где се ипак одражава атмосфера кооперације.

Када је у питању интегративна мотивација, она подразумева тип мотивације који потиче изнутра односно од саме индивидуе. У сфери учења интегративна мотивација потиче од уживања у учењу нечег новог или од жеље да напредујемо и радимо на себи (Хармер 2003: 51). Овај тип мотивације где се „учи ради самог учења” (Ур 2003: 280) такође зависи од низа фактора. Из тога произилази да, ако ученик сматра да је нешто вредно учења или ако им се допада језик и култура која прати тај језик, ученик ће бити више мотивисан да истраје у процесу учења. Наставник такође може да промовише интегративну мотивацију на различите начине (Ур 2003: 281) постављањем јасних циљева; коришћењем различитих задатака и тема (иако постоје универзалне теме које буде интересовање код већине људи, овим путем можемо да уграбимо пажњу појединаца, те стога треба унети разноврсне материјале и теме које ће мотивисати различите индивидуе у различитим приликама); укључивањем визуелних и других медија (филмови, музика или било шта што би било примамљиво и интересантно за одређену групу ученика); коришћењем игара (игре могу бити одличан начин да се без додатог стреса уведе форма такмичења и да се мотивишу ученици да користе своје знање кроз призму забаве); драматизацијом (било да је у питању

задатак који захтева да се ученици уживе у одређени лик или је посреди дебата у којој ученици представљају одређени став, путем драматизације можемо помоћи ученицима да се уживе у активност); персонализацијом тј. индивидуализацијом (ученици ће бити мотивисани да причају о себи и активностима које воле, о њиховим укусима, искуствима и предлозима); давањем могућности да ученици допринесу одговору или дискусији (путем отворених питања која не ограничавају одговоре, наставник позива ученике да испоље своја осећања и знање).

Наравно, поред Гарднерове категоризације постоје и други термине који су научно утемељени, а односе се на врсте и подврсте фактора мотивације. Дерњеј користи сличне термине када дефинише типове мотивације. Он користи термине интерперсонална/афективна (која подразумева интегративну мотивацију) и практична/утилитаристичка мотивација (која подразумева инструменталну мотивацију) (Дерњеј 2005: 69–70). Друге теорије мотивације се развијају из ових класичних ставова и дају интересантне варијације. Тако доктор Ричард Клемент (енг. Richard Clément) наглашава утицај спољних и друштвених фактора на саму мотивацију. Фактор утицаја подразумева: личне ставове, самопоуздање, процес учења другог језика, етничко порекло, питање да ли се језик користи као одраз идентитета итд. Најбитнији фактори су самопоуздање (другим речима, ученици треба да имају веру у себе, односно у своје способности и истрајност да испуни задате циљеве) и контакт припадника различитих језичких заједница (прецизније, интеракцију између ученика и припадника заједнице која користи циљни језик) (Дерњеј 2005: 73).

Са друге стране, Браун конкретно повезује мотивацију и атмосферу у учионици. Наиме, он учача да преовладавајуће стање образовања и начини рада у учионицама подстичу превасходно спољашњу (инструменталну мотивацију):

„ученици се фокусирају на материјалне и тренутне награде које им пружа образовање, уместо да им се усади идеја о томе да цене креативност и жељу за знањем и истраживањем.” (Браун 1994б: 40).

Штавише, Дерњеј илуструје да се психолог Ким Ноелс (енг. Kim Noels) слаже са Брауновим ставом, а као могуће разлоге за доминантност инструменталне мотивације истичу наставника и изузетно велики ниво контроле коју он има над ученицима и наставним процесом и недовољну количину повратних информација (Ноелс 2001а у: Дерњеј 2005: 76–77).

Последња теорија о мотивацији коју ћемо разматрати у вези са наставом јесте *атрибутивна теорија* (енг. attribution theory). Најопштије речено, она почива на становишту да претходна искуства утичу на мотивацију у будућности. Психолог Бернارد Вајнер (енг. Bernard Weiner) констатује да особа највероватније неће бити вољна да понови по њу непријатна искуства или активности, ако је пре тога током сличних активности доживела неуспехе. Међутим, ако индивидуа сматра да није уложила довољно труда да научи и савлада дату активност или није применила добар стил и стратегије приликом учења, онда постоји вероватноћа да ће ту активност поново покушати (Вајнер 1992: 235–236, 247). Ова теорија потенцијално може објаснити зашто одређени број ученика има негативан (или боље рећи суздржан) став када је у питању коришћење језика и својих знања на часу. Ако су ученици у ранијим узрастима доживели непријатне ситуације, било у школи, било код куће, а те ситуације су биле у вези са њиховим учењем језика, природно је да

осећају несигурност приликом учења и употребе тих знања у каснијем добу. У складу са тим, не могу се посветити учењу те њихова мотивација опада.

Без обзира које термине користимо или на које аспекте мотивације се наставник фокусира, јасно је да два основна типа мотивације – инструментална и интегративна мотивација нису увек потпуно одвојене категорије (Дурбаба 2011: 115). Посматрано у целини, интегративна мотивација делује примамљиво за наставнике, јер помаже наставницима да обликују ученике у индивидуе које ће самостално размишљати и учити, јер тиме могу да раде на себи. Међутим, она је теже остварива од инструменталне, која може да понуди осећај тренутног задовољства и да подстрек када дуготрајна мотивација постане. Ипак, неопходно је пронаћи баланс између ове две крајности, јер:

„многи психолози сматрају да постизање спољног ефекта (нпр. добре оцене у школи) редукује или сасвим деформише интринзичку [интегративну] мотивацију (ученик постепено престаје да учи подстакнут сопственом интелектуалном радозналости, већ учи из жеље за добијањем добре оцене).” (Дурбаба 2011: 115)

Имајући у виду значај мотивације и њену нестабилну природу, наставник мора на различите начине да се труди да одржи ученикову мотивацију на дуже стазе. Томе доприноси и окружење у којем ученик учи, а под тим се подразумева и избор методе. Како Хармер истиче: „Иако ми не можемо да бирамо саме учионице, можемо да учинимо много тога по питању њиховог физичког изгледа и атмосфере у самој учионици” (Хармер 2003: 53). Физички изглед свакако може бити битан по питању првих утисака и осећаја удобности и добродошлице. Ипак, оно што је битније јесте сама (емоционална) атмосфера коју наставник ствара и негује у учионици. Наставник би требало да има установљен *размену информација* (енг. *garport*) са ученицима, јер је то кључно за стварање добрих услова за мотивисано учење (Хармер 2003: 53). Избор одговарајуће методе, без сумње, може допринети развоју позитивне атмосфере у учионици и самим тим више мотивисати ученике за процес учења. Обрнута учионица у том смислу настоји да промовише што више елемената интегративне мотивације. Стављајући ученика у улогу самосталног истраживача, који мора унапред да се припреми за наставу, жели се подстаћи потреба да ученик учи како би напредовао у настави, а не зарад добре оцене. Метод обрнуте учионице укључује различите медије у припремном материјалу и самој настави, остављајући простора наставнику да уврсти елементе културе, забаве и сфере интересовања својих ученика. Наставнику који познаје своје одељење биће лако да у сваки час уведе теме које интересују различите ученике и путем припремних материјала заинтригира ученике, осигуравајући њихову сарадњу и ангажованост на часу. Самим тим, што су више ангажовани, ученици ће више експериментисати са језиком и уз помоћ наставника и других ученика, савладавати препреке и напредовати. Овај метод омогућава ученику да буде саставни део наставне праксе. Стога, што брже ученици схвате да ће самоангажовањем постићи боље резултате, тим пре ће увидети значај обрта и бити мотивисани да дају свој максимум. Наравно, постоји могућност да неки ученици неће моћи лако да се снађу у оквирима ове методе, што их може демотивисати. Међутим, уз подршку наставника, индивидуализовану наставу коју обрнута учионица пружа и повремено подстрек путем инструменталне мотивације, могуће је овим ученицима помоћи да се припреме за процес имплементације методе обрнуте учионице, чиме смо корак ближе ка развијању интегративне мотивације и дуготрајног учења.

3.5.5. Фактор стилова учења

Последњи фактор који разматрамо у овом потпоглављу јесте **фактор стилова учења**. Према општој дефиницији, термин стил учења користи се да би се описао природан, уобичајени и преферирани начин на које индивидуа процесуира и усваја нове информације и вештине (Рејд 1995 у: Лајтбраун и Спада 2006: 59). Овој општој дефиницији Ерман (енг. Ehrman) (1996: 54) додаје да реч *преференца* (енг. preference) носи другачије значење у контексту стилова учења. Ерман тврди да се под преференцом подразумева скала од благе преференце до јаке потребе у зависности од индивидуе и ситуације (Ерман 1996: 54). Постоје различити стилови учења у зависности од становишта са којег посматрамо учење. Ми ћемо за потребе рада издвојити стилове учења према перцепцији и когницији.

3.5.5.1. Силови учења према перцепцији

Са становишта перцепције односно чула, устаљена је подела на (Дерњеј 2005: 140–141):

- *Визуелни стил* – ученици боље примају информације путем визуелних медија, што може да укључује читав спектар медија и помагала у учењу, укључујући књиге и текстове, слике, графиконе, табеле, филм, видео-материјале итд. Додатно им могу значити и *изручци* (енг. handout) где могу путем видеа да прате дужа усмена предавања или вежбе. Дакле, било каква визуелна помоћ овом типу ученика може у великој мери да поспешу ретенцију информација и омогући лакше присећање у различитим приликама.
- *Аудитивни стил* – овај тип ученика преферира усмена предавања, аудио-снимке, песме, воле да причају и дискутују у групи о тематици коју уче. Они често говоре наглас када нешто желе да запамте. С обзиром на то да је једна компонента видео-материјал и аудио-снимак, овај тип ученика такође може имати користи од филмова и других сличних видео-материјала.
- *Кинестетички и тактилни стил* – ови се стилови превасходно доводе у везу са ученицима у дечијем узрасту. *Кинестетички стил* подразумева да ученици воле да уче путем покрета и физичких активности где је укључено цело тело. Овим ученицима је тешко да седе и пасивно уче дужи временски период. Они воле да уче док ходају или раде пропратне физичке активности. Са друге стране тактилни стил користе ученици који воле да им „градиво” прође кроз руке и воле да опицају ствари. Ученици који користе *тактилни стил* воле да праве постере и презентације како би на тај начин материјализовали оно што су учили. Ова два стила се често преплићу и преклапају, иако често један превлада.

Наравно, изузетно је ретка ситуација да једна индивидуа користи само један стил из области чула. Како Дурбаба наглашава: „овако идеални ‘чисти’ типови су екстремно ретки, с обзиром на то да већина људи према стилу учења спада у ‘мешовите’” (Дурбаба 2011: 119). Додатно, Лајтбраун и Спада истичу да треба да охрабрујемо ученике да експериментишу са стилима и користе сва средства која им стоје на располагању, без

обзира на то да ли је њихов лични стил учења у складу са одабраном методом или не (Лајтбраун и Спада 2006: 59). По питању перцептивних стилова, метода обрнута учионице је изузетно погодна за различите типове ученика. Наставнику се у оквиру припремних материјала даје слобода да инкорпорира различите елементе и изворе за учење. Стога, могуће је у тим припремним материјалима задовољити потребе барем два типа (визуелни и аудитивни) било да су у питању текстови, песме, слике или видео-материјали. Распрострањена употреба интернета и његова богата база података пружа наставнику моћно средство за припрему разноврсних материјала. Када су у питању кинестетички и тактилни стилови, могуће је и њих укључити уз мало маштовитости, те, на пример, наставници могу да направе видео-материјале где ће ученицима путем физичких покрета објаснити значења речи и тражити од њих да их понављају, или где ће од ученика затражити да праве постере на основу видео-материјала.

3.5.5.2. Силови учења према когницији

Са становишта когниције, стилови учења су једнако разноврсни. Психолог и истраживач Рајдинг (енг. Riding) представља два стила (Рајдинг 2002: 25–26): *глобално-аналитички* (енг. wholist-analytic) (у оквирима овог стила индивидуе организују информације као интегрисане целине или их деле на дискретне делове) и *вербално-сликовити* (енг. verbal-imagery) (које се ослањају на доминантан тип личности коју неко испољава приликом смишљања и презентовања идеја; другим речима да ли неко презентује наглас, усменим путем или пак у себи посредством менталних слика). Према Рајдинговој теорији, *глобалисти* (енг. wholists) сагледавају ситуацију, као што им и само име наговештава, у глобалу, опсежно и широко и због тога превиде детаље. *Аналитичари* (енг. analysts), на супрот томе, представљају другу крајност овог спектра јер они ситуацију посматрају као скуп елемената и често се фокусирају на један или два елемента када разрешавају проблеме. Међутим, овако оријентисан поглед на реалност, може имати за последицу да индивидуе забораве на целину, пружајући тим путем субјективан и неуравнотежен поглед на ситуацију. *Вербалисти* (енг. verbalisers), са својим фокусом на спољашњу околину и комуникацију са другим људима, подударају се са типом личности која се у популарној психологији описује као екстровертна. *Сликовити типови* (енг. imagers) јесу, са друге стране, далеко пасивнији и оријентишу се ка себи и својим мислима, што је пандан популарном термину интровертност (Рајдинг 2002: 24–30). Као што је случај са чулним стиловима, и когнитивни стилови не постоје у чистој изолацији, већ је већина људи комбинација неких од ових стилова.

Друго когнитивно становиште је дато од стране образовног теоретичара Колба (енг. David Kolb), где се стилови граде путем сучељавања две димензије: *конкретног искуства и апстрактног мишљења* (енг. concrete experience and abstract conceptualization) и *активног експериментисања и рефлексивне опсервације* (енг. active experimentation and reflective observation). Конкретно искуство упућује на чињеницу да појединци најрадије уче путем личног искуства и интеракције са другим људима, док апстрактно мишљење укључује употребу логике, идеја и менталних концепата како би се дошло до решења. Са друге стране, димензија активног експериментисања обухвата способност утицања на друге особе и жељу да се садашња ситуација промени, а рефлексивна опсервација представља разумевање ситуације путем пажљивог посматрања, са нагласком на објективности (Колб

и др. 2001: 3–4). Комбиновањем ових димензија добијају се следећи когнитивни стилови (Дерњеј 2005: 130):

- *Дивергенти* (конкретни и рефлексивни) – ови ученици преферирају конкретне ситуације које захтевају развој и концептуализацију идеја, као што су нпр. *brainstorming*⁴⁹ сесије. Ово, међутим, не значи да су они апстрактни мислиоци, већ напротив, они су приземне особе које најбоље уче путем конкретних искустава. Воле да се позивају на конкретне ситуације које пружају различите перспективе, веома су заинтересовани за друге људе и могу бити врло емотивни у интеракцији са другима што у учионици резултира радом у групама. Имају широка схватања и интересовања, мада се често опредељују за област уметности;
- *Конвергенти* (апстрактни и активни) – ови ученици су оличење мислилаца који концептуализују идеје и теорије. Међутим, они нису одсечени од реалности, јер их занима конкретна употреба теорија у виду експеримената, како би њихове замисли постале пракса. Они су веома добри у решавању специфичних проблема, нарочито када је задатак техничке природе. У формалним образовним околностима, индивидуе које прате овај стил воле експерименте и симулације, пројекте и задатке где је нагласак на практичној примени знања;
- *Асимилатори* (апстрактни и рефлексивни) – ови ученици су попут конвергената, апстрактни мислиоци, али њихова снага не лежи у томе да осмисле идеје које ће касније активно тестирати, већ ће они, као што им само име сугестира, асимилirati своје опсервације и организовати их путем размишљања. Другим речима, они могу да разумеју широки спектар информација и да их концизно и логички представе. Како Дерњеј наглашава, овај тип особе је прототипни „дистанцирани академик”, јер су мање заинтересовани за људе, а више за апстрактне концепте и дају већу важност логичкој доследности теорије у односу на њену практичну примену (Дерњеј 2005: 130);
- *Акомодатори* (конкретни и активни) – они су најпрактичнији и најприземнији од свих стилова учења. Они воле конкретна искуства и експериментисање, њих стимулише изазов, до те мере да су вољни да ризикују. Често се ослањају на свој осећај или инстинкт, уместо да прате логичку анализу. Овакав стил учења нарочито је погодан у каријерама из сфере маркетинга и продаје. У сфери наставе, воле да раде са другима на конкретним пројектима и уживају у теренском раду.

Без обзира на то којем когнитивном становишту се даје предност или како наставници желе да категоризују стилове учења, од изузетног је значаја да разумеју да у датом одељењу има појединаца са различитим потребама и схватањима, те наставник треба на основу њихових потреба и стилова да планира наставне активности које су за њих прикладне. Међутим, такође се тежи ка томе да се оствари баланс између добробити индивидуе и колективног доброг када подучавамо (Хармер 2003: 43). То није нимало лак задатак. Потребно је испоштовати захтеве друштва и институција уз поштовање индивидуалних разлика код ученика, а све у циљу успешног спровођења и остваривања наставног плана и програма. На први поглед обрнута учионица делује погодна само за одређене когнитивне стилове и типове ученика, као што су вербалисти, дивергенти,

⁴⁹ Енглески термин који означава састанак где индивидуе у слободној форми дискутују о различитим идејама на одређену тематику, често како би пронашли најидеалније решење за неки проблем.

конвергенти и акомодатори. Због акцента на примену конкретних знања и активно учешће у учионици, делује да су интровертнији стилови учења на губитку. Ипак, ако посматрамо испод површине, доћи ћемо до интересантних запажања. Имајући у виду да апстрактни и повученији типови личности лакше уче када промишљају и организују своје идеје, припремни материјали и слобода да их уче кад год и колико год пута им је то потребно је од великог значаја за ове стилове учења. Сам наставник може оваквим ученицима на часу да даје додатне задатке када се користи индивидуални облик рада или да, уз подстрек и охрабрење, тражи примену знања, мада не у претераној мери, јер то може овакве ученике да обесхрабри. Међутим, како се буду привикавали на употребу ове методе и на централну идеју обрта, уз помоћ наставника и других ученика, интровертнији ученици би требало да добијају на самопоуздању и да путем смањења афективног филтера у већој мери користе своја знања.

Имајући у виду читав спектар особености које ученици са собом носе, пред наставницима је велики изазов да те факторе адекватно уврсте у наставни план и програм, односно да одаберу прикладне методе путем којих би задовољили већину фактора и омогућили да се ученици са свим својим појединостима истакну. Међутим, позитивни ефекти, који могу проистећи из укључивања и пажљивог имплементирања ових особености у наставни процес, свакако су завидни. Када наставници смислено узимају у обзир годиште својих ученика, тим путем им се могу приближити на емоционалном плану. Другим речима, могу прилагодити садржај наставе њиховим интересовањима и потребама. Могу чак и изаћи из оквира стандардизованих планова и програма⁵⁰ да би ученицима пружили нешто што ће их заиста заинтриговати и потенцијално мотивисати да уче. Ово је нарочито важно када је у питању доба адолесценције јер наставници могу да поспеше интегративну мотивацију, која је свакако пожељнија од инструменталне, јер даје далекосежније ефекте. Спојивши утицаје ова два општа фактора (годишта и мотивације), наставник не сме испустити из вида ни факторе талента, интелигенције и стила учења, поготову у педагошкој тенденцији индивидуализације наставе. Становишта и мишљења о овим особеностима могу варирати и разликовати се од случаја до случаја, но потребно је да наставници увек имају на уму да дистинкције међу ученицима постоје и да утичу на процес учења у мањој или већој мери. Сходно томе, наставници могу прикладно градити градиво и тестове како би омогућили свим ученицима подједнаке шансе да искажу знање које су стекли. Истовремено, наставници могу да учине наставу разноврснијом и приступачнијом за различите типове ученика. Метода обрнуте учионице у великој мери отвара могућности наставницима да у овом смислу прилагођавају наставу особеностима и потребама својих ученика.

3.6. Обрнута учионица и друге наставне методе

У овом сегменту упоредићемо претходно представљене традиционалне и транзитивне методе како бисмо истакли на који начин је настава еволуирала ка савременим приступима и методама и који елементи ових метода су присутни у оквирима обрнуте учионице. Овим путем желимо истаћи да метода обрнуте учионице није проистекла неосновано, већ да представља природни развој наставне праксе услед утицаја савремених технологија и хуманистичко-афективног приступа настави. Методе ћемо представити хронолошки од традиционалних ка савременијим.

⁵⁰ Под условом да им то статути школе и, још шире, закони дозвољавају.

Када је у питању упоређивање обрнуте учионице и *Граматичко-преводног метода* (енг. Grammar-Translation Method), једини директан елемент који је присутан у обе методе, јесте имплементација културе у настави језика. Међутим, култура се имплементира из другачијег угла у обрнутој учионици у односу на граматичко-преводну методу. У традиционалној методи, култура је ограничена на класичну књижевност, док се у обрнутој учионици ставља нагласак на свакодневну и општу културу, што је у складу са савременим тенденцијама у настави и општом глобализацијом друштва, где је посебно нагласак на мултикултуролошком аспекту модерних друштава. Додатно, у оквиру методе обрнуте учионице не одбацује се у потпуности улога наставника као предавача и значај предавања градива, већ се помера тежиште на ученике и коришћење њихових потенцијала. Објашњења и савладавање теоријског дела градива првобитно је препуштено ученицима, док у учионици наставник може да допуни објашњења или их понови, ако за тим постоји потреба. Када упоредимо други традиционални метод, *Директни метод* (енг. Direct Method) и обрнуту учионицу, можемо запазити да обрнута учионица укључује елементе сарадње наставника и ученика и ученика са другим ученицима који су присутни и у овој традиционалној методи. Ипак, помера се интересовање са учења граматичких правила и дефиниција на то да их ученици сами разумеју и усвоје, често индуктивним процесом, промовишући аутономију у учењу. Сличан тренд се може приметити и када упоредимо обрнуту учионицу са трећим традиционалним обликом наставе, *Аудио-лингвалном методом* (енг. Audio-Lingual Method). Метода обрнуте учионице не дели многе аспекте са аудио-лингвалном методом. Имајући у виду да је наставник у средишту аудио-лингвалне методе, а не ученици и да се учење у традиционалној методи састоји од учесталих понављања језичких структура, док се у оквиру методе обрнуте учионице настоји да настава буде флексибилна и разноврсна у примени техника и задатака.

Ситуација се значајније мења када упоредимо методе које наговештавају транзицију наставне праксе ка савременијим начелима. У том смислу, метода *Тихи начин* (енг. The Silent Way), са својом јединственом перспективом и инсистирањем на аутономији ученика, представљала инспирацију за многе будуће савременије методе, па самим тим и за методу обрнуте учионице. У методи обрнуте учионице истиче се висок степен сарадње међу ученицима, са жељом да се ученици што више осамостале у наставном процесу и процесу учења. Иако је улога наставника другачија у односу на традиционалне методе, наставник у оквиру методе обрнуте учионице није толико ограничен у својим поступцима као у методи тихи начин. Подсећамо да у оквиру методе Тихи начин централни поступак је да наставник омогући ученицима да они буду аутономни у процесу учења страног језика и да сопственим ћутањем омогући контекст сарадње између ученика, док наставник представља само повремену подршку у активностима. Премда је вид подршке ученицима кроз наставника присутан и код методе обрнуте учионице, наставнику није императив да ћути током наставе, већ напротив да пружи сва неопходна објашњења градива, као и да мотивише на даље активности ученика. Паралелним посматрањем *Сугестопедије* (енг. Suggestopedia) и обрнуте учионице, можемо увидети да међу овим методама постоји сличност. Обе методе имају вишефазни приступ учењу – активна и пасивна фаза за обраду текста, пропраћена наставним активностима на наредном часу, на супрот фази припреме и наставног часа са конкретним задацима. Обе методе у свом средишту имају ученика, иако је фокус донекле на различитим аспектима стимулисања ученика. Док се ученик у оквиру сугестопедије стимулише емотивним подстицајем, код обрнуте учионице ученик се стимулише индивидуализацијом наставе са циљем да се смањи афективни филтер. *Учење у заједници*

(енг. Community Language Learning) једна је од метода која ставља јак акценат на хуманистички аспект учења и обрнута учионица са њом дели велики број елемената. Превасходно се мисли на однос између ученика и наставника. Како у заједници, тако и у обрнутој учионици, наставник не би требало да заузима примарну улогу предавача, већ медијатора тј. фацитатора знања, који олакшава учење језика и подстиче ученике на активност. Иако се обрнута учионица не заснива у толикој мери на учениковим осећањима, свакако се охрабрује изражавање сопственог става и преузимање одговорности за сопствено учење. Поред тога, шест основних елемената учења (сигурност, агресија, пажња, рефлексија, ретенција и дискриминација) у заједници присутни су и у обрнутој учионици, иако нису сви елементи активирани у току наставног часа. Занимљиво је да обрнута учионица дели и „мане” које смо навели за учење у заједници. Најочигледнија је неопходност да се наставници добро упуте и обуче за примену ове методе. Напоследку, у оквиру хуманистичко-афективног транзитивног периода, метода обрнуте учионице не преузима директно ниједан елемент *Потпуног физичког одговора* (енг. Total Physical Response). Ипак, индиректно, метода обрнуте учионице стреми ка томе да наставни материјал представи путем више облика и димензија, као што метода потпуног физичког одговора прво користи невербалну, а затим и вербалну комуникацију за учење језика. У свим осталим аспектима метода обрнуте учионице се знатно разликује од методе потпуног физичког одговора узимајући у обзир централни приступ ове методе, а то је да се језик подучава физичком активношћу, посебно подесном наставном праксом за ученике на млађем узрасту.

Природна метода (енг. Natural Method) са својим фокусом на комуникативним способностима и смисленим дијалозима, једна је од савременијих метода која од најранијих фаза своје примене сагледава ученике и њихове потребе. У том смислу обрнута учионица има доста подударности са природном методом зато што се у оквиру ње инсистира на самосталности и кооперацији ученика, јер они одлучују када и у којој мери ће учити и усвајати наставни материјал. Ученицима се не пружа висок степен слободе по питању одлука о томе када ће примењивати своје знање, јер наставник активно подстиче ученике у току часа да допринесу процесу наставе у складу са својим могућностима.

Када се осврнемо на савремени приступ настави страних језика, метода обрнуте учионице дели са *Комуникативним приступом* (енг. Communicative Approach) циљ да се ученици подуче на који начин да користе своју језичку компетенцију у комуникативне сврхе. Обе методе су оријентисане ка циљу да ученици постану самосталнији, како у учионици (по питању преузимања одговорности за своје учење), тако и изван ње (у смислу стварања компетентних саговорника који ће се снаћи у различитим реалним ситуацијама). Како би овај циљ био могућ, у оквиру обрнуте учионице, као и у оквиру комуникативног приступа, улога наставника је у другом плану, односно наставник не представља само ресурс за наставни материјал, већ преузима улогу медијатора и фацитатора. Последњи фактор који сврстава обе методе у савремене, јесте чињеница да се у наставној пракси узимају у обзир интересовања ученика и материјал се прилагођава њиховим потребама.

Обрнута учионица са још једном савременом методом, *Методом учења путем задатака* (енг. Task-based Approach / Task-based Language Learning), дели тежњу да сви задаци и изазови које стављамо пред наше ученике буду практични и применљиви у контексту изван учионице. Такође, постоје подударности у погледу улоге наставника и ученика. У оквиру обрнуте учионице, попут методе учења путем задатака, захтева се од наставника да има добре организационе способности и да изврши детаљну припрему свих

задатака у складу са способностима и компетенцијама својих ученика. Од ученика се захтева да буду што активнији и да користе језик са другим ученицима како би превазишли изазов задатка који је увек за степен изнад њихових способности. Као последњу подударност, треба истаћи да обе методе имају веома сличне фазе наставног процеса: припрема (припрема задатака односно припремног материјала); наставне активности (решавање задатака односно извршавање различитих активности везаних за тренутну наставну јединицу); пропратне наставне активности (експлицирање решавања задатка, односно решавање недоумица ученика и планирање наредног часа).

Напоследку, у обрнутој учионици и методи *Учења језика уз помоћ рачунара* (енг. Computer Assisted Language Learning) евидентан је висок степена утицаја технологије на наставни процес. Наиме технологија је елемент који је присутан у настави још од 1960-их година па све до данас и она подстиче обрт у оквиру методе обрнуте учионице, омогућавајући и олакшавајући усвајање градива код ученика. Мултимедијални и хипермедијални садржаји су примамљиви новијим генерацијама и доносе део њихове свакодневице у учионицу. Интерактивност технологије омогућује бољу кооперацију између наставника и ученика и између самих ученика, па самим тим и бољу повезаност између наставних ресурса и процеса учења. Технологија помаже да се наставник помери са средишта наставног процеса на његову периферију, где он/она посматрају, помажу и организују ученике који су сада централни део наставног процеса. Метода *Учења језика уз помоћ рачунара* у себи садржи идеју која се даље развија у обрнутој учионици, а то је да би ученици требало да уче својим темпом. Циљ *Учења језика уз помоћ рачунара* јесте да се од ученика створи самостални мислилац који ће бити одговоран за сопствени процес учења, што је уједно и један од циљева обрнуте учионице.

Имајући у виду да је предмет истраживања овога рада усвајање глаголских времена у оквирима обрнуте учионице, у оквиру наредног поглавља разматрамо наставну праксу и методе подучавања глаголских времена у настави енглеског језика као страног. Стога, дефинисаћемо појам граматике и њену улогу у наставном процесу, уз посебан осврт на ученикову унутрашњу граматику. Након тога, сагледаћемо на које начине је граматика присутна у савременој настави и које факторе и елементе треба узети у обзир приликом подучавања граматике посредством савремених метода. Централни део наредног поглавља свакако је представљање организације наставе граматике енглеског језика као страног у оквиру методе обрнуте учионице, као и начини на који се третирају грешке у обрнутој учионици. На крају поглавља о граматички приказаној специфичности глаголских времена која су представљала предмет нашег нашег истраживања са примењено лингвистичког становишта.

3.7. Тестирање у моделу обрнуте учионице

У оквиру овог сегмента укратко ћемо се осврнути на појам и улогу тестирања у образовању, док ћемо посебану пажњу посветити улози тестирања у нашем истраживању са методом обрнуте учионице. Након општих разматрања, посветићемо више пажње различитим типовима вежби. Истаћи ћемо предности и мане сваког типа вежби и нагласићемо разлоге због којих су поменуте вежбе укључене или искључене из наших тестова за експерименталну групу. У поглављу 5.7.2. представићемо тестове коришћене у експерименту, описати услове под којима је тестирање спроведено (5.8.) и истаћи упоредне резултате експерименталне и контролне групе (6.2.), како бисмо проценили да ли је и у којој мери метода обрнуте учионице имала утицаја на формални учеников успех.

3.7.1. Тестирање: дефинисање појма и праксе

На почетку неопходно је разграничити два општа појма – *тестирање* (енг. testing and assessment) и *евалуацију* (енг. evaluation). Ови појмови се често користе синонимно, али сваки појединачни појам садржи довољно индивидуалних карактеристика да можемо да их посматрамо одвојено. Основна дистинкција лежи у томе шта се испитује код оба појма. Приликом *тестирања* (testing and assessment) мери се конкретан прогрес ученика који они чине у свом образовању. Додатно, могуће је извршити дијагнозу проблема које ученик може да има, те тестови треба да пруже повратну информацију ученицима о томе како су савладали градиво. Са друге стране, *евалуација* (evaluation) је шири појам и подразумева сагледавање свих фактора који могу да утичу на процес учења (нпр. план и програм, дизајн наставе, наставни материјали, наставна метода, наставникова предавања, итд.) (Харис и МекКан 1994: 2). Браун (енг. Н. D. Brown) (Браун 2004: 4) прави додатну дистинкцију између самог појма *тестирања* (енг. testing) и *процене* (енг. assessment):

„Тестови су припремљена административна процедура која се организује у предвиђеном периоду у оквирима наставног плана и програма када ученици прикупе сва своја знања и способности како би дали свој најбољи учинак, знајући да ће њихови одговори бити вредновани и оцењени. Процена, са друге стране, јесте континуирани процес који подразумева много шири домен. Када год ученик одговори на питање, пружи коментар или испроба нову реч или структуру, наставник подсвесно процењује учеников учинак. Писани радови – од нашкрабане фразе до формалног есеја – су врсте учинка које сам ученик, наставник или неки други ученик може да процењује. Активности читања и слушања у већини случајева захтевају продукцију говора које наставник имплицитно оцењује, колико год та процена деловала спонтано. Добар наставник никада не престаје да процењује своје ученике, било да то чини случајно или намерно. Тестови су стога, подврста процене; а свакако нису једини облик процене које наставник спроводи” (Браун 2004: 4).

Имајући у виду да је тест један од основних елемената тестирања и процене ученикових способности, осврнућемо се и на сам појам теста. Најједноставније посматрано, тест је *метод за мерење способности, знања или учинка једне индивидуе у одређеном домену*

(Браун 2004: 3). Браун узима ову дефиницију као основу и детаљно истиче њене компоненте (2004: 3–4):

- Тест је метод – овим се жели рећи да је тест мерни инструмент – скуп техника, процедура или ставки, које захтевају од испитаника да их испуни. Да би се неки инструмент могао сматрати тестом потребно је да методолошки буде добро структуриран и експлицитан;
- Тест је мерење – у зависности од типа теста, неки тестирају опште способности, док се други фокусирају на специфичне компетенције или циљеве. Ако неки мерни инструмент не прецизира које се вештине мере и какву повратну информацију испитаник може да очекује, онда се тај инструмент не може сматрати тестом;
- Тестом се мере способности, знање или учинак једне индивидуе – особа која саставља тест мора да буде упозната са својим испитаницима како би могла да састави тест у складу са испитаниковим способностима. Када је у питању учинак на пољу лингвистике користи се термин компетенција. Стога тестови језика мере говор, писање, читање и слушање. Ипак, тестови такође могу да буду дизајнирани како би тестирали само знање о језику (нпр. значење речи, репродуковање граматичких правила, препознавање реторичких карактеристика писаног дискурса);
- Тест мери у одређеном домену – овај део дефиниције је уско повезан са (под)типом теста. У тесту општих *језичких способности* (енг. proficiency test), иако сам учинак представља тек део испитаникових способности и вештина, тај домен је свеопште знање и лингвистичка компетенција посредством језичких вештина. Други типови теста могу имати прецизније критеријуме, померајући домен тестирања на уже сфере знања или учинка.

Тестови као такви су присутни у школским системима широм света. И са променама у тим системима, природно је дошло и до промене у самој сврси тестова. Ако се узме у обзир да је у прошлости фокус науке и учења био на меморисању чињеница и њиховом преносу на друге генерације, тестови су рефлектовали ову идеологију тиме што се у тестирању инсистирало на изношењу чињеница (Демчик 1970: 693). Дакле, фокус је био на нижим нивоима когниције, тј. знању, разумевању и, донекле, примени (Демчик 1970: 693). Међутим, са променом ставова у друштву и сврси науке и подучавања ка практичној примени знања, анализи и синтези информација и интердисциплинарности, потребно је било да тестови прате те трендове. Дакле, фокус се помера са декламовања чињеница, ка примени тих знања у практичним задацима. Ипак тестирање (а посредством тога и тестови) прати стигма која представља извор велике анксиозности и страха код ученика. Делимично ово потиче из опште друштвене конвенције где смо прихватили да су резултати на тесту кључни за ученике. Под овим се не подразумева корисна повратна информација коју ученик добија како би могао да се унапреди и види на шта треба да се концентрише у свом учењу. Негативна стигма произилази из конверзије тих резултата у нумеричку ставку и *дискриминаторни симбол* који је познатији као оцена (Браун 1998: 153). Оцене постају саставни део учениковог учинка, али се и асоцијативно везују за ученике као особе. Друштво прихвата ове оцене као: „праве еквивалентне вредности [ученикових] достигнућа” (Браун 1998: 153). Имајући у виду овакве ставове, који су и даље у већој или мањој мери присутни у савременим друштвима, укратко ћемо се осврнути на ефекте које они имају по ученике.

3.7.2. Утицај тестирања на ученике

Опште је познато да сам појам тестирања може код ученика да произведе висок ниво анксиозности и страха. Броекамп (енг. Вроеккамп) и сарадници аргументују да је питање „Хоће ли ово бити на тесту?“ несумњиво једно од најчешћих питања које ученици постављају наставнику (Броекамп и др. 2002: 75). Из самог питања може се назрети колико стреса процес тестирања производи код ученика. Штавише, ученици сматрају тестове као „нешто што треба да преброде“. Стога се повећава притисак на ученике да буду успешни на тестовима, јер ако не успеју доживеће то искуство као промашај (Харис и МекКан 1994: 2). Делимично овај проблем проистиче из значаја које друштво приписује тестирању (као што смо већ напоменули), а једним делом постоје и одређене предрасуде и проблеми које прате овај појам кроз историју. Харис и МекКан истичу да је главни фактор који доприноси овом виђењу тестирања дискрепанца која постоји између наставе и учења са једне стране и тестирања са друге. Они дају следеће разлоге за постојање овог раздора (Харис и МекКан 1994: 2–3):

- Процена је често синонимна са тестирањем. Међутим, то није нужно случај. Тестирање или *формална процена* (енг. formal assessment), где су услови теста предодређени, јесте битан алат за тестирање ученика, али није и једини. Не треба изоставити из увида *неформалну процену* (енг. informal assessment), које наставници континуирано раде изван оквира званичног теста. Такође *самооцењивање* (енг. self assessment) је битно како би ученици интроспективно могли да процене свој напредак и проблеме;
- Сматра се да се тестирање одвија након учења, уместо да буде саставни део процеса. Тестови и испити се често организују на крају полугодишта или семестра и стога повратне информације које ученици добијају од ових тестова не могу да се интегришу у њихово учење, јер следи распуст или одмор;
- Сама природа повратних информација је проблематична. Често се учеников успех истиче искључиво оценом или бројем бодова. Ова оцена класификује ученика, а при том се не истиче које проблеме ученик има, нити се дају сугестије како их превазићи;
- Тестови се често концентришу на само један специфичан део градива који је обрађен у учионици. Иако је много лакше направити тестове који се заснивају на учениковом знању граматике, не треба изоставити и ученикове вештине говора из процеса тестирања. Јер ако се будемо искључиво ослањали на граматичке тестове, то може да пошаље поруку ученицима да су протраћили време на увежбавање комуникативних способности и да је једино граматика битна (за учионицу);
- Перспектива на тестовима је погрешна – уместо да се пружи прилика ученицима да покажу шта су научили, многи тестови покушавају да им открију шта нису научили. Ученици су такође дистанцирани од тестова јер немају активну улогу у тестирању, осим као пасивни учесници. Из тога им тестови могу деловати арбитрарни и нефер. Понекад им се посрећи да су обновили градиво на које се тест фокусира, а понекад нису те среће.

Сви ови фактори доприносе да сама реч *тест* доводи до тога да размишљања ученика често по аутоматизму нису позитивна, пријатна и охрабрујућа. Само ишчекивање теста буди осећај анксиозности и сумње у себе (Браун 2004: 1). Овакав ниво анксиозности

пред тестове, може да утиче на резултате теста, што може изазвати ланчану реакцију код ученика и спутавати даљи процес учења. Како Вајн (енг. Wine) наглашава, висок ниво анксиозности доводи до тога да се број грешака на тесту повећа и умањује ученикову способност да се присети информација неопходних за добре резултате на тесту (Вајн 1971: 92–93). Алтернативно, Десидерато и Коскинен (енг. Desiderato and Koskinen) предлажу да лоши резултати на тестовима код ученика са високом анксиозношћу делимично потичу од неадекватних техника учења (Десидерато и Коскинен 1969). Комбинујући ове факторе у један модел, Навех-Бенџамин (енг. Naveh-Benjamin) и сарадници, закључују да су лоши резултати тестова код ученика са високим степеном анксиозности резултат проблема у свим фазама процесуирања информација – кодирања информација, организација материјала и призивање односно присећање информација за време теста (Навех-Бенџамин, Лави, и др. 1997: 508).

Ипак, путем свог истраживања Навех-Бенџамин и сарадници су показали да је анксиозност приликом тестирања потенцијално ствар датог тренутка. Користећи исту групу испитаника, истраживачи су давали тестове ученицима и дошли до закључка да је главни дефект у когнитивној организацији информација у тренутку пре и током тестирања. Како би потврдили овај став, аутори су поново тестирали исту групу испитаника у периоду од једне до три године након завршеног курса, а затим и у периоду од три до седам година након завршеног школовања. Резултати у оба случаја су показали да испитаници нису имали проблема да одговарају на питања након дугог периода изван образовног система (Навех-Бенџамин и др. 1997: 523). Према њиховим хипотезама, када се ученици који пате од анксиозности услед тестирања суоче са истим тестом након неколико година и када немају суштинског разлога да буду анксиозни, немају ни проблема да се присете релевантних информација. Због тога, њихови резултати су једнако добри као и резултати других ученика (Навех-Бенџамин и др. 1997: 524). Ово нам показује да висок ниво анксиозности нема велики утицај на дугорочну меморију и квалитет информација које ученици могу да понесу са собом након школовања.

Узимајући у обзир да тестирање ипак представља велики извор стреса за ученике, оправдано је питати се које су мане и предности формалног тестирања. Харис и МекКан представљају следеће најчешће аргументе против формалних тестирања у учионици:

- „а) ‘Тестирање одузима драгоцену време које би требало посветити предавању.’
- б) ‘Ја ионако знам како иде мојим ученицима. Зашто је потребно да их додатно тестирам?’
- в) ‘Неки од мојих ученика, који су радили напорно током целе године, не положе тест. Други који су уложили мање труда положе, само зато што су били у земљи где је званични језик енглески или зато што имају приватне часове.’
- г) ‘Тестови не мотивишу моје ученике. Они бољи ученици се осећају надмено, док лошији ученици једноставно одустану’” (Харис и МекКан 1994: 26).

Наведене констатације нису без својих основа, међутим, могуће их је рационализовати. Наиме, иако тестирање захтева доста времена, требало би да буде презентовано као саставни део процеса наставе и учења. Субјективна представа коју наставник има о својим ученицима није увек тачна, нарочито ако је у питању одељење са

великим бројем ђака. Јер када ученици раде као тим, често се могу замаскирати слабости које носи појединац. Тестови путем индивидуализације, нам омогућавају да меримо напредак појединачног ученика. Додатно треба истаћи да су тестови само један од инструмената процене ученичких способности и да их треба посматрати као допуна наставничкој неформалној процени и само оцењивању. Када је у питању мотивација, много тога зависи од тога како користимо резултате тестова. Ако створимо такмичарску атмосферу, природно је очекивати да ће изванредан број ученика бити немотивисан. Али ако резултате представимо као прилику да покажемо напредак ученика, онда и резултати могу мотивисати да интроспективно размишљају о својим постигнућима, чиме се формални тестови повезују са само оцењивањем у ширем смислу (Харис и МекКан 1994: 26).

Овим разматрањима се не желе маргинализовати проблеми које са собом носи тестирање, али се жели постићи баланс између мана и предности. У складу са тим, представимо и разлоге због којих треба вршити формално тестирање у школама (Харис и МекКан 1994: 26):

- Потребно нам је да проверимо учеников ниво знања како бисмо знали да ли је одређени курикулум прикладан (овај случај важи само за приватне школе);
- Потребно нам је да проверимо као ученик напредује са својим учењем и идентификујемо проблеме, да бисмо могли да их решимо пре завршетка датог течаја;
- Потребно нам је да упоредимо учинак једног ученика са неким другим;
- Потребно нам је да проверимо колико је ученик усвојио током школске године и да им предочимо шта сада могу да раде, што на почетку школске године нису могли.

3.7.3. Специфичност тестирања кроз модел обрнуте учионице

Једна од главних тачки раздора, када је у питању тестирање, јесте да су тестови нешто што је наметнуто ученицима, а не нешто што они раде за себе и своје добро (Харис и МекКан 1994: 27). Овакав став у великој мери доприноси негативној стигми која прати тестирање. Стога, треба искористити позитивне ефекте тестова као објективног инструмента где ученици могу да стекну прецизан увид у своје досадашње школовање. Метода обрнуте учионице, са својом реорганизацијом традиционалне наставе, пружа прилику наставницима да прошире концепт тестирања. Имајући у виду прераспodelу времена, наставници имају више прилика за неформално тестирање. Такође, могуће је у коначну оцену увести елемент оцењивања од стране других ђака, имајући у виду да се и њима даје активнија улога у наставном процесу, било да је у питању организација сопственог учења, или помагање друговима из одељења путем корекција. Када је у питању формално тестирање ученика, обрнута учионица пружа слободу наставнику да организује тестирање у складу са учениковим афинитетима. Не постоје предвиђени периоди за тестирање, а фокус је, као и у настави, примена знања, уместо приказ лингвистичке компетенције. Тестови се третирају као провера учениковог досадашњег рада и као додатни инструмент који може пружити информације наставнику како наставити процес наставе, односно да ли је потребно извршити ревизију градива или се може наставити ка следећој наставној целини.

Овим путем се жели избећи традиционална асоцијација теста као мерила нечије вредности и јединог начина да ученици испоље своје знање. Стога ћемо у наставку презентовати тестове које смо користили у оквирима нашег експеримента. Истаћи ћемо

њихове одлике, предности и мане и елаборираћемо о ограничењима са којима смо се суочили приликом састављања тестова.

4. ПОДУЧАВАЊЕ ГРАМАТИКЕ

У овом поглављу оријентишемо се ка положају граматике, а посебно глаголских времена у савременој наставној пракси у настави енглеског као страног језика. На почетку дефинишемо подучавање граматичке области, након чега истичемо које улоге граматика треба и може да испуни у савременој учионици, нарочито се фокусирајући на који начин је граматика присутна у оквирима обрнуте учионице. У другом делу овог поглавља, из области граматике издвајамо глаголска времена која су представљала централно питање у овом истраживању. Анализирамо карактеристике одабраних глаголских времена у енглеском језику и то *Past Simple*, *Past Continuous/Progressive* и *Present Perfect* времена, описујући проблеме које ученици (и наставници) имају приликом савладавања ових структура. Како је за потребе овога истраживања превасходно важно усвајање поменута три глаголска времена, указујемо на које начине метода обрнуте учионице може да представља значајан оквир унутар којег би ученицима било лакше савладати ове изазовне структуре.

4.1. Дефинисање граматике и њена улога у наставном процесу

Грамматика и њено подучавање и усвајање заузимају значајно место у наставном процесу. Опште посматрано, учење граматике помаже ученицима да развију своју језичку компетенцију. Међутим, то не значи да путем подучавања граматике наставници не могу да развијају и ученикову комуникативну компетенцију. Путем практичне примене теоријских знања из граматике, могу се развити језичке вештине док се истовремено помаже ученицима да обнове теоријске поставке обрађиваних граматичких јединица. У великом броју случајева *граматика* се дефинише као „начин на које се речи повезују једне са другима, како би створиле исправну реченицу” (Ур 2003: 75). Међутим, како Пени Ур истиче, иако је ова дефиниција добра почетна тачка у разумевању граматике, она је превише упрошћена и не залази у све нивое граматичке анализе. Под овим Ур жели да илуструје како граматичка правила играју улогу на нивоу фраза (односно калуза) и изолованих речи. Грамматика нам помаже да разумемо зашто су примери *I are a teacher**, *a woman tall** и *goed** неисправни (Ур 2003: 75). Додатно, у оквирима граматичких испитивања и проучавања, не бавимо се искључиво комбиновањем речи већ и јединица мањих од речи као што су афикси (Ур 2003: 75). Интердисциплинарност граматике се такође може увидети у томе на који начин се сама реч употребљава.

Наиме, реч *граматика* у конвенционалном смислу служи да укаже на начине на које користимо језик, тј. односи се на структуру система једног језика. Међутим, појам *граматика* може да се користи да опише и скуп система, као што су „Чомскијева граматика” или „функционална граматика” (Камерон 2001: 98). На још једном нивоу граматика се може односити на унутрашње менталне репрезентације језика код индивидуа које уче тај језик, на тзв. „ученикову граматiku” (Камерон 2001: 98). Професорка примењене лингвистике Камерон (енг. Lynne Cameron) пружа увид у три нивоа интерпретације граматике (Камерон 2001: 99–100):

- *Грамматика језика* – пружајући пример како се један језик⁵¹ мења у зависности од људи и окружења где се он користи, Камерон аргументује да језик не постоји као изоловани ентитет који је одвојен од његових корисника. Тиме се истиче променљива, односно динамична природа језика (Ларсен-Фримен 1997 у: Камерон

⁵¹ Камерон даје пример француског језика (Камерон 2001: 99).

2001: 99), а најочигледније отелотворење те природе можемо видети у говору тинејџера, где се учестало јављају и нестају нове речи и фразе. Да бисмо ученике научили оваквом једном језику, који је стално у стању флукуације, морамо га разложити на делове, како би они могли да га разумеју. Тиме што разлажемо језик на појединачне речи добијамо вокабулар, а тиме што проналазимо схеме како да комбинујемо те речи добијамо граматику (једног језика) (Камерон 2001: 99). Често ове схеме називамо правилима, али реч правила треба овде схватити као нешто што људи у највећем броју случајева примењују тј. тенденције, а не као правило без изузетака (Камерон 2001: 99);

- *Теоријска и педагошка граматика* – лингвисти-теоретичари се баве проналажењем и описивањем схема у оквирима употребе језика. Начини на које они фиксирају, а потом и описују језик зависи од њиховог теоријског оквира и њихових циљева. Тако, на пример, *Чомскијева генеративна граматика* описује језик путем процеса који се одвијају у говорниковој глави/мозгу (Камерон 2001: 99). Са друге стране, следбеници британског лингвисте Мајкла Халидеја (енг. Michael Halliday) и његове *функционалне граматике*, посматрају језик као средство за испољавање значења и категоризују језик у односу на то како се значење испољава (Камерон 2001: 99). Иако ови различити описи језика и граматике имају за циљ да буду теоријски утемељени, елегантни и заокружени, они нису погодни за примену у учионици где је дат језик страни⁵² (Камерон 2001: 100). Они се могу користити у учионици само у њиховом адаптираном облику, који је познат под називом *педагошка граматика*. Под *педагошком граматиком* се подразумева опис схема или правила у језику који су представљени тако да буду од помоћи како ученицима, тако и наставницима (Камерон 2001: 100). Када су наставници у питању, њима је од користи преглед и опис читаве комплексне граматичке структуре, док се ученицима она представља у деловима који су логички повезани (нпр. у виду лекција у уџбеницима);
- *Унутрашња граматика* – ова граматика је производ сусретања ученика са педагошким граматикама било директно из књига о граматички или индиректно из наставе, тј. наставникових објашњења и уџбеника. *Унутрашња граматика* је оличење онога што је ученик у ствари научио о граматичким структурама из различитих извора (Камерон 2001: 100). Сваки ученик има своју засебну унутрашњу граматику, јер сваки ученик има различита искуства приликом учења. Разлика између педагошке (екстерне) и унутрашње (интерне) граматике је значајна, јер помаже да схватимо зашто су неки ученици можда научили граматичке структуре према плану и програму, али не могу да их користе када причају или пишу (Камерон 2001: 100). Стога ћемо се у наставку овог теоријског разматрања граматике укратко осврнути на специфичности развоја *унутрашње граматике*.

4.1.1. Унутрашња граматика

Према ставовима когнитивне психологије, развој граматике почиње онда када наши ментални капацитети нису превасходно усмерени ка проналажењу правих речи, већ можемо да се фокусирамо на саме механизме граматике који организују ове речи (Камерон 2001: 101). Међутим, оно што покреће нашу потребу за учењем и развијањем граматике су

⁵² У оригиналу: These various descriptive grammars aim to be theoretically sound, elegant and complete. They are not primarily designed for the foreign language classroom.

друштвени фактори: „Ако можемо да пренесемо поруку без граматике, као у случајевима када нам површно познавање језика омогућује да купујемо храну у иностраној земљи тако што знамо да кажемо име хране и количину, онда нећемо осетити велики подстрек да учимо граматiku” (Камерон 2001: 101). Ипак, већина комуникације превазилази овај рудиментарни ниво, те је потреба за развијањем граматике евидентна. Стога, наставници могу да користе речи и фразе (тј. језичке елементе) које су ученици до тада научили као основу за развој граматике. Управо ови елементи су добра основа за развој граматике, јер могу бити рашчлањени и реконструисани (Камерон 2001: 102). Путем експериментисања и указивања, речи могу да утичу једна на другу, а наставници помажу ученицима да развијају своју унутрашњу граматiku. Додатно, развој граматике се може постићи путем тестирања хипотеза. Камерон (2001: 102) даје паралелу између учења језика у учионици и учења матерњег језика у детињству:

„Деца не производе насумичне низове речи и облика, већ они некако схвате како да користе језик и онда опробају своје хипотезе тако што ће рећи нешто, а затим преправити свој исказ када чују алтернативне верзије. У овим случајевима као да је дете оформило ‘граматичко правило’ које је затим тестирало. Доказ да деца по својој природи раде уз помоћ правила и схема проистиче из њихове креативне продукције говора и исказа које никада раније нису чула, али који наизглед прате унутрашња правила која је дете конструисало” (Камерон 2001: 102).

Ови ментални процеси преносе се и на учење страног језика, јер ученици користе своја досадашња искуства како би објаснили себи нов контекст учења (а нарочито када су у почетним фазама учења). Реконструисање у оквирима учења граматике подразумева обимно преправљање иницијалних хипотеза, најчешће услед грешака. Међутим, треба имати на уму и особености ученика⁵³ када је у питању тестирање хипотеза. Деца су по својој природи веома радознала и немају толико инхибиција када уче нове ствари, што често није случај са старијим ученицима, а нарочито адолесцентима. Дакле, иако је евидентно да сви ученици, независно од година, тестирају иницијалне хипотезе које имају, то чине на различите начине, што доводи до тога да се унутрашња граматика развија на различитим нивоима и различитом брзином. Оно што додатно отежава процес тестирања граматичких хипотеза, јесте утицај матерњег језика. Када се упореди усвајање матерњег језика и учење страног језика у учионици, ученици су суочени са много већим корпусом речи и података у настави страног језика, што чини стварање и тестирање хипотеза тешким. Имајући у виду обим података који треба да процесуирају, ученици ће често посегнути за матерњим језиком, под претпоставком да граматика страног језика функционише идентично или слично као граматика матерњег језика (Камерон 2001: 104). Тиме што стављају фокус на кључне граматичке аспекте из матерњег језика, ученицима често промакну кључни аспекти страног језика што доводи до даљих грешака и фрустрације код ученика. Како би се осигурао бољи и лакши развој унутрашње граматике, истраживач Бриџит Харли (енг. Brigit Harley) инсистира да је неопходно посветити пажњу у настави развоју граматичких структура које су лингвистички различите или тешко приметне од стране ученика (Харли 1994: 63).

⁵³ О особеностима ученика видети 3.5.

Ако објединимо досадашња разматрања о природи *унутрашње граматике*, можемо закључити да постоје три основна корака које ученик прати када развија *унутрашњу граматiku* (Камерон 2001: 108–109):

- **(Поново) Спознати** (енг. (re)noticing) – да би нека структура постала интегрисана у ученикову унутрашњу граматiku, први и можда најбитнији корак јесте да ученици примете (односно постану свесни постојања) датих структура у страном језику (Шмит 1990: 141–142, 144). Овај процес није у толикој мери пасиван, колико се може чинити на први поглед. Овде ученици праве везе између различитих облика, структура и њихових значења. То се може постићи на различите начине – обухватањем значења и облика; представљањем изолованог облика, а затим и у оквирима дискурса и лингвистичког контекста; контрастирањем датог облика са већ познатим облицима; захтевањем активног учешћа ученика; нивелисањем тежине задатака итд. (Камерон 2001: 108);
- **(Ре)конструисати** (енг. (re)structuring) – подразумева довођење нових граматичких структура у саму унутрашњу граматiku ученика и по потреби реорганизовање иницијалне хипотезе и досадашњег знања и претпоставки. Ово се може остварити тиме што ће ученици експериментисати и манипулисати језиком, користећи различите облике како би исказали жељено значење; ученицима можемо пружити избор садржаја који треба граматички да преобликују како би исказали адекватно значење итд. (Камерон 2001: 108);
- **Процедурално спознати** (енг. proceduralizing) – ово је фаза где су нове граматичке структуре спремне за употребу у комуникацији у било којем тренутку. Да би се ово остварило потребно је да ученик активно увежбава избор и употребу структура како би изразио значење. Наставник у овој фази мора бити свестан конфликта између жеље за комуницирањем и прецизности коришћења облика, те задаци у оквирима процесуирања треба да усмере пажњу ученика, како на саму граматiku, тако и на ефикасну комуникацију. Ове параметре наставник може да мења и прилагођава, тиме што ће нпр. градацијски подешавати тежину задатка и дозвољено време за припрему и решавање задатка, у зависности од тога колико су ученици аутоматизовали употребу датих граматичких структура (Камерон 2001: 108).

Овако комплексан систем представља велики изазов за ученике, поготову ако се граматичке структуре (које укључују облике за граматичка времена, род, број, поређење придева, глаголски вид итд.) циљног језика знатно разликују од структура матерњег језика. Због читавог спектра фактора:

„често је тешко предвидети колико ће ови проблеми [граматичке структуре] бити тешки за савладање, чак иако смо упознати са матерњим језиком ученика. Повремено, структуре страног језика које делују чудно могу бити изненађујуће лаке по ученике и обрнуто” (Ур 2003: 75).

Узрок за овај феномен треба тражити и делимично у чињеници да се путем граматике не поштује само форма једног језика, већ се преноси и граматичко значење речи или реченица. Додатно, Камерон истиче повезаност граматике са другим нивоима проучавања језика, када каже да је „[граматика] много више од проучавања термина и правила које налазимо у граматицима, она је уско повезана са значењем и коришћењем

самог језика и преплиће се са вокабуларом” (Камерон 2001: 96). Ова појава нарочито је изражена приликом подучавања глаголских времена. У уџбеницима је често акценат стављен на прецизност коришћења граматички исправних форми (облика), а не на значење које те форме са собом носе (Ур 2003: 76). Међутим, ученици немају много користи од тога да знају како да конструишу дато глаголско време, ако не знају какав ефекат оно има на значење када се искористи (Ур 2003: 76). Ур илуструје ову дилему када каже да је неопходно да ученици схвате разлику у значењу између облика *Present Perfect* времена *I have gone* и истог глагола у *Past Simple* времену *I went* (Ур 2003: 76). Без помоћи наставника, ученици неће схватити нијансе у значењу које ова два времена носе и стога ће често помешати када треба да их користе, иако ће можда знати како се тачно њихови облици граде. Дакле, и поред тога што површински гледано, граматика може да делује као застарео концепт у сфери где је комуникација битнија од прецизности изражавања, она са собом носи компоненту значења коју не смемо занемарити и која може олакшати ученицима схватање принципа страног језика.

4.2. Граматика у настави страног језика

Одредити тачно положај и значај граматике у учионици, а нарочито у случају модернизације практичне наставе, изузетно је комплексно питање. Једна од главних дилема када је у питању подучавање граматике у учионици, јесте питање да ли је уопште потребно подучавати граматiku (имајући у виду да смо граматiku сопственог матерњег језика учили интуитивно). Ур пружа интересантан увид у ову полемику, издвојивши ставове различитих аутора по питању ове дилеме:

BOX 6.1: OPINIONS ABOUT THE TEACHING OF GRAMMAR

Extract 1
The important point is that the study of grammar as such is neither necessary nor sufficient for learning to use a language.

(from L. Newmark 'How not to interfere with language learning' in Brumfit, C. J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979, p. 165)

Extract 2
The student's craving for explicit formulization of generalizations can usually be met better by textbooks and grammars that he reads outside class than by discussion in class.

(ibid.)

Extract 3
The language teacher's view of what constitutes knowledge of a language is...a knowledge of the syntactic structure of sentences... The assumption that the language teacher appears to make is that once this basis is provided, then the learner will have no difficulty in dealing with the actual use of language... There is a good deal of evidence to suggest that this assumption is of very doubtful validity indeed.

(from H. G. Widdowson, 'Directions in the teaching of discourse' in Brumfit, C. J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979, pp. 49-60)

Extract 4
The evidence seems to show beyond doubt that though it is by communicative use in real 'speech acts' that the new language 'sticks' in the learner's mind, insight into pattern is an equal partner with communicative use in what language teachers now see as the dual process of acquisition/learning. Grammar, approached as a voyage of discovery into the patterns of language rather than the learning of prescriptive rules, is no longer a bogey word.

(from Eric Hawkins, *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press, 1984, pp. 150-1)

© Cambridge University Press 1996

Слика 2: Ставови о подучавању граматике (Ур 2003: 77)

Ур критички посматра ставове других аутора, ефективно читајући између редова (Ур 2003: 77–78). Када је у питању професор лингвистике Њумарк (енг. Leonard Newmark), Ур истиче да се у начелу слаже са Њумарком и да није неопходно учити граматику да бисмо научили језик, позивајући се на процес учења матерњег језика у детињству (Њумарк 1979: 165 у: Ур 2003: 77). Међутим, Ур сматра да се не треба фокусирати на то да ли је учење граматике неопходно или довољно за учење језика, већ да ли оно помаже приликом учења језика или не. Ур закључује да је граматика од помоћи ученицима, поготову ако се подучава на такав начин да помаже ученицима да савладају језик, док сама граматика не представља крајњи циљ подучавања (Ур 2003: 77–78). Друга тачка коју Ур истиче код Њумарка јесте полемика да ли граматику треба учити у учионици или изван ње (Њумарк 1979: 165 у: Ур 2003: 77). Ур напомиње да Њумарк не даје конкретне разлоге који би подржали тврдњу да је боље по ученике да уче граматику изван учионице, сматрајући да је помоћ и упутства која наставник даје од изузетног значаја за ученика (Ур 2003: 78). Разматрајући ставове лингвисте Видовсона (енг. Henry George Widdowson), Ур разматра тврдњу да учење граматике не помаже ученицима у развијању продуктивних способности када је у питању дискурс изван учионице (Видовсон 1979: 49–60 у: Ур 2003: 77). Наиме, иако се Ур слаже да треба учити ученике како да конструишу значења у оквирима реалних контекста и пружа начине на које треба да стварају језичке јединице дуже од једне реченице, Ур испољава чврст став да граматика по овом питању није бескорисна. Прецизније треба рећи да граматичка прецизност, сама по себи, није битна и представља „ћорсокак” за развој даље комуникације, осим ако граматику не користимо зарад преношења уникатних и сврсисходних значења у свакодневној комуникацији (Ур 2003: 78). Последње бисмо истакли тврдњу лингвисте Хокинса (енг. Eric Hawkins) која се односи на чињеницу да граматика може бити корисна за ефективно учење језика (Хокинс 1984: 150–151 у: Ур 2003: 77). Иако се Ур слаже да граматика даје допринос у учењу језика, ауторка сматра да граматика не може да подстакне ученике на *интринзичком*⁵⁴ (енг. intrinsic) нивоу у тој мери коју Хокинс сматра могућом (Ур 2003: 78). Без обзира на то који ставови о граматици се поклапају са наставниковим виђењем њеног значаја и методама које се користе у настави, неспорно је да ће ти ставови и методе утицати на начине на које наставници презентују, објашњавају и имплементирају граматику у настави.

Грамматика је по питању предавања и учења једна од комплекснијих и захтевнијих сфера језика. Разлоге за ово треба потражити у чињеници да на првом месту сами наставници морају да разумеју шта је све потребно да би се знало и да би се овладало једном граматичком јединицом или структуром (што укључује њен говорни и писани облик и нијансе у значењу које носи) и наставници такође морају да предвиде шта ће потенцијално бити проблематично за ученике приликом учења ових структура (Ур 2003: 81). Стога је од кључне важности да наставници припреме одговарајуће примере и објашњења којима ће премостити ове потешкоће. Имајући у виду то колико предзнања о граматици ученици имају и наставникову жељу да их што више активира у процесу наставе, наставници морају да балансирају између критеријума *једноставности* (енг. simplicity) и *прецизности* (енг.

⁵⁴ *Интринзички ниво* се односи на термин који је повезан са појмом *интегративне мотивације*, а која подразумева тип унутрашње мотивације саме индивидуе. У сфери учења, *интегративна мотивација* потиче од уживања у учењу нечега новог или од жеље да напредујемо и радимо на себи (Хармер 2003: 51). Ур користи овај термин како би истакла да подучавање граматике не може тако лако подстаћи *интегративну мотивацију* код ученика (Ур 2003: 78), већ је неопходна спољна стимулација од стране наставника.

accuracy) (Ур 2003: 81). Пронаћи баланс између ова два критеријума није једноставан задатак и наставници би требало да избегну жељу да превише упросте граматичке структуре, јер се тиме губи на прецизности приликом њиховог коришћења (што даље може проузроковати проблеме идентификовања одговарајућег значења). Међутим, уколико исувише инсистирамо на прецизности и свим ситницама које једна граматичка структура носи са собом, ризикујемо да је ученици неће разумети (Ур 2003: 81). Овај баланс треба да се огледа у наставниковој презентацији новог материјала, где наставници треба да планирају следеће: саму граматичку структуру примере, терминологију, језик, објашњења, излагање⁵⁵ и правила. Ур даје преглед сваке појединачне ставке и пружа сугестије за њихово балансирање (Ур 2003: 82–83):

- *Грамматичка структура* – Да ли је структура презентована путем говора и писаним путем, да ли је обухваћена и форма и значење? Најидеалније решење би било да је сваки аспект обухваћен;
- *Примери* – Да ли је дат довољан број примера структуре у одговарајућем контексту? Да ли су наставници сигурни да су ученици разумели њихово значење? За ученике је изузетно важно да имају контекстуализоване примере структура да би их разумели. У том смислу визуелни материјали им могу помоћи да боље разумеју;
- *Терминологија* – Да ли се користи име структуре из уџбеника? Ако јесте, да ли је било од помоћи ученицима? Ако није, да ли би им помогло да јесте? Која друга граматичка терминологија је (или би) била корисна? Одговори на ова питања ће варирати од дате ситуације и самих ученика. У суштини, старији ученици или они који су склони логичком размишљању ће имати више користи од коришћења терминологије;
- *Језик* – Да ли је структура објашњења на њиховом матерњем језику или на циљном језику или је коришћена комбинација оба? Да ли је имало ефекта? Као и у претходној ставци, одговарајућа употреба језика зависи од ситуације и расуђивања наставника;
- *Објашњење* – Да ли су информације о датој структури биле примерене њиховом нивоу? Да ли су довољно прецизне, али не и превише детаљне? Да ли су дате структуре упоређиване са структурама из учениковог матерњег језика? Је ли ово (било) од помоћи? У овоме се налази срж проналажења баланса између једноставности и прецизности. Дата објашњења треба да обухвате што већи број примера са којима ће се ученици срести. Ту се могу додати најочигледнији изузеци, али превелики број детаља може да доведе до нејасноћа. По правилу, треба дати једноставну генерализацију, чак и ако она није потпуно прецизна, јер је прихватљивија за ученике од дефиниција из уџбеника;
- *Излагање* – Да ли се причало и писало јасно и одговарајућом брзином? Ако се темпо не може са сигурношћу утврдити, непристрасни посматрач може помоћи са саветима и повратном информацијом;
- *Правила* – Да ли су им дата експлицитна правила? Зашто јесу/нису? Да ли им је наставник објаснио правила или је то тражено од ученика да уради? Да ли је то био најбољи начин да се ово спроведе? Две најважније одлуке које овде треба донети јесу – да ли су правила на неки начин од помоћи ученицима и да ли ћемо их предавати индуктивним или дедуктивним путем. Као што је случај са терминологијом, правила могу бити од помоћи старијим ученицима и онима који

⁵⁵ У оригиналу *Delivery*.

имају веће аналитичке способности. А када је у питању избор између индуктивног или дедуктивног метода, треба имати на уму шта би било ефективније. Ако су ученици способни да увиде правило и дефинишу га самостално, онда постоји основа да им допустимо да то они и учине, јер оно што самостално открију вероватно ће остати похрањено у дугорочној меморији. Међутим, ако је то за њих превелики изазов, онда се губи на драгоценом времену у учионици тиме што ће они нагађати (што може изазвати осећај фрустрације ако погреше) и удаљавати се од тачних одговора. У тим случајевима, боље им је помоћи тиме што ће им наставник дати потребне информације.

4.3. Граматика и обрнута учионица

Метода обрнуте учионице омогућава наставнику да успостави баланс између прецизности и једноставности у подучавању граматике на јединствен начин. Тачније, ова метода пружа могућност наставнику да оствари баланс између форме (путем експлицитног и имплицитног учења) и њене употребе у комуникацији⁵⁶. Наиме, ученицима се отвара могућност да већи део теорије у вези са специфичном граматичком структуром обраде код куће, док на часу путем практичних примера и вежби могу да их усаврше и пређу праг од лингвистичке ка комуникативној компетенцији. Посматрајући запажања која даје Ур (Ур 2003: 82–83) можемо увидети да је у оквирима обрнуте учионице изузетно лако обухватити све аспекте једне граматичке структуре:

- *Граматичка структура* – Путем припремних материјала можемо уврстити различите видове учења исте граматичке структуре. Било да је у виду текст, видео или аудио-материјал, уз помоћ савремених технологија могуће је уврстити различите начине учења и подједнако уврстити форму и значење или пак извршити прераспodelу и обухватити форму у припремном материјалу, а оставити значења да буду фокус на наставном часу;
- *Примери* – Када су у питању примери, обрнута учионица својим нелинеарним приступом учењу отвара врата мноштву примера употребе граматичких форми. Поред примера из уџбеника, наставник има слободу да уврсти и примере из других извора попут шала, поп културе, филмова, музике, популарних књига и класика и других интернет страница које обрађују структуре које су предмет подучавања. Довољно је да наставник у припремни материјал уврсти линкове и упути ученике на то шта могу да науче или увежбају путем тих линкова;
- *Терминологија* – Ако наставник сматра да би терминологија помогла у разумевању он може да је уврсти у припремни материјал како би је ученици савладали код куће, остављајући више времена на часу да се увежбају принципи који стоје иза термина. На пример, наставник приликом предавања компарације придева може у припремном материјалу користити термине компаратив и суперлатив и да објасни како се на енглеском језику ова два облика формирају уз пропратне примере. Затим на часу наставници би активирали то знање тиме што би од ученика тражили да

⁵⁶ Иако се у оквиру одређених метода (нпр. Комуникативне методе) инсистира на томе да ће ученик путем саме комуникације, аутоматски усвојити граматiku, то често није случај. Штавише, постоји ризик да ће доћи до фосилизације неправилних схема, јер ученици у комуникацији са другим ученицима, који су на истом или сличном нивоу учења, могу да запамте грешке и усвоје их као „правило” (Камерон 2001: 108).

путем различитих типова вежби производе облике компаратива и суперлатива, пружајући помоћ ученицима кад је то потребно;

- *Језик и објашњење* – Наставник може да адаптира језик који користи у зависности од тога шта се тачно подучава. Ако је потребно да пружи нека објашњења која ће научити ученике о нечему до тада непознатом, или је потребно да их подсети на неко претходно градиво (које су можда заборавили), онда се наставник може одредити за једноставније конструкције или чак матерњи језик ученика. Међутим, уколико сматра да су ученици довољно компетентни, онда наставник треба да пружи изазов својим ученицима и дозволи им да се изборе са комплекснијим језиком, отварајући врата њиховом даљем развоју;
- *Излагање* – Имајући у виду да у обрнутој учионици желимо да ученици што више активно учествују, појам излагања можемо пренети директно на ученике. Уместо да се превасходно концентришемо на сопствену брзину и јасноћу приликом излагања (која је и даље битна, наравно), наставницима се даје више простора да буду непристрасни посматрачи и да помогну ученицима да побољшају своје излагање, чак и приликом граматичких вежби;
- *Правила* – У зависности од комплексности материје и ученикових компетенција, наставник може одабрати или комбиновати индуктивни и дедуктивни метод за подучавање нових граматичких правила. Овим путем ученицима се пружа помоћ код правила која су иницијално тешка за разумевање, док код једноставнијих структура и правила даје се могућност ученицима да се „играју детектива” и дођу до сопствених закључака, чиме се поред учења материје, развија логичко размишљање и дедукција. Метода обрнуте учионице нагиње ка дедуктивној методи, јер се тежи ка примени већ савладаних теоријских знања, али не треба изоставити ни индуктивни метод када је ученицима потребна додатна помоћ. Метода обрнуте учионице, дакле, има велики број алата где наставник може да експериментира и да у зависности од повратне информације ученика прилагоди свој приступ и поделу активности на припремни материјал и наставу у будућности.

Овом поделом где се у припремним материјалима обрађује теорија иза граматичке структуре, а на наставном часу се увежбава њена примена жели се избећи један чест проблем у наставној пракси. Ученици су у већини случајева способни да науче ове структуре и да их успешно примене у оквирима учионице, посебно приликом тестирања. Ур истиче: „многи од нас су упознати са феноменом да ученици који добију највише оцене на свим граматичким вежбама и тестовима, праве грешке када исте структуре користе у слободном говору или писању” (Ур 2003: 83). Дакле, можемо запазити да је основни недостатак у томе што ученици вероватно не овладају овим структурама, иако су их можда научили.⁵⁷ Стога, један од главних задатака наставника, када су у питању граматичке структуре, јесте да помогне ученицима у том „прелазу” од прецизности која се заснива на познавању форме, до течне (и прихватљиве) језичке продукције тиме што ћемо ученицима пружити различите практичне активности које ће имати улогу „моста” између ова два супротна стадијума (Ур 2003: 83). Управо је понављање један од главних инструмената који може помоћи ученицима. Као што је чест случај са вокабуларом, учење граматичких

⁵⁷ Што доводи до честе ситуације где ученици интензивније уче ове структуре пред контролне тестове или испите, да би их касније заборавили, а током наредних часова обнављања истог градива показали знатно нижи степен разумевања истих структура.

структура путем рециклирања и сусретања истих структура у различитим контекстима помаже у њиховом меморисању и савладавању (Камерон 2001: 97). Понављање је могуће путем различитих типова граматичких вежби које би требало користити у распону од *строго контролисаних* (енг. controlled), где се ученици наводе на тачан одговор и где им се даје мање слободе у изражавању, преко *вођених* (енг. semi-controlled) где се уз помоћ наставника или других ученика проширује њихова способност производње самосталних конструкција до *слободних* (енг. free) вежби где се ученицима пружа потпуна слобода по питању коришћења ових конструкција.⁵⁸ Тиме што метода обрнуте учионице редефинише поделу времена на наставном часу, наставници имају више времена да увежбавају различите врсте граматичких вежби и да покрену дискусије где ће код ученика стимулирати употребу жељених структура. Природно, што се више времена проводи у употреби датих структура, ученици стичу више самопоуздања и лакше ће их користити, чак и ако им се у почетку поткраде која грешка у смислу форме. Пошто су грешке неминовна појава у наставном процесу, у наредним потпоглављима се концентришемо на природу грешака и како се оне дефинишу и решавају у оквирима обрнуте учионице.

4.3.1. Грешке у обрнутој учионици

Грешке се, по својој природи, јављају на сваком нивоу учења језика – фонетском/фонолошком, семантичком, у одабиру лексике, конструисању синтаксичких структура итд. Грешке не изостају ни приликом учења глаголских времена, било да су грешке у одабиру одговарајућег глаголског времена за дати контекст, правилног облика у оквиру датог глаголског времена (правилни или неправилни глагол, simple или progressive облик глагола) или у неразумевању значења које глаголско време може да има. Поред тога, у наставној пракси, и то често из угла самих ученика, појам грешке има изузетно негативну конотацију. На грешке се гледа као на нешто што треба по сваку цену избегавати, јер имају потенцијал да покажу незнање ученика и извргну их руглу или придикама околине. Ипак, појам грешке и њен удео у наставном процесу је далеко комплексније питање. Прво, није лако установити шта се тачно подразумева под термином „грешка”. У научној пракси, често се прави разлика између *грешака* (енг. errors) – које подразумевају погрешно научене генерализације које су устаљене и изнова се јављају и *погрешака* (енг. mistakes) – које укључују повремене, непостојане омашке. Међутим, оно што чини ову категоризацију изузетно тешком јесте чињеница да у току саме наставе, а нарочито када радите са новим одељењем, немогуће је прецизно установити која је врста грешке у питању (Ур 2003: 85). Стога, у даљем тексту, нећемо експлицитно истицати разлике између грешке и погрешке, већ ћемо користити термин грешка за оба случаја, имајући циљ да укажемо на неправилности употребе језика. Грешке представљају интегрални и природни део процеса учења: „оне су симптом учениковог напретка у развијању њиховог ‘интерјезика’⁵⁹ и приближавању стандарду циљног језика” (Ур 2003: 85). Ако се придржавамо става да грешке треба исправљати, важно је да ученици не тумаче грешке као симбол неуспеха (било са ученикове или наставникове стране), већ да их виде као сигнал да напредују у учењу и образовању (Ур 2003: 85). У том смислу наставник се охрабрује да обраћа пажњу на различите типове грешака код својих ученика и да их бележи и класификује како би те информације користио као (Ур 2003: 86–87):

⁵⁸ Више о овој типологији вежби, в. Гавилан Галиндо 2008: 166.

⁵⁹ Термин којим се означавају специфичности језичке продукције код ученика који уче нов језик.

- Водич за припрему наставе и вежби нових граматичких структура – Ако на основу прикупљених података, знамо да је одређена структура нарочито тешка и да често доводи ученике у ситуацију да погреше, онда наставник може да планира и уложи више времена у то како је објашњава. Известан број ученика ће чак и ценити ако је наставник искрен са њима и скрене им пажњу на могућност прављења грешке и пре него што се она догоди. Обрнуто, ако наставник зна да је нека друга структура лака за учење онда може да изврши прераспodelу времена и енергије и омогући ученицима да више вежбају проблематичније структуре и конструкције.
- Водич за исправљање грешака. – Теоретски посматрано, могуће је да се исправе све грешке у учениковој писаној или говорној продукцији. Међутим, тим поступком можемо преоптеретити ученике, због саме количине информација којима их обасипамо и самим тим они неће бити у стању да се изборе са количином грешака, нити да било шта из њих науче. Стога, наставник може да изврши селекцију најважнијих грешака (нпр. оних који спутавају даљи ток комуникације) и усмери пажњу ученика на њих.
- Водич за припрему додатних активности. – Када наставник утврди да је нека конструкција нарочито проблематична за ученике (јер се појављује велики број грешака), наставник онда може да организује додатне вежбе или часове утврђивања за дату граматичку структуру.

У зависности од наставне праксе, начини на које се ученици и наставници односе према грешкама се мењају. У традиционалној настави, грешке је потребно избегавати у што већој мери. Грешке се виде као непожељни индикатор свега што ученик не зна и представљају претњу за даљи напредак учења. Како су се методе развијале, тако је и савременија наставна пракса мењала свој приступ грешкама. Обрнута учионица, као једна метода савремене наставне праксе, настоји да промени традиционални став према грешкама. У оквирима обрнуте учионице, грешке имају значајну улогу. Оне се наиме третирају као изузетно значајна повратна информација, како за ученика (као што је већ претходно објашњено), тако и за наставника. Наставник треба да искористи све повратне информације ученика које проистекну из његовог/њеног предавања у оквирима обрнуте учионице, како би знао на који начин да прилагоди будућа предавања, уз посебан осврт на грешке. Наставнику неправилности у језику могу сигнализирати да припремни материјал на неки начин није адекватан. У зависности од типа и броја грешака, можемо претпоставити да је припремни материјал био претежак за ученике те стога нису успели да га разумеју и интерпретирају. Са друге стране, постоји могућност да припремни материјал није обухватио све аспекте теме, остављајући ученике недовољно припремљеним за практичну наставу у учионици. У оба случаја, наставник има информацију уз помоћ које може да адаптира објашњења или примере за будуће припремне материјале. Додатно, ако ученици увиде да наставник отворено прихвата грешке и сходно томе адаптира наставу, то им може сигнализирати да су њихове грешке саставни део процеса учења, што би додатно смањило ниво афективног филтера и поспешило њихово усвајање градива.

Након што смо сагледали улогу граматике и пропратне грешке у обрнутој учионици, у наставку граматичких поглавља, за потребе истраживања и рада, одабрали смо три глаголска времена – Past Simple, Past Progressive и Present Perfect – како бисмо истражили успешност усвајања ових времена у учионици где се енглески подучава као страни језик у оквирима обрнуте учионице. Стога, су наредна потпоглавља посвећена објашњавању

основне терминологије која је повезана са проучавањем глаголских времена, као и дефинисању облика и значења која Past Simple, Past Progressive и Present Perfect времена могу да имају.

4.4. Глаголска времена у оквиру методе обрнуте учионице

Граматицке грешке о којима је било више речи у претходним потпоглављима ближе су илустроване кроз анализу три глаголска времена у енглеском језику. У оквирима нашег експеримента одлучили смо се да анализирамо следећа три глаголска времена: Past Simple Tense, Past Progressive/Continuous Tense и Present Perfect Simple Tense. Имајући у виду да смо експеримент спроводили у окружењу средње школе, прецизније други разред Економске школе, желели смо да путем методе обрнуте учионице презентујемо градиво које је у извесној мери већ познато ученицима. Познавање материје има за циљ да ублажи ефекат шока или nelaгоде које ученици могу да искусе када се први пут сусретну са новим градивом или непознатим методама учења⁶⁰. Сходно томе, три горепоменућа времена су прикладна јер:

„Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous, Present Perfect [sic!], Past Perfect [sic!], Future Simple Tense [су] иначе, глаголска времена која су обрађена и у основној школи, а такође и током првог разреда средње школе” (Пилиповић 2006: 284).

На часовима енглеског језика у Економској школи у Чачку, ова три времена се у посматраним одељењима презентују као обнављање већ усвојеног градива. Други разлог зашто су одабрана ова три времена, јесте њихова повезаност у смислу исказивања прошлог времена (енг. Tense). Последњи фактор који је разматран приликом одабира времена јесу различити облици глаголског вида (енг. Aspect) која поменућа времена могу да испоље. Разлика између глаголског времена и глаголског вида је често проблематична за српске ученике, те смо хтели да проверимо да ли би им метода обрнуте учионице могла помоћи у савладавању ове препреке.

Учење глаголских времена представља изазов за усвајање теорије која је неопходна да би ученици користили правилне облике сваког појединачног глаголског времена, са једне стране и примене тих облика у пракси, са друге стране. Оно што проблем разумевања глаголског времена и вида у енглеском језику чини комплексним, јесте велики број фактора који могу да утичу. За почетак, укратко ћемо објаснити разлику између појмова *глаголско време* и *глаголски вид*. *Глаголско време* је повезано са појмом времена⁶¹, а време се односи

⁶⁰ Хипотеза природног редоследа (енг. *Natural Order Hypothesis*) подразумева учење граматичких структура пратећи природан и предвидив редослед. Према овом редоследу, ученици ће одређене форме и граматичке структуре савладати раније, а неке касније (Крашен 2009: 12). Тачан редослед се не може установити са стопостотном сигурношћу, али статистички гледано, између различитих истраживања природног редоследа постоји завидан ниво подударности. Међутим, природни редослед: „наизглед може само постојати под одређеним околностима (или боље речено, он престаје да постоји под одређеним околностима!)” (Крашен 2009: 13). Ово је нарочито очигледно приликом учења страних језика, где структуре матерњег језика и циљног језика могу бити знатно различите, што може довести до различитих потешкоћа за ученике.

⁶¹ У енглеској литератури ова два појма времена имају дистинктне термине. Појам глаголског времена се означава са *Tense*, док се за појам времена уопште користи *Time*.

на то КАДА се десила одређена радња. Стога, „[глаголско време] означава тренутак када се нека радња догодила у односу на тренутак говора” (Кован 2008: 350). Докторанди Раман и Али (енг. Rahman and Ali) додатно наглашавају да глаголско време има три *димензије*: садашњост, прошлост и будућност (Раман и Али 2015: 131). Када желимо неку од ових димензија да искористимо у говору или писању, неопходно је да облике глагола прилагодимо глаголском времену. Централни значај глаголског времена јесте у облику глагола, а не у хронолошком следу догађаја (које спада у домен времена) (Гравер 1986: 50). Међутим, овакво схватање глаголских времена може да представља велики изазов за ученике енглеског језика, јер одабир облика глагола код енглеских говорника зависи од низа фактора, који могу да укључују интенцију говорника, однос тренутка говора са посматраном ситуацијом, као и велики утицај глаголског вида. Наиме, *глаголски вид* указује на то КАКО говорник посматра задату ситуацију: „[...] на пример, ако говорник сматра да је радња ограничена и свршена, определиће се за *perfect* (свршени) глаголски вид. Ако сматра да је радња несвршена користиће *imperfect* (несвршени) глаголски вид, ако се она понавља определиће се за *habitual* глаголски вид” (Кован 2008: 351). Неопходно је нагласити да је потребно за ученике да разумеју оба појма, глаголског времена и вида, како би у потпуности могли да разумеју нијансе у значењу које се стварају њиховим суделовањем. Узмимо у обзир примере:

[1] *Charlie is doing his homework now.*

[2] *Marry has eaten her supper.*

Оба примера користе исто глаголско време – садашње (*Present Tense*), али различит глаголски вид – *progressive* и *perfect*. Путем глаголског вида, говорници могу да модификују глаголско време како би јасно изразили када се тачно десила нека радња, да ли је свршена или несвршена, и изнесу своје разматрање о томе да ли нека прошла радња има утицај на тренутак говора. Као што је већ напоменуто, овако комплексан систем је често проблематичан за ученике који уче енглески језик. Делимичан узрок овог проблема можемо тражити у утицају матерњег језика ученика. Специјалиста у пољу транслатологије Сакир (енг. Şakır) указује на различите начине на које изворни говорници и ученици уче граматiku датог језика. Позивајући се на Чомскијево схватање граматике, Сакир (Сакир 2011: 123) истиче да изворни говорници језика у великој мери несвесно науче граматичка правила говорникове унутрашње граматике и менталних процеса. Међутим, када су у питању ученици који тај исти језик уче као страни, морамо имати на уму да ученици већ имају један усвојени језик (њихов матерњи), те да ће се они ослањати на њега како би изградили правила и структуре у новом језику. То ће у многим случајевима довести до (по)грешки приликом учења страног језика, а изузетак није ни учење глаголских времена. Иако у неким случајевима (где су конструкције у оба језика исте или сличне), познавање матерњег језика може да помогне приликом учења конструкција из страног језика, у већини случајева познавање матерњег језика доводи до (негативног) *интерлингвалног трансфера*. Интерлингвални трансфер представља „утицај матерњег језика у ситуацијама када систем страног језика још није у довољној мери усвојен, те се ученик ослања на систем матерњег језика који му је познат” (Браун 1994а: 213).

Додатни утицај на усвајање комплекснијих граматичких облика може имати и сам страни језик. Ученици често због недовољног познавања комплекснијих облика глагола, употребљавају једноставније облике које су претходно научили. Ова појава је позната као

интралингвални трансфер који представља употребу генерализација у оквиру језика који се учи (Браун 1994а: 214).

Када су у питању ученици из српских школа, професорка Пилиповић (2006: 286) указује на проблем фреквентне употребе *Past Simple* глаголског времена у односу на *Past Progressive* и *Present Perfect*. Она својим истраживањем илуструје како ученици прибегавају употреби најфреквентнијег облика изражавања прошлости (*Past Simple*), чак и када он није прикладан и када би неко друго време било адекватно. Своје тврдње образлаже разлозима због којих су прогресивна и перфективна времена тешка за учење и усвајање (Пилиповић 2006: 289). Када су у питању перфективна глаголска времена, треба истаћи да она представљају специфичност енглеског језика и да је њихова карактеристика повезивања претходне радње са датим тренутком многим ученицима нејасна, јер глаголска времена са сличном употребом не постоје у српском језику⁶². Прогресивна времена такође имају одређену специфичност употребе, јер ови глаголски облици указују на трајање радње које је ограничено у једном периоду (Лич 1989: 19). Као и у случају перфективних времена, не постоје идентични примери за ова глаголска времена на српском језику⁶³. Пилиповић закључује да је, поред утицаја матерњег језика, један од главних елемената који доприноси погрешној употреби енглеских глаголских времена, непажња ученика када је у питању степен утицаја који вид глагола може да има над глаголским временима у енглеском језику (Пилиповић 2006: 289). Ово мишљење дели и Сакир који сматра да се део проблема приликом усвајања (перфективних и прогресивних) времена може приписати погрешном подучавању, које резултира несхватањем аспекатских својстава времена и недовољним коришћењем глаголских облика у настави и изван ње (Сакир 2011: 125–126).

Једно од потенцијалних решења за представљене проблема јесте *ревизиона настава* (енг. remedial teaching). Како Сакир примећује, колико год да наставници добро предају наставне јединице, увек ће бити простора за ревизију и понављање, јер људи имају ограничене капацитете да задрже информације које су им једанпут презентоване (Сакир 2011: 127). Међутим, постоје одређени спољни фактори који могу да ограниче количину ревизионе наставе. Један од најзначајнијих фактора јесте наставни план и програм, који често није подложен модификацијама од стране наставника у већој мери (Сакир 2011: 127). Стога, наставници су под притиском плана и програма да обраде одређене јединице у задатом времену, а количина градива коју треба прећи у току године често не оставља довољно времена за ревизију претходних наставних јединица. Други фактор који утиче на ревизиону наставу јесте количина извора и наставних материјала која је доступна наставницима, јер треба изабрати прикладне материјале за дато одељење, у зависности од њиховог нивоа знања, културе, старости итд. Последња два фактора која могу да ограниче количину ревизије су сам наставник и ученици (Сакир 2011: 127). Од мотивисаности и организованости учесника у наставном процесу, односно наставника и ученика, зависиће и успешност ревизија и количина информација која ће тим путем бити похрањена у дугорочну меморију.

Међутим, и поред свих ових фактора не могу се занемарити позитивни ефекти које понављање са собом доноси, нарочито када су у питању комплексне граматичке јединице, као што је то случај са глаголским временима. У том смислу, метода обрнуте учионице

⁶² Могућа решења укључују „употребу презента или перфекта у српском језику, зависно од контекста и семантике глагола” (Пилиповић 2006: 289).

⁶³ Могућа решења укључују „трајање или свршеност радње [се изражава] помоћу свршеног и несвршеног вида глагола” (Пилиповић 2006: 289).

обећава боље резултате зато што успева да у сам процес иницијалног предавања уврсти понављање наставних јединица на различите начине. Ученицима се путем припремних материјала, видео-клипова и уџбеника нуди могућност да понове наставну јединицу неколико пута пре њене обраде на самом часу. У исто време, економичност овог приступа омогућује да се временски поштује дати план и програм.

Такође, наставници могу да пруже додатну помоћ ученицима тако што ће им помоћи да савладају интерлингвални трансфер. Имајући у виду да је немогуће избећи утицај матерњег/првог језика када се учи страни језик, наставници треба да ставе акценат на граматичке јединице, као што су глаголска времена, и истакну сличности и разлике између језика тиме што ће се фокусирати на дат контекст (Колинс 2007: 295, 300). Ако се ученици оријентишу на контекст и на различите начине којима могу да допуњују или манипулишу контекстом, увежбаваће употребу глаголских облика на страном језику и лакше ће увидети специфичности циљног језика, те ће моћи да схвате како се ти контексти разликују од истих у њиховом матерњем језику. Метода обрнуте учионице је погодна за овакву врсту интеракција између ученика и наставних материјала. Наиме, ова метода подстиче ученике да користе претходно научене (код куће) глаголске облике и времена у току саме наставе. Време у учионици је остављено за активно решавање задатака, проблема и недоумица. Тим путем ученици могу проћи кроз читав низ различитих контекста где ће експериментисати са употребом глаголских облика.

Анализирајући све претходно речено, укратко ћемо сумирати разлоге због којих смо изабрали глаголска времена *Past Simple*, *Past Progressive* и *Present Perfect* као централне граматичке јединице за наше експериментално подучавање путем методе обрнуте учионице. Први и основни разлог је тај што су ова три глаголска времена обухваћена планом и програмом у српским средњим школама. Повезана са овим јесте и чињеница да се ова три времена у другом разреду средње економске школе обрађују путем ревизије и поновног обнављања овог градива. Овај податак је значајан, јер увођење методе обрнуте учионице у потпуно ново окружење може представљати изванредан „шок” како за руководство школе тако и за саме ученике, с обзиром на то да ова метода у великој мери одступа од традиционалног (и доминантног) начина предавања. Користећи времена која би ученици требало да обнове или поново науче на нов начин, хтели смо им помоћи да лакше прихвате нов метод путем учења градива које би требало у извесној мери да им је већ познато. Следећи разлог укључује инхерентну повезаност ових времена када је у питању исказивање прошлих времена и већ поменуте проблеме које ученици имају приликом усвајања прогресивних и перфективних времена. Обједињујући ове факторе у исто експериментално истраживање, циљ нам је био да испитамо да ли би обрнута учионица допринела лакшем савладању неких од ових препрека. У наставку ћемо укратко представити свако глаголско време појединачно, истаћи ћемо њихову употребу, облик, правила коришћења, као и значења која се њима преносе.

4.4.1. *Past Simple*

Past Simple је глаголско време у енглеском језику путем којег се изражава прошлост. Прецизније, овим временом се изражавају догађаји или стања која су постојала пре садашњег тренутка. По питању облика издваја га употреба правилних и неправилних глагола и њихова интеракција са помоћним глаголом *TO DO* у облику *did*. Детаљније о овим аспектима глаголског времена говоримо у следећим потпоглављима.

4.4.1.1. Структура времена Past Simple

Када говоримо о структури прошлог глаголског времена у енглеском језику, потребно је истаћи разлику између граматичких правила која се односе на правилне, потом и на неправилне глаголе.

Past Simple време се гради тако што додајемо наставак *-ed* код правилних глагола и то на следећи начин (Селсе-Мерсија и Ларсен Фримен 1999: 110–111): (а) ако се глагол завршава на *e* онда се додаје само *-d*: *live-lived*, *date-dated*, *skate-skated*; (б) ако се реч завршава сугласником у коме претходи други сугласник, у се трансформише у *i* и додаје се наставак *-ed*: *study-studied*, *cry-cried*, *try-tried*; ако се реч завршава сугласником у коме претходи самогласник, само се додаје наставак *-ed*: *play-played*, *pray-prayed*, *stay-stayed*; (в) код једносложних речи или речи где је наглашен други слог, дуплира се финални сугласник и додаје се наставак *-ed* (изузетак су сугласници *w* и *y*): *tap-tapped*, *commit-committed*, *slap-slapped*. Код свих других правилних глагола Past Simple време се гради додавањем наставка на основу глагола *-ed*: *fill-filled*, *show-showed*, *play-played*.

Поред правилних глагола у енглеском језику постоје и неправилни глаголи који користе засебне облике глагола како би исказали прошлост. Неправилни глаголи се могу категорисати у три групе (Греј 2004: 48): (а) глаголи који не мењају свој облик: *cut-cut*, *hit-hit*, *put-put*; (б) глаголи који мењају самогласник: *get-got*, *sit-sat*, *swim-swam*; (в) глаголи који се у потпуности мењају: *catch-caught*, *bring-brought*, *teach-taught*.

Треба посебно истаћи да се у оквиру неправилних глагола за потребе грађења питања и негација у оквиру времена Simple Past користи помоћни глагол *TO DO*, односно облик глагола у прошлом времену – *did*.

УПИТНИ ОБЛИК/ПИТАЊЕ: Када се формира упитни облик имамо две варијанте: (а) за да/не питања вршимо инверзију где помоћни глаголски облик *did* стављамо на почетак реченице (Греј 2004: 51):

[3] *They fed the pet.*

[4] ***Did they feed the pet?***

Изузетак од овог правила је глагол *TO BE* где се уместо помоћног глаголског облика *did* на почетак реченице ставља *was* или *were*⁶⁴ када је у питању Past Simple време, у зависности од субјекта реченице:

[5] *You were there with me.*

[6] ***Were you there with me?***

(б) Приликом формирања *Wh-* питања (*what*, *where*, *when*, *who*, *why*, *how*), где упитни облик реченице тражи информативни одговор питањима *шта*, *где*, *када*, *ко*, *зашто*, *како* и сл., такође вршимо инверзију, као што је то случај са да/не питањима, с тим што на сам почетак реченице додајемо одговарајућу *Wh-* реч (Греј 2004: 52):

⁶⁴ *Was* се користи за прво и треће лице једнине, док се *were* користи за сва остала лица једнине и множине.

- [7] *They lived in Vancouver.*
[8] *Did they live in Vancouver?*
[9] ***Where did they live?***

- [10] *The store was closed.*
[11] *Was the store closed?*
[12] ***Why was the store closed?***

Значајни изузетак јесте питање са *who* где имамо специфичан редослед речи:

- [13] *He opened the book.*
[14] *Did he open the book*
[15] ***Who opened the book?***

У овим питањима изостаје помоћни глагол код формирања *Wh-* питања и не врши се инверзија, те главни глагол задржава свој облик у прошлом времену (Греј 2004: 52).

НЕГАЦИЈА: Приликом формирања негације у Past Simple времену додајемо *did not* односно *didn't* пре главног глагола у основном облику (Греј 2004: 49–50):

- [16] *You took my book.*
[17] *You **didn't take** my book.*

- [18] *He played tennis yesterday.*
[19] *He **did not play** tennis yesterday.*

Изузетак од овог правила јесте негација за глагол TO BE, где се једноставно додаје *not/n't* уз облике глагола *was/were* када је у питању Past Simple време (Греј 2004: 56):

- [20] *They were at the airport*
[21] *They **were not/weren't** at the airport*
- [22] *She was in the office an hour ago*
[23] *She **was not/wasn't** at the office an hour ago.*

4.4.1.2. Употреба и значење Past Simple времена

Основна употреба прошлог глаголског времена односи се на догађаје, услове или стања која су једном постојала, али која у садашњости више не постоје (Лестер 2012: 29). Када је у питању Past Simple време, могу се издвојити следеће употребе (Лестер 2012: 29–32⁶⁵): (а) свршену радњу у одређеном тренутку у прошлости: *The power went out at 7:15 this morning*; (б) за свршену радњу која се односи на одређени период времена у прошлости: *I worked in that office from 2001 to 2006*; (в) за одређене навике или догађаје који су се понављали у прошлости: *We always got the New York Times when we lived in the city*; (г) за

⁶⁵ Наведени примери реченица који прате објашњења употреба времена су такође преузети из назначених извора.

стања или услове који су постојали у одређеном тренутку у прошлости: *I hated having to take piano lessons when I was in grade school*⁶⁶; (д) за хипотетичке изјаве у прошлости (субјунктив и кондиционал): *I wish I were feeling better, If I were you, I would be careful of what I said*; (ђ) приликом испољавања формалности или љубазности: *Could you give me a minute?*

4.4.2. Past Progressive

Past Progressive је глаголско време које се везује за трајну радњу у прошлости, те се овим временом описују динамички глаголи и радње које се дешавају прогресивно, а додатно се овим временом могу испољити и идиоматска значења. У наставку износимо више информација о облику и употребама Past Progressive времена.

4.4.2.1. Структура времена Past Progressive

Past Progressive је време које се у литератури користи и под термином Past Continuous. Ово време се гради тако што се након субјекта дода одговарајући облик помоћног глагола *TO BE* (за прошло време облици су: *was/were*), након чега следи садашњи партицип⁶⁷, односно главни глагол на чију основу додајемо наставак *-ing* (Селсе-Мерсија и Ларсен Фримен 1999: 110–111): *He was writing all night long; You were standing there for hours!* Постоји неколико важних правила у вези са додавањем наставка *-ing* (Греј 2004: 19, 61–62): (а) реченице са *немим е* (енг. silent e) губе финални самогласник: *come-coming, state-stating, bake-baking*; (б) код једносложних речи или речи где је наглашен други слог, дуплира се крајњи сугласник: *sit-sitting, swim-swimming, commit-committing*; (в) након самогласника у речима где је нагласак на првом слогу, последњи сугласник *l* се дуплира у британском енглеском, али не и у америчком енглеском: *travel-traveling VS travelling, marvel-marveling VS marvelling*; (г) ако се глагол завршава са *ie* онда *ie* прелази у *y*: *lie-lying, die-dying, tie-tying*.

Треба посебно истаћи да се у оквиру неправилних глагола за потребе грађења питања и негација у оквиру времена Past Progressive користи глагол *TO BE*, односно облици глагола у прошлом времену – *was* и *were*.

УПИТНИ ОБЛИК/ПИТАЊЕ: Упитни облик се гради тако што се врши инверзија облика глагола *TO BE* у прошлости (*was/were*) и субјекта реченице за да/не питања (Греј 2004: 65):

[24] *He was watching the news.*

[25] ***Was he watching the news?***

⁶⁶ У свим наведеним примерима подразумева се да дата ситуација или стање више нису валидни за садашњи тренутак.

⁶⁷ Садашњи партицип (infinitive+ing) се користи за формирање прогресивних облика глагола. Глаголске именице и герунд се по облику поклапају са садашњим партиципом, али врше функцију именица а не глагола. Садашњи партицип је у нашем истраживању значајан за грађење Past Progressive времена. Прошли партицип (infinitive+ed or irregular verb form) се користи за формирање перфективних облика глагола или за грађење пасива. У нашем истраживању прошли партицип је значајан за грађење Present Perfect времена. (Дејвидсон 2003: 123–135)

- [26] *They were going over the speed limit.*
[27] **Were they** going over the speed limit?

Код *Wh-* питања потребно је пре инверзије додати одговарајућу *wh-* реч (Греј 2004: 66):

- [28] *He was sleeping in the bedroom.*
[29] *Was he sleeping in the bedroom?*
[30] **Where was he** sleeping?

- [31] *You were rude to Paul.*
[32] *Were you rude to Paul?*
[33] **Why were you** rude to Paul?

НЕГАЦИЈА: Негација се добија једноставним додавањем *not/n't* на облик глагола TO BE у прошлости (*was/were*) (Греј 2004: 63–64):

- [34] *He was looking at me.*
[35] *He **wasn't** looking at me.*

- [36] *They were kissing each other for hours.*
[37] *They **were not** kissing each other for hours.*

4.4.2.2. Употреба и значење Past Progressive времена

Progressive времена се користе како би означила радње које су трајале у датом тренутку. Past Progressive време приказује процес такве радње у једном тренутку у прошлости (Лестер 2012: 83). Стога, треба нагласити да се ово време може искључиво користити са динамичким глаголима, јер радња ових глагола се дешава у реалном времену (Лестер 2012: 111). Додатна карактеристика Progressive времена, где подразумевамо и прошло глаголско време, јесте да им је потребан временски оквир како би реченице биле потпуне. Упоредимо следеће реченице (Лестер 2012: 115):

- [38] *My parents were traveling in India.*
[39] *My parents were traveling in India during my junior year.*
[40] *My parents were traveling in India when the attack in Mumbai happened.*

Без назначених темпоралних референци први пример делује непотпуно, иако је граматички исправан. Додавањем тачне референце поставља целу реченицу и контекст приче у прошлост, употпуњујући значење реченице.

Многе стандардне употребе Past Progressive времена могу се објаснити у контрасту са Past Simple временом (Лестер 2012: 113; Дејвидсон 2003: 209–210):

Past Simple	Past Progressive
Описује радње које су се десиле у прошлости и третира их као завршене догађаје: <i>Fred mowed the lawn this afternoon. (event)</i>	Ставља акценат на чињеницу да је радња процес који је трајао извесно време у прошлости: <i>Fred was mowing the lawn this afternoon. (process)</i> Када на овакав начин користимо Progressive време немамо начина да знамо да ли је дата радња завршена
/	Користи за описивање радње у позадини у тренутку када су нека друга радња или догађај извршени (Past Simple): <i>While John was calling the police, the burglar climbed through the window and ran away</i>
У оквиру адвербијалних темпоралних фраза означава свршену радњу која је само започета у датом временском периоду: <i>I switched on the television at nine o'clock</i>	У оквиру адвербијалних темпоралних фраза, описује радње које су се десиле пре датог временског оквира и наставиле су се након тога: <i>What were you doing last night at about nine o'clock? At nine o'clock I was watching TV.</i>
У одређеним случајевима се истиче да је у питању била свесна намера говорника: <i>I told James yesterday about our problem.</i>	У одређеним случајевима се имплицира да је дата радња била случајна или успутна: <i>I was telling James yesterday about our problem.</i>

Табела 1: Контрастивни приказ стандардних употреба Past Simple и Past Progressive времена

На крају ћемо истаћи идиоматске употребе Past Progressive времена. Ове употребе се чешће јављају у спонтаном разговору и могу да пренесу битне информације, ставове или вредносне судове (Лестер 2012: 121). Идиоматске употребе укључују следеће (Лестер 2012: 121–123): (а) љубазна питања и захтеви – *Were you using those chairs?* Путем овог питања се заправо имплицитно жели питати – *We want to use those chairs; is that OK with you?*; (б) суптилне сугестије – *I was thinking we might go camping this weekend*; (в) навике – *The kids were playing football at every recess*; (г) неуспеле планове или радње – *Well, we were flying out tomorrow morning, but...*⁶⁸; (д) пренесени говор у контексту неформалног разговора – *I was talking to him in the elevator, and he said you were changing offices*. Путем коришћења Past Progressive времена говорник жели да се ограда од информација које преноси. Имплицира се да су информације добијене спонтано и успутно и такође се наглашава да особа која преноси овај разговор није наменски тражила информације⁶⁹; (ђ) дистанцирање од претходних планова или информација – *We were eating in the hotel as far as I know*. Још једна суптилна употреба progressive облика како би се нагласило оградавање од претходних информација.

⁶⁸ Потребно је истаћи да се у оваквим реченицама посебно наглашава глагол *was/were*. Значење које се на овај начин преноси јесте да су постојали неки планови, али да се највероватније неће испунити. У великом броју случајева, говорници чак неће ни завршити реченицу до краја, већ ће стати након везника *but* (Лестер 2012: 122).

⁶⁹ Упоредити реченице: *Fred told me that your CEO might quit. VS I was talking to Fred, and he told me that your CEO might quit*. Прва реченица је јавна информација. У другој реченици, говорник је индиректнији где путем Past Progressive времена говорник истиче да је до информације дошао готово случајно (Лестер 2012: 123).

4.4.3. Present Perfect

Present Perfect време илуструје начине на које можемо повезати прошлост и садашњост. Наиме, овим временом се обухватају радње које су започете или су завршене у прошлости, а чије су последице евидентне у садашњости или су пак разрешене непосредно пре тренутка говора. Изражавање континуираног и неконтинуираног значење путем Present Perfect времена додатно наглашава везу између садашњости и прошлости. Када је у питању облик Present Perfect глаголског времена, оно се истиче по употреби помоћног глагола TO HAVE (*have/has*), и дистинкцији између правилних и неправилних глагола у оквиру прошлог партиципа. У наставку детаљније описујемо карактеристике Present Perfect времена.

4.4.3.1. Структура времена Present Perfect

Present Perfect глаголско време се гради тако што након субјекта стављамо помоћни глаголски облик *have/’ve* (за *I, you, we, they*) или *has/’s* (за *he, she, it*). Главни глагол модификујемо кроз облик прошлог партиципа, на сличан начин као што је то био случај за Past Simple време – или додамо наставак *-ed* поштујући сва правила претходно назначена код Past Simple времена (*play-played, cry-cried, stop-stopped...*), или користимо неправилни облик прошлог партиципа (*choose-chosen, swim-swam, be-been...*) (Лестер 2012: 53). Прошли партицип се може сврстати у неколико категорија (Греј 2004: 30): (а) глаголи који не мењају свој облик: *cut-cut-cut, put-put-put, let-let-let*; (б) глаголи који мењају самогласник: *become-became-become, drink-drank-drunk, swim-swam-swum*; (в) глаголи којима се у прошлом партиципу додаје *-(e)n*: *choose-chose-chosen, forget-forgot-forgotten, speak-spoke-spoken*; (г) глаголи који се у потпуности мењају: *go-went-gone, do-did-done, fly-flew-flown, take-took-taken*.

Треба посебно истаћи да се у оквиру неправилних глагола за потребе грађења питања и негација у оквиру времена Present Perfect користи помоћни глагол TO HAVE, односно облици глагола *has* и *have*.

УПИТНИ ОБЛИК/ПИТАЊЕ: Упитни облик, када посматрамо да/не питања, се гради путем инверзије где на почетку реченице стављамо одговарајући помоћни глаголски облик *have/has*, а затим и пропратни субјекат. Када је у питању главни глагол треба обратити пажњу на чињеницу да, за разлику од Past Simple времена, он остаје у истом облику као и у потврдној реченици (Греј 2004: 33):

[41] *We have been to Berlin at least three times.*

[42] ***Have we been to Berlin at least three times?***

[43] *She has flown with an airplane before.*

[44] ***Has she flown with an airplane before?***

[45] *You have stayed with your in-laws for Christmas.*

[46] ***Have you stayed with your in-laws for Christmas?***

Ако посматрамо *Wh*- питања, приметимо сличну схему као и са другим временима. Прикладна *wh*- реч се додаје пре инверзије која је основа питања, са стандардним изузетком питања са *who* (Греј 2004: 35):

[47] *They have returned the CD to the teacher?*

[48] *Have they returned the CD to the teacher?*

[49] ***What*** *have they returned to the teacher?*

[50] *Germany has won the World Cup multiple times.*

[51] *Has Germany won the World Cup multiple times?*

[52] ***Who*** *has won the World Cup multiple times?*

НЕГАЦИЈА: Негација се гради тако што на помоћне глаголске облике *have/has* додајемо *not/n't* (Греј 2004: 32–33):

[53] *Alice has been to the doctor.*

[54] *Alice **hasn't** been to the doctor.*

[55] *My parents have made plans for the summer.*

[56] *My parents **have not** made plans for the summer.*

Додатно у оквирима Present Perfect времена могуће је направити негацију путем коришћења речи *never*:

[57] *I have seen this movie before.*

[58] *I **have never** seen this movie before.*

[59] *She has betrayed me as a friend!*

[60] *She **has never** betrayed me as a friend!*

4.4.3.2. Употреба и значење Present Perfect времена

Најчешћа употреба Present Perfect времена јесте за радње или догађаје у прошлости чије се последице настављају у садашњости до тренутка њиховог разрешења (Лестер 2012: 49). Прецизније, ово тумачење се може категоризовати на три начина. Present Perfect се користи за (Дејвидсон 2003: 211): (а) радње које су започете у прошлости, а које се и даље дешавају у тренутку говора или могу да се наставе и након тренутка говора – *I have lived in Edinburgh for more than twenty years (= I still live there)*; (б) радње или ситуације које су се десиле у прошлости, али имају утицај на садашњост – *Julia Roberts has starred in a number of films (Julia Roberts is still alive and acting, and may star in more films in the future)*; (в) радње које су се десиле у прошлости, али у непосредној близини садашњег тренутка – *I have [just] lost my pen (in the moment of realization we exclaim our loss)*; (г) радње које су се десиле у неодређеном тренутку у прошлости – *Somebody has dented our car (we don't know when exactly this happened and the car is still dented now)*.

Треба истаћи да, иако глаголско време Present Perfect представља спону између прошлости и садашњости, у оквиру самих реченица није потребно директно референцирати

садашњи тренутак. Разлог овоме јесте да је садашњи тренутак инхерентно уткан у значење Present Perfect времена (Лестер 2012: 53). Додатно, због могућности овог времена да се користи са стативним и динамичким глаголима, Present Perfect може да испољи *континуирано* и *неконтинуирано* значење (енг. continuous and noncontinuous sense). Континуирано значење подразумева стања или радње чија валидност не престаје у садашњем тренутку и које потенцијално могу важити и у будућности (Лестер 2012: 54) – *I have always disliked broccoli; Sam has voted in every election since he was 18.* Неконтинуирано значење се везује за стања и радње који се десе једанпут, дакле нема понављања, и имају директан утицај на садашњи тренутак (Лестер 2012: 56) – *The printer has just run out of ink; The team has picked a new captain.*

Ова дистинкција између континуираног и неконтинуираног значења такође нам може пружити увид у динамику између Past Simple и Present Perfect времена. У многим случајевим неконтинуирано значење у оквирима ових времена је међусобно заменљиво, ако посматрамо са чисте граматичке тачке гледишта (Лестер 2012: 58) – *There has been a mistake on my income tax. VS There was a mistake on my income tax.* Површински гледано, обе реченице преносе информацију да говорник има проблем са порезом услед нечега што се десило у прошлости. Међутим употреба Past Simple времена ставља баријеру између прошлости и садашњег тренутка, јер се овим временом наглашава да су се цела радња и било какве последице одиграле у прошлости. Са друге стране, неконтинуирани Present Perfect наглашава везу између (недавне) прошлости и садашњег тренутка. Овим путем се често уводи информација која је новост за слушаоца и она је, на неки начин, релевантна за садашњи тренутак (Лестер 2012: 58). Ако упоредимо реченице – *I've lost my car keys VS I lost my car keys.* – видећемо да реченица у Present Perfect времену даје нову информацију слушаоцу и имплицитно га позива да помогне у потрази за кључевима, јер без њих (у садашњем тренутку) не могу ући у кола. Реченица у Past Simple времену је неутралнија и само износи чињеницу да је говорник некада у прошлости изгубио/ла кључеве (Лестер 2012: 59).

Иста дистинкција се може применити и код питања у оквиру два посматрана времена. Међутим, у упитном облику разлика која се јавља на нивоу импликација може бити значајнија и проузроковати промену у значењу (Лестер 2012: 61). Упоредимо следеће реченице – *Have you ordered the pizza? VS Did you order the pizza?* Оба питања имају исто основно значење – говорник пита саговорника да ли су они наручили пицу. Ипак, постоји веома битна имплицитна разлика. Прво питање у неконтинуираном Present Perfect времену имплицира да је постојао план да се наручи пица. Питањем се жели добити потврда да је пица већ наручена, јер је то говорник очекивао. Стога су очекивани одговори *yes* или *not yet*. Питање у Past Simple времену је неутралније. Можда је саговорник наручио пицу, можда није – оба одговора су једнако могућа. Путем употребе прошлог времена питање има форму отвореног питања без даљих очекивања (Лестер 2012: 62).

У овом поглављу смо сагледали положај граматике у савременом образовању и начине на које се граматика обрађује у оквирима обрнуте учионице. Поред општег дефинисања различитих типова граматика (граматика језика, теоријска, педагошка и унутрашња граматика), истакли смо и на који начин је препоручено обрађивати граматичке наставне јединице у настави страног језика. Довођењем у везу принципе прецизности и једноставности, истакли смо да обрнута учионица својим начином рада пружа наставницима могућност да обухвате све елементе једне граматичке структуре (саму структуру, примере, терминологију, језик, објашњење, излагање и правила). У оквиру

посебног сегмента споменули смо однос граматике и обрнуте учионице и издвојили смо на које начине обрнута учионица путем припремних материјала и улоге наставника омогућава превазилажење граматичких грешака. На крају поглавља о граматици оријентисали смо се на предмет истраживања ове дисертације, а то су глаголска времена Past Simple, Past Progressive и Present Perfect. Детаљном анализом теоријских постулата који се односе на ова глаголска времена анализирали смо њихову структуру, употребу и значење, уз експликацију путем примера. У наредним поглављима дисертације представљамо спроведено експериментално истраживање, резултате, дискусију и закључке који су проистекли на основу истраживања примене глаголских времена Past Simple, Past Progressive и Present Perfect у оквирима савремене наставе у обрнутој учионици.

5. ИСТРАЖИВАЊЕ ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ НА НИВОУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

У оквиру овог поглавља посветићемо се истраживању примене методе обрнуте учионице у настави глаголских времена у контексту енглеског као страног језика. На почетку ћемо истаћи предмет, циљеве, истраживачке хипотезе, методе, као и ограничења која су пратила наш експеримент. Након тога, представићемо план истраживања експерименталном методом, нарочито имајући у виду да су се учесници у експерименту први пут сусрели са начином рада у оквирима обрнуте учионице. Образложићемо одабир истраживачке методе експерименталне и контролне групе и представити детаљније садржај и природу припремних материјала који су засновани на граматичким временима у енглеском језику. Пошто нам је сарадња редовног предметног наставника била неопходна за успешно поређење рада експерименталне и контролне групе, у оквиру истраживања укључили смо и интервју наставника о тренутном стању наставне праксе и њиховом мишљењу/ставу о примени савремених метода попут обрнуте учионице у настави енглеског језика. Последњи подсегмент припреме обухватио је наш наставни план и програм који смо припремили за ученике експерименталне групе. Стога ћемо у детаље описати сврху и циљеве сваке активности коју смо спровели у току експеримента. Додатно смо описали ток часова експерименталне и контролне групе, где смо путем методе посматрања забележили реакције ученика, начине на које смо ми и предметни наставник водили часове и генерално изнели опште утиске о примењеним методама и атмосфери на часу.

5.1. Предмет и циљеви истраживања

Предмет нашег истраживања јесте примена методе обрнуте учионице у оквирима средње школе у Србији. У складу са тим, испитали смо употребу методе обрнуте учионице приликом подучавања енглеских глаголских времена (Past Simple Tense, Past Progressive Tense и Present Perfect Tense) у средњој економској школи у Чачку. У досадашњем рукопису дисертације дефинисали смо појмове који су значајни за наш експеримент (глотодидактика, приступ, метода и техника учења, матерњи, први, страни језик и др.), након чега смо пружили увид у развој наставних метода од традиционалних ка савременим у настави страног језика. Поред описа сваке методе, назначили смо потенцијалне везе које посматрана метода може да има са методом обрнуте учионице, односно у којој мери се постојеће методе подударају, а у ком аспекту се разликују од савремене методе обрнуте учионице. У оквиру проучавања савремених метода, додатно смо истакли значајне елементе наставне праксе, као што су: облици рада у учионици, улоге наставника и особености ученика. Сврха презентовања ових елемената јесте да се истакне њихов утицај и примена у методи обрнуте учионице као једне од новијих наставних метода. Након општих теоријских одређења, оријентисали смо се ка приступу комбинованог учења. Затим смо говорили о методи обрнуте учионице, представивши карактеристике, (под)типове, предности и мане ових облика наставе, истовремено истичући могућности примене ове методе у нашем истраживању.

Имајући у виду да смо проучавали подучавање глаголских времена у последњем сегменту теоријског дела рада, истакли смо улогу граматике у (средњошколској) настави и место граматике у методи обрнуте учионице. Узимајући у обзир предмет нашег истраживања, посветили смо се специфичностима глаголских времена који су одабрани за потребе овог истраживања – Past Simple, Past Progressive и Present Perfect. У даљем раду се

оријентишемо ка самом истраживању и поступку истраживања, почевши од дефинисања предмета, циљева, хипотеза и метода које су повезане са нашим експериментом.

Узимајући у обзир предмет истраживања, одредили смо циљеве за потребе спровођења истраживања и потоње анализе:

(1) испитивање напретка ученика експерименталне групе; (2) испитивање ефекта примене обрнуте учионице на усвајање сваког глаголског времена понаособ; (3) испитивање предности и значаја ове методе за подизање самопоуздања и ангажованости код ученика; (4) испитивање мотивисаност учесника у истраживању (ученика и предметног наставника) да прихвате и даље развијају облике савремене наставе.

Прва три циља испитују ефекте које метода има директно на ученике у учионици. Четврти циљ има сврху да испита потенцијалне дугорочне последице које излагање ученика новом виду наставе може да изазове, а у погледу мотивације и прихватања нових модалитета наставе у будућности.

5.2. Хипотезе истраживања

Основна сврха нашег истраживања јесте да испитамо утицај који атипичан метод наставе може имати у окружењу где није примењиван или није познат. Хипотезе смо груписали у једну главну хипотезу из које се гранају три помоћне хипотезе. Главна хипотеза се фокусира на погодности примене обрнуте учионице и позитивне ефекте које она може да има на експерименталну групу. Помоћне хипотезе проучавају додатне, периферне ефекте које примена обрнуте учионице може да носи са собом: смањење афективног филтера, повећање мотивације за учење и даље напредовање, повећање степена интеракције код ученика и њиховог самопоуздања.

Главна хипотеза:

I *Ученици експерименталне групе оствариће виши степен напретка применом методе обрнуте учионице у усвајању глаголских времена у енглеском језику у односу на контролну групу*

Помоћне хипотезе:

I *Методом обрнуте учионице глаголско време Past Simple усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе*

II *Методом обрнуте учионице глаголско време Past Progressive усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе*

III *Методом обрнуте учионице глаголско време Present Perfect усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе*

IV *Ученици методе обрнуте учионице прихватиће нови приступ експерименталне наставе који рефлектује нижи степен афективног филтера.*

V Ученици методе обрнуте учионице разумеће значај и предности новог приступа у погледу ангажовања на часу, остварене интеракције и повишеног самопоуздања у настави на крају учешћа у експерименталној групи;

VI Након учешћа у настави методе обрнуте учионице ученици експерименталне групе биће више мотивисани да се опробају у другим видовима нетрадиционалне наставе.

5.3. Методе истраживања

Како бисмо остварили циљеве нашег истраживања, сматрали смо да је најадекватнији истраживачки поступак компаративном методом успоредити подучавање граматичких времена традиционалним приступом у настави у односу на подучавање истих времена у експерименталном облику обрнуте учионице. Овај метод истраживања омогућио би нам поређење напретка експерименталне и контролне групе и процену постигнућа на крају наставног циклуса. Детаљније представљамо истраживачки поступак у раду:

- Експериментална метода – подразумевала је формирање експерименталне и контролне групе, где су примењивани другачији начини рада (традиционални и савремени). У оквирима експерименталне групе користили смо методу обрнуте учионице, а у контролној групи је примењиван досадашњи начин рада средње економске школе. Овим путем смо хтели да испитамо које ефекте метода обрнуте учионице може да произведе у окружењу где је први пут активно примењена. У току експеримента покушали смо да обухватимо што већи спектар елемената обрнуте учионице, у складу са могућностима нашег окружења и у складу са сопственим способностима. У експерименталној групи смо преузели улогу предметног наставника, док смо у контролној групи били у улози посматрача и путем опсервације бележили податке о наставном циклусу. Контролна група нам је служила као контрапункт на основу којег можемо да истакнемо разлике које метода обрнуте учионице носи са собом. Додатно, ове две различите групе су нам касније омогућиле да упоредимо различите резултате тестирања и дођемо до квантитативних и квалитативних резултата неопходних за преиспитивање хипотеза у истраживању.

Поред основног истраживачког поступка експерименталне и контролне групе, применили смо и следеће истраживачке поступке како бисмо обезбедили довољно података за предмет нашег истраживања:

- Тестирање – путем тестова⁷⁰ који су садржали различите типове вежби хтели смо да испитамо ретенцију информација у експерименталној и контролној групи. Додатно смо путем тестова извршили и анализу грешака која нам је дала јединствене увиде у потенцијалне ефекте које је метода обрнуте учионице имала на језичко постигнуће учесника у експерименту, а у оквиру усвајања граматичких времена у енглеском језику. Како бисмо осигурали валидност⁷¹ тестова, они су састављени у сарадњи са редовним предметним наставником, који је паралелно имао и улогу непристрасног оцењивача, чиме смо осигурали да наши резултати добију на објективности;

⁷⁰ Више о природи тестова, видети сегмент 3.7.

⁷¹ Валидност је термин који означава да се тестом испитују тачно они фактори који су намеравани, а не неки други споредни (Харис и МекКан 1994: 34–35). На пример у нашем тесту фокус је на примени граматике, а не на разумевању текста.

- Интервју – путем методе интервјуа испитали смо ставове редовног предметног наставника о тренутном стању наставне праксе и добили смо увид у предности, ограничења и будући потенцијал савременије наставе енглеског језика у Србији на нивоу средњошколског образовања;
- Анкетирање – након експеримента, ученике експерименталне групе испитали смо путем анкетног листа у вези са њиховим ставовима о досадашњем начину спровођења наставе, о самој обрнутој учионици и о процесу тестирања.⁷² Сврха анкетирања је била да добијемо повратну информацију од самих ученика како бисмо стекли реалнију слику о успешности примене методе обрнуте учионице и односу према досадашњем традиционалном наставном облику, као и информације о томе шта би требало променити када се следећи пут буде примењивала ова метода.

5.4. Ограничења истраживања

За крај овог сегмента посветићемо се представљању практичних и методолошких ограничења која су утицала на обликовање нашег експеримента. Такође, истаћи ћемо на које смо начине неке од проблема решили и које су импликације ова ограничења имала по наш експеримент. Глобално посматрано, ограничења са којима смо се суочили су по својој природи институционална, темпорална, технолошка и материјална.

Под институционалним ограничењима подразумевамо праћење протокола, правила и начина рада у институцији у којој смо обављали експеримент. На самом почетку треба нагласити да смо се приликом избора школе суочили са изазовом. Имајући у виду да смо путем експеримента у устаљени начин рада убацивали другачију методу и на изванредан начин реметили рутину, разумљиво је да спровођење оваквог експеримента не делује примамљиво. То нам је свакако представљало ограничење у погледу саме подршке руководства школе да један овакав експеримент спроведемо у оквиру редовне наставне године. Економска школа у Чачку нам је великодушно одобрила да спроведемо ово истраживање, омогућавајући нам контекст унутар којег смо могли да имамо како експерименталну, тако и контролну групу ученика. Ако узмемо у обзир чињеницу да је у истраживању учествовала средња школа струковних студија, где су главни предмети из области економије, то нам је представљало додатно ограничење зато што енглески језик као предмет не заузима централну позицију у оквиру предвиђеног курикулума. Сврха учења енглеског језика у економској школи јесте оспособљавање ученика за комуникацију и кореспонденцију у сфери бизниса. Дакле, граматика не представља нужно примарни циљ, већ искључиво средство за постизање комуникације, где се у фокус ставља учење вокабулара и флуентне комуникације. Ипак, ово ограничење нам може ићи у прилог, јер можемо да испитамо у којој мери би метода обрнуте учионице могла да помогне оваквом профилу ученика да унапреде формално знање енглеског језика.

Временско ограничење проистиче из времена које нам је дато да спроведемо експеримент и тестирање. Администрација и стручни кадар школе захтевали су од нас да пратимо предвиђени наставни план и програм приликом имплементације нове методе, те у складу са курикулумом смо добили девет недеља да комплетирамо наше испитивање (експеримент, тестирање и анкетирање је обављено у периоду од 25. 9. 2017. до 24. 11. 2017), јер је у оквиру тог периода било предвиђено да ученици смера финансијски администратор

⁷² Више о резултатима анкете, видети сегмент 6.3.

обrade задата глаголска времена. Ми смо у датом периоду морали да извршимо припрему експерименталног одељења, наставне часове за сва глаголска времена, тестирање и анкетирање ученика. Били смо забринути да ученици неће моћи у том периоду да се прилагоде на нов начин наставе и да бисмо могли да наиђемо на отпор код ученика. Ипак, то се није десило и ми смо се потрудили да испунимо ове формалне критеријуме и да истовремено ученицима пружимо квалитетну наставу са иновативном методом. Како би ученицима олакшали транзицију, нагласили смо да имају могућност да нам се и ван наставе обратe за помоћ или савет, а ученици су заузврат прихватили нову методу и били веома кооперативни током извођења експеримента.

Технолошка ограничења су се огледала у томе да смо на располагању имали ограничену технологију коју је могуће користити у учионици. На располагању смо имали це-де плејер за пуштање аудио-снимака за вежбе слушања и сопствени лаптоп за случајеве да је потребан интернет приступ у току часа. Како смо могли да приметимо у току нашег боравка у школи, употреба рачунара и технологије је ограничена изван предмета у којима је примена технологије сам предмет наставе (информатика), или пак представља неопходан део опреме за извођење наставе која предвиђа употребу технологије (канцеларијско пословање). Оно што би било изузетно корисно у нашем случају јесте видео-бим и платно, како бисмо интеракцију могли да подигнемо на виши ниво. Овим путем бисмо могли ученицима директно да пуштамо додатне видео-материјале, охрабримо ученике да испоље своју креативност сопственим презентацијама или да вршимо обнављање претходних припремних материјала уживо на наставном часу. Међутим, организација ових додатних материјала била је изузетно компликована, те их нисмо могли искористити. Други аспект који треба имати у виду, када су технолошке потешкоће у питању, јесте дигитална писменост ученика. У савременом свету деца и адолесценти одрастају са новом технологијом, те се може претпоставити да су упознати са функцијама и могућностима које савремене технологије носе са собом. Према нашем искуству, ово се показало као делимично тачно. Наши испитаници су изузетно добро упознати са начином функционисања друштвених мрежа и другим пропратним сајтовима, као што су *Google* и *YouTube*. Они су такође знали како да користе *Microsoft Office* програме неопходне за наставу (*Word* и *Power Point*). Међутим, схватили смо да неки ученици нису били у потпуности сигурни како функционишу имејл адресе и софтверски клијенти који стоје иза њихових адреса. Наиме, изван број ученика је на списак имејл адреса дало адресе које су садржале слова српске абецедe уместо енглеског алфабета, нпр. давали су адресе đurđicapetrović@gmail.com уместо djurdjicapetrovic@gmail.com, те смо морали да скренемо ученицима пажњу да је таква адреса немогућа и да треба да провере на својим телефонима које су им тачне адресе. Такође, неки од ученика нису знали која им је адреса, те смо им објаснили како могу да је пронађу ако су је првобитно користили за регистрацију на неким од друштвених мрежа. У оквиру овог проблема имали смо и пет адреса које су биле непостојеће када смо покушали ученицима да пошаљемо припремне материјале, те смо морали од наставника да тражимо алтернативан начин контакта са тим ученицима како бисмо проверили да ли су уписали добре адресе или да им дамо упутства како да креирају нове налоге. Као меру превенције ми смо у току припремног часа ученицима објаснили како да приступе имејлу и како да скину припремне материјале које смо им слали у прилогу.

Последње опште ограничење јесте материјално по својој природи. Под овим подразумевамо новчана средства која смо имали на располагању и наставне материјале које смо користили. Иако ова два проблема могу бити повезана, у нашем специфичном случају

их можемо посматрати и засебно. Наиме, када је у питању финансијска подршка, ми нисмо имали фондове који би дозволили набавку одређених технологија које би поспешиле наставни процес или унапредиле припремне материјале. Користили смо софтвере и средства која смо имали на располагању. Послужили смо се вежбама из бесплатних репозиторијума доступних на интернету⁷³, видео и аудио-клипове са YouTube-a и објашњења из граматика из наше личне библиотеке. Сама школа нам је пружила услуге штампања и фотокопирања наставних материјала и тестова. Ово нам је било од изузетног значаја, јер ученици, у тренутку спровођења експеримента, нису имали штампане уџбенике, те смо им ми штампали делове уџбеника које смо набавили у електронском формату. Иако боља технологија и савременија опрема нису нужан предуслов за спровођење квалитетне наставе путем обрнуте учионице, ови услови ипак могу знатно да унапреде наставу, да пробуде додатни фактор мотивације и подигну интересовање ученика за наставу.

5.5. Припрема истраживања

5.5.1. Одабир школе и контролне и експерименталне групе

Имајући у виду обим експеримента и комплексност која укључује увођење нове наставне методе у већ утемељен систем наставе, један од првих проблема са којима смо морали да се суочимо јесте избор школе, а затим и одељења која ће имати улоге контролне и експерименталне групе. Приликом одабира школе, наишли смо на проблем вољности самих институција да нам дозволе да применимо методу која би могла да наруши њихов досадашњи начин рада и потенцијално буде контрадикторна њиховим устаљеним силабусима. Након неколико неуспелих договора одлучили смо да се обратимо Економској школи у Чачку, сматрајући да би нам изашли у сусрет, као бившем ученику, и омогућили нам мало више слободе приликом спровођења експеримента.

Организовали смо састанак са директором школе и школским педагогом. У самом разговору изложили смо кратак преглед принципа обрнуте учионице и услове за спровођење експеримента:

- Потребна су нам два одељења која неће имати велики међусобни контакт;
- Одељења би требало да имају по 30 ђака;
- Однос дечака и девојака у одељењу није битан;
- Предност имају одељења другог разреда. У овим одељењима се глаголска времена обрађују на нивоу обнављања градива. Имајући у виду саму комплексност обрнуте методе и чињенице да се ученици са њом први пут срећу, сматрамо да је најбоље да им градиво буде и извесној мери већ познато;
- Потребан нам је одговарајући број часова како бисмо им предавали наставне јединице Past Simple, Past Progressive и Present Perfect Simple;
- Ученици ће бити упознати са методом рада пре спровођења експеримента;
- Потребни су ученици који су вољни да сарађују са трећим лицем и који су спремни за самостални рад у оквирима методе обрнуте учионице.

⁷³ British Council, American Corner, ESL lounge и други слични сајтови.

Саслушавши излагање, школски педагог нам је пружила следеће опције. Објаснила је да већина смерова у Економској школи у Чачку има два часа енглеског језика седмично, осим смера финансијски администратор који има три часа седмично. Узевши у обзир комплексност експерименталне методе, педагог нас је саветовала да своју пажњу усмеримо управо ка ђацима из смера финансијски администратор. Ученици из ових одељења показали су завидно висок општи успех⁷⁴. Такође, школски педагог нам је дала предлог да користимо одељења истог смера која похађају наставу у различитим сменама, а где је предметни наставник енглеског језика исти за оба одељења. Сложивши се са педагогом да је најбоље да сарађујем са ученицима који према њиховим речима припадају „јаким одељењима”, одлучили смо се за одељења П₁ (контолна група) и П₂ (експериментална група) смера финансијски администратор.

У питању су одељења са по 30 ученика из супротних смена, која припадају истом разреду, уче енглески језик према истом плану и програму, користећи исте уџбенике и имају истог предметног наставника. Ова одељења имају према плану и програму предвиђено обнављање глаголских времена и њихов општи успех говори у прилог да би се лакше снашли са изазовима нове методе учења. Директор и педагог су нам поставили два услова, која су нас замолили да испоштујемо. Први је био да пратимо ритам наставног плана и програма колико год је то могуће, осигуравајући да ће ученици обрадити предвиђене наставне јединице у току школске године. Други је био да експеримент спроведемо у року од два месеца. Замолили су нас и да поднесемо званичну молбу, путем које би наше присуство на часовима било оправдано.

Ишчекујући одобрење наше молбе, прешли смо на припрему потребних материјала за експерименталну групу и наставних планова, како бисмо осигурали да експеримент буде успешан, притом поштујући захтеве које је поставила школа.

5.5.2. Припрема презентација и других припремних материјала за ученике

Као што смо већ напоменули у теоријском поглављу о обрнутој учионици, припремни материјали представљају најважнији део самог метода обрнуте наставе и њихова пажљива припрема је главни услов за успех ове методе. У овом сегменту детаљно ћемо представити које облике материјала смо користили и који су били њихови садржајни елементи. Додатно, назначићемо сврху и значај сваке вежбе и активности које су укључене у припремни материјал. Како бисмо осигурали да су ученици добро припремљени за разноврсне вежбе и практичне проблеме које треба да решавају на часу, у све припремне материјале решили смо да комбинујемо теорију (опште дефиниције, изузетке од правила, и сл.) са вежбама путем којих могу на лицу места да провере разумевање теорије коју су прочитали. Додатно, где год нам се указала прилика убацили смо мултимедијалне садржаје, путем линкова за видео материјале или квизове и игре на интернету. Последњи, али једнако важан, елемент била је забава која значајно доприноси позитивној мотивацији и одговара на интересовања ученика тога узраста. Настојали смо да учинимо усвајање теоријског градива занимљивим и привлачним посматраној генерацији средњошколаца, тиме што смо убацили по коју шаљиву досетку (у виду неформалних реплика о теми коју уче) или

⁷⁴ Како бисмо се уверили у истинитост ове тврдње, дозвољен нам је увид у евиденције ученичког успеха и владања кроз све смерове.

карикатуре и „мимове”⁷⁵. У овом потпоглављу представљамо презентације које смо користили за подучавање сва три глаголска времена: Past Simple, Past Progressive и Present Perfect. Презентације се састоје из теоријског дела, дефинисања значајних појмова, као и пропратним изузетцима од правила и примерима реченица на енглеском језику.

5.5.2.1. Припремни материјал: Power Point презентације за Past Simple

Започећемо анализом Power Point презентације за први час који смо предавали у експерименталној групи, а који се фокусира на Past Simple време⁷⁶ (Прилог 1). Презентацију о Past Simple глаголском времену смо започели, освртом на то када се ово глаголско време користи. Ученицима смо дали појашњене дефиниције из њихових уџбеника и стручне литературе, нпр.:

Прилог 1

Past Simple: When to use it?

When one action comes after another: She came home, switched on the computer and checked her e-mails.

Свако теоријско објашњење смо пропратили илустративним примерима, како би ученицима показали конкретну примену апстрактних појмова. Одлучили смо се и да у самим презентацијама комбинујемо српски језик са енглеским језиком. Постоје два главна разлога за овакав приступ. Први разлог због ког смо се одлучили на комбиновање матерњег и циљног језика, проистиче из разговора са школским педагогом и редовним предметним наставником школе. Имајући у виду да енглески језик не представља један од примарних струковних предмета који ученици уче у економској школи (као на пример: рачуноводство, пословна кореспонденција, основи економије итд.), саветовано нам је још на самом почетку експеримента да имамо реална очекивања када су у питању могућности и потенцијали ученика. Други разлог, јесте да смо ученицима хтели да апстрактније појмове и теорију учинимо што приступачнијим, тако да смо комплекснија теоријска објашњења давали на матерњем језику. Ипак, сва теоријска објашњења су пропраћена примерима на енглеском језику (ради што аутентичнијег представљања говорног језика користили смо примере из електронског корпуса енглеског језика: <https://www.english-corpora.org/>). Станчић, приликом проучавања употребе матерњег језика у настави енглеског језика наглашава: „Наставни планови и програми су прилично обимни, а од наставника се тражи да реализују све садржаје, а ти садржаји имају толико граматике да се може поставити питање да ли је

⁷⁵ Од енглеске речи/неологизма: *meme - an image, a video, a piece of text, etc. that is passed very quickly from one internet user to another, often with slight changes that make it humorous* (слика, видео, део текста, итд. који се брзо прослеђује међу корисницима на интернету, и често садржи незнатне разлике које га чине смешним). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/meme?q=meme> (преузето 05.02.2018. у 09:54)

⁷⁶ Комплетне припремне материјале можете видети у Прилозима 1–6. Прилози 1–3 су презентације, 4–6 изручци. У потпоглављима где описујемо припремне материјале користећемо илустративне примере из презентација и изручача у оквиру *text box*-а.

циљ да ученици уче језик или о језику” (Станчић 2014⁷⁷). Циљ припремних материјала у оквирима нашег експеримента, јесте да ученици разумеју суштину теоријских образаца или пропратне инструкције, а не да напамет науче правила везана за дате граматичке структуре. Стога смо приликом објашњавања облика тј. форме Past Simple времена комбиновали објашњења на српском језику са примерима на енглеском:

Прилог 1

Ako je glagol pravilan, na glagol se dodaje nastavak -ed: I **studied** so hard in the past few weeks, I will surely pass my exams!

Ako je glagol nepravilan, onda morate da napet naučite njegov oglik iz druge kolone: A few days ago, I **spoke** to her about her health problems, but she **would** not listen.

Овај тренд употребе оба језика се наставља у свим презентацијама на местима где смо сматрали да би неки теоријски појмови и дефиниције били захтевнији за разумевање, а објашњења на енглеском језику би их учинила непотребно компликованим по ученике. Додатно, пошто нисмо хтели да нарушимо визуелни аспект саме презентације, тиме што бисмо их преоптеретили текстуалним објашњењима, све појаве и појмове који су захтевали подробнија и дужа објашњења ученицима смо давали у изручцима који су пратили ток презентације. Стога смо изузетке приликом писања наставка *-ed* и објашњења за грађење упитних и одричних облика, ученицима дали на Handout 1 (Прилог 4), уместо директно у самој презентацији:

Прилог 4

Slide 4:

Izuzeci prilikom dodavanja 'ed'

Kada je poslednje slovo *e*, dodaje se samo *d*. Example: love-loved.

Nakon kratkog, naglašenog sloga (sloga sa akcentom), završni suglasnik se duplira. Example: admit-admitted.

Nakon samoglasnika, poslednji suglasnik *l* se duplira u britanskom engleskom (ali ne i u američkom)

Example: travel-travelled (British English), ALI traveled (American English)

Nakon suglasnika, poslednji suglasnik *y* se pretvara u *i* (ALI ne i posle samoglasnika!).

Example: worry-worried, ALI play-played.

⁷⁷ Коришћена је дигитална верзија рада, те број страна није доступан <https://www.scribd.com/doc/267779773/Uпотреба-maternjeg-jezika-u-nastavi-engleskog-jezika> (преузето 20. 12. 2020).

Изручак смо такође користили за вежбе чији је садржај био преобиман да би читко и прегледно видео на слајдовима презентације, као што је случај са текстом песме *Yesterday* групе Битлси, коју смо користили као основу за вежбу попуни празнину. Додатно, користимо популарност бенда и песме како бисмо ученицима указали на практичну примену знања енглеског језика (у овом случају писање песме са дивном поруком), учинили презентацију занимљивом за адолесценте и направили им кратку паузу између решавања вежби. Такође, желели смо да се постарамо да аудитивни тип ученика има вежбе које ће одговарати овом стилу учења, имајући у виду да су Power Point презентације по својој природи погодније за ученике који преферирају визуелни стил учења. Трудим се да остваримо баланс између теоријских објашњења и практичних вежби које ученицима треба на лицу места да омогуће проверу усвојеног знања. За сваку вежбу су дата решења на крају презентације, како би ученици имали одмах доступну повратну информацију. Последњи сегмент презентације о Past Simple глаголском времену обухватао је линк за YouTube видео-клип⁷⁸, где је изворни говорник енглеског језика на јасан и сажет начин објашњавао све карактеристике и проблеме са прошлим временом које су ученици учили путем презентације и вежби. Овај видео-материјал користан је и ако ученици желе да на бржи начин обнове научено градиво пре часа и, наравно, ако преферирају да слушају живу реч уместо да читају текстуална објашњења.

5.5.2.2. Припремни материјал: Power Point презентације за Past Progressive

Презентацију за Past Progressive време (Прилог 2)⁷⁹ започели смо идентичним обрасцем као и за Past Simple глаголско време. Дали смо ученицима објашњења када се Past Progressive користи и како се гради. Као и увек, сва објашњења су пропраћена аутентичним примерима на енглеском језику, а сва комплекснија објашњења и изузетке ученицима смо представили на засебном изручку (Прилог 5) како сама презентација не би била преоптерећена текстом:

Прилог 2

Past Progressive: When to use it?

To show that there was an action already in progress, when another one stopped it: While I was sitting in a meeting, my mobile suddenly rang.

⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=xLA58CSif3M> (преузето 13. 4. 2017).

⁷⁹ У потпоглављу су коришћени само илустративни примери из презентација и изручака. Комплетне презентације и изручки су доступни у Прилозима 1–6.

Прилог 2

Past Progressive: Form

Gradi se slično kao i Present Progressive, međutim glagol **to be** mora biti u prošlom vremenu.

Dakle: I/He/She/It + was+ verb +ing

I was working on my homework all day yesterday.

У наставку презентације, где смо се бавили упитним и одричним облицима желели смо да активирамо учениково претходно знање о прогресивним временима. Зато смо се одлучили да путем примера применимо индуктивни начин размишљања код ученика. Пружена су им по два примера за упитни и одрични облик и тражено је да сами дођу до општег теоријског правила:

Прилог 2

Was I really working for 3 hours straight? I didn't even notice it.

They were not going to the club that night. Instead, they decided to go watch a movie.

Probajte na osnovu primera da odredite kako se grade upitni i odrični oblik. Objašnjenje ćete pronaći u Handout 2.

Пропратне вежбе у овој презентацији градацијски смо поређали по тежини. Прва вежба је подразумевала само употребу Past Progressive времена, док смо након тога убацили вежбу са симултаном употребом Past Simple и Progressive времена, како бисмо истакли разлику између ова два времена и осигурали додатну репетицију и утврђивање досадашњег градива. На крају је ученицима представљен линк са видео-клипом⁸⁰ са YouTube сајта где су обједињене употребе Past Simple и Progressive времена. У видео-материјалу се презентују оба времена и истичу специфичне разлике и интеракције које ова времена могу да имају. Језик који аутор видеа користи је разумљив и примерен за ученике којима је енглески језик страни.

5.5.2.3. Припремни материјал: Power Point презентације за Present Perfect

Припремни материјали за Present Perfect били су најобимнији од свих које су ученици имали до сада, те им је у складу са тим дато више времена да се припреме за час и осмисле питања која су имали о било каквим недоумицама везаним за градиво које уче. Имајући у виду комплексност самог времена које је фокус презентације, комбиновали смо једноставнија и општа објашњења у оквирима саме Power Point презентације (Прилог 3), са

⁸⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=XP4le29BAM> (преузето 29. 03. 2017).

детаљнијим објашњењима у изручку (Прилог 6). Као пример на почетку презентације, ученицима смо нагласили да Present Perfect представља везу између догађаја у прошлости и садашњег тренутка, а затим смо прешли на то када се дато време користи. Примере смо

Прилог 3

Present Perfect: When to use it?

Детаљнија објашњена ћете видети у Handout 3. Овде ћемо само навести примере употребе.

I have written 5 letters. / **I have been** to London twice.

I have done my homework...

Прилог 6

Slide 3:

Use it to highlight result of something you did in the past (what / how much / how often)

I have written 5 letters. / I have been to London twice.

You put emphasis on completion of an action

I have done my homework. (*Meaning: My homework is completed now.*)...

навели у презентацији као илустративне елементе (пружајући могућност ученицима да индуктивним путем дођу до општих правила), а детаљна објашњења смо им дали у Handout 3 (Прилог 6)⁸¹:

Поред тога, одлучили смо да постепено подстичемо ученике на проверу разумевања теоријских појмова, тако што смо распоредили вежбе и теоријска објашњења равномерно у презентацији. Поделивши теоријско знање које треба да усвоје у више сегмената, одлучили смо да ће између сваког сегмента ученици одмах моћи да провере своје разумевање и добију одговарајућу повратну информацију. Стога, након објашњења употребе Present Perfect времена, ученицима смо понудили интерактивну вежбу, где је потребно да преслушају песму групе ABBA *The Winner Takes It All*. У презентацији им је дат YouTube линк са песмом,⁸² а на изручку текст песме са обележеним деловима и упутствима. Путем ове вежбе хтели смо да се ученици подсети претходних часова у тренутку усвајања новог градива. Додатно, посредством популарне поп песме, хтели смо да градиво учинимо интересантнијим за ученике, сматрајући да је музика популарна тема када су у питању адолесценти и да би музика значајно подигла афективни филтер ученика, као и стимулисала и поспешила ретенцију новог градива. У наставку презентације, континуирано смо користили више медијума као подстрек за ученике како би проширили своја знања и применили их. Са тим циљем на уму, када уче о форми и упитним и одричним облицима са Present Perfect временом, ученицима је пружена прилика да опет самостално открију општа правила и тако допринесу разумевању датог времена. Такође, искористили смо прилику да

⁸¹ У потпоглављу су дати само илустративни примери, за пуне примере и објашњења из презентација и изручака видети назначене прилоге.

⁸² https://www.youtube.com/watch?v=tXFa7D41_w (преузето 10. 03. 2017).

у својим објашњењима подсетимо ученике на ранија правила, како бисмо им омогућили довољан степен обнављања градива и како би се нова граматичка правила надовезала на већ усвојена правила о претходним временима и омогућила на тај начин повезивање старог знања са новим и похрањивање новог градива у ученикову дугорочну меморију:

Прилог 3

Present Perfect: Question and Negation

Vežba 2: Na osnovu primera, probajte da izvedete pravilo o tome kako se grade pitanja i negacija

Questions:

Have you ever been to Australia before?

Has Jordan lived here all his life? ...

Objašnjenje se nalazi u Handout 3

Прилог 6

Vežba 2

Pitanja se grade tako što izvršimo inverziju ili počnemo rečenicu sa **have** ili **has** u zavisnosti od toga ko je subjekat, te nastavimo sa glagolom. Obratiti pažnju da glagol ostaje u istom obliku, dakle sa **-ed** ili u **trećoj koloni**. Ovo se razlikuje od Past Simple gde se smo, kada imamo did, uklanjali **-ed** i vraćali glagol u **infinitiv**. Razlikuje se i od Present Simple, gde kada imamo **does**, nastavak **-s** se gubi kod glagola.

Наредну вежбу у припремном материјалу користили смо као основу за предстојећу активност у учионици. Ученицима смо тражили да поново покушају и закључе на основу примера која су правила за коришћење *already* и *yet* када је Present Perfect у питању. Ученицима на изручку је понуђена додатна помоћ при решавању задатка. Користећи потенцијал савремених технологија и ученикову инхерентну повезаност са истим, дали смо им вежбу која је доступна на интернету да провере своје знање неправилних глагола у Present Perfect глаголском времену. Додатна предност оваквог типа вежби јесте што су ученици добили повратну информацију одмах, као и упут на то како да исправе грешку.

У слајдовима који су уследили, желели смо ученицима да скренемо пажњу на одређене граматичке структуре које доводе до учесталих грешака приликом употребе Present Perfect времена са одређеним прилозима. Наиме, путем презентације и изручка желели смо да ученици разграниче различита значења и употребе речи *just* (да се означи радња која се десила непосредно пре тренутка говора и да се нагласи шта је субјекат реченице видео, урадио, чуо итд., у односу на прилог где реч *just* носи значење 'само') и *have*. У овако комплексним објашњењима користили смо комбинацију матерњег и циљног језика, да би ученици могли да разумеју теорију, а опет да буду изложени циљном језику, како би видели примену датих правила. Као завршни део теорије којом ученици треба да владају, нагласили смо разлике између употребе *for* и *since*. Путем примера и говорног

стила, покушали смо да представимо ученицима разлику између употребе ове две речи које помажу Present Perfect времену да оствари своју примарну функцију – повезивање прошлости са садашњим тренутком:

Прилог 3

Present Perfect ~for VS since~

I've only been on this diet **for a couple of weeks**, but **I've already lost** half a kilo.

Nobody's seen her **since 11 April** – the day on which she walked out of the flat.

Прилог 6

Koristimo **for** kada želimo da **naglasimo dužinu trajanja neke radnje** tj. kada želimo da kažemo koliko dugo ta radnja traje. I pošto iskazujemo koliko je trajala radnja do sadašnjeg trenutka, korišćićemo **for** sa Present Perfect-om.

Since iskazuje **trenutak kada je radnja započeta** i kako se od tog trenutka razvijala/odvijala.

У наставку презентације, ученицима су представљене бројне вежбе у оквиру којих је упутство да попуне празнине за прилоге за време, путем којих треба да провере усвојено знање о *for*, *since*, *already*, *just* и *yet*. Последња вежба представља одступање од досадашњих образаца. У питању је вежба трансформације реченице. Ученицима смо дали упутства и један решен пример у оквиру презентације, док су им у изручку дати парови реченица да решавају код куће. Главни циљ ове вежбе, поред ревизије Past Simple и Present Perfect времена, била је да се покрене ученикова креативност приликом проналажења решења за мало отвореније типове задатка.

Прилог 6

Nick joined a golf club a year ago.

Nick a member of a golf club for a year.

Припремни материјал смо, као и у претходним случајевима, завршили са YouTube линком који сумира све што су ученици до сада кроз презентацију учили о Present Perfect времену⁸³.

За крај овог сегмента о припремним материјалима, истаћи ћемо опште карактеристике истих. Прво, општа сврха свих припремних материјала је била идентична –

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=5vJOJrVIgek> (преузето 5. 3. 2017).

припремити ученике за наставне активности на часу, где би фокус био искључиво на примени знања која су претходно усвојили код куће, самостално. Овде треба нагласити да су ученици били самостални, али не и изоловани, јер су увек могли да се обрате или својим друговима из одељења или наставнику за помоћ путем имејла, друштвених мрежа или у школи.

Потом, у свим припремним материјалима покушали смо да, посредством мултимедијалног садржаја, привучемо ученике са различитим стиловима и стратегијама учења. У оквирима тих садржаја понудили смо ученицима објашњења и примере за неопходну теорију коју треба да науче како би успешно решавали вежбе на часу. Коришћен је циљни и матерњи језик, у зависности од тога колико су комплексна била објашњења теорије. Примери који су пратили теорију увек су били на енглеском језику, а кључни елементи су увек били обележени масним словима, курзивом, другом бојом или су били подвучени како би ученицима привукли пажњу. Стил обраћања у презентацијама и изручцима представљао је комбинацију разговорног стила са једноставним парафразама и минималном количином терминологије.

Практичне вежбе су такође биле важан део садржаја презентација. Њихова сврха је била провера учениковог разумевања, када је у питању усвојено градиво и давање повратних информација, у случајевима где ученици направе грешке. Такође, ове вежбе су служиле и као својеврсна припрема за наставне активности на самоме часу. Неке од презентација су имале и линкове за различите интернет портале са квизовима, песмама, општим занимљивостима и видео линковима са садржајем лекција. Имајући у виду да ученици прегледају и уче са презентација путем рачунара, коришћење линкова представљало је природну екстензију овог приступа учењу. Уз само неколико кликова, ученицима су се отварали нови приступи информацијама којима су могли да прошире своја сазнања и мотивацију за даље истраживање проучаване теме, изван стандардних уџбеника. Посебно треба нагласити сврху видео-линкова на крају презентација, који заокружују садржај проучаваних глаголских времена. Наиме, ови видео-материјали били су погодни као динамичан завршетак процеса учења, јер су омогућили ученицима који схватају суштину писаног материјала у презентацијама, да, по потреби, на једноставнији и бржи начин обнове градиво.

5.5.3. Сарадња са предметним наставником

Сарадња са предметним, односно редовним наставником Економске школе у Чачку била је од виталног значаја за наше истраживање. Предметни наставник, односно наставница нам је, заједно са школским педагогом, помогла у избору одељења која ће учествовати у експерименталној и контролној групи. Затим, нам је служила и као ментор у тој школи, јер нам је помогла да модификујемо наставне активности и вежбе за тестове, како бисмо осигурали да ученици имају довољан степен изазова, а да притом сами изазови буду на нивоу њиховог знања и способности.

Поред улоге саветника, наставница је, такође, преузела улогу независног и непристрасног оцењивача, тиме што је упоредо са нама прегледала све тестове које смо давали експерименталној и контролној групи. Овим путем осигурана је валидност тестова и њихових резултата и смањен је степен субјективности који се може развити када истраживач самостално учествује у експерименту.

Последња, али и једнако битна, улога предметне наставнице јесте да нам је она пружи увид у тренутно стање наставне праксе у Србији. У ту сврху одлучили смо се за методу интервјуа као најбољи начин да разговарамо са наставницом у четири ока и добијемо њено мишљење. Путем интервјуа обрадили смо следеће тематске целине:

(1) **наставни план, програм и материјали** – хтели смо да испитамо које типове материјала наставници користе и да ли имају слободу да утичу на редослед у плану и програму и на избор материјала који ће користити, јер та слобода је инхерентна методи обрнуте учионице;

(2) **наставна пракса у Србији и савремени трендови** – испитивали смо могућности средњих школа да прате савремене токове и иновације у настави, имајући у виду да обрнута учионица стално допуњује своју садржину и приступ настави са развојем нових технологија и идеја;

(3) **наставне активности у учионици** – хтели смо да проверимо да ли је фокус на теоријским разматрањима или на практичној примени знања, пошто су ова два аспекта наставе у обрнутој учионици издвојена у две фазе;

(4) **облици рада на часу** – желели смо да стекнемо увид у разноврсност облика рада на часу и на које начине се спроводи индивидуализација, јер је индивидуализација у обрнутој учионици спроводива у оквиру припремних материјала и на самоме наставном часу;

(5) **оцењивање ученика** – испитали смо шта се тачно вреднује приликом оцењивања ученика, јер у обрнутој учионици је фокус на практичној примени знања;

(6) **мотивација ученика на часу** – хтели смо да стекнемо увид у то како и на које начине наставница мотивише своје ученике, јер се у обрнутој учионици тежи ка унутрашњој мотивацији;

(7) **услови рада и усавршавање наставника** – испитали смо да ли наставници имају довољну количину средстава, материјала, опреме и сл. за предавања и да ли се наставницима пружа могућност да се стручно усавршавају и упознају са новим методама и техникама учења;

(8) **обрнута учионица** – желели смо да стекнемо увид у размишљања и утиске које је наш експеримент оставио на наставницу и да са њене тачке гледишта као искусног предавача видимо које су предности и мане ове методе.

Интервју је обављен 18. 12. 2017. године у зборници Економске школе када је наставница имала слободан период између предавања. Интервју је сниман (трајање: 27 минута) уз одобрење испитаника чиме је испоштован етички кодекс овог дела истраживања. Сам интервју је по форми био полуструктуриран, што значи да су питања била раније припремљена, али да је постојао и изванредан степен слободе допуне питања и преформулисаних питања које су биле исход самог тока разговора и слободног тока одговора предметног наставника, а за интервју су била припремљена следећа питања:

- Да ли Ви као наставник имате могућност да утицете на креирање наставног плана и програма?
- Да ли сматрате да је тренутни план и програм прилагођен узрасту и знању ученика?
- Да ли сматрате да настава у нашем окружењу прати савремене трендове и имплементира их?

- Какав је Ваш став према разматрању да наставне активности треба да равномерно развијају језичко знање и вештине и самосталност у учењу? У којој мери је то могуће постићи у учионици?
- Да ли имате времена да се понекад вратите на одређене делове градива, ако приметите од ученика или њихових резултата на тестовима да нешто нису савладали?
- Које облике рада Ви примењујете на часовима? И да ли је фронтални и даље доминантан као што је некада био?
- Када је у питању индивидуализација наставе, значи прилагођавање наставе појединцима, да ли имате слободе и средстава да то спроведете?
- Лично за Вас, приликом оцењивања, шта је најбитније? Напредак ученика, просечна оцена или пак нешто друго?
- Шта радите када приметите да је одељење у глобалу доста лоше урадило тест?
- На које начине Ви покушавате да из својих ученика извучете оно најбоље? Како их мотивишете?
- Када причамо конкретно о Вашим ученицима, онима који су већ мотивисани, шта их вуче да уче енглески језик? Зашто то воле или желе? Да ли су они Вама то икада изразили шта њих мотивише да уче енглески?
- Да ли Ви у школском окружењу имате обезбеђене све услове за рад? Под овим мислим, да ли имате сав потрошни материјал, књиге, опрему, технологију?
- Да ли бисте Ви томе нешто придодали, када бисте могли? Или да ли бисте нешто променили у смислу модернизације, или сте мишљења да је то непотребно?
- Да ли Ви сматрате да идете на довољан број курсева и семинара за усавршавање?
- Да ли сте Ви чули за методу обрнуте учионице раније? Према Вашем мишљењу које су предности и недостаци ове методе?
- Да ли би сте Ви имали неке последње примедбе које бисте желели да кажете?

Као што смо већ навели сам интервју је по својој форми био полуструктурирани јер иако смо имали дата питања, сам ток интервјуа, као и одговори наставника су нас усмерили на то да одређена питања преформулишемо, допунимо или да одређне одговоре наставника појаснимо уметнутим питањима. Интервју је завршен и у оквиру њега смо разматрали горенаведене теме, које смо сматрали да су од кључног значаја као компоненте методе обрнуте учионице. Сама анализа добијених података из интервјуа биће представљена у одељку који је предвиђен за анализу добијених резултата и дискусију (6.4.).

5.5.4. Експериментална група кроз наставни план и програм

У овом сегменту представићемо план и програм који је припремљен и спроведен на часовима експерименталне групе⁸⁴. Приказаћемо **опште циљеве** наставних активности (зашто су уврштене у наставни час, које вештине се њима активирају и сл.), њихов **редослед** (са детаљима о промени облика рада и начину организовања ученика) и **значај** (по питању

⁸⁴ За потребе дисертације презентоваћемо планове часова које смо ми лично саставили за експерименталну групу. Часове у контролној групи је водила редовна наставница Економске школе, те је користила план и програм који је школа одобрила. Ми као екстерно лице нисмо могли да добијемо увид у планове часа контролне групе, али смо као посматрач бележили ток наставе и активности (видети 5.6.1.)

мотивације ученика и на који начин ове вежбе помажу да ученици развијају своје способности). Детаљнији приказ самог тока наставе је дат у 5.6.

Општа сврха свих наставних планова и спроведених активности била је да се искористи потенцијал главног механизма обрнуте учионице, тј. самог *обрта*. У оквирима експерименталне групе желели смо да пружимо могућност ученицима да у што већој мери практично примене усвојено знање и теорију. Додатно, тежили смо да ученици постану самосталнији и одговорнији за сопствено учење. Ово се може постићи путем припремних материјала које ученици треба самостално да проуче пре часа и путем промене перцепције у улози наставника у учионици. Ученици треба наставника да виде као помоћника у учионици и организатора наставног процеса, а не као главни извор знања и информација. Имајући ове претпоставке у виду, обликовали смо сваки од наставних часова тако да активира различите језичке вештине код ученика: говор, писање, читање и слушање са додатком граматичких вежби о глаголским временима, које су имале за циљ да ученицима помогну да утврде теоријска знања која су усвајали путем припремних материјала или да им укажу на могуће пропусте у знању.

План првог часа (Прилог 7) фокусира се на Past Simple глаголско време. Код куће су ученици имали Power Point презентацију (Прилог 1) и изручак (Прилог 4) са теоријским поставкама и вежбама о Past Simple времену како би се припремили за активности које су обухваћене нашим наставним планом и програмом.

Прва активност, односно активност загревања, имала је за циљ да помогне ученицима да се осећају опуштено на часу и да што више смањи утицај афективног филтера. Ово остварујемо путем кратке обнове припремног материјала који се односио на Past Simple глаголско време, дајући предност ученицима да препричају главне тачке лекције или поставе питања у вези са нејасноћама које су евентуално имали. Следећи део загревања циљано уводи ученике у садржај лекције, у овом случају Past Simple. Овај део активности смо поставили да буде флуидан по питању структуре и одговора које ученици треба да пруже. Намера је била да се ученици путем слободног говора, где је фокус на флуентности, пребаце са српског на енглески језик да би током преосталог дела часа користили циљни језик што је више могуће и вежбали продукцију. У нашем плану за Past Simple ова активност је подразумевала опис слика где су ученици усмеравани да користе комбинацију Present и Past времена (за физичке детаље о самим сликама користили су Present времена, а за радње у сликама Past времена).

Главни део часа се састојао од разноврсних активности које симултано активирају неколико језичких вештина. Прва активност се директно надовезивала на активност загревања где ученици прво читају текст, да би затим дали своје коментаре или одговарали на питања које им наставник поставља у вези са текстом. У свакој прилици где смо наставним планом предвидели комуникацију, тежили смо да будемо модератор између самих ученика, интервенишући тек онда када ученици нису у стању да увиде своје грешке или када други ученици не могу у томе да им помогну. Након што су имали прилику да развију своје комуникативне способности⁸⁵, увели смо им граматичке вежбе које су имале за циљ да провере њихово разумевање прошлог времена које уче и његове теоријске поставке. Додатна сврха ових активности била је да интровертнијим ученицима омогућимо осећај успеха и доприноса на часу, јер се фокусира на читање и писање у уџбеницима. Последња активност за Past Simple план и програм била је оријентисана ка вештини

⁸⁵ Имајући у виду да је развијање говора на циљном језику значајно за наш приступ учењу, ове активности су најчешће заузимале највише времена у току наставног часа.

слушања. Иако као наставници можемо ученицима да пружимо значајан инпут за правилан изговор, дикцију и интонацију, аутентични материјали у којима ученици могу да чују изворне говорнике су значајни, поготову ако ученици желе да имитирају одређени дијалект, односно акценат.

Последњих неколико минута часа користили смо како бисмо ученицима задали домаћи задатак (у овом случају то су биле вежбе из њихових вежбанки и изручка које смо припремили за ту прилику), како бисмо истакли последње напомене у вези са градивом и похвалили њихов учинак на часу.

План другог часа (Прилог 8) заснован је на наставном градиву које се односи на Past Progressive глаголско време. Код куће су ученици имали Power Point презентацију (Прилог 2) и изручак (Прилог 5) са теоријским поставкама и вежбама о Past Progressive времену како би се припремили за активности које су обухваћене нашим наставним планом и програмом.

У припремним активностима на часу, поред сумирања најважнијих тачака из припремног материјала и увођења ученика у тему глаголског времена Past Progressive, увели смо елементе занимљивости и разлика у вокабулару између енглеске и америчке варијанте циљног језика. Ученици су се забавили нагађањем која варијанта припада ком језику. Овим путем смо хтели ученике да опустимо пре почетка главних активности и да их активирамо на самом почетку часа. Такође, вокабулар који су користили и научили у припремној вежби играо је важну улогу у првој вежби коју су обрађивали на часу. Дакле, једна вежба је послужила као припрема за наредну вежбу. Стога, у првој вежби смо комбиновали вештине читања, слушања и правилног изговора са вокабуларом који су управо научили. Ученици су читали прво текст и на основу текста закључивали који од изума припада којем делу текста. На крају смо им пружили прилику да слушају снимак, који нам је послужио као основа за исправку изговора код непознатих речи.

Средишњи и главни део часа смо искористили да путем граматичких вежби установимо колико добро су ученици савладали правила и употребу Past Progressive времена. Како би осигурали да ове активности не буду ученицима досадне и пасивне, често смо користили различите облике рада (у конкретном случају групни рад) и на тај начин смо увели елемент динамичности у иначе монотono решавање задатака. Наредном активношћу смо планирали да поспешимо учениково разумевање прочитаног материјала. Опште је познато да се у току читања текста наглас више фокусирамо на форму. Са друге стране, читањем у себи, акценат се ставља на разумевање текста, јер ученик не мора да уложи напор у правилан и прецизан изговор. Те смо ученицима понудили да у паровима раде *reading comprehension* вежбу која је подразумевала првобитно читање у себи, а потом решавање вежбе разумевања текста у пару. Такође, променом динамике са групног рада на рад у пару, спустили смо ниво енергије и узбуђења у учионици, пружајући могућност ученицима да се поново фокусирају на језичке форме и решавање практичних задатака. Међутим, да бисмо осигурали учениково активно учешће, овакве активности смо увек пропратили додатним питањима, где смо од ученика очекивали усмене одговоре и логичко размишљање.

На крају часа ученицима смо задали домаћи задатак који се фокусира на вештину писања. Вештина писања је једнако битна, као и све остале језичке вештине, али њена припрема и успешна реализација изискују доста времена и од стране наставника и од стране ученика. Такође, ова вештина би захтевала цели наставни час у току којег би се ученици фокусирали на само једну вештину, уместо на неколико њих симултано. Стога смо одучили да активности које подразумевају писање ученицима дајемо као домаћи задатак и да их на

тај начин припремимо за потенцијалне контролне вежбе и тестирања. У оквирима нашег експеримента, концентрисали смо се на употребу научених форми и граматичку прецизност у изражавању, а мање на композицију текста (редовна наставница нам је скренула пажњу да је ниво знања ученика на том нивоу да би композиција текстова представљала изазов по ученике у датом тренутку).

У последњем **плану за трећи час** (Прилог 9), као тематску целину обрадили смо Present Perfect глаголско време. Код куће су ученици имали Power Point презентацију (Прилог 3) и изручак (Прилог 6) са теоријским поставкама и вежбама о Present Perfect времену како би се припремили за активности које су обухваћене нашим наставним планом и програмом.

Као и у сваком досадашњем силабусу, час смо започели провером знања заснованом на припремној презентацији коју су ученици самостално обрадили код куће, пре самог часа. Али такође смо користили презентацију и као основу за почетак часа и увођење ученика у главни део градива. Ученицима смо у презентацију уврстили вежбу попуњавања празнине (где су изостављени глаголски облици за времена Past Simple, Past Progressive и Present Perfect), а као основу користили смо текст популарне песме *The Winner Takes It All* групе АВВА (Прилог 6). Пошто песма у свом тексту садржи различита глаголска времена, хтели смо овим путем да осигурамо додатну проверу претходно научног материјала. Истовремено, мислили смо да би вежба заснована на поп култури била примамљива за ученике и да би могла додатно да им олакша да запамте облике различитих глаголских времена. Поред тога што песма пружа добру основу за граматичку вежбу, користили смо је како бисмо покренули комуникацију на тему музике, која је битна сфера интересовања за адолесценте.

Пошто смо ученике подсетили на употребе различитих времена, прва главна наставна активност се надовезивала на проучавање граматике, али смо се оријентисали искључиво на Present Perfect време. Наредна активност је такође била повезана са граматиком, прецизније са обнављањем употребе прилога *for*, *since*, *already* и *yet*, као значајних структурних језичких јединица за Present Perfect време. Користили смо више узастопних граматичких вежби у жељи да осигурамо да ученици овладају облицима Present Perfect времена, које је донекле комплексније глаголско време у односу на претходно обрађена времена. Али и у току граматичких вежби, пружали смо ученицима прилику да кроз групни рад и рад у пару, усавршавају своје комуникативне способности на енглеском језику. Наиме, ученике смо континуирано подстицали да користе енглески језик, чак и онда када они мисле да не могу у потпуности да се изразе на енглеском језику. Ученике смо организовали у мешовите групе и парове са различитим степеном језичке компетенције и на тај начин им омогућили да међусобно сарађују и помажу једни другима, стимулишући тако кооперативно учење. У наредној вежби, циљано смо желели да ученици користе структуре питања и негације у Present Perfect времену. Стога, уместо читања текста са разумевањем, од ученика смо тражили да накратко прегледају текст како би само стекли утисак о ликовима из дијалога и о ситуацији у којој се налазе. Затим су ученици постављали међусобно питања са циљем да сазнају више о тексту и развијена је дискусија кроз коју су ученици користили Present Perfect време. Пошто је предвиђено да већи део часа буде посвећен вештини говора, ученицима смо унапред задали вежбе које је требало да попуне у оквиру припремног материјала како би били упознати са реченичним конструкцијама времена Present Perfect, те би на часу потенцијално могли са више самопоуздања да их користе у усменој комуникацији.

Стога, као последњу активност на часу, издвојили смо време да проверимо како су решили те вежбе и ако су имали додатна питања и недоумице које је потребно разрешити. За домаћи задатак одлучили смо да поново уведемо вештину писања, али овај пут путем технологије коју ученици користе свакодневно. Дали смо им инструкције да напишу имејл, користећи модел имејл форме који је био доступан у њиховим уџбеницима. Овим путем смо хтели да ученицима прикажемо јасну повезаност и узрочно-последичан однос између онога што уче и директне примене тог градива у пракси. Другим речима, хтели смо да им покажемо како њихово познавање времена, правописа и енглеског језика уопште може да им буду од користи у реалним ситуацијама, у савременом пословном свету.

5.6. Опис наставних часова и активности у учионици

У оквирима овог сегмента нашег истраживања, детаљно ћемо представити наставне часове и активности у учионици, анализирајући сваки сегмент часа, најпре за контролну, а потом за експерименталну групу. Када је у питању контролна група, ту смо били неутрални посматрач, седели смо у задњем реду у учионици, како бисмо умањили утицај посматрача. У експерименталној групи смо лично спроводили наставу, путем методе обрнуте учионице. Извештаји о активностима у оквиру експерименталне групе су написани непосредно након самог часа, како бисмо што верније и са што више детаља могли да прикажемо ток часа и спречимо да процес заборавља утиче на објективност описа наставног процеса. Као што смо већ поменули у нашем експерименту постоји дејство парадоска посматрача, те ћемо га укратко дефинисати и објаснити његово присуство у контролној и експерименталној групи.

Социolingвиста Вилијам Лабов (енг. William Labov) наглашава да: „Циљ лингвистичких истраживања у оквиру заједнице мора бити проналажење начина на које људи комуницирају када их неко не посматра; а ипак ове податке можемо добити само путем посматрања⁸⁶” (Лабов 1972: 209). Међутим, само присуство лингвисте може да утиче на говорнике, јер они знајући да ће се њихов аутпут користити као основа за научно истраживање, могу да користе формалнији или стандардизовани регистар⁸⁷. Сличан феномен се може приметити и у истраживањима из области дидактике. Присуство посматрача у учионици може утицати на понашање ученика и присутног наставника. У случају нашег експеримента са обрнутом учионицом, посматрачев парадокс се може јавити и у контролној и у експерименталној групи. Када је у питању контролна група где смо преузели традиционалну улогу посматрача, утицај посматрача може постати видљивији, јер нашим присуством на часу као додатне ауторитативне особе, можемо одвлачити пажњу ученика од лекције. Са друге стране, предметни наставник може да промени свој начин рада, имајући у виду да знају да их неко посматра како би стекао увид у њихове методе и технике предавања.

Када је експериментална група у питању, само наше присуство, као ванредног наставника који ће са њима спроводити наставу посредством нове и донекле необичне методе, може утицати на ученике тако што ће се они потрудити да се истакну више него

⁸⁶ Према Лабову, парадокс посматрача представља посебан изазов за (социо)лингвисте, где они имају задатак да прикупе корпусе природног говора код изворних говорника језика. Током теренског истраживања тежи се да се обухвати језик у свим облицима (формални говор, сленг, нестандартни облици итд.).

⁸⁷ Овим путем добијају се корпуси који не осликавају стварно стање, а срж парадокса је у самом присуству истраживача. Да истраживач није присутан, онда би говорници слободније користили жаргонске и нестандартне облике, које иначе користе (Лабов 1972: 209).

иначе (како би представили себе и своју школу у што бољем светлу) или ће се, са друге стране, повући јер имају пред собом нову особу која им „ремети” досадашњи начин рада. Ми смо се потрудили да умањимо утицај посматрача у обе групе. Када су у питању ученици из контролне групе, њима је предметни наставник нагласио да сам ја наставник који је у школу дошао на праксу и да ми је потребно стога да посматрам часове и бележим како се час одвија. Са наше стране, трудили смо се да будемо што неупадљивији у контролној групи како бисмо добили што вернији приказ наставног часа. Ученицима у експерименталној групи смо нагласили, да сврха нашег присуства и предавања лежи у примени методе обрнуте учионице. Нагласили смо им да ми нисмо дошли да оцењујемо директно њих, већ учинак ове методе и да проверимо ставове ученика према овој новој методи која се ослања на савремене технологије. Додатно смо покушали да умањимо утицај посматрача на самог предметног наставника, тиме што смо им гарантовали потпуну анонимност у оквирима истраживања и ове тезе, инсистирајући да ми не оцењујемо њихов рад, већ само поредимо свакодневну наставу са новом методом.

Имајући у виду ове превентивне мере, у остатку овог потпоглавља представимо све наставне активности, реакције ученика и наша запажања на свим наставним часовима где смо ми учествовали као посматрач (контролна група) и као наставник (експериментална група). Часове ћемо приказивати хронолошким редоследом.

5.6.1. Контролна група

У оквиру контролне групе посетили смо три наставна часа и били смо у улози посматрача док је предметни наставник водио час. На основу опсервације ова три часа у даљем тексту анализирамо наставне часове како бисмо могли да остваримо компаративну вредност са наставним часовима који су се одвијали у експерименталној групи која је била део експеримента методе обрнуте учионице. Опис часова наводимо под датумима реализације часова.

3. 10. 2017.

Предметна наставница је започела час тако што се обратила ученицима на енглеском језику и објаснила моје присуство у учионици (рекла је да сам наставник енглеског језика који је дошао у школу на праксу, па је потребно да посматрам неколико часова). Затим је подсетила ученике на приче које су радили претходног часа пуштајући их да причају о утисцима, што је подразумевало дискусију у прошлом времену које је било централни део овог наставног часа. Једна ученица се јавила добровољно и препричала први део приче, а затим је наставио други ученик кога је наставница прозвала. Оба ученика су правилно користила времена и имала добре реченичне конструкције. Када су ученици погрешили (нпр. у току препричавања рекли *find* уместо *found*), наставница је одмах исправљала. Наставница је покушавала путем питања да подстакне ученике да користе прошло време, нпр. *When did this happen? What happened to the explorer?* и сл.

Наставница је затим питала која времена користимо у причама и препричавањима. Након хорског одговора ученика, наставница је тражила од ученика да индивидуално идентификују времена у тексту и да пруже објашњење зашто се користе. Један од ученика је одговорио да се: „Simple Past користи за long time.” Наставница је похвалила и допунила учеников одговор у потпуну реченицу: „Past Simple is used for things that happened a long

time ago”. Затим, наставница је усмеравала пажњу ученика на конструкције са Past Progressive и питала ученике како се ово време гради. Ученици су поново углас одговорили: „глагол to be и наставак -ing на глагол.”. На сличан начин одговарали су на питања о томе како се праве питања и негације у ова два времена. Наставница је на крају прецизно и јасно сумирала све до сада речено и наговестила да постоји комбинована употреба Past Simple и Past Progressive указујући на пропратне примере које је писала на табли. Исти ученици дали су одговоре које је наставница допунила објашњењима: „It’s a progress interrupted by an action, two simultaneous actions happening at the same time or an action happening before another action”.

Затим је наставница прешла на граматичку активност. Упутила је ученике на вежбе и дала им инструкције како треба да их попуне на српском. Наставница се кретала кроз учионицу, док су ученици радили, нудећи помоћ где се чинило потребним. Када су проверавали резултате вежбе, наставница је пратила редослед седења и прозивала једног по једног ученика да дају решење за сваки пример понаособ. Наставница је затим тражила од ученика да посматрају вежбу у целости и да објасне када су се радње у реченицама десиле. Тражила је и да препричају шта се догодило својим речима. Ученици су одговарали простим реченицама, углавном цитирајући реченичне структуре из текста или дајући одговоре који се састоје од једне до три речи. Наставница је охрабривала ученике који су повученији или стидљивији да кажу своје мишљење. И ови ученици одговарали су кратко и сажето⁸⁸: „People made homes.”, „They went barefoot.”, „They travelled for a year.” Наставница је, у покушају да од ученика добије дуже одговоре, прешла на опште теме и питала користећи прошла времена: „How was the weather yesterday? What did you do yesterday/last weekend?” На ова питања ученици су давали дуже одговоре са више детаља.

Наставница је затим усмерила ученике ка вежби где је требало да праве питања користећи информације и делове реченица из упутства. Ученици су ову активност радили у пару. Када је требало да презентују свој рад то су, такође, радили у пару (један ученик постави питање, а други одговара). Међутим, они су сувише често користили Progressive облике времена, те их је наставница подсетила када се који облици користе. Ученици су истакли да су мало збуњени, јер је требало да имају следећи час тест из рачуноводства, што им је одвлачило пажњу. Наставница је насумице прозивала парове за остатак вежбе, вршећи исправке где је потребно. За крај их је охрабрила и похвалила њихове напоре на часу. Задала је и домаћи задатак (вежбе из вежбанки / радне свеске).

5. 10. 2017.

Наставница је започела час провером домаћих задатака (заснованих на вежбама за Past Simple и Past Progressive). Прозивајући ученике редом, наставница је тражила да сваки ученик прочита по један пример са решењем. Ученици су то чинили самоуверено и дали су тачне одговоре. Након овога наставница је започела час тиме што је од ученика тражила да прочитају причу о девојци која је изумела “camoculars” (врста двогледа са уграђеном камером). Неколико ученика добило је прилику да чита наглас (сваки ученик по пасус), док су остали ученици требали слушати своје другове и пратити текст, читајући га у себи. Након прочитаног текста, наставница је покренула дискусију постављајући питања у вези са текстом: *Do you like science? Where was Sarah when she thought of her invention? What did she describe in the article? What do you think, how did she feel when she won the prize?* Ученици

⁸⁸ Многи од ових ученика су чак и спустили главе. Могуће је да је на њих додатно утицало наше присуство, те смо за њих представљали додатни извор анксиозности.

који су читали покушавали су да одговоре на питања, међутим, наставница је дала предност другим ученицима. Многи су дали концизне одговоре, али су правилно користили комбинацију Past Simple и Past Progressive. Наставница је помогла ученицима који су давали краће одговоре тиме што их је директно допуњавала предлозима и наглашавала како да се у будућности боље изражавају (пример исправке: „Don't just say she's happy. Обрати пажњу и на време, треба ти Past Simple. Дакле казаћемо, на пример: She was very excited, because she won!"). Наставница је затим питала ученике да ли би они могли да раде исто што и Сара из приче или како би се они понели на њеном месту. Једна ученица се јавила и дала леп одговор, показујући своје продуктивне вештине: „If I won a prize like Sarah, I would surely use the money to travel, because I love seeing new things!“. Како се након тога нико није јавио, наставница је пустила аудио-снимак приче, не би ли чули причу још једном, од стране изворних говорника.

Након преслушавања, наставница је питала ученике за утиске, и они су углавном рекли да им је прича занимљива и интересантна. Један од ученика је кренуо да прича на српском језику, те га је наставница подсетила да треба да се изрази на енглеском језику. Након тога, наставница је тражила од ученика да својим речима препричају шта се догодило у причи. Једна ученица је започела препричавање и застала, несигурна како да настави. Када нема добровољаца, наставница је насумице бирала ученике. Ученици су правили граматичке грешке приликом препричавања: **When he was arrived, *When he learned*. Наставница није исправљала грешке (вероватно дајући предност флуентном говору у односу на граматичку исправност). Наставница је подстицала ученике на говорну продукцију пропратним питањима: *How? Where? What was her aim?* Наставница је на овај начин помагала ученицима да дођу до краја приче. Једна ученица је погрешила приликом препричавања краја, а друга ученица је помогла и исправила је.

Наставница је затим тражила од ученика да објасне за шта се користе времена Past Simple и Progressive и да своја објашњења пропрате примерима. Ученица је почела да објашњава како се граде поменута времена, уз подсећање од стране наставнице да је то форма, а не употреба времена. Ученица је увидела грешку и на српском објаснила када се користе времена. Наставница је показала ученицима реченицу која је написана на табли: *While I was learning the rain started to fall*. Ученици су успешно идентификовали комбинацију времена, и онда их је наставница упутила да прочитају правила из књиге, попуне примере, а затим је тражила да они сами дају своје примере. Ученици који су дали сопствене одговоре су ученици који често учествују у вежбама где се тражи самостална говорна продукција. Ученици су се након тога концентрисали на *fill in the blanks* вежбу. За ову вежбу, ученици су прозивани редом (приметио сам да су неки ученици узели да броје примере, како би искаликулисали који пример треба они да реше, када на њих дође ред). Када би ученик начинио грешку, наставница га је питала: *Was everything there OK?* пружајући ученику прилику да се исправи. Ако ученик није у могућности или не зна како да се исправи, то је чинила наставница.

За последњу вежбу, наставница је задала ученицима да повежу реченице користећи *when* и *while*. Наставница је овај пут прозивала ученике који до сада нису активно допринели часу. Када су ученици правили грешке, наставница је тражила да понове, дајући им назнаке где су погрешили, како би се сами исправили. Наставница је желела од ученика да они своје примере напишу на табли, али пошто се је звоно огласило за крај часа, задала им је то да ураде за домаћи.

23.11. 2017.

Наставница је започела час обнављањем прошлих времена (Past Simple и Past Progressive), путем питања о активностима које су радили у скоријој прошлости (*What did you do for the weekend? When did you last see a movie?* и сл.) и о мишљењима које имају у вези са текстом који су прочитали на прошлом часу. Само један ученик је одговорио на сва питања. Наставница је упутила ученике на вежбе у уџбеницима које садрже примере Present Perfect глаголског времена. Од ученика се тражило да идентификују које је време, а затим је одабрала ученике који ће читати примере наглас. Различити ученици добили су прилику да говоре, а наставница им је постављала пропратна питања. Када су ученици давали непотпуне одговоре, наставница их је охрабривала да одговоре употпуне детаљима и направе комплетне реченице. Наставница је затим питала ученике да кажу дефиницију за дато време и објасне како се гради Present Perfect и Past Participle. Ученици су били упознати са дефиницијом времена и могли су схематски да представе како се гради Present Perfect (један од ученика то чини на табли).

Наставница је у наставку часа дала изручак у коме имају објашњења када се користи Present Perfect глаголско време. Она је подсетила ученике на лекције које су имали прошле године, а које су се бавиле тематиком резултата и последица. Ученици су дали различите одговоре у зависности од свог нивоа знања и степена самопоуздања (неки су били у стању да дају комплетне, смислене реченице, док су други пружали само кратке или парцијалне одговоре). Стога, наставница је замолила ученике да прочитају правила из изручка наглас, дајући предност ученицима који до сада нису ништа рекли. Додатно, наставница је подсетила ученике на правопис приликом додавања наставка *-ed* (*double letters, y into i, adding just -d instead of -ed*). Након тога, наставница је ученицима скренула пажњу на саме примере, наглашавајући значај имплицираних последица и напомињући да је код овог глаголског времена одређивање тачног тренутка радње нерелевантно. Ученици су успешно идентификовали последице у сваком од примера, дајући јасне и недвосмислене одговоре.

Они су затим обновили индикаторе за ово време (*already, ever, never* итд.). Након тога, путем постављања различитих питања, као што су: *How long have you been here? When have you started school? Have you ever been to x?* наставница је желела да ученици увежбају дате структуре и подсети се како се користе *for* и *since*. Многи ученици су давали кратке одговоре од једне речи, па би их наставница подсећала да треба да користе комплетне реченице. Ученици су правили грешке приликом коришћења *have* и *has* (*I have never been to that place, but my father *have.*). Наставница је покушавала да наведе ученике да се самостално исправе, тако што је понављала део реченице који садржи грешку. Неки ученици су успевали да се коригују, док код ученика који нису увидели своју грешку, наставница је исправљала. Дешавале су се и грешке приликом употребе *for* и *since* (*I have been here [in school] *since two hours; I have known my best friend *since years.*). Наставница је напоменула ученицима да су начинили грешку приликом избора између *for* и *since*. Ученици су исправљали своје грешке, а наставница је користила прилику да утврди са њима правила и обрасце приликом коришћења ових речи у реченицама које садрже Present Perfect време.

Као саставни део последње активности, наставница је дала ученицима још један изручак са вежбама у којима ученици треба да се одлуче између употребе Present Perfect или Past Simple времена. Наставница је одмах нагласила да вежбе које не стигну да ураде на часу, треба да заврше код куће као део њиховог домаћег задатка. Наставница је затим

припремила ученике и дала инструкције, назнаке и савете о томе на шта треба да обратe пажњу приликом решавања задатака. Наставница је за почетак бирала ученике који ће одговорати, а када би ученик начинио грешку, наставница је давала могућност другом ученику да помогне. Наставница је након неколико прозваних ученика, тражила ко жели добровољно да се јави и уради пример. Јавило се неколико ученика који су од почетка часа активно учествовали. Наставница је дала могућност једном од њих и када је ученица завршила са својим одговором, звоно се огласило.

5.6.2. Експериментална група

У оквиру експерименталне групе, период истраживања који је трајао 9 недеља, одн. 9 наставних часова, часови су били подељени на 1 уводни час, 3 часа предавања (што одговара броју часова за глаголска времена у оквиру наставе са контролном групом), 2 часа тестирања, 2 часа провере резултата са тестирања и 1 час анкетања ученика. У оквиру овог потпоглавља у даљем тексту описујемо ток часова предавања како бисмо на основу тога успоставили упоредну вредност са традиционалним обликом наставе који се одвијао у контролној групи.

2. 10. 2017.

Ученици су се изјашњавали да су разумели припремни материјал (који им је послат 10 дана пре часа и који је обухватио градиво за *Past Simple Tense*) и да им је био лак за разумевање. Увек смо посветили неколико минута провери њихових тврдњи, тако што смо их испитивали о припремним вежбама које су имали на слајдовима и изрчку и проверавали њихова решења. Можемо констатовати да, упркос инсистирању ученика да им је све било јасно, један део ученика није до краја разумео материјал или се није добро сналазио у дигиталном формату. Имали смо ово у виду у наставку часа. Зато смо укратко сумирали најважније граматичке информације о употреби и форми *Past Simple Tense*.

Прешли смо на вежбу загревања са четврте и пете стране у њиховим књигама. Ове вежбе су значајне за ученике, јер уносе динамику у наставни процес и поспешују концентрацију ученика, мотивишући их за даљи рад (Ерагамреди 2013: 136). Циљ наше вежбе загревања је био да се повежу наслови текстова који имају различите теме са одговарајућим сликама. Пошто сам хтео да охрабрим ученике да слободније користе научене форме и што више вежбају енглески путем његове непосредне употребе, одлучили смо да вежбу проширимо тиме што ћемо насумице питати ученике да опишу слике (укључујући изглед и атмосферу којом слика одише). Двоје ученика, који су имали висок ниво самопоуздања приликом употребе енглеског језика детаљно су описали задате слике користећи завидан вокабулар (за слику 1: „He looks exceptionally tired or frustrated”; за слику 2: „The scarf is embroidered with a lot of details”) и добар изговор. Следећи ученик описујући слику 3 (приказана је чувена Орегонска стаза (енг. *Oregon Trail*⁸⁹) имао је потешкоћа да се изрази и пронађе праве речи. Видевши да му треба мало подстрека и да има проблема да размишља на енглеском језику, питали смо га шта жели да каже на српском. „Хоћу да кажем

⁸⁹ Орегонска стаза је назив за руту (око 3 490км), којом су се први колонисти кретали преко севернозападних делова америчког континента, од града Идепендес у Мизурију до долине реке Колумбија у Орегону – Basic Facts About the Oregon Trail: <https://web.archive.org/web/20160304084450/http://www.blm.gov/or/oregontrail/history-basics.php> (26. 11. 2020).

да видим прашњав пут пун запрежних кола на дивљем западу!” Речи *прашњав* и *запрежна кола* су му биле непознате и спречавале су га да изрази своје мисли. Стога му је предложено да уместо тих речи за сада користи простије синониме, односно енглеске еквиваленте за *прљав* и *возило*. Ученик је затим успео да направи реченицу: “I can see a dirty road with a lot of vehicles in the wild west.” Саветовали смо све ученике да користе ову стратегију простијих синонима како би избегли проблем да створе себи блокаде приликом продукције говора на енглеском језику. Питали смо затим ученике за асистенцију у превођењу речи *прашњав* и *запрежна кола*. Неколико ученика у исти мах је рекло *dusty*, али нико није био сигуран за запрежна кола, те смо им дали преводни еквивалент *wagon*, наглашавајући да та реч није исто што и српска реч *вагон* и да је то пример лажних пријатеља у језицима. Још неколико ученика се јавило да опише остатак слика, док смо ми водили рачуна о њиховој употреби Present и Past Simple времена, коригујући где је то неопходно (у случајевима где ученици нису у стању да сами увиде своје грешке).

У првој вежби са шесте стране, ученицима који нису имали прилике да учествују у вежби загревања пружили смо прилику да учествују у наставном часу тако што су наглас читали текст *At the Bottom of the Sea*. Ученици су показали много већи степен сигурности приликом читања. Једини проблем представљале су речи са денталним фрикативима /θ/ и /ð/, које многи ученици изговарају као /t/ и /d/ и речи које су им непознате или их први пут чују, нпр. *ancient*, *habitation*, *submarine* итд. Поново смо покушали да ангажујемо саме ученике (peer correction) да пруже правилан изговор нових речи, а тек у случајевима где ученици нису могли да помогну једни другима пружили смо лично модел доброг изговора. Након читања наглас, пустили смо аудио-снимак текста и замолили ученике да слушају и симултано читају текст у себи, како бисмо били сигурни да се фокусирају на значење текста, а не само на форму, што је чест случај приликом читања наглас (Габриелатос 2002: 2–3). Након слушања текста, покушали смо да покренемо дискусију међу ученицима, користећи питања као што су: *Did you ever travel to the sea shore? (Tell us something about it); What did you do on your last vacation?; What are some famous inventions that you've heard of? (How did you find out about them? Are they still important today?)* и сл. Код питања о томе где су летовали, већина ученика је дала просте реченице као одговоре или само одговор од једне речи (назив места). Стога смо се трудили да их пропратним питањима мотивишемо да дају детаљније одговоре, а након продукције смо им пружали корекције и повратне информације о њиховом одговору. Често смо наговештавали ученицима да код неправилних глагола треба да користе *Past Simple form* (*другу колону*) за прошлост: *go-went*, *have-had*, *make-made* итд. Већина ученика је уз само овај подсетник била у стању да пружи правилан облик. Исправљали смо, такође, изговор код речи где је било евидентно да изговор игра улогу у разумевању и значењу реченице (реч *beach* ученици често изговарају као /bitʃ/ уместо /bi:tʃ/. Када смо им нагласили колико је важан тај један глас када причате са странцем, изазвало је смех код ученика). Једна ученица се на српском пожалила да она разуме питање и да зна шта би рекла, али није сигурна како да се изрази на енглеском. Имајући у виду њену дилему и несигурност, прво смо јој нагласили да је у реду бити несигуран или не знати нешто у датом тренутку. Међутим, саветовали смо је да користи енглески језик у свим ситуацијама у учионици, па чак и у овој да потражи помоћ, јер не зна како даље. Тиме активира своје способности и даје прилику да јој другови помогну и допуне њене недоумице, наравно уз помоћ наставника.

Ученике смо поделили у три групе, где је једна група решавала вежбу 6b, док су друге две добиле по део вежбе 6d. Група која је радила на 6b је имала мало лакши задатак

јер су имали да пишу само облике глагола Past Simple времена изолованих речи, док су друге две групе радиле то исто, али у оквиру континуираног текста са празнинама. Стога смо се потрудили да групе оформимо тако што смо лакши задатак дати ученицима који су имали потешкоћа у досадашњем току часа, убацивши у ту групу макар једног ученика који има више самопоуздања у своје способности и израженију језичку компетенцију. Ми смо кружили по учионици, оставивши ученике да се организују и расподеле одговорности. Истовремено, ослушкивали смо како ученици напредују и пазили на знаке несигурности како бисмо могли да им на суптилан начин пружимо помоћ. Прва група која је радила на 6b једино није била сигурна који је облик прошлог времена за глагол *sink*, те смо усмерили њихову пажњу ка листи неправилних глагола која је висила на зиду учионице као ресурс где ће пронаћи одговор. Друга група, која је радила на првом делу вежбе 6d, је била фокусирана на решавање задатка и само смо их опоменули да међусобно треба да комуницирају на енглеском језику, уместо на матерњем. Трећа група, која је радила на другом делу вежбе 6d, је начинила грешку, јер су попуњавали глаголе користећи Present Simple уместо Past Simple времена. Указали смо им на грешку, те су они то брзо исправили. Прилику да објаве резултате рада групе дали смо ученицима који до сада нису толико активно учествовали на часу.

Последња наставна активност подразумевала је да ученици слушају и прате текст на страни 10. Уместо да се фокусирамо на једноставну вежбу формата *true or false*, припремили смо још једну дискусију са ученицима о томе како се људи упознају данас и како су се у прошлости људи упознавали. Идеје и мишљења ученика смо бележили на табли, подстичући их да нам кажу који видови упознавања су по њиховом мишљењу бољи/лакши/забавнији итд. Након њихове продукције, ако је било грешака у употреби прошлог времена, пружали смо прилику ученику да се исправи. Добили смо читав низ интересантних одговора, где је чак један ученик приметио да момак и девојка на аудио-снимку: „[They] are flirting with each other”. Питали смо за мишљење о томе да ли је прикладно што флертују, јер момак са снимка има девојку. Ученик је одговорио на српском: „Где је једна, ту је и друга!” изазивајући смех у учионици. Користећи прилику да проширимо учеников вокабулар, питали смо га да ли му је познато значење фразе: „He’s a player”. Ученици су били упознати са тим да ово значи играч у смислу видео-игара или спорта, те им је објашњена додатна нијанса значења да је то особа која се игра са туђим осећањима и често има више од једног дечка или девојке. За крај питали смо још једну ученицу: „So what do you think, how do people of today meet each other?” Испрва је била збуњена, јер није била сигурна да ли причамо уопштено или о њеним личним искуствима, што је рекла прво на српском, па затим на енглеском језику, након што смо је замолили да користи страни језик. Након објашњења да причамо сада уопштено и поредимо данашњицу са прошлошћу, она је изнела опцију *dating apps*, коју смо дописали на таблу и објаснили на који начин оне функционишу. У току њеног говора на неколико места је морала да застане, гледајући у нас несигурно. Охрабрили смо је да каже оно што жели на енглеском, па макар и погрешила, јер на тај начин ми и њени другови јој можемо помоћи да напредује и учи на грешкама.

Пред крај часа, сумирали смо шта смо све радили у току часа и дали им домаћи задатак. На српском смо објаснили како да попуне вежбе из радних свески и изручка који смо им припремили за ту сврху. Напоменули смо да могу у сваком тренутку да се врате на припремне материјале, чак и када раде домаћи задатак, јер ту могу наћи сва објашњења о

граматичким информацијама. За крај смо нагласили да смо им доступни путем имејла, ако им треба додатна подршка наставника.

Општи утисак реализације часа:

Ниво умећа варира од ученика до ученика, што је видљиво у томе колико су креативни приликом говора. Показују много већи степен сигурности када раде типичан, затворени тип граматичких вежби, те приликом читања и писања користе правилне облике глагола. Са друге стране, приликом говорне продукције ученици су (зависно од њиховог нивоа знања, али и утицаја анксиозности и афективног филтера) несигурнији, прибегавају простијим реченицама и кратким одговорима или имају проблема да започну исказ на енглеском. Ми смо се трудили да их путем назнака и сугестија мотивишемо да започну своје реченице, макар и чинили грешке. Нисмо могли тачно да проценимо колико ученика је прешло више пута припремни материјал, али имајући у виду број грешака у форми, претпоставили смо да је већина прешла само једанпут. Ову претпоставку смо желели да тестирамо на следећем часу и стога у наредном имејлу који смо послали ученицима са припремним материјалом за час на коме ћемо обрађивати *Past Progressive*, нагласили смо да пређу презентације више пута, како би били сигурнији у своје знање и дошли боље припремљени.

15. 10. 2017.

Након уписа часа и кратког обнављања припремног материјала за *Past Progressive* време, усмерили смо пажњу ученика на прву вежбу са дванаесте стране. Вежба за загревање се засновала на важним открићима у људској историји. За почетак насумице смо прозвали ученике да повежу називе открића са одговарајућом сликом, тражећи помоћ од других ученика у случају да првобитни ученик није сигуран или не зна тачно која слика је прикладна (једино је била потребна помоћ код речи *biro*, јер је она пример лажних пријатеља са српском речју биро). За крај ове вежбе, након игре нагађања и претпоставки истакли смо разлике између британских и америчких варијанти *biro/ballpoint pen*, *crisps/chips* и *TV/telly*.

За прву активност на часу одабрали смо читање, имајући у виду претходно искуство где су се ученици лепо сналазили и та активност им је дала самопоуздање. Надали смо се да ћемо тиме умањити утицај афективног филтера и на тај начин их опустити пред предстојеће говорне вежбе. Питајући прво за добровољце, а затим прозивајући и ученике који нису учествовали у вежби загревања, сваки ученик је читао параграф вежбе са дванаесте стране. Након што би ученик прочитао параграф, скренули бисмо смо им пажњу на речи које су погрешно изговорили и пружили прилику да се исправе. Сваки ученик који је читао затим је користио претходно научене називе изума и покушавао да их повеже са текстом. Пошто ученици понекад дају по два предлога („It’s wig and hair dye”; „I’m not sure if it’s traffic light or TV”), пуштали смо им да преслушају аудио-материјале и провере своје одговоре. Како бисмо прешли на активно и паралелно коришћење *Past Simple* и *Past Progressive* глаголских времена и тиме додатно осигурали да су разумели припремни материјал, као и градиво са претходног часа, поставили смо ученицима питања са краја дванаесте стране, наглашавајући да могу слободно да се консултују са прочитаним текстом и да га користе као основу за своје одговоре (у случају да не могу да се сете неке речи, али да пазе на облике глаголских времена, колико год да је то могуће). Добијали смо од ученика задовољавајуће одговоре, који нису одступали превише од образаца постављених у тексту.

Међутим, на неколико места ученици су правили грешке приликом употребе неправилних глагола. Неке од грешака су настајале због погрешног изговора (*thought* */tɔ:t/ уместо /θɔ:t/ или /θɔ:t /; *was and were* */vɔz/ и */vɜ:(r)/ уместо /wɑ:z/ и /wɜ:(r)/), али већина грешака проистацала је из фосилизације, услед честе употребе правилних глагола (**thought*, **drived*, **goed* и сл.). Међутим, када смо ученицима напоменули да се сете PowerPoint презентација када користе поменуте глаголе, неколико њих је самостално закључило где су погрешили и користили су листу неправилних глагола за помоћ, док је већем броју ученика била потребна директна исправка, јер су остали збуњени и несигурни.

Ученике смо затим поделили у четири мешовите групе, дајући свакој групи по једну граматичку вежбу (2c, 2d, 6c и 6e). Све вежбе су биле оријентисане или ка изолованој употреби Past Progressive времена (ово глаголско време је главни фокус нашег наставног часа) или ка комбинацији Past Simple и Past Progressive времена, дајући ученицима прилику да обнове претходно градиво на самоме часу. Као и на претходном часу, обилазили смо групе, трудећи се да не реметимо превише динамику њиховог рада. Подсећали смо ученике да обавезно користе енглески као језик међусобне комуникације приликом решавања задатака. Након неколико минута, прозвали смо ученике који нису до тада активно допринели часу, да презентују решења до којих су дошли групно. Када се догоди нетачан одговор, подсећали смо ученике на садржај припремног материјала, дајући им назнаке како би могли да се исправе. Ученици су углавном давали тачне одговоре. Имали смо једино три нетачна одговора, где је у два случаја заборављен глагол *to be* приликом грађења Progressive глаголског времена, а у једном примеру је употребљено Simple време уместо Progressive. Није било грешака приликом одричних облика и ученици су успели да самостално објасне у којим контекстима и реченицама се користе Simple односно Progressive времена. Пошто су ученици деловали пуни самопоуздања приликом ових структурираних вежби, где су могли путем дедукције да дођу до многих одговора, искористили смо њихов тренутак мотивације да пређемо на вежбу са питањима која захтевају одређену дозу спонтаности.

У наредној активности ученике смо поделили у парове, како бисмо мало ублажили ниво опште еуфорије након групне активности и помогли ученицима да се концентришу на задатак, који ће према нашем досадашњем искуству бити за њих изазовнији. Прво смо од парова тражили да прочитају текст на петнаестој страни у тишини (у тексту су присутна оба посматрана прошла времена) и да ураде вежбу где је било потребно да споје први део започете реченице са одговарајућим и логичким наставком. Како бисмо били сигурни да не раде вежбу насумице или системом елиминације, додатно смо им тражили да подвуку део текста који их је навео да се одлуче за дато решење. Насумице смо бирали парове да дају своје одговоре. Ученици су показали да им овај тип вежби, где су имали времена да промисле о својим решењима, одговара јер дају тачне одговоре самоуверено. Стога, прешли смо на спонтану комуникацију путем питања: *Would this invention be useful today? What would you do with the prize money? What do you think was the most challenging part about her story? Did you buy anything online?* Реакције и одговори ученика су били у складу са њиховим нивоом знања. Компетентнији ученици су били у стању да пруже граматички коректне одговоре флуентно, пружајући доста детаља и проширујући своје реченице. Ученици који нису толико сигурни, наглашавали су да разумеју питање (у случајевима где нам се учинило да ученици нису разумели питање, поновили смо га у упрошћеној форми, нпр. *What would you do with a lot of money?* или *Was it difficult to make the "camoculars"?*), али да нису сигурни „како да почну” или шта тачно да кажу. Њихови другови су покушавали одмах да им помогну са својим предлозима. Међутим, приметили смо да су услед тога неки

ученици још више збуњени или постиђени. Стога, наш приступ смо променили и на српском им објаснили да треба да започну просте реченице користећи образац субјекат-предикат-објекат (дајући им менмоничку асоцијацију СПО као подсетник), а након тога би могли да додају још детаља ако мисле да је то потребно. Ипак, могли смо приметити напредак код ученика (у самопоуздању и граматичкој исправности) који се иначе не јављају добровољно да говоре. Следећи обрасце који су компетентнији ученици дали и наша упутства, они су успевали да превазиђу одговоре од само једне или две речи.

За крај часа, ученицима смо дали домаћи задатак у виду писања есеја. Писање је једна од четири основне вештине језика, међутим због количине времена које је потребно издвојити за ову активност, није је лако организовати у просечној учионици. Стога смо одлучили да ученици ову вештину увежбавају код куће где ће имати довољно слободног времена за размишљање, планирање и преправке. Задали смо им да прате схему са вежбе десет на седамнаестој страни. Потребно је било да напишу кратак есеј о једном изуму који је за њих интересантан, користећи прошла времена. Саветовали смо их да користе могућности рачунара и интернета како би дошли до информација као што су: ко је изумитељ, када и како је направљен, зашто је значајан итд. Овим путем смо хтели да у њима пробудимо истраживачки дух и укажемо на то како могу да искористе своје знање енглеског језика за практичне сврхе.

Општи утисак реализација часа:

Стекли смо утисак да су ученици дошли боље припремљени за овај час и да су имали мање проблема да прате наставу и да су се у извесној мери навикли на динамику часа где се више ослањају на другове за помоћ и суптилне исправке наставника. Иако су се неке грешке са прошлог часа понављале (употреба наставка *-ed* на местима где је потребна употреба неправилних глагола нпр.) ученицима је било потребно мање времена да се исправе или увиде грешке. Такође, ученици нису били уплашени у толикој мери када се од њих очекивало да спонтано причају, иако су имали проблема да започну своју мисао на циљном језику.

8. 11. 2017.

Користили смо припремни материјал као основу за вежбу загревања (засновану на градиву Present Perfect времена). У презентацији коју смо проследили ученицима две седмице пре часа, користили смо песму групе ABBA *The Winner Takes It All*, како бисмо показали различите употребе глаголских времена и истакли како глаголска времена могу имати утицај на значење реченица. Стога, на часу смо користили прилику да питамо ученике о њиховим утисцима у вези са тематиком песме, упоредо постављајући питања о употреби различитих глаголских времена. Када су у питању утисци, ученици су давали прецизне, али кратке одговоре: „It’s slow, but nice”, „Not my kind of music”, „I like the singer’s voice”, „It’s a very sad song”, „Sounds kind of old.” Када су се фокусирали на глаголска времена, ученици су могли да их препознају и причају о њиховој структури и форми. Међутим, била им је неопходна помоћ када је требало повезати дато време са контекстом реченице/стиха, односно када је требало да кажу које значење се преноси временом. Како бисмо им помогли око тих недоумица, сумирали смо садржај презентација, посветивши више времена објашњењу употребе Present Perfect времена, цртајући на табли временску линију и показујући међусобне односе Past Simple, Past Progressive и Present Perfect структура.

За прву активност, одлучили смо се да симултано активирамо вештине читања и употребу граматике. Ученике смо поделили у 4 групе (овај пут на основу тога где седе) и упутили их на текст на 36. страни књиге. Свака група је добила по параграф текста, са задатком да пронађе употребе Present Perfect времена. Ми смо у току њиховог заједничког рада обилазили групе, нудећи помоћ по потреби. Приметили смо да ученици користе страни језик све више у међусобној комуникацији, користећи матерњи у ситуацијама где им је нека реч непозната или не могу тренутно да је се сете. Након неколико минута, из сваке групе изабрали смо два представника – један да прочита параграф, а други да презентује резултате рада групе. Ученици који у читали активност су обавили са веома добрим изговором и једини проблем су им представљале речи које су сличне по изговору, као што су *whale* (читају је као /wail/) и *career* (читају је као /'kæriə(r)/). Ученици су успешно идентификовали реченице које користе Present Perfect и показали су тимски дух када су једној ученици објаснили употребу скраћених облика помоћних глагола, јер је она превидела да је *I've* скраћени облик од *I have*. Ову ситуацију користимо као прилику за кратко подсећање на све скраћене облике помоћног глагола у Present Perfect времену, напомињући да *She's* тј. *He's* може да буде *She is/has* тј. *He is/has*, те да треба да воде рачуна о контексту када користе или чују ове скраћене облике у говору.

Након овога прешли смо на граматичке вежбе, како бисмо ученике боље припремили за предстојећи тест који ће радити. У фокусу прве вежбе била је употреба речи *already* и *yet*. Подсетили смо ученике на вежбе које су имали да ураде у припремним презентацијама, јер су ове сличне по форми. Поделили смо ученике у парове и тражили да попуне вежбу 7b на тридесет седмој страни. Насумице смо прозивали парове (дајући предност паровима који имају ученике који до сада нису били активни на часу) да саопште своја решења, подстичући друге ученике да им помогну, ако се јави нека грешка. Ученици су користили *already* и *yet* правилно, али имали су проблема приликом одабира правилног облика глагола, јер често помешају облике глагола Past Simple и Past Participle („другу и трећу колону”). Поново смо подсетили ученике да треба да слободно користе све ресурсе који су им доступни (указујући на листе глагола на зиду или на крају уџбеника или интернет странице које смо им дали у припремном материјалу). Рад у пару наставили смо за вежбе 8 и 9. Осма вежба није представљала изазов за ученике, имајући у виду да изискује само једноставне *да* и *не* одговоре. Међутим, код девете вежбе, где се од ученика тражило да направе комплексну реченицу а дати су им само глаголи које је требало да употребе, ученицима је било потребно више времена и подршке како би успешно обавили задатак. Поново се јавио проблем мешања Past Simple и Past Participle облика глагола, што није било тешко кориговати након благе напомене. Ипак, једна ученица коју смо прозвали је имала толико низак ниво самопоуздања да је хтела да одустане од вежбе и препусти је неком другом. Имајући у виду да смо имали довољно времена, могли смо да јој посветимо више пажње и уз помоћ њених другова да пронађемо узрок њене анксиозности. Поред опште збуњености и несигурности, јер је требало да говори пред целим одељењем, није била сигурна у који део реченице треба да стави одричан облик *haven't/hasn't*. На крају ученица је успела да направи правилну реченицу, делујући задовољна собом.

Задржавајући фокус на граматичким вежбама, одлучили смо да променимо редослед планираних активности и да у наставку испитамо способност ученика да користе *for* и *since*. Ученици су као део своје припреме имали да ураде вежбу 2e на 47. страни и ми смо питали добровољце да објасне на који начин су дошли до решења и које су разлике у употреби између *for* и *since*. Ученици су, углавном, понављали објашњења која су била у припремним

материјалима, те да бисмо били сигурни да нису само научили напамет, већ и стварно разумели суштину, прешли смо на вежбе 2c (попуњавање празнина са правилним обликом глагола у Present Perfect времену) и 2f (попуњавање празнина са правилним обликом глагола у Present Perfect времену и одабира између речи *for* или *since*). Ученици су показали да разумеју разлике у употреби *for* и *since*, али и даље су повремено грешили приликом одабира правилног облика глагола. Ипак, могло се приметити да делују сигурнији и вољнији да испоље своје знање. Штавише, ученица која је у претходној вежби била несигурна, самоиницијативно се јавила да уради пример. За крај граматичких вежби усмерили смо пажњу ученика на вежбу 4a на страни 48 (користећи Present Perfect један ученик треба да постави питања на основу задатих фрагмената реченице, док други ученик треба да одговара користећи реченице са *for* или *since*). Користећи знање и вештине из претходних вежби ученици су јасно и са лакоћом постављали једни другима питања и давали одговоре, овај пут водећи више рачуна да користе правилан облик глагола.

За последњу активност, желели смо да ученици покушају да примене све до сада научено о Present Perfect времену у комуникацији. Стога, тражећи добровољце, замолили смо четири ученика да прочитају дијалог на 38. страни. Један од ученика читао је доста експресивно и са пуно емоција, што је изазивало смех и одушевљење код других ученика. Након што су завршили са читањем, похвалили смо ученика који је експресивно читао и икористили прилику да објаснимо ученицима значај флуентности, интонације и експресије када читају или говоре на било ком језику. Трудили смо се да им ове појмове практично представимо тиме што смо исту реченицу прво прочитали са потпуно равним тоналитетом (као што би Google Translate или неки робот то урадио), а затим са много више експресије и емоција. Након тога имали смо мали сегмент питања и одговора, *Q and A session*, где смо путем питања (*What has Amy done wrong? Would you have acted differently and how? Have the boys been fair to Joanne and Amy?* итд.) хтели да осигурамо да ће ученици користити Present Perfect време. Ученици који се увек јављају, учинили су то и овог пута, али ми смо прво хтели да пружимо прилику другим ученицима, дајући им подршку и похвале за одговоре и дозвољавајући компетентнијим ученицима да одговоре допуне.

Пред крај часа ученицима смо задали домаћи задатак. Објаснили смо им упутства за вежбу 12 на страни 39. Замолили смо их да бележе употребе Present Perfect времена и да одговоре на задата питања користећи правилне облике глагола и по могућству комплексније одговоре. Такође, подстакли смо ученике, ако се осећају спремним на то и имају времена, да нам пошаљу имејл који је сличан по форми са мејлом у задатку и представе или један од понуђених градова или неки град по сопственом избору.

Општи утисак реализације часа:

Очигледно је да су ученици овладали формом и структуром времена и да могу да праве различите врсте реченица у изолованим вежбама уз минималну помоћ, показујући да је њихова граматичка компетенција развијена за њихов узраст. Али као и у претходним часовима, њихова комуникативна компетенција (уз изузетак од неколико ученика) није у тој мери развијена. Потребно им је доста подршке, како од наставника тако и од других ученика, да би произвели разумљиве реченице. Велики број ученика имао је страх од говора (или страх од давања погрешног одговора), али уз стрпљење, рад и мотивацију ученика, мислимо да би могли га превазићи. Стога, обрнута учионица би могла да буде погодна за такав тип ученика, имајући у виду да оставља много више времена за конкретне активности на часу.

У наредном поглављу (Поглавље 6) настојаћемо да упоредимо резултате опсервације часова контролне и експерименталне групе и да установимо на који начин се ова два облика рада разликују, односно шта метод обрнуте учионице доноси самом процесу учења код ученика. Међутим, пре експлицитног представљања резултата истраживања, направићемо кратак осврт на процес тестирања у оквиру којег смо спровели тест постигнућа како бисмо установили да ли је примена методе обрнуте учионице допринела резултатима тестирања ученика. Представљамо увид у врсте тестова и активности које су коришћене током истраживања, као и увид у сам процес тестирања.

5.7. Типови вежби у тестовима и њихов значај за истраживање

У оквиру овог потпоглавља првобитно истичемо различите врсте тестова, након чега ћемо се оријентисати на одређени тип теста и његову структуру у складу са потребама нашег истраживања.

5.7.1. Врсте тестова

Приликом тестирања неопходно је да наставници поставе себи два кључна питања: Шта се тестира? Који је циљ тестирања? (Харис и МекКан 1994: 28) Овим путем ћемо сузити свој избор приликом разматрања различитих типова тестова. Ми ћемо у оквиру табеларног приказа истаћи типове тестова и њихове примарне предности и мане (Харис и МекКан 1994: 28–29 и Браун 2004: 43–48). Након тога прецизираћемо који тип теста (и из којих разлога) је био прикладан за наше истраживање.

Тип теста	Основна одлика	Предности	Мане
<i>Тест језичког талента</i> (енг. Language Aptitude Test)	Предвиђа се успех индивидуе приликом учења језика пре процеса учења.	Тестови су померили свој фокус и пружају информације о стилевима учења који би били корисни за ученика. Такође могу да испоље потенцијалне опште потешкоће које ученик може да има (проблеми са изговором због матерњег језика, на пример)	Користе се за предвиђања успеха независно од циљног језика и индивидуалних карактеристика ученика.

<p>Тест општих способности (енг. Proficiency Test)</p>	<p>Тестирају се опште компетенције ученика у сфери граматике, вокабулара, читања, писања и усмене комуникације.</p>	<p>Могуће је тестирати велики број људи. Интернационално признати тестови, који обухватају широк спектар језичких вештина.</p>	<p>Пошто се тестови састављају на основу опште норме, нису погодни као дијагностички тестови. Није их лако саставити да би били репрезентативни и избалансиран, јер се често може десити да се фокусирају на граматiku.</p>
<p>Пријемни тестови (енг. Entrance / Placement Test)</p>	<p>Подврста теста општих способности, тестови помажу приликом расподеле ученика како би осигурали да градиво које ће да уче није ни превише лако ни превише захтевно за њих.</p>	<p>Могуће је тестирати велики број људи. Имајући у виду да су квантитативно мањи од тестова општих способности могу да пруже одређени вид дијагностичких повратних информација.</p>	<p>Путем ових тестова се пружа увид у мали део ученикових општих способности. Нису индивидуализовани.</p>
<p>Дијагностички тест (енг. Diagnostic Test)</p>	<p>Тестови који омогућују наставницима да се фокусирају на један домен језика са циљем да се пронађу потешкоће и решења за проблеме ученика.</p>	<p>Тестови помажу и наставнику и ученику да унапреде наставу и пружају детаљне повратне информације. Омогућују саморефлексију за ученике и дају назнаке наставницима како да обликују будуће тестове постигнућа.</p>	<p>Захтевају доста времена за припрему и добру егзекуцију. Наставници морају бити обучени како би саставили валидан дијагностички тест.</p>
<p>Сумативни тест (енг. summative test)</p>	<p>Тестови који се дају на крају школске године или наставног курса, како би се уверили да је ученик спреман за прелазак на наредни ниво образовања.</p>	<p>Тестови могу да прикажу колико градива из целокупног силабуса је ученик усвојио.</p>	<p>Крај школске године може да изазове доста притиска на ученике, те резултати на овим тестовима не морају бити репрезентативни. Прецизнији резултати се могу постићи редовним тестовима постигнућа.</p>
<p>Тестови постигнућа (енг. Achievement Test / Progress Test)</p>	<p>Тестови који се везују директно за наставни план и програм. Тестирају се одређене лекције и градиво и пружају увид у напредак</p>	<p>Деле карактеристике са дијагностичким тестовима (указују у ком смеру ученик треба да настави са својим процесом</p>	<p>Постоји велики број фактора који се мора узети у обзир како би тестови били успешни. Изазивају анксиозност код ученика.</p>

	ученика у наставном процесу.	учења) и сумативним тестовима (организују се на крају наставних јединица или полугодишта и семестара)	
--	------------------------------	---	--

Табела 2. Типови тестова (Харис и МекКан 1994: 28–29 и Браун 2004: 43–48)

5.7.2. Тест постигнућа у оквиру методе обрнуте учионице

Ако сагледамо услове нашег експеримента, а то значи да се експеримент спроводи у школским условима, да прати наставни план и програм, да се тестирају испарцелисане наставне јединице и да треба да нама и ученицима пружи повратну информацију о њиховом напретку након што су били изложени методи обрнуте учионице, јасно је да **тест постигнућа** представља логичан избор. Путем ових тестова моћи ћемо да стекнемо увид у то да ли су (и у коликој мери) ученици из експерименталне групе боље савладали градиво у односу на контролну групу. Такође ови тестови ће показати ученицима које проблеме имају приликом усвајања посматраних глаголских времена. Истовремено, ови тестови ће послужити нама као повратна информација о томе шта треба да променимо у будућим покушајима тестирања методе обрнуте учионице. Наравно, и други типови тестова су валидни у оквиру методе обрнуте учионице. Дијагностички тестови са својим фокусом на поједине области наставе и учења могу прецизније да лоцирају и изолују проблеме који су последица употребе ове наставне методе. Дијагностички тестови могу да прикажу ако ученици нису нешто објективно разумели, јер им припремни материјал није био одговарајући или нису имали довољну количину припреме на самим часовима. Могу и да назначе субјективне и индивидуалне проблеме код ученика, било да је у питању наставни метод или само градиво. Сумативни тестови такође имају потенцијалну употребу у обрнутој учионици. Они могу послужити као добар општи пресек где можемо видети да ли повећани број понављања путем различитих медијума доводи до боље ретенције информација. Међутим, због обима истраживања и степена стручности који су неопходни за припрему дијагностичких и сумативних тестова, искључили смо их из нашег тренутног експеримента, али су они валидни као предмети будућег истраживања.

Пошто се у нашем истраживању као инструмент користи тест постигнућа, у наставку ћемо истаћи који типови вежби се користе у састављању ових тестова и за које смо се ми одлучили у нашем експерименту.

Тип вежбе	Опис	Предности	Недостаци
Вишеструки избор (енг. Multiple choice)	Састоји се од изворног питања или проблема који је пропраћен низом одговора, где је најчешће само један одговор прикладан, док су други извор дистракције која треба да подстакне ученике на размишљање. (13)	<ul style="list-style-type: none"> • Могу се користити за проверу чињеница или за примену теоријских знања; • Добра су основа за дискусију након тестирања, нарочито ако наставник испитује 	<ul style="list-style-type: none"> • Доста су захтевни за припрему и наставник мора да уложи доста времена како би направио валидне алтернативне одговоре; • Ученицима одговори могу деловати

		<p>зашто су дистрактори нетачни;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Погодни су за различита старосна доба; • Може да се покрије широк спектар тема. (13) 	<p>исувише слични, те не могу запазити разлике;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Неки ученици могу да тумаче питања на знатно вишем нивоу него што је потребно, што их доводи до погрешних одговора. (13)
<p>Тачно–нетачно (енг. True–False)</p>	<p>У свом најосновнијем облику, вежба тачно–нетачно подразумева да ученици процене да ли је изнета тврдња тачна или нетачна. Испитује се учениково знање и логичко расуђивање где ученици бирају један од два могућа одговора. (20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Може да се испита широк спектар тема; • Ученици увежбавају логичко расуђивање; • Ученици могу брзо да одговоре на велики број питања; • Лаки су за састављање и лако се оцењују. (20) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Пре)лаки су за решавање; • Тешко је учити који су ученици стварно научили и разумели градиво, а који нису; • Ученици имају 50% шанси да погоде тачан одговор; • Потребан је велики број питања у оквиру ових вежби да би тест био поуздан. (20)
<p>Спојнице (енг. Matching)</p>	<p>Спојнице се састоје из две колоне: једна колона се састоји од питања или проблема које треба решити, док друга колона садржи одговоре које ученик треба да одабере. Постоји велики број подтипова вежби – појам и дефиниција, фразе са другим фразама, узрок и последица итд. (27)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Дobar тип вежбе за предмете где је потребно проверити знање о великом броју чињеница; • Може да се покрије широк спектар знања са минималном употребом простора и не захтева много времена за припрему; • У оквирима овог типа вежби могуће је умањити могућност насумичног одабира тиме што ће се дати већи број одговора у односу на дате премисе. (27) 	<ul style="list-style-type: none"> • (У нижим разредима) могу захтевати доста времена од ученика да их попуне; • У високом образовању могу деловати неприкладно. (27)
<p>Попуни празнине (енг. Fill in the blanks)</p>	<p>У овом типу вежби ученици треба да попуне празнину на основу свог знања или способности, пратећи инструкције дате на почетку вежбе. Овако задате празнине захтевају од ученика да</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Минимизира се могућност погађања одговора; • Подстиче ученике да подробније уче градиво, јер се захтева виши ниво размишљања од препознавања одговора; 	<ul style="list-style-type: none"> • Путем ових вежби се тешко може оценити синтеза учениковог знања, јер су одговори ограничени на неколико речи; • Тешко их је саставити тако да одговори буду

	дају сопствене одговоре на основу минималних контекстуалних назнака. Дакле, захтева се активно размишљање, уместо препознавања тачног одговора. (34)	<ul style="list-style-type: none"> • Вежбе могу имати разноврсне подтипове и могу да се фокусирају на директну примену знања; (34) • Због ограниченог простора за одговоре, објективнији су по природи од отворених вежби са кратким одговорима. (35) 	<p>довољно јасни, али не и превише назначени;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Понекад питања могу да имају и више од једног тачног одговора. (34)
Eсеј (енг. Essay)	Стандардно тестирање путем есеја подразумева да ученик организује своје знање у логичке и кохерентне целине. Посредством самог питања можемо назначити да ли желимо дуже или краће одговоре. (38) Ученицима се даје већи степен слободе да изразе своје знање, мишљење и ставове.	<ul style="list-style-type: none"> • Отклања се могућност нагађања одговора; • Стимулише ученике да подробније уче; • Пружа могућност ученицима да искажу своју креативност, критичко размишљање уз пружање одговора на питање; • Наставнику је лако да састави питања. (38) 	<ul style="list-style-type: none"> • Потребно је више времена ученицима да одговоре на једно питање те се потенцијално испитује само део обрађеног градива, чиме се смањује валидност теста; • Одговори често могу да садрже допунске реченице са нагађањима и теоретисањем, без давања конкретног одговора; • Могуће је да ученици промаше одговор јер нису разумели питање тј. Тему; • Оцењивање је субјективније у односу на друге типове тестова. (38)

Табела 3. Типови вежби – предности и мане⁹⁰

Када смо састављали тест и вршили одабир типова вежби за наш експеримент, узели смо у обзир следеће факторе (Браун 1998: 153–154):

(1) расположиво време: на располагање нам је дато 45 минута (један наставни час) за тестирање ученика;

(2) ниво знања: на основу ученикових способности требало је одредити које нивое когниције желимо да испитамо;

(3) број питања: требало је да број питања буде у складу са расположивим временом. Наставници из искуства на претходним тестовима могу да процене колики број питања њихови ученици могу да реше у задатом року;

⁹⁰ Таблерани приказ састављен на основу информација из Клеј 2001. Бројеви у заградама представљају тачну референцу, односно број стране.

(4) укључивање претходног знања: у тестовима као меру подстрека могли смо дати нешто што су ученици већ савладали, а нарочито ако желимо да прикажемо наставне јединице као континуиране сегменте који се надовезују;

(5) ниво тежине: поједини сегменти градива могли су бити изазовнији за ученике. Наставници често „по осећају” и на основу ранијег искуства знају шта је тешко за њихове ученике. Сходно томе, могу градацијски распоредити вежбе од лакших ка тежим, јер би стављање најтежих вежби на почетак могло да демотивише ученике. У том смислу, потребно је било пронаћи баланс и расподелити задатке прикладно.

У складу са задатим факторима и за потребе нашег експеримента, одлучили смо се, као што смо већ поменули, за тест постигнућа, јер се он директно фокусира на обрађено градиво и пружа повратну информацију ученицима о њиховом процесу учења. У оквирима тестова постигнућа, имали смо могућност имплементирања практичних задатака, што је у складу са општим принципима методе обрнуте учионице. Када су у питању сами типови вежби, одлучили смо се за следеће:

- **Попуни празнине** – овај тип вежби је најбројнији у нашим тестовима, јер су ученици навикнути на тај формат вежбе, те смо циљано хтели да умањимо анксиозност ученика тиме што им дајемо познат формат. Такође, у оквирима овог типа вежби наставницима се пружа велики број варијација како би подстакли ангажованост ученика и спречили да ученици по аутоматизму попуњавају тестове. У оквирима наших тестова имали смо: (а) вежбе где ученици у изолованим реченицама треба да ставе глагол у загради у одговарајуће време, где им је избор времена назначен у оквиру објашњења задатка; (б) вежбе где ученици треба да попуне празнине у оквиру пасуса који прати причу, где им времена нису назначена у оквиру објашњења задатка; (в) вежбе где ученици треба да попуне празнине са искључиво неправилним глаголским облицима; (г) вежбе попуњавања празнине где су им потенцијални одговори дати у оквиру објашњења задатка; (д) вежба трансформације реченица – ученицима је дата једна реченица, пропраћена другом реченицом која у својој средини има празнину. Обе реченице су парафразе по значењу и од ученика се тражи да попуне празнину тако да обе реченице задрже исто или слично значење, при чему им је назначено које глаголско време треба да употребе. Вежбе (а) и (б) су концептуално веома сличне, али имају значајну разлику у тежини, где је облик вежбе под (б) градацијски тежи у односу на (а) због недостатка времена у инструкцијама и чињенице да ученици треба да прате контекст наратива како би могли да искористе одговарајуће време. Вежбе типа (в) имају за циљ да испитају знање ученика о неправилним глаголима или њихову сналажљивост, имајући у виду да су постери са неправилним глаголима изложени у учионици. Вежбе типа (г) циљано помажу слабијим ученицима да испоље своје знање и да их охрабре својим једноставним захтевима и ограниченим одговорима. Вежбе трансформације су најкомплексније и увели смо их јер су се ученици са њима сусрели у оквиру припремних материјала. Овим путем смо желели да испитамо колики удео је имало понављање материјала и вежби пре часова на успех приликом решавања сличног задатка на тесту;
- **Вишеструки избор** – овај тип вежби је коришћен за смањење анксиозности ученика и зарад подизања њиховог морала. Такође, хтели смо ученицима да омогућимо да на брз начин попуне вежбу, како би имали више времена да се фокусирају на комплексније задатке. У складу са општим нивоом знања ученика у одељењу, одлучили смо се за варијанту са три понуђена одговора. Један од одговора је у

потпуности неграматичан, где недостаје једна реч или се користе комбинације речи које колокацијски или према правилима глаголских времена не могу стајати заједно. Друга два одговора су граматички тачна, али користе различита глаголска времена, те ученици морају да искористе контекст дате реченице како би дошли до тачног решења. Због могућности насумичног избора, овај тип вежбе је у нашем тестирању био присутан једанпут;

- **Писање кратких реченица (есејско питање рестриктивног типа)** – У првој верзији теста за Past Simple и Past Continuous, као последњу вежбу, дали смо ученицима три теме са задатком да напишу осам реченица, где је свака од тема својом формулацијом наводила ученике да користе комбинацију прошлих глаголских времена. Након консултације са предметним наставником, одлучили смо да избацимо поменуту вежбу из теста, јер је предметни наставник из искуства могао да каже да би такав тип вежбе био претежак за слабије ученике у одељењима. Као алтернативу у тесту за Present Perfect време дали смо ученицима две рестриктивне вежбе писања. Прва је подразумевала да ученици напишу потврдну, одричну или упитну реченицу тако што ће искористити дате елементе реченице у заградама и користећи граматичка правила, са којима су се упознали у припремном материјалу и на часовима, и направити комплетне реченице додајући одговарајуће речи са функционалним значењем како би добили граматичке реченице. Друга вежба је била слободнијег карактера, где смо ученицима дали избор глагола који треба да уврсте у сопствене реченице, користећи задато глаголско време. Имајући у виду да овај тип вежби може да изискује велики део времена у току теста и да њихова полу-отворена форма одговора захтева извесну дозу креативности и сналажљивости, одлучили смо се да ограничимо одговоре на засебне реченице уместо на параграфске структуре. Савети предметног наставника су нам, такође, помогли да боље разумемо одељење и прецизније одредимо ниво тежине теста.

5.8. Опис процеса тестирања

У току експеримента, одлучили смо се да након одрађених наставних јединица ученицима путем теста дамо прилику да процене колико су савладали градиво. За обе групе смо осигурали да имају једнак период обнављања пре самога теста (минимум пет дана). Имајући у виду да су ученици експерименталне и контролне групе из различитих смена умањили смо могућност размене информације о датим тестовима, јер према задатим школским распоредима експериментална група је увек имала часове енглеског раније у односу на контролну групу. Захваљујући савету предметног наставника, као додатну меру предострожности, направили смо две групе тестова (А и Б), који су садржали исте типове задатака, али са различитим примерима. Овим путем хтели смо да умањимо могућност да ученици преписују одговоре једни од других или да траже директну помоћ од својих вршњака. Тиме смо хтели да повећамо валидност нашег тестирања и да осигурамо да ћемо тестирати ученикове језичке способности, а не њихово сналажење приликом проналажења тачних одговора. Како би додатно побољшали поузданост⁹¹ тестова и процеса тестирања,

⁹¹ Под поузданошћу тестова се подразумева да су конзистентни када се мери постигнуће ученике. Другим речима, да ће тестирање у другим приликама дати исте резултате (Харис и МекКан 1994: 34–35).

предметни наставник је заједно са нама дежурао у учионици, чиме смо свели могућност варања на тесту на минимум.

Пре самог почетка тестирања, са ученицима смо укратко прошли кроз тест и на српском језику им објаснили све вежбе и јасно им изнели инструкције за сваку појединачну вежбу. Ученици су имали 45 минута на располагању да ураде тестове (коришћено је и време од великог одмора како бисмо осигурали да ученици имају пуних 45 минута), уз могућност постављања питања пред целим одељењем у случају да им неки податак или инструкције из теста нису биле јасне. Једину помоћ у смислу градива које смо им пружали јесте објашњење евентуално непознатих речи. За све остале случајеве, где је изгледало као да ученици желе да провере да ли имају тачан одговор, само смо их упутили на сам задатак и замолили да обрате пажњу на циљ вежбе и који се граматички облици траже од њих.

У току самог теста, и у експерименталној и у контролној групи, имали смо покушаје ученика да преписују. Први пут би их опоменули и замолили да раде самостално, уз напомену да ако поново покушају да варају, тест ће им бити одузет и биће оцењени до претходно урађеног задатка. Треба нагласити, да осим првобитне напомене нисмо морали да прибегавамо оштријим мерама. Такође, дата је могућност ученицима који заврше раније да предају тестове и напусте час. Имали смо два дела тестирања, први пут где смо комбиновали Past Simple и Past Progressive и други пут где се тест искључиво фокусирао на Present Perfect глаголско време. Овај корак прати тренд који смо поставили приликом конструисања припремних материјала и спровођења наставе. Пратили смо установљен план и програм који је одобрен за ученике ових одељења.

Након тестирања, прикупљене тестове смо копирали и копије смо доставили предметном наставнику који их је паралелно са нама прегледао и оцењивао као непристрасни оцењивач. Користећи исти скаларни систем бодовања тестове смо оценили стандардним оценама од 1 (недовољан) до 5 (одличан).

Сам систем бодова смо саставили у сарадњи са предметним наставником, имајући у виду да наставник има више искуства у тестирању на средњошколском нивоу и упознат је са способностима ученика у оквиру посматраних одељења. Стога је за прелазну оцену 2 (довољан) било је потребно да ученици остваре 51% тачних одговора или један бод више од половине укупних бодова. Остале оцене од 3 до 5 су вредноване у једнаким инстанцама. На пример, Present Perfect тест је укупно имао 56 поена те смо применили следећу скалу:

- < 29 поена (оцена 1);
- 29–35 поена (2);
- 36–42 (3);
- 43–49 (4);
- 50–56 (5).

Тест са прошлим временима је користио сличну скалу бодова и оцена. Бодовне вредности сваке вежбе биле су назначене ученицима на самом тесту. Процент подударања оцена између предметног наставника и нас је у свим тестовима износио преко 93%, указујући на то да су тестови остварили висок проценат валидности и поузданости. Неколико случајева где нисмо имали исте оцене било је услед нашег личног строжијег критеријума када је у питању тачност и постпуност одговора, где је предметни наставник толерисао минорне грешке, докле год је глаголски облик био тачан. Као пример навешћемо следеће одговоре:

У задатој вежби ученицима су дати елементи реченице које је требало да они искористе како би направили потврдну реченицу, одричну реченицу или питање, користећи Present Perfect Simple време.

Реченица 4. (who / we / forget / to invite)?

Одговор ученице: *Who have we forgotten?*

Реченица 10. (how / we / finish / already)?

Одговор ученице: *How have we already finished?*

У оба случаја предметни наставник је прихватио одговоре као тачне, док смо их ми обележили као нетачне (у првом примеру због изостављања дела реченице, у другом примеру због места речи *already* у реченици). Ипак, узимајући у обзир наставниково искуство и чињеницу да су ученици навикнути на критеријуме свог наставника, у случајевима дискрепанце давали смо предност наставниковом вредновању⁹².

Након оцењивања, ученицима смо дали повратне информације о тестовима и оствареним резултатима. Издвајали смо читав час како би ученици могли да прегледају своје тестове, поставе питања о својим одговорима, нашим забелешкама и преправкама или оценама. Ученицима смо нагласили да ако имају примедбе, жалбе или примете да смо им нешто погрешно вредновали, да нам се слободно обрете. Такође смо охрабрили ученике експерименталне групе, тиме што смо им нагласили да они раде под методом наставе која знатно одудара од стандардне наставе на коју су навикли, те не треба да их обесхрабре потенцијално нижи резултати. Покушали смо да променимо њихову перспективу када су у питању резултати како бисмо их видели као потенцијал за унапређење њихових способности, уместо као доказ да нешто нису знали.

У предстојећем поглављу настојаћемо да представимо резултате опсервације наставног процеса контролне и експерименталне групе, квантитативне резултате тестирања путем теста постигнућа, квантитативне и квалитативне резултате анкете ученика и интервјуа предметног наставника.

⁹² Имајући у виду да је проценат преклапања оцена на високом нивоу, овом приликом нећемо залазити у детаље о тестовима где је дошло до неусклађивања.

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На самом почетку поглавља првобитно ћемо се осврнути на наставни процес који се одвијао током наставе глаголских времена контролне и експерименталне групе. Након компаративног метода анализе опсервације наставног процеса настојаћемо да представимо квантитативну и квалитативну анализу добијених резултата путем тестирања, анкетног упитника и интервјуа што нам је омогућило да предмет истраживања који се односио на усвајање глаголских времена Past Simple, Past Progressive и Present Perfect сагледамо из више углова и на основу тога дођемо до закључака истраживања.

6.1. Резултати опсервације наставног процеса на часовима контролне и експерименталне групе

Посматрајући часове контролне групе, можемо изнети неколико кључних запажања. Као прво, године искуства које наставник/ца има као предавач, значајно доприносе успостављању ауторитета у учионици, што је нама као млађем наставнику представљало изазов. Ученици су показивали дужно поштовање према нашем положају и истраживању које спроводимо, али у току часа смо морали да уложимо већи напор како бисмо организовали ученике и осигурали да раде наставну активност. Морали смо чешће да их опомињемо да не причају међусобно о темама које нису имале директну везу са вежбама које су радили у групи, а када су радили индивидуалне вежбе, морали смо да обратимо пажњу на то да ученици не преписују једни од других. Наша претпоставка јесте да су сви ђаци из експерименталне групе хтели да се представе у што бољем светлу, без обзира на ниво познавања језика, док у случају контролне групе то није било толико изражено, имајући у виду да су већ упознати са њиховим предметним наставником. Такође, редовна предметна наставница је упозната са својим ђацима. Наставница познаје њихове потенцијале, личности и компетенције, док смо се ми, као нови наставник у учионици, тек упознавали са ученицима. Овај фактор (не)познавања је, са једне стране, омогућио редовном наставнику да боље индивидуализује наставу и планира које активности су погодније за које ученике. Са друге стране, наша неупућеност у компетенције ученика нам је пружила јединствену прилику да све ученике третирамо једнако и да покушамо да ученике равномерно укључимо у наставне активности и пружимо свима изазов решавања задатка путем *i+1* инпута. Ова блискост са ученицима, предметном наставнику доноси и погодност спонтаности и растерећености код ученика. Били су много опуштенији када су причали са својим редовним наставником, него што су ученици експерименталне групе били са нама. Њихова нервоза је била нарочито уочљива на првом часу, где су ученици, за које смо касније схватили да су мање компетентни у коришћењу енглеског језика, спуштали главе када смо тражили добровољце или одједном били очигледно нервозни. Схватајући њихов говор тела, трудили смо се да умањимо утицај овог афективног филтера, путем подршке, опуштене атмосфере и става, као и инсистирања на томе да не очекујемо савршене одговоре, већ само њихов труд и залагање.

Најзначајнија разлика која се може приметити у часовима контролне и експерименталне групе јесте **расподела времена на часу**. Оба одељења имају сегмент подсећања и ревизије претходно обрађеног градива. У оквирима експерименталне групе, вршили смо кратку ревизију припремних материјала на почетку часа, сумирајући

најважније теоријске сегменте и одговарали смо на недоумице које су ученици можда имали, а остатак часа смо покушали да ученицима пружимо што више прилике да користе циљни језик путем вежби. Када је контролна група у питању, предметна наставница је издвајала време из главног дела часа како би се осврнули на облик глаголског времена и његову употребу. Наставница је овај део часа желела да начини интерактивним и избегне једнолични фронтални начин рада, тиме што су ученицима дате вежбе где треба да препознају граматичке обрасце. Прво је пружена прилика ученицима да покажу своје теоријско знање, уз помоћ наставнице, када је то потребно. Уз припрему додатних материјала, наставница је желела да обогати час екстерним изворима⁹³. Ипак, количина времена која је посвећена обнављању је завидна и потенцијално је скратила време када су ученици могли да раде практичније активности.

Када су у питању саме наставне активности, обе групе су имале разноврсне активности које су активирале ученичке вештине слушања, читања, говора и писања и које су увежбавале граматичке обрасце предвиђене школским планом и програмом. Разлика која се може увидети на том плану јесте **разноликост облика рада**. У експерименталној групи, покушали смо да ангажујемо ученике на различите начине, користећи време као предах између наставних активности. Иако га је теже организовати, групни рад је очигледно занимљив ученицима, јер добијају прилику да сарађују са друговима из одељења са којима иначе немају пуно контакта и могу да се ослоне једни на друге. Рад у паровима и индивидуални рад смо користили како бисмо спустили ниво енергије у учионици након узбуђења које изазива организација и спровођење групног облика рада. Фронтални начин рада смо користили само на почетку, приликом обнављања и ако је било неопходно да се у току часа објасне неки кључни појмови или дају инструкције за предстојеће вежбе. Ако се осврнемо на посматране часове у оквиру контролне групе, приметимо да је фаворизован индивидуални рад и рад у пару или фронтални рад, али се у фронталној настави улога предавача даје ученицима (да они представе резултат вежбе или помогну својим друговима). Наставник/ца је ту да буде фацилијатор и модератор, преузимајући улогу предавача у неколико сегмената када су ученици били несигурни или им је потребна додатна помоћ.

Када је у питању **исправка грешака**, у обеима групама предност је дата ученицима или да се самостално исправе или да им помогну другови из разреда. У обе групе наставници су помагали када су друга два вида исправљања грешака била неуспешна или када је исправка била претешка за саме ученике. Још једна од разлика која се може приметити, јесу различити приступи приликом прозивања ученика да учествују у активностима. Код граматичких вежби и вежби читања, у експерименталној групи смо покушали да увек имамо на уму ко је претходно учествовао како бисмо дали могућност свим ученицима да подједнако учествују. Стога смо насумице прозивали ученике, када није било добровољаца. Пошто нисмо били толико упознати са карактеристикама ученика, нисмо могли одмах да приступимо индивидуализацији, те смо имали ситуације да смо ученицима, који можда нису толико сигурни или чије вештине нису довољно развијене, давали захтевније задатке. Ипак, те ситуације смо искористили да бисмо тим ученицима дали подршку и показали им да уз стрпљење и рад могу да превазиђу те препреке. У контролној групи имали смо такође случај да наставник жели да укључи све ученике, али код одређених активности наставник је пратио устаљени редослед прозивања, што је давало

⁹³ Ученици су нам у поверењу напоменули да иначе не добијају додатне изручке и материјале.

ученицима могућност да калкулишу који део вежбе да одраде, јер ће тада бити њихов ред да презентују резултат, уместо да покушају да ураде читаву вежбу.

Последњи сегмент часа који можемо паралелно посматрати, јесте **домаћи задатак**. За домаћи задатак у експерименталној групи задавали смо или вежбе из њихових вежбанки, како би још једном поновили активности које су урађене на часу или вежбе које би захтевале велики део часа да би се организовале (писање есеја). Поред тога, ученици су имали имплицитни „домаћи задатак” у виду припремних материјала за наредни час, за које смо ученицима давали савет да пређу више пута како би били боље припремљени за будуће наставне активности и како би могли да оформе питања у вези са својим недоумица. У контролној групи, ученици су добијали вежбе из вежбанки, такође, или преостале вежбе које нису стигли да одраде на наставном часу. Наставник, је увек ревносно проверавао и пропитивао ученике о урађеном домаћем задатку на наредном часу, што је одузимало значајан део часа.

6.2. Резултати истраживања: квантитативна и квалитативна анализа

Након спроведене наставе градива глаголских времена у оквиру контролне и експерименталне групе, било је важно анализирати постигнуће ученика у погледу усвајања градива. У овом сегменту осврнућемо се на резултате добијене путем тестова који су ученици радили у току експеримента. Као што смо већ поменули, у питању су тестови постигнућа где се први тест фокусира на примену Past Simple и Past Progressive времена, а други тестира употребу Present Perfect времена. Резултате ћемо представити на два начина: (а) квантитативно – путем просечне оцене; (б) квалитативно – описом најчешћих грешака које су ученици правили. Истаћи ћемо паралелно резултате експерименталне и контролне групе како бисмо могли да установимо да ли је применом нове методе наставе кроз облик обрнуте учионице дошло до већег напретка и постигнућа ученика приликом усвајања градива о глаголским временима.

6.2.1. Квантитативна анализа резултата

Под квантитативним резултатима подразумевамо оцене које су ученици остварили путем скаларног система бодова. Оцене подразумевају стандардне оцене 1 (недовољан), 2 (довољан), 3 (добар), 4 (врло добар) и 5 (одличан). Представићемо појединачне оцене, које ћемо затим конвертовати у просечну средњу оцену за дату групу.

Past Simple и Past Progressive тест	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА	КОНТРОЛНА ГРУПА
1 недовољан – 5 2 довољан – 7 3 добар – 10 4 врло добар – 7 5 одличан – 1	1 недовољан – 7 2 довољан – 6 3 добар – 8 4 врло добар – 7 5 одличан – 1
Просечна оцена: 2,73	Просечна оцена: 2,62

Табела 4. Квантитативни резултати тестирања експерименталне и контролне групе:
Past Simple и Past Progressive тест

Present Perfect Simple тест	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА	КОНТРОЛНА ГРУПА
1 недовољан – 17 2 довољан – 6 3 добар – 3 4 врло добар – 2 5 одличан – 2	1 недовољан – 13 2 довољан – 5 3 добар – 6 4 врло добар – 2 5 одличан – 0
Просечна оцена: 1,86	Просечна оцена: 1,88

Табела 5. Квантитативни резултати тестирања контролне и експерименталне групе:
Present Perfect Simple тест

Можемо уочити да су разлике у просечним оценама на оба теста биле незнатне, односно статистички представљено: $p < 0,11$ и $p < 0,02$. Ако погледамо расподелу оцена, можемо приметити доследан број оцена у обе посматране групе. Из изведених просечних оцена можемо закључити да су обе групе показале боље резултате на тесту са прошлим глаголским временима и да су им просечне оцене на истим нивоима. Разлози за ову појаву могу бити следећи:

- Прошла времена су лакша ученицима за разумевање и боље су их усвојили у односу на Present Perfect глаголско време. Ова времена имају доста паралела по питању форме са садашњим временима, која су прва времена која ученици савладавају када уче енглески језик. Стога је могуће применити велики део знања о структури датог времена на усвајање прошлих времена;
- Present Perfect тест је садржао вежбу писања затвореног типа и вежбу трансформације реченица, које су за нијансу захтевније од вежби вишеструког избора и вежби са попуњавањем празнине на које су ученици навикнути;
- Present Perfect глаголско време је концептуално комплексније глаголско време, као што смо већ напоменули. Подразумева интеракцију прошлог и садашњег тренутка те може представљати изазов за ученике да га идентификују у вежбама. Такође, сам облик је комплекснији због употребе помоћног глагола у комбинацији са правилним и неправилним глаголима.

Имајући у виду да квантитативни резултати нису могли да пруже дубљи увид у утицај методе обрнуте учионице, анализираћемо квалитативне резултате, где ћемо сагледати појединачне одговоре ученика на оба теста како бисмо упоредили које грешке су биле карактеристичне код контролне, а које код експерименталне групе.

6.2.2. Квалитативна анализа резултата

Путем квалитативне анализе истаћи ћемо које су вежбе у оба задата теста биле лаке, а које су биле проблематичне за обе посматране групе. За сваку појединачну вежбу истаћи ћемо просечну вредност тачних одговора у процентима. Након тога ћемо истаћи које типове грешака су ученици у свакој од вежби чинили. Упоредивањем грешака желимо да утврдимо да ли постоји директна веза између методе обрнуте учионице и типова грешака које се јављају у експерименталној и контролној групи. Анализу ћемо започети са експерименталном групом.

6.2.2.1. Експериментална група – Past Simple and Progressive Test⁹⁴

1. ВЕЖБА

Прва вежба где су ученици попуњавали празнине у изолованим реченицама, користећи задата прошла времена, није представљала велики изазов за ученике експерименталне групе. Процент тачних одговора је био преко 74%. Грешке које су ученици правили могу се сумирати у четири категорије:

(а) коришћен је наставак *-ed* приликом употребе неправилних глагола **heard *haved *sleaped *leaved*;

(б) уз помоћне глаголе *did* и *didn't* и даље су коришћени облици у прошлом времену **I didn't called*;

(в) ученици су користили глаголска времена (Present Simple, Present Progressive и Present Perfect) која нису тражена у задатку;

(г) радње које треба у датом контексту да буду у Past Progressive времену, ученици су стављали у Past Simple време.

2. ВЕЖБА

Вежба број два са вишеструким изборима имала је највећи проценат тачних одговора који је износио 77%. Овако висок проценат успеха се делимично може очекивати услед самог формата вежбе који је дозвољавао ученицима да путем система елиминације дођу до тачних одговора. Грешке ученика су се сводиле на непрепознавање контекста када је била неопходан глагол у прогресивном облику, где су се ученици уместо тога определили за глагол у Past Simple времену, нпр. *When I saw Dave, he *worked; Tom wasn't reading a book. He *fed the dog.*

3. ВЕЖБА

Следећа вежба дели заједничке карактеристике са првом вежбом у смислу да су задаци били слични по форми. Требало је да ученици попуне празнине користећи два прошла времена. Међутим, ова вежба је за нијансу била захтевнија, јер су реченице дате у

⁹⁴ (Прилози 10 и 11)

оквиру наративног контекста где се реченице надовезују једна на другу. Ово се огледа и у проценту тачних одговора који у просеку износи 66%. За разлику од изолованих реченица, континуирани наратив захтева од ученика да прво разумеју шири контекст приче како би могли тачно да одреде у ком тренутку се нека радња десила и колико је она трајала. У складу са тим, ученици у појединим реченицама нису разумели разлике у значењу које са собом доносе Simple и Progressive облици. Као пример можемо узети пар: *I was looking out of the window* и *I looked out of the window*. Као изоловане реченице, оба примера су тачна. Међутим, задати контекст приче, где је протагониста тражио шунку, наводи да је он случајно погледао ка прозору и спазио како мачка седи и једе његову шунку. Слични примери укључују глаголе *ate/eating*, *enjoyed/enjoying*, *passed/passing*. Ови парови глагола са собом носе промену у значењу поред тога што истичу трајање радње, што је представљало изазов за ученике. Додатне грешке су подразумевале додавање наставка *-ed* на неправилне глаголе: **leaved*, **threwed*, **buyed* и коришћења погрешног помоћног глагола када субјекат реченице није лична заменица: **Everybody were screaming* и **Aunt Carol and Uncle Arthur was waiting*.

4. ВЕЖБА

Последња вежба је подразумевала да ученици у оквиру изолованих реченица у празнине напишу облике за Past Simple времена неправилних глагола. Очекивали смо да ће проценат тачних одговора бити највећи у овој вежби, имајући у виду њену једноставност (није потребно обраћати пажњу на контекст реченице да би се написали тачни одговори) и чињеницу да су постери који садрже листе са неправилним глаголима били окачени у учионици, а током тестова нису скинути са зидова и имплицитно су стављени ученицима на располагање. Међутим, проценат тачних одговора је износио свега 64%. Највећи број грешака је настао јер су ученици или додавали наставак *-ed* на глаголе (**payed*, **taked*, **selled*) или су користили Past Progressive облике глагола (*was wearing*, *was letting*, *was eating*). Последњи тип грешке који се појављивао у мањем броју јесте неисправан правопис – **wor/weor (wore)*, **stud (stood)*, **payd (paid)*.

6.2.2.2. Контролна група – Past Simple and Progressive Test⁹⁵

1. ВЕЖБА

У првој вежби, контролна група је остварила мањи проценат тачних одговора у односу на експерименталну групу, тачније 65% (-11%). Одређени типови грешака који су били присутни у експерименталној групи, били су присутни и у контролној: употреба наставка *-ed* са неправилним глаголима, коришћење глаголских времена која се не траже у задатку и коришћење Simple уместо Progressive времена. Ипак, треба истаћи да су се додатно могле запазити и следеће грешке: позиција помоћних глагола *was* и *were* није била исправна када се граде упитне реченице – **It was still raining when you left home?* **Why you were standing on a chair when I came into the room?*; Погрешна конгруенција помоћних глагола *was* и *were* са субјектом реченице или њихово потпуно изостављање из реченице – **What was you doing this time last year?* **Why was you standing ...?* **I sleeping when my wife left for work this morning*.

⁹⁵ (Прилози 10 и 11)

2. ВЕЖБА

У другој вежби са вишеструким изборима проценат тачних одговора износи 79%, што је нешто мало виши степен тачних одговора у односу на експерименталну групу (+2%). Ако се осврнемо на типове грешака, оне су идентичне са грешкама које су чинили ученици у експерименталној групи (непрепознавање контекста када треба користити Progressive облике у односу на Simple време).

3. ВЕЖБА

Наредна вежба са континуираним наротивом је представљала изазов и за ученике контролне групе. Просечан проценат тачних одговора износи 60%, односно остварен је нижи степен тачних одговора у односу на експерименталну групу (-6%). Све грешке које су чинили учесници експерименталне групе су присутне и код ученика у контролној групи (необраћање пажње на шири контекст приче, неразумевање разлика у значењу код различитих облика истог глаголског времена, коришћење наставка *-ed* код неправилних глагола и коришћење погрешног помоћног глагола). Међутим, треба напоменути да је изванредан део учесника контролне групе, такође, чинио грешку приликом низања свршених радњи које су консекутивно пратиле једна другу. Погледајмо пример – *I *was filling a pan with water and I went quietly outside*. У датом примеру празнина је била на глаголу *fill* док је глагол *went* остављен како би ученицима дали назнаку да су у питању две свршене радње које су пратиле једна другу. Велики део ученика је ипак користио Progressive облик глагола чинећи промену у значењу где немамо консекутивну, већ симултану секвенцу радњи где је особа изашла напоље док је пунила тигањ са водом.

4. ВЕЖБА

Као што је био случај и са експерименталном групом, и у контролној групи имамо низак проценат тачних одговора 67%, што је ипак мало више тачних одговора у односу на експерименталну групу (+3%). Као и у свим претходним случајевима, типови грешака су идентични, али треба нагласити да је број ученика који је су користили Progressive облике и наставак *-ed* био већи у односу на експерименталну групу.

6.2.2.3. Експериментална група – Present Perfect Simple Test⁹⁶

1. ВЕЖБА

Један од циљева прве вежбе је био да ученике припреми за самостално писање реченица у вежби број три. Са тим циљем у виду, дали смо ученицима основне елементе реченице, тражећи од њих да додају неопходне функционалне речи и преправе облике глагола како би саставили потврдне, одричне или упитне реченице користећи Present Perfect време. Просечан проценат тачних одговора је износио 47%. Ученици су правили следеће грешке:

- (а) уместо Present Perfect времена, ученици су користили Present Simple;
- (б) Ученици су изостављали помоћне глаголе *have* и *has* (**You kept a pet for three years. *I known him for three months*);
- (в) користили су наставак *-ed* са неправилним глаголима (*leaved, hurted, knowed* уместо *left, hurt, known*);

⁹⁶ (Прилози 12 и 13)

(г) пратећи схему конструкције неправилних глагола *brake-broke-broken* или *steal-stole-stolen*, ученици су је употребљавали и у другим глаголима (*token, lostn, knowen...*);

(д) за неправилне глаголе користили су облике за Past Simple време (*went* уместо *gone, took* уместо *taken, knew* уместо *known*);

(ђ) у одређеном броју примера ученици су највероватније превидели знак питања у задатку, који их је упућивао на то да треба да направе упитну реченицу, те су писали потврдну реченицу без инверзије глагола (*I have explained it well.* уместо *Have I explained it well?*; *You have eaten Thai food before.* уместо *Have you eaten Thai food before?*);

(е) ученици нису били сигурни око реда речи у *Wh* питањима (**Have you where studied [!sic] Arabic?*; **How we have finished already?*; **What countries they have visited in Europe?*).

2. ВЕЖБА

Друга вежба је подразумевала попуњавање празнина са облицима неправилних глагола у Present Perfect времену. Процент тачних одговора је био нешто нижи, односно 62%. Грешке које смо приметили се могу сврстати у две категорије:

(а) погрешан правопис или облик глагола – *growen, flownen, breaken, speaken, readen, tollen*. Ученици су у највећем броју случајева додавали слово *e* где није било потребно или су наставак *-en* стављали уз инфинитив глагола. Можемо претпоставити да су поново ученици пратили схеме које су присутне у великом броју неправилних глагола и примењивали их на глаголе где оне нису прикладне;

(б) употреба Past Simple времена – у оквирима овог типа грешке ученици су или додавали наставак *-ed* (*sayed, growed, telled*), или су били неодлучни око употребе исправног облика неправилног глагола – нарочито у случајевима где су *past* и *perfect* облици глагола слични (*became* и *become, knew* и *known*) или су у целој вежби константно користили Simple Past облике глагола.

3. ВЕЖБА

Трећа вежба је била једина вежба полуотвореног типа. Од ученика смо тражили да искористе неправилне глаголе из вежбе број два и да саставе реченице у слободној форми. За просте реченице које су биле граматички исправне ученици су добијали један поен, док су за просто проширене или сложене добијали два поена. Међутим, ова вежба је очигледно представљала велики изазов за ученике, јер је проценат тачних одговора био само 18%. Главни фактор који је допринео ниском проценту јесте чињеница да су многи ученици оставили ову вежбу или непопуњену или само до пола попуњену. Ученици који су се одлучили да попуне вежбу су пак показали добру креативност и док су се многи определили за просте реченице по шаблону субјекат-предикат-објекат, неколико ученика је направило сложеније реченице са додатним прилошким одредбама или клаузама. Грешке које су се могле запазити делимично проистичу из грешки у вежби број два. Ученици су користили исте неправилне глаголе, те су се потенцијално исте грешке пренеле на неправилне глаголе у њиховим реченицама. Такође, многи ученици су опет користили облике глагола у прошлом времену или су у реченицама користили прилошке одредбе за прошло време (**He has saw a bird; *He has did a homework; I have lost my book *yesterday*). Као последњи тип грешке запазили смо да су ученици често писали непотпуне тј. фрагментарне реченице (*We*

have last seen Tom [where]; I have had a driving [what]; David has told [whom] about school [potentially what: school project/day/event...]).

4. ВЕЖБА

Следећа вежба је била најлакша за ученике, о чему сведочи и висок проценат тачних одговора од 74%. У овој вежби, ученици су попуњавали празнине са *for*, *since*, *already*, *just* или *yet*. Највећи број грешака проистиче око недоумице у употреби *already* и *just*. Неке од реченице у вежби су захваљујући својим контекстима дозвољавале употребу обе варијанте (*Your daughter has already/just returned home; You don't have to worry anymore; Would you like to have dinner with us? No thanks, I have already/just had dinner half an hour ago*). Ипак, у контекстима где је била јасна дистинкција, ученици су чинили грешке (**Richard's just/since phoned me three times today. He's so annoying; *Are you going to meet me at the shop? Yes, I am for there*). Правилна употреба *already* и *just* (да ли се нешто већ десило или се управо десило) зависи у великој мери од контекста. Стога смо ученицима у двосмисленим контекстима признавали оба одговора (уз напомене који се одговор преферира). За недвосмислене контексте смо погрешне употребе обележавали као грешке. Следећи тип грешке смо очекивали – погрешне употребе *for* и *since* (**I have studied biology since weeks now; I'm sure I'll pass the test!; *I haven't been to the cinema since ages*). Међутим, овај тип грешке се појавио у знатно мањем броју него што смо очекивали. На крају треба истаћи да је употреба прилога *yet* била нејасна извесном броју ученика (*Has Robert opened his presents *just?; Haven't you finished your food *already/just? No, I'm still eating mom*). Ученици су га користили као алтернативу за *just*, игноришући чињеницу да су у задатим примерима имали упитне реченице где је *yet* служио као контраст да се нагласи да нека радња није још извршена.

5. ВЕЖБА

Пета вежба је укључивала нови тип вежбе са којима се ученици до сада нису сретали велики број пута. У питању је трансформација реченица, где се од ученика тражило да парафразирају задату реченицу, а да при том задрже исто или слично значење. Назначено је да ученици треба да користе Present Perfect време. Такође, ученицима су дати почетак и крај друге реченице (обележени масним словима у нашим издвојеним примерима). Иако је ова вежба била присутна у припремним материјалима, проценат тачних одговора је износио само 25%. Први тип грешке се јављао у мањем броју случајева – фрагментарне реченице које су или значењски непотпуне или им недостаје прилог или помоћни глагол *been* (**I haven't heard [...] June; I have been in Rome two years; The windows haven't cleaned three months; I have married for four years; I haven't abroad since the summer of 2000*). Следећи тип грешке је подразумевао употребу глагола у Past Simple времену. Највећи број грешака је примећен у реченицама где је трансформација захтевала одричан облик глагола како би се пренело слично значење:

A: The last time my father played football was in 1980.

B: **My father** **has played football the last time was in 1980;*

A: The last time I was abroad was in the summer of 2000.

B: **I** **have been/was abroad last time in the summer of 2000;*

A: It's the first time Tommy has watched "The Titanic"

B: **Tom** **has watched Titanic the first time before.;*

A: The last time I heard from him was in June

В: *I *have heard from him since June.*

Ученици су покушавали да потврдним реченицама пренесу слично значење тиме што су у другом делу реченице додавали временске одреднице, прилоге или синтагме. Међутим, овим поступком су често стварали неграматичне или конфузне реченице.

6. ВЕЖБА

У последњој вежби желели смо да поред тестирања задатог глаголског времена, тестирамо и ретенцију информација ученика. Стога смо у вежби број шест ученицима задали текст са наративом где смо тражили да поуне празнине са Past Simple или Present Perfect Simple временом. Просечан проценат тачних одговора је износио 36%. Највећи број грешака јавио се због тога што ученици нису пратили формалне индикаторе (*last month/week, since, for*) за употребу прикладног времена које смо им остављали у тексту (*He *has started daycare last month and he was sick since then; and last year I *haven't taken one sick day; Last week I *have showed Tina*), а у случајевима где није било директних назнака, ученици који су мешали дата времена највероватније нису пратили шири контекст приче, већ су се фокусирали на изоловане реченице (*She worked* [она је и даље запослена у фирми] *on many similar projects since she has been hired* [запослена је у прошлости]; *It hasn't been my fault* [несрећа се десила у току јучерашњег дана, што је наглашено на почетку приче]). Последњи тип грешке се јавио у мањем броју примера и подразумевао је неслагање помоћних глагола *have* и *has* са субјектом (*you has started working for us; Jim have had*).

6.2.2.4. Контролна група – Present Perfect Simple Test⁹⁷

1. ВЕЖБА

Контролна група је у првој вежби остварила проценат тачних одговора од 50%, што је мало више од експерименталне групе (+3%). Ученици ове групе понављају идентичне грешке као и ученици у експерименталној групи: коришћење глагола у Present и Past Simple временима уместо задатог Present Perfect, изостављање помоћних глагола или њихова неисправна позиција у *Wh* питањима, коришћење наставка *-ed* уместо неправилних облика глагола и превиђање упитника на крају примера што је наводило ученике да пишу обавештајне реченице уместо упитних. Једина грешка која се није јавила у контролној групи јесте коришћење најчешће схеме за грађење неправилних глагола. У тим случајевима, у контролној групи, су углавном или коришћени глаголи са наставком *-ed* или је начињена грешка у правопису.

2. ВЕЖБА

У оквиру вежбе број два са неправилним глаголима, контролна група остварује боље резултате од експерименталне групе са процентом тачних одговора од 76% (+14%). Типови грешака су идентични са грешкама из експерименталне групе (погрешан правопис, употреба наставка *-en* или *-ed* где то није прикладно, коришћење неправилних глагола у Past Simple облику и мешање сличних облика глагола у Past и Perfect временима). Међутим, број грешака је мањи што доприноси већем проценту успешности код ових ученика.

⁹⁷ (Прилози 12 и 13)

3. ВЕЖБА

Трећа вежба је представљала изазов и за контролну групу, имајући у виду да је проценат тачних одговора био најмањи у целом тесту – прецизније износио је 21%, али нешто виши проценат у односу на експерименталну групу (+3%). Као што је био случај и са експерименталном групом, велики број ученика је или оставило ову вежбу непопуњеном или делимично попуњеном. Врсте грешака које праве учесници контролне групе су идентичне са грешкама из експерименталне групе (погрешни облици неправилних глагола, непотпуне реченице, коришћење Past Simple времена). Благо повећан проценат тачних одговора произилази из чињенице да се већи број ученика одважио да пише комплексније реченице, те су остварили већи број поена.

4. ВЕЖБА

У наредној вежби попуњавања празнина са прилозима, контролна група је остварила просечан проценат тачних одговора од 69%, односно нешто нижи степен тачних одговора у односу на експерименталну групу (-5%). Када су у питању типови грешака, треба нагласити да ученици контролне групе нису имали толико проблема са употребом прилога *yet*, као што је то био случај са експерименталном групом. Са друге стране, ученици контролне групе су у већем броју имали проблем са разграничењем употребе прилога *for* и *since*. Паралелно са експерименталном групом, контролна група је правила сличне грешке када је у питању коришћење *just* и *already* у реченицама где контекст јасно упућује на једну варијанту.

5. ВЕЖБА

Вежба трансформације је представља изазов и за ученике контролне групе, који су остварили проценат тачних одговора од 30%, али ипак мало више у односу на експерименталну групу (+5%). Грешке које се јављају у контролној групи су идентичне са грешкама у експерименталној групи – непотпуне реченице, употреба погрешног глаголског времена и (не)коришћење одричног облика у парафразираној реченици. Разлика у процентима је проузрокована већим бројем ученика у експерименталној групи који нису попунили вежбу.

6. ВЕЖБА

У последњој вежби где се тражило да ученици попуне празнине са Past Simple или Present Perfect Simple временом, учесници контролне групе су остварили проценат тачних одговора у износу од 33%, незнатно нижи степен постигнућа у односу на експерименталну групу (-3%). Примарне грешке су исте као и код ученика експерименталне групе и укључују погрешну употребу времена услед необраћања пажње на индикаторе и прилоге или шири контекст текста. Секундарни тип грешака који смо могли да приметимо код контролне групе јесте да је неколико ученика користило Present Simple уместо задатих времена.

Након анализе резултата теста постигнућа код контролне и експерименталне групе, а како бисмо сагледали ставове и утиске ученика који су учествовали у новом наставном процесу, кроз облик методе обрнуте учионице, спроведена је анкета након наставног периода у експерименталној групи. Овај упитник нам је омогућио да сагледамо учинак и утицај новог облика рада из угла ученика.

6.3. Анкета за ученике експерименталне групе

Како бисмо стекли бољи увид у перспективу ученика који су били саставни део експерименталне групе, саставили смо анкету коју су ученици писаним путем попунили у току наставног часа. Циљ анкете је био да се добију размишљања ученика о досадашњем начину предавања и да се упореди са утисцима које су стекли док су имали наставу према методи обрнуте учионице. У складу са овом основом, први део анкете укључују питања опште природе о настави енглеског језика у школи, презентацијама које су добијали и техничким проблемима са којима су се можда сусретали. Други део анкете се концентрише на активности на часу и тестове. Испитивали смо колико су ученици задовољни са наставним активностима и тражили да истакну потенцијалне предности и мане. У утиске ученика смо укључили и опис утицаја наставника и истражили смо да ли је путем методе обрнуте учионице сваки ученик био укључен у процес наставе. На крају смо ученицима дали слободу да искрено испоље своје мишљење о новој методи са надом да ће нам дата повратна информација пружити више детаља како бисмо примену обрнуте учионице могли да модификујемо у будућности.

Овом приликом ћемо анализирати анкету тако што ћемо квантитативно и квалитативно (за питања где је то било могуће) представити одговоре ученика за свако појединачно питање у анкети. На крају ћемо истаћи наш свеопшти утисак и указати на главне идеје које су произашле из анкетирања ученика.

Питања из анкете:

1. *Да ли ти се допада начин наставе са којим си се до сада сусретао у настави енглеског језика? (заокружи један одговор)*

ДА
НЕ

Ученици су скоро једногласно се изјаснили да им се свиђа начин наставе са којим су до сада радили у школи. Само двоје ученика је изјаснило супротан став.

2. *Да ли би нешто мењао/ла у настави енглеског језика? Ако је одговор да, шта би мењао/ла?*

Пратећи тренд из претходног питања, већина ученика, тачније 79%, истиче кратко да не би ништа мењали у вези са досадашњом наставом наставом енглеског језика. У оквиру ове већине неколико ученика је дало следеће разлоге због којих ништа не би мењали:

- (а) настава је проста и свако може све да научи;
- (б) настава прати књигу;
- (в) оваква настава је коректан вид образовања за средњу школу;
- (г) навикнути смо [ученици] на овакав начин рада и лако функционишемо.

Разлози под (б) и (г) се јављају у неколико инстанци, те можемо закључити да традиционалан начин наставе ученицима улива сигурност, јер испуњује њихова досадашња очекивања и уводи их у образовање на начин који је за њих природан и познат. Овакав приступ није без својих предности – имајући у виду да је прелазак у средње школе стресан

период за многе адолесценте, праћење система образовања са којим су се сусрели у основној школи, може да умањи степен анксиозности због новонастале ситуације.

Када су у питању ученици који би нешто променили у процесу наставе, одговори се могу категоризовати на следећи начин:

- (а) да се више користи енглески језик у настави;
- (б) да се ради путем презентација и са предметним наставником;
- (в) да се више користи матерњи језик (нарочито за објашњења, јер: „Доста деце не зна енглески језик. Не разуме га.”);
- (г) више игара и занимљивијих активности;
- (д) мањи број задатака на контролним вежбама.

Одговори под (а) и (в) могу на први поглед изгледати контрадикторни, међутим треба имати у виду да у једном одељењу имамо ученике са различитим језичким способностима, те ће природно ученицима којима је енглески језик лак желети да имају још прилика да га чују и користе на часу, док ће ученици за које он представља изазов желети већи удео матерњег језика у настави. Одговори под (б) и (г) пружају индикацију да је ученицима потребно да имају и неку врсту забаве на часу, поред тога што развијају своје вештине и знање енглеског језика. Ово јесте један од елемената који је изузетно лако остварити у оквирима обрнуте учионице, услед другачије расподеле времена. Међутим, и у традиционалној настави овај елемент забаве, не би требало изоставити, јер како један од ученика запажа: „[...] [М]ењала бих да буде више занимљивих игара и дешавања да би нам било занимљиво[,] да желимо да дођемо увек на час. Треба нам више мотивације за рад.”

3. Шта мислиш да недостаје твојој настави енглеског језика у школи? Шта би волео/ла да радиш и видиш на часовима енглеског језика?

За разлику од претходног питања, где смо од ученика тражили да се изјасне шта би мењали у досадашњој настави, у оквирима овог питања где је промењена перспектива ка недостацима, ученици су били далеко прецизнији у својим одговорима. Наиме, само 24% ученика је истакло да ништа не недостаје настави енглеског језика. Остатак ученика је испољио следеће потенцијалне недостатке:

- (а) да има више енглеског на часу;
- (б) да има више српског на часу;
- (в) настава треба да буде занимљивија;
- (г) недостаје више квизова и презентација;
- (д) издвојити више времена за комуникацију на часу;
- (ђ) остали одговори – коришћење технологија на часу, рад у групама, више активности од стране ученика.

Прво што можемо запазити јесте да се понављају супротне жеље за присуством различитих језика у настави. Треба нагласити да је већи проценат ученика изразио жељу за матерњим језиком у настави (13,7%). Поред ове тенденције, највећи проценат ученика је навео као недостатке под категорије (в) и (г) (укупно 41%). Овим путем можемо видети да велика предност традиционалне наставе – упознатост и устаљеност досадашњег система наставе – коју су неки од ученика истакли у претходним питањима носи са собом значајан недостатак. Мањак забаве и занимљивих и несвакидашњих активности може да утиче на ученике тиме што ће им смањити мотивацију за учење или ће их подстаћи да буду пасивнији на самој настави, јер традиционална настава им не представља изазов у довољној мери.

Обрнута учионица, са својим циљевима и стављањем ученика у центар пажње, а не самог наставног процеса, може да буде део решења овог потенцијалног проблема. Као што смо већ истакли, могуће је организовати наставу на другачији начин, ако се наставнику пружи довољно слободе за организацију. Са новостеченом слободом, наставник би могао да организује више занимљивих игара, слушање песама, гледање филмова и серија а да при томе и даље фокус остане на учењу језика кроз различите медијуме.

4. *Колико пута си прегледао/ла презентације које сте добијали путем мејла?*

- а. Једном
- б. Два пута
- в. Три пута и више
- г. Ниједном

Зато што _____

Статистички посматрано, највећи број ученика је прегледао презентације два пута (48,2%), након тога највећи број ученика је погледао презентације једанпут (41,3%). Само двоје ученика је прегледало презентације три или више пута. Само се један ученик изјаснио да није ниједном прегледао презентације, наводећи као разлог да му нису биле потребне јер је све то већ знао, а и: „мрзело ме је да гледам”. Иако смо ученицима на уводном часу нагласили колико би било значајно да прегледају презентације више пута (јер ће им то помоћи да савладају градиво и да се боље припреме за вежбе које ће радити на часу), из добијених података ипак видимо да је велики део ученика само једном прегледао материјале пред часове. Имајући у виду значај понављања за ретенцију информација и да срж обрнуте учионице лежи у томе да ученици самостално организују своје учење, били смо помало изненађени добијеним податком. Иако се може очекивати да је неким индивидуама, довољно да само једном прегледају садржај како би схватили или запамтили његову суштину, просечним људима је неопходан већи број понављања како би усвојили нове вештине или знања. Добијени податак такође може ставити у бољу перспективу резултате ученика на тестовима и може нам послужити као основа да креирамо начине да мотивишемо ученике да прегледају припремне материјале више од једног пута.

5. *Да ли си имао/ла довољно времена да прегледаш презентације пре почетка заказаног часа? Ако ниси, напиши колико сматраш да је потребно времена за припрему.*

Ученицима смо слали презентације и припремне материјале између седам и десет дана унапред, у зависности од њихових распореда и обавеза око других предмета. Сви ученици су се једногласно сложили да су имали довољно времена да се припреме за часове. Штавише, изврстан број ученика се изјаснио да су имали *више него довољно* или *превише* времена. Један од ученика истиче главну предност оваквог начина организовања наставе, када каже: „Довољан је и један дан пред час, али може и мало раније да би се консултовали са другарима из разреда.” Сарадња, како између самих ученика, тако и између ученика и наставника, јесте кључни фактор који доприноси развоју самосталности код ученика и промовише преузимање одговорности за сопствено учење. Тиме што се ученицима даје рок припреме за наставни час, омогућује да ученици који нису сигурни у сопствено знање потраже помоћ од других како би се припремили за наставне активности на часу. Још један

одговор нам је скренуо пажњу ка потенцијалном проблему: „Да, али пошто не прегледам често мејл некад не видим да ми је стигла [презентација] па касно отворим.” Мањак навике свакодневне провере електронског сандучета, може да утиче на процес учења у обрнутој учионици, јер ако ученици касно приме припремне материјале онда нису у могућности да их прегледају више пута и према сопственом темпу рада. Као потенцијално решење могли би да у будућности организујемо да ученици добијају пуш нотификације на својим паметним телефонима.

6. Какав је твој утисак о презентацијама које сте добијали? Да ли су биле: разумљиве/лаке/тешке за разумевање? Да ли су биле досадне, поучне, итд. Опиши своје утиске у што више детаља.

Општи утисак о презентацијама је изузетно позитиван. Највећи број ученика (86%) је нагласило да су презентације биле лаке за разумевање. Уз то често су пропратили своје описе речима „корисне”, „занимљиве”, „поучне”, „помогле су ми да утврдим знање”. Велики број ученика је нагласио да су им све сведеле анимације и додатне шале и садржаји. Услед ових занимљивости било им је: „лакше научити преко презентације него књиге.” Са друге стране, 13% ученика је истакло да им презентације нису биле лаке. Прецизније, ови ученици су нагласили да иако су им презентације биле разумљиве, поучне или корисне, често су им биле опширне или тешке. Очекивали смо да ће се појавити проблем превеликог обима, те смо се трудили да приликом састављања припремног материјала ограничимо време које је потребно да ученици утроше на презентације буде ограничено на 15 до 20 минута. Садржински посматрано, имали смо за циљ да сажето представимо општа граматичка правила и структуре са више примера, уместо дефиниција. Једно од решења за будуће обрнуте учионице би било да сегментирамо презентације у мање инстанце од по 10 до 15 минута.

Када је у питању проблем тежине садржаја у презентацијама, могуће је да је за ове ученике био изазован ниво језика који је коришћен у припремним материјалима: „требало је да буде више на српском да бисмо успели све да разумемо, али добро је.” У презентацијама је коришћена комбинација матерњег и циљног језика, са циљем да комплекснија теоријска објашњења у вези са формом, правилима и изузецима буду на матерњем језику (како би ученици схватили основе глаголског времена), а да примери и вежбе буду на циљном језику (како би ученици могли да виде примену правила директно на циљном језику и како би се припремили за будуће тестове). Како бисмо пронашли компромис између ученикових жеља и наших циљева, могуће је да додатно прилагодимо ниво језика у презентацијама учениковом нивоу знања, путем коришћења једноставније лексике и примера.

7. Да ли су презентације помогле да боље упамтиш правила и задате примере и дефиниције?

Осим два ученика, сви остали ученици су се изјаснили да су им припремни материјали помогли у великој мери да запамте или се подсети релевантних теоријских поставки и примера. Штавише, ученици су нагласили да им је могућност да више пута прегледају материјал донела предност: „Наравно да јесте. Све је боље када се пређе више пута.” Међутим, треба напоменути да је у оквирима ове већине неколико ученика нагласило да би им и поред презентација значило да потврде своје знање директно са професором.

Овакав став је разумљив, нарочито ако имамо у виду да смо експерименталној групи напрасно увели нови систем, где је период адаптације (због лимитираног времена за спровођење експеримента) био минималан. Стога би било пожељно да у будућим експериментима се спроводи градацијско осамостаљивање ученика где ће се они све мање ослањати на наставника, а све више на сопствено учење и организацију. Два ученика који су испољили другачији став као своја објашњења наводе да им је материја већ позната или да лакше памте на самоме часу, те им презентације нису биле од велике помоћи у овом смислу.

8. *Да ли сматраш да су презентације помогле да се боље припремиш за часове?*

Да, зато што _____

Не, зато што _____

Као што је био случај и са претходним питањем, двоје ученика је истакло да им презентације нису биле од великог значаја. Један од тих ученика је нагласио да их није гледао јер већ био упознат са материјом, док је други ученик поновио свој став да преферира да слуша на часу. Сви остали ученици су истакли да су им презентације биле од велике помоћи као припрема за наставне активности. Један од главних аргумената које су ученици изнели јесте да су им презентације увод за наставу и да им је настава деловала као природни наставак целог процеса: „Да, зато што после на часу настављамо само и ми у ствари провежбамо оно што смо научили.”; „Баш ми је помогло да се припремим за наставу у што бољем светлу.” Други ученици су нагласили да су им презентације биле одлични подсетници, било у глобалу за читаву тематику или за неке ситније појединости које су претходно заборавили. Два горенаведена разлога представљају и главну сврху припремних материјала у оквирима обрнуте учионице. Они служе како би ученике припремили за наставне активности које се фокусирају на примену знања и како би се ослободило време на часу за више комуникације и сарадње међу ученицима и наставником.

9. *Након прегледаних презентација, да ли си на час дошао/ла осећајући се мање/више сигурно/уплашено/опуштено и сл. Опиши своја осећања.*

Приликом описа својих осећања, ученици су се углавном користили предложеним придевима из самога питања. Већина ученика је нагласила да су им презентације помогле у томе да се осећају више сигурно/мање нервозно (уплашено). Осећај сигурности приписују томе што су унапред знали шта ће да раде на часу или контролном задатку: „Унапред знамо шта да радимо. Па осећала сам се сигурније.” Једна ученица чак наглашава: „На мене је деловало тако што сам осетила превелику сигурност и самим тим сам била и слободнија на часу.” Двоје ученика је такође напоменуло да су били мање нервозни јер су могли да унапред виде шта им није јасно те су могли да искористе прилику на часу да траже помоћ. У мноштву позитивних одговора издваја се један који наглашава да је боље имати потребне материјале унапред, јер могу да помогну, али да је лоше што су: „у електронској форми, зато што неко нема мејл и мени је искрено лакше када имамо све у писаној форми.” Уз ову примедбу, троје ученика је испољило равнодушан став према презентацијама о њиховом утицају на емоцији одговором да су се осећали „свеједно”.

10. Да ли си имао/ла техничких проблема приликом пријема презентација (нпр. нису хтеле да се отворе на рачунару, проблеми са интернет везом или мејл адресом, итд.)

Само је једна ученица имала проблема техничке природе, где је морала више пута да отвара презентације како би јој радиле. Остали ученици су пријавили да нису имали никаквих проблема.

11. Како си решио/ла техничке проблеме, ако их је било?

Ученица није давала више детаља о томе како је решила проблем само је нагласила да је више пута отварала презентације док нису прорадиле.

АКТИВНОСТИ НА ЧАСУ

1. Да ли си био задовољан/на са самим активностима које сте радили на часу са професором (читање, пропратна и спонтана питања о задатој теми, граматичке вежбе, групне активности, рад у паровима и др.)

Да, зато што _____

Не, зато што _____

Код овог питања један ученик није желео да одговори, двоје ученика је рекло да им се нису допале све активности, док је остатак ученика био задовољан активностима. Двоје ученика који нису били задовољни су навели следеће разлоге: „Не, зато што је требало све да причамо на енглеском, а ја нисам навикао тако код професорке.”; „Допале су ми се активности, али можда је требало мало више објашњења за неке вежбе.” Код оба ученика имамо проблем расподеле матерњег и циљног језика у току самог процеса наставе. Наш циљ приликом примене обрнуте учионице је био да у току часа наведемо ученике да користе енглески језик што више могуће, те смо вођени том идејом и ми сами користили енглески језик, осим у случајевима где смо имали прекид комуникације или где је ученицима било потребно додатно појаснити неке нејасноће. Приликом комуникације између самих ученика и током вежби читања, говора и граматике инсистирали смо да ученици користе енглески језик. Имајући у виду да смо у току самог експеримента се лично упознавали са ученицима и њиховим способностима, нисмо могли у свим ситуацијама да проценимо шта је ученицима представљало превелики изазов.

Ученици који су били задовољни су пре свега истакли да су сви равномерно учествовали у настави и да нико није био запостављен током часа. Известан број ученика је навео да им се изузетно допало што су у току часа користили само енглески језик и што је имао велики број различитих вежби. Додатно је неколико ученика истакло да је атмосфера на часу била опуштена и јер су: „могли и кроз шалу да радимо и нико нас није притискао.” Ова последња изјава се поклапа са филозофијом обрнуте учионице да ученици треба да раде

све својим темпом и да их не треба притискати да остваре истоветне циљеве у зацртаним роковима. Тиме што су ученици растерећени, пружа им се могућност да се концентришу на саму наставу и активности, а да не брину о томе да ли ће нешто погрешити, јер ће имати подршку од другова и наставника да се докажу или исправе у неким наредним активностима.

2. Шта ти се најмање, а шта највише допало у оквиру активности?

Код испољавања преференци за наставне активности ученици нису истакли ниједну која им се није свидела. Глобално посматрано, ученици су одговарали да им се све свиђало. Ипак неки ученици су нагласили да су им се нарочито свиделе следеће активности: конверзација са спонтаним питањима, наизменично читање текста, рад у групи, рад у паровима, разговор у оквиру целокупног одељења. Све наведене активности су подразумевале активно учешће ученика у настави и коришћење њихових способности како би решили практичне проблеме, што је у складу са циљевима активности у обрнутој учионици.

3. Да ли ти је нешто недостајало на тим часовима? Ако јесте, наведи шта.

Двоје ученика је навело да им је на часовима недостајало или више дисциплине или више објашњења на српском језику. Остали ученици су се изјаснили са им ништа није недостајало.

4. Да ли сматраш да је одсуство објашњења за граматичка времена (како се граде, када се користе, који су изузеци) на самоме часу умањило твоје разумевање ових лекција?

Ученици су се изјаснили да им одсуство објашњења није представљао проблем из више разлога: (а) у току самог часа могли су да питају наставника за помоћ; (б) током групних активности или активности у пару могли су да се ослоне на другове за помоћ; (в) могли су више пута да прегледају презентације како би се подсетили свих правила пре почетка часа. Оно што јесте неким ученицима био проблем, јесте да је настава спровођена већински на енглеском језику, те им је то ограничавало разумевање активности и њених циљева. Као што смо претходно нагласили, овај проблем је могуће решити модулацијом количине матерњег језика који се користи на основу потреба самих ученика.

5. Да ли су објашњења у презентацијама била довољна?

Већински део испитаника (83%) је истакао да су им објашњења у презентацијама била довољна и да нису имали потребе за даљим објашњењима теорије на самоме наставном часу. Ови ученици су додатно нагласили да им експлицитно понављање теорије није било потребно, јер су или више пута обнављали теорију код куће или су путем вежби на часу успели да употпуне своје разумевање. Мањи део ученика је истакао да би им ипак значила и додатна објашњења на самоме часу (по могућству на матерњем језику). Један од ученика је показао емпатију према својим друговима из разреда, објаснивши: „Било је довољно [објашњења], али није на одмет поновити их на часу због већине других јер нисмо сви исти.” Учениково запажање да је сваки други ученик индивидуа за себе се мора узети у обзир,

имајући у виду индивидуализацију наставе која је једна од педагошких тенденција присутних у методи обрнуте учионице.

6. Да ли су сви ученици једнако учествовали у настави (колико је то било у границама њихових могућности)?

87% ученика је изнело јасан став да су сви ученици учествовали у наставном процесу, док је осталих 13% ученика модификовали свој одговор са „углавном” или „скоро” сви, наводећи као главни разлог да не знају сви ученици подједнако енглески, те нису могли у истој мери да допринесу. Посредством обрнуте учионице, један од главних циљева наставника јесте да укључи што је више могуће ученика у наставни процес. Ово се остварује путем наставних активности које се градирају по тежини, како би се дала могућност сваком ученику да, без обзира на ниво знања, допринесе часу. Такође варијацијом типова вежби и облика рада, осигуравамо да ученици остану мотивисани и да се не осете изолованим у случајевима када се сусретну са неким проблемом.

7. Да ли сматраш да је професор на часовима успео једнако да прилику или помоћ свим ученицима?

Ученици су се једногласно изјаснили да је сам наставник пружао прилику сваком ученику и да је додељивао помоћ директно или је упутио друге ученике који би им помогли да заједно реше задатке. Једна од главних улога наставника у обрнутој учионици јесте модератор часа, стога је он или она је дужан да прати одељење и пружа подршку ученицима који се можда држе по страни да истакну своја запажања. Ми смо се у оквиру експеримента активно трудили да сваки ученик учествује у настави избегавајући да дајемо континуирану предност ученицима који имају већи ниво знања иако су они сами били вољни да више пута одговарају на питања и изазове. Уместо тога искористили смо њихову жељу за испољавањем знања и преусмерили их да помогну својим друговима да дођу до тачног решења. Ми смо лично помагали у случајевима када ова стратегија није дала резултата или када нас је експлицитно ученик замолио за помоћ.

8. Да ли ти се нешто није допадало код самог професора (његов изглед, став, начин предавања, итд.)? Ако ти се нешто није допадало, опиши шта тачно.

Само један ученик је имао ситну замерку: „Не све је било океј, само мало дисциплина. Професор је цар.” Ова замерка је на месту, ако се узме у обзир наш мањак искуства у раду са средњошколцима и чињеници да смо и ми упознавали динамику одељења док смо истовремено уводили нов метод наставе. Остатак ученика је само кратко се изјаснио да нису имали замерки и да им је све било „супер”. Двоје ученика јесте нагласило да им се свидео висок ниво сарадње који су имали са наставником.

9. Да ли сматраш да си био довољно спреман/на за тестове које сте радили на часу?

Да

Не, зато што _____

Троје ученика није одговорило на ово питање (оставили су га празним или су дали неодређени одговор „онако“). Остатак ученика је одговорило на следећи начин – 59% ученика је заокружило да су били припремљени за тестове, док је 31% ученика се определио за другу опцију. Навели су следеће разлоге: (а) нису довољно вежбали код куће; (б) требало им је више граматичких вежби на наставном часу; (в) могли су лично боље да се припреме; (г) мањак времена; (д) одсуство из школе. Разлог под (б) је директно везан за наставни процес који се одвија у школи. Ми смо се трудили да код ученика подједнако развијемо рецептивне и продуктивне језичке способности, те се то пропорционално огледало у типовима вежби које смо имали на часу. Међутим, како су се тестови фокусирали на примену граматике, можемо рећи да су ученици у праву што су захтевали додатно овај тип вежбе. Тако да у следећим инстанцама примене методе треба или променити типове теста (да укључују и друге језичке вештине, што би било пожељно) или треба прилагодити наставне активности да рефлектују наше интенције на тестовима.

Разлози под (а) и (в) се односе на ситуације изван окружења школе. Иако на први поглед делује да наставник не може имати пуно утицаја на ове сфере, треба имати на уму ширу педагошку улогу наставника у образовању и васпитању деце. Наставник у улози татора је један од потенцијалних извора мотивације за ученика и може у великој мери да помогне ученицима да премосте јаз од инструменталне ка интегративној мотивацији која је неопходна како би се ученици залагали за своје учење изван учионице. Финално, разлози под (г) и (д) могу бити разлози објективне природе где спољни фактори (нпр. породична ситуација, оптерећеност ученика другим обавезама/предметима, здравствено стање, итд.) имају неминован утицај на ученикова постигнућа у школи.

10. Да ли су тестови укључивали вежбе које сте имали на презентацијама, часу и путем домаћег задатка? (заокружи одговор)

ДА
НЕ

Само двоје ученика није одабрало прву опцију. Један ученик је експлицитно заокружио НЕ, док је други ученик додао свој одговор: „Нисам обратила пажњу.“

11. Ако си заокружио/ла НЕ у претходном питању, опиши шта је било другачије.

Ученик који је заокружио НЕ у претходном питању није дао одговор на ово питање.

12. Да ли сматраш да су тестови били:

- а. Лаки
- б. Тешки
- в. Прилагођени знању и узрасту
- г. Друго (наведи шта) _____

Објасни одговор: _____

Највећи проценат ученика (45%) је одабрало опцију (в) прилагођени, затим следе (б) тешки 31%, (г) друго 14% и (а) лаки 10%. Приликом одабира опције *друго* већина ученика је написала да су тестови били средњег нивоа – ни лаки ни тешки. Један ученик је навео да

су тестови били „претешки”, док је други ученик изразио да су били „превише опширни”. Код другог дела питања где смо их питали да објасне свој одабир, многи ученици су оставили тај део питања непопуњеним или су објашњавали таутологијом да су им били тешки јер су сами тестови тешки или обрнуто да су им лаки, јер њима тестови не представљају проблем. Имајући у виду да је проценат ученика који су обележили тестове као тешке висок и да нису могли јасно да објасне зашто су им били тестови тешки, могао би се развити аргумент да су дати ученици имали анксиозност од тестова. Овај утисак можемо поткрепити и личним утиском, јер су нам се многи ученици након тестирања обратили како би питали да ли ће оцене са овога теста ући у дневник и професоркину евиденцију. Како бисмо решили проблем анксиозности, могли бисмо у следећим применама обрнуте учионице давати ученицима пробне тестове које би могли да раде од куће, преко рачунара како би стекли бољи утисак о томе шта ће тачно радити, а да при томе не осећају притисак званичног окружења школе и ограниченог времена.

13. Да ли си неке одговоре на тестовима оставио/ла празне?

ДА

НЕ

Двоје испитаника је навело да нису остављали вежбе празне, док је остатак одабрао прву опцију.

14. Ако је одговор у претходном питању био ДА, заокружи разлоге:

- а. Нисам се осећао/ла сигурним у своје знање
- б. Нисам разумео/ла шта треба да радим
- в. Једноставно нисам био вољан/на да радим ту вежбу
- г. Вежба је била претешка
- д. Друго (наведи шта) _____

Одговор са највећим процентом је био (а) нисам сигуран/а 47%, затим (г) вежба је претешка 20%, (б) нисам разумео/ла 17%, (в) нисам био вољан/на 8% и (д) друго 8%. Ако посматрамо одговоре у глобалу, приметимо велики јаз између најодабранијег одговора и свих осталих. Чињеница да је несигурност била главни фактор који је доводио до тога да ученици остављају непопуњене одговоре (иако смо им лично препоручили да попуне, без обзира да ли ће начинити грешку), нам може помоћи да боље разумемо ученике и заједно пронађемо одговарајуће решење. Као предлоге који проистичу из филозофије обрнуте учионице, могли би издвојити следеће: давати им више прилика да се самостално тестирају, како би умањили ефекат несигурности приликом тестирања, пружити ученицима експлицитну моралну подршку похвалама и разговором, давати ученицима додатне изворе где могу да виде и читају о превазилажењу несигурности, и сл. Опција (в) је била присутна код само троје ученика где су испољили мањак воље да ураде одређене вежбе, али нису пружили више детаља о томе.

Остали одговори су директно везани за сам тест и типове вежби који су укључени. Иако су ученици били сагласни да су им форме вежби биле познате, очигледно је да су им неке вежбе представљале већи изазов од других. Суочени са тешким вежбама, ученици нису били мотивисани да опробају своје вештине, као што смо се надали да ће бити случај, или су их објашњења на енглеском језику спречила да у потпуности схвате циљ задате вежбе.

Код првог случаја смо ми као предавач били у превеликој мери оптимистични. Имали смо утисак да би ученици могли да се суоче са захтевнијим вежбама, поред стандардних изолованих реченица на које су навикнути. Међутим, за овакав приступ је потребно више времена него што смо ми имали на располагању како би се изградио однос поверења, међусобне комуникације и како бисмо ми као наставник стекли бољу слику о способностима ученика у одељењу. Код друге поменуте опције, ми смо применили следећу стратегију: ученицима смо на почетку теста на матерњем језику објаснили шта се од њих захтева у свакој појединачној вежби и нагласили им да могу у било ком тренутку да питају ако им нешто не буде јасно. Ова стратегија ипак није дала жељене резултате и стога бисмо као алтернативу применили следеће: објашњења за вежбе би прво дали на енглеском, а затим и на српском језику, макар за прве тестове које ученици раде током полугодишта, да би се привикли на формулисање питања на енглеском језику.

Када је у питању последња опција (д) друго, двоје ученика које је одабрало опцију ДА у претходном питању, је овде нагласило да су све попунили, док је један ученик само кратко написао „не знам зашто.”

15. Након овог искуства, да ли је по твом мишљењу бољи вид наставе енглеског језика (заокружи један одговор)
ДОСАДАШЊИ
НОВИ

Зато што, _____

76% ученика је рекло да им се свиђа нови начин рада, док је 17% њих рекло да преферирају досадашњи начин наставе. Осталих 7% је било неодређено у свом одговору јер нису одабрали ниједну опцију већ су написали немају одговор или да им се допадају оба начина. Многи ученици који су истакли да им се свиђа нови начин рада су као објашњење давали да им се једноставно допада или да им је супер. Међутим, имали смо и ученике који су нам пружили прецизније одговоре и разлоге можемо сумирати на следећи начин: (а) бољи је јер долазимо унапред припремљени за часове и знамо шта ћемо радити; (б) нов начин је лакши; (в) свиђа ми се употреба технологије; (г) учили смо кроз игру и забаву. Сваки од ових разлога лежи у основи самог метода обрнуте учионице и они представљају кључне факторе њеног постојања. Путем припремних материјала желимо да мотивишемо ученике да раде својим темпом и да добију сигурност да ће моћи да се на часу изборе са наставним активностима и побољшају своја знања и вештине. Употреба технологије је природни део методе обрнуте учионице и помаже да се укључе мултимедијални садржаји са којима се ученици иначе сусрећу у свакодневном животу. Учење треба да буде извор забаве и да креира атмосферу где ће ученици се осећати опуштеним и жељним нових знања.

Ученици који преферирају досадашњи начин предавања су дали следеће разлоге: (а) дражи им је досадашњи начин јер су навикли на њега; (б) лакше усвајају знања у школи/на часу, а не од куће; (в) не проверавам мејл често; (г) не волим да гледам презентације. Велики удео у томе зашто се традиционални начин наставе толико дуго одржао у наставној пракси јесте навика која проистиче и од стране ученика и од стране наставника. Међутим, као и све друге навике, могуће га је превазићи и заменити нечим другачијим, ако приметимо да добијамо позитивне резултате. Разлог под (б) је валидан, јер је ипак атмосфера учења другачија када су ученици изоловани и самостално уче нове материје, насупрот томе да уче

у окружењу које је предвиђено за учење. Међутим, обрнута учионица не стреми ка томе да занемари активности у оквирима школе, већ жели да растерети наставу од теоријских објашњења које ученици могу да савладају самостално. Последња два разлога су уско повезана за технологију коју ученици треба да примењују у наставном процесу. У оба случаја могући је низ алтернатива како би се пронашло решење које највише одговара ученицима. Уместо мејл адреса, могуће је користити друштвене мреже за размену материјала и комуникацију са професором, док се као медијуми поред презентација могу правити и видео лекције или се могу користити постојеће лекције из онлајн репозиторијума које је лако пронаћи претрагом на интернету. Или наставник може комбиновати било који вид наставе који би се ученицима највише допао или одговарао. Обрнута учионица оставља потпуну слободу организације наставе у том погледу.

16. Да ли би нешто додао/ла, променио/ла, одузео/ла када је у питању нов начин наставе?

Само један ученик је истакао да би он променио критеријум оцењивања у оквиру нове наставне методе. Друго двоје ученика је оставило ово питање непопуњено. Сви остали ученици су истакли да не би ништа мењали.

17. Имаш ли неке додатне коментаре или утиске у вези са наставом које би желео/ла да поделиш?

Ученици нису давали коментаре везане за наставу, већ су искористили овде прилику да нама лично упуте поруке охрабрења и поздраве.

Уопштено гледано очекивања која смо имали од методе обрнуте учионице и њеног утицаја на ученике су се испунила. Ученици су истакли да им се свиђа употреба савремених технологија, што није зачуђујуће ако се узме у обзир да су одрасли са том технологијом и користили је од детињства (мада се може претпоставити не превасходно у образовне сврхе). Путем обрнуте учионице успели смо да преусмеримо фокус са наставника на ученике. Сами ученици су увидели да су били активни на часовима и да је свима пружена могућност да се изразе, док је истовремено наставник и даље био присутан у улози модератора и саветника. Оно што је за наш експеримент било од круцијалног значаја, јесте да су ученици потврдили да су им припремни материјали били од великог значаја. Обавили су основне функције без којих механизам обрта не би могао да се оствари – припремили су ученике за предавање, помогли су им у ретенцији информација и умањили су утицај афективног филтера на наставном часу. Такође нам је била значајна повратна информација коју смо добили о природи припремних материјала. Иако су већини ученика одговарали и били корисни и забавни, потребно је да у будућности модификујемо дужину и начин изражавања (више матерњег језика). Међутим и поред ових недостатака, материјали су садржали довољно информација, анимација и мултимедијалних садржаја да би придобили пажњу ученика и мотивисали их да се опробају у новом начину рада и учења.

Када су у питању наставне активности и пропратни тестови, можемо закључити да је већина ученика била задовољна разноврсношћу активности које смо користили на часу, а нарочито спонтаном конверзацијом. Иако је константно коришћење енглеског језика за одређени број ученика представљао (превелики) изазов, добијали су подршку и од другова и од нас, те се стиче утисак да су развијали своје самопоуздање на овај начин. Узећемо

фидбек ученика како би у будућности могли да установимо другачију размеру циљног и матерњег језика, где бисмо користили више матерњег језика како би ученицима објаснили сврху и циљеве вежби, док би само спровођење вежби вршили искључиво на енглеском језику. Ако сагледамо одговоре ученика у вези са тестовима знања које смо им дали можемо доћи до следећих закључака: тестови у будућности треба да укључују и друге типове вежби (не само граматичке), примери би могли бити за нијансу лакши (како би се створила јаснија градација у смислу тежине) и обим тестова треба регулисати.

Анкетирање ученика нам је дало јединствени и директан увид у то како ученици перципирају нову наставну методу. Иако је засигурно представљала извесну врсту „шока” која је пољуљала њихов досадашњи систем образовања, јасно се види да су ученици отворени и чак жељни да се испробају у новим активностима и изазову своје знање и способности.

6.4. Анализа одговора наставника из интервјуа

Путем интервјуа предметни наставник нам је пружио увид у тренутне актуелности и потешкоће са којима се суочава наставна пракса, када су у питању средње школе, али и разматрања у којим смеровима ће се развијати иста у будућности. Питања из интервјуа анализирамо посредством следећих тематских целина:

- (1) наставни план, програм и материјали;
- (2) наставна пракса у Србији и савремени трендови;
- (3) наставне активности у учионици;
- (4) облици рада на часу;
- (5) оцењивање ученика;
- (6) мотивација ученика на часу;
- (7) услови рада и усавршавање наставника;
- (8) обрнута учионица.

У току наше анализе користили смо делове из транскрибованог интервјуа као илустрације саме анализе, док се детаљна транскрипција интервјуа може видети у Прилогу 14. Након анализе, поделићемо наше опште утиске о сарадњи са предметним наставником Економске школе у Чачку.

1. Када је у питању прва тема – **наставни план, програм и материјали** – предметни наставник истиче да је централни део наставе, ипак, на функционалном аспекту језичке компетенције и на оспособљавању ученика за комуникацију у различитим друштвеним ситуацијама. Стога се наставни материјали могу допуњавати како би се остварили ови циљеви. Међутим, степен слободе који је дат самоме наставнику је ограничен. Као што се може видети из пружених одговора, сам наставник не може значајније да утиче на наставни план и програм, нити може да контролише његов садржај, нити темпо. Креативна и организациона слобода наставника се ограничавају на наставне материјале и њихову имплементацију у учионици. За ефикасније спровођење обрнуте учионице, изузетно је пожељно дати наставницима више флексибилности како би могли да, на основу повратне информације од ученика, одреде темпо наставе. На овај начин, наставници би могли да без притиска врше обнову градива и материјала, да пруже могућност ученицима да савладају градиво у складу са сопственим могућностима, уместо да се прати ритам који одређује спољни фактори, као што су саме школе и статути.

2. Ако посматрамо **наставну праксу** у Србији и праћење савремених трендова, из приложеног интервјуа стиче се утисак да тренутна наставна пракса у Србији, када је у питању средњошколско образовање, чини кораке ка праћењу савремених трендова и тенденција у настави. Можемо приметити да се школе све више усмеравају на примену знања и настоје укључити ученике у сам процес наставе. Ученици припремају сопствене презентације путем којих представљају своје знање друговима из одељења и добијају повратну информацију и сугестије од наставника.

3. Код тематике о **наставним активностима**, наставница је истакла да свакако треба развијати све вештине подједнако, али је и нагласила: „Мада, то доста зависи од заинтересованости самих ученика, датог момента, саме ситуације.” Када смо затим наставницу упитали како путем наставних активности промовише самосталност ученика, истакла је да им даје да одређене теме из граматике или културе обраде саме, па да у виду презентација представе другим ученицима из одељења. Пошто је понављање и обнављање истог градива у сржи обрнуте учионице, поставили смо јој питање о томе да ли је такав вид наставе могућ у учионици као саставни део наставних активности. Наставница је одговорила да је то једино могуће путем допунске или додатне наставе, али и да тај вид наставе зависи од тога колико су ученици вољни да учествују у њему, што према речима наставнице, нису сви ученици, али: „Срећом да постоје ученици и који су заинтересовани. [...] Па некада прихватају [допунску наставу и покушаје наставнице да их мотивише да раде више], тренутно можда не, али када виде и схвате да им је то потребно за даљи рад и за даље школовање или за завршетак школске године и за успех, могућност да наставе даље учење, студирање, онда они тада схвате да морају. И онда је то та тзв. да кажемо негативна мотивација уколико су успеси мотивација за даљи рад.” Дакле, можемо закључити да су наставници вољни да помогну ученицима, али да им временска и друга ограничења не дозвољавају да то чине у току самог наставног часа, већ је потребна додатна организација додатне и допунске наставе уз подстрек од стране наставника да би ученици били вољни да присуствују овим типовима наставе. Метода обрнуте учионице са својом реорганизацијом времена, би умноге могла да смањи стрес организације који наставници осећају и да ослободи време у самој наставној часу за још већи број различитих типова наставних активности и свакако за већи број ученика.

4. У оквиру тематике **облика наставе** треба истаћи да је похвална чињеница да се у већој мери имплементирају различити облици рада у учионици и да се лимитира фронтална настава, што је једна од одлика савремене наставе и обрнуте учионице. Када је у питању сама примена савременијих метода, предметни наставник је истакао да би требало дати „више слободе” ученицима у смислу њихове воље за радом. Другим речима, да раде када су за то расположени. Обрнута учионица нуди ученицима управо такву врсту слободе, где они добијају припремне материјале, те могу, према сопственом нахођењу и распореду, да им се посвете, без утицаја спољашњих фактора. На часу се једино очекује да, или покушају да примене своја знања, или да разреше недоумице које су постојале у току процеса припреме. У склопу ове теме дотакли смо се и потенцијала за индивидуализацију наставе, где нам је наставница рекла да је тешко: „изнивелисати да то [индивидуализација наставе] буде на одговарајућем нивоу и да се деца осећају слободно и комотно”. Тако да у датој средњој школи је могуће једино на додатним часовима, када је број ученика мањи прилагодити наставу.

5. Ипак, можемо видети да је индивидуализација присутна и у процесу **тестирања**, где је наставница развила градацијски систем задатака у зависности од ученикових

способности и са фокусом на комуникативним способностима. Ипак, на основу одговора које смо добили од наставнице, делује да ова врста индивидуализације се усмерава на инструментални део мотивације (учење ради похвале, оцене, награде, и сл.) јер се градација задатака концентрише на добијање мање или веће оцене: „Ја онда прво поставим питање ученику из задате теме да ми испричају шта могу да ми кажу, шта знају. То је за неку... То је за одличну оцену. [...] Пошто кажу да је потребно да ученик препознаје за двојку, ја ученика замолим да прочита текст, а онда ја постављам питања у вези са тим текстом.”. Имајући у виду да је циљ методе обрнута учионица да омогући и подстакне самосталност ученика, као и да их припреми за виши степен самосталног рада у будуће, требало би пронаћи начине да се поспешу интегративна мотивација (учење ради учења и усавршавања) (Ур 2003: 280). То је делимично могуће путем веће индивидуализације наставе, јер ако ученици примете и разумеју да је настава „кројена” по њиховој мери, биће више мотивисани и искориће свој потенцијал у већој мери.

6. Када је у питању **мотивација** ученика, могло би се рећи да је инструментална мотивација присутна у виду жеље да се добије већа оцена (Хармер 2003: 51), посао или пак жеља да се сами ученици касније баве наставничким послом, док је интегративна мотивација присутна код ученика у виду жеље да уче ради самог учења (Ур 2003: 280). Ипак, наставници се труде да код ученика подигну ниво мотивације, али је питање у којој мери заиста имају могућности. Јер, према нашем интервјуу, једини начин да се настава индивидуализује (што би потенцијално интегративно мотивисало ученике) јесте путем допунске наставе где ученицима којима је потребна додатна помоћ може да се посвети више пажње. Међутим, сама допунска настава делује као да егзистира на периферији и да је одвојена од „главног” процеса наставе, а истовремено таргетира само одређени број ученика, дакле, нису јој изложени сви ученици. Стога се може поставити питање да ли овај вид индивидуализације заиста може значајније да утиче на мотивацију код ученика или им само помаже у постизању краткорочних циљева и унапређивању њихових резултата. Ако посматрамо опште прилагођавање наставе сензибилитетима ученика, похвално је што су елементи адолесцентске културе ученика узети у обзир у оквиру наставних средстава. Такође, треба истаћи да је од изузетног значаја што се проблеми адолесцената схватају озбиљно у наставној пракси. Афективни филтер свакако не можемо генерализовати, али је његов утицај неминован у свакодневном животу ученика. Стога је значајно да различити органи и индивидуе у оквиру школе сарађују на решавању потенцијалних проблема. Из приложених одговора, види се да се улаже напор да се ученици осећају комфортно на часовима. Наставници покушавају да умање осећај нелагоде тиме што прилагођавају циљеве наставе практичној сврси. Ипак, комуникација изван учионице је ограничена на припрему за такмичења, што онемогућује развијање дубљих интерперсоналних односа између ученика и наставника. Овим путем се не развија интринзичка жеља за учењем, већ је фокус на добијању бољих резултата на такмичењима.

7. Када су у питању **услови рада наставника и њихово усавршавање**, можемо видети да наставници имају обезбеђене основне наставне материјале (учбенике, граматике, потрошни материјал), али је примена савремених технологија, изван стручних предмета, ограничена (ЦД плејер). Иако је предметни наставник мишљења да нове технологије нису неизоставни део доброг предавања, ипак истиче да би њихова имплементација имала користи (претрага на интернету би олакшала у разрешењу нејасних појмова, на пример). Обрнута учионица жели да искористи могућности савремених технологија како би на мултимедијалан начин приказала ученицима градиво и активирала елементе њихове

културе и интересовања. Додатна обесхрабрујућа чињеница јесте да наставници у данашње време не иду на довољан број семинара за усавршавање: „Некада смо ишли барем једном годишње, по седам дана и имали целодневне семинаре, радионице, били су лектори са изменама у самом језику које су у том периоду биле. Тога данас нема.” Овим се ограничава упознавање наставника са најновијим приступима и успорава се транзиција наставне праксе ка савременијим методама.

8. Последња тематика у интервјуу се тичала саме **методе обрнуте учионице**. На наше питање да ли је наставница упозната са овом методом, она је нагласила да јој је позната под називом „учионица будућности”. Наставница је одмах истакла да цени иновативни приступ који метода промовише, али да сматра да технологија не може заменити „живу реч”, нарочито када имамо ученике који немају довољно знања па неће моћи да се снађу у новом систему. Ипак, као позитивне стране издваја да је ученицима дато много више слободе када ће да уче. Дат им је рок и на ученицима је да у складу са својим организационим способностима испуне обавезе. Наставница на крају закључује да ученицима који имају способности да прате темпо обрнуте учионице и који могу и извесној мери самостално да уче, овај метод може бити у великој мери погодан и користан. Али за ученике који немају те капацитете, овај метод би био изазован.

7. ДИСКУСИЈА

Дискусију започињемо детаљнијим проучавањем квантитативних и квалитативних резултата тестирања. Разматраћемо добијене резултате кроз призму методе обрнуте учионице како бисмо сагледали да ли су неки аспекти ове методе утицали на ученике и њихово постигнуће у току експеримента и на који начин. Након тога, посматраћемо хипотезе које смо поставили у сегменту 5.2. и одредити да ли је хипотеза испуњена или оповргнута. Пружићемо и аргументацију за сваку појединачну хипотезу користећи постављени теоријски оквир и добијене резултате.

7.1. Дискусија кроз критеријуме методе обрнуте учионице

Како бисмо стекли увид у то да ли је метода обрнуте учионице допринела резултатима експерименталне групе, издвојићемо следеће критеријуме, који произилазе из општих карактеристика обрнуте учионице:

- Репетиција и ретенција информација
- (Ре)организација времена за учење
- Наставна средства и медијуми
- Наставне активности

Ове критеријуме ћемо упоредити са квантитативним резултатима, а затим и са квалитативним резултатима које смо добили на основу анализе грешака у појединачним вежбама у оба теста.

Приликом квантитативне обраде резултата, као што смо већ забележили, није било значајније разлике између експерименталне и контролне групе. Прелиминарне разлоге смо већ истакли, те ћемо овом приликом заћи у више детаља о њиховој природи и односу са методом обрнуте учионице. Први аргумент који смо навели јесте да су ученици генерално показали боље резултате на тесту са прошлим временима (Past Simple и Past Progressive), јер су та времена по структури и начину творбе слична са садашњим временима. Оно што их издваја у односу на садашња времена јесте, наравно, временска релација и значења која произилазе из њихове употребе. Ове подударности су могле да допринесу бољем разумевању и лакшем усвајању реченичних схема и правила. Метода обрнуте учионице у овом смислу је могла ученицима да пружи неопходну потпору приликом учења и обнављања ових граматичких времена.

По питању **обнављања градива и ретенције информација**, обрнута учионица је омогућила ученицима да путем припремних материјала, отворене комуникације са наставником и самим наставним активностима боље савладају и утврде градиво. Ако узмемо у обзир латинску изреку *Repetitio mater studiorum est* (понављање је мајка знања), онда можемо рећи да је ова мантра централни део механизма обрнуте учионице. Понављањем једне тематике на различите начине омогућује се боље похрањивање информација у дугорочну меморију, те се може сматрати да је обрнута учионица помогла ученицима да боље упамте неопходне информације како би их применили на задацима у тестовима.

Када је у питању критеријум **(ре)организације времена за учење**, он даје ученицима слободу да уче када желе и колико желе, без притиска да буду продуктивни, уместо да их на то присиле време и околности када ученици за то нису вољни или нису у

могућности. Методом обрнуте учионице се ученицима даје довољно времена да се припреме за наставу и унапред науче велики део градива, док се на часовима фокусирају на примену истих знања. Овим путем се може рећи да је метода обрнуте учионице растеретила ученике и помогла им да пружи свој максимум на тестовима знања, јер су они континуирано учили о датим структурама.

Наставна средства (припремни материјали, изручци, уџбеник, аудио-визуелна технологија, итд.) која се користе у обрнутој учионици помажу ученицима да на различите начине обрате исту тематику. Додатно, тиме што се користе технологије са којима су ученици већ упознати, подстиче се занимање ученика за предмет и даје им се другачија перспектива када су у питању начини на које могу да уче. Обрнута учионица путем различитих медијума поспешује ретенцију информација док у истовремено мотивише ученике. У нашим презентацијама укључили смо текстове, примере, објашњења, али и квизове, интернет странице са занимљивостима, видео и аудио клипове. Овим путем обухватили смо велики део ученика са различитим стиловима и стратегијама учења, са циљем да им транзицију ка самосталнијем учењу учинимо што безболнијом. Сматрамо да су на овај начин ученици могу да боље савладају градиво и да ће похранити више информација у дугорочну меморију.

Наставне активности које су биле оријентисане искључиво ка примени (наученог) знања, утицале су на добијене резултате. Остављајући више времена за интеракцију међу ученицима и њихову сарадњу на часу, градили смо самопоуздање код ученика и добијали су директну повратну информацију о свом језичком постигнућу на самоме наставном часу. Наставне активности су биле разноврсне и обухватале су све језичке вештине (нагласићемо да смо акценат ставили на вежбе говора и граматике, док је најмање пажње посвећено писању). Ученици експерименталне групе позитивно су реаговали на ову промену фокуса, што су резултати анкетног упитника за ученике и истакли. Додатно смо комбиновањем различитих облика рада навели ученике да дају свој максимум и да увек буду концентрисани на наставне активности.

7.2. Дискусија кроз тестирање у оквиру методе обрнуте учионице: Past Simple и Past Progressive тес

Утицај горепомених фактора се не може у великој мери увидети у квантитативним резултатима. Стога ћемо интерпретирати факторе кроз призму квалитативних резултата и анализе грешака са тестова о прошлим временима. Иако су сами проценти тачних одговора нумерички блиски у обе посматране групе, треба истаћи да је у свакој вежби контролна група или имала тип грешке који није био присутан у експерименталној групи или је већи број ученика направило једну грешку у контролној групи у односу на експерименталну. Типови грешака који су били присутни у контролној групи а изостали су из експерименталне су следећи: (а) ред речи у *Wh* питањима; (б) неслагање помоћних глагола *was* и *were* са субјектом; (в) коришћење погрешног прошлог времена приликом низања узастопних радњи у прошлости. У оквиру припремних презентација, ученицима смо засебно наглашавали како се гради форма неког времена и која је употреба тј. значење које дато време у контексту може да има. Дакле, дотакли смо се природе сваке потенцијалне грешке и истакли ученицима како да их избегну. Такође смо све ове грешке исправљали код ученика у учионици током самих наставних активности. Комбинација ових фактора са обнављањем градива имала је утицај на ученике експерименталне групе тако да избегну

поменуте грешке које су биле присутне код ученика контролне групе. Утицај ових фактора се огледа и у броју грешака када имамо присутан истоветни тип грешке. У последњој вежби на тесту о прошлим временима, код вежбе са неправилним глаголима, могли смо запазити да је већи број ученика у контролној групи користио наставак *-ed* или прогресивне облике глагола уместо тражених неправилних облика глагола. Могуће је да су ученици експерименталне групе услед методе обрнуте учионице и њених бенефита у већој мери успели да избегну ове типове грешака.

7.3. Дискусија кроз тестирање у оквиру методе обрнуте учионице: *Present Perfect* тест

Када посматрамо тестове са *Present Perfect* глаголским временом можемо приметити обрнуту ситуацију у односу на претходни тест. Иако је разлика у просечним оценама незнатна, контролна група је показала боље резултате на овом тесту. Ово се може уочити и приликом посматрања квантитативних резултата. Контролна група је уопштено посматрано имала мањи број грешака у односу на експерименталну групу. Додатно, контролна група је била боља у грађењу неправилних глагола, боље су користили предлог *yet* (мада су имали више проблема са разлучивањем употребе *for* и *since*) и мањи број ученика је остављао вежбе непопуњенима. Највећи број непопуњених примера се могао наћи у вежбама три (полу-отворена вежба где су ученици састављали сопствене реченице) и пет (трансформација реченица). Потенцијални узроци ових појава могу се тражити у комплекснијој природи самог глаголског времена и самих вежби које су укључене у тестове. Као што смо већ напоменули, *Present Perfect* је време које представља спону прошлости и тренутка говора и у том смислу може бити тежак за разумевање и усвајање. Путем припремних материјала, покушали смо да ученицима једноставним језиком, конкретним примерима и аудио-визуелним материјалима помогнемо да они савладају теорију како би могли у пракси да лакше одреде када треба користити дато време. Посебно смо истакли дистинкцију предлога који прате *Present Perfect*, што се може видети по томе да су ученици експерименталне групе начинили мање грешака приликом коришћења *for* и *since*. Међутим, у другим аспектима резултати нису рефлектовали наша очекивања. Један од разлога може бити да је велики део ученика експерименталне групе прегледао припремне материјалне само једном, што није довољно, ако се узме у обзир да је ово време комплексније и да се ученици са њим не срећу у једнакој мери као са другим садашњим и прошлим временима. Други разлог може бити да је градиво било исувише напредно за ученике, те је била потребна већа количина помоћи од самог наставника или је требало поделити припремне материјале за *Present Perfect* у два дела. Сматрамо да су експлицитна објашњења која су била присутна у контролној групи помогла ученицима да за нијансу боље разумеју употребе посматраног времена, те су њихови резултати у овом случају били бољи. Када су у питању званични критеријуми које смо поставили можемо рећи да је и поред прикладних наставних средстава и активности, било неопходно модификовати организацију у обрнутој учионици и укључити више ангажовања од стране наставника, као и мотивисати експлицитније ученике да прегледају припремне материјале још који пут.

7.4. Дискусија анкетног упитника о примени методе обрнуте учионице

Ипак, и поред ових, на први поглед, обесхрабрујућих података са тестова, не треба занемарити утицај који је обрнута учионица имала на ставове ученика о настави и на то како су ученици реаговали на примену ове методе. Као што смо видели из анкете, иако ученици цене традиционалан начин наставе, они имају способност да буду критични према неким њеним аспектима. Ученици су истакли да им је потребан избалансирана употреба између матерњег и циљног језика у настави и више занимљивости и употреба презентација/технологије. Метода обрнуте учионице у нашем експерименту у извесној мери је испунила очекивања ученика. Припремни материјали су им донели одређени степен занимљивости и показали су ученицима да могу да уче познато градиво на другачији начин. Путем аудио-визуелних материјала, интернет линкова и шала, уз неопходна граматичка објашњења, ученици су се изјаснили да им је овакав начин припреме био примамљив и разумљив. Коришћене су технологије које су познате ученицима, те их је њихова примена у настави додатно мотивисала да се опробају у новој методи. Ученици су потврдили да су им припремни материјали били од изузетног значаја, било да су само обновљали већ познато градиво или су учили нешто ново. Такође, путем овог обрта, већина ученика је схватила да су сигурнији у себе, што је смањило утицај афективног филтера на самоме часу и олакшало спровођење наставних активности.

Додатно, типови и количина наставних активности које смо припремали за наставни час донекле су омогућиле жељени баланс између матерњег и циљног језика. Користећи енглески језик као примарни језик комуникације у учионици, ученицима смо указали на практичну примену њихових знања и развијали смо рецептивне и продуктивне језичке вештине. Иако је употреба енглеског језика за ученике са слабијим знањем представљала изазов, они су једнако учествовали у настави уз подстрек од других ученика и нас самих. Ученици су испољили одобравање када су у питању варијетети наставних активности, нарочито истичући да су имали више прилика за комуникацију на енглеском језику. Уз то смо комбиновали различите начине рада, а овакав степен флексибилности нам је омогућила организација времена у обрнутој учионици. Уклонивши из наставе граматичка објашњења, могли смо да мотивишемо ученике да буду активни учесници у настави и да индуктивним путем провере своје знање.

Измењена улога наставника такође има свој утицај у проистиче из филозофије обрнуте учионице да наставник треба да буде модератор и фацилијататор учениковог знања, а не једини извор знања од кога ученик треба нешто да научи. Путем методе обрнуте учионице, наставнику се даје слобода да се фокусира на ученике и њихове потребе, уместо на само градиво и наставни план и програм. У току нашег експеримента, ми смо покушали да преуземо улоге фацилијататора тиме што смо ученицима пружали помоћ на часу и ван учионице (путем отвореног позива да нам се ученици обраћају за помоћ путем и-мејла). Ученици се нису обратили мејлом, али у току наставе смо пажљивим посматрањем могли да закључимо којим ученицима је требало више помоћи, те смо реаговали прикладно или тиме што смо замолили ђаке који су више знали да асистирају или смо лично помагали ученицима да дођу до одговарајућих закључака. Ова улога је уско везана са улогом наставника као посматрача. Ова улога није стриктно везана за методу обрнуте учионице, мада јесте једна од кључних, ако желимо да се метода успешно спроводи. Поред посматрања које смо обавили у учионици како би оценили да ли је неком ученику потребна помоћ, посматрали смо и реакције ученика на саме наставне активности и на припремни

материјал који им је био на располагању. Пошто смо били у улози новог наставника, многи ученици у почетку су били резервисани, те смо морали да осматрањем проценимо њихове реакције и покушамо да се прикладно прилагодимо. Овим путем смо успели, у извесној мери, да спознамо динамику одељења и учинимо да групне активности и активности у паровима буду занимљиве и избалансиране. Традиционалне улоге оцењивача и извора знања смо прилагодили захтевима обрнуте учионице. Поред оцењивања тестова, трудили смо се да у току саме наставе оценимо учеников учинак и да дајемо прикладне савете. Такође смо се трудили да ученици добијају од нас повратне информације о њиховом језичком учинку, али када је било питање где ученицима нешто није било јасно у вези са теоријом или градивом, трудили смо се да их упутимо на друге ученике прво или да подстакнемо њихово предзнање. Ученици су позитивно реаговали на овакав приступ и сматрали су да су део комуникације, а не само слушалац.

Последњи аспект савремене наставе који смо се трудили да имплементирамо у нашем експерименту јесте индивидуализација наставе (Дурбаба 2011: 129), тј. поштовање особености ученика. Под овим подразумевамо да смо покушали да узмемо у обзир старосно доба, таленат, интелигенцију, мотивацију и стилове учења приликом припреме и спровођења експеримента. Посредством припремних материјала смо могли лако да обухватимо факторе старосног доба и стилова учења. У припремне материјале смо укључили игре речи и шале како бисмо разбили монотонију предавања и учења правила. Овим путем смо такође хтели да умањимо афективни филтер у току процеса учења, имајући у виду да природа обрта може изазвати стрес и нервозу код ученика услед преласка на (несвакидашњи) начин рада. Уз неопходне видео материјале о самој теми глаголских времена укључили смо и сегменте који комбинују поп културу и учење. У оквиру презентација користили смо чувене песме Битлса и Абе као основе за вежбе, како би кроз евергрин музику ученицима приближили концепте времена и показали практичну примену онога што уче на часовима. Такође смо се у оквиру презентација и изручака одлучили за неформално обраћање ученицима, где смо приступачним и директним начином изражавања покушали да им објаснимо теоријске поставке. На овај начин смо хтели да објединимо потенцијална интересовања адолесцената (музику, шале, сленг) и различити стилове учења (аудитивне и визуелне). Самим прилагођавањем материјала, надали смо се да ћемо мотивисати ученике да подигну свој ниво самопоуздања и мотивишу се за рад у учионици.

Када су у питању когнитивни елементи талента и интелигенције, морамо нагласити да их није једноставно у потпуности применити директно на припремне материјале услед њиховог широког опсега и варијабилних елемената. Стога смо се трудили да у оквиру наставних часова обратимо већу пажњу на утицај ових елемената како би поспешили сам процес наставе. Прецизније, трудили смо се (колико је то било у границама наших могућности) да као наставник обратимо пажњу на способности и врлине које поједини ученици поседују и да их мобилизујемо у сврхе побољшања часа. Стога смо храбрили ученике да искористе своје вештине како би помагали и бодрили једни друге, преузимали улогу предавача, извештавали о резултатима групних активности и сл. Ипак, трудили смо се да ученици са већим степеном талента и лингвистичком интелигенцијом не доминирају наставом, већ да јој доприносе. Са друге стране, трудили смо се да ангажујемо подједнако све ученике и да спознамо које су њихове предности и наклоности како би у будућим предавањима могли да прилагодимо наставу њиховим преференцама.

7.5. Примена методе обрнуте учионице и хипотезе истраживања

За последњи сегмент дискусије осврнућемо се поново на наше иницијалне хипотезе. Сагледаћемо их индивидуално и у светлу нашег експеримента (тестова, анкете и општих утисака) како бисмо установили да ли су се хипотезе током процеса истраживања оствариле или не, да ли су биле оповргнуте или потврђене резултатима нашега истраживања.

Главна хипотеза:

- I. Ученици експерименталне групе оствариће виши степен напретка применом методе обрнуте учионице у усвајању глаголских времена у енглеском језику у односу на контролну групу*

Главна хипотеза којом смо се руководили у истраживању подразумева учинак свих елемената наставног плана обрнуте учионице, па и самог пропратног тестирања, као крајњег индикатора постигнућа ученика у усвајању градива глаголских времена. На основу резултата тестирања и целокупног наставног процеса можемо рећи да је ова хипотеза тек делимично потврђена и то да квантитативни подаци тестирања нису дали потврдне резултате, али подробнијом квалитативном анализом грешака на тесту установили смо напредак експерименталне групе која је била учесник у новом облику наставе.

Ако посматрамо чисте квантитативне резултате, добијене на основу тестирања и класичног оцењивања ученичког постигнућа, онда можемо сматрати да главна хипотеза није испуњена. Разлике у резултатима између контролне и експерименталне групе су минималне и сам просек оцена није на високом нивоу. Овакво стање се донекле може оправдати природом нашег експеримента. Као прво испитивали смо примену ове методе на само један аспект градива (граматика, прецизније селективна глаголска времена). Дакле, метода обрнуте учионице није примењена на друге области проучавања језика (вокабулар, писање састава/есеја, други аспекти граматике, итд.). Један од главних разлога је, као што смо већ напоменули, тај да су глаголска времена често оптерећена теоријским објашњењима, те смо хтели да испитамо каквог утицаја би било на ученике када би се фокус померио на примену правила уместо на њихово учење на наставном часу. Други фактор јесте време које нам је дато за експеримент. Одобрено нам је два месеца да спроведемо експеримент и неопходна тестирања уз наговештај да се по могућству држимо прописаног плана и програма. Обрнута учионица изискује већи ниво слободе у креирању курикулума, што подразумева и реорганизовање наставних јединица по потребама учења, али услед контекста гостујућег професора, ми нисмо могли у потпуности да искористимо све потенцијале које метода обрнуте учионице може да пружи. Последњи фактор који треба истаћи јесте да је ова метода представљала својеврсну новину за ученике на коју је потребно навићи ученике, али, због ограниченог периода боравка у школи, ми нисмо имали прилику да их више прилагодимо новом облику наставе.

Међутим, ако се осврнемо на квалитативне резултате, а нарочито на резултате са тестова о Past Simple и Past Progressive временима, увидећемо да постоје степени напретка који изостају у контролној групи. Одређени типови грешака су изостајали из експерименталне групе или су се појављивали у мањем броју. Могући узрок тога јесте што смо у оквиру припремних материјала и наставних часова наглашавали ученицима честе грешке и дозвољавали им да долазе до исправних закључака самостално, уместо давања директних објашњења. Додатно смо се фокусирали на то да у ученике експерименталне

групе стимулишемо самопоуздањем и жељом за активним учешћем, јер чест је случај у традиционалним учионицама да ученици само одговарају на постављена питања или да би решили неки задатак. И у тим ситуацијама често се може десити да ученици са више знања доминирају учионицом. Ако сагледамо ток часова експерименталне и контролне групе паралелно, приметимо да ученици експерименталне групе једнако учествују у настави и да временска организација дозвољава да организујемо наставу која је испуњена динамичним активностима, где ученици не могу да се ослоне на стандардно прозивање, већ су увек у стању приправности. Стога, ако напредак сагледамо као развијање радних навика код ученика и промовисање њихове самосталности у учењу, онда можемо рећи да обрнута учионица свакако даје ученицима неопходан ниво слободе и могућност да сами организују своје учење како и када њима то одговара. Уз континуирану употребу ова хипотеза би се могла показати као тачна, али је потребно извршити екстензивније истраживање.

Помоћне хипотезе:

Код анализе података за прве три помоћне хипотезе, тест постигнућа који је омогућио квантитативне и статистички мерљиве податке који се односе на учинак на тесту, јасно је да ови резултати нису потврдили тачност ове три хипотезе које се односе на напредак у усвајању појединачних глаголских времена. Међутим, уколико настојимо да анализирамо фреквентност, врсту и природу грешака у резултатима теста, квалитативном анализом дошли смо до закључака да су прва и друга помоћне хипотезе која су биле усмерене на усвајање глаголских времена *Past Simple* и *Past Progressive* потврђене на основу учесталости и броју врсте грешака које се јављају код студената након наставног процеса. Трећа помоћна хипотеза која се односи на усвајање глаголског времена *Present Perfect*, у оквиру методе обрнуте учионице није се показала као потврђена, а резултати контролне и експерименталне групе су били или приближно исти, што статистички не представља значајан податак или су чак код контролне групе били бољи што самим тим не потврђује трећу хипотезу.

I. Методом обрнуте учионице глаголско време Past Simple усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе

Када сагледамо квалитативне резултате у експерименталној и контролној групи, можемо приметити да је постоји разлика у проценту грешака у вежбама које се фокусирају на примену *Past Simple* глаголског времена. Обе групе су користиле наставак *-ed* у већој мери него што је то било потребно, писали су погрешне помоћне глаголе уз задате субјекте, користили неисправан правопис за неправилне глаголе или су користили *Simple* облик времена за радње где је контекстуално било јасно да је у питању радња која је дуже трајала или радња која је била у позадини када ју је нека друга радња прекинула. Ове грешке су проистекле или због непажљиво прочитаног упутства или зато што ученици нису придодали превише пажње наративном контексту у задатим вежбама. Међутим можемо запазити да су ученици експерименталне групе у мањој мери чинили ове грешке у односу на ученике контролне групе. Додатно, у оквирима контролне групе појавио су се јединствени тип грешке који није био присутан у експерименталној групи – приликом консекутивног низања радњи у контролној групи је завидан број ученика (55%) користио *Progressive* облик глагола уместо очекиваног *Simple*. Дакле, можемо закључити да на основу

броја и типова грешака, метода обрнуте учионице је имала позитиван ефекат и осигурала је да ученици боље савладају Past Simple глаголско време.

II. Методом обрнуте учионице глаголско време Past Progressive усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе

Имајући у виду да је Past Progressive време у оквиру наставе обрађено паралелно са Past Simple временом у оквирима нашег експеримента (а у складу са планом и програмом школе), многе грешке које су ученици правили приликом употребе овог времена проистичу из међусобне интеракције два посматрана времена. Велики број ученика, као што је већ назначено, користи Simple облик времена или није у стању да препозна контексте када би се Progressive обликом боље пренело намеравано значење говорника. Ученици често превиде шири контекст текста и користе просто глаголско време без разматрања целокупне структуре реченица и зато што је изолована реченица и даље граматички исправна. Једини тип грешке у оквиру експерименталне групе који се стриктно може повезати са грађењем и формом Past Progressive времена јесте коришћење погрешног помоћног глагола када субјекат реченице није лична заменица (нпр. **Everybody were*, **Aunt Carol and Uncle Arthur was*). Ако упоредимо резултате експерименталне групе са контролном, добићемо сличну ситуацију као и у претходној помоћној хипотези. Процент тачних одговора је за нијансу већи у експерименталној групи и у оквирима контролне групе јављају се грешке које нису биле присутне у експерименталној групи. Најзначајније разлике убрајају: неисправну позицију помоћних глагола у упитним реченицама и погрешну конгруенцију (или потпуно изостављање) помоћних глагола са субјектом. Сходно томе, можемо доћи до сличног закључка као што је то био случај са Past Simple временом, обрнута учионица јесте помогла ученицима експерименталне групе да боље усвоје Past Progressive време, што се може запазити из процента тачних одговора и типова грешака.

III. Методом обрнуте учионице глаголско време Present Perfect усвојено је успешније у односу на традиционални облик наставе

Код анализе резултата за Present Perfect глаголско време, добијамо донекле обрнуту слику досадашњег тока истраживања. Процент тачних одговора су већи у контролној групи и поред чињенице да обе групе, глобално посматрано, чине исте типове грешки. Прецизније, ученици у обе групе су уместо Present Perfect времена користили Past и Present Simple времена (можда због тога што су ова времена и по облику и по значењима која преносе једноставнија за разумевање и примену). Ово је за собом носило последицу да су многи глаголи коришћени у неграматичким облицима. Уместо одговарајућег неправилног глагола, ученици су користили или наставак *-ed* или облик неправилног времена у прошлом времену. У случајевима када су користили прошли партицип ученици су користили погрешан облик глагола или погрешан правопис. Експериментална група је у већем броју случајева користила неправилне облике са наставком *-en* док је контролна се више опредељивала за наставак *-ed*. Мешање прошлих облика и облика прошлог партиципа неправилних глагола је нарочито било изражено код глагола где се ова два облика минимално разликују (*became* и *become*, *knew* и *known*). Када је у питању коришћење помоћних глагола *have* и *has* ученици обе групе су их изостављали из реченица, нису вршили правилну конгруенцију са субјектом реченице и нису их стављали на исправне

позиције у *Wh* питањима, нису чинили инверзију помоћног глагола јер су највероватније превидели да задата реченица треба да буде у форми питања. Међутим сам број поменутих грешака је био мањи у контролној групи, што је довело до већег процента тачних одговора.

Други фактор који је значајно утицао на ниски проценат одговора у експерименталној групи јесте чињеница да су многи ученици вежбе оставили (полу)празне. Ово се нарочито односи на вежбу писања полуотвореног типа и вежбу трансформација реченица. Са чисто граматичке тачке гледишта ученици понављају сличне грешке које смо већ поменули (коришћење других глаголских времена уместо тражених, неисправни облици неправилних глагола, погрешна позиција помоћних глагола). Међутим, код вежбе писања треба нагласити да су ученици често писали значењски непотпуне реченице, јер су у великом броју случајева биле фрагментарне. Са друге стране, ученици који нису желели да ризикују у вежби писања су само су написали просте реченице субјекат-предикат-објекат, остварујући мањи број бодова, али избегавајући и потенцијалне грешке. Ученици контролне групе су имали већи проценат успеха јер се већи број ученика одважио да попуни вежбу. Када је у питању вежба трансформације реченица, понавља се иста схема. Обе групе ученика чине сличне грешке (фрагментарне реченице, изостављање функционалних речи, употреба глагола у прошлом глаголском времену, не коришћење одричног облика у парафразираној реченици да би се пренело исто значење), али ученици контролне групе у мањој мери остављају ову вежбу непопуњену.

У само једној вежби је експериментална група успела да оствари благо значајнији проценат тачних одговора и то приликом примене предлога који се често доводе у везу са Present Perfect временом. Иако обе групе имају проблема око дистинкције између *already* и *yet*, експериментална група чини мање грешака када су у питању разлике између коришћења предлога *for* и *since*. Потенцијалан разлог за ово се може тражити у нашим припремним материјалима где смо једну секцију издвојили за разлике у значењу и форми које са собом носе различити предлози. И поред овог охрабрујућег податка, можемо закључити да у нашем случају, метода обрнуте учионице није имала очигледан утицај на ученике и њихово усвајање Present Perfect глаголско време, имајући у виду да су ученици контролне групе у већини случајева показали сличне и боље резултате.

IV. Ученици методе обрнуте учионице прихватиће нови приступ експерименталне наставе који рефлектује нижи степен афективног филтера.

Четврта помоћна хипотеза која истиче склоност ученика ка новој методи обрнуте учионице, услед доприноса смањеном афективном филтеру током наставног процеса, у потпуности и на различите начине је била потврђена. На овај закључак нас упућују резултати анкете ученика и њихови одговори на питања отвореног типа којима су нам истакли допринос методе обрнуте учионице у стварању позитивне и сигурне атмосфере за сами процес учења новог градива.

Ученици су се у постексперименталној анкети јасно изразили да им је метода обрнуте учионице са својом фазом припреме помогла да се осећају сигурно и мање нервозно. Тиме што су унапред знали шта ће тачно радити на часу и што су могли адекватно да се припреме, ученици су стекли сигурност у своје усвојено знање, док су такође били свесни да ће све недоумице које им се створе у датом тренутку моћи да разреше са наставником и друговима из одељења у учионици. Припремне презентације им нису само помогле у томе да боље упамте теоријске поставке, већ су им и вежбе које су биле део

презентације служиле као увертира за наставне активности на часу, те су опет били сигурни у то шта могу да очекују од наставног часа и које захтеве би могао наставник да има. Стога, можемо рећи да је наша прва помоћна хипотеза потврђена, имајући у виду позитивне ефекте које је имала на већину ученика.

- V. *Ученици методе обрнуте учионице разумеће значај и предности новог приступа у погледу ангажовања на часу, остварене интеракције и повишеног самопоуздања у настави на крају учешћа у експерименталној групи.*

Код пете помоћне хипотезе можемо установити да је она само делимично потврђена зато што постоји колизија између анкетних одговора који су били позитивне природе у односу на предност новог приступа, иновативност, спешену интеракцију и стимулативни контекст, и са друге уоченог стања у учионици, где се јасно видело да потенцијали методе обрнуте учионице нису у потпуности искоришћени.

Ученици су били свесни предности које са собом носи метода обрнуте учионице. Поред очигледних предности припремања унапред за наставне часове, ученици су испољили став да им су им се допадали наставни часови, јер су имали већи степен учешћа на часовима, садржај и активности су били разноврснији и остварен је елемент забаве поред учења. Ученици су истакли да им се допадају различити облици рада, јер им је на тај начин створена другачија динамика у односу на устаљене режиме које је са собом носио традиционалнији начин предавања. Иако је одређен број ученика приметио да им је овакав начин рада представља у извесној мери изазов (због односа матерњег и циљног језика на презентацијама и часу, због количине теоријских објашњења и природе наставних активности), они су такође истакли да је путем ове методе обухваћено цело одељење и да је наставник свима пружио шансу да се испоље, колико је то било у границама њихових могућности. Међутим, треба истаћи да иако су ученици начелно били свесни предности које метода са собом носи, у пракси нису у потпуности искористили њен потенцијал. Могућност да више пута прегледају и обнове припремне материјале је искористио мањински број ученика, умањујући тиме утицај који обрт може да има када се ученици у већој мери залажу за своје учење. Дакле, можемо закључити да је друга помоћна хипотеза делимично потврђена у нашем експерименту. Ученици који су учествовали у процесу обрнуте учионице су показали завидан ниво самопоуздања, како је настава и часови одмицали, постали су далеко комуникативнији са нама. Били су вољни да се опробају у вежбањима, и иако нису били сигурни у своје способности знали су да неће бити исмевани, већ да ће им одговарајућа помоћ бити пружена. Ипак, треба додатно мотивисати ученике да долазе боље припремљени за часове.

- VI. *Након учешћа у настави методе обрнуте учионице ученици експерименталне групе биће више мотивисани да се опробају у другим видовима нетрадиционалне наставе.*

Последња и пета помоћна хипотеза показала се као тачна на основу анкетних одговора ученика који су у великој мери дали подршку новом начину наставне праксе. Свакако ученици су показали одређени степен критичког размишљања и понудили предлоге за побољшање нове методе, али у знатној мери су подржали постулате који карактеришу облик обрнуте учионице у настави.

Иако су се ученици скоро једногласно изјаснили на почетку анкете да им се допада досадашњи начин рада у школи (јер им је познат и улива им осећај сигурности), могли смо да видимо у њиховим одговорима на каснија питања да су ученици у стању да и поред своје пристрасности критички размишљају о наставним методама. Када су истакли недостатке у тренутном режиму наставе, видели смо да ученицима недостаје уједначеност употребе матерњег и циљног језика, да им је неопходан елемент забаве или неке занимљивости које би их мотивисале да се више залажу и да постоји жеља за коришћењем савремених технологија у оквирима наставе. Метода обрнуте учионице је у великој мери задовољила ове потребе ученика, јер се већина ученика касније изјаснила да им се допада нови начин рада (метода обрнуте учионице). Они су истакли да би волели да имају више могућности да користе презентације и са редовним предметним наставником или да имају још прилика да користе савремене технологије у настави. Може се сматрати да је овај сусрет са „несвакидашњом” методом ученицима отворио видике и жељу да даље експериментишу са својим образовањем и да имају већу контролу над самим процесом учења. Стога можемо сматрати да је се последња помоћна хипотеза се показала као тачном у пракси.

Уопштено посматрано, сматрамо да је експеримент успешно илустровао могућности, предности, али и мањкавости примењене методе обрнуте учионице. Путем овог експеримента, и поред ограничења у вези са његовом имплементацијом и нашег недостатка искуства у примени ове методе, може се видети да су ученици били задовољни и да је остварен низ позитивних ефеката. Иако нисмо могли у потпуности да тестирамо далекосежност ретенције информација услед ограниченог времена, могли смо да видимо назнаке да ова метода са собом носи потенцијал да помогне ученицима да боље и ефикасније запамте информације. Број и типови грешака у Past Simple и Progressive тесту говори томе у прилог. Ученици су путем припремних материјала и наставе добили прилику да прелазе градиво више пута на различите начине, што свакако поспешује процес индивидуализације ученика. Најочигледнија предност коју је донела са собом метода обрнуте учионице јесте да нам је дозволила да извршимо реорганизацију наставе. Могли смо да уведемо низ активности за које у традиционалним околностима не бисмо имали толико времена и могли смо да преместимо фокус наставе са наставника као централне фигуре на ученике. Ученици су постали ангажованији на наставним часовима, имали су виши степен међусобне сарадње, а имали су и више могућности да се опробају у различитим облицима наставе. Иако не можемо у потпуности тврдити да су ученици постали самосталнији и одговорни за своје учење, начињен је значајан помак у том правцу путем експеримента. Ученици су прихватили нов начин рада и припремали су се за наставне часове унапред. Чињеница је да су могли да се темељније припремају (велики део ученика је прегледао наставне материјале само једном), али ова информација може нама послужити како бисмо у будућим покушајима примене методе обрнуте учионице могли да се боље организујемо и више мотивишемо ученике. Последњи фактор који би требало напоменути јесте да су ученици били са нижим степеном афективног филтера на часовима, како у самосталној продукцији језика, тако и у слободнијем учешћу и размени информација са другим ученицима. Иако су ученици са мањим предзнањем и степеном језичке компетенције и даље невољно учествовали у дискусији, атмосфера отворене комуникације и подршке у обрнутој учионици им је омогућила платформу сарадње, међусобног разумевања и стимулација мотивације у даљем процесу учења.

8. ЗАКЉУЧАК

8.1. Закључак за теоријски оквир

Циљ овога рада био је да представимо теоријски оквир и извршимо примену методе обрнуте учионице приликом подучавања енглеског језика као страног језика посредством пилот експеримента на нивоу средње школе. Путем прегледа релевантне литературе која обрађује теме методике наставе страних језика, историјског развоја наставних метода, улога наставника, особености ученика, граматике, као и саме методе обрнуте учионице, настојали смо да прецизно дефинишемо појмове, начела и елементе који се доводе у везу са методом обрнуте учионице. Сам експеримент је имао за циљ да представи један од начина на који је могуће реализовати обрнуту учионицу у контексту наставе енглеског језика у струковној средњој школи у Србији.

Када је у питању теоријски оквир, у тези смо обрадили следеће области: (1) појмове који су уско повезани са методиком наставе језика (методика наставе, глотодидактика, приступ, метода, техника, матерњи, први, други, страни и циљни језик); (2) историјски преглед развоја наставних метода од традиционалних ка савременим (граматичко-преводни, директни, аудио-лингвални, тихи начин, сугестопедија, учење језика у заједници, потпуни физички одговор, природна метода, комуникативни приступ, учење путем задатака, учење језика уз помоћ рачунара, комбиновано учење); (3) метод обрнуте учионице (дефинисање појма ове методе и њена интеракција са фактором времена, облицима рада у учионици, улогама наставника, особеностима ученика, фактором узраста, фактором талента, фактором интелигенције, фактором мотивације, фактором стилова учења и са претходно поменутих методама); (4) граматику (врсте граматике, фактори који утичу на подучавање граматике, на који се начин третирају грешке у обрнутој учионици и представљање општих правила у вези са посматраним глаголским временима Past Simple, Past Progressive и Present Perfect).

У свакој од ових области смо дефинисали елементе и принципе који ближе одређују и приказали смо на које начине се ти појмови манифестују у оквирима обрнуте учионице. Приликом дефинисања основних појмова који су уско повезани са методиком наставе језика, можемо закључити да је обрнута учионица изузетно млада метода (на нашем територијалном подручју истраживања о овој методи су још у зачећу), те се и по питању теорије и термина који се везују за ову методу може водити отворена дискусија.

Међутим, када упоредимо обрнуту учионицу са методама које јој претходе, слика постаје далеко јаснија. Путем приказа традиционалних и савременијих метода и њихових поређења са обрнутом учионицом хтели смо да прикажемо на које начине једна савремена метода позајмљује, преузима, преобликује или пак одбацује појмове из прошлости са циљем да се укаже на чињеницу да је ова метода следећи корак у развоју савремене наставне праксе који има своје корене у претходним облицима наставе. Долазимо до закључка да у методи обрнуте учионице имамо и даље елементе традиционалне наставе, као што су културолошки садржај у настави, улогу наставника као предавача и сарадњу наставника и ученика. Међутим, ови елементи се прилагођавају механизмима у обрнутој учионици, те култура која је у традиционалном схватању обухватала искључиво класичну књижевност, у обрнутој учионици подразумева свакодневну и општу културу са нагласком на мултикултурализму. Када је у питању улога наставника као предавача, у методи обрнуте учионице се врши прерасподела ове улоге између наставника и ученика, јер се од ученика

очекује да путем самосталног рада и уз асистенцију наставника на часу савлада предвиђено градиво. Овим путем обрнута учионица промовише самосталност код ученика и на дугорочном плану подстиче интегративну мотивацију. Сарадња између наставника и ученика је знатно проширена у обрнутој учионици када се упореди са традиционалним схватањима. Ученици се охрабрују да сарађују са другим ученицима у и изван учионице пре него што потраже помоћ од наставника. А и у сарадњи са наставником, ученицима се даје већи степен слободе да уче својим темпом и да истражују различите материјале и изворе који су изван оних које им пружа директно наставник.

Када се паралелно сагледају савременије методе, примећује се већи степен преклапања. Савремене методе имају следеће карактеристике: тежњу да се ученици осамостале, усмеравање наставе ка ученицима и њиховим интересовањима, учење кроз неколико фаза, померање улоге наставника од предавача ка улози медијатора и асистента приликом учења, учење истог градива посредством различитих начина и видова наставе, практични задаци имају предност у односу на теоријска знања, примена савремених технологија. Свака од сагледаних савремених метода (тихи начин, сугестопедија, учење језика у заједници, потпуни физички одговор, природна метода, комуникативни приступ, учење путем задатака, учење језика уз помоћ рачунара) на изванредан начин је допринео да се обликује метода обрнуте учионице и искористи потенцијал горепоменутих карактеристика. У обрнутој учионици ученици се подстичу на самостални рад путем припремних материјала и наставници треба да охрабре ученике да самостално истражују тематике које их интересују. Због саме природе обрта, учење се стога обавља у две фазе: припрема и наставне активности. У фази припреме, ученици се спремају за час путем припремних материјала које им је дао наставник – они одређују темпо свог учења и имају слободу да уче када и колико год желе. Наставник у оквиру припремних материјала може да прилагоди садржај тако што ће га учинити примамљивим за своје ученике (додавањем хумора или елемената попкултуре). У фази наставних активности ученици на часу примењују теоријска знања која су учили код куће и уз помоћ наставника и ученика решавају недоумице. Овим путем се активирају знања ученика и наглашава се практични аспект наставе где ученици усавршавају своје вештине, уместо да репродукују чињенице које су научили напамет. Обе фазе, као и примена савремених технологија, омогућавају да ученици савладају наставне јединице путем различитих медија и извора. У припремним материјалима поред традиционалног текста, могу се укључити и аудио снимци (песме, интервјуе, радио емисије, и сл.), видео материјали (исечке из филмова, видео клипове са Јутуба који као тематику имају обрађивану наставну јединицу), слике (шале, илустративне примере), хиперлинкови (за додатне вежбе, речнике, изворе), итд. У току наставе могу се у оквиру једне вежбе комбиновати различите језичке вештине, нпр. вежба слушања након које следи дискусија; граматичка вежба која је пропраћена вежбом писања у којој ученици увежбавају граматичке структуре из претходне вежбе; групна вежба где ученици читају текст, реше дата питања и затим усмено презентују своје резултате, итд. Да би се обрт успешно остварио, наставник се у обрнутој учионици, као што је то и случај у другим савременим методама, одриче традиционалне улоге предавача и преоријентише се да води ученике кроз наставни процес. Наставник пружа ученицима сигурност, помаже им да увиде своје грешке, како треба да их исправе и упућује их на додатне изворе или друге ученике као ресурсе.

Када је у питању само дефинисање обрнуте учионице, може се рећи да је ова метода проистекла директно из приступа комбинованог учења, имајући у виду да је значајна улога и удео који савремене технологије имају у наставном процесу, као и чињеница да долази до

драстичне прерасподеле времена и начина на које се учи градиво. Као што смо већ претходно споменули, настава у обрнутој учионици се обавља кроз фазе припреме, наставних активности и домаћег задатка (који у већини случајева представља дистрибуцију новог припремног материјала или додатних активности које ученици могу самостално да одраде). Наставници у овом методу могу да обрну елементе традиционалне наставе, те да се теорија научи код куће, а да практични задаци буду више заступљени на наставном часу. Овај обрт омогућује овој методи да на јединствени начин утиче на фактор времена, облике рада у учионици, улоге наставника, особености ученика, фактор узраста, фактор талента, фактор интелигенције, фактор мотивације и фактор стилова учења.

У обрнутој учионици време постаје флексибилнији фактор јер се ученицима може унапред дати припремни материјал за часове, дозвољавајући ученицима да се за часове припремају сопственим темпом. Додатно, тиме што су наставници растеретили наставу од теорије, у току самог наставног часа, они могу да се концентришу на практичне задатке и активирање стеченог знања. Наравно, ако је потребна додатна помоћ или од стране наставника или од стране других ученика у вези са припремним материјалима, метода обрнуте учионице оставља времена и за те активности на наставном часу или изван њега путем кореспонденције и бројних интернет платформи за комуникацију. Када су у питању облици рада у обрнутој учионици, може се констатовати да прерасподела времена у наставном процесу може директно да утиче на разноврсност облика рада које ћемо применити у овој методи. Наиме, због временског простора на часу могуће је комбиновати неколико различитих облика рада како би се искористили потенцијали и предности различитих облика рада. Нарочито треба нагласити да обрнута учионица нуди висок степен индивидуализације наставе посредством припремних материјала, јер наставник може да градира теорију и вежбе које даје у припремним материјалима на основу нивоа знања својих ученика.

Када су у питању сами наставници и ученици, метода обрнуте учионице знатно утиче на удео наставника у наставном процесу и у великој мери узима у обзир особености ученика, имајући у виду да су они у епицентру ове методе. На први поглед стичемо утисак да метода обрнуте учионице настоји да поништи улогу наставника као предавача. Међутим, то није случај, јер обрнута учионица настоји да преоријентише наставника ка другим улогама које су у складу са општим принципима ове методе. Пружајући прилику наставницима да буду фасцилијатори, организатори, оцењивачи, ресурси, тутори и посматрачи, обрнута учионица пружа већи степен слободе како ученицима, који не морају да се ослањају искључиво на свог наставника као предавача, као главни извор знања, тако и наставницима који путем ових улога сада могу да асистирају ученицима, да их усмеравају и подстичу да критички размишљају, уместо да им готова знања презентују и траже од њих да их репродукују. На сличан начин, обрнута учионица преобликује и сам наставни процес у складу са афинитетима ученика. Наиме у оквиру припремних материјала, наставнику се оставља довољно простора да испољи своју креативност и да материјале прилагоди узрасту својих ученика тако што ће поред градива можда убацити коју пошалицу, референце из (поп) културе, видео клипове који би били примамљиви за дату старосну групу, итд. Када је у питању фактор талента, закључили смо да нема директне повезаности са самом методом обрнуте учионице, али да би ученици са више талента потенцијално имали лакшу транзицију од традиционалних метода ка обрнутој учионици. Интелигенција, као један од фактора који у општем образовању има значајну улогу, у обрнутој учионици има сличан статус као и језички таленат – може бити користан фактор, али свакако није пресудан.

Високи степен лингвистичке интелигенције може помоћи ученицима да лакше савладају градиво, али уз помоћ наставника и предан рад ученика, ни други профили Гарднерових интелигенција неће заостајати у методи обрнуте учионице. Оно што бисмо додатно издвојили као везу између вишеструких интелигенција и обрнуте учионице јесте да су процеси индивидуализације (градирања задатака и градива) и плурализације (учење исте материје кроз различите видове наставе) инхерентни у методи обрнуте учионице.

Претпоследња особеност ученика, мотивација, је од изузетног значаја за наставу, без обзира која се метода примењује. У поглављу о мотивацији смо истакли да су две главне врсте мотивације инструментална (учење зарад спољног стимуланса – награда, похвала, добра оцена, итд.) и интегративна (мотивација која потиче изнутра – учење ради самог учења). Посредством обрнуте учионице, наставници могу да помогну ученицима да буду интегративно мотивисани. Због начина на који обрнута учионица функционише – самостална припрема код куће и активно учешће на часу – интегративна мотивација делује као природни елемент у оквирима ове методе. Ученици ће схватити да се од њих тражи да уче, не да би презентовали шта знају на тестовима, већ да би се припремили за наставне активности и практичну примену знања. Додатни начин на који обрнута учионица може да мотивише ученике, јесте да у оквиру припремних материјала наставник врши индивидуализацију задатака и теорије и имплементира интересовања ученика, како би припрему за наставни час учинио лакшом и примамљивијом. Овај метод је свакако захтевнији и за организацију и за реализацију, међутим, уз подршку наставника и школе, ученици могу да постану самосталнији у свом учењу и буду мотивисани да наставе да уче и усавршавају се на дужим етапама. Последња особеност ученика коју смо посматрали, јесу стилови учења. У нашем раду смо поделили стилове учења према перцепцији и когницији. У стилове према перцепцији убрајали смо стилове учења који су директно повезани са чулима – визуелни, аудитивни, кинестетички и тактилни стилови, док смо према когницији издвојили стилове који су засновани на које начине ученици сагледавају и решавају проблеме – глобално или појединачно, конкретно или апстрактно, активно или рефлексивно. У обрнутој учионици, због фокуса на активирању знања и практичним вежбама у учионици, може се стећи утисак да су ученици који су окарактерисани као вербалисти, дивергенти, конвергенти и акомодатори у предности, јер ови стилови учења нагињу ка сферама конкретно и активно. Ипак, то није случај, јер ученици са интровертнијим профилима стилова учења могу да се пронађу у припремној фази, где им је дат неопходан простор да размишљају и формирају своје идеје, питања и решења. Овим ученицима је ипак потребна подршка наставника да би се привикли на обрт и схватили колико добробити могу да остваре путем ове методе. Путем индивидуализације наставе и тактичног охрабривања и ученици са интровертнијим стиловима учења могу бити ангажовани у обрнутој учионици.

У оквиру поглавља о граматици обрадили смо различите типове граматике – граматику језика, теоријску, педагошку и унутрашњу граматику. За потребе обрнуте учионице констатовали смо да је унутрашња грамика ученика најзначајнија када је у питању учење језика јер представља скуп искустава о језицима и граматици језика које је ученик до датог тренутка научио и која може у највећој мери да утиче (позитивно и негативно) на наставни процес. Унутрашња грамика заједно са особеностима ученика може у било којој методи да помогне учењу страног језика у сегментима граматике где се структуре матерњег и циљног језика поклапају, али може и да га успори услед негативног трансфера, високог афективног филтера или структурама у страном језику које не постоје у

матерњем. Узимајући у обзир ове елементе и чињеницу да је подучавање граматике само по себи комплексно, јер се морају избалансирати принципи *једноставности* (где се даје предност разумевању суштине дате граматичке структуре) и *прецизности* (где се даје предност правилној употреби граматичких структура), што је изазован задатак за сваког наставника. Обрнута учионица може помоћи наставницима да пронађу баланс између ових принципа, јер њена организација – где се код куће учи теорија (принцип прецизности), а у учионици увежбава пракса (принцип једноставности) – омогућује наставницима и ученицима да изврше транзицију од лингвистичке ка комуникативној компетенцији. На овај начин, метода обрнуте учионице обухвата све нивое језичких структура: граматичку структуру, примере, терминологију, језик и објашњења, излагање и правила. Уз учење нових граматичких структура, неминовно је да ће се десити и одређени број грешака. Стога смо у наставку овог поглавља посматрали на које се начине обрнута учионица „суочава” са грешкама ученика. Као једна од савремених метода обрнута учионица посматра грешке на другачији начин у односу на традиционалну наставу. Док су грешке у традиционалној настави непожељне и виде се као фактор учениковог незнања, у обрнутој учионици грешке су саставни део процеса учења и једна од најбитнијих повратних информација, како за наставника тако и за ученика. Ученикове грешке наставнику могу да назначе да је сам наставник начинио грешке приликом састављања припремних материјала, те грешке се могу видети као стимуланс да припремни материјал преобликује и адаптира нивоу знања својих ученика. Када су у питању ученици, у оквирима обрнуте учионице наставници треба да им ставе до знања да грешке указују на то да ученици експериментишу са језиком и самим тим напредују у свом учењу, а да грешке нису искључиво ту да покажу шта ученик не зна на тесту.

Последњи сегмент у оквиру поглавља о граматички се односио на одабрана глаголска времена која су била предмет истраживања за експерименталну примену обрнуте учионице. На почетку смо сагледали који елементи енглеских глаголских времена представљају посебан изазов по ученике који уче енглески језик као страни. Први елемент јесте дистинкција између појмова *глаголско време* и *глаголски вид*. Интеракција између ова два појма је за ученике изазовна јер посредством глаголског вида, изворни говорници могу да утичу на само глаголско време и промене тренутак дешавања неке радње, могу да манипулишу да ли је нека радња свршена или несвршена и истовремено могу да одреде путе интеракције времена и вида ако нека радња треба да утиче на тренутак говора. Други елемент који чини учење енглеских глаголских времена тешким јесте матерњи језик ученика и његова интеракција са страним језиком. Пошто ученици који уче страни језик, су већ претходно научили матерњи језик, очекивано је да могу користити постојеће граматичке структуре како би се изградиле нове за страни језик. На овај начин долази се до интерлингвалног трансфера, где матерњи језик неповољно утиче на страни. Уз ово интралингвални трансфер је такође могућ јер ће ученици радије користити једноставније облике страног језика које су раније научили уместо да експериментишу са комплекснијим структурама. Потенцијални узрок ових проблема треба тражити у чињеници да су поједини аспекти глаголских времена (нпр. перфективни глаголски вид) својствени енглеском језику, те ове структуре не постоје у матерњем језику ученика. Други узрок је недовољна пажња, и од стране наставника и од стране ученика, коју треба посветити поменути елементима граматике. Као потенцијално решење истакли смо утицај који обнављање може имати по савладавање проблематичних граматичких структура. Метода обрнуте учионице је у том смислу добро решење, јер дозвољава да се једна наставна јединица обради више пута на

различите начине и у току припремне фазе и у току самог наставног часа. Путем видео материјала, интерактивних сајтова, различитих облика рада у учионици, ученици могу лакше да савладају специфичности граматичких структура страног језика.

8.2. Закључак истраживања

8.2.1. Припрема истраживања

У истраживачког дела дисертације истакли смо који су предмет, циљеви, хипотезе, методе и ограничења истраживања. Предмет ове докторске дисертације био је испитивање методе која у нашем окружењу или није примењивана или је коришћена у малом броју случајева. Сузили смо нашу област истраживања на подучавање глаголских времена Past Simple Tense, Past Progressive Tense и Present Perfect Tense у оквиру наставног плана и програма средње економске школе. У складу са општим предметом рада издвојили смо три циља – путем два циља смо испитали ефекте које обрнута учионица може да има у датом контексту (испитивање напретка ученика и испитивање предности и значаја обрнуте учионице за самопоуздање ученика), док смо последњим циљем испитали мотивисаност ученика да наставе да експериментишу са другим видовима наставе.

Када су у питању методе учења, за потребе нашег истраживања смо се одлучили да триангулацију истраживачког поступка остваримо путем експеримента, интервјуа и анкетања. У оквирима експеримента организовали смо ученике два одељења у контролну и експерименталну групу, где је контролна група радила по стандардним методама Економске школе са редовним наставником, док смо ми водили часове према методи обрнуте учионице са ученицима у експерименталној групи. Упоређивањем различитих начина рада и посредством тестирања ове две групе испитивали смо ефекте које обрнута учионица има на ученике. Додатна два инструмента су употпунила наш увид у утицај који обрнута учионица може да има у окружењу где раније није примењивана. Интервјуисањем редовног наставника желели смо да испитамо ставове наставника о наставним плановима и програмима, савременим трендовима у настави, наставним активностима у учионици, облицима рада, оцењивању ученика, мотивацији ученика, условима рада и самој обрнутој учионици. Анкетањем испитали смо ставове ученика о досадашњем начину спровођења наставе, о самој обрнутој учионици и о процесу тестирања током експеримента.

У наредном сегменту дисертације описали смо нашу припрему за истраживање. Први корак је био одабир школе и одељења која ће учествовати у експерименту. Економска школа у Чачку нам је изашла у сусрет као бившем ученику дајући нам шансу да спроведемо експеримент докле год смо поштовали оквире наставног плана и програма. Када је у питању одабир одељења, школски педагог нам је асистирала приликом одабира, те смо добили одељења која су имала довољан број ученика (тридесет), који су имали три часа енглеског седмично и који су били вољни да сарађују са нама у експерименту. Додатна погодност је била што смо добили одељења из супротних смена, што је значило да су ученици из контролне и експерименталне групе имали мање шанси за међусобни контакт. Други аспект припреме је обухватао састављање припремних материјала. Саставили смо PowerPoint презентације и пропратне изручке за сва три глаголска времена. Свака презентација и изручак су се бавили теоријским појединостима глаголских времена уз додатак практичних

вежби које су служиле као увертира за наставне активности. Заједнички елементи свих презентација, без обзира на њихову тематику, су били следећи – општа сврха свих материјала је била да припреме ученике за активности које ће обављати у току часа; мултимедијалним садржајима смо хтели да се прилагодимо ученицима са различитим стратегијама и стиловима учења; коришћена је комбинација циљног и матерњег језика како бисмо осигурали да ученици у потпуности разумеју комплексније теоријске поставке глаголских времена; сврха практичних вежби је била да ученици провере колико добро су научили теорију која претходи вежбама, али и да их забавимо путем квизова, песама и видео линкова; најважније од свега је чињеница да су ученици могли да користе припремне материјале кад год и где год се налазили чиме се максимизује потенцијал обрта у обрнутој учионици. Последњи тип припреме је укључивао нашу сарадњу са предметним наставником. Наставница у школи нам је била од изузетног значаја јер нас је упознала са одељењима из експерименталне и контролне групе, била је ментор који је модификовао вежбе за часове и за тестове да би се поклапали са нивоом знања ученика и истовремено је била и независни оцењивач који је двоструком контролом тестова допринела да резултати тестова буду валидни. Последња улога наставнице у нашем експерименту јесте да је она била наш увид у тренутно стање наставне праксе у Србији, где смо путем интервјуа могли да стекнемо утисак о томе на који начин наставници обављају своје свакодневне активности, како мотивишу ученике, под којим условима раде и колико су наставници и ученици мотивисани да се опробају у савременијим видовима наставе.

8.2.2. Тестирање у истраживању

У шестом поглављу бавили смо се директно тестирањима одељења која су учествовала у експерименту. У првим сегментима елаборирали смо о улогама тестова како је се наставна пракса развијала. Компоненте тестова су: метод (мерни инструмент који садржи скуп техника и процедура), мерење (које вештине или знања се испитују), домен теста (да ли је у питању тест општих способности, лингвистичка компетенција, комуникативна компетенција и сл.). Ове компоненте се модификују у зависности од тога шта се једним тестом жели постићи. У прошлости, када је традиционална настава имала примат, у оквиру тестова се инсистирало на пуком изношењу чињеница о свему што је ученик знао. Како се друштво мењало и како су се наставне методе померале ка практичној примени знања, те синтези и анализи информација, тестови су пратили те трендове. Стога, савремени тестови тестирају примену научених знања уместо репродуковање истог. Сврха теста је ограничила који тип теста смо ми примењивали у нашем експерименту. Пошто смо експеримент спровели у контексту средње школе, пратили наставни план и програм, тестирали испарцелисане наставне јединице и желели да дамо повратну информацију начину ученицима о њиховом напретку, одабрали смо тест постигнућа. Овај тип теста нам је показао не само учинак експерименталне групе, већ је и ученицима дао у проблеме на којима могу даље да раде. Други тестови, попут дијагностичког и сумативног теста, би могли да прецизирају типове проблеме који ученици имају са наставном методом или градивом, али због ограничења истраживања и стручности која је потребна за састављање ових тестова нисмо били у могућности да искористимо њихове потенцијале у садашњем истраживању. Додатна припрема тестова је обухватала који тип вежби ће бити укључен у саме тестове. У складу са типовима теста и савета предметног наставника одлучили смо се за следеће типове вежби: попуни празнине (формат вежби је већ познат ученицима, пружа

се велики број варијација како би се подстакла ангажованост ученика, могуће је градацијски конструисати овај тип вежбе да иду од лакших ка тежим у зависности од тога шта се тражи да се попуни у празнине), вишеструки избор (тип вежби који даје самопоуздање ученицима јер могу да користе систем елиминације и ученици могу да дају релативно брзе одговоре), писање кратких реченица (рестриктивни тип вежбе који помаже ученицима да развијају вештину писања уз помоћ – путем експлицитног давања елемената које реченица треба да садржи и путем писања изолованих реченица где им је глагол који треба да искористе дат). Све вежбе које су дате на тестовима су или обрађене у припремним материјалима или су увежбане у току наставног часа, користећи пун потенцијал обрнуте учионице да припреми ученике за тестирање.

8.2.3. *Закључак о резултатима истраживања*

8.2.3.1. Тестови постигнућа

У наставку дисертације бавили смо се квантитативном и квалитативном анализом резултата тестова, анализом резултата анкете која је прослеђена ученицима и анализом одговора које је редовна наставница дала у току интервјуа. На крају смо представили како су се сви ови резултати рефлектовали у нашим хипотезама. Резултате тестова на квалитативном нивоу смо додатно сагледали кроз призму критеријума који произилазе из механизма обрнуте учионице: (1) репетиција и ретенција информација (понављањем једне тематике на различите начине омогућује да се информације лакше пренесу у дугорочну меморију); (2) (ре)организација времена за учење (ученицима се пружа могућност да уче када желе и колико желе, без притиска времена и екстерних околности); (3) наставна средства и медијуми (припремни материјали, изручци, уџбеник, аудио-визуелна технологија, итд. који се користе у обрнутој учионици помажу ученицима да на различите начине науче исто градиво. Такође се користе технологије са којима су ученици већ упознати, што подстиче занимање ученика за предмет); (4) наставне активности (фокусираше су се на примену знања и остављале су више времена за интеракцију међу ученицима и њихову сарадњу на часу, градећи самопоуздање код ученика).

Када су у питању квантитативни резултати који су укључивали поређење просечних оцена експерименталне и контролне групе на тестовима, увидели смо да су разлике између оцена минималне, али да су ученици у глобалу боље одрадили тест за прошла времена. Као разлоге за ову појаву смо навели: (1) прошла времена (Past Simple и Past Progressive) су лакша за разумевање и лакше их је научити у односу на Present Perfect, јер се облици ових прошлих времена у многим аспектима поклапају са Present Simple и Present Progressive. Стога су просечне оцене биле веће ; (2) Present Perfect време је комплексније глаголско време по својој структури јер укључује међусобно прошли и садашњи тренутак, а и вежбе из теста о Present Perfect времену су за нијансу биле теже јер су садржале вежбе писања затвореног типа и вежбу трансформација. Имајући у виду да су квантитативни резултати недовољни да се примете ефекти учења путем методе обрнуте учионице, неопходно је осврнути се на квалитативне резултате (где смо радили компаративну анализу грешака у обе групе) у складу са критеријумима обрнуте учионице.

Као што смо већ нагласили раније, у дискусији обе групе су у тестовима за Past Simple и Past Progressive имале сличан проценат тачних одговора, али је контролна група

имала већи број ученика који је направио одређену грешку или је у контролној групи запажен тип грешке који нисмо видели у експерименталној групи. Ова појава се десила јер су ученици у експерименталној групи могли да понављају градиво више пута уз помоћ припремних материјала и на наставном часу кроз различите типове вежби. Они су могли да организују своје учење да обнављају кад год су за то били расположени и могли су уз уџбенике да користе и додатна (мултимедијална) наставна средства које смо им ставили на располагање. Поред самих вежби, у току наставног часа ученици су увек могли да се ослоне на друге ученике и наставника за додатна појашњења. Ипак, ако посматрамо тестове за Present Perfect, приметимо другачију ситуацију. Контролна група је глобално посматрано имала мањи број грешака у односу на експерименталну групу. Због комплексније природе правила и употребе овог времена, као и типова вежби у самом тесту, може се закључити да је градиво било толико захтевно за ученике да самостално учење теорије путем припремних материјала није било довољно, те им је била потребна додатна асистенција наставника у виду експлицитних објашњења. Такође, многи од ученика из експерименталне групе су истакли да су припремне материјале прегледали само једном, што је потенцијално довољно за једноставније лекције као што су лекције о Past Simple и Past Progressive временима, али не и за захтевније градиво, попут Present Perfect времена. Као потенцијално решење навели бисмо да треба можда направити више различитих презентација за комплексније наставне јединице и експлицитније мотивисати ученике да више пута обнављају припремне материјале.

Приликом упоређивања добијених резултата и хипотеза које смо поставили можемо закључити следеће:

- Главна хипотеза да ће ученици експерименталне групе остварити виши степен напретка у усвајању глаголских времена у енглеском језику у односу на контролну групу је са становишта квантитативних резултата била је делимично остварена, јер су разлике у просечним оценама биле мале. Овакав резултат је потенцијално проистекао из природе експеримента, где је су глаголска времена као одабране наставне јединице изузетно комплексна, те су представљала изазов за ученике да их науче путем нове методе. Повезано са овим фактором је и време које нам је дато да спроведемо за експеримент. Обрнута учионица захтева да се више слободе у организовању пружи наставницима, али наш експеримент због временског и институционалног ограничења није могао да испоштује овај елеменат. Ученицима стога није дато довољно времена да се аклиматизују на нови метод, те се то потенцијално одразило на резултате. Ипак ако се осврнемо на квалитативне резултате, поготову на тестове о Past Simple и Past Progressive временима, добијамо другачију слику напретка ученика из експерименталне групе. Одређени типови грешака су изостајали у експерименталној групи или их је било мање. Такође ако у напредак ученика убрајамо и развијање самосталности у учењу, чиме се тежи методом обрнуте учионице, онда бисмо могли рећи да је ова хипотеза потврђена. У тренутном стању, потребно је извршити екстензивније истраживање – на дужи период и са више учесника да би се извели прецизнији закључци по питању главне хипотезе.
- Прва помоћна хипотеза се фокусира на Past Simple време, где смо мерили која група је била успешнија у усвајању овог глаголског времена. Приликом анализе квалитативних резултата евидентно је да постоји разлика у проценту грешака између две посматране групе. Иако постоје типови грешака које се понављају у обе групе

(претерано коришћење наставка *-ed*, коришћење погрешних помоћних глагола, правопис неправилних глагола, претерано коришћење Simple уместо Progressive облика), експериментална група је ове грешке чинила у мањој мери у односу на контролну. Такође, контролна група је имала грешку која није била присутна у експерименталној – коришћење Progressive облика за консекутивне радње где дати контекст захтева Simple облик времена. Стога смо закључили да је ова хипотеза остварена и да је обрнута учионица имала свој удео у овоме.

- Друга помоћна хипотеза се тичала Past Progressive времена где смо упоредно мерили која група је боље усвојила ово време. Када упоредимо резултате у обе групе, добијамо ситуацију која је слична као код Past Simple времена. У контролној групи се јављају грешке које се нису појавиле у експерименталној групи (неисправна позиција помоћних глагола у упитним реченицама и погрешна конгруенција – или потпуно изостављање – помоћних глагола са субјектом). У складу са овим резултатима, закључили смо да је и друга помоћна хипотеза остварена и да је метода обрнуте учионице помогла у успешнијем усвајању Past Progressive времена.
- Када је у питању треће проучавано време тј. Present Perfect добијамо ситуацију која одудара од осталих помоћних хипотеза. У глобалу, проценти тачних одговора су били већи у контролној групи, иако су обе групе чиниле исти тип грешки, само је количина грешака била мања у контролној групи. Додатно, многи ученици су на тесту остављали (полу)празне одговоре у вежбама писања и трансформација реченица, што је допринело ниском проценту тачних одговора. Стога морамо закључити да метода обрнуте учионице није допринела бољем усвајању Present Perfect времена.
- Четврта помоћна хипотеза која се тичала утицаја методе обрнуте учионице на снижавање афективног филтера се показала као позитивна. Припремни материјали који су унапред упознали ученике са темом и садржајем наставног часа, као могућност консултације наставника и другова из одељења су допринели да се ученици осећају сигурније и слободније приликом учешћа на часу.
- Пета помоћна хипотеза се односила на интеракцију између обрнуте учионице и ангажовања на часу и повишеног самопоуздања у своје способности. Ученици су истакли да поред тога што их обрнута учионица припрема за наставу путем припремних материјала, она им даје могућност и да се забаве. Комбиновањем различитих облика рада разбија се устаљена динамика традиционалније наставе, употреба технологије им је била исто иновативна и у складу са њиховим интересовањима. Како смо имали више часова са овом методом, лично смо запазили да су ученици активнији и вољнији да се опробају у вежбањима на часу, што су и сами ученици потврдили у анкети. Стога можемо констатовати да је ова хипотеза потврђена.
- Последња хипотеза се у извесној мери надовезује на претходну. Испитивали смо жељу ученика да се опробају у другим видовима нетрадиционалне наставе. Ученици експерименталне групе су били мотивисани у току наставе путем обрнуте учионице и изразили су ставове да им је потребан неки вид занимљивости на часу или могућност да користе савремене технологије на самоме часу. Сусрет са обрнутом учионицом им је побудио жељу да експериментишу више у свом процесу учења. Стога бисмо рекли да је ова хипотеза потврђена

8.2.3.2. Анкета

Када су у питању резултати анкете које смо дали ученицима из експерименталне групе, ученици су опште посматрано задовољни и заинтригирани новом методом учења. Сматрају да би присуство технологије на самом часу било пожељно, истакли су да су били активнији на часовима и потврдили су да им је припремни материјал био од великог значаја (помогао им је да се припреме за наставни час, помогао им је да боље похране информације у дугорочну меморију и да се осећају сигурније у себе). Такође, ученици су назначили да би им одговарало да у будућности презентације буду краће са више матерњег језика. Када су испољавали своја мишљења о наставним часовима и тестовима постигнућа, већина ученика из експерименталне групе је била задовољна разноврсним активностима, као и количином слободног времена за комуникацију, шале, охрабрења што је било омогућено механизмима обрнуте учионице. Известан број ученика је додатно назначио да им је било изазовно да у учионици користе искључиво циљни језик, али уз подршку нас као наставника и њихових другова из разреда развили су самопоуздање да се опробају у вежбама за које иначе не би имали самопоуздања. Када су у питању часови на којима су ученици тестирани закључили смо на основу одговора ученика да би за будуће покушаје примене методе обрнуте учионице требало да укључимо још типова вежби, примери би требало да буду лакши уз модификовање обима теста. Глобално посматрано ученици су уживали у примени иновативне методе, након што су премостили иницијални „шок” који је настао услед нагле промене наставних метода.

8.2.3.3. Интервју

Приликом спровођења интервјуа бавили смо се следећим темама: (1) наставни план, програм и материјали; (2) наставна пракса у Србији и савремени трендови; (3) наставне активности у учионици; (4) облици рада на часу; (5) оцењивање ученика; (6) мотивација ученика на часу; (7) услови рада и усавршавање наставника; (8) обрнута учионица. Издвајамо следеће закључке:

- Наставници у средњим школама немају пуно слободе када је у питању садржај наставног плана и програма нити могу да утичу на његов распоред или темпо. Једина креативност је могућа у наставним материјалима које наставник користи. Обрнута учионица у извесној мери захтева флексибилност у плану и програму како би наставник могао што више да индивидуализује наставу ученицима и да успостави темпо рада који је погодан по ученике а не екстерне институције.
- Школе се све више окрећу ка савременијим трендовима и покушавају у што већој мери да имплементирају наставу која се концентрише на примену знања, али начини предавања су и даље у извесној мери традиционални. Метода обрнуте учионице у том смислу у нашем окружењу имам изразити статус новине.
- Када је реч о наставним активностима на часу можемо приметити да се настоји да се све вештине језика (читање, писање, слушање и говор) развијају подједнако, међутим простора за понављање или обнављање (што је срж обрнуте учионице) нема довољно, већ само у виду организовања додатне наставе за шта нису заинтересовани сви ученици. Метода обрнуте учионице са својом реорганизацијом времена, би у великој мери могла да смањи стрес организације који наставници осећају и да

ослободи време у самој наставној часу за још већи број различитих типова наставних активности и још већи број ученика.

- Када сагледамо примену различитих облика наставе у средњим школама, похвално је рећи да се у све већој мери комбинују и други облици рада, али да је ипак фронтална настава и даље примарни алат када се објашњава теоријски део градива. Метода обрнуте учионице знатно умањује удео фронталне наставе путем припремних материјала и померања улоге наставника од предавача ка организатору и медијатору наставе.
- Када је у питању тестирање ученика спознали смо да наставници примењују процес индивидуализације како би осигурали да ученици са различитим нивоима знања могу да испоље шта знају. Међутим цео процес је углавном мотивисан добијањем оцене којом је ученик задовољан. У обрнутој учионици тестови треба да служе као индикатори напретка ученика и да укажу ученицима на чему би даље требало да раде.
- У току интервјуа, када смо се дотакли тематике мотивације ученика, наставница је нагласила да покушава похвалама да мотивише своје ученике као и увођењем тематика које би њима биле примамљиве. Ипак, подстицање интринзичке мотивације у околностима у којима предаје наставница је изузетно тешко због мања времена на часовима и притиска да се прати предвиђени наставни план и програм. Као што смо већ поменули, допунска и додатна настава, као видови наставе где би наставници потенцијално имали више слободе да комуницирају са ученицима и да их мотивишу, налази се на периферији наставног процеса, те није примамљива за изванредан број ученика. Обрнута учионица својим начином рада жели да створи самосталне истраживаче који ће својом радозналешћу и жељом за рад хтети самостално да даље развијају своја знања, наравно уз наставника као водича на том путовању.
- Услови рада наставника и њихове могућности усавршавања представљају још једно ограничење са којим се наставници у средњим школама суочавају. Наставница енглеског језика у Економској школи у Чачку је поред основних наставних материјала (учбеника, граматика, потрошних материјала) на располагању имала само ЦД плејер. Обрнута учионица користи потенцијале савременијих технологија, јер су новије генерације одрасле са њима и добро су им познате предности које нове технологије носе са собом, а и истовремено омогућавају да се примењују мултимедијална средства у настави. Када причамо о усавршавању наставника према одговорима нашег испитаника, семинари нису тако бројни као у прошлости, што је изузетан пропуст јер се тако ускраћује упознавање наставника са савременим тековинама у настави.
- Последња разматрања која је изнела наставница јесте о обрнутој учионици. Иако се слаже да је добро давати више слободе ученицима у смислу организације њиховог учења што ће их мотивисати да испуњавају своје обавезе, наглашава да је тешко заменити „живу реч” наставника припремним материјалима нарочито за ученике са мањим нивоом знања.

8.2.4. Закључак о ограничењима истраживања

Последњим сегментом у уводном делу методичког дела дисертације обухваћена су ограничења која наш експеримент повлачи са собом. Ограничења смо категоризовали у следеће групе: институционална, временска, технолошка и материјална. Под институционалним ограничењем подразумевали смо праћење наставног плана, програма и темпа који је предвиђен статутима Економске школе, као и чињеницом да је ово у питању средња школа струковних студија где енглески језик као страни није један од главних предмета. Ипак успели смо да превазиђемо ово ограничење јер смо се путем експеримента концентрисали на практичну примену знања о глаголским временима што је било у складу са општим принципима школе када је предмет енглески језик у питању. Временско ограничење је у извесној мери повезано са институционалним ограничењем. Морали смо да пратимо наставни план и програм не само садржински већ и темпорално, те смо све активности у вези са експериментом – сам експеримент, тестирање и анкетање обавили у периоду од 25. 9. 2017. до 24. 11. 2017. Иако је обрнута учионица окарактерисана флексибилношћу у учењу уз помоћ редовног наставника као нашег сарадника и ученика који су били вољни да помогну у спровођењу експеримента, успели смо да спроведемо све фазе експеримента. Технолошко ограничење се превасходно огледало у лимитираној технологији коју смо могли да користимо у учионици. Употреба рачунара у Економској школи је сведена на предмете где су рачунари неопходни за спровођење наставе (информатика и канцеларијско пословање). Морали смо се задовољити расположивим ЦД плејером за пуштање аудио снимака. Али, као што је било речи у теоријским поглављима о обрнутој учионици, технологија је пожељан елеменат ове методе, али не и нужан. Стога се мањак технологије може превазићи додатним наставним активностима. Друго ограничење у оквиру технолошких ограничења је био мањак технолошке писмености код извесног броја ученика. Наиме иако одрастају са новим технологијама, ученици су упућенији у функционисање софтвера чији су они циљна група (друштвене мреже, видео игрице, YouTube и сл.) док су други типови софтвера попут Excel-а и и-мејл клијената мање познати, што је отежавало комуникацију и слање припремних материјала. Као потенцијално алтернативно решење за ове проблеме предложили бисмо следеће: (1) користити друштвену мрежу коју сви ученици имају или на којој је једноставно направити налоге и створити приватну групу у оквиру те мреже или (2) користити погодности *Viber* или друге сличне апликације (у случају да су наставник и ученици вољни да једно са другима поделе бројеве телефона). Овим путем осигуравамо да ће ученици бити упознати са интерфејсом платформи које већ користе. Последњи тип ограничења јесте материјални, под којим се подразумевају расположиви фондови и наставни материјали. Одређени софтвери (screen capture, премијум верзије онлајн речника, софтвери за обраду текста, итд.) који би били корисни како за наставнике, тако и за ученике захтевају инвестиције. Набављање додатних штампаних књига (едукативних и белетристике) такође би могло да побуди истраживачки дух у ученицима. Имајући у виду природу нашег експеримента, нисмо били у могућности да ово приуштимо учесницима експеримента, већ смо се задовољили бесплатним садржајима доступним на интернету. Решења која би могла да у извесној мери поправе ову ситуацију јесу тражење додатних финансирања из буџета школе или из екстерних извора (спонзорство или прилог).

8.3. Предлози за даља истраживања

Имајући у виду ограничења која су пратила наш експеримент, могуће је исту врсту истраживања допунити, модификовати и применити у другим контекстима и окружењима. Са емпиријске тачке гледишта, предложили бисмо да се примена обрнуте учионице својим истраживањем прошири на нивоу:

- основних школа (потенцијално виших разреда, када су деца довољно когнитивно развијена и спремна за самосталније учење),
- гимназија (јер смо у нашем истраживању обухватили само један тип струковне школе)
- специјализованих језичких гимназија (где би се могла метода обрнуте учионице принити и на друге области граматике не само на глаголска времена)

Такође, треба спровести експеримент где би се метода обрнуте учионице применила на дужи временски период како би се стекао прецизнији увид у ефекте и предности које ова метода са собом носи када се примењује континуирано са ученицима који нису морали да претрпе нагли „шок” транзиције са једног начина предавања на други. Обезбеђеним континуитетом наставног процеса обрнуте учионице било би значајно обухватити и друге наставне садржаје који би били предмет усвајања градива и на тај начин би било могуће упоредити успешност усвајања појединачних језичких елемената. Било би пожељно да се овај експеримент одвија у окружењу где су обезбеђени и адекватни услови за рад, односно да се наставнику омогући слобода приликом стварања наставног плана и програма у складу са принципима методе обрнуте учионице, као и да наставнику буде на располагању пропратна технологија којом ће спрематити интерактивне припремне материјале и мотивисати ученике за рад.

Уз студије језика, требало би испитати и примену методе у другим наставним предметима као што је то учињено у светским истраживањима, имајући у виду да су оснивачи ове методе, Бергман и Самс, наставници хемије. Свеобухватност ширег приступа у примени методе обрнуте учионице понудило би нам могућност да допунимо постојећа сазнања о примени ове методе у настави енглеског језика, али и у настави уопште, што би свакако дало дугорочније педагошке импликације за унапређење наставне праксе у Србији и региону.

9. ЛИТЕРАТУРА

1. **Акијол, Гарисон, и др. 2009:** Z. Akyol, D. R. Garrison and Y. Ozden, “Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences”. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65–83.
2. **Антони 1963:** E. M. Anthony, “Approach, Method and Technique”. In: *English Language Teaching* 17, 63–67.
3. **Балох 1998:** L. Baloche, *The Cooperative Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
4. **Басал 2015:** A. Basal, “The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching”. In: Yuzer (editor), *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* October 2015 Volume: 16 Number: 4, Anadolu University, 28–37. http://tojde.anadolu.edu.tr/upload/files/tojde_16_4_2015.pdf (03.04.2019.)
5. **Бејкер 2000:** J. W. Baker, “The ‘Classroom Flip’: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side”. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville: Florida Community College, 9–17.
6. **Бенет и Ребело 2021:** A.G. Bennett and N.S. Rebello, “Retention and Learning”. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_664 (06.07.2019.)
7. **Бергман и Самс 2012:** J. Bergmann and A. Sams, *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
8. **Благојевић и Кулић 2013:** S. Blagojević i D. Kulić, *Strani jezik na tercijarnom stepenu obrazovanja: teme iz nastave i učenja*. Niš: Izdavački centar filozofski fakultet Niš.
9. **Броекамп, Ван ден Берг, и др. 2002:** H. Broekkamp, H. Van den Bergh, B. H.A.M. Van Hout-Wolters and G. Rijlaarsdam, “Will that be on the test? Perceived task demands and test performance in a classroom context”. In: *European Journal of Psychology in Education*, 002, Vol. XVII, n°1, 75–92. doi: 10.1007/bf03173206 (16.06.2021.)
10. **Браун 1994а:** H. D. Brown, *Principles of Learning, Language and Teaching*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
11. **Браун 1994б:** H. D. Brown, *Teaching by principles*. New Jersey: Prentice Hall.
12. **Браун 2001:** Douglas H. Brown, *Teaching by Principle and Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman Inc.
13. **Браун 2004:** H. D. Brown, *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Oxford: Longman.
14. **Браун 1998:** W. R. Brown, “Test Mapping: Planning the Classroom Test”. In: *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(3), 153–154. doi: 10.1080/00098659809599349 (15.06.2021.)
15. **Вајн 1971:** J. D. Wine, “Test anxiety and the direction of attention”. In: *Psychological Bulletin*, Volume 76, No. 2, 92–104.
16. **Вајнер 1992:** B. Weiner, *Human motivation: Metaphors, theories and research*, Newbury Park: Sage.
17. **Варшауер 1996:** M. Warschauer, “Computer Assisted Language Learning: an Introduction”.

- In: S. Fotos (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3–20.
<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (15.05.2020.)
18. **Варшауер 1999**: M. Warschauer, *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 19. **Венцел 2007**: T. J. Wenzel, “Evaluation Tools To Guide Students’ Peer-Assessment and Self-Assessment in Group Activities for the Lab and Classroom”. In: *Journal of Chemical Education*, 84(1), 182–186.
 20. **Вик 2009**: R. E. Wicke, “Alter Wien in neuen Schläuchen? Wie heißt das nun wirklich – Kooperatives Lerner oder Gruppenarbeit?”. In: *Fremdsprache Deutsch* 41, 41–44.
 21. **Вилис 1996**: J. Willis, *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman.
 22. **Вилсон и Кејл 1999**: R. A. Wilson and F. Keil, *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: MIT Press.
 23. **Габриелатос 2002**: C. Gabrielatos, “Reading loud and clear: Reading aloud in ELT”. In: *ERIC*, ED477572
https://www.researchgate.net/publication/234654282_Reading_Loud_and_Clear_Reading_Aloud_in_ELT 08.06.2018.
 24. **Гавилян Галиндо 2008**: F. del P. Gavilán Galindo, “A Study of the Dominant Type of Technique (Controlled, Semicontrolled and Free) of Two English Teachers from a Languages Teaching Program”. In: *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, (10), 163-180.
 25. **Гарднер 1983**: H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks.
 26. **Гарднер 1995**: H. Gardner, *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*, <https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf> (02.01.2019.).
 27. **Гарднер 2011а**: H. Gardner, *Multiple Intelligences: The First Thirty Years*, https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf (02.01.2019.).
 28. **Гарднер 2011б**: H. Gardner, *The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, As Education, As Social Science*, <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf> (02.01.2019.).
 29. **Гарднер 2013**: H. Gardner, *Frequently Asked Questions – Multiple Intelligences and Related Educational Topics*, http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf (02.01.2019.).
 30. **Гарднер и Ламбер 1972**: R. C. Gardner and W. E. Lambert, “Motivational variables in second language acquisition”. In: R. C. Gardner and W. Lambert (eds.), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 119–216.
 31. **Гарднер 2001**: R. C. Gardner, “Integrative motivation and second language acquisition”. In: Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1–20.
 32. **Гатењо 1972**: C. Gattegno, *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way (2nd ed.)*. New York: Educational Solutions.
 33. **Гоертлер, Болен, и др. 2012**: S. Goertler, M. Bollen, J. Jr. Gaff, “Students’ readiness for and attitudes toward hybrid foreign language instruction: Multiple perspectives”. In: *CALICO Journal*, 2012, 29(Nº2), 297 – 320
<https://pdfs.semanticscholar.org/a741/5a8c761f7fabf1e258d006206165cfddc11d.pdf>
 (22.11.2018.)

34. **Госе 2009**: M. Gose, "When Socratic Dialogue Is Flagging Questions and Strategies for Engaging Students". In: *Coll. Teach.* 2009, 57, 45–50.
35. **Гравер 1986**: B. D. Graver, *Advanced English Practice*. Oxford: Oxford University Press.
36. **Грахам 2013**: C. R. Graham, "Emerging practice and research in blended learning". In: *Handbook of Distance Education (Third Edition)*. New York: Routledge, 2013, 333 – 350.
37. **Греј 2004**: L. Gray, *English Verbs*, New York, McGraw Hill.
38. **Григоренко, Стернберг, и др. 2000**: E. Grigorenko, R. Sternberg and M. E. Ehrman, "A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CanalF theory and test". In: *Modern Language Journal*, 84(3), 390–405.
39. **Гундуз 2005**: N. Gündüz, "Computer Assisted Language Learning (CALL)". In: *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.2, October 2005, 193–214.
40. **Дар 2017**: S. H. Dar, "A Comprehensive Review of the Fundamental Features of Traditional Education and Modern Education". In: *International Journal of Advance Research in Science and Engineering*, Vol. No. 6, Issue No. 2, February 2017, 680–683.
41. **Дејвидсон 2003**: G. Davidson, *Verbs and Tenses*, Learners Publishing.
42. **Дејвис 1985**: G. Davies, *Using Computers in Language Learning: A Teacher's Guide (2nd Edition)*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
43. **Демчик 1970**: M. J. Demchik, "The Classroom Test... a Measure of Transfer of Learning". In: *School Science and Mathematics*, 70(8), 693–703. doi: 10.1111/j.1949-8594.1970.tb08734.x (21.06.2021.)
44. **Дерњеј 2005**: Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
45. **Десидерато и Коскинен 1969**: O. Desiderato and P. Koskinen, "Anxiety, study habits, and academic achievement". In: *Journal of Counseling Psychology*, 16, 162–165.
46. **Дилер 1978**: K. C. Diller, *The Language Teaching Controversy*. Rowley, MA: Newbury House.
47. **Дрискол 2007**: M. Driscoll, *Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype*. https://www.researchgate.net/publication/286029739_Blended_learning_Let's_get_beyond_the_hype (1.11.2019.)
48. **Дурбаба 2011**: O. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
49. **Ерман 1996**: M. E. Ehrman, *Understanding second language difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.
50. **Ерагамреди 2013**: N. Eragamreddy, "Teaching Creative Thinking Skills". In: *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1 (2), 124–145. https://www.academia.edu/4481527/Teaching_Creative_Thinking_Skills_by_Dr_Nagam_urali_Eragamreddy_Libya (15.04.2019.)
51. **Зицман, Кригер, и др. 2006**: T. Sitzmann, K. Kraiger, D. Stewart and R. Wisher, "The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis". In: *Personnel Psychology*, 59(3), 623–664.
52. **Зобеница 2018**: N. Zobenica, *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
53. **Исмаили и Бајрами 2016**: M. Ismaili and L. Bajrami, "Information Gap Activities to Enhance Speaking Skills of Elementary Level Students". In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232 (2016), 612 – 616.
54. **Јовановић 2008**: J. Jovanović, *Sve države sveta*. Beograd: Mladinska knjiga.

55. **Камерон 2001**: L. Cameron, *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
56. **Кер 1996**: S. T. Kerr, "Toward a sociology of educational technology". In: D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. London: Prentice-Hall, 143–169.
57. **Керол 1973**: J. B. Carroll, "Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching". In: *International Journal of Psycholinguistics* 2, 5–14.
58. **Керол 1981**: J. B. Carroll, *Twenty-five years of research in foreign language aptitude*. Rowley, MA.: Newbury House.
59. **Кинг 1993**: A. King, "From Sage on the Stage to Guide on the Side". In: *College Teaching*, Vol. 41, No. 1 (Winter, 1993), 30–35.
60. **Клеј 2001**: B. Clay, *Is This a Trick Question? A Short Guide to Writing Effective Test Questions*. Kansas, USA: Kansas Curriculum Center.
61. **Клеппин 2002**: K. Kleppin, "Lernen als sozialer Prozess". In: J. Quetz, G. von der Handt, (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld, 83–101.
62. **Кован 2008**: R. Cowan, *The Teacher's Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
63. **Колб, Бојациз, и др. 2001**: D. A. Kolb, R. E. Boyatzis and C. Mainemelis, "Experiential learning theory: Previous research and new directions". In: R. J. Sternberg and L.-F. Zhang (eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 227–247.
64. **Колинс 2007**: L. Collins, "L1 Differences and L2 similarities: teaching verb tenses in English". In: *ELT Journal*, 61(4), 295–303.
65. **Крашен 2009**: S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (16.08.2018.)
66. **Крашен и Терел 1983**: S. D. Krashen and T. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
67. **Кристал 1997**: D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of Language (2nd edition)*. Cambridge: CUP.
68. **Купер, Кокс и др. 2008**: M. M. Cooper, C. T. Cox, M. Nammouz, E. Case & R. Stevens, "An Assessment of the Effect of Collaborative Groups on Students' Problem-Solving Strategies and Abilities". In: *Journal of Chemical Education*, 85(6), 866–872.
69. **Куран 1976**: C. A. Curran, *Counseling-Learning in Second Languages*. Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.
70. **Куран 1977**: C. A. Curran, *Counseling-Learning: A Whole-person Approach for Education (2nd ed.)*. Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.
71. **Лабов 1972**: W. Labov, *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
72. **Ларсен-Фримен 2000**: D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: OUP
73. **Ларсон и Сунг 2009**: D. K. Larson and C.-H. Sung, "Comparing student performance: Online versus blended versus face-to-face". In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31–42.
74. **Лич 1989**: G. N. Leech, *Meaning and the English Verb*. Harlow: Longman Group Limited.
75. **Лестер 2012**: M. Lester, *English Verb Tenses Up Close*. New York: McGraw-Hill.

76. **Лајтбраун и Спада 2006:** P. M. Lightbrown and N. Spada, *How Languages are Learned: Third edition*. Oxford: OUP.
77. **Литлвуд 1981:** W. Littlewood, *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
78. **Лонг 1990:** M. H. Long, “Maturational constraints on language development”. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 217–285.
79. **Мартин 2003:** M. Martyn, “The Hybrid Online Model: Good Practice”. In: *Educause Quarterly*, November 1 2003, 18–23.
80. **Мејер 2009:** H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
81. **МекКју 2014:** R. McCue, “Does a Blended Learning, Flipped Classroom Pedagogy Help Information Literacy Students in the Long Term Adoption of Research Skills?” <https://www.llrx.com/2014/03/does-a-blended-learning-flipped-classroom-pedagogy-help-information-literacy-students-in-the-long-term-adoption-of-research-skills/> (12.02.2019.)
82. **Миленковић 2015:** Бранка Миленковић, *Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената англистике на основним академским студијама*. Одбрањена докторска теза, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко уметнички факултет.
83. **Минз, Тојама, и др. 2009:** B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia and K. Jones, *Evaluation of evidence based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Washington D.C.: Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development.
84. **Морисон 1995:** R. T. Morrison, “The Lecture System in Teaching Science”. In: *Undergraduate Education in Chemistry and Physics*. The College Center for Curricular Thought, University of Chicago; Vol. 1 <http://www.inf.fu-berlin.de/lehre/pmo/eng/Morrison-LectureSystem.pdf> (28.29.2018.)
85. **Музика и Лукер 2016:** J. L. Muzyka and C. S. Luker (eds), *The Flipped Classroom Volume 1: Background and Challenges*, ACS Symposium Series. Washington, DC: American Chemical Society (Printed edition published by: OUP).
86. **Навех-Бенцамин, Лави, и др. 1997:** M. Naveh-Benjamin, H. Lavi, W. J. McKeachie, and Y.-G. Lin, “Individual differences in students’ retention of knowledge and conceptual structures learned in university and high school courses: the case of test anxiety”. In: *Applied Cognitive Psychology*, 11(6), 507–526. doi: 10.1002/(sici)1099-0720(199712)11:6<507::aid-acp482>3.0.co;2-g
87. **Нунан 1989:** D. Nunan, *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher Initiated Action*. New York: Prentice Hall, 1989.
88. **Њумарк 1988:** P. Newmark, *A Textbook of Translation*, New York: Prentice Hall.
89. **Пенингтон 1989:** M. Pennington, *Teaching Languages with Computers: The State of the Art*. La Jolla, CA: Athelstan.
90. **Пилиповић 2006:** В. Пилиповић, „Усвајање система глаголских времена код ученика средњих школа”. У: *Педагошка Стварност*, ЛП, 3–4 (2006). Нови Сад, 283–291.
91. **Пимслер 1966:** P. Pimsleur, *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovic.

92. **Плау и Гас 1993:** I. Plough and S. Gass, “Interlocutor and task familiarity: effect on interactional structure”. In: G. Crookes and S. Gass (eds.) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 35–56.
93. **Пучта и Шац 1993:** H. Puchta and M. Schatz, *Teaching Teenagers*. Pearson Education Ltd.
94. **Раичевић 2011:** V. Raičević, *Rečnik lingvodidaktičke terminologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.
95. **Рајдинг 2002:** R. Riding, *School learning and cognitive style*, London: David Fulton.
96. **Раман и Али 2015:** M. S. Rahman and M. Ali, “Problems in Mastering English Tense and Aspect and the Role of the Practitioners”. In: *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, Volume 20, Issue 4, Ver. 1 (Apr. 2015), 131–135.
97. **Рардин и Тарнел 1988:** J. Rardin and D. Tranel, with P. Tirone and B. Green, *Education in a New Dimension*. Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.
98. **Ример 2002:** C. Riemer, “Wie lernt man Sprachen?”. In: J. Quetz, G. von der Handt, (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld, 49–83.
99. **Ричардс и Роцерс 2001:** J. C. Richards and T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
100. **Сакир 2011:** İ. Çakır, “Problems in Teaching Tenses to Turkish Learners”. In: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 2, February 2011, Finland, 123–127.
101. **Сатлер 1990:** L. P. Saettler, *The Evolution of American Educational Technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
102. **Селсе-Мерсија 2001:** M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle.
103. **Селсе-Мерсија и Ларсен-Фримен 1999:** M. Celce-Murcia and D. Larsen-Freeman, *The Grammar Book*, USA: Heinle & Heinle Publishers.
104. **Синглтон 1989:** D. Singleton, *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
105. **Сквајер, Гензел и др. 2015:** L. R. Squire, L. Genzel, J. T. Wixted, R. G. Morris, “Memory consolidation”. In: *Cold Spring Harb Perspect Biol.* 2015;7(8):a021766. doi:10.1101/cshperspect.a021766
106. **Скот и Пејџ 1982:** R. Scott and M. Page, “The subordination of teaching to learning: A seminar conducted by Dr. Caleb Gattegno”. In: *ELT Journal* 36(4): 273–274.
107. **Станчић 2014:** N. Stančić, „Upotreba maternjeg jezika u nastavi engleskog jezika”. У: *Naša škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, godina LIX, broj 68 (238), 2014. <https://www.scribd.com/doc/267779773/Upotreba-maternjeg-jezika-u-nastavi-engleskog-jezika> (20.12.2020.)
108. **Стернберг 2002:** R. J. Sternberg, “The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing”. In: P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 13–43.
109. **Суркамп 2010:** C. Surkamp, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.
110. **Тодоровић и Нијемчевић 2015:** Милан Д. Тодоровић и Марија Б. Нијемчевић, „Утицај когнитивних способности на језичко постигнуће приликом усвајања другог језика”. У: *Липар: Часопис за књижевност, језик, уметност и културу*, XVI/ 58 / 2015, 11–27.

111. **Томз 2012:** C. L. V. Thoms, “Enhancing the Blended Learning Curriculum by Using the ‘Flipped Classroom’ Approach to Produce a Dynamic Learning Environment”. In: L. G. Chova, A. L. Martinez and I. C. Torres (eds.), *ICERI 2012 Conference Proceedings*, 5th International Conference of Education, Research and Innovation November 19th-21st. Madrid: IATED, 2150–2157. https://www.researchgate.net/publication/259482837_ENHANCING_THE_BLENDED_LEARNING_CURRICULUM_BY_USING_THE_FLIPPED_CLASSROOM_APPROACH_TO_PRODUCING_A_DYNAMIC_LEARNING_ENVIRONMENT (15.03.2018.)
112. **Трнавац и Ђорђевић 1998:** N. Trnavac i J. Đorđević, *Pedagogija (osmo izdanje)*. Beograd: Naučna knjiga komerc.
113. **Ур 2003:** P. Ur, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: CUP.
114. **Фаллоуз 2013:** N. Fallows, “A Flipped Approach to Vocabulary Teaching in HCT Dubai Colleges Foundations Level 03: Utilising Spaced Repetition for Consolidation”. In: *UAE Journal of Educational Technology and eLearning*, December Issue http://ejournal.hct.ac.ae/wp-content/uploads/2013_Article05.pdf (1.11.2018.)
115. **Физ 1998:** S. Feez, *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
116. **Фридман и Фридман 2011:** H. Friedman and L. Friedman, “Crises in education: Online learning as a solution”. In: *Creative Education*, New York, 2011, Vol. 2(N^o3), 156 – 163 <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2011.23022> (15.12.2018.)
117. **Хајмс 1972:** D. Hymes, “On communicative competence”. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
118. **Хамоуд и Ратски 2009:** A. Hammoud und A. Ratzki, “Was Ist Kooperatives Lernen?”. In: *Fremdsprache Deutsch* 41, 5–31.
119. **Харли 1994:** B. Harley, “Appealing to consciousness in the L2 classroom”. In: *AILA Review* 11, 57–68.
120. **Хармер 2003:** J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching Third Edition*. Essex: Pearson Education Limited.
121. **Харис и МекКан 1994:** M. Harris and P. McCann, *Assessment*, Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
122. **Холмс и Кид 1982:** G. Holmes and M. E. Kidd, “Second language learning and computers”. In: *The Canadian Modern Language Review*, 38 (3), 503–516.
123. **Ховат 1984:** A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
124. **Хол и Муни 2010:** O. P. Hall and J.G. Mooney, “Hybrid Learning Systems: Meeting the Challenges of Graduate Management Education”. In: Tsang, P., Cheung, S.K.S., Lee, V.S.K., Huang, R. (eds) *Hybrid Learning*. ICHL 2010. Lecture Notes in Computer Science, vol 6248. Springer, Berlin, Heidelberg, 35–48. https://doi.org/10.1007/978-3-642-14657-2_5 (28.10.2019.)
125. **Частејн 1988:** K. Chastain, *Developing second language skills: Theory and practice (3rd ed.)*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
126. **Чомски 1965:** N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
127. **Циубан, Хартман, и др. 2004:** C. Dziuban, J. Hartman, & P. Moskal, “Blended learning”. In: *ECAR Research Bulletin*, Volume 2004, Issue N^o 7, 1 – 12. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf> (3.10.2018.)

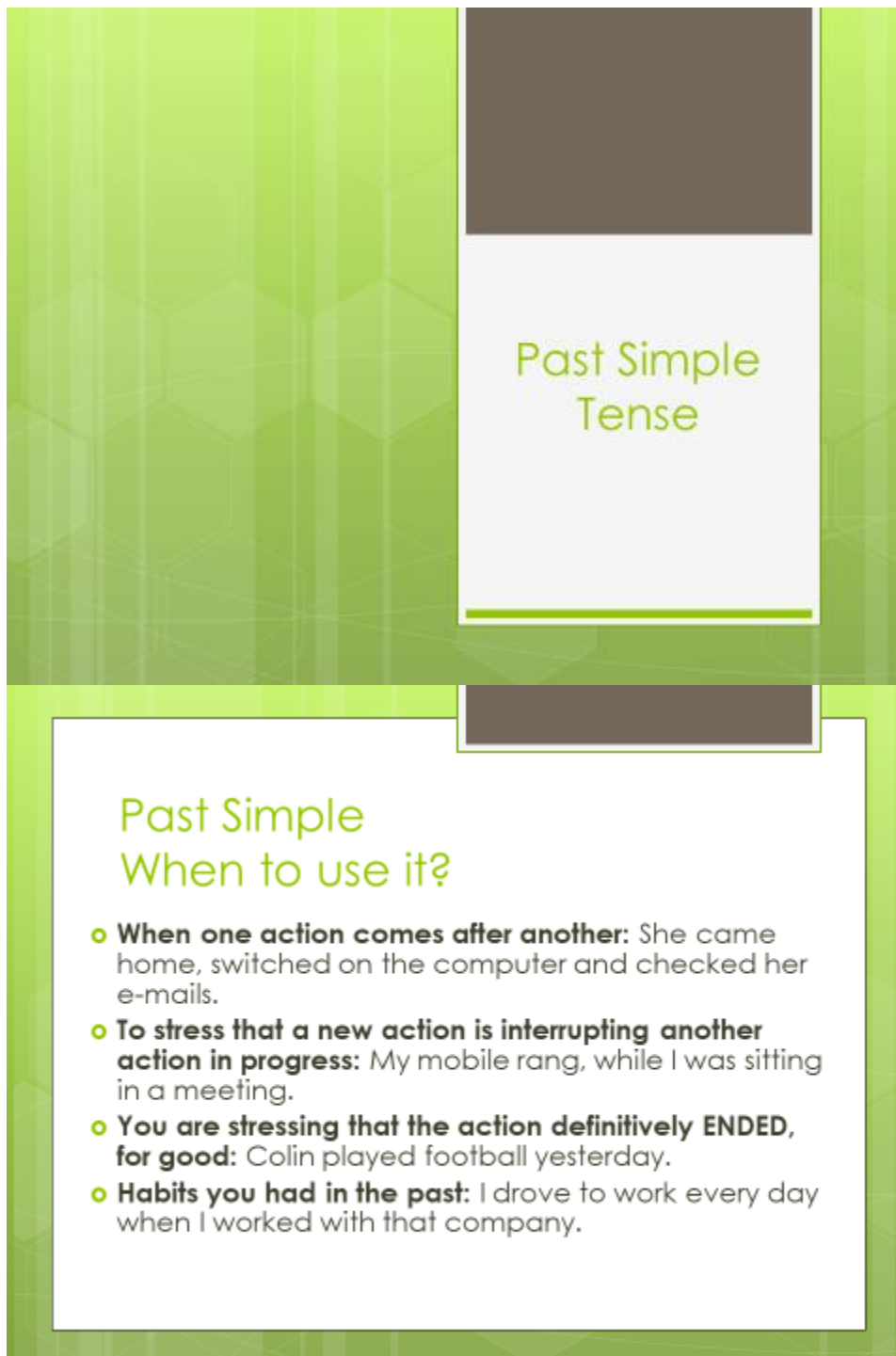
128. **Донсон и др. 1991:** D. W. Johnson, and Others. *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report 4. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
129. **Шапел 2001:** C. A. Chapelle, *Computer Applications in Second Language Acquisition – Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: CUP.
130. **Шел 2002:** A. E. Shell, “The Thayer Method of Instruction at the United States Military Academy: A Modest History and Modern Personal Account”. In: *PRIMUS Probl. Resour. Issues Math. Undergrad. Stud.* 12, 27–38.
131. **Швердфегер 2001:** I. C. Schwerdtfeger, *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudiereneiheit 29, Berlin: Langenscheidt.
132. **Шмит 1990:** R. Schmidt, “The role of consciousness in second language learning”. In: *Applied Linguistics*, Vol. 11, 2: 129–158.

Интернет извори:

1. "Basic Facts About the Oregon Trail". Bureau of Land Management. <https://web.archive.org/web/20160304084450/http://www.blm.gov/or/oregontrail/history-basics.php> (26.11.2020.)
2. British Council – Learn English <https://learnenglish.britishcouncil.org/english-grammar/> (10.09.2021.)
3. English Grammar – Woodward English <https://www.grammar.cl> (10.09.2021.)
4. Едукоз 2012: EDUCAUSE, *7 Things You Should Know About... Flipped Classrooms*, <https://library.educause.edu/~media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf> (5.10.2018.)
5. University of Victoria – English Language Centre <https://continuingstudies.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar> (10.09.2021.)
6. Target Language <https://www.teachingenglish.org.uk/article/target-language> (25. 08. 2019)

10. ПРИЛОЗИ

10.1. ПРИЛОГ 1: PowerPoint презентација за Past Simple



Past Simple
Tense

Past Simple
When to use it?

- o **When one action comes after another:** She came home, switched on the computer and checked her e-mails.
- o **To stress that a new action is interrupting another action in progress:** My mobile rang, while I was sitting in a meeting.
- o **You are stressing that the action definitively ENDED, for good:** Colin played football yesterday.
- o **Habits you had in the past:** I drove to work every day when I worked with that company.

Past Simple

Form

- Veoma je bitno da napamet znate da li je glagol pravilan ili nepravilan.
- Ako je pravilan na glagol se dodaje nastavak -ed: I **studied** so hard in the past few weeks I will surely pass my exams!
- Ako je glagol nepravilan onda morate da napamet naučite njegov oblik iz druge kolone: A few days ago I **spoke** to her about her health problems but she **would** not listen.
- Obratiti pažnju da je glagol **to be** nepravilan, te za lica **you, we i they** on je **were** a za **I, he, she, it** on je **was**.
I **was** on a date with Josh last night.
They **were** expecting visitors hours ago.

Lista nepravilnih glagola:

<http://www.gingersoftware.com/content/grammar-rules/verbs/list-of-irregular-verbs/>

Past Simple Napomene

Izuzeci prilikom dodavanja 'ed' :

- love - loved
- admit - admitted
- *travel - travelled (British English)*
traveled (American English)
- worry - he worried
All: play - he played

Videti Handout 1 za detalje.

Past Simple Question and Negation

- Upitan oblik:

Did Mary Jane **finish** her report? She must file it in soon.

Did you **go** all the way back on foot? Wow, you walked quite a distance then...

Nepravilno: Did Mary Jane **finished**... Did you **went**...

- Odričan oblik:

They **didn't** cheat on their test, I assure you!

She **did not** misplace her bracelet, she lost it.

Videti Handout 1 za detalje.

Musical exercise

- <https://www.youtube.com/watch?v=7g2Q1YhPZp8>

VEŽBA 1: Ovo je link za čuvenu pesmu Bitlsa Yesterday. Preslušajte, pa probajte da popunite praznine u tekstu iz Handout 1 (Obratite pažnju da koristi i Present i Past vremena u zavisnosti kada se šta dešava u pesmi).

Rešenje se nalazi na kraju prezentacije.

Past Simple

Vežba 2

Iskoristite date glagole i stavite ih u praznine i vodite računa koji su pravilni a koji nepravilni

be – got up – meet – have – go – run – drink – sleep – swim – eat

Yesterday I got up early, at about seven o'clock.

1. I _____ a shower and some fruit for breakfast.
2. Then I _____ to the sports center.
3. I _____ 500 meters in the swimming pool and then
4. I _____ 5 kilometers.
5. At lunchtime I _____ my friends in a café.
6. We _____ some pasta and _____ some juice.
7. After lunch I _____ for a few hours, I _____ tired!

Past Simple Vežba 3

REGULAR

We _____ (live) in that house when I was a baby.

My brother _____ (not cry) when he fell off his bike.

We _____ (walk) to school yesterday.

She _____ (smile) when she saw me.

We _____ (hurry) to the station to catch the train.

She _____ (laugh) when I told her the joke.

We _____ (race) each other on our bikes.

Dad _____ (not help) me with my homework.

IRREGULAR

Ali _____ (cut) his knee.

The glass _____ (fall) off the table.

The glass _____ (not break).

We _____ (sell) our old car.

We _____ (buy) a new car.

The bell _____ (not ring).

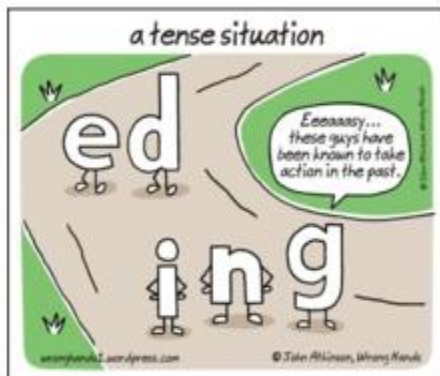
We all _____ (go) into school.

The dog _____ (catch) the ball.

Nice work!

Za kraj odgledajte ovaj video koji sumira sve lepo:

<https://www.youtube.com/watch?v=xLA58CSlf3M>



Rešenja

Vežba 1:

Yesterday all my troubles seemed so far away.
Now it looks as though they're here to stay.
Oh, I believe in yesterday.

Suddenly I'm not half the man I used to be.
There's a shadow hanging over me.
Oh, yesterday came suddenly.

Why she had to go, I don't know, she wouldn't say,
I said something wrong, now I long for yesterday.

Yesterday love was such an easy game to play,
Now I need a place to hide away.
Oh, I believe in yesterday.

Why she had to go, I don't know, she wouldn't say,
I said something wrong, now I long for yesterday.

Yesterday love was such an easy game to play,
Now I need a place to hide away.
Oh, I believe in yesterday.

Mm mm mm mm mm mm mm

Ako volite novije muzičare evo kako Kejti Peri peva ovu pesmu

<https://www.youtube.com/watch?v=dVDWVAMKpK8>

Vežba 2:

1. I had a shower and some fruit for breakfast.
2. Then I went to the sports center.
3. I swam ran 500 meters in the swimming pool and then
4. I ran 5 kilometers.
5. At lunchtime I met my friends in a café.
6. We ate some pasta and drank some juice.
7. After lunch I slept for a few hours, I was tired!

Vežba 3

REGULAR

We lived in that house when I was a baby.

My brother didn't cry when he fell off his bike.

We walked to school yesterday.

She smiled when she saw me.

We hurried to the station to catch the train.

She laughed when I told her the joke.

We raced each other on our bikes.

Dad didn't help me with my homework.

IRREGULAR

Ali cut his knee.

The glass fell off the table.

The glass didn't break.

We sold our old car.

We bought a new car.

The bell didn't ring.

We all went into school.

The dog caught the ball.

Past Progressive Tense

Past Progressive When to use it?

- * **When two longer actions were happening at the same time:** Simon was playing on the computer while his brother was watching TV.
- * **To show that there was an action already in progress, when another one stopped it:** While I was sitting in a meeting, my mobile suddenly rang.
- * **You are focusing on the progress or duration of the action and are not sure when exactly it ended in the past:** Yesterday at six o'clock, Colin was playing football.

Past Progressive Form

- * Gradi se slično kao i Present Progressive, međutim glagol **to be** mora biti u prošlom vremenu. Dakle:

I/He/She/It+was+verb+ing

I was working on my homework all day yesterday.

Mary was talking on and on about her new boyfriend. **She was so boring...**

You/We/They+were+verb+ing

As **we were driving**, **we kept stopping** at every gas station because **the engine was failing**.

- * Napomene o korišćenju nastavka -ing možete videti u Handout 2.

Past Progressive Question and Negation

- * Upitan oblik

Was I really working for 3 hours straight? I didn't even notice it.

Were you looking for me in the lobby? I told you I was going to be waiting for you in the restaurant.

- * Odričan oblik:

Josh wasn't playing computer games on Tuesday. He told me he was studying.

They were not going to the club that night. Instead, they decided to go watch a movie.

Probajte na osnovu primera da odredite kako se grade upitni i odrični oblik. Objašnjenje ćete pronaći u Handout 2.

Past Progressive

Vežba 1

- * Stavite glagole u zagradi u Past Progressive

When I phoned my friends, they _____ (play) monopoly.

Yesterday at six I _____ (prepare) dinner.

The kids _____ (play) in the garden when it suddenly began to rain.

I _____ (practice) the guitar when he came home.

We _____ (not / cycle) all day.

While Aaron _____ (work) in his room, his friends _____ (swim) in the pool.

I tried to tell her the truth but she _____ (listen / not) .

What _____ (you / do) yesterday?

Most of the time we _____ (sit) in the park.

Vežba 2

- * Pogledajte Handout 2. U ovoj vežbi se koriste i Past Simple i Past Progressive. Obratite pažnju na pravila kada se koje vreme koristi i na to da li je radnja progresivna (duže trajala) ili ne.

Great job!

Za kraj pregledajte ovaj video koji sumira Past Simple i Past Progressive zajedno:
https://www.youtube.com/watch?v=_XP4le29BAM



Rešenja

Vežba 1

When I phoned my friends, they **were playing** monopoly.

Yesterday at six I **was preparing** dinner.

The kids **were playing** in the garden when it suddenly began to rain.

I **was practicing** the guitar when he came home.

We **were not (weren't) cycling** all day.

While Aaron **was working** in his room, his friends **were swimming** in the pool.

I tried to tell her the truth but she **was not (wasn't) listening**.

What **were you doing** yesterday?

Most of the time we **were sitting** in the park.

Vežba 2

When I **got** up yesterday, the sun **was shining** . It **was** a beautiful morning. So I **decided** to cycle around a little. I **went** to the shed and **took** out my bike. While I **was cycling** past some villages, I **saw** some people in their gardens. One man **was mowing** the grass while his wife was picking strawberries. After one hour of cycling in sunshine, a big fat raincloud suddenly **appeared** and it **started** to rain. Luckily, a farmer **noticed** me and **told** me to come in. While it **was raining** outside, I **was sitting/sat** in the farmer's house. After a while, the sun **came** out again. I **thanked** the farmer for his hospitality and **moved** on.



PRESENT PERFECT SIMPLE THE CONNECTION BETWEEN PAST AND PRESENT

CONNECTION BETWEEN PAST AND PERESENT

- Present Perfect Simple (najčešće se samo naznačava kao Present Perfect) is a tense that is used to express an action which began in the past and is still going on or has just finished. We use the *Present Perfect* mainly to express that an action is completed or to emphasize the **result**.
- In general Present Perfect is used for actions that started in the past and/but have continued in the present or have an effect/consequence in the present.



PRESENT PERFECT WHEN TO USE IT?

Detaljnja objašnjenja ćete videti u Handout 3. Ovdje ćemo samo izlistati primere upotrebe

- I have written 5 letters. / I have been to London twice.
- I have done my homework.
- I have washed the car.
- I haven't played that game for years.
- James has lived in this town for 10 years.

VEŽBA 1

- Prvo preslušajte pesmu The Winner Takes It All od grupe ABBA:
https://www.youtube.com/watch?v=tXFa7D41_ww
- Zatim pogledajte tekst pesme i obratite pažnju kako pevačica kombinuje Present Perfect sa Past Simple i na kraju sa Present Simple.
- Tekst pesme i dalja uputstva ćete pronaći u Handout 3.

PRESENT PERFECT FORM

- Present Perfect se gradi tako što posle subjekta stavimo **have** (za **I, you, we, they**) ili **has** (za **he, she, it**). Skraćeni oblici su **I've, you've...** i **he's, it's** (ovaj skraćeni oblik se podudara sa skraćenim oblikom u Present Simple vremenu, te budite obazrivi kada se koje vreme koristi)
- Nakon toga sledi glagol. I kod ovog vremena kao i za Past Simple morate voditi računa da li je glagol pravilan (regular) ili nepravilan (irregular).
- Za primere obe vrste glagola pogledajte Handout 3.

PRESENT PERFECT QUESTION AND NEGATION

Vežba 2: Na osnovu primera probajte da izvedete pravilo kako se grade pitanja i negacija.

- Questions:

Have you ever been to Australia before?

Has Jordan lived here all his life?

Have they returned the CD to the teacher?

- Negation:

Alicia has not been to the doctor yet. She says she just needs some rest.

My parents haven't made any plans for the summer. We haven't been on a vacation since like forever!

I have never told anybody about this. Please, keep it a secret!

Objašnjenje se nalazi u Handout 3.

UPOTREBA PRESENT PERFECT SA ALREADY I YET

- Vežba 3: Na osnovu primera, pokušajte da otkrijete pravila korišćenja. Vaše odgovore i zapažanja pribeležite u svesku, pa ćemo na času o tome diskutovati (kao pomoć, obratite pažnju na obeležene delove u rečenicama).
- I **have already made** a chocolate cake, so don't worry about the dessert.
- **The doctor has already examined** the patient, and I fear we don't have good news.
- Most of the students **have already seen** the show, so many of them didn't want to go a second time.
- I **haven't seen** the movie **yet**, so don't you dare spoil it for me!
- **Have you finished** your homework **yet**? I want to go and hit the town!
- **If you haven't added** sugar to your cream filling **yet**, do it now. Otherwise, it will be too late afterwards.
- **Have you** maybe **talked** to Michael about our date **yet**? I'm so excited to see what he has planned.

VEŽBA 4

IZABERITE PRAVILAN OBLIK GLAGOLA

- Kopirajte link u pretraživač i odradite vežbu:
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/grammar/ppperf2.htm>
- Dobićete povratnu informaciju odmah, tako da Vežba 4 neće biti u rešenjima.

UPOTREBA PRESENT PERFECT-A SA JUST

- **Just** often emphasizes the idea of close to the present, so it is often used with the present perfect. Znači, sa just i Present Perfect-om naglašavamo da se neka radnja upravo završila, dakle to je „skorašnja prošlost“. Zbog ove povezanosti prošlosti i sadašnjosti just se često koristi sa Present Perfect vremenom (Videti napomene u Handout 3).

I've just spoken to Jane. She's not going to join us for supper tonight.

Mary: Did you check up on the kids, dear?

John: Yeah, **I've just been** to their room. They are asleep.

NAPOMENE

- Napomene za have/has vs have/has

Have i has mogu biti glavni glagol u rečenici i tada imaju značenje „posedovati nekog/nešto“.

I have the new Rihanna CD! Her music is wonderful!

Takođe mogu biti i pomoćni glagoli, u tom slučaju nemaju značenje već pomažu da se oblikuju drugi glagolski oblici, kao što je Present Perfect.

I have already finished the essay, it's on your desk.
(Dakle ovde have ne znači posedovati ese.j već pomaže da se napravi have finished za Present Perfect)

PRESENT PERFECT ~FOR VS SINCE~

I've only **been** on this diet **for a couple of weeks**, but **I've already lost** half a kilo.

We've lived in this house **for over twenty years - ever since July 1981** to be precise.

They've known Jennifer **since she was two years old**.

Nobody's seen her **since 11 April** - the day on which she walked out of the flat.

Objašnjenja u Handout 3.

VEŽBA 5: FOR ILI SINCE

1. I have lived in London ___ six months.
2. I have danced ___ I was small.
3. She hasn't had a day off ___ three months.
4. I've lost so much flexibility ___ I injured my leg.
5. They have all improved in attitude ___ the headmaster talked to them.
6. Wars have been happening ___ centuries, it won't ever change.
7. I haven't been on holiday ___ ages.
8. I haven't eaten that much ___ Christmas.
9. I haven't been on holiday ___ last year.
10. She hasn't seen her jacket ___ yesterday, I think she lost it.

VEŽBA 6

- U vašoj knjizi, na strani 47. odradite vežbu e. Dakle spojite delove rečenice koristeći for i/ili since. Napravite što više kombinacija možete (vodite računa da rečenice imaju smisla i da su gramatički ispravne) i napišite obrazloženje zašto ste sastavili svaku kombinaciju.
- Diskutovaćemo o rešenjima koja ste dobili na času.

VEŽBA 7

POPUNITI PRAZNE SA JUST, YET ILI ALREADY

1. Don't come in here with those muddy shoes!! I have ____ cleaned this floor!!!
2. Have you finished that composition for History class ____? I want to go to the mall with you.
3. I don't want to see "Alien 9" at the cinema again. I've ____ seen it twice.
4. I'm sorry. You have ____ missed Katie. She left the office about three minutes ago!
5. You haven't finished that composition for history class ____? You started over four hours ago!!
6. Oh, nothing for me, thank you. I've ____ eaten. I had dinner less than an hour ago.
7. You've finished your dinner ____! You must have been starving!
8. "Have you called Yasmin to wish her luck for the exam today?" "No, not _____. I'll do it now!"
9. Kathy knows all about pizza and pasta, don't you Kathy? You've _____ returned from a month in Umbria.
10. Yes, I know David. We have _____ been introduced. It was at a party last week.

VEŽBA 8

- Za kraj jedna drugačija vežba. U Handout 3 dobićete rečenicu koju treba da preoblikujete tako da ima isto značenje kao i druga rečenica, a da pri tom ne iskoristite više od 3 reči.

- Na primer:

Charles has never had a tablet before.

This is the that Charles has had a tablet.

Ovde bi odgovor bio FIRST TIME.

Obe rečenice zadržavaju isto značenje a to je da Charles nikada nije video tablet, do ovoga trenutka. Sve rečenice će koristiti kombinaciju Present Perfect-a i Past Simple-a.

THE END!

- Kratak video koji sumira sve do sada rečeno.

<https://www.youtube.com/watch?v=5vJOJrVlgek>



REŠENJA

Vežba 5


1. I have lived in London **for** six months.
2. I have danced **since** I was small.
3. She hasn't had a day off **for** three months.
4. I've lost so much flexibility **since** I injured my leg.
5. They have all improved in attitude **since** the headmaster talked to them.
6. Wars have been happening **for** centuries, it won't ever change.
7. I haven't been on holiday **for** ages.
8. I haven't eaten that much **since/for** * Christmas.
*Ovde je tačan odgovor **since** kada pričamo o Present Perfect-u, jer označava da niste jeli od Božića koji je tačan trenutak u prošlosti. Ako stavite **for** i to je tehnički tačno, ali ima drugačije značenje: ovde će označavati da niste mnogo jeli za sam Božić (praznik).
9. I haven't been on holiday **since** last year.
10. She hasn't seen her jacket **since** yesterday, I think she lost it.

Vežba 7

1. Don't come in here with those muddy shoes!! I have **just** cleaned this floor!!!
2. Have you finished that composition for History class **yet**? I want to go to the mall with you.
3. I don't want to see "Alien 9" at the cinema again. I've **already** seen it twice.
4. I'm sorry. You have **just** missed Katie. She left the office about three minutes ago!
5. You haven't finished that composition for history class **yet**? You started over four hours ago!!
6. Oh, nothing for me, thank you. I've **just** eaten. I had dinner less than an hour ago.
7. You've finished your dinner **already**! You must have been starving!
8. "Have you called Yasmin to wish her luck for the exam today?" "No, not **yet**. I'll do it now!"
9. Kathy knows all about pizza and pasta, don't you Kathy? You've **just** returned from a month in Umbria.
10. Yes, I know David. We have **already** been introduced. It was at a party last week.

Vežba 8

Napomena: moguće je da ponekad dođete do rešenja koja su drugačija od rešenja u ovom slučaju, ali ne paničite jer se može desiti da ima više mogućih rešenja.

1. Joe said, "I HAVE NEVER been to Rome".
 2. It's a long time since we HAVE BEEN to the theatre.
 3. Nick HAS BEEN a member of a golf club for a year.
 4. It WAS the first time they had been to South Korea.
 5. I've NEVER BEEN to Brazil before.
 6. It's a long time since I HAVE BEEN to the beach.
 7. I HAVE BEEN a member of the yoga club for six months now.
 8. It WAS the first time Alexa had been to ballet classes.
 9. She has NEVER BEEN to Spain before.
- 

10.4. ПРИЛОГ 4: Handout 1 za Past Simple

Handout 1 Past Simple Tense

Slide 4:

Izuzeci prilikom dodavanja 'ed' :

Kada je poslednje slovo *e*, Dodaje se samo *d*. Example: love - loved

Nakon kratkog, naglašenog sloga (sloga sa akcentom), završni suglasnik se duplira Example: admit - admitted

Nakon samoglasnika poslednji suglasnik L se duplira u britanskom engleskom (ali ne i u američkom). Example: travel - travelled (British English) ALI: traveled (American English)

Nakon suglasnika, poslednji suglasnik y se pretvara u i. (ALI: ne i posle samoglasnika) Example: worry - he worried ALI: play - he played

Slide 5:

Upitan oblik se gradi tako što rečenicu započinjemo sa *did* (koji je u stvari nepravilan oblik glagola *do/does* u prošlom vremenu) nakon čega ide subjekat rečenice (I, she, my coworker, Jane...) nakon čega ide glagol. OBRATI PAŽNJU: ako u rečenici imamo *did* onda se glagolu skida nastavak – *ed*, ako je pravilan ili ako je nepravilan, glagol se vraća u prvu kolonu odnosno u infinitiv bez *to*. Odričan oblik se gradi tako što se na *did* dodaje *not*, u punom obliku *did not*, u skraćenom *didn't*.

Slide 6:

Yesterday all my troubles _____ so far away.

Now it _____ as though they're here to stay.

Oh, I _____ in yesterday.

Suddenly I'm not half the man I _____.

There's a shadow _____ over me.

Oh, yesterday _____ suddenly.

Why she _____ to go, I _____, she _____.

I _____ something wrong, now I long for yesterday.

Yesterday love was such an easy game to play.

Now I need a place _____ away.

Oh, I believe in yesterday.

Why she _____ to go, I _____, she _____.

I _____ something wrong, now I long for yesterday.

Yesterday love was such an easy game to play.

Now I need a place _____ away.

Oh, I believe in yesterday.

Mm mm mm mm mm mm mm

10.5. ПРИЛОГ 5: Handout 2 za Past Progressive

Handout 2 Past Progressive Tense

Slide 3:

Izuzeci kada se dodaje -ing:

- Ponekad se tiho *e* (Silent *e*) gubi. (ALI: ne važi ako imamo *-ee*)
Example: come - coming
ALI: agree - agreeing
- Nakon kratkog, naglašenog sloga (sloga sa akcentom), završni suglasnik se duplira. Example: sit - sitting
- Nakon samoglasnika poslednji suglasnik *L* se duplira u britanskom engleskom (ali ne i u američkom).
Example: travel - travelling (British English)
ALI: traveling (American English)
- Ako se glagol završava sa *ie* postaje *y* (njih je tek nekoliko).
Example: lie – lying; die – dying; tie – tying...

Slide 4:

Upitan oblik se gradi inverzijom. Rečenicu počinjemo sa *was* ili *were* nakon čega ide subjekat praćen glagolom + -ing.

Odričan oblik se gradi dodavanjem rečice not na *was* ili *were* u punom (*was not/were not*) ili skraćenom obliku (*wasn't/weren't*)

Slide 6:

When I _____(get) up yesterday, the sun _____(shine) . It _____(to be) a beautiful morning. So I _____(decide) to cycle around a little. I _____(go) to the shed and _____(take) out my bike. While I _____(cycle) past some villages, I _____(see) some people in their gardens. One man _____(mow) the grass while his wife _____(pick) strawberries. After one hour of cycling in sunshine, a big fat raincloud suddenly _____(appear) and it _____(start) to rain. Luckily, a farmer _____(notice) me and _____(tell) me to come in. While it _____(rain) outside, I _____(sit) in the farmer's house. After a while, the sun _____(come) out again. I _____(thank) the farmer for his hospitality and _____(move) on.

10.6. ПРИЛОГ 6: Handout 3 za Present Perfect

Handout 3
Present Perfect Simple

Slide 3:

- ✓ **Use it to highlight result of something you did in the past (what / how much / how often)**

I have written 5 letters. / I have been to London twice.

- ✓ **You put emphasis on completion of an action**

I have done my homework. (*Meaning: My homework is completed now.*)

- ✓ **You are showing that your action had the desired result, and not a side effect**

I have washed the car. (*Result: The car is clean now.*)

- ✓ **For negative sentences you use Present Perfect to show how much time has passed since the last time you did this action**

I haven't played that game for years. (*Meaning: It's years ago that I last played that game.*)

- ✓ **If an action is still going on and we want to express that it is a permanent situation, we would usually use the Present Perfect Simple**

- ✓ James has lived in this town for 10 years. (*Meaning: He is a permanent resident of this town.*)

Slide 4:

Vreme je da ukombinujete ovo što ste upravo naučili sa znanjem iz prethodnih časova i iskoristite! Potrebno je da za obeležene delove pesme na narednoj strani napišete u sveske zašto se koristi određeno vreme. Imajte na umu o čemu se radi u pesmi i kada se šta dešava. Ako je potrebno, preslušajte pesmu više puta i pregledajte prethodne prezentacije da se podsetite svih pojedinosti koje smo učili. Diskutovaćemo o pesmi i vremenima na času.

"The Winner Takes It All"

I don't wanna talk

About things we've gone through

Though it's hurting me

Now it's history

I've played all my cards

And that's what you've done too

Nothing more to say

No more ace to play

The winner takes it all

The loser's standing small

Beside the victory

That's her destiny

I was in your arms

Thinking I belonged there

I figured it made sense

Building me a fence

Building me a home

Thinking I'd be strong there

But I was a fool

Playing by the rules

The gods may throw the dice

Their minds as cold as ice

And someone way down here

Loses someone dear

The winner takes it all

The loser has to fall

It's simple and it's plain

Why should I complain?

But tell me does she kiss

Like I used to kiss you?

Does it feel the same

When she calls your name?

Somewhere deep inside

You must know I miss you

But what can I say?

Rules must be obeyed

The judges will decide

The likes of me abide

Spectators of the show

Always staying low

The game is on again

A lover or a friend

A big thing or a small

The winner takes it all

I don't wanna talk

If it makes you feel sad

And I understand

You've come to shake my hand

I apologize

If it makes you feel bad

Seeing me so tense

No self-confidence

But you see

The winner takes it all

The winner takes it all...

Slide 5:

Za pravilne glagole dodajemo –ed na infinitiv glagola (podsetite se na izuzetke kada se piše –ed iz prethodne prezentacije): **She has worked** almost all day on this problem, but she hasn't finished yet.

Za nepravilne glagole koristimo treću kolonu koja je poznata i pod imenom past participle: **She has spoken** to Tim about the recent accident.

Speak – Spoke – Spoken

Slide 6:

Vežba 2

Pitanja se grade tako što izvršimo inverziju ili počnemo rečenicu sa **have** ili **has** u zavisnosti ko je subjekat te nastavimo sa glagolom. Obratiti pažnju da glagol ostaje u istom obliku dakle sa –**ed** ili u **trećoj koloni**. Ovo se razlikuje od Past Simple gde smo kada imamo did uklanjali –ed i vraćali glagol u infinitiv. Razlikuje se i od Present Simple, gde kada imamo does nastavak –s se gubi kod glagola.

Negacija se gradi tako što na **have** ili **has** dodamo **not** (u punom obliku **I have not/Alicia has not** ili skraćenom **We haven't/He hasn't**). Takođe se može napraviti i negacija sa **have/has never** umesto **not**. Opet obratiti pažnju da glagol ostaje u istom obliku kao i u potvrdnoj rečenici.

Slide 7:

Vežba 3

O tome kada se tačno koriste already i yet ćemo obraditi na času. Ipak, evo male naznake: **Already** suggests that something has **happened sooner than expected** and again is connected with present time. These indefinite time adverbs⁹⁸ (**yet, ever, never, always**) suggest **at any time up till now**, so they are ideally suited for use with the present perfect.

Slide 9:

Napomene za just

Just se u američkom engleskom često koristi sa Past Simple vremenom, a pri tom zadržava isto značenje kao i sa Present Perfect-om. U britanskom engleskom moguća je razlika u značenju. Npr. Jerry "What's wrong? You look awful!"

Tom "I just witnessed a robbery.,,

⁹⁸ Neodrećeni vremenski prilog

Ovo se može shvatiti na isti način kao i I have just witnessed a robbery (dakle da se to **desilo neposredno pre ovoga razgovora**) ili pak se može shvatiti kao to da je Tom **samo video pljačku, ali je nije i započeo/zaustavio/sudelovao...**

Postoje načini uz pomoć kojih ćete znati kada se koji oblik koristi i sa kojim značenjem. Što se tiče oblika uvek je dobro da stavite have, kako bi izbegli dvosmislenost. A značenje se često može odrediti na osnovu **konteksta i akcenta**. Ako neko naglasi I JUST witnessed a robbery – to znači da su je samo videli. Međutim, ako naglasimo I just witnessed A ROBBERY – to implicira da se pljačka desila neposredno pre razgovora.

Slide 11:

Koristimo **for** kada želimo da **naglasimo dužinu trajanja neke radnje** tj. kada želimo da kažemo koliko dugo ta radnja traje. I pošto iskazujemo koliko je trajala radnja do sadašnjeg trenutka koristićemo **for** sa Present Perfect-om.

Since iskazuje **trenutak kada je radnja započeta** i kako se od tog trenutka razvijala/odvijala.

Slide 16:

1. Joe said that he had never been to Rome.

Joe said, "I been to Rome.

2. We haven't been to the theatre for a long time.

It's a long time since we to the theatre.

3. Nick joined a golf club a year ago.

Nick a member of a golf club for a year.

4. They had not been to South Korea before.

It the first time they had been to South Korea.

5. This will be my first visit to Brazil.

I've to Brazil before.

6. I haven't been to the beach for a long time.

It's a long time since I to the beach.

7. I joined a yoga club six months ago.

I a member of the yoga club for six months now.

8. Alexa had not been to ballet classes before.

It the first time Alexa had been to ballet classes.

9. This will be her first time in Spain.

She has to Spain before.

10.7. ПРИЛОГ 7: План часа за *past simple* (експериментлана група)

Lesson plan 1

(Subject: Past Simple Tense)

Materials used: Handouts, Course Book, Audio player, Visual aids...

Number of students (class and grade):

Lesson time: 45 minutes

Warm up:

After the obligatory attendance call (and a short revision of the power point presentation), teacher prompts the students to look at pages 4 and 5 of the course book. Calling out various students, the teacher will give them a picture for the student to describe (physical appearance and atmosphere), paying close attention to possible grammatical mistakes which may occur during speech production (corrections are to be done after the student is done talking, so as not to disrupt their fluency). Depending on the picture the teacher will make sure that the students use the appropriate combination of Past and Present Tenses.

Focus: speaking and grammar

Time: 7 minutes

T; T-Ss

Main Phase:

Activity 1 – Teacher calls out students who did not have a chance to participate in the warm up and asks them to read a portion of the text on page 6 out loud. If needed, the teacher will make pronunciation corrections. After the reading the students will listen to the tape recording for the text provided and read one more time in silence. Following this, the teacher will propose discussion topics regarding the students' experiences with the ocean/sea or their knowledge of historic(al) inventions. Example questions: Did you ever travel to the sea shore? (Tell us some details about it); What did you do on your last vacation?; What are some famous inventions that you have heard of? (How did you find out about them? Are they still important today?), etc. The teacher will encourage other students to express their opinions after their classmate's answer, agreeing or disagreeing with them and giving reasons why. The teacher will also provide feedback and correction where needed.

Focus: silent and out loud reading, listening, pronunciation, speaking, verbal interaction and communication

Time: 15 minutes

T-Ss, Ss-Ss

Activity 2 – In pairs students will work on the exercise 4 on page 7, following given instructions. The teacher will go around the classroom and provide assistance where needed. Randomly two pairs will be selected to present their findings to the rest of the class.

Focus: reading comprehension, communication, speaking

Time: 7 minutes

S-S

Activity 3 – Students will be instructed to work in 3 groups. One Group will complete the exercise 6b, while the other two will be doing one part of 6d each. A few individuals will be selected from each groups to present their results. Teacher will give subtle corrections where necessary.

Focus: reading, grammar in use

Time: 6 minutes

Ss-Ss

Activity 4 – Students will listen to the recording for exercise 9 on page 10. After that the teacher will engage the students into a conversation about getting to know people now VS getting to know the people in the past, noting down students' suggestions on the board and letting them share their opinions on which one (present/past methods of getting to know somebody) were easier/better/more effective, etc. Corrections are provided to students as necessary.

Focus: listening, communication and speaking

Time: 7 minutes

T-Ss; Ss-Ss

Wrap up:

The teacher compliments the students on their work and provides a quick summary of the topics covered today. He also assigns homework, giving brief instructions on what and how to do from their workbooks and handouts.

Time: 3 minutes

T-Ss

10.8. ПРИЛОГ 8: План часа за *past progressive* (експериментлана група)

Lesson plan 2

(Subject: Past Progressive Tense)

Materials used: Handouts, Course Book, Audio player, Visual aids...

Number of students (class and grade):

Lesson time: 45 minutes

Warm up:

After the obligatory attendance call (and a short revision of the power point presentation), the teacher draws the students' attention to exercise 1 on page 12. Encouraging the students to connect the pictures with the words, the teacher will provide the correct answer, provided that no peer assistance or correction is possible. Teacher will also note some differences between British and American English (biro/ballpoint pen; crisps/chips; TV/telly...).

Focus: vocabulary, speaking

Time: 5 minutes

T-Ss; Ss-T

Main phase:

Activity 1 – The teacher calls out a student to read a portion of the text on page 12 out loud. After the reading, the teacher can provide grammar/pronunciation correction, where needed, and ask the student to pick one of the previous vocabulary items to complete the story. After all portions of the text have been dealt with the students will listen to the answers via tape recorder.

Focus: reading, pronunciation, listening

Time: 10 minutes

T-S; S-Ss

Activity 2 – The students are divided into 4 equal groups. Each group will be given a grammar exercise to complete (exercises: 2c, 2d, 6c, 6e). The teacher will walk among the groups giving hints and assistance where deemed necessary. A student will be selected from each group (students who have not had the opportunity to express themselves so far, will take precedence) to present the groups findings and give grammatical explanations for their choices.

Focus: grammar, reading

Time: 8 minutes

Ss-Ss

Activity 3 – Students in pairs will read through the text on page 15 in silence and complete exercise b. In addition to completing the exercise they must underline parts of the text which correlate with their answers. The teacher will call out the pairs at random to present their findings, allowing for peer correction if the need occurs. Following this the teacher will engage the pairs who did not talk in this activity by asking questions about the mentioned invention and the girl who invented it (for

example: Would this invention be useful now as it was back then? What would you do with the prize money? What do you think was the most challenging part about her story? Etc.).

Focus: reading comprehension, speaking

Time: 9 minutes

S-S; T-Ss

Activity 4 – The teacher asks the students to skim through the text on page 16. While skimming the students should mark the words that are unknown to them. After reading the teacher will note down the unknown words on the blackboard and ask for peer assistance. If no one can answer the teacher will fill in. Following this the teacher will lead a discussion in reference to the discussion box on page 17. If time allows, teacher will also engage students in a discussion about past and present fashion trends by prompting students to describe their styles and emphasize the aspects which make them unique from the ones in the past.

Focus: skim reading, vocabulary, communication and speaking

Time: 10 minutes

Ss-T; T-Ss

Wrap up:

The teacher assigns homework for the students, involving writing a short report about an invention following the example from the student's book page 17. The students will be given some inventions as suggestions via e-mail, but ultimately will be encouraged to do a little research of their own. Students will properly be warned not to copy-paste the materials but rather give their own spin on the subject.

Focus of homework: writing

Time: 3 minutes

10.9. ПРИЛОГ 9: План часа за *present perfect* (експериментлана група)

Lesson plan 3

(Subject: Present Perfect Tense)

Materials used: Handouts, Course Book, Audio player, Visual aids...

Number of students (class and grade):

Lesson time: 45 minutes

Warm up:

After the obligatory attendance call (and a short revision of the power point presentation), the teacher will remind the students of the ABBA song they had in their presentation. The teacher will inquire about the students' impression, song's topic and the use and purpose of various tenses within the song.

Focus: grammar, speaking

Time: 7 minutes

T-Ss; Ss-T; Ss-Ss

Main phase:

Activity 1 – The teacher divides the class into 4 groups, drawing their attention to the text on page 36 of their book. Each group will get a paragraph, where they will have to find the use of Present Perfect Tense and highlight its use, based on the instructions from the Power Point presentation. Teacher will walk among the groups providing assistance where necessary. Each group will select two students: one to read their paragraph and the other to present their findings.

Focus: reading, speaking, grammar

Time: 8 minutes

Ss-Ss; S-Ss; S-T

Activity 2 – First the teacher will remind the students of their exercise in the presentation, regarding the use of already and yet. Making sure that all the students understand the proper usage of each the students will be divided into pairs to complete the exercise 7b on page 37. A random pair will be selected for each example to present the sentences, giving a chance for peer correction should the need arise. Following this, the students will complete the listening exercise 8 on the same page and check their answers with their partner. The same process will be done with exercise 9.

Focus: grammar, listening, speaking

Time: 10 minutes

S-S

Activity 3 – The teacher instructs the students to skim through the dialogue on page 38. The teacher will then engage the students in a conversation about the situation that they have just read, prompting them with questions, such as: What has Amy done wrong? Would you have acted differently and how? Have the boys been fair to both Joanne and Amy? Etc.

Focus: speaking and communication, reading comprehension

Time: 7 minutes

Ss-Ss; Ss-T

Activity 4 – Teacher reminds the class of the exercise 2e they had to complete at home and listens to their answers and explanations, making corrections where necessary. Then in pairs students will complete exercises 2c and 2f, after which a random pair (giving preference to pairs who were not active in the previous pair exercise) to share their results. For the final portion of the activity students will follow the instructions of exercise 4a on page 48. Following that some pairs will present their answers, giving a chance for peer correction.

Focus: reading, grammar

Time: 10 minutes

S-S; Ss-T

Wrap up:

The teacher assigns homework for the students, giving instructions and further explanations for exercise 12 on page 39. The teacher makes sure that students will remember all aspects of the exercise (grammar: use of tenses; writing: composing an e-mail; reading comprehension: answering the provided questions). Send off students on a positive note.

Focus of homework: writing, reading, grammar

Time: 3 minutes

T-Ss

10.10. ПРИЛОГ 10: Past Simple u Past Progressive мекм зпына А

Past Simple and Continuous Test

Group A

Time: 45 minutes

Name: _____

Exercise 1

Use the words in brackets to put the following into the correct tense – the past simple or past continuous.

1. I used my time well while I _____ (wait) for my plane, I _____ (write) some e-mails.
2. I _____ (not/work) when my boss _____ (walk) in the office: I was on Facebook.
3. I _____ (see) a car crash when I _____ (wait) for the taxi.
4. Tom _____ (have) long hair and a beard when he was at university.
5. It started snowing while I _____ (drive) to work.
6. What _____ (you/do) this time last year?
7. I _____ (not/call) you at 9 o'clock as arranged because I _____ (have) a meeting.
8. I (still/sleep) _____ when my wife _____ (leave) for work this morning.
9. Why did you bring your umbrella? _____ (it/rain) when you left home?
10. At 7pm yesterday, we _____ (listen) to music.

Exercise 2

Choose ONE of the given options to fill in the blanks.

1. When I saw Dave, he _____.
a. is working
b. worked
c. was working
2. Tom wasn't reading a book. He _____ the dog.
a. was feeding
b. fed
c. is feeding
3. _____ when the telephone rang?
a. Were you sleeping
b. Did you sleep

c. Were sleeping

4. I _____ TV when I _____ a loud noise.

a. was watching / was hearing

b. watched / was hearing

c. was watching / heard

5. _____ Ben was doing his homework, he got a text message from his friend.

a. When

b. While

c. If

6. When _____ yesterday morning?

a. you got up

b. did you get up

c. were you getting up

7. While I _____ to work, I saw an accident.

a. drove

b. was driving

c. did drive

8. _____ well on this quiz?

a. Did you

b. Were you

c. Did you do

Exercise 3

Complete the story using correct forms of the verbs

It _____ (rain) very hard when the bus _____ (leave) the school. When we _____ (get) home, my Aunt Carol and Uncle Arthur _____ (wait) for us. They _____ (tell) us to run into their basement. When I _____ (look) up the road, I _____ (see) that a tornado _____ (come) towards our house. We all _____ (run) towards the shelter. But it was too late. The tornado _____ (pass) over us while we _____ (try) to get down the stairs. We _____ (close) the door when the wind suddenly _____ (pull) it off. The noise was as loud as a train, and it was very dark. My uncle _____ (hold) me down when suddenly the tornado _____ (lift) him and threw him against a wall. Everybody _____ (scream) for help while the tornado _____ (throw) things on top of us. Suddenly the wind _____ (stop). It _____ (become) very quiet. My uncle and sister were hurt, but we all _____ (survive).

Exercise 4

Write the correct simple past form of these irregular verbs.

1. I _____ (come) to England in 1993.
2. She _____ (stand) under a tree to shelter from the rain.
3. They _____ (do) their homework yesterday.
4. We _____ (sing) too much last night - I have a sore throat!
5. He already _____ (eat) all the cake.
6. The child _____ (fall) off his bicycle.
7. It _____ (take) three hours to drive to Paris.

GOOD JOB ☺!

10.11. ПРИЛОГ 11: Past Simple u Past Progressive мекм зпына Б

Past Simple and Continuous Test

Group B

Time: 45 minutes

Name: _____

Exercise 1

Use the words in brackets to put the following into the correct tense – the past simple or past continuous.

1. What _____ (you / do) when I _____ (call) you last night?
2. I _____ (sit) in a café when you _____ (call).
3. When you _____ (arrive) at the party, who _____ (be) there?
4. Susie _____ (watch) a film when she _____ (hear) the noise.
5. Yesterday I _____ (go) to the library, next I _____ (have) a swim, later I _____ (meet) Julie for a coffee.
6. What _____ (they / do) at 10pm last night? It _____ (be) really noisy.
7. Why _____ (you / stand) on a chair when I _____ (come) into the room?

Exercise 2

Choose ONE of the given options to fill in the blanks.

1. We _____ down when we saw the woman.
a. walked
b. were walking
c. walking
2. While I _____ for English test yesterday, my brother _____ fun with his friends.
a. was studying / was having
b. studied / was having
c. was studying / had
3. What did you say? I _____ to you.
a. am not listening
b. wasn't listening
c. didn't listen
4. Dave, when _____ studying English?
a. were you begin

- b. you began
- c. did you begin

5. _____ they swimming when the phone rang?

- a. Were
- b. Was
- c. Did

6. Mrs Adams _____ dinner at 6 o'clock yesterday morning.

- a. had
- b. have
- c. was having

7. What _____ Christina and Helen _____ when you broke the glass?

- a. were / did
- b. were / doing
- c. did / did

Exercise 3

Complete the story using correct forms of the verbs

Last week I _____ (decide) to invite some friends to dinner. I _____ (buy) lots of delicious food, including some ham and at about 6.00 I _____ (cook) in the kitchen. The sun _____ (shine) and it was a beautiful evening, so I _____ (open) the back door. Then the telephone _____ (ring). I _____ (go) to answer it and when I _____ (come) back the ham wasn't on the table. I _____ (look) out of the window. A cat _____ (sit) on my garden wall and it _____ (eat) my ham. What _____ (can) I do? I _____ (fill) a pan with water and I went quietly outside. The cat _____ (not look) in my direction and it _____ (enjoy) the ham so much that it _____ (not hear) me. I _____ (walk) slowly up to it, I _____ (want) to empty the water over its head. A bit cruel, I know but the ham _____ (be) very expensive. However, at the last moment, the cat heard me and _____ (escape) in the neighborhood.

Exercise 4

Write the correct simple past form of these irregular verbs.

- 1) She _____ (sell) her house last year.
- 2) We _____ (go) to New York in January.
- 3) Finally my mother _____ (let) me go to a party.
- 4) It _____ (be) cold last night.
- 5) I _____ (meet) John at the weekend.
- 6) Lucy _____ (pay) the bill before leaving the restaurant.
- 7) She _____ (wear) her new coat to the party.

GOOD JOB 😊!

10.12. ПРИБЛОГ 12: Present Perfect меџм зрџна А

Present Perfect Simple Tense Test

Group A

Time: 45 minutes

Name: _____

Exercise 1

Use the given words to make sentences (**statements, negations or questions**) with the **Present Perfect Simple Tense**.

1. (you / keep a pet / for / three years)
2. (you / eat / Thai food / before)?
3. (it / rain / all day)
4. (who / we / forget / to invite)?
5. (we / not / hear / that song / already)
6. (he / not / forget / his books)
7. (she / steal / all the chocolate)
8. (I / explain / it well)?
9. (Tom / meet / Amy / recently)
10. (how / we / finish / already)?

Exercise 2

Fill in the blanks with **irregular forms** of the missing verbs using the **Present Perfect Simple**.

1. Sarah has _____ (grow) tired of looking for a job.
2. She has _____ (see) the shoeshine man's sign.
3. The shoeshine man has _____ (give) Sarah a job.
4. He's _____ (say) yes to her question about work.
5. He has _____ (tell) her to come back the next day.
6. That's how Sarah has _____ (become) a shoeshine girl.

7. Sometimes Sarah has _____ (do) a good job.
8. She has _____ (lose) the shoeshine man at least one customer.

Exercise 3

Write 4 sentences in the **Present Perfect Tense** using the verbs from Exercise 2.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Exercise 4

Use **for, since, already, just or yet** to fill in the blanks.

1. Laura's _____ arrived home from work and she's feeling tired.
2. We've _____ seen this film twice. Can we watch something else?
3. We've been here _____ nine o'clock.
4. Has Robert opened his presents _____?
5. I have worked for International House _____ more than eight years.
6. He's _____ turned on the TV. Let him watch for a little bit.
7. I haven't had breakfast _____. I'm starving!
8. I haven't been to the cinema _____ ages.
9. Richard's _____ phoned me three times today. He's so annoying.
10. I haven't visited my home town _____ I left school.

Exercise 5

Sentence transformation: look at the given sentences and rewrite them so that the sentence B has **the same meaning** as sentence A. Use **Present Perfect Simple Tense**.

1.
A: It has been ages since I took any photos.
B: I have _____ in ages.
2.
A: It's the first time Tommy has watched "The Titanic".
B: Tom _____ before.
3.
A: The last time I was abroad was in the summer of 2000.
B: I _____ the summer of 2000.
- 4.

A: It's been three months since the windows were cleaned.

B: The windows _____ three months.

5.

A: The last time my father played football was in 1980.

B: My father _____ 1980.

6.

A: It's the first time I have met a famous singer.

B: I _____ famous singer before.

Exercise 6

Fill in the blanks in the story by using either **Past Simple** OR **Present Perfect Simple**.

Jim _____ (have) three accidents this year. The most recent accident _____ (happen) yesterday. A woman _____ (crash) into his car in the parking lot of the grocery store. The woman _____ (get) out of her car and _____ (yell) at Jim. She _____ (be) very angry. She said, "I'm an excellent driver. I _____ (never have) an accident before. This is your fault."

When Jim _____ (get) home, his wife _____ (be) upset. She said, "It _____ (cost) us \$800 to repair the car after your last accident. I'm really worried that you _____ (become) a bad driver."

Jim insisted, "It _____ (not be) my fault. The other driver _____ (drive) through a stop sign and then she hit me. I _____ (be) very careful since the last accident. I'm going to bed!"

NICE JOB! ☺

10.13. ПРИБЛОГ 13: Present Perfect меџм зрџна Б

Present Perfect Tense Test

Group B

Time: 45 minutes

Name: _____

Exercise 1

Use the given words to make sentences (**statements, negations or questions**) with the Present Perfect Tense.

1. (he / study / Latin)
2. (I / know / him / for three months)
3. (where / you / study Arabic)?
4. (what countries / they / visit in Europe)?
5. (he / hurt / his leg)
6. (she / leave / her phone / in a taxi)
7. (we / not / lose / our tickets)
8. (she / call / her mother)?
9. (he / take / a taxi)?
10. (She / not / go / to the library / today)

Exercise 2

Fill in the blanks with **irregular forms** of the missing verbs using the **Present Perfect Simple**.

1. Eric has _____ (take) piano lessons since he was 10 years old.
2. I have _____ (know) how to repair transmissions since I was 13 years old.
3. Tina has _____ (drive) to school ever since she was a freshman.
4. My sister has _____ (break) many promises to me over the years.
5. I have _____ (write) five essays since the semester began.
6. He has _____ (read) four novels since last Saturday.
7. The president has _____ (fly) across the United States several times this year.

8. Katy and Kris haven't _____ (speak) to each other in years!

Exercise 3

Write 4 sentences in the **Present Perfect Tense** using the verbs from Exercise 2.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Exercise 4

Use **for, since, already, just or yet** to fill in the blanks.

1. I have studied biology _____ weeks now. I'm sure I'll pass the test!
2. Do you hear the noise? The train has _____ arrived.
3. No. Your cousin hasn't come to the party _____.
4. Your daughter has _____ returned home. You don't have to worry anymore.
5. She hasn't had a day off _____ 1999.
6. Haven't you finished your food _____? No, I am still eating mom.
7. Are you going to meet me at the shop? Yes, I am _____ there.
8. Would you like to have dinner with us? No thanks, I have _____ had dinner half an hour ago.
9. I have had a driving license _____ I was eighteen.
10. Johan has been in England _____ more than two weeks now.

Exercise 5

Sentence transformation: look at the given sentences and rewrite them so that the sentence B has **the same meaning** as sentence A. Use Present **Perfect Simple Tense**.

1.
A: We last saw tom when he got married.
B: We _____ he got married.
2.
A: This is the first time I ate this kind of food.
B: I _____ this kind of food before.
3. It has been four years since I got married.
I have _____ four years.
- 4.

A: The last time I heard from him was in June.

B: I _____ June.

5.

A: It has been two years since I was in Rome.

B: I _____ two years.

6.

A: The last time the Browns visited Paris was in 1998.

B: The Browns _____ 1998.

Exercise 6

Fill in the blanks in the story by using either **Past Simple** OR **Present Perfect Simple**.

Gavin _____ (call) in sick to work on Monday. His boss was frustrated and said, "You _____ (call) in sick four times this month."

Gavin replied, "I'm sorry. I _____ (catch) a cold from my son. He _____ (start) daycare last month and he _____ (be) sick since then. I am a good employee and last year I _____ (not take) one sick day."

Gavin's boss said, "It's true. You _____ (be) a good employee. You _____ (always do) your work on time and you _____ (bring) the company a lot of business since you _____ (start) working for us."

Gavin said, "Last week I _____ (show) Tina all the projects I have been working on. She _____ (say) she can help me. She _____ (work) on many similar projects since she _____ (be) hired."

Gavin boss replied, "Okay. Get lots of rest and we'll see you tomorrow."

NICE JOB! ☺

10.14. ПРИЛОГ 14: Транскрипција интервјуа са предметним наставником

МТ⁹⁹: Проба! Ево све ради професорка, па можемо да почнемо. Овако професорка, имаћу за Вас питања која су везана за наставну праксу уопште и за експеримент који сам ја обавио у Економској школи. Прво питање за Вас: Да ли Ви као наставник имате могућност да утицете на креирање наставног плана и програма?

ПН: Па донекле... Донекле материјалом. Поред постојећих уџбеника могуће је користити додатне материјале, интернет. Када су у питању уџбеници то је већ одобрено од стручног и Наставничког већа, тако да се на то не може утицати. Али, додатни материјал може да се нађе, ето тим путем или на интернету или пак неке граматике додатне или тако неки текстови, штампа...

МТ: Хвала Вам! Да ли сматрате да је тренутни план и програм прилагођен узрасту и знању ученика?

ПН: У великој мери, да! Теме су прикладне, колико се мени чини, и обухваћени су елементи поп и тинејџерске културе.

МТ: А да ли им помаже у сналажењу ван учионице? И на који начин?

ПН: Да. Мислим да су у уџбеницима присутне тематски организоване целине које могу да им помогну да се снађу у различитим ситуацијама, на пример поручивање хране у ресторану, активности у школи, организовање друштвених окупљања, посета лекару и слично.

МТ: Да ли сматрате да настава у нашем окружењу прати савремене трендове и имплементира их?

ПН: Па колико је то у могућности, да.

МТ: Када кажете „могућности” шта под тим подразумевате?

ПН: У зависности шта, како, када и о којим трендовима говоримо. Треба имати те аспекте у виду.

МТ: Да, разумем. Да ли бисте онда могли да прецизирате које савремене трендове је имплементирала ваша школа?

ПН: Има ту сад поприличан број новина, али ево да истакнемо неколико главних. Као прво, школа се увек труди да прати корак када су у питању савремени уџбеници, те увек набављамо најновија издања уџбеника од цењених аутора и издавача. Такође у оквиру наставе, а нарочито за финансијске администраторе тражимо од ученика да праве презентације у вези са одређеном темом да бисмо их мало више активирали и да би кренули

⁹⁹ МТ – Милан Тодоровић, аутор докторске дисертације и истраживач.

ПН – Предметни наставник

и самостално да истражују. Повезано са тим, у многим предметима, стављамо акценат на практичну примену њихових знања. Те тако у оквиру предмета Биро, ученици примењују теоријска знања која уче из других економских предмета. Када је у питању настава енглеског, ми се лично трудимо да ученицима на самом часу пружимо могућност да што више причају. Сад неки то искористе у већем или мањем обиму. Ето то бих истакла.

МТ: Хвала Вам. Да се вратимо конкретно на наставу енглеског језика. Какав је Ваш став према разматрању да наставне активности треба да равномерно развијају језичко знање и вештине и самосталност у учењу? У којој мери је то могуће постићи у учионици?

ПН: Наравно, то је тачно да настава треба да све то развија код ученика. Мада, то доста зависи од заинтересованости самих ученика, датог момента, саме ситуације.

МТ: А на који начин Ви сматрате да наставне активности помажу ученицима да уче о самосталном учењу? На које начине Ви то спроводите у учионици?

ПН: Колико је то у мојим, а и њиховим могућностима дајем им повремено самосталне задатке или групне радове који често подразумевају презентовање одређене теме за наредни час. Они добију тему било из граматике или културе и очекујем да они спреме презентацију за одељење, наравно на енглеском језику.

МТ: Да ли имате времена да се понекад вратите на одређене делове градива, ако приметите од ученика или њихових резултата на тестовима да нешто нису савладали? Да ли Вам се пружа простор да се вратите на то?

ПН: Постоје могућности допунске наставе или других додатних часова, али ту мора постојати договор са ученицима за то.

МТ: Да ли су они вољни да присуствују таквим типовима наставе?

ПН: Па... па и јесу. Има ученика који су заинтересовани. Срећом да постоје ученици и који су заинтересовани.

МТ: Значи ако су ученици заинтересовани и ако они то воле, они ће учинити све што је до њих.

ПН: Тако је.

МТ: А шта урадити поводом ученика што нису толико мотивисани?

ПН: Па то... у зависности од мотивације, шта је за њих битно, па онда на основу тога се организујемо. Ја покушавам да их мотивишем, наравно.

МТ: Какве су реакције ученика на Ваше стимулансе?

ПН: Па некада прихватају, тренутно можда не, али када виде и схвате да им је то потребно за даљи рад и за даље школовање или за завршетак школске године и за успех, могућност да наставе даље учење, студирање, онда они тада схвате да морају. И онда је то та тзв. да кажемо негативна мотивација уколико су успеси мотивација за даљи рад.

МТ: Које облике рада Ви примењујете на часовима? И да ли је фронтални и даље доминантан као што је некада био?

ПН: Па рад у групама... Или у групама или у пару. Када је у питању фронтални начин рада сматрам да је и даље неопходан да би се, ето, увело одељење у тему, да би се објаснило свима у датом моменту. Значи постоје ситуације када је неопходно на такав начин презентирати, а онда саме вежбе или њихов рад може да се изводи у групама, а можда најбоље у пару. У пару је се показало као најбоље.

МТ: Када је у питању индивидуализација наставе, значи прилагођавање наставе појединцима, да ли имате слободе и средстава да то спроведете?

ПН: Па ето само у оквирима допунске наставе. Дакле ако је баш сад нешто потребно ученицима или ако је потребно да им се посвети време, да им се објасни баш то што им није јасно, онда то на часовима допунске наставе. Онда се има више времена и ученици су слободнији, јер у окружењу као што је одељење није им увек пријатно у таквим ситуацијама. Такве ситуације треба опет избегавати, због успеха самих ученика и да би се они осећали комотно и да би избегли било какве непријатности, јер ако постоји било каква непријатност онда они не пристају на неку сарадњу. Не желе на тај неки начин да буду повређени, јер су у том осетљивом добу. Иначе, чињеница је да је структура одељења, почевши од оних најбољих, од оних који знају, који су дошли већ са пред знањем, до оних који имају проблема у савладавању и оних најосновнијих знања. И све је то присутно у одељењу од 30 ученика, па сад све то треба изнивелисати да то буде на одговарајућем нивоу и да се деца осећају слободно и комотно и да су расположена за сарадњу и ето!

МТ: Лично за Вас, приликом оцењивања, шта је најбитније? Напредак ученика, просечна оцена или пак нешто друго?

ПН: Добро напредак ученика, наравно и комуникација. Комуникација ученика је најважнија. Ту мислим на разговор између себе [ученика], а и са мношћом на било коју тему. Сад која ће то тема бити зависи од њихових способности комуницирања на страном језику. Али да, комуникација је најважнија. Том приликом ученици знају да праве грешке, али тада се ученици никада не исправљају и прекидају док говоре, а професор је дужан да памти или пак ако су неке ситуације чак и да пише, мада је врло непријатно да ученик прича а да наставник пише. Тако да то углавном не пишем, али се трудим да запамтим оне кључне и када се заврши та конверзација онда укажем ученику на баш неке најважније и најбитније грешке које треба да избегну. Али опет да нагласим најважнија је комуникација, да причају, нема везе што праве грешке, небитно је, најважније је да причају да би се они ослободили.

MT: Слажем се са Вама у потпуности, само да се вратимо на почетак питања. Када дође на пример до лоших резултата, како Ви онда ту ситуација савладавате? Шта радите када приметите да је одељење у глобалу доста лоше урадило тест?

ПН: Па ето кажем или нека допунска настава или ево покушавам да се сетим неке ситуације где је баш цело одељење лоше урадило...

MT: Да преформулишемо онда да не мора цело одељење да буде у питању, али рецимо већи део ученика у одељењу.

ПН: Да да, јер немам баш таквог искуства да је цело одељење лоше урадило, али за ученике којима је потребно мало више или који су показали неуспех онда им кажем да припреме, шта да припреме и како. Рецимо, кажем им да припреме неку лекцију. Ја онда прво поставим питање ученику из задате теме да ми испричају шта могу да ми кажу, шта знају. То је за неку... То је за одличну оцену. Е сад, уколико неки ученик нема способности за тако нешто, онда постављам питања, ево рецимо за двојку, хајде то, пошто за петицу очекујем да сам каже о некој теми – оно што је у тексту а и да каже своје мишљење, без обзира да ли су за или против. Ја онда њих још више ослободим тиме што им кажем, можеш да кажеш шта год хоћеш, ја то нећу проверавати, битно је да причаш. Ја то њима кажем још на првом часу када се упознајемо. Инсистирам на разговору и тој усменој комуникацији и да увек треба да кажу своје мишљење, да ли су за, да ли су против и нормално да кажу своје аргументе. И да немају разлога да се стиде својих аргумената или мишљења. Е сада када су у питању двојке. Пошто кажу да је потребно да ученик препознаје за двојку, ја ученика замолим да прочита текст, а онда ја постављам питања у вези са тим текстом. Ученик мора да разуме шта ја њега питам, да би он могао да пронађе одговор у том тексту. Значи да пронађе тај одговор или пак део реченице који је одговор на моје питање. А да би он могао да пронађе то у тексту, он мора да разуме тај текст. Дакле, за двојку се фокусирамо на разумевање, док за петице имамо комбинацију разумевања и продукције.

MT: Пошто сте ми описали комуникацију у учионици, волео бих да знам да ли имате контакте са ученицима и ван учионице? Да ли неки ученик дође на саветовање или консултације?

ПН: То једино уколико се ученик припрема за такмичење, па онда ја донесем материјал, па они то ураде, онда се састанемо па проверимо да ли су они тачно то урадили, па им ја објасним где и шта су грешили, на шта да обрате пажњу, шта да запамте. То би биле те консултације.

MT: Кад смо код мотивације, на које начине Ви покушавате да из својих ученика извучете оно најбоље? Како их мотивишете?

ПН: Похвалим их за сваки успех. За све што ураде добро ја их похвалим јавно пред свима, упишем добру оцену и тако.

MT: А какав је приступ са ученицима који су можда мање мотивисани?

ПН: Па и онда, када они ураде онолико колико могу, ја и то похвалим. Сваки успех похвалим.

МТ: Да ли сматрате да афективни филтер, односно емоције који они доносе на час или њихове спољне ситуације утичу на процес наставе?

ПН: У сваком случају, то све зависи од ученика. То свакако не може да се генерализује и сваки проблем је проблем за себе и мора тако да се третира. Било да је то у договору са разредним старешином, родитељем или педагогом. Али опет све зависи од ситуације до ситуације. Свакако треба имати у виду да су они у том осетљивом добу, те емоције и проблеми утичу на њихов рад.

МТ: Када причамо конкретно о Вашим ученицима, онима који су већ мотивисани, шта их вуче да уче енглески језик? Зашто то воле или желе? Да ли су они Вама то икада изразили шта њих мотивише да уче енглески?

ПН: Па ето ученици који се лепо сналазе на часу, са материјалом, са задацима, са захтевима... Они су задовољни собом, они сматрају да би они могли да наставе то и да се чак баве и овим послом, тако да ја имам доста својих бивших ученика, сада колега.

МТ: Да ли Ви у школском окружењу имате обезбеђене све услове за рад? Под овим мислим, да ли имате сав потрошни материјал, књиге, опрему, технологију?

ПН: Па већина јесте, али од технологије, немамо ништа сем це-де плејера. Све остало, уџбенике, граматике, то имамо.

МТ: Да ли бисте Ви томе нешто придодали, када бисте могли? Или да ли бисте нешто променили у смислу модернизације, или сте мишљења да је то непотребно?

ПН: У сваком случају треба мислити о неком напретку. Нека савремена наставна учила би сигурно добродошла. Било би добро да имају приступ лаптопу на часу. Али то је донекле изван мог утицаја. Међутим ако већ причамо о иновацијама, сама та технологија би можда понекад била корисна, али не увек. Моје мишљење је да је жива реч ипак пресудна. Жива реч у смислу објашњавања непознатог градива. Како професор, односно наставник, да ученику приближи то и да објасни... Мислим да је ипак жива реч јако битна, јер лако је неком ко већ зна нешто... Да сад претрагом на интернету гледа та правила није напор, јер зна о чему се ради. Али неком ко не зна, ко нема идеју о чему се ради. Сад то чита и ништа не разуме. Потребна је жива реч – неопходна, ја инсистирам да је неопходна жива реч.

МТ: Да ли Ви сматрате да идете на довољан број курсева и семинара за усавршавање?

ПН: Па требало би да се иде на курсеве који се тичу саме наставе, тога би требало да буде више. Некада је тога више било, а сада и не баш. Некада смо ишли барем једном

годишње, по седам дана и имали целодневне семинаре, радионице, били су лектори са изменама у самом језику које су у том периоду биле. Тога данас нема.

МТ: Желео бих сада да се осврнемо на експеримент са методом обрнуте учионице коју сам ја спроводио у школи. Да ли сте Ви чули за ову методу пре него што сам Вас ја упознао са њеним појединостима?

ПН: Да чула сам и раније, али под називом „Учионица будућности”. Ја сам о томе поодавно читала, али како ствари стоје још увек је то учионица будућности. Чини ми се да је главни недостатак, као што сам већ напоменула, да ако је нешто непознато, жива реч је битна. Требало би да наставник прво то објасни па тек онда сам ученик. Јер, кажем, то је лако некоме ко то зна, да се тим путем подсети. А за онога ко не зна, не може да се снађе.

МТ: А које би биле позитивне стране овог приступа, по Вашем мишљењу?

ПН: Позитивно је то што... Наставник је то припремио и послао свим ученицима. Значи они су сви добили исти материјал, имају довољно времена, не даје им се само пет, десет, петнаест минута, већ по договору и више дана. Та могућност да уче у другом окружењу и тада када су они расположени за то да раде, а не само у одређеном тренутку када траје час, од—до, у том интервалу. То је велика предност, када је ученик расположен, он ће да седне, да се заиста фокусира на то са много више жеље и пажње него када рецимо дође на час поспан или има неких других проблема па мора у том моменту да учи. То би било оно најпозитивније.

МТ: Генерално гледано, шта бисте Ви да можете, када би Вам се пружиле одрешене руке, променили у тренутној наставној пракси?

ПН: У наставној пракси, највећи ефекат би било када би на час долазили ученици који су тада расположени да раде. Да хоће да раде. А не да ученици долазе под присилом, мора да буде ту да би добио неоправдани или нешто друго. И онда има нека друга интересовања, а не оно због чега је ту. Тако да је то фактор који омета наставу, ако не жели да то чује и дозвољено му је да то ради. А када би на часове дошли расположени за рад, много би бољи ефекат био. И да једноставно не буду кажњени уколико не дођу. Значи кад буду расположени они ће доћи. Е када би тако могло да се организује, ја мислим да би било боље. То јесте велики корак, али то мора системски да се реши. Али ако мене већ питате шта бих ја [променила] онда би то било решење.

МТ: Значи већи степен слободе ученицима?

ПН: Па да већи степен избора када ће доћи на час, а не чињеница да морају да дођу, да не би добили неоправдани. Значи када хоће да се укључе у рад, када су мотивисани, када хоће да дају најбоље што могу, највише што могу. Имало би много више ефекта и много би се више и боље урадило него овако.

МТ: Последње питање. Према Вашем искуству, шта је оно најтеже – шта је велика кочница приликом усвајања језика? Који је то аспект енглеског језика или саме наставе, који њима тешко пада?

ПН: Све је то индивидуално. Али генерално гледано... Комуникација, да. Јер наша деца имају много проблема и несигурности да користе оно што су већ научили.

МТ: А да ли сматрате да би онда ова метода, која их на часу нагони да више комуницирају, да више вежбају, уместо да се фокусирају на теоријски део, може да им помогне или сте другачијег мишљења?

ПН: Ученицима који могу да пропрате то, за њих ће имати ефекта. А они који не могу то, на тај начин без живе речи, без неког уводног предавања и објашњавања, онда за њих је то мало теже.

МТ: Наравно, разумем у потпуности. А шта мислите, када би они на овај начин радили од самога почетка када крену да уче енглески и након што савладају основе, да ли би имало више ученика који су погоднији за ову методу?

ПН: Не бих могла о томе да генерализујем, јер мислим да све зависи од афинитета ученика и шта они желе од наставе. Да ли желе то или нешто друго... Мотивација и заинтересованост су главни фактори.

МТ: То би онда био крај интервјуа. Хвала Вам пуно професорка. Да ли би сте Ви имали неке последње примедбе које бисте желели да кажете?

ПН: Немам, заиста.

Крај интервјуа.

Биографија аутора

Милан Тодоровић је рођен 7. септембра 1989. године у Чачку. Носилац је Вукове дипломе за основну школу. Похађао је средњу Економску школу у Чачку. Године 2008. уписао је основне студије на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, смер Енглески језик и књижевност. Основне студије завршио је 2012. године са просечном оценом 9.12 добивши звање Дипломирани филолог (Англиста). Мастер академске студије уписао је школске 2012/2013. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, на одсеку Англистика – Енглески језик и књижевност. Након годину дана стекао је звање Мастер филолог (Англиста), одбранивши мастер рад *Shakespeare, O'Neill, Jarry: Three Versions of "Macbeth"* (Шекспир, О'Нил, Жари: Три Верзије Магбета) под менторством Др Радмиле Настић и остварио је просечну оцену 10.00. Исте године 2013/2014. уписује докторске академске студије на Универзитету у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет на одсеку Студије језика.

Од 2013. до 2017. године предавао је у TutorABC, Taipei, Taiwan, као онлајн наставник енглеског језика радећи са децом од предшколског узраста, са основцима и одраслим ученицима.

Од 2018. године је ангажован на пројекту „Динамика структура савременог српског језика” (ОИ 178014) као истраживач-приправник у Центру за проучавање језика и књижевности на Филолошко-уметничком факултету, Универзитета у Крагујевцу. Тренутно је и даље запослен у Центру за проучавање језика и књижевности као истраживач-сарадник.

Учествовао је на научним скуповима и конференцијама у земљи и иностранству и аутор је више чланака публикованих у периодици.

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Изјављујем да докторска дисертација под насловом:

ПРИМЕНА МЕТОДЕ ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ ПРИЛИКОМ УСВАЈАЊА ГЛАГОЛСКИХ ВРЕМЕНА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

представља оригинално ауторско дело настало као резултат сопствене истраживачког рада.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- да сам једини аутор наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији нисам извршио/ла повреду ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,

У Крагујевцу, 2022. године,

М. Шодоровић
потпис аутора

Образац 2

**ИЗЈАВА АУТОРА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Изјављујем да су штампана и електронска верзија докторске дисертације под насловом:

ПРИМЕНА МЕТОДЕ ОБРНУТЕ УЧИОНИШТЕ ПРИЛИКОМ УСВАЈАЊА
ГЛАГОЛСКИХ ВРЕМЕНА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО
СТРАНОГ

истоветне.

У Крагујевцу, 2022. године.

М. Шодоровић
потпис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРНИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Милан Д. Тодоровић

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

ПРИМЕНА МЕТОДЕ ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ ПРИЛИКОМ УСВАЈАЊА
ГЛАГОЛСКИХ ВРЕМЕНА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО
СТРАНОГ

и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

дозвољавам

не дозвољавам¹

¹ Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада²

У Крагујевцу, 2022. године,

М. Шогрошећ
потпис аутора

² Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од попуњених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org/>